

Emásf

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

Nº 17



JULIO - AGOSTO DE 2012



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

ÍNDICE

EDITORIAL “Valores, educación física, deporte y sociedad” (JOSEP SÁNCHEZ MARTÍN)
pp 4-5.

JORGE AGUSTÍN ZAPATERO AYUSO, MARÍA DOLORES GONZÁLEZ RIVERA Y ANTONIO CAMPOS IZQUIERDO. “La formación de los docentes de Educación Física en torno a la enseñanza por competencias a través de un grupo de discusión” pp 6-20.

GEMÁN RUIZ TENDERO. “La Evaluación de la Educación Física en la etapa Infantil: el papel del maestro como agente activo en la construcción de instrumentos” pp 21-37.

PABLO DEL POZO MORENO. “La rúbrica y los flashes en la evaluación de la expresión corporal” pp 38-48.

GUSTAVO MARTÍNEZ SERRANO, ANTONIO CAMPOS IZQUIERDO, MARÍA DOLORES GONZÁLEZ RIVERA Y JORGE VIAÑO SANTASMARINAS. “Las titulaciones de actividad física y deporte de las personas que trabajan en instalaciones turísticas, residenciales y naturales en España” pp 49-58.

JULIO ÁNGEL HERRADOR SÁNCHEZ. “Terminología lúdica con connotaciones discriminativas, bélicas, xenófobas, sexistas,...: una propuesta práctica para trabajar la educación en valores” pp 59-66.

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 D.L.: J 864-2009

REVISTA INDEXADA EN LAS SIGUIENTES BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS



DULCINEA





Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

EDITORIAL

“VALORES, EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y SOCIEDAD”

La expresión educar en valores es en sí misma una redundancia. Si nos aproximamos al sintagma y nos fijamos bien, indudablemente nos damos cuenta de que la misma palabra «educar» ya conlleva e incluye «en valores» porque de no ser así sólo enseñaríamos, estaríamos en el ámbito de la instrucción, de la didáctica pero no el contexto plenamente educativo, en el de la pedagogía.

Ubicados así en esta concepción del vocablo los currícula escolares nos ofrecen un excelente marco para llevar a cabo plenamente la educación y en especial en el área de educación física. Ésta se nos presenta como una extraordinaria oportunidad para educar; considerándola como un verdadero eje transversal de nuestro currículo de educación primaria que enriquece al resto de áreas curriculares y se beneficia a la vez de las mismas. Se trata de una perfecta simbiosis en la que finalmente, si lo hacemos así, será el propio alumnado quien se verá beneficiado porque no sólo buscamos instruirlo sino que queremos ir mucho más allá y realmente educarlo. Se trata de superar la didáctica para llegar de lleno a la pedagogía.

No. No acabo de plantear un argumento eminentemente teórico, al contrario, es algo realizable en la praxis educativa, eso sí, no estoy diciendo que sea tarea fácil pero, una vez más, es cuestión de creer en el alumnado, de ponernos como meta la educación y no simplemente enseñar, aunque también. Se trata de educar desde las capacidades, desde la competencia, desde la idea de globalización y de transversalidad que creo necesaria para abordar un currículo coherente y no disociado, separándolo y en bloques como con cierta frecuencia pasa en la práctica.

Pero vayamos por partes, si nos centramos en el deporte sólo hay que dar un vistazo a cualquier periódico o medio de comunicación, sea el que sea, para darnos cuenta de la relevancia que en nuestra sociedad ha adquirido y ver que constituye un espacio idóneo e ideal donde se ponen de manifiesto algunos valores de nuestra sociedad actual. Siendo esto así aprovechemos esta oportunidad que

nos ofrece la educación física y en especial el deporte para trabajar a la vez los valores que nos interesa que la sociedad alcance y manifieste. Tengamos presente las finalidades de nuestro proyecto educativo de centro, de nuestro plan educativo de entorno y la teleología deseable que como sociedad nos hemos globalmente planteado. Ésta es una fantástica oportunidad que la buena práctica educativa no puede obviar, sino recogerla y aprovecharla favoreciendo un feed-back, una retroalimentación, que beneficia a la propia área de educación física, al mismo deporte y simultáneamente a la educación entendida ésta de forma y manera como he expresado más arriba. Encontraremos así oportunidades y amplias posibilidades de trabajar una gran diversidad de valores socialmente deseables siempre en busca de la responsabilidad, tanto individual como colectiva, ante los problemas que nuestra sociedad nos vaya presentando y preparar al alumnado para asumir los problemas que la sociedad les plantee, precisamente con ello, con los valores de la responsabilidad y el compromiso para ir continua y paulatinamente mejorándola.

No quisiera yo parecer retórico y estructurar aquí un discurso idealista y/o utópico que no se plasme en la práctica educativa, antes al contrario, lo que quiero expresar es mi convencimiento de que los valores se manifiestan en la conducta y en las actitudes, por lo tanto conviene empezar a trabajar valores en el contexto más próximo y primario: la escuela y la familia, no la una o la otra sino las dos necesariamente, no es una dicotomía sino una cooperación. Cabe señalar que no se pueden transmitir valores sólo desde el discurso sino desde el ejemplo y este ejemplo será la herramienta que nos ayudará a modificar las actitudes, cosa nada fácil, de nuestro alumnado pero sí posible, es decir: educable. No. Las actitudes no son básicamente innatas, son educables, y por lo tanto debemos trabajar en la escuela desde cualquier materia y en nuestro caso en el área de educación física que nos ofrece la oportunidad de abordar este trabajo actitudinal desde las vertientes cognitiva, afectiva y conductual, ya que finalmente las actitudes se verán manifestadas conductualmente, esto es, se manifestarán en la conducta de nuestro alumnado.

Entiendo que el deporte por sí mismo no educa, lo que educa es el uso que el/ la maestro/a o educador/a haga de su práctica y de su didáctica, de forma que para trabajar los ejes transversales del currículo de educación primaria como son los valores de la salud, el consumo, la responsabilidad, la solidaridad... no es suficiente con simplemente practicar deporte sino que verdaderamente hay que posicionarse como docente y tener claro qué uso se hará del deporte en la escuela y con qué finalidad.

Vemos así como el deporte tiene una gran potencialidad para educar en valores -valga la redundancia- pero no quiero ser iluso y pensar que es la panacea de la educación. No. No es eso, es una herramienta, un recurso, una oportunidad para conseguirlo, pero naturalmente tiene sus limitaciones. La clave, la panacea, si es que existe, estará en el trabajo escolar global y retroalimentado mutuamente por todas las materias del currículo, esto y la actitud del/de la maestro/a juntamente con las finalidades educativas que nos planteemos como comunidad educativa nos acercará a la educación posibilitándonos la superación de la enseñanza, de la simple instrucción.

Josep Sánchez Martín
Profesor de la Universidad de Barcelona.



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN TORNO A LA ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS A TRAVÉS DE UN GRUPO DE DISCUSIÓN

Jorge Agustín Zapatero Ayuso

Universidad de Alcalá. España. jorge.zapatero.a@gmail.com

María Dolores González Rivera

Universidad de Alcalá. España. marilin.gonzalez@uah.es

Antonio Campos Izquierdo

Universidad Politécnica de Madrid. España. antonio.campos.izquierdo@upm.es

RESUMEN

La enseñanza por competencias se ha convertido en un modelo educativo alternativo al tradicional que ha facilitado la renovación de la escuela ante las nuevas demandas de la actual sociedad del conocimiento. El propósito del presente estudio es conocer la formación de un grupo de docentes de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la Comunidad de Madrid para enseñar por competencias. Para ello, se aplica el grupo de discusión –enmarcado en un estudio más amplio que sigue el método evaluativo de modo cualitativo- a un grupo de seis docentes. Los resultados sugieren que los docentes participantes poseen una formación inadecuada para enseñar por competencias y perciben necesidades de formación en relación a la metodología, la evaluación y la programación del tratamiento de las Competencias Básicas. Asimismo, la escasez de oferta formativa para enseñar por competencias por parte de la Administración y la escasez de actividades formativas realizadas por los docentes se postulan como las principales causas de esta formación inadecuada. Por tanto, sería necesario replantear la formación en relación a la enseñanza por competencias para adaptarse a las nuevas exigencias educativas para una mejora de la calidad de la enseñanza.

PALABRAS CLAVE:

Formación, Competencias Básicas, Educación Física, enseñanza por competencias.

1. INTRODUCCIÓN.

Desde la aparición del informe Delors (1999) la enseñanza por competencias se ha constituido en una alternativa al modelo de educación tradicional que se apoya en cuatro pilares -aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos- para conseguir el *aprendizaje a lo largo de toda la vida* o *"life-long learning"* (Cedefop y Eurydice, 2001). Este modelo pretende responder a las necesidades cambiantes de la sociedad del siglo XXI donde la revolución científica y la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación han llevado a una aceleración de la historia y han participado del proceso de globalización (Delors, 1999; Tobón, Rial, Carretero y García, 2006).

Este nuevo paradigma educativo representa una reforma que exige cambios tanto a nivel pedagógico como didáctico; puesto que, la enseñanza por competencias supone -fundamentalmente- una transición desde un modelo centrado en la enseñanza a un modelo centrado en el aprendizaje (De Miguel, 2005; Fernández, 2006). Este hecho supone situar al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y convertir al docente en un facilitador de aprendizajes frente al rol de docente transmisor que predominaba en el modelo academicista de enseñanza tradicional (Escamilla, 2008).

A nivel didáctico, el nuevo modelo sitúa la adquisición de competencias como el eje central del proceso de enseñanza de modo que el resto de elementos de la intervención docente deben ser definidos paralelamente y de forma coherente con las competencias que se deben adquirir. De este modo, enseñar en base a competencias implica -entre otros aspectos-: una nueva manera de incorporar este elemento curricular a la planificación educativa, nuevas metodologías de enseñanza y nuevos procedimientos de evaluación (De Miguel, 2005; Polo, 2010).

En primer lugar, una de las implicaciones didácticas de la enseñanza por competencias es programar en base a competencias. Para ello, el docente debe concretar descriptores o competencias operativas de las Competencias Básicas para cada nivel y materia (Escamilla, 2008; Vázquez y Ortega, 2011) y, en relación con estos descriptores, el docente deberá concretar marcadores de nivel (Moya y Luengo, 2011), evidencias (Tobón et al, 2006) o indicadores de desempeño, de logro o de dominio (Blázquez, 2010; Campos, 2010; Ureña, 2010; Vázquez y Ortega, 2011) que servirán como referencia para la evaluación de la adquisición de las competencias. Asimismo, la definición de estos descriptores e indicadores debe ser una labor coherente con las concreciones curriculares realizadas en el centro educativo y con el resto de elementos curriculares y de esta forma debe quedar reflejada en las programaciones.

En segundo lugar, la renovación metodológica es la segunda implicación didáctica de este enfoque. El aprendizaje por competencias implica un cambio sustancial en los métodos de enseñanza y aprendizaje, buscando situaciones de aprendizaje contextualizadas, focalizadas en la capacidad de aplicación de los contenidos y en la resolución de problemas (Fernández, 2006).

Además, la enseñanza por competencias supone abogar por un modelo integrador e interdisciplinar que sitúe la adquisición de competencias como el elemento orientador de la intervención docente en cada materia. El valor educativo de los contenidos se encuentra supeditado a la adquisición de competencias y la finalidad de los mismos reside en su aplicación (aprendizaje situado) para la resolución de problemas en situaciones complejas (Stiefel, 2008; Zabala y Arnau, 2007). Estas situaciones complejas implican movilizar a la vez contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales pertenecientes a diversas disciplinas y, por tanto, deben ser el nexo que permita al centro educativo trabajar de modo interdisciplinar y, así, superar las limitaciones de un modelo curricular fragmentado (Moya y Luengo, 2011).

En este sentido, con anterioridad al modelo educativo basado en competencias, Beane (2005) ya propuso un nuevo enfoque educativo que sirviera a la mejora de la calidad de la enseñanza: el currículum integrado. Este modelo implica cuatro aspectos importantes: integración de experiencias, integración social, integración de conocimiento e integración como diseño curricular. Moya y Luengo (2011) proponen cinco pasos para la integración curricular en el enfoque por competencias que requieren la integración de: los elementos curriculares, las actividades y tareas, los criterios e instrumentos de evaluación, las distintas formas del currículum (formal, informal y no formal) y la integración de los modelos y métodos de enseñanza.

Con respecto a estos modelos y métodos, la enseñanza por competencias aboga por metodologías más activas, cercanas a modelos cognitivos y constructivistas de aprendizaje (Fernández, 2006) que incrementen las alternativas de actuación, sean lo más cercanas posibles a situaciones reales, aumenten el nivel de satisfacción de estudiantes y profesorado y, en definitiva, sean coherentes con los planteamientos de la enseñanza por competencias (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006).

De este modo, existen diversas propuestas metodológicas que reúnan estos requisitos. Entre ellas, De Miguel (2005) plantea tres enfoques metodológicos para enseñar por competencias: el enfoque para la individualización, el enfoque para la socialización y el enfoque globalizado, cada uno de ellos con sus respectivos métodos. Específicamente, en la Educación Física, Delgado Noguera (1992) ofrece una herramienta importante para la intervención docente con estilos de enseñanza alternativos a los tradicionales –fundamentalmente transmisores– que pueden facilitar la enseñanza en base a competencias en nuestra disciplina. Entre estos estilos resaltan aquellos que: fomentan la individualización, posibilitan la participación, propician la socialización, implican cognoscitivamente al alumno y favorecen la creatividad.

En tercer lugar y último lugar, enseñar por competencias implica un nuevo planteamiento de la evaluación. Tobón et al (2006) resaltan el carácter formativo de la evaluación como una característica imprescindible que debe presentar la evaluación en base a competencias. Para estos autores, la evaluación por competencias toma como referencia el desempeño de los estudiantes en diferentes contextos –social, disciplinar e investigativo– basándose en evidencias e indicadores para determinar el grado de adquisición de las competencias en sus

dimensiones afectiva, cognitiva y actuacional para ofrecer retroalimentación sobre debilidades y fortalezas.

Asimismo, desde la Educación Física, Díaz Lucea (2005) propone un proceso de evaluación formativa -coherente con los planteamientos educativos de la reforma por competencias- que puede servir como marco de referencia en la asignatura. Este modelo de evaluación reúne características como integradora, diversificada, sistemática, recurrente, criterial, técnica, independiente, práctica, democrática, participativa y personalizada.

No obstante, existen múltiples recomendaciones acerca del objeto de evaluación, el momento, el tipo, las actividades o tareas y los instrumentos de evaluación a emplear. La evaluación en base a competencias debe partir de los indicadores de desempeño determinados en la programación, combinar los tres momentos de la evaluación (inicial, continua y final), favorecer la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación tanto del profesor como del alumno, partir de situaciones problemas lo más cercanas a la realidad y diversificar los instrumentos de evaluación prestando especial atención a la rúbrica como instrumento para evaluar competencias (Blázquez, 2010; Campos, 2010; Escamilla, 2008; Moya y Luengo, 2011; Polo, 2010; Tobón et al, 2006; Ureña, 2010; Vázquez y Ortega, 2011; Zabala y Arnau, 2007).

Tal como se ha presentado en este marco teórico la enseñanza por competencias se ha erigido como el movimiento de renovación educativa más importante en la última década y conlleva una serie de cambios didácticos y pedagógicos. Fruto de esta importancia han surgido multitud de estudios destinados a: evaluar competencias (ANECA, 2007; Escalona y Loscertales, 2005; Gimeno y Gallego, 2007; Marzo, Pedraja y Rivera, 2006; MEC, 2007); identificar competencias (González y Wagenaar, 2003; Rychen y Salganik, 2004) y conocer y/o proponer estrategias metodológicas y evaluativas (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006; De Miguel, 2005; Lleixá, Torralba y Abrahao, 2010). Sin embargo, ninguno de estos estudios se ha interesado por el profesorado quien, sin duda y tal como se ha presentado, debe iniciar un cambio para enseñar en la nueva sociedad del conocimiento adquiriendo un rol de mentor fundamentado en la adquisición de competencias interpersonales, intrapersonales, pedagógico-didáctico, para cooperar con otros compañeros, para investigar y reflexionar sobre su propia práctica y de gestión y organización (Fraile, 2011). Así, el propósito del presente estudio es conocer la formación de un grupo de docentes de Educación Física de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para enseñar por competencias a través de un grupo de discusión. Para ello, se pretende responder a los siguientes objetivos específicos:

- Conocer la percepción que tienen los docentes participantes en el grupo de discusión de su propia formación para enseñar por competencias.
- Indagar sobre las causas que han originado que los docentes participantes tengan una adecuada o inadecuada formación para enseñar por competencias.
- Identificar las propias necesidades de formación que los docentes participantes en el grupo de discusión perciben para enseñar por competencias –en caso de que se percibieran formados inadecuadamente-.

2. MÉTODO.

Para alcanzar los objetivos del estudio, la metodología seguida es la cualitativa en la cual se han aplicado las técnicas de recogida de la información de grupo de discusión. El estudio se enmarca dentro de un proyecto de investigación más amplio que emplea la metodología de investigación evaluativa de carácter cualitativo y pretende responder a cuestiones y objetivos más generales relacionados con la evaluación del desempeño del docente de Educación Física en Educación Secundaria para el tratamiento y evaluación de las Competencias Básicas.

2.1. SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES.

La selección de los participantes pretende conseguir una muestra heterogénea y representativa cuya configuración, asimismo, quedó supeditada a demandas más generales de la investigación en la que se circunscribe el grupo de discusión y las entrevistas y que fue desarrollada aplicando el método evaluativo. De este modo, los criterios de selección de la muestra fueron:

- Acceder a la docencia de la Educación Física en la ESO con diferentes titulaciones.
- Presentar diferentes grados de experiencia en la docencia (desde profesores noveles a profesores maduros).
- Mantener distinta vinculación laboral con el centro educativo donde imparten docencia.
- Impartir docencia en centros educativos pertenecientes a las diferentes Dirección de Área Territorial (DAT) de la Comunidad de Madrid ubicados en municipios de diferente tamaño poblacional (Campos Izquierdo, 2005).
- Impartir docencia a niveles educativos tanto de 1^{er} ciclo como de 2^o de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Respetar una composición equilibrada en función del sexo; siendo tanto varones como mujeres.

No obstante, esta heterogeneidad también permitiría mantener el criterio de *homogeneidad intragrupo* -respetando las recomendaciones para la aplicación del grupo de discusión (Latorre, 2003; Ibáñez, 2003)- y es que todos eran docentes de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Madrid.

Finalmente, la muestra fue constituida por seis docentes de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid. Asimismo, los docentes participantes respondían a los criterios de selección de la muestra cuyas características se resumen a continuación.

Los seis docentes participantes -tanto hombres como mujeres- accedieron a la docencia en ESO con la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, la Licenciatura en Psicopedagogía y la Licenciatura en Ciencias Políticas y Sociología; así como también, tenían entre 20 meses y 22 años de experiencia como docente y ejercían docencia con grupos de los cuatro niveles de la ESO. Sus centros educativos estaban situados en municipios de diferente tamaño poblacional

(menos de 10.000 habitantes; entre 50.000 y 100.000 habitantes; más de 100.000 habitantes y más de 3.000.000 de habitantes) y se encontraban en los DAT Sur, Norte, Este y Madrid-Capital. Además, los docentes mantenían diferente vinculación laboral con los centros educativos donde impartían docencia: destino definitivo, expectativa de destino, interino y contrato temporal.

2.2. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN.

El grupo de discusión se enmarca dentro del paradigma metodológico cualitativo y se define como *una reunión de entre cinco y diez personas que generan un discurso sobre uno o varias temas propuestos por un moderador, que es quien tutela la sesión* (Ibáñez, 2003; Callejo, 2001; Llopis, 2004).

La aplicación del grupo de discusión se realizó siguiendo los procedimientos propios identificados y aplicados por expertos (Alonso, 1998; Callejo, 2001; González, Blasco y Campos, 2005; Gutiérrez, 2008; Ibáñez, 2003) en relación a: la planificación del grupo de discusión en cuanto a tiempo—entre 60 y 90 minutos- y espacio -en un lugar confortable y sin ruidos-, la composición del grupo —entre 5 y 10 participantes-, el tratamiento de la información de forma anónima —firma de consentimiento informado-, grabación de las sesiones —usando video o audio- y el comportamiento del moderador —asegurando la fluidez y la riqueza del discurso-.

De este modo, a pesar de que el empleo del grupo de discusión supone el descarte definitivo de automatismos y protocolos (Gutiérrez, 2008); para la aplicación del grupo de discusión se siguió la siguiente secuencia básica (Ibáñez, 2003): *selección de los actuantes, esquema de actuación e interpretación y análisis* (Figura 1).

La técnica se desarrolló en dos sesiones de 70 y 80 minutos respectivamente de modo que se consiguiera un mínimo de saturación (Callejo, 2001 y Ibáñez, 2003). Las dos sesiones se desarrollaron en un aula del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) en Madrid y fueron grabadas en audio. Durante la primera sesión se realizó una contextualización general de la enseñanza por competencias en el sistema educativo español y durante la segunda sesión se atendió a la delimitación conceptual de la enseñanza por competencias.

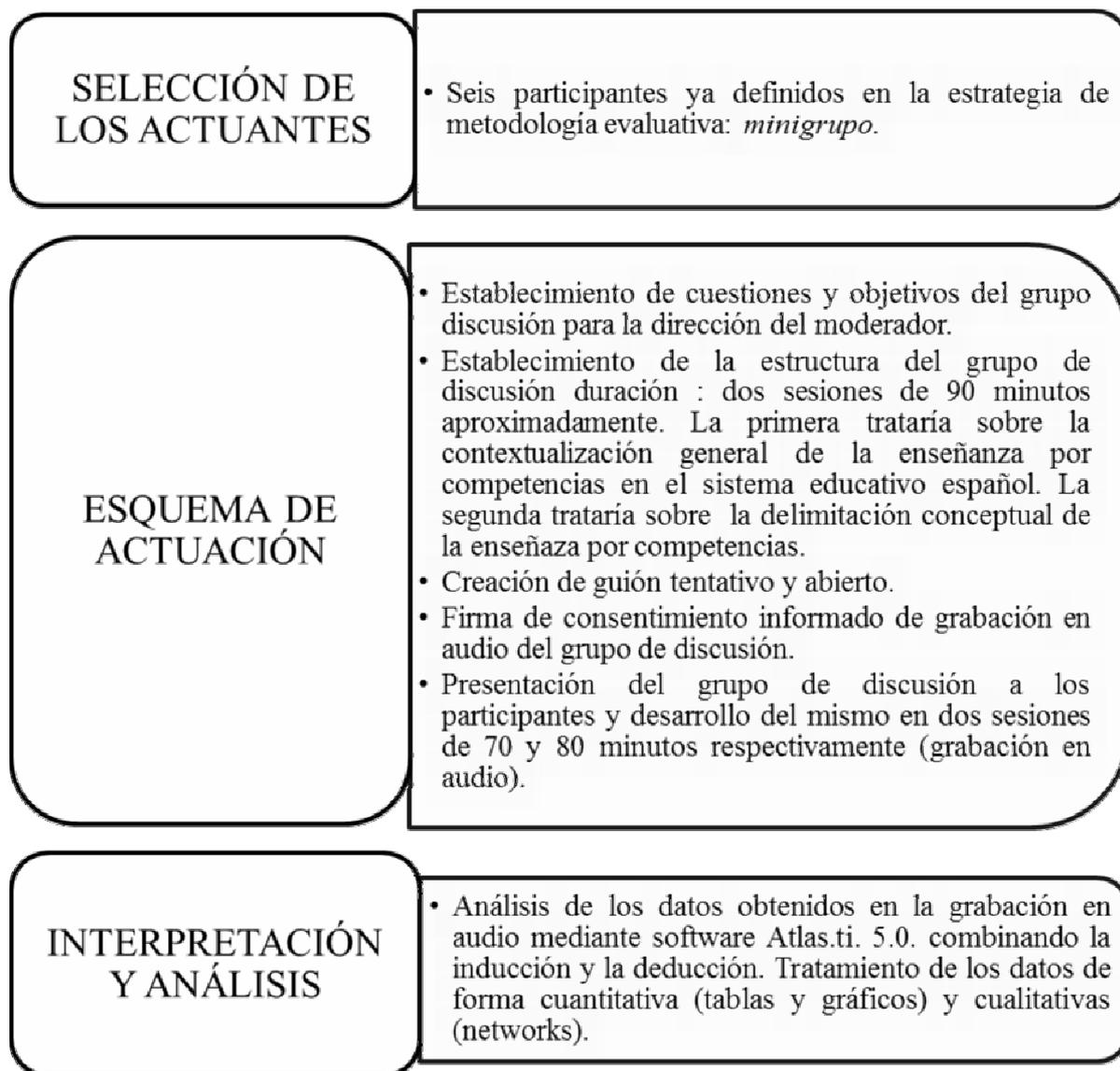


Figura 1. Secuencia de aplicación del grupo de discusión.

2.3. ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.

Las grabaciones en audio fueron analizadas con Atlas.ti –versión 5.0-. Este software presenta su fundamentación teórica en la Teoría Fundamentada o “Grounded Theory” de Glasser y Strauss que utiliza principalmente estrategias de análisis inductivas (Varguillas, 2006; Trinidad, Carrero y Soriano, 2006) y facilita el tratamiento cuantitativo y cualitativo de los datos. La Teoría Fundamentada “denota un conjunto de categorías bien construidas, por ejemplo temas y conceptos interrelacionados de manera sistemática, por medio de oraciones que indican relaciones, para formar un marco teórico que explique un fenómeno social, psicológico, educativo, de enfermería o de otra clase” (Strauss y Corbin, 2002, p.25). Para generar el marco teórico que desarrollara el objeto de estudio se siguió una estructura de tres codificaciones sucesivas: abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002).

Asimismo, para conocer los objetivos del estudio se aplicaron estrategias analíticas deductivas e inductivas; pues, si bien la Teoría Fundamentada es una herramienta principalmente inductiva, también se debe reconocer la importancia de la deducción para desarrollar la teoría (Dorio, Sabariego y Massot, 2004).

Durante el análisis se aprovecharon las herramientas que ofrece este software tanto para el tratamiento cualitativo de los datos (codificación de citas y agrupación y relación de códigos en mapas conceptuales) como para el tratamiento cuantitativo de los mismos (mediante la exportación y tratamiento de datos a Microsoft Office Excel versión 2007).

3. RESULTADOS.

En relación a la formación para enseñar por competencias, –aprovechando las herramientas de Atlas.ti- se creó una red de relaciones (Network) que permitiera generar la Teoría Fundamentada acerca de los objetivos de estudio. Esta teoría propone que los docentes de Educación Física participantes perciben que tienen una formación inadecuada para enseñar por competencias cuyas causas principales son la escasa oferta formativa sobre la enseñanza por competencias por parte de la Administración y la ausencia de actividades de formación realizadas por los docentes. Asimismo, los docentes perciben como necesidades de formación en relación a la enseñanza por competencias: la evaluación en base a competencias, la metodología y la programación y el tratamiento de las mismas (Figura 2).

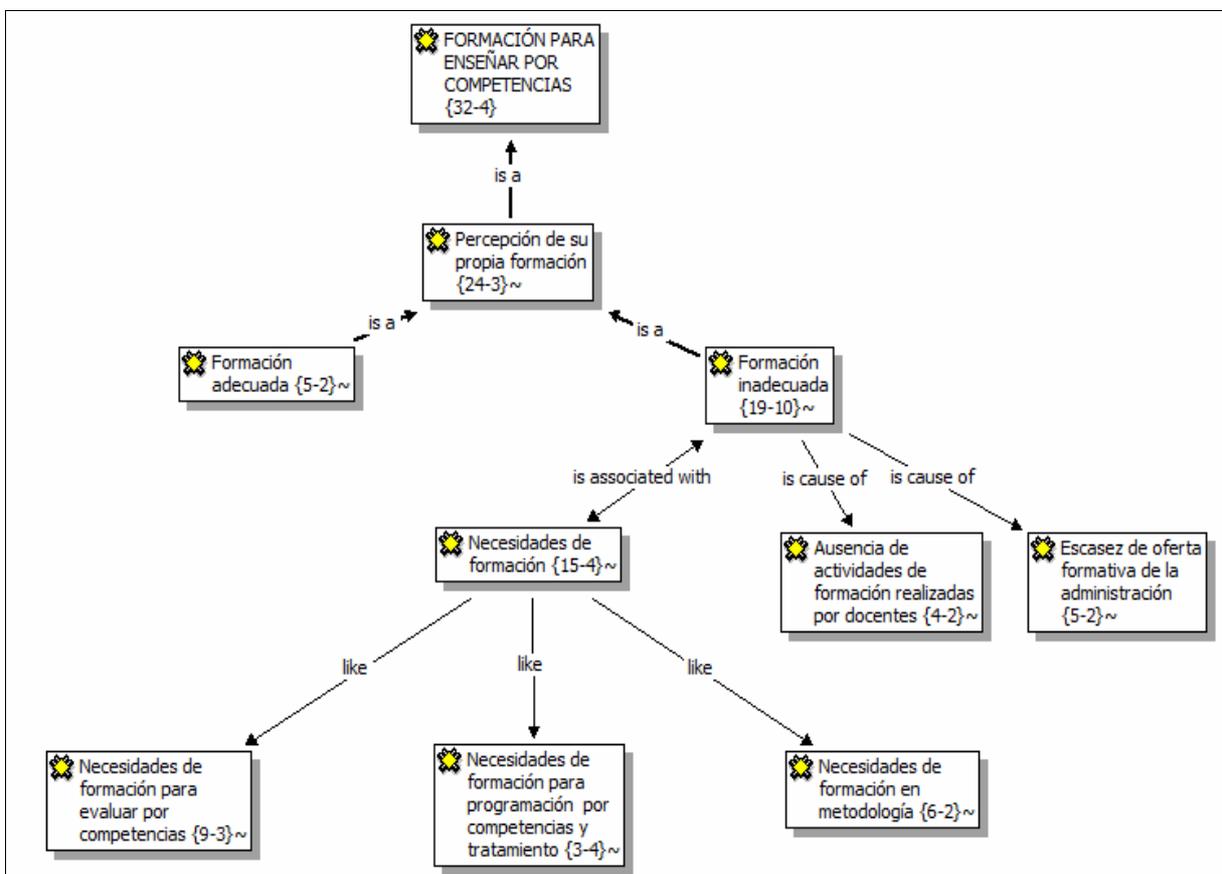


Figura 2. Teoría Fundamentada acerca de la Formación para enseñar por competencias

En primer lugar, en relación al modo en cómo se perciben formados los docentes participantes, el 79 % de las opiniones de los docentes participantes sugieren que poseen una formación inadecuada; mientras que el 21% de las consideraciones parecen sugerir que tengan una formación adecuada (Gráfico 1):

- “Creo que hay un desconocimiento de hacer de verdad de forma consciente este tipo de, o sea, tener metodologías para este tipo de trabajo, creo que no que no estamos formados.” (Docente 4).
- “Buena imagen no, yo he entendido un poco el sentido, y yo creo que intento un poco, también con la formación que he recibido en la Facultad que es un poco más en esa línea, pues intento un poco ponerlo en práctica.” (Docente 5).

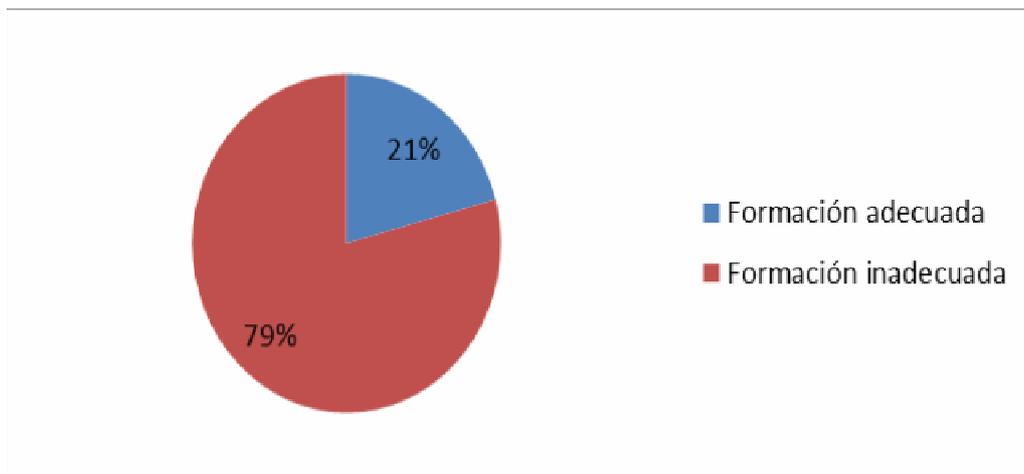


Gráfico 1. Formación autopercibida por los docentes participantes.

En segundo lugar, dado que las consideraciones docentes sugieren tener una inadecuada formación para enseñar por competencias, se indagó acerca de sus necesidades de formación (Gráfico 2). Así, las opiniones de los docentes sugirieron que sus necesidades de formación se relacionan con, en primer lugar, la evaluación de las Competencias Básicas (50% de las opiniones); en segundo lugar, la metodología para enseñar por competencias (33% de las opiniones) y, en tercer lugar, la programación del tratamiento de las competencias (17% de las opiniones).

- “Empezamos a tener Competencias Básicas y se nos empezó a decir que teníamos que hacer programaciones teniendo en cuenta esas Competencias Básicas y, además, se nos empezó a decir que teníamos que evaluar por competencias; pero, allí, ni el “Tato” sabía como se hacía eso” (Docente 2).
- “Están teniendo muchas iniciativas –referido a compañeros que han realizado innovaciones metodológicas-; pero, son torpes en metodologías. No es que ellos sean torpes es que somos torpes todos.” (Docente 4).

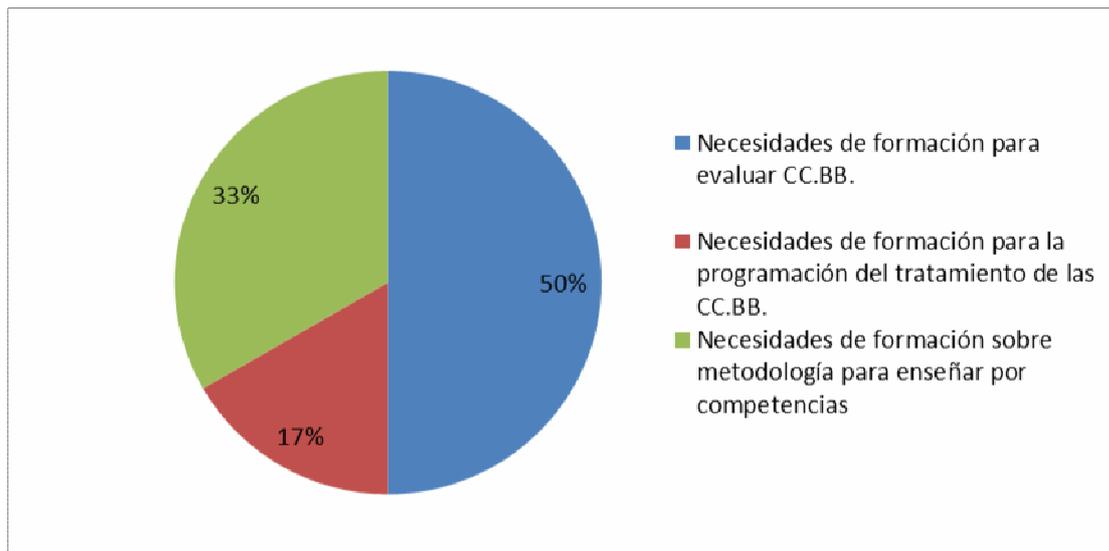


Gráfico 2. Necesidades de formación para enseñar por competencias.

En tercer lugar, analizando las causas por las que los docentes perciben que tienen una formación inadecuada para enseñar por competencias, las consideraciones docentes parecen señalar a la escasa realización de actividades de formación y a la escasa oferta de formación y actividad de la Administración para consolidar el modelo. A continuación se muestran algunas opiniones que fundamentan la anterior afirmación:

- “No nos sirve de guía porque no lo hacemos nunca, es decir, si yo quiero trabajar esta Competencia Básica, hay una serie de herramientas, que yo nunca me he parado a pensar porque además las Competencias Básicas han caído hace unos años (...) Y entonces nadie se ha parado a decir esto qué significa y para llegar aquí con qué de todas las cosas que hago yo estoy llegando aquí o qué cosas nuevas existen” (Docente 3).
- “Yo desde luego por páginas por internet o por lectura de la LOE, “cero patatero” -refiriéndose a actividades de formación que el docente había realizado-, lo que pasa es que aluden a cuestiones muy elementales que tienen que ver con ámbitos personales y sociales que todos los tienes presentes de alguna manera.” (Docente 1)
- “Mucho ha sido autoformación, la información que tú hayas podido adquirir, lo que te hayas implicado en ese tema porque, desde la Administración, tampoco es que se han preocupado demasiado en ese aspecto” (Docente 2).
- “Si las Competencias están aquí, las hemos metido; pero, que cada uno se apañe con ellas como pueda, o como sepa, o como bien le venga – refiriéndose al modo en que se han incorporado las Competencias Básicas al sistema educativo-” (Docente 2).

4. DISCUSIÓN.

En primer lugar, en relación a los resultados obtenidos acerca de la formación inadecuada para enseñar por competencias que es percibida por los docentes participantes, los resultados obtenidos son apoyados por Capllonch (2006) quien, evaluando en Barcelona específicamente la Competencia en Tratamiento de la información y Competencia Digital, encontró como los docentes de Educación Física de Educación Primaria reconocían el uso de las TIC como usuario (70%); mientras que sólo un 6% se percibía como experto y un 18 % se percibía con un nivel avanzado.

Sin embargo, percibir una formación inadecuada en relación a la enseñanza por competencias implica aceptar la obsolescencia de la intervención docente y, en contraposición, la profesión docente no es inmutable y evoluciona con los ejes de renovación de la escuela manifestados en el trabajo por proyectos, recurrir a métodos activos, el trabajo por situaciones problemas, situar al alumno en el centro del proyecto y desarrollar las competencias (Perrenoud, 2004). Por tanto, parece necesario responder a las necesidades de formación de los docentes de modo que contribuyan a la renovación de la escuela y, en consecuencia, consoliden la enseñanza por competencias como una uno de los ejes que facilita la adaptación de la escuela a la sociedad del conocimiento.

En segundo lugar, en relación a las principales necesidades de formación percibidas por los docentes participantes (la evaluación por competencias y la metodología), la percepción de necesidades de formación en evaluación puede tener la explicación en la ambigüedad que genera el modelo de evaluación formativa por competencias. De hecho, existe el debate sobre la posibilidad de evaluar competencias (Blázquez, 2010). En relación al mismo, Coll (2007) advierte que el “enfoque de las competencias no resuelve el problema de cómo evaluarlas adecuadamente” y es que no es fácil concluir en una serie de niveles de logro de competencias concretos desde una serie de competencias definidas de forma general y abstracta. Sin embargo, López (2009) explica que las competencias pueden y deben evaluarse y las necesidades de formación pueden ser superadas apoyándose en las numerosas recomendaciones –presentadas en el marco teórico este estudio- para aplicar evaluaciones por competencias.

Asimismo, es resaltable que una de las principales necesidades de formación sea la metodología, pues una de los pilares de la reforma para apostar por una educación basada en competencias es la renovación metodológica (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006; De Miguel, 2005; Fernández, 2006). De este modo, Fraile (2008) plantea la aplicación del aprendizaje cooperativo entre profesores y alumnos con un doble fin: la mejora de las competencias del alumnado y las del propio profesorado. Por tanto, esta aplicación generaría un círculo en el que la propia aplicación de metodologías o modalidades de aprendizaje por competencias supondría dar respuesta a las necesidades de formación en metodología. Sin embargo, en el caso de la docencia en Educación Superior, las mejoras en la aplicación de nuevas metodologías docentes se realizan, en gran medida, de forma voluntarista y con escasos apoyos institucionales (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006). Asimismo, las fases propuestas por el citado Consejo para la adecuación metodológica –impulso, formación del profesorado,

ejecución, difusión y evaluación- parecen estar bastante lejos de implementarse o haberse implementado en la Educación Secundaria.

Finalmente, en relación a las causas que pueden explicar estas necesidades de formación, por un lado, con respecto a la escasez de la oferta de formación por parte de la Administración, Polo (2010) ya resalta que el principal problema recae en la no existencia de instrucciones por parte de las Administraciones educativas sobre cómo llegar a acuerdos en las juntas de evaluación de los equipos docentes para llegar a evaluar el grado de adquisición de las Competencias Básicas. Asimismo, el Consejo de Coordinación Universitario (2006) también reconoce que no se perciben políticas consistentes por parte de las Comunidades Autónomas con respecto a la renovación metodológica en Educación Superior.

Por otro lado, con respecto a la escasez de actividades de formación realizadas por los docentes, el Consejo de Coordinación Universitaria (2006) obtuvo resultados similares con respecto a la participación de docentes de Educación Superior en cursos sobre metodología (entre el 0-25% del profesorado). Sin embargo, a pesar de la escasez de actividades para enseñar por competencias, es imprescindible que el profesorado aprenda, se implique, reflexione y conceptualice sobre las competencias para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más eficiente posible (Campos y González, 2009).

5. CONCLUSIONES.

Los docentes participantes parecen tener una formación inadecuada para formar en competencias.

Las necesidades de formación identificadas para los docentes participantes se relacionan con la metodología, la evaluación y la programación del tratamiento de las Competencias Básicas.

Las causas que las consideraciones docentes sugieren que han generado este déficit de formación son la falta de oferta y apoyo de la Administración y la escasez de actividades de formación realizadas por el profesorado.

Se debe responder a las necesidades de formación en relación a la enseñanza por competencias de los docentes de modo que ayuden a la renovación de la escuela y, en consecuencia, se participe de la consolidación de la enseñanza por competencias como uno de los ejes que facilita la adaptación de la escuela a la actual sociedad del conocimiento.

Es necesario un esfuerzo conjunto por parte del profesorado –que se implique y reflexione acerca de la enseñanza por competencias apoyado en las recomendaciones de expertos- y por parte de las Administraciones Educativas –que faciliten, potencien y apoyen la formación de los docentes para enseñar por competencias-, al menos, entre los docentes de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid participantes.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- ANECA (2007). *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: MEC. Recuperado de: http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf
- Beane, J.A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.
- Blázquez, D. (2010). *La evaluación de las competencias en Educación Física*. En D. Blázquez & E. M. Sebastiani (eds.) *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: INDE, 163-189.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Campos, A. (2010). *Dirección de recursos humanos en las organizaciones de la actividad física y del deporte*. Madrid: Síntesis.
- Campos, A. y González, M. D. (2009). Elaboración de un instrumento docente para la evaluación de las competencias en las asignaturas de dirección y organización en el grado de ciencias del deporte. En Universidad de Girona (Eds.), *II Congreso Internacional. Claves para la implicación de los estudiantes en la Universidad*. Girona. Universidad de Girona.
- Capllonch, M. (2006). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la Educación Física de primaria: estudio sobre sus posibilidades educativas (2005)*. Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/2907>
- Cedefop y Eurydice (2001). *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa*. Madrid: CIDE. Recuperado de: http://www.oei.es/etp/iniciativas_nacionales_promover_aprendizaje_permanente_europa.pdf
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, pp 34-39.
- Consejo De Coordinación Universitaria (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías en la universidad*. Madrid: MEC. Recuperado de: http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/9._Competencias_clave_para_aprendizaje_permanente.pdf
- Delgado Noguera, M.A. (1992). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Europeo*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO.
- Díaz Lucea, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: INDE.

- Dorio, I.; Sabariego, M. y Massot, I. (2004). *Características generales de la metodología cualitativa*. En R. Bisquerra (coord.) *Metodología de la investigación cualitativa*, pp 203-328. Madrid: La Muralla.
- Escalona, A. y Loscertales, B. (2005). *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del espacio europeo de educación superior*. Zaragoza: Prensas Universitarias Zaragoza.
- Escamilla, A. (2008). *Las Competencias Básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: GRAO.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, pp 35-56.
- Fraille, A. (2008). El aprendizaje cooperativo como metodología para el desarrollo de los ECTS: una experiencia de formación del profesorado de Educación Física. *Revista Fuentes*, 8. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_36/nr_799/a_10768/10768.pdf
- Fraille, A. (2011). El profesorado en Educación Física en la sociedad del conocimiento. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 36, pp 45-52.
- Gimeno, M y Gallego, S. (2007). La autoevaluación de las Competencias Básicas del estudiante de psicología. *Revista de Psicodidáctica*, 12 (1), pp 7-27.
- González, M. D., Blasco, J., & Campos, A. (2005). *El deporte escolar en los centros educativos: aspectos metodológicos, formativos y laborales en las actividades físico-deportivas extraescolares desde la perspectiva del profesorado*. I Congreso de Deporte en Edad Escolar "Propuestas para un nuevo modelo", Valencia, Recuperado de: http://www.deporteyescuela.com.ar/sitio/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=54&Itemid=17
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe project. Informe final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gutiérrez, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. Madrid: CIS.
- Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAO.
- Lleixà, T.; Torralba, M.A. y Abrahao, S.R. (2010). Evaluación de competencias en Educación Física: Investigación-acción para el diseño de procedimientos de evaluación en la Etapa Primaria. *Movimiento*, 16 (4), pp 33-51.
- Llopis, R. (2004). *El grupo de discusión*. Pozuelo de Alarcón: ESIC
- López, R. (2009). Competencias Básicas y Educación Física. *Emasf. Revista digital de Educación Física*, 1 (1). Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3175391>
- Marzo, M.; Pedraja, M. y Rivera, P. (2006). Las deficiencias formativas en la Educación Superior: el caso de las Ingenierías. *Cuadernos de Gestión*. 6 (1). pp 27-44.

MEC (2007). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe Español.* Recuperado de: <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>

Moya, J. y Luengo, F. (2011). *Teoría y práctica de las Competencias Básicas.* Barcelona: GRAO.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: GRAO

Polo, I. (2010) La evaluación de las Competencias Básicas. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España.* 12. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=8645&clave_busqueda=243443 (Consulta 28/02/2012)

Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (L. O. García Cortés Trans.). México D.F.: OCDE.

Stiefel, B. (2008). *Competencias Básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo.* Torrejón de Ardoz: Narcea.

Strauss, J. y Corbin, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman Trans.). Medellín: Universidad de Antioquía.

Tobón, S.; Rial, A., Carretero, M. A. & García, J. A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior.* Bogotá: Alma Mater Magisterio.

Trinidad, A.; Carrero, V. y Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada. "Grounded theory": la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional.* Madrid: CIS.

Ureña, F. (2010). *La Educación Física en secundaria basada en competencias. Programación de 4º curso.* Barcelona: INDE.

Varguillas, C. (2006). El uso de Atlas.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido UPEL. Instituto Pedagógico Rural El Mácaro. *Laurus. Revista de Educación,* 12, pp 73-38. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/761/76109905.pdf> (Consulta 28/05/2012).

Vázquez, P. y Ortega, J.L. (2011). *Competencias Básicas. Desarrollo y evaluación en Educación Secundaria.* Madrid: Wolters Kluwer.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias.* Barcelona: GRAO.

Fecha de recepción: 31/03/2012

Fecha de aceptación: 5/6/2012



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ETAPA INFANTIL: EL PAPEL DEL MAESTRO COMO AGENTE ACTIVO EN LA CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS.

Germán Ruiz Tendero

Prof. Dr. en la Universidad Complutense de Madrid.
Facultad de Educación. España.
Email: german.ruiz@edu.ucm.es

RESUMEN

El presente trabajo pretende aportar información sobre los procedimientos y estrategias de creación de instrumentos de evaluación de la Educación Física en la etapa de Educación infantil, siendo de carácter orientativos y buscando siempre contribuir a la labor creativa, pero con base fundamentada, de los docentes en la construcción de sus propios instrumentos, evitando el determinismo o los modelos cerrados que plantean las editoriales y apostando por una flexibilidad y utilización adaptada a las necesidades de cada contexto y alumnado.

PALABRAS CLAVE:

Evaluación, Educación Física, Educación infantil.

1. INTRODUCCIÓN.

La denominación de Educación Física como área de conocimiento no aparece recogida explícitamente en el currículum de Educación infantil, al contrario de lo que sucede en Educación primaria, pues en esta etapa de tan tempranas edades es necesario un enfoque globalizador que integre la adquisición de conocimientos educativos en la propia formación de la persona en los planos físico, motórico, emocional, afectivo, social y cognitivo. Sin embargo, la Educación Física tiene un gran peso implícito en todas las áreas, especialmente en la de *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*. El mundo se abre ante el niño, para el que cualquier acontecimiento, por simple que nos resulte a los adultos, puede ser un contenido de aprendizaje y un motivo de fascinación, pues el niño, a diferencia de muchos adultos, no ha perdido la capacidad de asombro, la curiosidad que ha permitido durante siglos el milagro de la adaptación, y por tanto de la evolución humana.

Por otro lado, en el ámbito académico universitario, se sigue empleando justamente el término Educación Física, también para referirnos a la Educación Infantil, pues detrás de este concepto aparecen ineludiblemente todos aquellos contenidos y criterios de evaluación que aparecen diseminados en el currículum infantil, al tratarlo desde la globalidad, y que están íntimamente relacionados con el movimiento voluntario del niño. Y es precisamente la motricidad, un contenido transversal, que abarca gran parte del desarrollo infantil en todos los sentidos, y sin el cual sería imposible una adaptación al medio y a las futuras condiciones sociales en las que ha de desenvolverse el niño. Es por eso que en el título de este artículo aparezcan las palabras *Educación Física*. Precisamente el modelo de Educación infantil en nuestro país ha tendido a centrarse en la adquisición y desarrollo de habilidades de papel, mesa y lápiz (motricidad fina), dejando en un segundo plano la estimulación del desarrollo social, de la creatividad y la utilización del juego sociodramático y la motricidad gruesa (Lera, 2007). Este modelo Español, no es el seguido en otros países europeos (Portugal, Austria, Alemania) donde se emplea el juego como medio de desarrollo, se estimula sin dirigir y se facilita el juego libre (Tietze, Cryer, Bairrão, Palacios, y G., 1996).

El comportamiento del niño en el entorno escolar ha de ser evaluado por parte del maestro, sin embargo, esta evaluación no está exenta de dificultad, sobre todo en situaciones dinámicas, que son las que predominan en la Educación Física (juegos, expresión corporal, habilidades motrices...). Dado el rango de edades que incluye la Educación Infantil, la evaluación se basará fundamentalmente en la observación sistemática por parte de los maestros o tutores, pero ha de ser una observación premeditada, consciente y planificada, apoyada en instrumentos que ordenen y clasifiquen la información. Las entrevistas, en formatos muy sencillos y adaptados, también nos podrán aportar información en edades que así lo permitan.

El currículum de Infantil considera la evaluación como un eslabón importante que orientará el proceso educativo (Ministerio de Educación y Ciencia, 2008b), pero la literatura sobre la evaluación de la Educación Física en la etapa de infantil es muy escasa y se limita a algunos manuales o capítulos de libros de corte más generalista. Los libros que así la recogen, ofrecen determinadas planillas de evaluación, estructuradas de forma cerrada siguiendo uno o varios modelos de escalas indiscriminadamente. Precisamente la etapa infantil es un periodo de

desarrollo en continuo cambio capaz de echar abajo en un momento la planificación que el maestro novel traía para ese día. Ni siquiera el currículum español establece competencias para tan tempranas edades, en las que el propio nivel emocional y motor puede variar tremendamente de unas clases a otras. Ante la realidad del niño, el maestro y la maestra de infantil, lejos de ceñirse a modelos cerrados, deben lograr una autonomía suficiente para ser capaces de desarrollar sus propios instrumentos de evaluación teniendo en cuenta los estadios de desarrollo afectivo, social y neuromotor de referencia y los propios contenidos que ellos mismos imparten. No se trata por tanto de dar los contenidos que una planilla de evaluación me dice que tengo que evaluar, sino de construir los instrumentos adecuados para evaluar aquellos contenidos que estoy dando acorde con las particularidades de mi grupo de infantil. De lo contrario, estaremos dando una educación infantil a nuestra medida, siguiendo los cómodos patrones que establecen las editoriales, cuando es el esfuerzo por construir lo que debe primar para adecuarse al correcto desarrollo del niño. Aludiendo al pensamiento renacentista que consideraba al hombre como el centro, podríamos decir, con un “ligero” matiz, que en esta etapa “el niño es la medida de todas las cosas”, sin olvidarnos del mañana, pues el principito un día se hará adulto y volverá su mirada hacia el maestro que tuvo para que le recuerde aquellos valores que de pequeño le enseñó, y no le deja el tiempo adulto recordar ahora.

El propósito de este trabajo es aportar información sobre los procedimientos y estrategias de creación de instrumentos de evaluación de la Educación Física en la etapa de Educación infantil, siendo de carácter orientativos y buscando siempre contribuir a la labor creativa, pero con base fundamentada, de los docentes en la construcción de sus propios instrumentos, evitando el determinismo o los modelos cerrados que plantean las editoriales y apostando por una flexibilidad y utilización adaptada a las necesidades de cada contexto y alumnado.

2. DESARROLLO.

2.1. MARCO LEGISLATIVO QUE CONTEXTUALIZARÁ LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN INFANTIL.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Jefatura del Estado Español, 2006) destaca los siguientes aspectos como principios generales para la etapa de educación infantil:

- La educación infantil es la etapa dirigida a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad (1º ciclo de 0-3 años; 2º ciclo de 3-6 años).
- Tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.
- Estrecha cooperación de los centros con las madres y padres o tutores en esta etapa, para respetar su responsabilidad fundamental.

En ambos ciclos se atenderá progresivamente a los siguientes aspectos (L.O. 2/2006):



Figura 1. Aspectos a desarrollar en la Educación Infantil.

La Orden ECI/3960/2007 por la que se establece el currículo de la Educación Infantil (Ministerio de Educación y Ciencia, 2008b) establece las siguientes áreas para Educación Infantil: 1) Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, 2) Conocimiento del entorno y 3) Lenguajes: comunicación y representación.

Respecto a la evaluación (artículo 7): se establece el carácter netamente **FORMATIVO** de la evaluación en esta etapa, que permita valorar el desarrollo alcanzado así como identificar los aprendizajes adquiridos por los niños y las niñas. De esta forma los criterios de evaluación se consideran como una referencia para orientar la acción educativa.

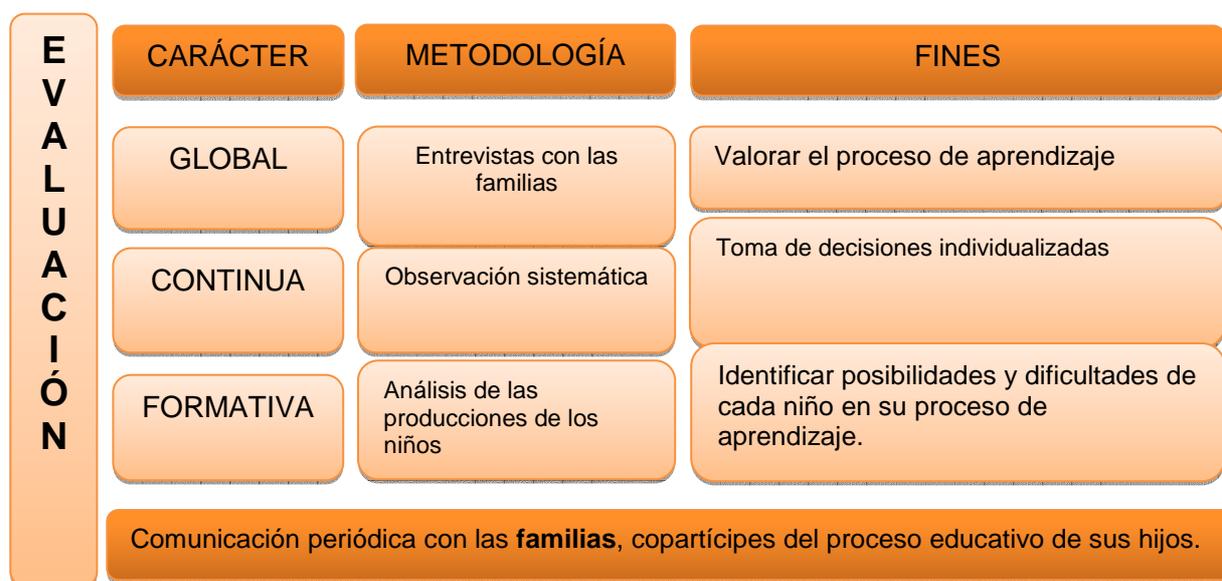


Figura 2. Esquema descriptivo de la evaluación en la Educación Infantil.

Al finalizar cada uno de los ciclos, el tutor elaborará un informe individualizado sobre los logros en su proceso de desarrollo y en la adquisición de los aprendizajes en relación con los objetivos establecidos. Asimismo se harán constar los aspectos que más condicionen su progreso educativo, para de esta manera garantizar una atención individualizada y continuada.

Se proponen así mismo las siguientes orientaciones para la evaluación (anexo II, Orden ECI/3960/2007):

- La evaluación atiende a los procesos del grupo-clase, pero ha de ser individualizada.
- Es un proceso continuo que se apoya fundamentalmente en datos cualitativos y explicativos sobre los procesos del niño.
- Necesidad de realizar una evaluación inicial (que recoja las circunstancias personales y sociales) pues la diversidad será muy grande. Así como una evaluación continua que ayude a la planificación de las intervenciones.
- La evaluación nos ha de permitir obtener respuestas a las siguientes preguntas:
 - ¿Qué saben hacer los niños?
 - ¿Qué y cuánta ayuda necesitan?
 - ¿Cómo están evolucionando?

La Orden ECI/3960/2007 se concreta mediante la Orden ECI/734/2008 (Ministerio de Educación y Ciencia, 2008a), la cual incluye documentos generales de evaluación y hace mención en su artículo 5 de la responsabilidad del tutor de informar regularmente a las familias sobre los progresos y dificultades detectados en el proceso educativo de sus hijos.

2.2. ¿QUÉ Y PARA QUÉ EVALUAR EN EDUCACIÓN FÍSICA INFANTIL?

Aparte de los contenidos anteriormente expuestos, en lo que se refiere al currículo de infantil, exponemos a continuación algunas orientaciones presentes en la literatura. García (1995), en su trabajo sobre la evaluación de la Educación infantil, hace referencia a la evaluación de indicadores para evaluar competencias en el niño a corto plazo, de tal forma que reflejen los objetivos del programa: competencia cognitiva (conocimientos, destrezas...), competencia afectiva (seguridad, autoconcepto, satisfacción, independencia...), competencia escolar (adaptación a las demandas escolares de 1º), competencia social (amistad, participación, competencia social) que dependerán de la edad del niño y, en nuestro caso, que reflejen las capacidades formuladas en el Currículo Base 3 y los objetivos de cada programa.

Ante la pregunta de ¿Qué evaluar? Gil (2004) incluye lo siguiente:

- Aquellos aspectos relacionales, como son las relaciones afectivas que el niño establece a lo largo de la escolaridad tanto con los compañeros como con los maestros.
- La adaptación del niño a la escuela.
- Todas aquellas actitudes, valores y normas que incluyan aspectos importantes y susceptibles de poner de relieve su madurez, su afectividad y sus emociones tanto de tipo personal como social.
- Desarrollo motor y conductas motrices del niño de 0 a 6 años.

A la pregunta de qué evaluar, le antecede otra ¿Para qué evaluar? Aguirre (1996) señala que la evaluación ha de estar en consonancia con el desarrollo motor del niño y responde a la pregunta de la siguiente forma:

- Para conocer el desarrollo neuro-motriz del niño
- Para conocer el nivel de partida o de situación.
- Para obtener datos referenciales.
- Para analizar las diferentes cualidades personales.
- Para hacer una valoración del trabajo realizado.
- Para ajustar y modificar el diseño.
- Para valorar el trabajo docente.
- Para informar a los padres de una realidad de sus hijos.

Además Aguirre considera que la valoración debe considerar el aprendizaje como:

- Un proceso neural.
- Un cambio evolutivo en el rendimiento motor.
- Derivado de la práctica y la experiencia.

2.3. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL: UN REPLANTEAMIENTO DEL MODELO ACTUAL

Sabemos que la valoración de la motricidad está en relación estrecha con el modelo educativo que se aplica, y, por tanto, con las bases teóricas que fundamentan el concepto de enseñanza y/o práctica psicomotriz en que se apoya dicho modelo (Aguirre, 1996). La evaluación de la calidad de la educación infantil es tan necesaria como que en ocasiones cuestiona el propio modelo.

Aunque no es un apartado específico a la educación física, hemos creído conveniente mencionar este tipo de evaluación de la calidad, pues finalmente incide sobre todas las áreas que se imparten, entre ellas también las directamente relacionadas con la educación física. Lera (2007) realizó una exhaustiva revisión sobre este aspecto, que puede resumirse en los siguientes cinco puntos:

1. El primer estudio en evaluación de la calidad en Educación Infantil surge en Estados Unidos a finales de los años 70 (*The National Day-Care centre Study*). En dicho estudio se vio cómo en aulas con grupos más reducidos los niños y niñas se implicaban en más actividades cooperativas, creativas e intelectuales, respondían más al educador y puntuaban más alto en las pruebas de desarrollo administradas. La formación y experiencia de los maestros también fue un factor positivo.
2. En un estudio realizado con 59 aulas de Infantil en Sevilla Lera y cols. (1995-1996) y confirmado posteriormente en otras comunidades autónomas, obtiene una puntuación de mínima calidad, evidenciando una educación infantil:

“...centrada en la enseñanza de habilidades «preescolares», con un docente que dirige y supervisa el trabajo de niños y niñas, donde predomina la adquisición y desarrollo de habilidades de motricidad fina y que pone en un segundo plano la estimulación del desarrollo social, de la creatividad y de la atención individualizada. Las 80 aulas del estudio nacional tenían una media general algo superior” (Lera, 2007, p. 308)

3. Los resultados del estudio identifican en España dos perfiles de profesorado en Educación Infantil:
 - I. Un estilo menos tradicional y más libre: estos profesores explican e informan en el aula, dirigiéndose a todo el grupo a la vez. Los niños frecuentemente se sentaban en un solo grupo, realizando actividades cooperativas (escuchar un cuento, hablar de sus experiencias...) y de contenidos de lenguaje.
 - II. Un estilo más directivo y tradicional: estos profesores supervisan y controlan más a los niños de manera individualizada, mientras los niños se encuentran sentados en pequeño grupo, realizando actividades individuales, fundamentalmente de motricidad fina y altamente estructurada.
4. Los profesores menos tradicionales tienen mejor puntuación en la escala ECERS en todas sus áreas, profesorado que resulta más estimulante en sus aulas, tiene una práctica educativa que beneficia el desarrollo del lenguaje, y tiene más recursos para ello. En este caso se requiere una formación de profesorado que pasa por a necesidad de conocimientos de psicología de la educación y el desarrollo infantil (Arnett, 1989).
5. Las mejores puntuaciones en la escala se deben al tipo de actividades que realizan, más orientadas al juego libre y el desarrollo de la autonomía, la elección de actividades, el trabajo en pequeño grupo, etc., lo cual también está relacionado con tener menos niños por educador.

2.4. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM DE INFANTIL

Los criterios de evaluación que propone el currículum de educación infantil que establece el Ministerio de Educación y Ciencia (Orden ECI/3960/2007) servirán de guías a los maestros para concretar sus propios criterios de evaluación en función de la inmediata realidad y el progreso de los niños.

A continuación exponemos los criterios directamente relacionados con la Educación Física. En este trabajo nos hemos limitado a numerarlos, pues su contenido es de acceso público a través del BOE. Analizando estos criterios se aprecia cómo se funden en una espiral las dimensiones cognitiva, afectiva-emocional, social y física-motora, como no sería posible de otra forma, al igual que no es posible querer trabajar contenidos extrayendo objetivos aislados forzosamente del complejo mundo del niño.

ÁREA 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal: criterios 1, 2 y 3.

ÁREA 2. Conocimiento del entorno: criterios 1 y 2.

ÁREA 3. Lenguajes: comunicación y representación: criterios 1 y 4.

2.5. PROCEDIMIENTO Y CREACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA INFANTIL

Como adelantábamos en la introducción, y desde la perspectiva de formador de formadores, apostamos por un modelo para las facultades de educación y formación del profesorado que “entregue en mano” a los futuros docentes los *materiales* para la construcción de herramientas, así como las *posibilidades de ensamblaje*, haciendo un paralelismo con el oficio artesano. Un instrumento de evaluación predeterminado puede estar descontextualizado de nuestro grupo de niños, o el profesor puede no encontrarse cómodo con el formato. Por otro lado los modelos de ejecución motriz en las Ciencias del Deporte han sido puestos en duda por teorías tan contundentes como la de los Sistemas Complejos, cuyo origen parte de la Teoría General de Sistemas (General System Theory) (Bertalanffy, 1968, 1993). Para comprobarlo como maestros, no tenemos más que pedir a nuestros niños que recorran uno a uno (gateando, andando o corriendo) una distancia fijada (3-5-10 metros), simplemente observemos el patrón motor de cada uno de ellos, puede incluso filmarlo en video y verlo detenidamente. Les podemos asegurar que NINGUNO lo hará igual. ¿Cuál es entonces el mejor modelo? No hay un modelo ideal. Pueden hacer una prueba similar observando simplemente a la gente que camina por la calle, nadie camina igual, es como la huella digital de cada uno, y sin embargo a todos nos es útil nuestro paso para desplazarnos.

2.5.1. ¿Por dónde empezar?

En la etapa de Educación Infantil, en lo que a los niños y niñas respecta, la técnica fundamental para evaluar es la observación sistemática, si bien no pueden desdeñarse otras como la conversación o entrevista. Hay que tener en cuenta que muchos de los resultados de aprendizaje de dichos alumnos afectan a aspectos de su comportamiento personal, que no son susceptibles de ser comprobados a través de un hecho puntual, ni ante una única situación. (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005).

La propia naturaleza de los niños nos marca también qué tipo de instrumentos podremos utilizar. Al basarnos fundamentalmente en la observación, hemos de construir planillas y hojas para anotar nosotros mismos aquellos acontecimientos que consideremos importantes.

La entrevista personal puede ser utilizada también cuando el maestro lo considere oportuno para recabar una información más específica sobre algún tema o alumno en concreto. El lenguaje utilizado en todo caso ha de estar al nivel comprensivo del niño. El tipo de entrevista que mejor puede encajar en nuestro contexto educativo infantil es la semiestructurada, frente a la estructurada, de tal forma que existan preguntas concretadas de antemano, pero también abiertas a las respuestas del momento del niño. La entrevista, como técnica de investigación pertenece a “la encuesta”.

La entrevista se utiliza también con los padres o familias de los niños.

2.5.2. ¿Cualitativo o cuantitativo?

La metodología cuantitativa, reduce a números las observaciones y por tanto no llega a analizar toda la realidad, que precisamente no se caracteriza por ser únicamente cuantitativa. Por otro lado, los datos cuantitativos son más fáciles de manejar y analizar. Por su parte la metodología cualitativa (por ejemplo, una entrevista abierta) es mucho más laboriosa tanto en la recogida de datos como en su análisis. El maestro ha de transcribir las respuestas de los niños al momento tomando notas o mediante una grabación sonora. No siempre se puede llevar a cabo porque las horas de dedicación en el aula son limitadas y requieren otras actividades.

Una opción intermedia más ajustada a la realidad en el diseño de instrumentos de evaluación en infantil pasaría por la utilización de planillas con escalas cuantitativas dejando siempre abierta una opción de observaciones cualitativas.

2.5.3. ¿Soporte tradicional, electrónico, digital...?

La tecnología se ha creado para estar al servicio del hombre y por tanto facilitar su trabajo. Utilizar los smartphones, los portátiles o las tabletas nos va a permitir agilizar el trabajo, respetar el medio ambiente y establecer una comunicación directa de las evaluaciones con las familias mediante las diferentes aplicaciones en red.

Otros soportes son el video y la fotografía digital. Grabar una clase en video, con los debidos permisos, puede aportar al profesor un feedback importante sobre el movimiento natural de la clase y sobre su propia actuación (autoevaluación docente).

La fotografía por su parte, tiene la particularidad de detener el tiempo en un momento determinado y aportar información detallada de la situación. Por ejemplo, tomar 5 fotografías al azar durante una clase y estudiar la expresión de los rostros de los niños, con quién jugaban o cuál era su postura.

2.5.4. Formatos de los instrumentos para la técnica de observación.

a) Evaluación específica de unidades didácticas y sesiones:

Los instrumentos más habituales que construyamos se referirán al niño o al grupo-clase. Un instrumento tipo puede incluir 3 cuerpos o partes (figura 3):

- Cuerpo 1-introductorio: datos personales del niño o indicaciones del curso y la clase que es evaluada.
- Cuerpo 2-principal: contenidos a evaluar, normalmente en formato escala.
- Cuerpo 3-cualitativo: se dejará aquí un espacio más o menos estructurado para anotar las observaciones.

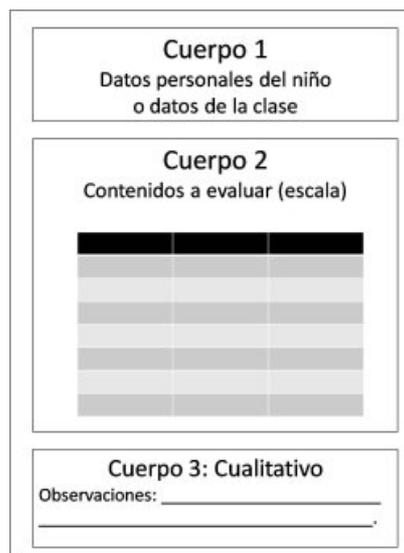


Figura 3: estructura habitual de los instrumentos de evaluación.

El cuerpo 2, o principal, puede a su vez adquirir diversos formatos de instrumento. Estos son los más habituales:

- **Escala de observación:** este tipo de escalas muestran varias opciones de respuesta en función de la conducta a observar. Las opciones de respuesta más habituales suelen ser de 3 a 5. Por ejemplo:

Conducta a observar/criterio	1 (Nunca)	2 (A veces)	3 (Frecuente- mente)	4 (Siempre)
Se mueve al ritmo de la música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para hacer la escala más completa, se puede incluir al final de cada ítem un espacio para valoración cualitativa:

Conducta a observar/criterio de evaluación	1	2	3	4	Observaciones
(...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Martínez y Calvo (1996) proponen el siguiente modelo mixto en el que hay una variable de adquisición dicotómica junto con una evaluación cualitativa, en este modelo es interesante el apartado de “ayudas” en el que el maestro puede anotar variaciones a la hora de presentar las tareas en un futuro para conseguir respuestas del alumnado (materiales, metodología, verbalizaciones...):

Criterio de evaluación	A (adquirido)	NI (No iniciado)	PA (especificar lo que sabe)	AYUDAS
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(Anotar lo que el alumno manifiesta, realiza o conoce)	(variaciones futuras a tener en cuenta por el maestro)

Así, el maestro puede utilizar la fórmula de respuesta que mejor se ajuste a los intereses de evaluación. Mostramos a continuación algunas posibilidades de escalas:

DE FRECUENCIA	-Nunca -A veces -Frecuentemente -Siempre	-A menudo -Algunas veces -Rara vez -Nunca	-Siempre -A veces -Nunca
DICOTÓMICAS	-Si -No	-Conseguido -No conseguido	-Mejora -No mejora
ADQUISICIÓN	-Logrado -Logrado con ayuda -No logrado	-Muy bien -Bien -No conseguido	-Sin dificultad -Con alguna dificultad -Con mucha dificultad

- *Registro anecdótico o anecdotario*: es un tipo de instrumento que permite una observación de las llamadas asistemática o casual. Su construcción es muy sencilla, pues consiste sencillamente en anotar aquellos hechos de especial relevancia o destacados, y que puedan ayudar al docente en su labor. Los hechos observados pueden referirse a los niños, al propio maestro o a otros sucesos incluso fuera del horario lectivo. Una manera de organizar estos apuntes suele ser llevar un cuaderno de notas específico para ello.
- *Lista de control*: la lista de control sería un tipo de escala dicotómica con dos opciones de respuesta (sí/no), pero que se simplifica señalando únicamente aquellas conductas o hechos que se producen. Ejemplo de ello sería el siguiente:

<input type="checkbox"/>	Respeto los turnos de la clase
<input checked="" type="checkbox"/>	Respeto las reglas del juego
<input type="checkbox"/>	Ayuda a sus compañeros en los juegos de grupo

b) Evaluación del desarrollo y proceso de aprendizaje:

Cierto es que cada contenido puede requerir un ritmo diferente de adquisición y asimilación, sin embargo es necesario establecer algún tipo de frecuencia para llevar a lograr un orden secuencial. Las frecuencias habituales suelen ser mensuales o trimestrales y vienen recogidas en una sola planilla como instrumento. Mostramos a continuación un ejemplo, en el contexto actitudinal propuesto por Sefchovich y Waisburd (2005) en el que proponen puntuar numéricamente, o con otro código, cada mes:

Actitudes	Sept	Oct	Nov	Dic.	(...)
Es activo					
Propone ideas					
No se apegó al material					
Se relaja					

Tiene humor					
(...)					

La evaluación del proceso y desarrollo ha de comprender una primera parte de evaluación inicial, mostramos aquí un sencillo ejemplo de instrumento de aspectos motores para niños de 3 años que comprende una estructura de tres cuerpos: uno primero de datos personales y antecedentes, un segundo cuerpo que incluye una lista de control y un último apartado de observaciones:

Nombre y apellidos:	
Nombre de los padres:	
Fecha y lugar de nacimiento:	
Domicilio y teléfono de contacto padres/tutor:	
¿Ha asistido a alguna escuela infantil (guardería) previamente? <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	
- ¿Desde qué edad? ___ años. Tiempo diario en la guardería: ___ horas.	
- Relación con los otros niños en la guardería (afectivo-distante, tranquilo-activo, líder,...).	
Se arrastra	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No Obs.
Voltea	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No Obs.
Gatea	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No Obs.
Sube y baja escaleras sin ayuda	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No Obs.
Tiene algún problema motor	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No Obs.
Observaciones:	

c) El informe individual:

La principal finalidad del informe es ofrecer una evaluación general de todos los aspectos curriculares, no sólo de Educación Física, de tal forma que a través del mismo pueda abrirse un debate y comunicación con la familia del niño para considerar su evolución y progreso educativos. Normalmente los centros suelen disponer de un modelo más o menos cerrado en el que suelen incluirse los siguientes apartados:

1. Datos personales del niño y familia
2. Aspectos de convivencia y relación social.
3. Hábitos (alimentación, sueño, higiene...)
4. Área de conocimiento de sí mismo y autonomía
5. Área de conocimiento del entorno
6. Área de lenguaje: comunicación y representación
7. Observaciones

2.5.5. Evaluación del grupo-clase.

Hasta ahora hemos diferentes estrategias de evaluación individuales, pero es conveniente observar a la clase como grupo y cómo éste reacciona en su conjunto a las propuestas creando uno u otro clima. El artículo 8 de la Orden ECI/3960/2007 para la evaluación de los procesos de enseñanza y práctica educativa, incluye la *organización y el clima del aula* como aspectos susceptibles de ser evaluados (dentro del apartado de programación y desarrollo).

El formato de instrumento para este propósito puede ser similar a los anteriormente expuestos, variando los ítems a evaluar que serán propuestos.

La siguiente escala evalúa la respuesta a las actividades planteadas a nivel motivacional, es decir, en qué medida un juego o dinámica planteados despertó el interés y la participación de los niños. La última columna recoge aspectos para mejorar las actividades o variarlas (por ej. cambiar la música, hacer la danza más sencilla, probar en grupos más grandes...):

	Baja respuesta	Respuesta media	Alta respuesta	Alternativa (notas sobre variaciones o mejoras futuras)
Juego 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Juego 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
(...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

En la evaluación grupal es muy interesante reflejar aspectos actitudinales. Para ello nos podríamos apoyar en una sencilla lista de control del tipo:

	Observaciones
<input type="checkbox"/> Respetan el juego de los otros compañeros	
<input type="checkbox"/> Ayudan a los otros a resolver problemas	
<input type="checkbox"/> Se produce un clima afectuoso entre la maestra y los niños	
<input type="checkbox"/> (...)	

2.5.6. Adecuación de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación a las características y necesidades de los niños y niñas.

Es este otro de los puntos que contempla el currículo de infantil en el apartado de evaluación. Corresponde al maestro hacer una reflexión crítica sobre los planteamientos llevados a cabo y su adecuación, que normalmente ya se realiza interiormente en cada momento, pero que también puede verse reflejado en un documento más formal. En este caso, al tratarse de una evaluación sobre adecuación, lo hemos planteado desde una escala de 5 puntos (1= Inadecuado; 2=poco adecuado; 3= regular; 4=adecuado; 5=muy adecuado).

Aspectos a valorar (ítems)	1	2	3	4	5	Observaciones
- Objetivos generales planteados						
Objetivos específicos planteados						
- OE-1						
- OE-2						
Los contenidos de la sesión / unidad						
- Contenido 1						
- Contenido 2						
- (...)						
Los criterios de evaluación						
- Criterio 1						
- Criterio 2						
- (...)						

Tabla 4. Evaluación de la adecuación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación a las características y necesidades de los niños.

2.5.7. El niño partícipe de la evaluación: las escalas gráficas.

Los niños, protagonistas de su propio proceso educativo, pueden y deben participar tanto en su propia evaluación como en la evaluación de los contenidos. En aquellos casos en los que la adquisición de la lectura no esté adquirida, se pueden utilizar escalas gráficas. Una escala gráfica muy utilizada en la literatura es la llamada "semáforo", en la que se muestra mediante una combinación de tres colores, que pueden aparecer también asociados a tres expresiones faciales/emocionales (alegre, neutro, triste). Este código puede adoptar uno u otro significado en función del contexto a evaluar. Mostramos un ejemplo que se llevó a la práctica en una experiencia educativa sobre la introducción de contenidos relacionados con la inteligencia emocional en clases de Educación física de tercer curso de Educación primaria (Ruiz, Lorenzo, y García, 2012).

(Evaluación individual)			
¿Cómo me encuentro en estos momentos? (indicación del maestro)			

(Evaluación grupal: los símbolos se muestran en una cartulina grande y se pide a los niños que pongan una señal bajo el símbolo elegido)			
Maestro: -vamos a señalar qué tal nos ha parecido la clase de hoy			

2.5.8. Evaluación externa.

La evaluación externa supone que una persona no involucrada directamente en el proceso educativo, evalúe algunos aspectos como el aprendizaje de los niños, el comportamiento del profesor, la adecuación de los materiales, etc. Estas personas pueden ser padres, familiares u otros maestros que acuden un día como visitantes a nuestras clases. El siguiente ejemplo es parte de una propuesta más amplia de Sefchovich y Waisburd (2005) para la evaluación por parte de visitantes a nuestras clases:

Actitudes de la clase durante el trabajo	<input type="checkbox"/> Entusiasmo; <input type="checkbox"/> Agresividad; <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Apatía; <input type="checkbox"/> Otras: _____
Formas de trabajo predominantes	<input type="checkbox"/> Solo, <input type="checkbox"/> parejas, <input type="checkbox"/> En grupo
Qué lenguajes se utilizaron (señalar de 1-3 según predominio)	<input type="checkbox"/> Verbal___, <input type="checkbox"/> gestual___, <input type="checkbox"/> corporal___
Actitud de la maestra	<input type="checkbox"/> Apoyo, <input type="checkbox"/> Guía, <input type="checkbox"/> Inspira, <input type="checkbox"/> Exige, <input type="checkbox"/> Domina, <input type="checkbox"/> deja libertad, <input type="checkbox"/> demasiada ayuda, <input type="checkbox"/> otras: _____
Observaciones y sugerencias	

2.6. DE LOS OBJETIVOS A LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Definir adecuadamente los criterios de evaluación es un aspecto de concreción clave para dar forma al proceso educativo. El currículum educativo ofrece una serie de criterios muy generales, que pretenden orientar a los docentes pero que quedan muy lejos de cubrir las necesidades reales del aula. Son los propios maestros y claustros los que, partiendo de estas orientaciones y los objetivos, han de definir los criterios que mejor se ajusten al nivel del alumnado y a las peculiaridades del proceso.

El Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005) presentó un estudio en el que se proponía un modelo de evaluación para la Educación Infantil. En este estudio se estableció un sistema de definición de criterios de evaluación que bien podría servir a los maestros y maestras como orientación para su propia definición de criterios. Este proceso consiste en:

- Partir de las 3 áreas del marco curricular.
- No centrar la evaluación en parcelas concretas de conocimiento, sino en ámbitos más genéricos, tal y como exige la educación en esta etapa.
- Los autores toman como referentes los objetivos generales, expresados en términos de capacidades y no de conductas a observar. Por ejemplo: *“progresar en el control del cuerpo, desarrollando la percepción sensorial y ajustando el tono, el equilibrio y la coordinación del movimiento a las características del contexto”* (Objetivo-1 del área 1 del currículum).

- Analizando los objetivos, se establece la relación entre esas capacidades y los contenidos que desarrollan esas capacidades. Una capacidad puede desarrollarse desde más de un área, por tanto se pueden revisar las tres áreas para dar con los contenidos adecuados que desarrollen las capacidades.
- A continuación se definen los criterios de evaluación. El criterio equivale a un objetivo didáctico en el que se refleja el grado con el que el alumno manifiesta determinadas capacidades, con relación a ciertos contenidos, todo ello en un momento concreto de su desarrollo evolutivo.
- Partiendo del criterio de evaluación definido, se pasa a su mayor concreción a partir de varios indicadores.
- Finalmente los indicadores se definen en los ítems, que son los enunciados que quedarán reflejados en el instrumento de evaluación. Los ítems se expresan mediante actividades que requieren acciones de: reconocimiento, identificación, localización, elección, ordenación, asociación/emparejamiento, expresión de ideas/emociones, acciones manipulativas y contenidos procedimentales (desplazamientos, coordinación motriz, orientación espacial...).

Partiendo de este proceso, proponemos el siguiente ejemplo que, partiendo de un objetivo llega a una concreción de criterio de evaluación:

ÁREA: Conocimiento de si mismo y autonomía personal				
Objetivo →	Contenido →	Criterio →	Indicador →	Ítem
1. Progresar en el control del cuerpo, desarrollando la percepción sensorial y ajustando el tono, el equilibrio y la coordinación del movimiento a las características del contexto.	2º ciclo, bloque 2 (juego y movimiento): exploración y progresivo control de las habilidades motrices básicas más habituales como la marcha, la carrera, el salto y los lanzamientos.	Coordinar y controlar su cuerpo, sus posibilidades motrices y adaptarlo a las características de los objetos, la acción y la vida cotidiana.	Coordina los desplazamientos en el espacio	-Controla los cambios de dirección laterales en la marcha / carrera.

3. CONCLUSIÓN

Este trabajo, que partiendo de la confianza en el maestro como verdadero guía de los aprendizajes al servicio de la educación infantil, ha mostrado que es posible un procedimiento para orientar a los docentes hacia el proceso reflexivo y la construcción de instrumentos de evaluación cercanos al ámbito de la Educación Física, mostrando la diversidad de posibilidades que existen para llegar a las soluciones que posibiliten una correcta evaluación de los niños y niñas en Educación Infantil.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Aguirre, J. (1996). Valoración del desarrollo de la motricidad en el niño de educación infantil. En <http://www.waece.org/index.php>

Arnett, J. (1989). Caregivers in day care centers: does training matters? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541-552.

Bertalanffy, L. V. (1968). *General System Theory: Foundations, Developmen, Applications*. New York: George Braziller.

Bertalanffy, L. V. (1993). *Teoría general de los sistemas* (3ª ed.). Madrid: Fondo de Cultura Económica.

García, M. (1995). La evaluación de la educación infantil. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 49-72.

Gil, P. (2004). *Evaluación de la Educación Física en Educación Infantil*. Sevilla: Wanceulen.

Jefatura del Estado Español. (2006). LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 106, 17158-17207.

Lera, M. J. (2007). Calidad de educación infantil: instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 343, 301-323.

Martínez, A., & Calvo, A. R. (1996). *Técnicas para evaluar la competencia curricular en educación infantil*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Ministerio de Educación y Ciencia. (2005). *Modelo de evaluación para la educación infantil*. Madrid.

Ministerio de Educación y Ciencia. (2008a). ORDEN ECI/734/2008, de 5 de marzo, de evaluación en Educación infantil. *BOE*, 68, 16431-16435.

Ministerio de Educación y Ciencia. (2008b). ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. *BOE*, 5, 1016-1036.

Ruiz, G., Lorenzo, L., & García, A. (2012). *Valoración de una experiencia piloto para la integración de contenidos de inteligencia emocional en las clases de Educación Física de primaria*. Trabajo presentado en el XIII Congreso Nacional y I Foro Mediterráneo de Psicología de la Actividad Física y Deporte, Murcia.

Sefchovich, G., & Waisburd, G. (2005). *Expresión Corporal y Creatividad*. Sevilla: Trillas.

Tietze, W., Cryer, D., Bairrão, J., Palacios, J., & G., W. (1996). Comparisons of process quality in five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(4), 447-475.

Fecha de recepción: 20/5/2012
Fecha de aceptación: 10/6/2012



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

LA RÚBRICA Y LOS FLASHES EN LA EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

Pablo Del Pozo Moreno

Licenciado en Ciencias de la actividad física y diplomado en magisterio en la especialidad de educación física. España.
Email: padelmor@gmail.com

RESUMEN

Este artículo realiza una reflexión sobre el proceso evaluador, y sobre el uso del mismo en los contenidos propios de la expresión corporal. Además, pretende aportar nuevos instrumentos que faciliten la evaluación dentro de la asignatura de educación física, así como aumentar la objetividad de la evaluación dentro de la acción educativa.

PALABRAS CLAVE:

Rubrica, Técnica corporal, Creatividad, Flashes, Expresión Corporal

1. INTRODUCCIÓN.

Partiendo de la base de que la función de cualquier proceso educativo es la mejora del discente, en cualquier actividad de enseñanza- aprendizaje cobrará una importancia capital la evaluación. De esta manera deberemos realizar una evaluación inicial, para conocer qué es lo que los discentes saben sobre aquello que queremos que sepan más. Y una evaluación final que permita al docente saber cuanto es lo que ha aprendido, a la vez que a los docentes les dará una idea de la validez de los procesos de enseñanza aprendizaje que han desarrollado.

Según Delgado Noguera (1991), dice que se entiende por evaluación *“el conjunto de actividades, análisis y reflexiones que permiten tener una valoración lo más real, objetiva y sistemática posible del proceso de enseñanza aprendizaje, con el objetivo de comprobar en que medida se han alcanzado los objetivos y poder regularlo”*.

Actualmente la educación a través, sobre y mediante el cuerpo no debe limitarse a un mero conocimiento motriz, existe dentro de la educación integral del discente todo un sistema comunicativo, artístico y creativo, que debe de ser desarrollado por el área de educación física. Esto supone un nuevo desafío dentro de la evaluación de los objetivos, que los docentes pretenden desarrollar en los discentes a través de los contenidos específicos de la expresión corporal.

Pretendemos evaluar las competencias básicas, los objetivos de etapa, los objetivos de área o los objetivos didácticos, para saber cuál ha sido el grado de desarrollo del discente. Utilizando como contenido para conseguir este desarrollo de los pilares básicos de la expresión corporal dados por Motos (1983):

- Técnica corporal: Conocimiento de las posibilidades corporales (conciencia segmentaria, utilización del espacio y el ritmo, análisis del movimiento, ...)
- Espontaneidad: Como el reflejo de la creatividad del discente.

Por otro lado, deberemos de responder al como evaluar, ya que son muchos los instrumentos disponibles para la evaluación, tanto a nivel conceptual, como de actitud o procedimiento (exámenes escritos, listas de control, registro anecdótico, etc.). Estos instrumentos son demasiado generales, debiendo como especialistas concretar lo máximo posible para la evaluación de objetivos concretos que se desarrollarán a partir de contenidos concretos en este caso la técnica corporal y la creatividad.

De esta forma, el artículo en un primer momento irá encaminado a analizar y reflexionar sobre la evaluación para que esta sea lo más valida, objetiva y eficaz posible. Continuando después con la propuesta de diferentes instrumentos de evaluación que pretenden ser innovadores y más específicos para los contenidos propios de la expresión corporal, teniendo en cuenta aspectos tanto cualitativos como cuantitativos de los procesos de enseñanza aprendizaje que se den en aula.

2. DESARROLLO

La evaluación dentro de los contenidos propios de la expresión corporal, deberá de cumplir, al igual que para el resto de contenidos una serie de funciones que la identifican, según (Learreta et al., 2006) la evaluación debe:

- **Servir de diagnóstico:** La evaluación nos servirá al principio del proceso de aprendizaje para poder diagnosticar que es lo que el alumno ya sabe sobre aquello que nosotros queramos que sepa más.
- **Favorecer el autoconocimiento:** La evaluación servirá para que el alumno sepa cuanto y que ha aprendido durante el proceso de aprendizaje, además de orientar al alumno hacia donde debe continuar aprendiendo.
- **Favorecer el desarrollo y la estima personal:** Si el alumno observa una mejora en su evaluación, esto repercutirá en su autoestima.
- **Aportar un pronóstico:** Favorece la concreción de unos objetivos, un modo de actuar metodológicamente y didácticamente, nos serviremos de la evaluación para fijar unos objetivos adecuados al nivel educativo de nuestros discentes.
- **Generar motivación:** El proceso evaluador en sí mismo es una herramienta ideal para despertar en el alumno la intención de practicar, mejorar y crecer.
- **Servir de feedback:** Dara información al docente para que la utilice en el proceso de aprendizaje.
- **Asignar calificaciones:** Siendo esta una forma de objetivar el proceso, aunque esa calificación deberá estar acompañada de una reflexión acerca de la misma.

2.1. ESTRUCTURACIÓN DEL PROCESO EVALUADOR

Para la estructura del proceso evaluador cabe citar lo que Delgado Noguera (2010), describe como *Decisiones* que debe de tomar el profesor en tres momentos donde la metodología del docente es determinante:

1ª **Decisiones preactivas:** Aquellas que se toman antes del proceso de aprendizaje, dan respuesta a la existencia del propio currículo, ¿Para qué y que enseñar?

Para responder a estas decisiones, será de vital importancia el conocer que es lo que los discentes saben sobre aquello que queremos enseñarles. Es decir habrá que realizar una *evaluación inicial* para conocer qué es lo que cada uno de los alumnos ya sabe, conociendo y diagnosticando anomalías en el proceso de aprendizaje de cada uno de ellos, e individualizando el proceso educativo.

2ª **Decisiones interactivas:** Son las que se toman durante el propio proceso de enseñanza aprendizaje, es decir la metodología utilizada. Estas decisiones deben de responder a ¿Cómo enseñar?

Para dar respuesta a esta pregunta deberemos de tener muy en cuenta la evaluación continua, conocer constantemente las progresiones individuales de cada docente adaptando la metodología a su propio ritmo en el proceso de aprendizaje.

3ª Decisiones postactivas: Son las tomadas tras el proceso de enseñanza-aprendizaje, y buscan el conocer como se ha desarrollado este.

Estas decisiones tendrán una relación clara con la evaluación final o sumativa, es decir que es lo que el alumno ha aprendido. Estas decisiones serán importantes porque van a permitir al discente conocer cuánto ha aprendido, y sobre todo hacia donde deberá continuar orientando su aprendizaje.

El proceso evaluador deberá de estar presente en las tres momentos claves donde el docente tendrá que decidir para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, además deberemos de tener muy en cuenta las características que debe de tener cualquier acción evaluadora.

- Debe de ser continua recogiendo información permanente, además contra mayor sea la información que tengamos del discente mayor será la objetividad de la misma.
- Debe de ser diferenciada, según la situación del contexto educativo, la clase o el área de enseñanza.
- Debe de ser global integrando todos los tipos de conocimientos, conceptuales, actitudinales o procedimentales.
- Debe de obedecer a un criterio, centrándonos en la individualidad.
- Debe de ser formativa, orientando el proceso educativo contribuyendo a mejorar los resultados.

2.2. PILARES BÁSICOS DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

Siguiendo a lo escrito por Motos (1983), podemos destacar como pilares básicos dentro de la expresión corporal, la técnica corporal, que no es más que el conocimiento de las posibilidades corporales, y por otro lado la espontaneidad, como el reflejo de la creatividad de cada individuo.

Hablar de técnica corporal es hacerlo del modo en que la persona recurre a sus posibilidades corporales, para poder analizarla y por tanto evaluarla deberemos de explorar los factores fundamentales de la expresión.

- 1) **Componente segmentario del cuerpo:** Es el conocimiento del propio cuerpo, y las posibilidades perceptivas de sus posibilidades. Además del reconocimiento del mismo por los demás.
- 2) **Componente espacial:** Es el conocimiento de la dimensión espacial, ya sea con respecto a nuestro propio cuerpo (ocupación, orientación o percepción respecto al propio cuerpo), o respecto al espacio total del aula.

- 3) **Componente temporal:** Es el conocimiento de los elementos que relacionan el movimiento con los componentes de la dimensión temporal, orientación temporal, estructura temporal o el ritmo.
- 4) **Componente de la intensidad:** Es el conocimiento de la tonicidad y el control del tono muscular como fuente importante para el lenguaje expresivo.

El conocimiento de estos cuatro factores de la expresión corporal será fundamental para la evaluación de la técnica corporal en la expresión corporal. Por otro lado no podemos olvidar que no existe un patrón de movimiento único y aplicable a todos los discentes, sino que la técnica fluctuará en función de las características biomecánicas, anatómicas y fisiológicas de cada uno de los discentes, por lo que no podremos llevar listas estandarizadas para evaluar patrones técnicos universales, ya sea en ámbito expresivo o en cualquier otro dentro del área de educación física.

En lo que la creatividad se refiere, es mucha la relevancia que este término está tomando en la sociedad actual, tal es su importancia, que la Unión Europea señaló el año 2009 como “el año de la creatividad y la innovación”, además son ya muchos los sistemas educativos que establecen la creatividad como una de las competencias fundamentales para conseguir el aprendizaje y el desarrollo a lo largo de toda la vida, teniendo en la expresión corporal una herramienta extraordinaria para su desarrollo.

Según Guilford (1950), la creatividad es “una aptitud de pensamiento divergente”, compuesta por tres características que serán fundamentales para la evaluación de la misma:

- La originalidad, que representa el carácter poco común de la respuesta del discente.
- La fluidez, que constituye la capacidad de generar un gran número de respuestas motrices distintas ante una sola situación/problema en un tiempo limitado.
- La flexibilidad, como la capacidad de producir un gran número de respuestas motrices distintas respecto a una misma categoría.

2.3. PROCEDIMIENTO EVALUADOR

El cómo evaluar se encuentra relacionado con la selección, diseño y uso de los procedimientos y herramientas disponibles. Todo proceso evaluador lleva acarreado una metodología de trabajo, y unos instrumentos que permiten conocer o modificar el camino para proporcionar un proceso educativo adecuado.

Como casi siempre en educación física es difícil concretar, ya que son muchas las opiniones vertidas por los diferentes autores. En lo que se refiere a los procedimientos de evaluación se establecen como relevantes los dos grandes grupos de procedimiento evaluativo dados por Sales Blasco (1997) y Blázquez (1999), debido a su globalidad y su flexibilidad, dando un gran margen de maniobra, estos son:

- **Procedimientos de evaluación cuantitativa:**
 - Son objetivos
 - Se basan en exámenes, pruebas, test...
 - Tratan de medir resultados.
 - Se caracterizan por su estandarización y homogenización.
- **Procedimientos de evaluación cualitativa:**
 - Marcados por obedecer a criterios y la subjetividad que entrañan.
 - Se basan en la observación.
 - Interesados en valorar el comportamiento humano, sus actitudes, valores y modos de actuación.

Los procedimientos evaluativos no son cajones estancos en los que debamos de decidir un tipo u otro, de esta forma ante cualquier proceso evaluativo deberemos de tener presente:

- No existen instrumentos evaluativos universales, por lo que deberemos de aprender a crear los instrumentos de evaluación apropiados para el contexto de nuestra aula.
- No deberemos utilizar un solo instrumento de evaluación, ya que en la enseñanza hay muchos factores que no pueden ser contralados, por lo que el uso de diversos instrumentos de evaluación dará mayor objetividad al proceso evaluativo.
- En el proceso evaluativo deberemos de intentar obtener datos tanto cuantitativos como cualitativos.
- Utilizar instrumentos que favorezcan la participación del discente, haciéndolo participe del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Evaluación de acciones que favorezcan un aprendizaje significativo en cuanto a situaciones y tareas útiles para la vida diaria.
- Tener siempre en cuenta el contexto de nuestra aula y las características individuales de cada uno de nuestros discentes.

3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

Son muchos los instrumentos disponibles para la evaluación (exámenes escritos, tipo test, listas de control, registro anecdótico...). Sin embargo, estos son instrumentos demasiado generales, que todo el mundo conoce y que se utilizan de una forma vaga y sin especificar absolutamente en nada sobre el tema de evaluación que nos ocupa; los pilares básicos de la expresión corporal.

Este artículo tiene la intención de mostrar al lector instrumentos novedosos que se emplean ya en diferentes áreas, y que pretendemos adaptar aquí para la evaluación de los contenidos propios de la expresión corporal.

3.1. INSTRUMENTOS PARA EVALUAR LA TÉCNICA CORPORAL; LA RÚBRICA.

En palabras de Heidi Goodrich (1994), docente de la facultad de educación de Harvard y experta en matrices de evaluación, una rúbrica es “una herramienta de evaluación que enumera e identifica ciertos criterios para un trabajo o tarea”, con estos criterios se podrá conocer el nivel y la calidad de la tarea. Además tanto el discente como el docente conocen hacia donde deben de mejorar en la actividad que realizan, y lo que es aun más importante qué se evalúa con ella.

La rúbrica permite estandarizar la evaluación de acuerdo a criterios específicos, haciendo la clasificación más simple y transparente, pudiendo ser utilizada por el docente, o incluso de una forma coevaluativa entre los propios discentes, evaluando criterios complejos y subjetivos.

Además la rúbrica puede ser utilizada en un marco de autoevaluación o la revisión por pares, permitiendo el análisis y la reflexión de los resultados obtenidos mostrando el camino hacia donde se debe seguir mejorando.

Actualmente la rúbrica se diseña para realizar una evaluación objetiva de actividades como trabajos, presentaciones, lecturas o escritos. Sin embargo, diversos especialistas del área de educación física, han comenzado a introducir la rúbrica como una herramienta de evaluación realmente útil para contenidos imprecisos y subjetivos, haciéndolos a través de un conjunto de criterios graduados valorables para conocer los aprendizajes adquiridos por el discente.

Las principales utilidades de la rúbrica son:

- Es un instrumento que sirve para evaluar prácticamente cualquier tipo de trabajo o tarea.
- Muestra a los discentes que es lo que esperamos de ellos en una determinada tarea o trabajo, además de mostrarle los niveles de logro que pueden alcanzar, proporcionándoles el camino que deben de seguir para alcanzar la excelencia en un trabajo o tarea.
- Permite a los discentes realizar una autoevaluación de su propia evaluación, realimentando su aprendizaje, así como favorece la coevaluación entre los discentes para conseguir la mejora.
- Sirve para que los discentes realicen una evaluación más objetiva y justa de la tarea que se le ha propuesto a los discentes.

Por lo general, las rúbricas especifican el nivel de desarrollo esperado para obtener diferentes niveles de calidad. Estos pueden estar expresados en términos de una escala (Excelente, Bueno, Necesita mejorar) o en términos numéricos (4,3,2,1). Estos términos ya sean de escala o numéricos determinaran un resultado al que se le asigna una nota.

Son muchas las áreas instrumentales que ya emplean la rúbrica para la evaluación de la consecución de sus objetivos, idiomas, cálculo, música, lectura, escritura o ciencias, la formación de rubricas para estos contenidos pueden ser encontradas en Rubistar (2009), que es una página web que pretende servir como herramienta para la creación de rúbricas de evaluación. Sin embargo, en lo que se

refiere al área de educación física, y más específicamente a todo lo referente a la expresión corporal no existen rubricas que los docentes puedan utilizar como modelo. Por esta razón a continuación paso a detallar una rúbrica para la evaluación de los elementos básicos de la técnica en la expresión corporal. En esta rúbrica los niveles irán desde el número 1 (menor valoración), al número 4 (mayor valoración)

Criterio	Niveles (Marca con una cruz como lo han hecho)	Sugerencias
Ocupación del espacio	1. No utilizan el espacio, todos los miembros están muy juntos.	
	2. Sólo en momentos puntuales el grupo ocupa el espacio de una manera equitativa.	
	3. Se ocupa el espacio de forma equitativa casi todo el tiempo, menos en momentos puntuales.	
	4. Utilizan todo el espacio disponible.	
Acciones Motrices	1. Existe sólo una acción motriz (salto, caída, deslizamiento y giro).	
	2. Existen por lo menos dos acciones motrices diferentes (salto, caída, deslizamiento y giro).	
	3. Realizan al menos tres acciones motrices diferentes (salto, caída, deslizamiento y giro).	
	4. Están presente las cuatro acciones motrices vistas en clase (salto, caída, deslizamiento y giro).	
Coordinación dinámica general	1. Cada componente del grupo realiza acciones y movimientos diferentes sin coordinación entre ellos.	
	2. Excepto acciones motrices muy concretas no existe coordinación con los entre los componentes del grupo.	
	3. Existe coordinación de las acciones motrices de todos los componentes del grupo, excepto momentos puntuales.	
	4. Realizan todos los cambios de acciones motrices al mismo tiempo, habiendo una coordinación total de los componentes del grupo.	
Apoyo musical a las intensidad del movimiento	1. No existe apoyo musical.	
	2. Existe apoyo musical, pero su intensidad no tiene relación con la intensidad del movimiento.	
	3. Existe apoyo musical relacionado con la intensidad del movimiento, pero solo en acciones puntuales.	
	4. Existe un apoyo musical que es el que marca la intensidad de las acciones motrices.	

Tabla 1. Rúbrica Pablo Del Pozo Moreno

3.2. INSTRUMENTOS PARA EVALUAR LA CREATIVIDAD; FLASHES.

Con este instrumento o actividad, el docente podrá analizar y evaluar los tres componentes fundamentales de la creatividad. En el polo cualitativo evaluaremos la originalidad y la flexibilidad, mientras que desde el polo cuantitativo podremos evaluar la fluidez.

Esta actividad evaluativa consiste en dividir a los discentes de forma individual o en pequeños grupos, debiendo representar con su cuerpos, situaciones, figuras o conceptos, ya sean abstractos o no. De esta forma los discentes representarán con su cuerpo, lugares como una playa, un concierto de rock and roll, o conceptos como la libertad o el amor.

En cuanto a la originalidad, podremos observar respuestas poco comunes respecto a un concepto concreto, es decir aquellas que pocos discentes hayan creado, pudiendo ir destacando aquellas representaciones más creativas y novedosas. En cuanto a la flexibilidad analizaremos cuantas respuestas o representaciones motrices consiguen realizar los discentes con respecto a un mismo tema. ¿De cuantas formas diferentes son capaces los discentes de representar la libertad o el amor?, por otro lado la flexibilidad también puede ser evaluada en función de los elementos que los discentes son capaces de introducir con respecto a una misma temática. ¿Cuántos elementos incluyen los discentes para representar una playa?, palmeras, pescadores, peces....

Por último mediante esta actividad también podremos evaluar el polo cuantitativo de la creatividad, es decir la fluidez. Daremos un tiempo limitado a los discentes, tiempo en el que ellos deberán de representar con su cuerpo los elementos que les vayamos dando. Una playa en dos minutos, la libertad en medio minuto etc.

Con esta actividad no sólo favoreceremos el pensamiento divergente de nuestros discentes, sino que además podemos evaluar el desarrollo de la creatividad y observar su evolución, además el discente conocerá sus capacidades dentro de su capacidad creativa

A continuación se incluye una ficha para evaluar mediante flashes, cabe destacar que para evaluar lo concerniente a la originalidad el profesor incluirá en la ficha fotografías de aquellas figuras novedosas que representen los discentes, para que estas fotografías puedan ser realizadas será necesario la autorización del responsable legal del discente.

GRUPO: Los Pokémon	
Componentes del grupo	Juan Básela, Carmen Navarro, Cristina Martínez, Carlos Tello.
Respecto a la originalidad	
Se valorara las figuras que aparezcan en las representaciones sean novadoras y originales (fotografías de las representaciones)	
PLAYA	
CONCIERTO DE ROCK AND ROLL	
LIBERTAD	
Respecto a la flexibilidad (número de respuestas)	
Se valorara el número de respuestas diversas respecto a un mismo concepto.	
Número de respuestas diferentes para representar una playa	15 figuras diferentes.
Número de respuestas diferentes para representar un concierto	8 figuras diferentes.
Número de respuestas diferentes para representar la libertad	3 figuras diferentes.
Respecto a la fluidez (Tiempo de la respuesta)	
Se valorará la velocidad de respuesta en la creación del concepto dado.	
Tiempo para la representación de la playa	Tres minutos y veinte segundos.
Tiempo para la representación del concierto	Dos minutos y veinticinco segundos.
Tiempo para la representación de la libertad	Cuatro minutos y diez segundos.

Tabla 2. Ficha de Flashes Pablo Del Pozo Moreno

4. CONCLUSIONES.

El sistema educativo actual prioriza de una forma encubierta diferentes aspectos, actividades y contenidos más instrumentales como el cálculo, el lenguaje, la escritura o la lectura. Por supuesto el desarrollo de estas capacidades es de vital importancia para el desarrollo futuro del discente. Sin embargo, renunciar en el proceso educativo a determinados contenidos que desarrollan la capacidad creativa del discente, puede ocasionar no solo un déficit personal, sino también social.

En los últimos cincuenta años las esferas económicas, sociales y culturales han dado un enorme vuelco en los países occidentales, sin embargo los sistemas educativos no se han modificado ni un ápice. No podemos seguir ofreciendo en nuestras aulas lo mismo que se ofrecía hace cincuenta años, ya que el mundo ha cambiado, y actualmente se buscan jóvenes creativos que creen nuevos productos y servicios que produzcan riqueza, teniendo los docentes que buscar herramientas que permitan evaluar las capacidades que la sociedad actual está demandando.

Las herramientas de evaluación planteadas pretenden mejorar la acción educativa en educación física, pasando de calificar a evaluar. Mientras que la evaluación consiste básicamente en analizar los procesos que se han producido durante la acción educativa, pudiendo ser este análisis realizado por el docente o por los propios discentes, la calificación es simplemente otorgar un número al proceso educativo. La Rúbrica y los flashes darán la oportunidad a los discentes de analizar qué es lo que han conseguido durante el proceso educativo, y lo que es más importante los orientará para saber hacia donde tienen que seguir mejorando.

Por último estas herramientas serán utilizadas para la evaluación y para dar una objetividad a la calificación, y siempre deberán de estar centradas en el aprendizaje no en el rendimiento.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Blázquez, D.(1990), "Evaluar en educación física". INDE. Barcelona.

Delgado Noguera, M.A. (1993), "Los métodos didácticos de la educación física. En varios autores: Fundamentos de la educación física para enseñanza primaria. Vol. III. INDE. Barcelona.

Perkins, D. Goodrich H. Tishman, S. and Owen, M. (1994), "Thinking Conectarions; Learning to think and thinking to learn". Reading,MA: Addison- Wesley.

Motos, T.(2006), "Practica de la expresión corporal". Ñaque. Ciudad Real.

Learreta, B. Ruano, K. y Sierra, M.A.(2006) "Didáctica de la expresión corporal". INDE. Barcelona.

Learreta, B. Ruano, K. Sierra, M.A. (2005) " Los contenidos de la expresión corporal". INDE. Barcelona.

Fecha de recepción: 14/03/2012

Fecha de aceptación: 12/6/2012



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

LAS TITULACIONES DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE DE LAS PERSONAS QUE TRABAJAN EN INSTALACIONES TURÍSTICAS, RESIDENCIALES Y NATURALES EN ESPAÑA

Gustavo Martínez Serrano.

Técnico Enseñanzas Deportivas, Generalitat Valenciana. Valencia (España)
gusmarse@alumni.uv.es

Antonio Campos Izquierdo.

Profesor de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte-INEF,
Universidad Politécnica de Madrid. Madrid (España)
antonio.campos.izquierdo@upm.es

María Dolores González Rivera.

Universidad de Alcalá, Profesora de la Facultad de Medicina. Madrid (España)
marilingr6@yahoo.es

Jorge Viaño Santasmarinas.

Universidad de Vigo, Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. Galicia (España)
jorgeviano@gmail.com

RESUMEN

En este artículo se describen las titulaciones que tienen las personas que trabajan en funciones de actividad física y deporte en las instalaciones turísticas, residenciales y naturales de España. La metodología utilizada es cuantitativa de corte descriptivo, en el que los procedimientos que se han seguido son los propios de la encuesta, cuyo instrumento de recogida de datos ha sido una entrevista individual, oral y estandarizada por medio de cuestionario. En el estudio se describe un elevado porcentaje de personas que no tiene titulación oficial de actividad física y deporte y que no consideran importante el hecho de poseerla, lo que manifiesta la necesidad de una ordenación y regulación profesional del mercado laboral de la actividad física y el deporte.

PALABRAS CLAVE: Recursos humanos. Profesional. Deporte. Titulación. Ordenación, instalaciones turísticas, residenciales y naturales.

1. INTRODUCCIÓN.

El término recursos humanos pueda utilizarse en diferentes sentidos, pero llevado al campo de las ciencias de la actividad física y el deporte debe entenderse que, para alcanzar sus fines, la actividad física y el deporte utilizan recursos propios del hombre: habilidad, inteligencia, conocimientos, creatividad, capacidad de transformación, convirtiéndose el hombre mismo en el principal recurso para lograr sus fines (Martínez, Campos, Pablos y Mestre, 2008a).

En el espacio de Convergencia Europea, el profesor Del Villar (2005) considera que los futuros estudiantes y trabajadores del ámbito físico-deportivo serán aquellos que posean y comprendan conocimiento en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, que apliquen conocimientos de una forma profesional demostrando poseer competencias en la resolución de problemas y que tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes. Los cinco entornos o competencias del ejercicio profesional establecidos serán la docencia formal, el entrenamiento deportivo, la actividad física como promoción de la salud y/o el ocio, la recreación y la gestión deportiva (Campos, 2010; Del Villar, 2005; Martín, 2006a).

Campos, Pablos y Mestre (2006a, 2006b) determinan que cuando se habla de recursos humanos del ámbito físico-deportivo se hace referencia a profesionales y dentro de éstos se debe tener en cuenta que por una parte se encuentran los profesionales indirectos o periféricos (periodistas deportivos, constructores de instalaciones deportivas, médicos deportivos, fisioterapeutas, psicólogos, etc.) y, por otra parte, están los profesionales centrales o directos, denominados recursos humanos de la actividad física y del deporte.

Estos autores explican que, en vez de denominar a estas personas como recursos humanos de la actividad física y del deporte, ya que no se trata de elementos tangibles que sean el elemento central del mercado, es conveniente utilizar la acepción de profesionales de la actividad física y del deporte. Asimismo, estos autores consideran profesionales a aquellas personas tituladas oficialmente en actividad física y deporte y, dependiendo de su titulación, determinan que las funciones que desarrollen deben ser las correspondientes a la titulación para la que están capacitados y correctamente cualificados.

Por consiguiente, los recursos humanos de la actividad física y el deporte, los cuales deben estar formados convenientemente, son los titulados oficiales de actividad física y del deporte (tabla 1) que desarrollan o deben desarrollar las funciones específicas de actividad física y deporte, puesto que son las personas cualificadas para garantizar la seguridad y los beneficios de la misma (Martínez, 2007, 2008a, 2008b; Martínez et al., 2008a, 2008b, 2011; Mestre, Orts y Martínez, 2010).

ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS

Estudios oficiales de Grado en ciencias de la actividad física y el deporte.
Espacio Europeo de Educación Superior. Real Decreto 55/2005, de 21 de enero.

Licenciado en ciencias de la actividad física y del deporte.
Real Decreto 1670/1993, de 24 de septiembre.

Maestro especialista en educación física. Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto.

CICLOS FORMATIVOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL
Grado superior: técnico superior en animación de actividades físicas y deportivas. Real Decreto 2048/1995, de 22 de diciembre.
Grado medio: técnico en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural Real Decreto 2049/1995, de 22 de diciembre.
ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL
Grado superior: técnico deportivo superior en la modalidad deportiva correspondiente. Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre.
Grado medio: técnico deportivo en la modalidad deportiva correspondiente. Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre.
Danza (Real Decreto 85/2007, de 26 de enero).

Tabla 1. Titulaciones de la actividad física y del deporte

2. MÉTODO.

La metodología que se ha seguido en esta investigación ha sido cuantitativa de corte descriptivo (Alvira, 2004). En el desarrollo de esta metodología, los procedimientos que se han seguido son los propios de una encuesta seccional (García-Ferrando, 2002; Madella, 2003), aplicada a una muestra de personas que trabajan desarrollando funciones laborales de actividad física y deporte en España. La encuesta se ha llevado a cabo mediante entrevista personal estandarizada por medio de cuestionario a cada una de las personas seleccionadas de una muestra estadísticamente representativa de las personas que trabajaban en funciones de actividad física y deporte en España en el año 2011.

2.1. MUESTRA.

Este estudio se enmarca dentro de una investigación más amplia (Proyecto de Investigación Fundamental de I+D+i DEP2009-12828) cuyo tamaño de la muestra ha sido de 2500 personas que trabajaban en funciones de actividad física y deporte en España. Dado que es una población infinita o muy numerosa, y trabajando con un intervalo de confianza del 95,5%, y suponiendo en la varianza poblacional el caso más desfavorable de p igual a 50%, luego $q = 50\%$, el margen de error permitido de muestreo es de +2%. En el caso de este artículo, la cantidad de personas que trabajan en funciones de actividad física y deporte en instalaciones turísticas, residenciales y naturales son 53.

La afijación de la muestra, fue proporcional a la distribución de las personas según tamaño demográfico de las Comunidades Autónomas, provincias y estratos de los municipios. Además, se realizaron diversos submuestreos teniendo como objetivo dispersar la muestra para que influyera positivamente en la precisión de las estimaciones (Rodríguez, 1991; Sierra, 2001). El tipo de muestreo fue probabilístico de tipo polietápico, estratificado en primera fase, por conglomerados (Bryman, 2004; Fink, 1995).

2.2. INSTRUMENTOS.

Siguiendo a Bryman (2004) y Martínez et al., (2008a, 2008b, 2011), una vez establecidos los objetivos, se elaboró y validó el instrumento utilizado para obtener la información, que fue una entrevista de tipo oral, individual y estandarizada por medio de cuestionario compuesta de preguntas cerradas y categorizadas.

Para captar la información necesaria para los objetivos del estudio, se decidió partir del cuestionario "PROAFIDE: Recursos humanos de la actividad física y del deporte" que analiza la situación y actuación profesional de las personas que trabajan en funciones de actividad física y deporte (Campos, 2011). Del citado cuestionario fueron seleccionadas las preguntas relacionadas con los objetivos del presente estudio. Con respecto a la validez de contenido fue validado por dieciséis especialistas externos al equipo de investigación. En el pretest, el instrumento fue administrado a doscientas cincuenta personas pertenecientes al universo estudiado (García-Ferrando, 2002).

2.3. PROCEDIMIENTOS.

La investigación ha sido de corte transversal, debido a que la recogida de la información se llevó a cabo durante los cuatro periodos estacionales (invierno, primavera, verano y otoño) del año 2011. Las entrevistas se realizaron de forma personal e individual cara a cara a cada uno de los individuos seleccionados de la muestra en las instalaciones deportivas (Bryman, 2004; Fink, 1995).

Los análisis de datos han sido efectuados, tras ser tabulados y mecanizados informáticamente. Se ha realizado un análisis descriptivo univariable y bivariable. Todo ello empleando el paquete de programas SPSS para WINDOWS (V 19.0).

3. RESULTADOS.

En España el 43,4% de las personas que trabajan en funciones de actividad física y deporte en instalaciones turísticas, residenciales y naturales no tienen ninguno de los diferentes tipos de titulaciones de la actividad física y del deporte (considerando a los que tienen formación federativa de entrenador en algún deporte como titulaciones deportivas oficiales). Mientras que únicamente el 56,6% de las personas que trabajan en funciones de actividad física y deporte en España son tituladas en alguna de las diferentes titulaciones oficiales de actividad física y deporte.

Estas personas que no tienen ningún tipo de titulación realizan la mayoría de las funciones de actividad física y deporte, lo que determina un amplio segmento de personas sin formación inicial que aseguran poseer titulaciones, que realmente no son oficiales, expedidas por asociaciones y empresas que incurren en escenarios fraudulentos. Por tanto, se observa que un alto porcentaje de personas que trabajan en empresas del sector están realizando funciones de actividad física y deporte sin la debida cualificación en la sociedad actual (Campos et al., 2006a, 2006b; Martínez, 2007, 2008b; Landaberea, 2010).

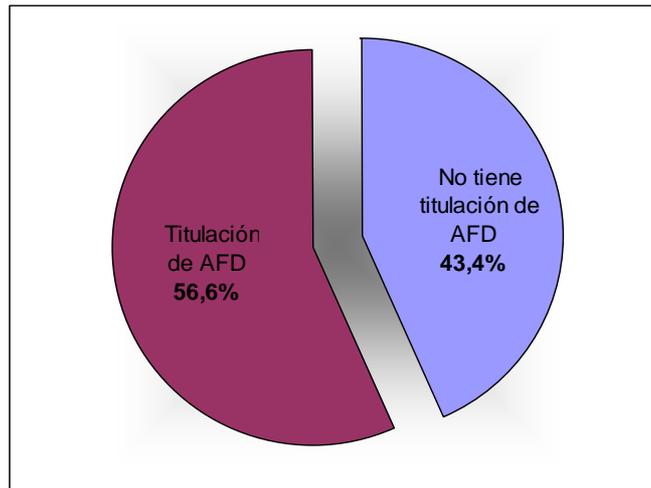


Gráfico 1. Posesión o no de alguno de los diferentes tipos de titulaciones de la actividad física y del deporte por parte de las personas que trabajan en funciones de actividad física y deporte.

Además, la mitad de los entrevistados (48,1%) de las personas que realizan funciones de actividad física y deporte en instalaciones turísticas, residenciales y naturales españolas no consideran nada importante el hecho de poseer titulación de actividad física y deporte, lo que unido a situaciones irregulares en las que se otorgan titulaciones no oficiales y formaciones no reconocidas que aseguran capacitar al individuo bajo denominaciones como instructor, experto o monitor y que acentúan el intrusismo laboral, se describe actualmente en España un ambiente de inseguridad y de grave riesgo para la salud de los usuarios como así reflejan los estudios de Campos (2005), Campos et al. (2006a, 2006b), Carratalá, Mayorga, Mestre, Montesinos y Rubio (2004), Martínez (2007, 2008a, 2008b y 2009), Martínez et al. (2011), Jiménez, Arana y Alcaín (2005), Martín (2006a, 2006b, 2007) y Montalvo (2007).

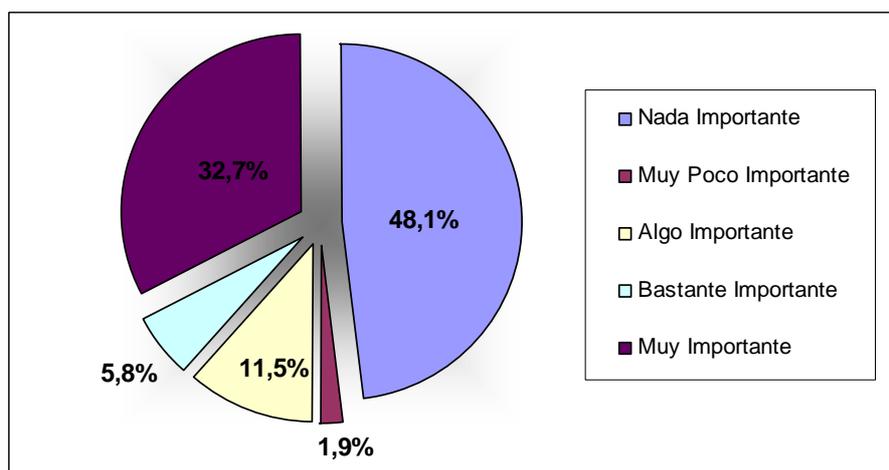


Gráfico 2. Importancia para conseguir empleo de la titulación de Actividad Física y Deporte

Al describir todo el espectro de formación inicial (considerando solamente la titulación de la actividad física y del deporte de mayor nivel que posee la persona), se determina que el 43,4% de las personas no tienen ninguno de los diferentes tipos de titulaciones de la actividad física y del deporte, el 24,5% son Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, el 17% son titulados por una federación (entrenadores en un deporte específico), el 5,7% son Técnicos Deportivos

en una modalidad deportiva o Técnicos Medios en Conducción de Actividades Físico-deportivas en el Medio Natural y el 1,9% son Maestros especialistas en Educación Física o Técnicos Superiores en Animación de actividades físicas y deportivas (véase gráfico 3).

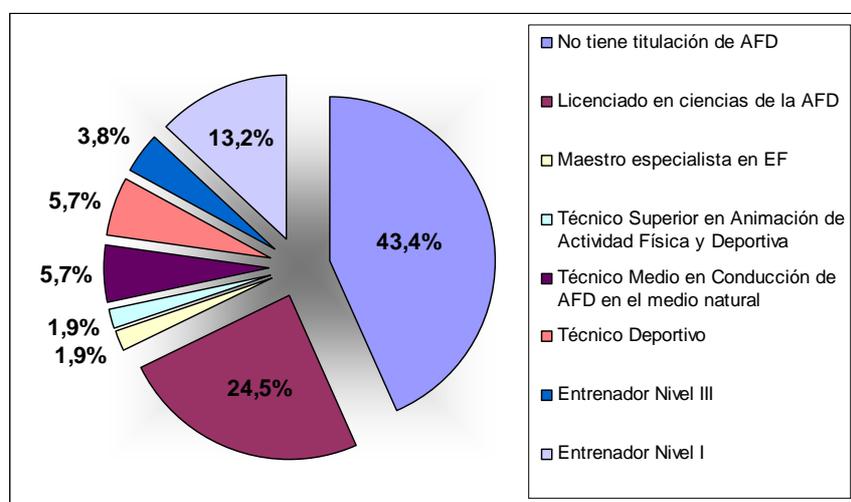


Gráfico 3. Distribución de personas que trabajan en funciones de actividad física y deporte según tipo de titulación de la actividad física y del deporte y no titulados.

4. DISCUSIÓN.

Los porcentajes de no titulados obtenidos y descritos en el apartado de resultados son muy superiores al 36,7% obtenido por Martínez del Castillo (1991), y similares a los porcentajes del 40,5 y 40,6% obtenidos por Campos (2005) y Martínez (2007), respectivamente, para todas las personas que realizan funciones de actividad física y deporte en instalaciones deportivas de la Comunidad Valenciana, lo que muestra que el número de personas que no están formadas en la actividad física y del deporte se consolida.

En este sentido, Martínez et al. (2008a) explican que existen titulaciones no oficiales, carentes de oficialidad y fuera del contexto legislativo nacional, expedidas y subvencionadas por entidades públicas o privadas que no cualifican para el desarrollo profesional de la actividad física y el deporte y que se vienen desarrollando en numerosas instalaciones deportivas y naturales, proporcionando diplomas en diferentes actividades físico-deportivas que encierran un componente de alto riesgo (Campos et al., 2006b; Martínez et al., 2008a, 2008b), lo que significa la involución del propio mercado y de la propia actividad física y deporte, puesto que se tiende más a una ocupación remunerada y escasamente profesionalizada que a una profesión donde se garanticen los beneficios de la actividad física y deporte.

Asimismo, cabe destacar que, en los últimos 4 años, la mayoría de las personas que realizan funciones de actividad física y deporte en este tipo de instalaciones no han realizado cursos (62,3%), no han asistido a jornadas (81,1%) ni han acudido a congresos (84,9%). Además, se describe un porcentaje cercano al 100% (98,1%) que muestra mayoritariamente que no se están realizando estudios oficiales de postgrado o máster en la actualidad, resultados acordes con los obtenidos por Campos (2005) y Martínez (2007).

De este modo, el incremento de empleo en el sector no es paralelo a una regulación del mercado, por lo que conviven titulados y no titulados, lo cual dificulta la percepción social sobre la necesidad de una profesionalización, asociada a una carencia de formación y capacitación por parte de las personas que están ejerciendo funciones de actividad física y deporte en este momento.

Todo lo descrito anteriormente genera un problema cada vez más grave, que debe ser solucionado en este sector, entendiendo como única estrategia la articulación de un desarrollo legislativo, en la que se estipule que los distintos agentes empleadores han de cumplir los mínimos requisitos de exigencia de titulación, y se garantice una jerarquía coherente donde las funciones superiores sean desempeñadas por los titulados de mayor cualificación y las condiciones laborales sean las correctas (Martínez del Castillo, 1991; Palomar, 2000; Roca, 2000; Campos Izquierdo, 2005; Martínez, 2007, 2008a, 2008b). Además, como explica Landaberea (2010), habrá que tener en cuenta la responsabilidad civil y penal, tanto de las personas que trabajan en funciones de actividad física y deporte sin la titulación adecuada, como la de las entidades que los amparan y eligen para desarrollar dichas funciones.

5. CONCLUSIONES.

- En España existe un elevado porcentaje de personas que trabajan en funciones de actividad física y deporte en instalaciones turísticas, residenciales y naturales que no poseen ninguno de los diferentes tipos de titulaciones de la actividad física y del deporte, los cuales se encuentran entre el 40% y 58% de las que trabajan (dependiendo del criterio que se utilice). Por otra parte, el número de personas no tituladas en los últimos años se ha mantenido en este mercado laboral y profesional.
- La mitad de las personas considera nada o muy poco importante el hecho de poseer titulación de actividad física y deporte.
- De las personas que sí poseen titulación, la mayoría corresponden a entrenadores deportivos o licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
- Las prácticas físico-deportivas en cualquiera de sus manifestaciones y las estructuras públicas y privadas que desempeñan importantes funciones sociales, requieren un ordenamiento funcional y una regulación profesional para preservar la salud de los practicantes y atender los aspectos relacionados con su seguridad, principios estos que se garantizan cuando la actividad físico-deportiva se realiza de manera idónea y guiada por profesionales de probada formación y cualificación.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alvira, F. (2004). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. Madrid: C.I.S.

Bryman, A. (2004). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.

Campos, A. (2005). *Situación profesional de las personas que trabajan en funciones de actividad física y deporte en la Comunidad Autónoma Valenciana (2004)*. Tesis de doctorado para optar al título de Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Departamento de Educación Física y Deportiva, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de Valencia, Universidad de Valencia, España.

Campos, A. (2010). *Dirección de recursos humanos en las organizaciones de la actividad física y del deporte*. Madrid: Síntesis.

Campos, A. (2011). Elaboración y validación del cuestionario "PROAFIDE: recursos humanos de la actividad física y deporte. Análisis de la situación y actuación profesional de los profesionales de actividad física y deporte. *Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión*, 15.

Campos, A., Pablos, C., & Mestre, J. (2006a). *La estructura y gestión del mercado laboral y profesional de la actividad física y el deporte*. Sevilla: Wanceulen.

Campos, A., Pablos, C., & Mestre, J. (2006b). *Los titulados de la actividad física y del deporte*. Sevilla: Wanceulen.

Carratalá, V., Mayorga, J., Mestre, J., Montesinos, J.M., & Rubio, S. (2004). Estudio del mercado laboral y de las competencias profesionales del titulado. En F. Del Villar (Coord.), *Propuesta de grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Cáceres: Universidad de Extremadura.

Del Villar, F. (Coord.) (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. En Web: <http://www.aneca.es>

Fink, A. (1995). *How to sample in surveys*. Thousand Oaks: Sage.

García-Ferrando, M. (2002). La encuesta. En F. Alvira, M. García Ferrando y J. Ibáñez (Comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (ed. 3ª) (pp. 141-170). Madrid: Alianza editorial

Jiménez, I., Arana, E., & Alcaín, E. (2005). *El derecho deportivo en España, 1975-2005*. Sevilla: Consejería de Turismo, Comercio y Deporte.

Landaberea, J. A. (2010). Aportaciones del derecho al deporte actual. En *Algunas aportaciones del Derecho al deporte del S. XXII*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Madella, A. (2003). *Methods for analysing sports employment in Europe*. *Managing Leisure*, 8 (2), 56-69.

Martín, R. (Coord.) (2006a). *Borrador nº 2 del informe de la conferencia española de institutos y facultades de ciencias de la actividad física y del deporte sobre la Ley de ordenamiento y regulación profesional*. Manuscrito no publicado, Consejo Superior de Deportes, Madrid, España.

Martín, R. (Coord.) (2006b). *Borrador nº 3 del informe de la conferencia española de institutos y facultades de ciencias de la actividad física y del deporte sobre la Ley de ordenamiento y regulación profesional*. Manuscrito no publicado, Consejo Superior de Deportes, Madrid, España.

Martín, R. (2007). La colaboración de la conferencia española de institutos y facultades de ciencias de la actividad física y del deporte en la propuesta de ley de ordenamiento del ejercicio profesional. *Revista de comunicación intercolegial. Consejo General de Ilustres Colegios Oficiales de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 2, 20-21.

Martínez del Castillo, J. (Dir.) (1991). *La estructura ocupacional del deporte en España. Encuesta realizada sobre los sectores de Entrenamiento, Docencia, Animación y Dirección*. Madrid: CSD.

Martínez, G. (2007): *Los recursos humanos de la actividad física y del deporte en la Comunidad Autónoma Valenciana*. Tesis de doctorado para optar al título de Doctor en Ciencias de la Actividad Física y Del deporte, Departamento de Educación Física y Deportiva, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de Valencia, Universidad de Valencia, España.

Martínez, G. (2008a). *Social and demographic characteristics of physical activity and sport human resources in Spain*. Comunicación presentada en la 5 TH International Scientific Conference on Kinesiology, Universidad de Zagreb, Zagreb, Croacia.

Martínez, G. (2008b). *Las características formativas de los recursos humanos de la actividad física y del deporte en la Comunidad Valenciana*. Comunicación presentada en el V Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte, Universidad de León, León, España.

Martínez, G. (2009). *Los recursos humanos de la actividad física y del deporte y sus características laborales*. Comunicación presentada en el X Congreso AEISAD deporte, salud y medio ambiente para una sociedad sostenible, Palacio de exposiciones y congresos, Córdoba, España.

Martínez, G., Campos, A., Pablos, C., y Mestre, J. A. (2008a). *Los recursos humanos de la actividad física y del deporte: funciones y características sociodemográficas, laborales y formativas*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Martínez, G., Campos, A., Pablos, C., y Mestre, J. A. (2008b). *Las entidades de la actividad física y del deporte: estado actual y perfiles*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Martínez, G., Campos, A., Pablos, C., y Mestre, J. A. (2011). *Situación actual del personal técnico-deportivo en las empresas del sector en la comunidad valenciana*.

E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte. <http://www.e-balonmano.com/ojs/index.php/index> Revista Digital-España 7(1), 53-66.

Mestre, J. A., Orts, F., y Martínez, G. (2010). *Gestión en el deporte*. Sevilla: Wanceulen.

Montalvo, A. (2007). *Proyecto de ley para la regulación del ámbito profesional de la actividad física y el deporte*. Comunicación presentada en el III Congreso Gestión del Deporte, Universitat Jaume I, Castellón, España.

Palomar, A. (2000). La regulación de las titulaciones deportivas en el ámbito del Real Decreto 1913/1997, de 19 de Diciembre (RCL 1998,179). *Revista Jurídica del Deporte* I, (3), 13-59.

Roca, M. (2000). *Dictamen sobre la viabilidad de un proyecto de ley reguladora del ejercicio de las profesiones tituladas de licenciado en Educación Física y licenciado en ciencias de la Actividad Física y Deporte*. Madrid. Manuscrito no publicado.

Rodríguez, J. (2002). La muestra: teoría y aplicación, en Alvira, F.; García Ferrando, M.; Ibáñez, J. (comps.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial, 445-484.

Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.

7. AGRADECIMIENTOS.

La investigación aquí presentada forma parte del Proyecto de Investigación Fundamental de I+D+i DEP2009-12828 que ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

Fecha de recepción: 25/04/2012
Fecha de aceptación: 25/07/2012



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

TERMINOLOGÍA LÚDICA CON CONNOTACIONES DISCRIMINATIVAS, BÉLICAS, XENÓFOBAS, SEXISTAS...: UNA PROPUESTA PARA TRABAJAR LA EDUCACIÓN EN VALORES

Julio Ángel Herrador Sánchez

Profesor de Habilidades Motrices Básicas y Juegos Motores.
Universidad Pablo de Olavide. Sevilla (España)

Email: jahersan1@upo.es

Web: <http://www.palimpalem.com/2/Julio1968/index.html>

RESUMEN

El documento que mostramos analiza la terminología manejada por parte de los profesionales de la Educación Física a la hora de presentar una actividad o juego. Estas expresiones o vocablos, pueden llevar implícitas actitudes negativas en cuanto a la educación en valores que plantean las diferentes administraciones educativas. Independientemente de la intencionalidad motivante y de las incuestionables bondades pedagógicas del término empleado, proponemos sustituirlo por la utilización de un lenguaje alternativo, evitando expresiones con ciertas connotaciones xenófobas, racistas, sexistas, bélicas, etc, con el fin de eliminar insinuaciones peyorativas innecesarias.

Como elemento excluyente de este estudio, hemos obviado algunos términos que se emplean coloquialmente en algunos países latinoamericanos y que no se corresponden con el significado que tienen en España, así como algunos vocablos del castellano con doble interpretación o con matices peyorativos. Nos referimos fundamentalmente aquellos que hacen alusión o van asociados a ciertos órganos sexuales masculinos o femeninos, los cuales no vamos a detallar. Somos conscientes de que los autores y autoras que emplean los términos analizados a lo largo del texto, no tuvieron ni la más mínima intencionalidad de provocar o incentivar este tipo de actitudes negativas, otra cuestión es, cómo lo interpretan los receptores de la información de la actividad lúdica a realizar, y el canal o contexto donde se desarrolle dicha actividad.

PALABRAS CLAVE:

Educación en valores, juegos, terminología, temas transversales, bibliografía

1. INTRODUCCIÓN.

Tras una revisión exhaustiva de los nombres/títulos de los juegos que aparecen en los diferentes manuales y libros relacionados con la actividad lúdica-recreativa, hemos detectado algunas formas lingüísticas que empleamos los docentes de EF cuando presentamos el juego en cuestión, y que pueden ser portadoras de ideologías y prejuicios xenófobos, racistas, sexistas, bélicos etc, las cuales están asentadas inconscientemente en nuestro pensamiento y que hacen un flaco favor a la educación en valores, que de forma preescriptiva establecen las diferentes administraciones educativas a través de leyes y ordenes ministeriales.

Entendemos que el tipo de lenguaje empleado, es el producto de la cultura de un pueblo y de la educación recibida en la escuela o en la familia y en consecuencia cada uno de nosotros usa a menudo vocablos, expresiones y formas gramaticales, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, que están en contradicción con las propias convicciones, de ahí que en el mejor de los casos, nuestro comportamiento posterior, sea el de la reflexión y en ciertos casos, el del arrepentimiento.

Posiblemente, el motivo de este comportamiento o actitud terminológica empleada, sea acercar lo más posible al discente a una comprensión simbólica ante la tarea a realizar, con el fin de hacerla más atractiva, basada en componentes puramente motivacionales y de atención selectiva. No dudamos de que se trata de un interesante recurso o herramienta con incuestionables bondades pedagógicas, siempre y cuando estén bien encaminadas y la madurez del grupo lo permita.

Tras el análisis de algunos nombres de juegos que aparecen en la literatura especializada sobre la práctica físico-deportiva, hemos detectado cierta terminología errónea susceptible de un enfoque reflexivo, ya que encierran algunas connotaciones o llevan implícitas actitudes de: Agresividad; Delincuencia; Maltrato animal; Bélicas; Discriminación sexista; Xenofobia; Desigualdades sociales; Elementos de superioridad-inferioridad; Temor y miedo; Alusión a alguna deficiencia física, cognitiva o motriz. Como propuesta alternativa, presentamos una terminológica más adecuada, e incidimos sobre las consecuencias o connotaciones que subyacen en la terminología errónea empleada.

Como elemento excluyente de este estudio, hemos obviado algunos términos que se emplean coloquialmente en algunos países latinoamericanos y que no se corresponden con el significado que tienen en España, así como a algunos vocablos del castellano con doble interpretación o con matices peyorativos. Nos referimos fundamentalmente aquellos que hacen alusión o van asociados a ciertos órganos sexuales masculinos o femeninos, los cuales no vamos a detallar.

Los ejes o Temas Transversales que pueden verse afectados negativamente, debido al empleo erróneo de la terminología que emplea el profesorado, en la presentación de algunos juegos son: Educación ambiental; Educación para la paz; Educación del consumidor; Educación vial; Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos; Educación para la salud; Educación en la sexualidad; Educación moral y cívica.

2. DESARROLLO.

Libro: *1000 ejercicios y juegos de fútbol base* (2003). Editorial: Hispano Europea.
Autores: Walter Bucher y Bernard Bruggmann

Nombre	Terminología alternativa	Consecuencias Connotaciones
<i>El hombre malo</i>	<i>Uno la queda</i>	Temor / miedo
<i>Amo y criado</i>	<i>Llegar al balón</i>	Superioridad / Inferioridad
<i>Pelea de gallos</i>	<i>Desequilibrar al compañero</i>	Maltrato animal
<i>Evasión-invasión</i>	<i>Defender el campo</i>	Bélicas
<i>Caza del león</i>	<i>Atrapar al contrario</i>	Maltrato animal
<i>Hombre negro</i>	<i>Esquivar el defensor</i>	Racismo
<i>Lucha de serpientes</i>	<i>Serpientes</i>	Maltrato animal
<i>Cazar la liebre</i>	<i>Tocar a la liebre</i>	Maltrato animal
<i>Fuerte contra débil</i>	<i>Equipo X contra Y</i>	Superioridad / Inferioridad
<i>Guerra entre bandas</i>	<i>Conseguir cintas</i>	Bélicas

Libro: *Juegos de iniciación a los deportes colectivos* (2004). Editorial: Paidotribo.
Autor: Xavier Fusté Masuet

Nombre	Terminología alternativa	Consecuencias Connotaciones
<i>Santos y demonios</i>	<i>Coger el ringo</i>	Temor / miedo
<i>Moros y cristianos</i>	<i>Que no te pille</i>	Racismo
<i>Tocar al jorobado</i>	<i>Tocar</i>	Discriminación
<i>Bombardear el balón</i>	<i>Alcanzar el balón</i>	Bélicas
<i>Los cojos</i>	<i>Pies amarrados</i>	Discriminación
<i>Los ciegos</i>	<i>Guíame</i>	Discriminación
<i>Bombardear al contrario</i>	<i>Goles a discreción</i>	Bélicas
<i>Chepa</i>	<i>Stop</i>	Discriminación
<i>Matar</i>	<i>Balón tiro</i>	Bélicas
<i>La caza del zorro</i>	<i>Tocar al zorro</i>	Maltrato animal
<i>Cazaconejos</i>	<i>Tocar al conejo</i>	Maltrato animal
<i>El bombardeo</i>	<i>Lanzamientos continuos</i>	Bélicas
<i>La caza del pingüino</i>	<i>Tocar al pingüino</i>	Maltrato animal
<i>Guerra de obuses</i>	<i>Patear el balón</i>	Bélicas
<i>El ladrón</i>	<i>Evitar al adversario</i>	Delincuencia
<i>El fugitivo</i>	<i>Alcanzar al contrario</i>	Delincuencia

Libro: *Piragüismo recreativo*. Editorial: Wanceulen. Autores: Álvaro Merino Jiménez y Javier Gómez Rodríguez

Nombre	Terminología alternativa	Consecuencias Connotaciones
<i>Indios y vaqueros</i>	<i>Volcar la piragua</i>	Bélicas
<i>Guerra de banderas</i>	<i>Capturar banderas</i>	Bélicas
<i>Guerra de globos</i>	<i>Lanzamiento de globos</i>	Bélicas

Libro: *Judo. Juego para la mejora del aprendizaje de la técnica*. Editorial: Paidotribo.
 Autor: José Manuel García García

Nombre	Terminología alternativa	Consecuencias Connotaciones
<i>Cazadores y avestruces</i>	<i>Subirse encima</i>	Maltrato animal
<i>Al ladrón</i>	<i>Coger al contrario</i>	Delincuencia
<i>Ocupas y policías</i>	<i>Pegado al suelo</i>	Violencia
<i>Línea de fuego</i>	<i>Atravesar el banco</i>	Bélicas
<i>Lucha de perros</i>	<i>Lucha cuerpo a cuerpo</i>	Maltrato animal
<i>El ciego</i>	<i>Reconocer al compañero</i>	Discriminación
<i>Pata palo</i>	<i>Pierna recta</i>	Discriminación
<i>Poder y guerra</i>	<i>Tracción y lucha</i>	Bélicas
<i>Robo y contrarobo</i>	<i>Proteger el balón.</i>	Delincuencia
<i>El apestado</i>	<i>Evitar al compañero</i>	Discriminación

Libro: *Balonmano. Fundamentos y etapas de aprendizaje*. Editorial: Gymnos. Autor: Juan Antón García

Nombre	Terminología alternativa	Consecuencias Connotaciones
<i>Batalla campal</i>	<i>Vaciar el campo</i>	Bélicas
<i>El roba-pañuelos</i>	<i>El coge pañuelos</i>	Delincuencia
<i>La pelea de gallos</i>	<i>Mantener el balón</i>	Maltrato animal
<i>Cazar los patos</i>	<i>Evitar el golpeo</i>	Maltrato animal
<i>Policías y ladrones</i>	<i>Atrapar al adversario</i>	Delincuencia

Libro: *Juegos motores y creatividad*. Editorial: Paidotribo. Autora: Eugenia Trigo Aza

Nombre	Terminología alternativa	Consecuencias Connotaciones
<i>Robar en el medio</i>	<i>Alcanzar el medio</i>	Delincuencia
<i>Derribar al enemigo</i>	<i>Derribar la colchoneta</i>	Bélicas
<i>Cascos y porras</i>	<i>Colocar la bolsa</i>	Agresividad
<i>El ciego perdido</i>	<i>Escondite a oscuras</i>	Discriminación
<i>El tirador ciego</i>	<i>Con los ojos vendados</i>	Discriminación
<i>Guerra de papeles</i>	<i>Lanzamiento de papeles</i>	Bélicas
<i>Guerrillas</i>	<i>A caballo</i>	Bélicas

Libro: *Actividad física en el medio natural para primaria y secundaria*. Editorial: Wanceulen. Autor: Pedro García Fernández

Nombre	Terminología alternativa	Consecuencias Connotaciones
<i>La bomba</i>	<i>Coger el objeto</i>	Bélicas
<i>Lucha de escarabajos</i>	<i>Voltear al compañero</i>	Maltrato animal
<i>La caja de serpientes</i>	<i>Subirse encima</i>	Maltrato animal
<i>A la caza de serpientes</i>	<i>Salir reptando</i>	Maltrato animal
<i>Te robo en el camino</i>	<i>Coge pinzas</i>	Delincuencia

Libro: *1000 Juegos y deportes populares y tradicionales. La tradición Jugada.*
 Editorial: Editorial Paidotribo. Autores: Pere Lavega Burgués y Salvador Olaso Climent

Nombre	Terminología alternativa	Consecuencias Connotaciones
<i>La bomba</i>	<i>Cuenta atrás</i>	Bélicas
<i>A romper</i>	<i>El trompo</i>	Agresividad
<i>Correr gallos</i>	<i>gallos</i>	Maltrato animal
<i>Correr pollos</i>	<i>pollos</i>	Maltrato animal
<i>Correr gatos</i>	<i>gatos</i>	Maltrato animal
<i>Tiro al mulo</i>	<i>mulo</i>	Maltrato animal
<i>Anillar al toro</i>	<i>la anilla</i>	Maltrato animal
<i>Feo el último</i>	<i>El último pierde</i>	Discriminación
<i>Asesino</i>	<i>¿Quién la queda?</i>	Bélicas
<i>Guerrillas vascongadas</i>	<i>Desafío</i>	Bélicas
<i>Lucha de carneros</i>	<i>Carneros</i>	Maltrato animal
<i>Persecuciones de patos</i>	<i>Patos</i>	Maltrato animal
<i>Pelea de gallos</i>	<i>Desequilibrio en cucullas</i>	Maltrato animal
<i>Tirarse del pelo</i>	<i>No practicarlo</i>	Violencia
<i>El robo del bastón</i>	<i>Coger el bastón</i>	Delincuencia
<i>Declaro la guerra a...</i>	<i>Di un país</i>	Bélicas
<i>Pollos reboleos</i>	<i>Lo que diga mamá</i>	Maltrato animal
<i>La guerra de las gallinas</i>	<i>Espalda al suelo</i>	Maltrato animal
<i>Indios y vaqueros</i>	<i>Evitar la luz</i>	Violencia
<i>Moros y cristianos</i>	<i>Chocar la mano</i>	Discriminación
<i>El calvo</i>	<i>Derribar el palo</i>	Discriminación
<i>Juego de la guerra</i>	<i>No practicarlo</i>	Bélicas
<i>Civiles y ladrones</i>	<i>La madre</i>	Bélicas
<i>Pistoleros e indios</i>	<i>Quieto</i>	Bélicas
<i>Polis y cacos</i>	<i>Sumar cintas</i>	Violencia
<i>Serpiente asesina</i>	<i>Las serpientes</i>	Agresividad
<i>Botella borracha</i>	<i>Botella mareada</i>	Alcoholismo
<i>Cojita manteles</i>	<i>A una pierna</i>	Discriminación
<i>Un señora gorda</i>	<i>Una princesa...obesa</i>	Discriminación
<i>A la caza del mono</i>	<i>Somos monos</i>	Maltrato animal
<i>Salto del moro</i>	<i>Saltar el río</i>	Racismo
<i>Tira de la morsa</i>	<i>Mover la roca</i>	Maltrato animal
<i>La caza del búfalo</i>	<i>Búfalo</i>	Maltrato animal

Libro: *Educación Física en Primaria a través del juego. Primer, segundo y tercer Ciclo* (2001). Editorial: INDE. Autores: Grupo La Tarusa. Jesús Javier Angulo Abajo; Jesús Cartón Revuelta y Fausto Cuadrillero Escudero.

Nombre	Terminología alternativa	Consecuencias Connotaciones
<i>Pelea de Gallos</i>	<i>Hazle caer</i>	Maltrato animal
<i>Cazadores de indios</i>	<i>Que no salgan</i>	Discriminación
<i>La peste</i>	<i>La llevas</i>	Discriminación
<i>Moros y cristianos</i>	<i>Palmada y huye</i>	Racismo
<i>Sangre</i>	<i>Pies quietos</i>	Bélicas

<i>El cazador y las liebres</i>	<i>Sálvese quien pueda</i>	Maltrato animal
<i>los apestados</i>	<i>El Arcoiris</i>	Discriminación
<i>Leopardo cazado</i>	<i>La liana</i>	Maltrato animal
<i>Los camicaces</i>	<i>Salvar al compañero</i>	Bélicas
<i>El cazador furtivo</i>	<i>El cazador de balones</i>	Maltrato animal
<i>El ciego y el paralítico</i>	<i>Persecución</i>	Discriminación
<i>Los camicaces</i>	<i>Salvar al compañero</i>	Bélicas

Libros:

Guía de juegos escolares con compañeros velocidad-equilibrio-ritmo. (1995)

Guía de juegos escolares con compañeros fuerza-potencia-atención. (1995)

Guía de juegos escolares diferentes objetos. (1995)

Editorial: Editorial Gymnos. Autores: Luque Hoyos, F. Y Luque Tabernero, S.

Nombre	Terminología alternativa	Consecuencias Connotaciones
<i>Carrera de enanos</i>	<i>Carrera agachados</i>	Discriminación
<i>Carrera de tanques</i>	<i>Carrera de piñas</i>	Bélicas
<i>La batalla del cojo</i>	<i>Desequilibrio del compañero</i>	Discriminación
<i>Pisa la mina</i>	<i>Terreno prohibido</i>	Bélicas
<i>Caza del pato</i>	<i>Atrapar</i>	Maltrato animal
<i>Cuba libre</i>	<i>Estatua-muévete</i>	
<i>Guerra con globos</i>	<i>Mojar al compañero</i>	Bélicas

Libro: *1001 ejercicios y juegos de recreación*. Editorial: Paidotribo. Autores: Oleguer Camerino Foquet y Marta Castañar Balcells

Nombre	Terminología alternativa	Consecuencias Connotaciones
<i>La bomba</i>	<i>Pies quietos</i>	Bélicas
<i>Tirarse de cabeza al vacío</i>	<i>Lanzarse a la piscina</i>	Lesivas
<i>El túnel de la muerte</i>	<i>El túnel sin luces</i>	Temor / miedo
<i>Fútbol para cojos</i>	<i>Fútbol adaptado</i>	Discriminación
<i>Matar a los de la fortaleza</i>	<i>La fortaleza</i>	Bélicas

Libro: *Fichero de juegos alternativos para primaria*. Editorial: INDE. Autores: José Luis Garijo, María Cruz López y M^a Dolores Serrano Diana

Nombre	Terminología alternativa	Consecuencias Connotaciones
<i>El pistolero</i>	<i>Puntería</i>	Bélicas

Libro: *Los Juegos en la educación física de los 12 a los 14 años*. Editorial: INDE. Autor: Antonio García López

Nombre	Terminología alternativa	Consecuencias Connotaciones
<i>Aplasta cabezas</i>	<i>Melé sin brazos</i>	Violencia
<i>Pelea de burros</i>	<i>Pulso de hípica</i>	Maltrato animal
<i>El asesino</i>	<i>El guiñador misterioso</i>	Bélicas
<i>El torpón</i>	<i>“El escurridizo”</i>	Discriminación
<i>La peste</i>	<i>“Persecución encadenada”</i>	Discriminación

3. CONCLUSIONES.

Tras el análisis de la terminología empleada por parte del profesorado para denominar a algunos juegos, invitamos a los profesionales de la enseñanza, para que reflexionen sobre las implicaciones o connotaciones negativas que a veces pueden generar este tipo de decisiones didácticas.

Consideramos que independientemente de la normativa administrativa basada en leyes educativas, está el *sentido común* a la hora de presentar la actividad a realizar. Así, si entendemos el concepto o significado del término peyorativo, el cual hace referencia a la *palabra o expresión que se usa o se entiende con el valor más negativo, despectivo o desfavorable de los que tiene*, es el momento de adoptar otra terminología alternativa, con el fin de soslayar interpretaciones no deseadas o evitables.

Debemos aclarar, que evidentemente somos conscientes de que los autores y autoras que emplean los términos analizados a lo largo del texto, no tuvieron ni la más mínima intencionalidad de provocar o incentivar este tipo de actitudes negativas, otra cuestión es, cómo lo puedan interpretar los receptores de la información de la actividad lúdica a realizar y el canal o contexto donde se desarrolle dicha actividad.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Antón García, J.L. (1994). *Balonmano. Fundamentos y etapas de aprendizaje*. Madrid: editorial Gymnos.

Bruggmann, B. (2003). *1000 ejercicios y juegos de fútbol base*. Ed. Hispano Europea.
Camerino Foquet, O. y Castañar Balcells, M. (1999). *1001 ejercicios y juegos de recreación*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Fusté Masuet, X. (1996). *Juegos de iniciación a los deportes colectivos*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

García Fernández, P. (2005). *Actividad física en el medio natural para primaria y secundaria*. Sevilla: Editorial Deportiva Wanceulen.

García López, A. (2002). *Los juegos en la educación física de los 12 a los 14 años: Primer ciclo de la E.S.O.* Barcelona: INDE.

García, J.M. (2006). *Judo. Juego para la mejora del aprendizaje de la técnica.* Barcelona: Editorial Paidotribo.

Garijo, J. L; López M. y Serrano Diana M^a.D. (2000). *Fichero de juegos alternativos para primaria.* Barcelona: Editorial INDE

LA TARUSA, GRUPO (2001). *Educación Física en primaria a través del juego. Primer ciclo.* Barcelona. INDE.

LA TARUSA, GRUPO (2001). *Educación Física en primaria a través del juego. Segundo ciclo.* Barcelona: INDE.

LA TARUSA, GRUPO (2001). *Educación Física en primaria a través del juego. Tercer ciclo.* Barcelona: INDE.

Lavega Burgués, P. y Olaso Climent, S. (2003). *1000 Juegos y deportes populares y tradicionales". La tradición Jugada.* Barcelona. Editorial Paidotribo.

Luque Hoyos, F. Y Luque Tabernero, S. (1995). *Guía de juegos escolares diferentes objetos.* Madrid: Editorial Gymnos.

Luque Hoyos, F. y Luque Tabernero, S. (1995). *Guía de juegos escolares con compañeros velocidad-equilibrio-ritmo.* Madrid: Editorial Gymnos.

Luque Hoyos, F. y Luque Tabernero, S. (1995). *Guía de juegos escolares con compañeros fuerza-potencia-atención.* Madrid: Editorial Gymnos.

Merino Jiménez, A. y Gómez Rodríguez, J. (2005). *Piragüismo recreativo.* Sevilla: Editorial Deportiva Wanceulen.

Trigo Aza, E. (1993). *Juegos motores y creatividad.* Barcelona: Editorial Paidotribo.

Fecha de recepción: 8/8/2012

Fecha de aceptación: 1/9/2012.

EmásF