

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009



Nº 10

MAYO-JUNIO DE 2011

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

ÍNDICE

EDITORIAL “Formador de formadores. Algunas reflexiones acerca del papel de las instituciones de formación del profesorado de educación física, pero...”. (MIGUEL ÁNGEL DELGADO NOGUERA).

JUAN JESÚS MOLERO CLAVELLINAS. “De la Educación Física hacia la Educación Física bilingüe: un análisis desde el punto de vista metodológico”.

GERMÁN RUIZ TENDERO “Hábitos de práctica lúdica y deportiva en niños y niñas en edad escolar: un estudio transversal”.

MANUEL CHAMERO MUÑOZ y JAVIER FRAILE GARCÍA. “Los grandes interrogantes de la evaluación en Educación Física”.

Dr. JULIO ANGEL HERRADOR SÁNCHEZ. “Cuando el juego se convierte en obra artística”.

FRANCISCO MARTÍN GONZÁLEZ. “Educar en Marruecos, una experiencia diferente”.

RAFAEL CARMONA RUIZ. “Educación Física en un PCPI específico de alumnado con necesidades educativas especiales”.

Editor: Juan Carlos Muñoz Díaz
Edición: <http://emasf.webcindario.com>
Correo: emasf.correo@gmail.com
Jaén (España)

Fecha de inicio: 13-10-2009
Depósito legal: J 864-2009
ISSN: 1989-8304

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

REVISTA INDEXADA EN LAS SIGUIENTES BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS



DULCINEA



EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

EDITORIAL

FORMADOR DE FORMADORES. ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DEL PAPEL DE LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA, PERO...

Después de cuarenta años de dedicación a la formación de formadores, uno tiene la perspectiva que le dan las vivencias, las experiencias, el conocimiento profesional y el avance de la investigación, con lo cual puedo sacar algunas conclusiones:

LA FORMACIÓN INICIAL

1.- La visión es positiva, PERO no podemos darnos por satisfechos. Se ha avanzado mucho en la formación del profesorado de Educación Física. Esto no quiere decir que no estemos, en cada momento, ante nuevos retos. Ahora está la reforma de la enseñanza universitaria con los planes de formación de Bolonia.

2.- La formación inicial ha mejorado, PERO no lo suficiente. También hay que reconocer que el sistema universitario, a veces, no permite que la formación de los docentes sea la más adecuada porque siempre estamos detrás de las necesidades reales de los profesionales de la enseñanza de la EF y el Deporte. Formamos para hoy, cuando la formación debería ser para mañana.

3.- Una reforma necesaria de la formación, PERO siempre que se potencie los recursos materiales y personales de la docencia. Como todas las reformas de la enseñanza, ésta puede no conseguir los objetivos debido a la falta de recursos personales y materiales. No se puede realizar una reforma a coste cero. Se cambiarán los nombres de las materias, se hará una labor “cosmética” de las programaciones, cambiaremos de discurso, pero seguiremos haciendo y manteniendo la misma forma de enseñanza y con una ratio profesor – alumno no deseable.

4.- La formación del grado de maestro, un espejismo de aparente avance, PERO en realidad hemos retrocedido. La convergencia europea ha traído “daños colaterales” como la supresión de la especialidad en Educación Física. Se ha producido un retroceso evidente en la formación del maestro en el área de la enseñanza de la Educación Física.

5.- Las competencias profesionales, una necesidad en la formación inicial del profesorado, PERO siempre que sean realmente evaluadas. De qué vale que se centre la enseñanza en la formación de competencias si éstas se quedan en una declaración de intenciones y luego no son evaluadas realmente.

ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

1.- La materia de la Enseñanza de la EF (al servicio de las competencias básicas) está perdiendo protagonismo, PERO no podemos quedarnos pasivos. La EF contribuye a las ocho competencias básicas, todos los profesionales de la enseñanza hemos ido buscando en qué podemos contribuir, y está bien, pero ello va a significar, como dice Tonucci en uno de sus comics: “En la escuela el cuerpo no se usa”, falta la competencia motriz, la competencia corporal. Yo digo como Hessel en su libro, ¡indignaos!

2.- La Educación Física tiene que aprovechar el deporte para educar, PERO también otros contenidos. Desde hace unas décadas ha existido una corriente en las Facultades de Educación en la que si no te situabas en contra del deporte no eras progresista. Las corrientes sociocríticas de la EF han hecho menos por la Educación que Vicente del Bosque. El seleccionador ha reivindicado el deporte y los valores del deporte del fútbol y ha remarcado que lo importante no es ganar sino cómo se gana.

3.- La Educación Física y la Salud, PERO mejor la Educación Física y la calidad de vida. No nos hemos inventado nada con los valores saludables de la Educación Física, ya viene de sus orígenes y la gimnasia higiénica. Es algo más que salud lo que pretende la enseñanza de la EF, tiene que sentar las bases de la calidad de vida de las personas y ésto lo proporciona una actividad física recreativa, expresiva, educativa, deportiva y, por supuesto, saludable. No perdamos el horizonte.

4.- La necesidad de unos estándares que sirvan de referente para todos los profesionales de la enseñanza de la Educación Física, PERO que podemos adaptar a cada contexto. Hasta este momento no existe nada que nos diga en qué tiene que ser competente en nuestra materia un estudiante de 1º de ESO ni de 5º de EPO.

5.- La práctica física en nuestras clases de Educación no consigue llegar al umbral de un compromiso fisiológico saludable, PERO, en cambio, queremos crear actitudes, hábitos de práctica física. No veo manera de generar actitudes hacia la actividad física con clases teóricas, con charlas pseudocríticas, sin esfuerzo, con actividades al servicio de otras competencias pero muy lejanas de la práctica física recreativa, expresiva y deportiva.

LA FORMACIÓN EN SERVICIO

1.- La formación permanente es el motor de la profesión, PERO acorde con las necesidades reales del profesorado. Cuando uno termina sus estudios es cuando uno empieza a aprender la profesión. Las necesidades de la profesión vienen demandas por la sociedad no por la política de turno. Cursos sobre el lenguaje sexista son importantes, pero más necesarios son jornadas sobre estrategias para abordar los problemas de convivencia en las aulas.

2.- La formación externa permanente es esencial, PERO más importante es la formación permanente en la que me comprometo con proyectos de investigación e innovación en el aula. Mi experiencia diaria en la clase es un elemento fundamental en el aprendizaje de mi profesión, pero no puedo trabajar sólo, he de comprometerme con mis compañeros y compañeras de mi centro o con otros centros. La formación en servicio, hecha a mi medida, en función de mi realidad y de mis problemas y de los que me rodean.

3.- El compromiso por la calidad dentro de la institución a la que pertenezco, PERO con implicaciones personales por la excelencia. Entiendo la calidad como la aspiración de lograr o alcanzar el más alto nivel en vez de contentarse simplemente con cumplir con nuestra labor de enseñanza. Mi compromiso tiene que ser personal, también social. Todo aquello que es deseable es posible.

4.- Aprendamos de los demás, PERO no les copiemos. Es una constante, en principio loable, por la que queremos hacer aquello que a otros les ha resultado positivo. Buscamos la “receta” y ésta puede no ir con mi experiencia, con mi contexto y ello nos provoca cierta frustración. Es muy bueno conocer, se ha puesto de moda las buenas prácticas de los profesionales, aunque siempre desde la perspectiva de buscar y encontrar la adaptación que podemos hacer para nuestro caso concreto.

5.- En este momento de crisis económica los estilos de enseñanza que fomentan la socialización son los más importantes a aplicar, PERO siempre que lo hagamos por convencimiento. A través de la EF debemos fomentar los estilos de enseñanza cooperativos, solidarios, de autogestión, con roles y participativos. Es un momento de inculcar los valores propios de la actividad física y el deporte que haga frente a una sociedad metida en el consumismo feroz, manipulada por los medios, en donde se potencia el éxito fácil.

Espero que el inicio: “Después de cuarenta años de dedicación a la formación...” no intimide a nadie, ya que no estoy seguro de llevar cuarenta años, puede ocurrir que durante algunos años, sólo haya repetido lo mismo que en un año con lo cual habría que reducir los años de experiencia. No es lo mismo tener cinco años de experiencia y repetir lo mismo los cinco años, que cada año haber aprovechado para aprender.

Todas estas reflexiones tienen un “PERO” y es muy probable que el lector haya pensado o encontrado otros, por ello y para ellos está mi correo, escríbeme en lo que no estés de acuerdo, seguro que me ayudará.

Miguel Ángel Delgado Noguera
madelgad@ugr.es

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

DE LA EDUCACIÓN FÍSICA HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA BILINGÜE: UN ANÁLISIS DESDE EL PUNTO DE VISTA METODOLÓGICO

Juan Jesús Molero Clavellinas

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

Diplomado en Educación Física

Profesor de Educación Física

España

Email: jmolero1@gmail.com

RESUMEN

En el presente artículo se lleva a cabo un breve análisis de la influencia de la integración de contenidos lingüísticos en la metodología utilizada en las clases de Educación Física, aspecto éste que de por sí cuenta con unas características propias diferenciadoras de las estrategias metodológicas empleadas tanto en la clase de lenguas como en la metodología utilizada por otras áreas que a su vez también pueden formar parte del proyecto bilingüe de un centro educativo.

El método de trabajo utilizado en la clase de Educación Física Bilingüe presenta una característica o variable diferenciadora con respecto a la metodología utilizada en la clase de Educación Física convencional, hablamos de la competencia lingüística o conocimiento de la lengua extranjera (L2). La mayor o menor competencia lingüística de nuestros alumnos/as puede suponer distintas maneras de organizar los grupos, actividades, estructura de la sesión, etc., en definitiva, distintas maneras de intervención docente que optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE:

Educación Física. Bilingüismo. Metodología. Contenidos lingüísticos.

1. INTRODUCCIÓN.

Con la aprobación del Plan de Fomento del Plurilingüismo se instauró en los centros docentes andaluces, en primer lugar de forma experimental en algunos de ellos y a partir de 2005 ya de forma generalizada en gran parte de los mismos, la enseñanza bilingüe. Ésta tiene como finalidad mejorar la competencia lingüística tanto en la lengua castellana como en una lengua extranjera y está basada en un enfoque innovador que va más allá de la mera enseñanza de una lengua y, por tanto, implica cambios metodológicos, curriculares y organizativos. El énfasis ya no está en la lengua extranjera en sí, sino en su capacidad de comunicar y transmitir conocimientos.

A través de dicho plan, se plantea el reto educativo del conocimiento de otras lenguas en el marco de un mundo global, como instrumento fundamental, para asegurar posibilidades de éxito y compartir un futuro mejor. El desarrollo de este plan se llevará a cabo a través de una serie de programas específicos, uno de ellos es la creación de “centros bilingües”, es decir, centros donde se usarán las lenguas maternas y no maternas para la enseñanza de diversas áreas y materias del currículo, lo que supondrá un aumento del número de horas lectivas en las que se practicará una lengua extranjera.

Bajo esta nueva forma de entender la enseñanza surge el concepto de currículo integrado, entendiéndolo por este como un currículo que integre todas las lenguas enseñadas en un centro educativo así como las áreas de conocimiento vinculadas a la modalidad bilingüe. Este nuevo currículo plasmará las capacidades del alumnado en relación con la reflexión sobre las lenguas, la familiarización con las culturas y el uso de la comunicación para la adquisición de contenidos (Siguan, 2001)

La puesta en marcha del Plan de Fomento del Plurilingüismo ha supuesto un nuevo modelo organizativo de los centros ya que se debe incluir un proyecto lingüístico en el marco del Proyecto de Centro. Este hecho suscita la necesidad de que los departamentos de las distintas lenguas así como los de las áreas no lingüísticas impartidas en la segunda lengua, tengan en cuenta los contenidos específicos de las áreas de lengua y literatura castellana y de las áreas de idiomas así como el progreso lingüístico del alumnado en el área no lingüística (Arnau, 1992). De este modo se ha de hacer partícipe a dichos departamentos en la elaboración de la planificación y programación de las enseñanzas correspondientes a las áreas no lingüísticas, en este caso, la Educación Física.

La enseñanza bilingüe ha supuesto un nuevo reto para el profesorado en general y para el profesorado de Educación Física en particular ya que deberá adaptar el currículum de su área incorporando aspectos relativos de la lengua de la modalidad bilingüe pero siempre respetando los contenidos mínimos de nuestra materia.

Uno de los aspectos que ha causado más controversia en este ámbito ha sido, además de la propia integración de contenidos lingüísticos junto a contenidos propios de las materias o áreas en cuestión, la METODOLOGÍA a utilizar con la finalidad de explotar al máximo esta nueva forma de enseñanza. Es en este aspecto, en la metodología, donde va a estar fundamentalmente centrado este

artículo, estableciendo distintas relaciones o circunstancias que pudieran hacer cambiar nuestra intervención docente en el área de Educación Física como consecuencia de la utilización de una lengua extranjera (L2) en nuestras clases de Educación Física.

2. UNA METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA BILINGÜE.

En este apartado se estudia la existencia de una serie de métodos de enseñanza adecuados en la enseñanza bilingüe, métodos que podrían resultar de la conjugación de estrategias metodológicas propias del área de lengua extranjera y aquellas propias de las áreas no lingüísticas (Halbach, 2008), en el caso particular de la Educación Física, esta a su vez tiene una metodología de enseñanza especial debido a las propias características de la materia.

2.1. ¿EXISTE UNA METODOLOGÍA ADECUADA?

Si observamos que la educación bilingüe se ha llevado a cabo a nivel mundial desde gran tiempo atrás pensaríamos que existe ya establecida una metodología apropiada y asumida al respecto. Nada más lejos de la realidad, fundamentalmente debido a varios motivos, entre ellos, el hecho de que la educación bilingüe se presenta como un concepto abstracto que puede englobar multitud de enfoques de la enseñanza. Además la educación bilingüe ha consistido en la mayoría de los países europeos en iniciativas *ad-hoc* del profesorado en general (Halbach, 2008).

La experiencia del profesorado que imparte ANL, corrobora este aspecto indicándose que no existe una base metodológica clara a la hora de impartir las clases de Educación Física en L2, simplemente la experiencia de ir poniendo en práctica diferentes formas de exponer los contenidos va conllevando la modificación de una serie de principios metodológicos a fin de conseguir una enseñanza eficaz.

En la recientemente publicada GUIA INFORMATIVA PARA CENTROS CON MODALIDAD BILINGÜE por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, se dan unas pautas metodológicas acerca de la enseñanza bilingüe que afirman lo anteriormente expuesto ya que en ella se indica que *“la modalidad educativa bilingüe implica cambios metodológicos pero no podemos decir que haya una metodología única y específica para la educación bilingüe, sino una combinación de prácticas didácticas empleadas tanto en las áreas lingüísticas como en las áreas o módulos profesionales no lingüísticos. Se puede recoger lo mejor de cada propuesta y así adaptarse a diferentes realidades educativas. Por este motivo es importante la flexibilidad en los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje: espacios, tiempos, agrupamientos, ritmos de aprendizaje, nivel de competencia de L2 y proyecto educativo de centro”*.

Uno de los enfoques metodológicos por los que apuestan diversas administraciones educativas es el **“AICLE”** (Content and Language Integrated Learning), dicho enfoque está caracterizado por:

- Trabajo flexible por tareas o proyectos.

- Aprendizaje significativo, centrado en el alumnado e integrador de L2 como vehículo de otras áreas o módulos profesionales.
- Clases contextualizadas en torno a un tema que crea sinergias entre distintos departamentos.
- Trabajo colaborador y cooperativo de grupos de profesores y profesoras.
- Utilización de múltiples recursos, especialmente las TICs.
- Los conceptos que unen a varias disciplinas o asignaturas constituyen ideas eje, núcleos de integración, elementos vertebradores y organizadores de las nuevas unidades didácticas.
- El AICLE potencia el trabajo en equipo del profesorado, contribuyendo a compartir y poner en común métodos y actividades.

2.2. METODOLOGÍA DE LA CLASE DE LENGUAS.

La metodología de la clase de lenguas generalmente debe de poner mayor énfasis en la alfabetización, ya que tanto la lectura como la escritura son de gran importancia a la hora del trabajo de las materias de contenidos (Pérez Esteve, 2004). Este hecho no debe hacernos olvidar la extrema importancia del lenguaje oral, ya que en clase de Educación Física, el mayor número de interacciones en lengua extranjera se van a dar a través de este medio. Este hecho se hace aún más importante cuando la L2 es la lengua inglesa, ya que en dicha lengua existe una gran discrepancia entre el lenguaje oral y escrito.

Los contenidos deberán girar en torno a temas y actividades (Byram, 2000) ya que la enseñanza basada en distintos temas ofrece al alumno/a usos de la lengua reales y motivadores (Cameron 2001, p. 182)

2.3. METODOLOGÍA DE LA MATERIA DE CONTENIDO

La metodología de la materia de contenido en la enseñanza bilingüe ha de poseer características especiales, debido fundamentalmente a que se enfrenta a dos tipos de dificultades: por un lado el contenido propio del área y por otro la enseñanza de la lengua (Rodríguez, 2010).

Frecuentemente se han utilizado estrategias centradas en el profesor/a en la que este/a selecciona el contenido de la lengua extranjera que el alumnado ha de dominar a la vez que se encarga de presentar con esmero el tema y exige al alumnado respuestas breves y claras. Sin embargo, esta metodología no va en sintonía con los principios metodológicos promulgados por la actual normativa que rige nuestro sistema educativo.

De manera general se debe utilizar una metodología activa que parta de las experiencias previas de los alumnos/as, es decir que sea cercana a ellos. En este sentido es de mucha utilidad el trabajo por proyectos donde todas las áreas implicadas en la sección bilingüe (conjunto de unidades de un centro educativo donde se ha implantado la enseñanza bilingüe, es decir, se imparte diversas áreas del currículo en lengua extranjera) afronten de manera conjunta un tema concreto (Baker, 1997).

No debemos olvidar que el principal objetivo de enseñanza de las áreas no lingüísticas es su propio contenido, aunque en el caso de la sección bilingüe dispondremos de una herramienta más para ello, la lengua extranjera. Para ello el profesorado debe tener cierta formación en cuanto a vocabulario básico, estrategias de comunicación, etc. El profesorado deberá estar especialmente atento al desarrollo de la lengua, que aunque hemos indicado no es el objetivo esencial de enseñanza, es parte del propio proceso de aprendizaje del alumnado.

3. LA METODOLOGÍA PROPIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA BILINGÜE.

Por todos los profesionales ligados a la enseñanza de la Educación Física tanto en el ámbito público como privado es conocida la importancia de la metodología en la consecución de los logros. Además ésta difiere enormemente de la utilizada en otras áreas que también pudieran estar implicadas en el proyecto bilingüe de un centro educativo. En este apartado se hace un breve análisis reflexivo acerca de la influencia de la enseñanza bilingüe en nuestros planteamientos metodológicos, planteamientos que ya de por sí son específicos si los comparamos con los de otras áreas.

En la siguiente tabla indica el por qué la metodología del área de Educación Física es distinta a la del resto de áreas.

ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	ENSEÑANZA DEL RESTO DE ÁREAS O MATERIAS
El carácter de la actividad es lúdico y vivencial, con una implicación global de tipo físico y psico-social.	Mayormente solo se emplea la capacidad cognitiva.
La progresión en las actividades y los resultados motrices es un hecho manifiesto ante toda la clase, resultando difícil que un alumno/a simule su participación en la actividad.	Durante mucho tiempo no hay exigencias de manifestar lo que se está consiguiendo, siendo posible que el alumno/a simule su atención en clase mientras que su mente puede estar en otra parte.
Los resultados positivos o negativos son inmediatos, funcionando como un mecanismo de ajuste relevante durante el desarrollo del proceso E-A	Los resultados positivos o negativos tardan en darse, teniendo una menor influencia sobre el proceso
Debido a la exigencia constante de actividad física para conseguir unos determinados objetivos, el/la profesor/a tiene que proporcionar numerosos y diferentes tipos de feedback, los cuales aumentan por los cambios constantes de organización.	Para el desarrollo de las actividades de clase, el/la profesor/a necesita impartir muchas menos directrices e instrucciones a los alumnos/as.
Las posibilidades de interacción individual a las que se enfrenta el profesor/a para romper la barrera de contacto físico entre alumnos/as y alumnos/as – profesor/a son numerosas.	La barrera de contacto físico profesor/a – alumno/a no se rompe manteniéndose situaciones de distancia convencional.

TABLA 1. Peculiaridades metodológicas de la Enseñanza de la Educación Física con respecto a otras áreas

En el ámbito de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte existen numerosos términos en relación a la metodología que pueden crear cierta confusión, es por ello por lo que vamos a hacer una diferenciación terminológica de los mismos (Delgado, 1991):

- **Intervención Didáctica:** hace referencia a toda actuación del profesor con la intencionalidad de educar y enseñar. Este término se ha identificado tradicionalmente con el término “metodología”. Así la intervención didáctica del profesor, se concreta en el aula con una serie de interacciones didácticas que definimos a tres niveles: Interacción de tipo TÉCNICO, interacción de tipo ORGANIZACIÓN Y CONTROL de la actividad e interacción de tipo SOCIO-AFECTIVO.
- **Estilo de Enseñanza:** es una forma peculiar de interaccionar con los alumnos y que se manifiesta tanto en las decisiones preactivas, durante las decisiones interactivas y en las decisiones postactivas. Según el estilo de enseñanza que adopte el profesor, éste se relacionará con los distintos elementos del acto didáctico de una forma que marcará las propias relaciones con los mismos.
- **Método:** se trata de los caminos que nos llevan a conseguir, alcanzar, el aprendizaje en los alumnos / as, es decir, alcanzar los objetivos de enseñanza. En definitiva, hablamos pues, de aquello que media entre el profesor, el alumnado y lo que se quiere enseñar.
- **Técnica de Enseñanza:** la técnica de enseñanza tiene como objeto la comunicación didáctica, los comportamientos del profesor que están relacionados con la forma de dar la información, la presentación de las tareas y actividades a desarrollar por el alumno / a y todas aquellas reacciones del profesor en la actuación y ejecución de los alumnos / as. Todas aquellas intervenciones del profesor que estén relacionadas directamente con la transmisión de las habilidades y conocimientos a los alumnos / as son objeto de la técnica de enseñanza.
- **Estrategia en la Práctica:** se trata de la forma particular de abordar los diferentes ejercicios que componen la progresión de enseñanza de una determinada habilidad motriz.

Una vez clarificados estos conceptos vamos a comprobar cómo influye la inclusión de la enseñanza bilingüe en la enseñanza de la propia Educación Física. Para ello nos centraremos fundamentalmente en las decisiones interactivas, es decir, en la intervención docente representada fundamentalmente por el uso de la técnica y estilos de enseñanza por parte del profesorado.

3.1. TÉCNICA DE ENSEÑANZA

Podemos definir la TE como la forma más efectiva de llevar a cabo la comunicación y presentación del contenido de nuestra enseñanza. En definitiva, consiste en la interacción de tipo técnico de comunicación de lo que se pretende transmitir o enseñar (Delgado, 1991).

Con respecto al uso de la técnica de enseñanza hemos de indicar que el profesorado puede hacer uso de una técnica de enseñanza de INSTRUCCIÓN DIRECTA o bien una técnica de enseñanza de INDAGACIÓN. Con la primera de ellas se proponen al alumno/a situaciones donde debe reproducir exactamente el modelo expuesto por el profesor/a mientras que a través de la indagación se proponen al alumno/a situaciones para que él mismo busque soluciones que resuelvan dichas situaciones.

Independientemente de que técnica de enseñanza utilicemos hemos de indicar que de manera general dicho instrumento metodológico tiene dos partes claramente diferenciadas, la *información inicial* y el *conocimiento de resultados*.

▪ **Información Inicial:**

- **Información inicial de la clase:** es un buen momento para establecer una serie de interacciones donde se puede poner en práctica la comunicación en L2. En ella podemos recordar lo trabajado en la última sesión, motivar al alumnado, objetivos a conseguir, etc. (*Last day we practiced some exercises about.....and today we are going to.....*).
- **Información inicial de la tarea:** vamos a dar la información de la actividad a realizar. Esta información se puede proporcionar en L2 si bien en función del conocimiento por parte del alumnado de la lengua extranjera o bien de la dificultad de la tarea, deberemos también transmitir esta información no solo a través del canal auditivo sino también a través del canal visual y de manera simultánea.
- **Información inicial sobre la organización:** el profesor/a de Educación Física utiliza una serie de criterios para la agrupación del alumnado, la educación física bilingüe aporta un criterio más a tener en cuenta en este sentido, el *nivel de conocimiento del alumnado de la lengua extranjera* en cuestión. En gran cantidad de ocasiones organizamos la clase en parejas, pequeños grupos,...., y siempre procuramos que haya algún alumno/a aventajado en la realización de la actividad, ahora también procuraremos que haya algún alumno/a aventajado en lo que al conocimiento de la lengua extranjera se refiere.

- **Conocimiento de resultados:** es un buen momento para practicar algunas expresiones útiles en L2 (*well done, don't move your arm when.....*). Si el alumnado va a ser partícipe del conocimiento de resultados ya no solo ha de tener claro el movimiento o actividad sino poseer cierta soltura en la lengua extranjera para que con sus indicaciones pueda guiar de manera adecuada a su compañero/a en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así pues, tanto la información inicial como el conocimiento de resultados se transmiten a través de determinados canales de información, y es aquí donde la inclusión de los contenidos lingüísticos puede tener mayor influencia. Para la transmisión de los contenidos propios del área, generalmente utilizamos el canal auditivo, pero cuando queremos transmitir dicha información utilizando una lengua extranjera tendremos que apoyarnos también en el canal visual con lo que las demostraciones y sobre todo las ayudas visuales se hacen las verdaderas protagonistas en la transmisión de la información.

3.2. ESTILOS DE ENSEÑANZA

Podemos definir los EE como “la forma que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos personales del proceso de E-A, tanto a nivel técnico y comunicativo, como a nivel de organización y control del grupo de clase y de sus relaciones afectivas en función de las decisiones que tome el profesor” (Delgado, 1991).

Una vez indicado el concepto de estilo de enseñanza se va a analizar la influencia que ofrece la enseñanza bilingüe en cada grupo de estilos de enseñanza según la clasificación de los mismos (Delgado, 1991):

- **Estilos de Enseñanza Tradicionales:** la influencia de la enseñanza bilingüe en estos estilos de enseñanza radica fundamentalmente en que las órdenes pueden darse en lengua extranjera, por tanto el alumno/a tan solo aprende algunos términos a los que ha de responder. En este sentido podemos destacar el método denominado “Total Physical Response” (Fernández, 2009) donde el profesor/a presenta aspectos del lenguaje como instrucciones que el alumno/a ha de ejecutar (*Run one lap, stand up,...*). En lo que a la asignación de tareas se refiere se puede utilizar información referente a las tareas en lengua extranjera por ejemplo en el uso de cartelera (descripciones gráficas) sobre las actividades.
- **Estilos de Enseñanza Individualizadores:** evidentemente en este tipo de individualización también se deberá tener en cuenta la competencia lingüística del alumnado en lengua extranjera. En cuanto a trabajo por grupos, tanto de niveles como de intereses, sería ideal desde el punto de vista práctico que en cada grupo existiese alumnos/as con buena competencia lingüística, alumnos/as que pueden servir como ayuda de sus propios compañeros/as. Este mismo aspecto también deberá tenerse en cuenta tanto en los grupos reducidos como en la microenseñanza.
- **Estilos de enseñanza socializadores:** estos estilos son los que más se prestan para la puesta en práctica de actividades comunicativas. Hemos de ser cautos en la puesta en práctica de este tipo de metodología puesto que si el alumno/a no tiene un mínimo dominio de la lengua extranjera, en lugar de conseguir una mayor socialización, mejorar de la relación con los demás, etc., podemos conseguir el efecto opuesto debido a la propia inhibición del alumnado.
- **Estilos de enseñanza que implican cognoscitivamente al alumno/a:** en este tipo de metodología el planteamiento de las situaciones motrices ha de estar adaptado desde el punto de vista lingüístico al alumnado en cuestión, pudiendo existir dificultades, en ocasiones, cuando intentamos guiar a nuestro alumno/a a que busque las determinadas soluciones a dichas situaciones planteadas.
- **Estilos de enseñanza creativos:** en este caso incurrimos en los mismos preceptos que cuando anteriormente hemos hablado de los estilos de enseñanza socializadores.

4. REFLEXIONES FINALES.

A modo de conclusión o reflexión final podemos indicar que la Educación Física Bilingüe supone un cambio en determinados aspectos metodológicos sobre todo en aquellos relacionados con la transmisión de la información al alumnado así como en el uso de determinados instrumentos metodológicos específicos y propios del área.

Además, en mi opinión, no debemos caer en la excesiva teorización de la asignatura como consecuencia de la necesidad del aprendizaje de vocabulario y estructuras gramaticales necesarias para poder interactuar y comunicarse en una lengua extranjera. En este sentido debemos resaltar la importancia de un trabajo integrado e interdisciplinar como eje vertebrador del proyecto bilingüe del centro educativo, el cual favorecerá el carácter eminentemente práctico de nuestra área.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ARNAU, J. y cols. (1992). *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE/Horsori.

BAKER, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.

BYRAM, M. (2000). *Primary Education*. In M.BYRAM (Ed.), *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. (479-484) London: Routledge.

CAMERON, L. (2001). *Teaching Language to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCIA: *Guía informativa para centros con modalidad bilingüe*. (Enero 2011)

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCIA: *Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía*. (BOJA 5-4-2005)

CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. 2002-2004

CUMMINS, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ediciones Morata. Madrid.

DELGADO NOGUERA, M.A. *Los Estilos de Enseñanza en Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza*. Universidad de Granada, 1.991.

DELGADO NOGUERA, M.A. *Hacia una Clarificación conceptual de los términos en Didáctica de la EF y el Deporte*. REF, n ° 40, 1.991

FERNANDEZ BARRIONUEVO, E. (2009) *Uso del estilo de enseñanza de la microenseñanza para la elaboración de unidades didácticas de educación física bilingüe*. Revista digital "Innovación y Experiencias Educativas". N° 19. Junio 2009.

FERNANDEZ BARRIONUEVO, E. (2009). *La secuenciación de contenidos lingüísticos dentro de la Educación Física Bilingüe*. Revista Innovación y Experiencias Educativas, N° 23. Octubre 2009.

FERNÁNDEZ BAENA, J, G. (2008). *La Educación Física bilingüe en la etapa de primaria. Descripción de una experiencia*. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Año 12 - N° 117.

HALBACH, A (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de primaria. Revista de Educación, 346. Mayo-agosto 2008, pp. 455-466

MEC: REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

PÉREZ ESTEVE, P y ROIG ESTRUCH, V. (2004) *Enseñar y aprender inglés en educación infantil y primaria*. Barcelona: Horsori Editorial.

PEREZ ESTEVE, P. (2004). Enseñar y aprender inglés en educación infantil y primaria. Vol. I. Cuadernos de Educación. Horsori Editorial. Barcelona.

PLA, L. (1989). Enseñar y aprender inglés. Horsori Editorial. Barcelona.

RODRIGUEZ ABREU, M. (2010). *El área de Educación Física en la enseñanza secundaria bilingüe*. EFDeportes.com Revista Digital. Buenos Aires – Año 15 – N° 143. Abril 2010.

SIGUAN, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.

TRUJILLO, F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2. LE..., NL. Revista de Educación. N° 343.

VILA, I. (1983). Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe. En *Infancia y Aprendizaje*, nº 21, pp 4-22.

Fecha de recepción: 9/3/2011
Fecha de aceptación: 27/3/2011

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

HÁBITOS DE PRÁCTICA LÚDICA Y DEPORTIVA EN NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD ESCOLAR: UN ESTUDIO TRANSVERSAL

Germán Ruiz Tendero

Prof. Dr. en la Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Educación.
España.

Email: g.germanruiz@gmail.com

Web: <http://cienciasdeldeporte.wordpress.com>

RESUMEN

El juego ha acompañado al ser humano desde sus orígenes. Los niños pasan por diferentes etapas de juego a lo largo de la infancia, desde los más rudimentarios hasta el juego reglado. El sexo y el entorno social y emocional son también factores influyentes en los hábitos de los niños de cara a practicar un tipo de deporte o juego. Los juegos motores, frente a los sedentarios son los preferibles para el desarrollo psicomotriz del niño. Además contribuyen a la mejora y mantenimiento de la salud de los menores, a la socialización e intercambio cultural entre otros factores positivos. Los profesionales del área de Educación Física han de apostar por el movimiento y facilitar la expresión natural del niño a través del juego. El propósito de este estudio pasa por identificar los diferentes juegos y deportes por edades, desde primero de Educación Primaria hasta 2º de la E.S.O., en una muestra de 60 alumnos (30 niños y 30 niñas) de un mismo centro escolar público, observando su evolución y atendiendo también a clasificaciones y preferencias por sexos. Los resultados indican una disminución de la variedad de juegos con la edad, con interés creciente hacia los videojuegos a partir de la E.S.O. Se observan diversos estereotipos de género en la práctica deportiva. La oferta extraescolar del centro determina también la tipología de los deportes practicados.

PALABRAS CLAVE:

Juego, deporte, educación primaria, entorno escolar, estereotipos.

1. INTRODUCCIÓN.

El juego ha acompañado al ser humano y a otras especies, fundamentalmente aves y mamíferos a lo largo de los años. Se piensa que el origen del juego estuvo en la curiosidad de los reptiles (Burghardt, 1984), que más tarde evolucionaron hacia otras especies en un proceso de unos 70 millones de años de duración (Pérmico Medio y Jurásico Medio). Sin embargo la diferencia fundamental entre el juego humano y el juego animal radica en que para el animal el juego simbólico no existe, tampoco establece normas ni una organización. El juego simbólico, que suele estar presente en los niños a partir de los dos años de edad, hace que una rama caída pueda representar por ejemplo una varita mágica o una espada. Por tanto el juego está fomentando en el niño el desarrollo de la creatividad. La importancia del juego y más concretamente del juego motor radica, entre otros, en los siguientes puntos:

- Supone una herramienta idónea para la educación.
- Facilita el desarrollo de las habilidades motrices básicas y posteriormente las específicas y deportivas.
- Supone un aprendizaje constante.
- Facilita la socialización y el respeto a unas normas.
- Es una opción saludable para el aprovechamiento del tiempo libre.
- Permite la expresión de emociones positivas y la oportunidad para canalizar y controlar las negativas, en lo que se denomina aprendizaje social y emocional (Lantieri, 2010).
- Nos integra en la cultura y nos hace partícipe de la misma y sus tradiciones.
- El juego permite explorar, conocer, entender y respetar el entorno que nos rodea.

Piaget (1939, 1946) distingue tres etapas en el juego infantil: juego sensoriomotor, juego simbólico y juego de reglas. Estas etapas pueden ser equiparadas a las propuestas por Papalia (1998) para la infancia:

- Primeros pasos (0-3 años): juego sensoriomotor
- Niñez temprana (3-6 años): juego simbólico
- Niñez intermedia (6-12 años): juego reglado.

A su vez, cada fase del juego tiene su evolución propia. En el caso del juego simbólico de Piaget se distinguen tres estadios resumidos por Navarro de la siguiente forma (Navarro, 2002):

- (2-4 años): caracterizado por la irrealidad.
- (4-7 años): desaparición de la deformación de la realidad; representación imitativa de la realidad; comienzo del simbolismo colectivo.
- (11-12 años): decaimiento del simbolismo en pro de los juegos de reglas.

Por otro lado, existen diferencias obvias en las preferencias de juego en función del sexo. Algunos autores han atribuido estas diferencias a cuestiones genéticas, aunque con estudios no del todo rigurosos en cuanto al control de las variables de influencia ambiental y educativa de los padres (Goldberg y Lewis, 1969). Hoy sabemos que existen dos realidades emocionales distintas, la del hombre y la de la mujer, cuyo origen responde parcialmente a cuestiones biológicas pero también a cuestiones ambientales que se producen sobre todo en la infancia (Goleman, 2009) y que también tienen que ver con el tipo de juegos que unos y otros eligen. De hecho, estas dos realidades se han plasmado también en la actividad física que realizan tanto niños como niñas en edad escolar (Blández, Fernández y Sierra, 2007). Además, el peso del estereotipo parece ser diferente según el sexo afectando más a los niños que a las niñas (Biskup y Pfister, 1999).

Los hábitos de juego han evolucionado también en la sociedad. Hacia la primera mitad del siglo XX en España se jugaba principalmente con los elementos propios del campo, del entorno próximo. Normalmente los juegos enraizaban con oficios (juegos con agujas y botones de costurera, juegos de lanzamiento de aperos de labranza, juegos pastoriles con gayata...). Los juguetes tradicionales como caballos de madera, muñecas, aros, etc., eran fabricados de forma artesanal, o simplemente extraídos de la naturaleza como las tabas. En los años cincuenta y sesenta el empuje industrial llevó a la fabricación más sofisticada de los juguetes, aunque no estarían a disposición de muchas familias tras los años de posguerra. En los años 70 surge la polémica sobre el juguete bélico, a la vez que proliferan los juguetes educativos. La televisión mediatiza e impone los gustos de los niños (López de Sosoaga, 2004). Al igual que la aparición de juguetes, la inclusión en el mercado de los videojuegos cambió paulatinamente los hábitos de los niños españoles desde su introducción en el mercado europeo a finales de los 80. A partir de esta fecha diferentes estudios confirman la dedicación de gran parte del tiempo libre a los videojuegos (Fisher, 1995; Phillips, Rolls, Rouse y Griffiths, 1995). Los videojuegos crean un nuevo universo simbólico que bebe de nuestra cultura, pero que a la vez la va modificando. Son, sobre todo los jóvenes, los que se adhieren a esta nueva forma de comunicación basada en la rapidez y el impacto de la imagen (De Aguilera y Méndiz, 2010). ¿Se está perdiendo el juego o simplemente se transforma? Cuando la investigación se cernía amenazante sobre videojuegos, dado el riesgo de sedentarismo que implicaban para nuestra juventud, aparecen las nuevas opciones virtuales que, al tratar de acercarse a la realidad virtual, nos levantan del sofá para movernos ante una pantalla imitando un baile, los golpes del tenis o un combate de boxeo. Estas nuevas tecnologías han sido acogidas con escepticismo por unos y con gran aceptación por parte de otros.

De cualquier forma, las instituciones han declarado unos límites al tiempo de sedentarismo (National Association for Sport and Physical Education, 2004) que los niños pueden ejercer, dada su asociación con la obesidad. Los videojuegos, a pesar de las últimas tendencias y tecnologías, no son aún equiparables a la práctica deportiva, y recientes investigaciones los asocian a problemas de atención (Swing, Gentile, Anderson y Walsh, 2010). Los profesores se enfrentan por tanto al reto de aprovechar la atracción de los jóvenes hacia los videojuegos y la televisión para transformarlos en pura actividad física y conocimiento de uno mismo, como ya se ha hecho con éxito en algunas intervenciones (Pérez, 2009).

Es necesario por tanto, conocer el estado actual de la cuestión. ¿A qué juegan los niños? ¿Qué deportes practican? ¿Son diferentes los hábitos de chicos y chicas? ¿Cómo son los cambios que se producen en la práctica del juego y el deporte con la edad? Algunas de las respuestas nos permitirán conocer la realidad y buscar nuevas formas de atraer a los niños hacia los juegos motores, buscando aplicaciones en el área de Educación Física.

El propósito de este estudio pasa por identificar los diferentes juegos y deportes por edades, desde primero de Educación Primaria hasta 2º de la E.S.O., observando su evolución y atendiendo también a clasificaciones y preferencias por sexos.

2. METODOLOGÍA.

DISEÑO.

El presente estudio sigue un diseño descriptivo de tipo cualitativo en el que posteriormente se han cuantificado las variables por categorías para su análisis. El diseño se basa en la encuesta, siguiendo las propuestas metodológicas descritas para el área de ciencias sociales (Alvira, 2004; Cea, 1999; García-Ferrando, Ibáñez y Alvira, 2003).

PARTICIPANTES.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo aleatorio estratificado por cursos escolares. La población objeto de estudio estaba compuesta por los alumnos del Colegio Público San Antón de Albacete. Por disponibilidad horaria del centro finalmente se seleccionaron los siguientes cursos: 1º, 3º y 5º de primaria; 1º y 2º de la E.S.O. Cada curso estaba compuesto por 3 grupos. De cada uno de los cursos se seleccionaron al azar 12 alumnos (6 niños y 6 niñas), escogiendo a 4 alumnos de cada grupo (2 niños y 2 niñas). Las edades estaban comprendidas entre los seis y trece años. La muestra final quedó compuesta por un total de 60 alumnos. El centro escogido se ubica en la ciudad de Albacete (España), en el barrio que lleva su mismo nombre. Las familias a las que pertenece el alumnado están en un amplio abanico socio-económico, que va desde medio-alto a medio-bajo, pudiéndose considerar la mayoría en un nivel medio-medio (Colegio Público San Antón, 2011).

INSTRUMENTO.

Se utilizó un sencillo cuestionario que se pasó individualmente mediante entrevista personal a cada alumno. El cuestionario fue anónimo y únicamente se anotaba el curso y el sexo del participante. Las preguntas, de tipo abiertas, fueron: ¿A qué sueles jugar en tus ratos libres incluyendo los recreos del colegio? ¿Qué deporte o deportes practicas en la actualidad?

PROCEDIMIENTO

Para el desarrollo del presente estudio se estableció una reunión personal con la Dirección del centro, en la que se explicaron los objetivos del mismo y se fijó una fecha para el trabajo de campo, así como los grupos escolares que participarían en el muestreo. La toma de datos se llevó a cabo en dos días consecutivos. Cuatro alumnos de cada clase fueron escogidos al azar por la profesora siguiendo la lista numérica de clase. Los alumnos fueron entrevistados personal e individualmente en un espacio que el centro puso a disposición del investigador principal. El tiempo aproximado para cada entrevista fue de cuatro minutos.

ANÁLISIS DE DATOS.

Los resultados fueron codificados y analizados mediante el la hoja de cálculo Microsoft Excel v. 2007. El procesamiento de los datos incluyó un análisis descriptivo mediante tablas y gráficos de frecuencias, agrupados según las variables independientes de sexo y curso escolar.

3. RESULTADOS.

Primer curso de primaria: como se aprecia en la figura 1, los juegos dinámicos de locomoción son los preferidos para los chicos. Los videojuegos se sitúan hacia la mitad de la tabla, mientras que en las niñas no cobran tanto protagonismo, predominando los juegos de mesa y los juegos de locomoción como los colores o las estatuas.

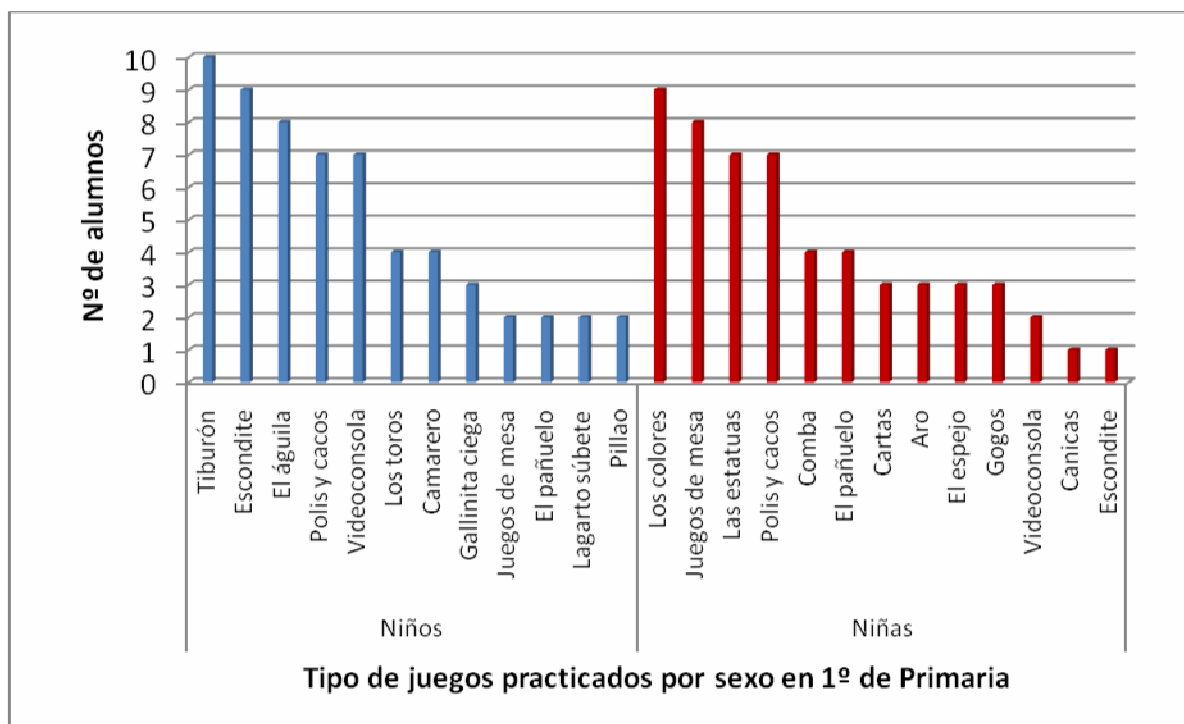


Figura 1: juegos que realizan los alumnos y alumnas de primer curso de primaria.

Respecto a los deportes más practicados para estas edades tenemos el fútbol en los chicos y la gimnasia rítmica en las chicas.

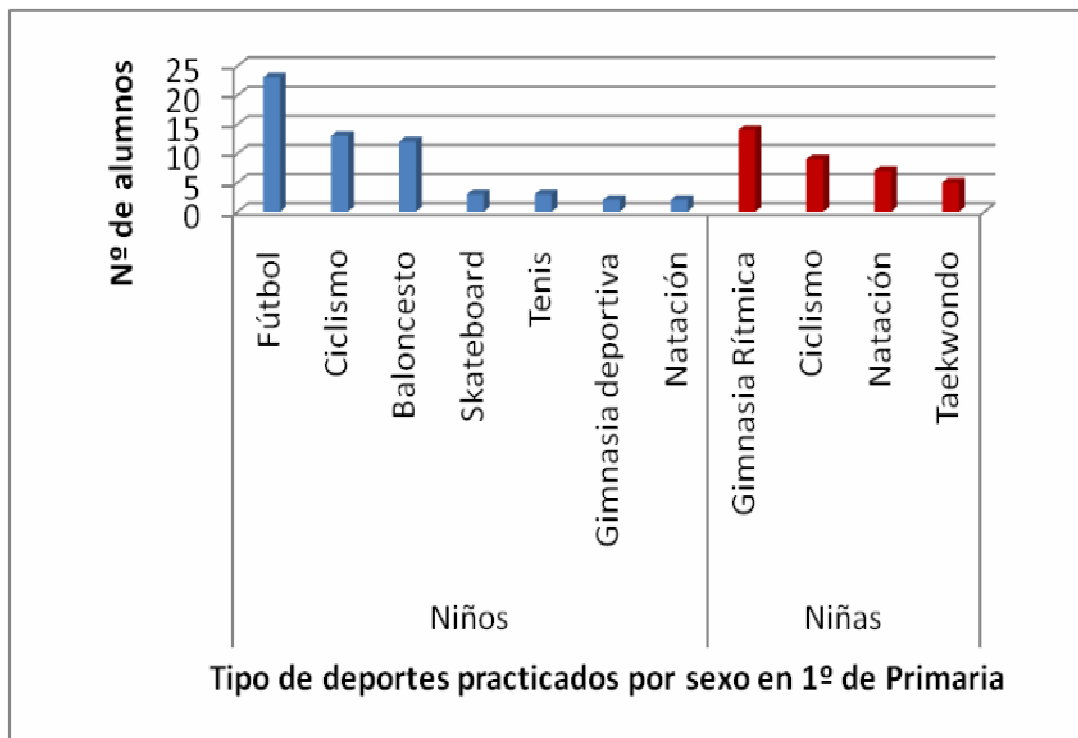


Figura 2: deportes que practican los alumnos y alumnas de primer curso de primaria.

Tercer curso de primaria: Al avanzar dos cursos en edad la videoconsola cobra un especial protagonismo en los chicos. Las niñas por su parte siguen prefiriendo juegos de locomoción.

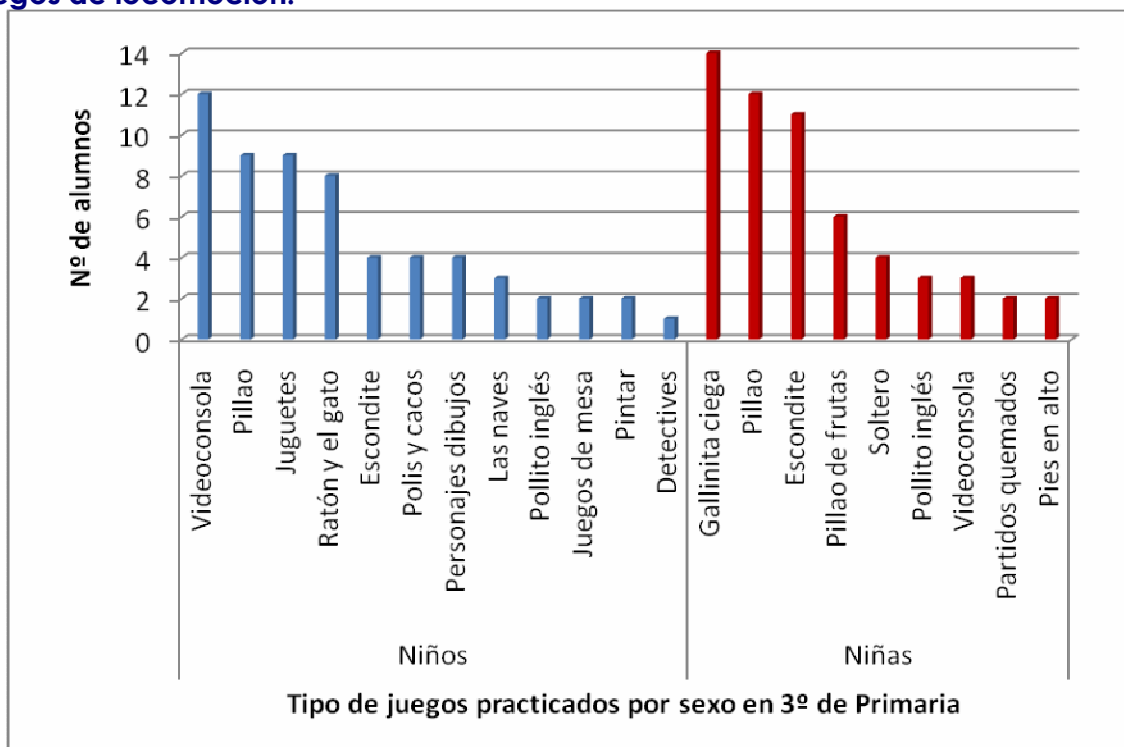


Figura 3: juegos que realizan los alumnos y alumnas de tercer curso de primaria.

En el plano deportivo vemos el fútbol sigue siendo el deporte preferido para los niños. Para las niñas destacan la bicicleta, la gimnasia rítmica y el fútbol.

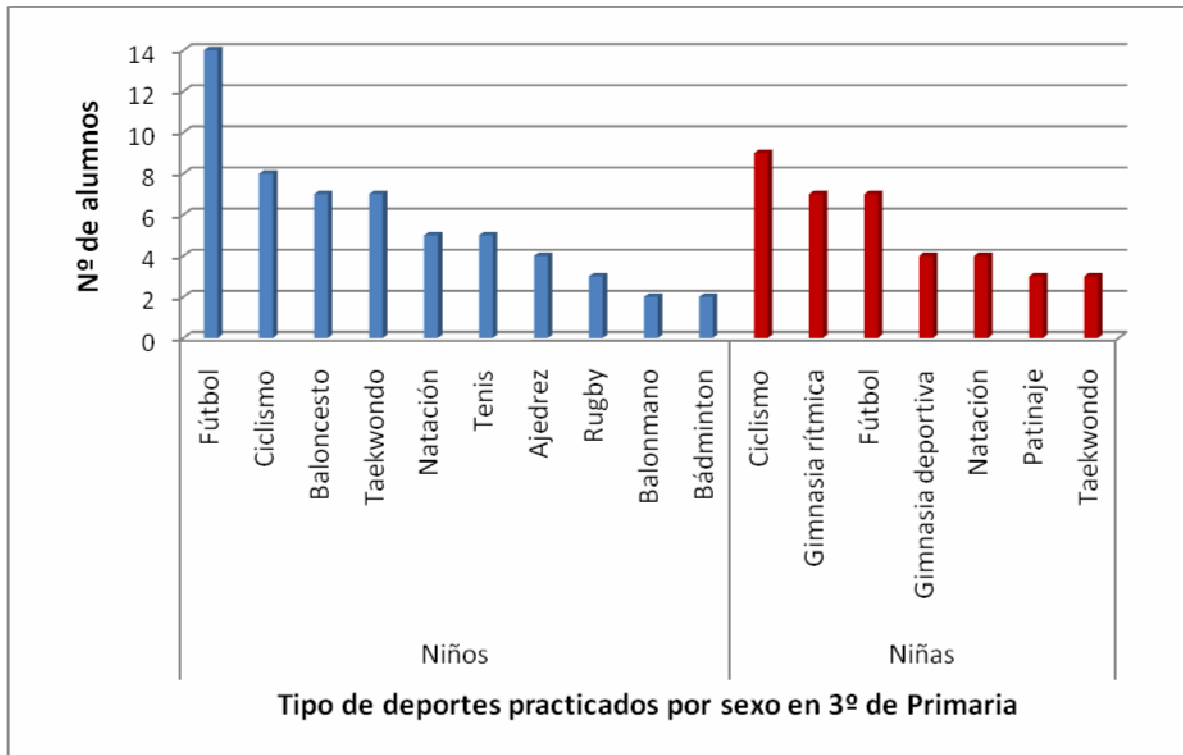


Figura 4: deportes que practican los alumnos y alumnas de tercer curso de primaria

Quinto curso de primaria: Pintar aparece como la primera actividad lúdica en las respuestas de los chicos. A continuación figuran juegos dinámicos de locomoción como el bote y el toro. Los juegos preferidos de las niñas son también los tradicionales pillao y el escondite.

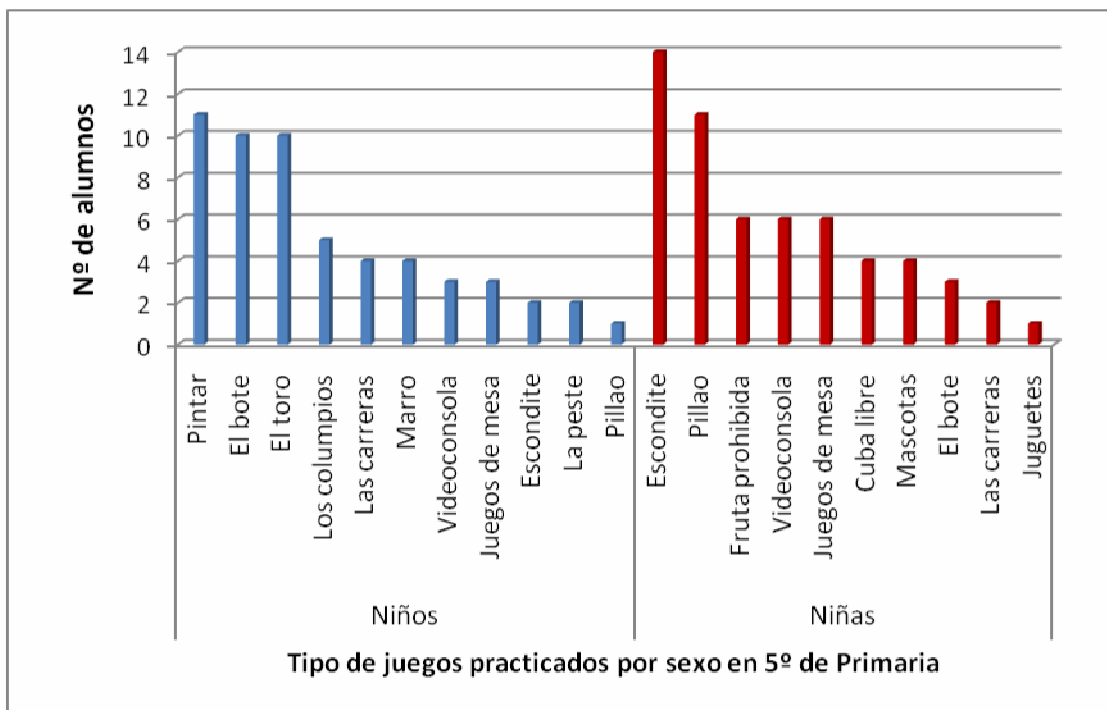


Figura 5: juegos que realizan los alumnos y alumnas de quinto curso de primaria.

Si observamos los deportes se posicionan en primer lugar el fútbol y el baloncesto para los chicos y la natación y la gimnasia rítmica para las chicas.

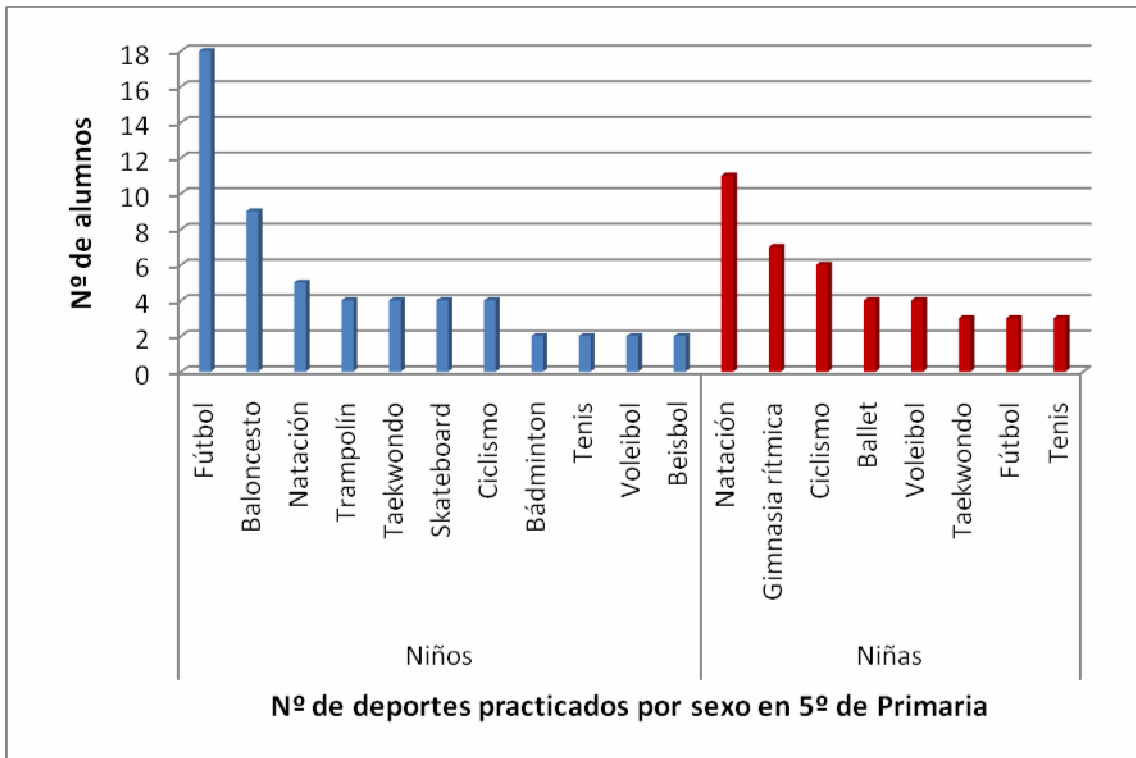


Figura 6: deportes que practican los alumnos y alumnas de quinto curso de primaria.

Primero de la E.S.O.: Las videoconsolas y los juegos de ordenador (PC) acaparan a este nivel la atención de niños y niñas, relegando a un segundo plano otros juegos.

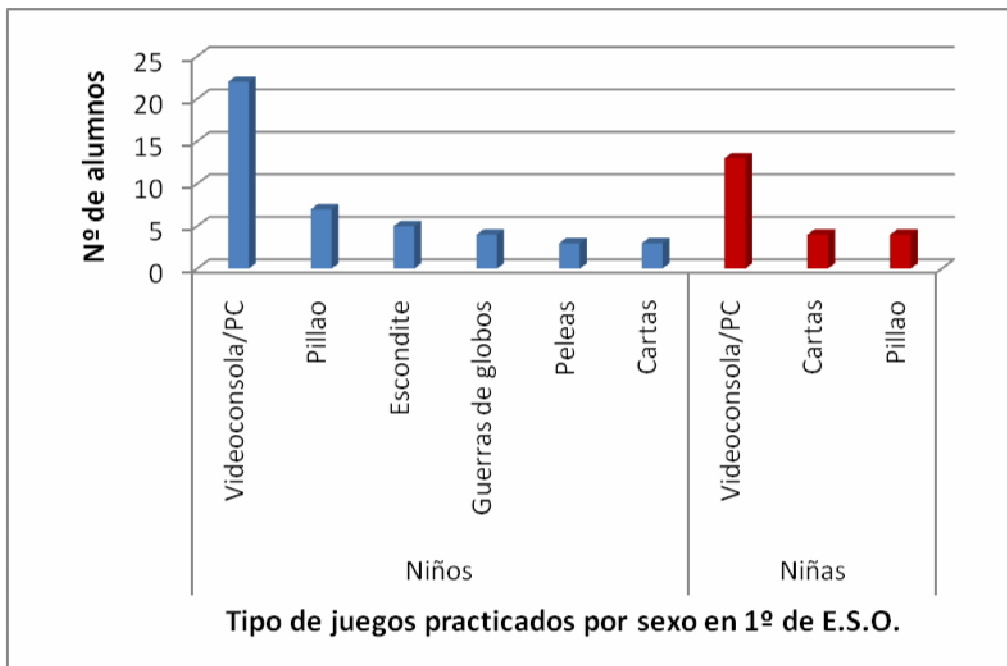


Figura 7: juegos que realizan los alumnos y alumnas de primero de la E.S.O.

Como viene siendo habitual, el fútbol sigue siendo el deporte rey para los chicos, mientras las chicas prefieren montar en bicicleta y el ballet.

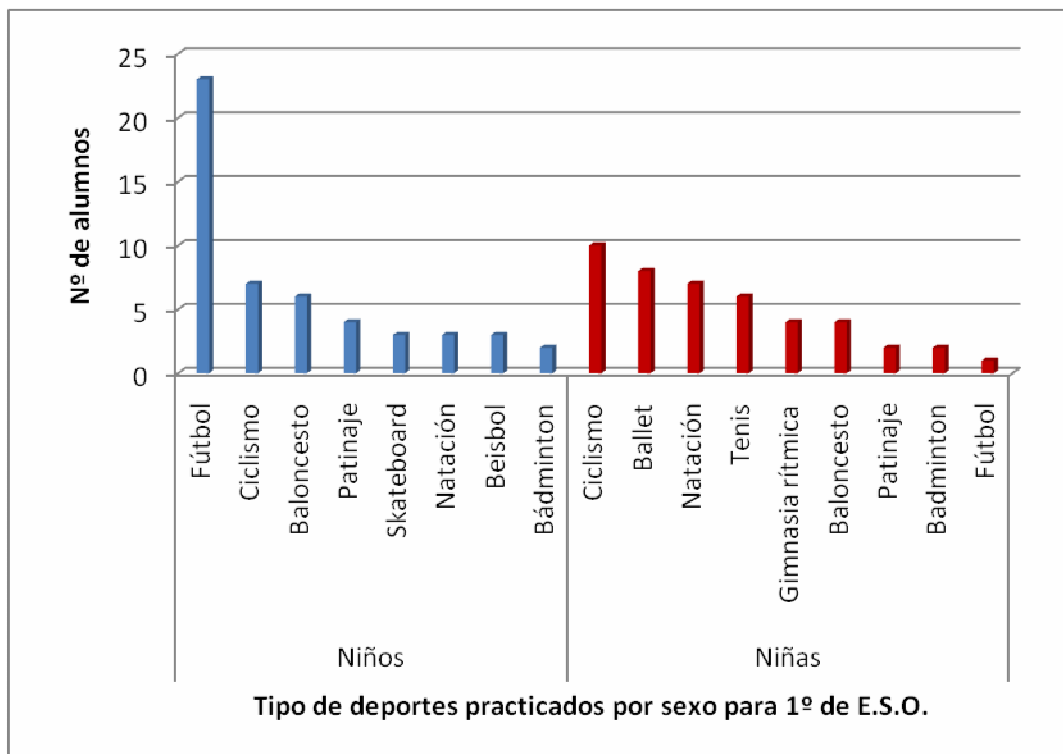


Figura 8: deportes que practican los alumnos y alumnas de primero de la E.S.O.

Segundo de la E.S.O.: Los videojuegos se mantienen en primer lugar en los chicos, respecto al curso anterior. En las chicas se da preferentemente el juego de cartas, que aunque no sea de tipo digital si es sedentario.

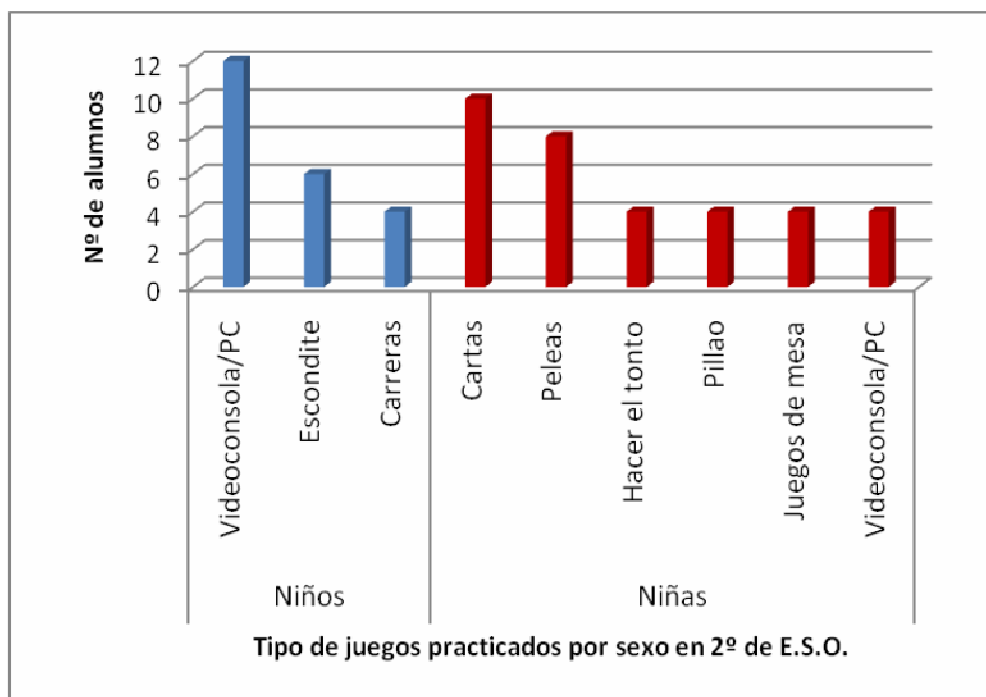


Figura 9: juegos que realizan los alumnos y alumnas de segundo de la E.S.O.

La práctica deportiva obtiene poca variación respecto al curso anteriormente analizado, siendo el fútbol, ciclismo y baloncesto los más practicados en chicos; mientras que las chicas prefieren la natación el ciclismo y el ballet.

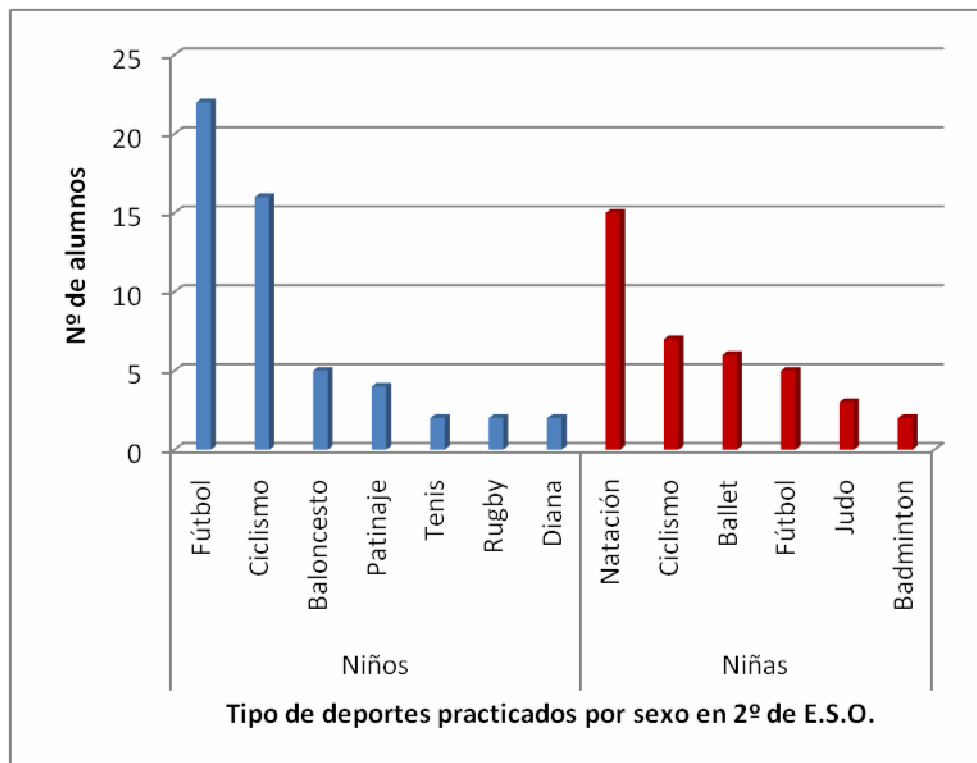


Figura 10: deportes que practican los alumnos y alumnas de segundo de la E.S.O.

Evolución del número de juegos y deportes practicados por cursos: El juego tiende a disminuir con la edad, acentuándose el descenso a partir de quinto curso de primaria para ambos sexos. La práctica deportiva sigue un patrón más irregular, bajando en los niños a partir de quinto, mientras que en las niñas va aumentando hasta primero de la E.S.O.

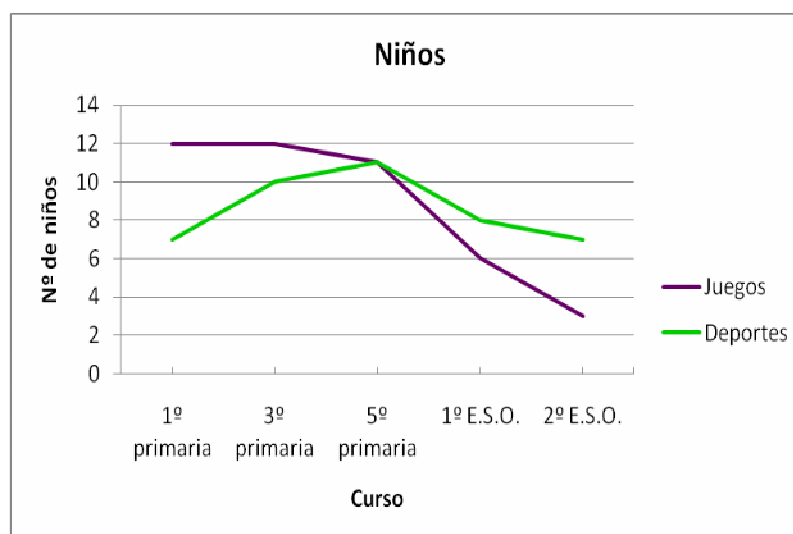


Figura 11: Evolución del número de juegos por curso para los niños

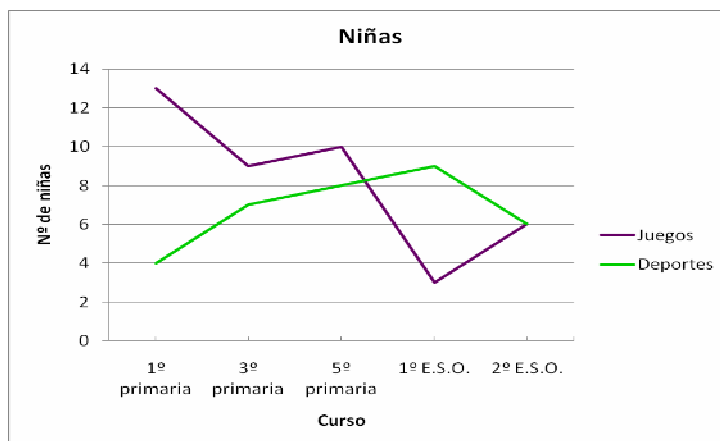


Figura 12: Evolución del número de juegos por curso para las niñas.

Si establecemos una clasificación dicotómica en función de la motricidad que implican los juegos tendríamos por un lado los *juegos motores* y por otro los *juegos que tienden al sedentarismo* (cartas, videojuegos, canicas, juegos de mesa, etc.). En nuestro estudio el reparto de juegos según esta clasificación quedaría de la siguiente forma:

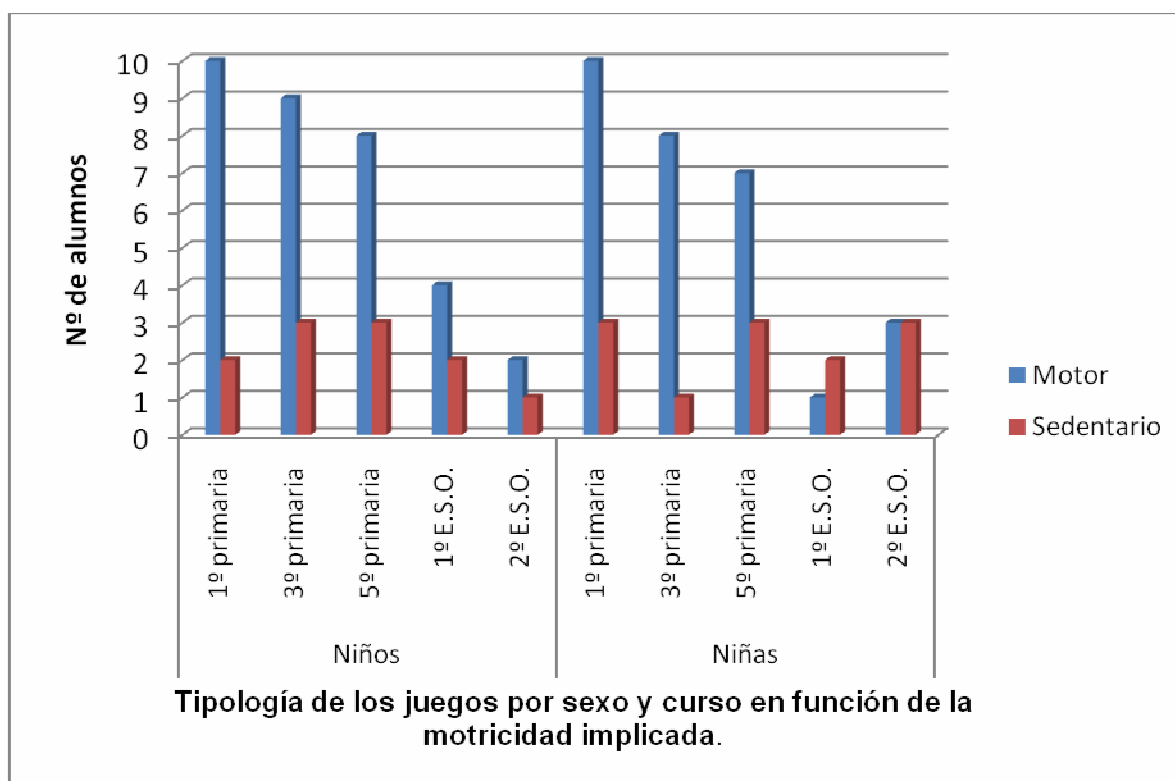


Figura 13: Tipología del juego en función de la motricidad implicada, según curso y sexo.

4. DISCUSIÓN.

A la luz de los resultados expuestos, es notoria una disminución en el número de juegos a lo largo de los años para ambos sexos, sin suponer un aumento paralelo y claro del número de deportes practicados. El número de juegos practicados desciende drásticamente con el cambio de etapa educativa de 5º a 1º de la E.S.O.,

coincidiendo además con la pubertad. Una de las entrevistas llevadas a cabo con una niña refleja en el caso particular este hecho:

Investigador (I): -Entonces ¿a qué sueles jugar tú?

Alumna (A): -A nada.

I: -¿No juegas a nada? ¿Ni siquiera al pillao?

A: -¡Si hombre, al pillao! Que ya no somos niñas.

Atendiendo a la clasificación de juego motor, según Piaget, la mayoría de juegos mostrados se ciñen al juego de reglas, lo cual no es de extrañar dada la edad de los niños y niñas estudiados.

En función de la motricidad, se ha extraído un claro predominio de los juegos que implican motricidad, frente a los juegos sedentarios. Aunque, mientras el número de juegos motores tiende a disminuir en el transcurso de los años, los juegos sedentarios no siguen un patrón de forma clara. El número se mantiene siempre entre uno y tres, pero al disminuir el número de juegos motores, el porcentaje de dedicación a juegos sedentarios se incrementa sustancialmente. El riesgo que implican los hábitos sedentarios para la salud (obesidad, diabetes tipo II) ha llevado a establecer una serie de recomendaciones por parte de las instituciones responsables. Una de estas recomendaciones desaconseja periodos prolongados (2 ó más horas) de inactividad para niños de 5-12 años (National Association for Sport and Physical Education, 2004). Además, un reciente estudio de la Universidad de Iowa (EE.UU.) ha determinado que, no solo la televisión, sino también los videojuegos, se asocian a un mayor riesgo de problemas de atención tanto en menores como en adolescentes y jóvenes (Swing, 2010). Según explican los autores del estudio, los problemas de concentración, que a menudo se manifiestan en forma de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), se relacionan con una serie de efectos negativos, como fracaso escolar y aumento de la agresividad.

Respecto a los deportes, llama la atención la presencia de un deporte atípico como es el taekwondo. Esto se debe a que se oferta dentro de las actividades extraescolares del centro. De ahí la importancia de seleccionar adecuadamente estas actividades. Independientemente de la popularidad de las actividades, los niños terminan practicando aquello que se ofrece el entorno próximo. El fútbol es indiscutiblemente el deporte más practicado por los chicos, seguido por el ciclismo, que en el contexto de este estudio se refiere a montar libremente en bicicleta, y no a formar parte de equipos ciclistas. En las niñas los deportes más practicados son la gimnasia rítmica, el ciclismo, el ballet y la natación, con pequeñas variaciones según el curso. Aunque es una disciplina artística, hemos incluido el ballet en el conjunto de deportes. Es inevitable hacer un comentario sobre los llamados estereotipos deportivos de género que una y otra vez aparecen en los estudios al respecto (Blández, 2007). Observamos en nuestros datos que los niños no practican actividades tradicionalmente asignadas a las niñas, como la gimnasia, el ballet, los patines o el voleibol. Sin embargo las niñas sí que practican deportes encasillados en el estereotipo masculino, como el fútbol o deportes de combate. Este hecho están en consonancia con la investigación que indica un mayor impacto de los estereotipos sobre los niños que sobre las niñas (Biskup y Pfister, 1999).

A través de las clases de Educación Física los profesionales del área tenemos la oportunidad de romper los tradicionales estereotipos y dotar de igualdad de oportunidades a todos los alumnos y alumnas, enriqueciendo con ello sus experiencias motrices. Igual de importante es conocer los hábitos de juego en la infancia actual, para aprovechar esta motivación espontánea para la propuesta de actividades en nuestras clases. Partiendo de esta idea podemos aprovechar la temática de los dibujos animados del momento para practicar diversas actividades físicas. Otra opción interesante es transformar los juegos sedentarios en motores. Por ejemplo hacer un dominó humano, un ajedrez viviente lleno de divertidas pruebas o incluso crear un propio juego de rol educativo a modo de gymkana como ya se ha puesto en marcha con excelentes resultados (Pérez, 2009).

5. CONCLUSIONES

El número de juegos a los que dedican su tiempo libre los niños y niñas desciende con la edad, siendo esta disminución muy pronunciada en el cambio de la Educación Primaria a la E.S.O.

El número de deportes practicados no sigue un patrón claramente definido con la edad. Aunque en los niños, el mayor número de deportes practicados se da en 5º curso, mientras que en las niñas se da en 1º de la E.S.O.

En los primeros cursos de Primaria predominan los juegos motores. Por tanto, conforme avanzan los cursos el porcentaje de número de juegos sedentarios aumenta, obteniendo protagonismo los videojuegos.

La oferta de actividades extraescolares por el propio centro determina visiblemente la práctica deportiva de los alumnos.

En la práctica deportiva aparecen diversos estereotipos de género, más visiblemente en los niños que en las niñas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alvira, F. (2004). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Biskup, C., y Pfister, G. (1999). I would like to be like her/him: are athletes role - models for boys and girls? *European Physical Education Review*, 5(3), 199-218.

Blández, J., Fernández, E., y Sierra, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 11(2).

Burghardt, G. (1984). *On the origins of play Play in animals and humans*. Oxford: Basil Blackwell.

Cea, M. A. (1999). *Metodología cuantitativa : estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Colegio Público San Antón. (2011). *Proyecto Educativo de Centro*. Albacete.

De Aguilera, M., y Méndiz, A. (2010). *Serie Informes: Videojuegos y educación*. Madrid: MEC. Instituto de Tecnologías Educativas.

Fisher, S. (1995). The amusement arcade as a social space for adolescents: An empirical study. *Journal of Adolescence*, 18(1), 71-86.

García-Ferrando, M., Ibáñez, J., y Alvira, F. (2003). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (3ª ed.). Madrid: Alianza.

Goldberg, S., y Lewis, M. (1969). Play behavior in the year-old infant: early gender differences. *Child Development*, 40(1), 21-31.

Goleman, D. (2009). *La inteligencia emocional* (68 ed.). Barcelona: Kairos.

Lantieri, L. (2010). *Inteligencia emocional infantil y juvenil* (3ª ed.). Madrid: Aguilar.

López de Sosoaga, A. (2004). *El juego: análisis y revisión bibliográfica*. Zarautz: Universidad del País Vasco.

National Association for Sport and Physical Education (2004). *Physical Activity for Children: A Statement of Guidelines for Children Ages 5-12* (2nd ed.). Reston, VA: Author.

Navarro, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Zaragoza: Inde.

Papalia, D. (1998). *Psicología del desarrollo*. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill.

Pérez, I. J. (2009). El guardián de la salud: Un juego de rol para promover hábitos saludables de vida y actividad física desde la Educación Física *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 98, 15-22.

Phillips, C. A., Rolls, S., Rouse, A., y Griffiths, M. D. (1995). Home video game playing in schoolchildren: A study of incidence and patterns of play. *Journal of Adolescence*, 18(6), 687-691.

Piaget, J. (1939). *El criterio moral del niño* (1983 ed.). Barcelona: Fontanella.

Piaget, J. (1946). *La formación del símbolo en el niño* (1986 ed.). Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Swing, E. L., Gentile, D. A., Anderson, C. A., y Walsh, D. A. (2010). Television and video game exposure and the development of attention problems. *Pediatrics*, 126(2), 214-221.

ANEXO I: DESCRIPCIÓN DE LOS JUEGOS MENOS CONOCIDOS CITADOS POR LOS NIÑOS Y NIÑAS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO.

- *El "pillao"*: se refiere al juego de pillar, variando el vocablo según el habla de la zona.
- *El fiburón*: es un juego de locomoción similar al pillar, en el que el que pilla lleva una mano sobre la cabeza a modo de "aleta".
- *El camarero*: juego de transporte de objetos.

- *Lagarto súbete*: se refiere a *lagarto súbete en alto*. Similar a pies en alto, o al toro.
- *Los colores*: juego de pillar en el que el que la lleva dice un color y los demás han de tocar cualquier objeto de ese color para no ser pillados.
- *Gogos*: tabas.
- *Soltero*: variante del pillar.
- *Partidos quemados*: equivalente al balón prisionero.
- *Fruta prohibida*: variante del juego del stop, en el que se dicen frutas para salvarse, excepto una prohibida.
- *Guerras de globos*: se refiere a globos de agua.
- *El toro*: similar a pies en alto.
- *El águila*: mima dinámica que el pillao, imitando a un águila.

Fecha de recepción: 18/3/2011
Fecha de aceptación:

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

LOS GRANDES INTERROGANTES DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Manuel Chamero Muñoz

Maestro de Educación Física CEIP Gerardo Diego, Leganés
Nacionalidad: Española.
manolo_manu1@hotmail.com

Javier Fraile García

Maestro de Educación Física CEIP León Felipe, Fuenlabrada
Nacionalidad: española
Email: zumalacarregui@hotmail.com

RESUMEN

La evaluación no es una tarea fácil y mucho menos en nuestra área curricular de Educación Física. Por ello, ante la gran dificultad que puede plantear llevarla a cabo, hemos realizado el siguiente artículo con el fin de profundizar sobre los grandes interrogantes que giran en torno a su concepción.

Para empezar, hemos querido partir del desconcierto terminológico que existe en torno a ella en la literatura bibliográfica, surgiéndonos preguntas como: ¿Qué entendemos por evaluar?, ¿Para qué y por qué evaluar?; interrogantes de carácter pedagógico, y ¿Qué, cómo, cuándo y a quién evaluar?; interrogantes de carácter técnico.

Todas las cuestiones anteriormente referidas serán profundizadas a través de los modelos, enfoques, racionalidades o paradigmas de la evaluación, es decir, los tradicionales versus alternativos; explicando e indagando sobre su origen, formación y repercusión en la Educación Física actual.

PALABRAS CLAVE:

Paradigma, medición, valoración, constructivismo y evaluación formativa.

1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO EVALUACIÓN.

Definir la evaluación como concepto requiere estudio previo y amplia documentación, para poder acercarse de forma minuciosa a ella. De hecho, a lo largo del tiempo varios han sido los autores que se han aventurado a delimitar dicho término. Fruto de ello, en la actualidad encontramos numerosas definiciones que han producido un fenómeno de “*desconcierto terminológico*” (López Pastor, 2006, 36); confusión cuyo resultado se plasma en la bibliografía general de educación y en particular, en la específica de nuestra disciplina; la Educación Física, en conceptos asociados a dicho proceso como: “*inicial, continua, final, puntual, diagnóstica, formativa, sumativa, acreditativa, interna, externa, formal, informal, cuantitativa, cualitativa, integrada, respondiente, sistemática, iluminativa, subjetiva, objetiva, burocrática, autocrática, democrática, científica, de producto, de proceso, artística pluralista, etnográfica, colaborativa, participante, ideográfica, interpretativa uniforme, pluriforme, procesual, aditiva, acumulativa, holística, contextualizada, comprensiva, útil...*” (López Pastor 2006, *ibid*).

Por tanto, intentamos en el presente apartado proporcionar una respuesta a la pregunta: ¿Qué entendemos por evaluar?; interrogante influido por cuestiones de mayor reflexión y profundización como son ¿Para qué evaluar? y ¿Por qué evaluar?; que sin duda marcarán el concepto de idea que tengamos sobre el proceso de evaluación.

En primer lugar debemos tener en cuenta que la evaluación como fase de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje no es algo nuevo. Como señala Díaz Lucea (2005, 20), “*de la presencia de la evaluación en el mundo educativo tenemos constancia que hacia el siglo IV y V antes de Cristo en Grecia, Sócrates y otros maestros griegos ya utilizaban una clase de cuestionarios para evaluar a sus alumnos. Algo similar ocurría también en la cultura romana*”. En palabras de Velázquez y Hernández (2004, 11) “*constituye una práctica que encierra el ciclo de cualquier proceso humano intencional*”. Podemos afirmar siguiendo a estos autores que la evaluación es un proceso inherente al ser humano, intrínseco a su naturaleza, con el propósito y necesidad de conocer los resultados, consecuencias, repercusiones...de las propias acciones, “*tanto en el proceso seguido como en el producto alcanzado*” (Velázquez y Hernández, 2004, *ibid*).

Por ello, no es de extrañar que el proceso de evaluación haya merecido el interés e intención de un buen número de profesionales e investigadores del campo de la educación, abordándola desde diferentes perspectivas: didáctica, metodológica, económica y de gestión (Hernández y Velázquez, 2004).A continuación, dentro de este apartado, optamos por algunas de las definiciones existentes de evaluación en la literatura especializada; con el propósito de reflejar el interés anteriormente mencionado y la idea subliminal de práctica evaluadora que desprende cada una de ellas, analizándolas más adelante.

Entre las definiciones de evaluación encontradas, recogemos para nuestro planteamiento las siguientes -si bien es cierto que podríamos haber seleccionado otras muchas más, elegimos aquellas más significativas y relevantes, en nuestra tarea de análisis sobre las concepciones de evaluación-:

- *“la etapa del proceso educativo que tiene por fin comprobar, de modo sistemático, en qué medida se han logrado los resultados previstos con los objetivos especificados con antelación” Lafourcade (1973, en Blázquez, 1990, 14).*
- *“la evaluación entendida como un control del producto (tests, estándares) y luego su difusión mediática” (Torres Santomé, 1991, 76).*
- *“la medición es el primer paso importante en la evaluación. Una mejor medición lleva a una mejor evaluación” Sánchez Bañuelos (1996, en López Pastor, 2006, 44).*
- *“una evaluación es un juicio basado en una medida” Burton y Millar (1998, en Fernández, 2002, 244).*
- *“la evaluación como proceso de mejora, diálogo, comprensión y mejora” (Santos Guerra, 1993, 141).*
- *“la evaluación supone un proceso por el cual se obtiene información que se utiliza para tomar decisiones o efectuar juicios, tanto sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, como sobre la estrategia docente empleada. Destaca, por tanto, el carácter procesual de la acción evaluadora, lo que la convierte en una actividad sistemática que integrada en el proceso educativo utiliza múltiples y variados métodos” (Contreras, 1998, 293).*
- *“evaluar supone la realización de un conjunto de acciones encaminadas a la obtención de información significativa con el fin de, una vez analizada e interpretada en un marco de referencia, hacer posible la elaboración de un juicio de valor y, si procede, una toma de decisiones sobre los diferentes elementos y factores que configuran e interactúan en el sistema educativo” (Hernández y Velázquez, 2004, 18).*
- *“la evaluación es un proceso de elaboración de un juicio de valor sobre un proceso (y/o producto, de una actividad, una ejecución, un comportamiento, un trabajo) en orden a tomar una decisión sobre el mismo” (López Pastor, 2006, 24).*

Así pues, desde las aportaciones de diferentes autores en distintos momentos del tiempo, comprobamos por nosotros mismos las múltiples concepciones de evaluación; aunque para una mejor delimitación de la misma, señalaremos (con el riesgo de simplificar una concepción de complejo agrupamiento) la delimitación de dos posicionamientos antológicos claramente enfrentados.

Evaluación apoyada en medir	Evaluación apoyada en valorar
Lafourcade, 1973	Santos Guerra, 1993
Torres Santomé, 1991	Contreras, 1998
Sánchez Bañuelos, 1996	Hernández y Velázquez, 2004
Burton y Millar, 1998	López Pastor, 2006

(inspirado en Chaparro y Pérez, 2010)

Por un lado, una evaluación como representante de la medición cuyo fin último es la toma de diferentes medidas para la comprobación de un resultado o rendimiento final.



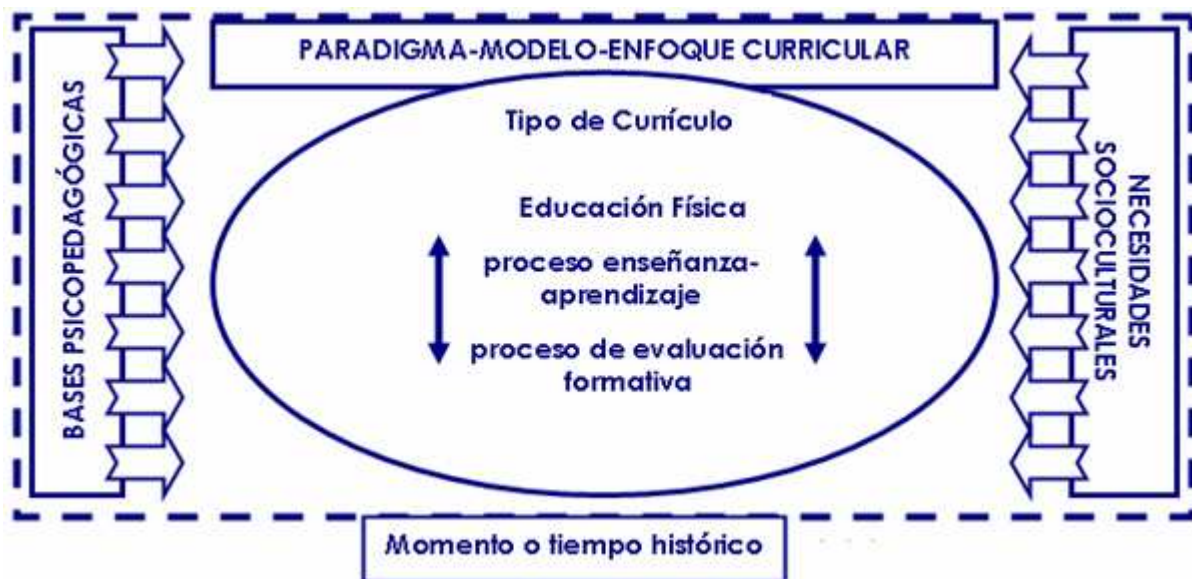
Por otro lado, una evaluación como representante de una valoración compuesta por las fases: recogida de información (lo que queremos valorar), formulación de juicios (calidad que tiene lo valorado) y toma de decisiones (actuaciones según lo valorado). Aunque basándonos en González Halcones (1995, 11), *“ambos términos, medición y valoración son distintos pero pueden llegar a complementarse”*; si tenemos en cuenta que la evaluación valorativa abarca toda una medición, siempre y cuando éste sólo sea una técnica al servicio de los actos valorativos de la primera.

Al mismo tiempo cada una de las concepciones de evaluación anteriormente señaladas encierran una concepción mayor en la forma de concebir la educación en general y en particular de nuestra disciplina, la Educación Física; teniendo en cuenta cómo las necesidades sociales y pragmáticas de cada tiempo han dado lugar a una forma diferente de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una disciplina, materia o área de conocimiento. En palabras de López Pastor (2006, 78) *“dime cómo evalúas y te diré como enseñas”*.

Ya, Habermas (1982, en Hernández y Velázquez, 2004) agrupó los modelos curriculares en torno a los diferentes paradigmas de aproximación a la realidad social, diferenciando entre *“el técnico, el interpretativo o práctico y el crítico”*. De esta forma apreciamos cómo todas las corrientes y aportaciones de la evaluación que giran en torno a una medición para una posterior calificación de las medidas tomadas y centradas exclusivamente en el producto; se relacionan con los modelos más tradicionales (Díaz Lucea, 2005), también denominados evaluación del producto (Blázquez, 1993) o racionalidad técnica o instrumental (López Pastor, 2006). Mientras que todas las corrientes y aportaciones de la evaluación que giran en torno a una valoración para una posterior mejora del proceso y aprendizaje de todos los agentes implicados en ella y centradas en la retroalimentación del proceso; se relacionan con los modelos más alternativos (Díaz Lucea, 2005), también denominados evaluación del proceso (Blázquez, 1993) o racionalidad práctica o ética (López Pastor, 2006). De hecho, como señala López Pastor (2003, 45), éstos enfoques, modelos, paradigmas o racionalidades son de vital importancia, puesto que *“conducen a concebir diferentes modos de entender la Educación Física que influye en todos y cada uno de sus elementos curriculares: finalidades, contenidos, espacios, materiales, evaluación”*.

A continuación, una vez resuelta la pregunta; ¿Qué entendemos por evaluar?, partiendo del “desconcierto terminológico” y aportando las múltiples definiciones sobre la concepción de evaluación; proponemos establecer las principales características de ambos modelos tradicionales y alternativos. Todo ello, a través de las respuestas a diversos interrogantes como son las cuestiones de carácter más pedagógico ¿Para qué evaluar? y ¿Por qué evaluar?, pasando por las cuestiones de carácter más técnico ¿Qué, cómo, cuándo y a quién evaluar?; sin obviar el contexto histórico, psicopedagógico, social, cultural...que ha influido en el dominio de un modelo evaluativo u otro a lo largo del tiempo en las instituciones educativas, y en concreto en nuestra área de conocimiento, la Educación Física. Apoyándonos en López Pastor (2006, 82) “la evaluación está estrechamente relacionada con las concepciones que se ponen en juego y con las teorías científicas y pedagógicas en que éstas se apoyan.”

Palabras textuales de este autor, representadas a través del siguiente gráfico, en el cual se muestra cómo las bases psicopedagógicas (teorías, filosofía, concepciones...educativas) y necesidades socioculturales (qué es lo que la sociedad espera de las instituciones educativas) en los diferentes momentos o tiempos históricos; han influido en el concepto de currículo escolar (qué es lo que se aprende y se enseña desde la escuela) y con ello la forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada área curricular y sus prácticas evaluadoras.



2. MODELOS, ENFOQUES O PARADIGMAS TRADICIONALES EN EVALUACIÓN.

Siguiendo a Velázquez y Hernández (2004, 42) el “paradigma técnico-también denominado tecnológico o positivista se sitúa dentro de una concepción de la educación iniciada por Bobbit en 1918”. Terminada la primera guerra mundial, en una sociedad devastada por el conflicto bélico pero con recursos de industrialización, primaba más el aspecto laboral que el educativo. Ante estas necesidades sociolaborales Bobbit propone “aplicar las técnicas de racionalización de trabajo que se llevan a cabo en el ámbito industrial en el ámbito escolar”, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1985, en Hernández y Velázquez, 2004).

Se origina pues, un modelo educativo basado en un currículo donde se definen claramente y de forma nítida los objetivos que se pretenden alcanzar con los alumnos, a semejanza de las tareas cerradas y definidas de los obreros en una cadena de producción; cuya característica más llamativa es *“una confianza desmesurada en la ciencia y en la técnica como vía de solución de todos los problemas humanos”* López Pastor (2003, 47).

Entre las definiciones de currículo representativas de este modelo, las más significativas son las de Johnson (1966, 50) *“el currículum es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira a lograr. El currículum prescribe (o por o menos anticipa) los resultados de la instrucción”*, y Hirts (1968, en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1988, 53) *“el currículum es un programa de actividades diseñadas de forma que los alumnos puedan adquirir de modo más eficaz ciertos fines y objetivos educativos”*.

A este tipo de organización curricular se le denomina *“currículos por objetivos”* (Díaz Lucea, 2005) o como señala López Pastor (2003) denominada también *“Pedagogía por objetivos o Programación por objetivos”* derivada de una *“racionalidad técnica”* (López Pastor, 2006). En dicho tipo de currículo, encontramos un conocimiento epistemológico de carácter cientifista, pero sólo con fenómenos y hechos susceptibles de identificación, observación, medición y control. Siguiendo a López Pastor (2006, 49) *“se identifica a la educación con instrucción y destrezas con conocimiento”*.

En lo referente a sus bases psicopedagógicas, se asientan en un enfoque conductista de la enseñanza, buscando solamente la medición de los resultados esperados; donde el alumno memoriza y reproduce respuestas, mientras que el maestro ejecuta un programa elaborado por unos técnicos especialistas ajenos al proceso educativo, calificando los resultados obtenidos por éste. Como resultado, afirmamos que la educación en ese momento era concebida como un medio para el logro de fines conductuales; estableciéndose correlaciones entre el comportamiento del profesor (proceso) y los resultados que el alumno obtenía del aprendizaje (producto). En palabras de López Pastor (2003, 47) *“la educación como un proceso de modificación de los patrones de conducta de las personas, y la enseñanza y el aprendizaje como procesos reducidos a hechos y comportamientos observables, cuantificables y acumulables”*. Todo ello, desde un currículo cerrado en el que la medición de los resultados era lo primordial; solamente se pretendía calificar y no evaluar.

Quedan arrojadas unas pinceladas del modelo educativo sustentado en un paradigma técnico, cuya influencia se va a reflejar en los diseños curriculares de nuestro país hasta la década de los 80. De hecho, para López Pastor (1999) los diseños curriculares en la legislación educativa en nuestro país relacionados con este enfoque curricular por objetivos y racionalidad técnica serían la LGE (Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de 4 de agosto de 1970) y sus Programas Renovados de 1981; y el retorno en cuanto a la inspiración de estos planteamientos por la LOCE (Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación).

A continuación nos adentraremos en la concepción de Educación Física bajo este enfoque o modelo de currículo por objetivos; influenciada por sus premisas y bases educativas. Así pues, desde nuestra disciplina, bajo la corriente de enseñanza-aprendizaje descrita anteriormente, se parte de una concepción mecanicista instrumentalizada hacia objetivos de rendimiento mensurables (Hernández y Velázquez, 2004). Corresponde a un tratamiento dualista de la educación corporal en la escuela, es decir, el cuerpo-máquina como *“instrumento, carente de razón de ser por sí mismo”* (López Pastor, 2006, 47).

En esta concepción del área basada en un condicionamiento conductista (esquema estímulo- respuesta) imperante en el paradigma técnico, la medición de los logros de los alumnos estaban representados en valores de rendimiento físico. Las clases se basaban en la mera repetición de estímulos por parte de los alumnos y en su medida del rendimiento resultante (respuesta), obviando valores tan importantes y más complicados de evaluar como cooperación, igualdad o solidaridad. En palabras de Carreiro da Costa (2009,12) el proceso de enseñanza-aprendizaje era concebido como *“un proceso de acumulación secuencial de habilidades”*.

Todo lo anterior hizo que primara en nuestra disciplina el desarrollo de los contenidos de condición física, habilidades deportivas o deportes. Basándonos en López Pastor (2006, 82) *“una Educación Física de racionalidad técnica o tradicional orientada al rendimiento físico-deportivo”*. Por un lado, una condición física enfocada al mero adiestramiento físico del alumno como único fin en sí mismo; y por otro, habilidades deportivas bajo un aprendizaje analítico y meramente reproductivo. Estos contenidos medidos y calificados a través del diseño y aplicación de diferentes pruebas y baterías de test estandarizados para tal fin, configuran el modelo tradicional de evaluación en Educación Física; donde *“se interpreta la evaluación como sinónimo (o casi sinónimo) de medición en busca de una máxima objetividad y comprobación de los logros en objetivos operativos”* (López Pastor, 2006, 43).

De esta forma, bajo la influencia del paradigma técnico con un currículo por objetivos y por consiguiente una Educación Física orientada al rendimiento; se ha ido perfilando una perjudicial y dañina *“imagen social y pedagógica”* (Velázquez y Hernández, 2005) de nuestra área de conocimiento, en cuanto a la visión grabada que tiene la sociedad de lo que *“es”* la Educación Física. Esto fue debido en gran medida a la aplicación de dichas prácticas evaluadoras de forma reiterada durante un tiempo considerable en la evolución curricular de nuestra disciplina.

Bajo esta concepción de Educación Física en un paradigma técnico, cuyo objetivo es la selección de talentos y el rendimiento físico, en palabras de López Pastor (1999, 179) *“se acerca más al adiestramiento que a la educación”*; pasaremos a dar respuesta a las cuestiones de carácter más pedagógico ¿Para qué evaluar? y ¿Por qué evaluar?, para más tarde abordar las cuestiones de carácter más técnico ¿Qué, cómo, cuándo y a quién evaluar? Todo ello, proporcionará una visión sobre el tipo de prácticas evaluadoras en el modelo tradicional de la Educación Física.

En primer lugar en cuanto ¿Para qué evaluar?, las funciones principales de este tipo de evaluación tradicional o técnica en Educación Física, sería la de evaluar al alumnado solamente a través del proceso de calificación. A raíz de esto, se clasifica al alumnado entre sus compañeros como mejor o peor discente sin tener en cuenta otros aspectos cualitativos tanto o más importantes que lo que se puede medir o cuantificar sin ningún tipo de problema. La evaluación consistía en eso precisamente, en calificar al alumnado para saber si había adquirido los aprendizajes tratados en la disciplina, donde el alumno reproducía de forma mecánica los contenidos (hegemonía de la condición física y habilidades deportivas) que se les pedían, y adoptaba las estrategias y actitudes necesarias para obtener los mejores resultados posibles en las pruebas evaluadoras (aplicadas mediante tests). De esta forma siguiendo a López Pastor (2006, 84) este tipo de evaluación técnica en Educación Física *“cumpliría las funciones de medición, control, calificación y poder”*.

Este tipo de funciones en la actualidad se relacionan con las finalidades más tradicionales de la evaluación en nuestra disciplina. Para Blázquez (1990) la evaluación tradicional giraba en torno a dos fines fundamentales: emitir un juicio de valor según criterios precisos, y valorar mediante una nota o calificación la presencia de un criterio considerado a través de un comportamiento. Por consiguiente, si nosotros como docentes sólo utilizamos los datos obtenidos por nuestras prácticas evaluadoras para este tipo de funciones, nos encontraríamos posicionados en este tipo de evaluación técnica.

De esta forma, plantearíamos una visión restringida de los fines de la evaluación, centrándonos en finalidades muy cuestionables por parte de este modelo tradicional en Educación Física, como son (Blázquez, 1990 y Díaz Lucea, 2005):

- Función de poder: la finalidad es calificar, jerarquizar, informar a las personas...
- Función de selección: para determinar el futuro académico y profesional del alumnado.
- Función de control cultural: para valorar la eficacia de la enseñanza y saber que han sido adquiridos esos aprendizajes.
- Función de coacción: para proporcionar un mayor o menor realce a determinados contenidos curriculares.
- Función de sanción: para coaccionar al alumnado de acuerdo con su rendimiento.
- Función de control social: la finalidad es conocer el rendimiento de los alumnos. Se trata, pues, de un balance de resultados, balance que adopta generalmente la forma de una acreditación o certificación. A su vez, de acuerdo con estos autores podríamos distinguir; conocer el rendimiento de los alumnos, informar de los progresos de los alumnos, pronosticar las posibilidades de los alumnos y orientarlos, motivar e incentivar al alumno, y agrupar y clasificar.
- Función de reproducción: la finalidad es diagnosticar y pronosticar posibilidades de los alumnos.

Al mismo tiempo, teniendo en cuenta el ¿Por qué evaluar? -respondiendo a través de este interrogante al sentido y justificación de este tipo de evaluación técnica en relación a las funciones que cumplía con el ¿para qué evaluar?-, varias son las hipótesis que los autores han barajado sobre su dominio y extensión en las prácticas evaluadoras. Por un lado, este tipo de evaluación en su origen cumplía una finalidad de control y autoridad en la disciplina, bajo la idea de *“necesidad de justificación de todo lo que ocurría en las clases y en la escuela, especialmente en cuanto a la calificación”* (Chaparro y Pérez, 2010, 5). Para Fernández Balboa (2005) la evaluación técnica con sus calificaciones tenía una finalidad puramente administrativa, las notas eran prácticas para establecer categorías artificiales a través de las cuales se podía clasificar al alumnado y sostener una estructura de clases sociales que convenía a los poderes establecidos.

Por otra parte, si actualmente persiste este tipo de evaluación técnica en Educación Física; es por lo que varios autores han denominado el efecto *“pedagogía venenosa”* (Fernández Balboa, 2005 y López Pastor, 2006), es decir, reproducción de estos modelos de evaluación tradicional de forma inconsciente y mecánica por parte del profesorado actual, al ser aplicados en ellos mismos cuando eran alumnos. Se configura una cultura profesional evaluadora técnica, con un círculo vicioso y cerrado de romper.

Preguntamos pues, ¿Quién como maestro o educador no ha reproducido fielmente el modelo de cómo le enseñaban y por ende cómo le evaluaban cuando era alumno/a?; o también la simple perpetuación de este modelo por *“la falsa idea de comodidad, falta de interés en innovar y carencia de compromiso personal ante la educación”* (López Pastor, 2006, 63).

Proporcionada una respuesta a las cuestiones de carácter más pedagógico en este tipo de evaluación, parece oportuno abordar para su complementación las cuestiones de carácter más técnico, comenzando por el ¿Qué evaluar? Para proporcionar una respuesta, nos apoyaremos en las propias finalidades recogidas en el ¿Para qué? de este modelo evaluador tradicional; puesto que ambas guardan una estrecha relación en cuanto a las finalidades y objeto de evaluación.

Tomando como referencia a Chaparro y Pérez (2010) los modelos tradicionales de evaluación en Educación Física atendían fundamentalmente a las cuestiones relativas al aprendizaje, es decir, a la evaluación de las actuaciones demostradas por los alumnos. Siguiendo a Blázquez (1990, 17) en cuanto a este tipo de evaluación, *“el alumno parece ser el único protagonista del proceso evaluativo, y lo cierto, es que en la mayoría de los casos, la práctica escolar confirma esta idea”*.

Así pues, la enseñanza del docente no será un aspecto prioritario a evaluar puesto que, lo único que importa es el producto final de cada uno de los alumnos y por consiguiente su calificación. Todo ello se llevará a cabo a través de una evaluación sumativa o final. Por tanto, se evaluarán capacidades relacionadas con el discente, sin tener en cuenta la propia labor docente y otros agentes educativos. Con ello, se evaluarán planteamientos centrados en objetivos y orientados al producto.

No debe extrañarnos este tipo de prácticas evaluadoras, si máxime tenemos en cuenta que partimos de un modelo de evaluación tradicional donde lo importante es lo cuantificable y conseguir una serie de resultados al final del proceso. Por ello, se evaluarán los logros conseguidos por el alumnado, priorizando el rendimiento físico, para ver su grado de aptitud hacia la actividad física y rechazando o posponiendo otros ámbitos como el cognitivo, afectivo, social y moral.

Evaluación del alumnado a través de unos criterios concebidos como *“objetivos operativos que definen la conducta a observar-medir, las condiciones de realización y el nivel o grado de ejecución o rendimiento”* (López Pastor, 1999, 73). Este tipo de criterios, estarán ligados a unos determinados contenidos de nuestra disciplina, configurándose dos grandes bloques de contenidos a evaluar: Condición física y Deporte; lo que autores como López Pastor (1999, 180) han denominado *“Educación Física dominante”*.

Por un lado, la condición física evaluada mediante una medida cuantificada, busca en el alumnado qué evaluar; con el desarrollo y mejora de las capacidades físicas básicas (fuerza, resistencia, flexibilidad y velocidad). Por otra parte, los deportes (incluyendo las habilidades deportivas) a través de deportes tan específicos como fútbol, baloncesto, voleibol, balonmano, atletismo, gimnasia deportiva...buscan en el alumnado qué evaluar mediante el aprendizaje y reproducción fiel de técnicas o modelos de ejecución deportivos estereotipados.

En lo referente a *¿Cómo evaluar?*, para llevar a cabo este tipo de evaluación tradicional o técnica en Educación Física se han utilizado y se utilizan de forma sistemática tests de condición física o habilidades deportivas, con el último propósito de calificar al alumnado. Para Rosales (2003, 27) los docentes que emplean los instrumentos de evaluación como sancionadores y controlares, se hallan más cercanos a este tipo de planteamientos técnicos en evaluación; *“no hay duda que la evaluación es para muchos profesores una herramienta puntal para su autoseguridad y prestigio ante los alumnos. Es también una herramienta para asegurar el orden dentro de la clase y para forzar al alumno a trabajar”*.

Ya desde los años 50 y 60, por influencia de las áreas de la ciencia biomédica (rendimiento deportivo y antropometría) en Educación Física, se diseñaron y aplicaron como instrumentos de evaluación infinidad de tests (Course Navette y Couper entre otros), pruebas, escalas de observación, escalas de desarrollo, perfiles psicomotrices, registros, listas de control...perfectamente estandarizados y validados con sus tablas de distribución normal; donde se comparaban los resultados obtenidos por los alumnos mediante escalas y puntuaciones de normalidad

Este tipo de técnicas e instrumentos se caracterizan por ser experimentales, puesto que hacen referencia a situaciones estandarizadas y controladas, de forma que los resultados son medidos y comparados de acuerdo a criterios científicos de validez, fiabilidad y objetividad. Todos ellos, se sitúan dentro de una racionalidad y evaluación técnica, como señala Díaz Lucea (2005, 142), *“la racionalidad técnica fundamentada en una perspectiva cuantitativa y en la búsqueda de la máxima objetividad ha hecho que algunos de estos instrumentos se conviertan en pruebas*

de laboratorio, las cuales no responden a la realidad educativa y escolar en los procesos de enseñanza aprendizaje”.

Por desgracia, resaltamos que hay bastantes docentes de Educación Física en la actualidad, que evalúan de forma tradicional con instrumentos que tienen en cuenta sólo los objetivos (deseamos que cada vez menos). Aunque, según utilicen estos instrumentos y el uso de los resultados que obtengan de ellos, hará que se definan por un modelo u otro de evaluación. Puesto que, el simple hecho de utilizarlos no te define en un tipo de evaluación concreto, sino el uso que de ellos se haga. Desde nuestra perspectiva, no deben aplicarse únicamente instrumentos cuantitativos ya que éstos le dan una escasa significatividad al proceso de evaluación. A esto habría que añadir que el uso que se le da a la prueba, se caracteriza por el mero conocimiento de los resultados al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, el docente no tiene en cuenta las diferencias individuales y el contexto de su alumnado a la hora de pasar los test. Todo ello hace que los alumnos sientan que la calificación de ese test se ha convertido en su nota final y no se ha tenido en cuenta el proceso de su aprendizaje.

Además, son numerosos los argumentos y críticas recogidas en contra de su aplicación en la evaluación de Educación Física. Aportamos algunas consideraciones significativas de López Pastor (2006, 54-61):

- Reduccionismo de las finalidades en Educación Física. Sólo se centran en entrenar cuerpo, no a educar personas en, desde y para los aspectos psíquico-físico-motrices.
- Superficialización de los aprendizajes en Educación Física. Se obvian las fases más complejas del gesto motor, percepción y decisión, centrándose exclusivamente en la ejecución.
- Meramente calificadores. Sólo buscan una función medidora-tabuladora-calificadora.
- Disminución del tiempo de enseñanza-aprendizaje. Requieren considerable cantidad de tiempo para realizarse, que se resta al propio proceso de enseñanza-aprendizaje.
- En definitiva, evalúan *“lo que es, en vez lo que se aprende”*.

Finalmente, afirmamos que a pesar de su gran variedad y características supuestamente científicas *“todos son cuantitativos y conductistas. Todos buscan la medición del rendimiento físico y motor, pero sin ninguna (o poca) intencionalidad formativa o educativa”* (López Pastor, 2006, 41).

Sobre ¿Cuándo evaluar?, partiendo de un modelo técnico o tradicional de la evaluación en Educación Física, que prima el resultado final y no tanto el proceso; y donde se califica al alumnado, clasificándolo en función de lo que es y no por lo que ha aprendido durante las sesiones. Desde estos planteamientos, el momento de la evaluación se va a centrar específicamente en anotar el resultado final del alumnado; estableciéndose diferencias de tipo cultural, intelectual y físico con respecto a sus compañeros. Por ello, los docentes se centrarán en el momento final del proceso y no durante el mismo.

Tomando como referencia la clasificación de momentos y finalidades de autores como Díaz Lucea (2005) y López Pastor (2006), estaríamos ante una evaluación puramente sumativa o final; que el docente lleva a cabo al terminar la unidad didáctica y donde se califica al alumnado en función del resultado conseguido sin tener en cuenta otros momentos importantes dentro del proceso evaluativo, y sin plantearse una modificación y corrección de los mismos.

Por último en cuanto ¿A quién evaluar?, desde esta perspectiva técnica o tradicional, y siguiendo a Chaparro y Pérez (2010, 5), *“la evaluación se realizaba solamente hacia los alumnos”*; aspecto tratado ya en la cuestión relativa en el ¿Qué evaluar? Por ello, desde estos planteamientos hablaríamos de una vía unidireccional hacia el proceso de aprendizaje, dentro del proceso educativo y obviando el proceso de enseñanza.

Era pues, el profesor encargado de realizar las prácticas evaluadoras (quién evaluar) bajo unas formas determinadas (cómo evaluar) y en unos momentos concretos a decisión suya (cuándo evaluar). Por tanto, consistía en una heteroevaluación, donde el profesor de Educación Física desde una situación de poder bien diferenciada evaluaba las actuaciones de su alumnado (López Pastor, 2006).

3. MODELOS, ENFOQUES O PARADIGMAS ALTERNATIVOS EN EVALUACIÓN.

Para López Pastor (2003, 46) a pesar de que existen diferentes teorías o paradigmas de evaluación en la bibliografía, predominan tres grandes modelos o enfoques: técnico, interpretativo (o práctico) y crítico (o sociocrítico); y con el propósito de evitar una confusión, se reduce a un doble o bipolar enfrentamiento entre *“lo técnico y lo práctico”*; es decir, entre lo que nosotros hemos clasificado como lo tradicional y lo alternativo en evaluación.

Así pues, como oposición a la perspectiva tradicional, surge lo que varios autores (López Pastor, 1999, 2003 y 2006; Hernández y Velázquez, 2004; y Díaz Lucea, 2005) han denominado bajo diferente terminología como modelo, enfoque, paradigma o racionalidad práctica; dando lugar a unos planteamientos alternativos en educación en todos los aspectos (enseñanza, aprendizaje, evaluación...).

Desde dicha perspectiva, surgen nuevos planteamientos en la concepción de currículo escolar, entre los que se encuentran como aportaciones más significativas: Stenhouse (1984, 29) *“el currículum debe constituirse, dentro de la teoría práctica, como un proyecto que se verificará en un proceso práctico real y concreto”*, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1988, 80) *“el currículum como la cultura que los alumnos y los adultos viven, experimentan, reproducen y transforman en la escuela”* y Grundy (1991, 32) *“el currículum no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas”*. Es decir, un currículo con una concepción de profesor como actor del mismo e investigador de su práctica educativa, planteando la enseñanza como un arte y no como una técnica; para atender la singularidad de cada aula y cada sujeto. De ahí que autores como López Pastor (2003) lo denominen como *“Enfoque del currículum como Proyectos y Proceso”*.

En lo referente a sus bases psicopedagógicas, se asientan en un enfoque constructivista, es decir, una intervención educativa orientada a un aprendizaje que construye el propio alumno. De esta forma se rompe con la concepción anterior sobre educación; donde ahora la relación entre educación y sociedad es preciso verla como la escuela al servicio de la compensación de las desigualdades sociales. A través de la educación, se pretende equilibrar la demanda de necesidades sociales con la formación individual de personas educadas. En palabras de Hernández y Velázquez (2004, 47) *“la educación busca un equilibrio entre el desarrollo personal y social”*. Por tanto, se empieza a trabajar sobre el proceso y no tanto sobre el resultado como anteriormente se estaba llevando a cabo.

Además, se empieza a dar importancia a los métodos cualitativos, antes inexistentes (no se podían medir) y se tiene en cuenta la relación maestro-alumno; superando la enseñanza unidireccional del docente al discente de modelos tradicionales (Hernández y Velázquez, 2004). Transformada la idea de educación y del proceso de enseñanza-aprendizaje, se le proporciona una nueva visión y concepción a la evaluación alternativa. Al contrario que en el modelo técnico, el profesor deberá actuar en la evaluación en palabras de Stenhouse (1984, 200) como *“un crítico constructivo en busca del diagnóstico de la situación y de la comprensión de la misma y no como un mero medidor y calificador”*.

De nuevo, como hacíamos en el apartado anterior, hemos arrojado unas pinceladas del modelo educativo sustentado en un paradigma práctico, cuya influencia se va a reflejar en los diseños curriculares de nuestro país a partir la década de los 90. Para López Pastor (1999) los diseños curriculares de nuestra legislación educativa que obedecen a un enfoque curricular por proyectos y procesos con una racionalidad práctica serían la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo) con sus posteriores reformas y la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Si bien es cierto que, como nos señala este autor, existen contradicciones entre lo legislado y las prácticas escolares educativas.

De nuevo, es momento de profundizar sobre la concepción de Educación Física bajo este enfoque o modelo de currículo por proyectos y procesos; influenciada por sus premisas y bases educativas. Así pues, desde nuestra disciplina -bajo la corriente de enseñanza-aprendizaje descrita anteriormente-, se parte de una concepción integral del individuo desde un área de conocimiento, la Educación Física, orientada hacia el desarrollo psíquico-físico del individuo, es decir, el desarrollo cognitivo, físico, social, afectivo y moral. Tratamiento pedagógico de la educación corporal en la escuela, donde todo movimiento es inseparable del psiquismo que lo produce (Hernández y Velázquez, 2004).

Esta concepción del área basada en una corriente constructivista de la enseñanza, proporciona un mayor énfasis en el proceso que en el resultado obtenido por el alumnado. Es decir, desde una perspectiva formadora es más relevante que el alumnado comprenda el sentido y finalidad de lo que aprende, involucrándose activamente en su proceso de aprendizaje. A partir de este momento, entran en nuestra disciplina nuevos contenidos recogidos en los currículos escolares como el esquema corporal, expresión corporal, actividades en la naturaleza, actividad física y salud; llevándose a cabo una renovación de

contenidos tradicionales bajo este nuevo enfoque de Educación Física. Por un lado, la condición física se orienta a un proceso de conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales; y por otra parte, las habilidades deportivas se orientan hacia esquemas de ejecución que permitan resolver los problemas surgidos en los principios generales del juego a través de un planteamiento táctico o estratégico con el desarrollo y adquisición significativa por parte del alumno de la habilidad técnica.

Por tanto, se trata de una nueva forma de entender la propia Educación Física y su proceso de enseñanza-aprendizaje con sus prácticas evaluadoras. Se concibe la evaluación como un proceso en constante retroalimentación, modificación y readaptación de la acción que estamos llevando a cabo (Chaparro y Pérez, 2010); planteándose la necesidad de no confundir el proceso de calificación con otros procesos como promoción, acreditación o titulación del alumnado (Coll y Martín, 2006).

Queda enmarcada esta concepción de Educación Física en un paradigma práctico, cuyo propósito es la participación y desarrollo en todos los ámbitos del alumnado, *“una Educación física de racionalidad práctica orientada a la educación y participación”* (López Pastor, 2006, 82). A continuación, proporcionaremos una respuesta a las cuestiones de carácter más pedagógico *¿Para qué evaluar?* y *¿Por qué evaluar?*, para más tarde abordar las cuestiones de carácter más técnico *¿Qué, cómo, cuándo y a quién evaluar?* Todo ello, nos ofrecerá una visión sobre el tipo de prácticas evaluadoras en el modelo alternativo de Educación Física.

En primer lugar en cuanto a *¿Para qué evaluar?*, esta vez desde la perspectiva alternativa en la evaluación de la Educación Física, nos estaríamos acercando a las funciones que cumplen las prácticas evaluadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestra disciplina. Evaluar, en su sentido más amplio, supone la realización de un conjunto de acciones encaminadas a la obtención de información significativa; Con el fin de, una vez analizada e interpretada en un marco de referencia, hacer posible la elaboración de un juicio de valor y si procede, una toma de decisiones sobre los distintos elementos y factores que configuran e interactúan en el acto educativo (alumno, contenido, profesor...). Por lo tanto, partiremos de la idea de que *“la evaluación con carácter humanista, no es una cuestión cerrada y unidireccional (profesorado hacia el alumno) sino un proceso de intercambio donde el propósito es la toma de las mejores decisiones para que el proceso educativo tenga el mejor fin posible”* (Chaparro y Pérez, 2010, 8).

Así pues, desde este modelo alternativo con un enfoque más crítico y constructivo de la evaluación, para Gimeno Sacristán (1992, en Díaz Lucea, 2005) las funciones quedarían estructuradas de la siguiente manera:

- Función creadora de ambiente escolar.
- Función de diagnóstico.
- Función orientadora.
- Función base de pronósticos.
- Función de ponderación del currículo y socialización profesional.

Mientras, Hernández y Velázquez (2004) nos señalan la función social como otra finalidad de este tipo de evaluación alternativa. Entendida ésta como el ajuste entre los objetivos que la sociedad asigna al sistema educativo y los resultados de los mismos, con los factores que han condicionado el proceso educativo. Finalmente, concretando un poco más recurrimos a Díaz Lucea (2005, 58), que señala, *“la finalidad de la evaluación hemos de entenderla como una ayuda constante en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo finalidades específicas para cada uno de los elementos que intervienen en todo el proceso”*.

A su vez teniendo en cuenta ¿Por qué evaluar?, desde esta perspectiva práctica de la evaluación; los autores defensores de estos planteamientos alternativos argumentan su utilización a través de los principios básicos por los que se rigen las sociedades democráticas (participación, libertad, igualdad...). Por tanto, si pretendemos inculcar a nuestro alumnado el espíritu de convivencia armónica de la sociedad, debemos utilizar este tipo de prácticas evaluadoras.

Tomando como referencia a Fernández-Balboa (2005), cuatro son los principios básicos que justifican una evaluación práctica o alternativa en Educación Física:

- Primer principio: todas las personas poseen dignidad.
- Segundo principio: dignidad que depende de su participación en el gobierno democrático.
- Tercer principio: todo el sistema de evaluación se basa en la libertad y justicia, desarrollando la autodeterminación y autorregulación personal.
- Cuarto principio: todo ello nos proporciona un proceso educativo coherente.

Además para López Pastor (2006), la legitimización de dicho proceso viene de las mejoras del alumnado en cuanto: autonomía o mejora del aprendizaje, análisis crítico y autocrítica, formación de personas responsables, desarrollo de una educación democrática...En palabras de este autor (2006, 49) una evaluación *“como comprensión, mejora y adecuación de los procesos de enseñanza y aprendizaje más que en los resultados de los mismos”*.

Proporcionada una respuesta a las cuestiones de carácter más pedagógico de la evaluación, abordaremos para su complementación las cuestiones de carácter más técnico, comenzando por ¿Qué evaluar? De nuevo, para proporcionar una respuesta, en gran medida deberíamos apoyarnos en las propias finalidades recogidas en ¿Para qué evaluar? en este modelo evaluador alternativo; puesto que, ambas guardan una estrecha relación en cuanto a las finalidades y objeto de evaluación.

En primer lugar, destacaremos que estos planteamientos alternativos desde las corrientes constructivistas, abogan por la necesidad de evaluar tanto el aprendizaje como la enseñanza, así como los elementos que interactúan en ambos procesos educativos. Desde esta perspectiva alternativa evaluadora, comienza a tenerse en cuenta el contexto en el que desarrollamos nuestra acción educativa como docentes de Educación Física (Chaparro y Pérez, 2010) y se evalúa nuestro instrumento de trabajo como es el currículo escolar (Gil, 1999).

En cuanto al proceso de enseñanza, dirigido a la labor docente, autores como Castejón (1995) proponen dos ámbitos de valoración-reflexión: el programa docente y la actuación docente. Ambos, imbricados en los planteamientos de una evaluación práctica o alternativa en Educación Física. El primero, supone para el docente una prueba continuada sobre su incidencia en el proceso de aprendizaje, pudiéndose para ello establecer indicadores tales como: metas a alcanzar, contenidos a tratar, actividades diseñadas, recursos empleados, etc. Sobre el segundo, supone para el docente una reflexión de sus prácticas diarias y actitudes, pudiendo valorar su actuación en el aula, relaciones con la institución educativa, compañeros y alumnos, etc.; llegándose a plantear una evaluación sobre la propia evaluación, conocida como “*metaevaluación*” (Rul, 1995, 76).

Sobre el proceso de aprendizaje del alumno, dirigido a la actuación del discente dentro del proceso educativo, desde los planteamientos alternativos de la evaluación, se centrarán en la participación y desarrollo personal del alumno y todas las personas que en él influyen (Díaz Lucea, 2005). Por tanto, este enfoque va a tener en cuenta el diálogo y la toma de decisiones individuales y colectivas, incorporando a todos los agentes educativos implicados en las prácticas evaluadoras: profesores y alumnos (López Pastor, 2006).

Esta valoración del alumnado se lleva a cabo a través de unos criterios de evaluación, concebidos como capacidades a conseguir, que nos indican el grado y tipo de aprendizaje alcanzado por ellos. Por lo tanto, se va a tener en cuenta la evaluación de todo tipo de aprendizajes desde nuestra disciplina: cognitivos, motores, afectivos, sociales, morales y actitudinales. Este tipo de planteamientos comienza a dejar espacios a otros contenidos casi nunca o escasamente considerados, tales como expresión corporal, actividad física y salud, juegos y actividades en el medio natural; lo que autores como López Pastor (1999, 180) han denominado “*Educación Física alternativa*”.

En lo referente a ¿Cómo evaluar?, a partir del paradigma, modelo o racionalidad práctica, lo cuantitativo pierde fuerza contra lo cualitativo. Tal y como refleja López Pastor (2003, 49) “*mayor interés por la metodología cualitativa y los aspectos interpretativos*”; en las prácticas evaluadoras alternativas en Educación Física. Surge con estos nuevos planteamientos de evaluación alternativa, un modelo que se va a centrar mucho más en el proceso de aprendizaje y no tanto en conseguir ciertas marcas o metas a corto/medio plazo. Por ello, se generan instrumentos más cualitativos para recoger una información mucho más subjetiva. A lo largo del tiempo, se han diseñado muchos instrumentos de observación que han sido rechazados por muchos docentes por no ser muy objetivos o con ciertos rasgos de subjetividad. No obstante, estamos convencidos de que estos instrumentos no hacen sino mejorar la función evaluadora del maestro y a su vez mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para que los nuevos instrumentos, se lleven a cabo con total eficacia Díaz Lucea (2005, 147) propone que la “*observación debe ser planificada, sistemática, lo más completa posible y registrable*”. Además, el docente debe estar muy concentrado en su tarea, delimitando el contenido que hay que observar, definiendo los momentos de la observación y sabiendo qué quiere observar (acción, ejecución y proceso de búsqueda). Lo más positivo de este tipo de evaluación es la autonomía que tiene el docente a la hora de realizar sus

instrumentos de observación, ajustándolos tanto al contexto como al alumnado que tiene o posee. De esta forma, se lleva a cabo una evaluación mucho más individualizada, teniendo en cuenta las características de los sujetos y no basándose en test meramente cuantitativos que no están contextualizados.

A continuación, reflejamos desde este planteamiento de evaluación algunos instrumentos alternativos para ser usados por parte de los profesores de Educación Física (Díaz Lucea, 2005 y López Pastor, 2006):

- **Registro anecdótico:** normalmente es algún cuaderno u hojas que tiene el docente para escribir sucesos que han acontecido a lo largo de la clase. Como aspecto positivo, es que va a quedar reflejado y no se va a olvidar. Mientras que como aspecto negativo, es un instrumento poco estructurado y normalmente poco sistemático, ya que es complicado llevarlo a cabo.
- **Listas de control:** es una enumeración de los aspectos que se quiere observar de los alumnos, lo que creemos que es más ventajoso, es la capacidad para poder resumir lo que queremos evaluar a una serie de ítems. El problema más generalizado es su carácter dicotómico, en “sí” o “no”, inclusive en “a veces”.
- **Escalas de clasificación:** intenta resolver el problema de las listas, facilita la definición de los objetivos con posterioridad. Pueden ser de varios tipos; ordinales, numéricas y descriptivas.
- **Registros de acontecimientos:** se anota el número de veces que se produce un comportamiento motor a observar. Por ejemplo, toca la pelota o salta a la comba.
- **Cronometraje:** mide tiempo de actividades.
- **Entrevistas:** diálogos con los discentes.
- **Lluvia de ideas:** consiste en aportar cualquier idea que tenga el alumno en la cabeza relacionándolo con un tema y luego hacer una selección de ellas.
- **Contratos didácticos:** es un papel donde los alumnos aceptan ciertas normas y reglas de clase.

Finalmente, como aporta Díaz Lucea (2005), muchos de los contenidos conceptuales de la Educación Física pueden ser aprendidos y evaluados a través de la utilización didáctica de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs). Algunas de estas posibilidades pueden ser las siguientes:

- **Las Web Quests:** son actividades guiadas de búsqueda de información relativas a un tema o contenido que se encuentran mayoritariamente en la red de Internet y que los alumnos deben concretar y resolver con el soporte de un documento virtual preparado previamente por el maestro.
- **Los deberes Web:** se trata de “poner deberes” que, con pautas específicas que orienten las tareas a realizar, supongan la realización de actividades complementarias del área y que sirvan para evaluar ciertos conceptos.

- **Actividades colaborativas en red:** Internet proporciona espacios compartidos que permiten el intercambio de información de una manera eficaz entre alumnos separados geográficamente.
- **Los “Plan Lesson”:** son actividades de aprendizaje de corta duración que el alumno tiene que resolver mediante la utilización de Internet o de cualquier otro recurso que ofrecen las TICs.
- **Wiki:** se trata de una aplicación informática colaborativa que permite crear colectivamente documentos web.
- **Caza del tesoro:** es una actividad didáctica que utiliza determinadas direcciones de Internet para resolver un conjunto de preguntas o cuestiones. Finalmente incluye una “gran pregunta”, la cual requiere que los alumnos integren los conocimientos adquiridos durante el proceso.
- **Weblog (blog o bitácora):** sitio web donde se recopilan cronológicamente mensajes de uno o varios autores sobre una temática en particular, en este caso, la Educación Física.

Sobre ¿Cuándo evaluar?, para Chaparro y Pérez (2010), desde este punto de vista alternativo se concibe a la evaluación como un elemento que debe estar presente y explícito en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; cuya finalidad es retroalimentar todo el proceso para ajustarlo y reorientarlo, según sea necesario, y obtener los mejores resultados posibles. Así pues, partiendo de un modelo práctico o alternativo de la evaluación en Educación Física, prima más el proceso y progreso del alumnado en relación a un conocimiento tratado que el propio resultado final del mismo. Proceso y progreso del alumno como objeto de seguimiento en sus diferentes momentos, que trataremos a continuación.

Autores como Sales Blasco (1997, 29) nos concretan estos momentos en “*un antes, un durante y un después*”, produciéndose una mezcla, en la bibliografía de nuestra disciplina entre estos momentos y las funciones que pueden ocupar las prácticas evaluadoras en dichos periodos de tiempo (Díaz Lucea, 2005 y López Pastor, 2006). Por lo tanto, encontraríamos:

- **Evaluación inicial:** coinciden la mayoría de las aportaciones como el punto de partida de cualquier proceso educativo. Dirigida a los discentes, con el objetivo de comprobar con qué conocimientos previos vienen del tema que vamos a tratar y a raíz de ahí adaptar los contenidos que se vayan a trabajar al tipo de alumnado que tengamos en el aula; con el propósito de llevar a cabo una individualización lo más clara posible.
- **Evaluación procesual:** para los especialistas corresponde a constataciones que realizamos a lo largo del proceso. Desde este posicionamiento alternativo, vamos evaluando cómo van transcurriendo las sesiones, si se están encontrando dificultades; si es así, de qué tipo, si son por dificultades a la hora de transmitir el conocimiento, dificultades por parte del alumnado para llevar a cabo ciertas tareas, progresos que vayan realizando, adquisición de contenidos...
- **Evaluación final:** aceptada desde estos planteamientos alternativos como un balance de los resultados aportados por los otros dos momentos de la evaluación. Constata lo conseguido y determina lo que se podría mejorar

en el futuro en pos de una eficacia de todos los elementos del proceso educativo.

No obstante, López Pastor (2006, 28) añade otra evaluación en función del momento, la “*evaluación puntual*” donde explica que “*es el momento donde se aplica el instrumento y proceso de evaluación, en un momento concreto y separado del proceso cotidiano de enseñanza-aprendizaje, aunque no sea al final de un período de tiempo*”. Este mismo autor nos lo ejemplifica a través de alguna “*prueba sorpresa*” con carácter evaluador pero conocida por todos (alumnos y profesor) dentro del propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Inicio, proceso y final confieren a este tipo de evaluación alternativa un carácter continuo e integrador de la misma. Pero recurriendo de nuevo a Chaparro y Pérez (2010, 6), no podemos establecer el paralelismo “*inicial-diagnóstica-antes, procesual-formativa-durante, y final-sumativa-después*”. En sus palabras “*caemos en el error de interpretar una continua evaluación final sumativa tradicional, en una evaluación continua formativa alternativa*”. Ello depende del “*grado de formatividad*”, (López Pastor, 2006, 29) con el que utilicemos los datos reportados por cada momento de la evaluación.

Por último en cuanto ¿A quién evaluar?, López Pastor (2006) señala tres ámbitos para tener en cuenta una verdadera evaluación alternativa, fruto de unos planteamientos prácticos. Éstos serían: el profesorado, alumnado y procesos de enseñanza-aprendizaje. Ámbitos que están estrechamente relacionados con el qué evaluar y cómo evaluar en cuanto a los procedimientos e instrumentos para llevarlo a cabo. Tal es la diversidad de agentes evaluadores en este tipo de planteamientos, que autores como Díaz Lucea (2005) y López Pastor (2006) nos proponen los siguientes procesos cotidianos para la participación en las prácticas evaluadoras:

- Heteroevaluación: con un carácter bidireccional, donde alumnos pueden evaluar al profesor, y el profesor seguirá evaluando a sus alumnos como en la perspectiva técnica o tradicional.
- Coevaluación: se trata de la evaluación entre iguales, es decir, entre discentes. Aunque, también algunos autores como Velázquez y Martínez (2004), apuestan por la coevaluación docente-discente, es decir, el intercambio de roles mutuo entre la evaluación del profesor y alumno.
- Autoevaluación: se trata de que el alumno valora su propia actuación dentro de su propio proceso de aprendizaje, pudiendo ser tanto de forma individual como grupal.
- Evaluación Compartida o Evaluación dialogada: se concibe como el proceso posterior a la autoevaluación del alumnado, en ella, el profesor mantiene una entrevista con el alumno para dialogar y llegar a acuerdos sobre las decisiones a adoptar en cuanto a su proceso de aprendizaje y practica evaluadora que esta llevando a cabo.
- Autocalificación: proceso de fijación de la calificación que consiste en que cada alumno se pone la nota que cree conocer, argumentándola y teniendo en cuenta unos criterios previamente fijados por el profesor y el propio alumno.

- **Calificación dialogada:** otro proceso de fijación de la calificación, donde existe un dialogo entre profesor y alumno en cuanto a la calificación que éste merece por su actuación en su proceso de aprendizaje.

4. CONCLUSIONES.

Al igual que el resto de nuestros compañeros profesionales de la enseñanza, debemos comprender el nuevo carácter de la Educación Física, que entiende la misma como un área que pretende el desarrollo integral del alumnado. Para ello, debemos utilizar un sistema o planteamiento de evaluación que realmente cumpla con los objetivos educativos trazados y no pensar en una mera medición de cierto tipo de cualidades o capacidades que sólo afectan a una dimensión de la persona y que, por lo tanto, olvidan la construcción global de la misma.

Por tanto, apostaremos por una evaluación formativa, cuya esencia es la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por ende, la mejora de todos los agentes (alumno, docente...) y elementos (contenidos, metodología, evaluación...) implicados en dicho proceso. Un tipo de evaluación alternativa que en contra de los modelos tradicionales imperantes en nuestro área, favorece una evaluación participativa y democrática. Participación y democracia, como valores de convivencia necesarios de transmitir y trabajar desde todas las áreas curriculares, entre ellas la Educación Física, en todos los niveles del sistema educativo.

Pretendemos proporcionar una evaluación en la que el alumno sea participe de su propio aprendizaje. A menudo les observamos perdidos y confusos en el proceso educativo, y por tanto desmotivados hacia los aprendizajes programados porque no sabe por sí mismos si están cumpliendo los objetivos exigidos por parte de los docentes. De ahí la importancia de mantenerles constantemente informados sobre sus logros y progresos, capacitándoles progresivamente para la autorregulación de su propio aprendizaje mediante una evaluación formativa.

En definitiva, si verdaderamente queremos socializar a nuestros alumnos y alumnas, incorporándoles de forma competente a la realidad social que les rodea en su día a día como futuros ciudadanos del mañana, debemos apostar por este tipo de prácticas evaluadoras alternativas. Con ello, estamos contribuyendo no sólo a mejorar la evaluación de nuestras unidades y programaciones, sino también a crear una sociedad más autónoma y constructiva de su propia realidad cultural.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Blázquez Sánchez, D. (1990). "Evaluar en Educación Física", Inde, Barcelona.

Blázquez Sánchez, D. (1993). "Perspectivas de la evaluación en educación y deporte". Revista Apunts: Educación Física y Deportes, nº 31, pp. 5-16, Barcelona.

Carreiro da Costa, F. (2009). "La gestión del currículo a través de competencias: un enfoque desde el contexto portugués". Revista Tándem: Didáctica de la Educación Física, nº 29, enero, año VIII, pp. 8-27. Monografía Estándares de aprendizaje, Graó, Barcelona.

Castejón Oliva, F.J. (1995). "Evaluación de programas en educación física", Gymnos, Madrid.

Coll, C. y Martín, E. (2006). "El constructivismo en el aula", Graó, Barcelona.

Contreras, O. (1998). "Didáctica de la Educación Física: un enfoque constructivista", Inde, Barcelona.

Chaparro Aguado, F. y Pérez Curiel, A. (2010). "La evaluación en Educación Física: enfoques tradicionales versus enfoques alternativos". Revista digital Ef.deportes, año 14, nº 140, enero, Buenos Aires.

Díaz Lucea, J. (2005). "La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física", Inde, Barcelona.

Fernández-Balboa, J.M. (2005). "La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad". En Sicilia Camacho, A. (coord). La otra cara de la enseñanza. La educación física desde una perspectiva crítica (Cap. 6, pp. 127-158) Inde, Barcelona.

Fernández García, E. (coord) (2002). "Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria", Síntesis, Madrid.

Gil Madrona, P. (1999). "Evaluación del currículo de educación física en la enseñanza universitaria", Gymnos, Madrid.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I (1988). "El currículum: una reflexión sobre la práctica, Morata", Madrid.

González Halcones, M.A. (1995). "Manual para la Evaluación en Educación Física: Primaria y Secundaria", Escuela Española, Madrid.

Grundy, S. (1991). "Producto o praxis del currículum", Morata, Madrid.

Hernández Pina, M.P. (1999). "La evaluación de proyecto curricular", La Muralla, Madrid.

Hernández, J.L. y Velázquez, R. (coords) (2004). "La evaluación en educación física: investigación y práctica en el ámbito escolar", Graó, Barcelona.

Johnson, H.T. (1966). "Currículum y educación", Paidós, Barcelona.

López Pastor, V.M. (1999). "Educación Física, evaluación y reforma", Diagonal, Segovia.

López Pastor, V.M. (2003). "Profundizando en la temática. Bases para una mejor comprensión de estos planteamientos". En Pérez Brunicardi, D., Monjas Aguado, R. y López Pastor, V.M. Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar (Cap. 2, pp. 43-55), Inde, Barcelona.

López Pastor, V.M. (2006). "La evaluación en educación física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida", Miño y Dávila, Madrid.

Rosales, C. (2003). "Criterios para una evaluación formativa: objetivos, contenidos, profesor y aprendizaje", Narcea, Madrid.

Rul Gargallo, J. (1995). "La evaluación comunicativa, factor de desarrollo humano, organizativo y curricular". Revista Aula de innovación educativa, nº 20, noviembre, año II, Monografía Crecer en Literatura, Graó, Barcelona.

Santos Guerra, M.A. (1993). "La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora", Aljibe, Málaga.

Sales Blasco, J. (1997). "La evaluación de la Educación Física en Primaria: una propuesta práctica para evaluar al alumnado", Inde, Barcelona.

Stenhouse, L. (1984). "Investigación y desarrollo del currículum", Morata, Madrid.

Torres Santomé, J. (1991). "El currículum oculto", Morata, Madrid.

Velázquez, R. y Hernández, J.L. (2004). "Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje". En Hernández, J.L. y Velázquez, R. (coords). La evaluación en educación física: investigación y práctica en el ámbito escolar (Cap.1, pp. 11-47) Graó, Barcelona.

Velázquez, R. y Hernández, J.L. (2005). "La educación física y su imagen social a la luz de sus prácticas de evaluación y calificación del aprendizaje". Revista Tándem: Didáctica de la Educación Física, nº 17, enero, año V. Monografía La evaluación en educación física, Graó, Barcelona.

Velázquez, R. y Martínez, M.E. (2004). "La autoevaluación y la coevaluación en el aprendizaje autónomo y cooperativo (u otra forma de plantear la enseñanza y aprendizaje de contenidos de educación física)". En Hernández, J.L.; y Velázquez, R. (coords). La evaluación en educación física: investigación y práctica en el ámbito escolar (Cap.10, pp. 293-322), Graó, Barcelona.

Fecha de recepción: 23/1/2011

Fecha de aceptación: 4/5/2011

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

CUANDO EL JUEGO SE CONVIERTE EN OBRA ARTÍSTICA

Dr. Julio Ángel Herrador Sánchez

Profesor de la Universidad Pablo de Olavide. Sevilla. España
Facultad del Deporte. 1º GRADO. Habilidades Motrices Básicas y Juegos Motores
Email: Jahersan1@upo.es



RESUMEN

Desde la antigüedad los artistas siempre se han preocupado por mostrar en imágenes los movimientos y avatares del ser humano. Además diferentes investigaciones avalan la iconografía como una pieza fundamental para el conocimiento de los comportamientos sociales en diversas culturas y sociedades. Encontramos este tipo de manifestaciones artísticas ubicadas en el entorno urbano, las cuales contribuyen al embelleciendo de calles, avenidas, plazas, etc. En el estudio que presentamos, analizamos algunos juegos tradicionales inmortalizados en este formato y soporte, bajo el prisma de la interdisciplinariedad, interculturalidad y multiculturalidad.

PALABRAS CLAVE: Escultura, arte urbano, juegos, estatuas, niños

1. INTRODUCCIÓN.

Es evidente que a lo largo de la historia cultural de la humanidad, los artistas siempre han procurado mostrar en imágenes los movimientos del ser humano, quedando reflejado este legado en: grabados prehistóricos de las cuevas de Altamira y Lascaux entre otras, la escultura y arqueología griega, las miniaturas de manuales ilustrados de la Edad Media, las estampas y cromos de los siglos XVII y XVIII etc (Renson, 1985). Haskell (1993) plantea que el uso de las representaciones icónicas como documento histórico tienen una larga tradición, y Yates (1993) entiende que la utilización de los testimonios visuales como documentos históricos son de enorme valía.

La escultura tuvo en su principio un único sentido, es decir su uso inmediato; posteriormente se añadió una función ritual, mágica, funeraria y religiosa. Esta funcionalidad fue cambiando con la evolución histórica, adquiriendo una principalmente estética o simplemente ornamental y llegando a ser un elemento duradero o efímero. (Sureda, 1988). En la antigüedad la escultura cumplía una función didáctica o pedagógica y se utilizaba como recurso, para intentar explicar al pueblo algunos acontecimientos o conceptos. Así, en la prehistoria queda representada mediante la Venus de Willendorf la idea de la fecundidad y en la Edad Media, en la época del arte románico, encontramos en la entrada de algunas iglesias y catedrales verdaderos “catecismos pétreos” o “Biblia en piedra”, con la intención de ilustrar a la población analfabeta.



Venus de Willendorf. Museo de Historia Natural. Viena

En el terreno puramente deportivo, la escultura griega y romana nos ofrecen numerosas representaciones artísticas en diferentes formatos y soportes. Destacamos la que se encuentra en el museo arqueológico de Atenas, donde se muestra a dos jugadores de hockey y la figura del Discóbolo de Mirón.



Relieve en mármol. Museo Arqueológico de Atenas

En el caso del juego tradicional es preciso señalar la importancia desde un punto de vista histórico, que han tenido los materiales para la confección de juguetes o elementos empleados para la práctica lúdica. Precisamente se han localizado en restos arqueológicos canicas confeccionadas en arcilla, barro y piedra; trompos y muñecas talladas madera; caballitos y jinetes de bronce, etc (Corredor Matheos, 1989). Podríamos decir que se trataría del inicio a la escultura relacionada con lo lúdico. Aunque el ejemplo más cercano y significativo en relación al objeto de estudio que nos ocupa, lo encontramos en la Escultura Romana tallada en mármol de una niña jugando a las tabas y también en la Griega (periodo helenístico) de dos figuras en terracota jugando con astrálagos.



Escultura de una niña jugando a Tabas, año 130 - 150 d.C. Berlin, Antikenmuseum

2. ARTE URBANO.

2.1. CONCEPTO.

El arte urbano, tiende a relacionarse con la pintura en la calle o graffiti, sin embargo éste goza de un significado más amplio, de ahí su carácter polisémico. Es más, durante la búsqueda de información para la elaboración de esta investigación, tanto en las bibliotecas como en las librerías, la mayor parte de la documentación y referencias no se ubican en la sección de Historia del Arte, sino más bien en las de Arquitectura, Urbanismo y Medio Ambiente, entendiendo y asociando el concepto al ámbito público o de la calle.

En este sentido, nos topamos con otras acepciones como: *Escultura en la calle, escultura pública, estatuas al aire libre, museo al aire libre, escultura urbana*, etc. Lo más importante o lo que caracteriza a este tipo de manifestaciones artísticas es que su lugar de emplazamiento o ubicación son espacios abiertos, pudiendo ser contemplados a cualquier hora del día durante los 365 días del año por lo que las convierten en un museo permanente al aire libre al ser lugares públicos bastante transitados. Además, estas expresiones artísticas al estar situadas en espacios abiertos adquieren un carácter familiar debido a la cercanía permanente con el viandante que valora la creatividad del escultor desde un punto de vista estético, incluso le invita a la reflexión, imaginación y evocación de agradables recuerdos.

2.2. TIPOS DE ESCULTURAS Y MATERIALES.

Concurren dos tipos de escultura; por un lado, la *estatuaria* que representa la forma humana, y por otro, la *ornamental*, que reproduce artísticamente los demás seres de la naturaleza, animales o vegetales. La primera puede ser, de bulto redondo (aquella que se puede contemplar desde cualquier punto de vista a su alrededor); Si lo que representa es la figura humana se denomina estatua, en cambio si esta encarna a un personaje divino o está hecha para el culto religioso se llama imagen.) o bien, en relieve (aquella que está realizada o adherida sobre un muro o cualquier otra superficie, por lo que tiene un único punto de vista que es frontal).

En cuanto a los materiales utilizados para su elaboración encontramos: la arcilla, piedra (mármol, arenisca, alabastro, granito), madera, metales, etc. Por regla general el tipo de material más utilizado en la escultura urbana es el hierro y el bronce por ser los más resistentes y perdurables. Recordemos que al estar a la intemperie de forma permanente, los factores meteorológicos son determinantes en el desgaste de las obras aunque se les aplique un esmalte acrílico que ayuda a evitar la oxidación y corrosión y deterioro de las piezas.

También influye, que por las características anteriormente nombradas, en el mejor de los casos, puedan ser tocadas, acariciadas,...etc. Lamentablemente existen casos puntuales de actos vandálicos (pintadas, obras arrancadas del pavimento) que contribuyen de forma negativa en su conservación y mantenimiento., y también existen robos y saqueos injustificados y sancionables. En este sentido, Capel (2005), argumenta que el espacio público es el lugar de aprendizaje de la ciudadanía por excelencia, y los equipamientos de uso colectivo deben generar sentimientos de urbanidad y convivencia.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Una vez planteada la importancia de la escultura como elemento simbólico y lo que significa desde un punto de vista cultural y estético a nivel general, hemos ajustado nuestro estudio, en la revisión y localización de esculturas vinculadas con los juegos populares y tradicionales, estableciendo los siguientes objetivos:

- Entender que la escultura urbana puede aportar un conocimiento de las manifestaciones lúdicas de diversas culturas y sociedades.
- Analizar y describir de manera cualitativa y cuantitativa los juegos tradicionales representados en forma de escultura.
- Generar en el espectador sentimientos y emociones que impliquen un nexo o unión entre el ser humano y el arte, y por otro, aproximar las creaciones de los artistas contemporáneos al público que no tiene por costumbre visitar museos ni galerías de arte.
- Promover e incentivar a que las corporaciones locales instalen piezas escultóricas en sus municipios, con la intención de embellecer los diferentes entornos urbanos de la ciudad.
- Fomentar el respeto hacia el patrimonio cultural de una ciudad, donde se eviten actos vandálicos y se promueva la conservación y cuidado de estas manifestaciones artísticas.

4. METODOLOGÍA.

Toda investigación social moderna radica en torno a la problemática de la obtención y tratamiento de la información recogida, siendo ésta el referente que confirma o estimula la construcción del pensamiento. Su obtención y sobre todo la garantía de su calidad no son cuestiones nimias sino que probablemente constituyen uno de los retos más urgentes de las ciencias sociales en su renovado esfuerzo por alcanzar un status epistemológico reconocido (Mateo, 1995).

El estudio que presentamos, se enmarca entre los principales submétodos de la investigación histórica, es decir la Cronología, la Geografía y la Etnología. Además hemos contemplado otra ciencia auxiliar y fuente de la que se nutre la Historia, como es la Iconografía escultórica.

Hemos empleado un diseño de estudio no experimental descriptivo que nos permitiera obtener el mayor número de datos (imágenes) para su posterior análisis de forma cualitativa y cuantitativa. Las fuentes manejadas para la búsqueda de datos han sido casi siempre primarias. En este sentido, se han revisado diferentes soportes de catálogos fotográficos, postales, revistas especializadas, crónicas y artículos, monografías y manuales, catálogos de museos, etc, pero fundamentalmente hemos utilizado la fotografía y libros de arte. En este caso el ámbito geográfico ha sido tanto a nivel nacional como internacional.

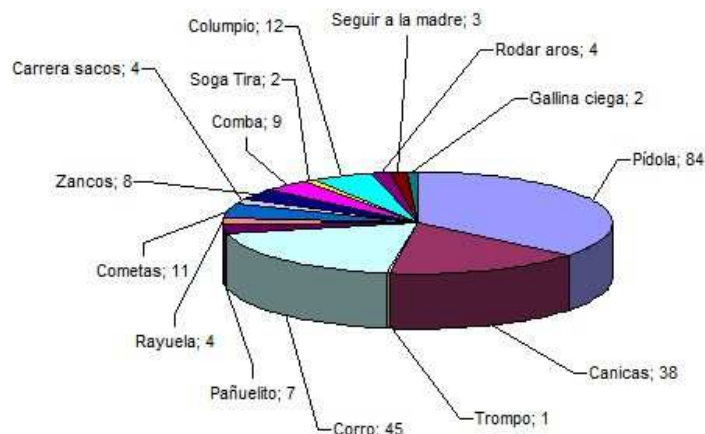
5. RESULTADOS.

A continuación, con el objetivo de hacer lo más operativa la investigación hemos clasificado las diferentes esculturas donde han quedado inmortalizados algunos juegos populares objeto de nuestro estudio y que detallamos en las siguientes carpetas:



Juegos Tradicionales en la escultura

Juegos Tradicionales en la Escultura



En esta tabla de resultados, se puede observar que el número de juegos como el salto de pídola o juegos de corro, es muy superior al de comba o soga-tira, teniendo en cuenta que los primeros son más habituales o más practicados.

6. CONCLUSIONES.

No es extraño, toparnos con una escultura identificativa en algunos lugares que configuran el patrimonio cultural de una ciudad; Precisamente, podemos observar en la entrada de una biblioteca a un *escritor* relevante; en las puertas de un museo a un *pintor* distinguido; dentro de un campus universitario a un *investigador* acreditado; junto a un coso taurino, un *torero* destacado; un religioso en la puerta de una iglesia o catedral; en un teatro a un *actor* significativo; en la plaza de una ciudad a un *político* ilustre; en la rotonda de una urbe a un *artista* famoso; en un hospital o centro de salud un busto de un *médico* prestigioso; en las inmediaciones de estadios de fútbol a un *futbolista* reputado; incluso en un camposanto la figura inmortalizada de un afamado deportista.

De igual modo y siguiendo este mismo patrón asociativo o criterio, si tenemos en cuenta lo que supondría para una ciudad en cuanto a su proyección cultural y todo lo argumentado a lo largo del texto, proponemos a los responsables y gestores municipales de los espacios públicos de los diferentes ayuntamientos y administraciones locales (concejalías de cultura, turismo, urbanismo, medio ambiente, etc), junto a las instituciones privadas, que incluyan iniciativas en sus proyectos y programas con el fin de dotar a la ciudad de infraestructuras mediante la instalación de esculturas de juegos tradicionales, tanto en entornos urbanísticos (calles, avenidas, barrios, zonas residenciales, parques públicos, jardines, hoteles, paradas de autobuses, centros o instituciones culturales, paseos marítimos) como, en contextos lúdico-deportivos (Facultades del Deporte, centros educativos de infantil, primaria y secundaria, parques infantiles, parques de atracciones, pistas polideportivas, alrededores y exteriores de recintos deportivos, museos del juego y el juguete...). De este modo quedaría plasmada la figura del niño a modo de homenaje y reconocimiento, como protagonista indiscutible e íntimamente unido al juego infantil y al valor social y saludable de la práctica de actividad física.

A nuestro juicio, en el análisis de imágenes escultóricas observamos un detrimento o falta de otros juegos populares clásicos como el trompo, gallina ciega, rayuela, churo-mediamanga-mangoentera, escondite, etc), así como una serie de juguetes tradicionales como (tirachinas, barquitos, soldaditos, cochecitos, yo-yo, etc), por lo que invitamos a las empresas y artistas a afrontar este reto para próximas creaciones.



Pídola



Canicas



Gallina ciega



Corro



Pañuelito.



Comba



Cometa



Sacos

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Capel, H. (2005). *El modelo Barcelona: un examen crítico*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

Corredor Matheos, J. (1989). *El juguete en España*. Madrid: Espasa Calpe.

Haskell, F. (1993). *History and its Images*, New Haven, Yale University Press.

Mateo, J. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

Renson, R. (1995). *El deporte, una historia en imágenes*. En Irureta, P. y Aquesolo, J. *El deporte en imágenes*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

Sureda, J. (1988). *Historia Universal del Arte: Las primeras civilizaciones Volumen I*. Barcelona: Editorial Planeta.

Yates, A. (1993). *Shakespeare's Last Plays: a new approach*, Londres, New Haven, Yale University Press.

Fecha de recepción: 20/3/2011
Fecha de aceptación: 10/5/2011

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

EDUCAR EN MARRUECOS, UNA EXPERIENCIA DIFERENTE

Francisco Martín González

Maestro interino especialista en Educación Física, Ceuta
Nacionalidad: Española

Email: franmarting@hotmail.com

RESUMEN

La educación no funciona de modo igual, todo depende de donde la realices y a quienes se dirija. El contexto sociocultural, los recursos educativos y la comunidad educativa son factores determinantes en el ámbito educativo y más todavía si esta se realiza en un país con idioma y cultura diferente en la que se imparte en el centro educativo.

PALABRAS CLAVE:

Interculturalidad, Multiculturalidad, comunidad educativa, educación diferente, adaptación.

1. INTRODUCCIÓN.

Cuando se habla de educar en Marruecos nos remitimos a educación desfasada y rígida. En este artículo va tratar de la educación española en este país. Es decir, como se educa en los centros españoles al alumnado en este país, concretamente en el colegio español que está situado en Rabat. Aunque me voy a referir a aspectos generales relativos al centro, al alumnado y al profesorado; la esencia de este artículo va tratar de la labor que he desarrollado tanto dentro de mi especialidad como fuera de ella, pues no sólo impartí mi especialidad sino que tuve que impartir otras materias, de la problemática de diversa índole que me encontré y también de las ventajas que hay.

2. EL CENTRO.

2.1. CARACTERÍSTICAS.

El centro está situado en unos de los barrios más ricos (denominado de las embajadas o ministerios) de la ciudad cerca del centro, donde entre otra esta la embajada de Estados Unidos. Es la zona residencial donde proliferan las villas o chalets. De hecho, el centro está constituido por tres “edificios” que en realidad son villas reconvertidas en centros, dos próximos entre sí que se comunican por medio de un patio, el otro más alejado a cinco minutos a pie (donde se da la etapa de Infantil). Esto es debido a que el centro ha estado en crecimiento con respecto a sus líneas (de una a dos) y en cursos. Fue el último en crearse en este país y se ha ido ampliando hasta llegar hasta segundo de bachiller. De hecho solo se ha completado una línea en referencia a esta última etapa. Esto ha generado un problema sin fin con respecto al espacio disponible, y desde hace más de siete años se está estudiando y planificando el traslado a un centro nuevo. Está aprobada su creación en el BOE pero su materialización tardará en llegar por motivos diversos, entre ellos la crisis económica y el acuerdo entre los gobiernos.

En definitiva es un centro bien dotado pero la sensación es como estar en una “lata de sardinas”. Pues a la hora de compaginar horarios entre etapas educativas para la disposición de espacios que son escasos. Es cuestión matemática cada año se han ido creando dos cursos más y a partir de este curso uno, siendo el mismo espacio. El nivel de la enseñanza en el alumnado se deteriora; siendo contraproducente con uno de los objetivos de la creación de los centros en el exterior.

El material y los recursos educativos, no obstante, es rico y el profesorado dispone de una gran cantidad en comparación, en general, con los centros educativos ubicados en España.

2.2. LA COMUNIDAD EDUCATIVA.

En este apartado voy hablar del alumnado y de las familias. El alumnado en un noventa por cien es de nacionalidad marroquí. Solo un porcentaje pequeño es de pasaporte español (madre o padre español) y algunos, contados con los dedos de la mano, es español cien por cien. Por tanto la dificultad primera a la hora de educar alumnado es el idioma. La zona de Rabat es francófona, es decir de habla francesa en general y también de habla árabe (“Dariya”, dialecto de este idioma)

pero en un porcentaje menor teniendo en cuenta que el nivel económico de las familias es medio – alto. El alumnado entra con tres años sin tener conocimiento del castellano. Cuando llegan a la etapa de primaria, su conocimiento es óptimo pero con poco vocabulario, y con alguna mezcla de los otros idiomas. A esto se le suma, en su mayoría, el aprendizaje de un cuarto idioma.

Los padres o madres apoyan en general al profesorado siendo un elemento clave en el aprendizaje del niño o niña en su casa. No obstante, muchos de ellos no tienen conocimiento del idioma del colegio con lo cual es un hándicap a la hora de trabajar y que el alumnado adquiera un mayor vocabulario que le permita una mayor autonomía en el trabajo diario. No obstante el interés que muestran posibilita la superación de esta barrera.

3. LA CLASE, MI EXPERIENCIA

Cuando tome posesión de mi plaza, una sustitución de tres meses que luego se convirtió en cuatro meses. Me encontré con una tutoría de tercero de primaria donde tenía que dar, la especialidad (educación física) a todo el segundo ciclo (siendo el centro de dos líneas), y las materias de lengua, matemáticas y conocimiento del medio de mi tutoría. Yo ya tenía la experiencia de dar a estos niños/as del centro (en lo que se refiere a sus características), pues me había tocado trabajar durante un curso entero (segundo primaria), con horario y materias parecidas. No obstante la dinámica había cambiado, pues debido a lo explicado en el apartado 2.1 el centro ya disponía de todos los niveles y etapas completas, exceptuando la segunda línea que no estaba completa. Esto suponía un cambio a la hora de la utilización de espacios y aulas (como por ejemplo la sala informática, el gimnasio y el patio), pues hay que conjugar con los horarios de secundaria y bachiller.

La primera dificultad que me encontré fue un retraso en el trabajo planificado. Como suele suceder, hay multitud de factores que posibilitan este hecho, y por mucho que intentes “ir al día” siempre se distorsiona dicha planificación. Y más en estos centros, por actividades complementarias o semanas especiales (por ejemplo, la semana cultural) que al final retrasan la aplicación del temario. No obstante, el retraso era importante, sin saber las causas del porqué y que tampoco me importaba, pues no me ayudaba mucho saberlo. Tenía que tirar para adelante, y buscar dar el temario lo mejor posible e intentar atajar los plazos pero evitando las prisas por que al final los perjudicados son los niños o niñas.

Sabía que seguro me quedaba un trimestre como mínimo. Por tanto, intente adaptarme y centrarme en dar todo lo que podía en el trimestre buscando una mayor eficiencia e intentando cambiar cosas (por ejemplo los hábitos de trabajo) tanto por mi parte como por el alumnado. El objetivo creo que lo cumplí en su mayor parte. No solo por qué yo lo sentía que así fuera sino también por lo que me manifestaban los padres o madres y también como es lógico el alumnado. No obstante el camino no fue fácil y esto lo relato más adelante.

La segunda dificultad, que ya la he introducido, fueron los hábitos de trabajo y de convivencia con el alumnado. Una de las primeras lecciones que aprendí cuando comencé mi andadura en el cuerpo, era trabajar con tu estilo pero sin cambiar muchas normas y formas de trabajo que desorienta al alumnado. Esta

premisa es importante si el tiempo de sustitución se remite a quince o un mes. Yo me iba quedar un trimestre e incluso más, por tanto intenté cambiar poco a poco ciertas cosas, pues entre otras cosas las notas en ese trimestre y los resultados del alumnado me lo iban a exigir. Lo primero que cambié fue cambiar la disposición de las mesas en el aula, haciendo “parejas”. Buscando, entre otras cosas, un trabajo más eficiente, más disciplina, mayor control de la clase y mayor convivencia entre el alumnado. La otra disposición, en forma de U, posibilitaba que el alumnado hablara más entre ellos y la atención fuese menor. Lo segundo, una serie de normas de comportamiento, trabajo y convivencia que facilitara el mi trabajo como el del alumnado. Este punto, como es natural, me costó más llevarlo a cabo.

La tercera dificultad, y quizá las más complicada de llevarla a cabo que también se deriva de la dificultad anteriormente descrita, es la conjunción de la multiculturalidad que tiene como objetivo la interculturalidad. Como he explicado en el comienzo del artículo, el centro está compuesto por una serie de alumnos/as con unas características determinadas. El alumnado de mi aula, predominaba principalmente la etnia autóctona, por así decirlo. Y los demás de diversos tipos, le siguen alumnos y alumnas con pasaportes españoles pero impregnados totalmente de la cultura del país; luego alumnado español o de origen español (impregnados de la cultura española), con tres representantes; y por último una alumna saharauí. Esta mezcla, que no sólo se daba en mi clase, es la tónica habitual en otras, creaba y crea un problema en el ámbito de la convivencia y a la hora de enseñar. Con respecto a la convivencia que va ligada a los hábitos de trabajo, es un tema espinoso. El primer caballo de batalla es el idioma. Oficialmente la comunicación, salvo el recreo y las horas de árabe (asignatura que tiene cinco horas semanales) debe realizarse en castellano. Desde que se entra en el aula se hace hincapié en que expresen en el idioma oficial del centro pero el alumnado en general le sale hablar en su idioma natal. Todo esto posibilita que el docente no pueda controlar ciertos elementos que inciden negativamente sobre este tema. Y además añadir el tema racial en este país en relación con la población saharauí, que por supuesto se extrapolaba al aula tanto mi clase como la que realizaba en mi especialidad a una de las clases de cuarto que contaba con dos alumnos/as. Los problemas de convivencia eran obvios y surgían problemas a nivel del alumnado como dentro de la propia comunidad educativa, en relación a los padres o madres del alumnado.

Si cogemos un tarro para mezclar lo desarrollado, pues nada va por separado, todo se junta y tiene su repercusión sobre el rendimiento académico del alumnado, y con esto no me estoy solo refiriendo a sus notas sino también a la formación como personas en cuanto actitudes, normas,... es en momentos para tirarse de los pelos. Es cierto que en los centros de España esta situación es cada vez más parecida a la anteriormente descrita y que la solución nunca es clarividente ni fácil. Y que el equilibrio en cuanto a la dinámica de clase es fundamental para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea acorde con lo planificado. Mi experiencia me lleva deducir que la única herramienta para llevar esto a buen puerto es el trabajo del grupo en todos los campos por encima de los individualidades buscando en la medida de lo posible una implicación de la comunidad educativa. Esto lo tenía en contraposición a lo que puede pasar en España y aunque nunca puedes “contentar” a todo el mundo, pues siempre hay escollos y flecos que son imposibles de arreglar, es necesario mantener un criterio evitar de acuerdo con tus posibilidades desviarte lo menos posible. Con este grupo que estuve lo conseguí en general, hubo problemas que fueron imposibles de

reconducir en parte debido al que el alumnado no ponía de su parte, pero en mi opinión me quede satisfecho con la respuesta colectiva. No obstante en mi especialidad, de la que ahora me referiré no acabe del todo satisfecho con algún grupo debido a problemas de convivencia que en período corto son imposibles de reconducir, aunque siempre te preguntas que podías hacer algo más.

4. LA EDUCACIÓN FÍSICA

Teniendo en cuenta lo recogido, si lo extrapolamos al ámbito de mi especialidad, nos encontramos con los mismos hándicaps pero maximizados si nos basamos en el mismo alumnado de mi tutoría. Este alumnado trabajaba muy bien dentro del aula, pero cuando lo sacabas fuera de ella, ya fuera para dar educación física, música u otra materia que lo exigiera los hábitos de convivencia y de trabajo se volvían insoportables.

En condiciones normales a los niños y niñas hay que concienciarles de que esta materia no es el recreo y que el gimnasio o el patio es un aula más, aparte de crear otra serie de hábitos que posibiliten una buena dinámica de la clase. Este alumnado tenía la peculiaridad de convertir este propósito en ocasiones como algo bastante complicado debido a causas como la multiculturalidad explicado anteriormente. A esto se le suma que cambiar el estilo de trabajo basado en la gimnasia sueca o neosueca que realizaba mi antecesor respecto al mío algo más liberal buscando que el juego como un recurso primordial resultaba más difícil de controlar ciertos aspectos relativos a la convivencia y el comportamiento. Además sin contar que les cuesta en demasía respetar las normas de juego y funcionar como grupo. Ciertamente este último aspecto es común en todos los niños y niñas de la edad de primaria de cualquier centro del mundo pero hay que sumarle todo lo anterior.

En definitiva, el trabajo que había que realizar era notable sin reseñar que tuviera clases mejores y clases peores. No obstante debido a la responsabilidad y las materias que impartía mi enfoque con respecto a la materia debía ser mínimo en comparación con el que debía de realizar para enseñar matemáticas, lengua y conocimiento. Esto, como es lógico, limitaba mi campo de acción. Por tanto mi objetivo general era que aprendieran a jugar como grupo de clase adoptando ciertos hábitos de higiene y convivencia relativos al campo de la educación física.

Al final conseguí en parte el objetivo marcado atendiendo que lograrlo requiere un mínimo dos años siendo optimistas.

5. CONCLUSIÓN.

Cuando hablas y piensas en trabajar en el extranjero, y si es tu primera vez, lo que te encuentras es del todo diferente a lo que se tiene en mente. Y más aún si el destino es Marruecos. Educar y por tanto enseñar, siempre es difícil, teniendo en cuenta que no solo se trata que los niños o niñas adquieran contenidos, sino que sobretodo adquieran unos habilidades sociales y hábitos que permitan formarse como persona.

Toda experiencia es siempre enriquecedora y te sirve de bagaje para la siguiente. Yo ya había tenido ese contacto, de hecho en varios centros españoles del país, y en concreto en el centro donde iba estar. Todo esto te llena de seguridad y con una amplitud de mira en cómo afrontar los diversos problemas que te van surgiendo en el día a día. Lo que no quita es que todos los días siempre aprendes por mucho camino que lleves recorrido.

Trabajar en Marruecos supone, más allá de vivir en país extranjero con cultura e idioma diferente, olvidarte de cómo es el trabajo en España.

Por lo pronto, el alumnado es diferente y diverso, la forma de trabajo con ellos como puede ser el modo de dirigirse es distinta.

Pero sobre todo cuando haces balance y dejas pasar un tiempo te das cuenta que la gratitud, la singularidad, el esfuerzo, la constancia y otra serie de valores que te dan tanto el alumnado como la comunidad educativa en general hace de esta experiencia sea única, diferente y muy enriquecedora que te da un bagaje imprescindible, a pesar de todos los obstáculos que encuentras, para afrontar la educación de hoy en día. Ya que lo que se vive en Marruecos en lo que refiere al tema de la multiculturalidad e interculturalidad es algo cada vez más común en los colegios españoles donde la diversidad de culturas es más evidente conforme pasan los años. Y por tanto la labor del maestro debe ser cada curso más conciliadora buscando sobre todo la interculturalidad más que lo otro. Sin obviar la cultura donde se realiza el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Fecha de recepción: 3/2/2011
Fecha de aceptación: 16/5/2011

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

EDUCACIÓN FÍSICA EN UN PCPI ESPECÍFICO DE ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Rafael Carmona Ruiz

Profesor de Educación Física.
I.E.S. Santa Rosa de Lima. Córdoba
E-mail: rafacarmona@hotmail.es

RESUMEN

La Educación Física es concebida como proceso formativo de enorme valor para el desarrollo humano, asume una visión holística de la persona, como ser único que piensa, siente y actúa al mismo tiempo. Contribuye a que el alumnado desarrolle sus múltiples habilidades motrices y conozcan las posibilidades de movimiento del cuerpo. El presente artículo presenta la experiencia desarrollada en un PGS (operario mecanizado de la madera de la familia profesional madera y mueble) con alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad psíquica grave.

PALABRAS CLAVE:

Necesidades educativas especiales, educación física adaptada, discapacidad intelectual.



1. INTRODUCCIÓN.

Con el fin de garantizar la equidad, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE), en su título II establece que las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general.

Para ello, establece diferentes medidas de atención a la diversidad para el alumnado con dificultades especiales de aprendizaje, entre estas medidas están los programas de cualificación profesional inicial (PCPI), los cuales sustituyen definitivamente, en el curso 2008/09, a los Programas de Garantía Social (PGS), establecidos en su día en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

El Decreto 231/2007, de 31 de julio (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía), en su artículo 22.4 dispone que la oferta de estos programas podrá adoptar modalidades diferentes con el fin de satisfacer las necesidades personales, sociales y educativas del alumnado. Entre estas modalidades se deberá incluir una oferta específica para jóvenes con necesidades educativas especiales que, teniendo un nivel de autonomía personal y social que les permita acceder a un puesto de trabajo, no puedan integrarse en una modalidad ordinaria.

Según recoge el artículo 15 del Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales, las Administraciones educativas podrán plantear la escolarización del alumno o alumna en un Centro Específico de Educación Especial sólo cuando sus necesidades no puedan ser satisfechas con las modalidades de escolarización referidas.

Así, en estos centros como afirman Angulo y col. (2008) se escolarizan alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (NEE) graves y permanentes que requieran adaptaciones muy significativas, en grado extremo, de las áreas del currículo así como ayuda técnica y material adaptado difícilmente disponible en centros ordinarios.

La Orden de 24 de Junio de 2008, que regulan estos programas, establece que a los PCPI específicos, dirigidos al alumnado con NEE, podrán incorporarse jóvenes menores de 22 años que cumplan al menos 16 en el año natural de comienzo del programa y estén diagnosticados como de necesidades educativas especiales debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial y no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

La citada Orden establece en su artículo 3 entre los fines de estos programas: Contribuir al desarrollo personal del alumnado, potenciar su autoestima y el ejercicio satisfactorio de la ciudadanía.

En este sentido, y como así queda recogido en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (Materia de Educación Física), el desarrollo armónico e integral del ser humano conlleva ineludiblemente la inclusión en la formación de los jóvenes de aquellas enseñanzas que potencian el desarrollo de las capacidades y habilidades motrices. El enfoque de esta materia, tiene un carácter integrador e incluye una multiplicidad de funciones: cognitivas, expresivas, comunicativas, de bienestar y de relación con los demás.

Pretender negar o impedir la práctica de la Educación Física (EF) a este alumnado, excluido en multitud de ocasiones del ejercicio físico temporal o permanente, es impedirle precisamente la realización de unas actividades que contribuyen a su desarrollo integral como personas.

El artículo presenta la experiencia desarrollada, durante un curso académico, como docente de EF en un grupo específico formado por ocho alumnos (cuatro chicas y cuatro chicos) con NEE graves y permanentes por razón de discapacidad psíquica que cursaban el PGS específico: operario mecanizado de la madera de la familia profesional madera y mueble.

El artículo 32 del ya citado Decreto 147/2002 regula normativamente nuestra experiencia, al contemplar la colaboración entre los centros específicos de educación especial y los centros ordinarios (IES Antonio M^a Calero. Pozoblanco-Córdoba, mi centro de destino como funcionario en prácticas); y así establece que se podrá asignar tareas a profesionales de otros centros o servicios educativos de la zona de su titularidad para atender a los alumnos y a las alumnas de las aulas o de los centros específicos de educación especial.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN.

El término necesidades educativas especiales, introducido por la LOGSE pretende poner el énfasis en la respuesta educativa que requiere el alumno, y no tanto en sus limitaciones personales. El alumnado con NEE es aquel que requiere, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

Las adaptaciones curriculares son como afirman Díaz-Caneja (2004) estrategias educativas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en algunos alumnos con necesidades educativas específicas. Estas estrategias pretenden, a partir de modificaciones más o menos extensas realizadas sobre el currículo ordinario, ser una respuesta a la diversidad individual independientemente del origen de esas diferencias.

En este mismo sentido se pronuncian Toro y Zarco (1998, en Ríos, 2005) al definir la Educación Física Adaptada (EFA) como un proceso de actuación docente, en el que éste ha de planificar y actuar de tal modo que consiga dar respuesta a esas necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Será en función de dichas necesidades que el profesor llevará a cabo una programación de trabajo en la que contemple el tipo de adaptación requerido, el cual podrá ir dirigido, bien a los objetivos, contenidos, metodología y evaluación (elementos de acceso al

currículo), bien a aspectos tales como el tipo de relaciones personales, organización de espacios y tiempo, mobiliario y recursos, etc. (elementos personales y materiales), Se trata, por consiguiente, de un nivel de individualización de la enseñanza que contemple la necesidad del alumnado de cara a su progreso.

La justificación de un programa de EFA en un PGS específico para alumnado con NEE con limitaciones psíquicas graves surge de la necesidad de desarrollar al máximo todas las capacidades potenciales de los alumnos y alumnas del programa, entre ellas las motrices, las cuales se encuentran deterioradas.

Esta alteración de los niveles de las conductas motrices está en muchos de los casos más relacionada con factores cognitivos y factores sociales que con trastornos fisiológicos o motóricos; de tal modo que generalmente cuanto mayor es el grado de discapacidad psíquica, más frecuente es la aparición de problemas motóricos. (Llasera, 1995; Cortés y col. 1999).

Con el temor lógico propio de mis limitaciones en cuanto a la formación recibida y ninguna experiencia en EFA, la primera estrategia docente que realicé fue conseguir el máximo de información respecto al tipo de dificultades, no sólo motrices, y la manera de trabajarlo.

Tras varias entrevistas con el tutor del grupo y el orientador del centro, leídos los informes del alumnado y después de varias clases de observación sistemática, realicé una evaluación de diagnóstico psicomotriz y de condición física que me permitió conocer las necesidades especiales, relacionadas con la motricidad, de nuestros alumnos y alumnas. Podemos concretar las siguientes:

- Dificultades en las capacidades físicas: Resistencia, velocidad, flexibilidad y fuerza inferior a la media.
- Problemas en el equilibrio estático y dinámico.
- Dificultades en la ejecución de las habilidades motrices básicas y muchísimas dificultades en las habilidades genéricas.
- Gran dificultad de apreciación, control y organización espacial así como de estructuración espacio-temporal.
- Dificultades en el análisis y resolución de las tareas motrices y necesidad de más tiempo.
- Una alumna en concreto presentaba una gran alteración de la mecánica corporal de la marcha y la carrera. Otro alumno no tenía mano izquierda.
- Les resulta difícil o imposible la relajación voluntaria; problemas, incluso, para cerrar los ojos voluntariamente.
- Dificultades en el desarrollo del esquema corporal y de la autoimagen.
- Dificultades para expresarse y comunicarse a través del cuerpo y el movimiento.
- Dificultades en la adquisición de hábitos higiénicos básicos relacionados con la actividad física: no traen ropa ni calzado adecuado, en algunos casos problemas de autonomía personal para asearse o cubrir sus necesidades para ir al aseo,...

Además nos encontramos con otro tipo de dificultades que inciden directamente en la organización y el autocontrol del grupo:

- Dificultades para mantener la atención y problemas para asimilar la información que se le da.
- En casi todos, necesidad de mucho contacto físico con el profesor y de mucha afectividad. Bruscos cambios emocionales.
- Dificultades de tolerar la frustración si hay una complejidad elevada.
- Dificultades para realizar actividades con sentido de grupo y dificultades en habilidades sociales para resolver los conflictos que surgían en los juegos y actividades.

En consecuencia, nuestro programa de EFA, en el marco de una educación integral, se plantea finalidades en una doble dirección: promover acciones que desarrollen el máximo grado de calidad de vida del alumnado en sus vertientes de salud y mejorar la competencia motriz; y por otro lado, finalidades relacionadas con aspectos educativos (contribuir a la asimilación de conceptos, mejora de la atención y memoria, autonomía personal,..) emocionales (proporcionar sensaciones lúdicas y de éxito, mejora de la autoestima, equilibrio afectivo,...) y sociales (favorecer la integración y socialización,...).

3. OBJETIVOS Y CONTENIDOS

3.1. OBJETIVOS

Para la determinación de los objetivos tomé como referente el conjunto de capacidades enunciadas en los objetivos de la enseñanza básica (Primaria y Secundaria):

1. Tomar conciencia de la imagen corporal, de las limitaciones y, sobre todo, de sus potencialidades motrices, que les ayude a construir una autoestima positiva.
2. Practicar actividades físicas de acondicionamiento y desarrollo de las capacidades físicas, sobre todo, de sus niveles de resistencia cardiovascular, así como practicar actividades físico-recreativas y deportivas con el fin de mejorar las condiciones de salud y calidad de vida y como un medio de ocupación del tiempo libre.
3. Incrementar sus posibilidades de rendimiento motor y disponibilidad corporal en la resolución de problemas motrices mediante la mejora de las habilidades motrices básicas y genéricas, aceptando que el error forma parte del aprendizaje y valorando la satisfacción que produce solucionarlos.
4. Contribuir a la mejora de la atención, comprensión y el autocontrol emocional.
5. Mejorar el ajuste postural y control de la conducta respiratoria y la relajación.
6. Mejorar la orientación, organización y estructuración espacial y espacio-temporal.

7. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, estados de ánimo, mensajes sencillos, y ser capaz de comprender mensajes expresivos de ese modo.
8. Adoptar y conseguir autonomía personal en los hábitos de cuidado y de higiene personal propios de la actividad física que propicien un clima individual y social sano y saludable.
9. Participar en actividades físicas y deportivas estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con los demás.
10. Mejorar la capacidad de adaptación social asumiendo unas reglas básicas y consensuadas de juego y utilizar el diálogo como forma de resolución de conflictos.

3.2. CONTENIDOS

Las líneas de actuación hacia las que se dirigen las acciones educativas de mi hacer diario se fundamentan en:

- Educación en el cuidado del cuerpo y de la salud.
- Educación para la mejora corporal.
- Educación para la mejora de la forma física.
- Educación de la utilización constructiva del ocio mediante la práctica de actividades recreativas y deportivas individuales y colectivas.

Concretando los aspectos anteriores la programación englobaría los siguientes bloques de contenidos (exponemos algunos ejemplos de actividades):

- **Esquema corporal: Conocimiento, utilización y control del cuerpo, afirmación de la lateralidad, control segmentario, actitud postural, respiración y relajación.**
 - Juegos de respiración: Soplar, hacer pompas de jabón, juegos de inspiración-espирación,
 - Sensopercepciones: Juegos de orientación con ojos vendados, descubrir olores y sabores, mediante el tacto reconocer objetos, personas,...
 - Juegos de relajación: Posiciones mantenidas cierto tiempo, ejercicios de contraste de apretar- soltar, relajación asociada a la espiración,...
- **Espacialidad: Orientación y estructuración espacial.**
 - Actividades sobre utilización de nociones básicas de orientación espacial: Situarse encima-debajo, sobre-abajo, al lado, delante-detrás, dentro-fuera,...
 - Actividades sobre agrupaciones básicas en situaciones de juego (agrupados-dispersos) y ocupación y desocupación de espacios (espacios libres-ocupados)
- **Temporalidad: Orientación y estructuración temporal.**
 - Actividades sobre conceptos temporales básicos (antes, después, ahora, largo, corto,...).

- Actividades sobre conceptos básicos relacionados con la velocidad (rápido, lento,...).
- **Cualidades Motoras coordinativas: Habilidades motrices básicas y genéricas.**
 - Actividades gimnásticas globales: Trepas, subir y bajar a las espalderas, reptaciones por túneles, giros,...
 - Juegos de equilibrio sobre diferentes bordes a diferentes alturas.
 - Juegos de lanzamiento y recepción con globos, pelotas de playa, pañuelos de seda, etc.
 - Juegos de lanzamiento con balones de distinto tamaño y peso a blancos de diferentes tamaños situados a diferentes distancias y alturas
 - Juegos de equilibrio sobre diferentes bordes a diferentes alturas.
- **Condición física-salud: Cualidades físicas básicas, sobre todo, resistencia cardiovascular. Hábitos de higiene y aseo personal.**
 - Juegos de fuerza con autocargas y balones ligeros.
 - Juegos de velocidad: Carrera de relevos, juegos de velocidad de reacción,...
 - Actividades y juegos de resistencia: paseo-cross por la pista polideportiva y parque cercano, juegos de persecución.
- **Juegos y deportes adaptados:**
 - Juegos de cooperativos: juegos con paracaídas, transportar entre todos al profesor, meter todos los balones dentro del plinto en el menor tiempo posible.
 - Atletismo, baloncesto, fútbol.
- **Expresión corporal:**
 - Juegos de sensibilización, desinhibición, desbloqueo.
 - Juegos dramáticos, representaciones,
 - Actividades con música de expresión libre y realización de coreografías muy sencillas.



4. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Atendiendo a las NEE por causas intelectuales de nuestro alumnado, la intervención educativa ha tenido en cuenta las siguientes orientaciones metodológicas:

- Trabajar las capacidades físicas básicas previo análisis de los informes médicos y con el asesoramiento del médico de los Equipos de Orientación Educativa de la zona.
- Mejorar el equilibrio respetando la percepción de miedo y los ritmos individuales de aprendizaje.
- Potenciar el trabajo de patrones motrices básicos a través de propuestas lo suficientemente abiertas, que permitan además atender a las diferencias individuales.
- Simplificar las tareas (mecanismo de percepción, decisión y/o de ejecución), progresar de lo simple a lo complejo y no subestimar nunca las habilidades de los alumnos y alumnas.
- Trabajar diariamente, ya se al principio o final o como contenido específico de la sesión, el control tónico y la relajación.
- Priorizar el conocimiento y aceptación del esquema corporal y de la propia imagen (Ríos, 2003).
- Potenciar la expresión corporal como medio de comunicación y de manifestación del estado emocional.
- Potenciar hábitos de cuidado e higiene personal: asistencia a clase con la ropa y el calzado adecuados, cuidar su aspecto y aseo personal; y trabajar habilidades de comportamiento individual y social que aseguren cierta autonomía e independencia: habilidades para vestirse/desvestirse, pedir permiso para salir al aseo, pedir en caso necesario ayuda a profesor o compañeros,...
- Realizar actividades de corta duración para lograr mantener su atención y se deben alternar períodos de actividad con descanso. Modificar con frecuencia las tareas para aumentar su motivación.
- Dar información al alumnado corta, simple, clara y muy comprensible. Simplificar las reglas de juegos y actividades.
- Basar el proceso de enseñanza-aprendizaje en una relación afectiva profesor-alumno, en un ambiente de confianza y seguridad.
- Proponer actividades donde el alumnado obtenga éxito, con metas asequibles partiendo del nivel de desarrollo del grupo.
- Potenciar las actividades y juegos cooperativos que potencien actitudes de cooperación, ayuda solidaria, aceptar las decisiones consensuadas del grupo, etc.; así como actividades con un componente competitivo: actitud deportiva ante el triunfo y derrota, dar respuestas adecuadas a las provocaciones de otros compañeros,...
- Utilizar material de educación física de base, lo más variado posible y sobre todo, dar responsabilidades en su transporte, entrega y recogida.

5. EVALUACIÓN

Para realizar la evaluación de los aspectos puramente motores que nos permitiera ubicarnos en la realidad física y psicomotriz del alumnado se realizó un diagnóstico inicial que consistió por una parte, en la realización de algunas pruebas del test psicomotor de Pick y Vayer (1977): coordinación dinámica de las manos, coordinación dinámica general, equilibrio, organización del espacio; y por otra parte en pruebas de condición física: 40 metros lisos, lanzamiento de balón medicinal, salto horizontal, flexión profunda del cuerpo y una prueba de esfuerzo adaptada (carrera continua durante 5 minutos) que permitiera medir la aptitud fisiológica.

Durante la realización del programa la evaluación fue continua, se utilizó un diario de clase, en el que anotaba las dificultades encontradas en las actividades tanto para el alumnado como para el profesor, nuevas propuestas y se recogían algunos comentarios realizados por los alumnos y alumnas.

En cuanto al nivel de consecución de los objetivos hay que señalar:

- Se produjeron mejoras generalizadas en el desarrollo de las cualidades físicas, principalmente en sus niveles de resistencia.
- Mejoras considerables en las habilidades motrices básicas, en la capacidad de equilibrio y ligeras mejoras para la relajación.
- Avances en la expresión corporal, aunque de forma desigual.
- Grandes progresos en los hábitos higiénicos relacionados con la actividad física: Al final de curso todo el alumnado asistía a clase con su ropa y calzado adecuado, en la época de más calor algunos, incluso, traían su camiseta de repuesto para cambiarse al finalizar la sesión.
- Menores progresos se produjeron en la utilización del diálogo como forma de resolver los conflictos y mejorar sus niveles de frustración ante la dificultad en las tareas.

6. CONCLUSIONES

Quisiera destacar dos momentos muy significativos de esta experiencia: el primero, cuando me presentaron al grupo y todos, sin excepción, se vinieron hacia a mí para besarme, abrazarme, tocarme, mirarme, y no sabía cómo reaccionar. Y el segundo, mi primer día de clase, cuando empecé a hablar y a informar sobre lo que íbamos a hacer, como solía hacerlo siempre, y la respuesta de ellos ante mis instrucciones fue quedarse quietos, sin hacer nada. Con esto pretendo señalar mi falta de formación académica inicial en Educación Física Adaptada que intenté suplir con ilusión, ganas, buena predisposición, probando y equivocándome, y preguntando mucho tanto al profesor de Pedagogía Terapéutica como al orientador el centro.

Hernández (2010) señala esta falta de formación inicial en adaptación de programas, adaptación de tareas y test, y que en consecuencia muchos profesores utilicen el ensayo error como procedimiento más frecuente.

Sería necesario, por tanto, que la asignatura de Actividad Física y Necesidades Educativas Especiales de las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y de Ciencias de la Educación, además de ser una asignatura obligatoria y no opcional, puesto que la integración en las aulas es obligatoria, contemplara una fase práctica. Debe promoverse igualmente que los cursos de formación permanente contemplen medidas de atención a la diversidad, es decir, que los cursos que organizan los centros del profesorado tengan una visión de educación inclusiva.

Diferentes investigaciones (Schmidt-Gotz y Doll-Tepper, 1994; Hodge y Jasma, 1998; Meegan y MacPhail, 2006; Avramidis y Kalyva, 2007; Nagata, 2007) recogidas por Hernández (2010) ponen de manifiesto que la experiencia en la enseñanza y en trabajar en cursos como docentes en Educación Física Adaptada mejora la actitud hacia el alumnado con necesidades educativas especiales que requieren más recursos.

Esta experiencia me sirvió en gran medida para estar concienciado en que todo el alumnado, sin excepción, tiene derecho a una educación integral, y que por supuesto incluye recibir una Educación Física de calidad. Desde entonces, aunque necesito mejorar, participo activamente en el proceso de modificaciones favorables a la educación inclusiva que se pretende en los centros, desarrollando formas de programación de aula atentas a la composición diversa del alumnado de los diferentes grupos, previendo diferentes niveles de participación y de respuesta educativa en las actividades, preocupándome por la participación activa del alumnado con NEE en la sesión de EF,...

Intento no caer en la falsa integración (Ríos, 2001) evitando que mis alumnos hagan exclusivamente acto de presencia, asuman roles pasivos, realicen actividades individualizadas al margen de sus compañeros o destinen el tiempo de clase a sesiones de fisioterapia.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Angulo, C. y otros (2008), "Manual de servicios, prestaciones y recursos educativos para el alumnado con necesidades educativas específicas de apoyo educativo". Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Sevilla.

Cortés, C. y col. (1999), "Necesidades Educativas Especiales en la ESO. Guía para la respuesta educativa a las necesidades del alumnado con discapacidades psíquicas. Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra. Pamplona.

Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria obligatoria en Andalucía. (BOJA núm. 56, de 20 de Junio 1992).

Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. (BOJA núm. 58, 18 de mayo 2002. Pág. 8110-8116).

Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía. (BOJA núm. 156, de 8 de agosto 2007. Pág. 15-25)

Díaz-Caneja, P. (2004). *Adaptaciones curriculares (I)*. Revista virtual Octubre 2004 Canal Down21. Disponible en:
http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=section&id=121&Itemid=169

Hernández, F.J. (2010). "Educación Física e Inclusión Educativa". Conferencia en el V Congreso Internacional y XXVI Nacional de Educación Física "Docencia, innovación e investigación en educación física". Disponible en <http://www.ub.edu/Vcongresinternacionaleducacionfisica/userfiles/file/MesasRedondas/MR3JavierHernandez.pdf>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE núm. 238, de 4 DE octubre 1990. Pág.28927-28942).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 106, de 4 mayo 2006. Pág. 17158-17207)

Llasera, E. (1995), "Proposta de descobriment i adaptació al medi aquàtic per alumnes amb necessitats educatives especials". Ed: Organització del Iln. Congrés de l'Educació Física i l'Esport. INEF Catalunya. Lleida.

Orden de 1 de abril de 2002, por la que se regulan programas de garantía social. (BOJA núm. 50, de 30 de abril 2002. Pág. 6897-6900)

Orden de 14 de julio de 1995, por la que se regulan los programas de garantía social. (BOJA núm. 117, de 29 de agosto 1995).

Orden de 24 de junio de 2008, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial. (BOJA núm. 157, de 7 de agosto 2008. Pág. 7-46)

Picq, L. y Vayer (1977), "Educación Psicomotriz y retraso mental". Científico-Médica. Barcelona.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE núm. 5, de 5 enero 2007. Pág. 677-773).

Ríos, M. (2001). "Integración y participación activa del alumnado con necesidades educativas especiales: un reto en la sesión de educación física". En Giménez, Sierra, Tierra y Díaz, *Educación física y diversidad pp. 95-109*. Servicio de Publicaciones de la Universidad. Huelva

Ríos, M. (2005), "Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad". Paidotribo. Barcelona.

Fecha de recepción: 12/3/2011
Fecha de aceptación: 21/5/2011

EmásF