



FACULTAD DE EDUCACIÓN Y DEPORTE
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA

**EDUCACIÓN Y MOTRICIDAD:
EL DEBATE ENTRE LA EDUCACIÓN
FÍSICA PÚBLICA Y LA CONCERTADA**

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR

Flavia Franco Carvalho

DIRIGIDA POR

Dra. Clara Urdangarin Liebaert

Dr. Joseba Etxebeste Otegi

Vitoria-Gasteiz, 2019



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y DEPORTE
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA**

EDUCACIÓN Y MOTRICIDAD: EL DEBATE ENTRE LA EDUCACIÓN FÍSICA PÚBLICA Y LA CONCERTADA

**ÉDUCATION ET MOTRICITÉ : LE DÉBAT ENTRE L'ÉDUCATION
PHYSIQUE PUBLIQUE ET L'ÉDUCATION PHYSIQUE CONCERTÉE**

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR

Flavia Franco Carvalho

DIRIGIDA POR

Dra. Clara Urdangarin Liebaert

Dr. Joseba Etxebeste Otegi

Vitoria-Gasteiz, 2019

Resumen

La educación física es una práctica de intervención que influye en las conductas motrices del alumnado en función de unas normas educativas explícitas o implícitas. Así, según las actividades ofertadas, esta asignatura transmite de manera declarada u oculta diferentes valores y modelos de comportamiento. La presente investigación pretende mostrar la relación entre el proyecto educativo de centro y las situaciones motrices presentadas en educación física, así como revelar las similitudes y diferencias que se manifiestan en la acción educativa de esta asignatura en las administraciones pública y privada concertada. Adoptamos el método etnográfico a partir de un estudio de casos en un colegio público y en otro concertado franciscano de Burgos. Observamos las clases de educación física de un grupo de sexto curso de primaria de cada escuela durante el curso 2009/2010. Describimos y analizamos la lógica interna y externa de las 242 situaciones motrices realizadas en el centro público y de las 268 situaciones motrices practicadas en el concertado, en lo que al espacio, objetos, tiempo y relaciones interpersonales se refiere. Los resultados muestran que las escuelas burgalesas presentan muchos elementos en común, ya que ambas se rigen por la misma normativa y cumplen una misma función de cohesión social. Así, comparten los valores de la seguridad espacial, de la colectividad, de la materialidad y de un tiempo social con propósito final. Por otro lado, las diferentes sensibilidades religiosas, sociales y políticas también tienen cabida en la oferta educativa burgalesa. Los centros concertados han de seguir las directrices de las leyes educativas, pero pueden añadir un hecho diferenciador. Este principio de distinción se observa en la mayoría de los elementos analizados en el currículo de educación física: la escuela franciscana es más cooperativa, menos competitiva y menos consumista que la pública. Sin poner en tela de juicio el valor de la seguridad espacial, que comparten sin diferencias significativas ambos tipos de educación, el centro concertado se distingue del público en el tipo de relaciones, que son menos antagonistas; en la importancia del tiempo sin competición; y en una cultura material menos presente y menos específica.

Palabras clave: Educación Física; Praxiología motriz; Situaciones motrices; Lógica interna; Lógica externa; Proyecto Educativo de Centro; Educación Pública; Educación Concertada.

Résumé

L'éducation physique (équivalent espagnol de l'EPS, Éducation Physique et Sportive) est une pratique d'intervention qui a une influence sur les conduites motrices des élèves, en fonction de normes éducatives explicites ou implicites. Ainsi, suivant les activités offertes, cette matière transmet, de manière affichée ou dissimulée, diverses valeurs et modèles de comportement. Le travail ici présenté a pour objectif de montrer la relation qui existe entre le projet éducatif de l'établissement et les situations motrices proposées en cours d'éducation physique, ainsi que de mettre en évidence les similitudes et les différences dans la pratique éducative de cette matière dans les administrations publiques et concertées (équivalent espagnol du privé sous contrat d'association avec l'État en France). Nous avons adopté une démarche ethnographique en prenant appui sur deux études de cas, l'une dans une école publique et l'autre dans une école concertée franciscaine, toutes deux à Burgos. Nous avons observé les cours d'éducation physique de classes de sixième année de primaire dans chacune des deux écoles, au cours de l'année scolaire 2009/2010. Nous avons décrit et analysé la logique interne et externe des 242 situations motrices réalisées dans l'établissement public, et les 268 situations motrices pratiquées dans l'établissement concerté, en prêtant attention à l'environnement, aux objets, au temps et aux relations avec les autres. Les résultats démontrent que les écoles de Burgos ont beaucoup de points communs, puisque toutes deux sont régies par la même réglementation et remplissent une même fonction de cohésion sociale. Ainsi, elles partagent les valeurs de sécurité de l'environnement, de collectivité, de l'aspect matériel et d'un temps social avec un objectif final. D'autre part, les différentes sensibilités religieuses, sociales et politiques ont également leur place au sein de l'offre éducative de Burgos. Les établissements concertés sont tenus de suivre les lois éducatives, mais sont en droit d'y ajouter un signe distinctif. Ce principe de différenciation est observable dans la majorité des éléments analysés dans le programme d'éducation physique : l'école franciscaine est plus coopérative, moins compétitive et moins consumériste que l'école publique. Sans remettre en question l'importance de la sécurité de l'environnement, que se partagent les deux modes d'enseignement sans différence significative, l'établissement privé se distingue du public quant au type de relations encouragées, qui sont moins antagonistes, à l'importance d'un temps sans compétition, et à une culture matérielle moins présente et moins spécifique.

Mots clés : Éducation Physique et Sportive (EPS) ; Praxéologie motrice ; Situations motrices ; Logique interne ; Logique externe ; Projet éducatif d'établissement ; Éducation publique ; Éducation concertée.

Laburpena

Esku hartze-praktika bat den eanean, heziketa fisikoak ikaslegoaren portaera motorrean eragiten du, heziketa arau esplizitu edo inplizituen arabera. Gauzak horrela, eskaintako jardueren arabera ikasgai honek balio eta jokamolde desberdinak helaraziko ditu, era zuzenean zein zeharka. Honako ikerketa honen xedea da eskola heziketa proiektuaren eta heziketa fisikoaren baitan ematen diren egoera motorren arteko harremana azaltzea eta, halaber, ikasgai honen hezkuntza-jardunean eskola publikoaren eta itunpeko pribatuaren artean ematen diren berdintasunak eta desberdintasunak azalaraztea. Horretarako metodo etnografikoa erabili da, Burgoseko zentro publiko baten eta itunpeko frantziskotar baten kasu-ikerketak abiapuntutzat hartuta. Eskola bakoitzean seigarren mailako heziketa fisikoko klaseak behatu ditugu 2009/2010 ikasturtean zehar. Zentro publikoan eman diren 242 egoera motorrak eta itunpeko zentroko 268 egoera motorrak deskribatu eta haien barne eta kanpo logikak aztertu ditugu, espazioa, objektuak, denbora eta pertsonen arteko harremanak kontutan izanik. Emaitzek erakusten dute Burgoseko bi eskola hauek elementu komun asko dituztela, biak bait daude araudi berdinen menpean eta biek dutelako gizarte kohesioa bermatzeko betekizuna. Hori dela eta, espazioaren segurtasunaren, kolektibitatearen, materialtasunaren eta xede bat duen denbora sozialaren balioak bietan ala bietan ageri dira. Bestetik, sentsibilitate erlijioso, sozial eta politiko desberdinek lekua dute ere Burgoseko hezkuntza eskaintzaren baitan. Itunpeko zentroek hezkuntza legeen gidalerroak jarraitu behar dituzte baina, era berean, desberdinduko dituzten ñabardurak txertatzeko ahalmena ere badute. Nabarmentze-oinarri hau aztertutako heziketa fisikokoaren curriculumaren elementu gehienetan antzeman daiteke: eskola frantziskotarra kooperatiboagoa da eta, publikoaren aldean, ez da horren lehiakorra ezta horren kontsumista ere. Ez bata ez besteak ez du espazio segurtasunaren balioa kolokan jartzen, baina itunpeko zentroa harreman ez hain antagonisten bidez; lehiarik gabeko denboraren garrantziaren bidez, eta kultura material ez hain nabarmen eta espezifikoko baten bidez nabarmentzen da.

Hitz gakoak: Heziketa Fisikoa; Praxiologia motorra; Egoera motorrak; Barne logika; Kanpo logika; Zentroaren Hezkuntza Proiektua; Hezkuntza Publikoa; Itunpeko Hezkuntza.

Abstract

Physical education is an intervention practice that influences the motor conducts of students in function of certain educational guidelines, which can be explicit or implicit. In this sense and according to the offered activities, this subject transmits different values and behavior models, be it through a declared or more subtle form. The following research aims to show the relation between the educational project and the motor situations presented in physical education, as well as reveal the similitudes and differences that manifest themselves through the educational action of this subject in public and private administrations. We adopted the ethnographic method with case studies from both a public school and private Catholic school in Burgos as a base. We observed the physical education classes of a group of sixth graders in each of the schools during the 2009 – 2010 school year. We described and analyzed the internal and external logic of the 242 motor situations carried out in the public center and of the 268 motor situations practiced in the private center, in which the space, objects, time, and interpersonal relations is referred to. The results show that the schools in Burgos have many elements in common, given that both are regulated by the same rules and complete the same function of social cohesion. They share the values of being a secure space, from the community, from materiality, and from a social time with a final purpose. On the other hand, the varied religious, social, and political sensitivities also fit in the educational offer in Burgos. Subsidized private centers have to follow the guidelines of educational laws, but they can add a differentiating factor. This principle of distinction is observed in the majority of the elements analyzed in the curriculum of physical education: the Catholic school is more cooperative, less competitive, and less consumerist than the public school. Without questioning the validity of the value of spacial security, which both types of education share without significant differences, the subsidized private school distinguishes itself from the public in the type of relations, which are less antagonistic, with importance placed on time without competition, and with a less present and less specific material culture.

Keywords: Physical education; Motor Praxeology; Motor situations; Internal logic; External logic; Educational project; Public school; Subsidised private school.

Agradecimientos

A mis directores de tesis, Clara Urdangarin y Joseba Etxebeste, por la confianza que han depositado en mí, por su paciencia y por contribuir a mi formación investigadora.

A los centros educativos y a los maestros de educación física por su colaboración. Sin ellos, este trabajo de investigación no sería posible.

A la Universidad del País Vasco, al Departamento de Educación Física y Deportiva, y a la Facultad de Educación y Deporte por su soporte institucional. A los docentes del programa de doctorado Las actividades físicas y el deporte, a los miembros del Laboratorio de Observación de la Acción Motriz y al resto de profesores de la facultad por los consejos y ánimos. Gracias Esti, Alfredo, Yolanda, Asier, Raúl, Javi Arkaute, Beatriz, Carmen, Julen, Oidui y, de manera especial, muchas gracias Javi Gil por tu amistad.

Al Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco por la financiación de este trabajo de investigación y de la estancia en el *Center of Basque Studies* de la *University of Nevada, Reno*, Estados Unidos.

A Joseba Zulaika y a Sandra Ott por posibilitar la realización de la estancia en el *Center of Basque Studies* y por permitir el acceso a sus clases. A Mariann Váczi, Imanol Murua, Xabier Irujo y demás miembros del centro por la hospitalidad.

A Luc Collard por abrir las puertas de la *UFR STAPS*, del laboratorio TEC y de sus clases. A Pierre Parlebas, Bertrand During, Pascal Bordes, Helène Joncheray, Nicolas Besombes, Alexandre Oboeuf, Corrine Fantoni y al resto de miembros del laboratorio y de la facultad por su calurosa acogida.

A Pierre Parlebas por su esencial contribución al conocimiento científico en el ámbito de la acción motriz y su enorme dedicación a difundirlo, por su cercanía y por abrirme las puertas del *Groupe Jeux et Pratiques Ludiques* del CEMEA.

A Michel Boutin, Enrico, Fabian, Alessandro y al resto de compañeros y compañeras del CEMEA por la cálida acogida y por el entusiasmo.

A Bertrand During, Pere Lavega, Francisco Lagardera, Pierre Parlebas, Raúl Martínez, João Francisco Magno y demás miembros de la AIPRAM por sus aportaciones académicas y por la cercanía.

A UNESP/Bauru por los años más enriquecedores de mi vida. A Marcelo Carbone, Mauro Betti, Lilian Ferreira y demás docentes de la *Licenciatura plena em educação física* que me despertaron el interés por el estudio de la Educación física y de las Ciencias humanas y sociales.

A Maitane, Maisa y Kaitie por la traducción o corrección de los artículos elaborados paralelamente al proyecto de tesis y de fragmentos de la presente monografía.

Muito obrigada a toda minha família, especialmente **a minha mãe, Rosana, e ao meu pai, André**. Ao Agenor pelo seu amor incondicional pela minha mãe. Ao tio Cícero pela sua ajuda, sem ela a realização deste trabalho não seria possível.

A Flávia Person y a Luana Faraj, *minhas irmãs de coração*, por escucharme, aconsejarme y animarme en todo momento a pesar de la distancia.

A los amigos y amigas que conocí en Vitoria-Gasteiz y que han estado presente en los buenos y malos momentos. Gracias Maillo, Laura, Miguel, Eneko, Kaitie, Amparo, Juanjo, Ana Parès, y, principalmente, a Unai y Bea por los consejos y broncas.

Finalmente, **muchísimas gracias Hodei** por la enorme comprensión, paciencia y apoyo en los momentos más difíciles, por el cuidado incondicional y por hacerme sonreír cuando me sentía cansada o frustrada. Gracias infinitas por la cuidadosa revisión y corrección de la presente monografía. Tu ayuda fue esencial.

**Tesis doctoral financiada por el Departamento de
Educación, Universidades e Investigación del Gobierno
Vasco a través del Programa Predoctoral de Formación y
Perfeccionamiento del Personal Investigador**

ÍNDICE GENERAL

Resumen.....	v
Resumé.....	vi
Laburpena.....	vii
Abstract.....	viii
Agradecimientos.....	ix
Índice general.....	xiii
Índice de figuras.....	xix
Índice de tablas.....	xxii
INTRODUCCIÓN.....	23
PARTE I. MARCO TEÓRICO.....	27
1. IDEOLOGÍA Y EDUCACIÓN FÍSICA.....	29
1.1. Socialización en la escuela: el caso de la educación física.....	30
1.1.1 Currículo declarado y oculto en educación física.....	32
1.2. Praxiología motriz y selección de contenidos en educación física.....	33
1.2.1 Lógica interna: el sistema de obligaciones impuesto por las reglas de la situación motriz.....	35
1.2.1.1 Análisis del sistema de obligaciones impulsado por la relación con el espacio, los objetos, el tiempo y los demás.....	36
1.2.2 Lógica externa: elementos sociales extrínsecos a las reglas de la situación motriz.....	37
1.2.2.1 Análisis de los elementos sociales relacionados con el espacio, los objetos, el tiempo y los demás.....	38
PARTE II. OBJETIVOS, INTERÉS SOCIAL Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN.....	41
1. OBJETIVOS.....	43
2. INTERÉS SOCIAL.....	45
3. UNA ETNOGRAFÍA EN LA ESCUELA.....	47
3.1. Estudio de casos: un grupo de sexto de primaria del centro público y del centro	

concertado de Burgos.....	47
3.1.1 <i>Elección de la etapa educativa y del curso escolar.....</i>	48
3.1.2 <i>Elección de los centros educativos.....</i>	48
3.1.3 <i>Papel de los maestros en la elección del centro.....</i>	49
3.2. Recogida de la información: una observación participante en las clases de educación física.....	50
3.2.1 <i>Acceso a las escuelas e introducción a los grupos de sexto curso.....</i>	51
3.2.2 <i>Grado de participación en la observación.....</i>	52
3.2.3 <i>Elaboración del diario de campo.....</i>	52
3.2.4 <i>Abandono del escenario.....</i>	53
3.3. Análisis de las situaciones motrices realizadas en educación física.....	53
3.3.1 <i>Ficha de análisis: un estudio de la lógica interna y externa de las situaciones motrices.....</i>	54
3.3.2 <i>Un análisis estadístico para el tratamiento de la información.....</i>	55
3.3.3 <i>Un vínculo entre la lógica interna y externa: prácticas y discursos pedagógicos.....</i>	56
PARTE III. MARCO CONTEXTUAL DE LA EDUCACIÓN BURGALESA.....	57
1. MARCO SOCIAL: EL BARRIO SAN JULIÁN DE BURGOS.....	59
2. MARCO LEGISLATIVO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA.....	61
2.1 Principios y fines de la educación en el marco de la L.O.E.....	62
2.1.1 <i>Principios de la educación en el marco de la L.O.E.....</i>	62
2.1.2 <i>Fines de la educación en el marco de la L.O.E.....</i>	64
2.2 Principios y objetivos de la educación primaria en el marco de la L.O.E.....	65
2.2.1 <i>Principios generales de la educación primaria en el marco de la L.O.E.....</i>	65
2.2.2 <i>Objetivos de la educación primaria en el marco de la L.O.E.....</i>	66
2.3. Las enseñanzas mínimas de la educación primaria en el marco de la L.O.E.....	68
2.3.1 <i>Las competencias básicas en la educación primaria en el marco de la L.O.E.....</i>	69
2.3.1.1 <i>Contribución de la educación física al desarrollo de las competencias básicas.....</i>	74
2.4. Currículo de primaria en la Comunidad de Castilla y León.....	76
2.4.1 <i>Objetivos de la educación física en el tercer ciclo de primaria.....</i>	76
2.4.2 <i>Contenidos de la educación física en el tercer ciclo de primaria.....</i>	78
2.4.2.1 <i>Consideraciones sobre los bloques de contenidos de educación física en primaria.....</i>	83
2.5. A modo de resumen.....	84

3. MARCO EDUCATIVO: EL PROYECTO EDUCATIVO DE LOS CENTROS.....	85
3.1. Proyecto educativo del Colegio Nuestra Señora de Lourdes.....	86
3.1.1 <i>Señas de identidad: la educación en la fe cristiana.....</i>	86
3.1.2 <i>Los objetivos generales del Colegio Nuestra Señora de Lourdes.....</i>	87
3.1.3 <i>Ideario escolar del Colegio Nuestra Señora de Lourdes: una propuesta educativa inspirada en valores franciscanos.....</i>	88
3.1.3.1 El primer valor franciscano: sencillez.....	89
3.1.3.2 El segundo valor franciscano: solidaridad- justicia.....	90
3.1.3.3 El tercer valor franciscano: diálogo.....	90
3.1.3.4 El cuarto valor franciscano: respeto.....	91
3.1.3.5 El quinto valor franciscano: paz.....	92
3.1.4 <i>Línea metodológica del Colegio Nuestra Señora de Lourdes.....</i>	93
3.1.5 <i>Modalidad de gestión escolar del Colegio Nuestra Señora de Lourdes.....</i>	95
3.1.6 <i>Organización escolar: jornada, instalaciones y servicios del Colegio Nuestra Señora de Lourdes.....</i>	96
3.1.6.1 La jornada lectiva de primaria en el Colegio Nuestra Señora de Lourdes.....	96
3.1.6.2 Instalaciones y servicios del Colegio Nuestra Señora de Lourdes.....	96
3.1.7 <i>La comunidad educativa del Colegio Nuestra Señora de Lourdes: alumnado, profesorado y hermanas.....</i>	97
3.1.7.1 El alumnado del Colegio Nuestra Señora de Lourdes.....	98
3.1.7.2 El profesorado del Colegio Nuestra Señora de Lourdes.....	98
3.1.7.3 La labor de las “Hermanas” en el Colegio Nuestra Señora de Lourdes.....	99
3.1.8 <i>Proyectos, campañas y actividades del Colegio Nuestra Señora de Lourdes.....</i>	100
3.2. Proyecto educativo del C.E.I.P. “Padre Manjón”.....	101
3.2.1 <i>Señas de identidad: una educación participativa, democrática y tolerante.....</i>	101
3.2.2 <i>Objetivos generales del C.E.I.P. “Padre Manjón”.....</i>	102
3.2.3 <i>Ideario escolar del C.E.I.P. “Padre Manjón”: una propuesta educativa fundada en la propia individualidad del alumnado y en su interacción con los demás y con el entorno... </i>	103
3.2.3.1 El primer nivel de concreción de los valores: “En la propia identidad”.....	103
3.2.3.2 El segundo nivel de concreción de los valores: “En relación con los demás”.....	103
3.2.3.3 El tercer nivel de concreción de los valores: “En relación con el entorno”.....	104
3.2.4 <i>Principios metodológicos del C.E.I.P. “Padre Manjón”.....</i>	104
3.2.5 <i>Modalidad de gestión escolar del C.E.I.P. “Padre Manjón”.....</i>	105
3.2.6 <i>Organización escolar: jornada, instalaciones y servicios del C.E.I.P. “Padre Manjón”.....</i>	106
3.2.6.1 La jornada lectiva de primaria en el C.E.I.P. “Padre Manjón”.....	106

3.2.6.2 Instalaciones y servicios del C.E.I.P. “Padre Manjón”	107
3.2.7 <i>La comunidad educativa del C.E.I.P. “Padre Manjón”: alumnado, profesorado y personal no docente</i>	108
3.2.7.1 El alumnado del C.E.I.P. “Padre Manjón”	108
3.2.7.2 El profesorado del C.E.I.P. “Padre Manjón”	109
3.2.7.3 Personal no docente del C.E.I.P. “Padre Manjón”	110
3.2.8. <i>Proyectos y campañas del C.E.I.P. “Padre Manjón”</i>	110
3.3. A modo de resumen	112
PARTE IV. EL ANÁLISIS ETNOGRÁFICO	113
1. LA CULTURA ESPACIAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DE PRIMARIA	115
1.1. ¿La educación física tiene lugar en el interior o en el exterior de las escuelas?	118
1.2. ¿Se juega al aire libre o en recintos cerrados en educación física?	120
1.3. ¿Cómo se usa el espacio en la acción educativa de educación física?	122
1.4. La cultura espacial de la educación física de la escuela franciscana de Burgos	124
1.4.1 <i>¿La educación física tiene lugar en el interior o en el exterior de la escuela franciscana?</i>	127
1.4.2 <i>¿Se juega al aire libre o en recintos cerrados en la educación física franciscana?</i>	129
1.4.3 <i>¿Cómo se usa el espacio en la acción educativa de la educación física franciscana?</i>	135
1.4.4 <i>Principios de la cultura espacial de la educación física de la escuela franciscana burgalesa</i>	139
1.5. La cultura espacial de la educación física de la escuela pública de Burgos	140
1.5.1 <i>¿La educación física tiene lugar en el interior o en el exterior de la escuela pública?</i>	143
1.5.2 <i>¿Se juega al aire libre o en recintos cerrados en la educación física pública?</i>	146
1.5.3 <i>¿Cómo se usa el espacio en la acción educativa de la educación física pública?</i>	152
1.5.4 <i>Principios de la cultura espacial de la educación física de la escuela pública burgalesa</i>	156
1.6. Principios de la cultura espacial de la educación física de primaria burgalesa	158
1.7. Diferencias en la cultura espacial de la educación física de primaria burgalesa	159
1.8. A modo de resumen	161
2. LA CULTURA MATERIAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DE PRIMARIA	163
2.1. ¿Se juega con o sin objeto en educación física?	166

2.2. ¿Los materiales utilizados en educación física son propiedad del centro o del alumnado?.....	168
2.3 ¿Los materiales empleados en educación física son fruto de un proceso de fabricación industrial?.....	169
2.4. ¿Los materiales adoptados en educación física son específicos del área?.....	171
2.5. ¿Se emplean materiales escolares en educación física?.....	172
2.6. La cultura material de la educación física de la escuela franciscana burgalesa....	173
2.6.1 <i>¿Se juega con o sin objeto en la educación física de la escuela franciscana?.....</i>	<i>174</i>
2.6.2 <i>¿Los materiales utilizados en educación física son propiedad del centro franciscano o del alumnado?.....</i>	<i>178</i>
2.6.3 <i>¿Los materiales empleados en la educación física franciscana son fruto de un proceso de fabricación industrial?.....</i>	<i>179</i>
2.6.4 <i>¿Los materiales adoptados en la educación física franciscana son específicos del área?.....</i>	<i>181</i>
2.6.5 <i>¿Se emplean materiales escolares en la educación física franciscana?.....</i>	<i>183</i>
2.6.6 <i>Principios de la cultura material de la educación física de la escuela franciscana de Burgos.....</i>	<i>186</i>
2.7. La cultura material de la educación física de la escuela pública burgalesa.....	189
2.7.1 <i>¿Se juega con o sin objeto en la educación física de la escuela pública?.....</i>	<i>189</i>
2.7.2 <i>¿Los materiales utilizados en educación física son propiedad del centro público o del alumnado?.....</i>	<i>193</i>
2.7.3 <i>¿Los materiales empleados en la educación física pública son fruto de un proceso de fabricación industrial?.....</i>	<i>196</i>
2.7.4 <i>¿Los materiales adoptados en la educación física pública son específicos del área?.....</i>	<i>197</i>
2.7.5 <i>¿Se emplean materiales escolares en la educación física pública?.....</i>	<i>200</i>
2.7.6 <i>Principios de la cultura material de la educación física de la escuela pública burgalesa.....</i>	<i>201</i>
2.8. Principios de la cultura material de la educación física de primaria burgalesa.....	203
2.9. Diferencias en la cultura material de la educación física de primaria burgalesa... 	205
2.10. A modo de resumen.....	208
3. LA CULTURA TEMPORAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DE PRIMARIA.....	209
3.1. ¿Se juega con o sin resultado en educación física?.....	212
3.2. ¿Se registran los resultados en educación física?.....	214
3.3. La cultura temporal de la educación física de la escuela franciscana de Burgos....	215
3.3.1 <i>¿Se juega con o sin resultado en la educación física de la escuela franciscana?.....</i>	<i>216</i>
3.3.2 <i>¿Se registran los resultados en la educación física de la escuela franciscana?.....</i>	<i>218</i>

3.3.3 Principios de la cultura temporal de la educación física de la escuela franciscana burgalesa.....	221
3.4. La cultura temporal de la educación física de la escuela pública de Burgos.....	223
3.4.1 ¿Se juega con o sin resultado en la educación física de la escuela pública?.....	224
3.4.2 ¿Se registran los resultados en la educación física de la escuela pública?.....	226
3.4.3 Principios de la cultura temporal de la educación física de la escuela pública burgalesa.....	229
3.5. Principios de la cultura temporal de la educación física de primaria burgalesa....	230
3.6. Diferencias en la cultura temporal de la educación física de primaria burgalesa...	231
3.7. A modo de resumen.....	234
4. LA CULTURA RELACIONAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DE PRIMARIA....	235
4.1. ¿Predomina la psicomotricidad o la sociomotricidad en educación física?.....	240
4.2. ¿Prevalece la colaboración o el enfrentamiento en educación física?.....	241
4.3. ¿Predominan los mensajes claros o inciertos en educación física?.....	243
4.4. ¿Qué redes sociales prevalecen en educación física?.....	245
4.5. La cultura relacional de la educación física de la escuela franciscana burgalesa...248	
4.5.1 ¿Predomina la psicomotricidad o la sociomotricidad en la educación física franciscana?.....	249
4.5.2 ¿Prevalece la colaboración o el enfrentamiento en la educación física franciscana?.....	252
4.5.3 ¿Predominan los mensajes claros o inciertos en la educación física franciscana?...255	
4.5.4 ¿Qué redes sociales prevalecen en la educación física franciscana?.....	258
4.5.5 Principios de la cultura relacional de la educación física de la escuela franciscana burgalesa.....	263
4.6. La cultura relacional de la educación física de la escuela pública burgalesa.....	266
4.6.1 ¿Predomina la psicomotricidad o la sociomotricidad en la educación física pública?.....	267
4.6.2 ¿Prevalece la colaboración o el enfrentamiento en la educación física pública?....	271
4.6.3 ¿Predominan los mensajes claros o inciertos en la educación física pública?.....	273
4.6.4 ¿Qué redes sociales prevalecen en la educación física pública?.....	276
4.6.5 Principios de la cultura relacional de la educación física de la escuela pública burgalesa.....	283
4.7. Principios de la cultura relacional de la educación física de primaria burgalesa...286	
4.8. Diferencias en la cultura relacional de la educación física de primaria burgalesa.....	287
4.9. A modo de resumen.....	290

PARTE V. CONCLUSIONES FINALES.....291

EL DEBATE ENTRE LA EDUCACIÓN PÚBLICA Y LA CONCERTADA: SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE EL COLEGIO PÚBLICO PADRE MANJÓN Y EL COLEGIO CONCERTADO NUESTRA SEÑORA DE LOURDES.....293

LE DEBAT ENTRE L'ÉDUCATION PUBLIQUE ET L'ÉDUCATION CONCERTÉE : SIMILITUDES ET DIFFERENCES ENTRE L'ÉCOLE PUBLIQUE PADRE MANJÓN ET L'ÉCOLE CONCERTÉE NUESTRA SEÑORA DE LOURDES.....299

PARTE VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....305

PARTE VII. ANEXOS.....317

ANEXO I. FICHAS DE ANÁLISIS DE LA LÓGICA INTERNA Y EXTERNA DE LAS SITUACIONES MOTRICES REALIZADAS EN EL COLEGIO NUESTRA SEÑORA DE LOURDES (CD ADJUNTO)

ANEXO II. FICHAS DE ANÁLISIS DE LA LÓGICA INTERNA Y EXTERNA DE LAS SITUACIONES MOTRICES REALIZADAS EN EL COLEGIO PÚBLICO PADRE MANJÓN (CD ADJUNTO)

ANEXO III. FICHAS EMPLEADAS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL COLEGIO NUESTRA SEÑORA DE LOURDES.....319

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ejemplo de ficha de análisis de la lógica interna y externa de las situaciones motrices estudiadas.....55

Figura 2. Marco legislativo de la Educación Primaria en Castilla y León.....84

Figura 3. Mapa de la zona donde se sitúa el Colegio Privado Concertado Nuestra Señora de Lourdes de Burgos (Colegio Privado Concertado Nuestra Señora de Lourdes [CPCNSL] (s. f.). Sin título. Imagen recuperada de <http://www.lourdesburgos.es/>).....125

Figura 4. Edificio del Colegio Privado Concertado Nuestra Señora de Lourdes de Burgos (CPCNSL (s. f.). Sin título. Imagen recuperada de <http://www.lourdesburgos.es/>).....125

Figura 5. Hall del Colegio Privado Concertado Nuestra Señora de Lourdes de Burgos (CPCNSL (s. f.). Sin título. Imagen recuperada de <http://www.lourdesburgos.es/>).....127

Figura 6. El alumnado juega a “pelea de gallos” en la superficie del salón de actos del centro franciscano burgalés.....131

Figura 7. Un grupo presenta el “ejercicio estrella” en el escenario del salón de actos del centro franciscano.....131

<i>Figura 8.</i> El alumnado de diferentes cursos juega en las canchas del patio del centro franciscano burgalés (CPCNSL (s. f.). Sin título. Imagen recuperada de http://www.lourdesburgos.es/).....	133
<i>Figura 9.</i> ¿Se juega al aire libre o en recintos cerrados en la educación física franciscana? Cada columna representa el porcentaje de tiempo relativo a las situaciones motrices realizadas en el salón de actos, en el patio, “otros” y en el exterior, correspondientemente.....	134
<i>Figura 10.</i> Patio del colegio franciscano de Burgos con alumnado de diferentes cursos (CPCNSL (s. f.). Sin título. Imagen recuperada de http://www.lourdesburgos.es/).....	136
<i>Figura 11.</i> Dos estudiantes juegan a “guerra de pulgares” en la superficie del salón del centro franciscano burgalés.....	137
<i>Figura 12.</i> ¿Cómo se usa el espacio en la acción educativa de la educación física del centro franciscano? Cada columna representa el porcentaje de tiempo relativo a las situaciones motrices sin incertidumbre y con incertidumbre proveniente de la interacción con el espacio.....	138
<i>Figura 13.</i> Mapa de la zona donde se sitúa el Colegio de Educación Infantil y Primaria “Padre Manjón” de Burgos (Colegio de Educación Infantil y Primaria Padre Manjón [CEIPPM] (s.f.). Sin título. Imagen recuperada de http://ceippadremanjon.centros.educa.jcyl.es/sitio/).....	141
<i>Figura 14.</i> Edificio del Colegio de Educación Infantil y Primaria “Padre Manjón” de Burgos (CEIPPM (s.f.). Sin título. Imagen recuperada de http://ceippadremanjon.centros.educa.jcyl.es/sitio/).....	142
<i>Figura 15.</i> Pasillo de la planta baja del C.E.I.P. Padre Manjón durante la exposición “Camino de Santiago”, abierta al público y preparada de forma interdisciplinar.....	143
<i>Figura 16.</i> ¿La EF tiene lugar en el interior o en el exterior del centro público? Cada columna representa el porcentaje de tiempo relativo a las situaciones motrices realizadas en el interior del colegio y en su exterior.....	145
<i>Figura 17.</i> En esta fotografía podemos observar la zona de baldosas y el tatami del gimnasio del centro público burgalés.....	147
<i>Figura 18.</i> El alumnado juega al “cazadores y conejos” en toda la superficie del gimnasio del centro público burgalés.....	148
<i>Figura 19.</i> Patio del centro público burgalés: los estudiantes juegan al hockey en una clase. Se puede ver el “Jardín Botánico” a la izquierda, y el parque infantil y el edificio del centro al fondo.....	149
<i>Figura 20.</i> Patio del colegio público burgalés: los estudiantes juegan al hockey en una clase de educación física. A la derecha y al fondo de la cancha polideportiva, se puede ver el “Jardín Botánico”.....	150
<i>Figura 21.</i> Parte del “Jardín botánico” que se encuentra en el patio del colegio público burgalés.....	151
<i>Figura 22.</i> ¿Se juega al aire libre o en recintos cerrados en la educación física pública? Cada columna representa el porcentaje de tiempo relativo a las situaciones motrices realizadas en el gimnasio, en el patio y en el exterior del centro.....	151
<i>Figura 23.</i> El alumnado de sexto curso de primaria (grupos A, B y C) del colegio público burgalés realiza parte del “Camino de Santiago” en un entorno natural.....	153
<i>Figura 24.</i> El alumnado juega a “campo quemado” en la superficie lisa del tatami del gimnasio del centro público burgalés.....	154
<i>Figura 25.</i> ¿Cómo se usa el espacio en la acción educativa de la educación física del centro público? Cada columna representa el porcentaje de tiempo relativo a las situaciones motrices sin incertidumbre y con incertidumbre proveniente de la interacción con el espacio.....	155
<i>Figura 26.</i> Una alumna realiza una de las modalidades de salto a la comba individuales en el salón del centro franciscano burgalés.....	175

<i>Figura 27.</i> Dos estudiantes juegan al “calientamanos” en la superficie del salón del centro franciscano burgalés.....	176
<i>Figura 28.</i> ¿Se juega con o sin objeto en la EF franciscana? Cada columna representa las situaciones motrices con objeto y sin objeto.....	177
<i>Figura 29.</i> Un grupo de alumnos ejecuta su “ejercicio estrella” en el escenario del salón del centro franciscano con la protección de cuatro colchonetas verdes y una azul.....	180
<i>Figura 30.</i> Un grupo de alumnos ejecuta una figura acrobática con la protección de una colchoneta en la superficie del salón de actos de la escuela franciscana burgalesa.....	182
<i>Figura 31.</i> En la foto, un alumno anota el resultado de uno de los duelos individuales en su ficha en la superficie del salón de actos del centro franciscano burgalés.....	184
<i>Figura 32.</i> ¿Se emplean fichas de papel en la EF franciscana? Cada columna representa el tiempo relativo a las situaciones motrices realizadas con ficha y a las situaciones motrices ejecutadas sin ficha.....	185
<i>Figura 33.</i> Un estudiante se dirige al cementerio portando el balón de plástico, tras ser golpeado en el juego “campo quemado”, durante una clase de educación física en el gimnasio del colegio público burgalés.....	191
<i>Figura 34.</i> El grupo de sexto de primaria del colegio público burgalés realiza una marcha sin material en un tramo del Camino de Santiago.....	192
<i>Figura 35.</i> ¿Se juega con o sin objeto en la EF pública? Cada columna representa las situaciones motrices con objeto y sin objeto.....	192
<i>Figura 36.</i> En esta imagen se puede ver los materiales de educación física guardados en el almacén del gimnasio del colegio público burgalés.....	194
<i>Figura 37.</i> En esta fotografía se puede observar los materiales de educación física guardados en un lateral del gimnasio del colegio público burgalés.....	195
<i>Figura 38.</i> El alumnado utiliza un stick y una bola para jugar al hockey en la cancha polideportiva de la escuela pública durante una clase de educación física.....	199
<i>Figura 39.</i> ¿Se juega con o sin resultado en la educación física de la escuela franciscana? Cada columna representa las situaciones motrices con memoria, sin memoria y otros.....	218
<i>Figura 40.</i> ¿Se registran los resultados en la educación física de la escuela franciscana? Cada columna representa las situaciones motrices cuyos resultados no se registran y las situaciones motrices cuyos resultados sí se registran.....	220
<i>Figura 41.</i> ¿Se juega con o sin resultado en la educación física de la escuela pública? Cada columna representa las situaciones motrices con memoria y las situaciones motrices sin memoria.....	225
<i>Figura 42.</i> ¿Se registran los resultados en la educación física de la escuela pública? Cada columna representa las situaciones motrices cuyos resultados son registrados y las situaciones motrices en las cuales los resultados no son registrados.....	228
<i>Figura 43.</i> ¿Predomina la psicomotricidad o la sociomotricidad en la educación física de la escuela franciscana? Cada columna representa las situaciones sociomotrices, las situaciones psicomotrices y otros.....	251
<i>Figura 44.</i> ¿Prevalece la colaboración o el enfrentamiento en la educación física de la escuela franciscana? Cada columna representa las situaciones motrices con compañero y las situaciones motrices con adversario.....	254

Figura 45. ¿Predominan los mensajes claros o inciertos en la educación física de la escuela franciscana? Cada columna representa las situaciones motrices de cooperación-pura, las situaciones motrices de cooperación-oposición, las situaciones motrices de oposición-pura, y otros.....257

Figura 46. ¿Qué redes sociales prevalecen en la educación física franciscana? Cada columna representa las situaciones motrices con una red social cooperativa, los duelos por equipos simétricos, los duelos por equipos disimétricos, las situaciones motrices en solitario, los duelos individuales, otros, los juegos con una red todos contra todos por equipos y el juego ambivalente.....262

Figura 47. ¿Predomina la psicomotricidad o la sociomotricidad en la educación física de la escuela pública? Cada columna representa las situaciones sociomotrices, las situaciones psicomotrices y otros.....269

Figura 48. ¿Prevalece la colaboración o el enfrentamiento en la educación física de la escuela pública? Cada columna representa las situaciones motrices con compañero y las situaciones motrices con adversario.....272

Figura 49. ¿Predominan los mensajes claros o inciertos en la educación física de la escuela pública? Cada columna representa las situaciones motrices de cooperación-oposición, las situaciones psicomotrices, las situaciones motrices de cooperación-pura, las situaciones motrices de oposición-pura y otros.....275

Figura 50. ¿Qué redes sociales prevalecen en la educación física pública? Cada columna representa las situaciones motrices con una red social duelo por equipos simétricos, en solitario, cooperativa, duelo por equipos disimétricos, todos contra todos, juegos ambivalentes, uno contra todos, duelo individual, “otros” y todos contra todos por equipos.....282

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Marco educativo: el proyecto educativo de los centros burgaleses estudiados.....112

Tabla 2. La cultura espacial en la educación física de primaria de las escuelas franciscana y pública burgalesas: una comparación.....161

Tabla 3. La cultura material de la educación física de primaria del centro franciscano y del público burgaleses: una comparación.....208

Tabla 4. La cultura temporal de la educación física de primaria del centro franciscano y del público burgaleses: una comparación.....234

Tabla 5. La cultura relacional de la educación física de primaria del centro franciscano y del público burgaleses: una comparación.....290

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación nace de mis inquietudes sobre mi propia educación (física). Mi relación con la educación empieza mal. Las ganas de jugar, saltar, correr o gritar eran sofocadas por la educación del silencio, por la educación bancaria. Así, los contenidos carecían de significado y me aburría en clase. Por el contrario, me encantaban los recreos y sobre todo los campeonatos intercurros de balonmano llevados a cabo cada año. En ellos, Flávia Person, Luana, Mara, Juliana y las otras chicas de clase nos dejábamos la piel hasta, en muchas ocasiones, transgredir la agresividad permitida por las normas. Golpes, empujones, acompañados a menudo por insultos y gritos, entusiasmaba a los espectadores en la cancha del centro privado franciscano, en cuyo centro constaba el lema *Paz e Bem*. También me encantaban las clases de educación física. De hecho, poco se diferenciaban de los recreos. En la mayoría de los casos, la profesora asignaba una cancha para las chicas y otra para los chicos, y nos facilitaba los respectivos balones para que jugásemos. Así, aprovechábamos para entrenar para los campeonatos intercurros entre disputas, insultos y, en ocasiones, agresiones físicas. A los que no les gustaba el fútbol de los chicos ni el balonmano de las chicas, charlaban, bailaban o realizaban pases de voleibol en los laterales de las canchas. En el tiempo libre, la oferta también era limitada. La única opción era participar del equipo de balonmano del colegio, pero para ello era necesario ser seleccionada por el entrenador. Flávia Person, Luana y yo destacábamos en la modalidad y formábamos parte del equipo. Así, dos veces a la semana entrenábamos por la tarde en la misma cancha que utilizábamos en educación física. Por el contrario, durante los fines de semana tocaban los paseos de bicicleta en la naturaleza, *na Serra da Cantareira*, donde vivía mi padre. Con él, aprendí a andar en bicicleta y descubrí cada sendero de la zona. Más tarde, en la adolescencia, Luana se convirtió en mi nueva compañera de aventuras y a menudo dejábamos de lado la ciudad para disfrutar del sábado y domingo *na*

Serra. Así, ante la tarea de elegir una carrera universitaria, decidí estudiar educación física y me preparé para selectividad. Nada me parecía más atractivo que trabajar con lo que me gustaba, el “deporte”.

Esta mirada idílica e ingenua hacia la educación física cambió rápidamente al empezar las clases, en febrero del 2004, cuando me traslado a la ciudad de Bauru. La asignatura *Introdução à educação física*, impartida por el Dr. Mauro Betti nos dio la bienvenida al curso con una visión crítica frente a los procedimientos habituales en esta asignatura, a la problemática de la exclusión y de la violencia, así como las corrientes de la educación física en los diferentes períodos políticos del país y propuestas de enseñanza con un toque innovador. Todo ello me hacía cuestionar mi experiencia como alumna y, con ello, el estatus secundario de esta asignatura, la supremacía de la competición deportiva, las disputas, los sentimientos polarizados de alegría y tristeza, la exclusión de los más débiles. También me inquietaba la escasa diversidad de prácticas que había aprendido en la escuela en cada clase de actividades rítmicas, danza, gimnasia artística o rítmica, impartidas todas ellas en la universidad, en las que me notaba torpe. En cambio, poco cuestionaba la ausencia de actividades en la naturaleza en mis años de educación obligatoria, ya que éstas tampoco eran parte del currículo de la *Licenciatura plena em educação física*. Mis inquietudes acerca de la educación física escolar se fueron acentuando a lo largo de la carrera y es en 2006 cuando descubro a Paulo Freire en una de las innumerables asignaturas impartidas por el Departamento de Educación que, si bien poco vinculaban el temario a la educación física, me despertaron la pasión por las Ciencias de la educación y la creencia de que la escuela podía cambiar las injusticias sociales que me rodeaban. Sin embargo, no sabía cómo trasladar el pensamiento crítico de Paulo Freire a la educación física: ¿cómo favorecer un cambio social, unos contra-valores, a partir de los contenidos de educación física? Al mismo tiempo, participaba en un proyecto de iniciación científica bajo la dirección del Dr. Marcelo Carbone, docente de Filosofía, que también en el

primer semestre de la carrera, me despertó el placer por la lectura y, en fin, el interés por lo académico. Buscábamos comprender la idea de cuerpo vivido en la fenomenología de Merleau-Ponty a partir del fenómeno del miembro fantasma. A continuación, para el trabajo de fin de grado ensayamos trasladar la idea de cuerpo vivido a la educación física escolar. Al acabar la licenciatura, tenía claro que quería seguir mi carrera académica.

Así, recaló en Vitoria-Gasteiz, en el IVEF, donde conozco al Dr. Joseba Etxebeste y con ello, la praxiología motriz, la antropología social o la etnomotricidad mediante su relato sobre un equipo de fútbol americano en una High School de Reno, Nevada. Tras el fin de su asignatura, hablo con él sobre mi idea con vista al DEA y a la tesis doctoral. Quedamos en desarrollarla y me convence de que el único paradigma que permite superar el salto existente entre el discurso y la praxis en educación física es la praxiología motriz. Joseba me presenta a la Dra. Clara Urdangarin y cerramos el grupo. Me recomiendan la lectura del *Léxico de Praxiología Motriz* y de una serie de artículos del Dr. Pierre Parlebas, de sus artículos y tesis doctorales, así como de clásicos de la antropología y sociología. Fuimos afinando la idea y elaboramos el proyecto de investigación para solicitar la beca predoctoral del Gobierno Vasco. La concesión de la beca, en 2010, me permite participar en congresos del área y dedicarme a la lectura de la bibliografía, a la observación participante en las clases de educación física de los centros estudiados y a la elaboración de los diarios de campo, así como a la realización del trabajo de investigación para el DEA, que consiste en un ensayo para la presente tesis doctoral. En este punto, estoy más que convencida de que la lógica interna de las actividades realizadas en educación física enmarcan los valores, modelos de sociedad e inteligencias promovidos por esta asignatura. Asimismo, las estancias en el *Center of Basque Studies* de la *University of Nevada, Reno*, Estados Unidos, en 2012, y en el Laboratorio TEC (*Technique et Enjeux du corps*) de la *Université Paris-Descartes – Paris V* durante el curso 2014/2015, me aportan, en el primer caso, un acercamiento a la antropología social y a la etnografía y, en el segundo, una

profundización en la bibliografía de Pierre Parlebas y la oportunidad de escucharle y entrevistarle, y descubrir otras aplicaciones de la praxiología motriz.

Así, en este trabajo de investigación buscamos comprender el vínculo existente entre la concepción educativa desarrollada por el proyecto educativo de centro y las situaciones motrices practicadas en la educación física de primaria a través de un estudio de casos en un colegio público y otro concertado de la ciudad de Burgos. Nos interesa saber si las escuelas burgalesas reproducen los valores y modelos de comportamiento predominantes en la sociedad o, en cambio, promueven un cambio social; así como desvelar las similitudes y diferencias entre la educación física ofertada por los distintos ámbitos administrativos, público y concertado. El informe se estructura en siete partes. En la primera presentamos el estado de la cuestión en lo que a la función socializadora y reproductora de la escuela, al currículo oculto y, principalmente, a la praxiología motriz se refiere; del mismo modo elucidamos los conceptos de conducta motriz, situación motriz, lógica interna y lógica externa. En la segunda parte desarrollamos los objetivos, el interés social y la metodología adoptada. En la tercera, situamos la investigación en el contexto social, legislativo y educativo de cada escuela. La cuarta parte corresponde al informe del análisis etnográfico, esto es, al estudio de la cultura espacial, material, relacional y temporal de la educación física del centro público y del privado concertado. En la quinta parte desarrollamos las conclusiones finales del trabajo de investigación. La sexta parte concierne las referencias bibliográficas consultadas y citadas en el presente informe. Finalmente, la séptima parte corresponde a los anexos. El Anexo I y II corresponden a las fichas de análisis de la lógica interna y externa de las situaciones motrices observadas en las clases de educación física del colegio concertado y del público, respectivamente. Debido a su extensión, se encuentran en el CD adjunto al final del documento. El Anexo III se halla al final de este documento y consta de las fichas empleadas en las clases de educación física del centro concertado.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

1. IDEOLOGÍA Y EDUCACIÓN FÍSICA

Los sistemas educativos desempeñan funciones esenciales para la vida de los individuos y de las sociedades. Según Durkheim (1974) la institución educativa se encarga de transmitir valores y aptitudes sociales que atienden a las exigencias de la sociedad. Así, cada sociedad tiene unas demandas específicas sobre lo que espera de la escuela. Estas demandas se vinculan a funciones sociales importantes como la socialización de las nuevas generaciones y su preparación para las futuras responsabilidades que llevarán a cabo como adultos (López Pastor, Monjas & Pérez Brunicardi, 2004).

La socialización promovida por la escuela está regida por unos parámetros determinados que preparan el alumnado para el día de mañana en la medida en que éste se va definiendo. Dicho de otra manera, el mundo del mañana se construye, aunque sea parcialmente, en la escuela de hoy. Por lo tanto, la educación es una apuesta de futuro. No obstante, esta apuesta no es inocente, no está desposeída de una carga ideológica y política (Fernández Enguita, 1991); y, de este modo, “es relativa, parcial y necesita de una reelaboración permanente, para evitar caer en un absolutismo que impida la reflexión y favorezca la dominación de los hombres y mujeres” (Torres, 1991, p. 18).

La educación física también está cargada ideológicamente y sus prácticas transmiten comportamientos y aptitudes sociales (Parlebas, 2001; Kirk, 2010; Etxebeste, 2012). Según Etxebeste (2012) los juegos y la educación física son portadores de modelos de comportamiento social y preparan para la sociedad del futuro al tiempo que la construyen. Así, la educación física puede ser un elemento activo en los cambios sociales o en la reproducción de los modelos de comportamiento social. En efecto, la elección entre los diferentes ámbitos de la acción motriz implica la transmisión de unos valores determinados, de la misma forma que favorece diferentes efectos en el desarrollo de la inteligencia motriz y en la atmosfera del grupo (Parlebas, 1985;

2001; 2015). De este modo, las situaciones motrices de la educación física deben estar “ligadas a orientaciones pedagógicas escogidas” (Parlebas, 2001, p. 148), y concretizarse en programaciones y programas educativos que determinen la organización de las “situaciones de enseñanza sujetas a las exigencias del proyecto pedagógico de centro” (Parlebas, 2001, p. 148).

1.1. Socialización en la escuela: el caso de la educación física

La socialización consiste en la totalidad de procesos por los cuales los individuos construyen su identidad social en el contacto con el entorno cultural (Berger & Luckmann, 1966; Darmon, 2014). Según Darmon (2014) la sociedad forma, modela y construye al individuo; aquel que aprende, interioriza e incorpora maneras de actuar, de pensar y de ser socialmente.

La educación se encarga en gran medida de la socialización de los individuos (Durkheim, 1974; Fernández Enguita, 1991; Darmon, 2014). En otras palabras, la institución educativa trata de adaptar las nuevas generaciones a la sociedad en la que están destinadas a vivir mediante la transmisión de “las aptitudes de toda clase que supone la vida social” (Durkheim, 1974, p. 72).

Sin duda, esta construcción de la identidad social en la escuela está poseída de carga ideológica y política, y tiende a promover la reproducción de los modelos sociales (Bourdieu & Passeron, 1977; Fernández Enguita, 1991; Torres, 1991). En efecto, “los sistemas de educación que la historia nos ha hecho conocer (...) están tan evidentemente ligados a los sistemas sociales determinados que son inseparables de ellos” (Durkheim, 1974, p. 67). Esta es la razón por la cual “la educación ha variado tan prodigiosamente según las épocas y los países” (Durkheim, 1974, p. 67). Es posible reconocer “sin esfuerzo que en Roma, en Grecia, la educación tenía por único objetivo hacer griegos y romanos y, en consecuencia resultaba

solidaria de todo un conjunto de instituciones políticas, morales, económicas y religiosas” (Durkheim, 1974, p. 68).

La educación física no escapa de esta realidad y a lo largo de la historia viene respondiendo a los intereses sociales de cada época. Así, en una sociedad en la cual priman los intereses militares y religiosos, la educación física sigue un modelo basado en la obediencia a las normas, en el respeto de las jerarquías y en el trabajo sumiso (Parlebas, 2003). Actualmente, aunque los intereses han variado, la educación física sigue transmitiendo valores que atienden, por ejemplo, a los intereses higiénicos propios del siglo XIX, que se observan en el auge de la educación para la salud (Parlebas, 2003).

La función reproductora de la escuela es fuertemente cuestionada por Bourdieu y Passeron (1977), ya que según los autores la institución escolar reproduce los elementos de la cultura que posibilitan el mantenimiento de los intereses de las clases dominantes. En otras palabras, la escuela promueve una socialización basada en la reproducción de los hábitos, costumbres y conocimientos de las clases dominantes; respondiendo, así, a los “intereses materiales y simbólicos de grupos o clases distintamente situados en las relaciones de fuerza” (Bourdieu & Passeron, 1977, p. 51). De este modo, las formas y efectos de la acción pedagógica se caracterizan expresamente por reproducir la “cultura dominante, contribuyendo así a reproducir la estructura de las relaciones de fuerza, en una formación social en que el sistema de enseñanza dominante tiende a reservarse el monopolio de la violencia simbólica legítima” (Bourdieu & Passeron, 1977, p. 46).

Por consiguiente, de manera declarada u oculta, la acción educativa puede promover la reproducción de los modelos sociales (Fernández Enguita, 1991; Torres, 1991; López Pastor *et al.*, 2004). En contraposición, la educación puede sembrar la liberación de los individuos y de las clases sociales como medio para alcanzar un cambio social (Freire, 1978; 1990; 2006).

1.1.1 Currículo declarado y oculto en educación física

La socialización en la escuela es estructurada por el currículo (Apple, 1986). Así, a diferencia de la socialización promovida en el marco de la familia, en la institución educativa se plantean formalmente los valores y objetivos que se pretenden favorecer (Fernández Enguita, 1991). De este modo, los objetivos de la educación, la metodología o los valores planteados por los decretos educativos, los proyectos educativos de los centros y los programas curriculares forman parte del currículo declarado o formal (Salas, 1994; Torres, 1991). Según Torres:

Los proyectos curriculares, los contenidos de la enseñanza, los materiales didácticos, los modelos organizativos de los colegios e institutos, y las conductas del profesorado no son aspectos que se pueden contemplar como técnicos y neutrales al margen de las ideologías y de lo que sucede en otras dimensiones de la sociedad, tales como la económica, cultural y política (Torres, 1991, p. 14).

En la práctica educativa también se transmiten aprendizajes y valores que no están declarados, aquellos que corresponden al currículo oculto (Giroux & Penna, 1983; Apple, 1986; Torres, 1991). Al contrario que el currículo formal, el currículo oculto no está manifiesto en los decretos, programas educativos o discursos verbales (Giroux & Penna, 1983; Apple, 1986; Torres, 1991). En este sentido, la presencia del currículo oculto puede ser perversa al promover en la práctica educativa valores opuestos a los planteados en los decretos y los proyectos educativos de los centros.

En el ámbito de la educación física Parlebas (2001) diferencia los efectos pedagógicos en perseguidos, esperados y obtenidos. Por un lado, los efectos perseguidos y esperados se refieren, correspondientemente, a los objetivos del currículo declarado y a las actividades seleccionadas para alcanzarlos. Por otro lado, los efectos obtenidos son los aprendizajes adquiridos tras la práctica motriz, es decir, las consecuencias pedagógicas (Parlebas, 2001). Así, los efectos obtenidos pueden ser aquellos planteados de antemano o, en cambio, diferentes a lo proyectado (Parlebas, 2001). En este último caso, el currículo oculto se impondría sobre el

currículo declarado en la acción pedagógica de esta asignatura.

Parlebas (2001) explica que la existencia de contradicciones en educación física son, entre otras razones, producto del alejamiento que se produce entre las investigaciones en el área y las circunstancias reales, ya que diferentes áreas del conocimiento se dedican a estudiar la educación física de manera fragmentada, sea desde el punto de vista biológico, afectivo, cognitivo o relacional (Parlebas, 2001). En consecuencia, el currículo oculto en educación física podría ser fruto de una elección desacertada de sus contenidos, es decir, de una selección de actividades que no satisfacen a los objetivos declarados.

Parece pues necesario que el profesorado de educación física disponga de criterios para realizar una elección acertada de las actividades propuestas en clase, con el fin de que su práctica pedagógica sea congruente con el proyecto educativo de la escuela (Parlebas, 2001); y que, a su vez, presente objetivos claros para la sociedad (Kirk, 2010).

1.2. Praxiología motriz y selección de contenidos en educación física

Entre el entramado de teorías que se dedican a explicar la educación física desde diferentes perspectivas científicas, el profesorado necesita encontrar un criterio que le ayude a seleccionar las actividades motrices coherentemente (Parlebas, 1997; 2001). Pierre Parlebas (1997), en conferencia titulada “Nuevas perspectivas de investigación en educación física”, discute esta problemática y se cuestiona: “tenemos centenares de actividades ante nosotros, pero ¿cómo escoger? (...) ¿en función de qué criterios? ¿Porque está de moda? ¿Porque hay material? ¿Porque uno mismo ha aprendido esa actividad?” (Parlebas, 1997, p. 49).

Parlebas (1997) afirma que “no sabemos científicamente cuales son los efectos de tal o cual actividad. Sabemos algunas cosas por costumbre, por hábito o por tradición. No obstante, cuando se observa con seriedad, sobre el terreno, nos llevamos bastantes sorpresas” (Parlebas, 1997, p. 49). Por ejemplo, ¿cuáles son los efectos de los deportes colectivos, de los duelos

individuales, de la danza y de las prácticas en la naturaleza? “No lo sabemos verdaderamente” (Parlebas, 1997, p. 49). De este modo, aunque la educación física sea una asignatura curricular obligatoria, los efectos de sus prácticas educativas son muchas veces desconocidos.

Por consiguiente, “hay que saber por qué queremos hacer esa actividad (...) para fundamentar los programas de educación física y la progresión en su enseñanza” (Parlebas, 1997, p. 49). Hay que pensar el “porqué” de las actividades en lugar del “cómo” enseñarlas (Parlebas, 1991). En otras palabras, es necesario reflexionar sobre las consecuencias pedagógicas que conlleva la elección de diferentes prácticas y cómo adecuarlas a nuestros objetivos educativos (Parlebas, 1997).

En este sentido, la Praxiología motriz o Ciencias de la acción motriz nos permite realizar un estudio riguroso de las actividades para comprender sus efectos educativos, ya que los “conocimientos praxiológicos explican de hecho las modalidades de funcionamiento de las situaciones motrices sujetas a normas y obligaciones de todo tipo” (Parlebas, 1991, p. 149). El autor define situación motriz como el “conjunto de elementos objetivos y subjetivos que caracterizan la acción motriz de una o más personas que, en un medio físico determinado, realizan una tarea motriz” (Parlebas, 2001, p. 423). Así, el fútbol, el lanzamiento de disco o el juego “cazador” son situaciones motrices (Parlebas, 2001). La conducta motriz, por su parte, se trata de la “organización significativa del comportamiento motor en cuanto portador de significado” (Parlebas, 2001, p. 85). Se refiere a las acciones y reacciones de la persona que actúa en una situación motriz observable y dotada de sentido. No se trata solamente del comportamiento motor de los sujetos implicados en determinada situación motriz sino también de los significados asociados directamente a estos comportamientos (Parlebas, 2001). Así pues, “la identificación de la conducta motriz como objeto específico provee a la educación física una pertinencia que le permite distinguirse de las demás disciplinas y encontrar su identidad” (Parlebas, 2001, p. 173).

1.2.1 Lógica interna: el sistema de obligaciones impuesto por las reglas de la situación motriz

La educación física es una práctica de intervención que influye en las conductas motrices del alumnado en función de unas normas educativas explícitas o implícitas; es decir, declaradas u ocultas (Parlebas, 2001). En efecto, como hemos visto anteriormente, todas las prácticas pedagógicas están sumergidas en un sistema de valores. Por ejemplo, en lengua castellana se seleccionan frases y textos para el aprendizaje de las reglas gramaticales, de la métrica, etc. El contenido de estos textos no es neutro sino que contiene importante carga ideológica, por ejemplo, al presentar un modelo de familia determinado o unos estereotipos de género (Salas, 1994; Torres, 1991).

En educación física son las situaciones motrices practicadas que transmiten diferentes valores, así como fomentan distintas afectividades y mecanismos cognitivos (Parlebas, 1985; 1997; 2001). Sin duda, la “influencia normativa por medio de la elección de diferentes situaciones motrices, provoca por lo general una transformación de las conductas motrices” (Parlebas, 2001, p. 357). Así, con el fin de seleccionar las situaciones motrices acorde con las finalidades educativas es necesario analizar “las principales clases de situaciones motrices, poner al descubierto su lógica de funcionamiento y descubrir la influencia que ejercen sobre las conductas motrices” (Parlebas, 2001, p. 176).

Parlebas (2001) explica que la “profundización en la lógica interna de las distintas situaciones motrices permitirá apreciar con mayor claridad en qué medida cada una de ellas es capaz de satisfacer las finalidades establecidas” (p. 176). La lógica interna consiste en “un sistema de rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente” (Parlebas, 2001, p. 302). En otras palabras, se trata del sistema de obligaciones impuesto por las reglas de cada situación motriz (Parlebas, 2001).

Por lo tanto, revelar la lógica interna de las situaciones motrices permite “una

identificación de los grandes dominios de acción motriz (...) [que] se convierten en los referentes, entre los que la educación podrá elegir, en función de las finalidades establecidas y su proyecto educativo” (Parlebas, 2001, p. 149).

1.2.1.1 Análisis del sistema de obligaciones impulsado por la relación con el espacio, los objetos, el tiempo y los demás

Definitivamente, los juegos son fenómenos culturales, así como sus reglas (Etxebeste, 2012). De este modo, las nociones de espacio, objeto, tiempo y relaciones entre los participantes definidas por las normas de las situaciones motrices son creaciones sociales y sus diferentes elementos constituyen la lógica interna (Etxebeste, 2004; 2012; Etxebeste, Urdangarin, Lavega, Lagardera & Alonso, 2015). En este sentido, las categorías analíticas “en relación al espacio”, “en relación a los objetos”, “en relación al tiempo” y “en relación a los participantes” permiten descubrir las “características de la lógica interna de uno o varios juegos” (Etxebeste, *et al.*, 2015). Según los autores:

La incertidumbre que el espacio ludomotor produce en el jugador, los cambios de roles sociomotores permitidos en el juego, el sistema de puntuación que determina el fin de la contienda, el uso de los objetos lúdicos como pelotas, balones, palos, cantos rodados, vehículos, floretes o aros, son tan característicos de una cultura como lo son los sufijos, la sintaxis o la semántica de la lengua (Etxebeste, *et al.*, 2015, p. 17).

Recientemente, diversos estudios en el área de la Praxiología motriz han estructurado el análisis de la lógica interna según estas cuatro categorías analíticas (Etxebeste, 2004; 2012; Urdangarin, 2009; Oiarbide, 2010; Romarate zabala, 2014; Santeodoro, 2015; Gil, 2017; López de Sosoaga, 2017). Por ejemplo, Etxebeste (2004; 2012), Urdangarin (2009) y Oiarbide (2010) tratan de comprender la relación existente entre las situaciones motrices y la cultura en la que están inmersas. En el caso de Etxebeste (2012), el autor analiza la lógica interna de los 861 juegos tradicionales vascos catalogados en el Atlas Etniker con el fin de desvelar el vínculo que establecen con la cultura tradicional del territorio histórico de Euskal Herria.

En el ámbito educativo, Santeodoro (2015), Gil (2017) y López de Sosoaga (2017) realizan un estudio de casos en la educación física de primaria y analizan la lógica interna de las situaciones motrices realizadas en clase tratando de revelar la cultura espacial, material, temporal y relacional de esta asignatura, y las consecuencias pedagógicas asociadas.

En base a todo ello, en el presente trabajo de investigación analizaremos la lógica interna de las situaciones motrices realizadas en la educación física de primaria según las cuatro categorías analíticas propuestas por Etxebeste, *et al.* (2015). Sin duda, en función de que las actividades se practiquen en un entorno arriesgado o domesticado, de que se realicen con o sin material, de que se ejecuten en solitario, con compañeros, adversarios o ambos y de que cuenten con resultado final, esta asignatura estará favoreciendo diferentes valores, afectividades, actitudes y mecanismos cognitivos (Parlebas, 2001), que pueden relacionarse con los planteamientos del decreto vigente y del proyecto educativo de los centros o, por el contrario, contradecirse.

1.2.2 Lógica externa: elementos sociales extrínsecos a las reglas de la situación motriz

Además de poner de manifiesto la lógica interna de las situaciones motrices es necesario conocer su lógica externa, es decir, las costumbres no relacionadas con sus reglas (Etxebeste, *et al.*, 2015). La lógica externa está representada por los elementos sociales extrínsecos a las reglas de la situación motriz (Etxebeste, 2004; 2012; Etxebeste, *et al.*, 2015). En efecto, las situaciones motrices se producen en “un contexto social determinado, y esa realidad social va a reflejarse en la actividad” (Urdangarin, 2009, p. 5). Así, el estudio de la lógica externa consiste en vincular los elementos más significativos del contexto en el que se producen las situaciones motrices con su lógica interna (Etxebeste, 2004; 2012; Etxebeste, *et al.*, 2015). Se trata de “analizar, por ejemplo, la relación entre las características temporales de la lógica interna de los juegos deportivos y el género de los jugadores” (Etxebeste, *et al.*, 2015, p. 17).

1.2.2.1 Análisis de los elementos sociales relacionados con el espacio, los objetos, el tiempo y los demás

El análisis de la lógica externa de las situaciones motrices también consiste en examinar el espacio, las relaciones, el tiempo y los materiales. En otras palabras, de la misma manera que el estudio de la lógica interna, el de la lógica externa se estructura según las categorías analíticas “en relación al espacio”, “en relación a los objetos”, “en relación al tiempo” y “en relación a los participantes” (Etxebeste, *et al.*, 2015).

Así, los estudios citados anteriormente analizan la lógica externa del corpus de situaciones motrices del que disponen en función de estas cuatro categorías analíticas y tratan de relacionarla con su lógica interna (Etxebeste, 2004; 2012; Urdangarin, 2009; Oiarbide, 2010; Romaratezabala, 2014; Santeodoro, 2015; Gil, 2017; López de Sosoaga, 2017).

Por ejemplo, Urdangarin (2009) investiga la socialización de los jóvenes vasco-americanos mediante la danza y otras actividades organizadas por esta comunidad en Estados Unidos. La autora contextualiza la lógica interna de estas prácticas con un profundo análisis de la lógica externa, constituida por la sociedad estadounidense y la comunidad vasco-americana, inmersa en la misma.

Etxebeste (2012) relaciona la lógica interna de los juegos tradicionales vascos con elementos de la lógica externa que contextualizan, a la vez que dan significado, a la realidad cultural en la que se practican estos juegos. El autor se centra, por ejemplo, en las características de los materiales empleados en los juegos, en el género de los participantes o en los usos y costumbres asociados a los espacios de la casa y su exterior.

Santeodoro (2015), Gil (2017) y López de Sososaga (2017) en sus respectivos estudios de casos en la educación física de primaria centran el análisis de la lógica externa en elementos educativos ajenos a la lógica interna de las situaciones motrices observadas en clase, tales como la organización de las instalaciones disponibles o la propiedad de los materiales utilizados.

En un sentido similar, en el presente estudio de casos estudiaremos la lógica externa de las situaciones motrices realizadas en clase en función de las cuatro categorías analíticas propuestas por Etxebeste *et al.* (2015). Estudiaremos, por ejemplo, si las situaciones motrices se realizan al aire libre o en un recinto cerrado, la propiedad y el proceso de fabricación de los objetos utilizados, la sobrevaloración de los resultados mediante su registro o el género de los participantes.

A continuación, trataremos de establecer el vínculo existente entre los elementos de la lógica interna y externa de las situaciones motrices para comprender la cultura espacial, material, temporal y relacional de la educación física, y cómo los discursos pedagógicos se concretan en esta asignatura, de manera declarada u oculta. En otros términos, si las actividades responden a los planteamientos de los decretos educativos y del proyecto educativo de los centros, y si tienden a reproducir la sociedad o, en cambio, a promover un cambio social.

PARTE II. OBJETIVOS, INTERÉS SOCIAL Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

1. OBJETIVOS

Esta investigación trata de mostrar el vínculo existente entre la concepción desarrollada por el proyecto educativo de centro del Colegio Público Padre Manjón y del Colegio Nuestra Señora de Lourdes, y la práctica de educación física. Buscamos comprender la influencia de esta asignatura en el proceso de socialización del alumnado del último curso de primaria de un centro público y de otro concertado de la ciudad de Burgos en función de las actividades realizadas, y la relación que éstas mantienen con sus discursos pedagógicos. De esta manera, pretendemos:

1. Poner de manifiesto la lógica interna y externa de las situaciones motrices realizadas en la asignatura de educación física de cada escuela y captar las significaciones en relación al espacio, a los objetos, al tiempo y a las relaciones interpersonales.
2. Mostrar la relación existente entre la acción educativa de la educación física de cada escuela y los discursos pedagógicos presentados en las leyes educativas vigentes y en sus proyectos educativos.
3. Revelar las similitudes y diferencias que se manifiestan en la acción educativa de la educación física de ambas administraciones, pública y privada concertada, y su significación social.

2. INTERÉS SOCIAL

Desentrañar la relación existente entre el proyecto educativo del centro, público y privado concertado, y la educación física, podría ayudar a los docentes a reflexionar sobre su propia labor educativa, mostrando la presencia del currículo oculto. En ocasiones, se tiene la creencia de que todos los contenidos son buenos *per se* y que la preocupación principal reside en el “cómo” hay que enseñar (progresiones, adecuación del material...) en lugar del “porqué” educativo de las situaciones motrices seleccionadas (Parlebas, 1991; 2001). Por tanto, este trabajo de investigación pretende centrarse en los efectos de lo que se enseña en educación física y en la significación social de lo enseñado.

3. UNA ETNOGRAFÍA EN LA ESCUELA

La tradición etnográfica se caracteriza principalmente por estudiar en profundidad una cultura específica. En este sentido, los fenómenos sociales son entendidos “como particulares (...) más bien que como replicables y claramente definidos” (Ruiz Olabuenaga & Ispizua, 1989, p. 21). Así, el objeto de la etnografía está dirigido a comprender una determinada forma de vida desde el punto de vista de quienes pertenecen a ella para construir una teoría de la cultura estudiada (Pérez Serrano, 1994 citado por Gutierréz & Denis, 2001).

Peter Woods (1987) afirma que el uso de la etnografía en la escuela posibilita estudiar desde “dentro” y en profundidad diferentes aspectos que conforman la realidad escolar. Para el autor los estudios etnográficos en el ámbito educativo posibilitan revelar “capas de significación que permanecen ocultas a la observación superficial y que a menudo son diferentes de lo que se supone que son” (Woods, 1987, p. 21).

De este modo, para este trabajo de investigación optamos por el método etnográfico ya que nos posibilita comprender los elementos explícitos y ocultos que caracterizan la cultura escolar. Nos interesa captar desde “dentro” la cultura espacial, material, temporal y relacional de la educación física de primaria, con el fin de mostrar el vínculo existente entre la acción educativa en esta asignatura y los discursos pedagógicos de los centros estudiados.

3.1. Estudio de casos: un grupo de sexto de primaria del centro público y del centro concertado de Burgos

Para este trabajo de investigación decidimos realizar un estudio de casos con el fin de desarrollar una comprensión pormenorizada de los dos casos escogidos, es decir, de comprender sus particularidades y sus complejidades (López, 2003). Para la elección de los

casos, consideramos “el impacto que determinado caso puede ejercer en una comunidad y que merezca ser investigado y comprendido” (López, 2003, p. 264).

3.1.1 Elección de la etapa educativa y del curso escolar

Para la realización del estudio de casos es necesario decidir la etapa y el curso escolar que sugieren más interés. Así, optamos por la enseñanza primaria al tratarse de una etapa educativa con gran valor pedagógico en el proceso de socialización. En efecto, según el Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León (Boletín Oficial de Castilla y León [B.O.C. y L.], 2007 N° 89, p. 9852): “la etapa de la educación primaria es especialmente importante, ya que en ella se inicia la escolarización obligatoria y se ponen las bases de todo el aprendizaje posterior”. En este sentido, elegimos el sexto curso ya que al terminar este año escolar la mayoría de los estudiantes pasarán a la Educación Secundaria Obligatoria, lo que requiere un bagaje de conocimientos adquiridos a lo largo de la Educación Primaria Obligatoria.

3.1.2 Elección de los centros educativos

En la presente investigación realizamos un estudio de casos en dos centros educativos, uno público y otro católico, de la ciudad de Burgos. Esta elección nos permite comprender sus diferencias y similitudes, así como conocer el sistema educativo burgalés en sus dos ámbitos, público y privado, que comparten la educación de los jóvenes de esta ciudad. Asimismo, escogemos dos centros educativos que se sitúan en la misma zona de la ciudad con el fin de profundizar en un contexto específico.

La presencia de centros concertados católicos es notable en Burgos y, de este modo, este tipo de institución se encarga en gran medida de la educación de los chicos y chicas de esta ciudad. Así, optamos por el Colegio Nuestra Señora de Lourdes, el cual tiene una larga tradición

en la capital burgalesa. Según su proyecto educativo de centro (PEC) “la misión de las Franciscanas Misioneras de María comienza en Burgos en 1904” (Colegio Privado Concertado Nuestra Señora de Lourdes [CPCNSL], 2004, p. 5), y a lo largo de su trayectoria los proyectos realizados han variado y respondido a las necesidades educativas y sociales de cada momento histórico (CPCNSL, 2004).

La escuela pública estudiada posee igualmente una larga trayectoria educativa en la ciudad de Burgos. Según su PEC el centro ha tratado de adaptarse a las distintas leyes de educación durante su más de medio siglo de historia (Colegio de Educación Infantil y Primaria Padre Manjón [CEIPPM], 2009). El centro de carácter público abrió sus puertas en el año 1957 con el nombre de “Grupo Escolar de la Calle Salas” y, posteriormente, pasó a llamarse “Padre Manjón” (CEIPPM, 2009, p. 5). Hoy en día, el “Colegio de Educación Infantil y Primaria Padre Manjón” cuenta con 669 alumnos y una plantilla formada por 38 profesores (CEIPPM, 2009).

3.1.3 Papel de los maestros en la elección del centro

El profesorado de educación física también influye en la elección de los colegios. Sin duda, es fundamental que exista una aceptación positiva por parte de los maestros y de sus centros, así como disponibilidad a la hora de colaborar con el proyecto de investigación. Para la realización del presente estudio, los especialistas colaboran con el acceso de la investigadora a los centros educativos y a sus clases de educación física. Asimismo, los maestros facilitan la comunicación con el equipo directivo para la presentación de la solicitud, la solicitud de sus proyectos educativos, entre otros elementos formales relacionados con la realización de la investigación.

El profesor de educación física de la escuela concertada es joven y en el curso 2009/2010 tiene una experiencia docente de cinco años, siempre en el Colegio Nuestra Señora de Lourdes. El maestro da clases al grupo estudiado desde que los estudiantes estaban en el segundo curso

de primaria, es decir, es su quinto año con el grupo. En relación con su formación, cuenta con dos titulaciones: Magisterio en Educación Física y Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Por otra parte, el maestro del colegio público ronda la cincuentena y posee una larga experiencia docente en el área de educación física. El profesor lleva tres años dando clases al grupo de primaria estudiado. Así, el profesor del colegio público conoce a los estudiantes y su acción educativa tiene gran repercusión en los conocimientos que han adquirido los estudiantes a lo largo de primaria. En cuanto a su formación académica, el maestro de la escuela pública posee una diplomatura en Magisterio en Educación Física.

3.2. Recogida de la información: una observación participante en las clases de educación física

La Praxiología motriz, al igual que las Ciencias de la Educación, se trata de una Ciencia Social y como tal acepta diferentes metodologías y herramientas de recogida de información. En otras palabras, la información sobre las normas de las situaciones motrices y el contexto social en el que se producen pueden obtenerse mediante diferentes técnicas como, por ejemplo, la observación participante y la no participante, las entrevistas, los cuestionarios o las fuentes históricas.

Etxebeste (2004) explica que la observación participante es una herramienta clásica en etnografía y defiende su uso en el ámbito de la Praxiología motriz. Según el investigador las acciones motrices son creaciones culturales y fenómenos sociales, de tal manera que el estudio de la acción motriz comparte “con los sociólogos, antropólogos y etnólogos el interés por el ‘estudio del hombre’, por el estudio global del ser humano; pero nos caracterizamos en estudiar a ese ser a partir de su conducta motriz” (Etxebeste, 2004, p. 2).

De este modo, para este trabajo de investigación decidimos recabar los datos desde

“dentro” mediante la observación participante. La observación se lleva a cabo a lo largo del curso lectivo 2009/2010: la iniciamos en septiembre del año 2009 y la finalizamos en junio de 2010. Acudimos a todas las clases de educación física de los grupos estudiados y tratamos de observarlas centrándonos principalmente en la lógica interna y externa de las situaciones motrices practicadas; es decir, en las normas de las situaciones motrices y en el contexto en el que se llevan a cabo.

3.2.1 Acceso a las escuelas e introducción a los grupos de sexto curso

Como hemos señalado anteriormente, el papel de los profesores de educación física es esencial para el acceso a los colegios. En un primer momento, explicamos a cada maestro nuestras intenciones y el tema general del trabajo, limitándonos a facilitar información respecto a los objetivos, fundamentación teórica, etc., con el fin de garantizar la fiabilidad y la validez del estudio. En un segundo momento, presentamos la carta de presentación al equipo directivo de cada escuela.

La presentación al alumnado de sexto curso de primaria de ambas escuelas acontece el primer día de clase de educación física del curso lectivo. Los maestros presentan a la observadora al alumnado, y les explica que estará durante todo el curso observando y tomando notas en su cuaderno. No obstante, dan un enfoque diferente a la participación de la investigadora. El maestro de la escuela concertada señala al alumnado que no es necesario preocuparse por la presencia de “esta chica simpática”, ya que estará observando y tomando notas de sus acciones. Por el contrario, el maestro de la escuela pública explica a los estudiantes que la observadora estará tomando notas de sus comportamientos y les aconseja portarse bien. De todas formas, el alumnado de ambas escuelas se acostumbra rápidamente a mi presencia.

3.2.2 Grado de participación en la observación

El grado de participación en el grupo es una cuestión importante a ser considerada al realizar una observación participante (Etxebeste, 2004; Martínez, 2006). Según Martínez (2006) es fundamental que durante la observación el investigador asuma unas posturas fundamentadas éticamente y que garanticen la fiabilidad y la validez del estudio (Martínez, 2006).

En nuestra investigación el grado de participación es medio. En otras palabras, participo en la dinámica del grupo al tiempo que mantengo un cierto distanciamiento de los maestros y del alumnado para evitar influir en sus conductas y no interferir durante la clase. Así, mientras que en algunas ocasiones paso desapercibida, en otras mi participación es más notable. Es el caso de los desplazamientos del aula a las instalaciones de la educación física, de las sesiones que tienen lugar en el exterior del centro o de la ausencia de los maestros. Por ejemplo, en los desplazamientos los profesores cuentan con mi ayuda para garantizar el mantenimiento del orden y silencio en las escaleras y pasillos de los centros. Durante las clases, por su parte, escucho atentamente los comentarios y quejas de los profesores y de los estudiantes que, a menudo, se acercan para contar episodios o compartir sus enfados. También es común que los discentes pidan que se les cuide sus gafas, cuadernos o chándales, lo que refuerza mi sensación de pertenencia al grupo.

3.2.3 Elaboración del diario de campo

La tradición etnográfica impulsa la realización de un diario de campo compuesto por las observaciones realizadas (Etxebeste, 2004). En las clases de educación física a la vez que observamos los hechos tomamos notas de las explicaciones del profesor, comentarios o dudas aportados por el alumnado, si bien la principal preocupación es recoger información correspondiente a las normas de las situaciones motrices realizadas. Para ello, los registros son

esquemáticos, poniendo especial atención en palabras y términos clave para, luego, ampliar la información y reconstruir cada situación motriz.

Martínez (2006) explica que es importante detallar y ampliar las anotaciones de campo en el mismo día o tan pronto como sea posible para no perder información relevante. Así, en este trabajo ampliamos las anotaciones de campo en el mismo día en que acontecen las clases. Describimos detalladamente los acontecimientos observados y reconstruimos las normas de las situaciones motrices en función de las categorías analíticas propuestas por Etxebeste *et al.* (2015), es decir, en relación al espacio, a los objetos, al tiempo y a los demás.

3.2.4 Abandono del escenario

A finales de junio de 2010 finaliza la observación en las clases de educación física del Colegio Nuestra Señora de Lourdes y del Colegio Público Padre Manjón. Tal y como estaba previsto, la finalización de la observación coincide con el fin del curso lectivo 2009/2010. Me despido de los maestros, del equipo directivo y del alumnado. En el centro público, lo hago durante la fiesta de despedida que tiene lugar en el último día de clase.

3.3. Análisis de las situaciones motrices realizadas en educación física

En Praxiología motriz los investigadores e investigadoras definen un número finito de situaciones motrices a analizar en función del aspecto en el que pretenden profundizar a través del trabajo de investigación. Mientras algunos autores pretenden en una primera fase de la investigación recoger el corpus de situaciones motrices en el contexto a estudiar, otros optan de antemano por un corpus de actividades conocidas y/o catalogadas (Oiarbide, 2010).

En esta investigación recogemos las situaciones motrices en las clases de educación física de los dos grupos de sexto curso de primaria, uno del centro público y otro del concertado,

mediante observación participante. Construimos el corpus de situaciones motrices relativo a cada escuela a lo largo de la recogida de información, que se trata de un período de tiempo previamente establecido, es decir, un curso lectivo (2009/2010). Las situaciones motrices observadas son, en un principio, totalmente desconocidas. En este sentido, según Etxebeste (2008) al estudiar un juego deportivo desconocido, tanto en la regla como en el contexto social en el que es jugado, es necesario reconstruir lo que se observa y el repertorio de juegos que se conoce de antemano. En otras palabras, se trata de reconstruir la norma para, a continuación, avanzar hacia la modelización de su lógica interna (Etxebeste, 2008).

3.3.1 Ficha de análisis: un estudio de la lógica interna y externa de las situaciones motrices

La ficha de análisis de la lógica interna y externa es una herramienta útil para el estudio de las situaciones motrices en el ámbito de la Praxiología motriz. Diversos investigadores en el área elaboraron su propia ficha para el análisis de las situaciones motrices que conforman su corpus del estudio (Ould Salek, 1994; Etxebeste, 2001; 2012; Santeodoro, 2015; Gil, 2017; López de Sosoaga, 2017).

Según la especificidad de la investigación los autores incluyen diferentes elementos de la lógica interna y/o externa en sus fichas de análisis. En el caso de las fichas elaboradas por Etxebeste (2001; 2012), Santeodoro (2015), Gil (2017), López de Sosoaga (2017) y por la presente investigación, se examinan la lógica interna y externa, ambas en sus características con respecto al espacio, a los objetos, al tiempo y a la relación con los demás.

Para su elaboración recurrimos al diario de campo y describimos detalladamente cada situación motriz (situación inicial, desarrollo y finalización) en función de los cuatro elementos mencionados. A continuación, analizamos la lógica interna y externa en sus diferentes elementos, en cada una de las situaciones motrices descritas; es decir, 268 situaciones motrices en la escuela concertada (véase en Anexo I), y 242 situaciones motrices en la escuela pública

(véase en Anexo II).

Nº: 78
Fecha: 06/11/09

CONSTRUCCIONES CON EL CUERPO EN TRIOS – FIGURA 3

Situación inicial: el profesor organiza los veintinueve alumnos y alumnas en grupos de cuatro personas, que se distribuyen por el terreno liso. En cada grupo: dos porteros se colocan cara a cara encima de una colchoneta, con una rodilla en la colchoneta y la otra flexionada delante del cuerpo pisando la colchoneta; un ágil; y una ayuda. Cada grupo tiene una ficha descriptiva de la tarea.

Desarrollo: la tarea consiste en ejecutar la figura acrobática de la ficha. El jugador ágil, con auxilio del jugador ayuda que agarra su espalda, apoya los pies en el medio del muslo de cada jugador portero y con las piernas abiertas lateralmente se levanta. Los porteros agarran la cintura del jugador ágil con la mano correspondiente a la pierna que está flexionada, y estrairán el otro brazo al lado del cuerpo. El jugador ágil manteniendo el equilibrio en pie estrairá los brazos abiertos hacia arriba, y la ayuda se coloca detrás del ágil y vigila que no existan problemas de caídas dolorosas, facilitando así la ejecución de la tarea.

Finalización: cuando la figura está formada, cuentan hasta diez, y deshacen la figura. El grupo decide si han cumplido los requisitos del test y si han logrado la figura, y cada estudiante anota en su ficha.

Análisis Lógica Externa

Espacio: - la actividad acontece en el suelo del salón del colegio.
- los grupos están distribuidos por el suelo del salón.
- el salón tiene el suelo de azulejo y ligeramente inclinado hacia el escenario.
- además de las clases de educación física es utilizado para espectáculos de danza, del coral y teatros, con colocación de sillas para el público.
- mide aproximadamente diez metros de ancho por veinticinco de largo.
- es acogedor y poco luminoso, a pesar de poseer ventanas.

Objeto: - para cada grupo: una colchoneta verde recubierta de tejido de algodón, con medidas 1,75 x 1,25 x 0,03 y densidad aproximada de 5 Kg. / m³.
- las colchonetas pertenecen al colegio, y cuando no son utilizadas están guardadas en el almacén del salón.

Material de apoyo: - una ficha para cada alumno y alumna pegada en el cuaderno de educación física.
- la ficha tiene un dibujo descriptivo de la figura acrobática a ser realizada, y un "test" a ser tachado en el caso que los requisitos han sido cumplidos, que son: los apoyos y el reparto de carga entre portero y ágil; la facilitación de la tarea por el jugador ayuda; la elección y realización de los papeles; si ha mantenido el equilibrio por diez segundos; y si han logrado o no.
- una cámara fotográfica que está en posesión del profesor, que saca fotos de las figuras acrobáticas.

Participantes: - veintinueve alumnos y alumnas de sexto curso de primaria
- el alumnado está separado en cuatro grupos con cuatro alumnos cada, y un grupo con cinco.
- los grupos son formados por los mismos alumnos y alumnas de las demás actividades de esta clase.
- los grupos han sido escogidos por el profesor según el sexo para que tenga la misma proporción de alumnos y alumnas, y según el porte físico para ejercer los diferentes papeles en la tarea.
Sexo: mixto
Edad: 11 y 12 años
Dinámica social extramotriz: no

Tiempo: - la tarea es parte de una de las actividades de una clase de educación física.
- la actividad consiste en dos construcciones con el cuerpo diferentes que están en la ficha, y los grupos deben organizarse en el tiempo de la actividad para hacer ambas las figuras, y reparar el test en la ficha.
- la duración de la actividad es quince minutos, calculando una media aproximada de **siete minutos y medio** para esta tarea motriz, de los sesenta de la clase.
Unidad didáctica: "Acrosport" (3)

Análisis Lógica Interna

Espacio: sin incertidumbre
Objeto: con objeto
Relaciones: cooperación (comunicación motriz)
Dominio: CAI
Red social: cooperativa
Red de comunicación motriz: exclusiva estable
Contacto corporal compañero: contacto envolvente

Grafo Red de Comunicación Motriz



Red de interacción de marca: sin marca
Red de roles: fijo

Memoria: sin memoria
Sistema de puntuaciones:
Subespacio: fuertemente rítmico

Esquema de roles:

	PORTEROS	ÁGIL	AYUDA
INTERACCIÓN MOTRIZ CON LOS DEMÁS	- Sostiene el ágil	- Es sostenido por el portero - Es vigilado por la ayuda, que además le ayuda a subir en la postura	- Auxilia el ágil a levantarse - Vigila el ágil para que no existan problemas de caídas dolorosas, facilitando así la ejecución de la tarea
RELACIÓN CON EL ESPACIO	- Está de cara al otro portero y abajo del ágil - Tiene una rodilla apoyada en la colchoneta, y la otra pierna flexionada adelante del cuerpo, pisando la colchoneta	- Está de pie encima de los porteros, pisando un muslo de cada portero - Está delante de la ayuda	- Está detrás del ágil, y de la figura acrobática
RELACIÓN CON EL TIEMPO	- Permanece en su sitio sin moverse - Es portero en toda la tarea	- Es ágil en toda la tarea	- Es ayuda en toda la tarea
RELACIÓN CON LOS OBJETOS	- Apoya la rodilla en la colchoneta para no hacer daño	- Está protegido de caídas dolorosas por la colchoneta	

Figura 1. Ejemplo de ficha de análisis de la lógica interna y externa de las situaciones motrices estudiadas.

3.3.2 Un análisis estadístico para el tratamiento de la información

En Praxiología motriz los investigadores pueden encontrarse con un número muy elevado de juegos y tareas motrices. Para superar este inconveniente metodológico, trabajos

similares al presente estudio llevados a cabo recientemente (Santeodoro, 2015; Gil, 2017 & López de Sosoaga, 2017) recurren a la estadística para el análisis del corpus de situaciones motrices que disponen.

En este trabajo de investigación recurrimos al programa informático *SPSS Statistics* para identificar la frecuencia de cada variable obtenida en las fichas de análisis de la lógica interna y externa de las situaciones motrices observadas. Nos interesa identificar los porcentajes de las variables referentes a las diferentes categorías de la lógica interna y externa en función de la suma total del tiempo de práctica motriz (en minutos) y, así, conocer el peso que ocupan en la práctica educativa de la educación física. Para facilitar la presentación e interpretación de los datos elaboramos gráficos en el programa estadístico *Excel* para cada categoría.

3.3.3 Un vínculo entre la lógica interna y externa: prácticas y discursos pedagógicos

Para la interpretación de los datos obtenidos mediante el análisis estadístico seleccionamos las categorías de mayor interés, sea por su relevancia educativa y social o por representar datos muy contrastantes, todo ello con el fin de revelar los rasgos de la lógica interna y externa que prevalecen en la educación física de cada escuela y, de este modo, las consecuencias pedagógicas de esta asignatura en el ámbito de la educación pública y concertada.

A continuación, para comprender los principios espaciales, relacionales, temporales y materiales de la práctica educativa de la educación física, vinculamos la lógica interna y externa que constituyen cada uno de estos elementos, buscando en todo momento articular estas distintas lógicas. De acuerdo con Etxebeste (2004) el vínculo entre los diferentes elementos de la lógica interna y externa exige del investigador implicarse en buscar relaciones significativas entre la información de la que dispone, con el fin de comprender el fenómeno que se pretende.

**PARTE III. MARCO CONTEXTUAL DE LA
EDUCACIÓN BURGALESA**

1. MARCO SOCIAL: EL BARRIO SAN JULIÁN DE BURGOS

Los centros educativos de carácter público y concertado estudiados se sitúan en la ciudad de Burgos. Esta ciudad se encuentra en el norte de España y es capital de la provincia de Burgos. La provincia de Burgos posee una gran extensión territorial y pertenece a la Comunidad Autónoma de Castilla y León, junto a otras ocho provincias. En relación al número de habitantes, la ciudad de Burgos presenta en el año 2009 una población de 178.966 habitantes (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2009).

Los centros educativos se ubican en el barrio San Julián, siendo éste barrio el que aporta aproximadamente un 12% de la población total de Burgos. Es, de hecho, el cuarto barrio más poblado de la capital burgalesa (Colegio Privado Concertado Nuestra Señora de Lourdes [CPCNSL], 2004). San Julián se encuentra ubicado en la zona Sur de Burgos, cercana al centro de la ciudad, y se caracteriza por ser un complejo urbano muy denso, con una amplia oferta de pequeño y mediano comercio, un carácter de vida urbana cada vez más acentuado y “una identidad residencial muy respetable” (CPCNSL, 2004, p. 10).

En la zona en la que se sitúan los centros educativos predomina la clase media y media-baja (obreros, obreros especializados y autónomos del sector comercial-mercantil) (CPCNSL, 2004). Los niveles de renta están en la media de la población general y aproximadamente un 85% de la población activa se encuentra trabajando, si bien el envejecimiento de la población y “la llegada de inmigrantes no ayudan a elevar la renta per cápita del barrio” (CPCNSL, 2004, p. 10).

El porcentaje de universitarios en la zona corresponde, aproximadamente, a un 10% de la población, dentro de la media de la ciudad de Burgos. Por otro lado, el nivel de estudios medios es inferior al resto de la ciudad, a causa, principalmente, de la alta presencia de población envejecida en la zona (CPCNSL, 2004, p. 9). Actualmente, la zona está bien dotada

de oferta educativa, presentando varias guarderías y centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Así, los niños y jóvenes de este barrio no necesitan desplazarse a otras zonas de la ciudad para integrarse en el sistema educativo.

En esta zona de la ciudad destacan como infraestructuras culturales el Centro Cívico San Agustín, el Museo de Burgos y el Museo de la Evolución Humana. El Centro Cívico San Agustín se inaugura a comienzos de 2007 y dispone de biblioteca, sala de encuentro, piscina, además de promover actividades culturales, y campañas socio-culturales varias. El Museo de Burgos, antiguamente conocido como Museo Arqueológico Provincial, tiene sus dependencias en dos palacios contiguos del siglo XVI, y sus colecciones muestran la evolución histórica y cultural de la provincia. El Museo de la Evolución Humana ha sido inaugurado recientemente con la pretensión de promover el turismo cultural en la zona.

2. MARCO LEGISLATIVO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA

La obtención de los datos en el presente trabajo de investigación se lleva a cabo durante el curso lectivo 2009/2010 y, por lo tanto, en el marco de la L.O.E (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

En su preámbulo, el Decreto resalta la importancia de la educación en los diferentes períodos históricos y en las sociedades actuales, y adelanta sucintamente los principios y fines que han de regir los sistemas educativos bajo el nuevo marco legislativo. El documento arranca con las siguientes palabras:

Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos (B.O.E., N° 106, p. 17158).

El Decreto ley afirma que todo cambio ha de ser paulatino y, en este sentido, presenta pocas novedades en relación a la anterior Ley (L.O.G.S.E.). La principal novedad de la L.O.E. es la inclusión de las competencias básicas, las cuales se presentan como elemento fundamental a la hora de programar los contenidos educativos en las diferentes áreas. Asimismo, la adquisición de las competencias básicas se convierte en el pilar del sistema de evaluación en la educación primaria.

En el ámbito de la educación física, la inclusión de las competencias básicas al currículo en el marco de la L.O.E. supone que los objetivos en esta asignatura se expresen en forma de

capacidades (motrices, cognitivas y actitudinales), que han de relacionarse con los objetivos generales de la etapa y con las competencias básicas.

En cuanto a los contenidos, la L.O.E atribuye a las Comunidades Autónomas la responsabilidad de establecer los contenidos para cada una de las áreas y etapas escolares en función de las directrices de dicha Ley Orgánica y de las enseñanzas mínimas publicadas en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Por último, en función de las directrices presentadas en los diferentes niveles de concreción curricular, cada centro elabora su Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Proyecto Curricular para cada asignatura y etapa educativa.

2.1 Principios y fines de la educación en el marco de la L.O.E.

2.1.1 Principios de la educación en el marco de la L.O.E.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, manifiesta inspirarse en los siguientes principios:

- “La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias” (B.O.E., N° 106, p. 17164).
- “La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad” (B.O.E., N° 106, p. 17164).
- “La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación” (B.O.E., N° 106, p. 17164).

- “La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida” (B.O.E., N° 106, p. 17164).
- “La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad” (B.O.E., N° 106, p. 17164).
- “La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores” (B.O.E., N° 106, p. 17164-17165).
- “El esfuerzo individual y la motivación del alumnado” (B.O.E., N° 106, p. 17165).
- “El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad” (B.O.E., N° 106, p. 17165).
- “La autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos” (B.O.E., N° 106, p. 17165).
- “La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes” (B.O.E., N° 106, p. 17165).
- “La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social” (B.O.E., N° 106, p. 17165).
- “El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres” (B.O.E., N° 106, p. 17165).
- “La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea” (B.O.E., N° 106, p. 17165).

- “El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa” (B.O.E., N° 106, p. 17165).

- “La evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados” (B.O.E., N° 106, p. 17165).

- “La cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas” (B.O.E., N° 106, p. 17165).

- “La cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa” (B.O.E., N° 106, p. 17165).

2.1.2 Fines de la educación en el marco de la L.O.E.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, declara que el “sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines” (B.O.E., N° 106, p. 17165):

- “El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos” (B.O.E., N° 106, p. 17165).

- “La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad” (B.O.E., N° 106, p. 17165).

- “La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos” (B.O.E., N° 106, p. 17165).

- “La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal” (B.O.E., N° 106, p. 17165).

- “La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible” (B.O.E., N° 106, p. 17165).
- “El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor” (B.O.E., N° 106, p. 17165).
- “La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad” (B.O.E., N° 106, p. 17165).
- “La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte” (B.O.E., N° 106, p. 17165).
- “La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales” (B.O.E., N° 106, p. 17165).
- “La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras” (B.O.E., N° 106, p. 17165).
- “La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento” (B.O.E., N° 106, p. 17165).

2.2 Principios y objetivos de la educación primaria en el marco de la L.O.E.

2.2.1 Principios generales de la educación primaria en el marco de la L.O.E.

Según la La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, los principios generales de la educación primaria son los siguientes:

- “La educación primaria es una etapa educativa que comprende seis cursos académicos, que se cursarán ordinariamente entre los seis y los doce años de edad” (B.O.E., N° 106, p. 17168).

- “La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria” (B.O.E., N° 106, p. 17168).

- “La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo” (B.O.E., N° 106, p. 17168).

2.2.2 Objetivos de la educación primaria en el marco de la L.O.E.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, declara que “la educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan” (B.O.E., N° 106, p. 17168):

- “Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática” (B.O.E., N° 106, p. 17168).

- “Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje” (B.O.E., N° 106, p. 17168).

- “Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan” (B.O.E., N° 106, p. 17168).
- “Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad” (B.O.E., N° 106, p. 17168).
- “Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura” (B.O.E., N° 106, p. 17168).
- “Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas” (B.O.E., N° 106, p. 17168).
- “Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana” (B.O.E., N° 106, p. 17168).
- “Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo” (B.O.E., N° 106, p. 17168).
- “Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran” (B.O.E., N° 106, p. 17168).
- “Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales” (B.O.E., N° 106, p. 17168).

- “Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social” (B.O.E., Nº 106, p. 17168).
- “Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado” (B.O.E., Nº 106, p. 17168).
- “Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas” (B.O.E., Nº 106, p. 17168).
- “Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico” (B.O.E., Nº 106, p. 17168).

2.3. Las enseñanzas mínimas de la educación primaria en el marco de la L.O.E.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece que corresponde al Gobierno fijar las enseñanzas mínimas. De este modo, el Ministerio de Educación y Ciencia (M.E.C.) desarrolla y publica el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

Según el Decreto, “las enseñanzas mínimas son los aspectos básicos del currículo en relación con los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación” (B.O.E. Nº 293, p. 45053). Su objetivo es “asegurar una formación común a todos los alumnos y alumnas dentro del sistema educativo español y garantizar la validez de los títulos correspondientes, como indica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación” (B.O.E. Nº 293, p. 45053). Asimismo, dicha formación común “facilitará la continuidad, progresión y coherencia del aprendizaje en caso de movilidad geográfica del alumnado (B.O.E. Nº 293, p. 45053).

2.3.1 Las competencias básicas en la educación primaria en el marco de la L.O.E.

El Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, explica que “las competencias básicas, que se incorporan por primera vez a las enseñanzas mínimas, permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos” (B.O.E, N° 293, p. 45053). El logro de las competencias básicas en la educación primaria “deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida” (B.O.E, N° 293, p. 45053). De este modo, “los currículos establecidos por las administraciones educativas y la concreción de los mismos que los centros realicen en sus proyectos educativos se orientarán, asimismo, a facilitar el desarrollo de dichas competencias” (B.O.E, N° 293, p. 45053).

Así, en el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, identifica ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal (B.O.E., N° 293, p. 43058).

La *Competencia en comunicación lingüística* hace referencia a la “utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y

comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta” (B.O.E., N° 293, p. 43058). De acuerdo con el Decreto:

Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo (B.O.E., N° 293, p. 43058).

Del mismo modo, “comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen” (B.O.E., N° 293, p. 43058). En consecuencia, la “comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos” y, en este sentido, “debe ser motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar” (B.O.E., N° 293, p. 43058).

Según el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, la *Competencia matemática* consiste en:

(...) la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral (B.O.E., N° 293, p. 43059).

De este modo, esta competencia básica ha de permitir que el alumnado de primaria sea capaz de utilizar:

“las destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente, comprender una argumentación matemática y expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático, utilizando las herramientas de apoyo adecuadas, e integrando el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento para dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida de distinto nivel de complejidad” (B.O.E., N° 293, p. 43059).

La *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico* se trata de:

La habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos (B.O.E., N° 293, p. 43059).

En este sentido, esta competencia integra capacidades que permitan al alumnado desarrollarse de forma autónoma “en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.) para interpretar el mundo” (B.O.E., N° 293, p. 43059). Por un lado, supone conocer el impacto del ser humano “en el espacio, su asentamiento, su actividad, las modificaciones que introducen y los paisajes resultantes, así como de la importancia de que todos los seres humanos se beneficien del desarrollo y de que éste procure la conservación de los recursos y la diversidad natural” (B.O.E., N° 293, p. 43060). Por otro lado, requiere “demostrar espíritu crítico en la observación de la realidad y en el análisis de los mensajes informativos y publicitarios, así como unos hábitos de consumo responsable en la vida cotidiana” (B.O.E., N° 293, p. 43060). En resumen, esta competencia engloba “el uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, el consumo racional y responsable, y la protección de la salud individual y colectiva como elementos clave de la calidad de vida de las personas” (B.O.E., N° 293, p. 43060).

La competencia *Tratamiento de la información y competencia digital* implica ser capaz de:

(...) buscar, obtener, procesar y comunicar información (...). Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse (B.O.E., N° 293, p. 43060).

Así, esta competencia básica supone “ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas” (B.O.E., N° 293, p. 43060). Asimismo, requiere “tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando

es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes” (B.O.E., N° 293, p. 43060-43061).

La *Competencia social y ciudadana* implica “comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora” (B.O.E., N° 293, p. 43061). De este modo, integra “conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas” (B.O.E., N° 293, p. 43061). En este sentido, el Real Decreto 1513/2006 sintetiza que esta competencia básica ha de permitir al alumnado:

(...) afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas (B.O.E., N° 293, p. 43061).

La *Competencia cultural y artística* hace referencia “tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias” (B.O.E., N° 293, p. 43062). En este sentido, esta competencia básica supone:

un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades (B.O.E., N° 293, p. 43062).

La *Competencia para aprender a aprender* “supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades” (B.O.E., N° 293, p. 43062).

Según el Real Decreto:

Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Por otro lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redundará en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender.

En este sentido, esta competencia “requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje” (p. 43062); del mismo modo que implica “ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás” (B.O.E., N° 293, p. 43062). Así, se espera que el alumnado tome conciencia y gestione sus “propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal” (p. 43062), y que sea capaz de cooperar, de autoevaluarse y de manejar “un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual” (B.O.E., N° 293, p. 43062).

La *Autonomía e iniciativa personal*, octava competencia básica presentada en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, hace referencia a la adquisición y a la aplicación de “un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas” (B.O.E. N° 293, p. 43062). Del mismo modo esta competencia básica se relaciona con “la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos” (B.O.E., N° 293, p. 43062). Asimismo, desde una vertiente más social, el Decreto explica que:

En la medida en que la autonomía e iniciativa personal involucran a menudo a otras personas, esta competencia obliga a disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo: ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible (B.O.E., N° 293, p. 43062-43063).

2.3.1.1 Contribución de la educación física al desarrollo de las competencias básicas

El planteamiento curricular presentado por el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, incluye asimismo la contribución de cada una de las áreas al desarrollo de las competencias básicas. De acuerdo con el Decreto:

El área de Educación física contribuye esencialmente al desarrollo de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, mediante la percepción e interacción apropiada del propio cuerpo, en movimiento o en reposo, en un espacio determinado mejorando sus posibilidades motrices. Se contribuye también mediante el conocimiento, la práctica y la valoración de la actividad física como elemento indispensable para preservar la salud. Esta área es clave para que niños y niñas adquieran hábitos saludables y de mejora y mantenimiento de la condición física que les acompañen durante la escolaridad y lo que es más importante, a lo largo de la vida. En la sociedad actual que progresa hacia la optimización del esfuerzo intelectual y físico, se hace imprescindible la práctica de la actividad física, pero sobre todo su aprendizaje y valoración como medio de equilibrio psicofísico, como factor de prevención de riesgos derivados del sedentarismo y, también, como alternativa de ocupación del tiempo de ocio (B.O.E., N° 293, p. 43062).

De la misma forma, el Decreto señala la importancia de la educación física para el desarrollo de la Competencia social y ciudadana, y defiende que:

Las características de la Educación física, sobre todo las relativas al entorno en el que se desarrolla y a la dinámica de las clases, la hacen propicia para la educación de habilidades sociales, cuando la intervención educativa incide en este aspecto. Las actividades físicas y en especial las que se realizan colectivamente son un medio eficaz para facilitar la relación, la integración y el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación y la solidaridad. La educación física ayuda a aprender a convivir, fundamentalmente en lo que se refiere a la elaboración y aceptación de reglas para el funcionamiento colectivo, desde el respeto a la autonomía personal, la participación y la valoración de la diversidad. Las actividades dirigidas a la adquisición de las habilidades motrices requieren la capacidad de asumir las diferencias así como las posibilidades y limitaciones propias y ajenas. El cumplimiento de las normas que rigen los juegos colabora en la aceptación de códigos de conducta para la convivencia. Las actividades físicas competitivas pueden generar conflictos en los que es necesaria la negociación, basada en el diálogo, como medio para su resolución. Finalmente, cabe destacar que se contribuye a conocer la riqueza cultural, mediante la práctica de diferentes juegos y danzas (B.O.E., N° 293, p. 43062).

En este sentido, según el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, la educación física aporta a la adquisición de la Competencia cultural y artística, es decir:

A la expresión de ideas o sentimientos de forma creativa contribuye mediante la exploración y utilización de las posibilidades y recursos del cuerpo y del movimiento. A la apreciación y comprensión del hecho cultural, y a la valoración de su diversidad, lo hace mediante el reconocimiento y la apreciación de las manifestaciones culturales específicas de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas o la danza y su consideración como patrimonio de los pueblos. En otro sentido, el área favorece un acercamiento al fenómeno deportivo como espectáculo mediante el análisis y la reflexión crítica ante la violencia en el deporte u otras situaciones contrarias a la dignidad humana que en él se producen (B.O.E., N° 293, p. 43062).

Asimismo, el documento explica que el área de educación física favorece el desarrollo de la Autonomía e iniciativa personal, ya que requiere al alumnado “tomar decisiones con progresiva autonomía en situaciones en las que debe manifestar autosuperación, perseverancia y actitud positiva. También lo hace, si se le da protagonismo al alumnado en aspectos de organización individual y colectiva de las actividades físicas, deportivas y expresivas” (B.O.E., N° 293, p. 43062).

Del mismo modo, acorde con el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, la educación física colabora con la Competencia de aprender a aprender a través del:

(...) conocimiento de sí mismo y de las propias posibilidades y carencias como punto de partida del aprendizaje motor desarrollando un repertorio variado que facilite su transferencia a tareas motrices más complejas. Ello permite el establecimiento de metas alcanzables cuya consecución genera autoconfianza. Al mismo tiempo, los proyectos comunes en actividades físicas colectivas facilitan la adquisición de recursos de cooperación (B.O.E., N° 293, p. 43062).

El Decreto señala que la educación física contribuye en cierta medida a la Competencia sobre el tratamiento de la información y la competencia digital, ya que incita la “valoración crítica de los mensajes y estereotipos referidos al cuerpo, procedentes de los medios de información y comunicación, que pueden dañar la propia imagen corporal” (B.O.E., N° 293, p. 43062).

Finalmente, acorde con dicho Decreto la educación física contribuye a la “adquisición de la competencia en comunicación lingüística, ofreciendo gran variedad de intercambios comunicativos, del uso de las normas que los rigen y del vocabulario específico que el área aporta” (B.O.E., N° 293, p. 43062).

2.4. Currículo de primaria en la Comunidad de Castilla y León

Tal y como ordena la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.), cabe a las Comunidades Autónomas fijar los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación correspondientes al conjunto de la etapa primaria (primer, segundo y tercer ciclo) y a cada una de las áreas que la integran o configuran. Así, en función de la propuesta presentada por el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Castilla y León publica el Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León (B.O.C y L. N° 89).

2.4.1 Objetivos de la educación física en el tercer ciclo de primaria

El Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León (B.O.C. y L. N° 89) establece que la enseñanza de la educación física en el tercer ciclo de primaria tiene como objetivos:

- “Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre” (B.O.C. y L. N° 89, p. 9869).
- “Apreciar la actividad física para el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo y las demás personas y reconociendo los efectos del ejercicio físico, de la higiene, de la alimentación y de los hábitos posturales sobre la salud” (B.O.C. y L. N° 89, p. 9869).
- “Utilizar sus capacidades físicas, habilidades motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación” (B.O.C. y L. N° 89, p. 9869).

- “Asimilar, elegir y aplicar principios y reglas para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas” (B.O.C. y L. N° 89, p. 9869).
- “Regular y dosificar el esfuerzo, llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea. Desarrollar actitudes de tolerancia y respeto a las posibilidades y limitaciones de los demás” (B.O.C. y L. N° 89, p. 9869);
- “Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas” (B.O.C y L. N° 89, p. 9869).
- “Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales” (B.O.C. y L. N° 89, p. 9869).
- “Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador” (B.O.C. y L. N° 89, p. 9869).
- “Realizar actividades en el medio natural, de forma creativa y responsable, que tengan bajo impacto en el ecosistema, conociendo el valor del medio natural y la importancia de contribuir a su conservación, protección y mejora” (B.O.C. y L. N° 89, p. 9869).
- “Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, danzas, juegos y deportes populares y/o tradicionales y los entornos en que se desarrollan, especialmente en las modalidades autóctonas de la Comunidad, participando en su recuperación, mantenimiento y conservación” (B.O.C. y L. N° 89, p. 9869).
- “Desarrollar la iniciativa individual y el hábito de trabajo en equipo, aceptando las normas y reglas que previamente se establezcan” (B.O.C. y L. N° 89, p. 9869).

- “Buscar e intercambiar información, haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de apoyo al área” (B.O.C. y L. N° 89, p. 9869).

2.4.2 Contenidos de la educación física en el tercer ciclo de primaria

El Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León (B.O.C. y L. N° 89) estructura los contenidos para cada área en bloques de contenidos y, a su vez, detalla los contenidos relativos a cada bloque para cada uno de los tres ciclos, en función del planteamiento presentado por el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

El documento define de forma precisa los contenidos de matemáticas, lenguas o conocimiento del medio. En esta última área plantea como contenidos, por ejemplo: “El Universo. El sistema solar. Las capas de la Tierra: atmósfera, hidrosfera, corteza, manto y núcleo”; “Niveles de clasificación en la materia viva. Virus, bacterias y organismos unicelulares complejos. Hongos” o “Prehistoria y Edad Antigua en España. Yacimientos arqueológicos: Atapuerca. La Romanización. La Meseta Norte durante la dominación romana” (B.O.C y L. N° 89, p. 9861).

Los contenidos del área de educación física se organizan en cinco bloques de contenidos y dicha estructuración está reflejada en:

(...) cada uno de los ejes de la Educación física en la enseñanza primaria: el desarrollo de las capacidades cognitivas, físicas, emocionales y relacionales vinculadas a la motricidad; la adquisición de formas sociales y culturales de la motricidad; y la educación en valores y la educación para la salud (B.O.C. y L. N° 89, p. 9868).

Los cinco bloques de contenidos son los siguientes (B.O.C. y L. N° 89, p. 9868):

- *Bloque 1. El cuerpo: imagen y percepción*

- *Bloque 2. Habilidades motrices*

- *Bloque 3. Actividades físicas artístico-expresivas*

- *Bloque 4. Actividad física y salud*

- *Bloque 5. Juegos y actividades deportivas*

En el *Bloque 1. El cuerpo: imagen y percepción*, el documento plantea como contenidos:

– “Desarrollo de la percepción selectiva: anticipación de las consecuencias sensoriales del movimiento” (B.O.C y L. N° 89, p. 9871).

– “Estados corporales: estructuras y sistemas funcionales vinculados a los cambios orgánicos derivados de la actividad física” (B.O.C y L. N° 89, p. 9871).

– “Percepción, interiorización y representación del propio cuerpo: consolidación de las independencias y relajación diferencial en la ejecución de automatismos consolidados; control de la respiración” (B.O.C y L. N° 89, p. 9871).

– “Conciencia y control del cuerpo: toma de conciencia e interiorización de las posibilidades y limitaciones motrices de las partes del cuerpo: análisis funcional de su intervención en el movimiento; anticipación efectora” (B.O.C y L. N° 89, p. 9871).

– “Direccionalidad del espacio: dominio de los cambios de orientación y de las posiciones relativas derivados de los desplazamientos propios o ajenos” (B.O.C y L. N° 89, p. 9871).

– “Organización del espacio de acción: ajuste de secuencias de acciones a diferentes intervalos de distancia; ajuste de trayectorias en la proyección de móviles” (B.O.C y L. N° 89, p. 9871).

– “Organización temporal del movimiento: ajuste de una secuencia de acciones a un intervalo temporal determinado; anticipación de la organización temporal de un movimiento aplicada a los nuevos aprendizajes motrices” (B.O.C y L. N° 89, p. 9871-9872).

– “Percepción y estructuración espacio-temporal: coordinación de varias trayectorias; coordinación de las acciones propias con las de otros con un objetivo común; anticipación configurativa” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).

- “Toma de conciencia e interiorización de la disponibilidad, de las relaciones intersegmentarias y de las alternativas de equilibración (estáticas o dinámicas) asociadas a la consolidación y/o perfeccionamiento de las habilidades complejas y expresivas. Anticipación postural compensatoria” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).
- “Ejecución de movimientos de cierta dificultad con los segmentos corporales no dominantes” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).
- “Valoración, aceptación y respeto de la propia realidad corporal y la de los demás, mostrando una actitud reflexiva y crítica ante los modelos sociales estético-corporales” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).

En el *Bloque 2. Habilidades motrices* el Decreto presenta los siguientes contenidos:

- “Asimilación de nuevas habilidades o combinaciones de las mismas y adaptación de las habilidades motrices adquiridas a contextos de práctica de complejidad creciente, lúdicos o deportivos, con eficiencia y creatividad” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).
- “Control y dominio del movimiento: resolución de problemas motrices que impliquen la selección y aplicación de respuestas basadas en la aplicación de habilidades básicas, complejas o de sus combinaciones a contextos específicos lúdicos o deportivos” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).
- “Desarrollo de la iniciativa y la autonomía en la toma de decisiones: anticipación de estrategias y procedimientos para la resolución de problemas motrices con varias alternativas de respuesta, que impliquen al menos tres jugadores, con actitud cooperativa y mentalidad de trabajo en equipo” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).
- “Toma de conciencia de las exigencias y valoración del esfuerzo que comportan los aprendizajes de nuevas habilidades: interés por mejorar la competencia motriz” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).

- “Disposición favorable a participar en actividades diversas aceptando las diferencias en el nivel de habilidad” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).
- “Refuerzo de la autoestima y la confianza en los propios recursos motrices: valoración del trabajo bien ejecutado desde el punto de vista motor” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).
- “Acondicionamiento físico orientado a la mejora de la ejecución de las habilidades motrices” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).

En el *Bloque 3. Actividades físicas artístico-expresivas* el Currículo de Primaria plantea como contenidos:

- “El cuerpo y el movimiento. Exploración y conciencia de las posibilidades y recursos del lenguaje corporal con espontaneidad y creatividad” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).
- “Composición de movimientos a partir de estímulos rítmicos y musicales. Elaboración de bailes y coreografías simples” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).
- “Expresión y comunicación de sentimientos y emociones individuales y compartidas a través del cuerpo, el gesto y el movimiento. Espontaneidad y creatividad en el movimiento expresivo” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).
- “Representaciones y dramatizaciones a través del lenguaje corporal” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).
- “Disfrute mediante la expresión a través del propio cuerpo. Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo, propios y de los compañeros” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).
- “Utilización de objetos y materiales en dramatizaciones y en la construcción de escenarios” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).
- “Participación en situaciones que supongan comunicación corporal. Reconocimiento y aceptación del contenido comunicativo con independencia de las características del emisor” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).

En el *Bloque 4. Actividad física y salud* los contenidos son los siguientes:

- “Adquisición de hábitos posturales y alimentarios saludables y autonomía en la higiene corporal” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).
- “Reconocimiento y valoración de los efectos beneficiosos de la actividad física en la salud e identificación de las prácticas poco saludables. Mejora de la condición física orientada a la salud” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).
- “Prevención de lesiones en la actividad física. Calentamiento, dosificación del esfuerzo y recuperación” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).
- “Medidas básicas de seguridad y prevención de accidentes, anticipación y empleo habitual de las medidas adecuadas a la actividad a realizar” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).
- “Calentamiento: capacidad de desarrollo de su propio calentamiento global y conocimiento de las adaptaciones básicas del mismo para cada tipo de actividad” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).

Finalmente, en el *Bloque 5. Juegos y actividades deportivas* el Decreto plantea los siguientes contenidos:

- “El juego y el deporte como fenómenos sociales y culturales: conocimiento del significado y alcance de los deportes tradicionales representativos del contexto sociocultural de Castilla y León” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).
- “Valoración del esfuerzo personal y colectivo en los diferentes tipos de juegos y actividades deportivas al margen de preferencias y prejuicios” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).
- “Uso adecuado de las estrategias básicas de juego relacionadas con la cooperación, la oposición y la cooperación/oposición” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).
- “Aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias y personas que participan en el juego. Elaboración y cumplimiento de un código de juego limpio” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).
- “La iniciación al deporte adaptado al espacio, el tiempo y los recursos: juegos deportivos convencionales y recreativos adaptados” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).

- “Valoración, disfrute y respeto consciente del medio ambiente a través de la realización de actividades en el medio natural” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).
- “Reconocimiento y valoración del juego como manifestación social y cultural, descubriendo y practicando aquéllos que conforman el patrimonio cultural popular y tradicional de Castilla y León” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).
- “Aprecio del juego y las actividades deportivas como medio de disfrute, relación y empleo satisfactorio del tiempo de ocio” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).

2.4.2.1 Consideraciones sobre los bloques de contenidos de educación física en primaria

La lectura de los planteamientos presentados en los bloques de contenidos del área de educación física para el tercer ciclo de primaria muestra que, al contrario de lo que ocurre en el área de conocimiento del medio, matemáticas o lenguas, el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León no define los contenidos de educación física sino que expone principalmente capacidades o actitudes en los bloques de contenidos de esta área. En otras palabras, aunque se presenten como contenidos, la gran mayoría de los planteamientos no hace referencia a la acción motriz o concreta un tipo de práctica motriz.

Este enfoque es más notorio en los bloques 1, 2 y 4, muy evidente, por ejemplo, en “Valoración, aceptación y respeto de la propia realidad corporal y la de los demás, mostrando una actitud reflexiva y crítica ante los modelos sociales estético-corporales” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872) del Bloque 1; “Disposición favorable a participar en actividades diversas aceptando las diferencias en el nivel de habilidad” o “Refuerzo de la autoestima y la confianza en los propios recursos motrices: valoración del trabajo bien ejecutado desde el punto de vista motor” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872) del Bloque 2; y “Adquisición de hábitos posturales y alimentarios saludables y autonomía en la higiene corporal” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872) del Bloque 4.

En cambio, el Decreto sí nombra la acción motriz en los títulos de los bloques de contenidos 3 (“Actividades físicas artístico-expresivas”) y 5 (“Juegos y actividades deportivas”), si bien la mayoría de los contenidos también se redactan en forma de capacidades. Es el caso de “Aprecio del juego y las actividades deportivas como medio de disfrute, relación y empleo satisfactorio del tiempo de ocio” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872). En tercer lugar, la propuesta concreta el tipo de práctica en los planteamientos “Uso adecuado de las estrategias básicas de juego relacionadas con la cooperación, la oposición y la cooperación/oposición” o “Valoración, disfrute y respeto consciente del medio ambiente a través de la realización de actividades en el medio natural” (B.O.C y L. N° 89, p. 9872).

2.5. A modo de resumen

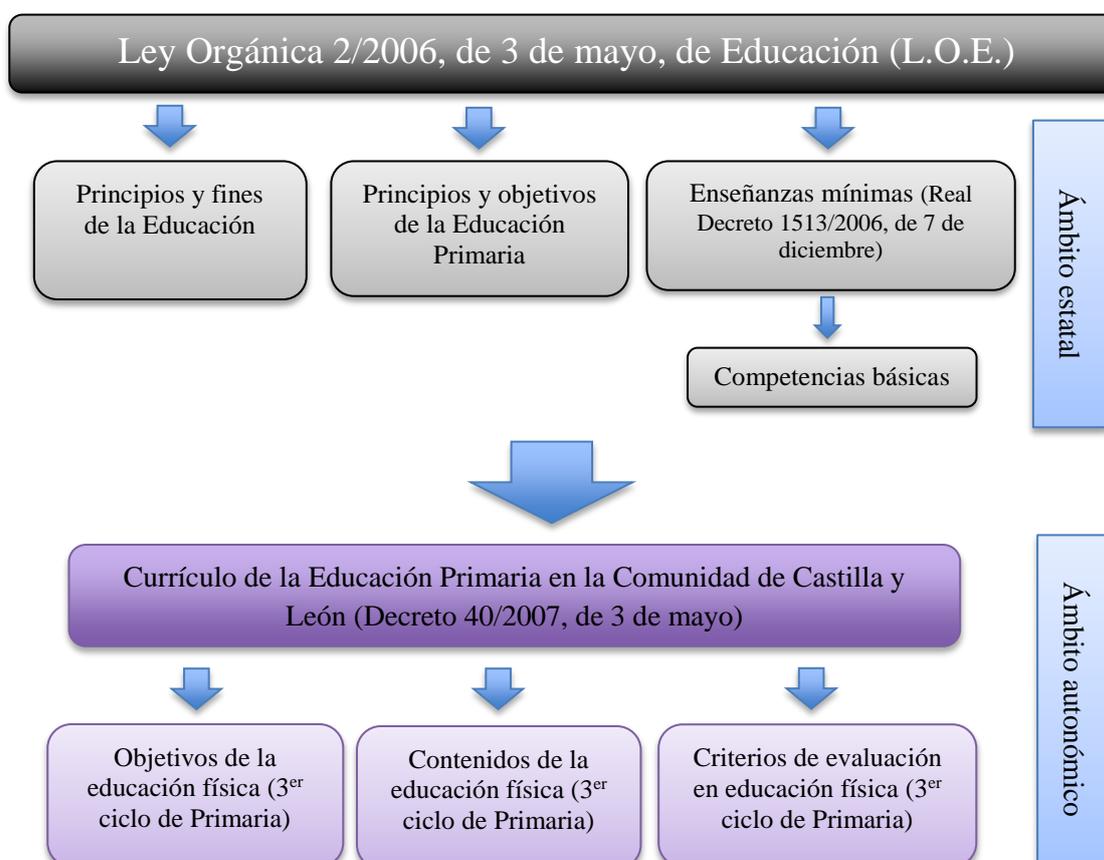


Figura 2. Marco legislativo de la Educación Primaria en Castilla y León.

3. MARCO EDUCATIVO: EL PROYECTO EDUCATIVO DE LOS CENTROS

La L.O.E (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) establece las directrices relacionadas con la autonomía de los centros educativos. De acuerdo con el Decreto:

- “Los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente y en los términos recogidos en la presente Ley y en las normas que la desarrollen” (B.O.E., N° 106, p. 17188).

- “Los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro” (B.O.E., N° 106, p. 17188).

- “Las Administraciones educativas favorecerán la autonomía de los centros de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados” (B.O.E., N° 106, p. 17188-17189).

- “Los centros, en el ejercicio de su autonomía, pueden adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización o ampliación del horario escolar en los términos que establezcan las Administraciones educativas, sin que, en ningún caso, se impongan aportaciones a las familias ni exigencias para las Administraciones educativas” (B.O.E., N° 106, p.17189).

- “Cuando estas experimentaciones, planes de trabajo o formas de organización puedan afectar a la obtención de títulos académicos o profesionales, deberán ser autorizados expresamente por el Gobierno” (B.O.E., N° 106, p.17189).

En este sentido, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece que:

- “El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la

Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas” (B.O.E., N° 106, p.17189).

- El proyecto educativo del centro “deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia (...)” (B.O.E., N° 106, p.17189).

- “Corresponde a las Administraciones educativas establecer el marco general que permita a los centros públicos y privados concertados elaborar sus proyectos educativos, que deberán hacerse públicos con objeto de facilitar su conocimiento por el conjunto de la comunidad educativa. Asimismo, corresponde a las Administraciones educativas contribuir al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado” (B.O.E., N° 106, p.17189).

3.1. Proyecto educativo del Colegio Nuestra Señora de Lourdes

El PEC del Colegio Nuestra Señora de Lourdes fue publicado en el año 2004. El documento se organiza en diversos apartados, los cuales presentan, por ejemplo, los datos socioeconómicos del barrio, del alumnado y de sus familias, los datos del profesorado, las señas de identidad del centro, los objetivos y los valores que pretende favorecer, la línea metodológica, la modalidad de gestión escolar, las instalaciones y servicios, el papel de la comunidad educativa, y las campañas y programas llevados a cabo para favorecer la fe cristiana.

3.1.1 Señas de identidad: la educación en la fe cristiana

El Colegio Nuestra Señora de Lourdes se trata de “un centro católico que fundamenta

su acción educativa en la concepción cristiana de la persona y del mundo y en la espiritualidad propia de las Franciscanas Misioneras de María” (Colegio Privado Concertado Nuestra Señora de Lourdes [CPCNSL], 2004, p. 3). El centro se compromete a educar en la fe cristiana de la Iglesia Católica “iniciando y profundizando en los contenidos doctrinales de la misma” (p. 29) y fomentando “una comunidad de vida y de trabajo en un ambiente animado por el espíritu evangélico” (p. 29). Con ello, se propone a ofrecer “una educación abierta a la trascendencia” y favorecer que el desarrollo del alumnado y de su fe cristiana crezcan “al mismo tiempo que el conocimiento que van adquiriendo del mundo, de la vida y del hombre” (CPCNSL, 2004, p. 29).

3.1.2 Los objetivos generales del Colegio Nuestra Señora de Lourdes

Los objetivos perseguidos por el centro católico se relacionan con diferentes ámbitos que orientan su acción educativa; es decir, marcan una pauta guía “que orienta toda la actividad de los elementos implicados en el centro (...) [y] permite una evaluación formativa procesual” (CPCNSL, 2004, p. 31). Los objetivos están dispersos en los diferentes apartados del documento y son los siguientes:

- “Conseguir una enseñanza personalizada” (CPCNSL, 2004, p. 19).
- “Desarrollar una conciencia crítica en aspectos especialmente positivos” (CPCNSL, 2004, p. 21).
- “Educar al alumno en todos sus ámbitos: intelectuales, físicos, sociales, afectivos y trascendentes” (CPCNSL, 2004, p. 19)
- Proporcionar al alumnado “una experiencia con su realidad más cercana para que sean capaces de generalizar los aprendizajes conseguidos al resto de las situaciones que le toquen vivenciar” (CPCNSL, 2004, p. 21).
- Posibilitar que “los alumnos sean conocedores de sus posibilidades y limitaciones con el fin

de conocerse a sí mismos siendo este el primer paso para aprender a aceptarse y quererse” (CPCNSL, 2004, p. 21).

- “Favorecer la integración de alumnos de otras nacionalidades y minorías étnicas” (CPCNSL, 2004, p. 19).

- “Ser una comunidad de vida y de trabajo animado por el espíritu evangélico” (CPCNSL, 2004, p. 29).

- “Propiciar que los alumnos adquieran un compromiso cristiano para conseguir una vida más justa y solidaria” (CPCNSL, 2004, p. 21).

- “Promover la interiorización de una escala de valores fundamentada en las figuras relevantes de nuestro centro (San Francisco de Asís, María de la Pasión y la importante figura de Jesús de Nazaret)” (CPCNSL, 2004, p. 19).

3.1.3 Ideario escolar del Colegio Nuestra Señora de Lourdes: una propuesta educativa inspirada en valores franciscanos

El Colegio Nuestra Señora de Lourdes señala en la introducción del apartado de su PEC destinado a la exposición de sus valores educativos, que:

En su crecimiento, el hombre necesita de unos valores que configuren su vida y construyan su personalidad (...). Nosotros conscientes de la pluralidad de ofertas presentes hoy en nuestra sociedad, queremos abrir a los alumnos a que conozcan y descubran los valores franciscanos que, si bien eran ajenos a la sensibilidad del tiempo de San Francisco, como lo son ahora, llenaron su vida de sentido” (CPCNSL, 2004, p. 23)

Así, el centro fundamenta su propuesta educativa en cinco valores franciscanos, que son los siguientes: “sencillez, solidaridad-justicia, diálogo, respeto y paz” (CPCNSL, 2004, p. 23).

A partir de estos valores clave, el centro presenta las “actitudes” y las “normas” unidas a cada valor. Se observa que valor, actitud y norma son entendidos por el centro educativo a partir de diferentes niveles de comprensión y, por lo tanto, asumen distintos papeles en la concreción del ideario escolar. Los valores son redactados en sustantivo, por ejemplo “sencillez”, y

enmarcan de manera genérica la opción del centro por determinadas ideas. Las actitudes son frases descriptivas y definen los valores. Por ejemplo, en sencillez, una de las actitudes es “generosidad y capacidad de acoger lo que el otro me ofrece” (p. 24). En el caso de las normas, éstas representan acciones y son redactadas con el verbo en infinitivo, por ejemplo “vencer nuestro egoísmo, orgullo y prepotencia” (CPCNSL, 2004, p. 24).

3.1.3.1. El primer valor franciscano: sencillez

La “sencillez” es el primero de los valores presentados en el ideario escolar. El Colegio Nuestra Señora de Lourdes concibe “la sencillez franciscana como una forma de situarnos en la vida” (p. 24). En este sentido, el centro manifiesta la intención de transmitir el valor de la sencillez franciscana “en cuantas oportunidades nos ofrece la vida diaria” (p. 24), de tal forma que la comunidad educativa ha de ayudar a los alumnos y alumnas a que descubran sus capacidades y limitaciones, y que aprovechen los bienes materiales disponibles “haciendo buen uso de ellos, como si fuera propio” (CPCNSL, 2004, p. 24).

- *Actitudes relacionadas con la sencillez:*

- “Generosidad y capacidad de acoger lo que el otro me ofrece” (CPCNSL, 2004, p. 24).

- “Capacidad para valorar el Ser sobre el Tener” (CPCNSL, 2004, p. 24).

- *Normas relacionadas con la sencillez:*

- “Vencer nuestro egoísmo, orgullo y prepotencia” (CPCNSL, 2004, p. 24).

- “Adoptar un estilo de vida no consumista: ‘no es más feliz el que más tiene sino el que menos necesita’” (CPCNSL, 2004, p. 24).

3.1.3.2 El segundo valor franciscano: solidaridad- justicia

El Colegio Nuestra Señora de Lourdes afirma que “como artífices de paz y reconciliación, trabajamos por hacer un mundo más justo y más humano” (CPCNSL, 2004, p. 25). Así, pretende que los alumnos y alumnas “descubran las necesidades de su entorno y de otras realidades más lejanas, tomando conciencia de ellas y realizando algún gesto de compromiso” (CPCNSL, 2004, p. 25).

- *Actitudes relacionadas con la solidaridad-justicia:*

- “Disposición habitual de interés por los demás” (CPCNSL, 2004, p. 25).

- “Compromiso de ayuda gratuita y desinteresada para transformar los estados de injusticia” (CPCNSL, 2004, p. 25).

- “Sentido crítico con conocimiento” (CPCNSL, 2004, p. 25).

- *Normas relacionadas con la solidaridad-justicia:*

- “Preocuparse por los problemas de los demás” (CPCNSL, 2004, p. 25).

- “Ofrecer nuestro tiempo para los que necesitan nuestra ayuda” (CPCNSL, 2004, p. 25).

- “Evitar la dominación del más fuerte” (CPCNSL, 2004, p. 25).

- “No juzgar sin conocer” (CPCNSL, 2004, p. 25).

3.1.3.3 El tercer valor franciscano: diálogo

El Colegio Nuestra Señora de Lourdes expone que “tratamos de inculcar a los alumnos la importancia del diálogo para resolver los propios conflictos” (p. 26). De este modo, pretende transmitir al alumnado la calidad de “conocer la opinión de los demás, para fomentar la escucha” (p. 26), así como “una actitud crítica (...) [para que] aprendan a relacionarse de forma pacífica y para evitar todo prejuicio” (CPCNSL, 2004, p. 26).

- *Actitudes relacionadas con el diálogo:*

- “Comunicación favorable en la búsqueda del bien común y la cooperación social” (CPCNSL, 2004, p. 26).

- “Escucha atenta” (CPCNSL, 2004, p. 26).

- “Uso de la palabra adecuada” (CPCNSL, 2004, p. 26).

- “Comunicación espontánea” (CPCNSL, 2004, p. 26).

- “Valoración de sí mismo y de los demás” (CPCNSL, 2004, p. 26).

- *Normas relacionadas con el diálogo:*

- “Abrirse al otro: escuchar” (CPCNSL, 2004, p. 26).

- “Acoger y respetar” (CPCNSL, 2004, p. 26).

- “Compartir la reflexión y aceptar la crítica” (CPCNSL, 2004, p. 26).

- “Darse tiempo mutuamente” (CPCNSL, 2004, p. 26).

- “Utilizar el diálogo como medio para resolución de conflictos” (CPCNSL, 2004, p. 26).

3.1.3.4 El cuarto valor franciscano: respeto

El Colegio Nuestra Señora de Lourdes plantea “lograr un clima adecuado de convivencia” y educar el alumnado en el “respeto” “a los demás” y “a la naturaleza” (CPCNSL, 2004).

- *Actitudes relacionadas con el respeto:*

- “Trato equitativo hacia todos” (CPCNSL, 2004, p. 27).

- “Capacidad para reconocer los derechos y la dignidad del otro” (CPCNSL, 2004, p. 27).

- “Respeto, tolerancia y aceptación positiva de la diversidad e interculturalidad” (CPCNSL, 2004, p. 27).

- “Respeto y cuidado de la naturaleza” (CPCNSL, 2004, p. 27).

- *Normas relacionadas con el respeto:*

- “Despertar en los alumnos el respeto a sí mismos y a los demás” (CPCNSL, 2004, p. 27).

- “Descubrir el valor de la convivencia y la aceptación de la diversidad” (CPCNSL, 2004, p. 27).

- “Respetar nuestro entorno” (CPCNSL, 2004, p. 27).

- “Promover el respeto al medio ambiente” (CPCNSL, 2004, p. 27).

3.1.3.5 El quinto valor franciscano: paz

El centro franciscano pretende “concienciar a los alumnos la necesidad de vivir en paz con nosotros mismos y con los demás” (CPCNSL, 2004, p. 28), intentando “abordar los conflictos que surgen en la convivencia diaria para ayudar a los alumnos a que resuelvan sus diferencias, evitando cualquier recurso a la violencia” (CPCNSL, 2004, p. 28).

- *Actitudes relacionadas con la paz:*

- “Concienciación de la necesidad de paz y bienestar de nuestro entorno” (CPCNSL, 2004, p. 28).

- “Disposición para resolver conflictos” (CPCNSL, 2004, p. 28).

- “Convivencia pacífica” (CPCNSL, 2004, p. 28).

- “Capacidad de empatía” (CPCNSL, 2004, p. 28).

- “Sensibilidad ante las consecuencias de determinadas situaciones violentas” (CPCNSL, 2004, p. 28).

- *Normas relacionadas con la paz:*

- “Actuar de forma no violenta y fomentar una convivencia pacífica” (CPCNSL, 2004, p. 28).

- “Desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar del otro” (CPCNSL, 2004, p. 28).

- “Distinguir situaciones violentas” (CPCNSL, 2004, p. 28).

- “Afrontar las situaciones difíciles con diálogo y comprensión” (CPCNSL, 2004, p. 28).

3.1.4 Línea metodológica del Colegio Nuestra Señora de Lourdes

Los principios generales de la metodología de enseñanza señalados en el PEC del Colegio Nuestra Señora de Lourdes son: proporcionar una enseñanza personalizada; valorar las relaciones interpersonales; promover una educación de inspiración cristiana; fomentar el espíritu de superación y autoestima, educar desde la vida para la vida; y utilizar las nuevas tecnologías (CPCNSL, 2004).

- *Proporcionar una enseñanza personalizada*

El centro pretende proporcionar “una enseñanza personalizada” y, para ello, tiene en cuenta “la diversidad, ritmos y capacidades de los alumnos” (CPCNSL, 2004, p. 21). Según su PEC para alcanzar una enseñanza personalizada es necesario que el profesorado considere las características y necesidades de cada alumno/a, así como motive “al alumnado con refuerzos positivos teniendo en cuenta su situación concreta” (CPCNSL, 2004, p. 21).

- *Valorar las relaciones interpersonales*

El centro expone que “valora el desarrollo de las relaciones interpersonales” (CPCNSL, 2004, p. 23). Así, las relaciones entre profesor y alumno deberán ser cercanas, y el alumno o alumna que juzgue necesario puede solicitar ayuda. Además, los profesores están disponibles para atender a las familias que lo soliciten. Como medio de suscitar las relaciones entre las

personas involucradas en la educación del alumnado, el centro promueve, asimismo, “espacios de convivencia y comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa” (CPCNSL, 2004, p. 19).

- Promover una educación de inspiración cristiana

El colegio católico pretende propiciar “el dialogo fe-cultura” y “se caracteriza por llevar a cabo una educación de inspiración cristiana” (CPCNSL, 2004, p. 21). Así, pretende crear un ambiente que posibilite celebrar la fe y señala la importancia de “determinadas actividades del centro [que] tienen un sentido pastoral, especialmente las convivencias” (CPCNSL, 2004, p. 21). Asimismo, refuerza que el profesorado es responsable de transmitir los valores franciscanos y cristianos “en su quehacer diario” (CPCNSL, 2004, p. 20).

- Fomentar el espíritu de superación y autoestima

Como medio de fomentar el espíritu de superación y la autoestima, la escuela plantea que “desde su propio conocimiento el alumno será protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje, supervisado siempre por la figura del tutor” (CPCNSL, 2004, p. 21).

- Educar desde la vida para la vida

El centro plantea empujar al alumnado a “adquirir unos hábitos útiles para el resto de su vida (...) desde las pequeñas responsabilidades orden, limpieza, tareas, silencio etcétera” (CPCNSL, 2004, p. 22). Del mismo modo, el colegio entiende que los paseos, excursiones y fiestas favorecen las “relaciones con el entorno para completar la formación del alumno, fomentar su integración social y consolidar su identidad” (CPCNSL, 2004, p. 19).

- Utilizar las nuevas tecnologías

El centro considera “las nuevas tecnologías no como un fin sino como un medio para que los alumnos adquieran con mayor facilidad los contenidos de las materias a impartir”

(CPCNSL, 2004, p. 22). De la misma forma, el centro facilita el acceso a las nuevas tecnologías como medio de educar el alumnado en la utilización “de estas nuevas tecnologías” (CPCNSL, 2004, p. 22).

3.1.5 Modalidad de gestión escolar del Colegio Nuestra Señora de Lourdes

La organización del Colegio Nuestra Señora de Lourdes tiene como objetivo “lograr la cooperación de todos los miembros de la Comunidad Educativa en pro de una educación humana y cristiana de calidad” (CPCNSL, 2004, p. 16).

La entidad titular del Colegio Nuestra Señora de Lourdes corresponde a las Franciscanas Misioneras de María. Así, esta congregación religiosa forma el Equipo Directivo y delega una Directora Titular al centro educativo (CPCNSL, 2004).

El Consejo escolar es “el principal órgano de participación de la Comunidad Educativa en las decisiones escolares” (CPCNSL, 2004, p. 17). Este órgano está representado por “la entidad titular, los profesores, los padres, los alumnos y el personal de administración y servicios” (CPCNSL, 2004, p. 17). De acuerdo con el PEC, los representantes del consejo escolar “se reúnen a lo largo del curso para analizar y evaluar los aspectos globales del centro” (CPCNSL, 2004, p. 17).

El PEC del centro señala la importancia de que el alumnado participe activamente en las decisiones del colegio. En este sentido, los delegados de curso forman parte del Consejo escolar y de las asociaciones (Asociación de Alumnos y Asociación Infantil). De la misma forma, el centro defiende la responsabilidad de las familias en la toma de decisiones y en la formación del alumnado. Según su PEC los padres y madres son los primeros responsables de la educación de sus hijos y habiendo elegido el colegio libremente “deben aceptar el Carácter Propio e implicarse en el Proyecto Educativo” (CPCNSL, 2004, p. 17). Asimismo, los padres y madres “pueden voluntariamente integrarse en la Asociación de Madres y Padres de Alumnos

(AMPA), coordinados por una Junta Directiva” (CPCNSL, 2004, p. 17).

La coordinación pedagógica, por su parte, es responsabilidad del “Claustro de Profesores”. Este órgano se encarga de establecer los criterios comunes para todos los niveles educativos. En función de las distintas funciones desarrolladas, los docentes del claustro están organizados en “tutores, equipo pastoral, orientadora, comité de convivencia, profesorado en general y actividades extraescolares, procurando la educación integral del alumno” (CPCNSL, 2004, p.16).

3.1.6 Organización escolar: jornada, instalaciones y servicios del Colegio Nuestra Señora de Lourdes

El Colegio Nuestra Señora de Lourdes de Burgos presenta en su PEC la jornada escolar de los estudiantes de las diferentes etapas educativas, las instalaciones y los servicios ofrecidos por el colegio.

3.1.6.1 La jornada lectiva de primaria en el Colegio Nuestra Señora de Lourdes

La jornada lectiva de la Educación Primaria Obligatoria en el Colegio Nuestra Señora de Lourdes es partida, es decir, las clases tienen lugar desde las 9.30 h. hasta las 12.30 h de la mañana; y de las 15.30 h. hasta las 17.30 h de la tarde, de lunes a viernes. Asimismo, el colegio ofrece a los padres y madres que empiezan a trabajar temprano la posibilidad de acoger al alumnado a partir de las 8 h 30 de la mañana. En “verano”, durante los meses de mayo y septiembre, no hay clase por la tarde. Así, el centro adapta el horario escolar, añadiendo una hora en el periodo de la mañana (la jornada acaba a la 13.30 h).

3.1.6.2 Instalaciones y servicios del Colegio Nuestra Señora de Lourdes

El Colegio Nuestra Señora de Lourdes cuenta con 13 unidades concertadas (Educación

Infantil, Educación Primaria Obligatoria y Educación Secundaria Obligatoria), y una unidad no concertada de niños y niñas de dos años (CPCNSL, 2004).

En su PEC, el colegio precisa las instalaciones disponibles en su interior y los servicios relacionados, que son los siguientes (CPCNSL, 2004):

- *Planta sótano:* aula de tecnología.

- *Planta baja:* secretaría; dirección; salón de actos; sala y pequeña habitación para guardar materiales a disposición del AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos); sala de material para clase de educación física y patio para el alumnado con canchas de baloncesto y polideportiva, y parques con columpios.

- *Planta Primera:* 3 aulas de Educación Infantil; aula de guardería; salón de juegos; aula de medios audiovisuales; zona de aseos y despacho del departamento de orientación.

- *Planta segunda:* 4 aulas de Educación Secundaria Obligatoria; salón-biblioteca; y aula de Informática con ADSL y ordenadores en red.

- *Planta tercera:* 6 aulas de Educación Primaria Obligatoria; zona de aseos; sala-biblioteca; sala-laboratorio; aula de medios audiovisuales y aula de la pizarra digital.

- *Otras instalaciones y servicios:* cocina-comedor con capacidad para 100 niños y niñas, y servicio de comedor atendido por tres monitoras (la comida se elabora en la cocina del centro); actividades extraescolares; horario ampliado a familias que lo necesiten (acoge a niños desde las 8:30); y capilla en edificio anexo utilizada en ocasiones especiales.

3.1.7 La comunidad educativa del Colegio Nuestra Señora de Lourdes: alumnado, profesorado y hermanas

El Colegio Nuestra Señora de Lourdes expone en su PEC el número y las características de su alumnado y profesorado, así como el papel de las “Hermanas” en la gestión y en los servicios de carácter docente y no docente.

3.1.7.1 El alumnado del Colegio Nuestra Señora de Lourdes

El Colegio Nuestra Señora de Lourdes cuenta con 315 estudiantes matriculados en el curso académico 2009/2010. Según el centro los grupos son, en general, homogéneos en cuanto al número de alumnos y alumnas (CPCNSL, 2004). En el caso del grupo estudiado, el sexto curso de primaria, está compuesto por 12 alumnas y 11 alumnos (23 estudiantes en total).

El alumnado vive, en su mayoría, en la zona del colegio, pertenece a la clase media y media-baja, y un 28% (89 alumnos y alumnas) son inmigrantes (CPCNSL, 2004). El colegio señala que la situación familiar de los estudiantes “es estable en la mayoría de los casos, aunque cada vez es más constatable el incremento de familias rotas cuyos hijos deben convivir solamente con uno de los progenitores” (CPCNSL, 2004, p. 11). La mayor parte del alumnado es hijo único o tiene un hermano/a (82%), siendo la minoría (18%) perteneciente a familias numerosas (CPCNSL, 2004).

El centro entiende que cada alumno y alumna “debe asumir con responsabilidad el protagonismo del pleno desarrollo de sus capacidades” (CPCNSL, 2004, p. 22). Por ello, debe implicarse en su proceso educativo participando de las actividades propuestas y esforzándose para lograr lo mejor de sí. Además, el centro valora que el alumnado participe activamente de las campañas solidarias promovidas, frecuenten parroquias cercanas y que jueguen en la salida del colegio y en los parques próximos (CPCNSL, 2004).

3.1.7.2 El profesorado del Colegio Nuestra Señora de Lourdes

El Colegio Nuestra Señora de Lourdes cuenta con un total de 23 profesores, de los cuales 17 son mujeres y 6 hombres. Del total de profesores, un 17% son religiosas y un 83% seculares. En cuanto a la titulación del profesorado, el PEC señala que el centro cuenta con un “alto porcentaje de licenciados y diplomados: 43% y con ambas titulaciones un 14%” (CPCNSL,

2004, p. 13).

El colegio franciscano concibe que el profesorado “debe estar inmerso en un proceso de actualización continua” (CPCNSL, 2004, p. 22). Así, propone cursos en el colegio a partir de las necesidades encontradas. Asimismo, el profesorado participa en cursos de “actualización técnica y pedagógica propuestos por el Centro de Formación e Innovación Educativa (...) [y] (...) Federación Española de Religiosos de la Enseñanza” (CPCNSL, 2004, p. 22).

En el sexto curso de primaria cinco profesores se encargan de impartir las diferentes áreas. El tutor es el máximo responsable de la educación en este grupo e imparte igualmente las asignaturas conocimiento del medio, educación artística (plástica) y religión. La maestra responsable de lenguas también imparte lengua extranjera. El grupo también cuenta con una profesora de matemáticas y con los profesores especialistas en educación física y educación artística (música) (Colegio Nuestra Señora de Lourdes, s.f.).

3.1.7.3 La labor de las “Hermanas” en el Colegio Nuestra Señora de Lourdes

El Colegio Nuestra Señora de Lourdes explica en su PEC que la presencia de “Hermanas” (Franciscanas Misioneras de María) ha ido disminuyendo gradualmente en los últimos años. Actualmente, trabajan ocho hermanas en el centro, repartidas en diferentes servicios docentes y no docentes: dirección, tutorías, servicio de administración, secretaría, portería, comedor y pastoral.

De acuerdo con el PEC, las hermanas “tienen conciencia de que su espíritu franciscano sigue siendo una oferta de valores para el mundo de hoy y de que estos valores, de ahora en adelante, serán los laicos que trabajan el Centro los encargados de transmitirlos” (CPCNSL, 2004, p. 14).

3.1.8 Proyectos, campañas y actividades del Colegio Nuestra Señora de Lourdes

El Colegio Nuestra Señora de Lourdes cuenta con un Equipo Pastoral que “reflexiona, planifica y es el encargado de orientar y animar actividades y celebraciones a lo largo de todo el curso” (CPCNSL, 2004, p. 29). Las actividades programadas por el Equipo Pastoral tienen como principal finalidad promover la educación en la fe cristiana propuesta por el centro educativo. De acuerdo con su PEC, el proyecto evangelizador es desarrollado en “varios niveles, respetando el grado de maduración y la opción personal de los alumnos” (CPCNSL, 2004, p. 29). Para llevar a cabo la educación en la fe cristiana el centro educativo propone trabajar a nivel de conocimiento y de la experiencia.

A “nivel de conocimiento” lleva a cabo las siguientes actividades: “Concurso de religión escolar”; “Día de San Francisco”; concurso de dibujo anual con temas relacionados con “María de la Pasión, Historia de las Franciscanas Misioneras de María en Burgos, San Francisco, etc.” (CPCNSL, 2004, p. 30); de la misma manera que obras de teatro, proyección de vídeos, exposición de trabajos, testimonios de misioneros y programas del área de religión adaptados a cada nivel educativo (CPCNSL, 2004).

Las actividades relacionadas con el “nivel de experiencia” son las convivencias a partir de 6º EPO en una casa rural durante dos días, el “Festival de la Canción Misionera (provincial y nacional)”, las eucaristías, los encuentros misioneros con alumnos de otros centros y los momentos de oración-celebración (CPCNSL, 2004).

Asimismo, el centro explica la importancia de proponer actividades y campañas para proporcionar la vivencia de los valores de su ideario (sencillez, solidaridad-justicia, diálogo, respeto y paz). Así, para fomentar la solidaridad y la justicia el centro promueve la acogida de estudiantes nuevos e inmigrantes, ayuda a los alumnos necesitados, recogida de alimentos en fiestas, la campaña del DOMUND, los testimonios misioneros, la campaña de la Santa Infancia, la campaña contra el hambre y la operación bocata. El diálogo se trabaja en la vida diaria de la

escuela, principalmente, en tutorías, convivencias, trabajos en equipo, exposiciones en clase y en la resolución de conflictos. La paz es promovida principalmente en la celebración del “Día de la Paz” y en la resolución de conflictos que aparecen en la convivencia diaria.

3.2. Proyecto educativo del C.E.I.P. “Padre Manjón”

El Colegio de Educación Infantil y Primaria “Padre Manjón” de Burgos publica su Proyecto Educativo de Centro anualmente. Así, recurrimos al documento correspondiente al curso estudiado (2009/2010), publicado en el año 2009. El documento se estructura en diferentes apartados en los que el centro explicita, por ejemplo, sus finalidades como institución, sus fines educativos y su ideario escolar fundado en valores, la gestión del centro y el papel de los diferentes miembros de la comunidad educativa, las instalaciones y servicios, el número y las características del profesorado y del alumnado, y los proyectos, planes de acción y campañas llevadas a cabo.

3.2.1 Señas de identidad: una educación participativa, democrática y tolerante

El Colegio de Educación Infantil y Primaria “Padre Manjón” es un centro educativo de carácter público, dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, no-confesional y que “orienta su trabajo hacia el logro de la Formación Integral del Alumno que le capacite para incorporarse con éxito a la siguiente Etapa Educativa (E.S.O) e integrarse en una sociedad libre, con ánimo participativo, democrático y tolerante” (Colegio de Educación Infantil y Primaria “Padre Manjón” [CEIPPM], 2009, p. 4).

3.2.2 *Objetivos generales del C.E.I.P. “Padre Manjón”*

Los objetivos generales del C.E.I.P. “Padre Manjón” aparecen fundamentalmente en los tres primeros subapartados de “Señas de Identidad”; es decir, en “nuestros fines”, “nuestros objetivos prioritarios” y “compromiso de calidad”. Los objetivos del centro público burgalés son:

- “Potenciar un buen clima de convivencia, colaboración y participación entre todos los sectores de la Comunidad Educativa” (CEIPPM, 2009, p. 4).
- “Contribuir a que nuestros alumnos adquieran valores sociales e individuales que les faciliten su integración en la sociedad con espíritu crítico y actitud positiva” (CEIPPM, 2009, p. 4).
- Favorecer que “todos los niños y niñas asuman como propios los valores de una sana y democrática convivencia en paz y los que les lleven al conocimiento y respeto del patrimonio histórico, cultural y ecológico que les rodea” (CEIPPM, 2009, p. 4).
- “Potenciar los hábitos de lectura y familiarizar al alumno con el uso de las Bibliotecas Escolares y Públicas” (CEIPPM, 2009, p. 4).
- “Fomentar el conocimiento y uso de las Nuevas Tecnologías de la Información” (CEIPPM, 2009, p. 4).
- “Facilitar al alumno técnicas de trabajo individual (técnicas de estudio) adecuadas a su grado de madurez” (CEIPPM, 2009, p. 4).
- “Construir una Comunidad Educativa abierta al exterior” (CEIPPM, 2009, p. 4).
- “Ofertar un Plan de Actividades complementarias, conmemorativas y extraescolares que enriquezcan la formación del alumno” (CEIPPM, 2009, p. 4).
- “Fomentar la atención a la diversidad” (CEIPPM, 2009, p. 4).

3.2.3 Ideario escolar del C.E.I.P. “Padre Manjón”: una propuesta educativa fundada en la propia individualidad del alumnado y en su interacción con los demás y con el entorno

El PEC de la escuela pública destina un apartado para la presentación de sus valores. El contenido del apartado se presenta en una tabla, en la que el centro describe las actitudes que pretende fomentar en tres niveles distintos: “en la propia identidad”, “en relación con los demás” y “en relación con el entorno” (CEIPPM, 2009).

Para cada nivel, el ideario del centro presenta entre tres y seis actitudes diferentes. Las actitudes consisten en frases descriptivas que definen los modos de comportamiento valorados y que, así, se pretenden fomentar mediante la acción educativa. Por ejemplo, en “la propia identidad” el centro público plantea la actitud “libertad, responsabilidad y coherencia con las propias convicciones” (CEIPPM, 2009, p. 10).

3.2.3.1 El primer nivel de concreción de los valores: “En la propia identidad”

En el primer nivel, el PEC presenta las actitudes que el centro público pretende fomentar en la propia identidad del alumnado. Las cuatro actitudes planteadas en la propia identidad del alumno/a son:

- “Autoconocimiento y autoestima” (CEIPPM, 2009, p. 10).
- “Autonomía y madurez según el desarrollo evolutivo” (CEIPPM, 2009, p. 10).
- “Libertad, responsabilidad y coherencia con las propias convicciones” (CEIPPM, 2009, p. 10).
- “Formación e implicación en el desarrollo personal” (CEIPPM, 2009, p. 10).

3.2.3.2 El segundo nivel de concreción de los valores: “En relación con los demás”

En el segundo nivel de concreción de los valores, el C.E.I.P. “Padre Manjón” enumera las seis actitudes que pretende fomentar “en relación con los demás”. Son las siguientes:

- “Capacidad de establecer relaciones positivas” (CEIPPM, 2009, p. 10).
- “Respeto, orden y disciplina como garantía de la libertad individual” (CEIPPM, 2009, p. 10).
- “Creatividad y flexibilidad de respuesta” (CEIPPM, 2009, p. 10).
- “Interés, conocimiento y aprecio de la historia y cultura del grupo humano al que pertenece así como de otros grupos humanos, sociedades y culturas” (CEIPPM, 2009, p. 10).
- “Aceptación y tolerancia” (CEIPPM, 2009, p. 10).
- “Sentido de justicia y solidaridad” (CEIPPM, 2009, p. 10).

3.2.3.3 El tercer nivel de concreción de los valores: “En relación con el entorno”

Finalmente, en el tercer nivel de concreción de los valores de su PEC, el C.E.I.P. “Padre Manjón” presenta las tres actitudes que pretende promover en relación con el entorno natural y sociocultural. Son las siguientes:

- “Valoración y respeto del patrimonio natural y sociocultural” (CEIPPM, 2009, p. 10).
- “Cuidado del entorno” (CEIPPM, 2009, p. 10).
- “Conocimiento y valoración de las aportaciones de la ciencia y la técnica a la calidad de vida y servicio al ser humano” (CEIPPM, 2009, p. 10).

3.2.4 Principios metodológicos del C.E.I.P. “Padre Manjón”

El C.E.I.P. “Padre Manjón” plantea que las acciones educativas han de fundamentarse principalmente en tres principios metodológicos, que son: globalización, interdisciplinariedad y gradualidad (CEIPPM, 2009).

- *Globalización*

El primer principio es el de la globalización y consiste en posibilitar a los estudiantes descubrir “las relaciones entre los diversos objetos de estudio y lograr integrarlos en visiones

superiores más completas” (CEIPPM, 2009, p. 11).

- Interdisciplinariedad

El segundo principio metodológico es el de la interdisciplinariedad. El colegio público entiende este principio como: “que alude a la aportación que una disciplina o área recibe de las otras para analizar de forma más compleja la parte de la realidad que es objeto de su estudio” (CEIPPM, 2009, p. 11).

- Gradualidad

El último principio metodológico es el de la gradualidad. Para el centro público, la gradualidad consiste en enseñar “de lo más simple a lo más complejo” (CEIPPM, 2009, p. 11).

3.2.5 Modalidad de gestión escolar del C.E.I.P. “Padre Manjón”

El Consejo escolar es el principal encargado de la gestión del centro y está formado por el equipo directivo (director, jefe de estudios y secretario), profesorado (5 profesores elegidos por el claustro), madres y padres (5 representantes), un representante del Ayuntamiento, un representante administrativo y de servicios, un consejo de convivencia (director, jefe de estudios, dos profesores y dos padres/madres) y un consejo económico (secretario, un profesor/a y un padre/madre) (CEIPPM, 2009).

El centro público resalta la importancia de la participación activa de las familias en la gestión y en las decisiones del colegio, y se compromete a ofrecer una “información a las familias puntual y transparente” (CEIPPM, 2009, p. 4). El centro enmarca en su PEC cuáles son los “canales de participación” de la familia con la escuela. En otras palabras, la participación acontece mediante “entrevistas personales con el profesorado” (p.7), “reuniones de grupo y generales” (p.7), “por medio de sus representantes en el Consejo Escolar” (p. 7), “a través de la colaboración con la A. M. P. A” (p.7) y “a través de Encuestas de Evaluación del

servicio recibido” (CEIPPM, 2009, p. 7).

La Asociación de Madres y Padres (A.M.P.A.) “Andrés Manjón”, por su parte, “colabora con el Colegio proporcionando a las familias asesoría, colaboración y la organización y gestión de una variada oferta de actividades culturales, recreativas y extraescolares al servicio de toda la Comunidad Educativa” (CEIPPM, 2009, p. 7). La A.M.P.A. “Andrés Manjón” dispone asimismo de una “Junta Gestora de la Asociación”, que está formada por una presidenta, una tesorera, una secretaria y cinco vocales (CEIPPM, 2009).

3.2.6 Organización escolar: jornada, instalaciones y servicios del C.E.I.P. “Padre Manjón”

El C.E.I.P. “Padre Manjón” de Burgos presenta en su PEC la jornada escolar del alumnado de las diferentes etapas educativas, las instalaciones y los servicios prestados por el centro.

3.2.6.1 La jornada lectiva de primaria en el C.E.I.P. “Padre Manjón”

En el C.E.I.P. “Padre Manjón” las clases tienen lugar de lunes a viernes y la jornada lectiva es continua. El centro explica en su PEC que se trata de una decisión que vislumbra favorecer la conciliación laboral y familiar de los padres y madres. Así, en el colegio público las clases empiezan a las 9 horas de la mañana y acaban a las 14 horas. En los meses lectivos de verano (junio y septiembre), la jornada lectiva es reducida y las clases empiezan a las 9 horas y acaban a las 13 horas.

Asimismo, el centro público burgalés lleva a cabo el programa “Madrugadores” con el objetivo de favorecer igualmente la conciliación laboral y familiar. De este modo, las familias que lo necesiten pueden contar con este servicio, que empieza a las 7h45. De la misma manera, el alumnado tiene la posibilidad de participar de las actividades extraescolares ofrecidas por el colegio, éstas que tienen lugar de 16 horas a 18 horas (CEIPPM, 2009).

3.2.6.2 Instalaciones y servicios del C.E.I.P. “Padre Manjón”

El C.E.I.P. “Padre Manjón” cuenta con diversas instalaciones en el interior de su edificio, que se tratan de “instalaciones y dependencias acogedoras, amplias y polivalentes” (CEIPPM, 2009, p. 6). Según su PEC, las instalaciones disponibles son las siguientes:

- 9 aulas de Educación Infantil;
- 18 aulas de Educación Primaria;
- 1 aula de logopedia;
- 1 aula de pedagogía terapéutica;
- 2 aulas de informática;
- Biblioteca escolar;
- Salón de actos;
- Aula de música;
- Gimnasio;
- Pista polideportiva descubierta; patio y Jardín Botánico (CEIPPM, 2009).

En cuanto a los servicios, el centro dispone de 9 unidades de Educación Infantil y 18 unidades de Educación Primaria. Asimismo, ofrece atención especial para el alumnado mediante el servicio de logopedia, servicio de pedagogía terapéutica, servicio de psicopedagogía y orientación escolar, y de los refuerzos educativos (CEIPPM, 2009). El centro público dispone de acceso a Internet y de la biblioteca escolar, que permanece abierta igualmente en el periodo de la tarde y cuenta con aproximadamente “6.000 volúmenes de lectura y consulta adaptados a los diferentes usuarios y edades” (CEIPPM, 2009, p. 20).

3.2.7 La comunidad educativa del C.E.I.P. “Padre Manjón”: alumnado, profesorado y personal no docente

El C.E.I.P. “Padre Manjón” presenta en su PEC el número y las características de su alumnado y profesorado, del mismo modo que el papel del personal no docente en la educación de los niños y niñas que acuden al centro.

3.2.7.1 El alumnado del C.E.I.P. “Padre Manjón”

El C.E.I.P. “Padre Manjón” cuenta con 669 estudiantes en el curso lectivo 2009/2010. Según el centro, sus “familias pertenecen a una clase media y se ha elevado el nivel socioeconómico, pues esta zona ha experimentado un crecimiento y desarrollo urbanístico” (CEIPPM, 2009, p. 34).

Los grupos de primaria disponen de una media de 25 estudiantes. De acuerdo con el centro público, para formar los grupos se recurre a “la lista alfabética general, primero se suprimen los repetidores y se añaden los alumnos de nuevo ingreso, si los hubiera” (CEIPPM, 2009, p. 15). A continuación, se tiene en cuenta la opinión de los tutores para conseguir unos grupos homogéneos y que respeten “las necesidades educativas de los alumnos” (CEIPPM, 2009, p. 15). Así, el centro intenta que los grupos tengan el mismo número de alumnas y alumnos, de la misma forma que distribuir los estudiantes extranjeros y con necesidades educativas especiales entre los tres grupos de cada nivel. Además, en “casos muy concretos se tendrá en cuenta la opinión de los padres del alumno, siempre buscando el bien del mismo” (CEIPPM, 2009, p. 15). En el caso del sexto curso A, grupo estudiado, está compuesto por veintidós estudiantes (once alumnas y once alumnos).

3.2.7.2 El profesorado del C.E.I.P. “Padre Manjón”

El C.E.I.P. “Padre Manjón” considera que los profesores y profesoras son los “referentes para la consecución de los valores propuestos por parte del alumno/a” (p. 10) y resalta la importancia de que exista una “coordinación de los equipos docentes” (p. 10), con el fin de fomentar la formación integral del alumnado (CEIPPM, 2009). Asimismo, el colegio señala la importancia de que su profesorado participe en un proceso de formación permanente.

La plantilla del centro público está formada por 38 profesores y profesoras. El equipo docente está compuesto por un Equipo Psicopedagógico y los siguientes profesores especialistas (CEIPPM, 2009):

- 10 profesores especialistas en Educación Infantil;
- 18 profesores especialistas en Educación Primaria;
- 3 profesores especialistas en Idioma Extranjero;
- 3 profesores especialistas en Educación Física;
- 1 profesor especialista en Educación Musical;
- 1 profesor especialista en Pedagogía Terapéutica;
- 1 profesor especialista en Audición y Lenguaje;
- 1 profesor especialista en Educación Religiosa.

El sexto curso A, por su parte, cuenta con una tutora, que imparte la mayoría de las asignaturas; del mismo modo que con los profesores especialistas de educación física, educación musical e idioma extranjero. El profesor de educación física del sexto A es igualmente responsable de la asignatura conocimiento del medio. Asimismo, el centro público ofrece clases de educación religiosa para los que deseen acudir, del mismo modo que especialistas en pedagogía terapéutica, psicopedagogía o logopedia para los estudiantes que lo necesiten.

3.2.7.3 Personal no docente del C.E.I.P. “Padre Manjón”

El centro educativo público plantea en su PEC que el personal no docente también participe en el proceso educativo de los estudiantes. Según el colegio, el personal no docente ha de integrarse “en la vida escolar según su función contribuyendo entre todos a la labor de educar” (CEIPPM, 2009, p. 10).

3.2.8. *Proyectos y campañas del C.E.I.P. “Padre Manjón”*

El C.E.I.P. “Padre Manjón” insiste en la importancia de los proyectos y actividades extraescolares y se compromete a “ofertar un Plan de actividades complementarias, conmemorativas y extraescolares que enriquezcan la formación del alumno” (CEIPPM, 2009, p. 4). Consiguientemente, el centro elabora una planificación de actividades complementarias de manera amplia y equilibrada (CEIPPM, 2009).

Por un lado, están los proyectos anuales que son trabajados a lo largo del curso académico. En el curso 2009/2010 se desarrollan los proyectos “Interacción”, “Alimentación sana y equilibrada” y “La escuela se sostiene” (CEIPPM, 2009).

- Proyecto “Interacción”

El proyecto “Interacción” se caracteriza por proponer un tema distinto a cada curso escolar, éstos que se relacionan con el entorno natural, histórico o sociocultural. En 2009/2010, el tema elegido es el “Camino de Santiago”. El proyecto consiste principalmente en la realización de actividades por los alumnos y alumnas de distintos niveles sobre el tema designado (CEIPPM, 2009).

- Proyecto “Alimentación sana y equilibrada”

El proyecto “Alimentación sana y equilibrada” viene siendo llevado a cabo por el centro

público en los últimos años. De acuerdo con el colegio, el principal objetivo de este proyecto es “continuar animando el consumo de frutas y productos lácteos durante los recreos” (CEIPPM, 2009, p. 19).

- Proyecto “La escuela se sostiene”

Según el centro el proyecto “La escuela se sostiene” consiste en “continuar con actividades relacionadas con la limpieza y cuidado de las instalaciones” (p.19), en la “ornamentación y decoración de patios y jardines” (p.19), en promover “actividades relacionadas con la Higiene personal” (p. 19) y en fomentar el valor del “agua como bien natural” (CEIPPM, 2009, p. 19).

Por otro lado, el centro público promueve diferentes actividades a lo largo del curso, que coinciden con las conmemoraciones especiales. Se tratan de actividades con carácter educativo y que se realizan de manera interdisciplinar. Para el curso lectivo 2009/2010, las conmemoraciones especiales son las siguientes: “Educación vial”; “XXXI aniversario de la constitución española”; “Actividades navideñas”; “Jornada escolar por la paz y la no violencia”; “La primavera”; “Semana de Castilla y León y del libro”; y “Exposición sobre el Camino de Santiago” (CEIPPM, 2009, p. 19).

Asimismo, el C.E.I.P “Padre Manjón” participa de diversas campañas institucionales y se beneficia de la oferta cultural y deportiva pública. Es el caso de la campaña “Salud Infantil” (bucodental, vacunaciones, etc.), de la oferta cultural y deportiva del Instituto Municipal de Cultura y de la Junta de Castilla y León, de las campañas nacionales e internacionales de solidaridad, de la colaboración con O. N .G´ s y de la participación en concursos locales, regionales y nacionales de empresas públicas y privadas (CEIPPM, 2009).

3.3. A modo de resumen

MARCO EDUCATIVO	COLEGIO NUESTRA SEÑORA DE LOURDES	COLEGIO PÚBLICO PADRE MANJÓN
Titularidad	Franciscanas Misioneras de María	Consejería de Educación. Junta de Castilla y León
Tipo de centro	Privado concertado	Público
Confesionalidad	Católica	No-confesional
Niveles ofertados	Infantil, Primaria y Secundaria	Infantil y Primaria
Objetivos generales	Fomentar: enseñanza personalizada; conciencia crítica y actitud generosa; educación integral; generalización de las experiencias; aceptación de uno mismo y de los demás; una comunidad basada en el evangelio; compromiso cristiano y vivencia de valores franciscano; e integración de alumnos vulnerables	Fomentar: buena convivencia y colaboración en la comunidad educativa, y su apertura al exterior; valores que permitan la integración social con espíritu crítico; lectura y uso de bibliotecas; uso de nuevas tecnologías de la información; técnicas de trabajo individual; actividades complementarias y extraescolares; y atención a la diversidad
Ideario escolar	Fundamenta su propuesta educativa en cinco valores franciscanos: sencillez, solidaridad-justicia, diálogo, respeto y paz	Fundamenta su propuesta educativa en tres niveles de concreción de valores: “en la propia identidad”, “en relación con los demás” y “en relación con el entorno”
Línea metodológica	Proporcionar una enseñanza personalizada, valorar las relaciones interpersonales, promover una educación de inspiración cristiana, fomentar el espíritu de superación y autoestima, educar desde la vida para la vida y utilizar las nuevas tecnologías	Globalización, interdisciplinaridad y gradualidad
Gestión escolar	Equipo directivo (Hermanas delegadas por la entidad titular), Consejo escolar (entidad titular, profesorado, representantes padres y madres, y alumnado, personal de administración y servicios), Claustro de profesores (representantes de los docentes), administración y servicios (Hermanas)	Equipo directivo (director, jefe de estudios y secretario), Consejo escolar (equipo directivo, 5 profesores, 5 padres y madres, representante del ayuntamiento, representante del personal administración y servicios, consejos de convivencia y económico), Claustro de profesores, Consejo de convivencia y Consejo económico
Jornada lectiva	Partida	Continua
Número estudiantes	315	669
Nivel socioeconómico	Clase media y media-baja	Clase media y media-baja
Número profesores	23	38
Instalaciones	14 aulas, aula-biblioteca y salón biblioteca, aula de informática, aula de medios audiovisuales, aula de pizarra electrónica, salón de juegos, salón de actos, sala-laboratorio, despacho orientación, comedor y capilla	27 aulas, biblioteca escolar, 2 aulas de informática, aula de logopedia, aula de pedagogía terapéutica, aula de música, salón de actos y comedor
Instalaciones EF	Salón de actos adaptado para educación física y otras actividades del centro (uso polivalente), canchas polideportiva y de baloncesto, parque infantil, bancos y árboles	Gimnasio específico para educación física (uso específico), pista polideportiva con tres canchas de baloncesto, parque infantil y “Jardín Botánico”
Proyectos, campañas y actividades extraescolares	Proyecto de educación en la fe cristiana (actividades a nivel de conocimiento y a nivel de experiencia) y actividades que impulsan la evangelización y la vivencia de los valores franciscanos (eucaristías, testimonios misioneros)	Relacionados con el conocimiento y cuidado del entorno natural, histórico y sociocultural, la promoción de una alimentación sana y equilibrada, y actividades culturales y deportivas

Tabla 1. Marco educativo: el proyecto educativo de los centros burgaleses estudiados.

PARTE IV. EL ANÁLISIS ETNOGRÁFICO

1. LA CULTURA ESPACIAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DE PRIMARIA

El espacio constituye un ámbito fundamental de las actividades humanas y moldea ampliamente el comportamiento de los individuos y grupos (Hall, 1971). Según este autor su uso está condicionado culturalmente y es fruto de una trayectoria histórica, lo que explica la existencia de distintas formas de utilizarlo y codificarlo en diferentes sociedades. En el caso de las sociedades occidentales industrializadas, los recintos responden a funciones muy concretas. Por ejemplo, las residencias tienden a disponer de un espacio para la preparación de la comida y otro para su consumo, uno para la recepción de invitados y otras actividades sociales, un recinto para reposar, otro para la higiene, etc. (Hall, 1971).

La vida en la ciudad y el uso de espacios cerrados y artificiales supuso un alejamiento de la naturaleza. Sin embargo, frente al cambio climático, a la contaminación de los ríos, mares y océanos, y a la degradación de los bosques, el cuidado del medio ambiente se ha convertido en uno de los temas de mayor relevancia a nivel global. Así, los discursos educativos se posicionan frente a la problemática y proponen un acercamiento a la naturaleza, pero también al entorno sociocultural.

En efecto, el Decreto vigente durante el periodo de recogida de la información, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, reacciona frente a la problemática medioambiental y plantea fomentar el conocimiento, la valoración y el cuidado del entorno en las diferentes áreas del currículo. El Decreto plantea como uno de los objetivos de la educación primaria contribuir a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan “conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo” (p.43054). Asimismo, en el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, la L.O.E incorpora las competencias básicas al currículo y, de entre las ocho competencias planteadas por el documento, una de ellas se refiere directamente al entorno físico. Se trata de

la “Competencia en el conocimiento y la interacción con el medio físico”, la cual se traduce en el “uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, el consumo racional y responsable, y la protección de la salud individual y colectiva como elementos clave de la calidad de vida de las personas” (L.O.E., p. 43060). El Decreto explica que esta competencia consiste en:

(...) la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de seres vivos (L.O.E., p. 43059).

Como no podría ser de otra manera, los proyectos educativos de los centros público y concertado de Burgos manifiestan los valores y actitudes relacionados con el entorno físico que pretenden fomentar. El proyecto educativo del centro público burgalés organiza sus valores en tres niveles de concreción: “en la propia identidad”, “en relación con los demás” y “en relación con el entorno”. En la relación con el entorno, el centro público expone la intención de fomentar la “valoración y respeto del patrimonio natural y sociocultural” y el “cuidado del entorno” (CEIPPM, 2009). Asimismo, su PEC presenta como objetivo prioritario de la acción educativa promover “el conocimiento y respeto del patrimonio histórico, cultural y ecológico que les rodea” (CEIPPM, 2009). Por su parte, el centro concertado de Burgos refuerza el planteamiento ecologista del Decreto en su proyecto educativo, en coherencia con su ideario franciscano. La escuela plantea cinco valores franciscanos como eje de su acción educativa: sencillez, solidaridad-justicia, diálogo, respeto y paz. En cada uno de ellos expone las actitudes y las normas que pretende favorecer en su acción educativa. Es en el valor “respeto” donde presenta actitudes y normas relacionadas principalmente con el entorno. Son las actitudes “respeto, tolerancia y aceptación de la diversidad e interculturalidad” y “respeto y cuidado de la naturaleza”, y las normas “respetar nuestro entorno” y “promover el respeto al medio ambiente” (CPCNSL, 2004).

Así, los discursos pedagógicos coinciden en la intención de fomentar el conocimiento, el respeto y el cuidado del entorno natural y sociocultural. Sin embargo, más allá de discursos, los centros deberían fomentar un acercamiento a la naturaleza y al entorno social en el cotidiano de las diferentes asignaturas (Jiménez, 1993). En este sentido, interesa saber cómo los discursos pedagógicos de los centros de Burgos se reflejan en la práctica, es decir, en la interacción con el medio circundante en la educación física de primaria. Para ello, analizaremos la lógica interna y externa de las situaciones motrices que proponen los profesores en las clases; es decir, el sistema de obligaciones que imponen las reglas de las situaciones motrices, así como los elementos que las contextualizan (Etxebeste, *et al.* 2015).

Por un lado, el estudio de la lógica externa nos permite esclarecer donde se llevan a cabo las situaciones motrices propuestas en las sesiones de educación física y el componente actitudinal asociado. En primer lugar, distinguimos las prácticas realizadas en el interior de aquellas ejecutadas en el exterior de las escuelas, con el fin de revelar si la educación física de primaria promueve una educación intramuros o favorece una interacción con el entorno natural y social acorde con las directrices del Decreto y de sus proyectos educativos. A continuación, diferenciamos las situaciones motrices realizadas en el interior de los colegios en función de que se ejecuten en el gimnasio o en el patio. Nos interesa saber si los centros priorizan el uso de sus recintos cerrados o de sus instalaciones al aire libre, ya que las actividades al aire libre incitarían el conocimiento y la valoración de los aspectos naturales del mundo físico planteado por el Decreto ley. El gimnasio, a su vez, ofrece protección y comodidad, pero su uso diseminado trataría de alejar los alumnos y alumnas de los fenómenos naturales. En definitiva, la educación física podría favorecer la valoración y adecuación a un recinto cálido y cómodo o, en cambio, a un entorno vulnerable al frío, la lluvia, el viento o la nieve.

Por otro lado, el estudio de la lógica interna consiste en diferenciar las situaciones motrices con incertidumbre proveniente de la interacción con el entorno físico de las situaciones

motrices sin incertidumbre, con el objetivo de conocer los efectos que este uso del espacio proyecta sobre la inteligencia motriz de los estudiantes. Mientras que las prácticas con incertidumbre, como el surf o un paseo por el monte, requieren que los participantes lean y tomen decisiones relacionadas con el entorno para responder a sus imprevistos, las prácticas sin incertidumbre, tales como el yoga o el fútbol, no lo solicitan y promueven, así, la adaptación de las conductas motrices de los practicantes a entornos estables y la reproducción de estereotipos motrices (Parlebas, 2001).

De este modo, el estudio de la cultura espacial en la educación física de primaria busca comprender el componente actitudinal fomentado por las escuelas en cuanto al conocimiento, valoración y cuidado del entorno físico y sociocultural, y las consecuencias en la inteligencia motriz del alumnado asociada al uso del espacio.

1.1. ¿La educación física tiene lugar en el interior o en el exterior de las escuelas?

Los colegios de Burgos cuentan con instalaciones específicas para educación física acorde con la normativa vigente. Dicha normativa exige que los centros educativos de primaria en el Estado dispongan de, al menos, un gimnasio o recinto similar y una pista polideportiva descubierta (Blández, 1995). Así, los centros pueden optar por utilizar las instalaciones disponibles en su interior y aprovechar de la comodidad que supone su uso, tal y cómo han averiguado recientes estudios realizados en educación física de primaria (Santeodoro, 2015; Gil, 2017; López de Sosoaga, 2017). Si bien convendría que las escuelas propusieran igualmente actividades en su exterior para, así, fomentar el conocimiento, el respeto y el cuidado del entorno sociocultural y natural planteados por el Decreto ley y por sus proyectos educativos, la realidad es que las salidas fuera de las escuelas implican tiempo y riesgo, ya que requieren desplazamiento y exponen los estudiantes a los peligros del exterior, por lo que los

colegios podrían evitarlas y favorecer un aislamiento del entorno social del barrio y de la naturaleza.

Así, para explicar el componente actitudinal promovido en la educación física de primaria en cuanto al conocimiento del entorno físico y social diferenciamos las situaciones motrices realizadas en el interior de los centros estudiados de aquellas realizadas en el exterior, sean estas en la ciudad o en la naturaleza.

Por una parte, las escuelas burgalesas pueden aprovecharse de la comodidad y de la seguridad que ofrecen sus instalaciones destinadas a la educación física y proponer las situaciones motrices en su interior. Ambas escuelas poseen dos instalaciones para la educación física: el gimnasio o salón de actos en el interior y las canchas polideportivas de sus patios en la parte exterior de sus edificios. Aunque estén descubiertos, los patios se encuentran amurallados y protegidos de los peligros del exterior como el resto de instalaciones de los centros.

Por otra parte, las instituciones educativas pueden proponer las situaciones motrices de educación física en el exterior de las mismas, en el entorno urbano o natural. Los especialistas pueden aprovecharse de las calles y plazas cercanas a los centros, del parque a la orilla del río Arlanzón o de otros puntos de la capital burgalesa para las prácticas de educación física. No es necesario alejarse de los centros para ejecutar, por ejemplo, juegos de escondite o carreras de orientación en las plazas y calles del barrio. Sin duda, esta opción posibilitaría al alumnado descubrir el entorno sociocultural de la capital burgalesa.

Los colegios pueden organizar igualmente salidas a montes y parques cercanos a la ciudad de Burgos para proponer actividades en un entorno natural. Por ejemplo, el Parque del Castillo se encuentra a tan solo veinte minutos andando de los colegios y ofrece un amplio espacio verde. El Parque Fuentes Blancas, por su parte, está a media hora de los centros y se trata de una amplia zona verde y de ocio a lo largo del río Arlanzón. En tales entornos los

maestros podrían proponer juegos de escondite, carreras de orientación, caminatas, entre otras actividades que proporcionarían el conocimiento del medio natural.

En el presente trabajo examinaremos el porcentaje de tiempo de práctica motriz relativo al curso 2009/2010 que representan las situaciones motrices ejecutadas en el interior de los centros y aquellas realizadas en el exterior, con el objetivo de conocer si la educación física de la escuela pública y de la concertada de Burgos ofrecen una educación intramuros o empujan al alumnado de primaria a conocer y a respetar el entorno sociocultural y natural.

1.2. ¿Se juega al aire libre o en recintos cerrados en educación física?

Las clases de educación física pueden realizarse en el exterior o en el interior de los colegios. Sin embargo, los centros tienden a utilizar las instalaciones específicas de interior para las actividades planteadas en las clases de primaria (Santeodoro, 2015; Gil, 2017; López de Sosoaga, 2017). Blández (1995) explica que las instalaciones de la educación física son fruto de la tradición en el área y están, asimismo, fijadas por el marco normativo nacional. Tras la normativa del año 1991 los nuevos centros de primaria cuentan mínimamente con un gimnasio, vestuarios, pistas polideportivas y una zona de juegos. En el caso de los centros antiguos se adaptan espacios internos, como aulas o salones, añadiéndoles espalderas y otros elementos para convertirlos en gimnasios, del mismo modo que se adecuan las zonas asfaltadas del exterior al modelo deportivo vigente: se marcan las líneas de los principales deportes y se añaden canastas y porterías (Blández, 1995).

Así, en el caso de que los centros opten por permanecer en sus instalaciones, las actividades motrices pueden llevarse a cabo en un recinto cerrado o al aire libre, es decir, en el gimnasio o en la cancha polideportiva u otra zona del patio. En este sentido, nos interesa saber si predomina el uso del gimnasio o del patio, pues revelaría la preocupación de los centros de

proteger su alumnado del riesgo de caerse por el suelo mojado, enfermarse a causa del frío o sufrir una quemadura por el fuerte sol.

En efecto, el clima de la capital burgalesa se caracteriza por estaciones bien definidas que conllevan bajas temperaturas en invierno, acompañadas muy a menudo de lluvia, heladas, nieve o viento. En primavera y otoño predominan los días agradables, aunque las jornadas de lluvia y viento también son frecuentes. Consecuentemente, los centros podrían limitar el uso del patio a los días soleados tratando de alejar el alumnado de los fenómenos naturales, fomentando así el valor de un recinto cerrado, seguro y cálido. En cambio, las escuelas pueden asumir el riesgo que suponen las actividades al aire libre e invitar a sus estudiantes a disfrutar de un entorno menos artificial y a valorar los fenómenos naturales que caracterizan cada una de las estaciones del año, acorde con la percepción, el conocimiento y la predicción de los fenómenos físicos planteado en la “Competencia en el conocimiento y la interacción con el entorno físico” del Decreto.

De este modo, distinguimos las situaciones motrices ejecutadas en los patios, al aire libre, de aquellas realizadas en los gimnasios de los centros.

Por un lado, en las clases de educación física los maestros pueden proponer situaciones motrices al aire libre, es decir, en la cancha polideportiva u otra zona del patio. Aunque se encuentren en la parte exterior del edificio de los colegios, los patios están amurallados y protegidos de los riesgos del exterior como las demás instalaciones de los centros. No obstante, son descubiertos y vulnerables a las condiciones meteorológicas adversas.

Por otro lado, los especialistas pueden plantear situaciones motrices en el gimnasio o recinto adaptado en las sesiones de educación física. En este caso, no importa las condiciones meteorológicas en el exterior, ya que los gimnasios están aislados con sus paredes y techos de hormigón. Así, el gimnasio ofrece calor y protección de la lluvia, frío, viento o nieve para la práctica de educación física en los duros días invernales de la capital burgalesa. Sin embargo,

su uso indiscriminado sembraría el valor de un espacio domesticado, cálido y cómodo al alumnado, lo que podría influir en sus futuras opciones de ocio y en su actitud frente a la realización de actividades al aire libre.

Por consiguiente, examinamos el porcentaje del tiempo de práctica, relativo al curso 2009/2010, que ocupan las situaciones motrices realizadas en el interior del edificio de los centros y las situaciones motrices practicadas al aire libre, con el fin de revelar si las escuelas estudiadas tienden a sobreproteger a sus estudiantes de los fenómenos meteorológicos adversos y evitan el riesgo de accidentes o, en contraposición, asumen el riesgo e incitan a sus estudiantes a disfrutar de prácticas al aire libre.

1.3. ¿Cómo se usa el espacio en la acción educativa de educación física?

Una vez constatado dónde se lleva a cabo la educación física de primaria-estudiaremos cómo el alumnado interacciona con el entorno físico en función de la lógica interna de las situaciones motrices propuestas en clase, es decir, del sistema de obligaciones impuestos por sus reglas. Nos interesa saber si los centros estudiados fomentan el desarrollo de la inteligencia motriz asociada a la incertidumbre proveniente de la interacción con el medio. Así, diferenciamos las situaciones motrices según el criterio de incertidumbre informacional proveniente de la interacción del practicante con el entorno, ya que el aprendizaje varía “considerablemente según que se refieran a situaciones estandarizadas o variables” (Parlebas, 2001, p. 250). En otras palabras, “en el primer caso se elaborarán automatismos muy perfeccionados y en el segundo se desarrollarán las capacidades de información y de anticipación motriz respecto de las fluctuaciones del entorno” (Parlebas, 2001, p. 250).

Así pues, con el fin de saber si las escuelas empujan al alumnado a hacer una lectura del espacio o, en cambio, a ignorar la información derivada del entorno, distinguimos las prácticas en función del grado de incertidumbre ligado al medio físico en: situaciones motrices con

incertidumbre y situaciones motrices sin incertidumbre (Parlebas 1991; 2001; Lagardera & Lavega, 2003; Etxebeste, 2012; Etxebeste, *et al.*, 2015; Santeodoro, 2015; Gil, 2017; López de Sosoaga, 2017).

Por un lado, las situaciones motrices con incertidumbre requieren que el participante haga una lectura del medio para anticiparse a los imprevistos. Es el caso de los juegos de escondite, de los realizados con la cometa, de la escalada al aire libre, del esquí o de las excursiones al monte. En un paseo en el monte, por ejemplo, es necesario interpretar y tomar decisiones relacionadas con el terreno para seguir el ritmo marcado por el grupo y evitar resbalarse o tropezarse con una rama o piedra. Durante la marcha es imprescindible descifrar los desniveles del terreno y ser capaz de responder a sus características según se trate de un terreno arenoso, arcilloso, movedizo, nevado o helado. Según Parlebas (2001) en las situaciones motrices con incertidumbre “el practicante elabora hipótesis que orientan sus decisiones, es decir, atribuye intuitivamente un margen de probabilidad subjetiva a los elementos pertinentes de la situación” (p. 249); de tal manera que su práctica solicita unos mecanismos cognitivos complejos que favorecen el desarrollo de la inteligencia motriz; es decir, de la capacidad de leer, interpretar, tomar decisiones y actuar frente a los imprevistos. Así, tales prácticas requieren que el alumnado se anticipe motrizmente para responder a las fluctuaciones del entorno e incitan el desarrollo de la “adaptabilidad” a entornos cambiantes (Parlebas, 2001).

Por otro lado, la dimensión informacional queda prácticamente anulada en las situaciones motrices sin incertidumbre, como es el caso de las gimnasias, de las danzas, de las actividades de introyección (yoga, pilates, taichí) o de los deportes predominantes en la actualidad, como el fútbol, baloncesto o tenis. En el taichí, por ejemplo, cada participante realiza sus movimientos suaves y rítmicos de pie en un radio de aproximadamente dos metros o se desplaza lentamente por el terreno liso de un gimnasio o un parque, siendo la información proveniente del entorno despreciable. De igual manera, la práctica del baloncesto requiere una

asimilación de las normas asociadas a las líneas y diferentes zonas del terreno de juego pero no demanda una lectura constante del espacio, que es invariable. Una vez aprendidos los subespacios de juego los jugadores tienden a despreciar la información derivada del medio. Así, las situaciones motrices sin incertidumbre no requieren una toma de decisión relacionada con el entorno, sino que el practicante tiende a automatizar sus respuestas motrices y a reproducir unos estereotipos motrices (Parlebas, 2001). En consecuencia, tales prácticas tienden a favorecer la automatización de las conductas motrices y la capacidad de “adaptación” a un medio conocido, estable y previsible (Parlebas, 2001).

Por consiguiente, en el presente trabajo averiguamos el porcentaje de tiempo de práctica que ocupan las situaciones motrices con incertidumbre y sin incertidumbre en las clases de educación física del centro público y del concertado de Burgos durante el curso 2009/2010, con el fin de revelar si las escuelas favorecen el desarrollo de capacidades cognitivas de orientación espacial, de decisión y de anticipación motriz ligadas todas ellas a la “adaptabilidad” en entornos inestables o, en contraposición, promueven la “adaptación” de las conductas motrices de sus estudiantes a entornos estables.

1.4. La cultura espacial de la educación física de la escuela franciscana de Burgos

El Colegio Privado Concertado Nuestra Señora de Lourdes de la ciudad de Burgos se encuentra en el barrio San Julián, un céntrico barrio de esta capital de provincia, al sur del río Arlanzón y de la Catedral de Burgos, al este de la extensa calle Madrid, al norte de la antigua estación de tren y al sureste de la estación de autobuses (véase *Figura 2*).



Figura 3. Mapa de la zona donde se sitúa el Colegio Privado Concertado Nuestra Señora de Lourdes de Burgos (Colegio Privado Concertado Nuestra Señora de Lourdes [CPCNSL] (s. f.). Sin título. Imagen recuperada de <http://www.lourdesburgos.es/>).

El barrio comparte edificios residenciales con un abundante pequeño y gran comercio, lo que aporta vida a sus calles. Asimismo, al situarse cerca de la estación de autobuses, del centro cívico y del centro histórico de la ciudad, la zona cuenta con gran circulación de personas, autobuses y coches. De todos modos, la escuela se encuentra amurallada y protegida de los posibles riesgos que pueda presentar el exterior.



Figura 4. Edificio del Colegio Privado Concertado Nuestra Señora de Lourdes de Burgos (CPCNSL. (s. f.). Sin título. Imagen recuperada de <http://www.lourdesburgos.es/>)

En el interior del edificio se encuentra la gran parte de las instalaciones del colegio.

Están distribuidas en cuatro plantas y son las siguientes:

- 3 aulas de Educación Infantil;
- 6 aulas de Educación Primaria Obligatoria;
- 4 aulas de Educación Secundaria Obligatoria;
- Aula de guardería;
- Zonas de aseos;
- Secretaría y dirección;
- Despacho del departamento de orientación;
- Salón de actos con sala de material para educación física;
- Salón de juegos;
- Sala-laboratorio;
- Salón-biblioteca y sala-biblioteca;
- Aula de informática;
- Aula de tecnología;
- Aula de medios audiovisuales;
- Aula de la pizarra digital;
- Cocina-comedor.



Figura 5. Hall del Colegio Privado Concertado Nuestra Señora de Lourdes de Burgos (CPCNSL (s. f.). Sin título. Imagen recuperada de <http://www.lourdesburgos.es/>).

En la parte exterior del edificio del colegio se hallan:

- Un patio que posee una cancha de baloncesto y otra polideportiva, y un parque con columpios;
- Una capilla en edificio anexo.

De este modo, la escuela franciscana de Burgos cuenta con una serie de recintos específicos para la alimentación, la higiene personal, el uso de nuevas tecnologías, la lectura, la recreación, la acción educativa de matemáticas, lenguas o conocimiento del medio y también para la educación física. De tal manera, las clases de esta asignatura podrían realizarse en las instalaciones disponibles en el interior del centro o en su exterior.

1.4.1 ¿La educación física tiene lugar en el interior o en el exterior de la escuela franciscana?

Tal y como exige la normativa estatal, el colegio concertado posee instalaciones específicas para educación física, por lo que puede optar por llevar a cabo las clases de esta asignatura en su interior y ofrecer comodidad y seguridad a sus estudiantes. Sin embargo, si la escuela pretende fomentar el conocimiento y el respeto del entorno sociocultural y natural

acorde con el Decreto y con su ideario ecologista, sería más adecuado que las sesiones tuviesen igualmente lugar en su exterior.

Así que, con el fin de revelar el componente actitudinal promovido en la educación física de la escuela franciscana de Burgos en lo que se refiere al conocimiento del medio, distinguiremos las situaciones motrices ejecutadas en el interior del centro de aquellas practicadas en su exterior, sea en la ciudad o en la naturaleza.

El centro posee un salón de actos adaptado para el área en el interior de su edificio y un patio descubierto con dos canchas, jardines y una zona de juegos. El uso de estas instalaciones no requiere salir del centro y los desplazamientos se limitan al interior del colegio, de tal forma que suponen comodidad, seguridad y control. En el interior de la escuela franciscana los estudiantes juegan a “polis y cacos”, “bote bote”, “la araña”, “calientamanos”, “pelea de gallos”, practican las figuras acrobáticas del Acrosport, las diferentes modalidades de saltos a la comba o las carreras de resistencia, y una infinidad de situaciones motrices más. Por ejemplo, los juegos “calientamanos” o “guerra de pulgares” se realizan en el salón de actos. “Polis y cacos” y “la araña” se juegan en las canchas del patio que, a pesar de no estar cubiertas, se encuentran amuralladas y resguardadas del exterior como el resto del colegio.

Por otra parte, aunque ubicada en un barrio céntrico de la ciudad, la escuela concertada se encuentra a pocos minutos de parques con amplias áreas verdes, como el Parque Fuentes Blancas y el Parque del Castillo. De todas formas, la práctica en el exterior del centro se limita a una única situación motriz realizada en el barrio. Se trata de la “carrera de orientación en el barrio” que tiene lugar en una zona residencial a cinco minutos del colegio, la cual cuenta con poca circulación de coches y personas, y dispone de aceras y de dos pequeños parques.

De este modo, constatamos que las situaciones motrices ejecutadas en el interior del colegio concertado franciscano ocupan el 98,7% del tiempo de práctica motriz (2306 minutos)

relativo al curso académico estudiado; frente al 1,3% del tiempo de práctica motriz (30 minutos) destinado a la única situación motriz realizada en el exterior de sus instalaciones.

Observamos que prácticamente la totalidad de la práctica motriz de la educación física se realiza dentro del recinto de la escuela, frente a una única actividad que se practica en el entorno urbano y ninguna en la naturaleza. Por consiguiente, podemos afirmar que la escuela franciscana de Burgos opta por aprovechar la comodidad y seguridad que ofrece el uso de las instalaciones que posee. Sin duda, esta decisión del centro choca con el conocimiento, respeto y cuidado del entorno natural y cultural planteados por el Decreto ley y reforzados por los valores de su PEC. La pedagogía franciscana tiene lugar intramuros, aislada de la naturaleza y del entorno del barrio, abandonando de manera oculta los designios ambientales de su ideario y el amor a la naturaleza y a los demás seres vivos que caracterizaron la vida de San Francisco de Asís.

1.4.2 ¿Se juega al aire libre o en recintos cerrados en la educación física franciscana?

La educación física tiene lugar en el interior de la escuela franciscana, alejada del entorno urbano y natural circundante. A continuación, nos interesa desvelar si el colegio concertado de Burgos aísla a su alumnado en el recinto cerrado que dispone para el área, o, por el contrario, prioriza el uso del patio que se encuentra al aire libre. En función de ello, la educación física franciscana estará distanciando aún más a sus estudiantes de la naturaleza y fomentando el valor de un espacio cerrado o, en cambio, favoreciendo el conocimiento y la predicción de los fenómenos del medio físico como propone el Decreto. En efecto, el especialista tiene carta blanca para elegir la instalación que desee, ya que tanto el salón de actos como el patio se encuentran disponibles en el horario de las sesiones del sexto curso de primaria. Así, podría optar por realizar actividades al aire libre o por resguardar a sus estudiantes de los

fenómenos meteorológicos adversos comunes en la capital burgalesa, tales como el frío, la lluvia o la nieve, y evitar el riesgo de accidentes.

De este modo, distinguiremos las situaciones motrices realizadas en el salón de actos de aquellas ejecutadas en el patio durante las clases de educación física relativas al curso estudiado, para desvelar el porcentaje de tiempo que ocupan las prácticas llevadas a cabo en cada instalación.

Las situaciones motrices pueden llevarse a cabo en el salón de actos, que se sitúa en el interior del edificio del colegio concertado, en la planta baja. El recinto posee iluminación artificial y calefacción, y dispone de diversas puertas que dan acceso al patio, a los baños, a la sala de profesores, al hall del edificio y al almacén dónde se guardan los materiales de educación física, así como ventanas que regalan luz en los días soleados.

La instalación cuenta con un amplio espacio y un escenario. El primero, se trata de una superficie de aproximadamente diez metros de ancho por veinticinco de largo, que incluye dos espalderas de madera. Su suelo es de PVC y no posee irregularidades ni desniveles. En su superficie, los estudiantes realizan los ejercicios de estiramientos y calentamientos en el inicio y en el final de las sesiones, las figuras acrobáticas, los duelos individuales (“calientamanos”, “quita rabos”, “sumo de rodilla”, “pelea de gallos”, etc.), las diferentes modalidades de saltos a la comba, los ejercicios gimnásticos, los masajes y el juego “balón torre”, entre otras actividades.



Figura 6. El alumnado juega a “pelea de gallos” en la superficie del salón de actos del centro franciscano burgalés.

El escenario está a un metro de altura en relación al suelo del salón, mide aproximadamente cinco por diez metros, tiene el suelo de tarima y dispone de un telón y tres bambalinas color vino. Allí, tiene lugar la presentación de la figura acrobática elegida por cada grupo como su “ejercicio estrella” y el ensayo de la coreografía de danza para el concurso de las fiestas del colegio.



Figura 7. Un grupo presenta el “ejercicio estrella” en el escenario del salón de actos del centro franciscano.

Las situaciones motrices pueden llevarse a cabo también en el patio, que se sitúa en la parte exterior del edificio, es descubierto y amplio. El patio se encuentra rodeado de edificios y de muros: el edificio del colegio, la residencia de las hermanas y los muros que comparte con un edificio residencial y con las antiguas vías del tren. Es un entorno seguro como el resto del centro, con la diferencia de que es descubierto y, por lo tanto, vulnerable a la lluvia, a la nieve o al viento; de tal modo que el maestro limita su uso a los días agradables y calurosos de los meses cálidos y secos del inicio y del final del curso.

Posee dos canchas (una polideportiva y otra de baloncesto), dos parques de juegos, jardines y áreas cementadas. En toda su extensión tienen lugar la “carrera de orientación en el patio” y el juego de escondite “bote bote”. La cancha polideportiva es el escenario de, por ejemplo, “polis y cacos”, “Pepo y Pepito”, “pañuelo” o “campo quemado”. Se ubica en el centro del patio y mide aproximadamente treinta y cinco por doce metros. Es cementada y tiene el suelo liso, con pequeñas irregularidades por el tiempo de uso, del mismo modo que la cancha de baloncesto, que se encuentra paralela a la polideportiva y mide aproximadamente veinte por diez metros. Su uso está asociado al de la cancha polideportiva, es decir, para la práctica del “juego con balón” acontecen dos partidos simultáneamente, uno en la cancha de baloncesto y otro en la polideportiva, y para la realización de “zorros, gallinas y víboras” el terreno de juego es la superficie de las dos canchas.



Figura 8. El alumnado de diferentes cursos juega en las canchas del patio del centro franciscano burgalés (CPCNSL (s. f.). Sin título. Imagen recuperada de <http://www.lourdesburgos.es/>).

Tras diferenciar las situaciones motrices en función de la instalación en la que se llevan a cabo, detectamos que las situaciones motrices ejecutadas en el salón de actos ocupan el 58,8% del tiempo de práctica motriz relativo a este curso (1374 minutos) y que las situaciones motrices realizadas en el patio representan el 38,4% del tiempo de práctica motriz (897 minutos). El 1,5% del tiempo de práctica (35 minutos), representado por “otros”, corresponde a una “multitarea”, es decir, a una actividad en la cual las chicas ensayan la coreografía para las fiestas del colegio en el escenario mientras que los chicos juegan al hockey en la cancha polideportiva. El restante, 1,3% del tiempo de práctica (30 minutos), concierne a la única actividad realizada en el exterior del centro.

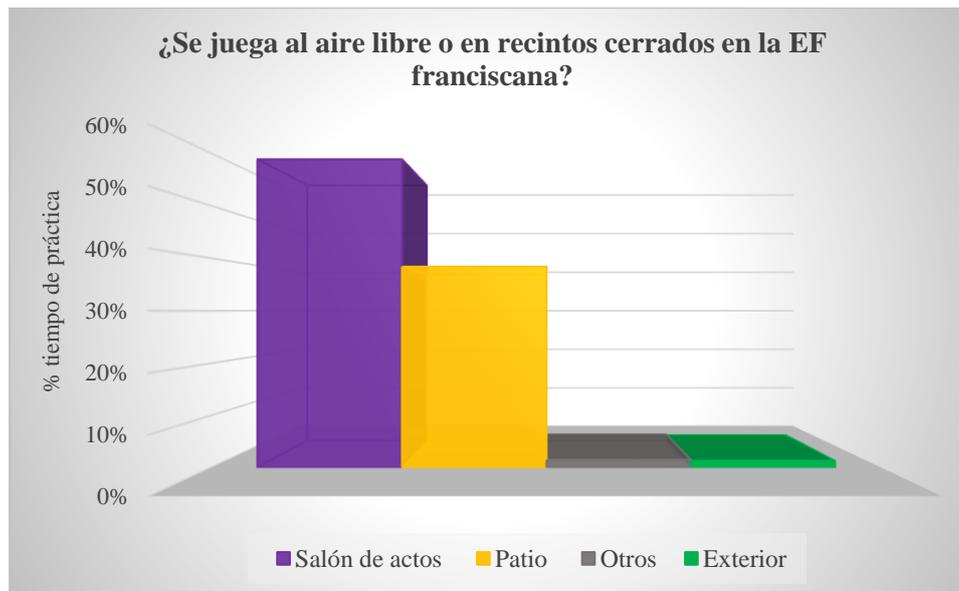


Figura 9. ¿Se juega al aire libre o en recintos cerrados en la educación física franciscana? Cada columna representa el porcentaje de tiempo relativo a las situaciones motrices realizadas en el salón de actos, en el patio, “otros” y en el exterior, correspondientemente.

Por consiguiente, la escuela franciscana prioriza el uso del recinto cerrado que posee para educación física, reflejando su preocupación por la seguridad y salud de sus alumnos y alumnas. El especialista se inclina por la instalación más acogedora del colegio para las prácticas seleccionadas y así evita que algún estudiante enferme a causa del frío o se lesione por el suelo mojado de la lluvia o de la nieve. Las clases en el patio también son significativas y ofrecen a los chicos y chicas la oportunidad de jugar al aire libre. De todas formas, su uso se limita a los meses soleados, lo que explica su peso inferior y ratifica la preocupación del centro de proteger a su alumnado de los fenómenos meteorológicos invernales. En conclusión, el colegio concertado de Burgos promueve principalmente la adecuación a un espacio cómodo, silencioso, cálido, iluminado y seguro, y no se compromete con el conocimiento de los fenómenos del medio físico planteados en las competencias del Decreto y con la valoración de la naturaleza proyectada por su ideario franciscano.

1.4.3 ¿Cómo se usa el espacio en la acción educativa de la educación física franciscana?

Una vez identificado dónde se llevan a cabo las situaciones motrices propuestas en las clases de educación física del centro concertado de Burgos, interesa desvelar su lógica interna, es decir, si sus normas obligan al alumnado a anticipar y a responder a la información proveniente del espacio o, en cambio, le incitan a despreciarla. En función de ello esta asignatura estará fomentando diferentes efectos en la inteligencia motriz de los estudiantes. Mientras que, en el primer caso, les incitará a leer y a tomar decisiones relacionadas con el medio, en el segundo, les empujará a adaptar sus respuestas motrices a un entorno invariable y a reproducir unos estereotipos motores (Parlebas, 2001).

Así, distinguiremos las situaciones motrices con incertidumbre de aquellas sin incertidumbre derivada de la interacción con el entorno, con el objetivo de conocer el peso que ocupan en la acción educativa de la educación física de la escuela franciscana y los efectos en el desarrollo de la inteligencia motriz del alumnado asociada al uso del espacio.

Las situaciones motrices con incertidumbre ejecutadas en la educación física de la escuela franciscana son las dos versiones del “bote bote” y las carreras de orientación en el patio y en el barrio. Por ejemplo, en el juego “bote bote”, los jugadores libres se esconden por todo el patio y se aprovechan de los árboles, materiales de los parques, bancos, canastas, porterías, muros o pasillos para evitar ser vistos por el atrapador, al tiempo que intentan acercarse al bote para darle una patada y librar a los atrapados. Los jugadores más atrevidos se esconden próximos al bote para intentar dar un puntapié y librar a los jugadores atrapados, con el riesgo de ser vistos por el atrapador. Así, los participantes se ven obligados a hacer una lectura del entorno para adoptar estrategias que les permitan permanecer libres o capturar en el caso de los atrapadores.



Figura 10. Patio del colegio franciscano de Burgos con alumnado de diferentes cursos (CPCNSL (s. f.). Sin título. Imagen recuperada de <http://www.lourdesburgos.es/>).

En el caso de la “carrera de orientación en el barrio” el alumnado ha de hacer una lectura constante del entorno para actuar. La actividad se realiza en parejas y consiste en encontrar diez pistas por una zona del barrio próxima al colegio. Así, cada pareja dispone de un plano de la zona con la localización de las pistas y lo utiliza para encontrar la zona de la pista, donde rastrean los bancos de los parques, contenedores, fachadas de los portales, árboles, etc.

Por su parte, las situaciones motrices sin incertidumbre realizadas en la educación física franciscana son, por ejemplo, los ejercicios de estiramiento ejecutados en el inicio y en el final de las sesiones, las figuras acrobáticas, los duelos individuales (“calientamanos”, “guerra de pulgares”, “pelea de gallos”, “sumo de rodillas”, “quita rabos”, etc.), los ejercicios gimnásticos, las actividades de saltar a la comba o los juegos “balón torre”, “pañuelo”, “campo quemado”, “zorros, gallinas y víboras”, “polis y cacos” o “la araña”. En el caso de “guerra de pulgares”, los estudiantes están repartidos en parejas y cada una de ellas se sienta cara a cara en un terreno liso de dos metros cuadrados. Los jugadores entrelazan los cuatro dedos de una mano a los de la mano del adversario, dejando los pulgares libres. El juego consiste en intentar coger el pulgar del rival y bajarlo hacia el encuentro con los demás dedos. De este modo, este duelo no requiere

que el alumnado haga una lectura del espacio físico circundante, la información proviene exclusivamente de la acción de su adversario.



Figura 11. Dos estudiantes juegan a “guerra de pulgares” en la superficie del salón del centro franciscano burgalés.

En el caso del juego “polis y cacos”, el alumnado no necesita hacer una lectura constante del entorno, pero ha de reconocer los subespacios de juego, como la “cárcel” y la “casa”, para regular su acción motriz. En este juego los estudiantes están divididos en dos equipos: polis y cacos. Los cacos libres corren por la superficie de la cancha polideportiva del patio, evitando ser tocados por los polis. Si entran en la “casa”, en el interior de la zona de portería del balonmano, se convierten en invulnerables ya que los policías no pueden acceder a este espacio. Los cacos encarcelados forman una cadena desde el palo de la portería contraria a la casa y buscan el contacto con los jugadores libres, que intentan tocar a la cadena para liberar a los atrapados.

Tras diferenciar las situaciones motrices según la incertidumbre derivada de la relación con el medio físico, detectamos que las situaciones motrices sin incertidumbre constituyen el 89,3% del tiempo de práctica motriz del curso lectivo estudiado (2086 minutos), y que las situaciones motrices con incertidumbre representan el 10,7% del tiempo de práctica motriz (250 minutos).

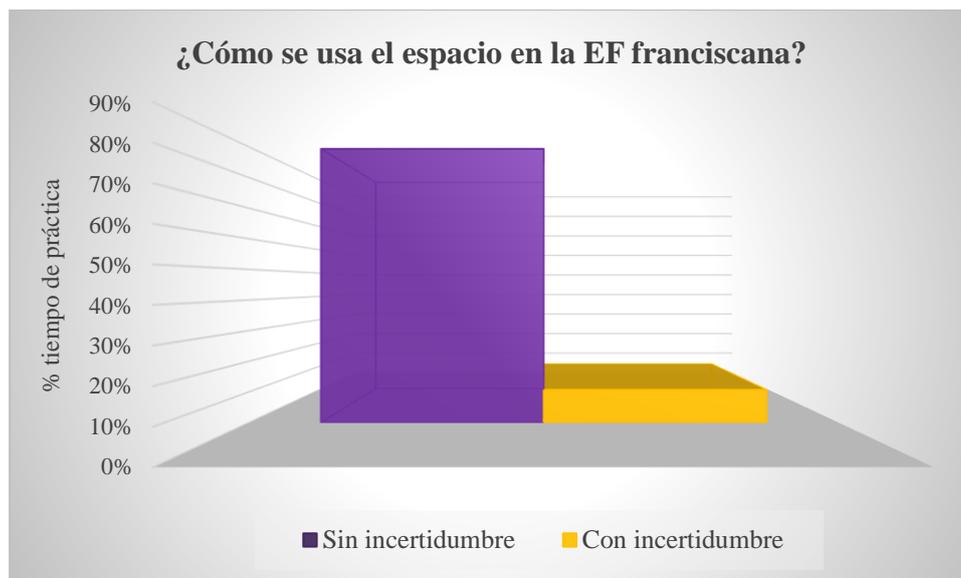


Figura 12. ¿Cómo se usa el espacio en la acción educativa de la educación física del centro franciscano? Cada columna representa el porcentaje de tiempo relativo a las situaciones motrices sin incertidumbre y con incertidumbre proveniente de la interacción con el espacio.

Por lo tanto, en la educación física del centro franciscano de Burgos prevalecen rotundamente las situaciones motrices sin incertidumbre proveniente de la interacción del participante con el entorno, las cuales constituyen casi la totalidad de la práctica relativa a este curso escolar. Del mismo modo que constataron recientes estudios de casos realizados en la educación física de primaria (Santeodoro, 2015; Gil, 2017; López de Sosoaga, 2017), la acción educativa de esta asignatura en la escuela franciscana se limita a las prácticas sin incertidumbre y, así, incita a los estudiantes a regular sus respuestas a un entorno invariable (Parlebas, 2001). Muy pocas situaciones motrices propuestas en clase requieren una lectura y toma de decisiones relacionadas con el entorno físico y, por lo tanto, solicitadoras de mecanismos cognitivos complejos (Parlebas, 2001). En definitiva, esta decisión del colegio concertado no solo limita el fomento de la inteligencia motriz, sino que supone, igualmente, un distanciamiento de la naturaleza contrario a los designios espaciales de su ideario franciscano.

1.4.4 Principios de la cultura espacial de la educación física de la escuela franciscana burgalesa

El colegio concertado de ideario franciscano de la ciudad de Burgos en tanto que institución educativa provee a sus estudiantes de un elevado margen de seguridad, y sus recintos se encuentran cerrados y amurallados del exterior, para hacer del colegio un lugar de educación sin riesgos.

La educación física de primaria acontece en el interior del centro, en las instalaciones específicas del área, es decir, en el salón de actos y en el patio. Así, la escuela con sus espacios de hormigón, sus edificios, sus cierres y su aislamiento del entorno social del barrio es el lugar de la pedagogía franciscana. Asimismo, entre el salón y el patio, el especialista prioriza el uso del primero y, así, las prácticas se realizan principalmente en un recinto cerrado. El maestro se preocupa por la salud de sus estudiantes y evita salir al patio los días de lluvia, nieve y frío para que nadie se lesione o enferme a causa de las condiciones meteorológicas desfavorables en la capital burgalesa. Por consiguiente, los alumnos y alumnas de primaria van asumiendo los valores de un espacio cerrado, cálido, cómodo y seguro: no se manchan de barro, ni se mojan o pasan frío en el seno de la escuela franciscana.

En contraposición, el centro católico insiste en su ideario en la intención de propulsar el respeto y el cuidado de la naturaleza, muy evidente en la actitud “respeto y cuidado de la naturaleza” y las normas “respetar nuestro entorno” y “promover el respeto al medio ambiente”. Así, el descubrimiento, el respeto y el cuidado del entorno se reduce esencialmente a lo urbano: la escuela franciscana está alejada de los bosques, ríos y montes que rodean la capital burgalesa.

Indudablemente, la concreción de la propuesta educativa fundada en valores franciscanos resulta limitada en una escuela de cemento. La educación física tiene lugar entre muros, aislada de la naturaleza y del entorno social del barrio, del mismo modo que resguardada de los fenómenos meteorológicos invernales. Esta localización espacial no solo supone un

distanciamiento de la naturaleza, contrario a la doctrina de San Francisco de Asís y al Decreto, sino que significa igualmente una orientación de la educación física hacia la ausencia de lectura y descodificación del entorno variable en las situaciones motrices, y la no utilización de la inteligencia motriz por parte de los estudiantes.

En conclusión, la educación física franciscana reproduce los espacios domesticados, cerrados y seguros de la sociedad en la cual está inmersa. La aspiración de favorecer la valoración y el cuidado de la naturaleza queda atrapada en el discurso pedagógico del centro al evitar, en la práctica, someter al alumnado a los riesgos de la calle, de los bosques e incluso del patio. Las clases tienen lugar en recintos acogedores, cómodos y que ofrecen protección a los estudiantes. Además de contradecir a la doctrina de San Francisco de Asís y al Decreto, el alejamiento de la naturaleza se refleja en una acción educativa orientada hacia la adaptación a entornos estables y la automatización de las conductas motrices. En fin, la escuela analizada parece abandonar los designios espaciales de su ideario franciscano, la naturaleza ha dejado de ser un espacio educativo.

1.5. La cultura espacial de la educación física de la escuela pública de Burgos

El Colegio de Educación Infantil y Primaria “Padre Manjón” se sitúa igualmente en el céntrico barrio San Julián de la ciudad de Burgos. Está a unas pocas manzanas al sur de la estación de autobuses, del río Arlanzón y de la Catedral, a unos pocos metros al este de la calle Madrid, del centro cívico San Agustín y de la residencia universitaria, y a un par de manzanas al noroeste de la autopista.



Figura 14. Edificio del Colegio de Educación Infantil y Primaria “Padre Manjón” de Burgos (CEIPPM (s.f.). Sin título. Imagen recuperada de <http://ceippadremanjon.centros.educa.jcyl.es/sitio/>).

En el interior del edificio se acomodan la mayor parte de las instalaciones del colegio, que se reparten en las tres plantas del inmueble, y son las siguientes:

- 9 aulas de Educación Infantil;
- 18 aulas de Educación Primaria;
- 1 aula de logopedia;
- 1 aula de pedagogía terapéutica;
- Secretaria y dirección;
- Aseos;
- 2 aulas de informática;
- Biblioteca escolar;
- Salón de actos;
- Aula de música;
- Gimnasio;
- Vestuario.



Figura 15. Pasillo de la planta baja del C.E.I.P. Padre Manjón durante la exposición “Camino de Santiago”, abierta al público y preparada de forma interdisciplinar.

En la parte exterior del edificio del colegio se encuentra el patio, siendo éste descubierto y con una pista polideportiva, un parque infantil y un “Jardín botánico”, que consiste en una pequeña área verde.

Por consiguiente, el colegio público de Burgos alberga instalaciones específicas para cada una de las actividades, sean éstas escolares, extraescolares u otros servicios que ofrece. Posee recintos para el aseo y la higiene personal, la alimentación, la recreación, el manejo de las nuevas tecnologías, la lectura, el refuerzo escolar, las clases de lengua o matemáticas, de música, de educación física, entre otros. Para educación física, el centro cuenta con dos instalaciones, el gimnasio y el patio. La pregunta es, ¿permanece el grupo de primaria en el interior del centro o sale a su exterior para sus clases de educación física?

1.5.1 ¿La educación física tiene lugar en el interior o en el exterior de la escuela pública?

El colegio público posee un gimnasio y una cancha polideportiva para la educación física acorde con la normativa vigente. Estas instalaciones le ofrecen comodidad y seguridad: no se pierde tiempo en desplazamientos, ni se somete a los estudiantes a los riesgos que ofrece la ciudad (accidentes con los coches, incidentes con personas desconocidas) o a los peligros de

la naturaleza (como los incidentes con animales salvajes o a causa del barro o la nieve). No obstante, esta decisión por parte del centro promovería un alejamiento del contexto social de la ciudad y de la naturaleza. Por el contrario, las actividades realizadas en las calles, plazas, parques de la ciudad o en montes cercanos al centro favorecerían el conocimiento del entorno sociocultural y natural, tal y como plantea la L.O.E. y el proyecto educativo del centro elaborado en base a dicho Decreto.

Así, para estudiar el componente actitudinal promovido en la educación física del colegio público burgalés en cuanto al conocimiento del entorno, diferenciaremos las situaciones motrices realizadas en su interior de aquellas realizadas en su exterior, sea en la ciudad o en la naturaleza.

En el interior del centro el especialista plantea el fútbol, baloncesto, balonmano, voleibol y hockey, las carreras de resistencia y de velocidad, la gynkana, los ejercicios gimnásticos y de yoga, los juegos “la cadena”, “cazadores y conejos”, “Tarzan y los leones”, “Alien” y “muralla china”, entre otras muchas situaciones motrices. El balonmano, fútbol o baloncesto se practican en la cancha polideportiva, y la mayoría de los juegos deportivos y los ejercicios gimnásticos o del yoga se ejecutan en el gimnasio.

Por otra parte, el colegio se sitúa en un barrio céntrico y con fácil acceso a pie o en autobús a distintas zonas de la ciudad y a parques cercanos, como es el caso del Parque del Castillo que ofrece amplios espacios verdes y del Parque Fuentes Blancas que cuenta con una extensa área verde a la orilla del río Arlanzón. Constatamos que una sola actividad se realiza en el exterior del centro público y, para ella, se destina una jornada escolar, que incluye el desplazamiento en autobús. Es el “Camino de Santiago”, que consiste en realizar una parte del camino en una zona cercana a la ciudad de Burgos. La caminata empieza en Castañares, pueblo situado aproximadamente a siete kilómetros de la capital. A partir de ahí, la mayor parte del recorrido se hace en el medio natural: la primera parte consiste en una vereda de tierra estrecha

y luego se pasa por el Parque Fuentes Blancas y por el Parque del Río, ambos a la orilla del río Arlanzón. La última y diminuta parte de la caminata se hace por la ciudad, desde el río hasta el centro educativo.

Los datos muestran que el 96% del tiempo de práctica motriz (2144 minutos) relativo a este curso lectivo tiene lugar en el interior del colegio público, y que el 4% del tiempo de práctica motriz (90 minutos) se lleva a cabo en su exterior.

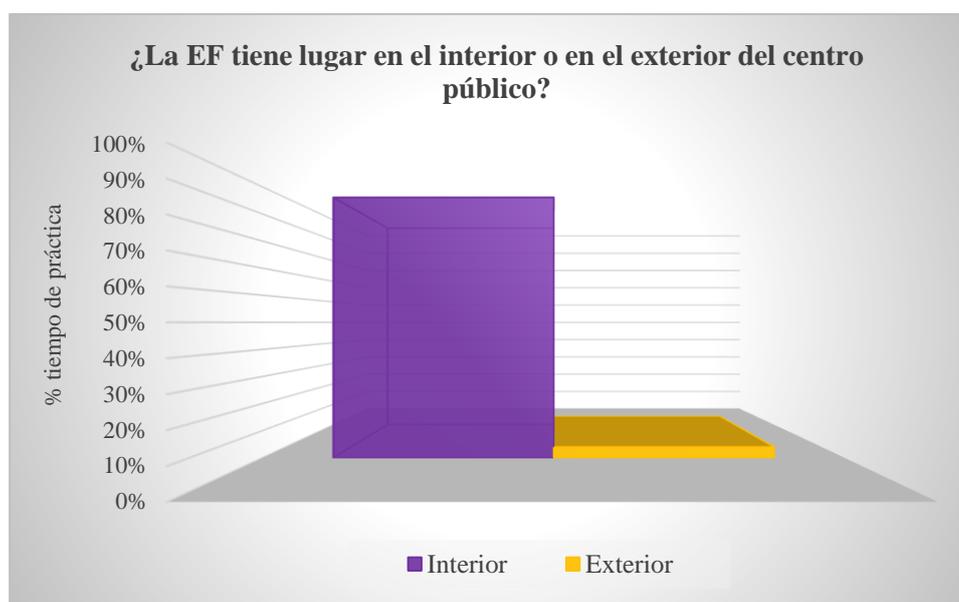


Figura 16. ¿La EF tiene lugar en el interior o en el exterior del centro público? Cada columna representa el porcentaje de tiempo relativo a las situaciones motrices realizadas en el interior del colegio y en su exterior.

Por lo tanto, el colegio público burgalés se beneficia de la comodidad y de la seguridad que supone la utilización de las instalaciones disponibles, y la práctica de la educación física de primaria acontece en el interior de su establecimiento. En el exterior se realiza una sola actividad, la cual tiene lugar, principalmente, en un entorno natural. Así, las clases acontecen intramuros, aisladas del entorno social y físico circundante, como si se tratara de una burbuja. Los estudiantes no corren el riesgo de ser agredidos por algún desconocido, atropellados, sufrir una picadura de insecto o resbalarse en el barro, pero no interactúan con el contexto social de la ciudad ni con los bosques que la rodean. En definitiva, esta opción por parte del centro

público se distancia al conocimiento y valoración del entorno sociocultural y natural, planteados en los objetivos y competencias del Decreto, y en los valores de su proyecto educativo.

1.5.2 ¿Se juega al aire libre o en recintos cerrados en la educación física pública?

Las clases de educación física de primaria se llevan a cabo en el interior del colegio público burgalés, alejadas del entorno de la ciudad, del campo y de los bosques. En este sentido, nos interesa saber si la escuela congrega a sus estudiantes en el gimnasio cerrado que posee o, en cambio, prioriza el uso de su patio descubierto y las actividades al aire libre; ya que en función de ello estará promoviendo el valor de un recinto cerrado y cómodo o fomentando el conocimiento y la interpretación de los fenómenos físicos, como son los meteorológicos, acorde con la competencia en el conocimiento y la interacción con el medio físico presentada por el Decreto ley.

Se constata, antes que nada, que la escuela pública organiza el uso de las instalaciones disponibles para la educación física y que a cada uno de los grupos de primaria le corresponde practicar semanalmente una sesión en el gimnasio y otra en el patio. Las clases cuya instalación asignada es el patio son vulnerables a las condiciones meteorológicas ya que se trata de un espacio descubierto, de tal manera que si llueve o nieva el maestro ha de decidir entre quedarse en el aula o bajar al patio pese al mal tiempo. Sin duda, esta decisión refleja su preocupación por proteger a sus estudiantes y evitar que alguno enferme por el frío o se resbale por el suelo mojado.

Así, con el fin de saber si las malas condiciones meteorológicas influyen en el tiempo de práctica al aire libre y el componente actitudinal relacionado, diferenciaremos las situaciones motrices practicadas en el gimnasio de aquellas realizadas en el patio del colegio público durante el curso 2009/2010.

El gimnasio, ubicado en el sótano del edificio, es el espacio disponible para las clases de los martes. Es un recinto cerrado y oscuro a pesar de sus claraboyas y ventanas, y sus innumerables luces permanecen encendidas durante las sesiones. En el extremo contrario a la puerta de entrada está el almacén, dónde se guardan los materiales de la educación física. En cuanto a sus dimensiones, mide aproximadamente doce por veinte metros y dispone de dos partes diferenciadas: el tatami y la zona de baldosas (véase *Figura 16*).



Figura 17. En esta fotografía podemos observar la zona de baldosas y el tatami del gimnasio del centro público burgalés.

El tatami mide aproximadamente cinco por diecinueve metros y dispone de espalderas, una escalera horizontal y dos cuerdas fijadas en el techo. Su superficie es lisa, ligeramente blanda y está recubierta en lona de PVC azul. Aquí se practican, por ejemplo, las carreras de velocidad y de relevos, los ejercicios del yoga y los juegos como “campo quemado”, “a dar más vueltas”, “el código” o “Tarzan y los leones”.

La parte exterior del tatami ocupa el resto de la extensión del gimnasio y dispone de seis columnas. Su suelo es liso, rígido y está formado por baldosas color marrón. Exclusivamente en esta zona del gimnasio se realizan el juego de bolos y las innumerables tareas de saltar al

banco sueco. En general, las situaciones motrices se practican en todo el gimnasio, como son los ejercicios de conducción del balón o de “estaciones”, y los juegos “cazadores y conejos”, “Alien” o “dragón”. Por ejemplo, en “Alien”, la zona del tatami corresponde al área de los jugadores libres, mientras que la zona de baldosas es el área de los jugadores atrapados. En “cazadores y conejos”, por su parte, los jugadores utilizan ambas zonas del gimnasio indistintamente.



Figura 18. El alumnado juega al “cazadores y conejos” en toda la superficie del gimnasio del centro público burgalés.

Las situaciones motrices para las clases de los miércoles están destinadas a realizarse en el patio. Éste se encuentra en la parte exterior del edificio del centro público, es amplio, descubierto y dispone de una cancha polideportiva, un parque de juegos infantiles y un área verde, el “Jardín Botánico” (véase *Figura 18*). Al tratarse de un espacio descubierto está expuesto al sol, pero también a la lluvia, nieve y frío en los meses de invierno. En los días de lluvia o nieve el especialista duda entre permanecer en el aula o bajar para proponer las actividades planeadas. En general, a lo largo del curso, el grupo baja al patio pese al mal tiempo

aún a riesgo de que los estudiantes enfermen o se hagan daño, salvo en tres sesiones en las cuales llueve torrencialmente.



Figura 19. Patio del centro público burgalés: los estudiantes juegan al hockey en una clase. Se puede ver el “Jardín Botánico” a la izquierda, y el parque infantil y el edificio del centro al fondo.

En el centro del patio se encuentra la cancha polideportiva, que está rodeada de vallas y mide aproximadamente cuarenta por veinte metros. Está dividida transversalmente por una línea central y dispone de dos porterías en cada extremo de la misma, que miden dos metros de altura y tres de anchura. Cuenta asimismo con seis canastas, correspondientes a las tres canchas de baloncesto, que miden cerca de diez por veinte metros y están paralelas entre sí y perpendiculares a las porterías de la pista de balonmano. Allí, el alumnado juega al fútbol, balonmano, voleibol, baloncesto o hockey (véase *Figura 18*) y participa en los juegos “pañuelo”, “muralla china”, “mazmorra”, “correo de Zar”, “bandera” o “rayuela”.



Figura 20. Patio del colegio público burgalés: los estudiantes juegan al hockey en una clase de educación física. A la derecha y al fondo de la cancha polideportiva, se puede ver el “Jardín Botánico”.

Tanto en el patio como en el interior del edificio del colegio tiene lugar la “ginkana”. Sus diferentes pruebas se realizan en el salón de actos y en los pasillos del edificio, pero principalmente en las diferentes zonas del patio: cancha polideportiva, parque infantil y “Jardín botánico”. El área de juego infantil mide aproximadamente seis por veinte metros y cuenta con un tobogán, un pequeño recorrido con un puente, cuerdas y otros elementos para el desplazamiento aéreo, un columpio, etc. El pavimento del parque es de caucho y protege al alumnado en el caso de las caídas. Por último, el “Jardín Botánico” es una pequeña zona verde situada en un lateral y en un extremo de la cancha. Está cubierto de césped y dispone de innumerables árboles, plantas, jardines con flores, un pequeño estanque con una fuente ornamental de piedra y una fuente de agua potable.



Figura 21. Parte del “Jardín botánico” que se encuentra en el patio del colegio público burgalés.

Una vez diferenciadas las prácticas según la instalación en la que tienen lugar, detectamos que las situaciones motrices realizadas en el gimnasio ocupan el 50,4% del tiempo de práctica motriz de este curso (1125 minutos), y que aquellas ejecutadas en el patio representan el 46,9% del tiempo de práctica motriz (1019 minutos). El restante, 4% de la práctica (90 minutos), corresponde a la actividad realizada en el exterior del centro.

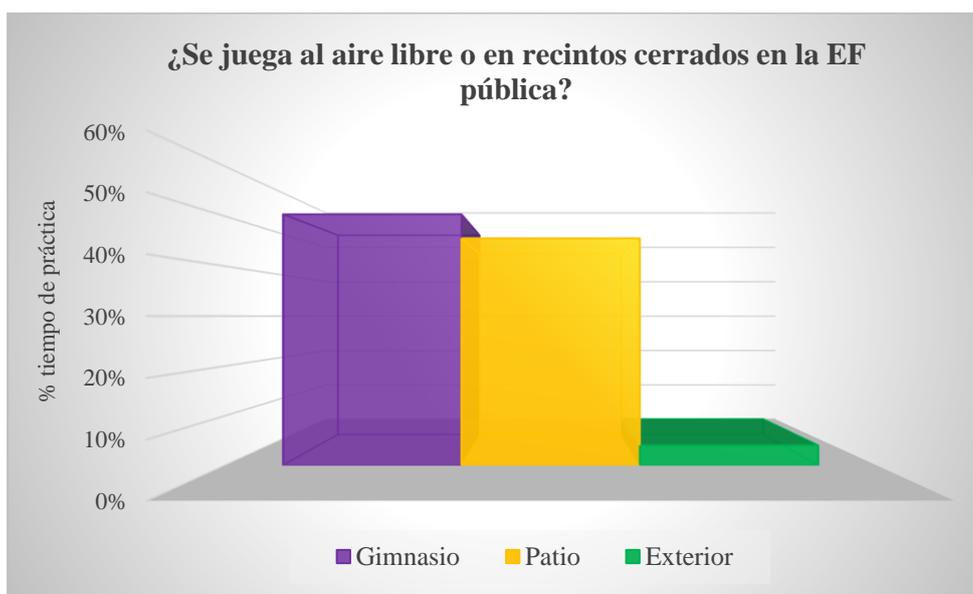


Figura 22. ¿Se juega al aire libre o en recintos cerrados en la educación física pública? Cada columna representa el porcentaje de tiempo relativo a las situaciones motrices realizadas en el gimnasio, en el patio y en el exterior del centro.

Por lo tanto, las prácticas realizadas bajo techo y al aire libre ocupan un peso similar en la educación física de primaria del colegio público burgalés. Este equilibrio se explica por la distribución de los espacios asignados a los días de sesión de la semana: los martes en el gimnasio y los miércoles en el patio. El especialista planifica las sesiones en función del espacio asignado para cada una de ellas, aunque ha de decidir si mantener su programa, pese al mal tiempo, en los días en los que el espacio disponible es el patio. En este sentido, la igualdad en el uso de las instalaciones refleja la opción de la escuela de llevar a cabo las clases al aire libre también en el largo invierno burgalés y de asumir los riesgos que aportan el frío y el suelo resbaladizo. En conclusión, los estudiantes que acuden al centro público de Burgos asumen el valor de practicar en un recinto cerrado, cómodo, iluminado y cálido, al tiempo que el de jugar al aire libre en las diferentes estaciones del año y, así, son empujados a conocer y predecir los fenómenos del medio físico acorde con el Decreto.

1.5.3 ¿Cómo se usa el espacio en la acción educativa de la educación física pública?

Tras revelar dónde tienen lugar las clases de educación física del colegio público del barrio burgalés de San Julián nos interesa saber cómo se usa el espacio en la acción educativa de esta asignatura para comprender los efectos en la inteligencia motriz del alumnado. Para ello, desvelamos si sus reglas requieren una lectura, interpretación y toma de decisión relacionadas con la interacción con el espacio, es decir, una “adaptabilidad” en entornos inestables o, en cambio, favorecen una “adaptación” de las respuestas de los participantes a entornos estables (Parlebas, 2001).

De este modo, diferenciamos las situaciones motrices con incertidumbre de aquellas sin incertidumbre proveniente de la relación con el medio físico con el fin de traer a la luz qué modelo de práctica prevalece en la educación física del centro público y las consecuencias en la inteligencia motriz relacionadas.

Constatamos que a lo largo del año académico el alumnado de sexto curso participa de una situación motriz con incertidumbre: el “Camino de Santiago”. Esta actividad consiste en una marcha en grupo y la incertidumbre proviene de la interacción con la naturaleza y con el medio urbano. La mayor parte de la caminata se realiza en un entorno natural, en el cual los estudiantes han de descifrar las características del camino y elegir los mejores pasos para evitar resbalarse en el barro, tropezarse con una rama o engancharse en la hierba, para, así, no hacerse daño y seguir el ritmo del grupo. La última parte del paseo se hace por la ciudad, en una zona con gran circulación de peatones y coches, lo que requiere atención para no sufrir un atropello o perderse del grupo.



Figura 23. El alumnado de sexto curso de primaria (grupos A, B y C) del colegio público burgalés realiza parte del “Camino de Santiago” en un entorno natural.

En cuanto a las situaciones motrices sin incertidumbre ejecutadas en la educación física de la escuela pública están, por un lado, el balonmano, baloncesto, voleibol, balonmano, hockey, “muralla china”, “la bandera”, “mazmorra”, “pañuelo” o “correo de Zar” que se practican en la cancha polideportiva. Por otro lado, las carreras de velocidad, el yoga, los juegos “campo quemado”, “alturitas”, “Tarzan y los leones”, “Alien”, “cazadores y conejos”, “a cazar mariposas” o “barco pirata”, los ejercicios de “estaciones” o de gimnasia artística se realizan

en el gimnasio. Por ejemplo, en las carreras de velocidad los cuatro equipos se colocan en filas, dispuestas paralelamente en un extremo del tatami. El primero de la fila se dirige hasta la pared, que está en el otro extremo del tatami, la toca y regresa corriendo hasta su fila. El corredor se coloca en la última posición y el estudiante que ahora es el primero de la fila empieza a correr para realizar el mismo recorrido y, así, sucesivamente. De este modo, el alumnado realiza el recorrido sobre una superficie lisa que no ofrece lugar a sorpresas, y, en este sentido, tiende a automatizar sus conductas motrices (Parlebas, 2001). La ausencia de incertidumbre proveniente de la interacción con el medio también permite que los estudiantes ignoren la información espacial en el juego “muralla china”. Su terreno de juego es la cancha polideportiva y la línea central que la divide en dos campos limita el área en la cual los atrapadores pueden circular y pillar. Los jugadores libres cruzan la línea central de un lado a otro, evitando ser tocados y, así, convertirse en atrapador.



Figura 24. El alumnado juega a “campo quemado” en la superficie lisa del tatami del gimnasio del centro público burgalés.

Después de distinguir las situaciones motrices propuestas en clase según la incertidumbre informacional derivada de la interacción con el espacio, detectamos que las situaciones motrices sin incertidumbre representan el 96% del tiempo de práctica motriz de este

curso (2144 minutos), frente al 4% del tiempo de práctica motriz (90 minutos) relativo a las situaciones motrices con incertidumbre.

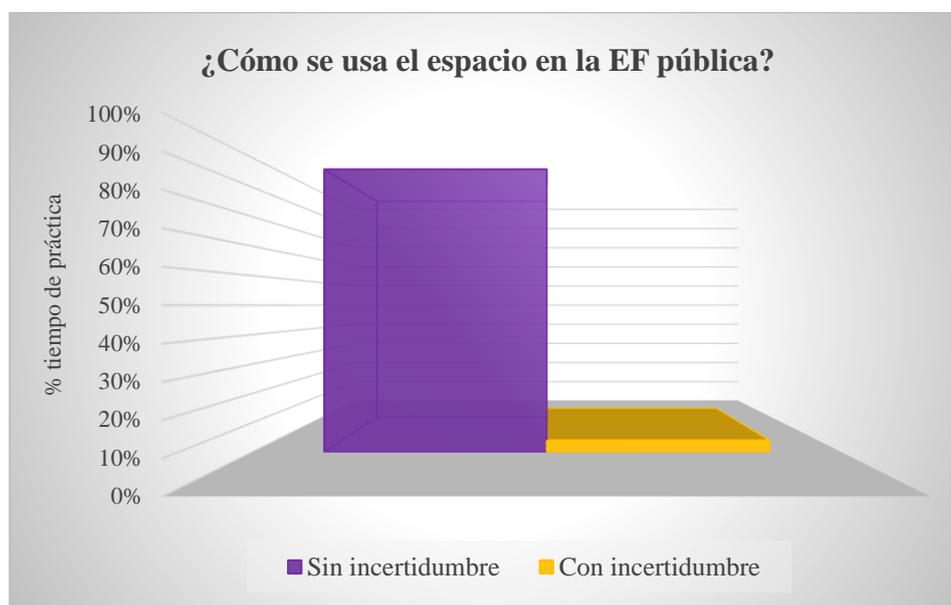


Figura 25. ¿Cómo se usa el espacio en la acción educativa de la educación física del centro público? Cada columna representa el porcentaje de tiempo relativo a las situaciones motrices sin incertidumbre y con incertidumbre proveniente de la interacción con el espacio.

Por consiguiente, en la educación física del colegio público burgalés priman expresamente las situaciones motrices sin incertidumbre derivada de la interacción con el medio físico, éstas que ocupan prácticamente la totalidad de la práctica relativa a este año académico. Estos datos coinciden con estudios realizados recientemente (Santeodoro, 2015; Gil, 2017; López de Sosoaga, 2017), que confirman la tendencia en la educación física escolar de eliminar la incertidumbre espacial de sus programas. La escuela pública se limita a proponer una sola situación motriz en la cual sus estudiantes han de afrontar la incertidumbre derivada de un entorno inestable, es decir, han de leer e interpretar la información disponible para actuar. En definitiva, el uso del espacio en la acción educativa de la educación física de primaria del centro público favorece la adaptación de las conductas motrices de los estudiantes a entornos carentes de imprevistos y la no utilización de la inteligencia motriz. El alumnado aprende a automatizar sus respuestas motrices y a reproducir acciones estereotipadas (Parlebas, 2001).

1.5.4 Principios de la cultura espacial de la educación física de la escuela pública burgalesa

La escuela pública burgalesa se encarga de ofrecer seguridad a sus estudiantes y, para ello, cuenta con vallas y muros que protegen su interior de los peligros de la calle. El centro se hace notable con sus altos muros y sus grandes dimensiones, al tiempo que se camufla con los demás edificios de hormigón de su entorno. Su edificio cuenta con instalaciones específicas para las diferentes actividades que allí tienen lugar; reproduciendo, así, la especificidad y la domesticación de los espacios de la sociedad en la cual está inmersa.

La educación física también dispone de instalaciones específicas y la escuela pública decide resguardar a los estudiantes en su interior para la práctica de esta asignatura. Esta decisión supone, sin duda, un aislamiento del entorno social de la ciudad y de la naturaleza. Paradojalmente, el centro plantea como uno de sus objetivos prioritarios favorecer a los estudiantes el “conocimiento y respeto del patrimonio histórico, cultural y ecológico que les rodea”. Su PEC refuerza la idea en el apartado valores, donde proyecta la “valoración y respeto del patrimonio natural y sociocultural” y el “cuidado del entorno”. De este modo, el colegio público queda atrapado en su discurso ecologista: la educación física no incita al alumnado a respetar y a cuidar el entorno natural y sociocultural a raíz del conocimiento, de la interacción.

El conocimiento del medio en la educación física se restringe al interior del centro público. Una sesión semanal tiene lugar en el gimnasio, un recinto cerrado y cómodo donde el alumnado se encuentra resguardado de las inclemencias meteorológicas y también protegido de las lesiones por su tatami. La otra sesión semanal sucede en el patio, al aire libre, pese al frío, lluvia, viento o nieve en los meses crudos: el maestro prefiere correr el riesgo de que algún estudiante se resbale por el suelo mojado o enferme por el frío que protegerlos y quedarse en el aula. Los alumnos y alumnas juegan al aire libre a lo largo del curso y son empujados a comprender y predecir los fenómenos que caracterizan las diferentes estaciones climáticas acorde con la competencia en el conocimiento y en la interacción con el medio físico del

Decreto ley, a la vez que se predisponen a disfrutar de actividades al aire libre en su tiempo de ocio. De todas formas, el profesor se ciñe al uso de la cancha, el espacio más artificial y estandarizado del patio. Así, en la práctica de la educación física pública el alumnado no mancha su ropa o ensucia sus zapatillas de tierra o barro, y va asumiendo los valores de un espacio higiénico y artificial.

El confinamiento dentro de las instalaciones específicas del área y el alejamiento del entorno urbano y natural no solo chocan con el discurso del centro público y con el Decreto, sino que supone igualmente una acción educativa encaminada hacia la ausencia de lectura y descodificación del medio incierto. La educación física de primaria se restringe a prácticas que privan a los estudiantes de disfrutar de la incertidumbre informacional que caracteriza la relación con un entorno variable y, en este sentido, sus clases favorecen la adaptación de las conductas motrices y la automatización de las respuestas motrices. En consecuencia, el uso del espacio impulsado por las normas de las actividades propuestas en el colegio público no fomenta el desarrollo de la inteligencia motriz o la capacidad de adaptabilidad.

En conclusión, la escuela pública burgalesa en tanto que institución proporciona seguridad a sus estudiantes y les ofrece una educación sin riesgos. Las vallas y muros protegen al centro de los peligros de la calle, al tiempo que lo aíslan del céntrico barrio que lo acoge. La educación física acontece entre muros y carece de incertidumbre espacial. Aparte de oponerse al conocimiento, respeto y cuidado del entorno sociocultural y natural planteado en su PEC y en el Decreto, esta decisión del centro limita la participación del alumnado en entornos inciertos que, por tanto, solicitan mecanismos cognitivos complejos, tales como la descodificación, anticipación y decisión asociadas al medio físico. En definitiva, la escuela pública de Burgos parece desatender los planteamientos ecologistas de su PEC y del Decreto, y reproduce los espacios seguros, domesticados y específicos de nuestra sociedad.

1.6. Principios de la cultura espacial de la educación física de primaria burgalesa

Frente a los riesgos de la calle, la institución educativa de primaria tanto pública como privada de Burgos se encarga de proporcionar seguridad a sus estudiantes y les aísla del céntrico y dinámico barrio San Julián que los acoge. Las escuelas con sus muros, sus edificios y espacios de hormigón y cemento no se diferencian de los espacios de la sociedad. Sus edificios acomodan recintos cerrados, cálidos y específicos para cada acción particular acorde con la especificidad de la organización del espacio en las sociedades postindustriales.

La educación física no escapa a esta norma y su acción educativa se lleva a cabo esencialmente en el interior de los colegios, en las instalaciones específicas del área, y, de este modo, aislada del entorno sociocultural y natural. Esta opción de los centros impide, sin embargo, que los chicos y chicas de la ciudad de Burgos interactúen con el medio circundante. Contradictoriamente, las escuelas burgalesas plantean favorecer el conocimiento, la valoración, el respeto y el cuidado del entorno cultural y natural en sus respectivos proyectos educativos, acorde con el currículo de primaria establecido por el Decreto ley.

Las clases de primaria tienen lugar en gimnasios cerrados y acogedores o en patios descubiertos. Se tratan de instalaciones oriundas del deporte y de la gimnasia acorde con la normativa en educación que hace una veintena de años fijó la construcción de gimnasios y pistas polideportivas en los centros de primaria, reafirmando la tendencia de domesticar, especificar y estandarizar los espacios para el área. En consecuencia, la educación física transmite los valores de un espacio seguro, artificial, higiénico y específico a sus estudiantes, los cuales no manchan sus zapatillas de barro ni descifran la incertidumbre derivada de la interacción con el medio para sus conductas motrices.

Así, las escuelas burgalesas quedan atrapadas en sus discursos ecologistas y la educación física tiene lugar en las instalaciones deportivas que poseen, desprovista de incertidumbre informativa proveniente de la interacción con el entorno físico. El

distanciamiento de la naturaleza no solo se aleja de los proyectos educativos de los centros y del Decreto ley, sino que supone una educación motriz basada en la adaptación, en la no utilización de la inteligencia motriz. En definitiva, la educación física de primaria tiende a fomentar la adaptación de las conductas motrices a espacios estables y la reproducción de estereotipos motores.

En conclusión, podemos afirmar que las escuelas de carácter público y concertado de Burgos coinciden tanto en sus discursos ecologistas como en sus prácticas educativas intramuros, aisladas del entorno sociocultural del barrio y de la naturaleza, y, en este sentido, de la relación con los ríos, arroyos o riachuelos y con los terrenos irregulares, pedregosos, arcillosos o boscosos. La educación física de primaria se confina a los recintos específicos e higiénicos del área, los cuales proporcionan comodidad y protección a las jóvenes generaciones, a la vez que orientan el uso del espacio hacia la ausencia de lectura y descodificación del entorno variable.

1.7. Diferencias en la cultura espacial de la educación física de primaria burgalesa

A pesar de asemejarse substancialmente, la cultura espacial de los centros burgaleses de carácter público y concertado también presenta diferencias en cuanto a la organización de los espacios educativos y a la selección de los contenidos de educación física.

Sin duda, la disponibilidad de las instalaciones en los centros influye en la utilización de los espacios para las clases y en la exposición del alumnado a los fenómenos invernales. En efecto, el grupo de la escuela pública dispone de una instalación para cada sesión semanal y las sesiones relativas al patio suceden pese a las inclemencias meteorológicas tales como el viento, frío y, en ocasiones, moderada lluvia o nieve. Así, los estudiantes son empujados a conocer la climatología que caracteriza cada una de las estaciones del año, pero corren el riesgo de enfermarse por el frío o de hacerse daño por el suelo mojado. Por el contrario, el grupo de la

escuela concertada cuenta con ambas instalaciones y el uso del patio se restringe a los meses soleados y agradables. Sus alumnos y alumnas permanecen resguardados en el cómodo y cálido salón durante invierno y la gran parte de la primavera y del otoño. No pasan frío ni se mojan, y aprenden a valorar las cualidades de un recinto cerrado. De este modo, la disponibilidad de las instalaciones en el colegio concertado garantiza comodidad y protección a su alumnado.

Si bien prevalece una práctica carente de incertidumbre espacial en la acción educativa de ambas escuelas burgalesas, su presencia es aún superior en el centro público. La institución pública no solo se ciñe a las prácticas intramuros sino que también desaprovecha la zona verde del patio durante las clases impartidas en esta instalación y se limita al uso de la cancha polideportiva, el entorno más artificial y estandarizado del patio. En consecuencia, la práctica con incertidumbre en la educación física pública se limita a una única actividad realizada en el exterior del centro y, de este modo, ocupa un tiempo residual. En cambio, el maestro franciscano se vale de todo el espacio del patio de su centro y, así, de los árboles, pequeños arbustos, jardines, bancos, pasillos, castillo, columpios y recorridos de la zona de juegos infantiles para la práctica de juegos de escondite en verano y, en este sentido, incluye actividades con incertidumbre en su programa curricular.

Finalmente, podemos concluir que el colegio concertado ofrece más comodidad y seguridad a sus estudiantes, a la vez que fomenta la inteligencia motriz en prácticas que requieren una descodificación y toma de decisiones asociadas al medio físico. La disponibilidad y organización de las instalaciones en el centro concertado garantizan el bienestar y la salud de los estudiantes, así como reflejan la preocupación del centro de protegerlos incluso de los riesgos asociados a las inclemencias meteorológicas. Al contrario del alumnado del centro público, los niños y niñas que acuden al concertado no pasan frío, se mojan o corren el riesgo de hacerse daño. A pesar de ello, la presencia de prácticas con incertidumbre es superior en la escuela franciscana ya que, en verano, se realizan juegos con incertidumbre en el patio. Así, la

educación física fomenta una toma de decisiones asociada al medio físico al tiempo que garantiza la seguridad de los estudiantes brindada por los muros y por el buen tiempo. En este sentido, el centro concertado promueve, aunque muy cautelosamente, el conocimiento del entorno planteado por el Decreto y por su ideario franciscano.

1.8. A modo de resumen

CULTURA ESPACIAL EN EF	ESCUELA FRANCISCANA	ESCUELA PÚBLICA	COMPARACIÓN
Entorno de la escuela	Urbano (barrio céntrico San Julián de Burgos)	Urbano (barrio céntrico San Julián de Burgos)	Similares
¿La EF tiene lugar en el interior o exterior de los centros?	La EF tiene lugar en el interior del centro, en las instalaciones específicas del área (98,7% del tiempo de práctica), aislada del entorno natural y sociocultural	La EF tiene lugar en el interior del centro, en las instalaciones específicas del área (96% del tiempo de práctica), aislada del entorno natural y sociocultural	Similares
Disponibilidad de las instalaciones de EF	El maestro decide entre el salón y el patio, ya que ambos están disponibles para las clases	Un espacio asignado para cada sesión semanal (gimnasio los martes y patio los miércoles)	Diferentes
¿Se juega al aire libre o en recintos cerrados?	El 58,8% del tiempo de práctica se realiza en el salón de actos y el 38,4% en el patio, al aire libre	El 50,4% del tiempo de práctica se realiza en el gimnasio, y el 46,9% en el patio, al aire libre	Similares
Exposición fenómenos invernales	El alumnado permanece en el salón en los meses en los cuales hace frío, viento, llueve o nieva	El alumnado es sometido a los fenómenos invernales en las clases relativas al patio	Diferentes
¿Cómo se usa el espacio en la acción educativa?	Prevalen las situaciones motrices sin incertidumbre (89,3% del tiempo de práctica) en la acción educativa	La acción educativa se ciñe a las situaciones motrices sin incertidumbre (96% del tiempo de práctica)	Diferentes

Tabla 2. La cultura espacial en la educación física de primaria de las escuelas franciscana y pública burgalesas: una comparación.

2. LA CULTURA MATERIAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DE PRIMARIA

La utilización de materiales es remoto en el proceso de civilización (Warnier, 1999a). En efecto, la afinidad entre el sujeto y los objetos es fruto de millares de años de hominización mediatizado por la relación dinámica con la materia; de tal forma que la construcción y la manipulación de los materiales tuvo un papel importante en el desarrollo cognitivo de la especie humana (Warnier, 1999a).

Hoy en día, la utilización de materiales con diferentes fines es evidente en las actividades cotidianas (Baudrillard, 1987; Morace, 1993; Warnier, 1999a; 1999b). Morace (1993) explica que la cultura material se ha transformado rápidamente durante el último siglo en las sociedades postindustriales. Se inventan diferentes tipos de objetos, cada vez más específicos, que además de satisfacer la función para la cual están destinados, han de ser estéticos y sofisticados para atraer al consumidor. Sin embargo, tienen una vida útil muy corta, por lo que son tirados a la basura y sustituidos regularmente por unos nuevos (Morace, 1993).

El cambio climático, la devastación de los bosques, la depredación de los recursos naturales, la contaminación del aire y de los ríos y océanos son los efectos negativos del incremento del consumo y de la elevada industrialización. En consecuencia, la problemática ambiental se manifiesta como uno de los temas de mayor relevancia a nivel global y, más allá de los trabajos académicos, se ha convertido en la temática de cumbres internacionales, leyes y promesas políticas. A nivel internacional se imponen restricciones a los países desarrollados con el fin de reducir la producción y, así, las emisiones. La Unión Europea, a su vez, se encarga de asignar a los países miembros medidas a corto plazo, pero también a largo plazo de cara a mitigar el problema. De entre estas medidas, en el ámbito educativo destaca la implantación de competencias curriculares relacionadas con el cuidado del medio ambiente y con el consumo responsable.

En este sentido, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, decreto en vigor en el curso 2009/2010, plantea la “Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico”, que tiene como fin favorecer habilidades y destrezas relacionadas con “el uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, el consumo racional y responsable, y la protección de la salud individual y colectiva como elementos clave de la calidad de vida de las personas” (p. 43060). Según el documento esta competencia básica “supone asimismo demostrar espíritu crítico en la observación de la realidad y en el análisis de los mensajes informativos y publicitarios, así como unos hábitos de consumo responsable en la vida cotidiana” (p. 43060).

Consecuentemente, las escuelas estudiadas presentan en sus proyectos educativos actitudes y valores relacionados con las competencias planteadas en la LOE. Así, la escuela pública plantea la valoración, el respeto y el cuidado del patrimonio natural y sociocultural en sus valores relacionados con el entorno (CEIPPM, 2009), si bien no se dirige directamente a la cuestión del consumo responsable planteado por el Decreto ley. El centro católico, por su parte, refuerza en el valor “respeto” de su ideario la intención de favorecer el respeto, la valoración y el cuidado de la naturaleza, al tiempo que se posiciona firmemente frente a la problemática del consumo exacerbado, fundamentado en la sencillez y en la pobreza franciscana; muy evidentes, por ejemplo, en la norma “adoptar un estilo de vida no consumista: ‘No es más feliz el que más tiene sino el que menos necesita’” y en la actitud “capacidad para valorar el Ser sobre el Tener”, planteada en el valor sencillez (CPCNSL, 2004). En cualquier caso, observamos como ambos centros reaccionan frente a la devastación de la naturaleza y plantean el uso responsable de sus recursos, si bien el centro público omite la cuestión del consumo responsable planteado por la LOE, el franciscano va más allá del Decreto y presenta claramente la intención de favorecer una actitud no consumista.

El discurso ecologista y no consumista es frecuente en Ciencias de la educación. Jiménez (1993), por ejemplo, defiende la importancia de promover en el cotidiano escolar una actitud crítica de cara al consumismo, es decir, frente a “la actitud pasiva ante la sociedad de consumo centrada en el tener más y no el ser” (p. 9). Para la autora, más allá de discursos, una educación que pretenda formar ciudadanos críticos frente a las consecuencias negativas del consumismo habrá de aportar elementos que permitan a los estudiantes “situarse ante la sociedad de consumo como personas conscientes, críticas, responsables y solidarias” (p. 12), a través de “actuaciones educativas necesarias para crear actitudes de toma de conciencia, participación y actuación sobre la realidad concreta de la vida cotidiana de los alumnos y alumnas” (p. 12). Es necesario pensar en el conjunto de valores, normas y actitudes que derivan del currículo oculto y que “de una manera implícita conforman el microclima escolar” (p. 12).

En otras palabras:

Las actitudes de los profesores, sus valoraciones prioritarias, el ambiente general del centro en relación con el consumo, la selección, organización y uso de materiales con criterios consumeristas, las actividades que se proponen (...) conforman un entramado de contenidos a los que nadie alude, pero de los que todos los alumnos están tomando nota constantemente (Jiménez, 1993, p. 12).

En un sentido similar, Álvarez y Álvarez (1993) señalan que la institución escolar ha de favorecer la “toma de posturas críticas, coherentes, responsables y solidarias, y la manifestación de actitudes positivas en sus acciones de compra, disfrute de bienes o uso de servicios” (p. 8), con el fin de situar al alumnado “críticamente frente al consumismo, contra las consecuencias negativas del consumo incontrolado” (p. 8).

De este modo, en el presente trabajo estudiaremos las características de la cultura material en la escuela y en educación física con el fin de revelar el componente actitudinal promovido por la institución educativa; es decir, si la escuela empuja a los alumnos y alumnas a desarrollar una actitud crítica frente al consumismo a través de su cultura material. Para ello, analizaremos la lógica interna y externa de las situaciones motrices planteadas en las clases de educación

física de sexto curso de primaria del centro público y del concertado católico de Burgos a lo largo de un curso lectivo.

En primer lugar, diferenciaremos las situaciones motrices con y sin objeto realizadas en educación física para conocer si en esta asignatura prevalece una práctica en la cual el uso de material es imprescindible o una práctica cuyo disfrute está en acciones que no requieren objeto, y, así, comprender el componente actitudinal promovido por las escuelas frente a la sociedad de consumo, en la cual imperan las prácticas con material (Parlebas, 1999).

A continuación, profundizaremos en la lógica externa de las situaciones motrices con objeto propuestas en educación física, es decir, en la propiedad, fabricación y especificidad de los materiales empleados; puesto que no es lo mismo jugar con un stick elaborado con material desechado que con uno de carbono comprado en una tienda especializada. Así, en función de los materiales empleados en las prácticas, las escuelas estarán promoviendo diferentes actitudes relacionadas con el consumo.

Finalmente, estudiaremos si los maestros optan por utilizar exclusivamente objetos para la práctica motriz, o bien, adoptan además materiales de apoyo de la cultura escolar hegemónica, como fichas de papel o cuadernos; ya que esta decisión enfatizaría la cultura intelectualista de la escuela.

2.1. ¿Se juega con o sin objeto en educación física?

La educación física se diferencia de las demás asignaturas escolares en que su pertinencia es motriz (Parlebas, 2001). Dicho de otra manera, sus contenidos son los juegos tradicionales, los deportes y la gimnasia, entre otras prácticas de la cultura corporal. De entre dichas prácticas motrices, algunas requieren el uso de objeto, mientras que otras no lo solicitan.

En la actualidad la supremacía de prácticas con objeto es evidente y una prueba de ello son los deportes olímpicos (Parlebas, 1999). Es el caso del fútbol, baloncesto, tenis, gimnasia

rítmica, rugby, ciclismo y un centenar más de modalidades que se realizan con materiales altamente específicos. Efectivamente, en la sociedad de consumo el deporte se ha convertido en un negocio más y las grandes marcas de este sector están entre las más lucrativas del mercado (Betti, 1998). Así, frente a la hegemonía de las prácticas con objeto, la elección de situaciones motrices sin objeto podría ser acertada para ofrecer al alumnado un repertorio de este tipo de prácticas y, de esta manera, favorecer una actitud no consumista en educación física. De hecho, la escuela democrática ha de posibilitar que el alumnado sea autónomo para decidir críticamente sus opciones (Meirieu, 2006).

El estudio de la lógica interna de las situaciones motrices propuestas en educación física nos permite diferenciarlas, en: situaciones motrices con objeto y situaciones motrices sin objeto (Etxebeste, 2012; Etxebeste, Urdangarin, Lavega, Lagardera & Alonso, 2015; Santeodoro, 2015; Gil, 2017; López de Sosoaga, 2017).

Las situaciones motrices con objeto se caracterizan por el uso de uno o más materiales para su realización, si no, no existe contrato lúdico (Etxebeste, 2012; Etxebeste *et al.*, 2015). Es inimaginable, por ejemplo, jugar al “campo quemado”, a la “pelota sentada” o al fútbol sin un balón; andar en bicicleta sin una bicicleta o saltar a la comba sin una cuerda. En tales actividades el objeto marca la dinámica de la práctica y la transforma profundamente (Parlebas, 1999). En efecto, el objeto se incorpora a la síntesis corporal del participante promoviendo el aprendizaje de un estereotipo motor en función de las características del objeto y su uso específico (Warnier, 1999b). Por ejemplo, para realizar un salto a la comba, el participante ha de mover las muñecas y antebrazos circularmente hacia adelante para que la comba de la vuelta, circule por encima de su cuerpo y la pueda saltar antes de que toque el suelo, evitando que se enrede en sus piernas, pies o tobillos y continúe rodando, siempre en la misma dirección. Así, la cuerda es imprescindible para la realización de la práctica y marca su dinámica.

Existen otras situaciones motrices cuyas reglas no requieren el uso de objetos (Etxebeste, 2012). Es el caso de determinados juegos como “zorros, gallinas y víboras”, “polis y cacos”, “pilla-pilla”, “la cadena”, “muralla china” o “araña”. Es el caso también de las carreras de resistencia o de velocidad; de los ejercicios de estiramientos o del taichí. En el “pilla-pila”, un jugador es el atrapador y los demás son jugadores libres. El atrapador trata de perseguir a los jugadores libres con el fin de pillar a uno con un simple toque y, así, intercambiar los roles; de tal forma que los jugadores no manipulan ningún objeto y sus acciones están marcadas por la conducta de los demás.

Por consiguiente, el estudio del porcentaje de tiempo de práctica motriz destinado a las situaciones motrices con objeto y a las situaciones motrices sin objeto propuestas durante el curso 2009/2010 en las clases de educación física de un sexto curso de primaria del centro público y del franciscano va a revelar si el alumnado vivencia principalmente prácticas que requieren material o, en cambio, que lo prescinden y, así, si las escuelas favorecen una actitud crítica frente al consumismo o reproducen la sociedad de consumo y la supremacía de las prácticas con material en la actualidad.

2.2. ¿Los materiales utilizados en educación física son propiedad del centro o del alumnado?

Tras conocer el peso de las situaciones motrices con objeto en el currículo de educación física, nos interesa identificar si los materiales utilizados en tales prácticas pertenecen a los centros o si el alumnado es responsable de aportar los objetos necesarios. En este último caso, la educación física incitaría a los estudiantes a tomar conciencia de la procedencia, de los medios de obtención o del precio de los materiales, y a situarse críticamente frente a la sociedad del consumo (Jiménez, 1993). Así, diferenciaremos las situaciones motrices con objeto

realizadas con materiales pertenecientes al centro de aquellas ejecutadas con materiales aportados por los alumnos y alumnas.

Por una parte, los materiales pertenecientes a los centros son de fácil acceso para las clases de educación física y se encuentran, normalmente, en un almacén. En el caso de que los maestros decidan emplearlos en las situaciones motrices propuestas, el alumnado no ha de aportar ningún material para la clase de educación física, todo está disponible.

Por otra parte, los maestros pueden solicitar a los estudiantes que traigan materiales de casa: patines, patinetes, cuerdas o materiales desechados. Esta decisión por parte de la escuela incitaría al alumnado a responsabilizarse en contribuir con los materiales necesarios para la educación física y, así, reflexionar sobre su origen, precio o medios de adquisición.

Por lo tanto, con el fin de saber si la educación física de la escuela franciscana y de la pública de Burgos posiciona a su alumnado críticamente frente a la sociedad de consumo, revelamos el porcentaje del tiempo de la práctica con objeto en el cual se realizan situaciones motrices con material de los centros y el porcentaje de tiempo de la práctica en el cual se utilizan materiales aportados por los estudiantes.

2.3 ¿Los materiales empleados en educación física son fruto de un proceso de fabricación industrial?

Los materiales utilizados en las situaciones motrices con objeto propuestas en las clases de educación física pueden provenir de un proceso de transformación industrial, pero también ser obtenidos del medio natural, social o fabricados a partir de materiales desechados (Etxebeste, 2012). Según Blández (1995) muchos materiales que se tiran a la basura, tales como periódicos, envases, tubos de cartón, sábanas o ropas viejas, pueden ser reutilizados para fabricar, por ejemplo, pelotas, picas, maracas, pañuelos o petos, y, así, enseñaría el alumnado a

aprovechar materiales de desecho y a ir “tomando conciencia del significado de la sociedad de consumo” (p. 29).

Así, con el fin de comprender el componente actitudinal relacionado con el cuidado del medio ambiente y con el consumo responsable en educación física, distinguiremos los materiales empleados en las situaciones motrices con objeto en: cogidos del entorno natural, obtenidos en el entorno social, fabricados por los jugadores y los que son fruto de un proceso de transformación industrial.

Los objetos cogidos del medio natural son aquellos que se presentan tal y como se encuentran en la naturaleza, por ejemplo, una piedra o una rama. Se trata de materiales que no provienen de un proceso de transformación y que no existen con la finalidad de jugar (Etxebeste, 2012).

Los materiales obtenidos en el entorno social resultan de un proceso de transformación. Son normalmente comprados, aunque no estén fabricados para jugar sino que tienen otra función en la cultura. Es el caso, por ejemplo, de las chapas de botellas, que pueden ser empleadas en el “fútbol chapas” (Etxebeste, 2012).

Los materiales fabricados por los jugadores son juguetes confeccionados con material desechado u obtenido en el entorno cultural o natural (Etxebeste, 2012). Por ejemplo, se pueden rellenar botellas de plástico y calcetines con arena para fabricar los bolos y la bola del juego de bolos.

Los materiales provenientes de un proceso de fabricación industrial están manufacturados con un fin determinado (Etxebeste, 2012). En otros términos, están elaborados con una función específica, como pueden ser los altavoces para escuchar música, el ratón para manejar el ordenador, un plinto para saltarlo o un balón para jugar a vóley.

Por consiguiente, se diferencian las situaciones motrices con objeto planteadas en la educación física de la escuela franciscana y de la pública durante el curso 2009/2010 según el

proceso de fabricación de los materiales empleados, ya que revela igualmente el componente actitudinal transmitido por los centros en cuanto al cuidado del medio ambiente y el consumo responsable.

2.4. ¿Los materiales adoptados en educación física son específicos del área?

Finalmente, se pretende revelar si los materiales utilizados en las situaciones motrices con objeto propuestas en educación física son específicos o no del área, ya que según su especificidad la escuela estará fomentando diferentes actitudes relacionadas con el consumo. En efecto, la escuela puede optar por reproducir la alta especificidad de los objetos en nuestra sociedad y en el ámbito físico-deportivo o, en cambio, servirse de materiales no específicos, sean éstos obtenidos de la naturaleza, del entorno cultural, fabricados por los jugadores o manufacturados con otro fin que el motriz. En este último caso, la institución educativa enseñaría al alumnado a aprovecharse de un abanico de materiales de diferentes características para las prácticas motrices, en lugar de abocarle al uso de materiales específicos y comprados en tiendas especializadas.

Por una parte, los materiales específicos son los balones de fútbol, baloncesto, balonmano o vóley, las cuerdas, los aros, colchonetas y plintos, y una infinidad de objetos más. Según Etxebeste (2012) se tratan de juguetes o materiales deportivos que están fabricados para una actividad concreta, como el patinete, la peonza o el balón de fútbol. Son objetos comprados en tiendas especializadas y que provienen de un proceso de transformación industrial. De acuerdo con Blández (1995), son aquellos que “se vienen utilizando en las clases (...). Se compran en tiendas especializadas en material deportivo que suelen elaborar catálogos informativos con sus productos” (p. 24). Para la autora:

(...) muchos de estos elementos eran fabricados con materias primas naturales como la madera o la fibra vegetal y el colorido se reducía casi exclusivamente a su color natural y

al verde. En la actualidad son fabricados, en su mayoría, con plásticos o gomas y con una gran variedad de colorido (Blández, 1995, p. 27).

Por otra parte, los materiales no específicos incluyen los materiales provenientes del entorno natural y cultural, los de fabricación propia o reciclados, y los manufacturados con un fin determinado, que no la práctica motriz, y que están comprados en otro tipo de tienda (Blández, 1995).

Por lo tanto, distinguiremos las situaciones motrices con objeto planteadas en la educación física del centro público y del franciscano en función de la especificidad de los materiales empleados para, a continuación, revelar el porcentaje de tiempo de práctica motriz con objeto en el cual se adoptan materiales específicos y no específicos, y, de esta forma, comprender el componente actitudinal relacionado con el consumo.

2.5. ¿Se emplean materiales escolares en educación física?

La cultura material de la escuela se caracteriza por el uso de materiales escolares, tales como bolígrafos, lápices, cuadernos, libros didácticos, entre otros objetos propios de la cultura hegemónica en la institución educativa de primaria (López de Sosoaga, 2017). En educación física, en cambio, el alumnado manipula otro tipo de material, como balones, cuerdas, picas o colchonetas, ya que la pertinencia de esta asignatura es motriz (Parlebas, 2001). No obstante, se observa una tendencia a utilizar soportes de la cultura escolar hegemónica y de racionalizar la práctica motriz a través de la reflexión, con el fin de mostrar el carácter educativo de esta asignatura, en ocasiones, cuestionado. En efecto, Vaca Escribano (2002) propone el uso de fichas de apoyo en las actividades propuestas en la educación física de primaria. Para el autor, la ficha personal puede ayudar al alumnado a reflexionar “sobre lo que ocurre en la acción y a elaborar planes de comportamiento” (p.354); de tal modo que incita a los estudiantes a encauzar la actividad y “a jugar con mayor reflexión” (Vaca Escribano, 2002, p. 354).

En este sentido, diferenciamos las situaciones motrices realizadas con el apoyo de materiales escolares de aquellas ejecutadas sin material de apoyo, con el fin de comprender si las escuelas estudiadas tienden a racionalizar la acción en educación física mediante la reflexión y la toma de notas para ajustarla a la cultura intelectualista de la escuela.

Las situaciones motrices realizadas con ficha requieren una previa elaboración por parte del profesorado y que el alumnado acuda a las clases de educación física portando consigo su bolígrafo y fotocopia o cuaderno para, por ejemplo, interpretar descripciones gráficas o textuales de las tareas a practicar, reflexionar sobre la práctica o apuntar los resultados tras la misma.

Por otro lado, en las situaciones motrices que se ejecutan sin el apoyo de papel y bolígrafo los estudiantes no son solicitados a interpretar contenido gráfico o textual o tomar nota antes o después de las prácticas. Tal y como ocurre tradicionalmente en educación física, los niños y niñas realizan las actividades propuestas sin el uso de materiales escolares.

De este modo, nos proponemos revelar el porcentaje de tiempo de práctica motriz relativo al curso 2009/2010 destinado a las situaciones motrices realizadas con materiales escolares de aquellas ejecutadas sin el apoyo de tales objetos como recurso didáctico, con el fin de comprender el pensamiento de las escuelas y la tendencia en racionalizar la acción motriz a través de la utilización de materiales de la cultura escolar hegemónica.

2.6. La cultura material de la educación física de la escuela franciscana burgalesa

El alumnado del colegio concertado franciscano ha de acudir al centro con el uniforme escolar, el cual consiste en una bata blanca. El colegio cuenta asimismo con un uniforme específico para educación física y, en los días de la semana en los que hay clase de esta asignatura, el alumnado asiste a las clases con una camiseta blanca con el logo de la escuela, y un pantalón y chaqueta tipo chándal.

En la escuela, los estudiantes se benefician del mobiliario del aula y de los recintos equipados para la educación física, plástica o musical. En el aula, el profesorado y el alumnado utilizan las mesas, sillas, estanterías, armarios y pizarra, los cuales condicionan el funcionamiento y la dinámica de las clases. En educación física, a su vez, el mobiliario incluye espalderas, canastas, porterías. El centro ofrece asimismo un aula de informática con ordenadores en red, un aula de medios audiovisuales y un aula con una pizarra digital para transmitir los contenidos al alumnado a través de las nuevas tecnologías.

La cultura material de la escuela franciscana se caracteriza por la serie de materiales específicos utilizados en la acción educativa de las diferentes asignaturas curriculares. En matemáticas, lenguas o conocimiento del medio, los chicos y chicas de primaria utilizan lápices, gomas de borrar, bolígrafos de diferentes colores, reglas, compases, cuadernos y libros didácticos. Ahora bien, ¿qué pasa en educación física? Las actividades se realizan ¿con o sin material?

2.6.1 ¿Se juega con o sin objeto en la educación física de la escuela franciscana?

El ideario franciscano pretende favorecer una actitud no consumista y la capacidad de valorar el Ser frente al Tener. En este sentido, la escuela tendría que promover tales actitudes y capacidades en la acción educativa de las diferentes asignaturas curriculares. En educación física, frente a la supremacía de las prácticas con material en nuestra sociedad (Parlebas, 1999), la selección de situaciones motrices que prescindan de material ofrecería al alumnado la posibilidad de disfrutar de estas prácticas y de valorar el Ser frente al Tener.

El estudio de la lógica interna de las prácticas realizadas nos permite distinguir entre situaciones motrices con objeto y situaciones motrices sin objeto (Etxebeste, 2012; Etxebeste *et al.*, 2015; Santeodoro, 2015; Gil, 2017; López de Sosoaga, 2017).

En las situaciones motrices con objeto el uso de uno o más materiales es obligado. En la educación física de la escuela franciscana los estudiantes participan en el “balón torre”, “campo quemado”, “juego con balón” o “bote bote”, en las figuras acrobáticas, en las actividades “lazarillo” y en el “masaje con balón” o en la treintena de saltos a la comba (véase *Figura 25*). En el “bote bote”, el atrapador vigila el bote evitando que los jugadores libres le den una patada. El “bote” es un balón de goma azul, deshinchado por el maestro para que no se aleje demasiado en el momento de la patada. En “balón torre”, el equipo realiza varios pases con el balón de goma con el objetivo de hacerlo llegar a la “torre”, sin que el equipo adversario consiga recuperarlo. En el “juego con balón”, por su parte, el equipo realiza pases con el fin de meter el balón en la portería y marcar un punto. El equipo que defiende intenta interceptar el balón para recuperarlo a su equipo. En el caso de las figuras acrobáticas y de las tareas para el aprendizaje de la voltereta y del pino, las colchonetas sirven para proteger los estudiantes en caso de caídas y cuidar a sus rodillas, manos o espalda.



Figura 26. Una alumna realiza una de las modalidades de salto a la comba individuales en el salón del centro franciscano burgalés.

Por otro lado, las situaciones motrices sin objeto no requieren material para su práctica. En la educación física franciscana el alumnado participa de los ejercicios de calentamiento y

estiramientos, de los contrabalanceos en parejas, de duelos individuales (“guerra de pulgares”, “calientamanos” (véase *Figura 26*), “pulso de pie”, “sumo de rodillas”, “pelea de gallos” o “Pepo y Pepito”), de los juegos como “la araña”, “polis y cacos” o “zorros, gallinas y víboras” o de las carreras de resistencia sin utilizar material alguno. Así, en los ejercicios de calentamiento y estiramientos que el maestro propone al principio y final de la clase, los estudiantes tienen que repetir de forma conjunta la secuencia de acciones a manos libres que éste determina. En el caso del juego “la araña”, los atrapadores intentan tocar a los jugadores libres, que cruzan la tela imaginaria de un lado a otro, para convertirlos en tela.



Figura 27. Dos estudiantes juegan al “calientamanos” en la superficie del salón del centro franciscano burgalés.

Se constata que las situaciones motrices con objeto realizadas en la educación física del sexto de primaria de la escuela franciscana durante el curso académico 2009/2010 representan el 65,7% del tiempo de práctica motriz (1536 minutos), frente al 34,3% del tiempo de práctica motriz (800 minutos) destinados a las situaciones motrices sin objeto.



Figura 28. ¿Se juega con o sin objeto en la EF franciscana? Cada columna representa las situaciones motrices con objeto y sin objeto.

Observamos que las situaciones motrices con objeto ocupan casi dos tercios de la práctica motriz de la educación física, un dato que indica que la escuela franciscana reproduce la hegemonía de las prácticas con material en la actualidad (Parlebas, 1999), tal y como han constatado otros estudios realizados en la educación física de primaria (Santeodoro, 2015; Gil, 2017; López de Sosoaga, 2017). El alumnado del centro franciscano aprende a manipular y a disfrutar de juegos que requieren material; así como se acostumbra a beneficiarse de la protección y comodidad de las colchonetas para la ejecución de tareas que las prescindirían si se realizasen sobre la arena o la hierba. De todas formas, las situaciones motrices sin objeto también son significativas y ocupan poco más de un tercio de la práctica de la educación física. Así, los estudiantes aprenden un abanico de actividades que prescinde de material y descubren igualmente el placer de estas prácticas. En conclusión, la escuela concertada de Burgos intenta nadar a contracorriente y adapta su ideario franciscano a nuestros días, promoviendo tanto el valor del Ser como del Tener en las clases de educación física.

2.6.2 ¿Los materiales utilizados en educación física son propiedad del centro franciscano o del alumnado?

El ideario de la escuela franciscana refuerza el planteamiento del Decreto ley de promover una actitud crítica frente al consumismo, acorde con la humildad y aprecio a la naturaleza en San Francisco de Asís. En este sentido, interesa saber si la escuela responsabiliza a sus estudiantes a que sean ellos quienes faciliten el material para las clases de educación física y, así, fomenta un consumo responsable a través de la toma de conciencia del origen, precio y adquisición de los objetos por parte del alumnado.

Para ello, procedemos a distinguir las situaciones motrices con objeto ejecutadas con material perteneciente al centro de aquellas situaciones motrices realizadas con material aportado por los estudiantes.

Se constata que las situaciones motrices con objeto propuestas en la educación física de la escuela franciscana se realizan con materiales pertenecientes al centro, los cuales son de uso específico de esta asignatura y se guardan en el almacén, que se sitúa en el interior del salón de actos. Se tratan de materiales manejables y de fácil transporte, facilitando el desplazamiento desde el almacén hasta el salón o el patio.

En cambio, ninguna situación motriz con objeto realizada en la educación física del centro franciscano burgalés se ejecuta con material traído de casa por los estudiantes.

Así que, el 100% del tiempo de práctica destinado a las situaciones motrices con objeto realizadas en la educación física del colegio concertado franciscano en el curso lectivo 2009/2010, que representan 1536 minutos, se realizan con objetos que pertenecen al centro.

Por consiguiente, la práctica motriz con objeto de la educación física se realiza exclusivamente con materiales pertenecientes al colegio concertado y de uso específico de esta asignatura. El maestro franciscano hace uso de los materiales del área para las clases, resultando además cómodo. Sin embargo, al no solicitar que los estudiantes faciliten ningún material, el

centro concertado pierde la ocasión de empujar a sus estudiantes a reflexionar sobre la procedencia y el coste de los materiales que utiliza en educación física y, así, a construir una postura crítica frente al consumismo y el consumo responsable, acorde con el Decreto y su ideario franciscano.

2.6.3 ¿Los materiales empleados en la educación física franciscana son fruto de un proceso de fabricación industrial?

El ideario franciscano subraya el planteamiento del Decreto ley de promover el respeto y cuidado del entorno y el consumo responsable, y, basado en el amor a la naturaleza y en la vida humilde y sencilla de San Francisco, propone asimismo favorecer una actitud no consumista y el valor del Ser frente al Tener. Así, con el fin de comprender el componente actitudinal relacionado con el respeto al medio ambiente y el consumo en educación física, vamos a estudiar si los materiales empleados provienen de un proceso de transformación industrial o, en cambio, son obtenidos del entorno natural o fabricados por los participantes con materiales reutilizados; puesto que la elevada producción industrial extractivista es, sin duda, uno de los factores que contribuyen a la contaminación del aire, ríos, mares y océanos, y al cambio climático.

En este sentido, diferenciamos las situaciones motrices con objeto realizadas con materiales recolectados en el entorno natural, obtenidos en el entorno social, fabricados por los jugadores y los que son fruto de un proceso de transformación industrial.

Se detecta que los materiales utilizados en las situaciones motrices con objeto realizadas en las clases de educación física del centro franciscano provienen de un proceso de fabricación industrial. Se trata de balones de goma de gimnasia rítmica, colchonetas, bancos suecos, cuerdas o pañuelos. Por ejemplo, en el juego de “bote bote”, el bote es un balón de goma azul deshinchado parcialmente por el maestro. El profesor también recurre a los balones de goma de

gimnasia para el juego “balón torre” y los “masajes con balón”, entre otras actividades. En el caso de la ejecución de los ejercicios gimnásticos y figuras acrobáticas y de la elaboración y presentación del “ejercicio estrella” (figura acrobática elegida por cada uno de los grupos), el profesor hace uso de colchonetas antiguas, finas, blandas y cubiertas por tejido de algodón verde oscuro. En la presentación del “ejercicio estrella”, el especialista emplea asimismo colchonetas modernas, densas y cubiertas de poliéster azul.



Figura 29. Un grupo de alumnos ejecuta su “ejercicio estrella” en el escenario del salón del centro franciscano con la protección de cuatro colchonetas verdes y una azul.

En contraposición, ninguna situación motriz con objeto planteada en las clases de educación física del colegio concertado franciscano se ejecuta con materiales recopilados en el entorno natural, obtenidos en el entorno social o fabricados por los jugadores.

Así, el 100% del tiempo de práctica destinado a las situaciones motrices con objeto planteadas en la educación física del centro franciscano en el curso escolar 2009/2010, que ocupan 1536 minutos, se ejecutan con materiales que son fruto de un proceso de fabricación industrial.

En conclusión, la práctica con objeto del colegio concertado burgalés se efectúa con materiales manufacturados industrialmente. El alumnado de primaria disfruta y se beneficia de

objetos provenientes de un proceso de fabricación industrial y desconoce la posibilidad de jugar con materiales obtenidos en la naturaleza, desechados en el hogar o elaborados por ellos mismos en el seno de la educación física. A pesar de ser industriales, los objetos son poco sofisticados y están gastados por el tiempo de uso, lo que refleja la preocupación de la escuela de cuidar sus materiales en lugar de sustituirlos por unos nuevos. De todas maneras, imperan los objetos manufacturados en la acción educativa del colegio concertado en contraposición al cuidado de la naturaleza proyectado por su ideario franciscano.

2.6.4 ¿Los materiales adoptados en la educación física franciscana son específicos del área?

La alta especificidad de los materiales en la actualidad se refleja en el ámbito de las actividades físicas y deportivas, las cuales tienden a ser realizadas con instrumentos cada vez más tecnológicos y específicos (Parlebas, 1999). No obstante, la especificidad supone un incremento del consumo, ya que empuja al consumidor a comprar uno o más materiales para cada una de las actividades que pretenda practicar. En este sentido, nos interesa estudiar la especificidad de los materiales empleados en educación física, con el fin de revelar el componente actitudinal promovido por la escuela franciscana de Burgos y el vínculo que establece con el consumo responsable planteado por el Decreto ley y reforzado por su proyecto educativo.

De este modo, diferenciamos las situaciones motrices con objeto ejecutadas con material específico de educación física de aquellas realizadas con material no específico del área, sean éstos recogidos en el entorno natural o cultural, reciclados o comprados en otro tipo de tienda.

Se constata que los materiales utilizados en las situaciones motrices con objeto son específicos del área y están comprados en tiendas especializadas en material de educación física. El especialista hace uso de colchonetas, balones de goma, cuerdas cortas y largas, bancos suecos y pañuelos, los cuales emplea en una o varias prácticas. Por ejemplo, las colchonetas

son utilizadas en la realización de las figuras acrobáticas y de los ejercicios gimnásticos, tales como pino, rueda lateral o voltereta; las cuerdas pequeñas son manejadas en la treintena de saltos a la comba y en el juego “quita rabos”; los bancos suecos son utilizados en el aprendizaje de las ruedas laterales; y el balón de goma de gimnasia es empleado en los juegos tales como “bote bote”, “balón torre”, “juego con balón” o “campo quemado”, al tiempo que en los masajes en parejas en los cuales un estudiante masajea a su compañero con su balón.



Figura 30. Un grupo de alumnos ejecuta una figura acrobática con la protección de una colchoneta en la superficie del salón de actos de la escuela franciscana burgalesa.

Ninguna situación motriz con objeto planteada en las clases de educación física se ejecuta con materiales no específicos del área, es decir, comprados en otro tipo de tienda, obtenidos del entorno natural o cultural, o elaborados con material reutilizado.

Así que, el 100% del tiempo destinado a las situaciones motrices con objeto planteadas en la educación física del colegio franciscano burgalés en el año académico 2009/2010, que constituyen 1536 minutos, se realizan con materiales específicos del área.

Por lo tanto, el centro concertado se ciñe al uso de materiales de la educación física en la acción educativa de esta asignatura, transmitiendo de forma oculta una actitud consumista a sus estudiantes al inculcarles la necesidad de poseer objetos que cumplan con funciones

concretas. De todas formas, el hecho de emplear materiales específicos de la educación física se compensa con el carácter multiuso de tales materiales. El profesor hace uso de una pequeña diversidad de ejemplares adaptables a las diferentes prácticas que propone. En conclusión, podemos afirmar que la escuela franciscana de Burgos ajusta su ideario sencillo y no consumista a nuestros días empleando materiales específicos de educación física que, sin embargo, admiten múltiples usos.

2.6.5 ¿Se emplean materiales escolares en la educación física franciscana?

Una vez revelada la presencia y las características de los materiales empleados en la práctica de la educación física franciscana, nos interesa traer a la luz si se emplean igualmente objetos de la cultura material hegemónica en la escuela en esta asignatura; es decir, si el maestro recurre al uso de papel y bolígrafo como recurso didáctico para las situaciones motrices propuestas en clase. Esta decisión supondría un acercamiento de la educación física al conocimiento intelectualista predominante en la escuela y una racionalización de la acción motriz, tal y como plantea Vaca Escribano (2002).

En este sentido, diferenciamos las situaciones motrices realizadas con ficha de apoyo de aquellas ejecutadas sin ficha, con el fin de identificar si se adoptan fichas de papel y bolígrafo en la educación física franciscana y el peso de este soporte material.

Por un lado, parte de las situaciones motrices ejecutadas en la educación física del centro franciscano se realizan con el apoyo de ficha de papel. En los días en que se realizarán actividades con el soporte de ficha, el alumnado ha de bajar al patio o salón con su cuaderno, donde está pegada la ficha, y un bolígrafo. Se trata de una fotocopia tamaño A4, cuyo contenido se diferencia en función de la unidad didáctica. Son atractivas estéticamente, reflejando la preocupación del maestro por el más mínimo detalle. El alumnado utiliza ficha cuando realiza las figuras acrobáticas, los saltos a la comba, los juegos “bote bote”, “la araña”, el “juego con

balón” y los “masajes”, entre otras situaciones motrices propuestas. Según lo solicitado en la ficha, los estudiantes han de reproducir un modelo, reflexionar sobre sus actitudes o sentimientos, o apuntar sus resultados. Por ejemplo, para la realización de cada una de las figuras acrobáticas el alumnado ha de reproducir el modelo presentado y valorar su ejecución según los criterios establecidos o lo que llaman “test” (véase en Anexo III). En el caso de la ficha utilizada en “guerra de pulgares”, “sumo de rodillas”, “pelea de gallos” o “quita rabos”, ha de anotar el resultado de cada uno de los duelos en la tabla (véase en Anexo III).

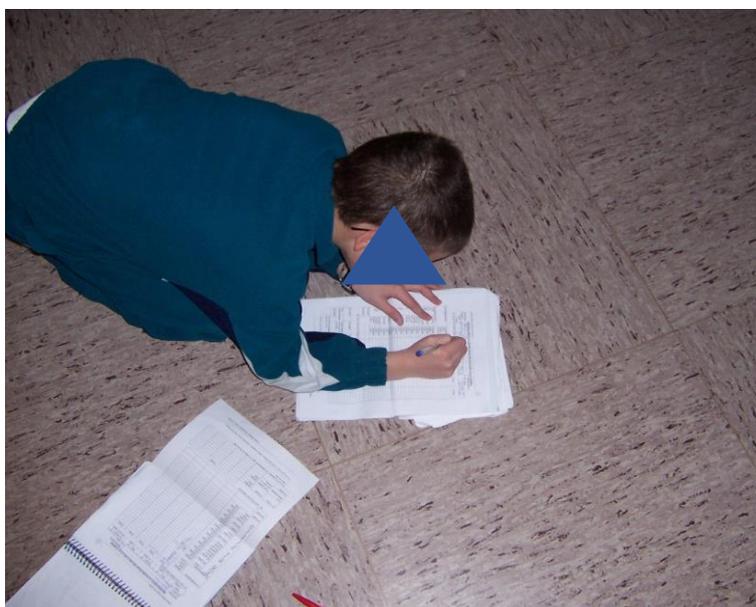


Figura 31. En la foto, un alumno anota el resultado de uno de los duelos individuales en su ficha en la superficie del salón de actos del centro franciscano burgalés.

Por otro lado, en las situaciones motrices ejecutadas sin el apoyo de ficha el maestro no requiere que el alumnado interprete el contenido presentado en un folio o registre sus resultados, actitudes o sentimientos. Los estudiantes se centran en la ejecución de la situación motriz propuesta y en sus conductas motrices. Es el caso de los ejercicios rutinarios de calentamiento y estiramiento, de los ejercicios gimnásticos, de los juegos “polis y cacos” y “campo quemado” o de las actividades de “biodanza”. En los calentamientos y estiramientos, por ejemplo, los alumnos y alumnas practican la secuencia de ejercicios sin basarse en un modelo presentado gráficamente, sino que es el profesor que hace de modelo.

Se detecta que las situaciones motrices realizadas con el apoyo de ficha representan el 55% del tiempo total de práctica motriz (1284 minutos) y que las situaciones motrices ejecutadas sin ficha suponen el 45% del tiempo total de práctica motriz (1052 minutos).

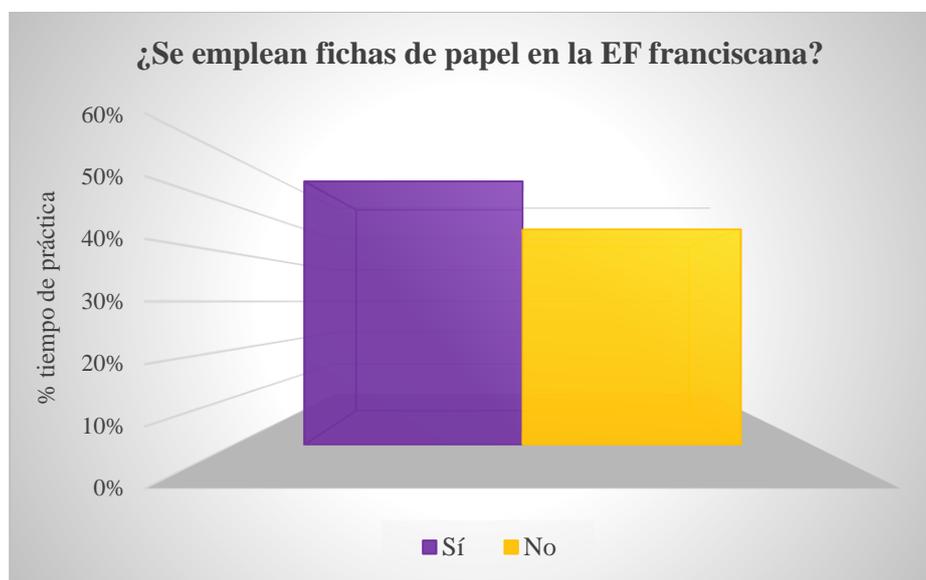


Figura 32. ¿Se emplean fichas de papel en la EF franciscana? Cada columna representa el tiempo relativo a las situaciones motrices realizadas con ficha y a las situaciones motrices ejecutadas sin ficha.

Por consiguiente, la educación física de la escuela franciscana de Burgos también es de papel. Así como ocurre en las demás áreas, el papel y el bolígrafo son parte del cotidiano de la educación física. Los niños y niñas de primaria juegan con la ayuda de fichas que les requiere interpretar imágenes gráficas y tablas, reflexionar sobre las normas de los juegos y las conductas asociadas, y autoevaluarse en actividades que representan más de la mitad de la práctica motriz de este curso lectivo. De este modo, la escuela franciscana promueve una reflexión sobre la acción (Vaca Escribano, 2002). Esta decisión significa, sin duda, una racionalización de la acción motriz y un acercamiento de la educación física a las demás asignaturas curriculares, y contribuye a la autonomía, el autoconocimiento y la autoevaluación proyectados en las competencias básicas de la L.O.E.

2.6.6 Principios de la cultura material de la educación física de la escuela franciscana de Burgos

El alumnado de primaria acude al centro concertado de Burgos con el uniforme escolar. Así, gracias al vestir, se diferencia de todos los demás en la calle y se identifica con los otros niños y niñas en el interior del colegio. Acorde con la sencillez y la humildad franciscana, todos son iguales en el seno de la escuela católica. Esta opción del centro podría reafirmar el sentimiento de pertenencia al grupo, así como evitar la competición social y la exclusión en el interior de sus instalaciones de los estudiantes cuyas familias disponen de menos recursos económicos (Buckingham, 2013).

En el centro, el alumnado se beneficia del mobiliario existente en sus dependencias y manipula los materiales escolares, las nuevas tecnologías y los materiales específicos de música, educación física y plástica. Así, la cultura material en la escuela prepara a los estudiantes para la vida adulta y les enseña a manejar una serie de materiales que les permitirá adaptarse a la sociedad y a las demandas del mundo laboral.

En educación física, el colegio concertado se declina por proponer actividades cuyas dinámicas están marcadas por el material y que empujan al alumnado a reproducir un estereotipo motor que le permita manejarlo con éxito en función de sus características y de las normas de la situación motriz. De este modo, la educación física franciscana reproduce la supremacía de las prácticas con material de la sociedad que está inmersa y habitúa a su alumnado a una práctica en la cual el uso de objeto es imprescindible.

De todas formas, los alumnos y alumnas descubren el placer de jugar sin objeto en más de una tercera parte de la práctica relativa a este curso escolar. Acorde con su ideario, el colegio concertado enseña a sus estudiantes un repertorio de prácticas que prescindan de material y que les incitan a asumir una postura crítica frente al consumismo y a experimentar el valor del Ser frente al Tener en el seno de la educación física franciscana.

Los materiales empleados en las situaciones motrices planteadas en educación física son propiedad del centro concertado y de uso común. Son objetos de uso exclusivo de esta asignatura y que se guardan de modo que sean fácilmente accesibles para las clases. La escuela franciscana trata de ofrecer comodidad a sus estudiantes y no les involucra en la obtención, elaboración o compra de los materiales; de tal manera que, en este sentido, no les incita a consumir responsablemente como plantea el Decreto ley y su PEC.

Asimismo, los materiales de la pedagogía franciscana son específicos del área de educación física, provenientes de un proceso de fabricación industrial y comprados en tiendas especializadas en material deportivo. Así, el centro pasa de puntillas por el respeto y cuidado de la naturaleza planteados en su ideario e inculca el uso de materiales industriales y específicos, pareciendo olvidar las consecuencias negativas de la elevada industrialización en el medio ambiente.

Aunque los materiales de la educación física franciscana sean manufacturados industrialmente y específicos del área, su antigüedad y poca sofisticación remiten al consumo responsable y al respeto del medio ambiente proyectados por el Decreto ley y reforzados por el ideario franciscano, acorde con la sencillez y la pobreza que caracterizan la vida de San Francisco de Asís. La escuela trata de cuidar y de preservar sus materiales en lugar de sustituirlos por unos nuevos, atractivos y desechables. Tal y como plantea el centro, el alumnado aprende a aprovecharse de los bienes materiales disponibles, haciendo buen uso de ellos como si fueran propios. En consecuencia, los estudiantes de la escuela franciscana cuidan y preservan los materiales de educación física.

El hecho de utilizar material de fabricación industrial y específico de educación física se contrarresta con el carácter multiuso de éstos y, en este sentido, con la decisión por parte del profesor de limitar el uso de objetos a las colchonetas, combas y balón de goma, utilizándolos en las diferentes prácticas que propone a lo largo del curso. El centro concertado de Burgos

pretende que el alumnado cuide la naturaleza, adopte un estilo de vida no consumista y que valore el Ser sobre el Tener, de tal manera que en educación física los niños y niñas aprendan a dar varios usos al mismo objeto en lugar de disponer de materiales específicos para cada una de las actividades que realiza.

El uso moderado de materiales en la educación física franciscana se contrarresta, en cierto modo, con la utilización de materiales escolares en esta asignatura. El maestro adopta fichas como material de apoyo para la realización de actividades que ocupan más de la mitad de la práctica, de tal modo que el cuaderno, las fotocopias y el bolígrafo son igualmente parte del cotidiano de la educación física. El uso de este soporte de la cultura material hegemónica en la escuela sugiere una racionalización de la acción motriz y de la educación física; del mismo modo que remite a la autonomía, al autoconocimiento y a la autoevaluación planteados por las competencias básicas del Decreto: en la educación física franciscana el alumnado realiza actividades basándose en un modelo gráfico, autoevalúa su *performance* o reflexiona sobre sus conductas y las de los demás de forma autónoma.

En resumen, podemos decir que la cultura material de la escuela franciscana burgalesa se caracteriza por el uso de una serie de objetos específicos. La educación física no escapa a esta norma y en esta asignatura prevalecen actividades que requieren material. Así, la materialidad y la hegemonía de las prácticas con objeto en la actualidad se reproducen en educación física. Sin embargo, el centro se compromete a desarrollar una postura no consumista, a incitar a los estudiantes a ser humildes y sencillos, y a fomentar la vivencia del Ser sobre el Tener, de tal modo que trata de ponderar las prácticas con y sin objeto en educación física. Los materiales empleados en las prácticas que lo requieren son específicos del área y comprados en tiendas especializadas, decisiones que contrarrestan con la sencillez y cuidado del medio que el centro pretende promover. De todas formas, son poco sofisticados y están desgastados por el tiempo de uso, lo que muestra la preocupación del centro por conservar los

materiales que posee e implicar a sus estudiantes en su preservación y cuidado, acorde con el cuidado del entorno y el consumo responsable. En conclusión, la escuela franciscana de Burgos parece adaptar los objetivos y competencias del Decreto y los valores de su ideario sencillo y ecologista a la sociedad materialista en la cual está sumergida.

2.7. La cultura material de la educación física de la escuela pública burgalesa

El alumnado de la escuela pública de Burgos acude el centro con ropa de su elección. El código de vestimenta del colegio es flexible, salvo para las clases de educación física, en las cuales no se puede llevar pantalones vaqueros, faldas, botas o sandalias. El centro requiere que el alumnado porte ropa cómoda y adecuada para la práctica física, y los estudiantes acuden al centro en chándal de diferentes características y zapatillas deportivas.

En el interior de la escuela pública, el alumnado de primaria se beneficia del mobiliario escolar y manipula una infinidad de materiales en las diferentes asignaturas curriculares. En lenguas, conocimiento del medio o matemáticas maneja principalmente el lápiz, bolígrafo, cuadernos y libros, mientras que el maestro se encarga de la pizarra, la tiza y, en ocasiones, del proyector. En música o educación plástica, a su vez, los estudiantes manejan otros materiales, específicos de cada una de las asignaturas. Asimismo, para facilitar el aprendizaje de las nuevas tecnologías, el centro ofrece a sus estudiantes dos aulas informáticas equipadas con ordenadores y un proyector. Y, en educación física, ¿se llevan a cabo actividades motrices con o sin material?

2.7.1 ¿Se juega con o sin objeto en la educación física de la escuela pública?

El Decreto ley plantea que los estudiantes de primaria respeten y cuiden el medio ambiente y el patrimonio cultural, y que aprendan a consumir de forma responsable. En este sentido, frente a la hegemonía de prácticas con material de nuestra sociedad, creemos que

convendría incluir en el programa de educación física igualmente actividades que no requieren objeto y, así, favorecer una actitud crítica cara al consumo en el ámbito de la acción motriz.

Tal y como hemos desarrollado en el análisis de la escuela franciscana, para comprender el componente actitudinal promovido en la educación física de la escuela pública, procedemos distinguir las situaciones motrices realizadas según su lógica interna, en: situaciones motrices con objeto y situaciones motrices sin objeto (Etxebeste, 2012; Etxebeste *et al.*, 2015; Santeodoro, 2015; Gil, 2017; López de Sosoaga, 2017).

Como hemos señalado anteriormente, las situaciones motrices con objeto requieren el uso de uno o más materiales. En la educación física de la escuela pública burgalesa, el alumnado practica carreras de relevo, actividades de saltar los bancos suecos, los juegos como “campo quemado”, “Alien”, “a dar más vueltas”, “mariposas”, “barco pirata”, “alturitas” o “sanfermines”, deportes colectivos (vóley, baloncesto, balonmano, fútbol y hockey), entre otras situaciones motrices con objeto. En “alturitas”, por ejemplo, los jugadores libres pueden subirse a las espaldas o a uno de los bancos suecos esparcidos por el tatami del gimnasio para convertirse en “invulnerables”. El “atrapador”, a su vez, lleva un balón de goma, parcialmente deshinchado, para tocar a los jugadores libres. En el caso del “campo quemado”, los estudiantes tratan de golpear a un jugador adversario con un balón de plástico para convertirle en atrapado, es decir, mandarle al cementerio (véase *Figura 32*). Si un jugador encarcelado golpea a un jugador adversario, le convierte en prisionero y vuelve a su campo, está otra vez libre.



Figura 33. Un estudiante se dirige al cementerio portando el balón de plástico, tras ser golpeado en el juego “campo quemado”, durante una clase de educación física en el gimnasio del colegio público burgalés.

Por su parte, las situaciones motrices sin objeto no solicitan material para su ejecución. El alumnado de primaria del colegio público de Burgos participa, por ejemplo, en los juegos “muralla china”, “gato y ratón” o “Tarzan y los leones”, en los ejercicios de estiramientos, del yoga, en las carreras de resistencia y de velocidad, o realizan un tramo del “Camino de Santiago” sin objeto (véase *Figura 33*). Por ejemplo, en “Tarzan y los leones”, los “tarzanes” intentan atrapar a los “leones”, mediante un simple toque, para convertirlos igualmente en “tarzanes”. Para desplazarse, tanto los “tarzanes” como los “leones” han de tocar el suelo con las manos. En el caso de “muralla china”, los “atrapadores” permanecen en la línea central de la cancha, donde intentan atrapar a los jugadores libres con el objetivo de convertirlos en “atrapadores”. En el “dragón”, el jugador “cabeza” guía la cadena por la extensión del gimnasio y su intención es que algún jugador se desprenda de la cadena y, así, se convierta en “cabeza”.



Figura 34. El grupo de sexto de primaria del colegio público burgalés realiza una marcha sin material en un tramo del Camino de Santiago.

Se constata que las situaciones motrices con objeto realizadas en la educación física del centro público a lo largo del curso 2009/2010 representan el 73,4% del tiempo total de práctica motriz, que corresponde a 1640 minutos; frente a las situaciones motrices sin objeto que suponen el 26,6% del tiempo de práctica motriz (594 minutos).

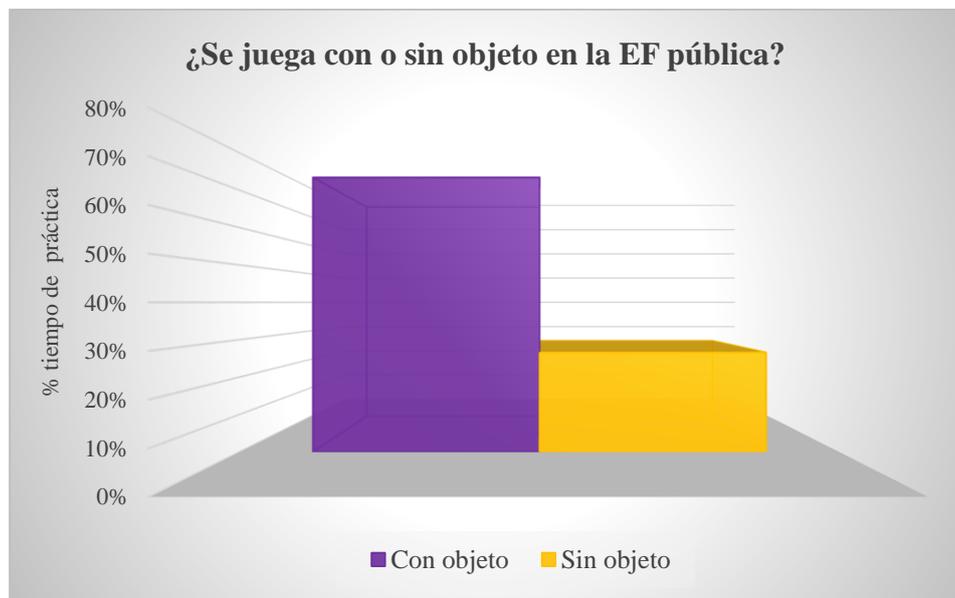


Figura 35. ¿Se juega con o sin objeto en la EF pública? Cada columna representa las situaciones motrices con objeto y sin objeto.

Las situaciones motrices con objeto ocupan casi tres cuartos de la práctica de este curso escolar. Del mismo modo que han verificado otros estudios de caso llevados a cabo en la educación física de primaria (Santeodoro, 2015; Gil, 2017; López de Sosoaga, 2017), en la escuela pública burgalesa predomina manifiestamente la práctica con material. El alumnado se habitúa a unas prácticas en las que el uso de material es imprescindible y se le inculca el valor del Tener en el seno de la institución pública. Las situaciones motrices sin objeto tampoco son despreciables ya que ocupan un cuarto de la práctica, de tal manera que los estudiantes también experimentan, aunque de forma limitada, el valor de las prácticas que prescinden de objeto. En definitiva, la cultura material de la sociedad de consumo se refleja en la preponderancia de prácticas con objeto en el centro público, el cual parece olvidarse de los planteamientos del Decreto en cuanto a la preservación de la naturaleza y al consumo responsable para la selección de sus contenidos en educación física.

2.7.2 ¿Los materiales utilizados en educación física son propiedad del centro público o del alumnado?

En la educación física del centro público burgalés prevalecen las situaciones motrices con objeto, por lo que el uso de material es intrínseco a la acción educativa de esta asignatura. Aunque el Decreto plantee el consumo responsable como competencia básica, la educación física pública apenas ofrece unas cuantas prácticas que no requieren material, inculcando su uso en los niños y niñas de primaria. De todas formas, la escuela podría fomentar la responsabilidad y el sentido crítico frente al consumismo solicitando que sus estudiantes aporten materiales desechados o comprados para las actividades con objeto que propone en educación física, ya que les incitaría a tomar conciencia de los desechos del hogar o del origen y precio de los materiales comprados.

De este modo, procedemos a distinguir las situaciones motrices con objeto realizadas con materiales que pertenecen al centro público de aquellas situaciones motrices ejecutadas con objetos traídos de casa por el alumnado.

Se constata que las situaciones motrices con objeto propuestas en las clases de educación física se realizan con materiales pertenecientes al centro público y de uso exclusivo de esta asignatura. Los materiales se guardan en el almacén, una pequeña sala en el interior del gimnasio, donde se encuentran organizados metódicamente en cajas y bolsas según su especificidad (véase *Figura 35*).



Figura 36. En esta imagen se puede ver los materiales de educación física guardados en el almacén del gimnasio del colegio público burgalés.

La otra parte de los materiales se guardan en un lateral del gimnasio (véase *Figura 36*). En esta zona del gimnasio se encuentran diversas cajas y cestas con diferentes tipos de balones, los bancos suecos, el plinto, las innumerables colchonetas, la cama elástica, el trampolín, el caballo con arcos, los aros, los conos, las vallas de atletismo, entre otros materiales destinados exclusivamente a la educación física.



Figura 37. En esta fotografía se puede observar los materiales de educación física guardados en un lateral del gimnasio del colegio público burgalés.

En contraposición, se verifica que ninguna situación motriz con objeto planteada en la educación física del colegio público a lo largo del curso 2009/2010 se realiza con material traído de casa por los estudiantes, como podrían ser patinetes, patines o balones, o materiales desechados en sus hogares.

De este modo, el 100% del tiempo de práctica reservado a las situaciones motrices con objeto propuestas en este curso, que ocupan 1640 minutos, se ejecutan con materiales pertenecientes al centro público burgalés.

En conclusión, el centro público cuenta con una serie de materiales para la educación física, de tal modo que el especialista trata de aprovecharlos e incluye en su programa principalmente actividades cuyas lógicas se caracterizan por el uso de objeto. Así, el alumnado no aporta ningún objeto para las clases, todo está disponible para las actividades que realiza en educación física. Aunque resulte cómodo, esta decisión del centro se aleja al consumo responsable ya que no incita a sus estudiantes a conocer el coste y la procedencia de los objetos o a reutilizar materiales desechados en su hogar. En fin, la educación física del colegio público

burgalés se limita a implicar al alumnado en el cuidado de los materiales que ofrece para las actividades propuestas.

2.7.3 ¿Los materiales empleados en la educación física pública son fruto de un proceso de fabricación industrial?

En la educación física del centro público burgalés prevalecen las prácticas con objeto, las cuales se ejecutan con materiales pertenecientes al centro y de uso exclusivo de esta asignatura. En este sentido, interesa mostrar si los materiales son manufacturados industrialmente o, en cambio, elaborados por los participantes con material reaprovechado; ya que según la opción elegida, la escuela pública estará fomentando diferentes actitudes relacionadas con el respeto y cuidado del medio ambiente planteados en el Decreto y en su PEC. En efecto, “reflexionar sobre el consumismo, valorar, recuperar y aprovechar materiales de esa gran avalancha de basura que creamos diariamente, son objetivos educativos muy importantes que van a contribuir a la concienciación de respeto individual y colectivo por el medio ambiente” (Blández, 1995, p. 23).

Así, diferenciamos las situaciones motrices con objeto realizadas con materiales recogidos en el medio natural, como un palo o una piedra, en el entorno social, tales como tapas de botellas de refresco o botes de yogur; fabricados por los jugadores, como una maraca elaborada con botes y pequeñas piedras; y con materiales provenientes de una transformación industrial, tales como un aparato de música o una colchoneta.

Se constata que las situaciones motrices con objeto planteadas en las clases de educación física de primaria del colegio público burgalés se realizan exclusivamente con materiales fabricados industrialmente y provenientes del entorno cultural.

Las situaciones motrices con objeto ejecutadas con materiales que derivan de un proceso de transformación industrial son, por ejemplo, el “campo quemado” y “cazadores y conejos”

que se juegan con un balón de plástico, “alturitas” con los bancos suecos, hockey con la bola y los stick de plástico, baloncesto con su correspondiente balón, “guerra de pelotas” con una veintena de balones de plástico; “sogatira” y los saltos a la comba con la extensa cuerda de cáñamo; entre otras muchas prácticas.

Por otro lado, el maestro de educación física propone dos situaciones motrices con materiales recogidos en el entorno social en una sesión en la que plantea actividades con el uso de diferentes materiales alternativos. Se trata de la “carrera de relevos” y de la “carrera con obstáculos”, en las cuales se reutilizan botes de yogur como relevos y obstáculos, correspondientemente.

Los datos muestran que el 99,7% del tiempo de práctica motriz con objeto (1635 minutos) se realiza con materiales provenientes de un proceso de fabricación industrial; frente al 0,3% del tiempo de práctica motriz con objeto (5 minutos) en el cual se reutilizan materiales recolectados en el entorno social y que no están manufacturados con el fin de jugar.

Por lo tanto, podemos afirmar que los materiales empleados en las situaciones motrices con objeto de la educación física del colegio público provienen de un proceso de transformación industrial. La escuela parece olvidar el cuidado de la naturaleza planteado en el Decreto y en su PEC, y se limita a utilizar casi exclusivamente materiales manufacturados industrialmente en educación física. Así, pese a las consecuencias negativas de la elevada industrialización en el medio ambiente, la escuela pública burgalesa enseña a sus estudiantes a utilizar casi únicamente objetos fruto de un proceso de fabricación industrial.

2.7.4 ¿Los materiales adoptados en la educación física pública son específicos del área?

Finalmente, interesa revelar si los materiales empleados en las situaciones motrices con objeto planteadas en la educación física del centro público burgalés, además de fabricados industrialmente, son específicos del área y, así, reproducen los materiales tecnológicos y

específicos que caracterizan el deporte en las sociedades postindustriales (Parlebas, 1999). Las ventajas de tales materiales a nivel biomecánico son indiscutibles: no es lo mismo lanzar un frisbee de carbono que cuenta con el último diseño en aerodinámica, que lanzar una lata de refresco prensada o una corteza de pino. Sin embargo, la especificidad de los materiales en nuestra sociedad y en el deporte supone un incremento en el consumo, en algunos casos, cuestionables. En este sentido, si la escuela pública pretende sembrar el consumo responsable planteado por el Decreto ley debería de repensar el uso recurrente de objetos específicos.

En este sentido, para conocer el componente actitudinal promovido en las clases de educación física de primaria distinguimos las situaciones motrices con objeto ejecutadas con material específico de educación física de aquellas practicadas con material no específico del área, sean éstos recogidos del entorno natural o social, reciclados o comprados en otro tipo de tiendas.

Se detecta que los materiales utilizados en las situaciones motrices propuestas en la educación física de la escuela pública son, en su gran mayoría, específicos del área y comprados en tiendas especializadas en material deportivo. Son, por una parte, materiales oriundos de la gimnasia tales como la cama elástica, el potro, la barra fija, las innumerables colchonetas con diferentes características, colores y densidades, las mazas, las cuerdas, las picas, los bancos suecos, los balones de goma o los aros. El especialista emplea algunos de ellos tanto para la ejecución de ejercicios como para la práctica de juegos deportivos. Es el caso, por ejemplo, de los aros que se utilizan para bailar el aro del mismo modo que para jugar a los juegos de pillar “las mariposas”, “vamos de caza” o “barco pirata”. Por otra parte, el maestro plantea diferentes deportes colectivos a lo largo del curso, los cuales se practican con materiales específicos para la modalidad en cuestión. Es el caso del fútbol, baloncesto, balonmano y voleibol que se juegan con sus respectivos balones, y el hockey que se practica con los sticks y la bola (véase *Figura 37*).



Figura 38. El alumnado utiliza un stick y una bola para jugar al hockey en la cancha polideportiva de la escuela pública durante una clase de educación física.

Además de situaciones motrices con material específico, el maestro propone dos situaciones motrices con materiales no específicos del área. Se trata de la “carrera de relevo” y de la “carrera de obstáculos”, ambas realizadas con materiales desechados en el entorno social (botes de yogur), como se ha visto en el apartado anterior.

De este modo, el 99,7% del tiempo de práctica motriz con objeto (1635 minutos) se realiza con materiales específicos; frente al 0,3% del tiempo de práctica con objeto (5 minutos) que se ejecuta con materiales no específicos de la educación física.

Por consiguiente, podemos afirmar que en la educación física del colegio público burgalés impera el uso de materiales específicos de la tradición en el área, los cuales son fruto de un proceso de fabricación industrial y están comprados en tiendas especializadas. Así, el alumnado de primaria va adquiriendo el valor de unos objetos diseñados para las actividades motrices que practica en el cotidiano de educación física. De todos modos, el especialista parece consciente de la importancia del uso de materiales alternativos, pero se limita a reutilizar materiales obtenidos del entorno social en dos actividades que ocupan un tiempo residual. En

definitiva, la especificidad de los materiales utilizados en la práctica de la educación física del centro público burgalés choca con el consumo responsable planteado por el Decreto ley.

2.7.5 ¿Se emplean materiales escolares en la educación física pública?

La pertinencia de la educación física es la acción motriz y en la escuela pública de Burgos predomina la práctica con objeto. Además de los materiales del área, el especialista podría adoptar igualmente materiales escolares como cuadernos, fichas y bolígrafos en sus clases, con el objetivo de fomentar la reflexión sobre la acción, tal y como plantea la propuesta didáctica de Vaca Escribano (2002) para la educación física de primaria.

En este sentido, con el fin de identificar si el centro público tiende a racionalizar la acción mediante el uso de papel en educación física, diferenciamos las situaciones motrices realizadas con el apoyo de materiales escolares de aquellas ejecutadas sin el auxilio de bolígrafo, fichas o cuadernos.

Se constata que los estudiantes de primaria del centro público burgalés no poseen cuaderno de educación física, ni tampoco utilizan ficha de papel en esta asignatura. El alumnado acude a las clases sin portar bolígrafo, cuaderno, ficha u otro material escolar. En lugar de representaciones gráficas de las actividades realizadas, el maestro demuestra las tareas motrices nuevas, así como aquellas conocidas por el alumnado pero que requieren movimientos precisos, como es el caso de los ejercicios del yoga. En la escuela pública es el especialista quién se encarga de apuntar en su cuaderno los resultados de los partidos en los campeonatos que se realizan y los puntos positivos en su lista de clase.

Así, el 100% del tiempo de práctica motriz de la educación física del colegio público burgalés relativo al curso 2009/2010, que representan 2234 minutos, se ejecutan sin ningún tipo de material escolar.

Por lo tanto, el alumnado de primaria del centro público realiza las prácticas propuestas en las clases de educación física sin detenerse para tomar notas. Tal y como ocurre tradicionalmente en el área, el uso de papel y bolígrafo se limita al maestro, y los estudiantes se centran en la ejecución de las actividades motrices. El especialista del centro público prioriza la acción motriz en sus clases y marca distancia entre su asignatura y la cultura intelectualista de la escuela.

2.7.6 Principios de la cultura material de la educación física de la escuela pública burgalesa

Los estudiantes de primaria asisten al centro público de la ciudad de Burgos con su propia vestimenta. De este modo, no se distinguen de los demás en el vestir fuera de la escuela, a la vez que pueden expresar su individualidad e identidad mediante la ropa en el interior del colegio. No obstante, estudios realizados en centros públicos británicos que no adoptan uniforme escolar muestran que los preadolescentes y adolescentes son sometidos a la “presión de iguales” o, lo que es lo mismo, a la presión de poseer ropa y otros accesorios, principalmente de marca, para acceder a los subgrupos y establecer su estatus social (Buckingham, 2013).

En el interior de la escuela, los estudiantes de primaria pasan la mayor parte del tiempo en el aula donde se benefician de su mobiliario y utilizan cuadernos, libros, lápices, bolígrafos, rotuladores, entre otros materiales de la cultura intelectualista de la escuela. En cambio, en música o educación física el alumnado se desplaza a otros recintos de la escuela donde maneja otro tipo de material.

En educación física, prevalecen rotundamente las situaciones motrices con objeto. La escuela pública educa a sus estudiantes mediante una práctica que requiere objeto y ofrece una socialización basada en la relación con el material: los niños y niñas aprenden a adaptar sus conductas motrices a las características del objeto y al uso regulado por sus normas, con el fin de adaptarse a una sociedad en la que impera la materialidad y, en consecuencia, las prácticas

con objeto. Sin embargo, el colegio no se compromete con el consumo responsable planteado por el Decreto y no fomenta una actitud crítica frente al uso generalizado de material en nuestra sociedad. Los estudiantes participan en juegos y actividades sin objetos en un tiempo bastante inferior y son apenas incitados a aprender el valor de estas prácticas. Por consiguiente, el centro público burgalés transmite el valor del Tener de forma oculta en educación física.

En efecto, la escuela posee diversos materiales para el área y el especialista trata de aprovecharlos, empleándolos en las actividades programadas para sus clases de primaria. Los materiales utilizados en las situaciones motrices propuestas son de uso exclusivo de esta asignatura, de propiedad del centro educativo y de uso común. Así, el alumnado no proporciona ningún material para las clases: la escuela lo aporta todo. La institución educativa pública ofrece comodidad a sus estudiantes, si bien no les incita a reflexionar sobre el origen y coste de los objetos y, en este sentido, no les empuja a valorarlos y a comprometerse con el consumo responsable planteado por el Decreto ley.

Los materiales utilizados en educación física son comprados, derivan de un proceso de fabricación industrial y son, en su mayoría, de plástico. Frente a la contaminación de la naturaleza fruto de la elevada industrialización en las últimas décadas, la escuela pública enseña a sus estudiantes de primaria a utilizar exclusivamente materiales manufacturados industrialmente. Se trata, asimismo, de materiales específicos de la tradición en educación física, y oriundos de la gimnasia y del deporte, como bancos suecos y balones de fútbol, balonmano o baloncesto. El alumnado aprende a beneficiarse de materiales diseñados para la ejecución de las actividades que realiza y va asumiendo el uso de materiales específicos, que suponen, sin embargo, un incremento en el consumo. Por lo tanto, la escuela pública de Burgos parece no comprometerse con el planteamiento del Decreto y de su PEC en relación con la preservación de la naturaleza.

De todas formas, el centro público valora a los materiales que posee y se preocupa por su conservación y buen uso. El alumnado, por su parte, es responsable de cuidar y de preservar los materiales empleados en las actividades realizadas en clase. Así, la preponderancia de prácticas con objeto en la educación física pública empuja al alumnado a valorar y a cuidar del patrimonio de la escuela.

En conclusión podemos afirmar que la escuela pública de Burgos ofrece una educación fundada en la relación con los objetos. La acción educativa de las diferentes asignaturas se apoya en el uso de materiales que responden a unos fines determinados, empujando al alumnado a adaptarse a la sociedad. En educación física, predominan las situaciones motrices con objeto y los estudiantes van asumiendo el valor de una práctica que requiere material, en contraste con el consumo responsable proyectado por el Decreto ley. Los materiales empleados provienen de un proceso de fabricación industrial y son específicos del área, obstaculizando la valoración y el cuidado del patrimonio natural planteados por el Decreto y por el proyecto educativo del centro. En definitiva, el materialismo en la educación física de la escuela pública burgalesa choca con el consumo responsable y con el cuidado del entorno.

2.8. Principios de la cultura material de la educación física de primaria burgalesa

La escuela burgalesa transmite la cultura material a las jóvenes generaciones a través del uso de materiales con diferentes fines, capacitándoles para integrarse en la sociedad y para adaptarse a las demandas de la vida adulta. Las actividades propuestas en las diferentes asignaturas se apoyan en el uso de objetos variados, cada uno responde a una función específica y requiere una manera particular de utilización o manejo, como es el caso de los cuadernos, libros, lápices, goma de borrar, bolígrafos o rotuladores. Asimismo, el currículo de primaria engloba asignaturas cuyos materiales se diferencian de aquellos hegemónicos en la cultura material escolar. Es el caso de los instrumentos de música, de las pinturas de educación artística,

de los balones, combas o colchonetas de educación física y de las nuevas tecnologías utilizadas de forma transversal.

En educación física prevalece la práctica motriz con objeto. Así como han constatado recientes estudios realizados en la Comunidad Autónoma Vasca y en la Valenciana (Santeodoro, 2015; Gil, 2017; López de Sosoaga, 2017), la institución educativa de Castilla y León también prima actividades que requieren material; de tal modo que el currículo oculto de la educación física de primaria parece reproducir la supremacía de prácticas con material en la actualidad. En consecuencia, la escuela burgalesa podría estar inculcando a sus estudiantes la necesidad de poseer objetos para jugar e incitándolos a valorar el Tener, en contraste con el consumo responsable planteado por el Decreto ley.

Los materiales empleados en las actividades pertenecen a los centros educativos y son de uso exclusivo de la educación física. Así, se trata de un material de propiedad privada pero de uso común. El alumnado de primaria no se responsabiliza de traer de casa ningún objeto para las clases: las escuelas les ofrecen todo lo necesario para las actividades realizadas en esta asignatura. Los estudiantes no se implican en la recolección de materiales desechados en su hogar ni conocen el precio de los objetos comerciales, de tal manera que no son incitados a tomar conciencia de la sociedad de consumo. Así, la institución educativa de primaria proporciona comodidad a los chicos y chicas, si bien no se compromete con el consumo responsable y la preservación del medio ambiente esbozados en el Decreto ley.

Asimismo, las escuelas burgalesas de carácter público y concertado se ciñen al uso de materiales fabricados industrialmente, específicos del área y comprados en tiendas especializadas en material deportivo. En la educación física de primaria no se reutilizan materiales obtenidos en el entorno natural o social: imperan los materiales manufacturados industrialmente con el fin de satisfacer una acción concreta. Además de chocar con la promoción del consumo responsable y con la preservación de la naturaleza planteados por el

Decreto, esta decisión de los centros impide que el alumnado de primaria interactúe con materiales que demandan creatividad e improvisación.

En conclusión, podemos afirmar que la materialidad en la escuela burgalesa se traduce en situaciones motrices con objeto. La educación física de primaria adopta una pedagogía fundada en la relación con la materia, y el fomento del consumo responsable se queda atrapado en el Decreto ley. Asimismo, los centros se limitan al uso de objetos manufacturados industrialmente, comprados y específicos, aunque planteen promover el cuidado del entorno natural acorde con el Decreto. En este sentido, el respeto y cuidado se ciñe al patrimonio material de las escuelas. Los estudiantes aprenden a ser responsables del cuidado y de la preservación de los materiales específicos para la educación física en las prácticas realizadas en esta asignatura. Así, los centros de Burgos parecen inclinarse por capacitar a sus estudiantes para integrarse en la sociedad en lugar de fomentar una actitud contracorriente afín con el discurso del Decreto y de sus proyectos educativos.

2.9. Diferencias en la cultura material de la educación física de primaria burgalesa

Si bien la cultura material de las escuelas burgalesas de carácter público y concertado se asemeja considerablemente, también se diferencia en relación con la vestimenta requerida, la selección de los contenidos y el uso de material didáctico en educación física.

En cuanto al código indumentario, el uso de uniforme escolar es obligatorio en el centro concertado, mientras que los estudiantes de la escuela pública acuden a su centro con ropa de su elección. En este sentido, el alumnado del colegio público burgalés podría experimentar el deseo de poseer ropa, sobre todo de marca, para ser aceptado en el grupo. En cambio, en la escuela concertada todos son iguales, acorde con la sencillez y humildad franciscana. El colegio concertado relega la cultura consumista y disuade la competición social en lo que se refiere a la vestimenta, al tiempo que fomenta el sentimiento de pertenencia al grupo. En consecuencia,

evita la comparación de los bienes materiales, la competición, y la exclusión de los niños y niñas con menos recursos económicos.

En la acción educativa de ambos centros prevalecen las situaciones motrices con objeto, pero su presencia es inferior en el colegio franciscano. Así, en la educación física de la escuela concertada los estudiantes aprenden igualmente un repertorio de juegos y actividades que prescindan de material y, en este sentido, son empujados a valorar el Ser sobre el Tener y a asumir una actitud no consumista afín con el ideario sencillo y ecologista del centro franciscano. La escuela pública también plantea promover la valoración y el cuidado del entorno en su PEC, aunque no se refiere directamente a la cuestión del consumo, lo que parece reflejarse en el predominio de prácticas con objeto en educación física.

Los materiales empleados en la educación física de la ciudad de Burgos provienen de un proceso de fabricación industrial y son específicos del área. A pesar de ello, el maestro del colegio concertado recurre a unos pocos ejemplares, multiusos, antiguos y poco sofisticados, para las actividades que propone. Esta decisión remite, sin duda, a la sencillez y a la pobreza franciscana, al tiempo que al consumo responsable y al cuidado y preservación del medio ambiente proyectados por el Decreto ley. Por el contrario, el especialista del centro público se aprovecha de una mayor variedad de objetos, en su mayoría, nuevos, coloridos y atractivos, para las actividades realizadas en clase.

La educación física de las escuelas burgalesas se diferencia, asimismo, en relación con el uso de soportes materiales de la cultura hegemónica escolar. En el colegio público, los chicos y chicas realizan las actividades propuestas sin detenerse para tomar notas: es el maestro quien se encarga del uso de papel y bolígrafo. En contraste, el maestro del centro franciscano prepara atractivas fichas para sus clases en función del contenido trabajado. Los jóvenes que acuden al centro concertado interpretan imágenes gráficas, reflexionan sobre sus comportamientos y emociones, y se autoevalúan en actividades que ocupan más de la mitad de la práctica. Así, la

estrategia del especialista favorece la autonomía de los estudiantes en clase. El alumnado se autoevalúa, reproduce modelos de ejecución, reflexiona en grupo o en solitario, de tal modo que el uso de fichas en la escuela franciscana contribuye con las competencias básicas del Decreto tales como la autonomía, el autoconocimiento y la autoevaluación.

Finalmente, podemos concluir que el centro concertado se compromete, aunque moderadamente, con el consumo responsable y el cuidado del medio ambiente proyectados por el Decreto y su PEC. El colegio franciscano evita la competición social mediante el uso de uniforme escolar y, así, la comparación y el deseo de Tener. Su ideario sencillo, humilde y ecologista refleja igualmente una educación física en la que el alumnado descubre el placer de participar en actividades que prescinden de objeto. En las prácticas que sí lo requieren se emplean materiales comprados y específicos del área que, no obstante, son viejos y multiusos. Así, el especialista se limita a un abanico restringido de objetos en contraste con la alta especialización posible en la actualidad. En definitiva, la actitud no consumista planteada por el centro concertado parece reflejarse en la poca sofisticación y el carácter polivalente de los materiales, y en la mayor presencia de prácticas que prescinden de ellos.

2.10. A modo de resumen

CULTURA MATERIAL DE EF	ESCUELA FRANCISCANA	ESCUELA PÚBLICA	COMPARACIÓN
Uso de uniforme	Sí	No	Diferentes
¿Se juega con o sin objeto?	Predominan las situaciones motrices con objeto (65,7% del tiempo de práctica, frente a un 34,3% sin objeto)	Imperan las situaciones motrices con objeto (73,4% del tiempo de práctica frente a un 26,6% sin objeto)	Diferentes
Propiedad de los materiales	Los materiales utilizados en EF son propiedad del centro	Los materiales utilizados en EF son propiedad del centro	Similares
Proceso de fabricación	Todos los materiales empleados en EF están fabricados industrialmente	Prácticamente todos los materiales empleados en EF están fabricados industrialmente	Similares
Especificidad de los materiales	Todos los materiales utilizados en EF son específicos del área y comprados en tiendas especializadas, si bien son multiusos y poco sofisticados	Prácticamente todos los materiales utilizados en EF son específicos del área y comprados en tiendas especializadas en material deportivo	Diferentes
Uso de materiales escolares	Sí (55% del tiempo de práctica se realiza con el apoyo de ficha)	No	Diferentes

Tabla 3. La cultura material de la educación física de primaria del centro franciscano y del público burgaleses: una comparación.

3. LA CULTURA TEMPORAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DE PRIMARIA

Edward Hall (1984) explica que el tiempo consiste en un tipo de comunicación no-verbal que orienta la interacción entre los grupos de personas y representa un símbolo básico utilizado por la sociedad para orientarse y comunicarse. Según Elias (1989) su determinación precisa surge de la “necesidad humana de coordinar y sincronizar la serie de sus actividades entre sí” (p. 136) y ha evolucionado hasta el nivel actual en función del crecimiento de las exigencias sociales.

Desde sus primeros años de vida, el niño o niña aprende a sincronizar sus propios proyectos con la estructura temporal de la sociedad (Berger & Luckman, 1966). Así, el “individuo no inventa el concepto de tiempo por sí mismo, sino que aprende desde su infancia tanto el concepto de tiempo como la institución social del tiempo que le está unida de modo indisoluble” (Elias, 1989, p. 20). Para el autor, en la institución escolar el “adolescente sabe pronto reconocer el tiempo como símbolo de una institución que igualmente pronto empieza a coaccionarlo” (p. 20). En otras palabras, la escuela prepara el alumnado a vivir en una sociedad que experimenta “la presión del tiempo horario de cada día” (p. 20), y si no es capaz de “ajustar su conducta y sensibilidad a la institución social del tiempo, le será muy difícil, sino imposible, ocupar la posición de un adulto” (Elias, 1989, p. 16).

No obstante, Grossin (1988) reivindica que no existe solamente un tiempo social. De hecho, la sociología y la antropología han demostrado la existencia de distintas maneras de codificar el tiempo en diferentes culturas (Lee, 1959; Hall, 1984). Por un lado, en la noción de tiempo lineal, predominante en las sociedades industrializadas, las acciones son coordinadas cronológicamente en un orden lineal y los acontecimientos presentan causa y efecto. Los eventos se desarrollan linealmente y, en un sentido emocional, presentan clímax e intensidad (Lee, 1959). De acuerdo con Lagunas (2003), “si yo digo ‘seré antropólogo’ estoy expresando

un tiempo lineal; se valora el futuro, la sociedad es más competitiva, y el presente es el futuro” (p. 8). Por otro lado, en civilizaciones como los Trobrianders (Lee, 1959) y los Nuers (Evans-Pritchard, 1940) predomina la noción de tiempo cíclico y las acciones se organizan principalmente en función de los ciclos de la naturaleza. No existe secuencia cronológica o relación causa-efecto: el presente no existe para satisfacer el futuro sino que el placer y la satisfacción se encuentran en la repetición de acciones ya conocidas en un orden no-lineal. Los eventos no son climáticos ni decepcionantes, y el valor de las acciones está en la vivencia misma (Lee, 1959). Así, el presente es igualmente importante que el futuro, remitiendo a una sociedad más cooperativa (Lagunas, 2003).

En este sentido, según la experiencia del tiempo la escuela estará fomentando diferentes modelos de socialización. Este hecho, sin embargo, parece omitirse u obviarse (Escolano, 1992). Las acciones educativas pueden reproducir la noción lineal del tiempo que predomina en nuestra sociedad y sembrar de manera oculta valores como la eficacia y la competición mediante sus normas sociales del tiempo, o, en cambio, adoptar una pedagogía que priorice la noción de tiempo cíclico y, así, el valor del presente y del proceso.

El Decreto vigente durante el periodo de la observación (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) plantea valores y actitudes que se vinculan con la vivencia del tiempo en sus competencias básicas. La noción de tiempo aparece principalmente en las competencias “aprender a aprender” y “autoestima e iniciativa personal”. “Aprender a aprender” requiere “conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una perspectiva de éxito” (p. 43062); de tal modo que “implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal” (L.O.E., p. 43062). En un sentido similar, la competencia básica “autoestima e iniciativa personal” demanda, según el Decreto, autocrítica, control emocional, autoevaluación, y análisis de las posibilidades y

limitaciones. Por consiguiente, el Decreto pretende que el alumnado sea capaz de conocer sus propias capacidades y limitaciones desde la perspectiva de la eficacia, planteamiento que remite a los resultados, al producto.

De igual manera, los proyectos educativos de los centros público y concertado de Burgos se posicionan en relación con la vivencia temporal que pretenden promover. Los valores presentados en el PEC de la escuela franciscana relacionados con la temporalidad son la sencillez, solidaridad-justicia, diálogo y paz. El centro plantea las actitudes y normas que pretende fomentar vinculadas a cada uno de estos valores, y la noción del tiempo aparece en la normas “ofrecer nuestro tiempo para los que necesitan nuestra ayuda” del valor solidaridad-justicia y “darse tiempo mutuamente” relativo al valor diálogo, y en la actitud “capacidad para valorar el Ser sobre el Tener” propuesta en el valor sencillez (CPCNSL, 2004). Por lo tanto, el centro concertado manifiesta su intención de favorecer el valor del tiempo compartido, del proceso frente al resultado. Por su parte, el apartado “valores” del PEC de la escuela pública plantea el “respeto, orden y disciplina como garantía de la libertad individual” (CEIPPM, 2009). Igualmente, en los valores relativos a “la propia identidad” de su PEC, el colegio público expone la intención de promover el “autoconocimiento y autoestima” (CEIPPM, 2009), los cuales pueden entenderse como la capacidad de conocer las propias competencias y limitaciones mediante la autoevaluación y la autocrítica con vistas a la eficacia.

Así, pretendemos comprender la socialización promovida por las escuelas y el vínculo que establece con sus discursos pedagógicos. Nos interesa saber si esta asignatura reproduce la codificación lineal del tiempo que predomina en las sociedades postindustriales o, en cambio, favorece la vivencia de una temporalidad cíclica. Para ello, estudiaremos la lógica interna y externa de las situaciones motrices realizadas en las clases de educación física de un sexto curso de primaria del centro público y de uno del concertado católico de Burgos a lo largo del año lectivo 2009/2010.

En primer lugar, analizaremos la lógica interna de las situaciones motrices, es decir, el sistema de obligaciones impuestos por sus reglas (Parlebas, 2001; Etxebeste, Urdangarin, Lavega, Lagardera & Alonso, 2015), con el objetivo de saber si se juega con o sin memoria de resultado en educación física puesto que, en función de que prevalezca la práctica de situaciones motrices con o sin resultado, la acción educativa estará fomentando el valor del producto o del proceso, de la búsqueda de la victoria o del disfrute de las vivencias mismas, del futuro o del presente (Urdangarin & Etxebeste, 2005; Etxebeste, Del Barrio, Urdangarin, Usabiaga & Oiarbide, 2014).

A continuación, desvelaremos la lógica externa de las situaciones motrices, o sea, los elementos ajenos a sus normas (Etxebeste *et al.*, 2015). Interesa identificar si los especialistas de los centros estudiados registran el resultado de las situaciones motrices con memoria propuestas en clase y, así, refuerzan el valor del producto, de la eficacia y de la competitividad en educación física.

3.1. ¿Se juega con o sin resultado en educación física?

La institución educativa puede fomentar la vivencia de una temporalidad cíclica o lineal, sembrando, de este modo, diferentes valores y modelos de sociedad. En educación física, la temporalidad está determinada principalmente por la lógica interna de las situaciones motrices propuestas en clase. Según las actividades seleccionadas en esta asignatura se estará promoviendo la vivencia de diferentes temporalidades y, así, distintas consecuencias pedagógicas, ya que no es lo mismo jugar sin un objetivo final que con vista a un resultado. Mientras que en el primer caso se fomentará el placer de compartir como iguales, en el segundo se estará promoviendo el placer de vencer (Etxebeste *et al.*, 2014).

De este modo, el estudio de la lógica interna nos obliga a hacer una distinción entre las situaciones motrices con memoria y sin memoria. Para ello, hay que preguntarse sobre cuándo las situaciones motrices acaban y cuáles son los mecanismos que poseen para ello (Urdangarin & Etxebeste, 2005; Etxebeste *et al.*, 2014).

En las situaciones motrices con memoria es la regla la que determina el final, es decir, la lógica interna. Las tareas con memoria son lineales y la idea de futuro es evidente: “todas las acciones están orientadas a la búsqueda (...) [del] ganador” (Urdangarin & Etxebeste, 2005, p. 25). Así, “la tensión de los acontecimientos va incrementándose en la medida que se acerca el final y (...) [el] éxito es consecuencia de la suma de éxitos parciales” (Urdangarin & Etxebeste, 2005, p. 25). Ganar el juego o conseguir el éxito en la tarea motriz sobrepone el disfrute de las vivencias en sí mismas, por lo que su práctica repetitiva “provoca una interiorización de las normas competitivas que se convierten así en los criterios fundamentales de una relación social exitosa” (Parlebas, 2010, p. 87). Es el caso del fútbol o del balonmano en los que resulta vencedor el equipo que marca más goles en el tiempo estipulado de antemano; del tenis o bádminton, que terminan cuando un jugador alcanza la puntuación límite; de las carreras de atletismo, en las cuales el orden de llegada determina el pódium; o de la gimnasia artística y natación sincronizada, cuya suma de puntos de los diferentes criterios establece el pódium.

En cambio, en las situaciones motrices sin memoria el final no está determinado por la regla, sino por el maestro u otro elemento de la lógica externa, como son el cansancio de los participantes, el fin de la clase o el cambio de tareas. Se trata de actividades desprovistas de marcador y que acaban sin que un resultado determine la superioridad de un jugador o equipo y la inferioridad de los demás (Parlebas, 2010). No hay ganadores ni perdedores y los éxitos y fracasos “no se adicionan para conseguir un éxito final” (Urdangarin & Etxebeste, 2005, p. 25). De este modo, “el tono no es dramático y no existe un clímax lúdico. Los quehaceres están organizados por un tiempo no-lineal, cíclico o mítico, y no siguen al principio de causalidad

propio de la vida terrenal” (Urdangarin & Etxebeste, 2005, p. 25). Son los juegos “pilla-pilla”, “a cortar el hilo” o “zorros, gallinas y víboras”, las salidas al monte, la danza, el yoga o el pilates. Por ejemplo, en “la araña”, “muralla china”, “gavillán” o “la cadena”, el jugador capturado se incorpora al bando de los dominadores, de tal forma que el fracaso es desdramatizado porque es sustituido rápidamente por un éxito (Parlebas, 2010; 2012).

Por consiguiente, diferenciamos las situaciones motrices propuestas en las clases de educación física del colegio público y del concertado durante el curso 2009/2010 según la presencia de memoria de resultado, ya que en función de que predomine una práctica sin memoria o con memoria, las escuelas estarán impulsando la vivencia de una temporalidad cíclica o lineal; y, así, el valor del presente o del futuro, de la repetición de acciones o de la búsqueda de la victoria (Urdangarin & Etxebeste, 2005; Etxebeste *et al.*, 2014).

3.2. ¿Se registran los resultados en educación física?

López de Sosoaga (2017) explica que el producto de las acciones en educación física es efímero, ya que no queda registrado al contrario de lo que ocurre en las demás asignaturas del currículo de primaria. El registro de los resultados en educación física facilitaría que los estudiantes se autoevaluasen, y reconociesen sus capacidades y limitaciones acorde con las competencias básicas “aprender a aprender” y “autoestima e iniciativa personal” del Decreto. Sin embargo, el hecho de transformar el resultado de las situaciones motrices en producto permanente podría reforzar el valor del resultado y la linealidad de éstas prácticas, y, de esta manera, la competitividad y la búsqueda de la victoria.

En este sentido, procedemos diferenciar las situaciones motrices con memoria en las cuales el resultado es registrado de aquellas en las que no lo es, con el fin de saber si el producto de las prácticas con memoria planteadas en la educación física de primaria es subrayado y el deseo de ganar, acentuado.

Por una parte, el profesorado puede optar por registrar el resultado de las situaciones motrices con memoria propuestas en clase, transformándolo en producto permanente. En este caso, los estudiantes experimentarían la linealidad intrínseca a estas prácticas conscientes, asimismo, de que el resultado será registrado.

Por otra parte, los maestros pueden mantener el carácter efímero del producto de las acciones en educación física y no registrar los resultados de las situaciones motrices con memoria planteadas en clase, de tal manera que el alumnado vivencie la temporalidad lineal propia de las prácticas con memoria y experimente el deseo de vencer, pero sin la presión añadida de que el resultado será registrado.

Por lo tanto, distinguiremos las situaciones motrices con memoria realizadas durante el curso 2009/2010 en las clases de educación física de los centros estudiados en las cuales el resultado es registrado de aquellas en las que no lo es y, a continuación, analizaremos el porcentaje del tiempo de práctica que ocupa cada categoría, con el objetivo de saber si las escuelas estudiadas subrayan el valor del resultado en el seno de la educación física de primaria.

3.3. La cultura temporal de la educación física de la escuela franciscana de Burgos

Los estudiantes de primaria acuden al colegio concertado franciscano de Burgos de lunes a viernes y disponen de una jornada partida. Las clases empiezan a las nueve y media de la mañana, y acaban a las doce y media. Luego, se retoman a las tres y media y finalizan a las cinco y media de la tarde. Durante los meses de mayo y septiembre no hay clase por la tarde; y la jornada acaba a la una y media del mediodía.

La educación física del sexto curso de primaria tiene lugar en la parte final de la jornada lectiva: los lunes de tres y media a cuatro y media, y los viernes de cuatro y media a cinco y media de la tarde. En verano, a causa de la reducción de la jornada escolar, la educación física

tiene lugar exclusivamente los lunes, de doce y media a una y media del mediodía. La duración de cada clase es de sesenta minutos, independiente del día de la semana o del horario de verano.

Las sesiones de educación física de la escuela franciscana presentan tres partes bien definidas: inicial, principal y final. La parte inicial ocupa cerca de quince minutos y engloba el desplazamiento del aula al salón de actos, la explicación del funcionamiento de la sesión y de las prácticas a realizar durante la parte principal, y la realización de la secuencia de ejercicios de calentamiento y estiramiento. La parte principal ocupa aproximadamente treinta minutos y, en ella, el maestro propone una o más actividades. Por ejemplo, en las sesiones relativas a los juegos tales como “zorros, gallinas y víboras”, “polis y cacos” o “juego con balón”, el especialista destina la totalidad de la parte principal a la práctica de cada juego. En el caso de las clases correspondientes al “Acrosport”, los estudiantes ejecutan tres figuras acrobáticas diferentes en el desarrollo de cada sesión. La parte final de las clases ocupa cerca de quince minutos y, en ella, el maestro propone los ejercicios de estiramiento y un debate sobre la clase, y, a continuación, el grupo regresa al aula o se marcha a casa, según el día de la semana.

3.3.1 ¿Se juega con o sin resultado en la educación física de la escuela franciscana?

Para comprender el vínculo entre la educación física y el ideario de la escuela franciscana revelaremos si las actividades realizadas en clase favorecen el valor del producto, la eficacia y la competición o, por el contrario, promueven el valor del proceso y de las acciones compartidas (Urdangarin & Etxebeste, 2005; Etxebeste *et al.*, 2014).

En este sentido, diferenciaremos las situaciones motrices en función de la presencia de resultados en: situaciones motrices con memoria y situaciones motrices sin memoria (Urdangarin & Etxebeste, 2005; Etxebeste *et al.*, 2014; Santeodoro, 2015; Gil, 2017; López de Sosoaga, 2017).

Las situaciones motrices con memoria realizadas en la educación física del centro concertado son los duelos individuales (“pañuelo”, “quita rabos”, “calientamanos”, “sumo de rodillas”, “pelea de gallos”, etc.), los juegos “balón torre”, “polis y cacos” o “campo quemado”, las treinta y seis modalidades de saltos a la comba, las carreras de resistencia alrededor de las canchas o las carreras de orientación. En estas últimas, las parejas han de encontrar las diez “pistas” en un tiempo determinado. En el caso del “pañuelo”, cada uno de los “enfrentamientos” consiste en cinco disputas de punto y en el final de la última disputa el jugador que más puntos ha marcado es el vencedor. El juego “campo quemado”, por su parte, acaba cuando todos los jugadores de un equipo están atrapados y el equipo contrario es ganador. En los saltos a la comba, el resultado es el número de saltos logrados por el estudiante en cada uno de los intentos de los que dispone.

Por otro lado, las situaciones motrices sin memoria ejecutadas en las clases de educación física de la escuela franciscana en este curso son, por ejemplo, los ejercicios en parejas como “lazarillo”, “pegado a ti” o los masajes; los ensayos de la coreografía para fiestas; los ejercicios gimnásticos (rueda lateral, voltereta, pino y series gimnásticas); la “biodanza”; los contrabalanceos en parejas o los ejercicios rutinarios de calentamiento y estiramiento. Por ejemplo, en los juegos “zorros, gallinas y víboras” y “la araña” no existen vencedores ni perdedores, prevaleciendo así el placer de colaborar con unos y de oponerse a otros. En el caso de los ejercicios de calentamiento y estiramiento, realizados a diario, el alumnado ejecuta una secuencia de situaciones motrices conocidas junto con el maestro de forma cíclica.

Así, constatamos que las situaciones motrices con memoria ocupan el 52% del tiempo de práctica motriz (1214 minutos), y que las situaciones motrices sin memoria representan el 43,8% del tiempo de práctica motriz (1022 minutos). El 4,3% del tiempo restante (100 minutos), representado por “otros”, concierne a las “multitareas” (cuando el alumnado está dividido en grupos y ejecuta más de una situación motriz simultáneamente).



Figura 39. ¿Se juega con o sin resultado en la educación física de la escuela franciscana? Cada columna representa las situaciones motrices con memoria, sin memoria y otros.

El centro concertado pondera las situaciones motrices con y sin memoria, y, de este modo, la vivencia de la noción de tiempo cíclica y lineal en educación física. El alumnado experimenta una temporalidad lineal en las actividades con propósito, que representan poco más de la mitad de la práctica de esta asignatura, y es incitado a competir y a buscar la resolución del conflicto lúdico (Etxebeste, *et al.* 2014). Así, los estudiantes de primaria vivencian un tiempo climático cuyo desenlace final favorece emociones polarizadas de alegría y tristeza (Etxebeste, *et al.* 2014). Las actividades que carecen de propósito y desenlace final ocupan poco menos de la mitad de la práctica de la educación física franciscana. De este modo, los estudiantes son empujados a compartir su tiempo como iguales, a valorar el proceso frente al producto (Etxebeste, *et al.* 2014), en definitiva, a valorar el Ser frente al Tener tal y como plantea el ideario franciscano.

3.3.2 ¿Se registran los resultados en la educación física de la escuela franciscana?

En la educación física de primaria del colegio concertado de Burgos el alumnado participa en prácticas con y sin memoria de forma equilibrada, de tal modo que es empujado a

valorar tanto el proceso como el producto en esta asignatura. Así, nos interesa desvelar si el resultado de las actividades con memoria es registrado y, así, transformado en producto permanente. Aunque contribuiría con las competencias del Decreto relacionadas con la autoevaluación, la autocrítica y el conocimiento de las potencialidades y debilidades, este procedimiento podría reforzar la memoria de tales prácticas y, de este modo, la competitividad y el deseo de vencer, desacordes con los valores de la sencillez, de la solidaridad-justicia o del diálogo proyectados por el ideario franciscano.

En este sentido, diferenciamos las situaciones motrices con memoria cuyo resultado es registrado de aquellas en las que no lo es, con el objetivo de revelar si la escuela franciscana refuerza la competición y el deseo de ganar en las prácticas con memoria que propone en educación física.

El especialista requiere que el alumnado registre el resultado de parte de las situaciones motrices con memoria en sus fichas. Por ejemplo, en “quita rabos” y en los demás duelos individuales propuestos en la ficha de esta unidad didáctica (véase en Anexo III), el alumnado apunta el resultado de cada uno de los duelos practicados. En la presentación del “ejercicio estrella” del “Acrosport”, los espectadores (profesor y alumnado) deciden si el grupo que acaba de presentar su figura acrobática ha logrado formarla o no; es decir, si ha conseguido permanecer diez segundos en la postura, si ha realizado correctamente los apoyos entre los participantes que cumplen con el rol de portor y los que asumen el rol de ágil, o si el participante que hace de ayuda ha actuado con atención, entre otros criterios. El profesor anota los resultados del “test” en la pizarra y los participantes del grupo los registran en sus fichas cuando bajan del escenario. En el caso de los saltos a la comba individuales o en parejas, cada alumna o alumno apunta la cantidad de saltos logrado en cada modalidad e intento en su ficha.

Por otro lado, el maestro franciscano no solicita que el alumnado tome nota del resultado de, por ejemplo, los juegos “bote bote”, “balón torre”, “campo quemado” o “juego con balón”.

Así, en la segunda versión del “bote bote”, el juego acaba cuando el jugador que vigila el bote atrapa a diez jugadores libres. En este momento, todos se reúnen en el centro de la cancha para que el maestro sortee el estudiante que permanecerá en el bote y el que dará el puntapié inicial en el próximo juego.

Se detecta que las situaciones motrices en las cuales el alumnado no registra el resultado ocupan el 58,5% del tiempo de práctica motriz con memoria (710 minutos); frente al 41,5% del tiempo de práctica motriz con memoria (504 minutos) relativo a las situaciones motrices cuyo resultado sí es registrado.



Figura 40. ¿Se registran los resultados en la educación física de la escuela franciscana? Cada columna representa las situaciones motrices cuyos resultados no se registran y las situaciones motrices cuyos resultados sí se registran.

En la educación física franciscana predominan las actividades cuyo resultado no es subrayado, las cuales representan más de la mitad de la práctica con memoria relativa a este curso. Así, la escuela mantiene el carácter efímero del producto de una parte significativa de las actividades realizadas en esta asignatura. De todas formas, el alumnado ha de registrar sus resultados en actividades que corresponden a casi la mitad de la práctica con memoria y, de este modo, a casi un cuarto de la práctica total de este curso. Los estudiantes son incitados a

autoevaluarse, a reconocer sus puntos fuertes y débiles, y a ejercer la autocrítica desde la perspectiva de la eficacia, tal y como plantea la competencias de la L.O.E. Si bien el Centro cumple con el Decreto, se distancia de las directrices de su ideario y, en este sentido, de la humildad, generosidad y sencillez, ya que refuerza el valor del resultado y el deseo de ganar o lograr un objetivo final. En definitiva, podemos afirmar que el colegio concertado de Burgos garantiza el fomento de las competencias del Decreto, al tiempo que se compromete a favorecer los valores de su ideario en sus prácticas sin resultado.

3.3.3 Principios de la cultura temporal de la educación física de la escuela franciscana burgalesa

El centro concertado franciscano transmite las normas sociales del tiempo a sus estudiantes y les enseña a regular sus acciones a los calendarios y horarios, y, de este modo, a dejar de lado sus motivaciones personales y asumir la temporalidad que coordina las acciones de la comunidad escolar y de la sociedad que la acoge. Así, los alumnos y alumnas de primaria asisten a clase de lunes a viernes y disponen de un horario partido. A lo largo de la jornada escolar el alumnado atiende a las sesiones de las asignaturas asignadas para cada día de la semana, y que duran una hora. Las clases de educación física, por su parte, tiene lugar los lunes y viernes en el periodo de la tarde, y sus sesiones se estructuran en tres partes bien definidas: inicio, desarrollo y final.

La educación física franciscana refleja dos modelos pedagógicos, y cada uno de ellos representa aproximadamente la mitad de la acción educativa. El alumnado experimenta principalmente una temporalidad lineal impulsada por prácticas motrices en las cuales busca la victoria o el éxito final. Así, la escuela inculca el deseo de autosuperarse en sus estudiantes acorde con las competencias básicas del Decreto relacionadas con la eficacia. Las actividades sin resultado también son muy significativas en la educación física de la escuela franciscana e

incitan a los estudiantes a disfrutar de las acciones sin interesarse por el resultado, por el futuro. Efectivamente, el centro manifiesta la pretensión de promover conductas humildes y generosas en su ideario, de tal modo que fomenta el Ser, el darse tiempo mutuamente, el ofrecer el tiempo a los que necesitan ayuda, y evita todo tipo de superioridad.

Sin embargo, el maestro franciscano requiere que sus estudiantes anoten el resultado de actividades que representan casi la mitad de la práctica con memoria y, de este modo, garantiza que el alumnado de primaria conozca sus capacidades y limitaciones y que ejerza la autocrítica acorde con las competencias básicas del Decreto relacionadas con la eficacia y con el rendimiento. Luego, el alumnado humilde y generoso planteado por el centro católico, en ocasiones, es empujado a competir y a buscar la victoria o su máximo rendimiento.

En conclusión podemos afirmar que el alumnado vivencia tanto una temporalidad lineal como cíclica en la educación física del colegio concertado, reflejo de una práctica equilibrada de actividades con y sin memoria. Así, la pedagogía franciscana fomenta tanto el valor del presente, del proceso y de las acciones compartidas, como del futuro y del resultado. No obstante, el especialista requiere que los estudiantes registren el producto final de actividades que representan casi la mitad de la práctica con memoria, reforzando la linealidad de éstas prácticas a través de la sobrevaloración de los resultados y, por lo tanto, el valor del Tener. Esta estrategia parece responder a las competencias del Decreto, es decir, a la autoevaluación y a la autocrítica con vista al éxito. De todas formas, podemos concluir que el centro franciscano transgrede la hegemonía de la competición deportiva en nuestra sociedad acorde con sus valores educativos. La escuela concertada de Burgos trata de nadar contracorriente y de adaptar su ideario franciscano a nuestros días.

3.4. La cultura temporal de la educación física de la escuela pública de Burgos

Los estudiantes de primaria de la escuela pública burgalesa acuden al centro de lunes a viernes y disponen de una jornada lectiva continua: las clases empiezan a las nueve de la mañana y terminan a las dos del mediodía. Durante los meses de junio y septiembre, en verano, las clases acaban a la una del mediodía. En este período, el colegio reduce la duración de cada una de las sesiones de la jornada, adaptando, así, el horario escolar sin excluir la clase de ninguna asignatura del horario semanal.

La educación física del sexto curso A tiene lugar dos veces por semana: los martes y los miércoles, siempre al final de la jornada lectiva, sea de doce y cuarto a la una y diez los martes, y de una y diez a las dos del mediodía los miércoles. Mientras que las clases de los martes duran cincuenta y cinco minutos y se realizan en el gimnasio, las sesiones de los miércoles tienen una duración de cincuenta minutos y se llevan a cabo en la cancha polideportiva. En verano, a causa de la reducción de la jornada, las clases de los martes pasan a ser de doce menos veinte a las doce y veinte, y las de los miércoles de doce y veinte a la una del mediodía.

Las sesiones de educación física de la escuela pública no presentan inicio, desarrollo y fin, sino que se estructuran en una única parte. Tras el desplazamiento del aula hacia el gimnasio o el patio, el especialista comenta el contenido de la sesión y propone la primera de las actividades programadas. En efecto, son raras las sesiones en las cuales se realizan actividades de calentamiento en su inicio o de “vuelta a la calma” en su final. El maestro aprovecha hasta el último momento de la clase para la práctica de las actividades motrices enérgicas, relativas a la unidad didáctica trabajada, interrumpiendo la última actividad cinco minutos antes del término de la clase, momento en que los estudiantes recogen sus abrigos y se colocan rápidamente en fila para marcharse de la cancha o del gimnasio. Los miércoles, al tratarse de la última la clase de la jornada, el alumnado se marcha directamente del centro, sin pasar por el aula.

3.4.1 ¿Se juega con o sin resultado en la educación física de la escuela pública?

La vivencia del tiempo social en educación física y los valores y afectividades asociados depende principalmente de la presencia o ausencia de memoria de resultado en las situaciones motrices realizadas en clase. En otras palabras, las actividades realizadas en esta asignatura pueden promover el valor del producto final, del rendimiento, de la competición, o, en cambio, el valor del proceso, del disfrute de las acciones sin un propósito, del compartir como iguales (Etxebeste *et al.*, 2014). Así, nos interesa desvelar la temporalidad impulsada por la lógica interna de las actividades de la educación física de la escuela pública y el vínculo que establece con los valores de su proyecto educativo.

En este sentido, el estudio de la lógica interna de las situaciones motrices realizadas nos permite diferenciarlas según la presencia de resultado en: situaciones motrices con memoria y situaciones motrices sin memoria (Urdangarin & Etxebeste, 2005; Etxebeste *et al.*, 2014; Santeodoro, 2015; Gil, 2017; López de Sosoaga, 2017).

Las situaciones motrices con memoria realizadas en las clases de educación física de la escuela pública son las carreras de velocidad, las carreras de relevos, los deportes colectivos (fútbol, balonmano, baloncesto, hockey y vóleibol) o los juegos como “muralla china”, “cadena” y “Tarzan y los leones”. La estructura de estos juegos es similar: en su inicio, el jugador atrapador se opone a todos los demás (jugadores libres) y según captura a un jugador libre, éste se convierte igualmente en atrapador. Así, a lo largo del juego, el número de jugadores libres va reduciendo mientras que el de atrapadores va aumentando. El juego acaba cuando queda un jugador libre, éste que es declarado vencedor. En el caso del juego “campo quemado”, realizado regularmente en las clases de educación física, es vencedor el equipo que golpea el último jugador de campo del equipo adversario.

Por otro lado, las situaciones motrices sin memoria ejecutadas en la educación física de la escuela pública son los estiramientos realizados antes de los ejercicios de gimnasia artística,

las carreras alrededor de la cancha para calentarse en invierno antes de los deportes colectivos o los ejercicios en parejas para el aprendizaje de la técnica de los deportes colectivos. Algunas prácticas sin memoria constituyen igualmente la tarea principal de la sesión o unidad didáctica. Es el caso de los ejercicios de yoga, de los ejercicios gimnásticos o del recorrido de una parte del “Camino de Santiago”, y todos ellos ofrecen al alumnado de la escuela pública la oportunidad de experimentar una temporalidad cíclica en educación física.

Así, constatamos que las situaciones motrices con memoria representan el 71% del tiempo de práctica motriz (1587 minutos), frente al 29% del tiempo de práctica motriz destinado a las situaciones motrices sin memoria (647 minutos).

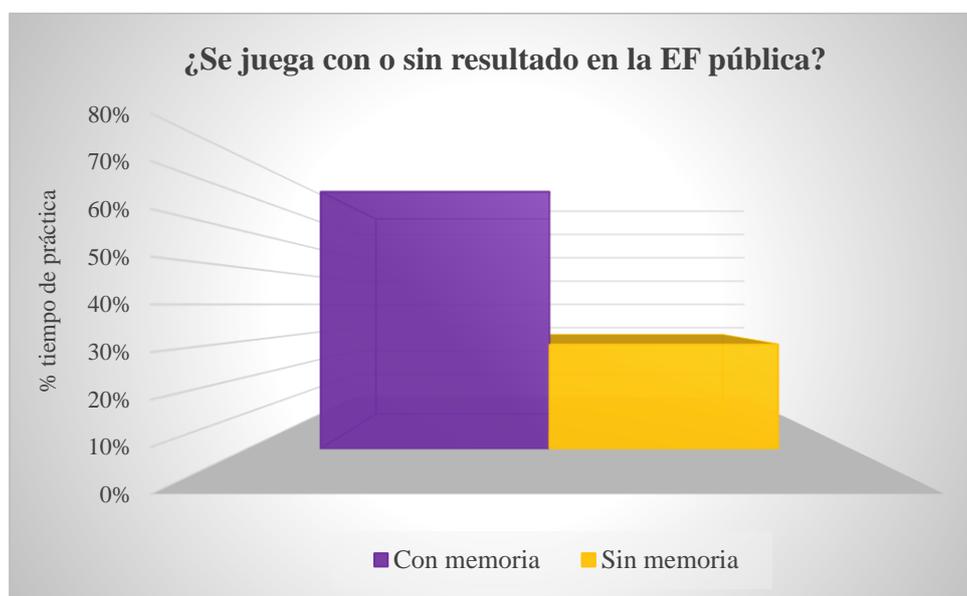


Figura 41. ¿Se juega con o sin resultado en la educación física de la escuela pública? Cada columna representa las situaciones motrices con memoria y las situaciones motrices sin memoria.

Por consiguiente, en la educación física de la escuela pública predominan claramente las situaciones motrices con memoria. El resultado determina los vencedores y los perdedores en los deportes colectivos, en las carreras, pero también en los juegos tradicionales. En consecuencia, el alumnado experimenta principalmente una temporalidad lineal en el seno de la educación física de primaria. La búsqueda de ganador es el pilar de una educación física fundada en los resultados y en la competición. Las prácticas sin memoria tampoco son

despreciables y representan poco más de un cuarto de la práctica de este curso. En ellas, los niños y niñas aprenden a valorar el proceso y a disfrutar de la repetición de acciones conocidas sin preocuparse por el resultado (Urdangarin & Etxebeste, 2005; Etxebeste *et al.*, 2014). Finalmente, podemos concluir que la escuela pública burgalesa reproduce el modelo de la competición deportiva predominante en la sociedad en la que está sumergida, al tiempo que atiende al autoconocimiento y autoestima del Decreto y de su PEC.

3.4.2 ¿Se registran los resultados en la educación física de la escuela pública?

En la educación física de la escuela pública predomina rotundamente la memoria y la competición. En este sentido, nos interesa examinar si el resultado de las prácticas con memoria son registrados y, de este modo, si el producto de las acciones en educación física es transformado en permanente. Esta decisión contribuiría al conocimiento de las capacidades y debilidades por parte del alumnado acorde con las competencias básicas del Decreto, al tiempo que reforzaría el deseo de ganar y la competición en el seno de la educación física de primaria.

Así, distinguimos las situaciones motrices con memoria en las que el resultado es registrado de aquellas en las que no lo es, con el fin de saber la influencia en la temporalidad experimentada en educación física y las consecuencias pedagógicas asociadas a este procedimiento.

El profesor registra el resultado del partido y/o un punto positivo para los ganadores de las situaciones motrices con memoria propuestas. Para ello, dispone de una lista con el nombre y el número de clase de sus estudiantes. En el caso del fútbol, balonmano, baloncesto, hockey y atletismo, el maestro organiza un campeonato y apunta el resultado de cada uno de los partidos de cara a las semifinales y finales. Al final del campeonato otorga tres positivos a los estudiantes del equipo primer clasificado, dos positivos para los del segundo clasificado y un punto para los jugadores del tercer equipo. En el caso del “campo quemado”, de las carreras y de otras

pruebas por equipos, el maestro anota un punto positivo para los estudiantes del equipo vencedor. En los juegos tales como “cadena”, “muralla china”, “Alien” o “Tarzan y los leones”, el jugador que queda último sin ser capturado es el vencedor y el especialista le computa un positivo.

Por otra parte, el maestro no registra el resultado del partido o puntos positivos en algunas situaciones motrices con memoria. En general, se trata de juegos en los cuales el especialista registra habitualmente el resultado o punto positivo pero que, en ocasiones-y por causas externas, como es el fin de la clase, no lo hace. Eso ocurre, por ejemplo, en los juegos “campo quemado”, “alturitas”, “mazmorra”, “cazadores y conejos” y en las carreras (una carrera de relevos y una de obstáculos). El profesor tampoco registra el resultado de los partidos o puntos positivos en las actividades realizadas tras el cierre de las notas en el final del trimestre o cuando a la clase acuden los jugadores del equipo burgalés de balonmano para dar a conocer esta modalidad deportiva.

Detectamos que las situaciones motrices cuyos resultados son registrados representan el 79,6% del tiempo de práctica motriz con memoria (1263 minutos); frente al 12,63% del tiempo de práctica motriz con memoria relativo a las situaciones motrices en las cuales los resultados no son registrados (324 minutos).



Figura 42. ¿Se registran los resultados en la educación física de la escuela pública? Cada columna representa las situaciones motrices cuyos resultados son registrados y las situaciones motrices en las cuales los resultados no son registrados.

Por lo tanto, en la educación física del colegio público burgalés reinan las actividades cuyos resultados son registrados y, asimismo, convertidos en puntos positivos. Además de la competición intrínseca a las situaciones motrices propuestas, el alumnado de primaria es incitado a competir por la nota en actividades que representan más de tres cuartos de la práctica con memoria. Así, es empujado a conocerse y a ejercer la autocrítica para ser eficaz, tal y como plantean las competencias del Decreto, si bien es motivado a competir a toda costa. Las actividades cuyos resultados no son registrados suponen poco menos de un cuarto de la práctica con memoria y, de este modo, en ocasiones los estudiantes experimentan el deseo de ganar característicos de estas actividades sin la presión añadida de ser evaluados. En conclusión, podemos afirmar que la escuela pública recalca el resultado de las prácticas con memoria que imperan en sus clases garantizando, de este modo, el cumplimiento del Decreto relacionado con el autoconocimiento y autocrítica.

3.4.3 Principios de la cultura temporal de la educación física de la escuela pública burgalesa

La escuela pública burgalesa transmite las normas sociales del tiempo a sus estudiantes mediante sus calendarios y horarios que coordinan las actividades de los miembros de la comunidad escolar. Así, los estudiantes de primaria tienen una jornada continua, que inician a primera hora de la mañana y finalizan al mediodía, y han de asistir a lo largo de la jornada a cinco sesiones de casi una hora, cada una de ellas destinada a una asignatura diferente. Las clases de educación física de sexto A, en concreto, tienen lugar los martes y miércoles, siempre al final de la jornada lectiva. En consecuencia, el alumnado del colegio público aprende a respetar un tiempo rígido y bien-estructurado.

El centro público reproduce la noción de tiempo lineal predominante en las sociedades postindustriales y en la educación física impera la memoria, los resultados. De este modo, la competición es parte del cotidiano de esta asignatura. El alumnado interioriza un tiempo lineal, cronológico, en el cual el presente sirve para satisfacer el futuro y los resultados son más importantes que las acciones en sí mismas. La competición es, asimismo, subrayada por el registro de los resultados y de los puntos positivos que repercuten en la nota final del alumnado. Sin duda, esta estrategia del especialista acentúa el valor del producto final y el deseo de ganar en tales actividades con memoria, reforzando, de este modo, la competitividad en el seno de la educación física del colegio público burgalés.

Finalmente, podemos afirmar que en la educación física del centro público priman los resultados y la competición. La escuela empuja el alumnado a conocerse a través de los resultados de sus acciones, los cuales son asimismo registrados y convertidos en puntos para la nota. El especialista registra los resultados y asigna puntos positivos a los ganadores en las actividades con memoria, facilitando el autoconocimiento y recalcando el deseo de vencer y de autosuperarse, al tiempo que reforzando las emociones de alegría y de tristeza. De este modo, la memoria y la sobrevaloración de los resultados podrían vincularse con el autoconocimiento

planteados en el Decreto y en el proyecto educativo del centro público. En educación física, lo que interesa es el producto de las acciones; es decir, si el alumnado es ganador o perdedor, si es apto o no y si ha realizado una tarea con éxito o ha fracasado.

3.5. Principios de la cultura temporal de la educación física de primaria burgalesa

El reloj, los horarios y calendarios guían las actividades de la institución educativa de primaria y permiten una sincronización precisa entre los miembros de la comunidad educativa. De este modo, el centro público y el concertado de Burgos capacitan a sus estudiantes a adaptarse a las demandas de la vida adulta y del mercado laboral, y, en este sentido, reproducen la estructuración rígida del tiempo y la coordinación precisa de las acciones que organiza la vida de las personas en las sociedades postindustriales.

Los colegios público y concertado han de responder a las exigencias mínimas del Decreto tales como el número de horas lectivas destinadas a cada asignatura curricular en el curso escolar. En este sentido, la educación física de primaria se distribuye en dos sesiones semanales de aproximadamente una hora. Las clases de sexto curso tienen lugar al final de la jornada lectiva, sea a última hora de la mañana en la escuela pública o en el periodo vespertino en la concertada. Esta opción de los centros podría ser resultado de la influencia de los estudios en el ámbito de la fatiga, los cuales plantean que las asignaturas que requieren más esfuerzo tengan lugar en las primeras horas de la mañana y relegan las asignaturas más “relajadas” para la última hora de la jornada, cuando los niños y las niñas se encuentran en su peor momento para aprender (Gimeno, 2008). Lo que sin duda queda claro con esta disposición horaria es la posición secundaria que ocupa la educación física en la jerarquía de la escuela.

En la educación física de primaria predomina la práctica de actividades con memoria de resultado, reflejando un modelo pedagógico basado en experiencias lineales. La educación física es un espejo de la sociedad que la acoge y, en este sentido, tiende a reproducir la

supremacía de la competición deportiva en la actualidad. Así, las prácticas con resultado forman parte del currículo oculto de la educación física de primaria y fomentan el valor del futuro frente al presente, del resultado sobre el proceso y de la competición frente al disfrute de acciones que carecen de propósito final.

La linealidad impulsada por las normas de las prácticas realizadas en la educación física de primaria es, asimismo, reforzada por el registro. Los maestros subrayan el valor del resultado mediante su registro y también a través de la asignación de puntos positivos en el caso del colegio público. Así, en la educación física burgalesa, el resultado de las actividades se convierte en producto permanente. La puesta en evidencia del resultado en las actividades realizadas en el seno de la educación física remite a las competencias del Decreto y, en este sentido, al autoconocimiento, a la autocrítica y al reconocimiento de las capacidades y limitaciones, todo ello con vistas al rendimiento, a la eficacia.

Podemos concluir que la cultura temporal de la escuela pública y de la concertada de Burgos presenta similitudes en cuanto a la organización escolar, contenidos y estrategias didácticas, las cuales reflejan las exigencias del Decreto y de un tiempo social construido cultural e históricamente. En otras palabras, la escuela primaria empuja a su alumnado a experimentar una temporalidad rígida para que sea capaz de cumplir con las responsabilidades de la vida adulta, así como trata de inculcarle una noción de tiempo principalmente lineal y el valor de la eficacia, del rendimiento y de la autosuperación en educación física a través de prácticas con propósito final y de la anotación de los resultados de dichas actividades.

3.6. Diferencias en la cultura temporal de la educación física de primaria burgalesa

Si bien la cultura temporal de las escuelas burgalesas de carácter público y concertado se asemeja, también se diferencia tanto a nivel organizativo como pedagógico y didáctico.

En cuanto a la organización escolar, mientras que la jornada lectiva es continua en el colegio público y las clases se concentran en el periodo de la mañana, la jornada es partida en el concertado y las sesiones se distribuyen durante el periodo matutino y el vespertino. Así, la escuela concertada se encarga de la custodia de sus estudiantes por la mañana, al mediodía para aquellos que comen en el comedor, y también por la tarde, aportando confianza, tranquilidad y comodidad a las familias. Por el contrario, el centro público organiza su jornada de forma continua y despacha a sus estudiantes antes a casa. Esta opción corrobora los resultados obtenidos por Gimeno (2008), que constata que en los últimos años la enseñanza pública en España viene adoptando el modelo de jornada continua y explica que este cambio es una respuesta a las reivindicaciones del colectivo docente, así como una estrategia para ahorrar gastos públicos en transporte escolar y en alimentación.

La acción educativa de la educación física del centro público y del concertado refleja diferentes concepciones del tiempo. En el colegio público reinan las actividades con propósito final en las que lo importante es el resultado, el rendimiento. Así, la institución pública transmite ante todo el valor del éxito y de un tiempo productivo a la vez que incita la competición y las emociones polarizadas de alegría y tristeza asociadas a la victoria y a la derrota. Por el contrario, el colegio concertado pondera las prácticas con y sin propósito final y, de este modo, se centra tanto en el resultado como en el proceso educativo. En este sentido, la escuela franciscana parece adecuar su ideario sencillo y humilde a nuestra realidad, y transmite tanto el valor del Ser como del Tener en educación física. Esta opción ideológica se traduce, asimismo, en una acción educativa centrada en el proceso de adquisición de los contenidos y en el desarrollo del niño o de la niña, es decir, en el Ser.

La estrategia didáctica relacionada con el registro de los resultados en educación física también trasluce la preocupación del centro concertado por priorizar las necesidades y el desarrollo de cada estudiante. El maestro franciscano destaca el producto de menos de la mitad

de las prácticas con memoria, de tal modo que evita que los resultados sean el centro de atención de sus clases. Por su parte, el maestro del centro público anota el resultado de la gran mayoría de las actividades, además de premiar a los vencedores con puntos positivos para la nota, incrementando así la competitividad, la búsqueda de la victoria y el deseo de ganar en las prácticas con propósito final de la educación física pública.

En el centro público el maestro es el juez de los juegos, quien da el pitido final y también quien registra los resultados. Así, los estudiantes quedan en segundo plano y el autoconocimiento planteado en el Decreto y en su PEC es transversal, no está en manos de los discentes. En cambio, el maestro del colegio concertado solicita que el propio alumnado anote sus resultados en las fichas que para ello dispone. Así, los chicos y chicas no solo se responsabilizan de respetar las normas de las actividades sino también de registrar el resultado de parte de las prácticas de forma autónoma. En este sentido, la memoria, el maestro y su estrategia didáctica asumen el rol de facilitador en la educación física franciscana: cada niño o niña reflexiona sobre sus capacidades y limitaciones, y, así, es participe de su evaluación y autoconocimiento.

En conclusión, podemos afirmar que la escuela concertada se muestra más atenta a las necesidades de cada estudiante que la pública. La distribución de su jornada lectiva proporciona más tiempo de seguridad, custodia y cuidado al alumnado, y, así, más comodidad y tranquilidad a sus familias. Esta opción se traduce en una educación centrada en el desarrollo del niño o de la niña, en el proceso de adquisición de los conocimientos, en el Ser. Por el contrario, el colegio público se ciñe a prácticas con propósito final y, de este modo, a los resultados, al Tener. La competición y el deseo de vencer impulsados por las prácticas con resultado son asimismo subrayados por su registro y la asignación de puntos positivos a los vencedores de dichas actividades. En contraste, en la escuela concertada se registran los resultados de forma esporádica y es el alumnado quien lo hace, en su ficha personal. En definitiva, a pesar de poseer

el mismo marco legislativo que homogeniza la educación en Burgos, se observan diferencias sustanciales en la concepción del tiempo educativo. La escuela franciscana centra su concepción en la carencia de propósito, esto es, en el proceso educativo; mientras que la escuela pública se concentra más en el propósito temporal, o lo que es lo mismo, en el resultado de la acción educativa.

3.7. A modo de resumen

CULTURA TEMPORAL DE LA EF	ESCUELA FRANCISCANA	ESCUELA PÚBLICA	COMPARACIÓN
Jornada lectiva	Partida	Continua	Diferentes
Frecuencia EF	Dos sesiones semanales	Dos sesiones semanales	Similares
Horario EF	Final de la jornada lectiva	Final de la jornada lectiva	Similares
Duración clase	60 minutos	55 minutos o 50 minutos	Similares
¿Se juega con o sin resultado?	El 52% del tiempo de práctica motriz corresponde a situaciones motrices con memoria y el 43,8% a situaciones motrices sin memoria. El 4,3% restante corresponde a las multitareas	El 71% del tiempo de práctica motriz corresponde a situaciones motrices con memoria, frente al 29% relativo a las situaciones motrices sin memoria	Diferentes
¿Se registran los resultados?	Sí (41,5% del tiempo de práctica motriz con memoria)	Sí (79,6% del tiempo de práctica motriz con memoria)	Diferentes
¿Quién registra?	Alumnado	Maestro	Diferentes

Tabla 4. La cultura temporal de la educación física de primaria del centro franciscano y del público burgaleses: una comparación.

4. LA CULTURA RELACIONAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DE PRIMARIA

Desde los primeros años de vida el niño o la niña se conoce a sí mismo y a los demás mediante las interacciones sociales que establece en el seno de la familia (Berger & Luckmann, 2006). Luego, sigue construyendo su identidad a través de la integración social en diferentes grupos que imponen la conformación a unas normas (Rey, 2000). Según Berger y Luckmann (1966) el individuo aprende a actuar con las diferentes “instituciones”, es decir, incorpora una serie de normas sociales que enmarcan cómo relacionarse con diferentes personas y en distintos contextos, como en el hogar, en el trabajo, en la escuela y en otras facetas de la vida colectiva.

La educación formal también se encarga de la socialización de las jóvenes generaciones y, así, de transmitirles las normas que hacen posible la vida en grupo. Meurieu (2006), desde una perspectiva crítica de la educación, afirma que la institución educativa ha de preparar a sus estudiantes a “pasar, progresivamente, del punto de vista y los intereses propios a la búsqueda del bien común” (p. 103), y a “efectuar sucesivos alejamientos del yo para que se perciba a sí mismo y se comprenda progresivamente como miembro de colectivos cada vez más amplios” (p. 107). De todos modos, aunque la escuela funcione como una microsociedad en la cual los estudiantes han de amoldarse a unas normas sociales y de respetar a los demás, podría estar fomentando de forma oculta el individualismo mediante sus actividades predominantemente individuales (Vázquez, 1988).

Frente a la pluralidad de valores en una sociedad cada vez más diversa, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, decreto en vigor durante el periodo de la recogida de los datos, presenta planteamientos vinculados con la individualidad de los estudiantes y su relación con los demás en los objetivos de la educación primaria y en las competencias básicas. En los objetivos plantea que el alumnado adquiera “habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos” (p. 43054), y que desarrolle “sus capacidades afectivas en todos los

ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas” (p. 43054). Además, la Ley proyecta que los estudiantes aprendan a “conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad” (p. 43054), así como ser capaces de “aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social” (p. 43054). Por su parte, las competencias básicas vinculadas con las capacidades personales y relacionales son la “competencia social y ciudadana” y la “autonomía e iniciativa personal”. En la “competencia social y ciudadana” el Decreto destaca la importancia de que los estudiantes se conozcan y se valoren, y que sean capaces de “ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo” (p. 43061). Asimismo, esta competencia implica “la valoración de las diferencias, a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres” (p. 43061); del mismo modo que “la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social” (p. 43061). En la competencia “autonomía e iniciativa personal” el Decreto presenta principalmente capacidades relacionadas con uno mismo, si bien señala que “en la medida en que la autonomía e iniciativa personal involucran a menudo a otras personas, esta competencia obliga a disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo: ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible” (p. 43063).

Como no podría ser de otra forma, las escuelas pública y católica plantean en sus proyectos educativos (PEC) valores vinculados con la individualidad y con las relaciones interpersonales. El centro público organiza el apartado “valores” de su PEC en tres bloques: “en la propia identidad”, “en relación con los demás” y “en relación con el entorno” (CEIPPM, 2009). Así, distingue el individuo del grupo y presenta los valores que pretende fomentar al alumnado respecto a su propia identidad y en relación con los demás en bloques separados. En cuanto a la propia identidad, el centro plantea fomentar el “autoconocimiento y autoestima”, “autonomía y madurez según el desarrollo evolutivo”, “libertad, responsabilidad y coherencia en las propias convicciones” y “formación e implicación en el desarrollo personal” (CEIPPM, 2009, p. 10). Las actitudes y normas presentadas en la “relación con los demás” son la “capacidad de establecer relaciones positivas”, “respeto, orden y disciplina como garantía de la libertad individual”, “creatividad y flexibilidad de respuesta”, “interés, conocimiento y aprecio de la historia y cultura del grupo humano al que pertenece así como de otros grupos humanos, sociedades y culturas”, “aceptación y tolerancia” y “sentido de justicia y solidaridad” (CEIPPM, 2009, p. 10). Por lo tanto, la escuela pública valora tanto el individuo como el grupo. El individuo responsable, autónomo y libre ha de abrirse a los demás y aceptarlos de manera respetuosa, tolerante y solidaria. Por su parte, el centro católico estructura su ideario en cinco valores franciscanos (“sencillez”, “solidaridad-justicia”, “diálogo”, “respeto” y “paz”) y plantea actitudes y normas relacionadas con la propia individualidad y la relación con los demás en todos ellos. En “sencillez”, la “generosidad y capacidad de acoger lo que el otro me ofrece” se refleja en la norma “vencer nuestro egoísmo, orgullo y prepotencia” (CPCNSL, 2004, p. 24). En “solidaridad-justicia”, el centro plantea, por ejemplo, la “disposición habitual de interés por los demás”, “preocuparse por los problemas de los demás”, “compromiso de ayuda gratuita y desinteresada para transformar situaciones de injusticia”, que se concretan en la norma “ofrecer nuestro tiempo para los que necesitan nuestra ayuda” (CPCNSL, 2004, p. 25). El discurso

altruista del centro continúa en el próximo valor, “diálogo”, muy evidente en la actitud “comunicación favorable en la búsqueda del bien común y la cooperación social”, que se refleja en las normas “abrirse al otro: escuchar”, “acoger y respetar”, “comunicación espontánea” o “valoración de sí mismo y de los demás” (CPCNSL, 2004, p. 26). En el cuarto valor, “respeto”, el centro plantea, por ejemplo, “trato equitativo hacia todos”, “capacidad para reconocer los derechos y la dignidad del otro”, “respeto, tolerancia y aceptación positiva de la diversidad e interculturalidad”, traducidos en las normas “despertar en los alumnos el respeto a sí mismos y a los demás” y “descubrir el valor de la convivencia y la aceptación de la diversidad” (CPCNSL, 2004, p. 27). La importancia del grupo aparece igualmente en el último valor, “paz”, por ejemplo, en las actitudes “disposición para resolver conflictos” y “capacidad de empatía” y normas “actuar de forma no violenta y fomentar una convivencia pacífica” y “desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar del otro” (CPCNSL, 2004, p. 28). Por consiguiente, la escuela franciscana valora el grupo y las relaciones sociales humildes, generosas y pacíficas. De este modo, mientras que la escuela pública equilibra el valor del individuo y del grupo en su discurso pedagógico, la franciscana subraya claramente la importancia del grupo, de la colectividad en su PEC.

En educación física, la transmisión de diferentes valores y actitudes depende principalmente de la lógica interna de las situaciones motrices realizadas en clase, ya que en el universo de los juegos el factor relacional es evidente y varía en función de las normas de cada situación motriz; es decir, de su lógica interna (Etxebeste, 2012). Así, según su lógica interna, el juego o tarea motriz impulsa diferentes maneras de interactuar con los demás y, de este modo, favorece distintas consecuencias pedagógicas (Parlebas, 2001). En otras palabras, en función de las relaciones impulsadas por las normas de la actividad, su práctica estará transmitiendo distintos valores y modelos de conducta, como la solidaridad, el individualismo, el respeto o la

agresividad (Parlebas, 2001; 2010; 2012; Collard, 2004), así como impulsando el desarrollo de diferentes mecanismos cognitivos (Parlebas, 2001).

En este sentido, estudiaremos la lógica interna de las situaciones motrices realizadas en las clases de educación física de un sexto curso de primaria del centro público y del concertado de Burgos a lo largo del curso 2009/2010, con el fin de revelar el componente relacional favorecido por esta asignatura y el vínculo que establece con los objetivos y competencias del Decreto y con los valores de los PEC.

En resumen, diferenciaremos las situaciones psicomotrices de las sociomotrices para conocer el componente social, afectivo y cognitivo impulsados por las prácticas realizadas en la educación física de primaria. En otras palabras, pretendemos saber si esta asignatura transmite principalmente el valor del individuo o del grupo, emociones individuales o colectivas, y la adaptación o la adaptabilidad de las conductas motrices asociada a la toma de decisiones. A continuación, desvelaremos si las situaciones sociomotrices se realizan con compañeros o adversarios y, así, si las escuelas estudiadas fomentan principalmente la colaboración o el enfrentamiento. Del mismo modo, distinguiremos las situaciones sociomotrices de cooperación-pura, de oposición-pura y de cooperación-oposición, con el fin de revelar la incertidumbre informacional proveniente de la interacción con los demás en las prácticas realizadas en clase y su efecto en la inteligencia motriz de los estudiantes. Finalmente, con el objetivo de conocer los efectos de la práctica en la afectividad y atmósfera del grupo, distinguimos las situaciones motrices en función de sus redes sociales (en solitario, cooperativa, duelos individuales, duelos por equipos simétricos o disimétricos, uno contra todos, todos contra todos, juegos ambivalentes y todos contra todos por equipos).

4.1. ¿Predomina la psicomotricidad o la sociomotricidad en educación física?

En el ámbito de la acción motriz existen prácticas que valoran el individuo y otras que están fundadas en la colectividad (Etxebeste, 2012). En otras palabras, mientras que en la psicomotricidad se busca la *performance* individual, la sociomotricidad “impone por definición la interacción social” (Parlebas, 2001, p. 267), subrayando el valor de grupo (Urdangarin & Etxebeste, 2005; Etxebeste, 2012). En efecto, las situaciones grupales no son solamente un sobreañadido didáctico en educación física, sino que los procesos de interacción constituyen la tarea y poseen “una función de primer orden en la estructuración de la personalidad del niño, tanto en sus aspectos cognitivos como en los afectivos y relacionales” (Parlebas, 2001, p. 270).

En este sentido, “el análisis de las situaciones motrices nos obliga a realizar una distinción esencial entre las situaciones psicomotrices y las situaciones sociomotrices” (Parlebas, 2001, p. 423), “por las muy diversas situaciones pedagógicas que conllevan respectivamente ambas categorías, tan diferentes entre sí” (p. 427).

En las situaciones psicomotrices “el individuo actúa (...) en solitario, sin trabar interacciones operatorias con ningún otro participante” (Parlebas, 2001, p. 425). Es el caso del lanzamiento de peso, de los ejercicios de gimnasia tales como la voltereta o rueda lateral, del pilates o del yoga, en los cuales el alumno o alumna “es el único detector de indicios y el único productor de significados, el único centro de elecciones y de decisiones motrices” (Parlebas, 2001, p. 265). De este modo, las prácticas psicomotrices valoran “ante todo la capacidad individual de ejecución” (Urdangarin & Etxebeste, 2005, p. 24) y, así, transmite valores y afectividades asociados a uno mismo al tiempo que favorece una adaptación de las conductas motrices, ya que la “resolución de la tarea requiere solamente el tratamiento de fenómenos que proceden de un mundo inerte y desprovisto de intenciones” (Parlebas, 2001, p. 265). Así, las situaciones psicomotrices tales como los saltos a la comba individuales, el pino o el jogging empujan al practicante a “imitar un estereotipo motor en los modos de ejecución” (p. 93), de tal

forma que “orientan hacia una determinada adaptación (...) a la cual los participantes deben dar respuesta” (Lagardera & Lavega, 2003, p. 93).

Por otro lado, las situaciones sociomotrices requieren que los estudiantes interactúen con uno o más participantes y, en este sentido, que tengan en cuenta las acciones de los demás para con sus conductas motrices (Parlebas, 2001). Es el caso del tenis, del fútbol, del vóley, del Acrosport, de los juegos infantiles tales como “la cadena”, “pilla-pilla”, “policías y ladrones” o “campo quemado”, y de una infinidad más de prácticas en las cuales la interacción social se materializa en la interacción motriz (Parlebas, 2001). En tales actividades los estudiantes han de dejar de lado sus intereses propios e implicarse en una práctica colectiva en la que prevalece el valor del grupo, y “se ven obligados ‘a leer o decodificar la conducta motriz’ de los otros participantes” (Lagardera & Lavega, 2003, p. 101). Así que, los procesos originales fruto de la interacción motriz pueden tener un “papel importante en la activación y desarrollo de las capacidades del niño (ya que los fenómenos cognitivos están estrechamente ligados a los relacionales y socioafectivos)” (Parlebas, 2001, p. 267).

De este modo, diferenciaremos las prácticas realizadas en las sesiones de educación física de un sexto curso de primaria del colegio público y del concertado durante el curso 2009/2010 en situaciones psicomotrices y sociomotrices, con el objetivo de conocer las consecuencias pedagógicas de la acción educativa de esta asignatura en el ámbito de la enseñanza pública y privada en lo que se refiere al aprendizaje social, afectivo y cognitivo, y el vínculo establecido con el Decreto y con los proyectos educativos de los centros.

4.2. ¿Prevalece la colaboración o el enfrentamiento en educación física?

En educación física las interacciones impulsadas por las normas de las actividades reflejan diferentes valores y modelos de conducta, ya que la interacción motriz es una forma de interacción social manifestada de manera contrapuesta si ocurre con compañero o adversario

(Parlebas, 2001). En otras palabras, mientras que con los compañeros las relaciones se basan en la ayuda y en la colaboración (Gil & Naveiras, 2007), con los adversarios se asientan en la combatividad o “agresividad motriz” (Collard, 2004).

Así, diferenciaremos las situaciones sociomotrices estudiadas según la presencia de compañero y de adversario, con el fin de identificar el tiempo que representan las relaciones de solidaridad y las de rivalidad en la educación física de primaria.

Las situaciones motrices con compañero o compañeros solicitan únicamente interacciones motrices de cooperación, como un apoyo en “acrosport”. Según Lagardera y Lavega (2003) la “colaboración se puede presentar mediante un contacto corporal (...), a través del intercambio de algún objeto extracorporal (...) o mediante el cambio de roles positivo” (Lagardera & Lavega, 2003, p. 141). Es el caso de los pases con balón en parejas o grupos, de las figuras acrobáticas, de los estiramientos en parejas, de los saltos a la comba grupales o de las coreografías de danza y de gimnasia rítmica en las que los participantes coordinan sus conductas para seguir la secuencia de movimientos acordada previamente y lograr la coreografía. En este sentido, las prácticas cooperativas tienden a desarrollar valores “como la solidaridad, la atención a la diversidad, la cooperación, la tolerancia, la actitud colectiva para superarse” (Gil & Naveiras, 2007, p. 141).

Por otra parte, las situaciones motrices con adversario o adversarios impulsan exclusivamente interacciones motrices de oposición o rivalidad. Collard (2004) explica que la oposición consiste en una “agresividad lícita” o “agresividad motriz”, es decir, una forma de agresividad controlada e impulsada por las reglas de la actividad. Puede concretarse por la transmisión antagónica de un objeto, un cambio de rol motor desfavorable, un contacto humano o la ocupación de un espacio (Parlebas, 2001). Son, por ejemplo, el bádminton, esgrima, judo, boxeo, entre otras prácticas con adversario que promueven el combate y la agresividad (Baillette & Liotard, 1998; DAVISSE & LOUVEAU, 1998; Rey, 2000; Collard, 2004).

Por lo tanto, diferenciamos las situaciones motrices realizadas con compañero (s) de aquellas ejecutadas con adversario (s), para revelar el porcentaje de tiempo que ocupa cada categoría en la educación física de sexto curso de primaria de la escuela pública y de la franciscana y, de este modo, el modelo de conducta predominante en cada escuela y el vínculo que establece con las directrices del Decreto y de sus proyectos educativos.

4.3. ¿Predominan los mensajes claros o inciertos en educación física?

Como hemos visto anteriormente, al contrario de lo que ocurre en las situaciones psicomotrices, las situaciones sociomotrices requieren una toma de decisiones asociadas a la conducta de los demás participantes. Asimismo, según la naturaleza de las interacciones motrices los estudiantes afrontarán distintos grados de incertidumbre informacional ligada a los demás, ya que en la cooperación los mensajes son claros y previsibles, mientras que en la oposición son inciertos y engañosos (Parlebas, 2001). En este sentido, la educación física estará solicitando mecanismos cognitivos más o menos complejos según se realicen actividades que impulsen interacciones motrices de cooperación, de oposición o ambas.

Así, procedemos a diferenciar las situaciones motrices de cooperación-pura, de oposición-pura y de cooperación-oposición, con el objetivo de conocer el efecto de la práctica en la inteligencia motriz del alumnado asociado a la incertidumbre propia de la relación con los demás.

Las situaciones motrices de cooperación-pura, como el ballet, el patinaje artístico en parejas o el nado sincronizado, impulsan únicamente interacciones motrices de cooperación o comunicaciones motrices (Parlebas, 2001). En estas prácticas los participantes colaboran con uno o más compañeros y el objetivo es común. Se trata, por ejemplo, de “asistencias, apoyos, ayuda en una cordada de alpinismo o en una pareja de patinadores, pase de un testigo en un equipo de relevos, etc.” (Parlebas, 2001, p. 84). Los participantes transmiten y descifran

“mensajes claros y transparentes” (Lagardera & Lavega, 2003, p. 101) y, en este sentido, la dimensión informacional y decisional tiende a anularse (Parlebas, 2001). Así, las situaciones motrices de cooperación-pura no requieren procesos complejos de anticipación ligados a la conducta de los demás (Parlebas, 2001).

Las situaciones motrices de oposición-pura tales como el tenis o el karate incitan exclusivamente interacciones motrices de rivalidad o contracomunicaciones motrices (Parlebas, 2001). Estas prácticas requieren un comportamiento inteligente por parte de los protagonistas para que resulte “confuso, incierto y oscuro para los adversarios” (p. 101), a la vez que solicitan una anticipación a las acciones de los rivales (Lagardera & Lavega, 2003). Así, en prácticas como el boxeo, bádminton, “calientamanos” o “pilla pilla” los participantes emiten mensajes inciertos y han de anticipar a las acciones engañosas de los adversarios, de tal manera que los intercambios de mensajes están cargados de incertidumbre y la formación de hipótesis ha de tener “en cuenta simultáneamente varios centros de decisiones [y] se vuelve entonces extremadamente complejo” (p. 266).

Las situaciones motrices de cooperación-oposición promueven tanto interacciones motrices de cooperación o comunicaciones motrices como interacciones motrices de oposición o contracomunicaciones motrices (Parlebas, 2001). Es el caso del baloncesto, balonmano, rugby o fútbol, de los juegos “campo quemado”, “la cadena”, “la bandera”, “polis y cacos” o “zorros, gallinas y víboras”, entre otras prácticas en las que los jugadores cooperan con unos y se oponen a otros. Así, han de emitir mensajes claros a sus compañeros y engañosos a sus rivales, al tiempo que leer y descifrar el comportamiento de sus compañeros y, especialmente, el de sus adversarios para actuar (Parlebas, 2001). Por ejemplo, en balonmano, antes de realizar un pase, es necesario tener en cuenta la acción de los compañeros de equipo y también la de los adversarios, que intentarán interceptar el balón y recuperarlo para su equipo.

De este modo, diferenciaremos las situaciones motrices realizadas en las clases de educación física del colegio público y del concertado durante el curso 2009/2010, y revelaremos el porcentaje de tiempo que ocupa cada categoría con la finalidad de conocer las consecuencias en la inteligencia motriz asociada a la relación con los demás.

4.4. ¿Qué redes sociales prevalecen en educación física?

Finalmente, clasificaremos las situaciones motrices según su red o estructura social ya que existe una gran variedad de estructuras sociales posibles que predeterminan “notablemente las relaciones que establecen los participantes sobre el terreno” (Parlebas, 2001, p. 391). Según el autor la red social “dibuja la estructura social del juego y el modelo de enfrentamiento que provoca (...). Todos los participantes se hacen una imagen global de dicha red: ¿quién está conmigo y quien está contra mí?” (Parlebas, 2001, p. 387-388); de tal modo que las “exigencias comunicacionales impuestas por las redes influyen profundamente en la dinámica de los grupos enfrentados” (Parlebas, 2001, p. 391). Así, la educación física podría fomentar una convivencia pacífica y prevenir conductas violentas acorde con los planteamientos del Decreto y de los centros estudiados o, por el contrario, incitar una atmósfera hostil (Parlebas, 1985; 2015).

En este sentido, diferenciaremos las situaciones motrices estudiadas según sus redes sociales, en: en solitario, estructura cooperativa, duelo individual, duelo por equipos simétricos, duelo por equipos disimétricos, todos contra todos, uno contra todos, juegos ambivalentes y todos contra todos por equipos (Parlebas, 2001; CEMEA, 2012).

La red social en solitario está constituida por prácticas psicomotrices tales como el jogging, el yoga, el pilates o la natación. Se trata de situaciones motrices que no requieren a los participantes interactuar motrizmente con los demás y, en este sentido, no influyen en la cohesión socioafetiva de los grupos (Parlebas, 1985; 2015).

La red social cooperativa engloba las situaciones motrices de cooperación-pura como es el caso del Acrosport, de las carreras de relevos, de los pases en grupos o de una coreografía de danza. En las prácticas cooperativas los participantes reúnen sus esfuerzos para lograr un objetivo común, de tal forma que “fomentan una solidaridad entusiasta” (Parlebas, 2001, p. 392) y tienden a favorecer la cohesión del grupo (Parlebas, 1985; 2001).

La red duelo individual se traduce en un enfrentamiento entre dos adversarios, como es el caso del bádminton, “calientamanos” o la situación del penalti en el fútbol. En el duelo individual se impone el duelo absoluto. Sus normas impulsan la “agresividad motriz” y la combatividad, y, en este sentido, su práctica repetitiva tiene un efecto negativo en el grupo (Collard, 2004; Dugas, 2011).

Lo mismo ocurre en los duelos por equipos simétricos, que influyen negativamente en la sociafectividad del grupo (Collard, 2004; Dugas, 2011). Efectivamente, en la “estructura del duelo prevalece la oposición, supeditándose siempre la solidaridad a la competencia” (Parlebas, 2001, p. 392), de tal forma que tiende a reforzar la rivalidad entre los oponentes (Collard, 2004; 2012). Es el caso del “campo quemado”, de los deportes colectivos (balonmano, baloncesto, fútbol, rugby, vóley, hockey), entre otros duelos con equipos “equivalentes (efectivos iguales, los mismos estatus y roles...)” (Parlebas, 2001, p. 397).

En los juegos con una red social uno contra todos, un único jugador se opone a todos los demás (CEMEA, 2012). Es el caso del juego “pilla pilla”, en el cual un atrapador se opone a los otros jugadores, intentando capturarles con un toque para intercambiar los roles. Así, si bien impulsan exclusivamente interacciones de oposición, éstas son transitorias. El alumno o alumna que es atrapador deja de oponerse a los demás al pillar a otra persona y, en este sentido, la rivalidad es efímera.

En los juegos que disponen de una red todos contra todos no existe ninguna coalición normalizada, ni tampoco equipos (CEMEA, 2012). Por ejemplo, en “cazadores y conejos” cada

jugador evita ser golpeado por sus adversarios e intenta recuperar el balón por su cuenta para tirarlo a cualquier otro jugador que se escape y convertirlo en atrapado. En este sentido, la rivalidad se disemina entre todos y predomina un clima divertido.

En los duelos por equipos disimétricos cada equipo tiene un rol distinto y, así, diferentes objetivos y derechos, como en “polis y cacos”, “el marro”, “la bandera” o “el gavilán”. En algunos juegos, como “el gavilán” o “la cadena”, las relaciones son, asimismo, inestables y transitorias, ya que los jugadores libres pasan a cooperar con el atrapador según avanza el juego. De este modo, aunque se trate de un duelo, el carácter efímero de las relaciones no refuerza la rivalidad entre los oponentes.

En el caso de los juegos ambivalentes, los participantes son simultáneamente compañeros y adversarios, de tal forma que las relaciones son paradoxales. Por ejemplo, en “pelota sentada” los jugadores deciden si cooperar pasando el balón o si oponer tirándolo, favoreciendo así situaciones paradoxales y contradictorias que pueden impulsar un ambiente divertido y amigable (Parlebas, 2010; 2012).

Finalmente, la red social todos contra todos por equipos se caracteriza por una estructura de coalición en la cual se oponen tres o más equipos (CEMEA, 2012). Por ejemplo, en el juego “caza al tesoro” varios equipos se oponen entre ellos con el fin de encontrar el tesoro antes de sus rivales. Así, tales prácticas refuerzan tanto el lazo entre los compañeros como la rivalidad entre los adversarios.

Por consiguiente, distinguimos las situaciones motrices realizadas en las clases de educación física de un sexto curso de primaria del colegio público y del concertado durante el curso 2009/2010 según su red social, para comprender los efectos de la práctica en la afectividad y atmósfera del grupo y, en este sentido, si esta asignatura favorece una convivencia pacífica y previene los conflictos acorde con el planteamiento del Decreto y del proyecto educativo de los centros.

4.5. La cultura relacional de la educación física de la escuela franciscana burgalesa

En el Colegio Nuestra Señora de Lourdes de Burgos conviven estudiantes de diferentes cursos y etapas educativas, el profesorado, el personal directivo, las monjas, entre otras personas que cumplen con distintos roles en la escuela. Los alumnos y alumnas de las diferentes etapas educativas (infantil, primaria y secundaria) no coinciden regularmente, ya que tienen diferentes horarios de entrada y salida, y de recreo. En cambio, el alumnado de primaria comparte las entradas y salidas, los recreos y parte de las actividades extraescolares.

Las relaciones más cercanas tienen lugar en el ámbito de la clase. El grupo asiste a las sesiones de las diferentes asignaturas conjuntamente, así como comparte actividades extraescolares, recreos y excursiones. Los estudiantes de sexto curso de primaria del colegio concertado, veintitrés en total (doce alumnas y once alumnos), tienen entre once y doce años, viven en su mayoría en la zona del centro y pertenecen a la clase media (CPCNSL, 2004).

El colegio concertado es mixto y ofrece una educación común a sus alumnos y alumnas. La educación física también es mixta, y las niñas y niños practican juntos las situaciones motrices. Asimismo, el maestro sortea a las parejas, los grupos y los equipos, por ejemplo, para la realización de los masajes, de los contrabalancesos y figuras acrobáticas o de los juegos “balón torre” o “juego con balón”, para garantizar que los chicos y chicas interactúen.

Indudablemente, las relaciones interpersonales en educación física están condicionadas principalmente por las prácticas realizadas en clase y, en este sentido, según sus normas impulsan diferentes valores, modelos de comportamiento, mecanismos cognitivos y afectividades. Así, para conocer el vínculo entre la acción educativa de esta asignatura y el discurso pedagógico de la escuela franciscana, estudiaremos la lógica interna de las situaciones motrices realizadas en clase.

4.5.1 ¿Predomina la psicomotricidad o la sociomotricidad en la educación física franciscana?

El primer paso para el estudio de las relaciones interpersonales impulsadas por las situaciones motrices consiste en distinguir las situaciones psicomotrices de las sociomotrices pues, como hemos visto anteriormente, estos dos modelos de prácticas promueven consecuencias pedagógicas muy distintas (Parlebas, 2001). Mientras que las situaciones psicomotrices valoran la capacidad individual de ejecución y favorecen el valor del individuo frente al grupo, las situaciones sociomotrices fomentan el valor del grupo y de la convivencia (Etxebeste, 2004; 2012; Urdangarin & Etxebeste, 2005). Asimismo, en función de que las escuelas prioricen la práctica de situaciones psicomotrices o sociomotrices la educación física tendrá diferentes efectos en la inteligencia motriz de los estudiantes, ya que en la sociomotricidad el participante ha de tener en cuenta las conductas de los demás para actuar y, así, requiere procesos cognitivos más complejos que en la psicomotricidad (Parlebas, 2001).

Las situaciones psicomotrices realizadas en la educación física de la escuela franciscana son las treinta y una modalidades de saltos a la comba (individuales), las carreras de resistencia alrededor de la cancha o los ejercicios gimnásticos ejecutados sin la ayuda del profesor tales como la voltereta y la rueda lateral. Por ejemplo, cuando los alumnos y alumnas corren por la cancha polideportiva las acciones motrices de los demás no importan: cada practicante decide el sentido, la dirección y el ritmo de la carrera. Si bien comparten el mismo espacio, los estudiantes no interaccionan motrizmente. Así, lo que cuenta es la actuación individual en tales prácticas (Parlebas, 2001). En el caso de los saltos a la comba individuales, cada alumno o alumna realiza su salto individualmente, sin tener en cuenta la conducta de los otros estudiantes. Por ejemplo, el “salto a la comba adelante” consiste en mover circularmente las muñecas y antebrazos hacia adelante para que la comba de la vuelta y circule por encima del cuerpo del estudiante, que deberá saltarla antes de que toque el suelo, evitando que la cuerda tropiece con sus piernas, pies o tobillos, y continúe rodando siempre en la misma dirección. El alumno o

alumna ha de sincronizar la cadencia de sus saltos con la acción de sus antebrazos y muñecas, realizando repetidos saltos grandes. Así, dichas prácticas solicitan únicamente la interpretación de “fenómenos que proceden de un mundo inerte y desprovisto de intenciones” (p. 265), y, de este modo, favorecen una “adaptación” de las conductas motrices (Parlebas, 2001).

Las situaciones sociomotrices, por su parte, son los duelos tales como “calientamanos”, “pañuelo”, “sumo de rodillas”, “pulso de pie”, etc.; los juegos como “araña”, “polis y cacos”, “zorros, gallinas y víboras”, “campo quemado”, “juego con balón”, “balón torre”; las figuras acrobáticas y la rutina de ejercicios de calentamiento y estiramiento, entre otras prácticas que requieren que los estudiantes tengan en cuenta el comportamiento de los demás. En el caso de los ejercicios de calentamiento y estiramiento, la interacción motriz se da por “comunicación práctica indirecta” (Parlebas, 2001). En otras palabras, el alumnado coopera mediante la imitación de la acción motriz, buscando conjuntamente la reproducción de un modelo. Por el contrario, la cooperación es directa y esencial en los pases en grupo y se concreta por la transmisión del balón. En “calientamanos”, por su parte, los adversarios se oponen intentando golpear las manos de su rival y evitando que éste golpee las suyas. Así, en dichas actividades lo importante es la capacidad de ejecución grupal, de tal forma que su práctica favorece una afectividad colectiva a la vez que favorece una “adaptabilidad” de las conductas motrices, es decir, la capacidad de anticipar al comportamiento de los demás (Parlebas, 2001).

Asimismo, en ocasiones, el maestro divide el alumnado en grupos para realizar diferentes tareas motrices simultáneamente (“multitareas”). Es el caso de cuando distribuye la clase en dos o más grupos para que los estudiantes realicen distintos ejercicios gimnásticos; es decir, un grupo realiza un ejercicio con la ayuda del profesor (sociomotriz), mientras que el otro u otros grupos ejecutan un ejercicio en solitario.

Se detecta que las situaciones sociomotrices representan el 82,9% del tiempo de práctica motriz (1937 minutos) de la educación física franciscana. En contraste, las situaciones

psicomotrices constituyen el 12,2% del tiempo de práctica motriz (285 minutos). El 4,9% del tiempo de práctica motriz restante (115 minutos), representado por “otros”, corresponde a las multitareas.

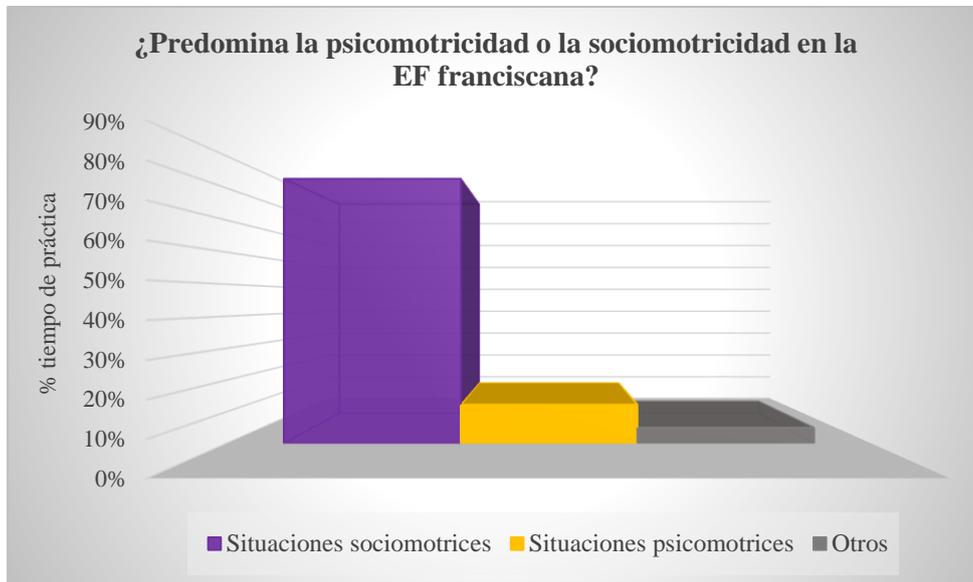


Figura 43. ¿Predomina la psicomotricidad o la sociomotricidad en la educación física de la escuela franciscana? Cada columna representa las situaciones sociomotrices, las situaciones psicomotrices y otros.

Con estos datos en la mano podemos afirmar que la educación física del centro franciscano burgalés es sociomotriz. En las clases de primaria prevalecen claramente prácticas en las cuales el alumnado interactúa con los demás, reforzando el carácter grupal de esta asignatura (Parlebas, 2001). Los estudiantes participan principalmente en actividades que se basan en las relaciones con los demás y, en este sentido, que fomentan el valor del grupo frente al individuo (Etxebeste, 2004). En efecto, según Durkheim (1974) en la sociedad es la colectividad la que se impone y, de este modo, la educación física de la escuela concertada prepara a sus alumnos y alumnas para la vida colectiva. Esta decisión por parte del centro refleja, asimismo, el valor del grupo, evidente en los valores franciscanos de su PEC, es decir, la sencillez, la solidaridad-justicia, el diálogo, el respeto y la paz.

La vida en grupo implica una serie de capacidades que permitan interactuar, dialogar con los demás. Así, el “diálogo” planteado por el centro se refleja en una educación física en la

que predomina el intercambio de mensajes. Los estudiantes han de ser capaces de leer los signos emitidos por los demás y de tomar decisiones en las actividades sociomotrices realizadas en clase. En consecuencia, las prácticas colectivas del centro concertado tienden a favorecer el desarrollo de la inteligencia sociomotriz del alumnado de primaria, es decir, la capacidad de anticipar a las conductas de los demás (Parlebas, 2001).

La sociomotricidad en la educación física franciscana impulsa igualmente una afectividad vinculada a la interacción social, es decir, promueve la socioafectividad (Parlebas, 2001). El centro concertado prima la colectividad y en educación física el alumnado de primaria se somete a la afectividad propia de las situaciones sociomotrices, de tal modo que es empujado a experimentar emociones compartidas y a sentirse parte del grupo (Etxebeste, 2012).

En definitiva, el centro concertado de Burgos favorece el valor del grupo proyectado por su ideario al tiempo que la inteligencia y afectividad social.

4.5.2 ¿Prevalece la colaboración o el enfrentamiento en la educación física franciscana?

La importancia del grupo en el PEC franciscano se traduce en una educación física relacional, sociomotriz. En este sentido, nos interesa profundizar en la naturaleza de las interacciones impulsadas por las reglas de cada situación motriz ya que en función de que prevalezca la cooperación o la oposición esta asignatura estará promoviendo diferentes modelos de conducta. En otras palabras, mientras que la cooperación favorece la colaboración y la ayuda (Gil & Naveiras, 2007), la oposición fomenta la agresividad y la combatividad (Collard, 2004).

De este modo, diferenciamos las situaciones motrices realizadas con compañero (s) y las situaciones motrices ejecutadas con adversario (s) para revelar si en educación física prevalecen las relaciones de solidaridad o de rivalidad y, en este sentido, si trasmite ante todo la generosidad o el enfrentamiento.

En las situaciones motrices con compañero el alumnado colabora con una o más personas para su realización y, así, solamente coopera en estas actividades. A lo largo del curso, los estudiantes participan en los contrabalancesos en parejas, en las figuras acrobáticas en grupos, en los masajes en parejas y en “biodanza”, entre otras prácticas con compañero o compañeros. En el caso de las figuras acrobáticas, el grupo ha de cooperar para ejecutar la tarea correctamente y con seguridad. La colaboración se materializa mediante contacto corporal entre los miembros del grupo, que ejercen los diferentes roles: los “portores” sustentan a los “ágiles” en sus rodillas o espalda, mientras que la “ayuda” los protege en caso de caídas.

En las situaciones motrices con adversario los participantes se oponen a una o más personas y, en este sentido, establecen exclusivamente interacciones motrices basadas en el combate y en la agresividad (Davis & Louveau, 1998; Collard, 2004). El alumnado de la escuela franciscana se enfrenta a un adversario en los duelos individuales tales como “quita rabos”, las dos versiones de “calientamanos”, “pelea de gallos”, “guerra de pulgares”, “sumo de rodillas”, “Pepo y Pepito” o “pulso de pie”. Por ejemplo, en “pelea de gallos”, los adversarios están en cuclillas y tratan de desequilibrar a su oponente empujándose mutuamente, de forma vigorosa y repetitiva.

Los datos muestran que las situaciones motrices realizadas exclusivamente con compañero (s) representan el 37,5% del tiempo de práctica motriz (877 minutos) relativo a este curso lectivo y que las situaciones motrices ejecutadas únicamente con adversario (s) ocupan el 11,8% del tiempo de práctica motriz (275 minutos).

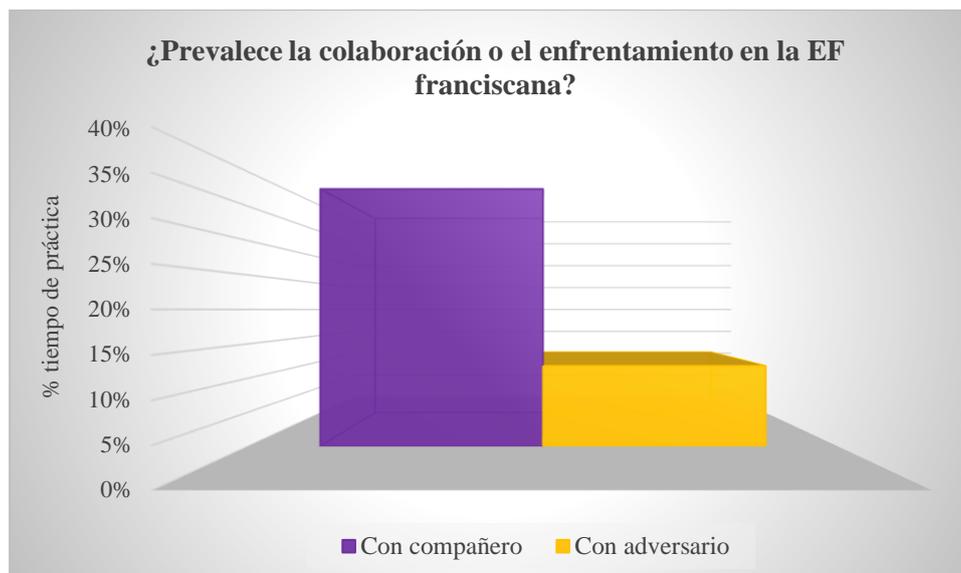


Figura 44. ¿Prevalece la colaboración o el enfrentamiento en la educación física de la escuela franciscana? Cada columna representa las situaciones motrices con compañero y las situaciones motrices con adversario.

Por consiguiente, en la educación física del colegio concertado de Burgos prevalecen claramente las relaciones de solidaridad frente a las de rivalidad. El alumnado de primaria coopera en más de un tercio de la práctica, sea bailando conjuntamente en “biodanza”, realizando figuras acrobáticas en grupos o dando masajes en parejas. Así, la práctica de la educación física empuja a los estudiantes a cooperar con los demás y a vivenciar la generosidad y el cuidado (Gil & Naveiras, 2007), acorde con los valores franciscanos del proyecto educativo del centro concertado. Las situaciones motrices con adversario (s) no son despreciables y ocupan una novena parte de la práctica de la educación física. De este modo, en ocasiones el alumnado de primaria es empujado a oponerse a los demás en prácticas que impulsan la agresividad y la combatividad (Collard, 2004). En este sentido, la escuela franciscana también prepara sus estudiantes al enfrentamiento al tiempo que les reta a ser respetuosos y pacíficos igualmente en la práctica de actividades basadas en la agresividad.

4.5.3 *¿Predominan los mensajes claros o inciertos en la educación física franciscana?*

Como hemos visto anteriormente, en la educación física de la escuela franciscana prevalece la sociomotricidad y, en este sentido, el alumnado ha de tener en cuenta la acción de los otros estudiantes para con sus conductas motrices. Asimismo, dependiendo de las interacciones impulsadas por cada situación motriz, el alumnado tendrá que afrontar diferentes grados de incertidumbre informacional proveniente de la interacción con los demás y, así, se le requerirá mecanismos cognitivos más o menos complejos (Parlebas, 2001). En efecto, mientras que los signos de los compañeros pretenden ser siempre claros y previsibles, aquellos emitidos por los adversarios son inciertos y engañosos, lo que implica un proceso de semiotización más elaborado (Parlebas, 2001; Lagardera & Lavega, 2003).

Así, con el objetivo de profundizar en los mecanismos cognitivos activados en las prácticas sociomotrices de la educación física del colegio concertado diferenciamos las situaciones motrices de cooperación-pura, de oposición-pura y de cooperación-oposición.

Las situaciones motrices de cooperación-pura realizadas en la escuela franciscana son los ejercicios de calentamiento y estiramientos, los contrabalanceos en parejas, las figuras acrobáticas en grupos, los pases con el balón, los ensayos de la coreografía del Playback, los saltos a la comba grupales y la biodanza, entre otras prácticas cuyas interacciones son siempre solidarias y los mensajes ciertos y claros. En el caso de los pases los estudiantes están divididos en grupos de seis personas que, dispuestas en círculo, cooperan ejecutando pases con un balón. Las intenciones del lanzador son previsibles y su acción trata de facilitar la labor del receptor: lanza el balón con una fuerza moderada y al alcance de sus manos, evitando que el mismo caiga y, así, siga la cadencia de pases.

Las situaciones motrices de oposición-pura favorecen exclusivamente interacciones motrices de rivalidad. En la educación física de la escuela franciscana los estudiantes participan en once duelos individuales, tales como “guerra de pulgares”, “pulso de pie”, “pañuelo”, “sumo

de rodillas”, “pelea de gallos”, “calientamanos”, “pulso de pie” o “Pepo y Pepito”. En ellos, el alumnado ha de descifrar las informaciones engañosas y confusas de su adversario para actuar rápidamente, a la vez que emitir mensajes inciertos. En “quita rabos”, por ejemplo, la acción de cada estudiante ha de ser imprevisible para engañar a su adversario y, para ello, se vale de fintas y de otros recursos que le permitan quitar la cuerda que está enganchada en el pantalón de su rival, al tiempo que protege su cuerda.

En las situaciones motrices de cooperación-oposición los participantes establecen tanto interacciones motrices de cooperación como de oposición, de tal forma que han de anticiparse al comportamiento de los demás jugadores, principalmente de sus adversarios, para ajustar sus conductas (Parlebas, 2001). El alumnado de la escuela franciscana juega al “bote bote”, “la araña”, “polis y cacos”, “campo quemado” o “balón torre”, entre otros juegos con compañeros y adversarios. Por ejemplo, en “polis y cacos”, cuando un “poli” intenta atrapar a un “caco” ha de observar su comportamiento para regular el suyo. Lo mismo ocurre cuando un “caco” aspira a liberar a sus compañeros en la cadena de atrapados, evitando ser atrapado por un “poli”. En el caso del “campo quemado”, los compañeros pueden realizar pases para engañar a sus adversarios y, así, intentar golpear a alguno inesperadamente.

Los datos revelan que las situaciones motrices de cooperación-pura constituyen el 37,5% del tiempo de práctica motriz relativo a este curso lectivo (877 minutos), las situaciones motrices de cooperación-oposición ocupan el 33,6% (785 minutos), las situaciones motrices de oposición-pura suponen el 11,8% (275 minutos). El 4,9% restante (115 minutos) corresponde a “otros” y está representado por las “multitareas”. Por ejemplo, cuando las chicas ensayan la coreografía de danza para las fiestas del colegio (cooperación-pura), mientras que los chicos juegan al hockey (cooperación-oposición).

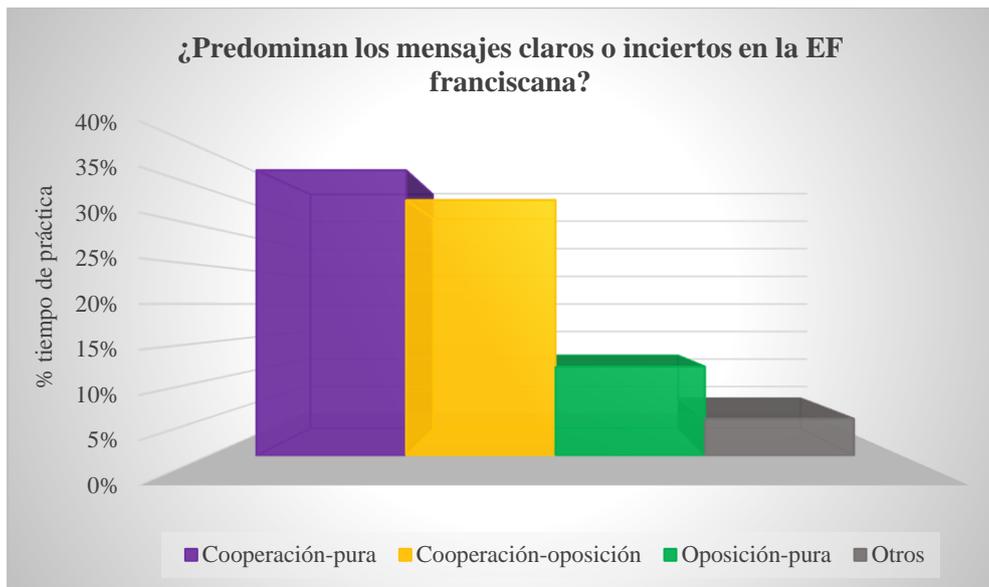


Figura 45. ¿Predominan los mensajes claros o inciertos en la educación física de la escuela franciscana? Cada columna representa las situaciones motrices de cooperación-pura, las situaciones motrices de cooperación-oposición, las situaciones motrices de oposición-pura, y otros.

Por consiguiente, en la educación física franciscana prevalecen las situaciones motrices de cooperación-pura, las cuales representan más de un tercio de la práctica de este curso. Así, el alumnado interpreta mensajes claros, transparentes y carentes de incertidumbre, y, en este sentido, tiende a adaptar sus conductas motrices y a reproducir un estereotipo motor (Parlebas, 2001). Los juegos de cooperación-oposición también representan un tiempo significativo, es decir, un tercio de la práctica. En ellos, los estudiantes han de imaginar las representaciones de sus compañeros y principalmente las de sus adversarios, de tal forma que les requiere mecanismos cognitivos complejos de anticipación y decisión motriz (Parlebas, 2001). Tampoco es despreciable el tiempo destinado a las situaciones de oposición-pura en las que los estudiantes han de emitir mensajes engañosos a la vez que anticiparse a las acciones inciertas del adversario. En conclusión, podemos afirmar que la escuela franciscana equilibra la práctica de actividades que fomentan la adaptación y la adaptabilidad de las conductas motrices asociadas a la cooperación y a la oposición, si bien prima las actividades que favorecen la adaptabilidad fruto de los mensajes dudosos en las prácticas de cooperación-oposición y de

oposición-pura, que juntas representan un tiempo superior al destinado a las prácticas de cooperación-pura.

4.5.4 ¿Qué redes sociales prevalecen en la educación física franciscana?

En último lugar, clasificamos las situaciones motrices realizadas en la educación física del centro franciscano en función de sus redes o estructuras sociales, puesto que la estructura social impuesta por las normas de cada práctica enmarca las conductas motrices relacionales de los participantes y, en este sentido, puede promover diferentes afectividades e influir en la cohesión del grupo (Parlebas, 2001; 2012). Así, según la red social de las situaciones motrices realizadas en clase, se promoverá una convivencia pacífica acorde con el Decreto y con el PEC franciscano o, en cambio, se incitará una atmósfera hostil (Parlebas, 1985; 2015).

De este modo, diferenciamos las situaciones motrices realizadas a lo largo del curso lectivo según su red social en: estructura en solitario, red cooperativa, duelo individual, duelo por equipos simétricos, duelo por equipos disimétricos, todos contra todos, uno contra todos, todos contra todos por equipos y juegos ambivalentes (Parlebas, 2001, CEMEA, 2012).

Las situaciones psicomotrices disponen de una red en solitario. El alumnado de la escuela franciscana practica las treinta y una modalidades de saltos individuales, las carreras individuales y la mayoría de los ejercicios gimnásticos (ruedas laterales, volteretas, secuencias gimnásticas) en los que no se relaciona motrizmente con los demás y solo tiene en cuenta sus conductas para la ejecución de la tarea. En este sentido, dichas prácticas no influyen en la cohesión entre los miembros del grupo (Parlebas, 1985; 2015).

En las situaciones motrices con una red social cooperativa los participantes únicamente establecen comunicaciones motrices, es decir, interacciones de colaboración. En la escuela franciscana se practican los ejercicios rutinarios de calentamiento y estiramiento, los contrabalanceos en parejas, las figuras acrobáticas, la mayoría de las actividades de “biodanza”,

las tareas como “pegado a ti”, “masaje en las manos”, “lazarillo de sensaciones” y “masaje con balón”, entre otras actividades que empujan a los estudiantes a aunar sus esfuerzos, fomentando de esta forma un ambiente cohesivo (Parlebas, 1985; Lagardera & Lavega, 2003).

Los duelos individuales se caracterizan por el enfrentamiento entre dos jugadores y, así, requieren solamente contracomunicaciones motrices, interacciones de oposición. El maestro franciscano propone once duelos individuales diferentes: “pelea de gallos”; “pulso de pie”, “calientamanos”, “guerra de pulgares”, “quita rabos”, “sumo de rodillas”, entre otros duelos que imponen el combate absoluto. Así, la rivalidad impulsada por este tipo de enfrentamiento tiende a influir negativamente en la cohesión grupal (Collard 2004; Dugas, 2011).

Los duelos por equipos simétricos favorecen tanto comunicaciones como contracomunicaciones motrices. Se trata de prácticas cuyos equipos son invariables, bien definidos y numéricamente equivalentes. Es el caso del “balón torre”, del “juego con balón” o del “campo quemado” realizados en el centro concertado. En “balón torre” se oponen dos equipos y el objetivo es hacer que el balón llegue al jugador “torre”. El jugador de campo que tiene el balón no puede desplazarse por lo que debe realizar un pase a un compañero, evitando que sus adversarios intercepten el balón. De este modo, la cooperación es fundamental para que el equipo realice un ataque efectivo. Por su parte, en “campo quemado”, el objetivo es golpear a los jugadores adversarios para convertirlos en prisioneros. Los compañeros de equipo pueden realizar pases para buscar la mejor ocasión para lanzar el balón contra un adversario o, en cambio, el jugador que recupere el balón puede optar por lanzarlo directamente. Así, si bien tales duelos pueden reforzar la cooperación entre los miembros del equipo, también podrían subrayar la rivalidad entre los adversarios e influir negativamente en la cohesión grupal (Parlebas, 1985; 2015).

En los duelos por equipos disimétricos se enfrentan dos equipos con diferentes roles y/o número de efectivos. En la escuela franciscana los estudiantes juegan a “polis y cacos”, “la

araña” y “bote bote”. Por ejemplo, en “polis y cacos” se enfrentan dos equipos con diferentes roles: los “polis” y los “cacos”, este último numéricamente superior. Los “cacos” se escapan de los “polis” evitando ser capturados pues, en este caso, han de ir a la cárcel. Los “polis” persiguen a los “cacos” intentando capturarlos con un toque, además de proteger la cárcel de los “cacos” que intenten liberar a sus compañeros prisioneros. Así, los “cacos” pueden decidir si están dispuestos a asumir el riesgo de intentar liberar a sus compañeros en la cárcel en lugar de preservar su seguridad. En el caso del “bote bote”, un “atrapador” se opone a los “jugadores libres” intentando verlos para enviarlos a la prisión a la vez que gritan: “¡Bote bote Ana!, por ejemplo. Los “jugadores libres” se esconden por el patio para evitar ser vistos por el “atrapador” y eligen si mantenerse en un escondite alejado y seguro o, por el contrario, en uno cercano al “bote” para intentar dar una patada en el mismo y, de este modo, liberar a los jugadores atrapados. En consecuencia, los jugadores libres deciden si desean arriesgarse o, en cambio, priorizar su propia seguridad manteniéndose alejados del bote. Así, dichos juegos empujan a los estudiantes a empatizar con los demás y a cooperar desinteresadamente pese a la posibilidad de ser capturados, y, de este modo, podrían fomentar la cohesión de la clase.

En los juegos ambivalentes los jugadores pueden ser simultáneamente compañeros y adversarios. Los estudiantes de la escuela franciscana participan en un juego ambivalente durante una sesión. Se trata de “zorros, gallinas y víboras”, en el cual se enfrentan tres equipos: los “zorros” intentan atrapar a las “gallinas”, las “gallinas” tratan de aprisionar a las “víboras”, y éstas últimas capturarán a los “zorros”. No obstante, los “zorros”, por ejemplo, además de oponerse a las “víboras”, también cooperan con ellas, ya que atrapando a las “gallinas” se genera un incremento en el número de jugadores “víboras”. Así, las acciones paradójicas impulsadas por las normas de este juego podría dar lugar a un ambiente amigable y cohesivo (Parlebas, 2010).

En las situaciones motrices con una red social todos contra todos por equipos se enfrentan más de dos equipos. Es el caso de las carreras de orientación realizadas en dos sesiones, una en el patio y otra en calles cercanas al centro. En ambos casos se enfrentan diez equipos, cada uno compuesto por dos o tres participantes. El objetivo es encontrar las diez pistas lo más rápido posible y, para ello, cada equipo coopera para buscarlas e interpretarlas. Asimismo, cada equipo se opone a los equipos adversarios evitando que éstos se den cuenta de la localización de las pistas. De todas formas, la amplitud del terreno disemina la rivalidad a la vez que estrecha la colaboración en el seno de cada equipo, por lo que en estas actividades prevalece la cooperación y, en este sentido, podrían fomentar la cohesión socioafectiva (Parlebas, 1985; 2015).

Finalmente, constatamos que el maestro del centro francisano no propone ninguna situación motriz con las redes sociales uno contra todos y todos contra todos.

Los datos muestran que las situaciones motrices con una red social cooperativa representan el 37,5 % del tiempo de práctica motriz (877 minutos), los duelos por equipos simétricos el 16% (375 minutos), los duelos por equipos disimétricos el 13,2% (310 minutos), las prácticas con una red en solitario el 12,2% (284 minutos), los duelos individuales el 11,8% (275 minutos), los juegos con una red todos contra todos por equipos el 2,4 % (55 minutos), y los juegos ambivalentes ocupan el 1,3% del tiempo de práctica motriz (30 minutos). El tiempo restante, 130 minutos (5,6% del tiempo de práctica motriz) correspondiente a “otros”, está representado por las “multitareas” (por ejemplo, cuando la clase está dividida en dos grupos y ejecutan simultáneamente la rueda lateral y el pino con la ayuda del maestro).

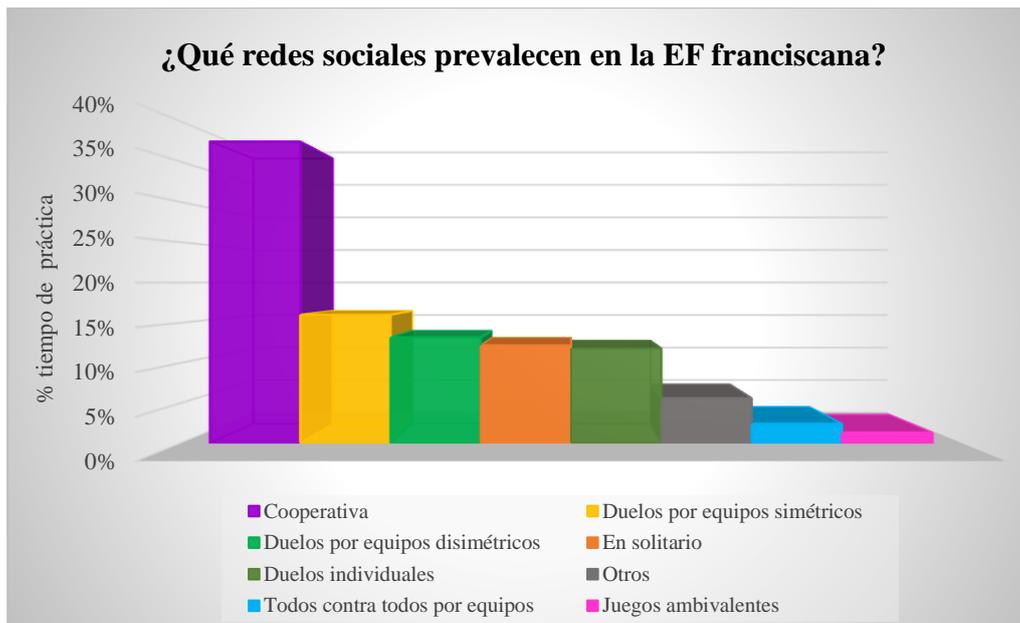


Figura 46. ¿Qué redes sociales prevalecen en la educación física franciscana? Cada columna representa las situaciones motrices con una red social cooperativa, los duelos por equipos simétricos, los duelos por equipos disimétricos, las situaciones motrices en solitario, los duelos individuales, otros, los juegos con una red todos contra todos por equipos y el juego ambivalente.

Por consiguiente, en el colegio concertado de Burgos predominan claramente las situaciones motrices con una red cooperativa. De entre las nueve redes sociales posibles, las estructuras cooperativas representan más de un tercio de la práctica de la educación física. Así, la escuela franciscana prima actividades que impulsan a los estudiantes a unir sus esfuerzos para lograr un objetivo común y, en este sentido, favorece principalmente un ambiente colaborativo y pacífico, tal y como propone el Decreto y su PEC. Luego, con un peso bastante inferior, los duelos por equipos simétricos ocupan más de una novena parte de la práctica. Así, en la educación física franciscana también son significativos los juegos que refuerzan el vínculo afectivo entre los compañeros, pero principalmente la hostilidad entre los adversarios (Parlebas, 1985; 2015). El combate y la hostilidad son igualmente reforzados por los duelos individuales, que representan poco más de una novena parte de la práctica, y en los que la línea que separa la agresividad de la violencia no siempre es clara (Davisse, 1999). Por el contrario, el alumnado es empujado a colaborar de forma altruista y basado en la empatía cuando participa en los duelos por equipos disimétricos que ocupan una novena parte de la práctica. Con un peso similar, el

alumnado participa en situaciones motrices en solitario en las que no interacciona con los demás y, de este modo, no influyen en la cohesión socioafectiva de la clase (Parlebas, 1985; 2015). Finalmente, las actividades con una red todos contra todos por equipos y los juegos ambivalentes representan un tiempo residual. En conclusión, podemos afirmar que el centro franciscano prima actividades que fomentan un ambiente cohesivo y, así, una convivencia pacífica acorde con el Decreto y con su ideario, si bien la práctica de duelos en los que prevalece la combatividad también es significativa.

4.5.5 Principios de la cultura relacional de la educación física de la escuela franciscana burgalesa

La educación física se caracteriza por su carácter fuertemente social. Una educación física grupal refleja una práctica sociomotriz: el alumnado de la escuela franciscana interacciona en la gran mayoría de las situaciones motrices realizadas durante este curso. El centro católico valora el grupo frente al individuo y en educación física prevalecen las interacciones motrices, de tal manera que el alumnado es impulsado a “descubrir el valor de la convivencia y la aceptación de la diversidad” y a “desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar del otro”, tal y como plantea su ideario. Así, las prácticas sociomotrices empujan a los estudiantes a abrirse al prójimo y a ser empáticos para anticiparse a las conductas de los demás. En ocasiones, el alumnado participa en prácticas psicomotrices, en solitario, que les empuja a ser “conocedores de sus capacidades y limitaciones con el fin de conocerse a sí mismos siendo este el primer paso para aceptarse y quererse”, planteamiento igualmente presentado por su PEC.

La escuela franciscana pretende favorecer un “trato equitativo hacia todos” y el “respeto, tolerancia y aceptación positiva de la diversidad e interculturalidad”. Así, los alumnos y alumnas realizan actividades mixtas y son empujados a asumir los mismos valores y normas

con independencia del género. En educación física priman las actividades que se realizan con compañeros y que promueven un modelo de comportamiento basado en la ayuda y en el cuidado, reflejo de las normas “ofrecer nuestro tiempo para los que necesitan nuestra ayuda” y “generosidad y capacidad de acoger lo que el otro me ofrece”. La escuela, inicialmente femenina, y fundada y dirigida por las monjas Franciscanas Misioneras de María sigue priorizando contenidos educativos fundados en la solidaridad y la generosidad. La presencia de adversario en la práctica de la educación física franciscana, si bien es muy reducida, no es despreciable. Tales actividades transmiten una socialización basada en el combate y en la agresividad, a la vez que retan los estudiantes a ser respetuosos y pacíficos.

La práctica sociomotriz del colegio católico requiere, asimismo, que el alumnado lea e intérprete las acciones de los demás para actuar, impulsando, en diferentes grados, un comportamiento inteligente asociado a la interacción con los demás. Prevalen las prácticas de cooperación-pura y, así, los mensajes claros y carentes de incertidumbre que empujan al alumnado a adaptar sus conductas motrices. Las prácticas de cooperación-oposición también son significativas y solicitan a los estudiantes ajustar sus conductas a la acción de los demás teniendo en cuenta simultáneamente varios centros de decisiones. De este modo, fomentan la capacidad de adaptabilidad, imprescindible para responder a la acción de los demás. Las prácticas de oposición-pura, si bien ocupan un peso inferior, requieren un alto nivel de adaptabilidad para anticipar y responder a las acciones del adversario. Así, la escuela franciscana plantea igualmente prácticas que requieren al alumnado prever las acciones de sus adversarios para tomar decisiones y actuar.

Sin duda, la solidaridad es el pilar de las relaciones en la escuela franciscana en coherencia con la “comunicación favorable en la búsqueda del bien común y la cooperación social” de su PEC. El centro plantea transmitir la importancia de “vencer nuestro egoísmo, orgullo y prepotencia” y en educación física los estudiantes aúnan sus esfuerzos en la búsqueda

del bien común y son empujados a experimentar la generosidad y la humildad. De este modo, el alumnado participa principalmente en actividades que favorecen la cooperación, la cohesión del grupo y la “disposición habitual de interés por los demás” planteada por el ideario franciscano.

La escuela franciscana subraya igualmente la importancia de “actuar de forma no violenta y fomentar una convivencia pacífica”. Así, el centro incita al alumnado a comprobar su “disposición para resolver conflictos” en los duelos por equipos simétricos e individuales realizados en educación física. El individuo humilde y respetuoso ha de actuar pacíficamente y evitar conflictos en las prácticas combativas de la educación física. En definitiva, el alumnado de la escuela franciscana ha de ser humilde, respetuoso y pacífico también cuando realiza prácticas que se basan en la rivalidad y en la agresividad, y, de este modo, aprende a controlar sus emociones en el seno de la educación física.

Por consiguiente, la educación física del colegio concertado de Burgos prima el valor del grupo frente al individuo acorde con su PEC. Las relaciones de solidaridad son el pilar de la vida colectiva y, de este modo, la generosidad franciscana se traduce en una práctica grupal que incita a los chicos y chicas a aunar sus esfuerzos para la búsqueda del bien común. Puesto que la previsibilidad de las relaciones cooperativas no implica mecanismos cognitivos complejos, se practican en menor medida actividades con adversario (s), las cuales se encargan de desarrollar la inteligencia motriz en educación física. Así, el alumnado ha de ser respetuoso y pacífico en enfrentamientos fundados en la agresividad, de la misma forma que humilde y respetuoso en juegos que evidencian a los más débiles. En conclusión, podemos afirmar que las relaciones interpersonales en la educación física son un reflejo del ideario franciscano.

4.6. La cultura relacional de la educación física de la escuela pública burgalesa

En el “Colegio de Educación Infantil y Primaria “Padre Manjón” de Burgos conviven estudiantes de diferentes edades, el equipo docente, el director, el personal administrativo y de limpieza, los conserjes, entre otros miembros de la comunidad educativa. El alumnado de infantil y primaria dispone de diferentes horarios de entrada y salida y de recreos, y, en este sentido, coinciden en pocas ocasiones. Asimismo, a causa del gran número de estudiantes, el centro organiza los recreos de primaria en función del ciclo. Así, los estudiantes del sexto curso A comparten los recreos con los grupos de quinto y sexto de primaria.

Las relaciones más cercanas se dan indudablemente en el seno de la clase. Los miembros de sexto A comparten las sesiones de las diferentes asignaturas, de la misma forma que participan conjuntamente en excursiones, proyectos y campañas promovidas por el centro. Los estudiantes de la clase objeto del análisis tienen entre once y doce años, viven en la zona del colegio y pertenecen, en su mayoría, a la clase media y media baja (CEIPPM, 2009). Como no podría ser de otra forma, la escuela pública es mixta. El centro trata de formar grupos con el mismo número de alumnas y alumnos, y de distribuir a los estudiantes extranjeros y a aquellos con necesidades educativas especiales entre los tres grupos de cada nivel (CEIPPM, 2009). Así, el sexto A dispone del mismo número de alumnas y alumnos, veintidós en total. Las clases de educación física son igualmente mixtas: los niños y niñas realizan conjuntamente las actividades propuestas por el maestro. Asimismo, el maestro sortea los equipos, grupos o parejas para la práctica de las situaciones motrices para garantizar que los chicos y chicas estén mezclados.

Sin duda, el componente relacional en educación física está condicionado principalmente por las situaciones motrices practicadas (Parlebas, 2001). Como hemos visto anteriormente, en función de las relaciones impulsadas por las normas de las actividades realizadas en clase, la educación física estará promoviendo entre las chicas y los chicos

diferentes modelos de comportamiento, valores, mecanismos cognitivos y afectividades. De este modo, para comprender el lazo entre la acción educativa de la educación física y los planteamientos del Decreto y del proyecto educativo de la escuela pública, estudiaremos la lógica interna de las situaciones motrices realizadas a lo largo del curso 2009/2010.

4.6.1 ¿Predomina la psicomotricidad o la sociomotricidad en la educación física pública?

Según Parlebas (2001) es fundamental diferenciar las situaciones psicomotrices de las sociomotrices, ya que las prácticas en solitario y grupales favorecen consecuencias pedagógicas muy diferentes tanto a nivel social, como cognitivo y afectivo (Parlebas, 2001). Dependiendo del grado de presencia o de ausencia de interacción motriz en las actividades realizadas en clase, esta asignatura estará fomentando de forma oculta el valor del grupo o del individuo (Urdangarin & Etxebeste, 2005; Etxebeste, 2012). Mientras que en las situaciones psicomotrices lo importante es la capacidad individual de ejecución, es la interacción motriz la que prevalece en las situaciones sociomotrices y, en este sentido, impera el valor del grupo y una afectividad colectiva (Parlebas, 2001; Urdangarin & Etxebeste, 2005; Etxebeste, 2012). Asimismo, las interacciones impulsadas por las situaciones sociomotrices activan la “inteligencia sociomotriz”, es decir, la “adaptabilidad” o la capacidad de anticipar y responder a las conductas de los demás participantes (Parlebas, 2001). Por el contrario, las prácticas psicomotrices no requieren que el alumno o alumna anticipe la acción de los demás y, en este sentido, tienden a promover la “adaptación” de sus conductas motrices y la reproducción de un estereotipo motor (Parlebas, 2001).

De este modo, diferenciamos las situaciones motrices practicadas en las clases de educación física del centro público en psicomotrices y sociomotrices, para conocer las consecuencias pedagógicas de la acción educativa de esta asignatura y su vínculo con los planteamientos del Decreto y de su PEC.

En las situaciones psicomotrices cada estudiante ejecuta la tarea sin interactuar motrizmente con otra persona (Parlebas, 2001). El alumnado de la escuela pública practica yoga, se estira, realiza carreras de velocidad y de resistencia, ejecuta ejercicios en “estaciones” (trepar a la comba, atravesar a la escalera vertical, etc.), juega a la “rayuela” o realiza ejercicios gimnásticos sin establecer interacciones motrices con los demás. En “rayuela”, por ejemplo, cada estudiante ha de concentrarse en su propia conducta para lograr lanzar la piedra en el interior del espacio de la casilla, así como para mantener el equilibrio cuando se desplaza a la pata coja y recoge la piedrita. En el caso de las carreras de velocidad en la cancha el alumnado, de uno en uno, corre en línea recta con el fin de llegar al otro extremo de la cancha en el menor tiempo posible. De este modo, cada niño o niña actúa en solitario y reconoce sus capacidades y limitaciones en situaciones motrices que buscan el rendimiento individual (Parlebas, 2001).

En cambio, las situaciones sociomotrices requieren a los estudiantes interactuar con los demás y, así, tener en cuenta las acciones de los otros participantes (Parlebas, 2001). En la escuela pública chicos y chicas practican el “campo quemado”, los duelos colectivos (fútbol, voleibol, balonmano, baloncesto y hockey), los juegos de pillar, las carreras de relevo y los pases con el balón, entre otras prácticas que les impulsa a colaborar y/u oponerse a los demás. Por ejemplo, en “la cadena”, un jugador se enfrenta a los demás en el inicio del juego y según va atrapando a los jugadores libres éstos pasan a colaborar con el atrapador: se incorporan a la cadena en la que han de desplazarse cogidos de la mano y en la misma dirección para alcanzar a sus presas. En el fútbol, los jugadores colaboran con sus compañeros de equipo al mismo tiempo que se oponen a los jugadores del equipo adversario, de tal forma que la conducta del alumnado depende de las acciones tanto de sus compañeros como de sus adversarios. Por lo tanto, en dichas prácticas el alumnado ha de ajustar sus acciones a la conducta de los demás, prevaleciendo, así, el valor del grupo, la “socioafectividad” y la “inteligencia sociomotriz” (Parlebas, 2001; Urdangarin & Etxebeste, 2005; Etxebeste, 2012).

Los datos muestran que las situaciones sociomotrices representan el 78,1% del tiempo de práctica motriz (1743 minutos), frente al 20,9% del tiempo de práctica motriz (468 minutos) relativo a las situaciones psicomotrices. El 1% del tiempo restante (23 minutos) corresponde a “otros” y está representado por las “multitareas” (cuando el alumnado practica más de una tarea simultáneamente, como es el caso de los circuitos de “estaciones” que incluyen tanto tareas psicomotrices como sociomotrices).



Figura 47. ¿Predomina la psicomotricidad o la sociomotricidad en la educación física de la escuela pública? Cada columna representa las situaciones sociomotrices, las situaciones psicomotrices y otros.

Por consiguiente, la educación física de la escuela pública es esencialmente sociomotriz. Las actividades grupales representan casi cuatro quintos de la práctica de este curso lectivo y, así, en educación física predomina el valor de la colectividad y del grupo (Urdangarin & Etxebeste, 2005; Etxebeste, 2012). De este modo, tal y como propone su PEC el alumnado de primaria ha de abrirse a los demás y relacionarse a través de las situaciones grupales. La práctica psicomotriz tampoco es despreciable y representa un quinto de la práctica. El alumnado es igualmente empujado a experimentar la autonomía y la libertad individual planteadas por el centro en prácticas que elabora su proyecto motriz sin tener en cuenta a los demás, haciendo del individuo el elemento central. En ellas, cada alumno o alumna es incitado a reconocer sus

capacidades y limitaciones acorde con el Decreto y con el proyecto educativo del centro. En definitiva, el equilibrio entre los planteamientos asociados a la propia identidad y a la relación con los demás de la escuela pública se refleja en una educación motriz que favorece el autoconocimiento y la libertad individual, pero por encima de todo el valor de la colectividad y de las relaciones sociales.

La vida grupal requiere, sin duda, una serie de capacidades que permitan al individuo interpretar las acciones de los otros miembros del grupo para actuar de forma acertada. Así, en las prácticas sociomotrices de la educación física del centro público los niños y niñas han de leer, descodificar y responder a la acción de los demás para con sus conductas; de tal manera que la acción educativa de esta asignatura activa la “inteligencia motriz” de los estudiantes o, lo que es lo mismo, la capacidad de “adaptabilidad” asociada al comportamiento de los demás (Parlebas, 2001). Por el contrario, las situaciones psicomotrices, que representan una quinta parte de la práctica, no solicitan al alumnado considerar la acción de los demás y, en este sentido, le empujan a adaptar sus conductas motrices a un mundo inerte y desprovisto de intenciones (Parlebas, 2001).

Una educación física sociomotriz se traduce asimismo en una afectividad colectiva, grupal. El colegio público prioriza la sociomotricidad y, en este sentido, sus prácticas favorecen la “socioafectividad” (Parlebas, 2001). De este modo, en las clases de educación física de primaria prevalecen las emociones asociadas a las interacciones sociales impulsadas por las normas de las actividades realizadas. Los estudiantes experimentan emociones compartidas al relacionarse con los demás para el cumplimiento de proyectos motores conjuntos. Asimismo, en ocasiones, el alumnado practica situaciones psicomotrices y, en este sentido, también experimenta unas emociones individuales en el seno de la educación física.

En conclusión, podemos afirmar que el centro público de Burgos promueve tanto el valor del grupo como del individuo tal y como proyecta el Decreto y su PEC, si bien prima la

colectividad y, de este modo, favorece principalmente el valor de las relaciones sociales a la vez que una afectividad e inteligencia social.

4.6.2 ¿Prevalece la colaboración o el enfrentamiento en la educación física pública?

La educación física de la escuela pública se caracteriza por su carácter grupal. Los estudiantes de primaria realizan principalmente situaciones sociomotrices y, así, prácticas que les empujan a interactuar con los demás sea cooperando u oponiéndose. En este sentido, en función de que prevalezcan situaciones motrices practicadas con compañero (s) o con adversario (s), la educación física estará fomentando diferentes modelos de conducta, como es el caso de la generosidad, el cuidado y la ayuda en la colaboración, y la agresividad y el combate en la oposición (Collard, 2004; Parlebas, 2015).

Así, identificamos la presencia de compañero y de adversario en las situaciones motrices ejecutadas en este curso lectivo, con el objetivo de conocer el peso de las relaciones de solidaridad y de rivalidad en la educación física (Parlebas, 2001; 2015).

Las situaciones motrices practicadas exclusivamente con compañero (s) en la escuela pública son las carreras de relevos, el juego “a dar más vueltas” o la “ginkana”. Por ejemplo, en las carreras de relevos, el corredor colabora con el próximo jugador de la fila transmitiéndole el testigo. En el juego “a dar más vueltas”, el alumnado está dividido en dos grupos, colocados en dos círculos separados, y en donde cada participante coopera con su grupo transfiriendo el balón para hacerlo girar siempre en la misma dirección. Los jugadores pasan el balón de mano a mano, sin lanzarlo ni dejarlo caer al suelo para lograr el mayor número de vueltas dentro del tiempo disponible. En la “ginkana” cada grupo ha de completar distintas pruebas cooperativas independientemente de los demás grupos. Los grupos se van turnando para la realización de las pruebas que ocurren simultáneamente en distintas zonas del centro. De este modo, dichas

prácticas favorecen conductas basadas en la colaboración, la ayuda y la generosidad (Gil & Naveiras, 2007).

Las situaciones motrices realizadas exclusivamente con adversario (s) en la educación física de la escuela pública son los juegos tales como “pañuelo”, “Alien”, “sanfermines” o “alturitas”. En “alturitas”, por ejemplo, el jugador atrapador se opone a todos los demás intentando capturarlos para intercambiar los roles. Los jugadores libres escapan del atrapador evitando ser capturados y si suben en alguna superficie elevada del gimnasio, como las espalderas o los bancos suecos, se convierten en inmunes y no pueden ser atrapados. Por lo tanto, estas prácticas impulsan conductas fundadas en la oposición y, en este sentido, en la agresividad y en la combatividad (Collard, 2004).

Constatamos que las situaciones motrices realizadas exclusivamente con compañero (s) representan el 15,8% del tiempo de práctica motriz (352 minutos) relativo a las clases de este curso lectivo, y que las situaciones motrices practicadas únicamente con adversario (s) ocupan el 11,1% del tiempo de práctica motriz (247 minutos).

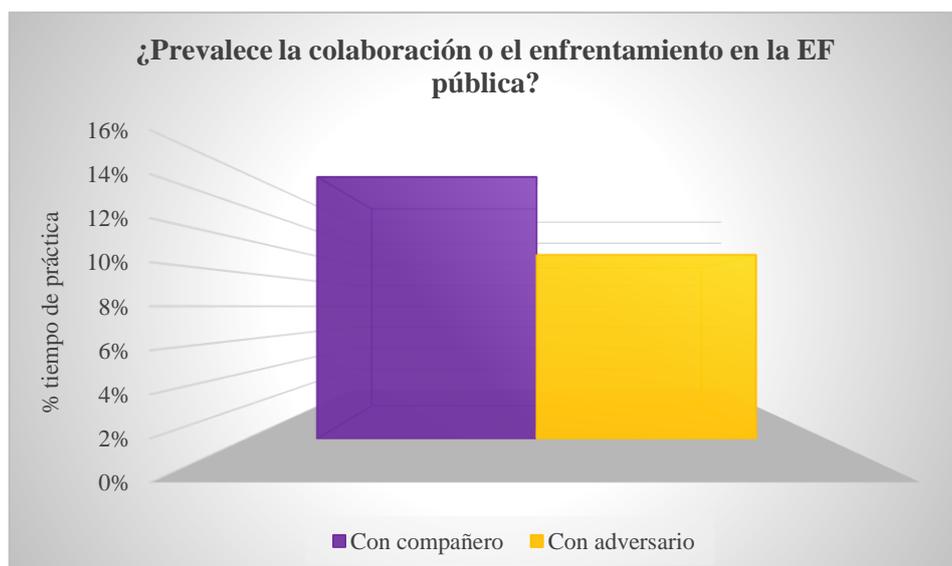


Figura 48. ¿Prevalece la colaboración o el enfrentamiento en la educación física de la escuela pública? Cada columna representa las situaciones motrices con compañero y las situaciones motrices con adversario.

A la vista de estos resultados, podemos afirmar que las situaciones motrices realizadas únicamente con compañeros representan una sexta parte de la práctica de la educación física. Así, de forma más o menos habitual, los estudiantes de primaria cooperan en actividades fundadas en la generosidad y en la ayuda, de forma que son empujados a colaborar con los demás para alcanzar un objetivo común (Gil & Naveiras, 2007). El enfrentamiento y la agresividad son igualmente elementos de socialización en la escuela pública. Los chicos y chicas exclusivamente se oponen a los demás en una octava parte de la práctica de este curso lectivo. De este modo, la educación física pública impulsa, aunque moderadamente, la combatividad y la agresividad (Collard, 2004). En definitiva, predomina ligeramente la práctica de actividades con compañero frente a aquellas con adversario, de tal modo que la escuela pública de Burgos impulsa de forma equilibrada conductas solidarias, generosas y de ayuda (Gil & Naveiras, 2007), y el enfrentamiento, la “agresividad motriz” (Collard, 2004).

4.6.3 ¿Predominan los mensajes claros o inciertos en la educación física pública?

Las relaciones impulsadas por las prácticas sociomotrices en educación física condicionan igualmente el desarrollo de la inteligencia motriz de los estudiantes. Asimismo, según la incertidumbre proveniente de la interacción con los demás, se les requerirá mecanismos cognitivos más o menos complejos que repercutirán en el desarrollo de la inteligencia motriz (Parlebas, 2001).

Así, diferenciamos las prácticas sociomotrices en: situaciones motrices de cooperación-pura, situaciones motrices de oposición-pura y situaciones motrices de cooperación-oposición (Parlebas, 2001; Lagardera & Lavega, 2003).

En las situaciones motrices de cooperación-pura los participantes establecen exclusivamente interacciones motrices de cooperación (comunicaciones motrices) (Parlebas, 2001). En la escuela pública los estudiantes practican el juego “a dar más vueltas”, las carreras

de relevos, los pases con el balón y el salto a la comba grande en grupos, entre otras actividades en las que únicamente colaboran con los demás. En ellas la incertidumbre informacional proveniente de la acción de los demás tiende a ser reducida o incluso anularse a causa de la previsibilidad de la acción de los compañeros (Parlebas, 2001). Por ejemplo, para la ejecución de los pases con el balón los estudiantes están divididos en grupos. Cada grupo, dispuesto en círculo, colabora realizando pases: los participantes intentan realizar pases precisos con el fin de facilitar la recepción del balón a sus compañeros y mantener la cadencia de pases. Así, el receptor sabe que su compañero le pasará el balón cuidadosamente y a la altura de sus manos por lo que no necesita anticiparse a su conducta.

Lo contrario ocurre en las situaciones motrices de oposición-pura en las que el comportamiento del rival o rivales es incierto y engañoso (Parlebas, 2001). Los juegos que requieren únicamente interacciones motrices de oposición (contracomunicaciones motrices) en la escuela pública son el “Alien”, “cazadores y conejos”, “sanfermines”, “vamos de caza”, “alturitas” o el aprendizaje del lanzamiento de siete metros del balonmano, en el que se oponen portero y lanzador. En el “Alien”, por ejemplo, todos los participantes juegan contra todos. Los jugadores de campo disputan el balón para intentar golpear a otro jugador de campo con el fin de convertirlo en atrapado. Una vez atrapado el jugador permanece en el área de los prisioneros, que rodea el terreno de los jugadores de campo, donde disputa el balón con los demás atrapados para intentar golpear a algún jugador de campo y, así, intercambiar roles.

Las situaciones motrices de cooperación-oposición implican tanto comunicaciones como contracomunicaciones motrices (Parlebas, 2001). El alumnado de la escuela pública realiza los juegos “campo quemado”, “correo de Zar”, “mazmorra”, “Tarzan y los leones”, “muralla china”, “cazadores y conejos”, “los nidos” o la “cadena”; de igual manera participa en los deportes colectivos (fútbol, balonmano, baloncesto, voleibol, hockey) planteados a lo largo del curso lectivo. Por ejemplo, en voleibol, los jugadores del equipo que defiende han de

interpretar la acción de sus oponentes para prever el momento y la dirección del ataque y, así, defender el balón. Los jugadores de cada equipo colaboran defendiendo sus respectivas zonas del campo y a través de los pases para realizar los ataques. En balonmano o baloncesto también se enfrentan dos equipos. Los jugadores del equipo que ataca se valen de fintas y de pases entre los compañeros para librarse del marcaje de los adversarios, que intentan recuperar el balón, y, así, hacerlo llegar a la zona de ataque y tirarlo a gol o a canasta. De esta manera, los estudiantes son empujados a leer e interpretar el comportamiento de sus compañeros y, principalmente, el de sus adversarios, cargados de incertidumbre informacional.

Los datos muestran que las situaciones motrices de cooperación-oposición suponen el 51,2% del tiempo de práctica motriz (1144 minutos), las situaciones motrices de cooperación-pura representan el 15,8% (352 minutos), y las situaciones motrices de oposición-pura ocupan el 11,1% del tiempo de práctica motriz (247 minutos). El 1% del tiempo restante (23 minutos) corresponde a “otros” y está representado por las “multitareas”.



Figura 49. ¿Predominan los mensajes claros o inciertos en la educación física de la escuela pública? Cada columna representa las situaciones motrices de cooperación-oposición, las situaciones psicomotrices, las situaciones motrices de cooperación-pura, las situaciones motrices de oposición-pura y otros.

Por lo tanto, predominan de forma notoria las situaciones sociomotrices de cooperación-oposición, que ocupan más de la mitad de la práctica de la educación física. De este modo,

prevalece la práctica de juegos y deportes que solicitan a los estudiantes interpretar las acciones de sus compañeros, pero ante todo los mensajes engañosos de sus adversarios (Parlebas, 2001; Lagardera & Lavega, 2003). Con un peso bastante inferior, las actividades de cooperación-pura representan un sexto de la práctica y favorecen una adaptación de las conductas motrices: el alumnado únicamente coopera y, así, emite e interpreta mensajes claros y previsibles (Parlebas, 2001). Por el contrario, las actividades de oposición-pura, que representan un tiempo ligeramente inferior a las de cooperación-pura, requieren que los estudiantes interpreten las conductas engañosas de los demás al mismo tiempo que crean estrategias inteligentes para responder a las mismas (Parlebas, 2001). En conclusión, la oposición vivenciada en las prácticas de cooperación-oposición y oposición-pura de la educación física pública incita el desarrollo de la inteligencia motriz del alumnado asociado a la interacción motriz acorde con la “creatividad y flexibilidad de respuesta” (CEIPPM, 2009, p. 10), si bien las prácticas psicomotrices y de cooperación-pura también son significativas y favorecen una adaptación de las conductas motrices.

4.6.4 ¿Qué redes sociales prevalecen en la educación física pública?

Por último, clasificamos las situaciones motrices realizadas en la educación física del centro público en función de sus redes sociales, ya que la red social impuesta por las normas de cada práctica motriz enmarca la manera en la que todos los participantes van a interactuar (Parlebas, 2001). Así, según la red o estructura social de las situaciones motrices su práctica favorecerá diferentes consecuencias en la atmósfera del grupo (Parlebas, 1985; 2015); es decir, podrá favorecer una convivencia pacífica acorde con el Decreto y su PEC o, en contraposición, una atmósfera hostil en el seno de la clase.

Constatamos que el maestro de la escuela pública incluye en su programa las nueve redes sociales categorizadas, que son las siguientes: en solitario, cooperativa, uno contra todos,

duelo individual, duelo por equipos simétricos, duelo por equipos disimétricos, todos contra todos, todos contra todos por equipos y juego ambivalente.

Las situaciones motrices con una red social en solitario corresponden a las prácticas psicomotrices. Como hemos visto anteriormente, en la escuela pública el alumnado practica el yoga (el árbol, el saludo al sol, etc.), los estiramientos, los ejercicios gimnásticos (voltereta, saltar el potro, pino, rueda lateral, etc.), las carreras alrededor de la cancha, las pruebas del “campeonato de atletismo” (resistencia, velocidad, salto de longitud, lanzamiento de peso), la “rayuela” y los saques clasificatorios de voleibol, entre otras situaciones psicomotrices. Por ejemplo, en las pruebas de atletismo cada estudiante realiza cada una de las tareas individualmente por turnos. En el caso del lanzamiento de peso, el alumno o alumna ha de propulsar un balón medicinal de 2 o 3kg a través del aire a la máxima distancia posible tras haber cogido impulso. El estudiante se concentra, de este modo, en su propia y única acción para realizar su lanzamiento. Así, estas prácticas no presentan influencia alguna en la cohesión socioafectiva del grupo (Parlebas, 1985; 2015).

Las situaciones motrices que disponen de una red social cooperativa son aquellas de cooperación-pura. En la escuela pública los estudiantes participan en las carreras transportando los bancos suecos, en los juegos “frío o caliente”, “el código” o “a dar más vueltas”, en el circuito de aros, en las carreras de relevos, en la “ginkana” o en el recorrido de parte del “Camino de Santiago”. En el caso de los saltos a la comba, la clase está dividida en dos grupos que funcionan de manera autónoma. En cada grupo, dos estudiantes dan la cuerda mientras que los demás la saltan simultáneamente o independientemente. Los que dan la cuerda colaboran para seguir la misma cadencia, siendo ésta la que marcará el ritmo de los saltos. Así, la actividad solo es posible aunando y coordinando esfuerzos. Otro ejemplo es la actividad “Camino de Santiago” que consiste en una travesía en la naturaleza en la que los alumnos y alumnas cooperan en el medio natural. De este modo, tales prácticas se basan en la solidaridad y en la

búsqueda del bien común y, en este sentido, tienden a reforzar la cohesión del grupo (Parlebas, 1985; 2015).

En los juegos con una red social duelo individual se enfrentan dos jugadores adversarios. El alumnado de la escuela pública ejecuta los tiros de siete metros en el aprendizaje del balonmano y participa en diferentes duelos individuales que consisten, por ejemplo, en sacar al adversario del espacio de la colchoneta sea con manos y rodillas en contacto con la colchoneta o solamente las manos (“duelo en la colchoneta”), en desequilibrar al adversario con las manos cogidas o en desequilibrar al adversario para que éste pise en el interior del aro (“duelo con aros”). Por ejemplo, en el “duelo en la colchoneta” los adversarios deben desplazarse a cuatro patas y tratar de sacar a sus rivales de la colchoneta al tiempo que evitan ser ellos los expulsados. En la práctica del tiro de siete metros del balonmano el lanzador se opone al portero realizando un tiro engañoso y cargado de agresividad para intentar marcar un gol, mientras que el portero se opone al lanzador tratando de leer sus intenciones y evitarlo. Estas prácticas se fundamentan en el duelo absoluto, de tal forma que empujan a los participantes a ser más combativos y, así, podrían influir negativamente en la cohesión grupal (Collard, 2004; Dugas, 2011; Parlebas, 2015).

Los juegos con una red social duelo por equipos simétricos consisten en un enfrentamiento entre dos equipos numéricamente equivalentes (Parlebas, 2001; CEMÉA, 2012). Los estudiantes de la escuela pública practican el “sogatira”, los juegos “campo quemado”, “guerra de pelotas” o “las ranas”, y los deportes colectivos (fútbol, baloncesto, balonmano, baloncesto y hockey). En el fútbol, por ejemplo, los jugadores de un equipo cooperan entre sí para oponerse al equipo rival. En otras palabras, realizan pases, marcan a los adversarios para recuperar el balón, entre otras acciones, con el fin de marcar un gol y evitar que los adversarios lo hagan. Los equipos están establecidos de antemano y permanecen inalterados a lo largo del partido, de manera que refuerzan la cooperación y la cohesión

socioafectiva entre los compañeros, si bien subrayan la rivalidad y debilitan la cohesión entre los adversarios (Parlebas, 1985; 2015).

Por el contrario, en los juegos con una red duelo por equipos disimétricos el número de jugadores de los equipos puede ser distinto, así como sus roles, objetivos, derechos y obligaciones (CEMÉA, 2012). Los estudiantes de la escuela pública participan en los juegos “el encuentro”, “las mariposas”, “los nidos”, “muralla china”, “Tarzan y los leones”, “todos cojos”, “correo de Zar”, “la bandera”, “pilla pilla con abrazo”, “la cadena” o “barco pirata” con este tipo de red social. En “el encuentro”, por ejemplo, una pareja se opone a los demás jugadores. Cada miembro de la pareja se coloca en un extremo del tatami del gimnasio y ambos han de conseguir abrazarse mutuamente librándose para ello del marcaje de los jugadores del otro equipo que tratan de evitarlo. Asimismo, la mayoría de los duelos disimétricos realizados en la escuela pública dan lugar a relaciones inestables, como es el caso de “los nidos”, “gato y ratón”, “muralla china”, “todos cojos”, “Tarzan y los leones”, “pilla pilla con abrazo”, “barco pirata” o “la cadena”. Por ejemplo, en “muralla china” y “Tarzan y los leones”, un estudiante empieza de atrapador y, una vez coge a un jugador libre, éste pasa a su bando. Así, los jugadores atrapados pasan de ser adversarios a ser compañeros del atrapador y empiezan a ayudarlo en la labor de capturar a los jugadores que antes eran sus compañeros. Consecuentemente, las relaciones son flexibles y no refuerzan la oposición entre los adversarios (Parlebas, 2001; 2010; 2012; Lagardera & Lavega, 2003).

En los juegos con una red todos contra todos, todos los jugadores se oponen a todos los demás y no existen alianzas o equipos (CEMÉA, 2012). En la escuela pública los estudiantes practican los juegos como “aro musical”, “cazadores y conejos”, “resta uno”, “Alien”, “culo que veo palmada que arreo” o “vamos de caza”. Por ejemplo, en “cazadores y conejos” los jugadores disputan el balón y el que lo consigue lo tira hacia otro jugador intentando golpearlo y, así, convertirlo en atrapado (en este caso, ha de sentarse en el suelo y se librerá si recupera

el balón desde su sitio). El juego y el balón no se detienen, ni tampoco lo hace la máxima tensión a la que se enfrentan los jugadores libres que intentan recuperar el balón y evitar ser golpeados por los jugadores que lo recuperan. Así, las relaciones de oposición cambian innumerables veces a lo largo del juego y no refuerzan la rivalidad entre los participantes.

En los juegos con una red uno contra todos un estudiante se opone a todos los demás (CEMÉA, 2012). Los alumnos y alumnas de la escuela pública juegan a “alturitas”, “sanfermines” o “carabín carabán” en educación física. Por ejemplo, en los juegos “alturitas” y “sanfermines” el atrapador trata de capturar a un jugador libre para intercambiar los roles: el atrapador se convierte en jugador libre y éste pasa a ser atrapador, y, así, sucesivamente. Por lo tanto, tales juegos favorecen relaciones inestables de modo que la rivalidad entre los jugadores es efímera y transitoria.

En los juegos ambivalentes las relaciones de cooperación y oposición entre los participantes son paradójicas y fortuitas (Parlebas, 2001; Lagardera & Lavega, 2003). En la educación física de la escuela pública los estudiantes juegan al “dragón”, “gato y ratón”, “la ratonera” o “rompiendo la cadena”. Por ejemplo, en “gato y ratón”, el “gato” intenta tocar al jugador “ratón” para atraparlo y, así, intercambiar roles. En este caso el nuevo “ratón” deberá huir rápidamente. Para salvarse, el “ratón” puede agarrar la mano de algún jugador “en espera”, que son aquellos que están por parejas, quietos pero en alerta, y esparcidos por el terreno de juego. En tal caso el segundo miembro de la pareja se convierte en “ratón”, ha de soltar la mano del que hasta entonces era su compañero, y debe ahora huir del “gato”. También cabe la posibilidad de que el “ratón” se agarre intencionalmente de la mano de algún jugador “en espera” cuando el “gato” se encuentre cercano, forzando así que el otro jugador “en espera”, al convertirse en “ratón”, sea inmediatamente atrapado. De este modo, tales situaciones paradójicas pueden favorecer las risas y el buen humor, y, en este sentido, conducir a una atmósfera cohesiva y amigable (Parlebas, 2010; 2012).

Los juegos con una red social todos contra todos por equipos consisten en una estructura de coalición en la que se oponen tres o más equipos (CEMÉA, 2012). Los estudiantes de la escuela pública realizan una sola actividad con esta red social: una carrera en la que cuatro equipos han de atravesar el tatami del gimnasio y regresar al punto de partida transportando una colchoneta con un jugador sobre ella sin dejarlo caer. Además de la cooperación entre los jugadores del equipo para transportar la colchoneta, los equipos se oponen disputando el paso por el espacio reducido y estrecho del tatami. Por lo tanto, tal actividad podría reforzar la cohesión en el seno del equipo a la vez que deteriorarla entre los adversarios.

Los datos muestran que los duelos por equipos simétricos ocupan el 39,7% del tiempo de práctica motriz de este curso (887 minutos), las situaciones motrices en solitario representan el 20,9% (468 minutos), las situaciones motrices con una red social cooperativa suponen el 15,8% (352 minutos), los duelos por equipos disimétricos el 8,6% (193 minutos), los juegos con una red todos contra todos el 7,6% (169 minutos), los juegos ambivalentes el 2,7% (60 minutos), los juegos uno contra todos el 2,1 % (47 minutos), los duelos individuales el 1,4% (31 minutos), y el único juego con una red todos contra todos por equipos ocupa el 0,2% del tiempo de práctica motriz (4 minutos). El restante, 23 minutos (1% del tiempo de práctica), corresponde a “otros” y, así, a las “multitareas”.

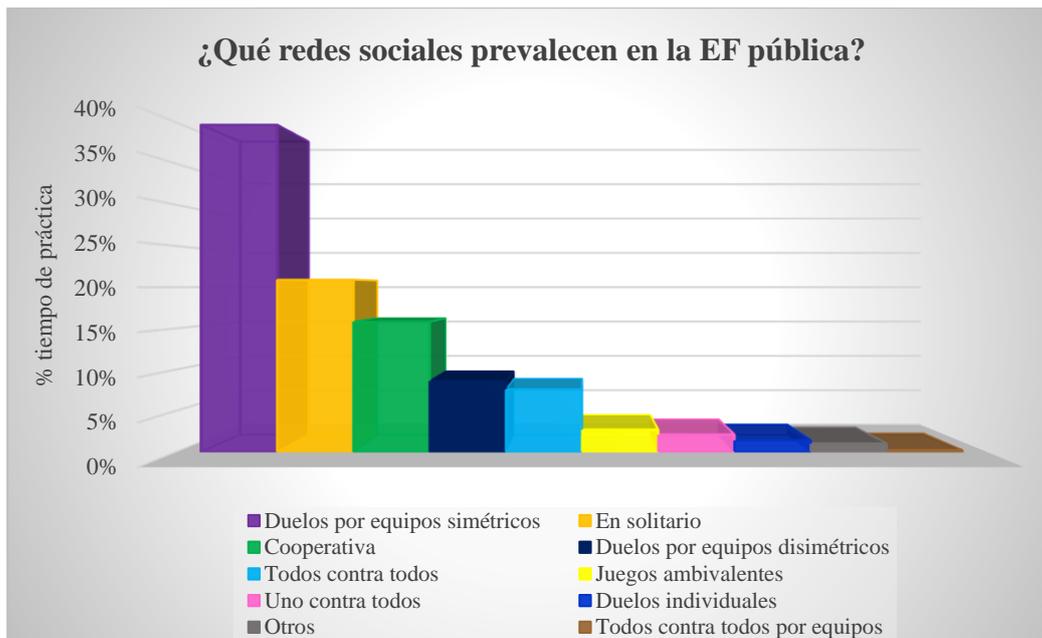


Figura 50. ¿Qué redes sociales prevalecen en la educación física pública? Cada columna representa las situaciones motrices con una red social duelo por equipos simétricos, en solitario, cooperativa, duelo por equipos disimétricos, todos contra todos, juegos ambivalentes, uno contra todos, duelo individual, “otros” y todos contra todos por equipos.

Por lo tanto, predomina claramente la práctica de duelos por equipos simétricos que, de entre las nueve redes sociales categorizadas, ocupan casi cuatro novenas partes de la práctica. Así, las situaciones de cooperación-oposición de la educación física pública consisten en su mayoría en duelos en los que la cooperación está sometida a la oposición: el alumnado coopera para enfrentar a sus adversarios en prácticas que imponen el combate (Collard, 2004; 2012). De este modo, los juegos y deportes de la educación física pública refuerzan, en cierta medida, la cohesión socioafectiva, pero principalmente la debilitan (Parlebas, 1985; 2015). Las actividades en solitario también son significativas y ocupan casi dos novenas partes de la práctica. En ellas, cada estudiante realiza la tarea sin interactuar con los demás y, de este modo, no influyen en la cohesión grupal (Parlebas, 1985; 2015). En cambio, las actividades con una red cooperativa, que representan más de una novena parte de la práctica, se encargan de incitar al alumnado a aunar esfuerzos en la búsqueda de un objetivo común y, así, de favorecer una atmósfera cohesiva (Parlebas, 1985; 2015). Los duelos por equipos disimétricos representan menos de una novena parte de la práctica motriz. Los estudiantes se involucran en enfrentamientos en los que

cada equipo dispone de un objetivo y de unos roles diferentes y que, en muchos casos, dan lugar a relaciones inestables. De este modo, favorecen unas relaciones transitorias, efímeras y originales (Parlebas, 2001; 2010). Con un peso similar, los juegos todos contra todos requieren que el alumnado afronte la hostilidad fruto de la oposición, si bien se tratan de interacciones efímeras. Las demás redes sociales (uno contra todos, duelos individuales y todos contra todos por equipos) ocupan un tiempo residual por lo que su práctica no es representativa. En conclusión, podemos afirmar que en la escuela pública de Burgos prevalecen los duelos por equipos simétricos y que su práctica fomenta conflictos y debilita visiblemente la atmósfera de la clase en la educación física en contraposición a la convivencia pacífica y a la prevención de conflictos proyectada por el Decreto y por su PEC.

4.6.5 Principios de la cultura relacional de la educación física de la escuela pública burgalesa

El centro público de educación infantil y primaria de Burgos plantea valores relacionados con la propia identidad del alumnado y con su relación con los demás, lo que se refleja en la práctica de situaciones psicomotrices y, principalmente, sociomotrices en educación física. El discurso pedagógico del centro es progresivo: empieza por el individuo que una vez maduro, responsable y autónomo ha de abrirse a los demás. En este sentido, los estudiantes del último curso de primaria han de tener la “capacidad de establecer relaciones positivas” y de asumir la “aceptación y tolerancia” y, en consecuencia, interactúan con los demás en cuatro quintos de la práctica en educación física. De este modo la escuela pública transmite principalmente el valor del grupo frente al individuo en sus prácticas. En la sociedad es la colectividad la que se impone y en la educación física los estudiantes asumen principalmente la importancia del grupo. Asimismo, la escuela “reconoce al alumno/a como único, original e irrepetible” y, en sintonía con dicha afirmación, destina un quinto de la práctica a situaciones psicomotrices en las que cada estudiante experimenta la autonomía y la libertad

individual, al tiempo que es empujado a conocerse en concordancia con el “autoconocimiento y autoestima” presentados en el Decreto y en su PEC.

La educación física es mixta y sus actividades se realizan conjuntamente. Así, su práctica promueve los mismos valores entre chicos y chicas, de la misma forma que favorece la apertura, el conocimiento y la tolerancia proyectados por el proyecto educativo del centro público. El colegio plantea, asimismo, fomentar el “sentido de justicia y solidaridad”, de modo que plantea, aunque poco a menudo, prácticas que se realizan únicamente con compañeros y que fomentan conductas solidarias y generosas. En la educación física también se practican, en ocasiones, juegos en los que el alumnado se opone a uno o más adversarios. Así, la institución educativa pública transmite igualmente una socialización fundada en el enfrentamiento, en el combate. Como resultado de todo lo anterior, la escuela fomenta tanto relaciones basadas en la solidaridad como en la rivalidad y, de este modo, impulsa tanto la generosidad como la agresividad motriz en sus clases de educación física.

Sin duda, la práctica sociomotriz de la educación física tiene un efecto en la inteligencia motriz de los estudiantes. Asimismo, predominan los juegos y deportes de cooperación-oposición en los que los estudiantes han de interpretar y responder a las acciones de sus compañeros y, primordialmente, de sus adversarios. En tales prácticas los alumnos y alumnas de primaria han de ser creativos para actuar de manera engañosa, así como flexibles para responder al comportamiento incierto y dudoso de sus rivales. En definitiva, en la educación física los educandos se involucran en un sistema de signos diversos en la interacción con los demás que activan la “inteligencia sociomotriz” y fomentan la “creatividad y flexibilidad de respuesta” proyectada por el PEC público.

Del mismo modo, las relaciones interpersonales impuestas por las actividades de la educación física influyen en la dinámica grupal, en la afectividad y en la atmósfera de la clase durante la práctica. En la escuela pública predomina claramente la práctica de duelos por

equipos simétricos, tales como el fútbol, el balonmano o el juego “campo quemado”, frente a la práctica de actividades con las demás redes sociales. Así, en la educación física de primaria prevalecen los juegos en los que la cooperación está supeditada a la oposición y, en este sentido, impulsan ante todo el combate, el enfrentamiento. Los estudiantes se aprovechan de la oposición, de la “agresividad lícita” o “motriz”, intrínseca a la norma del juego, para liberar su agresividad. En consecuencia, tales prácticas de la educación física pública no hacen sino favorecer la hostilidad en el seno de la clase.

Por lo tanto, la escuela pública de Burgos transmite tanto el valor del individuo como del grupo en sus prácticas psicomotrices y, fundamentalmente, sociomotrices. Tal y como plantea su PEC, el alumnado responsable, autónomo y libre ha de abrirse y aceptar a los demás en las situaciones grupales de la educación física. Los estudiantes de primaria asumen la solidaridad igualmente planteada por el centro en las actividades realizadas con compañeros. Sin embargo, la cooperación está supeditada a la oposición en la gran mayoría de los casos y, así, predominan las conductas combativas y la agresividad motriz. En consecuencia, dichas prácticas favorecen una atmósfera hostil en las clases de educación física de primaria en oposición a la “actitud contraria a la violencia” y a la prevención de conflictos planteadas en la L.O.E. Indudablemente, las interacciones motrices impulsadas por tales prácticas también solicitan a los estudiantes leer e interpretar el comportamiento de sus compañeros y, en especial, el de sus adversarios, incitando a su vez la inteligencia motriz y la “creatividad y flexibilidad de respuesta” planteada por el colegio. En conclusión, podemos afirmar que el discurso pedagógico del centro público se refleja en gran medida en las relaciones en la educación física, si bien la escuela evita comprometerse con la prevención de conflictos ideada por el Decreto ley y su PEC.

4.7. Principios de la cultura relacional de la educación física de primaria burgalesa

Los colegios de carácter público y concertado de Burgos son mixtos. Chicos y chicas de primaria asisten a las sesiones de las diferentes asignaturas curriculares conjuntamente, así como participan en las actividades extraescolares propuestas por los centros. En educación física, los alumnos y las alumnas realizan las mismas actividades y de forma conjunta y, en este sentido, asumen las mismas normas y valores con independencia del género.

Las escuelas burgalesas preparan a sus estudiantes para vivir en una sociedad en la que impone la colectividad. Así, el alumnado aprende a dejar de lado sus intereses personales y a relacionarse con los demás en el cotidiano escolar. Las relaciones en la escuela se reflejan en una educación física sociomotriz. Imperan las prácticas grupales y los jóvenes de primaria aprenden el valor del grupo y de la colectividad en esta asignatura. De este modo, la aceptación, la apertura, el conocimiento y la tolerancia planteados por el Decreto y por el PEC de los colegios se plasman en prácticas grupales mixtas.

Los niños y niñas de primaria no solo aprenden a convivir sino también son empujados a participar en un proceso de semiotización codificando y descodificando los comportamientos y signos producidos por los demás. Así, la colectividad en educación física favorece el desarrollo de la inteligencia sociomotriz o, lo que es lo mismo, de la capacidad de leer e interpretar la acción de los demás para con sus conductas motrices; del mismo modo que promueve una afectividad colectiva, la socioafectividad.

Por consiguiente, podemos concluir que la escuela burgalesa reproduce la colectividad impuesta por la sociedad y prepara a sus estudiantes para la vida adulta. En las prácticas grupales de educación física las chicas y los chicos son empujados a abrirse y a aceptar a los demás de manera tolerante y respetuosa, tal y como plantea el Decreto y los proyectos educativos de los centros. La vida grupal solicita, asimismo, una serie de capacidades cognitivas y afectivas. Así, las actividades colectivas de la educación física requieren un comportamiento

inteligente por parte de los estudiantes de primaria que han de descifrar y responder a las conductas de los demás, al tiempo que una inteligencia emocional asociada a las relaciones sociales.

4.8. Diferencias en la cultura relacional de la educación física de primaria burgalesa

Si bien la cultura relacional de la educación física de los centros de carácter público y concertado de la ciudad de Burgos se asemeja, también se diferencia en gran medida.

Las relaciones son el pilar de la educación física de primaria. Los estudiantes participan esencialmente en actividades grupales en las que prima la colectividad y las interacciones sociales y, de este modo, asumen el valor del grupo, experimentan unas emociones asociadas a las relaciones interpersonales y aprenden a descifrar los mensajes emitidos por los demás. Asimismo, la práctica sociomotriz es aún más preponderante en la escuela franciscana, reflejo de su discurso pedagógico centrado en el grupo. El diálogo, el respeto, la sencillez, la solidaridad-justicia y la paz se traducen en una educación física compartida, relacional. Por su parte, en la escuela pública también se realizan, aunque en menor medida, prácticas psicomotrices y, así, sus estudiantes experimentan la autonomía y la libertad individual también planteados en su PEC.

La naturaleza de las interacciones en las prácticas sociomotrices de los centros burgaleses enmarcan diferentes modelos de conducta y favorecen distintos valores en el seno de la educación física. El centro concertado, inicialmente femenino y regido por monjas franciscanas, prima las prácticas colaborativas en las que los niños y las niñas asumen el valor de la solidaridad y de la generosidad aunando sus esfuerzos para el bien común. En cambio, el centro público prioriza las actividades realizadas simultáneamente con compañeros y adversarios, si bien en la mayoría de los casos se trata de duelos por equipos en los que la colaboración está subordinada a la rivalidad. Con todo, prevalecen el enfrentamiento y las

conductas combativas en la educación física pública. De este modo, el centro concertado parece responder a la solidaridad y a la generosidad ideadas por su ideario franciscano; mientras, el público se limita a favorecer la solidaridad, también planteada en su PEC, pero circunscribiendo dicha solidaridad al grupo “propio” frente al “otro” al primar prácticas grupales en las que impera la oposición.

La sociomotricidad en la educación física de primaria contribuye igualmente con el desarrollo de la inteligencia sociomotriz. Los chicos y las chicas de Burgos aprenden a tener en cuenta las acciones de los demás para actuar en las actividades grupales realizadas en clase. Asimismo, el alumnado de la escuela pública participa principalmente en juegos de cooperación-oposición y, de este modo, son incitados regularmente a descifrar el comportamiento incierto de sus adversarios para responder de forma igualmente engañosa. Así, el colegio público prima actividades que activan la inteligencia motriz de sus estudiantes acorde con la “creatividad y flexibilidad de respuesta” presentada por su PEC. En cambio, la escuela franciscana prioriza la colaboración y, en este sentido, prácticas en las que predominan los mensajes claros y carentes de incertidumbre ligados a la conducta de los demás. De todas formas, los estudiantes de la escuela concertada también ejecutan, aunque en menor medida, juegos de cooperación-oposición y de oposición-pura que favorecen la adaptabilidad o, lo que es lo mismo, la capacidad de responder a los mensajes inciertos de los demás.

Las relaciones interpersonales impulsadas por las prácticas sociomotrices de la educación física de primaria influyen, asimismo, en la afectividad de los estudiantes y en la atmósfera de la clase. Mientras que el colegio concertado prima actividades cooperativas como las figuras acrobáticas en grupos o los masajes en parejas, la pública prioriza los duelos por equipos simétricos tales como el fútbol o el baloncesto. Así, en el centro concertado los estudiantes ejecutan tareas que requieren la implicación de todos para lograr el bien común, por lo que prevalece un ambiente colaborativo y pacífico acorde con su ideario franciscano y los

planteamientos de la L.O.E. Por el contrario, la escuela pública se inclina por la práctica de duelos por equipos que someten la solidaridad a la competencia y que favorecen la hostilidad en clase. En este sentido, dichas prácticas chocan con la convivencia pacífica y la prevención de conflictos planteadas por el Decreto y por su PEC.

Finalmente, podemos afirmar que la escuela concertada subraya la importancia de la colectividad en sus clases a través de una práctica esencialmente sociomotriz. Así, sus estudiantes asumen el valor del grupo y se involucran en un viaje común en el que intercambian signos y comparten emociones. La solidaridad es el pilar de las relaciones en el ideario franciscano, lo que se refleja en una práctica grupal fundada en la generosidad y en la ayuda. Los chicos y chicas se habitúan a una práctica cooperativa y, de este modo, asumen el valor de la solidaridad al tiempo que disfrutan de una atmósfera afectuosa y pacífica. En contraste, el centro público prima las prácticas hegemónicas en la actualidad, como son el fútbol o el baloncesto, los cuales están fundados en el enfrentamiento y en el combate. De este modo, mientras que los duelos por equipos, predominantes en la escuela pública, incitan conflictos, las actividades cooperativas de la concertada favorecen una convivencia pacífica acorde con el Decreto y con los planteamientos relacionados con el valor de la paz, capital en la doctrina franciscana. En conclusión, a pesar de gozar del mismo marco legislativo que homogeniza la educación burgalesa, se observan diferencias fundamentales en el componente relacional de las prácticas pedagógicas de los centros de diferentes ámbitos. La escuela concertada centra su acción educativa en la cooperación social, esto es, en la solidaridad; mientras que la escuela pública se concentra más en la oposición o, lo que es lo mismo, en la competencia.

4.9. A modo de resumen

CULTURA RELACIONAL DE LA EF	ESCUELA FRANCISCANA	ESCUELA PÚBLICA	COMPARACIÓN
Género en las prácticas	Mixto	Mixto	Similares
¿Predomina la psicomotricidad o la sociomotricidad?	Predomina manifiestamente la sociomotricidad (82,9% de la práctica es sociomotriz, frente al 12,2% psicomotriz)	Predomina la sociomotricidad (78,1% de la práctica es sociomotriz, frente al 20,9% psicomotriz)	Diferentes
¿Prevalece la colaboración o el enfrentamiento?	Prevalece la colaboración (37,5% de la práctica), frente al enfrentamiento (11,8% de la práctica)	Incita de forma equilibrada la colaboración (15,8% de la práctica) y el enfrentamiento (11,1% de la práctica)	Diferentes
Inteligencia motriz	Incita de forma equilibrada la adaptación (49,7% de la práctica corresponde a situaciones de cooperación-pura y psicomotrices) y la adaptabilidad (45,4% de la práctica corresponde a situaciones de cooperación-oposición y de oposición-pura)	Incita principalmente la adaptabilidad (62,3% de la práctica corresponde a situaciones de cooperación-oposición y oposición-pura, frente a la adaptación (36,7% relativo a situaciones psicomotrices y de cooperación-pura)	Diferentes
Redes sociales	Predominan las actividades que favorecen una atmósfera cohesiva (37,5% de la práctica corresponde a actividades con un red social cooperativa)	Prevalen las actividades que fomentan conflictos (39,7% de la práctica corresponde a duelos simétricos por equipos)	Diferentes

Tabla 5. La cultura relacional de la educación física de primaria del centro franciscano y del público burgaleses: una comparación.

PARTE V. CONCLUSIONES FINALES

EL DEBATE ENTRE LA EDUCACIÓN PÚBLICA Y LA CONCERTADA: SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE EL COLEGIO PÚBLICO PADRE MANJÓN Y EL COLEGIO CONCERTADO NUESTRA SEÑORA DE LOURDES

El estudio que hemos realizado sobre la educación física en la sociedad burgalesa se enmarca en la idea de que la oferta de educación escolar en España se presenta en dos vías principales. Por un lado, se observa la Educación Pública que depende enteramente del Ministerio de Educación del Gobierno español, el Colegio Padre Manjón; y por otro, los colegios concertados, que cumplen los requisitos de las leyes de educación, y se encuentran dentro de la red pública, aunque disponen de una administración propia, el Colegio Nuestra Señora de Lourdes. La escuela burgalesa es un buen ejemplo para el estudio de las similitudes y diferencias que se manifiestan en la educación física en ambas administraciones.

Se ha observado que ambas escuelas comparten muchos elementos en común, como no podría ser de otro modo, ya que ambas se rigen por la misma normativa escolar y cumplen una misma función de cohesión social. De lo observado en las clases de educación física podemos afirmar que la escuela burgalesa comparte valores en lo relativo al espacio circundante, a las relaciones entre las personas, a la cultura material y a la construcción del tiempo social. La escuela en Burgos, así como la sociedad en la que se encuentra, entiende que la Educación Primaria es principalmente para construir un vínculo entre las personas, un vínculo social, un lugar de encuentro donde la relación con el otro es el eje de la educación, y sin duda, de la vida: la educación física es una educación social; es decir, sociomotriz. Del mismo modo, el lugar de relación es un espacio seguro, carente de peligros, y por supuesto, libre de incertidumbres que pudieran hacer peligrar la integridad física de los participantes. Olas, vientos, ríos, senderos, paredes de roca... están barridos de la escuela, así como la inteligencia motriz que llevan pareja. La cultura material también es compartida en ambos tipos de escuela: los objetos son productos industriales, de carácter colectivo, poco tecnológicos y específicos para las clases de educación

física. Y para terminar podemos afirmar que en ambas escuelas existe una presencia tanto de un tiempo con propósito, tan propio de la cultura occidental moderna, como es la competición; así como de una construcción sin propósito temporal, donde la ausencia de comparación entre los resultados de los sujetos coloca la convivencia de los actores en el centro de la acción de la actividad física y de su significado vital. La vida en común de la sociedad burgalesa se ve reforzada y cohesionada por una educación física que impulsa valores comunes en los distintos modelos de escuela, bien sea pública, como concertada. La sociedad burgalesa, como haría cualquier hormiguero, impone sus necesidades colectivas por encima del deseo individual. Son los límites del derecho a la educación de los progenitores.

Esta realidad de la búsqueda de una cohesión social por las escuelas burgalesas, se compagina también con el derecho a la diferencia propio de toda democracia. Una sociedad cohesionada no es una colectividad homogénea: las diferentes sensibilidades religiosas, sociales y políticas tienen cabida en la oferta educativa. Una escuela concertada tiene que seguir las directrices de las leyes de las administraciones educativas pertinentes, como no podría ser de otro modo, pero puede incorporar un hecho diferenciador, un toque de distinción, que pueda hacer más atractiva su propuesta los miembros de la comunidad afines a dichos principios. Este principio de distinción se ha podido observar en la mayoría de los elementos analizados en el currículo de educación física. La escuela franciscana es más cooperativa, menos competitiva y menos consumista que la escuela pública. Sin poner en tela de juicio el valor de la seguridad espacial, que comparten sin diferencias significativas ambos tipos de educación, la escuela franciscana muestra discrepancias con la escuela pública en el tipo de relaciones entre los sujetos, que son menos antagonistas; en la importancia del tiempo sin competición, reafirmando la convivencia sin comparación de resultados; y en una cultura material menos presente y menos específica en la oferta de las actividades físicas.

Este “plus” que distingue la escuela concertada franciscana de la pública es también un “plus” discursivo de carácter muy ideológico y religioso. De este modo, los objetivos de las leyes de educación son reinterpretadas desde esta perspectiva religiosa. Nos podemos atrever, como ya lo hemos hecho con anterioridad, a mostrar como los valores franciscanos forman una cosmovisión del universo educativo, también en la motricidad. El Colegio Nuestra Señora de Lourdes fundamenta su propuesta educativa en la imagen de la vida de San Francisco de Asís, expresada en cinco valores: sencillez, solidaridad-justicia, diálogo, respeto y paz. Para cada uno de los valores, el ideario escolar presenta diferentes normas, que se refieren a las actitudes que pretende promover en los discentes. Las conductas planteadas en los diferentes valores se vinculan y complementan, de manera que componen un modelo de persona, patrón de comportamiento distintivo de esta opción educativa.

Según el discurso franciscano, el inicio de la acción educativa es el sujeto, un hombre o mujer “sencillo”, es decir, una forma de situarse en la vida. La aceptación de este valor responde a una concepción grupal del sujeto, el individuo se descubre, dialoga y respeta al otro diferente; por lo que sus propuestas en educación física se fundamentan en actividades de tipo sociomotor. La relación del sujeto consigo mismo se contextualiza en la acción motriz comunitaria. El grupo y la interacción motriz son más valorados que el virtuosismo individual. El alumno acepta la complejidad de la estructura relacional desdeñando la reproducción de acciones estereotipadas.

Por otro lado, los franciscanos utilizan el diálogo como el modo de relacionarse con los demás. Un diálogo que supone una empatía, un ponerse en la posición del otro, una generosidad, una cooperación. Este principio rector impulsa una educación motriz basada principalmente en este tipo de relación solidaria. Los estudiantes elaboran proyectos motrices evidentes que comparten, construyendo figuras acrobáticas: la tarea motriz solo puede construirse aunando esfuerzos.

La competitividad del mundo actual choca con el ideario franciscano. Una persona

sencilla que descubre, interactúa y respeta al otro, acepta al otro tal como es, sin juzgarlo, es decir, sin comparar el resultado de sus acciones, impulsando el ser por encima del tener éxito. No obstante, la escuela franciscana se encuentra sumergida en el mundo de hoy, promoviendo actividades motrices con memoria, con competición, con vencedores y vencidos. Su fuerte presencia no ha de ocultar la otra cara de la moneda: la importancia de elaborar una tarea por el placer de hacerla y donde la medida carece de sentido: el proceso está por encima del resultado, son los juegos sin memoria.

La sencillez individual es un estar en una realidad material, un descubrimiento, diálogo y respeto del mundo circundante. La cultura material de la escuela impulsa el valor sencillez, es decir, promover una actitud crítica frente al consumismo, inspirada en la pobreza y la humildad franciscana. Los materiales son específicos del área, comerciales, industriales y poco tecnológicos, lo que les proporciona una vida útil duradera. El alumnado es responsable de su cuidado y conservación, es participe de la durabilidad que el material utilizado posee. Por otro lado, el profesor recurre al uso de fichas didácticas como material de apoyo, de manera que el alumnado utiliza el papel y bolígrafo en la asignatura. En relación con la lógica interna de las actividades propuestas, casi la mitad del tiempo acontece en ausencia de objetos: el mayor ahorro material es el no consumo. La acción educativa en educación física promueve principalmente una actitud crítica frente al consumismo, ya que el alumnado aprende a valorar y cuidar los materiales utilizados, así como a disfrutar de las prácticas motrices sin objetos. El uso de las fichas escritas incide en una cultura material escolar donde prevalece el diálogo verbal, aunque muy atenuado por la importancia de la comunicación motriz en las clases de educación física.

Estar en el mundo material es también vivir la realidad espacial. La escuela con sus espacios de hormigón, con sus edificios, sus cierres, y su aislamiento del entorno social del barrio es el lugar de la pedagogía franciscana. El descubrimiento, diálogo y respeto del espacio

solo puede ser urbano, el medio natural se encuentra muy alejado de la escuela. La práctica de la educación física, como no podría ser de otro modo, acontece en el interior del colegio, en espacios específicos de esta asignatura. Esta localización espacial no solo supone un alejamiento de la naturaleza, contraria a la doctrina de San Francisco, sino una orientación de la acción educativa hacia la no lectura del espacio en las tareas motrices, a la no utilización de la inteligencia motriz, a la ausencia de la descodificación del entorno variable por parte del estudiante. Esta decisión limita que los discentes puedan disfrutar de lo que caracteriza a las actividades físicas en la naturaleza, la incertidumbre espacial. La cultura material de los objetos, colchonetas principalmente, parece responder a la inadaptación de los espacios escolares a las tareas si estas se reprodujeran en el medio natural como por ejemplo sobre la arena, la nieve o la hierba. En cualquier caso, la elección del espacio para la realización de las tareas motrices sin incertidumbre parece contradecirse con los valores de los franciscanos.

En conclusión, podemos afirmar que la función de reproducción social de la escuela está por encima de las diferencias administrativas que pudieran presentarse entre las escuelas públicas y las concertadas. Así mismo, las escuelas concertadas parecen disponer de mecanismos que les permiten distinguirse de la “normalidad” pública mediante un relato educativo construido a partir de su propia cosmovisión. Dicho discurso, basado en la libertad de elección de los centros educativos por parte de los progenitores, matiza, también en la acción motriz, las acciones a llevar a cabo dándoles, en este caso, un componente franciscano. La educación física, en tanto que columna de la educación, es también el escenario del debate ideológico entre la escuela pública y la concertada.

LE DEBAT ENTRE L'ÉDUCATION PUBLIQUE ET L'ÉDUCATION CONCERTÉE : SIMILITUDES ET DIFFERENCES ENTRE L'ÉCOLE PUBLIQUE PADRE MANJÓN ET L'ÉCOLE CONCERTÉE NUESTRA SEÑORA DE LOURDES

L'étude que nous avons réalisée sur l'Éducation Physique et Sportive (EPS) dans la société de Burgos s'inscrit dans l'idée que l'offre éducative scolaire en Espagne s'organise autour de deux axes principaux. D'une part, on observe l'Éducation Publique, qui dépend entièrement du Ministère de l'Éducation du gouvernement espagnol, par le biais de l'école Padre Manjón; d'autre part, les écoles concertées (équivalent espagnol des écoles privées sous contrat d'association avec l'État en France), qui respectent les exigences des lois éducatives, et se situent au sein du réseau public bien qu'elles disposent d'une administration qui leur est propre, par le biais de l'école Nuestra Señora de Lourdes. Les écoles de Burgos sont un bon exemple pour étudier les similitudes et les différences qui se manifestent en éducation physique dans chacune des deux administrations.

On a observé que les deux écoles ont beaucoup en commun, et il ne pourrait en être autrement, dans la mesure où toutes deux sont régies par la même législature scolaire et toutes deux remplissent une même fonction de cohésion sociale. Suite aux observations faites pendant les cours d'éducation physique, on peut affirmer que les écoles de Burgos partagent des valeurs communes quant à l'espace environnant, aux relations entre les personnes, à la culture matérielle et à la construction du temps social. L'école à Burgos, à l'instar de la société dans laquelle elle s'inscrit, comprend que l'école primaire a pour rôle principal de créer un lien entre les personnes, un lien social, un point de rencontre où la relation avec les autres est l'axe de l'éducation et, sans doute, celui de la vie. En ce sens, l'éducation physique est une éducation sociale, c'est-à-dire, sociomotrice. Ainsi, le lieu des relations est un espace sûr, exempt de dangers et, évidemment, libre d'incertitudes qui pourraient compromettre l'intégrité physique des participants. Vagues, vent, rivières, sentiers, murs de pierre... sont évincés de l'école, de même que l'intelligence

motrice avec laquelle ils vont de paire. La culture matérielle aussi est partagée dans les deux types d'école : les objets sont de fabrication industrielle, ont un caractère collectif, peu technologique, et sont spécifiques au cours d'éducation physique. Pour finir, nous pouvons affirmer que, dans les deux écoles, coexistent d'une part un laps de temps mû par un objectif, propre à la culture occidentale moderne, celui de la compétition, et d'autre part un moment non guidé par un objectif, où l'absence de comparaison entre les résultats des uns et des autres place la convivialité au centre de l'action de l'activité physique et de son sens vital. La société de Burgos voit sa vie en commun renforcée et unie par l'éducation physique qui impulse des valeurs communes aux différentes écoles, tant l'école publique que l'école concertée. La société de Burgos, à l'instar de ce que ferait toute fourmilière, place ses nécessités collectives au-dessus des désirs individuels. Ces nécessités forment la limite du droit à l'éducation dont disposent les parents.

Cette réalité de la recherche d'une cohésion sociale dont font preuve les écoles de Burgos est compatible aussi avec le droit à la différence propre à toute démocratie. Une société unie n'est pas une collectivité homogène : les différentes sensibilités religieuses, sociales et politiques ont leur place au sein de l'offre éducative. Une école concertée est tenue de suivre les directives des lois des administrations éducatives correspondantes, il ne pourrait en être autrement, mais elle peut y incorporer un élément de différenciation, un signe distinctif, qui puisse rendre sa proposition plus attractive aux yeux des membres de la communauté qui sympathise avec les principes concernés. On a pu observer ce principe de distinction dans la majorité des éléments analysés dans le programme d'éducation physique. L'école franciscaine est plus coopérative, moins compétitive et moins consumériste que l'école publique. Sans remettre en question l'importance de la sécurité de l'environnement, que se partagent les deux modes d'enseignement sans différence significative, l'école franciscaine montre des différences avec l'école publique quant aux relations entre les sujets, elles y sont moins antagonistes, à

l'importance d'un temps sans compétition, réaffirmant ainsi le vivre-ensemble sans comparaison de résultats, et à une culture matérielle moins présente et moins spécifique dans l'offre des activités physiques.

Ce « plus » qui distingue l'école concertée franciscaine de l'école publique est aussi un « plus » discursif de caractère très idéologique et religieux. De cette façon, les objectifs des lois éducatives sont réinterprétés sous un angle religieux. On peut oser montrer, comme cela a été fait précédemment, comment les valeurs franciscaines offrent une vision de l'univers éducatif, également pour ce qui a trait à la motricité. La proposition éducative de l'école Nuestra Señora de Lourdes se base sur l'image de la vie de saint François d'Assise, qui peut se résumer en cinq valeurs : simplicité, solidarité-justice, dialogue, respect et paix. Pour chacune de ces valeurs, la doctrine scolaire présente différentes normes, qui font référence aux attitudes qu'on entend promouvoir auprès des apprenants. Les conduites ainsi établies pour chaque valeur sont liées et se complètent, de telle sorte qu'elles élaborent un modèle de personne, un patron comportemental, trait distinctif de cette option éducative.

D'après le discours franciscain, le point de départ de l'action éducative, c'est le sujet, un homme ou une femme « simple », c'est-à-dire une façon de se situer dans la vie. L'acceptation de cette qualité répond d'une vision du sujet dans un groupe, l'individu se découvre, dialogue et respecte l'autre, qui est différent ; c'est la raison pour laquelle les propositions formulées en éducation physique prennent appui sur des activités de type sociomoteur. La relation du sujet à lui-même a pour contexte l'action motrice communautaire. On accorde plus d'importance au groupe et à l'interaction motrice qu'à la réussite individuelle. L'élève accepte la complexité de la structure relationnelle et évite la reproduction d'actions stéréotypées.

D'autre part, les franciscains utilisent le dialogue pour établir un contact avec les autres ; un dialogue qui rendent nécessaire l'empathie, la capacité de se mettre à la place de l'autre, la générosité et la coopération. Ce fil conducteur encourage une éducation motrice qui se fonde

principalement sur ce type de relations solidaires. Les étudiants élaborent des projets moteurs clairs qu'ils partagent, en construisant des figures acrobatiques : le travail moteur ne peut se faire qu'en unissant les efforts de tous.

La compétitivité du monde actuel se heurte à l'idéal franciscain. Une simple personne qui découvre, interagit et respecte l'autre, doit l'accepter tel qu'il est, sans le juger, c'est-à-dire, sans comparer le résultat de ses actions, accordant plus d'importance à l'être qu'à ses réussites. Cependant, l'école franciscaine est plongée dans le monde d'aujourd'hui, et promeut des activités motrices impliquant la mémoire, la compétition, des vainqueurs et des vaincus. Mais cette forte présence ne doit pas faire oublier l'importance donnée à l'élaboration d'un travail pour le plaisir de le faire et où la comparaison manque de sens, car on accorde plus d'importance au processus qu'aux résultats, ce sont des jeux sans mémoire.

La simplicité individuelle entraîne être dans une réalité matérielle, une découverte, dialogue et respect du monde alentour. La culture matérielle de l'école promeut la valeur de la simplicité, c'est-à-dire, une attitude critique face au consumérisme, s'inspirant de la pauvreté et de l'humilité franciscaine. Le matériel est spécifique à l'endroit, commercial, de fabrication industrielle et peu technologique, ce qui lui accorde une durée de vie utile sur le long terme. Les élèves sont responsables de son entretien et conservation, et participent à rendre durable le matériel dont ils disposent. D'autre part, le professeur prend appui sur l'utilisation de fiches didactiques, de telle sorte que les élèves utilisent du papier et des stylos dans cette matière. En relation avec la logique interne des activités proposées, pendant presque la moitié du temps, on n'utilise pas d'objets : le meilleur moyen d'économiser le matériel, c'est de ne pas l'utiliser. L'action éducative en éducation physique promeut principalement une attitude critique vis-à-vis du consumérisme, puisque les élèves apprennent à accorder de l'importance et à s'occuper du matériel utilisé, ainsi qu'à apprécier les pratiques motrices sans objets. L'utilisation des fiches écrites a une incidence sur la culture matérielle scolaire, où prévaut le dialogue oral, même s'il

est très atténué par l'importance de la communication motrice dans les cours d'éducation physique.

Être dans le monde matériel, c'est aussi vivre la réalité spatiale. L'école, avec ses constructions en béton, ses édifices, ses clôtures et son isolation de l'environnement social du quartier, est le lieu de la pédagogie franciscaines. La découverte, le dialogue et le respect de l'espace ne peut qu'être urbain, le milieu naturel est très éloigné de l'école. La pratique de l'éducation physique a lieu à l'intérieur de l'école, dans des espaces spécifiques dédiés à cet enseignement, et il ne pourrait en être autrement. Un tel emplacement implique non seulement un éloignement de la nature, contraire à la doctrine de saint François, mais aussi une orientation de l'action éducative conduisant à un manque de lecture de l'espace au cours des travaux moteurs, à ne pas recourir à l'intelligence motrice, et à l'absence de décodification d'un environnement variable de la part de l'élève. Cette décision pose une limite à ce dont l'élève peut jouir au cours d'activités physiques dans la nature, caractérisée par l'incertitude spatiale. La culture matérielle des objets, les tapis de sol en particulier, semble répondre au caractère inadapté des espaces scolaires aux activités, qui pourraient être exécutées dans un environnement naturel, par exemple sur le sable, la neige ou l'herbe. Quoi qu'il en soit, le choix de l'espace pour réaliser les travaux moteurs sans incertitude semble en contradiction avec les valeurs des franciscains.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que la fonction de reproduction sociale de l'école prévaut sur les différences administratives qui pourraient exister entre les écoles publiques et les écoles concertées. De même, les écoles concertées semblent disposer de mécanismes qui permettent de se distinguer de la « normalité » publique par le biais d'un récit éducatif construit à partir de sa propre vision du monde. Ce discours, qui s'appuie sur la liberté de choix du centre éducatif dont jouissent les parents, nuance les objectifs à accomplir également dans l'action motrice, en leur donnant, dans ce cas précis, une composante franciscaine. L'éducation

physique, en tant que colonne vertébrale de l'éducation, est aussi la scène du débat idéologique entre l'école privée et l'école concertée.

PARTE VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal Universitaria.
- Álvarez, N. & Álvarez, L. (1993). Nuevas perspectivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 218, pp. 8-11.
- Baillette, F. & Liotard, P. (1998). *Sport et virilisme*. Montpellier: Quasimodo et fils.
- Baudrillard, J. (1987). *La société de consommation*. París: Gallimard, Folio essais.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Anchor Books.
- Betti, M. (1998). *A janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. Campinas: Papirus.
- Blández, J. (1995). *La utilización del material y del espacio en educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Buckingham, D. (2013). *La infancia materialista. Crecer en la cultura consumista*. Madrid: Morata.
- Colegio de Educación Infantil y Primaria Padre Manjón [CEIPPM]. (2009). *Proyecto educativo de centro*. Burgos: Autor.
- Colegio de Educación Infantil y Primaria Padre Manjón [CEIPPM]. (s.f.). Recuperado el 7 de julio de 2014, de <http://ceippadremanjon.centros.educa.jcyl.es/sitio/>
- Colegio Privado Concertado Nuestra Señora de Lourdes [CPCNSL]. (2004). *Proyecto educativo de centro*. Burgos: Autor.
- Colegio Privado Concertado Nuestra Señora de Lourdes [CPCNSL]. (s. f.). Recuperado el 5 de junio de 2010, de <http://www.lourdesburgos.es/>

- Collard, L. (2004). *Sport & agressivité*. Méolans-Revel: Adverbum, Dés Iris.
- Collard, L. (2012). La coopération égoïste. En L. Collard (ed.), *Sport et bien-être relationnel. Facteur d'intégration, de socialisation, d'insertion des jeunes*, pp. 89-108. Paris: Chiron.
- Consejería de Educación. Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León (B.O.C. y L., N° 29, de 4 de mayo de 2007).
- Contreras, O. R. (1998). *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Darmon, M. (2014). *La socialisation. Domaines et approches*. Paris: Armand Colin.
- Davisse, A. & Louveau, C. (1998). *Sport, école, société : la différence des sexes*. Paris: L'Harmattan.
- Davisse, A. (1999). L'EPS et la violence en milieu scolaire. En Carnel, B., Dhellemmes, R. & Hodique, R. (eds.), *La violence, l'école, l'EPS, Éditions Revue EPS, coll. Dossiers EPS*, 42, pp. 10-19.
- Dewey, J. (1997). *Mi credo pedagógico*. León: Universidad de León.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Dugas, E. (2008). Sport et effets éducatifs à l'école : de la violence à l'agressivité motrice. *International Journal of Violence and School*, 5, pp. 67- 83.
- Dugas, E. (2011). Domaines d'action et agressivité motrice en éducation physique scolaire. *International Journal of Violence and School*, 12, pp. 2-25.
- Dugas, E. (2011). *L'homme systémique. Pour comprendre les pratiquants de jeux sportifs*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

- During, B. (1992). *La crisis de las pedagogías corporales*. Málaga: Unisport.
- Durkheim, E. (1974). *Educación y Sociología*. Buenos Aires: Schapire.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Trotta.
- Etxebeste, J. (2001). *Les jeux sportifs, éléments de la socialisation traditionnelle des enfants du Pays basque*. Tesis doctoral. Université Paris V – René Descartes. UFR de Sciences Humaines et Sociales. París, Francia.
- Etxebeste, J. (2004, mayo). La presencia del investigador en etnografía. Una experiencia en un equipo de Fútbol Americano de un High School en Reno-Nevada. Comunicación presentada en el I Congreso Vasco de Investigación en Ciencias del Deporte, Vitoria.
- Etxebeste, J. (2008). La metodología de observación participante en praxiología motriz: una ilustración en el caso del fútbol americano y valores educativos en EE.UU. En *XI Seminario Internacional de Praxiología Motriz*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Etxebeste, J. (2012). *À cloche-pied : les jeux sportifs traditionnels et la socialisation des enfants basques*. Saarbrücken : Éditions universitaires européennes.
- Etxebeste, J., Del Barrio, S., Urdangarin, C., Usabiaga, O. & Oiarbide, A. (2014). Ganar, perder o no competir: La construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), pp. 33-48.
- Etxebeste, J., Urdangarin, C., Lavega, P., Lagardera, F. & Alonso, J-I. (2015). El placer de descubrir en praxiología motriz: la etnomotricidad. *Acción Motriz*, 15, pp. 15-24.
- Elias, N. (1989). *Sobre el Tiempo*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. & Dunning, E. (1994). *Sport et civilisation. La violence maîtrisée*. París: Fayard.
- Escolano, A. (1992). Tiempo y Educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de educación*, 298, pp. 55-79.

- Evans-Pritchard, E.E. (1940). *The Nuer: A description of the modes of livelihood and political institutions of a Nilotic people*. Oxford: Clarendon Press.
- Fernández Enguita, M. (1991). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- Freire, P. (1978). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Giddens, A. (2001). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gil, P. & Naveiras, D. (2007). *La educación física cooperativa. Aprendizaje y juegos cooperativos: enfoque teórico-práctico*. Sevilla: Wanceulen.
- Gil, J. (2017). *La socialización oculta en educación física. Análisis de la enseñanza de las actividades físicas y deportivas en Meliana (València)*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Vitoria-Gasteiz, España.
- Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata
- Giroux, H. & Penna, A. (1983). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. En Giroux, H. & Purpel, D. (eds.), *The hidden curriculum and moral education*, pp. 100-121. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Grossin, W. (1988). Pour une écologie temporelle. En Mercure, D. & Wallemacq (eds.), *Les temps sociaux*, pp. 259-271. París: Editions Universitaires.
- Groupe National de Recherche Jeux et Pratiques ludiques des Ceméa. (2012). *24 jeux sans frontières, 24 fiches et livret pour l'animateur*. París: CEMEA.
- Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée*. París: Éditions du Seuil.

- Hall, E.T. (1984). *La danse de la vie : Temps culturel, temps vécu*. París: Éditions du Seuil.
- Hebert, T. & Dugas, E. (2011). L'agressivité motrice en questions au sein du football. *Staps*, 91(1), pp. 47-62.
- Instituto Nacional de Estadística [INE]. (2009). Recuperado el 30 de junio de 2010 de <http://www.ine.es/nomen2/index.do>
- Jefatura del Estado. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (B.O.E., N° 106, de 4 de mayo de 2006).
- Jiménez, M. (1993). Consumo y currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 218, pp. 12-13.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Valencia: Universitat de València.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge.
- Lagardera, F. & Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lagunas, D. (2003). Antropología, historia y cultura: conexiones y permutaciones. *Revista Cuicuilco*, enero-abril, 10 (28). Recuperado el 11 de mayo de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/351/35102808.pdf>
- Lavega, P. (1997). *La litúrgia de les bitlles*. Lleida: Pagès Editors.
- Lee, D. (1959). Codifications of reality: Lineal and nonlinear. En *Freedom and Culture*, pp. 105-121. New Jersey: Spectrum Book Prentice-Hall, Inc.
- López, S. M. (2003). *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo*. Tesis doctoral. Universitat de València. Valencia, España.
- López Pastor, V. M., Monjas, R. & Pérez Brunicardi, D. (2004). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: INDE.

- López de Sosoaga, A. (2017). *Discurso y praxis de la Educación Física en el País Vasco en el contexto de la Escuela Primaria*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Vitoria-Gasteiz, España.
- Lucini, G. (1994). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Grupo Anaya.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa. *Revista de Investigación en Psicología*, 9 (1), pp. 123-146.
- Mauss, M. (1971). *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos.
- Meurieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado (B.O.E, Nº 293, de 8 de diciembre de 2006).
- Morace, F. (1993). *Contratendencias. Una nueva cultura del consumo*. Madrid: Celeste.
- Oiarbide, A. (2010). *Mendi zeharkaldi, aerobic eta futbolaren etnomotrizitateak*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Vitoria-Gasteiz, España.
- Ould Salek, M. (1994). *Les Jeux Sportifs de L'Afrique de l'ouest pre-coloniale : une étnomotricité originale*. Tesis doctoral. Université Paris V – René Descartes. UFR de Sciences Humaines et Sociales. París, Francia.
- Parlebas, P. (1967). L'éducation physique en miettes. *Revue EPS*, pp. 85-88.
- Parlebas, P. (1976). *Dossiers EPS n° 4. Activités physiques et éducation motrice*. París, Francia.
- Parlebas, P. (1985). Dynamique de la communication motrice dans les activités physiques et sportives. En M. Laurent & P. Therme (eds.), *Recherches en activités physiques et sportives I*, Centre de recherche de l'UEREPS Aix-Marseille, pp. 9-29.
- Parlebas, P. (1991). Didactique et logique interne des APS. *Revue EPS*, mars-avril (228).

- Parlebas, P. (1997). Nuevas perspectivas de investigación en educación física. En *La educación física y el deporte en la Europa del siglo XXI*. Almería: Piquer.
- Parlebas, P. (1999). Les tactiques du corps. En Marie-Pierre, J. & Warnier, J-P. (eds.) *Approches de la culture matérielle. Corps à corps avec l'objet*, pp. 29-43. París: L'Harmattan.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Parlebas, P. (2003). *Elementos de Sociología del Deporte*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Parlebas, P. (2008). Domaines d'action motrice et socialisations différenciées. En E. Dugas (ed.), *Jeux, sport et EPS. Les différentes formes sociales de pratiques sociales*, pp. 87-96. Montpellier: Afraps.
- Parlebas, P. (2010). Santé et bien-être relationnel dans les jeux traditionnels. En Villa Porras, C. (ed.), *Jeux traditionnels et santé sociale*, pp. 95-101. Aranda de Duero: Asociación Cultural la Tanguilla.
- Parlebas, P. (2012). Jeux traditionnels et dynamique relationnelle. En L. Collard (ed.), *Sport et bien-être relationnel. Facteur d'intégration, de socialisation, d'insertion des jeunes*, pp. 41-86. París: Chiron.
- Parlebas, P. (2015). Hostilité et solidarité dans les activités motrices. En Dugas, E. & Ferréol, G., *Oser l'autre : violence et vulnérabilités scolaires en question*, pp. 101-117. Bruselas: EME InterCommunications.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Rey, J.-P. (2000). *Le groupe*. París: Éditions Revue EPS
- Rodríguez Menéndez, M-C. (2003). *La configuración del género en los procesos de*

- socialización*. Oviedo: KRK Ediciones.
- Romaratezabala, E. (2014). *Yin y Yang. Ekialdea Gipuzkoan: Wushuaren lekua, nortasuna eta esangura*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Vitoria-Gasteiz, España.
- Ronholt, H. (2002). It's only the sissies ...: Analysis of teaching and learning processes in Physical Education: A contribution to the hidden curriculum. *Sport, Education and Society*, 7, (1), pp. 25-36.
- Rosenblueth, A., Wiener, N. & Bigelow, J. (1943). Behavior, purpose and teleology. *Philosophy of Science*, 10 (1), pp. 18-24.
- Ruiz Olabuénaga, J. & Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Lagardera, F., Costes, A. & Serna, J. (2014). ¿Por qué te peleas? Conflictos y emociones negativas en la clase de educación física: el caso de los juegos de oposición. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 71-90.
- Salas, B. (1994). *Orientaciones para la elaboración del Proyecto Coeducativo de Centro*. Bilbao: Maite Canal.
- Santeodoro, Y. (2015). *Kurutziaga ikastolako gorputz hezkuntzan giza genero eredu motorrak*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Vitoria-Gasteiz, España.
- Sherif, M. & Sherif, C.W. (1969). In-group and intergroup relations: Experimental analysis. *Social Psychology*, pp. 221-266.
- Thomas, J. (2013). Le corps des filles à l'épreuve des filières scolaires masculines. Le rôle des socialisations primaires et des contextes scolaires dans la manière de «faire le genre». *Sociétés contemporaines*, 90 (2), pp. 53-79.
- Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.

Trends Hype (s.f.). Four Square, Game, Playground. Imagen recuperada de <https://foter.com/photo3/four-square-game-playground/>

Urdangarin, C. & Etxebeste, J. (2005). *Euskal jokoa eta jolasa: transmitiendo una herencia vasca a partir del juego*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

Urdangarin, C. (2009). *Bailando jauzi bajo barras y estrellas: una etnografía Zaspik Bat Group of Dancers de Reno, Nevada*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Vitoria-Gasteiz, España.

Vaca Escribano, M. (2002). *Relatos y reflexiones sobre el tratamiento pedagógico de lo corporal en la educación primaria*. Palencia: Asociación Cultural Cuerpo, Educación y Motricidad.

Vasquez, A. (1988). Le modelage social du temps : l'institution scolaire et les élèves d'origine étrangère. En Mercure, D. & Wallemacq (eds.), *Les temps sociaux*, pp. 119-132. París: Editions Universitaires.

Vereno, J. (2007). La clase de educación física como motor de cambio social. Reflexionando sobre actividades en la naturaleza, curriculum oculto y valores. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 11, pp. 51-53.

Warnier, J-P. (1999a). *Construire la culture matérielle. L'homme qui pensait avec ses doigts*. París: PUF.

Warnier, J-P. (1999b). Le sujet comme 'roue d'engrenage'. En Marie-Pierre, J. & Warnier, J-P. (eds.) *Approches de la culture matérielle. Corps à corps avec l'objet*, pp. 135-142. París: L'Harmattan.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

PARTE VII. ANEXOS

ANEXO I. FICHAS DE ANÁLISIS DE LA LÓGICA INTERNA DE LAS SITUACIONES MOTRICES REALIZADAS EN EL COLEGIO NUESTRA SEÑORA DE LOURDES (CD ADJUNTO)

ANEXO II. FICHAS DE ANÁLISIS DE LA LÓGICA INTERNA DE LAS SITUACIONES MOTRICES REALIZADAS EN EL C.E.I.P. PADRE MANJÓN (CD ADJUNTO)

ANEXO III. FICHAS EMPLEADAS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL COLEGIO NUESTRA SEÑORA DE LOURDES

A continuación se encuentran las fichas utilizadas en las clases de educación física de sexto curso de primaria durante el curso lectivo 2009/2010. El material fue elaborado y facilitado por el maestro responsable de esta asignatura. Son las siguientes:

- Ficha empleada en la unidad didáctica “Mejoramos nuestro juego” (doble cara);
- 3 fichas adoptadas en la unidad didáctica “Acrosport”;
- Ficha utilizada en la unidad didáctica “Me enfrento al rival”;
- Ficha empleada en la unidad didáctica “Salto a la comba”;
- Ficha adoptada en la unidad didáctica “Aguantar corriendo” (doble cara);
- Ficha empleada en la unidad didáctica “Estrategias”.
- Ficha utilizada en la “Carrera de orientación en el patio”.
- Ficha empleada en la “Carrera de orientación en el barrio”.



Apellidos:

Curso:

Nombre:

Nº de clase:

Reflexión sobre mi actuación en el juego llamado:

LO BUENO

- Para que la actividad sea más segura:

- Cosas buenas de colaboración con mis compañeros

- Normas que hacen que nuestro juego sea bueno

LO NO TAN BUENO

- Cosas que hacen que la actividad **no** sea tan segura:

- Cosas **no** tan buenas de relación con mis compañeros

- Normas que hacen que nuestro juego **no** sea bueno



Pegar en el cuaderno en este recuadro:

Reflexión sobre la actuación de mis compañeros:	
LO BUENO <ul style="list-style-type: none">• Normas o acciones para que la actividad sea más segura: • Cosas buenas de cuando colaboro con mis compañeros • Normas que hacen que nuestro juego sea bueno	LO NO TAN BUENO <ul style="list-style-type: none">• Normas o acciones que hacen que la actividad no sea tan segura: • Cosas no tan buenas de relación con mis compañeros • Normas que hacen que nuestro juego no sea bueno



FICHA 1: "ACROSPORT, CONSTRUCCIONES CON EL CUERPO"

Nombre:
Apellidos:

Curso: 6º EPO
Nº de clase:

CONSTRUCCIONES CON EL CUERPO EN PAREJAS (dos actúan y una ayuda)

Fecha:

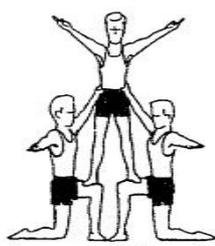
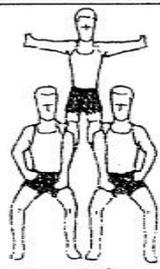
Nombres de los tres componentes:

 <p>Ágil, portor y ayuda.</p>	TEST ✓ x	 <p>Ágil, portor y ayuda.</p>	TEST ✓ x
	Cargas		Cargas
Papeles	Papeles	Apoyos	Apoyos
Apoyos	Apoyos	10"	10"
10"	10"	Ayuda	Ayuda
Ayuda	Ayuda	¿Lo lográis? SI NO	¿Lo lográis? SI NO
Ejercicio "estrella" dibujo	Ejercicio "estrella" descripción	TEST ✓ x	TEST ✓ x
		Cargas	Cargas
		Papeles	Papeles
		Apoyos	Apoyos
		10"	10"
		Ayuda	Ayuda
		¿Lo lográis? SI NO	¿Lo lográis? SI NO

CONSTRUCCIONES CON EL CUERPO EN TRÍOS (tres actúan y uno ayuda)

Fecha:

Nombres de los cuatro componentes:

 <p>2 portores, ágil y ayuda.</p>	TEST ✓ x	 <p>2 portores, ágil y ayuda.</p>	TEST ✓ x
	Cargas		Cargas
Papeles	Papeles	Apoyos	Apoyos
Apoyos	Apoyos	10"	10"
10"	10"	Ayuda	Ayuda
Ayuda	Ayuda	¿Lo lográis? SI NO	¿Lo lográis? SI NO
Ejercicio "estrella" dibujo	Ejercicio "estrella" descripción	TEST ✓ x	TEST ✓ x
		Cargas	Cargas
		Papeles	Papeles
		Apoyos	Apoyos
		10"	10"
		Ayuda	Ayuda
		¿Lo lográis? SI NO	¿Lo lográis? SI NO



FICHA 2: "ACROSPORT, CONSTRUCCIONES CON EL CUERPO"

Nombre:

Curso: 6º EPO

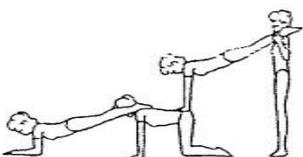
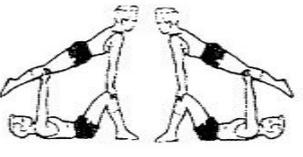
Apellidos:

Nº de clase:

CONSTRUCCIONES CON EL CUERPO EN CUARTETOS (Cuatro actúan más una ayuda)

Fecha:

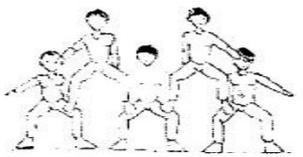
Nombres de los componentes:

 <p>2 ágiles, 2 portores y ayuda.</p>	TEST ✓ x	 <p>2 ágiles, 2 portores y ayuda.</p>	TEST ✓ x
	Cargas Papeles Apoyos 10" Ayuda ¿Lo lográis? SI NO		Cargas Papeles Apoyos 10" Ayuda ¿Lo lográis? SI NO
Ejercicio "estrella" dibujo	Ejercicio "estrella" descripción		TEST ✓ x
			Cargas Papeles Apoyos 10" Ayuda ¿Lo lográis? SI NO

CONSTRUCCIONES CON EL CUERPO EN QUINTETOS (Cinco actúan más una ayuda)

Fecha:

Nombres de los componentes:

 <p>3 portores, 2 ágiles y ayuda.</p>	TEST ✓ x	 <p>3 portores, 2 ágiles y ayuda.</p>	TEST ✓ x
	Cargas Papeles Apoyos 10" Ayuda ¿Lo lográis? SI NO		Cargas Papeles Apoyos 10" Ayuda ¿Lo lográis? SI NO
Ejercicio "estrella" dibujo	Ejercicio "estrella" descripción		TEST ✓ x
			Cargas Papeles Apoyos 10" Ayuda ¿Lo lográis? SI NO



FICHA 3: "ACROSPORT, CONSTRUCCIONES CON EL CUERPO"

Nombre:

Curso: 6º EPO

Apellidos:

Nº de clase:

CONSTRUCCIONES CON EL CUERPO EN SEXTETOS (Seis actúan más una ayuda)

Fecha:

Nombres de los componentes:

<p>4 porteros, 2 ágiles y ayuda.</p>	<table border="1"> <tr> <th colspan="2">TEST ✓ ✗</th> </tr> <tr> <td>Cargas</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Papeles</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Apoyos</td> <td></td> </tr> <tr> <td>10"</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ayuda</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2">¿Lo lográis? SI NO</td> </tr> </table>	TEST ✓ ✗		Cargas		Papeles		Apoyos		10"		Ayuda		¿Lo lográis? SI NO		<p>4 porteros, 2 ágiles y ayuda.</p>	<table border="1"> <tr> <th colspan="2">TEST ✓ ✗</th> </tr> <tr> <td>Cargas</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Papeles</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Apoyos</td> <td></td> </tr> <tr> <td>10"</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ayuda</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2">¿Lo lográis? SI NO</td> </tr> </table>	TEST ✓ ✗		Cargas		Papeles		Apoyos		10"		Ayuda		¿Lo lográis? SI NO	
	TEST ✓ ✗																														
Cargas																															
Papeles																															
Apoyos																															
10"																															
Ayuda																															
¿Lo lográis? SI NO																															
TEST ✓ ✗																															
Cargas																															
Papeles																															
Apoyos																															
10"																															
Ayuda																															
¿Lo lográis? SI NO																															
<p>Ejercicio "estrella" dibujo</p>	<p>Ejercicio "estrella" descripción</p>	<table border="1"> <tr> <th colspan="2">TEST ✓ ✗</th> </tr> <tr> <td>Cargas</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Papeles</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Apoyos</td> <td></td> </tr> <tr> <td>10"</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ayuda</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2">¿Lo lográis? SI NO</td> </tr> </table>	TEST ✓ ✗		Cargas		Papeles		Apoyos		10"		Ayuda		¿Lo lográis? SI NO																
TEST ✓ ✗																															
Cargas																															
Papeles																															
Apoyos																															
10"																															
Ayuda																															
¿Lo lográis? SI NO																															

FIGURAS DE AMPLIACIÓN

Fecha:

Nombres de los componentes:

Elige un ejercicio de las dos opciones propuestas (rodea con un círculo la elegida) y posteriormente ejercicio estrella:

<p style="text-align: center;">OPCIÓN 1</p>		<p style="text-align: center;">OPCIÓN 2</p>	
<p>TEST ✓ ✗: Cargas ___; Papeles ___; Apoyo ___; 10" ___; Ayuda ___; ¿Lo lográis? SI ó NO</p>			
<p>Ejercicio "estrella" dibujo</p>		<p>Ejercicio "estrella" descripción</p>	
<p>TEST ✓ ✗: Cargas ___; Papeles ___; Apoyo ___; 10" ___; Ayuda ___; ¿Lo lográis? SI ó NO</p>			



"ME ENFRENTO AL RIVAL"

Nombre y Apellidos:
6° PRIMARIA
 (Tacha tu nombre en la tabla)

	Guerra pulgares	Puiso de pie	Sumo de rodillas	Calientamanos	Quita rabos	Pelea de gallos	El pañuelo	Cara & Cruz
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								
9.								
10.								
11.								
12.								
13.								
14.								
15.								
16.								
17.								
18.								
19.								
20.								
21.								
22.								
23.								

3-2

3 éxitos míos

2 éxitos del rival

¿En qué soy bueno y en qué soy menos bueno? ¿Por qué? (rellena en tu cuaderno)



SALTO A LA COMBA

Apellidos: _____ 6º PRIMARIA
 Nombre: _____ nº de clase: _____

Ficha y baremos confeccionada democráticamente por los alumnos de 6º EP

Nada = N 0 saltos	Poco = P 1 - 4 saltos	Regular = R 5 - 8 saltos	Bien = B 9 - 25 saltos	Excelente = E 26-50 s.	Súper = S 51-100 s.	Hiper = H Más de 101 s.
----------------------	--------------------------	-----------------------------	---------------------------	---------------------------	------------------------	----------------------------

A) SALTOS INDIVIDUALES

		Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha
Con desplazamiento	Adelante					
	Atrás					
	Lateral					
Sin desplazamiento						
En el sitio	Pies juntos	Adelante				
		Atrás				
	Una pierna cada vez	Adelante				
		Atrás				
	Pata coja izquierda	Adelante				
		Atrás				
	Pata coja derecha	Adelante				
		Atrás				
	Molinos	Adelante				
		Atrás				
	Salto Boom	Adelante				
		Atrás				
	Rayuela	Adelante				
		Atrás				
	Cruzando brazos	Siempre c.				
		Adelante				
		Atrás				
		Adelante				
	Pata coja cruzada	Atrás				
		Dúplex	Adelante			
		Atrás				
		Boxeador	Adelante			
		Atrás				
		Boxeador cruzado	Adelante			
	Atrás					
	Doble	Adelante				
	Atrás					
	Inventado					

B) SALTOS EN PAREJAS

		Fechas				
En el sitio	Invitando	Adelante				
		Atrás				
Con desplazamiento	Cada saltador una mano en extremo	Adelante				
		Atrás				
Inventado						

Creo que he mejorado, en la habilidad de salto a la comba en: No me salía.....
 y ahora me sale.....



Nombre: _____

Curso: _____

Nº de clase: _____

Mi entrenador es: _____

Mi reto

Fecha	Tiempo	Vueltas	Paradas	Pulsaciones		Ritmo
				Inicio	Final	
						L / M / R Constante Con tirones

¿He superado mi reto? (SI o NO).....

¿Por qué?.....

Me siento.....

Mi reto

Fecha	Tiempo	Vueltas	Paradas	Pulsaciones		Ritmo
				Inicio	Final	
						L / M / R Constante Con tirones

¿He superado mi reto? (SI o NO).....

¿Por qué?.....

Me siento.....

Mi reto

Fecha	Tiempo	Vueltas	Paradas	Pulsaciones		Ritmo
				Inicio	Final	
						L / M / R Constante Con tirones

¿He superado mi reto? (SI o NO).....

¿Por qué?.....

Me siento.....

Mi reto

Fecha	Tiempo	Vueltas	Paradas	Pulsaciones		Ritmo
				Inicio	Final	
						L / M / R Constante Con tirones

¿He superado mi reto? (SI o NO).....

¿Por qué?.....

Me siento.....

Mi reto

Fecha	Tiempo	Vueltas	Paradas	Pulsaciones (ppm)		Ritmo
				Inicio	Final	
						L / M / R Constante Con tirones

¿He superado mi reto? (SI o NO).....

¿Por qué?.....

Me siento.....

Nombre:	Nº de clase:
----------------	---------------------

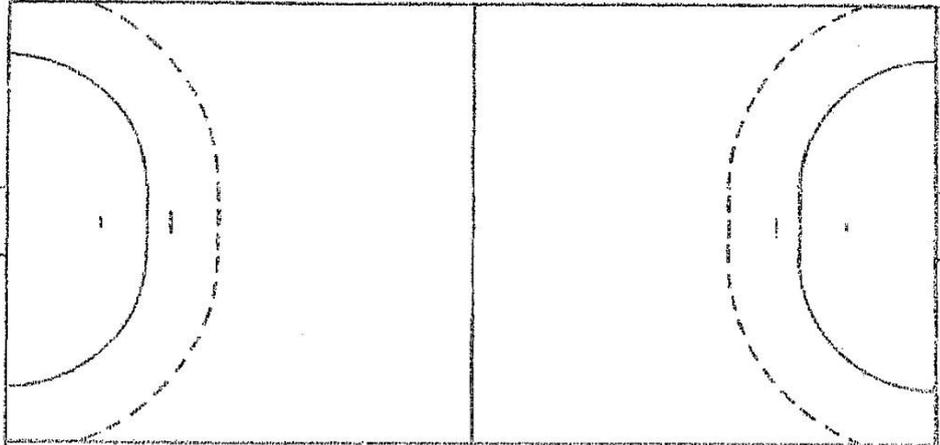
A continuación os propongo un ejercicio de autoevaluación, contesta a las siguientes preguntas valorándolas del 1 al 5 considerando que 1 es el mínimo y 5 el máximo.

1. En las últimas sesiones hiciste paradas al correr.	1	2	3	4	5
2. Has mejorado la resistencia.	1	2	3	4	5
3. Puedes mantener un ritmo constante en la carrera.	1	2	3	4	5
4. Te quedan fuerzas para hacer un sprint al final.	1	2	3	4	5
5. Voy a mi ritmo sin "picarme" con otros atletas.	1	2	3	4	5
6. Se ponen en práctica los elementos que me ayudan a mejorar:	1	2	3	4	5
6.1. Calentamiento.	1	2	3	4	5
6.2. Respiración.	1	2	3	4	5
6.3. Ritmo constante.	1	2	3	4	5
6.4. Braceo correcto.	1	2	3	4	5
6.5. No flexionar las piernas.	1	2	3	4	5
6.5. Relajación y estiramientos al final del ejercicio.	1	2	3	4	5
7. Pon una nota a tu entrenador.	1	2	3	4	5
8. Como entrenador he estado atento a mi atleta.	1	2	3	4	5
9. Como entrenador he animado a mi atleta.	1	2	3	4	5
10. Como entrenador he ayudado a mejorar a mi atleta diciéndole los elementos de mejora	1	2	3	4	5

ESTRATEGIAS EN LOS JUEGOS CON BALÓN

LEYENDA: Atacantes (○₂), Atacante con balón (○₂●), Defensores (△₂),
Desplazamiento jugadores (→), Desplazamiento balón (→), lanzamiento (⇨)

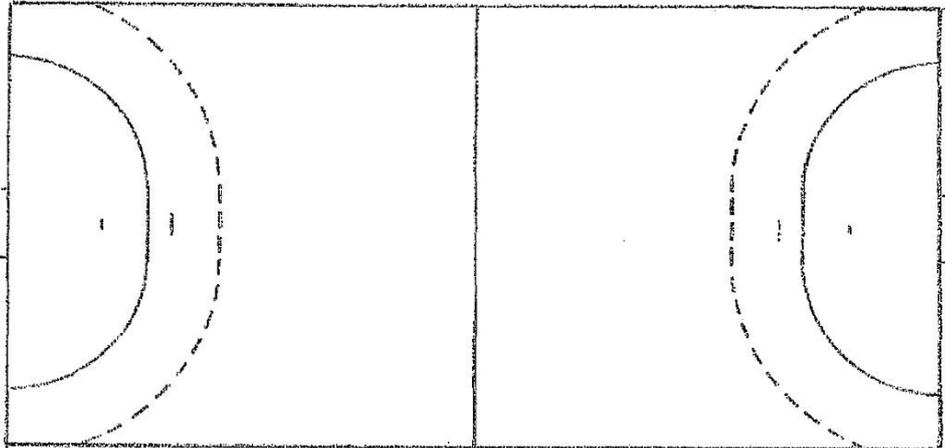
PLAN A



Subraya los elementos que utiliza el entrenador en el plan:

- ⊕ Para atacar: reparto de zonas / orden de circulación / desmarque (cambio de velocidad y dirección / buscar espacios libres) / apoyo / incorporarse al ataque.
- ⊕ Para defender: por zonas / a la persona (marcaje individual).

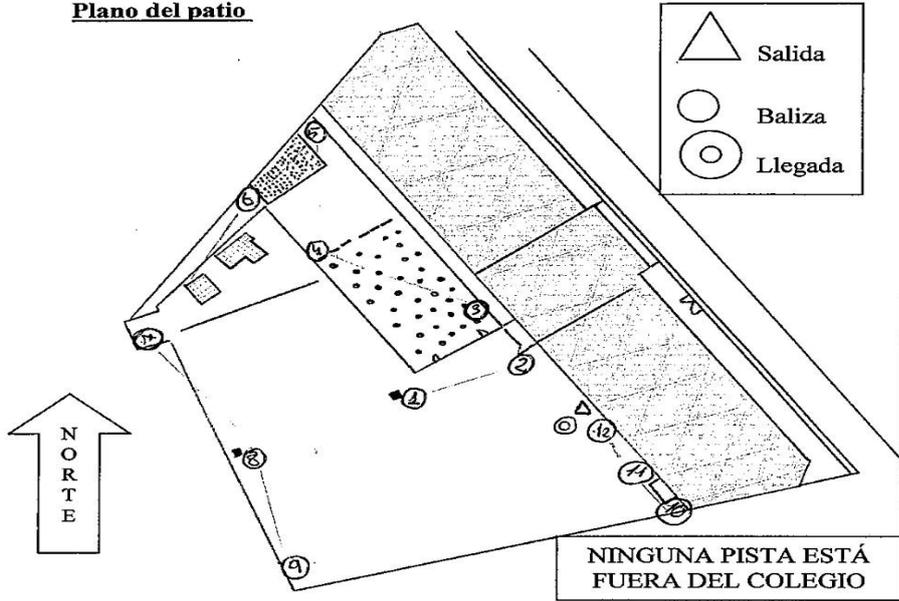
PLAN B



Subraya los elementos que utiliza el entrenador en el plan:

- ⊕ Para atacar: reparto de zonas / orden de circulación / desmarque (cambio de velocidad y dirección / buscar espacios libres) / apoyo / incorporarse al ataque.
- ⊕ Para defender: por zonas / a la persona (marcaje individual).

Nombre participantes:
 Hora de salida y llegada:
Plano del patio



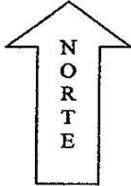
Hoja de control	
Control	Código
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	

Leyenda	
	Suelo blando
	Edificios
	Puertas
	Canasta de baloncesto
	Arena
	Piedras

Nombre participantes:

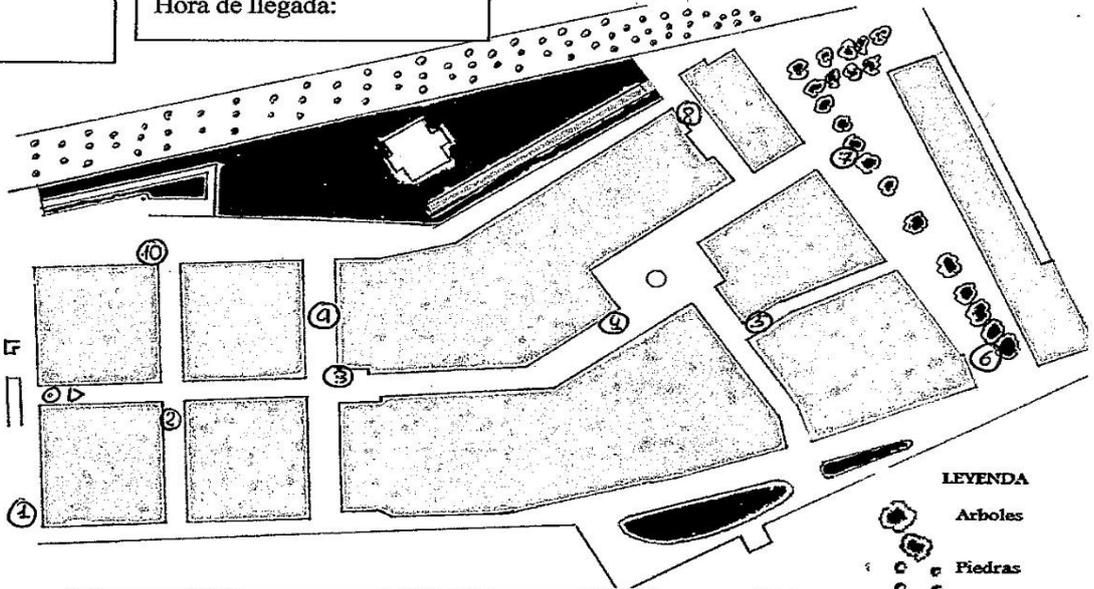
B. Hora de salida:

Hora de llegada:



Hoja de control

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____
- 7 _____
- 8 _____
- 9 _____
- 10 _____



LEYENDA

-  Arboles
-  Piedras
-  Edificios
-  Zona verde

Ante vosotros se encuentra un recorrido de orientación urbana debes tener cuidado con el tráfico pues en numerosas ocasiones deberás cruzar la calle. Respeta a los peatones y a las señales de tráfico, cruza la calle utilizando pasos de cebra y no corras cuando los cruces. Con bolígrafo negro o azul debéis dibujar el recorrido que habéis seguido.