EmásF

Revista Digital de Educación Física

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

Nº 12

SEPTIEMBRE-OCTUBRE DE 2011

EmásF
Revista Digital de Educación Física
ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

ÍNDICE

EDITORIAL "Los Cinco pilares fundamentales de la Educación Física". **(JULIA BLÁNDEZ ÁNGEL).**

ALDA REYNO FREUNDT. "Los contenidos de la expresión motriz y la gimnasia rítmica según la opinión de los profesores de Educación Física en Chile".

ANTONIO BARAJAS CRUZ. "La importancia de reflexionar sobre la práctica docente en la Educación Física".

KHALED MALAS TOLSA. "Factores a considerar en la planificación de las clases de Educación Física cuando en el grupo hay niños o niñas con obesidad".

JUAN FRANCISCO CARA MUÑOZ y MANUEL UTRILLA ABAD. "Juegos tradicionales adaptados al deporte del fútbol".

JAVIER FRAILE GARCÍA. "La contribución de la educación física escolar a los fines del sistema educativo español".

FERNANDO M. OTERO SABORIDO, ÁFRICA CALVO LLUCH Y JOSÉ ANTONIO GONZÁLEZ JURADO. "la enseñanza de los deportes de invasión: metodología horizontal vs. Metodología vertical".

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

latindex

Dialnet

DICE

DULCINEA

ISSN INTERNATIONAL CENTRE

SportDoc

SPORT SCIENCES SEARCH ENGINE

BIBLIOTECA NACIONAL DE ESPAÑA BNE

ULRICHSWEB™ GLOBAL SERIALS DIRECTORY

MIAR

EmásF
Revista Digital de Educación Física
ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

EDITORIAL

LOS CINCO PILARES FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

El informe Delors, publicado por la UNESCO en 1996, señalaba que la educación del siglo XXI debía sustentarse sobre 4 pilares fundamentales: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a convivir; y aprender a ser. Yo siempre añado un quinto, "aprender a reflexionar".

En primer lugar analizaremos estos cinco pilares desde la perspectiva de la Educación Física, intentando responder a preguntas como: ¿quién debe aprender?; ¿cuánto valora el profesorado cada uno de estos pilares?; ¿cuánto le dedicamos a cada uno?; ¿cómo los podemos incluir en las clases?

A la pregunta ¿quién debe aprender?, la respuesta más inmediata sería: "por supuesto, el alumnado es el que más aprende, que para eso acude a los centros escolares. Y sin lugar a dudas, el profesorado también aprende a través de la formación continua".

Tradicionalmente los procesos de aprendizaje del alumnado se han llevado a cabo fundamentalmente a través del proceso de enseñanza del profesor. Yo diría que en la actualidad el alumnado aprende estos cinco pilares a través del profesor, de sus iguales, de sí mismos y de la interacción con el entorno. Con esto no quiero decir que el profesorado haya pasado a un segundo plano. Por el contrario, considero que hoy más que nunca, el profesorado es la pieza clave para guiar al alumnado en su aprendizaje para conocer, hacer, convivir, ser y reflexionar.

Respecto al profesorado, éste también debe aprender del alumnado, de otros compañeros y compañeras, de sí mismo y la interacción con el entorno. Los cinco pilares de la educación deben seguir presentes a lo largo de nuestra vida, tanto desde una perspectiva personal, como profesional.

A la pregunta ¿cuánto valora el profesorado cada uno de estos pilares?, en la teoría, podríamos decir que todos los pilares son igualmente importantes, sin embargo, en la práctica, yo diría que en Educación Física el "aprender a hacer" prevalece excesivamente sobre el resto. Aunque nuestra área sea especialmente procedimental, esto no quiere decir que no podamos y debamos incluir también momentos específicos dedicados a los demás pilares. Es importante que ese "aprender a hacer" vaya acompañado también de momentos específicos dedicados para aprender a conocer, convivir, ser y reflexionar.

A la pregunta ¿cuánto dedicamos a cada uno de estos pilares?, yo diría que, con la intención de aprovechar al máximo las pocas clases de Educación Física que tiene el alumnado, nos centramos casi todo el tiempo en el hacer y consideramos que el resto de los pilares están incluidos de forma natural. Por ejemplo, el aprender a convivir o el aprender a ser, aunque son inherentes a la propia dinámica de clase, no se suelen trabajar de forma deliberada. Aprender a jugar con los demás, aprender a controlar las emociones, etc., son aspectos que deben ser hablados y analizados con nuestro alumnado constantemente.

A la pregunta ¿cómo los podemos incorporar en nuestras clases?, yo diría que cuando realmente tomemos consciencia de la importancia que tienen estos cinco pilares en la educación, nos surgirán mil maneras de incorporarlos en nuestras clases. Para empezar a abrir esa imaginación, propongo a continuación algunas sugerencias.

En el caso del "aprender a conocer", por una parte, el profesorado debe comprender que en la actualidad, ya no es la principal fuente de información de la que aprende el alumnado. En muchos casos, la televisión y sobre todo Internet han desbancado al profesor en calidad y cantidad. Por otra parte, tenemos que tener en cuenta que los conocimientos que adquiere hoy nuestro alumnado estarán desfasados dentro de pocos años, por lo que tendrán que estar constantemente actualizándolos.

Esto nos conduce a un continuo aprendizaje, por lo que lo importante no es que nuestro alumnado aprenda hoy determinadas cosas, sino que se interese por el conocimiento, y siga aprendiendo de forma autónoma. Para ello propongo:

- Despertar en nuestro alumnado el interés por conocer y descubrir el mundo. En el caso del profesorado de Educación Física, despertar en el alumnado el interés por conocer algún deporte o actividad, la influencia de la actividad física sobre el organismo, la repercusión del tabaco o del alcohol...
- Una vez que nuestro alumnado se haya interesado por algún tema, el profesorado ha de ser capaz de guiarle y ofrecerle los recursos y herramientas para lograrlo. El alumnado tiene que aprender a buscar, seleccionar y organizar la información.
- A lo largo de este proceso el alumnado tiene que aprender a disfrutar del conocimiento, y el profesorado de Educación Física debe aprovechar esa motivación intrínseca y extenderla al resto del grupo.

En el caso del segundo pilar "aprender a hacer", en un primer momento podríamos pensar que ya está suficientemente atendido, sin embargo las investigaciones nos muestran que gran parte de nuestro alumnado abandona la práctica de actividad física al terminar su etapa educativa. Desde mi punto de vista, lo que está pasando es que nos centramos en "hacer" y no en "aprender a hacer". Para ello, sugiero:

- **Crear gusto por el movimiento. En otras áreas se dice que "la letra con sangre entra", en la nuestra se utilizan frases como "si no duele no sirve para nada" o "hay que sudar la camiseta", es decir consideramos que una buena clase de Educación Física es cuando nuestro alumnado queda exhausto y sudoroso. Así no se crea el gusto por la actividad física, lo primero es disfrutar, después ya vendrá el sudar.**
- **Ofrecer una actividad física muy variada, funcional y aplicable en el futuro. Actualmente nos hemos encerrado en el deporte, cuando muchos de ellos son difícilmente practicables en nuestra vida adulta, porque requieren espacios, materiales u otras personas para practicarlo. No estoy invitándoles a abandonar los juegos deportivos, sino considerarlos como uno más entre las cientos de actividades que podemos ofrecerles (andar por la naturaleza, montar en bicicleta, saber utilizar unos patines, bailar, aprender juegos populares, etc.)**
- **Utilizar una metodología que permita al alumnado adaptarse a la actividad física en función de sus intereses y posibilidades, que construya su propio aprendizaje motor. Cada estudiante es un mundo, con unos intereses, con unas posibilidades motrices, con un nivel de decisión, etc. ¿Por qué no plantear las actividades físicas de tal forma que cada uno se construya su propio aprendizaje, asumiendo una libertad responsable, y aprendiendo a ser personas autónomas?**
- **Fomentar la creatividad motriz. Tradicionalmente la Educación Física que hemos recibido y seguimos transmitiendo es muy estereotipada. Aprendemos o enseñamos a reproducir movimientos y cuando nos piden que nos movamos libremente, lo que haremos es: o bien repetir como robots esos gestos que hemos repetido tantas veces; o bien, si nos piden que busquemos movimientos nuevos, nos quedamos bloqueados sin saber qué hacer. Para fomentar la creatividad motriz podemos por ejemplo: plantear las actividades desde diferentes perspectivas; dar la posibilidad de resolver las tareas motrices de diferentes formas; trabajar contenidos como la Expresión Corporal, etc.**

En el caso del tercer pilar "aprender a convivir", todos somos conscientes de la importancia que tiene en estos tiempos. La falta de respeto, la violencia física, los insultos, los malos tratos están muy presentes en nuestras clases y en nuestra sociedad. Es urgente que incorporemos con fuerza y de forma prioritaria este aprendizaje en nuestras clases. Para ello, sugiero:

- **Incluir en nuestras programaciones objetivos tales como: apoyar la convivencia intercultural; fomentar el respeto entre el alumnado; aprender a trabajar en equipo; fomentar la colaboración; etc.**
- **Incluir contenidos que inviten a la cooperación.**

- **Reflexionar con el alumnado sobre los valores. Los valores no deben imponerse, deben aceptarse.**
- **Hacer un seguimiento de los valores, utilizando un proceso de evaluación continua, formativa, participativa y responsable.**

En el caso del cuarto pilar "aprender a ser", nos referimos a la educación de las emociones y los sentimientos, lo que en los últimos tiempos se ha definido como "inteligencia emocional". Ha sido y es el pilar más desatendido, sin embargo es el que nos permitirá tener una vida personal y profesional más satisfactoria. Para ello, sugiero:

- **Incorporar en la programación de las clases aspectos relacionados con la inteligencia emocional.**
  - **Por ejemplo, se pueden incluir objetivos como: debatir sobre los propios sentimientos experimentados al finalizar un juego; ayudar a los/las compañeros/as en las actividades que no sepan hacer; saber demostrar solidaridad delante de los errores de los otros y expresar palabras de ánimo.**
  - **Por ejemplo, incorporar actividades que fomenten el desarrollo de la inteligencia emocional:**
    - **La Expresión Corporal es un contenido a través del cual podemos trabajar las emociones, los sentimientos, la empatía, el lenguaje corporal, etc. Por ejemplo, repartimos al alumnado tarjetas con términos que expresen sentimientos y emociones (tristeza, alegría, miedo...) Las tarjetas están repetidas (3 de cada) y los estudiantes deben expresar lo que pone en su tarjeta, y a la vez observar y buscar a los otros compañeros que están representando el mismo sentimiento.**
    - **Jugar como si fuéramos ciegos o tuviéramos una parálisis en las piernas. Analizar con el grupo la experiencia.**
    - **Hacer juegos de colaboración.**
- **Implicar al alumnado en el desarrollo de su Inteligencia emocional. Para ello, el profesorado de Educación Física puede proponer al grupo: Hacer un diario; Firmar un contrato; Hacer una ficha de seguimiento sobre diversos aspectos de su inteligencia emocional.**
- **Considerar el desarrollo de la inteligencia emocional como un proceso continuo que debe estar siempre presente.**

Y en el caso del quinto y último pilar "aprender a reflexionar", yo diría que es otro de los grandes ausentes en nuestra Educación Física. Nos cuesta trabajo incorporar momentos de "no práctica" y dedicarlos a la reflexión. Ocupar diez minutos de nuestras clases para sentarnos y reflexionar con nuestro alumnado, a muchos les parece que se está desaprovechando el poco tiempo que hay para la Educación Física. Sin embargo, este pilar es el que nos ayuda a desarrollar y conseguir los otros cuatro pilares. Para ello, sugiero:

- **Que el profesorado tenga una actitud abierta a la autocrítica y a la crítica de los demás.**

- **Incorporar en las clases tiempos de reflexión. Por ejemplo, se pueden dedicar los 10 últimos minutos de clase para hacer puestas en común, que podemos organizar de formas variadas, en pequeños grupos o con todos a la vez, a través de las cuales podemos conseguir: que el alumnado tome conciencia de qué ha aprendido o no ha logrado hacer en la clase; servirnos para resolver conflictos; analizar comportamientos; explorar sus intereses y motivaciones; recoger ideas o/y sugerencias; expresar sentimientos; evaluar al profesor; etc.**
- **También se puede invitar al alumnado a que haga un diario individual o un cuaderno de clase colectivo en el que expresen sus impresiones, vivencias, opiniones, etc., sobre las sesiones.**
- **Es importante guiar al alumnado en los procesos de reflexión. Por ejemplo, en las puestas en común con los más mayores, al principio nadie se atreve a hablar por vergüenza o por miedo al profesor, por lo que habrá que darles confianza. A veces lo que dicen es muy superficial, por lo que hay que ayudarles a profundizar preguntándoles el por qué. En el caso de los diarios, al principio son muy descriptivos y no saben plasmar sus opiniones o vivencias personales, por lo que hay que ayudarles mostrando ejemplos o bien ofreciéndoles preguntas de reflexión.**

Hasta aquí he hablado del aprendizaje del alumnado, pero como he dicho al principio, el profesorado también debe "aprender a conocer", "aprender a hacer", "aprender a convivir", "aprender a ser" y "aprender a reflexionar", por lo que invito al lector o la lectora a reflexionar sobre el qué, cuándo o cómo aprender de cada uno de estos pilares.

Julia Blández Ángel

Profesora titular de Didáctica de la Expresión Corporal en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

EmásF
Revista Digital de Educación Física
ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

LOS CONTENIDOS DE LA EXPRESIÓN MOTRIZ Y LA GIMNASIA RÍTMICA SEGÚN LA OPINIÓN DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÌSICA EN CHILE

Dra. Alda Reyno Freundt

Universidad Andrés Bello. Chile
areyno@unab.cl

RESUMEN

La presente investigación busca conocer desde la opinión de los profesores del medio: cuáles son las asignaturas y los contenidos que se imparten en las Carreras de pedagogía en Educación Física (EF) en las Universidades chilenas, que tienen relación con la expresión motriz y la gimnasia rítmica. Por otro lado, detecta si los profesores del medio aplican estos contenidos o no en el ámbito escolar, en vista de que aparecen descritos en los planes y programas chilenos.

Se consulta a profesores de EF que imparten clases en secundaria en las diferentes modalidades que existen en Chile, abarcando todos los estratos. Es un estudio de tipo Descriptivo Exploratorio, de corte transversal. La muestra es estratificada por género, aplicándose un cuestionario validado por expertos.

Como conclusión se obtiene que efectivamente los profesores recibieron en sus respectivas Casas de Estudio contenidos relacionados con la expresión motriz, en asignaturas de carácter Obligatorio, de modalidad Mixta. Los profesores encuestados se sienten poco preparados en algunos contenidos tales como Gimnasia Jazz, Danzas Folklóricas Internacionales, Danza Educativa y Gimnasia Rítmica, en especial los varones.

Claramente es la Gimnasia Artística el contenido en el que todos los profesores declaran sentirse bien preparados, concordando que todas las Universidades consideran esta asignatura de carácter obligatorio. En relación a los aspectos culturales, los profesores declaran que hay aspectos culturales que influyen en la aplicación de estos contenidos.

En relación a la Gimnasia Rítmica, no se dicta en todas las Universidades y en algunas casas de estudio es sólo para mujeres. La Gimnasia Rítmica, en el ámbito escolar es aplicada por algunas profesoras, los profesores prácticamente no la desarrollan. Los hombres señalan que se sienten poco preparados para impartir estos contenidos en el ámbito escolar.

PALABRAS CLAVE:

Expresión Motriz, Gimnasia Rítmica, Chile.

1. INTRODUCCIÓN.

El desarrollo de la creatividad y la imaginación en la escuela son importantes como herramientas para la preparación del adulto del mañana, con el propósito de adaptarse a la evolución de la sociedad y a inscribirse en una dinámica que le permita construir realmente su futuro.

A través de la Educación Física (EF) en Chile, se pretende que los alumnos sean capaces de participar, planificar, organizar eventos y competencias, conociendo y aplicando la reglamentación y normas básicas de los deportes, entre otros. A su vez, que sean capaces de crear e improvisar elaborando coreografías, contemplándose la aplicación de diferentes modalidades de gimnasias (artística, rítmica y aeróbica), diferentes estilos de danza, expresión corporal y elementos de dramatización, agrupándolos bajo el nombre de "Actividades de Autosuperación y de Expresión Motriz" (AEM). Todo lo anterior en un tiempo compartido con los deportes individuales y colectivos: *"Deportes y actividades individuales de autosuperación y de expresión motriz"* (Planes y Programas, MINEDUC, 2004 p. 17).

El presente estudio busca, en primera instancia, explorar cuáles son las asignaturas vinculadas a las AEM que se imparten en las Carreras de EF de diferentes Universidades del país, junto con delimitar las características y modalidades de las mismas.

Por otro lado pretende informar acerca de los objetivos y contenidos relacionados con las AEM que los profesores declaran aplicar en el ámbito escolar. Rescata información acerca de los conocimientos en relación a la Gimnasia Rítmica y si hay aspectos culturales que influyen en la aplicación de los mismos.

2. OBJETIVOS.

2.1. OBJETIVO GENERAL.

- **Analizar el nivel de preparación de los profesores de EF en los contenidos relacionados con las Actividades Expresivo Motrices, la Gimnasia Rítmica y su aplicación en el medio escolar.**

2.2. OBJETIVOS ESPECÌFICOS

- **Detectar la opinión de los profesores de EF, en relación a la formación recibida acerca de las AEM y la Gimnasia Rítmica en las Carreras de Educación Física.**
- **Identificar si los profesores del medio se sienten preparados para aplicar los contenidos de las AEM y la Gimnasia Rítmica en sus clases.**
- **Detectar si hay aspectos culturales que influyen en la aplicación de las AEM en los establecimientos educacionales.**

3. METODOLOGÍA.

La presente investigación es de tipo descriptivo - exploratorio de corte transversal. Se aplicó, un cuestionario a los profesores que imparten la asignatura de EF en los diferentes establecimientos educacionales de Chile en los cursos NM2 y NM3 (secundaria). Para obtener los resultados de este estudio se trabajaron los ítems del cuestionario con el estadístico SPSS Windows versión 10.0 en español.

Muestra: Corresponde a todos los profesores de EF, que imparten clases en los cursos NM2 y NM3 (secundaria) de establecimientos municipales, particular subvencionado, particular pagado y o corporación. Para la muestra del total de profesores se utilizó un coeficiente de variación del 5%. Los resultados de la encuesta fueron estratificados por género. El Estrato 1: n1= 123 Profesores varones. El Estrato 2: n2 = 125 Profesores damas.

Instrumento: Cuestionario con preguntas ordenadas tipo "embudo", utilizándose ítems de identificación del sujeto y de contenido, agrupadas por áreas temáticas, incluyendo preguntas demográficas, de conocimiento y o aplicación, de opinión y o valor.

Procedimientos: Una vez realizados los pasos de validación de expertos tanto de contenido como de constructo y a su vez realizada la confiabilidad del instrumento que se utilizó en la aplicación del estudio piloto, se repartió el cuestionario al listado de establecimientos entregados por el Ministerio de Educación.

4. PRESENTACION Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS

- Presentación y Análisis de los resultados

En relación a los datos descriptivos relacionados con las características del lugar de trabajo de los profesores encuestados (n =249), y los cursos en los que imparten sus clases: se puede destacar que el mayor porcentaje de respuestas proviene de profesores de EF de la Región Metropolitana, de Establecimientos con Dependencia Municipalizada. La mayor frecuencia trabaja con el Nivel "NM2" (secundaria), con un promedio de 40 a 45 alumnos por Curso y que sobre el 50% de los Cursos tiene la modalidad "Mixta". El tramo de edad en el cual se ubica el mayor número de porcentaje de encuestados fluctúa entre los 39 y 46 años de edad, egresados entre el año 1986 al año 1991, distribuidos en damas y varones.

- En relación a la Formación Inicial de los Profesores.

La información obtenida se presenta en las TABLAS 1., a la TABLA 9., agrupando los datos referentes a: identificación de las asignaturas, características, modalidad y nivel de preparación que declaran tener los profesores en cada uno de sus contenidos relacionados con las AEM; Informan además acerca de la utilidad de la Formación Inicial; la asistencia a cursos de perfeccionamiento y si hay aspectos culturales que influyen en la realización de este tipo de actividades.

TABLA 1. Frecuencia de respuestas ordenadas según Identificación de la(s) Asignatura(s) impartidas en las Universidades y Género de los profesores.

Asignaturas	Damas (n = 125)	Varones (n = 123)	Total (n = 248)
Danza	62,4%	33,3%	48,0%
Folklore	88,0%	87,8%	87,9%
Expresión Corporal	70,4%	61,8%	66,1%
Educación Rítmica	61,6%	33,3%	47,6%
Gimnasia Rítmica	83,2%	11,4%	47,6%
Gimnasia Artística	60,8%	66,7%	63,7%
En ninguna asignatura en especial	0,8%	1,6%	1,2%
Otras	10,4%	8,9%	9,7%

En la TABLA 1., se ordenan las respuestas por frecuencia según las variables Identificación de la(s) Asignatura(s) impartidas en las Universidades y Género. El porcentaje se obtuvo sobre la base de las respuestas efectivamente obtenidas, observándose que del 100% de los encuestados, el 87,9% de ellos identifica a la asignatura "Folklore", el 66,1% de ellos identifica "Expresión Corporal", el 63,7% de ellos identifica "Gimnasia Artística" y el 47,6% Gimnasia Rítmica.

De acuerdo a la información obtenida según Género, en la TABLA 1.1., se observa que del 100% de las respuestas obtenidas de las profesoras, el 88% de ellas identifica "Folklore", el 83,2% de ellas identifica "Gimnasia Rítmica" y el 70,4% de ellas identifica "Expresión Corporal". En el caso de los varones: el 87,8% de ellos identifica "Folklore", el 66,7% de ellos identifica "Gimnasia Artística", el 61,8% de ellos identifica "Expresión Corporal" y el 11,4% la Gimnasia Rítmica.

TABLA 2. Frecuencia de respuestas ordenadas según lo(s) requisito(s) de la(s) Asignatura(s) impartidas en la Universidad y Género de los profesores.

Requisito de la asignatura	Damas (n = 125)	Varones (n = 123)	Total (n = 248)
Obligatoria	97,6%	95,9%	96,8%
Electivo	20,0%	17,9%	19,0%
Extra Curricular	13,6%	4,1%	8,9%
No había	0,8%	1,6%	1,2%
Otros	0,8%	0%	0,4%

En la TABLA 2., se ordenan las respuestas por frecuencia según las variables Requisitos de la(s) Asignatura(s) impartidas en la Universidad y Género. El porcentaje se obtuvo sobre la base de las respuestas efectivamente obtenidas, observándose que del 100% de los encuestados, el 96,8% de ellos indica que la(s) asignatura(s) era(n) de carácter "Obligatorio", el 19% de ellos que era(n) de carácter "Electivo" y el 8,9% de ellos indica que era(n) de de carácter "Extra Curriculares".

TABLA 3. Frecuencia de respuestas ordenadas según Modalidades de la(s) Asignatura(s) impartidas en la Universidad y Género de los profesores.

Modalidades en las que se impartían los contenidos	Damas (n = 125)	Varones (n = 123)	Total (n = 248)
Sólo para mujeres	35,2%	7,3%	21,4%
Mixtos	56,8%	75,6%	66,1%
En grupos separados	19,2%	25,2%	22,2%

En la TABLA 3., se ordenan las respuestas por frecuencia según las variables Modalidad de la(s) Asignatura(s) Cursada(s) en las respectivas Universidades y Género. El porcentaje se obtuvo sobre la base de las respuestas efectivamente obtenidas, observándose que del 100% de los encuestados, el 66,1% de ellos señalan que eran impartidos en Cursos "Mixtos", el 22,2% de ellos señala que eran impartidos en Cursos "De grupos separados" y el 21,4% de ellos señala que eran asignaturas sólo para damas.

TABLA 4. Frecuencia de porcentajes ordenados según la percepción del nivel de preparación alcanzado por los encuestados en las Universidades.

		Nivel		
Contenido	**n**	**Poco Preparado**	**Medianamente Preparado**	**Bien Preparado**
Expresión y Com. Corporal	233	15,9%	57,9%	26,2%
Danzas Folklóricas nacionales	244	6,1%	52,0%	41,8%
Danzas Folklóricas internacionales	233	79,8%	15,0%	5,2%
Gimnasia Rítmica	231	29,9%	38,5%	31,6%
Gimnasia Artística	237	7,2%	39,7%	53,2%
Gimnasia Aeróbica	237	27,8%	40,5%	31,6%
Danza Jazz – Gimnasia Jazz	232	81,5%	12,9%	5,6%
Danza Educativa	227	51,5%	35,7%	12,8%
Educación Rítmica	227	16,7%	52,0%	31,3%
Trabajos de Creación Grupal	236	3,8%	43,6%	52,5%
Otro	17	17,6%	23,5%	58,8%

En la TABLA 4., se ordenan las respuestas por frecuencia según las variables Contenido y Nivel de Preparación. El porcentaje se obtuvo sobre la base de las respuestas efectivamente obtenidas, observándose que del 100% de los encuestados en el Nivel "Poco Preparados" se destacan el contenido Danza Jazz – Gimnasia Jazz, con el 81,5% el contenido "Danzas Folklóricas Internacionales, con el 79,8%.

En el Nivel "Medianamente Preparados" se destacan el contenido "Expresión y Comunicación Corporal" con el 57,9%, "Danzas Folklóricas Nacionales" con el 52%.

En la misma TABLA se destacan en el nivel "Bien Preparados" el contenido "Otros" con el 58,8%, "Gimnasia Artística" con el 53,2%.

TABLA 5. Frecuencia de porcentajes ordenadas según Contenido, Nivel de preparación y Género: Femenino.

		Nivel		
Contenido	**Damas n**	**Poco Preparado**	**Medianamente Preparado**	**Bien Preparado**
Expresión y C. Corporal	116	12,9%	50,9%	36,2%
Danzas Folklóricas nacionales	124	2,4%	50,0%	47,6%
Danzas Folklóricas internacionales	116	77,6%	17,2%	5,2%
Gimnasia Rítmica	121	5,0%	38,8%	56,2%
Gimnasia Artística	119	2,5%	44,5%	52,9%
Gimnasia Aeróbica	124	12,9%	41,1%	46,0%
Danza Jazz – Gimnasia Jazz	118	72,9%	16,9%	10,2%
Danza Educativa	113	31,0%	46,9%	22,1%
Educación Rítmica	116	6,0%	47,4%	46,6%
Trabajos de Creación Grupal	119	1,7%	31,1%	67,2%
Otro	13	15,4%	30,8%	53,8%

De acuerdo a la información obtenida según Género en la TABLA 5.1., se ordenan las respuestas por frecuencia según las variables Nivel de Preparación y Género Femenino. Se muestran los porcentajes de las respuestas obtenidas de cómo perciben las profesoras su preparación respecto a los contenidos relacionados con las AEM.

Se observa que del 100% de las respuestas obtenidas de las profesoras, en el Nivel "Poco Preparadas" se destacan "Danzas Folklóricas Internacionales" con el 77,6%, "Danza Jazz – Gimnasia Jazz" con el 72,9%.

Se observa que del 100% de las respuestas obtenidas de las profesoras, en el Nivel "Medianamente Preparadas" se destacan el contenido "Expresión y Comunicación Corporal" con el 50,9%, "Danzas Folklóricas Nacionales" con el 50%.

Se observa que del 100% de las respuestas obtenidas de las profesoras, en el Nivel "Bien Preparadas" se destacan el contenido "Trabajos de Creación Grupal" con el 67,2%, "Gimnasia Rítmica" con el 56,2%.

TABLA 5.2. Frecuencia de porcentajes ordenados según Contenido, Nivel de preparación y Género: Masculino

		Nivel		
Contenido	**Varones N**	**Poco Preparado**	**Medianamente Preparado**	**Bien Preparado**
Expresión y C. Corporal	117	18,8%	65,0%	16,2%
Danzas Folklóricas nacionales	120	10,0%	54,2%	35,8%
Danzas Folklóricas internacionales	111	82,1%	12,8%	5,1%
Gimnasia Rítmica	110	57,3%	38,2%	4,5%
Gimnasia Artística	118	11,9%	34,7%	53,4%
Gimnasia Aeróbica	113	44,2%	39,8%	15,9%
Danza Jazz – Gimnasia Jazz	114	90,4%	8,8%	0,9%
Danza Educativa	114	71,9%	24,6%	3,5%
Educación Rítmica	111	27,9%	56,8%	15,3%
Trabajos de Creación Grupal	117	6,0%	56,4%	37,6%
Otro	4	25,0%	0%	75,0%

En la TABLA 5.2., de acuerdo a la información emitida por los varones, se observa que del 100% de las respuestas obtenidas de los profesores, en el Nivel "Poco Preparados" se destacan el contenido "Danza Jazz – Gimnasia Jazz" con el 90,4%, "Danzas Folklóricas Internacionales" con el 82,1%.

Se observa que del 100% de las respuestas obtenidas de los profesores, en el Nivel "Medianamente Preparados" se destacan el contenido "Expresión y Comunicación Corporal" con el 65%, "Educación Rítmica" con el 56,8%.

Se observa que del 100% de las respuestas obtenidas de los profesores, en el Nivel "Bien Preparados" se destacan el contenido "Otros" con el 75%, "Gimnasia Artística" con el 53,4%.

TABLA 6. Frecuencia de respuestas ordenadas por Nivel de utilidad de la Formación Inicial para trabajar con las AEM según los encuestados y Género de los mismos.

Experiencias en AEM	Damas (n1 = 122)	Varones (n2 = 119)	Total (n = 241)
No he tenido	0,8%	3,4%	2,1%
Útil	36,9%	52,9%	44,8%
Muy Útil	62,3%	43,7%	53,1%

En la TABLA 6., se ordenan las respuestas por frecuencia, según las variables en las AEM y Género. El porcentaje se obtuvo sobre la base de las respuestas efectivamente obtenidas, observándose que del 100% de las respuestas obtenidas de los profesores, el 53,1% de ellos opina que les han sido "Muy Útil", y el 44,8% de ellos opina que les han sido "Útil".

De acuerdo a la información obtenida según Género, en la TABLA 6., el 62,3% de las profesoras opina que les han sido "Muy Útil" y el 36,9% de ellas indica que les han sido "Útil". En el caso de los varones, el 52,9% de ellos opina que les han sido "Útil" y el 43,7% de ellos indica que les han sido "Muy Útil".

TABLA 7. Frecuencia de respuestas ordenadas por Nivel de Experiencia adquirida en los Cursos de Perfeccionamiento y Género de los profesores.

Nivel de Experiencia adquirida.	Damas (n1 = 113)	Varones (n2 = 103)	Total (n = 116)
No he tenido	21,2%	41,7%	31,0%
Útil	45,1%	38,8%	42,1%
Muy Útil	33,6%	19,4%	26,9%

En la TABLA 7., se ordenan las respuestas por frecuencia, según las variables Nivel de Utilidad de las Experiencias adquiridas a través de Cursos de Perfeccionamiento y Género. El porcentaje se obtuvo sobre la base de las respuestas efectivamente obtenidas, observándose que del 100% de los encuestados, el 42,1% de ellos opina que les han sido "Útiles", el 31% de ellos señala que no ha tenido Cursos de perfeccionamiento.

De acuerdo a la información obtenida según Género, en la TABLA 7., el 45,1% de las profesoras opina que les han sido "Útil" y el 33,6% opina que les ha sido "Muy Útil". En el caso de los varones, el 41,7% de ellos señala que "No han tenido" Cursos de perfeccionamiento en el área y el 38,8% de ellos opina que les han sido "Útil".

TABLA 8. Frecuencia de respuestas ordenadas según presencia de Aspectos Culturales y Género de los profesores.

Presencia de Aspectos Culturales	Damas (n1 = 121)	Varones (n 2 = 119)	Total (n = 240)
Si	82,6%	72,3%	77,5%
No	17,4%	27,7%	22,5%

En la TABLA 8., se ordenan las respuestas por frecuencia, según las variables Aspectos Culturales y Género. El porcentaje se obtuvo sobre la base de las respuestas efectivamente obtenidas, observándose que del 100% de los encuestados, sobre la opinión "Hay aspectos Culturales que afecten el desarrollo de las AEM en la escuela" el 77,5% de ellos opinó que "sí" hay.

De acuerdo a la información obtenida según Género, el 82,6% de las profesoras indica que los aspectos culturales afectan el desarrollo de las AEM en la Escuela, el 72,3% de los profesores indica que los aspectos culturales afectan el desarrollo de las AEM en la Escuela.

TABLA 9. Frecuencia de opiniones ordenadas según Aspectos Culturales y Género de los profesores.

Límites Culturales	Damas (n1 = 125)	Varones (n2 = 123)	Total (n = 248)
El baile es sólo para mujeres.	24,8%	12,2%	18,5%
El hombre gusta más de los deportes.	65,6%	68,3%	66,9%
Es mal visto que los varones bailen.	33,6%	18,7%	26,2%
Otros	21,6%	14,6%	18,1%

En la TABLA 9., se ordenan las respuestas por frecuencia, según las variables Límites Culturales a la aplicación de las AEM en la Escuela y Género. El porcentaje se obtuvo sobre la base de las respuestas efectivamente obtenidas, observándose que del 100% de los encuestados, el 66,9% de ellos indica "El hombre gusta más de los deportes", el 26,2% indica "Es mal visto que los varones bailen" y el 18,5% señala "El baile es sólo para mujeres".

De acuerdo a la información obtenida según Género, en la TABLA 9., se observa que el 65,6% de ellas y el 68,3% de ellos indica *"El hombre gusta más de los deportes"*, el 33,6% de ellas y el 18,7% de ellos indica que *"Es mal visto que los varones bailen"* y el 24,8% de ellas indica que *"El baile es sólo para mujeres"* y el 14,6% de ellos indica "Otros".

- **En relación a la aplicación de las AEM y la Gimnasia Rítmica en el ámbito escolar.**

La información obtenida en relación a la aplicación de las AEM y la Gimnasia Rítmica en el ámbito escolar se presenta en las TABLAS 10., y TABLA 12., agrupando los datos referentes a: la aplicación de las Actividades de Expresión Motriz; los deportes vinculados al eje de Deportes y AEM, y los objetivos que desarrollan en el ámbito escolar a través de este medio.

TABLA 10. Frecuencia de respuestas ordenadas según las AEM que se aplican en los establecimientos educacionales y Género de los profesores.

Actividades	Damas (n = 125)	Varones (n = 123)	Total (n = 248)
Entrenamiento de gimnasia rítmica	8,0%	2,4%	5,2%
Entrenamiento de gimnasia artística	8,8%	18,7%	13,7%
Entrenamiento de gimnasia aeróbica, barras...	20%	3,3%	11,7%
Clases de expresión corporal	14,4%	2,4%	8,5%
Clases de bailes sociales	8,0%	2,4%	5,2%
Clases de danza	8,8%	0,8%	4,8%
Clases de folklore	24,8%	15,4%	20,2%
Dramatización – teatro	2,4%	0%	1,2%
Otros (especifique)	8,8%	12,2%	10,5%

En la TABLA 10., se ordenan las respuestas por frecuencia, según las variables AEM y Género. El porcentaje se obtuvo sobre la base de las respuestas efectivamente obtenidas, observándose que del 100% de los encuestados, el 20,2% de ellos indica que realizan "Folklore" como AEM, el 13,7% realizan "Entrenamiento de Gimnasia Artística" y el 11,7% realizan "Entrenamiento de Gimnasia Aeróbica", sólo un 5,2% realiza "Gimnasia Rítmica".

TABLA 11. Frecuencia de respuestas ordenadas según Deporte Individual relacionado al Eje AEM y Género de los profesores.

Contenido Deporte Individual	Damas (n = 125)	Varones (n = 123)	Total (n = 248)
Atletismo	50,4%	60,2%	52,2%
Natación	8,8%	15,4%	12,1%
Gimnasia Artística	32,0%	27,6%	29,8%
Gimnasia Rítmica	36,0%	1,6%	19,0%
Otros	8,0%	4,9%	6,5%

En la TABLA 11., se ordenan las respuestas por frecuencia según las variables Deporte Individual y Género. El porcentaje se obtuvo sobre la base de las respuestas efectivamente obtenidas, observándose que del 100% de los encuestados, el 52,2% de ellos indica que en deporte Individuales realizan "Atletismo", el 29,8% indican "Gimnasia Artística" y el 19% indican que realizan "Gimnasia Rítmica".

De acuerdo a la información obtenida según Género, en la TABLA 11., el 50,4% de las profesoras indica que realizan "Atletismo", el 36% realizan "Gimnasia Rítmica" y el 32% realizan "Gimnasia Artística". Por otro lado, el 60,2% de los varones indican que realizan "Atletismo", el 27,6% indica "Gimnasia Artística" y el 15,4% indica "Natación".

Con relación a los tres objetivos que persiguen las AEM según la opinión de los entrevistados, se encuestaron a 249 profesores respondiendo 248.

TABLA 12. Frecuencia de respuestas ordenadas según Objetivos y Género de los profesores.

Objetivos	**Damas (n = 125)**	**Varones (n = 123)**	**Total (n = 248)**
Promocionar el cuidado del cuerpo y salud	22,4%	38,2%	30,3%
Integrar diversos subsectores de aprendizaje	0,8%	1,6%	1,2%
Lograr que el alumno exprese y se comunique a través del cuerpo y el movimiento	23,2%	18,7%	21,0%
Incentivar al desarrollo de la creatividad por parte del alumno	4,0%	8,1%	6,0%
Desarrollar la conciencia corporal, la temporalidad y la espacialidad en los alumnos	11,2%	17,9%	8,9%
Desarrollar la cooperación y el hábito de trabajo en grupo	0,8%	2,4%	1,6%
Desarrollar hábitos de aceptación del propio cuerpo, así como la estimulación y desarrollo de la autoestima, confianza en sí mismo y el autoconocimiento	0%	6,5%	27%
Desarrollar la capacidad de programación individual de entrenamiento y actividad física en general	0%	2,4%	1,2%
Desarrollar la capacidad de respeto y consideración por el contrario, juego limpio, cumplimiento de reglas, solidaridad y entrega al equipo	1,6%	2,4%	2,0%
Otros objetivos	0%	1,6%	0,8%

En la TABLA 12., se ordenan las respuestas por frecuencia, según las variables Objetivos y Género. El porcentaje se obtuvo sobre la base de las respuestas efectivamente obtenidas, observándose que del 100% de las respuestas obtenidas de los profesores, el 30,2% de ellos indican que el objetivo más importante de las AEM es "Promocionar el cuidado del cuerpo y salud", el 27% indican que es "Desarrollar hábitos de aceptación del propio cuerpo, así como la estimulación y desarrollo de la autoestima, confianza en sí mismo y el autoconocimiento" y el 21,0% indican que es "Lograr que el alumno exprese y se comunique a través del cuerpo y el movimiento".

De acuerdo a la información obtenida según Género, en la TABLA 12., el 23,2% de las profesoras indica que el objetivo más importante de la AEM es "Lograr que el alumno exprese y se comunique a través del cuerpo y el movimiento", el 22,4% indica "Promocionar el cuidado del cuerpo y salud" y el 11,2% indica "Desarrollar la conciencia corporal, la temporalidad y la espacialidad en los alumnos". En el caso de los varones: el 38,2% de ellos indica que el objetivo más importante de la AEM es "Promocionar el cuidado del cuerpo y la salud", el 18,7% indica "Lograr que el alumno exprese y comunique a través del movimiento" y el 17,9% indica "Desarrollar la conciencia corporal, la temporalidad y la espacialidad de los alumnos".

5. DISCUSIÓN.

En relación a la información obtenida sobre la adquisición de contenidos de AEM en la Formación Profesional, se observa que las Asignaturas fueron dictadas en Modalidad "Mixta" y de carácter "Obligatorio", siendo los contenidos del "Folklore" y "Gimnasia Artística" los más desarrollados. Concordando con lo que aplican los profesores en el ámbito escolar para dar cumplimiento al eje de los deportes y

actividades de auto- superación y expresión motriz, declarados en los planes y programas educativos chilenos, cuyos contenidos aparecen en los cursos de primaria y secundaria.

Se observa que las profesoras se encuentran "bien preparadas" en los contenidos: Gimnasia Artística, trabajos de creación Grupal y Gimnasia Rítmica, a diferencia de los profesores que sólo señalan: Gimnasia Artística. Por lo general, se debe a que aún existen Universidades en el que este tipo de contenidos se separa por género.

Si se contrasta esta información con la obtenida en el análisis de las mallas curriculares, se puede observar que Gimnasia Artística es la asignatura que se imparte en todas las Universidades, entregando contenidos teóricos como prácticos, no sucede así con la Gimnasia Rítmica, en la cual sólo un 4,5% de los profesores se sienten preparados. Esta información confirma que los contenidos de la Gimnasia Rítmica se entregan sólo a las damas, probablemente basados en que es un deporte orientado sólo a las mujeres; sin embargo, los profesores del medio trabajan tanto con varones como con damas.

Los profesores señalan que se sienten "medianamente preparados" en los contenidos de: a) Expresión y Comunicación, b) Educación Rítmica y c) Danzas Folklóricas Nacionales, utilizando la Gimnasia Artística y el Folklore para cumplir con el objetivo del eje curricular.

Reyno (2006), señala que en las Universidades chilenas no se imparten algunos contenidos relacionados con la AEM. Por otro lado, Archilla y Pérez (2003), señalan que en España, este tipo de contenidos no se realizan con seriedad.

Tanto las profesoras como los profesores se sienten "Poco Preparados", en los contenidos de Danza Jazz – Gimnasia Jazz. Al analizar estar pregunta por Género se observa que las profesoras señalan los contenidos de Danzas Folklóricas internacionales al igual que los profesores.

En relación a la consulta acerca de la utilidad de la Formación Inicial en los contenidos de las AEM, los profesores consideran que ha sido muy útil, en especial las profesoras. Los cursos de perfeccionamiento han sido útiles y que hacen falta.

El 66,9% de los profesores encuestados señalan que "El hombre gusta más de los deportes" y el 26,2% indica que "Es mal visto que los varones bailen". Al respecto, Alegre de la Rosa (2006), señala la importancia de la coeducación, planteando la necesidad de una labor docente planificada y sistemática que tienda a educar a sus alumnos posibilitando su desarrollo integral sobre una base de reconocimiento de las diferencias de género y sin ningún tipo de imposición social preestablecida.

Al consultarle a los profesores acerca de cuál es el Objetivo más importante que persiguen las AEM, el 30,2% de ellos señalan: *"Promocionar el cuidado del cuerpo y salud"*. Según los Planes y Programas, este objetivo se debiera desarrollar al trabajar con la Unidad denominada *"Ejercicio Físico y salud"* (Programa de Estudio, 2004).

El segundo objetivo señalado por los profesores con un 27%, corresponde a: *"Desarrollar hábitos de aceptación del propio cuerpo, así como la estimulación y desarrollo de la autoestima, confianza en sí mismo y el autoconocimiento"*. Estos Objetivos están directamente relacionados con los Objetivos Fundamentales Transversales señalados en los Planes y Programas de Segundo Año Medio (2004), aportando a este desarrollo la práctica de las AEM (Montesinos, 2004).

Las profesoras señalan además: "*El Desarrollo de la conciencia corporal, la temporalidad y especialidad"*, concordando con Montesinos (2004), quien señala que las técnicas corporales, las técnicas espaciales, las técnicas temporales y el mundo interior o de los sentimientos son elementos propios de la Expresión Corporal. Lo mismo señalan: Castañer, (2000) y Ortiz, (2002) al decir que, la Corporalidad, Temporalidad y o espacialidad corresponden a las capacidades perceptivo motrices, parte de los elementos del lenguaje corporal, las cuales permitirán desarrollar el potencial expresivo del cuerpo y mejorar sus posibilidades de comunicación.

6. CONCLUSIONES.

En relación a la opinión de los profesores de EF acerca de la formación recibida en relación a las AEM y la Gimnasia Rítmica en las Carreras de EF, los profesores señalan que efectivamente recibieron en sus respectivas Casas de Estudio contenidos relacionados con las AEM, en asignaturas de carácter Obligatorio, de modalidad Mixta. Los contenidos que se desarrollaron prioritariamente en todas las Universidades Folklore y Gimnasia Artística.

Los profesores del medio, a pesar de declarar que efectivamente se realizan clases relacionadas con las AEM en sus respectivas casas de estudio, se sienten poco preparados en algunos contenidos tales como Gimnasia Jazz, Danzas Folklóricas Internacionales, Danza Educativa y Gimnasia Rítmica.

En relación a los contenidos de las AEM que los profesores declaran sentirse bien preparados, corresponden a: Otros, Gimnasia Artística y en Trabajos de creación grupal. La Gimnasia Artística es el contenido en el que todos los profesores declaran sentirse bien preparados, cabe destacar que todas las Universidades chilenas consideran esta asignatura de carácter obligatorio.

En relación a los aspectos culturales que influyen en la aplicación de las AEM en los establecimientos educacionales, los profesores declaran que efectivamente hay aspectos culturales que influyen en la aplicación de estos contenidos, resaltando aspectos tales como: "el hombre gusta más de los deportes". Llama la atención que las damas emiten más juicios de valor opinando que "es mal visto que los varones bailen o que es un tema más de mujeres".

Realizada la investigación se concluye que las AEM en el ámbito universitario son dictadas a través de los contenidos de Folklore y Gimnasia Artística, lo que se vuelve a repetir en la aplicación en el ámbito escolar.

En relación a la Gimnasia Rítmica, no se dicta en todas las Universidades y en algunas casas de estudio es sólo para mujeres. La Gimnasia Rítmica, en el ámbito escolar es aplicada por algunas profesoras, los profesores prácticamente no la

desarrollan. Los hombres señalan que se sienten poco preparados para impartir estos contenidos en el ámbito escolar.

Es importante destacar la necesidad manifestada por los profesores, en el recibir cursos de perfeccionamiento en éstos contenidos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alegre de la Rosa, O. (2006). Cultura de Paz, Diversidad y Género. Revista Investigación en la Escuela. Nº 59. España.

Archilla, Mª. T. & Pérez, D. (2003). Los conflictos y problemas a los que nos enfrentamos el profesorado a la hora de desarrollar actividades expresivas en Educación Física. En Ier Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación. Ciudad de Salamanca, España: Edit. Amarú, pp. 333 - 338.

Castañer, M. (2000). Expresión Corporal y Danza. España: Edit. INDE.

Chile. Ministerio de Educación (1999). Decreto Supremo de Educación Nº 220 MINEDUC Departamento Jurídico Chile. "Establece Objetivos, fundamentos y Contenidos Mínimos Obligatorios para Enseñanza Media y fija normas generales para su aplicación". Educación Física Sector Curricular. pp. 203 – 216.

Chile. Ministerio de Educación (1999). Ley Orgánica Constitucional Nº 18962 (1999). Diario Oficial de la República de Chile. Nº 10, 03. Santiago, pp. 109 – 121.

Cuellar (2006). Fundamentos metodológicos para la Expresión y Comunicación Corporal. Gentileza de "Título de Experto Universitario en Expresión y Comunicación Corporal" de la Universidad de La Laguna.

Ministerio de Educación (2004). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Media. [Base de datos en línea] Disponible: <http://www.mineduc.cl/htm> [Consulta: 17 Enero 2004].

Ministerio de Educación (2005). Área de Educación. Estadísticas y Datos. [Base de datos en línea] Disponible: <http://www.mineduc.cl/htm> [Consulta: 13 Mayo 2005].

Montesinos, D. (2004). La Expresión Corporal. Su enseñanza por el método natural evolutivo. España: Edit. INDE.

Ortiz, M. (2000). Comunicación y Lenguaje Corporal. Bases y fundamentos aplicados al ámbito educativo. España: Edit. Proyecto Sur Ediciones.

Ortiz, M. (2002). Expresión Corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física. España: Edit. Grupo Editorial Universitario.

Reyno, A. (2006). *La Formación Inicial de los profesores de Educación Física en Chile y la Actividad Expresivo Motriz.* Tesis Doctoral. Departamento de Educación Física. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. No publicada.

Fecha de recepción: 30/6/2011
Fecha de publicación: 28/9/2011

EmásF
Revista Digital de Educación Física
ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

LA IMPORTANCIA DE REFLEXIONAR SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Antonio Barajas Cruz

Asesor en la Licenciatura en Educación Física
Centro de Estudios Superiores de Tuxtepec, Oaxaca, México.
Email: barajas _abc@hotmail.com
Web: www.cestuxtepec.edu.mx

RESUMEN

El presente documento aborda la relevancia y la magnitud de implementar de manera constante la reflexión sobre la práctica docente en la educación física, de esta forma tiene como finalidad repensar, resignificar y reconstruir la práctica docente. Asimismo la reflexión sobre el quehacer docente del educador físico es importante para innovar, crear y transformar las prácticas tradicionales, irrelevantes e irreflexivas. Por consiguiente es un puente que brinda la construcción de saberes, conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Todo esto, con el claro objetivo de mejorar día con día el actuar docente y así propiciar el desarrollo de competencias y aprendizajes relevantes en los alumnos desde la educación física.

PALABRAS CLAVE:

Reflexión, práctica docente, educación física, la narrativa, la complejidad, reinventar, innovar, saberes docentes.

1. INTRODUCCIÓN.

El presente documento aborda y puntualiza sobre la importancia de reflexionar en la práctica docente de la educación física, como parte primordial para reconocer el saber docente y propiciar estrategias acordes al desarrollo de aprendizajes relevantes y la construcción de los conocimientos en los alumnos a través de la clase de educación física.

La práctica docente en educación física es más que propiciar técnicas, conocimientos y habilidades deportivas en los niños, sino que es la asignatura que debe conducir al niño a construir sus propios conocimientos y aprendizajes relevantes mediante el movimiento corporal consciente y reflexivo, es decir que el alumno en la clase de educación física actuará con intención, creatividad, imaginación, con valores sociales y morales que hagan de él una persona de bien para la sociedad.

El propósito de este documento es orientar, mejorar y transformar la práctica docente del educador físico a partir de analizar detalladamente los retos y desafíos que busca la educación básica, asimismo considerar los saberes de los maestros que se construyen a lo largo de la propia experiencia escolar, sin olvidar que este panorama se debe vincular con las teorías y fundamentos que sirvan de base para sustentar el trabajo docente y la puesta de cambio en nuestro actuar docente.

Actualmente reflexionar sobre la práctica docente en educación física es primordial para detectar las problemáticas del contexto en el proceso enseñanza aprendizaje. Ya que puede ser una plataforma congruente con la finalidad de innovar y crear una transformación del actuar en los maestros de educación física. Si esto se llegara a alcanzar, podríamos estar hablando de una asignatura lejos de prácticas irrelevantes y sin significado para los alumnos. Afirmo que estaríamos cerca de la práctica docente reflexiva en educación física y en la consecución de aprendizajes relevantes y útiles para la vida de los escolares.

Los alcances de este trabajo final es reflejar la relevancia que existe en reflexionar sobre la acción del educador físico en el pleno proceso educativo. Por ello, se recomienda un distanciamiento en la práctica docente como lo propone Pérez Gómez (2009) para visualizar de manera crítica las creencias, hábitos, estilos de enseñanza y de aprendizaje, rutinas y nuestro actuar en el patio escolar. Todo esto, con el objetivo de transformar el ser y hacer de los maestros de educación física.

Los tópicos a tratar en este documento conducen al conocimiento, comprensión y la movilización del actuar como docente de educación física. Para esto se proponen los siguientes apartados; Una educación física ante la sociedad de la complejidad; Reinventar el trabajo docente del educador físico; La narrativa y las trayectorias: vías pertinentes para alcanzar la reflexión; La finalidad de reflexionar sobre la práctica docente en educación física y la conclusión. De esta manera se presenta la reflexión en la práctica docente como dispositivo en la innovación y creación de una práctica pedagógica diferente en la educación física.

2. UNA EDUCACIÓN FÍSICA ANTE LA SOCIEDAD DE LA COMPLEJIDAD

Estamos viviendo una infinidad de cambios drásticos a diferencia de otros tiempos. Nos encontramos en la era de la información, donde hay una gran cantidad de producción de conocimientos y significados. Por esta razón es preciso señalar que la escuela básica y los maestros juegan un papel importante para atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos en el actual contexto (Da, 2007).

Al decir de Pérez Gómez (2009), la sociedad de hoy en día vive experiencias muy distintas a épocas anteriores, se encuentra influenciada por una cantidad de cambios políticos, económicos, familiares, culturales, sociales y educativos. Cada vez enfrentamos problemáticas diversas que van desde la desigualdad, desempleo, violencia, inseguridad, abuso de los valores morales, sociales y ambientales.

Los tiempos han evolucionado, existe en los seres humanos una complejidad para comprender el mundo que nos rodea, es más, esta misma complejidad lleva a la incertidumbre, a lo desconocido, a lo que ni uno mismo sabe lo que puede suceder en algún momento de nuestra vida. Por ello es necesario que los niños y adolescentes estén capacitados para afrontar el contexto de esta vida cambiante, la cual se denomina la sociedad de la información y la incertidumbre.

En este sentido, la educación básica tiene por objeto preparar a los alumnos ante estas adversidades, así como lo plantea Tedesco (2011), es de prioridad tener en cuenta los nuevos desafíos que en la educación actual demanda, los cuales están basados en dos grandes pilares; el aprender a aprender y aprender a vivir juntos. Tales pilares son la plataforma para transformar el curriculum, la formación y el desempeño de los docentes.

Está claro que la finalidad de la educación básica es crear escenarios o ambientes reales del contexto y donde el estudiante construya sus conocimientos y significados, de esta forma adquiera aprendizajes relevantes, es decir lo que aprenda en la escuela debe ser útil para su vida, por consiguiente vivir en plenitud y feliz como lo propone Pérez Gómez (2009).

Imagen 1. Ambientes reales para construcción del conocimiento y significados.

A todo esto, la educación física como asignatura perteneciente al curriculum de la educación básica es parte primordial para alcanzar el desarrollo de las competencias básicas o llave como las designa la DeSeCo[1]. La educación mediante el movimiento corporal intencionado, consciente y reflexivo es parte de una práctica formativa de habilidades, conocimientos, actitudes, fomento de valores y el desarrollo del aspecto emocional. Con lo anterior estamos hablando de una educación física holística, integradora con miras a desarrollar las competencias llave.

Imagen 2. Practica formativa en desarrollo de competencias.

De lo antes mencionado, afirmo que la educación física es una disciplina que a través del juego, el movimiento, la actividad lúdica y el placer reflejado en los niños y adolescentes de la educación básica, es un puente para lograr los aprendizajes relevantes, significativos, la construcción de conocimientos, el desarrollo de actitudes y competencias para la vida. Por lo tanto esta práctica pedagógica permitirá afrontar este mundo de la información, la incertidumbre y la complejidad.

3. REINVENTAR EL TRABAJO DOCENTE DEL EDUCADOR FÍSICO

Al parecer toda la influencia de esta transformación de vida en los seres humanos nos conduce a valorar esta nueva sociedad de la incertidumbre y la complejidad. Por tal motivo la escuela básica y principalmente los formadores deben dedicarse a ofrecer la oportunidad a los alumnos de acercarlos con el medio de la información y el conocimiento. Y no sólo eso, la educación básica y sus profesionales en la materia tienen la responsabilidad de orientar y desarrollar en el alumno la capacidad de introducirse en el mundo de la información y el conocimiento para explorar, seleccionar, organizar, comprender y procesar la información que le sea útil para resolver sus propios problemas en el entorno (Pérez Gómez, 2009).

Es así como los maestros tenemos que cambiar nuestro actuar en el contexto, convirtiendo aquella práctica docente insustancial y tradicional por una enseñanza que logre abordar el "oficio de aprender" en el discente (Tedesco, 2011).

Con ello me refiero a que el alumno disfrute de una educación donde la exploración, la indagación y la creación se reflejen. Además el docente debe propiciar la motivación a través de problemas reales y que el propio estudiante los resuelva, de esta forma se desarrollará su autonomía, la construcción de conocimientos, las competencias y así obtener aprendizajes relevantes (Pérez Gómez, 2009)

Este es el panorama que se persigue en la educación básica, pero los únicos que podemos lograr una transformación, una reinvención y un cambio sustancial somos los educadores. Por ello, está en nuestras manos dar un giro total a la educación, ya que en particular este es el caso de la práctica docente de la educación física; estamos viviendo una clase llena de prácticas improvisadas, irrelevantes e irreflexivas, donde el maestro de educación física excede en la mecanización de movimientos y no le da apertura a la creatividad que todos los alumnos tienen para desarrollarse ante una tarea motriz.

No cabe duda que los docentes debemos ser los primeros en actuar, es decir que desde las acciones que se implementen como formador sean a partir de un cambio de mirada en la escuela, es así que voy a compartir a continuación dos puntos relevantes para alcanzar esta transformación de la práctica docente en la educación física.

Imagen 3. Alumnos interactuando con el mundo de la información y el conocimiento.

3.1. Los saberes docentes como punto de partida.

En concordancia con lo antes expuesto, considero de gran importancia reconocer, valorar y movilizar los saberes docentes a partir de la reflexión sobre la práctica de la educación física en el patio escolar, con el propósito de mejorar la enseñanza y por ende propiciar el desarrollo de los aprendizajes relevantes y competencias en los niños y adolescentes. Según Tardif (2004)[2] menciona como debe ser un formador que aprende de su práctica y lo transfiere a saberes:

.

> El profesor ideal es el que conoce su materia, su disciplina y su programa, además de poseer ciertos conocimientos relativos a las ciencias de la educación y a la pedagogía y que desarrolla un saber practico, basado en su experiencia cotidiana con los alumnos (p. 157).

Enfatizando dentro del marco de aquel maestro que se preocupa en investigar, indagar, analizar y reflexionar lo que sucede en la práctica para resolver las situaciones presentadas en la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Por esta razón es significativo tomar en cuenta lo que plantea Melief y otros (2010), el docente debe obtener de la práctica un aprendizaje realista, donde a través del distanciamiento y reflexionando de su práctica se integren las experiencias y el conocimiento teórico. Con todo esto, los docentes tendríamos como resultado una gestalt, es decir nos daríamos cuenta del hacer y ser en el actuar dentro del proceso educativo.

Entonces resulta que la reflexión sobre la práctica docente es el detonante que enriquece y consolida los saberes docentes; profesional, disciplinares, curriculares y experiencial (Tardif, 2004). Al interiorizar estos saberes en las acciones que se lleven a cabo en la práctica de la educación física se podría estar hablando de la reinvención que tanto se está buscando en la educación básica.

Otro de los saberes que se construyen en la práctica docente es el saber didáctico, en efecto, todos los maestros debemos recurrir y aplicar una didáctica acorde ante las exigencias y desafíos de la educación actual, por este motivo y apoyándome en Camilloni (2002), no es suficiente una didáctica ordinaria o de sentido común que solo tiene principios prácticos, sino que es de prioridad sustentarse en los siguientes tipos de didáctica; en la pseudoerudita porque son los programas de enseñanza y adoptan lo nuevo en el plano educativo; en el caso de la erudita nos ayuda a respaldar nuestra práctica con fuentes teóricas rigurosas y científicas; por último la disciplina teórica es la que orienta la acción del proceso de enseñanza y el aprendizaje con fundamentos teóricos.

Con todo lo anterior, es evidente que la reflexión sobre la práctica docente es el hilo conductor que logra construir los saberes docentes y se ven reflejados en las acciones puestas en marcha en el proceso educativo. Por lo tanto es fundamental que los maestros de educación física aprendan de la experiencia y las vivencias escolares, donde los niños satisfacen sus necesidades de aprendizaje. En este sentido, el educador físico edifica sus saberes a partir de interpretar y comprender las situaciones que se suscitan en la práctica pedagógica con la finalidad de emprender estrategias, métodos y soluciones que en conjunto con los alumnos se contextualicen (Doyle, 1997 en Day, 2007).

Hoy en día el maestro de educación física no sólo debe conocer su profesión, su disciplina y el aspecto curricular que trabaja con los alumnos, al contrario debe hacer un alto en su actuar, que le permita obtener saberes profundos e internos como los plantea Day (2007); la fluidez es cuando el docente es creativo, innovador y tenaz para afrontar los retos educativos; el tacto nos conduce a sentir, vivir y comprender de manera real lo que los educandos expresan en el proceso de aprendizaje; por último la intuición es el alma del docente para crear un arte en la

enseñanza, y siguiendo a Saunders (2002) citado en Day (2007)[3] nos dice que la intuición es:

> La enseñanza es una actividad enormemente compleja y especializada. Es, al mismo tiempo, ciencia y arte; requiere erudición, investigación crítica rigurosa, creación colectiva de saber educativo de acuerdo con las normas colegiales y comunitarias, e intuición, imaginación, improvisación, además de decisiones, imprevisibles, instintivas e idiosincrásicas que más de un autor a relacionado con las artes interpretativas (p. 109).

De esta manera, nos queda claro que no se nace con los saberes docentes, son ellos los que se van afianzando y se van construyendo a través de la reflexión en la experiencia docente. Por eso mismo los educadores físicos tenemos que actuar como docentes investigadores, reflexivos y aprendices de nuestra práctica recreativa educativa.

3.2. La reflexión hacia una ruptura de prácticas docentes tradicionales

En estos momentos la práctica docente necesita ser transformada, ha llegado el justo instante de buscar otra mirada en la enseñanza, de que el maestro se reencuentre consigo mismo, que autoobserve sus acciones y que cotidianamente se convierta en un detective de su práctica docente, siempre con el fin de mejorar día con día.

Los docentes tenemos que cambiar las prácticas irreflexivas mediante el pensamiento crítico y reflexivo con distanciamiento dentro y fuera del escenario educativo. Esto permite ver la realidad misma, detectar las problemáticas en el patio escolar y a su vez poder atenderlas con el propósito de buscar el desarrollo de aprendizajes y competencias en los alumnos de educación básica.

Para obtener una práctica docente pertinente ante los retos de la complejidad de la enseñanza, los maestros deben actuar de la siguiente manera; pensar en lo que hacemos, ser conscientes y comprender lo que sucede en el contexto escolar; posteriormente como dice Freire será primordial repensar lo pensado; con todo esto afirmo que es importante reflexionar antes, durante y después de la acción educativa.

Por eso argumento que ahora los maestros de educación física no sólo se deben preocupar si la práctica docente logra que el niño o adolescente aprenda algún movimiento, técnica deportiva o si sabe jugar bien, antes de esto, están comprometidos en ser un acompañante cognitivo (Tedesco, 2011), y para llegar a ser esta persona que le brinde al alumno su apoyo incondicional, es preciso una reflexión en la acción para obtener una práctica reflexiva como lo expresa Perrenoud (2004).

La reflexión durante la acción es preguntarse lo que sucede o puede llegar a pasar, también es cuestionarse qué hay que hacer o si existe algo más por hacer, las orientaciones, las precauciones y la toma de decisiones que resuelvan las situaciones presentadas en ese momento de la práctica pedagógica.

Por consiguiente llegaría la reflexión sobre la acción, que es cuando el docente se apropia de la acción como objeto de reflexión, en donde; la compara y la estudia; la toma como proceso investigativo; hace una total retrospección de las experiencias vividas y de esta forma analiza críticamente su habitus que le daría sentido a la labor docente para obrar y pensar en una enseñanza centrada en los alumnos.

Es así como la práctica docente es una acción compleja, que inevitablemente necesita de la reflexión sobre la práctica para aprender de ella, ya que este es el camino pertinente para mejorarla. Cuando el maestro aprende de su experiencia es porque reconoce sus saberes y los moviliza en conjunto con el sustento teórico, teniendo como objetivo actuar de manera consciente, comprensiva y critica del hacer y ser en el proceso enseñanza aprendizaje.

4. LA NARRATIVA: VÍA PERTINENTE PARA ALCANZAR LA REFLEXIÓN

Hasta ahora, ya hemos hablado de la importancia de la reflexión sobre la práctica pedagógica de los maestros para la construcción de los saberes, del conocimiento profesional y de las competencias docentes, que esto último es lo que se pretende que alcancen todos los profesores, ser personas que sepan actuar moviendo todos sus acervos en la consecución de aprendizajes en los alumnos.

Esquema 1. De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva

Entonces surge la incógnita: ¿Qué tenemos que hacer los docentes de educación física para alcanzar una reflexión de nuestra práctica en el patio escolar, que conlleve a poder juzgarla, criticarla y comprenderla con el fin de transformarla y ser un maestro reflexivo?, es muy profunda y compleja la cuestión, sin embargo existe un dispositivo como la narrativa que conduce a nutrir de saberes a través de explorar la profundidad de la experiencia y a su vez contrastarla con las teorías que fundamentan la enseñanza.

Con respecto a lo anterior, considero relevante ahondar sobre la narrativa como un elemento primordial que genera la retrospección y facilita la prospección en las prácticas docentes. Por esta razón expondré como utilizar este dispositivo de reflexión para que sea parte de la vida profesional del educador físico.

La narrativa dentro del aspecto educativo son relatos descriptivos de manera densa de todo lo que sucede en el ambiente de la práctica docente. Se caracteriza por ser un acto humano y social que expresa emociones, gustos, ideas, sabores, colores, aciertos y dificultades que acontecen en la experiencia escolar. Su función es llevar al docente a la investigación educativa, a la reflexión y a construir su conocimiento profesional (Caporossi, 2009).

En este trabajo profundizaré en dos instrumentos que abordan la narrativa desde una reflexión en la práctica, con ello me refiero; a la biografía escolar y la narrativa evaluativa que son medios para que el maestro de educación física los utilice en la detección de sus deficiencias, fortalezas, logros y las problemáticas que se manifiestan en el ambiente lúdico de la clase de educación física.

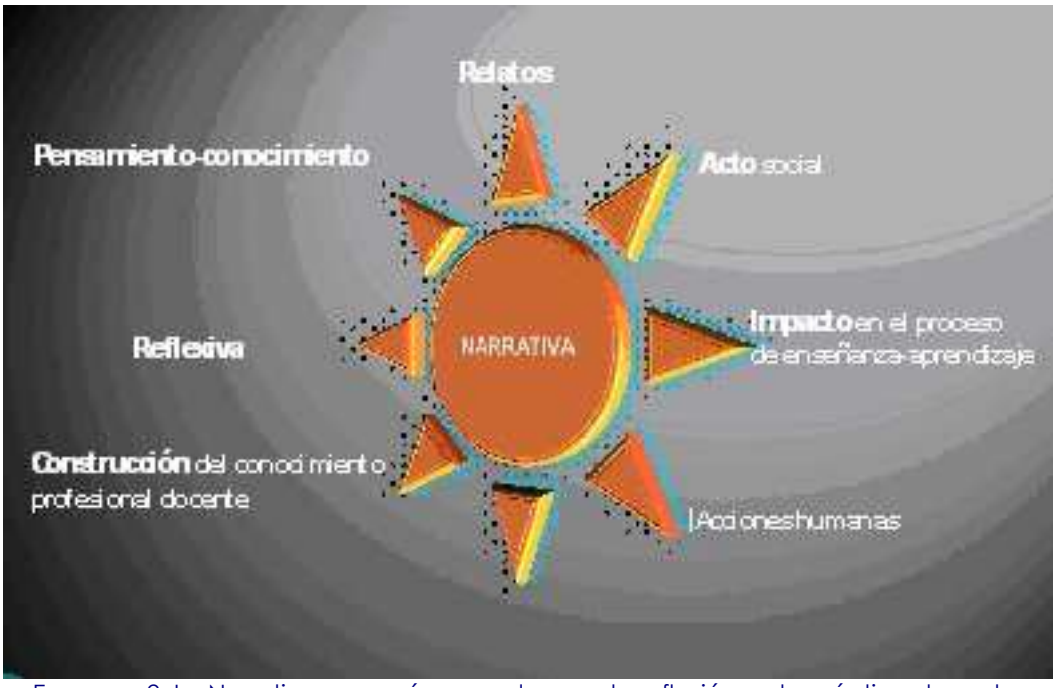
La biografía escolar la podemos emplear para indagar e investigar todo el trayecto experiencial que hemos vivido, es como una autobiografía de lo que ha pasado en nuestro camino docente. Esta herramienta de reflexión busca que los profesores de educación física pasemos a ser autores de lo que conocemos, hacemos y somos en las prácticas docentes.

Por consiguiente las biografías escolares no sólo son simples escritos o descripciones de sucesos vividos, son más que eso, pertenecen a ser relatos creados, interpretados, con significado en donde el maestro se reconstruye y repiensa con base a las experiencias vividas, por lo tanto llevarlas a cabo en la práctica docente son tan fundamentales para transformar nuestro actuar.

Otro instrumento que debe ser parte de nuestra vida docente es la narrativa evaluativa, así como lo señala Caporossi (2009) es un dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. Este valioso recurso de reflexión en la práctica profesional permite regresar a lo vivido, como si fuera una máquina del tiempo que tiene el objetivo de responder a un proceso metacognitivo, en el cual exista la interpretación de las acciones pedagógicas y al mismo tiempo reflejen el deseo de ser y el esfuerzo como docentes (Ricoeur, 2003 en Caporossi, 2009).

Las narrativas evaluativas hacen que los maestros comprendan sus actos pedagógicos, los ayuda a comunicar ideas, también ha reconocer nuevos sentidos a partir de la veracidad y realidad de los hechos. De esta manera la narrativa se convierte en una importante herramienta de evaluación y transformación de la

práctica docente (Caporossi, 2009). Y desde luego que ayuda al educador físico en hacer un alto de su práctica, mirarse a sí mismo y darse cuenta de sus acciones para emprender una reconstrucción profesional.



Esquema 2. La Narrativa como vía para alcanzar la reflexión en la práctica docente.

Por último, es necesario retomar tres aspectos centrales que la narrativa evaluativa desarrolla en la práctica profesional de los maestros; el primero es que permite articular perfectamente la teoría con la práctica; el segundo conlleva a un trabajo colaborativo y el tercero construye el conocimiento profesional de los docentes. Así que por estas obvias razones la narrativa tiene una gran relevancia para que el licenciado en educación física sea un aprendiz reflexivo de su práctica docente.

5. LA FINALIDAD DE REFLEXIONAR SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Los actuales retos y desafíos de la educación básica en conjunto con la asignatura de educación física son tan complejos que se necesita urgentemente tener maestros comprometidos en su actuar, que no sólo trasmitan información y conocimientos, sino que ahora incentiven a los alumnos en como aprender, como actuar y como vivir con los otros.

Ante esta perspectiva educativa es fundamental que todos los docentes de educación física dejen esas prácticas mecánicas de movimientos, utilicen una pedagogía activa que les permita a los escolares satisfacer sus necesidades de movimiento en coordinación con el desarrollo de los procesos cognitivo, afectivo y social. Claro que para lograr todo lo antes mencionado es indispensable ser docentes reflexivos de nuestra práctica docente para autoobservar lo que pensamos, hacemos y cómo actuamos.

Al llegar los maestros a este punto de reflexión, en el cual se aprende mediante las vivencias con sus alumnos y de contrastar esa práctica docente con la teoría, hacen un vínculo que emerge en uno mismo pensamientos reflexivos que sólo un docente puede hacer si es juez y crítico de su actuar. Por ello en el siguiente apartado les comparto unas reflexiones de un docente de educación física investigador y estudiante de su práctica.

Después de haber abordado la finalidad de ser un maestro reflexivo en la educación física, es preciso hacer un alto en todo lo anterior, y tocar algunos puntos que son importantes en relación a lo que enseño y lo que los niños aprenden en la práctica de la educación física, ¿Qué tanto es real y útil en la vida del discente?, es una pregunta muy profunda, y ciertamente puedo afirmar que si es parte de la realidad lo que enseño, pero ahora habría que cuestionarse ¿le servirá al alumno un juego donde aprendió a correr?. Lo que efectivamente es significativo para el alumno es que mediante el juego desarrolla los procesos cognitivo, afectivo, sociales y motrices que siempre en un juego se podrán expresar.

Por ello, argumento que los maestros de educación física tenemos una riqueza de medios educativos, los cuales son los juegos, esto lo he aprendido a lo largo de mi proceso formativo como docente y lo que sé muy bien es que a través de él se puede introducir al estudiante en un ambiente confortable y lleno de aprendizajes que serán relevantes y significativos. Lo que no sabía muy bien y ahora lo reconozco, es si lo que enseño a todos mis alumnos lo puedan utilizar en su vida cotidiana para resolver sus problemas y vivir felices

Por último, ¿Qué me falta saber para ser un profesor acorde a las exigencias de la escuela básica?, siento que en este punto no estoy lejos de lograrlo, porque siempre he tratado de dar lo mejor como docente, sin embargo es importante hacer una reflexión más frecuente de mi actuar en la docencia, poner ese distanciamiento que me permita transformar mi práctica docente, ya que el detectar mis errores es la clave para reinventar el proceso de enseñanza aprendizaje, siempre buscando generar aprendizajes relevantes en los alumnos.

En síntesis, ser discípulo de uno mismo es primordial para lograr a ser y saber hacer maestro así como lo propone Camilloni (2002). Por lo tanto maestros, adelante, tenemos un gran compromiso con los niños y sólo está en nuestras manos transformar la enseñanza.

6. CONCLUSIÓN

Actualmente la sociedad es cada vez más compleja, en el contexto existe incertidumbre y gran producción de información. Ante este marco es importante que la educación básica prepare a los alumnos para enfrentar el contexto, por tal motivo la educación física como asignatura en la escuela básica tiene que cumplir semejantes funciones. Por lo tanto, debe ser una práctica pedagógica que a través del movimiento corporal, el juego y creando un ambiente lúdico, orienten al alumno en el desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades, el fomento de los valores y el desarrollo de competencias para la vida.

En concordancia, la escuela y los maestros están comprometidos a tener nuevas visiones, un cambio de mirada, es pertinente reinventar y transformar la práctica de los docentes en educación física. Alejarse de aquellas prácticas irreflexivas e insustanciales y hacer una reflexión sobre la experiencia que conduzca a la construcción del conocimiento profesional y enriquecer los saberes docentes. Además de vincular y contrastar el sustento teórico con las vivencias en las clases de educación física.

Para lograr una reflexión sobre la práctica profesional de los docentes en educación física se recomienda utilizar las trayectorias y las narrativas como dispositivos para alcanzar a comprender, juzgar y criticar nuestros actos pedagógicos. Estos instrumentos son las vías pertinentes que pueden brindar un distanciamiento y así encontrarse con uno mismo, poder mirarse y reflexionar sobre las acciones con la finalidad de repensar, resignificar y reconstruir la práctica docente.

En conclusión, la reflexión sobre la práctica docente en educación física es importante para innovar, crear y transformar las prácticas tradicionales. Por consiguiente es un puente que brinda la construcción de saberes, conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Todo esto, con el claro objetivo de mejorar día con día el actuar docente del educador físico y así propiciar el desarrollo de competencias y aprendizajes relevantes en los alumnos.

7. NOTAS

[1] Definición y selección de competencias llave, el cual es un documento oficial que define las finalidades en términos de competencias y que se propone a todos los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE.

[2] Tardif, M. (2004). Los docentes ante el saber. En los saberes docentes y su desarrollo profesional (p. 157). Madrid: Narcea. En "Teorías y saberes que fundamentan la educación básica". Programa y selección de lecturas, Xalapa: SEV-UPV, pp. 152-167.

[3] Day, C. (2007). Construir el saber sobre la práctica. En pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores (p. 109). Madrid; Narcea. Educadores XXI. En "Teorías y saberes que fundamentan la educación básica". Programa y selección de lecturas, Xalapa: SEV-UPV, pp. 114-115.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales (pp. 107-147). Rosario: Ediciones Homo Sapiens.

Camilloni de, A. (2002). Los profesores y el saber didáctico. En A. de Camilloni, L. Basabe, y S. Feeney. El saber didáctico (pp. 41-60). Buenos Aires: Paidós.

Day, C. (2007). Construir el saber sobre la práctica. En Pasión por en enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores (pp. 95-117). Madrid: Narcea. Educadores XXI. En "Teorías y saberes que fundamentan la educación básica". Programa y selección de lecturas, Xalapa: SEV-UPV, pp. 114-115.

Melief, K., Tigchelaar, A., Korthagen, F. en colaboración con Van Rojswijk, M. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Meliet y A. Alsina (coords.). Creando mi profesión (pp. 19-37). Barcelona: Octaedro. En "Teorías y saberes que fundamentan la educación básica". Programa y selección de lecturas, Xalapa: SEV-UPV, pp. 123-136.

Pérez Gómez, A. (2009). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristán (Comp.) Educar por competencias, ¿Qué hay de nuevo? (pp.59-102). Madrid: Morata. En "Teorías y saberes que fundamentan la educación básica". Programa y selección de lecturas, Xalapa: SEV-UPV, pp. 31-77.

Perrenoud, P. (2004). De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva. En desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar (pp. 29-44). Barcelona: Graó.

Tardif, M. (2004). Los docentes ante el saber. En los saberes docentes y su desarrollo profesional (pp.25-42). Madrid: Narcea. En "Teorías y saberes que fundamentan la educación básica". Programa y selección de lecturas, Xalapa: SEV-UPV, pp. 152-167.

Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. En revista Iberoamericana de educación. 55, pp. 31-47. Recuperado el 5 de marzo de 2011 de http://www.rieoei.org/rie55a001.pdf.

Fecha de recepción: 19/9/2011
Fecha de aceptación: 6/10/2011

EmásF
Revista Digital de Educación Física
ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

FACTORES A CONSIDERAR EN LA PLANIFICACION DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FISICA CUANDO EN EL GRUPO HAY NIÑOS O NIÑAS CON OBESIDAD

Khaled Malas Tolsa

Maestro de Educación Física. España.
Email: khaled.malas@uvic.cat

RESUMEN

La obesidad se combate mediante un control nutricional y ejercicio físico individualizado y adaptado a la necesidad del niño o niña afectado o afectada. Este ejercicio físico transcurre de forma paralela pero diferenciada de las clases de educación física impartidas en la escuela, las cuales van destinadas a un grupo clase en el que puede haber niños o niñas con obesidad. La planificación de la terapia física, propiamente dicha, contra la obesidad se sale del ámbito de trabajo del maestro de educación física, por lo que en este articulo no se ha profundizado en ella, centrando los contenidos en lo que son las clases de educación física habituales en una escuela de primaria. Estas clases deben planificarse con una visión inclusiva, siguiendo el curriculum escolar, el cual debe adaptarse teniendo en cuenta las limitaciones y problemas originados y/o causados por la obesidad. A este fin, en este artículo se analizan los problemas físicos y psicológicos ligados a la misma, así como los efectos secundarios originados por la práctica física habitual en las escuelas, con el objetivo de que el maestro de educación física pueda enfrentarse mejor a su trabajo diario.

PALABRAS CLAVE:

Obesidad, Educación Física, Primaria, Educación inclusiva, Adaptación curricular, Problemas físicos, Problemas psicológicos.

1. INTRODUCCIÓN.

La obesidad es una enfermedad nutricional que comporta complicaciones médicas, psicológicas y sociales en los niños y niñas que la padecen. Ésta es cada vez más frecuente en la población infantil, particularmente en los países desarrollados. , donde un 5-10% de los niños y niñas en edad escolar y un 10-20% de los adolescentes son obesos (Chueca, 2002; Ruiz, 2003). Según el último estudio *enKid* sobre obesidad infantil y juvenil en España, la tasa se sitúa en un torno al 14% (Salas, 2007). En 2010, alrededor de 43 millones de niños menores de cinco años tenían sobrepeso. Esta tendencia esta en alza, por lo que la Organización Mundial de la Salud procedió, hace ya algunas décadas, a advertir del peligro que ello supone para la población mundial (OMS, 2011).

Los niños y adolescentes con obesidad pueden presentar problemas patológicos asociados de naturaleza clínica y psicológica. Dentro de los de naturaleza clínica podemos hablar de alteraciones del desarrollo puberal, con una pubertad adelantada, pseudohipogenitalismo y ginecomastia, problemas en las articulaciones por el exceso de peso, problemas dermatológicos, como la presencia de estrías o infecciones por hongos en las zonas de pliegues y problemas respiratorios más o menos graves. Además, si la obesidad persiste hasta la edad adulta, aumenta en gran medida el riesgo de sufrir, entre otros, problemas cardiacos y diabetes (Chueca, 2002).

En todo caso, es su menor capacidad motriz lo que acaba originando los problemas psicológicos, ya que suele ser la causa de burlas por parte de compañeros y compañeras o de que estos y estas prefieran jugar y compartir experiencias con otras personas antes que con ellos o ellas. Esto menoscaba su autoestima y facilita el desarrollo de actitudes antisociales. Son propensos y propensas a la depresión, al aislamiento y a la inactividad, lo cual frecuentemente origina un aumento en la ingesta de alimentos, agravándose el problema.

Teniendo en cuenta que los índices de obesidad se hallan en alza, podemos decir que ésta constituye un problema sanitario de primer orden. Por desgracia, su tratamiento es difícil y con tendencia a la recaída por lo cual la prevención pasa a ser una pieza clave dentro de este puzzle y la prevención pasa por la educación de los niños y niñas en cuanto a alimentación y actividad física, de modo que adquieran hábitos saludables en ambas disciplinas.

Esto nos da una idea de la importancia que adquiere la información y la formación de los profesionales de educación física para impartir su docencia en una clase donde se halle presente un niño o niña con obesidad. El conocimiento del problema, y la adaptación de las actividades a su necesidad, facilitará la inclusión en el grupo, con el consiguiente beneficio psicológico y social del conjunto de niños y niñas de la clase.

2. LA OBESIDAD Y EL SOBREPESO.

Con el fin de actuar de forma consecuente convienen tener una idea clara de que es la obesidad y que el sobrepeso, ya que en tanto la primera puede tener consecuencias patológicas más o menos severas, el segundo no necesariamente las comporta.

Aunque habitualmente se confunden, existen diferencias significativas. Para explicarlo de un modo sencillo podemos decir que ambas son un incremento del índice de masa corporal (IMC) con respecto a la edad y al sexo. Pero el sobrepeso se debe tanto a un incremento de masa grasa como a un incremento de masa muscular y ósea. En tanto que en la obesidad, aunque es posible observar un incremento en masa muscular y ósea, lo que predomina siempre es un incremento en la masa grasa.

Un ejemplo claro para ilustrar este tema es el de los luchadores de sumo. Estos deportistas, en principio, no están obesos, pero si presentan un considerable sobrepeso. Ello se debe a que al hacer mucho ejercicio presentan una elevación de masa corporal a nivel de todos los tejidos, no solo el graso.

En el día a día, el problema surge porque el método usado para medir este incremento de masa corporal no permite saber si se trata de masa muscular, ósea o grasa. Así pues, ante un dato de índice de masa corporal más elevado de lo normal es preciso ir al pediatra y que éste proceda a efectuar otros ensayos y mediciones más complejos, pero también más precisos, con el fin de establecer la presencia o no de obesidad.

Este incremento de masa grasa puede deberse a un proceso patológico de naturaleza genética o endocrina o bien a un exceso de hidratos de carbono y/o grasas en la dieta. Lo más significativo de la obesidad infantil es que, según los muchos estudios efectuados sobre el tema (Buesa, 1999; Chueca, 2002; Ruiz, 2003), el 95% de los casos entran dentro del grupo de la obesidad simple. La obesidad simple, también llamada común, exógena o nutricional, es aquella ligada a la ingesta de dietas híper-calóricas, a una vida sedentaria y a una predisposición genética a almacenar energía.

La importancia de este hecho radica en que este tipo de obesidad tiene mejor tratamiento y esta ligado de forma casi exclusiva a un control de la ingesta y del gasto energético mediante la dieta y el ejercicio respectivamente.

3. CONTROL Y PREVENCIÓN DE LA OBESIDAD

La finalidad del control de la obesidad en niños y niñas es la de conseguir que éstos presenten un peso adecuado a su talla y edad, al mismo tiempo que mantiene un crecimiento y desarrollo normales. Esto que parece sencillo es en realidad muy complicado y exige la participación voluntaria del niño o niña a tratar así como de su familia. También precisa de la colaboración del pediatra, del nutricionista, del psicólogo y de todos los maestros implicados en el proceso educativo de estos niños y niñas, particularmente los de educación física. Para comprender la amplitud del problema debemos hacer uso de las estadísticas, las cuales indican recaídas en más de un 80% de los casos (Chueca, 2002). El conseguir incrementar el porcentaje de éxitos depende de nuestra capacidad para impartir una buena educación, que sea capaz de inculcar comportamientos nutricionales y de actividad física más saludables y acordes a sus necesidades.

Como ya se ha indicado en la introducción, la presencia o ausencia de obesidad esta ligada a la ingesta y al gasto energético. El aporte energético se efectuará a través de la dieta. Será misión del pediatra y del dietista-nutricionista establecer la dieta más adecuada a su edad y a sus necesidades.

En todo caso, y como norma general, los comedores escolares deben vigilar las dietas administradas a los niños y a las niñas que hacen uso de ellos con el fin de prevenir el sobrepeso y ayudar en su educación nutricional. La experiencia nos demuestra que queda trabajo por hacer en esta área ya que son todavía muchos los comedores donde se observa una dieta excesivamente rica en hidratos de carbono y pobre en fibra y vitaminas, al presentar niveles excesivamente bajos de verduras frescas y de frutas.

El cuerpo humano, en reposo, precisa de aproximadamente 1 Kcal/Kg/hora (gasto metabólico basal). A partir de ahí la ingesta dependerá de factores tales como nuestro estado fisiológico, de la temperatura ambiente y particularmente de nuestra actividad motriz. Así, un deportista, en momentos puntuales, puede llegar a consumir 200 Kcal/Kg/hora. Cuando la ingesta de energía se ajusta a la demanda energética decirnos que se alcanza el balance energético. Cuando la ingesta excede a la demanda ésta se almacenara en forma de grasa (lípidos), de tal modo que el organismo dispone de una fuente energética interna de reserva para cuando la demanda sea superior a la energía ingerida. El problema surge cuando predomina el balance positivo sobre el negativo, ya que ello origina un almacenaje reiterado de grasa que acabará causando obesidad. Así, por ejemplo, un balance positivo de 100 Kilocalorías por día, a lo largo de un año, incrementará el peso corporal en aproximadamente 5 Kg (Peña, 2001; Silva, 2008).

Una vez implantada la dieta que aporte las necesidades calóricas debemos proceder a controlar el gasto energético. Como todos sabemos ya, el organismo precisa energía para desempeñar todas sus funciones. La energía ingerida a través de los alimentos y apta para ser metabolizada es utilizada por el organismo para mantener el metabolismo basal, para sustentar el efecto térmico del cuerpo, para mantener la termogénesis corporal y para la actividad física o movimiento del cuerpo con respecto al entorno (Tabla I).

Tabla I. Consumo energético del cuerpo humano

Tabla de elaboración propia confeccionada en base a los datos aportados por Chueca 2002 y Silva 2008

Consumo energético	Finalidad	Factores que influyen en el consumo
Metabolismo basal	Mantenimiento de los procesos vitales del cuerpo en reposo	Influenciado por edad, sexo, masa corporal, gestación, lactancia.
Efecto térmico corporal	Energía necesaria para la digestión, metabolismo, distribución y almacenamiento de nutrientes tras la ingestión de alimentos en las comidas	No se aprecia influencia significativa entre obesos y no obesos
Termogénesis	Energía necesaria para mantener constante la temperatura corporal	Se ve afectado por cambios en la temperatura ambiente, estrés, enfermedad, etc.

Actividad física	Energía necesaria para moverse	Los obesos precisan de más energía para hacer lo mismo que los no obesos.

Así, una vez establecida una dieta hipocalórica, podemos únicamente incrementar el consumo energético mediante un incremento de la actividad física ya que ésta, además de suponer un mayor consumo *per se*, ayuda a elevar el gasto metabólico basal. Esta técnica combinada ha mostrado ser más efectiva en el mantenimiento de los logros que la aplicación de una dieta o de ejercicio de forma separada.

4. EJERCICIO FISICO Y OBESIDAD

Como se ha indicado, el ejercicio es una parte esencial en el control y en la prevención de la obesidad, ya que se ha comprobado que aumenta el gasto energético, disminuye los depósitos grasos y mejora la sensibilidad a la insulina. Ahora bien, no es lo mismo prevenir que controlar. Aunque se haga especial hincapié en aquellos grupos de mayor riesgo, la prevención va asociada al ejercicio físico en sí y se aplica sobre el conjunto de todos los niños y niñas de la clase. Por el contrario el control se aplica sobre niños y niñas con obesidad o un sobrepeso elevado. Tampoco debemos confundir el ejercicio programado de forma específica para un niño o niña con obesidad con las clases de educación física para una clase donde se hallen presentes niños y niñas con obesidad junto con otros/as que no la presentan, como es el caso que aquí nos ocupa.

En muchas ocasiones, los niños o niñas con obesidad practican, como parte de su terapia, un deporte o siguen una pauta de actividad física desligada o paralela a las clases de educación física impartidas en la escuela, no existiendo una verdadera comunicación entre terapeutas y maestros de educación física, como si lo que en la clase se hace no hubiera de tener repercusiones sobre el niño o niña. Lo cierto es que todo influye y todo se ve influido, por lo cual el entendimiento y la comunicación son muy importantes.

Para poder controlar la obesidad es necesario establecer pautas alimentarias y pautas de actividad física adaptadas a cada situación. A la vez, ambas deben aplicarse de forma conjunta y perfectamente controladas con el fin de prever, evitar y si procede compensar de forma inmediata cualquiera de los efectos secundarios ligados al tratamiento (Tabla II).

Tabla II. Efectos secundarios más habituales ligados al tratamiento de la obesidad primaria en niños y niñas mediante régimen hipocalórico y ejercicio físico (en base al artículo de Chueca, 2002)	
A corto plazo	A largo plazo
Depresión Debilidad Cefaleas Cansancio Estreñimiento Dificultad para respirar Ahogo	Pérdida de autoestima Reducción del crecimiento natural Anorexia nerviosa

Nauseas **Sudoración exagerada** **Fuertes dolores de cabeza** **Desmayo**	

Para entenderlo, debemos tener claro que un tratamiento no necesariamente implica la administración de un fármaco. Un tratamiento es todo proceso, químico, físico o psicológico, destinado a contrarrestar un proceso mórbido. Por tanto la implantación de una dieta, y una pauta de ejercicio, pasa a ser un tratamiento y como tal puede presentar efectos secundarios que deben ser controlados y contrarrestados.

En primer lugar debemos tener en cuenta que la implantación de una dieta para perder peso requiere de un periodo de adaptación. Con estas dietas se intenta que el niño o niña no sienta hambre y se basan en la sustitución de alimentos hipercalóricos por alimentos hipocalóricos, pero saciantes. A pesar de ello a veces hay que restringir la cantidad de lo ingerido o establecer horas definidas para hacerlo. Por eso el niño o niña puede sentir un mayor desasosiego, ya que puede sentir, sino hambre, necesidad de comer. Esta sensación se podrá ver acrecentada por la ansiedad al saber que no va a poder hacerlo o que no podrá hacerlo en la cantidad acostumbrada.

En segundo lugar debemos tener en cuenta que las capacidades de estos niños y niñas para el ejercicio físico son menores que las de los niños y niñas sin obesidad. Toda persona obesa sometida a un ejercicio moderado puede mostrar síntomas mayores de cansancio que otras personas no obesas. Ésta es la primera señal. Si no tomamos medidas de forma inmediata y le hacemos proseguir con el ejercicio puede pasar a presentar dificultad para respirar y ahogo, nauseas, sudoración exagerada, fuertes dolores de cabeza y dificultad para respirar que puede acabar con un simple desmayo o en un cuadro más grave debido a intoxicación por dióxido.

5. PLANIFICACIÓN Y PRECAUCIONES A TOMAR

En la clase podemos tener niños o niñas con obesidad o con sobrepeso y al mismo tiempo éstos o éstas pueden estar o no siguiendo una dieta para adelgazar. Sería adecuado estar al tanto de estos hechos con el fin de adaptar las actividades físicas de una forma adecuada a las necesidades de la persona afectada.

En un principio, la planificación de las clases se efectuará teniendo en cuenta el curriculum establecido por la ley, considerando la edad, el desarrollo y el sexo de los niños y niñas presentes en el grupo clase. A partir de aquí procederemos a su adecuación sin perder de vista las limitaciones físicas y psicológicas de los niños y niñas con obesidad de la clase y estableciendo controles y medidas para prevenir los riesgos físicos y psicológicos ligados a la misma y a los tratamientos implantados para conseguir una reducción de peso.

Las limitaciones físicas y psicológicas a considerar son:

5.1. EL ESTADO DE SU APARATO LOCOMOTOR

El aparato locomotor de estos niños y niñas soporta un sobrepeso que puede dar lugar a alteraciones en las articulaciones y aparato locomotor en general. Conviene conocer el estado físico de todo niño o niña con obesidad ya que estas alteraciones pueden verse agravadas por la práctica de ciertas actividades físicas.

En la clase debemos estar al tanto de los síntomas de dolor a este nivel. Cuando un niña o niña se queje debemos averiguar dónde se produce (el tobillo, la rodilla, la espalda, el hombro, etc.) y adaptar las actividades de la clase para evitar sobrecargas sobre el hueso o articulación afectada (especialmente evitar sobrecargar los tendones).

La marcha, la carrera y el salto, son las actividades que pueden producir una mayor sobrecarga en las articulaciones de tobillos, rodillas y en la columna vertebral. Por ello se desaconsejan las actividades físicas que supongan correr, correr y saltar y darse largas caminatas o marchas a una velocidad de ejecución de moderada a elevada. Estos ejercicios deben trabajarse a intensidades bajas o de bajas a moderadas, siempre adaptadas a su nivel y con paros para facilitar la recuperación.

Cuando existe alguna alteración o existe un riesgo de ello conviene adaptar las clases incluyendo actividades de bajo impacto osteoarticular tales como caminar, patinar o ir en bicicleta o la práctica de deportes como la natación, el remo o el jockey sobre patines. Son adecuadas las tablas gimnásticas en general. También son adecuadas actividades para el desarrollo de la fuerza muscular, como el lanzamiento de objetos poco pesados, adecuados a la edad.

5.2. SU CAPACIDAD RESPIRATORIA

En las personas obesas las paredes de la caja torácica y el diafragma se expanden menos y por ende el pulmón, dificultando a la persona para tomar respiraciones profundas. A causa de ello, la sangre puede presentar un déficit de oxigeno y una acumulación de dióxido de carbono.

Debemos prestar atención en el caso de que además de obesidad el niño o niña sufra asma ya que en este caso un intento de incrementar la velocidad de ventilación pulmonar por parte del niño o niña puede acabar con la aparición de un ataque asmático.

Así pues, a la hora de planificar las clases debemos evitar todo ejercicio que suponga un esfuerzo elevado y controlar el estado de los niñas y niñas en aquellas fases de ejercicio moderado, en particular síntomas de falta de aire y perdidas de equilibrio asociadas a mareos o debilidad.

En estos casos, si forzamos la situación, puede ocurrir un colapso respiratorio, con intoxicación por dióxido de carbono, de consecuencias más o menos graves. Los casos moderados pueden contrarrestarse administrando oxígeno mediante mascarilla, pero en casos de más gravedad solo pueden ser contrarrestados mediante ventilación asistida suministrada por los servicios de asistencia sanitaria.

En caso de observar dificultad respiratoria, debemos cesar de forma inmediata el ejercicio, colocar al niño o niña a la sombra, sentado en un banco o taburete que permita doblarlo sobre si mismo y colocar la cabeza entre las piernas. No debemos forzar la situación y si esto origina problemas para respirar será mejor tumbarlo en el suelo.

En los casos leves el niño o niña podrá continuar con su actividad normal tan pronto recupere el ritmo respiratorio normal. Pero en caso de desmayo será adecuado trasladarlo a un centro médico. No debemos olvidar que, si el niño o niña está sometido a una dieta hipocalórica, puede presentar alteraciones metabólicas que deben ser controladas por un especialista.

5.3. SU GRADO DE TOLERANCIA AL CALOR

Las personas obesas presentan un mayor consumo energético, que las no obesas, durante la práctica de cualquier actividad física, en particular si la citada actividad supone cargar con el propio peso del cuerpo. Este exceso de calor desprendido está ligado a un incremento del metabolismo basal.

El problema surge cuando el cuerpo no tiene la capacidad necesaria para compensarlo. Es por ello que durante las clases de educación física o durante excursiones o marchas debemos prestar especial cuidado con los niños obesos.

A la hora de planificar las clases debemos evitar, dentro de lo posible, su exposición al sol y a ambientes con calor y humedad. También deben evitarse ejercicios que supongan mucho esfuerzo. Una vez planificada la clase debemos tener en cuenta que también necesitan tiempos de recuperación más largos entre ejercicios y beber mucha agua.

Un comportamiento diferente puede originar que sufran una lipotimia. En estos casos, si el niño o niña se ha desmayado, debemos proceder a tumbarlo a la sombra, en una zona bien ventilada y elevar las piernas por encima del corazón, hasta que recobre el conocimiento, lo cual debe ocurrir en escasos minutos. Una evolución diferente puede indicar colapso cardiaco y exige hospitalización inmediata.

Durante el desmayo debemos mantener la cabeza de lado para evitar que se ahogue con su propia lengua, o por si vomita. Si esta afectado por algún catarro o resfriado será preferible tumbarlo de costado, con el fin evitar ahogos por ataques de tos o por dificultad respiratoria por tener los conductos respiratorios tapados por la mucosidad. Tras recuperar el conocimiento debe permanecer tumbado durante unos minutos y después levantarse despacio, ya que en caso contrario puede darle un mareo y desmayarse nuevamente.

En caso de mareo, o de forma inmediata a la recuperación de un desmayo, será preciso proceder a una hidratación de forma inmediata, mojando con un trapo húmedo cara, brazos, piernas y se le dará de beber agua o una solución salida tan pronto se sienta con ánimos de hacerlo. No conviene forzar la ingestión de líquidos en tanto no se restablezca una respiración normal y desaparezcan las nauseas.

5.4. SU FLEXIBILIDAD, AGILIDAD Y RESISTENCIA

En general, su mayor volumen y peso dificultará los movimientos, lo que hará que tengan una menor agilidad y flexibilidad de movimientos. Con todo, esto no se puede generalizar, ya que son competencias que pueden mejorarse mediante la práctica de ejercicio. El caso más significativo es la facilidad para el baile que tienen ciertas personas obesas o con sobrepeso.

Además, el mayor peso les supone una mayor necesidad de energía para moverse. Por ello tienden a cansarse antes que otros niños. En este caso, al igual que en el anterior, no se puede generalizar. Ya que la resistencia también se incrementa con la práctica habitual de ejercicio.

Por tanto, a la hora de planificar nuestras clases debemos tener en cuenta que el objetivo subyacente de las mismas es la educación. Enseñar y ayudar a implantar unas costumbres de vida sanas que incluyan la actividad física. Será la práctica habitual la que incrementará de forma progresiva la flexibilidad, agilidad y resistencia necesaria frente al esfuerzo físico.

El éxito a la hora de alcanzar este objetivo dependerá de nuestra capacidad para hacer que los niños y niñas disfruten la clase, que les guste y se queden con ganas de repetir la experiencia. Con ello facilitaremos la implantación de prácticas físicas, fundamentales para el control de la obesidad y el sobrepeso en edades infantiles y con posterioridad en la vida adulta.

Con el fin de trabajar estos aspectos de la práctica física debemos incluir en las clases actividades lúdicas y de motivación intrínseca. Las actividades más monótonas o reiterativas, deben adaptarse para incrementar la motivación y reducir los riesgos de sobrecarga del aparato locomotor. La danza o los juegos pueden ser una buena herramienta. Puede ser adecuado el planteamiento de circuitos que incluyan actividades diversas y de diferentes niveles de intensidad, de modo que tras una actividad más intensa, se plantee una actividad de menor intensidad, lo cual les dará tiempo a recuperarse.

5.5. SU NIVEL DE AUTOESTIMA

Su falta de autoestima hace que se esfuercen menos ya que al estar convencidos de que no lo van a conseguir no consideran necesario poner un mayor empeño para lograr los objetivos marcados.

Como es bien sabido la clase de educación física es el lugar ideal para acabar con la autoestima de una persona obesa. Para ello, basta con no hacerle caso cuando muestra mayores niveles de cansancio que el resto de la clase. Podemos agravar el problema instándolo a superar su incapacidad para seguir al resto de compañeros y compañeras abogando a su espíritu de superación o, peor aun, menospreciando su capacidad (etiquetándolo).

No debemos tampoco pasar por alto si está siguiendo una dieta. Como ya se ha indicado, la implantación de una dieta supone pasar por un periodo de adaptación fisiológica ligada a cuadros de ansiedad. Por eso, en estas primeras fases conviene realizar actividades más lúdicas y participativas, como son los

juegos, que aporten una mayor distracción y les haga olvidar su problema, reduciendo así la ansiedad y facilitando la implantación de la dieta.

En todo caso, sería adecuado valorar su nivel de autoestima y consultar con el psicólogo la mejor manera de ayudarle a superar esta deficiencia, sin olvidar la importancia de las relaciones interpersonales en la superación del problema.

Al igual que en el caso anterior, los circuitos de actividades pueden ser una buena opción, ya que será posible incluir actividades donde sobresalgan de los demás, compensando aquellas donde son menos hábiles. También se pueden incluir actividades con una progresión del nivel de manera que vayan viendo a diario sus mejoras. Así, conseguiremos incrementar su autoestima y su propensión favorable al ejercicio.

Ciertas actividades, como la práctica de partidillos de futbol, de balonmano o baloncesto, pueden ser sustituidas por la práctica de lanzamientos a puerta o a canasta, con el fin de trabajar la elasticidad y los reflejos. Tengamos en cuenta, que dicha adaptación facilitará la inclusión de otros niños y niñas a las que no les gusta participar en este tipo de actividades por estar menos capacitados para la carrera y el regate. En contrapartida pueden servir para incrementar su autoestima ya que estos niños y niñas pueden ser muy buenos porteros o lanzadores.

6. CONCLUSIONES

Aunque a todo maestro de educación física le gustaría explorar las posibilidades de aquellos más dotados o se sienten más realizados cuando consiguen que sus niños y niñas muestren progresos psicomotrices visibles, la realidad es que no son preparadores físicos, son maestros y su misión es la de enseñar e inculcar hábitos físicos saludables.

Los niños y niñas con obesidad o sobrepeso son uno o una más dentro del grupo clase y son los maestros de educación física los que deben hacer que se sientan parte de ese grupo al que pertenecen. Por ello, el gran reto es el de saber adaptar un curriculum estándar a las necesidades del grupo clase, de modo que todos sean capaces de alcanzar los objetivos prefijados sin menoscabar la integridad física y psicológica de todos los integrantes del grupo. Dentro de este contexto no puedo dejar de señalar la importancia de la existencia de un trabajo de sensibilización para el resto del alumnado como herramienta de apoyo al alumnado obeso y al propio maestro.

Si efectuamos una revisión de lo expuesto en este artículo comprobamos que, aunque no siempre es fácil, la adaptación del curriculum es posible y necesaria. Los niños y niñas con obesidad pueden participar en la mayoría de los juegos tradicionales que no supongan persecución, muchos de ellos son especialmente hábiles para la danza y el baile, están especialmente dotados para el desempeño de actividades de lanzamiento o de parada de objetos, no tienen especiales dificultades para practicar la natación, el remo o el patinaje o para participar en circuitos de actividades donde no se exijan tiempos de ejecución.

Por otra parte, el conocimiento de sus capacidades y los riesgos ligados a la actividad física nos permitirá prevenir posibles problemas y nos ayudará a actuar con rapidez y eficacia en caso necesario. Por ello, la comunicación con la familia y si procede con el psicólogo u otros profesionales será vital para conseguir el éxito de nuestro trabajo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Buesa I. (1997). Intervención dietética en el niño obeso. En Introducción a la nutrición infantil. Pág. 261-289. Ed. Con. Sal. Com. Valencina.

Chueca M., Azcona C., Oyarzábal M. (2002) Obesidad infantil. Vol.25. Suplem.1, Anales del sistema sanitario de Navarra. 127-141.

Gómez, M.A. y Pérez, J.C. (1992). Actividad física escolar y control de peso. Apunts: Educación Física y Deportes, 27: 17-23.

Organización Mundial de la Salud (2011), Obesidad y sobrepeso. Nota descriptiva N° 311. http://www.who.int/topics/obesity/es/

Peña L., Madruga D., Calvo C. (2001). Alimentación del preescolar, escolar y adolescente. Situaciones especiales: dietas vegetarianas y deporte. Anales Españoles de Pediatría. Vol. 54 (5): 484-496.

Río Navarro B.E., Berber E., Sierra J.J.L. (2011). Relación de la obesidad con el asma y la función pulmonar. Bol Med Hosp Infant Mex 2011;68(3):171-183

Ruiz Giménez M.A. (2003). Factores de riesgo cardiovascular en niños y adolescentes. Obesidad infantil. Pág. 143-297. Ed. Díaz de Santos S.A.

Salas-Salvadó J.; Rubio M.A.; Barbany M.; Moreno b. (2007) Consenso SEEDO 2007 para la evaluación del sobrepeso y la obesidad y el establecimiento de criterios de intervención terapéutica. Med. Clin (Barc); 128 (5): 184-96

Sánchez, R.O. (1992). Medicina del ejercicio físico y del deporte para la atención a la salud. Madrid: Díaz de Santos.

Sánchez A. (2011). Implicación de la Educación Física en la obesidad infantil. EmásF, Revista Digital de Educación Física. Año 2, Num. 8

Silva C.; Pujante P. (2008). Fisiopatología de la obesidad. Jano 29. Nº 1684.

Varo J.J., Martínez-González M.A., Marínez J.A. (2002) Prevalencia de la obesidad en Europa. Anales Sis San Navarra. Vol. 25. Suplemento 1

Fecha de recepción: 23/9/2011
Fecha de aceptación: 16/10/2011

EmásF
Revista Digital de Educación Física
ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

JUEGOS TRADICIONALES ADAPTADOS AL DEPORTE DEL FÚTBOL

Juan Francisco Cara Muñoz
Estudiante 4º curso de la Facultad de Deporte Universidad Pablo de Olavide. Sevilla.
Entrenador de fútbol Nivel 1
Email: juanfri_89@hotmail.com

Manuel Utrilla Abad
Diplomado en Magisterio de Educación Física.
Entrenador de fútbol Nivel 2.
Email: utrillag8@hotmail.com

RESUMEN

Este artículo pretende que los profesores de Educación Física y entrenadores de fútbol tomen conciencia de que uniendo lo más tradicional de los juegos y un deporte de equipo como es el fútbol, se pueden lograr grandes resultados. Además estos juegos tradicionales modificados pueden ser un buen sistema de calentamiento y pudiéndose orientar a la parte principal de la sesión. A su vez intenta preservar los juegos tradicionales, los cuales con la llegada de las tecnologías a los jóvenes de nuestra sociedad se están perdiendo. Por último también quiere conseguir que los juegos tradicionales retomen sus anteriores características, que sean más los espacios abiertos disponibles para la práctica de estas actividades y que la sociedad los vea como ejercicios productivos.

PALABRAS CLAVE:

Juegos, fútbol, entrenamiento, juegos tradicionales.

1. INTRODUCCIÓN.

Actualmente, es sabido por todos, que la revolución tecnológica ha ido asociada a un cambio en la actitud de la población en lo que a los juegos populares respecta. Según Platón en Las Leyes "el juego es un factor determinante en la formación del ciudadano perfecto, haciendo hincapié también en la importancia del respeto de las reglas de juego como aprendizaje para una vida comunitaria armónica". Años atrás observábamos que las calles estaban llenas de niños jugando a "el pillar", "el escondite" o "la llevas", hoy en día estas calles están vacías y son pocos los niños que siguen practicando los juegos mencionados anteriormente.

Los juegos se entendían como una herencia social, que de generación en generación se iba traspasando y drásticamente cada vez es más difícil esta transferencia de padres a hijos. Johan Huizinga (1987) señaló que "los juegos populares reviven de generación en generación, pasan de un pueblo a otro, evolucionan y se modifican hasta que forman parte de los rasgos"

Este cambio producido en la sociedad ha llevado a los juegos a adquirir características que no merecen como la de situación poco seria o la de situación con la que difícilmente vamos a adquirir productividad alguna. Según Lavega (2000) "Los juegos populares se sitúan en el grupo de las manifestaciones lúdicas más peculiares y genuinas de cualquier colectivo humano. En el ámbito de la motricidad, son prácticas lúdicas, que a diferencia de otro tipo de juegos, están muy directamente vinculados al contexto".

Vizuete (1997), "Los juegos populares y los deportes autóctonos, han supuesto durante milenios la única escuela de formación física, de relaciones sociales y de aprendizaje para las miles de personas en todo el mundo. Es un patrimonio común que se encuentra agredidito constantemente por los avances de la vida sedentaria y por la limitación de espacios de juego como consecuencia del desarrollo urbano… debemos dar a conocer a las generaciones venideras las actividades física practicando, aprendiendo y dando a conocer a las generaciones venideras las actividades físicas que forman parte de nuestra cultura, como la única forma posible de proteger y de preservar este patrimonio cultural".

La preocupación por conservar los juegos populares es cada vez menor, antiguamente, se realizaban fiestas en pueblos y veladas en barrios en las que un gran número de jóvenes participaban en competiciones que muchas de las veces eran de juegos populares que en su época habían practicado sus padres y abuelos. Hoy en día poco de aquello se mantiene, además cada vez son menos los sitios o espacios abiertos habilitados para la práctica de estas actividades.

Según Lavega Burgués (1995), Aproximarse al juego tradicional es acercarse al folklore, a la ciencia de las tradiciones, costumbres, usos, creencias y leyendas de una región. Resulta difícil disociar el juego tradicional del comportamiento humano, el estudio del juego folklórico de la etnografía o la etología".

"Conociendo nuestros juegos, estamos conociendo y entendiendo mejor nuestra cultura. Los juegos forman parte de nuestro patrimonio cultural y lúdico, es decir del conjunto de bienes, valores y recursos de un pueblo, región o país". (Lavega 2000).

Desde hace unos años ha empezado a tomar valor en la sociedad todo lo relacionado con el alto rendimiento y con el estado físico, dejando de lado todo el entorno que rodeaba a los juegos populares y los valores que contenían.

Este trabajo pretende recoger ejercicios o juegos que combinen los juegos populares, que en la antigüedad practicaban nuestros antepasados, con el alto rendimiento en un deporte tan seguido como es el fútbol, teniendo siempre en cuenta que no se deben perder los valores que impregnan a los juegos.

Según Retter (1979), "La historia de los juguetes es parte de la historia de la cultura del hombre".

***"Los juegos tradicionales son indicados como una faceta –aún en niños de ciudad- para satisfacer necesidades fundamentales y ofrecer formas de aprendizaje social en un espectro amplio."* (Trautmann, 1995)**

Este trabajo ha sido realizado en un equipo de fútbol de la cantera del Sevilla FC, concretamente en el Alevín C en la temporada 2010-2011, este equipo entrena tres veces en semana una hora y media, y juega partidos todos los fines de semana (viernes o sábado).

Estos juegos o ejercicios han ido dirigidos principalmente a la parte del calentamiento, parte inicial de la sesión en la que pretendemos preparar el organismo para las exigencias que la parte principal de la sesión va a demandar, teniendo una intensidad determinada. En la mayoría de ellos lo que se pretende mejorar es la conducción del balón, el regate y la finta, aunque en muchos de ellos toma protagonismo la velocidad de reacción y el tiempo de respuesta, siendo el objetivo principal del juego mejorarlos.

2. JUEGOS TRADICIONALES ADAPTADOS AL FÚTBOL.

2.1. LAS CUATRO ESQUINAS.

Objetivos:	**- Mejorar la conducción del balón con las diferentes superficies.** **- Preparar el cuerpo para una actividad de una cierta intensidad.**
Contenido:	**Conducción de balón.**
Nº Participantes:	**5 participantes.**
Material:	**4 conos y 5 balones.**
Descripción:	**En un espacio de 7x7 metros. Cada jugador con un balón, se colocan cuatro en cada esquina del cuadrado formado con 4 conos y el último jugador se coloca en medio de dicho cuadrado. A la voz del jugador del centro cada jugador conduciendo el balón deberá llegar a una de las esquinas, no pudiendo quedarse en la misma que se encontraba. El jugador que se quede sin ocupar esquina pasará a quedarla volviendo a repetir la secuencia desde el centro del cuadrado.** **Progresiones:** **- Conducir el balón con exterior, planta, habilidad dinámica, empeine…** **- Por parejas agarrados de las manos.** **- Por tríos.**
Representación Gráfica:	

2.2. EL PILLAR.

Objetivos:	**- Mejorar la conducción del balón con las diferentes superficies.** **- Preparar el cuerpo para una actividad de una cierta intensidad.**
Contenidos:	**Conducción, regates y fintas.**
Nº Participantes:	**12 participantes.**
Material:	**12 balones.**
Descripción:	**En un espacio de 9x24. Cada jugador con un balón, un jugador la queda y los demás huyen de él. El que la queda deberá intentar pillar a los demás mediante la conducción del balón, el resto intentará evitarlo igualmente conduciendo el balón y ayudándose de regates y fintas. El jugador que la queda deberá pillar a los demás con el balón controlado.** **Progresiones:** **- Conducir el balón con exterior, planta, habilidad dinámica, empeine…** **- La quedan dos o tres jugadores.** **- Por parejas agarrados de las manos.** **- Por tríos.**
Representación Gráfica:	

2.3. GAVILÁN.

Objetivos:	**- Mejorar la conducción del balón y el regate.** **- Preparar el cuerpo para una actividad de una cierta intensidad.**
Contenidos:	**Conducción, regate, finta.**
Nº Participantes:	**12 participantes.**
Material:	**11 balones.**
Descripción:	**En un espacio de 12x30. Menos el jugador que la queda todos con balón, los jugadores con balón se colocan en fila en una banda del campo. El jugador sin balón se coloca en medio del campo entre la banda en la que se encuentran y la banda a la que tienen que llegar. A la voz de "Gavilán" del jugador que la queda, el resto deberá de cruzar de una banda a otra sin que éste le robe el balón. El jugador al que le quiten la posesión del balón pasará a quedarla.** **Progresiones:** **- Conducir el balón con exterior, planta, habilidad dinámica, empeine…** **- La quedan dos o tres jugadores.** **- Por parejas agarrados de las manos.** **- Por tríos.**
Representación Gráfica:	

2.4. TULIPÁN.

Objetivos:	**- Mejorar la conducción del balón, regate, fintas.** **- Preparar el cuerpo para una actividad de una cierta intensidad.**
Contenidos:	**Conducción de balón, regates, fintas.**
Nº Participantes:	**12 participantes.**
Material:	**12 balones.**
Descripción:	**En un espacio de 9x24. Cada jugador con un balón, un jugador la queda y tiene que intentar pillar a cualquiera de sus compañeros. Cuando uno de estos es pillado deberá gritar "Tulipán" quedando quieto hasta que un compañero lo toque y podrá volver a intentar huir del jugador que la queda.** **Progresiones:** **Progresiones:** **- Conducir el balón con exterior, planta, habilidad dinámica, empeine…** **- La quedan dos o tres jugadores.**
Representación Gráfica:	

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

2.5. ROBA RABOS.

Objetivos:	**- Mejorar la conducción del balón, el regate, finta.** **- Preparar el cuerpo para una actividad de una cierta intensidad.**
Contenidos:	**Conducción, regate, finta.**
Nº Participantes:	**12 participantes.**
Material:	**12 petos y 12 balones.**
Descripción:	**En un espacio de 9x24. Cada jugador con un balón y un peto colocado detrás deberán intentar robar el mayor número de rabos (petos), e intentar ser el último al que le roben el rabo. El jugador al que le roben el peto en último lugar conseguirá 3 puntos y por cada peto robado cada jugador conseguirá un punto.** **Progresiones:** **- Conducir el balón con exterior, planta, habilidad dinámica, empeine…** **- Conducir por parejas o tríos cogidos de la mano.**
Representación Gráfica:	

2.6. CORTAHILOS:

Objetivos:	**- Mejorar la conducción, regate y finta.** **- Preparar el cuerpo para una actividad de una cierta intensidad.**
Contenidos:	**Conducción de balón, fintas y regates.**
Nº Participantes:	**12 participantes.**
Material:	**12 balones.**
Descripción:	**En un espacio de 9x24. Cada jugador con un balón, el jugador que la queda debe gritar el nombre de un jugador e ir a pillarlo, sus compañeros pueden salvarlo cruzándose en el camino del jugador que la queda y gritar "corto hilo".** **Progresiones:** **- Conducir el balón con exterior, planta, habilidad dinámica, empeine…** **- Conducir por parejas o tríos cogidos de la mano.** **- La quedan dos o tres jugadores.**
Representación Gráfica:	

2.7. PEPE Y PEPA:

Objetivos:	**- Mejorar la velocidad de reacción y el tiempo de respuesta.** **- Preparar el cuerpo para una actividad de una cierta intensidad.** **- Mejorar la conducción del balón con las diferentes superficies.**
Contenido:	**Conducción de balón.**
Nº Participantes:	**12 participantes.**
Material:	**12 balones.**
Descripción:	**En un espacio de 9x30. Colocados por parejas cada jugador con un balón, se colocará de espaldas y a un metro de su pareja. El entrenador asignará a cada jugador un rol: Pepe o Pepa. Cuando diga Pepe el jugador con este rol deberá ir a pillar conduciendo el balón a su compañero. En el caso de decir Pepa será éste el que intente pillar a Pepe mientras éste último huye.** **Progresiones:** **- Conducir el balón con exterior, planta, habilidad dinámica, empeine…**
Representación Gráfica:	

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

2.8. LAS CASAS:

Objetivo:	**- Mejorar la velocidad de reacción y el tiempo de respuesta.** **- Preparar el cuerpo para una actividad de una cierta intensidad.** **- Mejorar la conducción de balón, el regate y la finta.**
Contenido:	**Conducción de balón, regate y finta.**
Nº Participantes:	**12 participantes.**
Material:	**10 balones.**
Descripción:	**En un espacio de 9x24. Colocados por parejas, cada pareja con un balón. Se distribuirán las parejas por el área. Comenzará un jugador persiguiendo al otro miembro de su pareja. La única forma que éste tendrá de salvarse es colocándose al lado de otra pareja, una vez pase esto tendrá que salir el miembro de la pareja que se encuentra en el lado contrario al que se colocó el jugador que huía. El jugador que ya ha huido se sienta en el suelo para evitar confusiones. Una vez que todos hayan salido se repetirá el juego pero saliendo desde la posición de sentado.** **Progresiones:** **- Conducir el balón con exterior, planta, habilidad dinámica, empeine…**
Representación Gráfica:	

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

3. CONCLUSIONES.

Este artículo intenta demostrarles a profesores y entrenadores que hay que ir más allá de lo previamente establecido, que tomando como recurso los juegos tradicionales que de jóvenes fueron practicados por padres y abuelos, pueden crear juegos y ejercicios para sus deportes.

En el caso del fútbol, incluyendo un balón en el juego y modificando ligeramente las reglas de los juegos se pueden conseguir resultados diferentes y que realmente enriquecen a los niños.

La importancia realmente de este artículo es conseguir que no se pierdan los juegos populares que poco a poco están desapareciendo y poder sacarles partido.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Wein, H. (2004). Fútbol a la medida del niño, Volumen 1, Editorial Gymnos, Madrid.

Wein, H. (2004). Fútbol a la medida del niño, Volumen 2, Editorial Gymnos, Madrid.

Blázquez, D. (1986). Iniciación a los deportes de equipo. Martínez Roca, Barcelona.

Blázquez, D. (1995). La iniciación deportiva y el deporte escolar. INDE Publicaciones, Barcelona.

Federación Española de Fútbol (2008): Reglas del fútbol 7.

Herrador, J. A. (2005): Juegos populares y tradicionales en la pintura flamenca de P. Brueguel (S. XVI): Una propuesta práctica en el área de la Educación Física, Jaén, Propuestas para renovar la práctica, Renovar la teoría y práctica.
Retter, Hein, (1979). Spielzeug. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. Pág. 53.

Trautmann, Thomas (1997). Alte Spiele (wieder) entdecken – eine Hoffnung für die Pädagogik? En: Erich RENNER (Hrsg.): *Spiele der Kinder*. Beltz, Weinheim. Pág. 65.

Huizinga, J. (1972): Homo Ludens. Ed Alianza. Madrid.

Lavega, P. (2000). Juegos y deportes populares y tradicionales. Ed. Inde. Barcelona.

Lavega, Pere, (1995). En Trigo, Eugenia: *El juego tradicional en el curriculum de educación física*. AULA, número 44.

Fecha de recepción: 25/10/2011
Fecha de aceptación: 01/11/2011

EmásF
Revista Digital de Educación Física
ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

LA CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR A LOS FINES DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Javier Fraile García

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

RESUMEN

Hoy por hoy, en nuestro país, el currículo oficial escolar se configura como el primer referente prescriptivo en cuanto a la labor educativa que desempeñan las diferentes áreas curriculares en la formación integral de los escolares. La Educación Física, como un área más, contribuye de forma significativa a los grandes fines que rigen nuestro sistema educativo español; con el propósito de alcanzar dicha formación holística.

Mediante la técnica del análisis curricular de los elementos más básicos de nuestra disciplina (introducción, objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios evaluación), podemos comprobar dicho grado de contribución. Lo que viene a refrendar el status de la Educación Física dentro de la legislación educativa actual. Permitiendo dicho conocimiento curricular a nosotros como docentes, plantear propuestas pedagógicas que tengan como finalidad educativa suprema; la consecución de las grandes metas de nuestro sistema educativo.

PALABRAS CLAVE:

Educación, currículo, fines educativos, Educación Física Escolar y capacidades.

1. INTRODUCCIÓN.

La Educación cumple una de las funciones básicas en la evolución de los individuos y las sociedades. El proceso educativo proporciona al alumnado una formación que posibilita el desarrollo de su propia identidad, así como, el desarrollo de diferentes tipos de capacidades: afectivas, sociales, comunicativas, psicomotoras…que le permiten introducirse con éxito en el mundo sociocultural que le rodea.

Esta formación integral de la persona se desarrolla a través de la adquisición de conocimientos y experiencias que son plasmadas en el currículo oficial del sistema educativo, y transmitidas mediante las distintas áreas curriculares que lo componen, entre ellas la Educación Física. Pero, ¿hasta que punto contribuye nuestra área de conocimiento a dichos fines educativos?

Por ello, desde el presente artículo se pretende como objetivo indagar sobre la contribución de la Educación Física Escolar a los fines que rigen la enseñanza dentro del sistema educativo español. Valiéndonos para ello, del análisis curricular como técnica de estudio e investigación. De esta forma, comprobaremos el status legislativo que recibe en la actualidad nuestra área de conocimiento, la Educación Física.

2. CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN.

En primer lugar, el constructo Educación, es un término de difícil delimitación; puesto que debemos partir de los distintos momentos, contextos, niveles…en los que se haya desarrollado, para entender su esencia y verdadera concepción. De esta forma, las finalidades y propósitos que haya perseguido la sociedad con su práctica e institucionalización han ido evolucionando con el devenir histórico. Por ello, cada una de las épocas o "*unidades históricas*" (Cecchini, 2002, p. 16) de la humanidad con unas características peculiares (políticas, económicas, religiosas, filosóficas, etc.), nos ha reportado diferentes modos de entender y enfocar la Educación. Como aporta Velázquez (2004, p. 62) *"la expresión educación es de naturaleza variable y difusa, posiblemente sea su componente ideológico el principal causante"*.

Dicho fenómeno de cambio y transformación, lo podemos comprobar mediante las diversas definiciones que nos han aportado diferentes autores a lo largo del tiempo (Tabla nº 1):

Tabla nº 1. Reseña histórica sobre la concepción de Educación (Elaboración propia)	
SIGLO XVIII	*"es el efecto de la Naturaleza, de los hombres, o de las cosas"* Rosseau (1762, en Colom, 1997, p. 78).
SIGLO XIX	*"es el desarrollo natural progresivo y armónico de todas las facultades y de todas las disposiciones nativas de la naturaleza humana"* Pestalozzi (1801, en Colom, 1997, p. 39).

SIGLO XIX	***"no es sino la vía o el medio que conduce al hombre, ser inteligente, racional y consciente, a ejercitar, desarrollar y manifestar los elementos de vida que posee en sí mismo"*** **Fröebel (1888, en Colom, 1997, p. 101).** ***"la función de la educación es preparar para la vida completa"*** **Spencer (1898, en Colom, 1997, p. 124).**
SIGLO XX	***"es la actividad que realiza la transmisión da la herencia cultural e ideal de las generaciones adultas a sus descendientes"*** **Paulsen (1927, en Colom, 1997, p. 56).** ***"consiste en una actividad ejercida por los adultos sobre los niños y los adolescentes con el fin principal de prepararlos para la vida que deberán y podrán vivir"*** **Planchard (1942, p. 34).** ***"es un fenómeno mediante el cual el individuo se apropia en más o en menos proporción de la cultura en la sociedad en que se desenvuelve, adaptándose al estilo de vida en el cual se desarrolla"*** **Larroyo (1981, p. 34).** ***"enseñanza de valores, conocimientos, aptitudes y desarrollo de habilidades necesaria para que el niño pueda crecer en su entorno"*** **Savater (1997, p. 21).**

En todas ellas, de acuerdo con Velázquez (2004), podemos distinguir dos concepciones claramente antagónicas. La primera, una <u>concepción naturalista</u> de la Educación (Rosseau, Pestalozzi y Fröebel) cuyo marco de referencia es el individuo y sus factores bio-psicológicos, concebida como una acción educativa orientada al desarrollo de las potencialidades innatas de la persona. La segunda, una <u>concepción sociologista</u> de la educación (Spencer, Paulsen Planchard, Larroyo y Savater) cuyo marco de referencia es la sociedad y sus factores socio-culturales, concebida como una acción educativa orientada a la transmisión de unos conocimientos, destrezas, valores…de una cultura determinada para su asimilación e interiorización. Siguiendo a Álamo (2007, p. 135) *"la falta de consenso entre los especialistas para encontrar una definición al término educación, ha provocado que la palabra se utilice para denominar a diferentes hechos y acciones".*

Todo ello, coincide etimológicamente con el origen de la propia palabra Educación. Por un lado, *exducere* (sacar) como movimiento educativo que nace del propio individuo (concepción *naturalista*); y por otro, *educare* (alimentar) como movimiento educativo que se impone desde fuera (concepción *sociologista)*. Es lo que autores como Calzada (2004, p. 53) han denominado "*autoeducación y heteroedudación*" respectivamente.

De hecho, aunque parezcan dos concepciones contrapuestas, en la actualidad a comienzos del siglo XXI, intentan llevarse a la práctica educativa de la realidad escolar como complementarias; partiendo de un proceso de formación para el alumnado como consecuencia de una influencia o estímulo exterior que suscita en el mismo su voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia esencia. En la misma línea de pensamiento que Hernández (2005), la Educación se trataría de un proceso para la adquisición de conocimientos y habilidades necesarias para que las personas comprendan la realidad social y cultural de su contexto vital. Al mismo tiempo que, les permitiría reflexionar e intervenir de forma crítica, constructiva y autónoma sobre esa realidad sociocultural que les ha tocado vivir.

3. FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.

Para nuestro análisis curricular, tomaremos como referencia nuestra actual ley educativa, la Ley Orgánica 2/ 2006 de 3 de mayo de Educación (en adelante LOE) y su currículo de desarrollo para las enseñanzas mínimas en la Educación Primaria, el Real Decreto 1513/ 2006 de 6 de diciembre. Por tanto, analizaremos la normativa educativa vigente para el territorio español que marca el currículo oficial de nuestra área de conocimiento en dicha etapa educativa, al referirnos de forma concreta a la Educación Física Escolar. La LOE (2006, p. 7-8) en su "*Título Preliminar, Capítulo I, artículos 1 y 2. Principios y Fines de la Educación*", recoge las finalidades educativas más generales y globales. Así pues, estos principios y fines educativos se configuran como las grandes metas a alcanzar por parte de nuestro sistema educativo español.

La Educación Física como área curricular dentro de dicho sistema educativo, en sus diferentes enseñanzas (Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas deportivas y Universidad); puede y debe contribuir a su consecución, a través de sus elementos curriculares básicos (Hernández Álvarez y García del Olmo, 1992, p. 23) tales como "*introducción, objetivos, contenidos y criterios de evaluación*" y también mediante el nuevo elemento curricular introducido por nuestra actual legislación, "*las competencias básicas*" (Muñoz, 2007). Así pues, dicha contribución queda gráficamente establecida de la siguiente manera (Figura nº 1):

Figura nº 1. Contribución elementos curriculares básicos a los fines educativos (Elaboración propia)

En concreto, como ya hemos señalado, nos centraremos en la contribución de la Educación Física Escolar para la enseñanza de Educación Primaria (6-12 años) con sus diferentes ciclos educativos: Primer Ciclo (1º y 2º curso, de 6 a 8 años), Segundo Ciclo (3º y 4º curso, de 8 a 10 años) y Tercer Ciclo (5º y 6º curso, de 10 a 12 años); al ser ésta, la primera etapa educativa obligatoria en nuestro país donde el alumnado va a tener su primer contacto con una actividad físico-deportiva dentro de un contexto educativo formal (la escuela o colegio).

De tal forma, dicha contribución a los "*Fines educativos*" (LOE, Artículo 2) por parte de la Educación Física, quedaría establecida de la siguiente manera. Por un lado, una contribución explícita, recogiendo una conexión directa con la Educación Física; y por otra parte, una contribución implícita, recogiendo una conexión indirecta con los elementos curriculares del área. Representadas las contribuciones y conexiones directas e indirectas, a través del siguiente esquema (Figura nº 2):

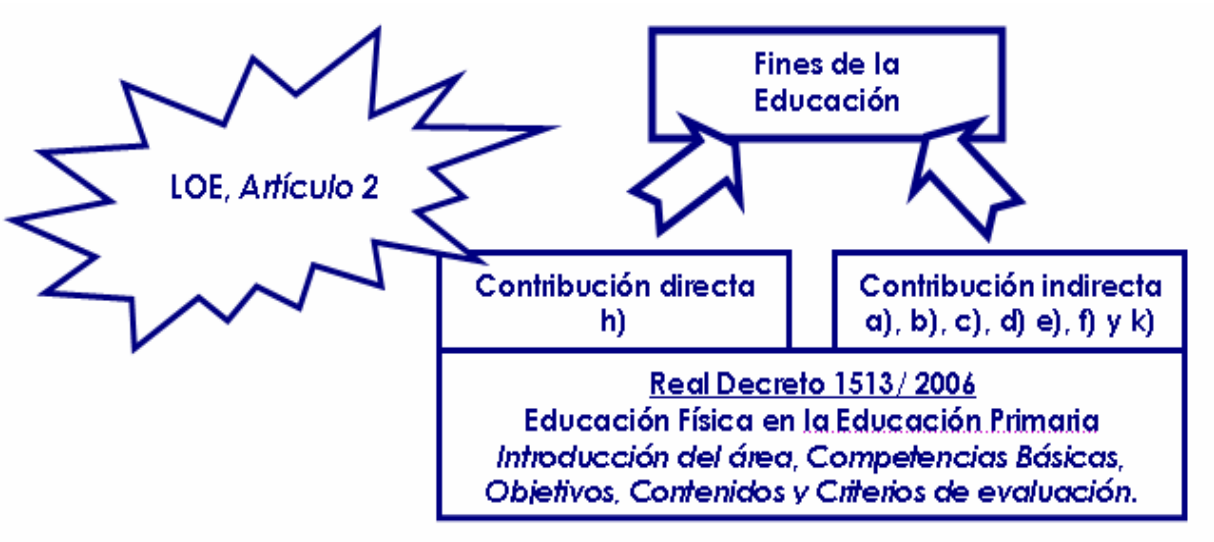


Figura nº 2. Tipos de contribuciones y conexiones a los fines educativos. (Elaboración propia)

4. CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR A LOS FINES DE LA EDUCACIÓN.

En cuanto a la contribución explicita y directa, en concreto, en lo referente al fin educativo "*h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicas, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte*"; hemos querido marcar en color morado la principal referencia a la esencia curricular de nuestro área, la Educación Física.

Así pues, desde el Real Decreto 1513/ 2006 con los diferentes elementos básicos curriculares del área de Educación Física se contribuye al fin educativo anteriormente señalado:

a. *Introducción del área*: Se trata de una declaración de intenciones, configurando la realidad más intencional de nuestro área. Sustenta las bases de las finalidades educativas asignadas a la Educación Física en la etapa de Primaria. Dichas finalidades están en consonancia y suponen un puente para

alcanzar el fin educativo de desarrollar hábitos saludables, de ejercicio físico y deporte. Entre ellas destacamos: comprensión y dominio del propio cuerpo, conocimiento y práctica de actividades físicas y deportivas, conciencia de la salud corporal…

b. *Competencias Básicas:* Representan un grupo de conocimientos, habilidades y actitudes, valores éticos, y emociones; transferibles y multifuncionales. Son competencias que toda persona necesita para su desarrollo y satisfacción personal, integración y empleo, de ahí su contribución desde la Educación Física a los fines del sistema educativo.

c. *Objetivos Generales del Área:* Señalan las capacidades que el alumnado debe adquirir como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, referidos a contenidos propios de nuestro área. Secuenciados a lo largo de la etapa, por su diversa naturaleza van a contribuir a los fines educativos.

d. *Contenidos:* Entendiendo que son los medios para lograr los objetivos planteados, constituyen el corpus científico del área. Organizados en cinco bloques y por ciclos, contribuyen al desarrollo del alumnado en términos de:

   - *Bloque 1. Cuerpo: Imagen y Percepción:* conocimiento y control perceptivo-motriz del propio cuerpo.
   - *Bloque 2. Habilidades motrices:* aprendizaje y desarrollo motor.
   - *Bloque 3. Actividades físicas artístico-expresivas:* recursos y posibilidades expresivas del propio cuerpo.
   - *Bloque 4. Actividad física y salud:* adquisición y concienciación de hábitos, estilos y actitudes saludables.
   - *Bloque 5. Juegos y actividades deportivas:* actividades físico-lúdico-deportivas como espectador, practicante y consumidor.

e. *Criterios de Evaluación:* Marcan el grado y tipo de aprendizaje alcanzado por los escolares en relación a los objetivos de área planteados. Estructurados en los diferentes ciclos educativos, contribuyen a los fines educativos del sistema.

Mientras que, en relación a la contribución implícita e indirecta, de la Educación Física sobre el resto de Fines educativos del sistema, remarcando de nuevo en morado lo más llamativo entre el fin y el elemento básico curricular; siguiendo el Real Decreto 1513/ 2006, presentamos las siguientes relaciones contributivas:

"a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos": Partiendo de una Educación Física Escolar integral en todos los ámbitos de la personalidad (cognitivo, motriz y moral) y diferentes capacidades (intelectuales, físicas, afectivas y sociales), establecemos las siguientes contribuciones:

1. *Introducción del área*: encontramos referencias hacia la *personalidad*;

   - *"adquisición de elementos de cultura popular que contribuyen al desarrollo personal".*
   - *"mejora de la autoestima".*

   * También referencias hacia a las *capacidades;*

   - *"desarrollo de las capacidades vinculadas a la actividad motriz".*

- *"adquisición de capacidades para reflexionar sobre el sentido y efectos de la actividad física".*
- *"desarrollo de las capacidades cognitivas, físicas, emocionales y relacionales vinculadas a la motricidad".*

2. *Competencias Básicas:* **dos competencias desde la Educación Física contribuyen al desarrollo de la personalidad y capacidades del alumnado.**

   - **Competencia del tratamiento de la información y digital:** *"valoración crítica de los mensajes estereotipados del cuerpo".*
   - **Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico:** *"percepción e interacción apropiada del propio cuerpo, mejorando sus posibilidades motrices"* **y** *"adquirir hábitos saludables y de mejora y mantenimiento de la condición física".*

3. *Objetivos Generales del Área:* **de forma parcial hacemos referencia a los siguientes objetivos;**

   - *nº 1. "Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física".*
   - *nº 3. "Utilizar sus capacidades físicas, habilidades motrices y estructura y funcionamiento del cuerpo".*

4. *Contenidos:*

   - *Bloque 1. Cuerpo: Imagen y Percepción:*

     -*"Aceptación de la propia realidad corporal"* **(Primer Ciclo).**

     - *"Exploración de las capacidades perceptivas"* **(Segundo Ciclo).**

     - *"Utilización adecuada de la discriminación selectiva de estímulos y anticipación perceptiva"* **(Tercer Ciclo).**

   - *Bloque 2. Habilidades motrices:*

     - *"Ejecución de las habilidades motrices básicas"* **(Segundo Ciclo).**

     - *"Mejora de las capacidades físicas básicas"* **(Segundo Ciclo).**

   - *Bloque 4. Actividad física y salud:*

     - *"Mejora de la condición física orientada a la salud"* **(Tercer Ciclo).**

"*b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad".* **Partiendo de una Educación Física escolar coeducativa e inclusiva, para todos y todas con un papel relevante para cada uno de nosotros; establecemos las siguientes contribuciones:**

1. *Introducción del área.* **Encontramos referentes en el trabajo de determinados valores:**

   - *"relaciones interpersonales alrededor de la actividad física asumiendo valores como el respeto, la aceptación y la cooperación".*

- *"el alumnado ha de establecer relaciones constructivas con las demás personas en situaciones de igualdad".*

2. *Competencias Básicas.* **Estrechamente vinculada para la Educación Física en cuanto a la** *no discriminación*:
   - **Competencia social y ciudadana;** *"asumir las diferencias así como las posibilidades y limitaciones propias y ajenas".*
3. *Objetivos Generales del Área.* **De forma parcial hacemos referencia a los siguientes objetivos;**
   - *nº 2. "Apreciar la actividad física con…actitud responsable hacia uno mismo y hacia las demás personas".*
   - *nº 7. "Participar en actividades físicas…evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales".*
4. *Contenidos:*
   - *Bloque 1. Cuerpo: Imagen y Percepción:*
     - *"Aceptación de la propia realidad corporal y de la de las demás personas".* **(Segundo Ciclo).**
     - *"Valoración y aceptación de la propia realidad corporal y la de los demás"* **(Tercer Ciclo).**
   - *Bloque 2. Habilidades motrices:*
     - *"Disposición favorable a participar en actividades diversas aceptando las diferencias en el nivel de habilidad"* **(Tercer Ciclo).**
   - *Bloque 3. Actividades físicas artístico-expresivas:*
     - *"Reconocimiento y respeto por las diferencias en el modo de expresarse"* **(Primer Ciclo).**

"c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos"; **partiendo de una Educación Física escolar como un lugar y marco de encuentro y entendimiento entre el alumnado que configura un grupo/clase concreto. De esta manera, se forma una red humana de interrelaciones afectivas, sociales y emocionales.**

1. *Introducción del área*: **base educativa del área en el fomento y trabajo de valores.**
   - *"los ejes que dan sentido a la Educación Física en la enseñanza Primaria…la educación en valores".*
2. *Competencias Básicas:* **principalmente desde una en particular.**
   - **Competencia social y ciudadana;** *"educación de habilidades sociales", "códigos de conducta para la convivencia"* **y** *"las actividades física competitivas pueden generar conflictos…necesaria la negociación, basada en el diálogo, como medio para su resolución".*
3. *Objetivos Generales del Área:* **de forma parcial hacemos referencia a los siguientes objetivos;**

- *nº 7. "alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que puedan surgir".*

4. *Contenidos:*

   - *Bloque 2. Habilidades motrices:*
     - *"Disposición favorable a participar en actividades diversas, aceptando las diferencias individuales en el nivel de habilidad"* (Primer, Segundo y Tercer Ciclo).
   - *Bloque 3. Actividades físicas artístico-expresivas:*
     - *"Valoración de las diferencias en el modo de expresarse"* (Segundo Ciclo).
     - *"Respeto ante situaciones que supongan una comunicación oral"* (Tercer Ciclo).
   - *Bloque 4. Actividad física y salud:*
     - *"Uso correcto y respetuoso de materiales y espacios"* (Tercer Ciclo).
   - *Bloque 5. Juegos y actividades deportivas:*
     - *"Respeto hacia las personas que participan en el juego y rechazo hacia los comportamientos antisociales"* (Segundo Ciclo).
     - *"Elaboración y cumplimiento de un código de juego limpio"* (Tercer Ciclo).
     - *"Actividades deportivas como medio de disfrute, de relación"* (Tercer Ciclo).

5. Criterios de Evaluación: encaminados a la convivencia y entendimiento entre los alumnos.

- *nº 5. "Participar del juego y las actividades deportivas con conocimiento de las normas y mostrando una actitud de aceptación hacia los demás"* (Segundo Ciclo).

"d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal". Partiendo de una Educación Física escolar donde se valora los progresos individuales y superación de los propios resultados, de acuerdo a las características y circunstancias de cada uno.

2. *Competencias Básicas.* En concreto.

   -Competencia autonomía e iniciativa personal; *"autosuperación, perseverancia y actitud positiva".*

3. *Objetivos Generales del Área.* Estrechamente vinculado con la autorregulación para la superación personal:

   - nº 5. "Regular y dosificar el esfuerzo, llegando a un nivel de autoexigencia acorde a sus posibilidades y la naturaleza de la tarea".

4. *Contenidos:*

   - *Bloque 2. Habilidades motrices:*

     - "Interés por mejorar la competencia motriz" (Segundo Ciclo).

- *"Valoración del trabajo bien ejecutado desde el punto de vista motor"* (Tercer Ciclo).

- *Bloque 4. Actividad física y salud:*

  - *"Actitud favorable hacia la actividad física con relación a la salud* (Segundo Ciclo).

  - *"Valoración de la actividad física para el mantenimiento y la mejora de la salud"* (Tercer Ciclo).

- *Bloque 5. Juegos y actividades deportivas:*

  - *"Esfuerzo personal en los juegos"* (Primer Ciclo).

  - *"Esfuerzo en los juegos y las actividades deportivas"* (Segundo Ciclo).

  - *"Valoración del esfuerzo personal y colectivo en los diferentes juegos y actividades deportivas al margen de preferencias y perjuicios"* (Tercer Ciclo).

5. *Criterios de Evaluación.* Orientados a la toma de conciencia de las responsabilidades individuales:

   - *nº 8. "Mostrar…conciencia del riesgo en la actividad física"* (Primer Ciclo).

   - *nº 8. "Mantener conductas activas…mostrando interés en el cuidado del cuerpo"* (Segundo Ciclo).

"e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible": Partiendo de una Educación Física escolar que suponga un espacio de paz, respeto, cooperación y solidaridad para todos los implicados en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. *Introducción del área.* Referencias a la *solidaridad* entre las necesidades del alumnado.
   - *"…el área de Educación física sensible a las acelerados cambios que experimenta la sociedad y pretende dar respuesta a través de sus intenciones educativas, a las necesidades individuales y colectivas…".*

2. *Competencias Básicas.* Mediante el trabajo de dos competencias.

   - Competencia social y ciudadana; *"facilitar la relación, la integración y el respeto, a la vez contribuyen al desarrollo de la cooperación y la solidaridad".*

   - Competencia aprender a aprender; *"proyectos comunes en actividades físicas colectivas facilitan la adquisición de recursos de cooperación".*

3. *Objetivos Generales del Área.* De forma parcial hacemos referencia al:

   - *nº 7. "Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación…".*

4. *Contenidos:*

   - *Bloque 5. Juegos y actividades deportivas:*

- *"Valoración del juego como medio de disfrute y de relación con los demás"* (Primer y Segundo Ciclo).
- *"Uso adecuado de las estrategias básicas de juego relacionadas con la cooperación, la oposición y la cooperación/ oposición"* (Tercer Ciclo).

5. *Criterios de Evaluación:*
   - *nº 5. "Disfrutar en juegos ajustando su actuación…a aspectos de relación con los compañeros y compañeras"* (Primer Ciclo).
   - *nº 5. "Participar del juego y las actividades deportivas con conocimiento de las normas…"* (Segundo Ciclo).
   - *nº 3. "Actuar de forma coordinada y cooperativa para resolver los retos."* (Tercer Ciclo).

"f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio proceso de aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimiento, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor". Partiendo de una Educación Física escolar, con unos aprendizajes instrumentales y autorregulables por parte del alumnado.

1. *Introducción del área*:

   * Encontramos referencias hacia la *regulación del propio aprendizaje*;
     - *"gestión del cuerpo y la propia conducta motriz".*

   * También referencias hacia a la *creatividad;*
     - *"creatividad y el uso de lenguajes corporales para transmitir sentimientos y emociones que humanizan el contacto corporal".*

2. *Competencias Básicas.* De nuevo referencia hacia la *regulación del propio aprendizaje, creatividad e iniciativa personal.*
   - Competencia aprender a aprender; *"aprendizaje motor como punto de partida que facilite su transferencia a tareas motrices más complejas".*
   - Competencia cultural y artística; *"expresión de ideas o sentimientos de forma creativa".*
   - Competencia autonomía e iniciativa personal; *"protagonismo al alumnado en aspectos de organización individual y colectiva de las actividades físicas, deportivas y expresivas".*

3. *Objetivos Generales del Área.* De forma parcial hacemos referencia al;
   - *nº 1. "Valorar el cuerpo y la actividad física…como recursos para organizar el tiempo libre".*
   - *nº 2. "Apreciar la actividad física…reconociendo los efectos del ejercicio físico, de la higiene, de la alimentación y de los hábitos saludables sobre la salud".*
   - *nº 3. "…adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación".*
   - *nº 6. "Utilizar…el cuerpo y el movimiento, de forma estática y creativa…".*

4. *Contenidos:*

- *Bloque 1. Cuerpo: Imagen y Percepción:*

  - *"Experimentación de posturas corporales diferentes"* (Primer Ciclo)

  - *"Experimentación de situaciones de equilibrio y desequilibrio"* (Primer Ciclo)

  - *"Descubrimiento de los elementos orgánico-funcionales relacionados con el movimiento"* (Segundo Ciclo).

- *Bloque 2. Habilidades motrices:*

  - *"Experimentación de diferentes formas de ejecución y control de las habilidades motrices básicas"* (Primer Ciclo).
  - *"Resolución de problemas motores sencillos"* (Primer Ciclo).
  - *"Utilización eficaz de las habilidades básicas en medios y situaciones estables y conocidas"* (Segundo Ciclo).
  - *"Adaptación de la ejecución de las habilidades motrices a contextos de práctica de complejidad creciente, con eficiencia y creatividad"* (Tercer Ciclo).
  - *"Dominio motor y corporal desde un planteamiento previo de la acción"* (Tercer Ciclo).

- *Bloque 3. Actividades físicas artístico-expresivas:*

  - *"Posibilidades expresivas con objetos y materiales"* (Primer Ciclo).
  - *"Descubrimiento de las posibilidades expresivas del cuerpo y del movimiento"* (Primer Ciclo).
  - *"Expresión de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento"* (Segundo Ciclo).
  - *"Exploración y conciencia de las posibilidades y recursos del lenguaje corporal"* (Tercer Ciclo).
  - *"Composición de movimientos a partir de estímulos rítmicos y musicales"* (Tercer Ciclo).
  - *"Representaciones e improvisaciones artísticas con el lenguaje corporal y con la ayuda de objetos y materiales"* (Tercer Ciclo).

- *Bloque 4. Actividad física y salud:*

  - *"Adquisición de hábitos básicos de higiene corporal, alimentarios y posturales relacionados con la actividad física"* (Primer y Segundo Ciclo).
  - *"Adquisición de hábitos posturales y alimentarios saludables y autonomía en la higiene corporal"* (Tercer Ciclo).

- *Bloque 5. Juegos y actividades deportivas:*

  - *"Realización de juegos libres y organizados"* (Primer Ciclo).
  - *"Valoración del juego como medio…de empleo del tiempo de ocio"* (Segundo Ciclo).
  - *"Aprecio del juego y las actividades deportivas como medio…de empleo satisfactorio del tiempo de ocio"* (Tercer Ciclo).

5. *Criterios de Evaluación:*

*** Encaminados hacia la *regulación del propio aprendizaje*;**

- ***nº 1. "Adaptar los desplazamientos y saltos a diferentes tipos de entornos que pueden ser desconocidos y presenten cierto grado de incertidumbre* (Tercer Ciclo).**

*** Orientados hacia la *creatividad;***

- ***nº 7. "Simbolizar personajes y situaciones mediante el cuerpo y el movimiento con desinhibicón y soltura en la actividad"* (Primer Ciclo).**
- ***nº 6. "Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o con instrumentos"* (Segundo Ciclo).**
- ***nº 7. "Utilizar los recursos expresivos del cuerpo e implicarse en el grupo para la comunicación de ideas, sentimientos y representación de personajes e historias reales o imaginarias"* (Segundo Ciclo).**
- ***n 7. "Construir composiciones grupales en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos y verbales* (Tercer Ciclo).**
- ***nº 8. "Identificar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual del ejercicio físico y la mejora de la salud y actuar de acuerdo con ellas* (Tercer Ciclo).**

***"g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como elemento enriquecedor de la sociedad";* partiendo de una Educación Física escolar como un medio de conocimiento, disfrute e investigación de las manifestaciones culturales de la motricidad humana.**

1. *Introducción del área:*
   - ***"De la gran variedad de formas culturales en las que ha derivado la motricidad, el deporte es una de las más aceptadas y difundidas en nuestro entorno social, aun cuando las actividades expresivas, los juegos y los bailes tradicionales siguen gozando de un importante reconocimiento".***
2. *Competencias Básicas:* **mediante la contribución de una en concreto.**
   - **Competencia cultural y artística; *"los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas o la danza…como patrimonio de los pueblos".***
3. *Objetivos Generales del Área:* **de forma parcial hacemos referencia al;**
   - ***nº 8. "Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales…".***
4. *Contenidos:*
   - ***Bloque 5. Juegos y actividades deportivas:***
     - ***"El juego como actividad común a todas las culturas"* (Primer Ciclo).**
     - ***"El juego y el deporte como elementos de la realidad social"* (Segundo Ciclo).**
     - ***"El juego y el deporte como fenómenos sociales y culturales"* (Tercer Ciclo).**

"k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento": **Partiendo de una Educación Física Escolar como medio de iniciación al futuro ejercicio de la ciudadanía en nuestros alumnos y próximos ciudadanos y ciudadanas, dentro de una sociedad democrática con sus derechos y deberes.**

2. *Competencias Básicas.* **Una de ellas con el propósito de trabajar la** *actitud crítica.*
   - **Competencia cultural y artística;** *"el fenómeno deportivo como espectáculo mediante el análisis y reflexión crítica ante la violencia en el deporte u otras situaciones contrarias a la dignidad humana que en él se producen".*
3. *Objetivos Generales del Área.* **De forma parcial hacemos referencia a:**
   - *nº 7. "Participar en actividades físicas compartiendo proyectos…".*
   - *nº 8. "Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas…mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador".*
4. *Contenidos:*
   - *Bloque 4. Actividad física y salud:*
     - *"Respeto de las normas de uso de materiales y espacios en la práctica de actividad física"* **(Primer Ciclo).**
     - *"Uso correcto y respetuoso de materiales y espacios"* **(Segundo y Tercer Ciclo).**
   - *Bloque 5. Juegos y actividades deportivas:*
     - *"Aceptación de los distintos roles de juego"* **(Primer Ciclo).**
     - *"Comprensión y cumplimiento de las normas de juego"* **(Primer Ciclo).**
     - *"Cumplimiento de las normas de juego y actitud responsable en relación a las estrategias establecidas"* **(Segundo Ciclo).**
     - *"Elaboración y cumplimiento de un código de juego limpio"* **(Tercer Ciclo).**
5. *Criterios de Evaluación:*
   - *nº 5. "Opinar coherente y críticamente con relación a las situaciones conflictivas surgidas en la práctica de la actividad física y el deporte"* **(Tercer Ciclo).**

Finalmente, una vez aportadas las relaciones contributivas de nuestra disciplina a los fines de la educación; tal como se observa en la Figura nº 3, podemos afirmar que, la Educación Física como área curricular dentro del sistema educativo español fomenta el desarrollo de las capacidades anteriormente recogidas (Escamilla y Lagares, 2006, p. 35) en el alumnado.

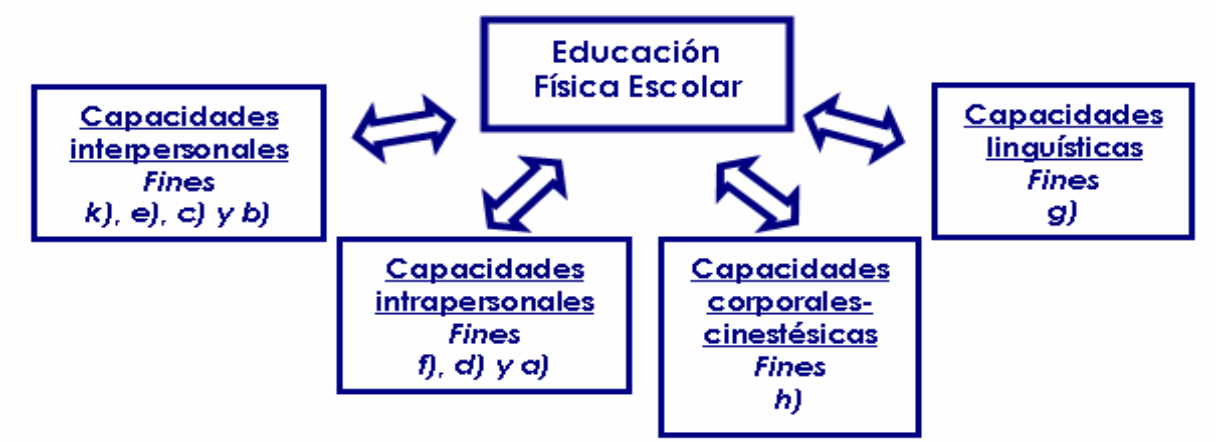


Figura nº 3. Capacidades de la Educación Física Escolar a través de los fines educativos (Elaboración propia)

5. CONCLUSIONES.

La Educación Física Escolar supone una potente forma de educación integral del alumnado a través del movimiento. Esta formación holística ha quedado demostrada a través del análisis curricular que hemos realizado en el presente artículo. Por tanto, queda demostrado a nivel legislativo, la contribución de los elementos esenciales del currículo oficial de nuestra área (introducción, competencias básicas, objetivos, contenidos y criterios evaluación) a los fines más generales que rigen la enseñanza de nuestro sistema educativo español.

Esto viene a refrendar el papel clave que juega la Educación Física en la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas ya desde etapas educativas tempranas como la Educación Primaria. En contra de, lo que tradicionalmente se ha catalogado de forma injusta e inmerecida desde el ámbito escolar a nuestra disciplina; como una "María", cuya finalidad era la simple búsqueda del hedonismo y recreación de su alumnado.

Todo lo contrario, tal y como ha quedado demostrado con la lectura del artículo, la legislación educativa vigente viene refrendando el papel y status de la Educación Física a la hora de contribuir a los fines educativos. Ahora bien, como Maestros de Educación Física debemos emplear la técnica del análisis curricular como herramienta para obtener un profundo conocimiento normativo de nuestra disciplina. Lo que nos permitirá, plantear propuestas pedagógicos que supongan una auténtica búsqueda del desarrollo psicofísico social de nuestros escolares. En definitiva, una formación integral y holística de nuestros escolares, tal y como persiguen las grandes metas y fines de nuestro sistema educativo español.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Álamo, J. M. (2007). *La iniciación deportiva y el deporte escolar (concepto, evaluación y diferentes manifestaciones del deporte)*. Las Palmas: Anroart Ediciones.

Calzada, A. (2004). Deporte y Educación. *Revista de Educación, 335*, 45-60.

Cecchini, J. A. (2002). Educación Física y enseñanza de la Educación Física. En Fernández, E. (coord.). *Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria* (pp. 15-32). Madrid: Síntesis.

Colom, A. J. (coord.) (1997). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel Educación.

Escamilla, A. y Lagares, A. R. (2006). *La LOE. Perspectiva pedagógica e histórica*. Barcelona: Graó.

Hernández, J. L. (2005). El Deporte en el currículum de Educación Física: justificación curricular y educación en valores. En Vizuete Carrizosa, M. (coord.). *Valores del Deporte en la Educación: año europeo de la Educación a través del Deporte* (pp. 127-158). Madrid: MEC.

Hernández, J. L. y García del Olmo, M. (1992). El currículo de Educación física para la Educación Primaria: un espacio para la experimentación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15*, 21-33.

Larroyo, F. (1981). *Fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Eudeba.

Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de mayo, de Educación.

Muñoz Díaz, J. C. (2007). La Educación Física en la Ley Orgánica de Educación. *Revista digital EF.deportes*, 11, 105, febrero. http://www.efdeportes.com/efd105/la-educacion-fisica-en-la-ley-organica-de-educacion.htm

Planchard, E. (1949). *La pedagogía contemporánea*. Madrid: Rialp.

Real Decreto 1513/ 2006 de 6 de diciembre, para las enseñanzas mínimas en la Educación Primaria.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Velázquez, R. (2004). Deporte y Educación Física: la necesidad de una reconceptualización de la enseñanza deportiva escolar (de un 'deporte educativo' a una 'educación deportiva'). En López Pastor, V.; Monjas Aguado, R. y Fraile Aranda, A. (coords.). *Los últimos diez años de la Educación Física escolar* (pp. 55-76). Valladolid: Universidad de Valladolid, Centro Buendía.

Fecha de recepción: 2/10/2011
Fecha de aceptación: 2/11/2011

EmásF
Revista Digital de Educación Física
ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

LA ENSEÑANZA DE LOS DEPORTES DE INVASIÓN: METODOLOGÍA HORIZONTAL Vs. METODOLOGÍA VERTICAL

Fernando M. Otero Saborido
Profesor de la Universidad Pablo de Olavide. Sevilla (fmotero@upo.es)

África Calvo Lluch
Profesora de la Universidad Pablo de Olavide. Sevilla (acallu@upo.es)

José Antonio González Jurado
Profesor de la Universidad Pablo de Olavide. Sevilla (jagonjur@upo.es)

RESUMEN

Las modalidades deportivas de invasión constituyen una de las formas de entender el fenómeno deportivo en la sociedad. Existen múltiples investigaciones que han indagado, por un lado, sobre modelos de enseñanza deportiva y, por otro, sobre si la intervención docente en el deporte se orientaba hacia un modelo tradicional o activo. No obstante, a pesar de que la literatura científica insiste en la conveniencia de que la enseñanza integre varias disciplinas bajo un modelo horizontal, son escasas las investigaciones que indaguen sobre la utilización de los profesores de Educación Física de este modelo. Es objeto de este trabajo analizar la enseñanza de los deportes de invasión bajo un modelo horizontal, a partir de recientes estudios que han demostrado las transferencias existentes entre modalidades de este grupo de deportes. Así mismo, se aportan propuestas prácticas que faciliten materializar en las situaciones reales de enseñanza las transferencias demostradas por las investigaciones.

PALABRAS CLAVE:
Metodología, horizontal, vertical, deportes de invasión, cooperación oposición, iniciación deportiva

1. INTRODUCCIÓN

El objeto de este trabajo es realizar una revisión sobre las diferencias entre una metodología horizontal y vertical para la enseñanza de los llamados deportes de invasión (Memmert y Harvey, 2010; Méndez, 1999; Oslin, Mitchell y Griffin, y Rivadeneyra y Sicilia, 2004) o modalidades deportivas de cooperación oposición y espacio común (Hernández Moreno et al. 2000).

En estas disciplinas deportivas ha existido la tradicional dicotomía entre la enseñanza tradicional y la docencia bajo un modelo activo. En el caso del primer modelo, la técnica centraba los patrones pedagógicos, mientras que la perspectiva de enseñanza activa entiende el aprendizaje en estos deportes "no como una suma técnicas, sino como un sistema de relaciones entre los diferentes elementos del juego" (Blázquez y Amador, 1999).

Por otra parte, existe un gran cuerpo científico que ha investigado los aspectos metodológicos de las disciplinas deportivas que tienen por objetivo situar el móvil en un espacio y/o evitarlo dentro de un entorno estandarizado. No obstante, la mayoría de los trabajos sobre este objeto de estudio han indagado sobre las diferencias entre una metodología tradicional y una activa (Almaguer, 2004; Allison y Thorpe, 1997; Méndez, 1999; García y Ruiz, 2003) o bien, han determinado si la intervención docente de los profesores de Educación Física se orientaba hacia un modelo u a otro (Manzano et al. 2003, Robles, 2009 y Ureña et al. 2009).

Sin embargo, no se hallaron trabajos que investigaran si la intervención docente en los deportes de invasión tendía hacia una enseñanza deportiva vertical (aprendizaje de un solo deporte) u horizontal (aprendizaje común de varias disciplinas deportivas) (Hernández Moreno et al. 2000). En este sentido, y basándose en la teoría de la transferencia, diferentes autores fundamentaron los primeros indicios que apoyaban que la enseñanza conjunta de varias disciplinas deportivas con idéntica estructura (los deportes de invasión, en este caso) podía favorecer el aprendizaje través de la transferencia entre situaciones (Bengué, 2005, Duga, 2004 y Lagardera y Lavega, 2003). Estos primeros indicios se confirmaron como evidencias científicas gracias a los trabajos recientes de Memmert y Harvey (2010), Ramírez (2009) y Yánez y Castejón (2011) que acreditaron que existía transferencia al enseñar conjuntamente los deportes de invasión.

Por ello, en este artículo, se analizarán las ventajas de enseñar los deportes de invasión bajo una metodología horizontal o transversal atendiendo a los resultados obtenidos por la literatura científica, y extrayendo consecuencias pedagógicas a partir de la estructura formal y funcional que comparten las disciplinas de cooperación oposición y espacio común.

2. DIVERSIDAD LINGÜISÍTICA DEL OBJETO DE ESTUDIO: DEPORTES DE INVASIÓN

La revisión bibliográfica sobre estas disciplinas deportivas nos permite reconocer tres acepciones para designarlas:

- Juegos deportivos colectivos o deportes colectivos o de equipo.
- Deportes de invasión.
- Deportes de cooperación oposición y espacio común.

Sobre la denominación "Juegos deportivos colectivos" o la igualmente genérica "deportes colectivos" o "de equipo" (Ardá y Casal, 2003; Bayer, 1986 y Olivera y Graça, 1997) es una obviedad que no discrimina los deportes con cancha dividida (voleibol, bádminton…) de los que carecen de ella (balonmano, fútbol, rugby…). Apreciación ineluctable considerando que el análisis funcional es diferente.

El vocablo "deportes o juegos de invasión" (Memmbert y Harvey, 2010; Méndez et al. 2010, Oslin, Mitchell y Griffin, y Rivadeneyra y Sicilia, 2004) salva la falta de concreción anterior fijando claramente los deportes que integran nuestro objeto de estudio. No obstante, el Diccionario de la Lengua Española (DRAE) en su acepción segunda coherente con esta nomenclatura tipifica sobre la acción de invadir: «Ocupar anormal o irregularmente un lugar». Reconocemos que el esfuerzo de economía del lenguaje para designar con el sustantivo «invasión» a todo un grupo de deportes no justifica cierta imprecisión, ya que los jugadores de balonmano o baloncesto no ocupan «irregular» o «anormalmente» el espacio que el equipo contrario defiende posicionalmente, sino que lo hacen «regularmente» conforme al reglamento y es algo que ocurre y se repite con toda «normalidad» durante el ciclo del juego. En cualquier caso, podemos reconocer "invasion games" como el vocablo de mayor impacto en la revisión en las bases de datos internacionales.

Por último, a pesar de su gran extensión, la tercera nomenclatura praxiológica "*deportes de cooperación oposición y espacio común" (DCOEC)* salva la falta de exhaustividad de '*Juegos deportivos colectivos o deportes de equipo'* y supera la imprecisión lingüística del vocablo invasión. No obstante, a partir de ahora utilizaremos tanto 'deportes de invasión' como DCOEC para referirnos a las disciplinas deportivas objeto de estudio.

3. MODELO VERTICAL Vs. MODELO HORIZONTAL

3.1. GENERALIDADES.

Según Hernández Moreno et al. (2000, 13), existen dos grandes modelos de iniciación deportiva: el modelo vertical y el modelo horizontal o transversal (figura 1).

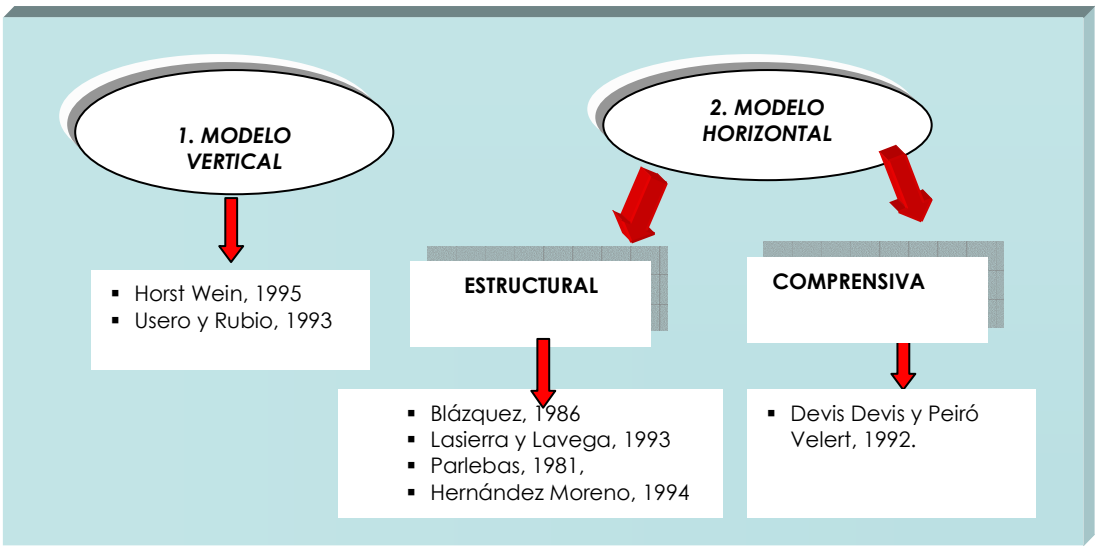


Figura 1. Modelos de iniciación deportiva adaptado de Hernández Moreno et. al, (2000).

El modelo vertical pretende una enseñanza funcionalista monodeportiva y no busca «mecanismos de comprensión del juego» (Hernández Moreno et al. 2000). Este patrón se adecua mejor a deportes individuales como ya han señalado otros autores (Robles, 2009, 145; Valero y Conde, 2003) y a contextos de enseñanza orientados hacia la especialización deportiva. No obstante, puede contemplarse un modelo vertical monodeportivo que centre su aprendizaje en el juego y en la comprensión del mismo como matizan González, Gil, Contreras y Pastor (2008) y como hemos hallado en las propuestas de Wein (1995) en fútbol y Usero y Rubio (1993) en rugby.

Desde otra perspectiva, el modelo horizontal o transversal (según la denominación utilizada por Bengué, 2005) se basa en la iniciación común en varias disciplinas deportivas. Este modelo busca procesos de comprensión en el alumnado de tal forma que los discentes entienden la lógica funcional del juego y su conocimiento "teórico" y comprensión (relaciones espacio-tiempo, amplitud/profundidad…) mejora su *performance*.

Pero la importancia del modelo horizontal radica en su capacidad de transferir aprendizajes. Los deportes de cooperación oposición y espacio común con objetivo de llevar el móvil a una meta y/o evitarlo (DCOEC) poseen una misma estructura formal. Si el alumnado es capaz de entender la lógica interna de un deporte a través de la enseñanza comprensiva que han indicado diferentes autores, será capaz de transferir esos principios o intenciones tácticas a otros deportes de la misma estructura como es el caso de los DCOEC. Esta aseveración, cuyo fundamento no es nuevo sino que lo acredita la teoría de la transferencia en los aprendizajes deportivos (Dugas, 2004), es compartida en varios trabajos bibliográficos y empíricos de la literatura científica internacional como encontramos en Bengué (2005), Lavega y Lagardera (2003) y Memmert y Harvey (2010).

Bengué (2005) en su obra específica sobre la "Enseñanza Transversal de los deportes de equipo" expone varios argumentos para este modelo horizontal. Desde el punto de vista de los rasgos que comparten la lógica interna de los deportes de invasión seleccionamos estos:

- La capacidad de utilizar o crear espacios libres.
- La necesidad de conservación de la posesión del móvil.
- Las competencias en relación con el conocimiento la aplicación y la interpretación favorable del reglamento.

Desde el punto de vista de la realidad de los docentes en los centros educativos destacaríamos que una enseñanza horizontal o transversal favorece (Bengué, 2005, 14):

- La adecuación a las posibilidades de las instalaciones educativas.
- La adaptación los gustos deportivos del alumnado.
- La polivalencia didáctica ante la imposibilidad del profesorado de Educación Física de dominar todas las disciplinas deportivas.

3.2. INVESTIGACIONES SOBRE UNA METODOLOGÍA HORIZONTAL

Si bien la literatura había teorizado sobre la conveniencia de una enseñanza conjunta de los deportes invasión, existen estudios experimentales que han reforzado en diferentes sentidos el modelo horizontal en base a los resultados obtenidos (Memmert y Harvey, 2010; Ramírez, 2009 y Yánez y Castejón, 2011).

Memmert y Harvey (2010) utilizaron una muestra de 95 alumnos de Primaria verificando una alta correlación de siete tareas tácticas (líneas de pase, ocupación de espacios libres…) entre tres deportes de invasión diferentes como el fútbol, el balonmano o el hockey. Estos resultados confirman empíricamente la posibilidad de transferir aprendizajes entre las disciplinas deportivas incluidas en este grupo de deportes.

El rigor de la investigación controló variables extrañas como la experiencia deportiva previa de los sujetos en deportes de invasión (la media de edad alumnado era de 6,5 años). Además, sólo participaron en el estudio aquellos que no tenían experiencia en estos deportes según acreditaron los padres en un cuestionario previo). Los resultados de este estudio han sido tan concluyentes que refuerzan la idea de enseñar los deportes de invasión en la escuela de forma conjunta aprovechando la transferencia de aprendizajes como consecuencia de su homogeneidad funcional.

Ramírez (2009) verificó que existían transferencias de aprendizaje entre el balonmano y el baloncesto. Un grupo control de 35 alumnos fue sometido a un programa de educación física normal. En el grupo experimental se intervino con un programa de balonmano. Posteriormente, se evaluaron capacidades coordinativas y técnicas de baloncesto a ambos grupos. Los resultados evidenciaron que mejoraba más el grupo que había recibido un aprendizaje de balonmano que el grupo que había sido sometido a una actividad física normal.

Yánez y Castejón (2011) comprobaron si existía transferencia en el aprendizaje de la situación dos adversarios contra un compañero entre el baloncesto y el floorball midiendo las dimensiones de dominio técnico, táctico y conocimiento declarativo. Se aplicó un pretest para determinar niveles iniciales en las tres dimensiones de los deportes. Posteriormente, se intervino con un programa de baloncesto. Por último, se volvió a medir en ambos deportes obteniendo una mejora de resultados en las tres dimensiones en el deporte que no había sido objeto de intervención, lo que induce pensar que los aprendizajes adquiridos en baloncesto se transfirieron al floorball.

4. ASPECTOS A TRANSFERIR EN LOS DEPORTES DE INVASIÓN

Si bien las investigaciones han verificado que se producen transferencias entre este grupo de deportes, cabe realizarse las siguientes cuestiones ¿qué aspectos comparten los deportes de invasión? y ¿cuáles pueden ser objeto de transferencia? Para responder a ambas preguntas acudimos al análisis de la estructura formal y funcional de este grupo de deportes.

En primer lugar, los aspectos formales (según, Ardá y Casal, 2003), parte estática del juego (Hernández Moreno et al. 2000) o lógica externa (Lago, 2000), son

tres significantes que designan un mismo significado: los elementos correspondientes al contexto físico del juego como los jugadores, el balón, el espacio o las metas. Por otro lado, la parte referida al uso que se hace del contexto físico se denomina aspecto funcional (Ardá y Casal, 2003), parte dinámica del juego (Hernández Moreno et al. 2000) o lógica interna (Lago, 2000).

Considerando que cada disciplina deportiva de los juegos de invasión tiene características propias en cada uno de los elementos formales (espacio, meta, tiempo o reglamento) (tabla 1), todas comparten principios o intenciones tácticas similares en el uso funcional de esas partes. Dicho de otra forma, cada deporte (balonmano, baloncesto, fútbol) tiene sus propias dimensiones espaciales, pero todos comparten nociones básicas que se derivan de la interpretación funcional del espacio. Son idénticas en todos los deportes de invasión intenciones tácticas como la ocupación de espacios libres o la capacidad de situarse en línea de pase, o nociones colectivas esenciales como las señaladas por Ardá y Casal (2003, 27) como un juego vertical (centrado a la meta) o un juego en amplitud (basado en el juego en la zona de espacio próximo). Por tanto, si el alumnado comprende y aplica en un deporte la capacidad de colocarse en línea de pase a través de un principio de observación continua será capaz de transferirlo a otro deporte en una situación similar. Esta similitud debe buscarse igualmente en la interpretación funcional de aspectos como el reglamento, el tiempo o la técnica.

		ASPECTOS FORMALES DE TRES DCOEC: FÚTBOL, BALONMANO Y BALONCESTO				
		ESPACIO	REGLAMENTO	MÓVIL	TIEMPO	METAS
FÚTBOL	FÚTBOL A 7	30/45- 50/65	Fuera de juego Línea de 14 m.	(talla 4) 66-62 cm.	2 x 30'	2 x 6 m.
	SÉNIOR	90 – 120 (largo) 45- 90 (ancho)	Fuera de juego en todo el campo	68-70	2 x 45'	2,44 cm x 7, 32 cm.
BALONCESTO	MINIBASKET	11x20	Sin límite de posesión.	68-73cm (talla 5)	6 x 8'	Canasta a 2, 60 Del suelo
	SENIOR	15x28	24 segundos de posesión	75 - 78	4 X 10'	3,05 del suelo
BALONMANO	MINIBALONMANO	13x20	5 contra 5 (4 jugadores de campo por equipo)	44 cm. (benjamín) 48 cm. (alevín)	2 x 10'	1,60x3m (Benjamín) 1,60x3m (Alevín)
	SENIOR	40 X 20	7 contra 7	58 cm. – 60 cm	30 + 30	2 x 3 metros

Tabla 1. Comparación de aspectos formales reglamentarios de tres deportes de invasión en categoría alevín y senior. (Real Federación Española de Fútbol; Federación Andaluza de Baloncesto y Real Federación Española de Balonmano).

Siguiendo las recomendaciones de diferentes autores (Bayer, 1986; Antón, 1990; Olivera y Graça, 1997 y Vegas, 2007), para una explicación más global de la dinámica del juego podemos atender a tres parámetros (Figura 2):

- **Principios del juego.**
- **Ciclo o fases del juego**
- **Roles**

Figura 2: Elementos para el análisis funcional del juego en los Deportes de Cooperación oposición y espacio común.

En este sentido, los principios tradicionales del juego han sido contemplados por toda la literatura científica sobre DCOEC (Figura 2). Dentro de un contexto escolar, los principios se reconocen como una guía didáctica importante a la hora de diseñar situaciones motrices en la escuela como ya hemos comprobado en diferentes trabajos sobre la enseñanza de los DCOEC en edad escolar (Antón, 1990; Fradua y Moreno del Castillo, 2001; Pintor y Cárdenas, 2001).

Sobre las fases o ciclos del juego, la línea que separa estos conceptos es bastante difusa. Según Antón (1990) ciclo de juego es la correlación ataque-defensa que se produce durante todo el desarrollo y que se manifiesta a través de las dos fases. Otros autores como Castelo (1996) y Bayer (1986) hablan únicamente de fases del juego. Períodos que, unidos, configuran el ciclo que conceptualizaba Antón (1990). Por tanto, hemos fundido en este apartado los dos términos que se refieren a un mismo significado. Los principios del juego que desarrollábamos en el apartado anterior (conservar la posesión, impedir la progresión…) se rigen y se manifiestan durante todo el ciclo del juego. En cualquiera de los casos, las fases o el ciclo del juego son idénticos en los deportes invasión.

Por último, todos los DCOEC comparten los mismos roles del juego. El rol estratégico es el papel asumido por el jugador en *«una situación de juego, al que se le asocian una serie de funciones motoras o decisiones propias del juego»* (Hernández et. al, 2000, 63). Destacamos que el análisis de este parámetro tiene un alto valor formativo y de transferencia entre los deportes de invasión como se verifica con la utilización de instrumentos de coevaluación para los DCOEC como el Team Sport Assessment Procedure (TSAP) a cargo de Gréhaigne y col. (1997), primer hilo conductor de una evaluación global y formativa muy alejada de las pruebas de ejecución cuyas críticas están sobradamente justificadas (Oslin et. al, 1998) .

FASES DEL JUEGO	PRINCIPIOS DEL JUEGO	
	PRINCIPIOS TRADICIONALES	PRINCIPIOS ALTERNATIVOS
ATAQUE	1. Progresar en el espacio 2. Conservar la posesión 3. Conseguir tanto	▪ Penetración ▪ Movilidad ▪ Cobertura ofensiva ▪ Creación y ampliación del espacio.
DEFENSA	1. Evitar la progresión 2. Conservar la posesión 3. Conseguir tanto	▪ Contención ▪ Cobertura defensiva ▪ Equilibrio ▪ Reducción de espacio
AUTORES	▪ Bayer (1986) ▪ Antón, 1990 ▪ Fradua y Moreno del Castillo, 2001	▪ Garganta y Pinto (1997)

Tabla 2: Clasificaciones de los principios del juego en los deportes de invasión según diferentes autores.

5. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE TRANSFERENCIA

Una vez verificada científicamente la posibilidad de transferir aprendizajes entre los deportes de invasión y qué aspectos pueden transferirse, cabe realizarse la siguiente cuestión ¿cómo garantizar que se produce transferencia en situaciones prácticas? Respondemos a esta pregunta señalando que los principios del juego (conservar/progresión/marcar) deben ser la referencia que ofrezca contenido a nuestras situaciones. A partir de ahí, y dentro de cada principio del juego, se pueden concretar intenciones tácticas que sean comunes en los deportes de invasión a enseñar (crear superioridad numérica, conducir/botar para crear un espacio/ocupación de espacios libres…)

No obstante, el mero hecho de que los DCOEC compartan parecida estructura funcional no garantiza por sí sola la transferencia. Sus disimilitudes físicas hacen que la hora de diseñar situaciones de transferencia se deben realizar adaptaciones y consideraciones sobre el espacio, la posibilidad de marcar o la técnica.

5.1. ESPACIO

Este aspecto es considerado por Bengué (2005), ya que las dimensiones del espacio de juego "influyen en la naturaleza de las relaciones que el jugador mantiene con su motricidad". Por ello, a la hora de transferir aprendizajes, es necesario considerar la densidad espacial por jugador. De tal forma que la relación metros cuadrados/jugador en cada deporte es muy determinante a la hora del diseño de situaciones. En este sentido, si la intención es transferir aprendizajes tácticos entre el fútbol a 7 y el minisbasket, se debe considerar que la relación en la densidad espacial por jugador es 1/9 (fútbol/baloncesto). A cada jugador de fútbol a 7 le corresponden 225 m2 por los 24m2 del jugador de minibasket (Figura 3).

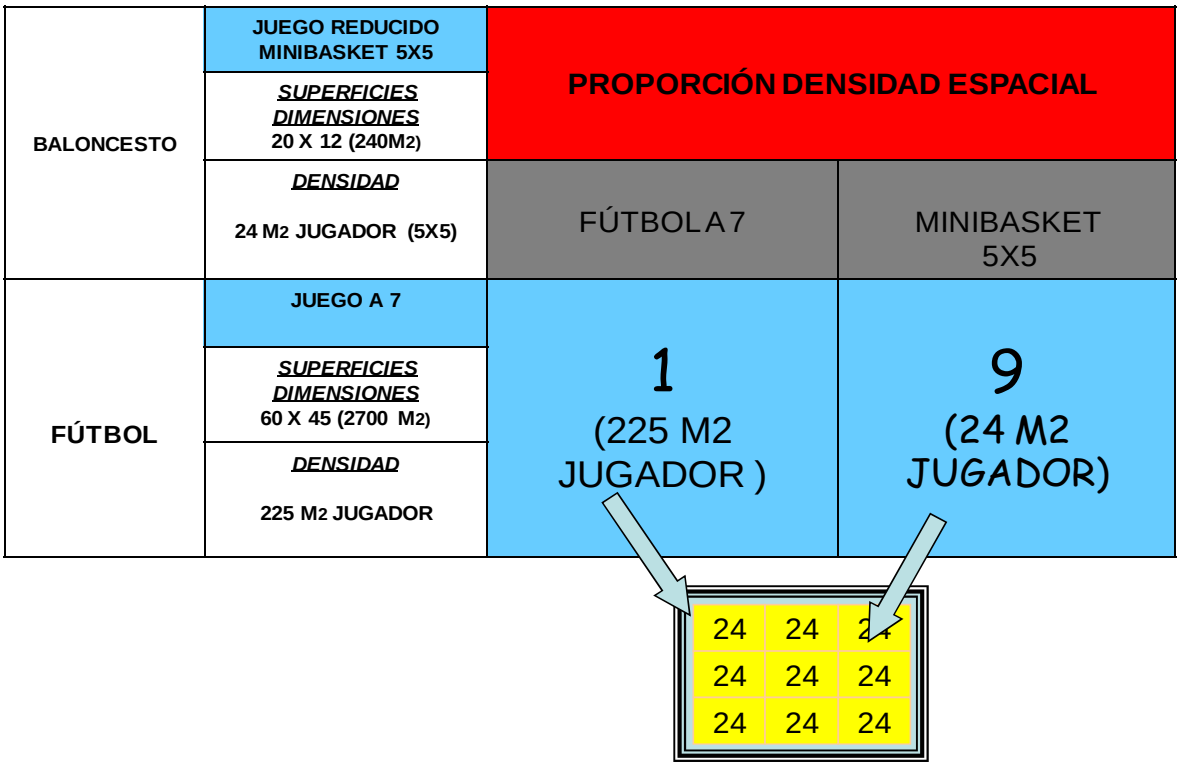


Figura 3: Relación de densidad espacial entre el fútbol a 7 y el baloncesto.

Por tanto, si se pretende transferir las nociones tácticas aprendidas en una situación de dos adversarios contra compañero en fútbol a 7 al minibasket, debo respetar esta densidad espacial por jugador, de tal forma que el alumnado reconozca que se encuentra en una situación similar.

5.2. POSIBILIDAD DE MARCAR

Si se diseñan situaciones globales que transfieran tareas de lanzamiento a la meta, se ha de considerar que el promedio de anotación es diferente en cada deporte. El análisis funcional realizado por Bengué (2005) señala que la posibilidad de marcar en fútbol es muy baja en relación con el baloncesto (Tabla 3). Por tanto, se deben realizar las adaptaciones oportunas (introducir reglas, modificar el espacio…) que faciliten un reequilibrio de average entre estos deportes, de tal forma que el discente tenga la posibilidad de transferir nociones tácticas de anotación de un deporte con average muy alto a otro con un average muy bajo.

DEPORTE	promedio ANOTACIÓN
BALONCESTO	30/40
BALONMANO	20
RUGBY	10-30
FÚTBOL	0-2

Tabla 3. Comparativa sobre la posibilidad de marcar en los tres deportes.

5.3. LA TÉCNICA

La exigencia motriz de la relación con el móvil es otro aspecto a tener en cuenta a la hora de diseñar situaciones de transferencia. Se puede determinar un orden de menor a mayor a dificultad en la relación con el móvil. En primer lugar, el rugby (se puede adaptar el balón a la mano y desplazarse con el móvil), el baloncesto y el balonmano (hay un ciclo de pasos que regula el desplazamiento) y, por último, el fútbol, en el que el jugador en posesión del balón debe observar el entorno sin que exista capacidad de adaptación física del móvil al pie (Bengué, 2005). Este análisis funcional debe considerarse a la hora de diseñar situaciones de transferencia introduciendo reglas o modificaciones que reequilibren las diferencias entre las exigencias motrices de cada deporte.

Figura 4: Valor de la exigencia motriz en 4 deportes de invasión.

6. CONCLUSIONES

Se ha constatado científicamente la capacidad de transferir aprendizajes entre los deportes de invasión si estos se enseñan de forma conjunta. No obstante, no se hallaron investigaciones que determinen si los profesores de Educación Física enseñan los deportes de cooperación oposición bajo un modelo vertical u horizontal. La revisión realizada en el presente trabajo pretende abrir nuevas vías de investigación sobre esta dimensión metodológica. En primer lugar, con trabajos que indaguen si los profesores enseñan los deportes de invasión bajo una metodología horizontal y, en segundo lugar, estudios que determinen los niveles iniciales de formación de los profesionales sobre este aspecto.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Allison, S., y Thorpe, R. (1997). A comparison of the effectiveness of two approaches to teaching games within physical education. A skills approach versus a games for understanding approach. *British Journal of Physical Education, 28*(3), 9-13.

Almaguer, R. F. (2004). *Estudio comparado entre dos metodologías de enseñanza: Una aplicación en la iniciación al balonmano.* Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Departamento de Educación Físico Deportiva. Las Palmas.

Antón, J. L. (1990). *Balonmano. Fundamentos y etapas de aprendizaje.* Madrid: Gymnos.

Ardá, A., y Casal, C. A. (2003). Fútbol: Metodología de la enseñanza del futbol (1st ed.) Barcelona: Paidotribo.

Bayer, C. (1986). La enseñanza de los juegos deportivos colectivos: Baloncesto, futbol, balonmano, hockey sobre hierba y sobre hielo, rugby, balonbolea, waterpolo (1st ed.) Barcelona: Hispano Europea.

Bengué, L. (2005). *Fundamentos transversales para la enseñanza de los deportes de equipo* (1st ed.) Barcelona: INDE Publicaciones.

Blázquez, D. y Amador, F. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar.* (1st ed.) Barcelona: Inde 1999

Castelo, J. F. F. (1999). *Fútbol: Estructura y dinámica del juego* (1st ed.) Barcelona: INDE Publicaciones.

Dugas, E. (2004). Lógica de situaciones motrices y transferencia de aprendizajes en la educación física y los deportes. EN Lavega, P y Lagardera Otero. F. (Eds.) *La ciencia de la acción motriz* (1st ed., pp. 181-201) Universitat de Lleida.

Fradua, L., y Moreno del Castillo, R. (2001). La iniciación al fútbol en el medio escolar. EN F. Ruiz, A. García y A. J. Casimiro (Eds.), *La iniciación deportiva basada en los deportes colectivos. Nuevas tendencias metodológicas* (2001ª ed., pp. 145-178). Madrid: Gymnos.

García, J. A., y Ruiz, L. M. (2003). Análisis comparativo de dos modelos de intervención en el aprendizaje del balonmano. *Revista de Psicología del Deporte, 12*(1), 55-66.

Garganta, J.; Pinto, J. (1997): La enseñanza del fútbol En Olivera, J., & Graça, M. (1997). *La enseñanza de los juegos deportivos* (1st ed.). Barcelona: Paidotribo.

González, S., Gil, P., Contreras, O. R., & Pastor, J. C. (2008). Propuestas de formación permanente del profesorado de educación física sobre deportes de invasión. *Perfiles Educativos, 30*(121), 97-124.

Gréhaigne, J., Boutiher, D., & Godbout, P. (1997). Performance assessment in team sports (evaluation de la performance en sports collectifs). *Journal of Teaching in Physical Education, 16* (4), 500-516.

Hernández Moreno, J., Castro, U., Cruz, H., Gil, G., Guerra, B., Quiroga, M., y Rodríguez, J. (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica. Aplicación a la educación física escolar y al entrenamiento deportivo*. Zaragoza: Inde.

Lagardera, F., y Lavega, P. (2003). Introducción a la praxiología motriz. Barcelona: Inde.

Lago, C. (2000). La acción motriz en los deportes de equipo de espacio común y participación simultánea. Tesis Doctoral no publicada. Universidad da Coruña. Departamento de Educación Físico y Deportiva.

Manzano, J.I; Cañadas, M.; Delgado, M.A.; Gutiérrez, M., Sáenz, P.; Sicilia, A. y Varela, J. I. (2003). *Currículo, deporte y actividad física en la edad escolar*. Málaga: IAD.

Memmert, D., y Harvey, S. (2010). Identification of non-specific tactical tasks in invasion games. *Physical Education y Sport Pedagogy, 15*(3), 287-305.

Méndez, A. (1999). Análisis comparativo de las técnicas de enseñanza en la iniciación a dos deportes de invasión: el floorball patines y el baloncesto. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Granada. Departamento de Educación Físico Deportiva.

Olivera, J., & Graça, M. (1997). La enseñanza de los juegos deportivos (1st ed.). Barcelona: Paidotribo.

Oslin, J.L., Mitchell, S.A y Griffin, L.L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. Journal of Teaching in Physical Education, 17(2), 231-243.

Pintor, D., y Cárdenas, D. (2001). La iniciación al baloncesto en el medio escolar. En F. Ruiz Juan, A. García López y A. J. Casimiro Andújar (Eds.), *La iniciación deportiva basada en los deportes colectivos. Nuevas tendencias metodológicas* (2001ª ed., pp. 105-144). Madrid: Gymnos.

Ramírez, A. A. (2009). *El efecto positivo de la transferencia en el aprendizaje de habilidades específicas del balonmano sobre las habilidades del baloncesto durante la clase de educación física*. Departamento de Educación Físico y Deportiva. Universidad de Granada.

Rivadeneyra Sicilia, M. L. y Sicilia Camacho, A. (2004). *La percepción espacio-temporal y la iniciación a los deportes de equipo en Primaria: Unidades didácticas para primaria* (1st ed.) Barcelona: INDE Publicaciones.

Robles, J. (2009). *Tratamiento del deporte dentro del área de educación física durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Huelva. Tesis Doctoral no publicada*. Universidad de Huelva. Departamento de Expresión Corporal.

Tejada, J. (2007). *La evaluación en educación física en Huelva y su provincia. Tesis Doctoral no publicada*. Universidad de Huelva. Departamento de Expresión Corporal.

Ureña, N., Alarcón, F., y Ureña Villanueva, F. (2009). La realidad de los deportes colectivos en la enseñanza secundaria: Cómo planifican e intervienen los profesores de Murcia. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación,* (16), 9-15.

Usero, F., y Rubio, A. (1993): Juego al rugby. Madrid: Escuela Nacional de Entrenadores de la FER-Consejo Superior de Deportes.

Valero, A., y Conde, J. L. (2003). La iniciación al atletismo a través de los juegos. El enfoque ludotécnico en el aprendizaje de las disciplinas atléticas. Málaga: Aljibe.

Vegas, G. (2007). Metodología de enseñanza basada en la implicación cognitiva del jugador de fútbol base. Tesis Doctoral no publicada. Departamento de Educación Fisico Deportiva. Universidad de Granada.

Yáñez, J., y Castejón Oliva, F. J. (2011). La utilización de la transferencia para el aprendizaje de la táctica colectiva deportiva en educación secundaria. *Infancia y Aprendizaje, 34*(1), 95-107.

Fecha de recepción: 17/9/2011
Fecha de aceptación: 2/11/2011

EmásF