UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

TESIS DOCTORAL

"EVALUACIÓN DE LA ELABORACIÓN Y DESARROLLO DEL PROYECTO CURRICULAR DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA"

Presentada por:

Enrique Rivera García

Dirigida por:

Juan Bautista Martínez Rodríguez

"No soy lo bastante joven para saberlo todo"

James Barrie (1860-1937)

A Elvira, Carmen e Irene, las tres mujeres que más quiero.

Agradecimientos

A Juan Bautista, mi director de tesis, por convencerme para cambiar el "chip" a tiempo.

A todos mis colegas del grupo de investigación, y muy especialmente a Concha, Soco, José Antonio, Rafa y Miguel

A Tere y a las *"Maiytes"*, por los ratos de Nut*dist que hemos pasado juntos.

Y por supuesto a Diego, por permitir que sus vivencias hayan podido ser las mías.

Índice

Índice.

Introducción

PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL

Capítulo I:

La Educación Física en el contexto socio-cultural actual.

Capítulo II:

Marco Legal de la Educación Física.

Capítulo III:

Diseño y Desarrollo del Currículum en la Educación Física Escolar

SEGUNDA PARTE: INFORME DE INVESTIGACIÓN

Capítulo 1:

Diseño de la Investigación

Capítulo 2:
Desarrollo de la investigación

Capítulo 3:

Análisis de datos cualitativos

Capítulo 4:

El análisis del contexto; punto de partida para la elaboración de los Proyectos de Centro

Capítulo 5:

Análisis formal de la estructura de los Proyectos Curriculares del área de Educación Física

Capítulo 6:

Procesos de elaboración del Proyecto Curricular del área de Educación Física

Capítulo 7:

Percepciones y creencias del profesorado ante la elaboración de los Proyectos de Centro

Capítulo 8:

El aula de Educación Física: un espacio por descubrir. (Informe del estudio de casos)

Capítulo 9:

La negociación del informe

4.- Anexos del capítulo 8: el aula de Educación Física: un espacio por descubrir

INTRODUCCIÓN

La Ley General de Ordenación del Sistema Educativo, y más concretamente el nuevo marco curricular gestado desde ella, ha sumergido al profesorado en general y al de Educación Física en particular, en un nuevo lenguaje polisémico, universal y falto de concreción, que ha provocado la aparición de una nueva racionalidad. En el contexto andaluz, los primeros pasos dados a partir de los ochenta para la Reforma del Sistema Educativo, fueron orientados hacia aspectos curriculares claramente sociales y políticos, que poco a poco fueron sustituídos, a partir de los noventa, por un lenguaje de mayor concreción y de un claro enfoque técnico; lenguaje que ha dado lugar a la aparición de una multiplicidad de categorías, que progresivamente se han llenado de contenidos. Hoy en día se habla con naturalidad en los centros escolares del proyecto de centro, proyecto curricular, secuenciación de contenidos, análisis del contexto, etc.; términos que para un neófito pueden resultar inescrutables, y que para los profesionales de la educación han entrado a formar parte de su lenguaje cotidiano. Al tiempo que se desarrollaba el proceso de implantación, los profesionales han ido pasando por diferentes estadios, muchos de ellos marcados por la incertidumbre del puesto de trabajo, el cuestionamiento de su autoestima, la degradación de su consideración social o las nuevas condiciones de trabajo.

A mediados de los años noventa, desde el grupo de investigación al que pertenezco, nos planteamos indagar en los centros de primaria de nuestro entorno, para conocer cómo se han configurado los procesos de la elaboración del currículum y su posterior desarrollo. Entendemos que los Proyectos de Centro, como instrumento básico puesto por la administración en manos de la comunidad educativa, con el fin de lograr los objetivos de participación y autonomía defendidos desde el nuevo modelo educativo, deben ser nuestro punto de referencia.[1]

Desde el anterior marco de investigación se ha propiciado el desarrollo de esta tesis doctoral, que centrada en el ámbito de la Educación Física, pretende desentrañar hasta que punto, la elaboración y desarrollo del Proyecto Curricular del Área, ha contribuido a fomentar la participación, la colaboración y el consenso dentro de la Comunidad Educativa, respondiendo a las demandas sociales y culturales de su entorno y contribuyendo al desarrollo de la comunidad.

---

1 El proyecto de investigación al que se hace referencia, es el concedido al grupo de investigación HUM-0267 de la Universidad de Granada financiado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía para evaluar la elaboración y desarrollo de Proyectos de Centro en centros de Educación Primaria de Andalucía.

Mi propia biografía profesional como docente, ha ido haciendo crecer en mí un claro interés hacia todo lo que pudiera significar la aproximación a la innovación educativa y sobre todo hacia aquello que pudiera mejorar el currículum de un área en franca desventaja frente al resto. Doy los primero pasos en la docencia a principios de la década de los 80 en un centro privado concertado, donde tuve la oportunidad de vivir de cerca los niveles inferiores de la enseñanza. Ya en ese primer contacto comenzaron las primeras inquietudes por salir de los marcos habituales del área, en esos momentos orientados en exclusiva hacia la práctica motriz, y comenzar a pensar otra forma de intervención didáctica, más cercana a una intencionalidad de introducir al alumnado en el *"porqué y para qué de la práctica"*. Posteriormente, en el año 1985, me integro en la red pública como funcionario del cuerpo de profesores de bachillerato. Convencido de la necesidad de un cambio en las estructuras educativas, a partir de 1988 comienzo a colaborar de forma activa en los primeros pasos de experimentación de la Reforma Educativa, colaborando posteriormente en la elaboración de documentos claves como el currículum andaluz para el área en los tres niveles de la enseñanza obligatoria, o en los materiales curriculares que ejemplifican un primer desarrollo de los mismos.

Mis primeros contactos con la formación del profesorado se producen en el año 1989, a través de los cursos de especialización en Educación Física que se convocan para maestros de EGB, con el fin de comenzar a crear un cuerpo específico que se hiciera cargo del área en la etapa. Posteriormente a partir del año 1992, me integro como profesor en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada, donde me hago cargo de la asignatura de Didáctica de la Educación Física dentro de la especialidad. Esto ha significado que mi aterrizaje en esta investigación se realiza con las alforjas repletas de concepciones previas, creencias y teorías implícitas que he tratado de elevar al espacio explícito, aunque he de reconocer que resulta altamente difícil mantenerse en un estado neutral, cuando la carga que se lleva es amplia. Esto ha significado que mi aterrizaje en esta investigación, se realiza con las alforjas repletas de concepciones previas, creencias y teorías implícitas, que necesariamente he tratado de elevar al espacio explícito, aunque he de reconocer que resulta altamente difícil mantenerse en un estado neutral, cuando la carga que se lleva es amplia. (Goetz y LeCompte, 1988:65).[2]

2

La formulación de los fines y cuestiones de las investigaciones y las orientaciones teóricas que los informan están influidas por varios factores: experiencias vitales, ideologías culturales y compromisos filosóficos y éticos del investigador, así como por las cuestiones y problemas señalados por otros miembros destacados de las comunidades científicas y de la sociedad en general. La reflexión sobre la

¿Qué vamos a investigar?, en esta pregunta se encuentra encerrado todo el proceso desarrollado, y si fuera planteada a lo largo de los diferentes momentos por los que ha ido pasando el mismo, nos daríamos cuenta como de forma progresiva, se ha ido tamizando la respuesta, hasta el punto que me atrevería a decir que aún se mantiene abierta en función del trascurso que lleve la redacción de este informe. Estamos asistiendo a un proceso emergente, durante el cual, de forma progresiva, se ha ido definiendo el problema a medida que el conocimiento sobre la realidad estudiada se ha ido acrecentando (Rivas, 1990).

Si nos remontamos al momento en el cual se realiza el proyecto previo, las intenciones referidas en cuanto al *"objeto de estudio"* se enmarcaban en un interés por investigar sobre la práctica real de los maestros y maestras especialistas en Educación Física; cómo son los documentos que construyen para dar respuesta a la demanda de la administración educativa (Proyecto Curricular del área de Educación Física) y el valor que les otorgan dentro de su práctica real. Ademas de lo expuesto anteriormente, se intentaba profundizar en el conocimiento de la realidad del área en la escuela, desde el acercamiento a los maestros y maestras especialistas que imparten la Educación Física en el ámbito de la Primaria.

Posteriormente, a medida que se fue desarrollando el trabajo de campo, comenzaron a emerger otros aspectos relevantes, que en un principio no habían sido detectados previamente, centrando la investigación en dos marcos, que aunque con *corpus* diferentes, serían complementarios entre ellos. En un primer paso, desde un modelo sustentado desde el análisis de fuentes documentales (Goetz y LeCompte, 1988: 35), se pretende investigar la realidad del área en el marco de la Educación Primaria (objetivos que pretende, contenidos que desarrolla, metodología que utiliza, etc.), para ello se decide analizar con profundidad treinta Proyectos Curriculares de Educación Física. Nuestras intenciones previas eran que la culminación de este primer paso, nos sirviera de antesala para contrastar los resultados obtenidos, con las observaciones e interpretaciones volcadas en un estudio de casos centrado en la investigación de la realidad del aula de Educación Física.

El descubrimiento de una realidad implacable a medida que se realizaban los primeros trabajos de análisis de documentos recabados de los centros, nos hace dar un giro al objeto de

---

propia actividad, las reacciones de los colegas y un deliberado cuestionamiento (en los ámbitos empírico y abstracto) de ciertas premisas y supuestos implícitos, hacen posible que el investigador se haga consciente de dichas influencias y las considere de forma explícita.

estudio referido a los Proyectos Curriculares. La mayoría de ellos, reflejaban con excesiva fidelidad, las propuestas que tanto la propia administración (Ceja, 1993; Mec, 1992) como las diversas editoriales (Anaya; Everest; Edebé; Santillana ; S.M.; Edelvives;....) Habían construido para dar respuesta a las demandas de la administración educativa. Este aspecto hace que reorientemos nuestra investigación hacia la constatación de esta hipótesis, y valorar hasta que punto pueden tener validez en los centros unos documentos que nacen con una clara vocación burocrática. (Salinas, 1990).

Al final lo que queda es la necesidad de intentar comprender qué es lo que está pasando en los centros de primaria con la Educación Física. Comprobar si ha calado o no la nueva concepción del área planteada desde la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990) y los decretos que la desarrollan (Ministerio de Educación y Ciencia: 1991; Consejería de Educación de la Junta de Andalucía: 1992).

La Tesis que se presenta se va a estructurar en dos grandes bloques: un marco conceptual previo y el informe de investigación. Desde el primero de ellos, pretendemos hacer una aproximación a la ubicación actual de la Educación Física en el contexto social y cultural predominante, intentando responder a tópicos de máxima relevancia de la cultura postmoderna: concepción del cuerpo, medios de comunicación y actividad física, etc. Otros focos de interés se han orientado hacia el análisis de la situación actual de la investigación en la Educación Física Escolar, especialmente referida al ámbito de la Primaria; legislación que define y desarrolla el actual sistema educativo en general y la Educación Física en particular y las transformaciones curriculares recientes que han ido configurando el actual marco curricular del área. Para culminar este primer bloque, orientado a satisfacer el marco conceptual de la Tesis, sin ánimo de ser excesivamente reiterativos dentro de un espacio muy desarrollado desde la literatura curricular, pretendemos acercarnos a los modelos de elaboración y desarrollo del currículum. Partiendo desde una aproximación genérica a las teorías curriculares, intentaremos identificar la influencia que han ejercido en nuestro campo específico de conocimiento, y los diversos modelos específicos en los que se apoya actualmente el área para elaborar y desarrollar el currículum.

La inclusión en la segunda parte de la Tesis de la *"metodología"* (capítulos primero, segundo y tercero) junto al análisis de los resultados, el informe del estudio de casos y las conclusiones, pretende significar la fuerte carga de construcción y reconstrucción que ha tenido este espacio en nuestra investigación. Uno de nuestros objetivos planteados desde este trabajo

va encaminado precisamente hacia utilizar el marco metodológico, no como receptáculo descriptivo de instrumentos y técnicas a utilizar, sino como cajón de reflexión y reconstrucción constante de las decisiones tomadas durante el análisis de los datos cualitativos. Este planteamiento nos hace difícil su desvinculación con la posterior exposición de resultados, ya que el nivel de interacción que mantienen es muy alto. De cara a estructurar la exposición de resultados, en principio se van a diferenciar dos grandes espacios: elaboración (análisis de los proyectos curriculares del área) y desarrollo (estudio de casos). En el primero, se parte del papel que ha desempeñado el análisis del contexto en los procesos de elaboración de los proyectos, para pasar a realizar una espiral de profundización en el objeto de la investigación a tres niveles: acercamiento formal a la estructura utilizada, identificación de fuentes documentales y modelos utilizados a la hora de construir los grandes espacios del currículum (objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación) y percepciones y creencias predominantes en el profesorado relativas a la elaboración de los proyectos.

Desde el estudio de casos, se pretende tomar el pulso al currículum del área en la acción. Situarnos delante la realidad cotidiana y frente a este subsitema social en el que se convierte la clase Educación Física, analizar todo el entramado de relaciones, intercambios y nuevas experiencias que se suceden y posibilitan el enriquecimiento de todos los sujetos allí presentes. Al final, desde las conclusiones, intentaremos aunar ambos espacios y reflexionar sobre las causas de la brecha creada desde el actual sistema educativo entre teoría y práctica, elaboración y desarrollo.

PRIMERA PARTE

MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL ACTUAL

EL ESCENARIO CULTURAL Y SOCIAL COMO PUNTO DE PARTIDA

. La concepción del *"cuerpo"* en la cultura postmoderna.

. Medios de Comunicación, consumo y Educación Física.

CULTURA, CURRÍCULUM Y EDUCACIÓN FÍSICA

. El *"cuerpo"* en el marco de la cultura.

LAS FORMAS DE CONOCIMIENTO EN LA ENSEÑANZA

LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN EL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL ACTUAL

. Aproximación a los campos de estudio predominantes en la investigación de la Educación Física Escolar.

. Panorama actual de la investigación de la Educación Física Escolar en nuestro contexto.

. Hacia una propuesta de pautas de actuación de cara a clarificar el campo de la investigación en la Educación Física Escolar.

. Reflexiones en torno a la investigación en la Educación Física Escolar.

I.1.- El escenario cultural y social como punto de partida.

Corren tiempos difíciles para los educadores, los principios en los que se asentaba el trabajo en la escuela están en crisis, porque la sociedad en la que se enmarca también ha entrado en crisis. Tal como expresa Pérez Gómez (1988), la sensación de inestabilidad producida por el cuestionamiento de los fundamentos, que hasta ahora, con un mayor o menor nivel de reflexión y consciente aceptación servían de soporte a las prácticas educativas, han perdido validez. La *"modernidad"*, apoyada sólidamente sobre la razón, la objetividad y el cientifismo positivista, que ha tratado de conducir al hombre hacia las máximas cotas de libertad, respeto a los derechos y en suma, hacia la felicidad, ve como sus pilares básicos se tambalean, al no saber hacer frente a hechos como las guerras, el fundamentalismo religioso, el progresivo deterioro del medio ambiente, la salvaje economía de mercado generadora de fuertes desigualdades económicas y grandes bolsas de desempleo entre la población, o la aparición de las grandes plagas del siglo: racismo, xenofobia, droga, etc .... [1]

La problemática planteada anteriormente, abre paso a un necesario replanteamiento de los principios, que hasta ahora han presidido lo que hemos venido llamando cultura de la modernidad, que intenten dar una respuesta más adecuada a las incertidumbre planteadas en la sociedad actual. La flexibilidad económica, la complejidad tecnológica, la diversidad cultural y religiosa, la incertidumbre moral y científica, son, entre otras, características claras del paisaje socio-cultural actual. Como ha defendido Hargreaves, citado por Evans (1996), estos cambios afectan inevitablemente en las actitudes, intereses y expectativas de los niños y niñas que pueblan

---

1

En Europa se comienza a hablar de la *tercera vía*, como estrategia para tratar de dar respuesta al aumento de las desigualdades, Sir Anthony Giddens, uno de sus principales impulsores, en una entrevista reciente en el periódico *"El País"*, expresa su preocupación para encontrar el camino que de respuesta a los cambios en el mundo. *"No solo me refiero a la globalización, sino a la estructura de clase media de nuestras sociedades, los movimientos hacia la sociedad de consumo, expansión del individualismo y cambios fantásticos que han afectado a la familia y al matrimonio.....*

La idea de la tercera vía, son los electores quienes han enviado el mensaje. Primero, han rechazado las políticas vigentes. No quieren ser abandonados a solas en el mercado global. Es un voto contra el neoliberalismo. Y segundo, vivimos en una sociedad de valores diversificados, en la cual, por ejemplo, debe haber tolerancia sexual como parte de la tolerancia global.....

La pregunta es: ¿cómo encuentras una sociedad que es más igualitaria y que ofrece protección a la gente vulnerable, cuando necesitas una economía dinámica con un alto nivel tecnológico, cuando tienes enormes cantidades de capital fluctuando por el mundo?".

las escuelas, y también, lógicamente, en el pensamiento y lo que enseña el profesorado. Las demandas de cambio que se imponen desde todos los espacios sociales, ha provocado que en este nuevo marco, aflore lo que para algunos se ha venido conceptualizando como *"Postmodernidad"* (Giddens, 1993; Featherstone, 1988; Hargreaves, 1996).

Siguiendo a Pérez Gómez (1998), es necesaria una clarificación conceptual del término "postmodernidad"[2], para ello, recogiendo la opinión de Lyotard, uno de sus máximos exponentes, el término se plantea, atendiendo al prejifo *"post"*, desde una doble perspectiva: bien como negación de la modernidad, o como superación de este marco. Realizando un análisis de la línea que podríamos denominar *"continuista"*, se propugna que los aspectos negativos evidenciados en la modernidad, pueden ser perfectamente criticados desde la propia razón modernista, sin necesidad de tener que acudir a la irracionalidad postmodernista para encontrar una explicación a los mismos.[3] Posición mantenida por autores como Habermas, Sebreli o Giddens, citados por Romero (1998).

Pérez Gómez (1998), en un intento de clarificación del término, se apoya en Hargreaves y Schwandt, para diferenciar entre tres conceptos claves: *postmodernidad, pensamiento postmoderno y postmodernísmo*; En alusión al primero de ellos, lo sitúa como aglutinante que recogería en su seno la identificación de las circunstancias sociales y políticas que caracterizarían esta etapa. El *"pensamiento postmoderno"* vendría a constituirse en el soporte filosófico, científico y social que protegería el término, siendo el *"posmodernismo"*, según las propias palabras del autor: *"la cultura e ideología social contemporáneas que se desprenden de y al mismo tiempo legitiman las formas de vida individual y colectiva derivadas de la condición postmoderna"*.

---

2 *"Lo viejo, como decía Gramsci, no acaba de morir y lo nuevo no acaba de nacer"* (Pérez Gómez, 1988; pág. 20)

3 *"La ruptura con visiones providenciales de la historia, la disolución de la fundamentación junto al surgimiento del pensamiento contrafáctico orientado al futuro y el vaciamiento del progreso por el cambio continuado, son tan diferentes de las perspectivas esenciales de la ilustración como para avalar la opinión de que se han producido transiciones de largo alcance. Sin embargo, al referirse a esas transiciones como postmodernidad, es un error que obstaculiza la apropiada comprensión de su naturaleza e implicaciones. Las disyuntivas que han tenido lugar, deben verse más bien como resultantes de la autoclarificación del pensamiento moderno, en tanto que los residuos de la tradición y la visión provincial se disipan. No hemos ido "más allá" de la modernidad, sino que precisamente estamos viviendo la fase de su radicalización"*. (Giddens, 1993; pág.56-57)

Podríamos decir, al igual que manifiesta Hargreaves (1996), que la principal característica de la *"postmodernidad"* la podríamos encontrar en su carácter paradójico, ya que cualquiera de ellas se presenta con la doble cara de la potencialidad y la paradoja. Un fiel reflejo de estas características, las podemos encontrar en Romero (1988), quien desde la propuesta de Hargreaves, realiza una síntesis de las mismas.[4] En este mismo sentido, Pérez Gómez (1988), tomando como punto inicial de referencia a Spiegel (1993), identifica una serie de peculiaridades que podrían ser fieles exponentes de la concepción de lo que entendemos por postmodernidad:

. *Desfondamiento de la racionalidad.* El desfondamiento de la racionalidad en todos los ámbitos, especialmente a niveles científicos y morales, hacen que la verdad, la realidad y la razón, queden como construcciones sociales relativas, probablemente privilegiadas por los grupos de poder. Ante esto, se impone el *pensamiento débil* (Vattimo, 1995), consciente de su relatividad y contingencia.

. *Pérdida de la fe en el progreso.* El descrédito del progreso lineal, acumulativo e ilimitado, hace que se empiece a vislumbrar la historia como un transitar errático y discontinuo, lejos de la concepción evolutiva y única que se le otorgaba, por lo que se empieza a entender que puede ser causa de logro de cotas de alta o baja satisfacción al género humano.

4

". *La complejidad tecnológica, junto a la alta flexibilidad de la organización social, nos plantea la necesidad de atender a la diversidad, pero con una fuerte tendencia a la disgregación.*

. *Frente a los planteamientos globalizadores, aparecen resistencias claras, que piden la reconstrucción de los currícula desde posicionamientos etnocéntricos, que pueden caer incluso en la xenofobia.*

. *La incertidumbre moral y científica en la que nos encontramos, disminuye la confianza a la hora de realizar la selección de los contenidos que entendemos como relevantes, sin garantizar un acuerdo moral en torno a lo que se enseña en la escuela.*

. *La ansiedad personal y la búsqueda de autenticidad, lleva a la exploración psicológica continua en un mundo que carece de anclajes morales seguros.*

. *La simulación segura de la realidad configuran productos más perfectos y pausibles que las mismas realidades, por ejemplo, la cooperación artificial.*

. *La comprensión de tiempo y espacio puede conducir a la flexibilización pero estas prácticas pueden acabar en el agotamiento.*

. *La fluidez de las organizaciones ejemplificadas en el mosaico móvil, reta a las estructuras balcanizadas propias de educación secundaria, pero a la vez pueden ser manipuladas por algún núcleo que sea inaccesible a la rendición de cuentas".* (Romero, 1998, pág. 9-10).

. *Pragmatismo como forma de vida y pensamiento.* Agotada la retórica de los grandes relatos, comienza a imponerse un pensamiento práctico, cercano a la realidad cotidiana; se antepone la búsqueda del placer por encima de todo, entrando en la política del consenso temporal[5].

. *Desencanto e indiferencia.* La pérdida de fe en el progreso, evidenciado anteriormente, provoca una rápida huida hacia el desencanto y a la indiferencia. Vivir la incertidumbre significa en muchos casos aprovechar la sinrazón en beneficio propio, traspasar la frontera bajo la excusa del todo vale, es algo a lo que la ideología postmoderna y la cultura social dominante nos tiene acostumbrado.

. *Autonomía, diversidad y descentralización.* En todos los órdenes de la vida se impone el respeto a la diversidad, la autonomía y la convivencia no dependiente, tanto a nivel individual y colectivo; esta asunción de responsabilidades es requisito indispensable para poder transitar por el presente.

. *Primacía de la estética sobre la ética.* Cuando se instala la confusión, ante la falta de una fundamentación racional estable del saber, el refugio de las imágenes, los discursos o el lenguaje, facilita la pérdida del norte ético, apareciendo el triunfo de lo estético. El medio es el mensaje y el continente desaloja al contenido. [6]

. *Crítica al etnocentrismo y a la universalidad.* La disolución de la fundamentación racional conduce fácilmente a la afirmación del relatisvo. Ante la falta de modelos claros de ser en el mundo, cualquier configuración cultural o cualquier modo de ser individual o colectivo puede perfectamente revindicar su legitimidad.

---

5 Tal como recoge Pérez Gómez (1988), Niklas Lumann, lo ha expuesto con claridad meridiana, al afirmar que el derecho moderno responde esencialmente a una estrategia oportunista y que es absolutamente contingente, convencional y mutable, y que los propios derechos fundamentales son una mera reglamentación de fronteras entre esferas de poder que constantemente pueden ser traspasadas por estos.

6 *"Los postmodernos no llegan jamás a la exaltación épica, pero abren la puerta, con perezosa elegancia, al negar el pan y la asal a las ideas de Razón y de Progreso, y al someter la función a la forma y la ética a estética"* (Vázquez Rial, 1992, citado por Pérez Gómez, 1998).

. *Multiculturalismo y aldea global.* El aparente respeto hacia las diferencias personales, la clara afirmación de la tolerancia, la aceptación del metizaje e interculturalismo, puede ser un simple espejismo ofrecido desde el mundo comercial, de los objetos o de la información; la realidad podría estar más próxima a una sutil imposición por parte de los grupos de poder de sus patrones culturales.[7]

. *Resurgimiento del fundamentalismo, localismo y nacionalismo.* En reacción a la concepción globalista del mundo, y ante la necesidad de afirmar su propia identidad, estamos asistiendo al resurgimiento de viejos y nuevos localismos o nacionalismos, que bajo la bandera del respeto a la diversidad, pretende en muchos casos afianzar su propia identidad, a costa incluso de la exclusión del otro.

. *Ahistoricismo, el fin de la historia.* El pensamiento postmoderno parece moverse en su concepción sobre la historia entre la afirmación del relativismo y la afirmación del fin de la historia.

I.1.1.- La concepción del *"cuerpo"* en la cultura postmoderna.

La concepción del cuerpo en la sociedad postmoderna, no ha quedado ajena a los cambios anteriormente descritos, provocandose un cambio significativo en el valor y la finalidad que se le otorga. Siguiendo a Shilling (1993), el cuerpo empieza a entenderse como forma de afirmación individual, que concebido como una parte importante de la identidad de la persona, debe ser trabajado y mejorado. Identificandolo como fenómeno de opciones y elecciones, los profesionales de la actividad física y especialmente los educadores implicados directamente con su educación en la escuela, deben asumir la tarea de orientar adecuadamente a sus alumnos sobre las opciones más adecuadas a elegir para completar esta obra inacabada que es nuestro cuerpo.

---

7 Como afirma Pérez Gómez (1988), El juego real de intercambios comerciales dentro de la sociedad de libre mercado, no conduce a la aceptación de la diferencia y la diversidad en su versión original ni a la igualdad de oportunidades en el intercambio cultural, más parece una divulgación desnatada de la cultura y de los pensamientos extraños, que en su versión ligera, incluso se convierten en mercancías provechosas. Barcellona y Echevarría, citados por el autor, ven en los medios de comunicación a un reductor de las diferencias a un común denominador, o como la *telépolis* es la aldea global donde se producen los intercambios acelerados entre individuos y culturas, acercando las diferencias y generando homogeneidad a través del indiferente universo telemático.

Shilling (1993), realiza una aproximación muy interesante a la visión del *"cuerpo como capital físico"*, al entender que puede ser un excelente medio para la obtención de rendimientos económicos, para ello bastaría analizar la profesionalización de los deportes más aceptados socialmente, o las recompensas en forma de becas o ayudas que reciben los atletas por parte de diferentes estamentos públicos o privados. Pero no solo a nivel de deporte se produce este rendimiento, las pasarelas de moda, los porteros de discoteca e incluso las prostitutas, podrían ser otros excelentes ejemplos de la utilización del cuerpo como forma de capital. Para entrar en un análisis más detallado, esta autora nos propone examinar tres aspectos relacionados directamente con la idea del cuerpo como capital físico: la producción, conversión y transmisión de este capital.

En referencia a la producción del capital físico, entiende que puede ser alcanzado a través de todas aquellas actividades relacionadas de forma directa con la práctica de actividad física, ya sean realizadas con una intencionalidad recreativa, o formen parte de un trabajo remunerado. Esta producción, dependerá muy directamente de las limitaciones sociales, económicas y culturales de las que dependa el individuo. Las desigualdades de poder desarrollar el capital físico, se verá claramente influenciado en función del espacio social al que se pertenezca, ya que las posibilidades de desarrollo dependerán en gran medida del tiempo de ocio disponible por el individuo para el cultivo del cuerpo, espacios que se ven aumentados en la medida en que se aleja la necesidad del trabajo. (Bourdieu, 1988).

El contexto social al que se pertenezca, además condiciona o provoca la aceptación, por parte de los individuos que pertenecen al mismo, de un conjunto de disposiciones y estructuras prestablecidas que condicionan la forma de relación con las situaciones familiares o las nuevas que se presenten. (Brubacker, 1985, citado por Shilling, 1993). Lógicamente este aspecto va a ser central para la reproducción de desigualdades sociales.

La ubicación del niño en un contexto determinado, no solo provoca la aceptación de unas estructuras preestablecidas, también le van a imponer un estilo de vida determinado, que en relación con la actividad física; a modo de ejemplo, lo podemos relacionar con los hábitos alimenticios de la clase social de pertenencia, que potencialmente pueden jugar un efectos positivo o negativo sobre la salud y forma física del individuo. Esta manifestación del estilo de vida la podemos encontrar así mismo, en las diferentes tendencias que aún se manifiestan en cuanto a las orientaciones del cuerpo que tienen los hombres y las mujeres; la concepción activa

del mismo presente en los primeros, se ve claramente enfrentada a la idea pasiva que predomina en las mujeres (Willis, 1990). La escasa aceptación social que tiene un cuerpo musculoso en la mujer puede ser un buen ejemplo de lo expuesto.

En base a las ideas anteriores, Bordieu (1988) argumenta que debido a la escasez de tiempo de ocio del que dispone habitualmente la clase trabajadora, suele tender hacia una visión más instrumentalista del cuerpo. Igualmente las mujeres de la clase trabajadora son las más perjudicadas, ya que a la necesidad de buscar recursos materiales para poder satisfacer las necesidades inmediatas de su familia, suman el sacrificio de su tiempo de ocio, para posibilitar el de sus maridos e hijos (Charles y Kerr, 1988). En contraste con lo expuesto, las clases dominantes, poseedoras de tiempos de ocio, son libres de tratar el cuerpo como un fin en sí mismo, otorgándole una doble orientación, según se ponga el acento sobre su funcionamiento intrínseco (salud), o sobre la apariencia corporal (el cuerpo para otros). En definitiva, estamos asistiendo a una producción del capital físico totalmente heterogénea, en función del contexto en el que se ubique el individuo, los condicionantes preestablecidos y el estilo de vida imperante en el entorno en el que se desenvuelve.[8]

El capital físico al que hacíamos referencia, y siguiendo a Bordieu, citado por Shilling (1993), puede convertirse en otras formas de capital (social, económico o cultural). Las clases trabajadora, pueden hacer uso de esta conversión, especialmente si se opta por su transformación en capital económico a través del acceso al mundo de la actividad física profesional. Es extraño que la conversión se realice a niveles sociales o culturales dentro del sistema educativo. Por contra, las clases dominantes no se enfrentan a la necesidad de transformar su capital físico en bienes materiales, por lo que se produce una tendencia a dedicarse a la práctica de actividades físicas elitistas, que si bien no proporcionan directamente una rentabilidad económica directa, si de forma indirecta facilitan la adquisición posterior de capital social y cultural.

La concepción del cuerpo como *"proyecto"*, el fuerte acento puesto pos autores como Bordieu, en la predestinación del individuo a sentirse obligado a realizar sus elecciones en cuanto

---

8

" Los recursos económicos del individuo, su acceso al tiempo libre, y su situación vital en general, siguen influyendo en su relación con su cuerpo después de que los gustos se hayan formado" ..... " Los estilos de vida de la gente de diferentes clases sociales se inscriben en sus cuerpos y para ellos resulta más o menos natural participar en diferentes formas de actividad física, que a su vez están investidas de valores sociales desiguales" (Shilling, 1993).

a la construcción de su capital físico, pone en evidencia la importancia social que ha adquirido el cuerpo en la actualidad. A pesar del debilitamiento de los condicionamientos del género y la extracción social del individuo, la centralidad de las técnicas corporales para la identidad corporal, y el efecto que estas tienen sobre el tamaño, la forma y la apariencia del cuerpo, afecta a como la gente se relaciona consigo misma y con el mundo que las rodea. (Shilling, 1993).[9]

No solo es un problema del género femenino, también en lo chicos se produce el efecto, al tratar de alcanzar cuerpos idealizados, en muchas ocasiones desde la utilización de productos en absoluto recomendables para la salud (anabolizantes, esteroides, hormonas, etc..). Es de destacar, tal como recoge Hall, citado por Shilling (1993), la insatisfacción que manifiestan gran parte de los niños y niñas de nueve años respecto a sus cuerpos, esto nos debe hacer reflexionar sobre la fuerte influencia que los medios de comunicación ejercen en estas edades, y como se transmiten erróneamente estereotipos estéticos respecto al cuerpo, que impactan y mediatizan la formación de la propia identidad corporal en los niños y niñas. Es probable que los responsables de la educación del cuerpo, empiecen a cuestionarse el predominio que aún se otorga al rendimiento, en su vertiente física o deportiva, por encima de la importancia del cuerpo como instrumento de comunicación. Sería interesante recoger la propuesta de Frank (1990), en cuanto a rechazar los *"tipos ideales"* de uso del cuerpo construídos desde la opresión, con la intencionalidad de oprimir o denigrar a otros, o aquellos que solo buscan valorarse en función de la capacidad que manifiestan (cuerpo disciplinados, reflejantes y dominantes). Por contra, apuesta por un cuerpo *"comunicativo"*, que sea capaz de relacionarse con los demás, respetar diferencias y comprometerse con ellas de forma activa.

Tal como recoge Tinnig (1996), las visiones especialmente estructuralistas y funcionales que hacemos del cuerpo, como objeto que podemos diseccionar, medir, probar, mantener, mejorar o comparar, nos aboca a una concepción reduccionista y mecanicista del mismo: *"el*

---

9 Tal como recoge Shilling (1993) "*En este contexto las chicas han estado largo tiempo sometidas a presiones relacionadas con su peso y apariencia general, que han conducido a desórdenes alimenticios y a una alienación general respecto a sus cuerpos (Chernin, 1983; Cooper, 1987; Btler, 1988; Orbach, 1988). En una onda similar, Emily Martin ha demostrado que la mujeres, frecuentemente, viven sus cuerpos como algo que en muchos aspectos escapa a su control (Martin, 1987). Esto no resulta sosprendente si consideramos nociones continuamente cambiantes de lo que constituye un cuerpo femenino ideal. Sólo en los últimos treinta años, por ejemplo, la mujeres que aspiran a lograr el cuerpo "ideal" han asistido a cambios desde los cuerpos delgados y prepuberales Twiggi y Christine Olman, respectivamente, hasta las reformas atléticas de las súpermodelos de finales de los ochenta, como Cindy Crawford, y de nuevo la figura de niña desamparada de Kate Moss.*"

cuerpo-máquina". Las primeras páginas sobre esta concepción fueron escritas por Descartes, y en ella se entiende que el hombre está formado por un alma y por un cuerpo-materia; este organismo, entendido como un sumatorio de partes, podría descomponerse y analizarse y así poder llegar a una mejor compresión del mismo. (Barbero, 1996).

Frente a este modelo, está empezando a surgir una concepción más cercana a los presupuestos planteados anteriormente, que orientan la visión del cuerpo no como mero organísmo biológico, sino también dotado de grandes significados sociales. (Shilling, 1993; Dewar, 1987; Theerge, 1991; Connell, 1987; Kirk, 1993).[10]

I.1.2.- Medios de Comunicación, consumo y Educación Física.

Si hubiera que decantarse por uno de los espacios más significativos de cara al currículum, que han motivado el tránsito desde la modernidad hacia la postmodernidad, lo podemos situar en la fuerte influencia que la revolución electrónica, especial los medios de comunicación de masas han tenido y tienen, de cara al establecimiento de un nuevo sistema de valores en los individuos. Como recoge Castell (1994), esta revolución tecnológica está abriendo la puerta a un nuevo tipo de ciudadano, con intereses, valores sociales, formas de pensar y de sentir, claramente diferentes respecto a las generaciones precedentes. El problema aparece cuando este nuevo modelo de ciudadano se encuentra solo y desprotegido, ya que los contextos formativos básicos: escuela y familia, aún están muy lejos de integrar plenamente esta nueva cultura. Si se calcula que un niño pasa en torno a novecientas horas en el aula, frente a las mil que puede pasar delante de la televisión, estamos asistiendo a un fuerte desequilibrio entre dos espacios claramente diferentes que se superponen sin una clara relación entre ellos. Estamos asistiendo a una lucha entre dos universos que propugnan valores, contenidos, formas de pensar y actuar, generalmente opuestos e incompatibles.

La sobreinformación que recibimos a través de los medios de comunicación, no significa siempre buena información, por contra la cultura de lo trivial y superficial, la venta de

10 Tinnig (1996), coincidiendo con McKay, Gore y Kirk (1990), considera estimulante la proliferación de los estudiosos del cuerpo desde la sociología, tendencia que puede lograr romper la predominancia del cientifismo biomédico que impera en la actualidad.

estereotipos de belleza física, poder, dinero, etc ....es lo que prima por encima de cualquier otro valor. Un culto a la economía de mercado que invita a la pasividad, al aislamiento y a la alienación.(Pérez Gómez, 1998).[11]

El final del proceso es la acumulación de un bagaje cultural, construido principalmente desde los medios de comunicación, bagaje que facilita al ciudadano la elaboración de su propia escala de valores que la ideología social dominante se encargará de legitimizar. Pérez Gómez (1995), nos hace un detallado inventario de estos valores postmodernos, que pasamos a reproducir para tomar conciencia del enemigo: primacía del **pensamiento único**, amorfo y débil; el papel básico que juega en los ciudadanos la información como vehículo para integrarse dentro de este nuevo orden social; potenciación del **individualismo** y el conformismo social. Obsesión por la **eficiencia**, primacía de la **cultura de la apariencia**, lo efímero y el culto desmedido al cuerpo junto a la **mitificación de la juventud**. Concepción ahistórica de la realidad. Por último evidenciar la emergencia y consolidación de **movimientos alternativos**, que arrojan una bocanada de aire fresco dentro de este marco viciado de uniformidad.

La escuela no es ajena a todo este movimiento, al contrario afecta y modifica la cultura escolar y le plantea serios interrogantes que tendrá que resolver en post de localizar los valores y conocimientos relevantes y susceptibles de integrar en ella.

Siguiendo a Pascual (1995), la Educación Física no puede quedar al margen de la influencia de los medios de comunicación, ya que el tratamiento que hacen estos de la actividad física y en especial del deporte, están muy alejados de los planteamientos educativos de la escuela, provocando un claro posicionamiento de estos a favor de las imágenes propuestas a través de la televisión, revistas, etc.[12]

11

" .... *La información provoca el enriquecimiento de los procesos de interpretación y los proyectos de intervención ciudadana no pueden confundirse nunca con la recepción pasiva de imágenes selecionadas desde fuera y que forman parte de un discurso con una clara intencionalidad persuasiva. La información formadora requiere búsqueda activa y contraste continuo, debate cercano, elaboración personal y experimentación de alternativas".* (Pérez Gómez, 1998, pág. 108)

12

"*Es bastante común ver en estos medios deportistas que ejercen de mitos tratados como héroes, la utilización del deporte como camino hacia el éxito personal y social para aquellos que lo practican (modelo de cuerpo socialmente aceptado; prácticas que se derivan: consumo de "actividad física y/o deportes", alimentos, ropa, coches, etc.), cambios de valores y actitudes de los individuos hacia valores relacionados con el resultado más que con el "buen hacer", ya que el éxito o el reconocimiento social*

Asistimos a la imposición de unos modelos corporales desde el marco de la publicidad y en aras de alcanzar mayores grados de consumo entre la sociedad. Emerge con fuerza una visión utilitarista de la actividad física, que la ponemos al exclusivo servicio del cuerpo, con finalidades claramente esteticistas.[13] Por encima de todo está la imagen corporal, aquella que nos abrirá las puertas del poder, de las relaciones, del éxito social. Al amparo de la salud, comienzan a emerger prácticas antisalud: consumo indiscriminado de productos que mejoren nuestra imagen corporal, sin reparar en los posibles perjuicios que puedan acarrearnos, sometimiento del cuerpo a práctica de entrenamiento muy alejadas de nuestras posibilidades, etc...

Otro aspecto significativo a tener en cuenta y que se está comenzando a plasmar en la Educación Física, es el respeto hacia las minorías, como son los movimientos de colectivos ecologistas, gays y lesbianas, multiculturalidad, nacionalismos, etc; esto se traduce en la escuela en un incipiente interés por tratar dentro del marco educativo temas como la tolerancia, la coeducación, la educación medio-ambiental, tratamiento de la diversidad, etc.. (Gimeno, 1992; Wexler, 1987; Harvey, 1989). En la Educación Física, están comenzando a plasmarse estas preocupaciones concretas dirigidas hacia combatir estereotipos fuertemente arraigados en la cultura física de los individuos frente a la práctica de actividad física. Aspectos como el individualismo o la concepción del *"cuerpo ideal"* (Hargreaves,1990; Shilling, 1992;1995). El género es otro de los aspectos que con mayor frecuencia está apareciendo en los discursos e investigaciones dentro de la Educación Física Escolar, podemos destacar los trabajos realizados por autoras como Sraton, Talbot, Willians o Flintoff. La problemática de la multiculturalidad, vivida escasamente en nuestro contexto, pero muy presente en el entorno anglosajón, ha provocado que el área gire su mirada hacia este espacio en la escuela, tratado como factor condicionante de la igualdad de oportunidades en los niños y niñas (Carroll y Hollinshead, 1995; Figueroa, 1995). Por último, aparece la defensa de la *"autonomía"*, como objetivo final del área

---

se consigue cuando se gana y no cuando se juega bien y ganar no siempre es una consecuencia de esto último (Arteta, 1994)."

13

Entrevista a *"famosa"* aparecida en el periódico *"Ideal"*:

- Pregunta: Dice Fran que a usted el deporte no le va.
- Respuesta: *Pero bueno, de verdad, es que no se calla nada .... Sí, es la lucha que tenemos siempre. El quiere que haga gimnasia, que haga deporte. Pero yo me aburro, ¿qué puedo hacer?.*
- Pregunta: Así que la ropa deportiva que anuncia su marido no le interesa gran cosa.
- Respuesta: *La ropa sí, porqué yo de día me pongo muchas veces chándall y ropa deportiva. Una cosa es vestir y otra, ejercer. Es lo del ejercer lo que no me va tanto.*

para alcanzar que nuestros alumnos y alumnas no sean dependientes de nadie a la hora de plantearse la ocupación de su tiempo libre desde la actividad físico-deportivo (Hodkinson y Sparkes,1995). En definitiva, se produce una apuesta por un currículum del área sustentado desde la igualdad y la equidad para todos los alumnos y alumnas.

En nuestro entorno cercano, los temas abiertos anteriormente, prácticamente están por explorar, y tan solo, en el tema concreto del género, se empiezan a recoger las primeras propuestas lanzadas por autoras como Fernández García (1995); Vázquez (1990; 1995; 1997); Torres (1997).

I.2.- Cultura, Currículum y Educación Física.

El sistema educativo, a través del currículum, se ubica en una posición intermedia, mediadora entre los significados relevantes de la sociedad y los niños y niñas, receptores finales de todas las intenciones educativas que la escuela hace respecto a la cultura dominante. Las primeras formulaciones del término *"cultura"*, se la debemos al antropólogo Edward B. Taylor, que hace más de un siglo, nos aporta una primera visión, inclusiva y no excluyente, perfectamente vigente en la actualidad, donde se identifica el término como herencia social.[14] Desde otra perspectiva, la cultura emerge como compañera inseparable del crecimiento y desarrollo de las personas que conforman un grupo social, transformandose en los "conocimientos y valores que no son objeto de ninguna enseñanza específica y que, sin embargo, todos los miembros de una comunidad conocen"[15].

El problema actual lo podemos identificar en la extensión del marco de referencia que los individuos tienen para conformar su propia cultura, si hasta hace unas décadas los influjos locales iban a ser determinante para establecer la herencia social, en la actualidad, a pesar de mantenerse unas claras vinculaciones con las raíces culturales donde se ha producido la socialización del

---

14 Recogida por Harris, M. (1991), identifica el término cultura como "*aquel todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, leyes, moral, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad*".

15 Definición acuñada por la Unesco, recogida por Finkielkraut, A. (1990).

individuo, este aspecto no será el único, junto a él tendremos que tener en cuenta todos los intereses, expectativas, símbolos y modelos de vida que se transmiten a través de los medios de comunicación; Pérez Gómez, (1998). La cultura no la podemos entender como objeto independiente del marco social, económico y político en el que se produce y actúa, pero tampoco debemos concebirla desde un posicionamiento mecanicista, de relaciones unilaterales o dependientes; los productos culturales se generan con una clara vinculación al contexto social, económico y político en el que se encuentran, pero también mantienen un grado de autonomía frente a ellos. No podemos provocar separaciones radicales, los fenómenos culturales para entenderlos, deben estar perfectamente ubicados dentro del conflicto de las relaciones sociales donde van a adquirir significado. Carspecken, en Pérez Gómez (1988).

Podemos destacar dos aspectos cruciales del concepto de cultura: en primer lugar el carácter sistémico e interrelacionado de los elementos que constituyen la red de significados compartidos, con la intención de evitar visiones reduccionistas o unilaterales. En segundo lugar, tener presente la naturaleza implícita que van a poseer la mayoría de sus contenidos. Pérez Gómez, concluye identificando su propio concepto de cultura, que lo identifica como "*el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado*". Esta visión paradójica de la cultura que encuentra en sus significados, valores, sentimientos, costumbres, rituales, instituciones, ... los medios para ser expresada, obliga a su constante redefinición. Considerando la escuela como espacio "*ecológico de cruce de culturas*"con una finalidad de *"mediación reflexiva"* entre la diversidad de culturas que se entrecruzan en ella: crítica, académica, social institucional y experiencial.[16]

16

Tal como recoge Pérez Gómez, A. (1998), por :

"Cultura crítica": entendemos el conjunto de significados y producciones que en los diferentes ámbitos del saber y del hacer han ido acumulando los grupos humanos a lo largo de la historia.

"Cultura social": será el conjunto de significados y comportamientos hegemónicos en el contexto social, que es hoy indudablemente un contexto internacional de intercambios e interdependencias. Van a ser los valores, normas, ideas, instituciones y comportamientos que dominan los intercambios humanos en unas sociedades formalmente democráticas, regidas por las leyes del libre mercado y recorridas y estructuradas por la omnipresencia de los poderosos medios de comunicación de masas.

"Cultura institucional": Conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida

I.2.1.- El *"cuerpo"* en el marco de la cultura.

El cuerpo, como objeto integrado y dependiente del conjunto de significados, expectativas y comportamientos que definen a un grupo social, contribuye a configurar las redes culturales de la sociedad, al tiempo que como objeto y sujeto de la construcción cultural, irá modificando sus significados y valores en función del momento espacial y temporal donde se desarrolle. Las corrientes de la Educación Física actual, van a ser construcciones sociales que se han ido conformando desde la base de los conocimientos, creencias, pautas de pensar y de sentir de un marco social determinado Hernández (1996). Si otorgamos a la escuela el sentido recogido anteriormente como espacio de cruce de culturas, con una finalidad mediadora y reflexiva, la cultura del cuerpo, analizada desde el crisol ofrecido por Pérez Gómez, tendría que manifestarse en la escuela desde esa cuádruple perspectiva, crítica, social, institucional y experiencial analizadas con anterioridad.

Analizado el cuerpo como objeto y sujeto de la cultura, la orientación predominante, se asienta en postulados biologicistas, que sostienen la concepción del *"cuerpo-máquina"*, frente a planteamientos más enfocados hacia posiciones de potenciar la comunicación y los enfoques sociales desde el trabajo del cuerpo en la escuela. Este segundo enfoque, surgido como reacción al marco científico y racional al que se ha visto sometido en estas últimas décadas, aún distan mucho de alcanzar un cierto nivel de consolidación en los currícula escolares, y aunque ya ha adquirido un cierto nivel de desarrollo a niveles teóricos y epistemológicos, podemos afirmar que su estado no deja ser embrionario en los desarrollos cotidianos del área en los centros. Como ejemplo representativo de este marco, podemos recoger las dos definiciones contradictorias que sobre el término de Educación Física se recogen en el Diccionario de la Ciencia del Deporte.[17]

---

que en ellas se desarrolla, y refuerzan la vigencia de los valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar.

"Cultura experiencial": Peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos y alumnas de forma particular han elaborado, inducidos por su contexto en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios "espontáneos" con el medio familiar y social que ha rodeado su experiencia.

17

Körper, en la línea mecanicista de entender el cuerpo, recoge una doble visión:

"1.- En una versión el término se relaciona en la Educación Física originada en 1920 durante el perído de reforma educativa, y en el cual la E.F., fue proclamada como la "Educación a través del cuerpo" basada en principios biológicos.

2.- Corrientemente la Educación Física se comprende como un planteamiento educativo orientado hacia la consecución de metas en pos del desarrollo físico de los jóvenes, basado en

Vamos seguidamente a abrir una serie de espacios para la reflexión, tratando de conectar el papel que ocupa actualmente la Educación Física dentro de la cultura escolar, con los cuatro marcos que se cruzan en la escuela: la cultura crítica, institucional, experiencial y social. (Pérez Gómez, 1998).

Tratando de identificar los significados y producciones en los que se basa el área, Arnold (1991) nos propone una conceptualización en torno a tres dimensiones íntimamente ligadas entre ellas: *educación acerca del movimiento, educación a través del movimiento y educación en movimiento*. En la primera acepción, podemos identificar todos aquellos conocimientos provinentes del campo teórico de la Educación Física (Kinesiología, Biomecánica, Psicología del deporte, Historia de la actividad física y deportiva, etc...). La *educación a través del movimiento*, presenta una clara finalidad extrínseca, orientándose al logro de fines estéticos, sociales, morales, de salud u ocupación del tiempo libre. Por último, la *educación en movimiento*, presenta su valía desde las mejoras que la actividad física tienen valor *"per se"*, ya que va a permitir a la persona reconocerse y adquirir un conocimiento práctico y personal solo alcanzable desde la participación activa (Devís, 1998).

Dentro del marco próximo a la Primaria, aparece una concepción de Educación Física ligada al *"utilitarismo escolar"*, en definitiva, nos encontramos ante una justificación de la presencia del área en la escuela, desde el servicio que puede dar, para facilitar los aprendizajes escolares considerados como relevantes (lectura, escritura, cálculo, etc.). La famosa *"psicomotricidad"* de los años 70 y 80, (Cratty, 1971; Le Bolch, 1972; Picq y Vayer, 1968; La Pierre y Aucouturier, 1977) abre las puertas a la utilización del movimiento con una finalidad instructiva, empieza a tener sentido sacar a los niños y niñas de su puesto escolar (mesa y silla de trabajo en aula) y dedicar parte de la jornada a aprender a través del movimiento. Aún no es difícil encontrar en algunos centros espacios temporales dedicados por los maestros y maestras de primaria a la psicomotricidad. Además, tal como recoge Sánchez Bañuelos (1996), la

---

los principios de la cultura física socialista. Fundamentado en la idea de una personalidad socialisticamente educada, se entiende que la Educación Física debe desarrollar el talento físico (perfeccionar las características del movimiento y las habilidades físicas y motrices), para mejorar la disposición hacia el rendimientos y las posibilidades deportivas".

Por contra, en este mismo diccionario, podemos encontrar un enfoque mucho más educativo del término, y siguiendo a Leib, se propone una Educación Física para *"educar a través de lo corporal, que pude ser contemplada como un complemento armonizador de las formación intelectual dentro del sistema educativo total".*

pretensión de mejora de los aprendizajes escolares clásicos por medio del movimiento, no se encuentran apoyados por investigaciones relevantes sobre el tema.[18]

Los nuevos enfoques de la Educación Física, sustentados desde las pedagogías críticas trasladadas a nuestro campo por autores como Kirk (1988), Tinnig (1984), Sparkers (1991), entre otros, dentro del ámbito internacional, han ido calando en nuestro contexto y autores como Devís (1989), Peiró (1991), Barbero (1990), entre otros, han ido buscando espacios comunes y aplicables a nuestra realidad escolar. En este gran marco reflexivo abierto, se han producido espacios de controversia, al aparecer puntos de fricción significativos, especialmente en cuanto al tratamiento del deporte en el ámbito escolar. El cuestionamiento de la conveniencia de la presencia de las actividades deportivas en las clases de Educación Física, ha abierto el debate y, porqué no decirlo, las posturas enconadas al respecto. Frente a la visión de entender como irrenunciable la inclusión de la enseñanza deportiva en la escuela, defendida desde la alta relevancia que este tiene como fenómeno social, otras posturas abogan por la fuerte carga reproductora de estos contenidos, acercando al alumnado a unas prácticas muy alejadas de las posiciones críticas que requiere el análisis de este fenómeno social.[19]

Por su parte, la cultura institucional, ha ido imponiendo una visión del área dentro de la escuela, que difícilmente podremos erradicar a corto plazo. La Educación Física analizada desde una perspectiva histórica reciente, se ha entendido con un ideario basado en los aspectos morales, intelectuales o utilitarios o que podía aportar a la Educación, la salud, entendida como un correcto mantenimiento corporal, se enfoca hacia una idea del cuerpo como instrumento de producción. La legitimación de una serie de valores dominantes en el entorno social, el valor, la disciplina, la competencia, el liderazgo, etc .... a través de las actividades físicas y deportivas, ha

---

18

Esta afirmación se puede desprender de los estudios citados por este autor realizados por Gruber (1969), O'Conner (1969), Azemar (1970), Harris (1973), Rubio y Serra (1974) y Fernández García y col (1994). En ellos, se viene a reforzar la idea de que si bien, algunos problemas de aprendizaje de lectura o escritura, pueden estar vinculados a dificultades perceptivas, esto no supone de que exista tranferencia positiva entre unas determinadas prácticas físicas y unos rendimientos escolares concretos.

19

"*...a toda esta acción del profesorado se debe unir las exigencias desde la sociedad en el reclamo de una EF orientada a la salud y la educación para el tiempo libre; exigencias que han sido recogidas y llevadas a la práctica a través del desarrollo de un incremento de las actividades físicas extraescolares que reproducen de nuevo los modelos históricamente consolidados. De esta forma, a la acción propia del centro educativo se unen gimnasios, federaciones, diputaciones, ayuntamientos o patronatos de "deporte", mostrando más aún la hegemonía de los contenidos centrados en los deportes y actividad física de mantenimiento, y donde su carácter científico y médico sigue perdurando*". (Sicilia, A. 1997).

sido una constante en las clases de *"gimnasia"* (vocablo habitual para identificar las prácticas físicas en horario escolar en los centros) desarrolladas en este país en décadas recientes al amparo del organismo político del régimen. Sánchez Bañuelos (1996).

El escaso valor otorgado al área, hace que dentro de este marco institucional, se haya producido una reacción a la contra por parte del profesorado, emergiendo un exceso de academicísmo y teorización en la Educación Física Escolar, producto del rechazo, aún claramente latente en nuestra sociedad, a todo lo que pueda suponer el tratamiento del aspecto corporal del ser humano como elemento integrante de la cultura, susceptible de ser enseñado; este sentimiento trasladado a la escuela, ha venido a suponer una clara marginación del área, presente legalmente dentro del currículum escolar, pero realmente ausente en su implementación. (Kirk, 1991; Koslow, 1988). Este aspecto, está provocando, especialmente en los niveles de secundaria, un replanteamiento por parte del profesorado de los contenidos relevantes para el área, orientandose hacia la inclusión de aquellos que entienden pueden ser más relevantes para mejorar su status profesional en el marco escolar.[20] El abandono de contenidos tradicionales, o su paso a segundos planos, abre la puerta a la entrada de otras propuestas, que alejadas muchas veces de los propios intereses del alumnado y de la concepción que del área tienen, arrinconan prácticas apoyadas en las vivencias corporales, para sustituir las mismas por enfoques de marcado enfoque conceptual, que tratan de igualar a la Educación Física con el resto de áreas instrumentales utilizando las mismas herramientas que estas, sin darse cuenta que los espacios (el aula) y el tipo de aprendizajes predominante, en absoluto son equiparables.

Otro aspecto que conecta directamente con la cultura social imperante, y que reiteradamente se viene transmitiendo desde las instituciones, es la vinculación de la Educación Física Escolar, como factor fundamental para mejorar la producción de campeones y con ello se alcancen las cotas de rendimiento deportivo al más alto nivel. Al final nos trasmiten la imagen de que el éxito o el fracaso deportivo del Estado en los grandes eventos internacionales, depende de la calidad de la Educación Física que se desarrolla en el ámbito escolar. Si esto fuera así, mucho me temo que nuestra presencia en los medalleros de las grandes competiciones brillaría por su ausencia. El problema de estas imágenes, es como repercuten posteriormente en las demandas que el denominado "*gran público*" (alumando, padres, profesorado, políticos, etc)

20

Esto vendría a validar la hipótesis de Goodson (1991), al afirmar que las innovaciones curriculares son asumidas por el profesorado, cuando las entienda relevantes para mejorar el marco de contenidos del área y alcanzar así mismo una nueva identidad intelectual y un nuevo rol profesional.

Willians (1985) plantean respecto al área; no es de extrañar que dentro de las pruebas de selección del profesorado realizadas en el marco de las oposiciones a los cuerpos de maestros o profesores de secundaria en la especialidad de Educación Física, se incluya junto al dominio de los contenidos y estrategias metodológicas para su impartición, una prueba eliminatoria previa, en la que los aspirantes a docentes, tendrán que demostrar su valía física y deportiva, desde la realización de pruebas físicas o la demostración de ejecuciones correctas de gestos deportivos.[21]

Menos mal, que el éxito alcanzado en las Olimpiadas del 92, a través del programa ADO'92, demostró que cualquier vinculación del *"campeonísimo"* con la Educación Física Escolar no deja de ser mera anécdota, ya que si se desea contar con un buen nivel del deporte de élite, hay que invertir en sistemas específicos de producción de campeones. A pesar de todo, esta evidencia que es perfectamente reconocida por los profesionales, no podemos decir que quede tan patente cuando nos referimos a las concepciones que el *"gran público"* tiene al respecto.

Dentro de esta cultura social que se introduce en la escuela, no debemos olvidar los tópicos más relevantes que siempre se han asimilado al área: *"asignatura maría"*, *"válvula de escape"*, *"recreo"*, ... para un amplio sector de padres y gran parte de los compañeros del centro escolar, se mantiene un sentimiento de pérdida de tiempo escolar, que perfectamente podría ser utilizado para profundizar en áreas de carácter más instrumental; les queda el consuelo de recibir a cambio de su preciado tiempo, un alumnado más relajado y dispuesto para la asimilación conceptual, después de la práctica de actividad física a la que han sido sometidos. Solo se lamentan de que el olor corporal no se quede en las pistas deportivas y gimnasios.

Por último, los propios alumnos y alumnas, elaboran sus propia configuración de significados en torno a la Educación Física, desde dentro y fuera de ella. En un estudio realizado por Barbero (1996), emergen sus propias percepciones, evidenciándose aspectos significativos a tener presente, aspectos que van desde la propia imagen que del profesor o la profesora tienen, alejada del modelo tradicional y próxima a una relación mucho más cercana motivada desde los mismos espacios específicos que se utilizan para impartir las clases; la propia *escenografía* que

---

21 En las convocatorias de oposiciones para el cuerpo de maestros especialistas en Educación para Andalucía, la demanda en este sentido se sitúa en la realización de una prueba de agilidad, otra de resistencia (correr 1.609 metros), ejecutar correctamente tres gestos técnicos en cada uno de los tres deportes elegidos (se puede realizar la selección entre balonmano, baloncesto, voleibol, futbol-sala, gimnasia deportiva y atletismo) y por último ejecutar una coreografía de ritmo o expresión corporal de un minuto de duración.

conlleva (vestimenta específica, material que utiliza, etc...); y la proximidad que facilita el poder moverte libremente por la clase, sin tener que permanecer rehén a una silla y una mesa. La histórica trayectoria del área, excesivamente vinculada a modelos de rendimiento y entrenamiento deportivo, alejados de marcos educativos, ha provocado así mismo que la rutinización de sus prácticas, facilite una visión simplista de las necesidades que demanda de cara a su impartición, no es difícil reconocer en nuestros contextos la idea que, para ser *"profesor de gimnasia"* no hace falta tener grandes conocimientos, cualquiera puede asumir el papel, si antes ha pasado por una práctica reglada y significativa de algún deporte.[22]

I.3.- Las formas de conocimiento en la enseñanza.

La pretensión básica de la escuela se centra en que el alumnado vaya adquiriendo el conocimiento científico que entiende como relevante, desde la actuación básica de cada una de las área de conocimiento desde donde se produce la intervención educativa. Pero junto a este tipo de conocimiento instrumental y academicista, más conocido como *"científico"* (Bunge, 1980), debemos sumar otras formas de conocimiento que el alumno pone en juego, si cabe con mayor intensidad que el anterior, nos estamos refiriendo al *"ordinario"* o *"cotidiano"* y al *"conocimiento escolar"* (Rodrigo, 1985).

El conocimiento ordinario o cotidiano, lo podemos entender como aquel que se adquiere desde la experiencia y va a ser modificado desde la investigación. Desde la observación y experimentación sobre los objetos, es sometido a prueba, se enriquece y supera alcanzando el rago de científico. Siguiendo a Rodrigo (1985), no solo va a servir a los alumnos de información, sino que parece representar un marco conceptual que guía la compresión, atribución, predicción, e incluso planifica nuestra conducta y acción. Ante las múltiples realidades que se presentan a los individuos, cada uno de ellos selecciona aquellas que va a ser más relevantes a sus intereses, normalmente la mayor atención se centrará en el *"aquí"* y *"ahora"*, espacios más directamente manipulables y transformables, perdiendo interés por aquellos objetos que no me rodean directamente. (Berger y Luckmann, 1994). Este conocimiento cotidiano u ordinario, por su

22 Dentro de la investigación realizada por Barbero, se recogen afirmaciones tendentes a confirmar lo expuesto: *"No es preciso estudiar en INEducación Física para saber qué es la Educación Física. El profesor de Educación Física es un mero cuidador, un monitor de tiempo libre"*.

carácter subjetivo, será un producto socializado, y a pesar de no compartir la misma zona de realidad, dos personas compartirán un sentido común de la misma. Aquellas que más relevancia van a tener, serán las que se comparten en clara cercanía, perdiendose en el anonimato a medida que se alejan de nuestra realidad más cercana. Este conocimiento será estructurado por la persona en términos de relevancia, siendo aprehendidos desde el interés pragmático inmediato o desde el lugar que se ocupe en la sociedad.[23]

Adentrándonos en el conocimiento científico y siguiendo a Estebaranz (1994) y a Pérez Gómez (1978), podemos entender el mismo como un proceso de producción, ya que realiza una aproximación a la realidad construida, para producir una nueva; el resultado final será la elaboración de teorías y modelos que nos sirvan para representarla, explicarla e incluso predecirla.

Así mismo, el conocimiento científico debemos verlo como proceso progresivo y sistemático enmarcado en el espacio y el tiempo, lo que va posibilita crear y progresar en el conocimiento, al tiempo que supone la aparición de una serie de obstáculos a salvar, como la tendencia a considerar a la ciencia como proveedora de verdades definitivas, que provocan el dogmatismo y tienden a verla como resultado y no como proceso. La mitificación del sentido común y de la intuición sin contrastar, facilita la consideración de la experiencia como simple lectura literal de la realidad y colocada por encima de la crítica como elemento-guía del conocimiento. Otro inconveniente que puede aparecer es la concepción utilitarista de la misma, aspecto que puede paralizar el proceso de conocimiento. Otro de los inconvenientes a salvar dentro de esta concepción del conocimiento científico como proceso enmarcado en el espacio y el tiempo, será la negación de la dimensión ideológica, ya que no será posible un acercamiento neutral a la realidad, ya que las hipótesis van a partir de una especial forma de entender el mundo que debe ser a su vez sometida a revisión.

Otra de las peculiaridades del conocimiento científico, la podemos encontrar en su carácter paradigmático. Todo el conocimiento producido estará legitimado por el paraguas del paradigma en donde se produce, otorgándole un marco de legalidad, asentamiento y posibilidad

---

23

Para desenvolverme en la vida sobrevivo conociendo lo que me rodea más inmediatamente; para conocer el resto me basta acudir a quién puedo acudir cuando sea necesario. (Sicilia, 1997; pág. 44)

de comunicación científica.[24]

El conocimiento científico es racional, pero no infalible, se ajusta a los criterios de *"aceptabilidad racional"*, que son científicos en cuanto a que aplican y justifican los juicios para decidir que teorías pueden ser aceptadas y cuales rechazadas. Siguiendo a Bugne , la racionalidad la va a entender como algo sistemático, exacto y verificable, entendiendo que junto a objetividad, serían las dos principales características de este tipo de conocimiento. Por contra Hábermas (1982), se plantea estas dos características, pero desde un enfoque crítico hacia el positivismo[25]. Este mismo autor, conectando el *"interés"* con el conocimiento, distingue entre tres tipos de ciencia o de construcción del conocimiento científico: *"El interés técnico"*, directamente relacionado con las ciencias empíricas y analíticas; *"El interés práctico"*, que toma como eje la relación del individuo con sus semejantes, manifestándose en las ciencias de corte histórico y hermeneuntico y por último, *"El interés emancipativo"*, que utilizando la autorreflexión, busca e indaga en el ser humano, su relación con la naturaleza y su acción social, pretendiendo su liberación respecto de la opresión de la naturaleza y de las propias deficiencias del sistema social; encontrará reflejo en las ciencias sociales críticas.

24

La reflexión sobre los paradigmas desde la perspectiva de la filosofía de la ciencia, ha sido tratada desde diferentes ópticas, aportando visiones diferentes sobre la naturaleza del conocimiento científico:

Popkewitz (1988), considera el conocimiento científico como una comunidad de discurso, una respuesta a compromisos sociales y culturales y la actividad de una comunidad profesional.

De Miguel (1988), entiende que desde el punto de vista de la Filosofía de la Ciencia, en la actualidad nadie sostiene la tesis del empirismo ingenuo. Ni siquiera se asumen en su integridad las teorías de Popper, Khun, Lakatos, Feyerebend y otros filósofos contemporáneos a pesar de su valiosa contribución a la superación de la perspectiva tradicional. Tampoco se mantiene hoy en su totalidad la tesis del positivismo lógico; al contrario, la desmitificación de sus postulados han dado origen a una nueva era conocida como postpostivista o postkuhniana.

De la Torre (1992), aporta una definición de paradigma, en la línea anteriormente descrita por De Miguel, concibiéndolo como: *"estructura o recurso conceptual amplio que sirve de orientación a la investigación y al conjunto de investigaciones de una determinada Área de conocimiento"*

25

Para Habermas, el positivismo no solo descarta la cuestión del problema y el sentido del conocimiento, sino que además lo prejuzga de antemano, prescinde del sujeto de conocimiento, sutituyéndolo po el método abstracto, oculta la problemática de la constitución del mundo, instalándose en una posición objetivista que cree describir sin más la realidad de una relación isomórfica con ella. Además olvida que las ciencias mismas están interconexionadas con el proceso objetivo de formación de la especie humana; suprime las viejas tradiciones y reniega de la reflexión, alejándose del pensamiento y teoría crítica.

Junto a estas dos formas de entender el conocimiento, debemos enfrentarnos a una tercera vía: *"el conocimiento escolar"*, que emerge como un referente intermedio entre aquel que los alumnos construyen desde sus vivencias cotidianas y relacciones con el entorno que le rodea (familia, amigos, contexto, etc ...) y aquel que se le transmite como relevante desde la escuela y se aproxima a la concepción de conocimiento científico anteriormente analizada. El conocimiento escolar, aquel que los alumnos va adquiriendo en el marco escolar y que no se encuentra directamente relacionado con la instrucción que realiza el docente, va cobrando importancia como objeto de estudio y tal como recoge Sicilia (1997), está siendo tratado desde campos como el sociológico (Jakson, 1992; Willis, 1988; Rivas, 1990; 1991; 1992), la antropología educativa (Díaz de Rada, 1993; Velasco, García y Díaz, 1993) o desde la psicología evolutiva y de la educación (Del Río y Álvarez, 1992; García y Díaz, 1995; Gil Pérez, 1994; Cubero y Marco, 1994; Pozo del Puy, Sanz y Limón, 1992).

Los tres tipos de conocimiento identificados, pretenden construir un mundo distinto. Siguiendo a Rodrigo (1993; 1994), el científico, aplicado al mundo de las ciencias, busca explicar los fenómenos cotidianos pero desde un plano idealizado, distando mucho de establecer una correspondencia perfecta con el mismo. Por contra, las personas tratan de resolver diariamente sus problemas prácticos más inmediatos, pero la realidad de uno, dista mucho de ser la realidad de los demás, nos encontramos por ello con tantas posibilidades interpretativas como teorías implícitas construidas desde la óptica personal de cada uno de nosotros. Respecto al conocimiento escolar, el alumno tendrá que posicionarse en una actitud intermedia entre ambos, para poder dar explicaciones coherentes a los fenómenos que se le presentan en la escuela y fuera de ella, al tiempo que tendrá que adquirir ciertas estrategias de comprensión, para poder entender una serie de fenómenos, que muy alejados de su realidad, solo podrá acercarse a ellos desde modelos teóricos.[26]

---

26 Tal como recoge Sicilia (1997): *"ambos conocimientos científico y cotidiano son útiles al alumno, no solo para desenvolverse fuera de la escuela, sino también dentro de la misma. Uno le servirá para entender la idealización de los fenómenos universales por los que se rige el mundo, y el otro le ayudará a sobrevivir diariamente como alumno"*.

I.4.- La investigación en la Educación Física Escolar en el contexto socio-cultural actual.

Existe una impresión bastante generalizada dentro de la investigación educativa, y en la Educación Física en particular, de que estamos atravesando un periodo de confusión, donde el escaso consenso que se produce no deja de ser limitado a miembros de una misma escuela. Algunos autores, incluso, se atreven a hablar de *"revolución"* en el marco de la filosofía de la ciencia (Lincoln, 1985; 1989; 1999; citado por Sparkes, 1996). Esta sensación de inestablidad paradigmática, la concreta Hellison (1988) dentro del campo de estudios de la Educación Física Escolar, vislumbrando el nacimiento de una nueva corriente alternativa al modelo positivista imperante en ese momento, y afirma que *" ráfagas de cambios están soplando en el estudio sobre la enseñanza de la Educación Física. Nuevos paradigmas de investigación están surgiendo en Educación y en la Educación Física..... el trabajo de propuestas alternativas a la investigación, dejan de ser espacios ocupados por eruditos marginados"*. Estos cambios captados por Hellison hace ahora diez años, han pasado a ser una realidad, y nos encontramos con una disciplina decantada cada día más hacia paradigmas[27] interpretativos o críticos, en lo referente a las investigaciones centradas en el campo pedagógico de la disciplina.

Frente a la visión de enfrentamiento planteada en el párrafo anterior, otros autores por contra, comienzan a vislumbrar una salida más pacífica y conciliadora a la *"guerra de los paradigmas"*.Tratando de definir el escenario actual en el que se mueve la investigación educativa en general, en primer lugar, coinciden con lo ya expresado, evidenciando un giro significativo en cuanto al paradigma de referencia a utilizar; el predominio que ejercía el *"positivismo"*, está cediendo y podemos afirmar que se vislumbra una claro decantamiento hacia posturas interpretativas o críticas. En la Educación Física Escolar esta tendencia comienza también a ser evidente, el predominio del *"Paradigma positivista"* (empirismo, analítico-empírico, behaviorista-radical o cuantitativa), dominante en la tradición investigadora de nuestra

27

Podemos recoger el término *"paradigma"*, tal como lo define Patton, en Sparkes (1996), que lo identifica como *"una manera de ver el mundo, una perspectiva general, una forma de romper la complejidad del mundo real"*. Este enfoque hace que se produzca la socialización en torno a ellos de sus partidarios, que asumen como propias y como puntos de partida, las normas y reglas establecidas a priori y aceptadas sin cuestionamientos. Estas características, expresan su debilidad y su fuerza, debilidad porque toda la razón para actuar está oculta en unas afirmaciones incuestionables; su fuerza, porque de estas afirmaciones, se permite y hace posible la acción inmediata.

disciplina, debido a las fuertes vinculaciones de esta con las ciencias fisiológicas, biomecánicas, cinestésicas o biológicas, está siendo desplazado ante el fuerte impulso de investigaciones apoyadas en el paradigma interpretativo o crítico. Pero frente al enfoque belicista planteado, la implantación de las nuevas tendencias, no pasa necesariamente por la desaparición de la vigente; apuestan por la creación de un espacio de convivencia entre las dos grandes corrientes, (positivismo e interpretativa y crítica), relación asentada desde el reconocimiento de campos de estudio diferentes.

Coincidimos en esta postura y entendemos que la *"convivencia"* puede ser la característica más importante que defina la investigación educativa del final de este siglo y los primeros pasos del que viene. Esta postura es defendida dentro del contexto de la Educación Física por Camerino (1994), que tratando de establecer una relación entre paradigmas, métodos y campos de aplicación, otorgaría al paradigma positivista en conjunción con una metodología cuantitativa, la investigación dentro del campo del deporte de élite, la didáctica tecnológica y el campo de la gestión y planificación. El interpretativo, unido a metodología cualitativa, sería válido para el desarrollo de estudios dentro del campo de la etnomotricidad y la praxiología y por último, de cara a la realización de investigaciones en el campo de la formación inicial y permanente del profesorado y la recreación, considera que el paraguas crítico puede ser el que mejores expectativas ofrezca a este campo de estudio. Manteniendo el discurso dentro de los parámetros planteados, la investigación educativa, en la que encuadramos a nuestra disciplina, se encuentra actualmente cruzada por la utilización indiscriminada de múltiples metodologías y prácticas de investigación, pudiendose definir como un campo inter y transdisciplinar que interfiere las humanidades, las ciencias sociales y físicas, apareciendo como multiparadigmático y multimetodológico. (Denzin y Lincoln, 1994).

I.4.1.- Aproximación a los campos de estudio predominantes en la investigación de la Educación Física Escolar.

Siguiendo a Schempp (1993), el conocimiento es el centro y principal propósito de todas nuestras acciones, y por tanto, debe ser objeto de estudio y comprensión. ¿Cómo hacerlo?. La respuesta a esta cuestión, está en la aproximación que debemos hacer a las teorías y paradigmas

de investigación imperantes. El punto de partido lo vamos a situar en Shulman (1986, 1987)[28], citado por Schempp (1993), que establece siete categorías para tratar de comprender la naturaleza del conocimiento pedagógico y aplicarlas a nuestro campo de estudio, la Educación Física Escolar. Pasemos a realizar un estado de la cuestión partiendo de esta propuesta:

. **Conocimiento de la materia**. La preocupación de los docentes por la materia, va a determinar en un alto grado las tareas de enseñanza y aprendizaje a utilizar, es por esta razón que el conocimiento del área, será un aspecto de alta relevancia para los profesores. Conocer el *"qué enseñar"*, va a trascender en muchas ocasiones el propio ámbito disciplinar, para expandirse e incluir otras facetas del entendimiento humano. Las investigaciones orientadas hacia este campo de estudio dentro de nuestra disciplina, se abre en un primer momento a partir de los trabajos desarrollados por Anderson y Barrette (1978), citada por Schempp (1993). A este impulso inicial, no le han seguido otros estudios, salvando el realizado por Rovegno (1992), por lo que nos enfrentamos a todo un espacio de posibilidades, en especial si lo vinculamos con propuestas que engloben junto a él la contemplación del contexto donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

. **Conocimiento pedagógico general**. Entendido como las habilidades, estrategias y principios que presiden el desarrollo de las clases de Educación Física, es uno de los campos de conocimiento de mayor tradición en la investigación sobre el área. Esta categoría, siguiendo a Shulman, incorporaría las capacidades más genéricas para la planificación de las clases, técnicas de enseñanza, evaluación, calificación, etc. En nuestra disciplina, podemos resaltar el trabajo realizado por Mosston (1978) y Mosston y Ashworth (1993) sobre los estilos de enseñanza y los realizados sobre el tiempo de aprendizaje de Dodds y Rife (1983), así como los trabajos sobre la toma de decisiones de Mancini, Wuest, Cheffers y Rich (1983), o los basados en la eficacia del profesor de Silverman (1991) y la dirección de la clase de Fink y Siedentop (1989).

28

Las categorías que se proponen, nacen del estudio de casos que realiza este autor con sus colaboradores, dentro del proyecto *"Adquisición del conocimiento en la enseñanza"*. Estas siete categorías, serían ampliables en la medida en que las investigaciones en este campo vaya aportando otras visiones.

. **Conocimiento del contenido pedagógico**. Entendido como la suma de cuatro componentes básicos: conocimiento sobre los propósitos de enseñar a cursos de diferente nivel, conocimiento de los conceptos, acertados o erróneos que tienen los alumnos sobre la materia, conocimiento de los materiales curriculares y conocimiento de las estrategias para enseñar temas concretos. En nuestro área, es una categoría que está empezando a emerger, especialmente a través de los trabajos de Rovegno (1992).

. **Conocimiento de los alumnos y de sus características**. Las demandas y necesidades específicas de los alumnos para poder satisfacerlas, es otro de los aspectos a cubrir desde la investigación; esta visión debe cubrir todo el espectro de factores que conforman la identidad de nuestros alumnos: los aspectos cognitivos, físicos, emocionales, sociales, históricos y culturales, tendrán que ser objeto de atención. En esta línea podemos enmarcar los trabajos de Dodds y Rife (1993) sobre los indicadores de la eficacia de la enseñanza, o los realizados por Gruber (1985) sobre temas de auto-estima, Broekhoff (1985) sobre crecimiento y desarrollo y los realizados por Sage (1985) sobre desarrollo social. Resaltar los trabajos de Lee y atl. (1992) sobre el conocimiento del alumno. Es de destacar el monográfico publicado por la revista *"Journal of Teaching in Physical Educatión"* en su número 4 de julio de 1995, dedicado a las actitudes que presentan los alumnos y alumnas hacia la Educación Física, analizados desde los estudios realizados por autores como Graham, Sanders, Dyson, Hopple, Nugent o Carlson, entre otros.

. **Conocimiento de los contextos educativos**. Entendido el término en su máxima amplitud, va a informar sobre las prácticas, creencias, propósitos y perspectivas de los profesores. Dentro del campo de la actividad física, podemos destacar los trabajos realizados en esta dirección por autores como Schempp (1990,1993), Lawson (1989) y Templin (1989), sobre aspectos relacionados con el análisis del contexto educativo, estatus del profesor o expectativas de la comunidad.

. **Conocimiento del currículum**. Conocer el currículum supone dominar las herramientas básicas del trabajo docente para poder ejercer una buena toma de decisiones respecto a la selección y organización de las experiencias de aprendizaje. La investigación sobre aspectos curriculares en Educación Física ha sido un espacio muy desatendido, probablemente por la concepción eminentemente práctica que

tradicionalmente se le otorga al área, y la incapacidad que plantea el paradigma positivista para solucionar los problemas que demanda la práctica de aula. Las experiencias dentro de este campo comienzan a aparecer junto a la incorporación a nuestra disciplina del paradigma interpretativo y crítico. Las investigaciones de mayor peso en este campo, las podemos encontrar en las aportaciones de Jewett y Bain (1987) y Ennis (1992) en Norteamérica; en Gran Bretaña destacan las investigaciones de Evans (1986) y Sparkes (1992) y dentro de la corriente australiana nos encontramos con dos autores: Kirk y Tinning (1990) como representantes principales.

. **Conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos**. Estamos haciendo referencia a aquellos que los profesores desean que aprendan sus alumnos; lógicamente es un ámbito muy relacionado con el anterior y dentro del marco de la Educación Física, nuevamente Jewett, Bain, Ennis y Hellison, van a ser sus principales representantes. El propio Schempp (1993), se lamenta de la escasez de investigadores que están trabajando en este corpus de conocimiento.[29]

Haciendo una reflexión a partir de la visión realizada de la situación actual de los principales campos de investigación presentes en la Educación Física Escolar, podemos ver cómo las principales preocupaciones se han venido centrando fundamentalmente en cómo dar solución a los problemas que plantea el *"cómo enseñar"*. Se dan por hecho los contenidos de enseñanza, bien porque vienen impuestos desde las instancias administrativas, o porque la cultura imperante los define e instala en currículum escolar. Queda claro que lo expuesto viene determinado por la plena inmersión sufrida por el área dentro del marco tecnológico, aspecto que ha impedido ver la posibilidad de construir otras propuestas o enfoques para la disciplina. Aún hoy, a pesar de la fuerte inclinación realizada por parte de la comunidad científica hacia paradigmas de corte crítico, la llegada del replanteamiento del *"para qué enseñar"*, aún se vislumbra lejana, especialmente si centramos el objetivo en la reconstrucción del conocimiento escolar.

29

"A medida que aumenta nuestra comprensión de la pedagogía del deporte y nos alejamos del comportamiento del profesor como único criterio de investigación aceptable, recurro a los estudios y a la erudición sobre propósitos y valores educativos para que proporcionen algunas claves importantes que darán mayor importancia al deporte, tanto para los alumnos como para la sociedad más amplia a la que servimos". (Schempp, 1993).

Lo que sí parece evidente, tal como han identificado autores como Sparkes (1992) o Schempp (1993), es que ninguno de los paradigmas imperantes por sí solo, va a conducirnos a solucionar todas las respuestas e interrogantes abiertos actualmente en el campo de la Educación Física y el Deporte. El alejamiento de posicionamientos extremos, que muchas veces nos han hecho confundir las tradiciones de la investigación con los métodos, están permitiendo elevar la cabeza, para apartar la visión del árbol y empezar a facilitar la percepción de la complejidad del bosque que tenemos ante nosotros. Esta superación de la visión exclusivista de la ciencia como espacio privativo de las ciencias empíricas está enriqueciendo el área y dotándole a la vez de nueva vitalidad para encontrar las claves del progreso científico.[30]

I.4.2.- Panorama actual de la investigación de la Educación Física Escolar en nuestro contexto.

Fernández Balboa (1997), compara la Investigación de la Educación Física Escolar en nuestro país con un libro, que al abrirlo descubrimos que *"... muchas de sus páginas están en blanco, la mayoría de sus capítulos aún están por escribir. El libro no tiene ni índice"*. Compartimos plenamente la aseveración de Fernández Balboa, efectivamente, la situación actual de la investigación en la Educación Física Escolar, está pasando por un momento de producción desenfrenada, pero que una vez pasada por el tamiz de la crítica, queda reducido a un puñado de aportaciones relevantes, y a un excelente montón de mediocridad que poco aportan al campo pedagógico, bien porque han sido enfocadas desde una perspectiva de rendimiento deportivo, o porque aún estando dentro del campo educativo, han sido realizadas por meros intereses económicos, de prestigio o poder, y no con la intención de generar un conocimiento útil al espacio escolar.[31]

---

30 Para una mayor profundización sobre líneas de investigación en Educación Física, se puede consultar a Devís, J. (1994, 1996).

31 "... creemos que el propósito de la investigación en la enseñanza de la Educación Física es mejorar las prácticas escolares, pero la realidad no es exactamente así. Las investigaciones, en su mayoría, suelen obedecer a otro tipo de razones muy relacionadas con los intereses particulares de las comunidades investigadoras, entre los que se encuentran intereses económicos, de seguridad en el empleo, de prestigio profesional e incluso de poder, porque pueden influir a la hora de establecer cuál es el tipo de investigación más adecuada o qué tipo de práctica profesional debe desarrollarse. Sus necesidades e inquietudes quedan muy lejos de la realidad cotidiana del profesorado de Educación Física." (Devís, 1996; pág: 57).

Para realizar el análisis de la producción investigadora generada en nuestro país en los últimos años, hemos creído conveniente realizar una agrupación de la misma en cuatro grandes espacios, aclarando que la revisión realizada, ha quedado circunscrita al ámbito de la Enseñanza Primaria.

Perspectiva Epistemológica e Histórica de la Educación Física. En primer lugar debemos indicar que este campo de estudio, ha sido uno de los que mayor atracción ha ejercido sobre los investigadores; no cabe duda que volver la mirada a la historia con la intención de no volver a repetirla, o la clarificación espistemológica sobre los fines, metas y fundamentos que van a sustentar la disciplina, son espacios prioritarios para construir el presente y el futuro de la Educación Física, especialmente en el actual marco socio-cultural, sustentando sobre una fuetre concepción *"ahistórica"* de la realidad.

Desde un enfoque histórico podemos citar podemos citar, entre otros, los estudios realizados por Vizuete (1997), Fernández Nares (1991) y Bravo (1991), que nos sitúan en la evolución de esta disciplina en nuestra historia reciente; el trabajo de Severino Fernández Nares, se centra en el análisis de la evolución de los planes de estudios en el marco de los centros específicos de formación del profesorado, creados a partir de finales del siglo XIX. Por su parte, Manuel Vizuete nos adentra en la sociedad post-franquista, y la utilización que el régimen hizo del Deporte y la Educación Física Escolar del momento, claramente enfocada para cubrir la función diseminadora del pensamiento e ideología imperante. Dentro de esta misma línea de investigación, podemos encuadrar los estudios de Martín Nicolás (1996), centrado en el análisis del área en la segunda mitad del siglo XVIII, o el realizado por López Serra (1997) que centra su trabajo en la presencia de la Educación Física dentro del marco de la Institución Libre de Enseñanza. De corte histórico, pero orientada hacia el marco de la salud, Mestre (1996), realiza una aproximación a la utilización de la Educación Física dentro de la Medicina, con finalidad higienista, en la España de finales del XIX y principios de XX. Por último, aunque con un tema externo a nuestro contexto, García Blanco (1992), realiza un estudio sobre la cultura mesoamericana, y la influencia que esta tiene en la conformación de juegos y juguetes utilizados habitualmente en nuestro entorno.

La atención prestada a la definición de las bases epistemológicas del área, es plenamente justificable desde las necesidad que tiene la Educación Física de encontrar asentamiento dentro del campo científico, al ser una disciplina de escasas tradición en el campo educativo y el alto

grado de confusión que presenta, en cuanto a la identificación de sus finalidades dentro del mismo. En primer lugar destaca cómo la figura de José María Cagigal, una de las figuras más relevantes del pensamiento contemporáneo de la Educación Física y el Deporte en España, ha sido objeto de dos estudios profundos, casi coincidentes en el tiempo (Olivera, 1997 y González González, 1997). Otra investigación que ha dejado una amplia huella ha sido la desarrollada por Vázquez (1987), probablemente por su carácter pionero. Además, cabe destacar los trabajos realizados por Miranda (1990), Cechini (1992) y Calatayud (1998).

La Formación del Profesorado en Educación Física. Si nos paramos a buscar las causas que han provocado que este campo de estudio se haya convertido en uno de los preferidos por los investigadores del área, es probable que una primera respuesta la encontremos en las demandas de formación que se han generado a partir de la implantación del nuevo sistema educativo, y la necesidad de incorporar a los centros la nueva figura del maestro/a especialista en Educación Física. Bajo el paraguas de la investigación colaborativa con maestros y maestras en ejercicio (García Ruso, 1993; Fraile Aranda, 1994; Devís, 1994; García Neto, 1997; Blández, 1995 ....), se han producido excelentes investigaciones que han marcado las pautas para un nuevo enfoque de la formación permanente. También dentro de este campo, podemos hacer mención al estudio de Torralba (1994).

Al igual que la incorporación de los nuevos maestros y maestras especialistas en Educación Física, ha generado la línea de investigación descrita anteriormente, la llegada de los profesores y profesoras del área, para cubrir las demandas de formación creadas a raíz de la incorporación de la especialidad de Educación Física, dentro de los estudios de la Diplomatura de Maestro, ha provocado que muchos investigadores hayan orientado su campo de estudio para dar respuesta a las necesidades de formación que ellos mismos tienen de cara a mejorar su práctica. En esta línea podemos destacar el trabajo realizado por Romero (1995), que abre la puerta a la reflexión para la mejora del *"prácticum"* de la especialidad de Educación Física, proponiendo un plan de intervención, después de realizar una profunda investigación basada fundamentalmente en el estudio de casos como estrategia metodológica. En la línea anterior, provocando la *"formación"* desde la *"reflexión"*, Pascual (1994), profundiza en la elaboración y desarrollo de un programa de Educación Física para la formación inicial basado en la reflexión. Otros trabajos referidos a la formación inicial, pero sesgados hacia el marco curricular los podemos encontrar en Loza (1997) y Gil Madrona (1998).

Diseño y Desarrollo del Currículum en Educación Física. El tema que nos preocupa, el diseño y desarrollo del currículum, es otro de los espacios tratados dentro de la panorámica que estamos ofreciendo de la investigación en la Educación Física Escolar, los estudios desarrollados son amplios en cuanto a temática y metodología, destacando dentro de nuestro ámbito de Primaria, los trabajos orientados al análisis del desarrollo curricular desde una perspectiva cualitativa (Devís, 1994;Blandez, 1995 y López Pastor; 1998). Directamente relacionado con el tema de la evaluación del diseño y desarrollo del currículum, los estudios realizados en nuestro país son escasos y poco relevantes para nuestro trabajo, pudiendose citar la investigación realizada por Ordóñez (1996)centrada en la evaluación de algunos aspectos de un programa de Educación Física, *"especialmente los comportamientos verbales y no verbales"* producidos en el aula por el profesor; este estudio pierde relevancia de cara a nuestra investigación, al estar enfocado desde una metodología observacional basada en un sistema de categorías previas y tener como objeto de estudio a un profesor de secundaria. Otra investigación que podría haber sido relevante para nuestro estudio, la realiza Castejón (1993), que centrado en un modelo eficientista, diseña y aplica un sistema de indicadores, para evaluar la calidad de la enseñanza de la Educación Física en Primaria. La propuesta se centra en analizar tres aspectos básicos: instalaciones, clima social y currículum. Al igual que el estudio realizado por Eduardo Ordóñez, se aleja bastante de la intención de nuestro trabajo, especialmente por el marco metodológico utilizado.

Otros campos de investigación abiertos en la Educación Física Escolar. Si nos paramos a analizar las *"voces e historias de aquellos/as ausentes"*, las investigaciones realizadas en España dentro de nuestra disciplina, se abren especialmente al tema del género; destacar los trabajos de Vázquez (1990; 1995; 1997) y el estudio desarrollado por Fernández García (1995), centrado en las percepciones de los futuros maestros y maestras especialista en Educación Física, respecto a la actividad física en general y la Educación Física en particular, comparando las diferencias existentes en función del género. Utilizando como herramienta de trabajo el cuestionario, recoge el sentir existente al respecto a partir de una muestra de 1.166 sujetos, realizando el análisis de los resultados agrupados en cinco grandes bloques.[32] Dentro del ámbito de Educación Física y Género, podemos citar las investigaciones de Zagalaz (1997) y Carrero

32

Los cinco bloques de análisis identificados son: práctica de actividad física en el futuro profesorado de Educación Primaria, motivos por los que se practica actividad física, actitudes y estereotipos de género hacia la actividad física, algunas características de la Educación Física recibida y actitudes conformadas hacia la Educación Física.

(1995), realizados desde una perspectiva de análisis histórico, ambos centrado en el marco de la España franquista, pero con un enfoque local en el primero y nacional el segundo.

Por último, citar la investigación realizada por García Galán (1997), sobre los niveles de satisfacción e insatisfacción del profesorado de Educación Física en Primaria y Secundaria. Un tema poco tratado en nuestro ámbito, pero que es de crucial importancia de cara a lograr la *"normalización"* del área dentro del Sistema Educativo en general y en el marco de la Enseñanza Primaria en particular.

La imagen que ofrece actualmente la investigación en el ámbito de la Educación Física Escolar, es lógicamente una imagen embrionaria. Poco se equivocaba Fernández Balboa (1997), cuando hacía referencia que aún están en blanco las páginas del libro de la investigación de la Educación Física en España. Estando de acuerdo con esta observación, queremos matizar, que los primeros borradores ya se están comenzando a escribir, y aunque podemos cuestionar gran parte de los realizados hasta la fecha, o la intencionalidad que han tenido (Devís, 1994; 1996), también es cierto que la *"normalización"* del área, dentro del marco de las Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio, se está comenzando a alcanzar en el presente actual. Que el interés de los investigadores, la mayoría vinculado de forma directa o indirecta con la universidad, se centra más en solucionar su estabilidad laboral y profesional, que en buscar espacios de mejora de las práctica del aula, es algo que no podemos negar. Ahora bien, si analizamos las causas de ello, es muy probable que la encontremos en la *"meritocracia"* impuesta por el sistema universitario, de la que difícilmente se puede escapar, si se desea alcanzar la consolidación profesional.

I.4.3.- Hacia una propuesta de pautas de actuación de cara a clarificar el campo de la investigación en la Educación Física Escolar.

Siguiendo a Fernández Balboa (1997), vamos a tratar de establecer unas pautas de actuación coherentes, a la hora de plantearnos el abordar una investigación. En primer lugar sería interesante detenernos y aclarar el término *"investigar"*. Tal como lo plantea este autor, desde una simplificación de su significado, podríamos definirlo como *" la búsqueda de soluciones a un problema, pregunta o fenómeno determinado"*.

En cuanto a los propósitos de la investigación, el punto de mira de nuestro trabajo lo podemos dirigir hacia objetivos dispares[33], pero no debe ser esta nuestra única preocupación, también tendremos que reparar en las consecuencias posteriores y los beneficios que va a propiciar; tendremos que tender a ubicarla en unos marcos sociales, ético-políticos y económicos adecuados, sin olvidar las *"voces e historias de aquellos/as ausentes"* (Sparkes, 1997; Scraton y Flintoff, 1992 citados por Fernández Balboa,1997; Ennis, 1995) tradicionalmente olvidados y olvidadas del espacio de la disciplina: homosexualidad, feminismo, marginación. Sin olvidar los aspectos de igualdad social, justicia, y crítica constructiva (Evans, 1993).

A la hora de seleccionar los métodos de la investigación, debemos intentar superar las barreras y limitaciones que nos impone la falta de dominio de diferentes métodos, hecho que muchas veces provoca que decidamos los problemas a investigar en base a las características y posibilidades que ofrece nuestro *"limitado banco de herramientas metodológicas"*, o por contra, si la elección del mismo la hemos realizado sin tener en cuenta nuestros recursos, intentemos darle solución utilizando herramientas poco adecuadas.

En referencia a los contenidos, propone una clara ampliación de miras, rompiendo las barreras que hasta ahora ha impuesto el paradigma cuantitativo, y abriendo los temas de investigación a aspectos cómo: el currículum (implícito y explícito), formación del profesorado, historia y política educativa, aspectos sociales del deporte, actitudes y creencias del público hacia la actividad física y el deporte, medios de comunicación, socialización desde el ocio, etc....

Entiende que los contextos de investigación, deben ser seleccionados por su significado, queda claro, que la investigación centrada en la Educación Física Escolar, debe acudir al espacio natural donde se produce, sin perder de vista la alta diversidad cultural que se encierra en España. Para ello, es necesario que se comience a generar una cultura de colaboración, no solo entre investigadores, sino también cambiando la concepción predominante del *"experto"*, por la idea de la colaboración, integrando en nuestros entornos de investigación a aquellos profesionales que desde su práctica, también puede aportar significativamente al desarrollo de los procesos.

---

33 En cuanto a los posibles propósitos hacia los que podemos dirigir nuestra investigación, Fernández Balboa nos abre un amplio abanico de posibilidades que podemos resumir en: para evaluar una situación o contexto, explicar un evento, predecir fenómenos, criticar procesos y programas, prescribir pautas, transformar ciertos temas en tradiciones, entender nuestro pasado, explicar un problema, tomar decisiones, formar mejores profesionales, formarnos a nosotros mismos, etc.)

Por último, es preciso reparar en el tema de la ética en la investigación,[34] y plantearse cuales van a ser los valores éticos que van a presidir el desarrollo de la misma. Fernández Balboa nos ofrece la siguiente propuesta:

. **Honestidad**. Como garantía primaria de que todos los aspectos de la investigación se ajustan a la verdad.

. **Beneficiar a todas las personas involucradas**. Situar los derechos del individuo siempre por encima del beneficio de la investigación, renunciando si es preciso a ella si esta le va a acarrear el mínimo perjuicio.

. **Rigor empírico**, que será el tercer valor a tener en cuenta a la hora de plantearnos la ética de la investigación.[35]

I.4.4.- Reflexiones en torno a la investigación en la Educación Física Escolar.

El dominio ejercido tradicionalmente por el paradigma empírico-positivista sobre esta disciplina, comienza a desmoronarse cuando se empieza a entender a la Educación Física como parte de la Educación en general, alejándose de forma clara de la visión mecanicista del *"hombre-máquina"*. Esta nueva perspectiva, comienza a evidenciar una serie de problemas que no pueden ser solucionados desde el paradigma anterior, cuestiones que como apunta Devís (1994), van a dejar al descubierto cómo la *"generalización de los resultados científicos"*, dejan de tener validez, en el momento que tratan de aplicarse a contextos diferentes, provocados desde

34 *"sistema de acuerdos y normas entre los miembros de una comunidad o profesión con el fin de asegurar su eficaz funcionamiento y lograr metas significativas de forma eficiente y apropiada"* (Fernández Balboa, 1997)

35 Dentro del rigor empírico, Fernández Balboa (1997), identifica como criterios para establecer este rigor a: validez interna o credibilidad, validez externa (generalización o aplicabilidad; replicabilidad y objetividad o neutralidad. Con estos criterios, no nos sentimos en total acuerdo, ya que sacados especialmente del campo positivista, no se ajustan adecuadamente a las características de las investigaciones acogidas bajo el paraguas del paradigma cualitativo.

la propia concepción del área por parte del profesor y desde las características sociales, culturales y económicas del alumnado que se atiende en el crisol de la clase. Esto debemos sumarle el carácter *"holístico"* de la práctica, que inseparable del contexto, es construida socialmente. Otro grave problema, se sitúa en la distancia que separa al investigador del docente, en cuanto a intereses, condiciones de trabajo y enfoques que otorgan a la disciplina. Los primeros preocupados de diseminar los resultados de sus investigaciones, no perciben que el profesorado tiene como labor prioritaria atender a sus alumnos, cubrir sus necesidades y su conocimiento, producido desde la misma práctica, está constantemente sometido a cambios. En definitiva, el alejamiento entre la teoría y la práctica, entre el investigador y el docente, es tan evidente, que es preciso tender puentes que sean capaces de satisfacer las necesidades de ambos colectivos y se pueda producir el enriquecimiento mutuo.

El objeto de estudio de nuestras investigaciones, debe dirigirse hacia el ámbito pedagógico de nuestra disciplina, sin olvidar que la gran cantidad de tendencias presentes en los contenidos del área, hace que aparezcan diversas concepciones de la Educación Física y con ello diferentes ideologías profesionales. Según Tinnig, citado por Devís (1994), esta dispersión, viene a indicar diferencias ocultas que las conectan con movimientos y procesos sociales de mayor amplitud. Se hace evidente que esta diversidad va a ser fruto de determinados contextos históricos y después de grandes luchas entre los distintos colectivos sociales y profesionales. Lo que está quedando claro, es que frente a la exclusiva presencia de los postulados positivistas (Siedentop, 1986, 1987; citado por Devís, 1994), han comenzado a aparecer propuestas que desde la corriente antinatural (Schempp, 1987, 1988, 1989), la crítica interpretativa (Earls, 1985, 1986) o teórica-crítica (Kirk, 1986, 1989, 1990 y Tinnig, 1988, 1992) citados por Devís (1994), se están ampliando las perspectivas de investigación, y como diría Sparkes (1992), están ampliando las visiones de la Educación Física, permitiendo un mayor desarrollo teórico y facilitando su comprensión.

Creemos importante identificarnos con la figura del investigador cualitativo que describe Rodríguez Romero (citada por Romero, 1998), cuando lo relaciona con la figura de una persona que *"hace bricolage"*, construye sus diseños de investigación utilizando todas las herramientas que tiene disponibles a su alcance, con el único fin de lograr la mejor comprensión posible del fenómeno estudiado y siendo consciente de que va a ser un proceso interactivo configurado por su historia personal, biografía, género, raza clase social y las personas del entorno a investigar.

Estamos en acuerdo con Devís (1994), cuando hace mención a la necesaria participación del profesorado en los programas de investigación que se desarrollan, si queremos que esta tenga una repercusión efectiva en la práctica. Es preciso romper definitivamente la creencia de que el conocimiento científico, es la forma superior de conocimiento que tiene la capacidad de poder ser generalizado en la práctica, reduciendo a los profesionales a ser meros consumidores de las producciones científicas que producen los investigadores. Nos debemos enfrentar a una construcción del conocimiento desde el contexto real donde se produce la enseñanza. En definitiva, hay que acabar con la línea de investigación imperante en educación Física, que pretende obtener *"probadas tecnologías instruccionales"* y la identificación de las *"variables de la enseñanza efectiva"*, para volver la vista hacia aspectos como la socialización ocupacional del profesorado y sus peculiaridades. Como señala Kirk, en Devís (1996), debemos lograr que los investigadores trabajen *"junto"* a los profesores y no *"sobre ellos"*.

CAPÍTULO II

MARCO LEGAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

EL MARCO LEGAL DEL SISTEMA EDUCATIVO.

. Introducción al marco educativo común para todo el Estado.

. Análisis de la legislación educativa referida a la elaboración y desarrollo del diseño curricular en la Educación Primaria.

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MARCO CURRICULAR.

. Breve reseña histórica.

. Presencia de la Educación Física en el marco legal.

II.1.- El marco legal del Sistema Educativo.

II.1.1.- Introducción al marco educativo común para todo el Estado.

Uno de los pilares básicos que ha hecho posible las transformaciones sociales, tecnológicas, económicas y culturales de los países desarrollados es sin duda la generalización de la Educación a todas las capas sociales, pasando de ser el privilegio de unos pocos, al derecho de todos. En España, esta realidad se comienza a vislumbrar a partir de la Ley de 1970, donde la escolarización obligatoria y gratuita se hace extensiva para todos los niños y niñas españoles, a través de la red pública y privada subvencionada.

A partir de 1978, la educación en este país recibe un fuerte cambio desde el nuevo marco constitucional, que configura un modelo de Estado y Gobierno totalmente diferente al existente hasta la fecha. Partiendo de un único sistema educativo para todo el Estado, el modelo autonómico adoptado impone su diversificación, especialmente en aquellas autonomías que gozan de plena competencia para gestionar el desarrollo de sus propio modelo educativo. A partir de unas normas básicas emitidas desde la Administración Central, cada uno de los gobiernos autonómicos con competencias, realizan sus propios desarrollos para ajustarlas a las necesidades y peculiaridades de cada uno de sus entornos. Salvando el respeto a las peculiaridades de cada comunidad autónoma, lo que se pretende es garantizar la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos del Estado, aspecto que queda recogido en el artículo 149 de la Constitución.[1]

1

"Art. 149.
1. El Estado tiene competencia exclusiva sobre las siguientes materias:
1ª. La regulación de las condiciones básicas que garantizan la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y en el cumplimiento de los deberes constitucionales.
18ª. Las bases del régimen jurídico de las Administraciones públicas y del régimen estatutario de sus funcionarios que, en todo caso, garantizarán a los administrados un tratamiento común ante ellas; el procedimiento administrativo común, sin perjuicio de las especialidades derivadas de la organización propia de las Comunidades Autónomas.
30ª. Regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia".

La adopción de un sistema democrático de Gobierno, obliga al respeto de las diferentes ideologías presentes en la sociedad, hecho que se manifiesta en la educación, al obligar a los centros a adecuar sus proyectos a las características de sus alumnos y alumnas; para poder realizarlo, hay que dotarlos de la suficiente autonomía pedagógica y de gestión que les permita adecuar el marco curricular, organizativo y económico del centro a las demandas ideológicas y culturales de su entorno. Este principio queda perfectamente explicitado en el artículo 27 de la Constitución.[2]

II.1.1.1.- Aproximación a la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE).

El nuevo marco, especialmente el derivado del artículo 27, plantea una serie de situaciones que pueden parecer opuestas, y que deben ser resueltas de forma satisfactoria a partir de las leyes que desarrollan este articulado, especialmente desde la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (L.O.D.E.). En este sentido, hay que compatibilizar el derecho a la educación de todos los españoles y españolas, con la libertad de enseñanza; es necesario vehicular unas normas que permitan el respeto de la libertad de cátedra y conciencia de los profesores, con el derecho que tienen los padres a elegir de forma libre la formación religiosa y moral de sus hijos. Por otra parte, la responsabilidad que tienen los poderes públicos de garantizar un puesto escolar a cada unos de los alumnos y alumnas en edad escolar, debe compatibilizarse con la libertad de las entidades privadas para crear centros docentes a los

---

2

"Art. 27.
1. Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto de los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionaran y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudaran a los centros docentes que reúnan los requisitos que la Ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la Ley establezca.

que el Estado tiene la obligación de ayudar, al tiempo que garantizar la intervención de los padres, profesores y alumnos en su control y gestión.

La L.O.D.E., con el fin de dar una respuesta adecuada a los principios educativos identificados en la Constitución, se estructura en un título preliminar y sesenta y tres artículos, agrupados en cuatro títulos, más catorce disposiciones. En su título preliminar, aborda los derechos básicos a la educación, fines generales, el marco del desarrollo profesional del profesorado, derechos y deberes de los padres y alumnos y las garantías del derecho de reunión de los diferentes sectores que componen la comunidad educativa.

El título primero, dedicado a los centros de enseñanza, dedica el primer capítulo a clasificar los diferentes tipos de centro en función de su titularidad y enseñanzas que imparten, así como a establecer los requisitos mínimos que garanticen la calidad de enseñanza, otorgando a los mismos la autonomía suficiente para diseñar su currículum. El capítulo segundo incide en el análisis de las características de los centros de carácter público, ahonda en tres principios claves a tener en cuenta: la participación de los miembros de la comunidad educativa en su gestión, el derecho a la libre elección de centro y la igualdad de posibilidades de acceso en caso de no existir suficiente oferta frente a la demanda. Por último, en su capítulo tercero aborda la normativa relativa a los centros privados, claramente diferenciada en base al tipo de financiación que reciben: sostenidos con fondos públicos (concertados) o privados. En el primer caso, se reconoce al centro la posibilidad de establecer su *"carácter propio"*, que debe ser dado a conocer a toda la comunidad educativa. A los centros privados no concertados, se les reconoce plena autonomía en cuanto a selección de alumnado y profesorado, participación de la comunidad educativa y régimen interior.

El título segundo aborda el tema de la participación de toda la comunidad educativa en la programación general de la enseñanza, donde se detectarán las necesidades, se fijarán los objetivos y recursos necesarios. Para dar respuesta a este punto, se crea la Conferencia de Consejeros titulares de educación de los Consejos de Gobierno de las Comunidades autónomas y el Consejo Escolar del Estado, representación máxima de los profesores, padres, alumnos, personal de administración y servicio, titulares de los centros privados, centrales sindicales, organizaciones patronales y Administración educativa del Estado y las Universidades. Así mismo se integraran en él personalidades de reconocido prestigio del campo de la educación. Este mismo organismo tendrá su referente en cada una de las Comunidades Autónomas.

El título tercero, referido a los órganos de gobierno de los Centros Públicos, ha sido totalmente derogado por la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre (L.O.P.E.G.); en este nuevo marco, se regulan la composición y competencias de los órganos de gobierno y Consejo Escolar, regula la participación del profesorado desde el Claustro y concreta la figura de la Dirección del centro. Es significativo hacer mención a la posibilidad que se abre a introducir en los centros la figura del Administrador (para aquellos que revistan una especial complejidad); en definitiva es comenzar a reconocer la necesidad de diferenciar la dirección pedagógica de la administrativa, aspecto excesivamente predominante en la actual concepción del papel de la dirección en los centros.

El título cuarto, dedicado a los centros concertados, comienza con una clarificación de todos los aspectos referidos al régimen de conciertos que se establecerá para su sostenimiento desde los fondos públicos. Desde el respeto del carácter propio de cada uno de ellos, se identifican los órganos de gobierno que deben poseer y de forma especial las facultades del Director. Al igual que en los centros públicos, se garantiza la participación de la comunidad educativa a través del Consejo Escolar. La L.O.P.E.G, al igual que en el caso de los centros públicos, ha modificado significativamente este capítulo, especialmente concretando y aclarando el articulado de la L.O.D.E.

II.1.1.2.- Análisis de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

La Ley Orgánica 1/1990 de 3 octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.), viene a modificar la Ley General de Educación de 1970, marcando las líneas maestras de las finalidades, contenidos, estructura y funcionamiento de la educación para el conjunto del Estado. El papel que se le otorga es básico para poder dar una respuesta adecuada a las necesidades que demanda una sociedad en constante cambio, inmersa en un marco económico cada día más global y competitivo, donde los avances tecnológicos y científicos obligan a una formación básica amplia, versátil y continuada en el tiempo.[3]

---

3 En la justificación de la propia Ley, podemos ver como queda plasmada este doble sesgo que se pretende dar al nuevo sistema, por una parte no debemos olvidar el importante papel que deben jugar los conocimientos en la formación de los alumnos, al tiempo que tender hacia una correcta educación en valores:

La oferta de un currículum básico para todo el Estado (enseñanzas mínimas), posteriormente desarrollado en el marco de las Comunidades con competencias, garantiza la igualdad para todo el alumnado del territorio español. Si el objetivo de la plena escolarización se situó en el punto de mira de la Ley de Educación de 1970, ahora va a ser el momento de apostar por aspectos cualitativos, centrandose de forma especial en dos: la calidad de enseñanza y la evaluación general del sistema educativo.

El texto de la Ley queda estructurado en un título preliminar y sesenta y siete artículos distribuidos en cinco capítulos; se cierra además con diecinueve disposiciones adicionales, nueve disposiciones transitorias y cuatro disposiciones finales. Dentro del título preliminar se introducen los grandes fines de la educación, ya previstos en la L.O.D.E., situando a la educación permanente como principio básico. Además identifica otra serie de principios que deben presidir todas las actividades educativas y que de forma sintetizada podemos concretar en: respetar la igualdad de derechos, facilitar en el alumnado, desde una metodología activa, el desarrollo del espíritu crítico, comportamientos democráticos y el respeto y defensa del medio ambiente, ofrecerle así mismo una formación personalizada que integre una adecuada atención psicopedagógica y orientación educativa y profesional; propiciar la participación y colaboración de los padres con el centro, apostar por un modelo de autonomía pedagógica que permita establecer una relación directa con el entorno social, económico y cultural, poniendo en práctica una evaluación global del currículum desde su puesta en acción.[4]

Estructura la enseñanza en dos grandes apartados, la de régimen general (Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional) y las de régimen especial. La identificación del currículum, se realiza desde la identificación de los cuatro grandes campos de

---

"Los sistemas educativos desempeñan funciones esenciales para la vida de los individuos y de las sociedades.....

..... proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma"

4

Gran parte del sentido de esta investigación, lo podemos encontrar en este párrafo, ya que la intención básica del estudio, es el de acercarnos a la evaluación externa del currículum, desde un doble posicionamiento: analizar hasta que punto han hecho uso de su autonomía pedagógica los maestros y maestras de Educación Física a la hora de construir el Proyecto Curricular del Área, y tratar de acercarnos a su posterior puesta en acción desde la práctica.

actuación que desarrollará posteriormente: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.[5] Hay que dar especial relevancia a la ampliación a diez años de la escolarización obligatoria (seis a dieciséis años), pudiendo permanecerse en él hasta la edad de dieciocho años, destacando el carácter básico, obligatorio y gratuito de la misma.

Dentro del título primero, encontramos una completa definición de cada uno de los tramos o etapas en los que quedan configuradas las enseñanza de régimen general, se identifica su carácter voluntario u obligatorio y las condiciones que deben cumplirse para poder acceder a la etapa o nivel correspondiente. Dentro de cada una de ellas, se describen los ciclos o cursos en los que se estructura, fines que se pretenden alcanzar, identificándose las áreas o materias que se desarrollan y la metodología, medidas de atención a la diversidad y pautas para la evaluación del alumnado. Culmina cada una de ellas, detallando los requisitos que deben cumplir los alumnos para la obtención del título correspondiente a cada nivel, y los requisitos que deben cumplir los profesionales que impartan cada una de las etapas o niveles.

Centrándonos en la etapa de la educación primaria, podemos observar como el fin primordial de este tramo educativo se centra en *"proporcionar a todos los niños una educación común"*; para ello propugna la el desarrollo de una serie de capacidades[6], desde las siguientes

---

5 Esta primera definición del currículum, realizada en la LOGSE, es una mera descripción de los espacios que acoge, carente de toda intencionalidad: *"Conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente"*

6 La LOGSE, recoge en su texto las siguientes capacidades a desarrollar en los niños y niñas del tramo educativo de la Primaria:

a) Utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la Lengua Oficial propia de la Comunidad Autónoma.
b) Comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera.
c) Aplicar a las situaciones de su vida cotidiana operaciones imples de cálculo y procedimientos lógicos elementales.
d) Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
e) Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana, y obrar de acuerdo con ellos.
f) Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística.
g) Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural, y las posibilidades de acción en el mismo.
h) Valorar la higiene y la salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.
i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

áreas: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural; Educación Artística, Educación Física, Lengua Castellana y Lengua Oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma, Lenguas Extranjeras y Matemáticas. Se propone una metodología que se adapte a los diferentes ritmos de aprendizaje, desde una integración de las distintas experiencias y aprendizajes. La evaluación de los procesos de aprendizaje será continua y global. Esta etapa la impartirán Maestros, quedando las áreas de Lengua Extrajera, Educación Física y Música e manos de maestros que posean la correspondiente especialización.[7]

El título segundo y tercero, no tienen una especial relevancia para nosotros, ya que en ellos se regulan respectivamente las enseñanzas de régimen especial y la educación de las personas adultas. Dentro del título cuarto, se hace un amplio glosario de los factores que la Administración Educativa considera fundamentales para alcanzar una buena calidad de enseñanza; en primer lugar se apuesta por una buena cualificación y formación del profesorado[8],

---

7

La *"especialización"* del área de Educación Física, trae consigo la presencia de un docente específico en el centro, aspecto que podemos analizar como positivo, si tenemos en cuenta que hasta ese momento, a pesar de ser un área más dentro de la E.G.B., la realidad ha sido que su presencia en el currículum escolar no dejaba de ser, en la gran mayoría de los casos, meramente testimonial, ya que su impartición ha dependido más del voluntarismo que de la profesionalidad del maestro tutor. Ahora bien, el precio de la especialización puede ser alto, ya que se dificulta su tratamiento integrado con el resto de áreas, poniendose en cuestión el pretendido carácter globalizador que se le quiere dar a esta etapa educativa.

8

En lo referente a la formación del profesorado, la LOGSE, pone un acento especial, ya que identifica este aspecto como la piedra angular que debe sustentar la calidad del nuevo sistema educativo:

Art. 56.

1. La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo.

2. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso del profesorado de formación profesional también en las empresas.

3. Las Administraciones educativas planificarán las actividades necesarias de formación permanente del profesorado y garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades. Se establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en estos programas.

Así mismo, dichas Administraciones programarán planes especiales mediante acuerdos con las universidades para facilitar el acceso de los profesores a titulaciones que permitan la movilidad entre los distintos niveles educativos, incluidos los universitarios.

4. Las administraciones educativas fomentarán:

a) Los programas de formación permanente del profesorado.

b) La creación de centros o institutos para la formación permanente del profesorado.

piedra angular en torno a la cual habría que edificar todo el nuevo desarrollo curricular, ya que será responsabilidad de los equipos pedagógicos de cada uno de los centros, cerrar el currículum propuesto y adaptarlo a las necesidades de su entorno[9]. Otra de las grandes preocupaciones de la Administración se centra en dotar a los centros de los suficientes recursos didácticos para dar cumplida respuesta a las necesidades del nuevo marco educativo, esto junto a la potenciación de la función directiva, serán los auténticos promotores del cambio y la investigación educativa en los centros. Junto a los factores reseñados anteriormente, una buena evaluación del sistema, propiciada desde la correcta función inspectora, hará que la calidad de enseñanza quede salvaguardada en todos los centros educativos.

Por último, el título quinto se dedica al análisis de la compensación de las desigualdades educativas, comprometiéndose la Administración por mantener el principio de igualdad entre todos los niños y niñas y jóvenes de ambos sexos, a pesar de las diferencias que puedan originarse por factores de carácter económico, social, cultural, geográfico, étnico o de otra índole.[10] Se produce un compromiso de la Administración con los más desfavorecidos,

---

c) La colaboración con las universidades, la Administración local y otras instituciones para la formación del profesorado.

9

La autonomía pedagógica de los centros, el gran reto del nuevo sistema, queda perfectamento recogida en el siguiente artículo de la Ley:

Art. 57.

1. Los centros docentes completarán y desarrollarán el currículo de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza en el marco de su programación docente.

2. Las Administraciones educativas contribuirán al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos de programación docente y materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado.

3. En la elaboración de tales materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos.

4. Las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los profesores.

5. Las Administraciones locales podrán colaborar con los centros educativos para impulsar las actividades extraescolares y promover la relación entre la programación de los centros y el entorno socieconómico en que estos desarrollan su labor.

10

Este compromiso de atención a la diversidad, queda plasmado en los siguientes artículos de la Ley:

Art. 63.

1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los Poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello.

2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma

propiciando una actuación preventiva, que garantice unas condiciones favorables para su escolarización.

---

que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

3. El Estado y las Comunidades Autónomas fijarán sus objetivos prioritarios de educación compensatoria.

Art. 64.

Las Administraciones educativas asegurarán una actuación preventiva y compensatoria garantizando, en su caso, las condiciones más favorables para la escolarización, durante la educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales, por la procedencia de un medio familiar de bajo nivel de renta, por su origen geográfico o por cualquier otra circunstancia, supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria y para progresar en los niveles posteriores.

Art. 65.

1. En el nivel de Educación Primaria, los Poderes públicos garantizarán a todos los alumnos un puesto escolar gratuito en su propio municipio en los términos que resultan de la disciplina de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación.

2. Excepcionalmente, en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte, comedor y, en su caso, internado.

3. Sin perjuicio de lo dispuesto en el Capítulo Quinto de esta ley, las Administraciones educativas dotarán a los centros cuyos alumnos tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos generales de la educación básica debido a sus condiciones sociales, de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar esta situación. La organización y programación docente de estos centros se adaptará a las necesidades específicas de los alumnos.

4. Con el objeto de asegurar la educación de los niños, las Administraciones públicas asumirán subsidiariamente su cuidado y atención cuando las familias se encuentren en situaciones que les impidan ejercer sus responsabilidades.

Art. 66.

1. Para garantizar la igualdad de todos los ciudadanos en el ejercicio del derecho a la educación, se arbitrarán becas y ayudas al estudio que compensarán las condiciones socioeconómicas desfavorables de los alumnos y se otorgarán en la enseñanza postobligatoria, además, en función de la capacidad y el rendimiento escolar. Se establecerán, igualmente, los procedimientos de coordinación y colaboración necesarios para articular un sistema eficaz de verificación y control de las becas concedidas.

2. La igualdad de oportunidades en la enseñanza postobligatoria será promovida, asimismo, mediante la adecuada distribución territorial de una oferta suficiente de plazas escolares.

3. Las políticas compensatorias en el ámbito de la educación especial y de las personas adultas, se realizarán de acuerdo con los criterios previstos por esta ley.

Art. 67.

1. El Estado, con el fin de alcanzar sus objetivos en política de educación compensatoria, podrá proponer a las Comunidades Autónomas programas específicos de este carácter, de acuerdo con lo previsto en este título.

2. La realización de estos programas de educación compensatoria se efectuará mediante convenio entre el Estado y las Comunidades Autónomas, a las que corresponderá su ejecución.

II.1.1.3.- Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los Centros. (LOPEG).

Por último, dentro de este recorrido por la Carta magna y las tres Leyes Orgánicas que desarrollan los principios educativos reflejados en ella, vamos a reparar en la más cercana en el tiempo: la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre (L.O.P.E.G.), cuya finalidad principal va a ser modificar, concretar o ampliar algunos de los aspectos recogidos en las dos leyes anteriores, con la intención de adecuarlas al momento y situación actual. Fundamentalmente, va a pretender aumentar la participación de la comunidad en la gestión del centro, al tiempo que busca aumentar la calidad de enseñanza.[11]

Se busca un reforzamiento del Consejo Escolar, especialmente en cuanto a la elección del Director, autonomía para realizar la gestión del centro y definir las directrices que deben presidir el proyecto educativo; por otro lado, la mejora de la calidad de la enseñanza va a venir propiciada desde la ampliación del campo de la evaluación y la regulación de la función inspectora. La estructura de la Ley se apoya en un título preliminar y cuarenta y tres artículos distribuidos en torno a cuatro capítulos, junto a veinte disposiciones que cierran la misma. El título primero se centra en la participación de la comunidad educativa, en la organización y gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos y en la definición de su proyecto educativo; especial atención merecen en este capítulo las actividades complementarias y extraescolares. En el título segundo se regula los órganos de gobierno de los centros docentes públicos, definiendose en él la composición y competencias del Consejo Escolar; la participación del profesorado a través del Claustro, centra la atención del capítulo dos, más concretamente se identifican las competencias que asume y su papel en la evaluación del sistema educativo. Por último, aborda todo lo relativo a la Dirección del centro, elección, competencias, etc. El título tercero, centrado en la evaluación, va a desarrollar lo dispuesto en la L.O.G.S.E. al respecto, ocupándose así mismo del desarrollo profesional de los docentes de los centros públicos (formación, innovación e investigación). Por último, el título cuarto desarrolla el tema de la función inspectora, estableciendo su finalidad y funciones.

---

11 *"... da un nuevo impulso a la participación y autonomía de los distintos sectores de la comunidad educativa en la vida de los centros docentes y completa el marco legal capaz de estimular de modo fructífero el conjunto de factores que propician y desarrollan la calidad de enseñanza y su mejora".*

II.1.2.- Análisis de la legislación educativa referida a la elaboración y desarrollo del diseño curricular en la Educación Primaria.

El diseño curricular, al igual que ocurre con el resto de elementos del sistema educativo, se regula en sus aspectos más básicos, por una serie de normas denominadas de *"enseñanzas mínimas"*, recogidas en el Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (BOE del 7 de julio de 1991), vigentes para todo el Estado y que posteriormente tendrán que ser desarrolladas por cada una de las Comunidades Autónomas con competencias en materia educativa. Si partimos del referente que nos ofrece la L.O.G.S.E., tendremos que establecer, al menos, tres aspectos básicos a tener presente: capacidades, contenidos y criterios de evaluación[12]; en la comunidad autónoma andaluza, estos aspectos se ven incrementados con las orientaciones metodológicas; además, dentro del marco de autonomía curricular prevista para los centros, la Ley prevé que serán estos quienes tienen que completar el currículum desde la elaboración de los correspondientes proyectos.

Centrándonos en la comunidad andaluza, el marco legal que regula y desarrolla las enseñanza mínimas marcadas desde el Ministerio de Educación, se concretan en el decreto 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria (BOJA del 20 de junio de 1992). En los aspectos claves, son coincidentes con la propuesta global descrita anteriormente. Los objetivos que se proponen para la etapa, no se desvían de los planteados en el decreto de mínimos (1006/1991)[13]. En la misma línea se realiza

---

12

Art. 4.

2. El Gobierno fijará, en relación con los objetivos, expresados en términos de capacidades, contenidos y criterios de evaluación del currículo, los aspectos básicos de éste que constituirán las enseñanzas mínimas, ...

13

El decreto 105/92 (BOJA 20/6/92), respetando los mínimos marcados desde el MEC, en el decreto 1006/91 (BOE 7/7/91), propone favorecer en los niños y niñas andaluces, la consecución de las siguientes capacidades en la etapa Primaria:

"Art. 4.

La Educación Primaria deberá contribuir a que los niños y niñas, durante dicha etapa, desarrollen las siguientes capacidades:

a) Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo. adoptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida.

b) Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desenrollando las posibilidades de tomar iniciativas y establecer relaciones afectivas.

el planteamiento de las áreas de conocimiento, que no difieren en absoluto de las planteadas a nivel de todo el Estado. La diferenciación la encontramos en la incorporación a este espacio de los contenidos referidos a la Cultura Andaluza, que tendrán que estar presentes en todos las áreas[14]; esta breve mención realizada, queda ampliamente desarrollada en los anexos I y II del citado decreto y mediante la Orden de 6 de junio de 1995, que establece los objetivos y funcionamiento del programa de cultura andaluza para el curso 1995/1996 (BOJA de 28 de junio de 1995).

---

c) Colaborar en la planificación y realización de actividades de grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, respetando los diferentes puntos de vista y asumiendo las responsabilidades que correspondan.

d) Establecer relaciones equilibradas, solidarias y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas.

e) Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social, y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del medio ambiente.

f) Conocer y apreciar los elementos y rasgos básicos del patrimonio natural, cultural e histórico de Andalucía, y contribuir a su conservación y mejora.

g) Conocer y apreciar los elementos y rasgos básicos del patrimonio cultural, contribuir a su conservación y mejora, y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

h) Comprender y expresar mensajes orales y escritos en castellano atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación y a las peculiaridades del habla andaluza.

i) Comprender y expresar mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera.

j) Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.

k) Identificar, plantear y tratar de resolver interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando tanto los conocimientos y los recursos materiales disponibles como la colaboración de otras personas para resolverlos de forma creativa.

l) Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y actuar de acuerdo con ellos."

14

Art. 7.

La Cultura Andaluza estará presente en las diferentes áreas a lo largo de la Educación Primaria de acuerdo con lo que se especifica en los Anexos I y II del presente Decreto.

Otro aspecto interesante, que aparece recogido en el decreto[15] y sus anexos, es el relativo a la incorporación de los ejes transversales a los contenidos de la etapa, este punto queda reforzado ampliamente a través de tres órdenes (Orden del 29 de enero de 1991), que regula el funcionamiento de los programas de educación para la salud, del consumidor, ambiental y coeducación e igualdad de oportunidades (BOJA del 12 de febrero de 1991), Orden de 26 de mayo de 1994, que establece el programa de educación para la convivencia *"vivir juntos"* (BOJA de 15 de junio de 1994) y la Orden de 19 de diciembre de 1995, por la que se establece el desarrollo de la Educación en Valores en los centros docentes de Andalucía (BOJA de 20 de enero de 1996), que lejanas en el tiempo, han servido para dotar de un marco estable dentro de la etapa a unos contenidos, que a pesar del reconocimiento del que gozan como verdaderos ensambladores del currículum en los centros, todavía no han encontrado su espacio dentro del desarrollo curricular.

En lo referente al desarrollo curricular, se produce el mismo enfoque que el planteado en la Ley, otorgando a los centros la autonomía pedagógica para que sean ellos los protagonistas a la hora de concretar el currículum, en el respeto de sus peculiaridades y características del entorno socio cultural en el que se ubican, aspecto que se resalta especialmente.[16] Así mismo se detalla la estructura y aspectos que debe contener el proyecto curricular del centro, especificándose que tendrá que ser elaborado a dos niveles: etapa y ciclos. Se solicita que queden explicitados los objetivos de etapa adaptados a las necesidades del alumnado, criterios metodológicos y estrategias de evaluación y orientación a utilizar; en el capítulo de los contenidos, estos deben quedar claramente secuenciados para cada uno de los ciclos.[17] Es

---

15

Los contenidos transversales contemplados a trabajar en la etapa serían:

Art. 8.

La Educación Moral y Cívica, la Educación para la Paz, la Educación para la Salud, la Educación para la Igualdad entre los Sexos, la Educación Ambiental, la Educación Sexual, la Educación del Consumidor y la Educación Vial estarán presentes a través de las diferentes y correspondientes áreas a lo largo de la etapa tal como se especifica en los Anexos I y II del presente Decreto.

16

Art. 11.

1.- Dentro de lo establecido en el presente Decreto, los centros educativos dispondrán de la autonomía pedagógica necesaria para el desarrollo del currículum y su adaptación a las características concretas del entorno social y cultural.

17

Art. 12.

3.- Los proyectos curriculares de etapa deberán contener la adecuación de los objetivos generales de la etapa al contexto socioeconómico y cultural del Centro y a las características del

importante hacer notar, que toda concreción del currículum que se realice a la hora de realizar las programaciones de aula, deben ser coherentes y adecuadas con la propuesta global realizada en el proyecto curricular.

II.1.3.- La calidad de la enseñanza. El reto del nuevo Sistema Educativo.

Anteriormente, recogíamos que si la apuesta de la anterior Ley, fue la generalización de la Educación obligatoria hasta los catorce años, y acercar la misma a todas las capas de la Sociedad, dejando de ser privilegio de unos pocos, para pasar a ser un derecho de todos; la LOGSE, está predestinada a ser la Ley que va a dotar a la Enseñanza de la calidad suficiente, como para que cualquier españolito, una vez superada la escolarización obligatoria elevada a los dieciseis años, esté en condiciones de incorporarse a una Sociedad cada día más compleja, global y competitiva.

Dentro del amplio marco de factores que tienen relevancia de cara a dotar al sistema educativo de calidad, vamos a reparar en los dos que mayor relevancia alcanzan para nosotros, ya que en torno a ellos ha girado el desarrollo de esta investigación: la evaluación y el profesorado. En el primero de ellos, hemos centrado nuestro estudio sobre *¿cómo?* ha sido realizada la concreción del currículum del área de Educación Física en los centros de Enseñanza Primaria de Granada y Almería. Los profesores para nosotros, han sido los grandes protagonistas de nuestra investigación, ya que en definitiva han sido ellos los verdaderos artífices de estas concreciones en sus centros; además, hemos querido profundizar aun más en la realidad escolar de la Educación Física, y para ello hemos querido analizar como el marco teórico que constituye el Proyecto Curricular del área de Educación Física se refleja en la práctica cotidiana del centro. Como diría Gimeno Sacristán: *"el currículum en acción"*.

---

alumnado, así como criterios metodológicos de carácter general y organización general del proceso de evaluación y orientación.

4.- Los proyectos curriculares de etapa incluirán asimismo la concreción y secuenciación por ciclos de los contenidos. Dicha secuenciación no deberá variar, para un mismo grupo de alumnos a lo largo de la Educación Primaria.

Art. 13.

1.- Los profesores programarán su actividad docente de acuerdo con el currículum de la Educación Primaria y en consonancia con los respectivos proyectos curriculares de etapa y ciclo.

II.1.3.1.- La Evaluación en el nuevo Sistema Educativo.

A partir de la publicación de la LOGSE, la evaluación cobra un triple sentido, sacandola del tradicional enfoque centrado en el alumno, para ampliar su espectro hacia los procesos de enseñanza y la propia práctica docente. La Comunidad Autónoma Andaluza, para dar respuesta adecuada a los nuevos retos planteados, crea el Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y formación del profesorado (Decreto 201/1992, de 1 de diciembre); sus funciones se orientan hacia la definición de los criterios de evaluación del rendimiento escolar, análisis y propuestas de medidas que garanticen y propicien la calidad de enseñanza del sistema educativo en su globalidad. El enfoque de la evaluación propuesto (Orden de 23 de enero de 1995), se enmarca en un planteamiento ambivalente: formativo y sumativo, ya que además de intentar recoger la mayor información de los diversos sectores de la comunidad educativa, se persigue favorecer un mejor funcionamiento de los centros y promover la eficacia de los resultados educativos.

Atendiendo a la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y partiendo de lo expresado en las tres Leyes Orgánicas reguladoras del sistema educativo, la administración andaluza detalla los aspectos a tener en cuenta de una forma global a través del Decreto 105/92, aspectos que desarrolla con mayor amplitud a través de la Orden de 1 de febrero de 1993, sobre evaluación en Educación Primaria (BOJA de 23 de febrero de 1993), que posteriormente modifica mediante la Orden de 2 de junio de 1993.

La visión que del sistema educativo nos aporta la evaluación de los procesos de enseñanza, debe ser ampliada desde una visión más global, que implique al centro en su totalidad, valorando los procesos de enseñanza puestos en práctica y la organización general del centro y de todos los aspectos que integra. En el contexto andaluz, la puesta en marcha de la evaluación de los centros docentes, se pone en marcha a partir de la Orden de 23 de enero de 1995, por la que se regula, con carácter experimental, el Programa de Evaluación de Centros y se establecen los criterios generales para su desarrollo durante los cursos 94/95 y 95/96 (BOJA del 9 de febrero de 1995); esta Orden se amplia con la publicada el 6 de septiembre de 1996, sobre evaluación de Centros Docentes de niveles no universitarios, sostenidos con fondos públicos, en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA del 5 de octubre de 1996). La propuesta que se realiza, se orienta en una doble dirección, la primera se apoya en una evaluación externa de los centros, que pretende básicamente integrarla en el marco de la evaluación del sistema educativo en su conjunto, valorar la política educativa desde las

repercusiones directas que presentan en los centros y mejorar en definitiva la organización y el funcionamiento de estos. Es importante el carácter singular que se otorga a la misma, excluyendo cualquier tipo de comparación entre centros. La segunda visión que se realiza de la evaluación de centros, se efectúa desde su propia dimensión interna, siendo estos quienes asumen el papel de evaluadores de su organización, funcionamiento, programas, actuaciones educativas y resultados que obtienen; con un enfoque formativo, pretende estimular la reflexión crítica de la comunidad educativa (especialmente de los responsables directos) mejorar la práctica docente desde la innovación y mejorar la formación teórico-práctica del profesorado.

Partiendo del marco de la evaluación, expuesto anteriormente, podemos conectar la misma con la necesidad de atender a la diversidad que presentan nuestros alumnos y alumnas en los ritmos de aprendizaje. Cuando las necesidades que manifieste el alumnado, no impliquen un alejamiento significativo de los objetivos marcados, se propone la adopción de medidas de refuerzo de los aprendizajes para compensar las deficiencias detectadas; en el caso de enfrentarnos a situaciones de mayor complejidad, que se alejan claramente de los objetivos marcados para el ciclo, las adaptaciones tendrán que contemplar la modificación de los propios objetivos, criterios de evaluación y estrategias metodológicas, con la intención de tratar de alcanzar las capacidades marcadas para la etapa.[18] Una mayor concreción de lo expuesto a nivel del Decreto 105/92, lo podemos encontrar en la Orden de 13 de julio de 1994, por la que se regula el procedimiento de diseño, desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares en los Centros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA del 10 de agosto de 1994).

18

Art. 15.

En el contexto del proceso de evaluación continua, cuando a juicio del tutor, el progreso de un alumno no responda globalmente a los objetivos programados, éste deberá adoptar las medidas oportunas de refuerzo educativo y, en su caso, de adaptación curricular.

Art. 16.

1.- En la Educación Primaria podrán realizarse adaptaciones curriculares que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículum establecido en el presente Decreto, dirigidas a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

2.- Las adaptaciones curriculares a las que se refiere este artículo comprenderán la adecuación de los objetivos educativos, la eliminación o inclusión de determinados contenidos, la metodología que se va a seguir y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación, así como la ampliación de las actividades educativas de determinadas áreas curriculares.

3.- Dichas adaptaciones curriculares tendrán como objetivo que los alumnos alcancen las capacidades generales propias de la Educación Primaria, de acuerdo con sus posibilidades.

Todo lo expuesto hasta ahora, tendría poco sentido si no se dota de canales adecuados a los centros para poder incrementar la calidad de la enseñanza que imparten. La Consejería de Educación, a través del Decreto 105/92, establece como puntos vitales sobre los que actuar para velar por la calidad de enseñanza los siguientes: mejora de los recursos de los centros, bajada de la ratio de alumnos en las aulas, potenciación de las labores de orientación al alumnado en los centros, mejora de la investigación y evaluación educativa y especialmente, cabe destacar la necesaria formación del profesorado, verdaderos artífices finales de la reforma en la práctica.[19]

II.1.3.2.- Papel otorgado al profesorado en el nuevo sistema educativo.

Centrándonos en el último aspectos, la formación del profesorado, en Andalucía se abre la puerta al desarrollo del mandato expuesto en la LOGSE, a través del Decreto 164/1992, de 8 de septiembre, por el que se aprueba el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (BOJA del 29/10/92), adaptandose toda la normativa a las necesidades actuales, a través del Decreto 194/1997, de 29 de julio, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado. (BOJA del 09/08/97).

La generalización de la Reforma introduce en los centros cambios curriculares y organizativos que producen la aparición en el discurso escolar de temas como: la descentralización del currículum, los niveles de concreción curricular, la profesionalización del profesorado o la mayor capacidad en la toma de decisiones educativas. En definitiva estamos

---

19

Art. 21.

1.- La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado.

2.- Periódicamente el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, tecnológicas didáctica en los centros educativos y en instituciones formativas específicas.

3.- La Consejería de Educación y Ciencia pondrá en marcha programas y actuaciones de formación que aseguren una oferta amplia y diversificada al profesorado que imparta esta etapa.

Art. 22.

La Consejería de Educación y Ciencia favorecerá la investigación y la innovación educativas, la convocatoria de ayudas a proyectos específicos, incentivando la creación de equipos interniveles de profesores, y en todo caso generando un marco propiciador de la reflexión sobre el funcionamiento real del proceso educativo.

Art. 23.

1.- La Consejería de Educación y Ciencia favorecerá la elaboración de materiales que desarrollen el currículum y dictará disposiciones que orienten el trabajo del profesorado en este sentido.

2.- Entre dichas orientaciones se incluirán aquellas referidas a la evaluación del aprendizaje de los alumnos, de los procesos de enseñanza y de la propia práctica docente.

hablando de autonomía: *"Los centros gozarán de autonomía en la definición de su proyecto educativo, en la concreción de los proyectos curriculares de etapa y en la formulación de la programación general anual, de manera que ello sea un estímulo para conseguir una mayor calidad en la función que tienen encomendada"* (Reglamento Orgánico de Centros de Infantil y Primaria, Preámbulo).

Esta autonomía pedagógica, organizativa y curricular, aunque pueda convertirse en un nuevo ejercicio burocrático y formalista, se convierte en el elemento clave que establece un nuevo marco para transformar los centros escolares, dado que crea suficientes espacios sobre los que decidir y exige el trabajo conjunto de los equipos docentes que ha de materializarse en los proyectos de centro. Aunque para que la autonomía sea real hay que rediseñar los contextos laborales de trabajo, articular nuevos espacios sociales, organizativos, laborales y de decisión. Al mismo tiempo que hay que establecer dinámicas de apoyo coherentes que hagan posible un nuevo ejercicio de la profesionalidad.[20]

Siguiendo a Vicente (1997), el currículum tal y como se define en la LOGSE es un currículum abierto y flexible, lo que garantiza, que éste pueda ser adaptado a cada centro educativo, mediante un proceso de desarrollo curricular escalonado que se articula en torno a los niveles de concreción curricular. Dentro del segundo, lo que hacemos es adaptar el currículum prescriptivo de cada comunidad autónoma al centro educativo, a su entorno social, económico y cultural y a las características de los alumnos/as, tarea que se concreta en lo que se denomina Proyecto Curricular.

La LOGSE confía en un nuevo rol profesional docente alejado del aplicacionista vigente, para que acometa esta tarea de diseño y desarrollo curricular, para ello, inviste a los docentes de autonomía pedagógica y organizativa y ofrece, por tanto, suficiente espacio para que los equipos docentes de los centros educativos elaboren sus propios proyectos educativos. Si analizamos el

---

20 Para que esto sea posible, hay que superar la cultura profesional presente hoy en día en la mayoría de los claustros que como perfectamente describe Imbernón, F (1997) se apoya en *"una mentalidad subsidiaria de una profesión históricamente tutelada, dependiente de una normativización, el celularismo en las aulas que lleva a la soledad profesional y a la privacidad de la relación educativa, los problemas en el sistema relacional por no asumir intrínsecamente la tarea colectiva de educar, la dependencia y sumisión a los materiales curriculares. Todo ello lleva a una carencia de un clima de comunicación y a la falta de procesos colectivos de toma de decisiones, de negociación entre el colectivo, y, por supuesto, de necesarios consensos sobre temas profesionales"*.

proceso definido hasta aquí podemos apreciar que sigue una racionalidad y lógica incuestionable en su diseño.

Otra cosa es que cuando este diseño se ha llevado a la práctica, se ha podido observar que el espacio que se crea en el marco legal se ha visto en muchas ocasiones delimitado y estrechado, hasta llegar el momento en que se ha pensado que solo existía una forma de entender los proyectos curriculares y más aun de elaborarlos y desarrollarlos. Se manifiesta con claridad que se ha producido un dirección externa de los docentes, recortando el espacio para la toma de sus propias decisiones; sobre esta idea volveremos a incidir más adelante pues es importante que los profesores/as puedan acometer la realización de sus proyectos sin que éstos se conviertan en instrumentos burocráticos y carentes de incidencia de la vida de los centros.[21]

La LOGSE exige por tanto un nuevo ejercicio de la docencia, un nuevo profesional de la educación que responda a las nuevas exigencias que plantea la misma y que como es lógico, y veremos más adelante, tiene sus implicaciones en la formación del profesorado.

EL propio Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado así lo puso en su día de manifiesto al constatar que tiene que hacer frente a:

.El carácter dinámico diversificador y complejo de la educación del futuro.

.La autonomía pedagógica que permita a los centros desarrollar y completar el currículum en el marco de su programación docente.

.La inclusión como parte de la función docente de la tutoría y la orientación escolar.

.La singular importancia que se le asigna a la función evaluadora.

Si estableciéramos un perfil del profesional que reclama la actual situación, éste giraría en torno a tres conceptos claves y nucleares de actuación profesional: investigador, reflexivo y colaborador y participativo.

21

Martínez Bonafé (1994) lo expresa con la claridad meridiana que le caracteriza: *"los proyectos curriculares son un importante espacio de intervención. Todavía más en la condiciones presentes, donde a pesar de la nueva retórica institucional, se pudiera estar consolidando la vieja y más profunda reforma tecnocrática que el sistema educativo español inició hace ahora veinte años. Los proyectos curriculares pueden ser -ésa es la hipótesis- un espacio práctico sobre el que discutir los problemas de siempre: qué cultura y qué saber, para qué escuela, en qué sociedad. Y tomar decisiones".*

El ejercicio actual de la profesión docente reclama pues que el profesor/a investigue sobre su propia práctica educativa, que genere conocimiento sobre la misma con objeto de mejorarla y adaptarla a las nueva exigencias, y que todo este proceso no lo haga en la soledad sino que lo realice colaborativamente. La autonomía en el desarrollo del currículum debe ejercerse en colaboración por los equipos docentes suponiendo, como he señalado con anterioridad, que se introduzcan cambios en la estructura organizativa del centro. Se trata de alterar las pautas de trabajo individualista o ethos del centro, a través de un proceso de autotransformación colectiva y reflexión o revisión crítica de la propia realidad educativa, apostando por los valores de la colaboración, colegialidad y compromiso.

En este sentido, el proyecto curricular de centro es un ejemplo claro donde se pone de manifiesto las características del nuevo perfil profesional, erigiéndose en un instrumento al servicio de la cohesión en los centros, debido a que es fruto de un trabajo colectivo sustentado en un proceso de reflexión, discusión y consenso del profesorado del centro. Un proceso que puede dar resultados muy diversos, de acuerdo con la variedad de situaciones y niveles de desarrollo profesional que tienen los claustros de profesores/as y del tipo de ayudan que reciban éstos desde fuera. Pero que debe partir del máximo grado de acuerdo y esfuerzo solidario al que se pueda llegar en cada momento.

Un perfil del profesor/a como el que se ha dibujado *"debe ser el eje alrededor del cual se muevan las diversas actividades de formación organizadas por la Administración, propiciando el transito de la primacía de las actividades individuales a una mayor presencia de las actividades en equipo, así como la formulación, contraste y sistematización de todas las tareas a realizar en el aula" (Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado).* Al mismo tiempo que se considera que *"la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros"* (LOGSE, Título 4°, Artículo, 56).

Como ha quedado expresado anteriormente, no podemos caer, en esta apasionante coyuntura en la que estamos, en la apuesta por un sistema de formación que regule excesivamente basandose en la duda hacia el profesorado, evocando argumentos como estos: Como quiera que no es posible cambiar de la noche a la mañana a docentes que parten con una determinada formación inicial y con una experiencia docente, la administración se ve *"obligada"* a articular una serie de medidas encaminadas a favorecer el nuevo rol docente, que a su vez

garantice el ejercicio de la autonomía pedagógica que se concretará en la construcción de sus propios proyectos curriculares, los cuales se erigirán en el referente de su práctica educativa. Medidas como pudieran ser la elaboración de ejemplificaciones (*"Cajas Verdes"*), confección de distintas guías para la elaboración del Proyecto Curricular, utilización de la red de formación permanente del profesorado, los CEPs, a través de sus asesores, para que orienten y faciliten en una determinada línea esta tarea de elaboración del Proyecto Curricular por parte de los docentes. Medidas como esta puede que sólo consigan que los cambios que pretende la reforma se queden en la periferia de la escuela y nunca lleguen al aula. Hay que eliminar la idea de un asesor experto e infalible que ofrece las soluciones a adoptar y a ser posible generalizables desde un curso de formación, y sustituir esta imagen por la de un profesional reflexivo, mediador y cercano a las problemáticas del aula y a las necesidades del profesorado.[22]

II.2.- La Educación Física en el marco curricular.

II.2.1.- Breve reseña histórica.

Siguiendo a Fernández Nares (1993), históricamente, la inclusión del área de educación física a los programas escolares, se realiza con un claro retraso en relación al resto de áreas instrumentales, a pesar del peso específico que ya desde el Renacimiento, tuvo dentro del pensamiento pedagógico de autores como Juan Luis Vives, Juan de Mariana o Cristóbal Méndez. Será a finales del siglo XVIII, cuando aparece el término *"Educación Física"*, en principio referido a un conjunto de prácticas higiénicas tendentes a mejorar la salud de los ciudadanos, en especial de los niños y jóvenes. (Devis, J. 1994). Será en este marco, cuando se empieza a vislumbrar la disociación del objeto de la Educación hacia tres campos diferenciados: moral, intelectual y físico; esta ruptura hace que se sustituya la visión inmovilista del término orientado

22 Estamos en la línea de Imbernón (1997), cuando identifica un perfil de asesor/a dispuesto a intervenir a "partir de las demandas del profesorado o de los centros con el objetivo de prestar su ayuda en el proceso de resolver problemas o situaciones problemáticas profesionales que le son propios y subordinando eventuales aportaciones formativas a la problemática específica mediante una negociación previa e implicando al profesorado en un proceso de compromiso y de reflexión en la acción. El papel de guía y mediador entre iguales, de amigo crítico que no prescribe soluciones generales para todos, sino que ayuda a encontrarlas dando pistas para saltar los obstáculos personales e institucionales y para ayudar a generar un conocimiento compartido mediante una reflexión crítica...."

a la salud, para emerger una perspectiva más activa, fundamentada en la práctica de actividades físicas.

En España, y dentro ya del siglo XIX, Jovellanos, en su obra *"Bases para la formación de un Plan General de instrucción Publica"* citado por Fernández Nares (1993), hace especial hincapié en la utilización de la Educación Física como medio educativo.[23] Con la creación del Real Instituto Militar Pestalozziano, que podría ser considerado como uno de los primeros centros europeos dedicados a preparar alumnos y que tendrá en la *"Gimnástica"* uno de sus espacios formativos más significativos. Estamos asistiendo al nacimiento de un término de profundo arraigo, y que aún hoy no ha podido ser erradicado del lenguaje popular, a la hora de hacer referencia a las prácticas de actividades físicas y deportivas escolares: *la "Gimnasia"*. La fuerte popularización de los gimnasios a partir de mediados del siglo XIX, va a servir para que las capas sociales comiencen a tomar conciencia de las bondades que la actividad física *"gimnástica"* puede reportar a la salud y el mantenimiento del bienestar físico. Producto de este interés, en 1847, se introduce por primera vez en los Planes de Estudios, no consolidando su espacio hasta final de siglo.[24]

Con la entrada del siglo XX, la inestabilidad política (Monarquía parlamentaria, Dictadura, República) y económica que domina en marco social, también afecta al sistema de instrucción del momento y por simpatía a la implantación de la Educación Física en los Planes

---

23

Tal como recoge Fernández Nares (1993), *"Jovellanos, muestra un concepto dinámico del ejercicio corporal, y define con claridad que, <<**sin educación física no se podrán formar ciudadanos ágiles, robustos y esforzados**>>, considerándola como el <<**esclarecimiento de la razón humana en el uso de las fuerzas físicas**>>, lo que evidencia un fuerte influjo de Locke y de Rousseau, que él depura con su moderado criterio"*.

24

Fernández Nares (1993), recoge las diversas etapas por las que pasa el área hasta su consolidación, indicando que en 1847, es introducida la *"Gimnástica"* dentro del Plan de Estudios de Nicomedes Pastor Díaz, para ser suprimida posteriormente en 1849 por Juan Bravo Murillo; hay que esperar al Plan de Segunda Enseñanza de Eduardo Chao en 1873, para que vuelva a ser incluida bajo el nombre de *"Gimnástica higiénica"*, inclusión corta en el tiempo, ya que tres meses después, es nuevamente excluida. Habrá que esperar hasta el curso 1893-94, para que aparezca la Real Orden de Segismundo Moret, que declara obligatoria la *"Gimnástica"* para *"los alumnos de primer año, y se dará en las dos primeras horas de la mañana... y será alterna y se dividirá en secciones, según la talla y resistencia de los alumnos"*. Es significativo que en esta última inclusión, dentro del Plan de Estudios de Groizard, se sustituye el término *"Gimnástica"* por el de *"Educación Física"* y el salto cualitativo que se otorga a su tratamiento, al incluirse los ejercicios físicos como actividad fundamental, si se quiere lograr una instrucción completa.

de estudios del momento, que es utilizada como bandera por las tendencias liberales que preconizan una educación integral, al tiempo que en épocas de conservadurismo, es relegada del marco educativo, por entenderse que no contribuye al desarrollo intelectual de los individuos. A partir del Real Decreto de 26 de Octubre de 1901, y gracias al impulso recibido desde los sectores liberales y de izquierdas de la época, es introducida en la Enseñanza Primaria. (Plana Galindo, 1996).[25]

El periodo de la primera dictadura (Primo de Rivera y General Berenguer), se caracteriza por una potenciación del área, pero con una clara intencionalidad pre-militar, lo que favorece su desaparición como asignatura fundamental, pasando a figurar en un espacio denominado de *"ejercicios prácticos"*; podríamos identificar aquí el antecedente de la posterior orientación que recibirá dentro de la dictadura del general Franco.

Desde un enfoque global, y siguiendo a Plana Galindo (1996), podríamos resumir esta época histórica, haciendo mención de un área, que con una denominación polifacética (gimnástica, educación física, juegos gimnásticos, ejercicios físicos, juegos y deportes, gimnasia, etc.), pretende fundamentalmente unos objetivos de carácter higienista y en un menor grado orientados a la consecución de un equilibrio personal, junto a un enfoque militarista. Los contenidos que se identifican los podemos agrupar en tres grandes bloques: ejercicios físicos o gimnásticos, juegos y excursiones; junto a los mencionados, empiezan a cobrar presencia los deportes, que se introducen en España a finales del XIX y principios de XX , y de forma muy parcial la danza. Al ser una asignatura sin valor académico (solo se requería un certificado de asistencia al final del curso), se potencia fundamentalmente la práctica, por lo que desde una perspectiva didáctica, no se ofrecen desde la Administración ningunas directrices concretas al respecto.

25

Plana Galindo, establece tres focos de relación de la Educación Física con otros elementos de la sociedad de la época, concretamente la relaciona con el ámbito de la Medicina y la salud, con el Militar y con el Pedagógico. En relación a este último es interesante destacar el apoyo que recibe el área por parte de la Institución Libre de Enseñanza, destacando la creación de la Escuela de Educación Física en la Facultad de Filosofía y Letras (Decreto de 12 de Diciembre de 1933).

II.2.1.1.- La Educación Física durante el franquismo.

La Educación Física durante el franquismo hereda, como hemos comentado anteriormente, las estrategias y métodos de la dictadura de Primo de Rivera, pero otorgándola un enfoque totalmente distinto, ya que frente a las intenciones higienistas y militaristas de los primeros, durante el franquismo el sentido que cobra el área es de mero *"instrumento para la formación política"* (Vizuete, 1996). Siguiendo a este autor, es significativo destacar como la metodología activa y piagetiana es el modelo que se trata de imponer en el sistema educativo nacional-sindicalista (lo importante son las vivencias del alumno y la reflexión-acción). Las imposiciones de la Iglesia, hacen fracasar los intentos de implantación del sistema, pero los falangistas logran introducir en el nuevo modelo una parcela, que bajo la denominación de *"Formación del Espíritu Nacional"*, agrupa la formación política, física y militar de las nuevas generaciones. En cuanto al modelo de Educación Física, se pasó de las grandes exhibiciones gimnásticas imitadoras de los modelos alemanes e italianos, a la implantación, a partir de los años sesenta, del deporte escolar; se abandona el enfoque militarista y político que tenía la ocupación del ocio por parte de los jóvenes, por un enfoque más acorde con los tiempos de apertura al exterior, orientado hacia una actividad más lúdica y participativa desde el deporte.

Uno de los grandes errores de esta época según Vizuete (1996), va a ser la no transmisión de las competencias que mantenía la Secretaría General del Movimiento sobre la Educación Física al Ministerio de Educación, al menos a partir de la promulgación de la Ley de 1970, lo que probablemente hubiera supuesto la dignificación del área y la profesionalización del profesorado dedicado a su impartición.[26]

A pesar de la clara instrumentalización política que se hizo de la Educación Física en esta época, hay que reconocer que a nivel social permitió el acceso de gran cantidad de españoles de la clase media a una educación fisico-deportiva aceptable, que en muchos casos amplió sus

---

[26] Manuel Vizuete, subraya que *"la incapacidad institucional para dar respuesta a la demanda de personal especializado, que cubriera todas las plazas generadas por la exigencia de las nuevas asignaturas de la formación del espíritu nacional, abrió la puerta de los militantes, tanto del Movimiento como de la Sección Femenina, para el acceso, sin preparación técnica y sin capacidad profesional, al ejercicio de la docencia de la Educación Física y a la organización del deporte escolar, como pago de los servicios prestados o en respuesta a la fidelidad. Esta medida, de la que el país no se ha recuperado todavía, situó los intereses políticos por delante de los objetivos educativos, retrasando en más de veinticinco años el desarrollo educativo de la Educación Física y desvirtuando para siempre el sentido educativo del deporte escolar."*

horizontes personales. Educativamente se logró la generalización de hábitos de tipo higiénico, facilitando así mismo la ampliación de las relaciones sociales. Así mismo cabe destacar desde el punto estrictamente deportivo, la generalización de la práctica deportiva a una gran masa de niños y niñas en edad escolar, aunque no debemos olvidar, que el planteamiento tuviera en muchas ocasiones, un marcado carácter excluyente de cara a los menos dotados, primando el elitismo por encima de la participación.

Políticamente podemos invertir la frase célebre del *"fin no justifica los medios"*, en este caso, los medios utilizados no justificaron el fin hacia el que iban dirigidos, a pesar de ser un buen escaparate del régimen, el adoctrinamiento pretendido desde la Educación Física, quedó a unos niveles de autentica pobreza.[27]

II.2.1.2.- La Ley General de Educación de 1970. ¿Hacia un nuevo modelo de Educación Física?.

La posibilidad del cambio, pasó por la puerta de la Educación Física con la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970, pero como hemos comentado anteriormente, la negativa de la Secretaría General del Movimiento a ceder sus competencias sobre el área, una vez más sumió a esta en el banco de espera del próximo tren, ya que a pesar de los cambios introducidos en el área, no se transformó lo más importante, el profesorado responsable de impartirla. Esta ley eleva a la Educación Física, al rango de materia obligatoria.[28] Es de significar, que a pesar de

---

27

Como describe Vizuete (1996), "... *el efecto catequístico o de adoctrinamiento político fue bastante pobre. La dificultad para transmitir el entusiasmo y el enardecimiento de los líderes nacionales iba amortiguando el discurso político a medida que se descendían peldaños en la organización, llegando a los jóvenes completamente diluido o prácticamente inexistente.*"

28

La ley, en su art. 62, identifica como materias comunes el área de Lenguaje, Formación Estética, Área social y Antropológica, Formación Religiosa, Ciencias Matemáticas y de la Naturaleza y Educación Física y Deportiva.

Así mismo, en su art. 136, apartado 3 especifica que: "... *las enseñanzas de Formación Política, Cívico-social y Educación Física y Deportiva, así como las enseñanzas de actividades domésticas en los centros estatales y no estatales, serán regulados por el Gobierno teniendo en cuenta las competencias de los Organismos del Movimiento. Las actividades extraescolares y compelmentarias de las mismas y el procedimiento para la selección del profesorado serán establecidos por el Gobierno, a propuesta conjunta del Ministerio de Educación y Ciencia y la Secretaria General del Movimiento. Esta ordenación y las plantillas y remuneraciones del personal docente se fijaran por analogía con las correspondientes a los profesores de los diferentes niveles educativos.*"

recogerse en la ley la necesidad de contar con la titulación de Maestro Instructor en Educación Física o superior para impartir el área, la realidad fue que la escasez de profesorado cualificado dejó una vez más al área en manos de profesionales con escasa cualificación; fue anecdótico, como durante los tres primeros cursos de la década de los setenta, se crearon titularidades de Educación Física en la E.G.B., este primer intento de normalización, sufrió un fuerte parón, dejando una vez más a la materia en el banco de espera de la próxima reforma educativa.

Compartimos la opinión de Bravo Berrocal (1995), cuando dice que *"..... la producción legislativa española referida a la Educación Física hasta 1980, fue progresiva, sistemática, acertada y suficiente. Sin embargo, no es menos cierto que su implantación no estuvo al mismo nivel que sus planteamientos teóricos, pues si bien fue positivo que la normativa tuviera presente en su redacción semántica no solo la filosofía de la actividad físico-deportiva, sino también su estudio y planificación según niveles docentes e incluso la elaboración de propuestas modulares a tener en cuenta en las construcciones de instalaciones de los edificios escolares, su traducción práctica fue la carencia, casi absoluta, de instalaciones y equipamientos para convertir en acto lo que potencialmente estaba legislado."*

Beas, M. (1994), entiende que la Educación Física, dentro del marco de la Ley General de Educación de 1970, fracasa por ser planteada desde un enfoque disciplinar, en vez de como vivencia y actitud; además, la falta de infraestructuras y profesorado adecuado, hace imposible la consecución de los objetivos que se plantean, totalmente alejados del contexto socioeconómico del momento. Por parte de la Iglesia y del régimen, no había oposición hacia el área, pero si una clara finalidad, en el primer caso *"como medio de control y fortalecimiento de virtudes espirituales como la abnegación y el sacrificio. El régimen franquista, totalitario, consideraba que la Educación Física era un instrumento al servicio del Estado, para mejorar la raza"*. Asistimos a la utilización del área como medio para la mejora de aspectos concretos del individuo, especialmente aquellos referidos a las capacidades intelectuales y morales.

II.2.1.3.- Los Programas Renovados. El puente hacia el nuevo marco curricular.

A caballo entre la Ley del setenta y la LOGSE, aparecen los *"Programas Renovados"*, que en definitiva vienen a ser una actualización de la propuesta de contenidos planteada desde la ley y que trata de adaptar el marco educativo a los nuevos aires democráticos que se respiran

en España. En realidad esta propuesta no llega a aprobarse a causa del cambio de gobierno que se produce en 1982, en el que la extinta Unión de Centro Democrático (UCD), cede el relevo al Partido Socialista Obrero Español (PSOE). A pesar de ello, es significativo realizar un análisis de la misma, ya que el enfoque educativo que se otorga al área, queda muy alejado de las propuestas higienistas, militaristas y moralizantes que se le otorgaba en la época del franquismo. De una forma esquemática recogemos la propuesta de objetivos y contenidos, que de forma simplificada recoge López Sánchez (1998), en la **tabla 1**.

Propuesta de contenidos para el área de Educación Física, propuestos desde los Programas Renovados (Tabla 1)	
Contenidos para Preescolar y ciclo inicial	
1.- Toma de contacto con los objetos 3.- Percepción y estructuración espacial	2.- Conocimiento y ajuste corporal 4.- Percepción y estructuración temporal
Ciclo medio En este ciclo se procurará el equilibrio entre el desarrollo físico y psíquico de los alumnos y promoverá hábitos y actitudes favorables al ejercicio físico, graduado en dificultad, como medio indispensable para su desarrollo y salud.	
Objetivos	Contenidos
. Maduración progresiva del aspecto psicomotor del alumno. . Desarrollo de las aptitudes perceptivas y de las cualidades físicas del niño. . Dominar y coordinar sus movimientos, situarse y organizarse en el esapcio, manteniendo las distancias, el ritmo y el equibrio. . Actuar con agilidad y potencia en sus acciones. . Practicar juegos y deportes adpatados a su edad. . Cumplimiento y respeto de las normas y el autocontrol ante los éxitos y fracasos	1.- Movimientos básicos. 2.- Coordinación dinámico general. 3.- Cualidades físicas. 4.- Actividades en la naturaleza. 5.- Actividades lúcias y deportivas.

Ciclo superior A través del ejercicio gradual, ordenado y sistemático la Educación Física, contribuirá al desarrollo óptimo de las posibilidades y condiciones físicas de los alumnos, y cultivar el espíritu de sana competencia y autoafirmación, para lograr la propia aceptación, la disciplina y el dominio del cuerpo. La actividad física se realizará de forma gradual, sin poner en peligro la salud de los alumnos.	
Objetivos	Contenidos
. Habituarse a perder y ganar, a competir y anteponerse el juego limpio al triunfo. . Facilitar la integración social y cultivar el sentido del valor, la responsabilidad y la justicia. . Promover actitudes autoexigencia y de cooperación y ayuda mutua. . Conocer y practicar las medidas de seguridad necesarias en la actividad física.	1.- Movimientos básicos. 2.- Atletismo. 3.- Aparatos gimnásticos. 4.- Actividades en la naturaleza. 5.- Juegos simples, predeportivos y deportivos.

Además de los objetivos y contenidos identificados para cada uno de los ciclos se aportaba un listado de actividades tipo a realizar, así como unos criterios para evaluar los aprendizajes obtenidos, que enmarcados dentro del más puro conductismo, trataban de igualar en un área donde la diversidad y heterogeneidad de su alumnado es probablemente una de sus características primordiales.[29]

II.2.1.4.- La Experimentación de la Reforma del Nuevo Sistema Educativo.

El último salto, hasta la promulgación de la LOGSE, se produce a partir del año 1984, momento en el que se comienza la revisión de los planteamientos técnicos imperantes hasta el momento y se abre la puerta a la experimentación de la Reforma del Sistema Educativo. A este espacio de cambio, se sumaron, si no de forma explícita, sí implícitamente los movimientos de renovación pedagógica y todos aquellos colectivos que presentaban una clara motivación innovadora y de cambio. La intención de la experimentación se orienta a una doble dirección, por una parte romper con las estrategias burocráticas imperantes hasta la fecha, de imponer los

29 Como recoge Hernádez, J.L. (1992), se pedía la consecución de unos objetivos que formulados dentro de la línea más ortodoxa del momento, exigían unos rendimientos que trataban de uniformar a una población escolar de los más dispar: *"Trepar de cinco a seis metros, con presa de pies por una cuerda vertical"*, *"Lanzar un peso de 5 kg. a una distancia comprendida entre 3.90 y 4.78 metros"*. Igualmente, las propuestas de actividades podían ser de lo más peregrino: carrera de 30 a 40 minutos de duración, para escolares del ciclo medio (10/11 años).

cambios desde los niveles técnicos, y dar entrada y participación en el debate al profesorado.[30] Estos primeros pasos se ven reforzados del marco académico por las revisiones críticas de autores como Gimeno Sacristán o Pérez Gómez o la traducción de autores como Stenhouse o Schwab.

A partir del curso 1987/88, el Ministerio de Educación y Ciencia abre el espacio de la participación a todos los sectores implicados, para intentar *"vender"* las excelencias de la nueva propuesta, basadas fundamentalmente en la compresividad de la escuela, la igualdad de oportunidades, el tratamiento de la diversidad y el aumento de la calidad de enseñanza. Al mismo tiempo, se propone la descentralización del sistema, pero manteniendo un tronco común que garantice el principio de igualdad entre las diversas comunidades autónomas, haciendo extensiva esta descentralización hasta el mismo ámbito escolar, dotando a los centros de *"autonomía pedagógica"* suficiente para acometer la concreción del currículum en su marco escolar.

Todo el proceso de innovación llevado a cabo, en unos casos por que las propuestas pecaban de excesiva ambigüedad o por suponer una fuerte alternativa a los modelos existentes, al final prácticamente quedó en el olvido, asumiendose el modelo catalán propuesto por Coll (1986), que estableciendo tres niveles de concreción curricular, prescribe un primer nivel común a todos, que posteriormente quedará en manos de los centros para su concreción definitiva a partir de la identificación de un segundo y tercer nivel. (Pascual, 1995).

II.2.1.5.- Resumen global.

Como colofón a este aproximación a la evolución del currículum de Educación Física en España, veamos de forma resumida la propuesta que realiza Blázquez (1997) que divide los últimos cincuenta años, en tres grandes etapas:

---

30 *"Dos eran las preocupaciones del gobierno socialista en este proceso de reforma educativa: en primer lugar, sustituir los métodos burocráticos utilizados hasta el momento para incorporar las reformas, por experimentaciones previas en las que el profesorado tuviera un papel prioritario y, en segundo lugar, centrar la formación permanente del profesorado en los CEPs para potenciar la creación de grupos de profesores/as innovadores/as del currículum"* (Pascual, 1995)

. **Etapa higiénico-militar**. De las contiendas mundiales a 1965/70. Caracterizada por la Gimnasia educativa, preocupada por un tratamiento del cuerpo desde una perspectiva mecanicista, ponen a este al servicio del pensamiento, relegando a la Educación Física a un mero medio para el desarrollo de las cualidades y habilidades motrices.

. **Etapa pedagógica**; de 1970 a 1980. Se consolida la idea de una Educación Física integral, tendente a actuar no solo sobre el plano motriz, sino también sobre los aspectos afectivos y sociales. Hay que tener en cuenta que el fenómeno olímpico llega a las masas a través de los medios de comunicación, aspecto que provoca la reacción de ciertos sectores sociales que comienzan a demandar la incorporación del deporte a la Educación Física. Dentro de este marco surge un segundo movimiento, que desde la psicología genética, otorga al movimiento un lugar preponderante para incidir en los aprendizajes de las primeras experiencias de los niños, estamos refiriéndonos a la psicomotricidad. Por último, aunque de forma más tímida, comienza a abrirse paso la expresión corporal, que en oposición a la concepción del cuerpo mecanizado, propone la *"vivencia corporal"* como medio para el desarrollo de la creatividad.

. **Etapa del tiempo libre**; de 1980 a1990. La propuesta del *"deporte para todos"*, hace saltar las barreras del área y se comienza a mirar hacia espacios poco habituales en el desarrollo de las clases, aparecen las habilidades motrices básicas, que apoyadas en los patrones motores, tratan de dotar a los niños y niñas del acervo motor que permita la posterior optimización del capital motriz de cada uno de los individuos. Se replantea la enseñanza de los deportes, basadas en estrategias excesivamente mecanicistas, para dar una visión educativa del mismo más adaptada a la lógica psicológica del niño. En segundo lugar, se otorga una visión del deporte orientado hacia una actividad de carácter más lúdico-recreativo, tratando de adecuar su práctica a las características de los escolares. Lógicamente se mantiene la perspectiva del deporte-rendimiento, pero quedando más diluida en su mezcla con las dos visiones planteadas anteriormente. La expresión corporal, comienza a abrirse hacia las actividades con apoyo del ritmo, aparece el Gim-jazz o el Aerobic, que junto a los bailes tradicionales y de salón, ofrecen una perspectiva más cercana al alumno. Los juegos, en especial las nuevas tendencias englobadas como *"juegos y deportes alternativos"*, cobran una fuerza importante en el currículum. Este espacio se cierra con el trabajo de la Condición Física, que heredera de

la tradición higienista, se orienta a la mejora de las cualidades físicas básicas de los individuos. Especialmente en el campo de la Enseñanza Secundaria y el Bachillerato (ciclo superior de EGB y BUP), se produce una orientación del área hacia planteamientos teóricos, en especial referidos a los contenidos que mayor vinculación van a tener con el conocimiento de hábitos saludables y mejora de la condición física del individuo.

II.2.2.- Presencia de la Educación Física en el marco legal.

II.2.2.1.- El marco común a todo el territorio del Estado.

Partiendo de la LOGSE, primer referente significativo para analizar el papel que juega la Educación Física en el nuevo sistema educativo, podemos observar como la finalidad que se pretende desde la etapa de la Enseñanza Primaria, está orientada para proporcionar a todos los niños y niñas una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como progresiva autonomía de acción en el medio (art. 12). Esta finalidad, desgranada en capacidades a desarrollar en los niños y niñas de la etapa, abre un espacio propio para el área, al hacer referencia a la necesidad de *"favorecer el desarrollo personal"* de los alumnos desde la utilización de *"la Educación Física y el Deporte"*. No debemos olvidar, que además el área debe contribuir a la consecución del resto de capacidades y en especial de aquellas con las que podemos sentirnos más identificados.[31]

La obligatoriedad del área, y la especialización del profesorado que la imparta (art. 14 y 16 respectivamente), parecen ser garantías iniciales de una implantación correcta del área en la

---

31

d) Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
e) Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana, y obrar de acuerdo con ellos.
f) Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística.
g) Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural, y las posibilidades de acción en el mismo.
h) Valorar la higiene y la salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.

etapa; a pesar de ello, no olvidemos la historia y recordemos que ambos puntos ya fueron contemplados en la Ley General de Educación de 1970 y al final nos quedamos una vez más en el banco de espera de la estación. De momento no estaría de más hacer memoria de las estrategias puestas en marcha por parte de la Administración para cubrir los plazas vacantes en los centros públicos: convocatoria de oposiciones al cuerpo de maestros especialistas en Educación Física cuando todavía no se había producido la incorporación a la demanda los primeros diplomados en la especialidad, cursos de actualización para maestros en ejercicio en condiciones precarias y habilitaciones más que sospechosas de unos maestros y maestras que más que interés por impartir el área, lo que tenían era una necesidad imperiosa de mantener la plaza en su localidad.[32]

Dentro del marco común que se establece desde el Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio de enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria, se establecen una serie de objetivos a alcanzar por los alumnos en los que la Educación Física tiene una clara presencia, especialmente en aquel que hace referencia a:

> *Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo, adoptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida.*

Pero no por ello debemos olvidar al resto de objetivos, que si no de una forma directa, el área puede contribuir de forma significativa a su logro por parte de los niños y niñas de la etapa de Enseñanza Primaria.[33]

---

32 El último curso convocado en Andalucía (Orden de 15 de julio de 1997, por la que se convocan cursos de especialización en Educación Física para funcionarios del Cuerpo de Maestros (12/08/97)) de para formar a maestros y maestras en ejercicio para impartir el área de Educación Física, se plantea con una clara vocación de reconversión, ya que da prioridad para su realización al profesorado que está en situación de desplazado forzoso y su desarrollo se lleva a cabo en condiciones draconianas, ya que su realización se plantea en horario extralectivo.

33 Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando el razonamiento lógico, verbal y matemático, así como la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.

Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos, y asumir las responsabilidades que correspondan.

En lo que respecta a la Educación Física, el mencionado Real Decreto, hace una oferta de currículum agrupado en torno a tres grandes ámbitos: objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Respecto a los objetivos, se pretende desde ellos dar respuesta al marco global de la etapa y a las necesidades específicas del área, a pesar de ser un modelo criticado por su falta de definición y apuesta por un modelo concreto de Educación Física (Barbero, 1990)[34].

Los objetivos planteados van a tratar de propiciar en los alumnos y alumnas las siguientes capacidades:

"1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.

2. Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, de posturas y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás, relacionando estos hábitos con los efectos sobre la salud.

3. Regular y dosificar su esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea que se realiza utilizando como criterio fundamental de valoración dicho esfuerzo y no el resultado obtenido.

Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de establecer relaciones afectivas.

Establecer relaciones equilibradas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales.

Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejora, y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

34

Este autor critica claramente la falta de compromiso con un modelo claro, denunciando la excesiva ambigüedad que presenta al tratar de ofrecer respuesta a espacios tan diversos como el deportivo, la gimnasia, la psicomotricidad, la expresión corporal, las funciones higiénicas, catárticas o compensatorias del movimiento, etc. Para este autor, se pretende eludir el debate en referencia al ¿qué enseñar? desde el área, tratando de hacer compatibles modelos que surgieron como alternativa a otros, con los que ahora se les quiere hacer convivir.

4. Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motrices básicos adecuándose a los estímulos perceptivos y seleccionando los movimientos, previa valoración de sus posibilidades.

5. Utilizar sus capacidades físicas básicas y destrezas motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para la actividad física y para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.

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

7. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas y los entornos en que se desarrollan, participando en su conservación y mejora.

8. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes expresados de este modo."

En cuanto a los contenidos a trabajar, los agrupan en torno a cinco bloques:

. **El cuerpo: Imagen y percepción**. Orientado al trabajo de las cualidades perceptivas y coordinativas, tendría su objetivo en dotar a los alumnos y alumnas una correcta imagen de sí mismos y de sus posibilidades motrices.

. **El cuerpo: Habilidades y destrezas.** Desde el desarrollo de las habilidades básicas y genéricas, así como de las capacidades físicas, se pretende desde el bloque hacer descubrir y enriquecer a los niños sus capacidades de movimiento.

. **El cuerpo: expresión y comunicación**. La exploración de los recursos expresivos y la utilización de los mismos en conjunción con actividades rítmicas, serán las principales responsabilidades del bloque.

. **Salud corporal.** Bajo esta ambigua denominación, se han tratado de incluir todos los contenidos cercanos a la actividad física, que pueden tener una relación directa con la adquisición de hábitos saludables: el cuidado del cuerpo, los efectos de la actividad sobre el organismo, la dosificación del esfuerzo, etc...

. **Los juegos.** Se unifica bajo el mismo epígrafe, a dos de las grandes herramientas de las clases de Educación Física actual: los juegos y los deportes, eso sí, estos bajo el prisma de la adaptación.

De todos los espacios de contenidos identificados, quizás el que más críticas ha levantado ha sido la inclusión de los deportes dentro del currículum de la etapa, al entenderse que las edades de desarrollo son más adecuadas para un desarrollo de habilidades de carácter más global, y no se entiende adecuado la inclusión de contenidos que demandan una excesiva especialización de sus habilidades.[35]

Por último, los criterios de evaluación propuestos, se plantean con la intencionalidad de verificar la adquisición de las capacidades propuestas desde los objetivos. Pensamos que pecan de un planteamiento excesivamente prescriptivo, a causa de la descripción exhaustiva que se hace del mismo, provocando en cierta medida un posicionamiento fiscalizador del profesor frente a ellos.

Asusta en principio el excesivo carácter de logro motriz que tienen los diez primeros, lo que puede provocar la sensación de estar frente a un modelo de Educación Física donde al final, lo que interesa es la calidad del gesto y el movimiento, muy alejada del enfoque actitudinal y de creación de hábitos hacia la práctica de actividad física que entendemos debe tener. Esta

---

35

Carmina Pascual (1995), recoge con claridad esta polémica, decantándose claramente en contra de la inclusión del deporte con un enfoque tradicional en estas edades: *"Ahora bien, también observamos que el deporte adquiere una especial relevancia ya que se considera un valor social y la forma más común de entender la actividad física en nuestra sociedad tal y como se refleja, sobre todo, en el art. 13, apartado i) de la LOGSE en el que se hace una mención especial considerando el deporte no como una actividad "más" de la Educación Física sino como una actividad "además" de la Educación Física que merece mención diferenciada. Al hilo de la cuestión nosotros nos preguntamos: ¿es el deporte una actividad que merezca esa consideración en este nivel educativo que abarca edades entre los 6 y 12 años? En este sentido Barbero (1989, 1990) hace una crítica de este especial tratamiento del deporte en el DISEÑO CURRICULAR BASE por los grupos dominantes, olvidando otros contenidos culturales o simplemente ocupando otros puestos en la jerarquización del conocimiento propio de la disciplina."*

tendencia se suaviza con los cinco restantes, a pesar de que con un claro enfoque actitudinal, tan solo podemos identificar los tres últimos.[36]

En general, estamos ante un currículum de mínimos que trata de integrar dentro él, las principales tendencias imperantes en la Educación Física actual, sin decantarse con claridad hacia uno u otro modelo. Esta actitud continuista, *"para evitar reduccionismos"*, según la justificación otorgada por los responsables de su elaboración, nos deja en una posición compleja, de cara a la definitiva estabilización del área dentro del marco educativo. Es probable que una propuesta valiente, enfocada con claridad hacia una de las tendencias imperantes, podría haber servido de revulsivo para empezar a construir una propuesta de Educación Física de calidad y con una

---

36 La propuesta de criterios de evaluación se concreta en:

. Ajustar sus movimientos corporales a diferentes cambios en las condiciones de una actividad tales como su duración y el espacio donde se realiza.

. Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o con instrumentos.

. Saltar coordinadamente batiendo con una o ambas piernas en función de las características de la acción que se va a realizar.

. Desplazarse en cualquier tipo de juego, mediante una carrera coordinada con alternacia brazo-pierna y un apoyo adecuado y activo del pie.

. Utilizar en su actividad corporal la habilidad de girar sobre su eje longitudinal y transversal para aumentar la competencia motriz.

. Lanzar con una mano un objeto conocido componiendo un gesto coordinado (adelantar la pierna contraria al brazo de lanzar).

. Anticiparse a la trayectoria de un objeto realizando los movimientos adecuados para cogerlo o golpearlo.

. Botar pelotas de manera coordinada, alternativamente con ambas manos, desplazandose por un espacio conocido.

. Haber incrementado globalmente sus capacidades físicas básicas de acuerdo con su momento de desarrollo evolutivo, acercándose a los valores normales de su grupo de edad y entorno.

. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar ideas y sentimientos y representar personajes o historias reales o imaginarias.

. Participar en las actividades físicas, ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento.

. Señalar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual del ejercicio físico y la mejora de la salud individual y colectiva.

. Colaborar activamente en el desarrollo de los juegos de su grupo, mostrando una actitud de aceptación hacia los demás y de superación de las pequeñas frustraciones que se pueden producir.

. Respetar las normas establecidas en los juegos reconociendo su necesidad para una correcta organización y desarrollo de los mismos.

. Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades de iniciación deportiva, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo, dándoles más importancia que a otros aspectos de la competición.

proyección hacia el exterior lo suficientemente fuerte como para lograr su consolidación definitiva en el ámbito escolar. Por otra parte, cabría preguntarse si no hubiera sido de locos, teniendo en cuenta la gran heterogeneidad del colectivo de maestros especialistas del área, apostar por una propuesta excesivamente alejada de sus actuales creencias y teorías implícitas. A título particular, aún nos cabe la duda de si el currículum ofertado se sitúa a una distancia adecuada de estos profesionales, o si por contra, al haber sido elaborado desde los expertos, no ha sabido captar la autentica realidad del área en la actualidad.

II.2.2.2.- El currículum Andaluz para el área de Educación Física en la enseñanza Primaria.

En Andalucía, la elaboración del currículum de Educación Física para la Enseñanza Primaria, pasa por las mismas etapas de concreción que las descritas anteriormente en referencia a la propuesta del Ministerio; a un primer espacio de máxima apertura, donde se prima la experimentación desde el centro escolar, se sucede un segundo momento, en el cual, con vistas a buscar la oferta no surgida de la experimentación, se opta por burocratizar el proceso, y constituir grupos de expertos que diseñen unas propuestas previas, que posteriormente serán expuestas a debate, para finalmente concluir con la elaboración de un currículum definitivo ajustado en un alto porcentaje del mismo, al propuesto por el Ministerio de Educación en el Real Decreto 1006/1991.

Dentro del largo proceso de maduración por el que pasó la elaboración del currículum, jalonado de reuniones, jornadas y puestas en común con los implicados en la experimentación de la reforma; esfuerzo, dicho sea de paso estéril, ante el fracaso sufrido por no poder ofertar una propuesta nacida desde la base, nace un documento (Narganes y colab., 1989), elaborado por el grupo de expertos que tiene la Consejería de Educación, que en un principio hace soñar con un modelo de Educación Física para Andalucía, realmente diferente e innovador, ajustado a los principios de globalización, educación integral, trabajo en equipo y talante de investigador en la acción que se le otorga al maestro. La propuesta apuesta por entender a la Educación Física como un área integrada con el resto, que va a ser responsabilidad de todo el equipo docente y no solo del especialista: *"...la toma de decisiones por parte del profesor en este contexto y posterior ejecución en función de una planificación global, no solo incumbe al futuro especialista, sino que requiere un trabajo conjunto y eficaz sobre los componentes dinámicos conductuales del*

niño a través de estrategias de actuación organizadas y contrastadas con la totalidad del equipo docente".

El modelo que defienden se sitúa en la defensa de la educación integral, por encima de los espacios específicos del área, y para ello apuestan por una construcción de las propuestas desde el respeto de *"los ámbitos de conocimiento que confluyen a en el desarrollo del ser humano"*. **(Gráfico 1)** Otro aspecto importante a tener presente, es la *"integración natural del alumno en el medio con la gran variedad de recursos para el desarrollo y consolidación de hábitos y conductas que este aporta...."*.

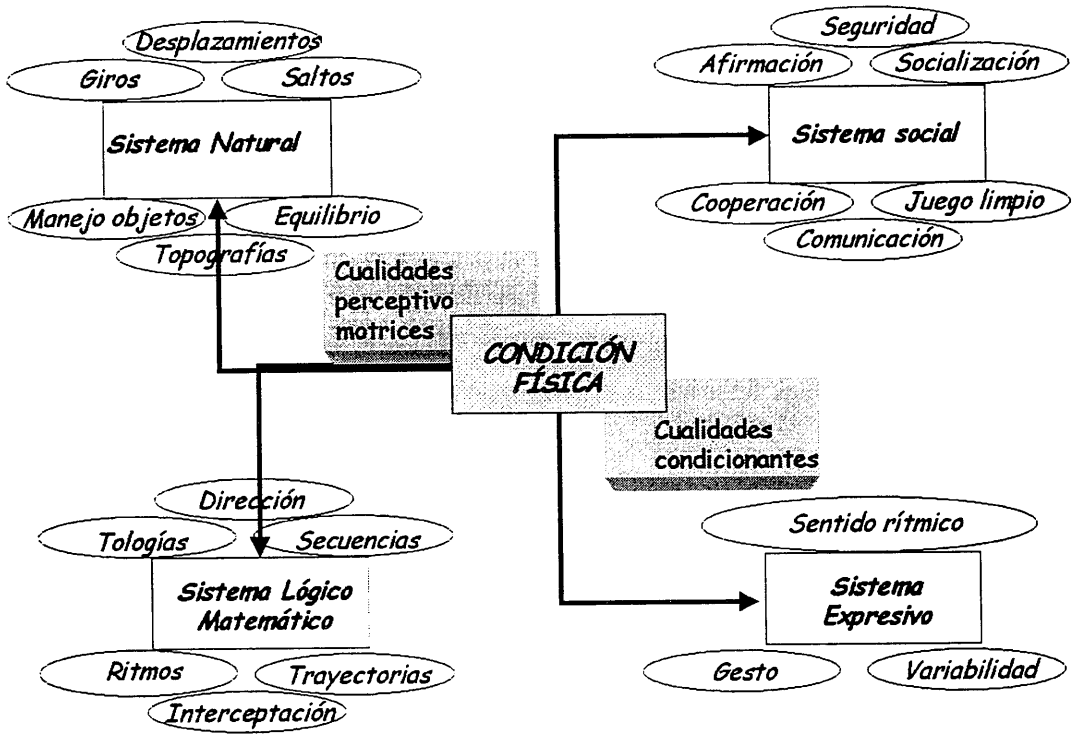


Gráfico 1

(Adaptado de la propuesta de Narganes y Colab. 1989)

El modelo propuesto, plantea cuatro grandes bloques de contenidos que esquemáticamente quedan recogidos en la **tabla 1**, que no reciben un tratamiento independiente, sino que se relacionan con los cuatro ámbitos de conocimiento, para integrar su enseñanza en ellos y en conjunto con el resto de áreas, tal como queda reflejado en el ejemplo recogido en el **gráfico 1.**

Propuesta de Bloques de contenidos (Tabla 1)			
Condición Física	**Habilidades**	**Activ. en la naturaleza**	**Expresión corporal**
. Cualidades perceptivas motrices . Cualidades condicionantes	. Básicas . Genéricas . Específicas	. Trabajo en el propio organismo . Adaptación al medio habitual . Adaptación a otros medios	. Expresión comunicación . Educación postural . Dramatización y danza . Relajación

Entrando al análisis de la propuesta definitiva de currículum realizada por el equipo de expertos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, a partir del decreto de mínimos aprobado por el MEC, podremos ver como las diferencias entre ambas son escasas, atendiendo más a cambios en los espacios formales que de contenidos.

. **Análisis de los objetivos**. Como se puede verificar en la **tabla 2**, la similitud de ambas propuestas, solo es rota en uno de los ocho objetivos propuestos en cada uno de los ámbitos. Esta coincidencia, que podríamos considerar lógica, solo queda empañada por la no aparición en la propuesta andaluza, de ningún referencia para potenciar y proteger el patrimonio cultural andaluz, en cuanto a Juegos y Danzas autóctonas.

Análisis comparativo de la propuesta de objetivos realizada por el Mec y la CEJA (Tabla 2)	
Objetivos planteados en el Real Decreto 1006/91	**Objetivos planteados en el Decreto 105/92**
1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.	4.- Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.
2. Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, de posturas y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás, relacionando estos hábitos con los efectos sobre la salud.	8.- Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, posturales y de ejercicio físico, que influyen positivamente sobre la salud y la calidad de vida.
3. Regular y dosificar su esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea que se realiza utilizando como criterio fundamental de valoración dicho esfuerzo y no el resultado obtenido.	5.- dosificar el esfuerzo en función de sus posibilidades y de la naturaleza de la tarea.

Análisis comparativo de la propuesta de objetivos realizada por el Mec y la CEJA (Tabla 2) (Continuación)

Objetivos planteados en el Real Decreto 1006/91	Objetivos planteados en el Decreto 105/92
4. Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motrices básicos adecuándose a los estímulos perceptivos y seleccionando los movimientos, previa valoración de sus posibilidades.	3.- Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motrices básicos.
6. Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas.	1.- Participar en juegos y otras actividades, estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con los demás.
7. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas y los entornos en que se desarrollan, participando en su conservación y mejora.	6.- conocer y valorar diferentes formas de actividad física, participando en la conservación y mejora del entorno en que se desarrollan.
8. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes expresados de este modo.	7.- utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas, estados de animo, y comprender mensajes expresivos de ese modo.
5. Utilizar sus capacidades físicas básicas y destrezas motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para la actividad física y para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.	
	2.- Valorar diferentes comportamientos que se presentan en la practica de la actividad física.

. **Propuesta de contenidos**. El currículum andaluz, frente a la propuesta de mínimos, apuesta por una visión más globalizadora, aspecto que queda plasmado básicamente en la inclusión de los contenidos identificados bajo el epígrafe previo de: *"El cuerpo"*, en un solo espacio común, bajo el nombre de *"Conocimiento y Desarrollo Corporal"*, tal como queda reflejado en la **tabla 3**. En segundo lugar, suprime el enfoque secuenciador ofrecido en el Real Decreto 1006/91, que los agrupa en torno a las tres categorías (conceptos, procedimientos y actitudes), dando la sensación de enfrentar al lector ante un modelo técnico, optando por una visión mas abierta, que consideramos más adecuada al modelo constructivista y desde luego más respetuosa con el principio de

"autonomía pedagógica" para adaptar el currículum a las demandas del entorno donde se desarrolle. En cuanto a los contenidos a desarrollar se realiza una propuesta muy similar a la realizada en el *"decreto de mínimos"*, aunque hay que mencionar que en este espacio si se reserva un párrafo para hablar de la necesidad de potenciar la cultura autóctona de los juegos tradicionales.[37]

Análisis comparativo de la propuesta de contenidos realizada por el Mec y la CEJA (Tabla 3)

Contenidos planteados en el R. Decreto 1006/91	Contenidos planteados en el Decreto 105/92
El Cuerpo: Imagen y percepción. *El Cuerpo: Habilidades y Destreza.* *El Cuerpo: expresión y Comunicación.*	Conocimiento y Desarrollo Corporal
Salud Corporal	Salud Coporal
Los Juegos	El Juego

Vamos a realizar una aproximación a los contenidos identificados en estos tres bloques que plantea el currículum andaluz para el área:

Conocimiento y Desarrollo Corporal. Siguiendo a Trigueros (1992), en la mayoría de las definiciones de Educación Física suele aparecer implícita o explícitamente, el concepto de educación integral del individuo a través del movimiento; por ello el núcleo de conocimiento y desarrollo corporal se configura como la suma de experiencias que van a ofrecer los medios para un mejor crecimiento, desarrollo y maduración del ser humano, donde el CUERPO es el instrumento principal para desarrollar o potenciar las capacidades motrices, cognitivas y socio-afectivas de una manera adecuada, donde el movimiento corporal es considerado, junto a las demás manifestaciones humanas, como un agente proyector de cultura y socialización. Así, la acción educativa procurará que el niño/a alcance un dominio físico tal, que le sea cada vez más fácil manifestarse corporalmente, pero sin que en ningún momento el progreso le impida el placer del aprendizaje y del movimiento en si. Esta concepción de la

37

"Debe entenderse la práctica lúdica vinculada a la cultura circundante que, en el caso de la Comunidad Andaluza, aporta multitud de tradiciones y manifestaciones propias de indudable riqueza. Conviene por tanto tener en cuenta la importancia de que los alumnos y alumnas conozcan y practiquen juegos autóctonos y tradicionales, como vínculo y parte del patrimonio cultural de nuestra Comunidad."(Decreto 105/92, anexo II)

Educación Física en las primeras edades, ha ayudado en gran medida a que la Educación Física sea algo más que simples movimientos sin ninguna finalidad y persiga el enriquecimiento motriz del alumno a partir de las propias vivencias y no por la automatización de movimientos, para que al final el alumno/a llegue a realizar un trabajo motor inteligente en función de las necesidades y sea capaz de expresarse y manifestar su capacidad creativa, imaginación, emotividad, espontaneidad, sensibilidad, etc. Los contenidos del núcleo CONOCIMIENTO Y DESARROLLO CORPORAL quedarían estructurados, en torno a cinco grandes epítomes, tal como podemos identificar en la **tabla 4**.

Contenidos del bloque: Conocimiento y Desarrollo Corporal. (Tabla 4)

Elementos Psicomotores	Cualidades Motoras Coordinativas	Habilidades Básicas	Habilidades Genéricas	Expresión Corporal
Esquema corporal Lateralidad Estructuración Espacial Estructuración temporal Ritmo	Equilibrio: Estático Dinámico Coordinación: Dinámico general Óculo segmentaria	Desplazamientos Saltos Lanzamientos Recepciones Giros	Botes Golpeos Conducciones Fintas Interceptaciones Caídas	J. Simbólico J. Dramático J. Escénico Ritmo. Toma de conciencia corp-espac. y temporal.

El Juego. va a jugar un papel preponderante dentro del currículum del área de Educación Física para la Enseñanza Primaria; en el primer y segundo ciclo como procedimiento o estrategia para acercar al niño a los contenidos de otros bloques (conocimiento y desarrollo corporal y Salud corporal), y posteriormente como un contenido fundamental a tratar dentro del área. En este sentido, el Decrerto 105/92, reconoce en el juego y el deporte un alto valor educativo: *"El juego y el deporte, son las formas más comunes de entender la Educación Física en nuestra sociedad. Por ello debe aprovecharse como elemento motivador potenciando actitudes y valores positivos."* Los espacios a trabajar, se agruparían en torno a tres grandes epítomes interrelacionados: Los Juegos, el Deporte y las Actividades Físicas desarrolladas en el Medio Natural. Las relaciones entre los tres grandes epítomes identificados anteriormente son muy estrechas, especialmente entre los Juegos y los Deportes, que deben presentar un hilo conductor en su tratamiento. Las intersecciones que se producen entre los tres grandes bloques, podemos considerarlos como los momentos o pasos de transición para pasar de un epítome

a otro, especialmente entre los Juegos y los Deportes.[38] Así mismo es importante reconocer en las intersecciones de los tres bloques, no solamente un paso de transición, también el aspecto recreativo que debe impregnar todas nuestras actividades vinculadas con ellos, especialmente en lo que se refiere a las realizadas dentro del tiempo escolar.

La Salud. Tomando como referencia la propuesta realiza por Torres (1992), nuestra comunidad es consciente de la necesidad de mejorar el nivel de calidad de vida de los ciudadanos. Este nivel de calidad de vida abarca factores como la practica del ejercicio físico, el cuidado de la salud, la prevención, el cuidado de la imagen corporal y la liberación de tensiones que nos produce la vida diaria. La Educación para la Salud dinámica debe pretender que los alumnos desarrollen hábitos y costumbres sanas, que los valoren como uno de los aspectos básicos de la calidad de vida y que sean críticos ante comportamientos que no lleven a la adquisición de un bienestar psicofísico. Es claro, que a través de la puesta en acción de éste Bloque de Contenidos se pretende fundamentalmente la adquisición por parte del alumno de hábitos y actitudes, pero en éste área los conceptos y procedimientos también juegan un papel importante. Las tres categorías de contenidos pueden conjugarse de una manera coherente, si bien la presencia de una mayor base conceptual estará en relación con la edad de los alumnos. Es decir, que en la aplicación de éste Bloque de Contenidos seguirá primando el aprendizaje de actitudes y procedimientos en el primer y segundo ciclo, para paulatinamente dar mayor cabida a los conceptos, que a su vez conformarán el soporte de un comportamiento saludable. A lo largo de los tres ciclos, sería interesante que se desarrollara de forma conveniente los bloques temáticos siguientes: Conocimiento anatómico-funcional, Higiene y prevención en la actividad física y el ejercicio físico como favorecedor de la salud dinámica dentro de un planteamiento investigativo, que diera respuestas adecuadas a las preguntas de *¿cómo soy?, ¿cómo estoy? y ¿cómo mejoro?.*

. **Orientaciones metodológicas**. Dentro de este espacio del currículum encontramos la mayor diferencia frente al *"decreto de mínimos"*, ya que es una novedad

38

"Los aprendizajes de habilidades y destrezas se desarrollarán dentro de un contexto lúdico adecuado a la evolución e intereses del alumno y de la alumna. El juego favorece la asimilación de reglas, aceptación de roles, participación en situaciones que exigen cooperación-competencia y el desarrollo de las estrategias de grupo. Todas ellas son razones que avalan un enfoque metodológico de la Educación Física en la Enseñanza Primaria, desde una perspectiva fundamentalmente lúdica". (Decreto 105/92).

introducida por la propuesta andaluza, no identifica en el anterior. En el Decreto 105/92 podemos ver que desde los aspectos generales, se propone una actuación metodológica tendente a incidir básicamente en cuatro direcciones: *Investigación,* planteada desde una doble perspectiva: alumno y maestro. La Educación Física debe ser una fuente inagotable de situaciones problema de cara a nuestros alumnos. *Enfoque ambiental,* para dar un tratamiento al área que propicie en nuestros alumnos y alumnas una visión del entorno como un todo donde estamos inmersos, (casa, escuela, pueblo, ciudad....) y no como algo ajeno e independiente de nuestro habitual espacio de vida. *Comunicación*, planteada entre todos los participantes del acto didáctico y especialmente para establecer relaciones de comunicación entre los alumnos. *Autonomía,* de cara a facilitar el desenvolvimiento de los alumnos en las actividades sin necesidad de contar con el apoyo constante de la ayuda y supervisión del profesor.

. **Criterios de Evaluación**. La propuesta curricular andaluza en este sentido es mucho más abierta que la analizada anteriormente en el *"decreto de mínimos"*. Se rompe el carácter tecnológico y casi prescriptivo, tendiendo hacia un enfoque más abierto, que permita una mejor adaptación de los mismos a la heterogeneidad que presentan los alumnos y alumnas de Primaria en estas edades. En la **tabla 5**, se recogen los criterios planteados en el currículum andaluz, pudiendo comparar esta propuesta con la recogida con anterioridad en referencia al Real Decreto 1006/1991.

Criterios de evaluación planteados en el Decreto 105/92 (Tabla 5)
Sobre la creatividad en el desarrollo de la actividad física. Deberá comprobarse el grado de ajuste y la creatividad de los movimientos corporales en relación con el movimiento de los otros compañeros y en relación a las condiciones externas.....
Sobre la coordinación dinámica del propio cuerpo. Se tendrá en cuenta el grado de coordinación dinámica y su adecuación a los distintos tipos de actividad física que se realicen, ...
Sobre la adecuación respecto a factores externos. Se trata de considerar la forma en que el alumno y la alumna adecuan el propio movimiento al ritmo exigido por la actividad que está realizando, ... Se comprobará la capacidad de anticipar la trayectoria y la velocidad que pueden llevar tanto el propio cuerpo como determinados objetos, ...
Sobre la expresión corporal. Se comprobará la flexibilidad y la adecuación con las que se utilizan los recursos expresivos corporales para comunicarse.....

Criterios de evaluación planteados en el Decreto 105/92 (Tabla 5) (Continuación)
Sobre las competencias físicas básicas. Deberá valorarse el desarrollo logrado en las competencias físicas básicas, considerando en qué medida han evolucionado las más elementales, no tanto desde un punto de vista cuantitativo: incremento de fuerza, de velocidad, como desde un punto de vista cualitativo: precisión, flexibilidad, adecuación al objetivo...
Sobre la concienciación, acerca de los efectos de la actividad física. Se trata de tener en cuenta el grado de ajuste de la actividad a las posibilidades y limitaciones propias o a las posibilidades y limitaciones de los demás.....
Sobre el desarrollo de actitudes sociales. Se valorará el desarrollo de actitudes que potencien la actividad física grupal como la cooperación, la tolerancia y el respeto a las normas establecidas.....

CAPÍTULO III

DISEÑO Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

MODELOS DE DISEÑO Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM

. Aproximación a las diversas conceptualizaciones del término currículum.

. El currículum en la práctica.

DISEÑO Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM

. Aproximación a los modelos de diseño curricular.

. Modelos de diseño.

. Modelos de diseño y desarrollo del currículum del área de Educación Física en nuestro entorno.

DESARROLLO DEL CURRÍCULUM

EL CURRÍCULUM INTEGRADO

. Aproximación a la concepción del currículum integrado.

. El currículum integrado en el área de Educación Física.

III..1.- Modelos de Diseño y desarrollo del Currículum.

III.1.1.- Aproximación a las diversas conceptualizaciones del término currículum.

El concepto de currículum es un término que presenta múltiples y variadas acepciones y va realizando su transformación a medida que trata de dar solución a circunstancias sociales, económicas, políticas o históricas específicas, tal como indican Hamilton y Gibbson (1980) citados por Kemmis, (1988). Asistimos a una construcción del término que se va a adaptar a diferentes aspectos (especificaciones de contenidos, materiales, metodologías o desde una perspectiva de mayor amplitud, a todas las actividades y medios que proporciona la escuela) dependiendo del momento histórico y social en el que se encuentre y los problemas o interrogantes educativos a los que desee dar respuesta.

Realizando un amplio recorrido por el crisol conceptual del término, podemos tomar conciencia de la gran variedad de acepciones que encierra, según sea utilizado en uno u otro contexto. Así para Jhonson (1967), citado por Gimeno (1988), viene a significar el cúmulo de una serie de resultados de aprendizaje intencionado. Esta concepción, supone una clara separación de la teoría y la práctica, otorgando al currículum la función de guía ; Hirst (1974) en Kemmis y Stake (1.988), apoyando la propuesta anterior lo define como: *"programa de actividades designadas que los niños pueden aprender, dirigidas a finalidades y objetivos"*. Frente a la línea apuntada anteriormente, Sthenhouse (1984) lo define como: *"intento de comunicar los principios y aspectos de un propósito educativo con una forma abierta al escrutinio crítico y capaz de una translación efectiva a la práctica"*. Desde esta concepción, estamos asistiendo a una clara relación bi-direccional del marco teórico y práctico.

Otro hito interesante a destacar es la primera aparición de la idea de *"currículum oculto"*aportada por Jackson (1968)[1] en la que incluye los aspectos de la cultura de la vida en el aula. En nuestro contexto más próximo, Coll (1.987) define el currículum como: *"proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución"*; por su parte Zabalza (1987), en una línea muy similar a la anterior, conceptualiza el término como: " *conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos habilidades, actitudes, ...que se considera importante trabajar en la escuela año tras año".*

Gimeno (1988) dice que el *"currículum es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento y la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y la práctica posible, dadas unas determinadas condiciones...es la expresión y concreción del plan cultural que una institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto."*

Nosotros, siguiendo la propuesta de Kirk (1990), vamos a tener una visión del currículum como el crisol donde se van a fundir y relacionar tres aspectos básicos: *"conocimiento"*, *"interacción"* y *"contexto"*. La Educación Física Escolar, ha estado y está preocupada fundamentalmente por el primero de ellos, y de forma especial, las preocupaciones se centran en determinar ¿qué contenidos?, del amplio marco con que cuenta el área, van a ser los *"elegidos"* para conformar un currículum que cuenta con espacio reducido dentro del sistema educativo global. (Contreras, 1998). El amplio abanico de materiales curriculares orientados a cubrir este espacio, demuestran que la preocupación a la que hacemos referencia, no es en absoluto ficticia, con enorme facilidad podemos encontrar en los estantes de las librerías dedicados a nuestra especialidad, *"propuestas receta"*, que vienen a dar respuesta a esta manifiesta inquietud que los maestros y maestras especialistas del área tienen frente al *"qué enseñar"*. Esta manifiesta

---

1 *"La multitud, el elogio y el poder que se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un currículum oculto que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela. Las demandas creadas por estos rasgos de la vida en el aula pueden contrastarse con las demandas académicas (el currículum "oficial" por así decirlo) a las que los educadores tradicionalmente han prestado mayor atención".*

inseguridad ante la falta de un currículum definido desde esta perspectiva, plantea que el avance hacia unos enfoques del mismo desde planteamientos más acordes con el contexto, o respetuosos con las interacciones que se producen en el aula, sean de difícil implantación en la cultura profesional; los grupos de trabajo que se constituyen, mayoritariamente se centran en solucionar lo que para ellos viene a ser considero como lo más inmediato el *¿qué hago el lunes?* que diría Salinas (1990) y desde este posicionamiento frente al árbol, es difícil convencer a estos profesionales para que se alejen lo suficiente como para poder ver el bosque en su conjunto.

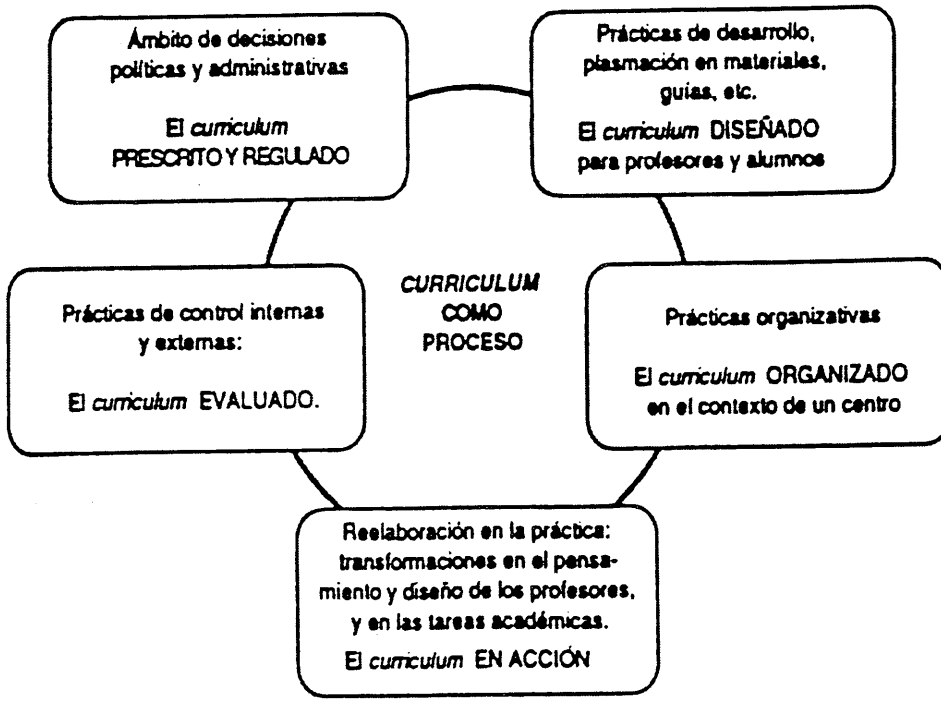
Desde la reflexión anterior queremos hacer una llamada de atención, a que cualquier intento que se haga para sacar a la Educación Física Escolar y a la gran mayoría de sus profesionales de a pié (el profesorado que diariamente tiene la oportunidad de implementar el currículum en la práctica) de las posiciones tecnocráticas que hoy por hoy ocupan, podrá encontrarse arropado por parte de una comunidad científica, que día a día esta más volcada con enfoques de corte empirista-conceptual o reconceptualista (García Ruso, 1997), pero el posible eco entre los maestros y maestras especialistas del área aún es bastante escaso.

Para concluir esta primera aproximación, queremos significar que la realidad de la Educación Física Escolar se encuentra más cercana a una concepción del currículum entendido como cúmulo de *"todas las experiencias planificadas que proporciona la escuela para fomentar que los alumnos alcancen, lo mejor posible, los resultados de aprendizaje diseñados"* (Neagley y Evans, 1967, citados por Kirk, 1990). A pesar de ello, no podemos renunciar a visiones de mayor amplitud como la planteada por Gimeno Sacristán y recogida con anterioridad.

III.1.2.- El currículum en la práctica.

Ante la complejidad que presenta el campo curricular, creemos que su comprensión debe pasar por entenderlo como *"cruce de prácticas diversas"* o *"como análisis de la práctica"*. (Gimeno,1988; 1992). En primer lugar, debemos interpretar el currículum desde una perspectiva ecológica, ya que en él van a intervenir no solo contextos pedagógicos sino políticos, económicos, legislativos, administrativos, organizativos, de práctica de supervisión, etc. En un segundo término debemos contemplarlo desde la posición que ocupan los que aprenden; analizar la práctica y tratar de desentrañar el entramado de todo lo que supone el currículum oculto y el alejamiento que se produce entre él y el que planteamos de forma explícita. En último lugar,

debemos tomar conciencia del valor real del currículum escrito, los ideales plasmados en él, rara vez se corresponden con las posibilidades reales del entorno donde se implementa, abriendo una fuerte brecha entre lo previsto y lo realizado. No debemos con esto plantear el espacio de *"práctica"*, como el único elemento válido para analizarlo, pero si va a jugar un papel referencial importante para poder apreciar las distancias que separan habitualmente el deseo de la realidad, las propuestas de las reformas educativas y lo que al final se plasma en los centros. (Schubert, 1986 en Romero, 1998).[2]



El currículum como proceso. Gimeno (1992)
Gráfico 1

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992), nos proponen un modelo para el análisis del **currículum (gráfico 1),** que vendría a dar respuesta a los interrogantes despertados hasta el

2 Sthenhouse (1984), lo, plantea con total claridad cuando dice: *"Nos hayamos, al parecer, ante dos puntos de vista diferentes acerca del currículum. Por una parte, es considerado como una intención, un plan o una prescripción, una idea acerca de lo que desearíamos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existente en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas. Me parece esencialmente que el estudio del currículum se interesa por la relación entre esas dos acepciones: como intención y como realidad".*

momento en función de este planteamiento. Ellos lo considera como una sucesión de pasos *"fotos fijas"*, que vendrían a dar respuesta cada una de ellas a los espacios de análisis a tener en cuenta, pero poniendo el acento más en las intersecciones que se producen en el proceso: *"Un currículum se podría analizar a partir de los documentos legales u orientaciones que elabora la Administración, en la plasmación que hace del conocimiento y de los objetivos educativos una editorial de los libros de texto, por ejemplo. Un retrato más real de lo que es la práctica nos lo darán los planes que confeccionan los equipos de profesores en un centro o los que hacen éstos en sus aulas para sus alumnos concretos. Los trabajos académicos que realizan éstos, los exámenes que impone el profesor, ... serán un indicador muy decisivo para saber qué se sugiere y obliga a aprender y cómo hacerlo. ¿A que plasmación concreta se alude cuando nos referimos al currículum?. En todas ellas se expresa de forma distinta el currículum, la realidad de éste es el resultado de las interacciones en todo el proceso"*.

III.2.- Diseño y desarrollo del currículum.

Al abordar este punto, nuestra intención se centra en dar respuesta a cuestiones tales como: ¿quién diseña y desarrolla?, ¿para qué se realiza? o ¿como se hace? (Romero, 1998). Somos conscientes del riesgo que supone la identificación de compartimentos en este análisis, ya que podría dar la impresión de que estamos dando un tratamiento tecnológico al problema, al ofrecer una línea de análisis separada de cuestiones como diseño, desarrollo y evaluación; no es esta nuestra intención, simplemente hemos querido dar una estructura a la exposición y siempre a lo largo de ella, intentaremos no perder de vista el norte de nuestro discurso, que sigue siendo, tal como nos propone Gimeno Sacristán el de entender el currículum como *"cruce de prácticas diversas"*.

III.2.1.- Aproximación a los modelos de diseñó del currículum.

Antes de entrar al análisis de los diferentes modelos que podemos utilizar a la hora de enfrentarnos al diseño del currículum, creemos necesario poner el acento en las diferencias que se pueden producir a la hora de entender el término *"diseño"*, como *"plan cerrado"* que tenemos que tratar de ejecutar y reproducir con fidelidad al igual que haríamos con los planos a la hora de construir un edificio, o entenderlo como *"guía"* que nos servirá de orientación para trazar

posteriormente las líneas definitivas desde su implementación en la práctica, en este segundo enfoque, nos acercamos más a la idea de diseño como boceto que utiliza el artista antes de acometer la obra definitiva.

Ambas propuestas, presentan puntos de encuentro y de desencuentro que pasamos seguidamente a analizar con brevedad. Como puntos en común, en las dos va existir una previsión de la acción, se van a clarificar los elementos que van a intervenir en ella, se establece un mínimo orden en las acciones a acometer y se realiza una valoración de los recursos con los que contamos para su desarrollo. Por contra, también podemos identificar puntos que las diferencian, entre los que podemos destacar el grado de determinación y concreción que presentan cada una de ella, frente al enfoque exhaustivo que presenta el diseño como *"plan cerrado"*, se antepone la escasa concreción de un planteamiento de diseño como *"guía"*. Así mismo se abren grandes diferencias entre la correspondencia que presentan ambos enfoques, a la hora de comparar lo previsto inicialmente con el resultado final. Otro aspecto diferenciador entre ambas propuestas, se establece desde la perspectiva de quién o quienes tendrán la responsabilidad de la ejecución, mientras que en un planteamiento de *"plan cerrado"* lo habitual es, que quien diseña e implementan sean personas totalmente diferentes, en el caso del diseño como *"guía"*, nos solemos encontrar con una coincidencia de persona a la hora de asumir ambos papeles.

Las reflexiones anteriores nos lleva a pensar que la posibilidad de poner en práctica una u otra forma de diseño, va a depender muy directamente del objeto o la actividad hacia quien va dirigida y en esta línea, podemos plantearnos una reflexión sobre las cuestiones claves que definan adecuadamente el objeto o realidad hacia quien va dirigido el diseño: el currículum, y desde aquí proceder a la elección del modelo más adecuado de cara a nuestras intenciones. (Gimeno y Pérez, 1992).

Respecto al diseño del currículum podemos encontrar básicamente tres posturas. En primer lugar, se encuentran quienes atendiendo a la complejidad de la práctica escolar, entendido como sistema caracterizado por unos fuertes niveles de multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, consideran que esta práctica, no nos va a permitir realizar unas predicciones adecuadas, ya que nos enfrentamos a un complejo sistema regulado por intuiciones e imágenes generales y no por leyes concretas. Los defensores de esta propuesta, abogan por un diseño dentro del modelo *"guía"* o boceto propuesto anteriormente. (Doyle, 1977). En contraposición a la

perspectiva anterior, emerge la postura de aquellos, que desde una concepción del currículum como marco tecnológico, entienden que es un objeto posible de diseccionar y analizar hasta sus últimos extremos, facilitandonos su predicción y posible tratamiento desde una visión de *"plan cerrado"*. Por último, desde una postura intermedia, Fleching (1989) en Romero (1998), trata de aunar las visiones anteriores, tratando de dotar al diseño didáctico de la suficiente flexibilidad como para que desde la base de un enfoque tecnológico, permita su adaptabilidad a los valores subyacentes a nivel cultural, profesional y de racionalidad científica.

III.2.2.- Modelos de diseño.

En cierto modo, los modelos de diseño curricular van cambiando con el paso del tiempo, y al igual que la moda dicta la forma del vestido, las tendencias predominantes en cada época van a determinar el modelo imperante en cada momento; como muy bien señala (Gimeno y Pérez, 1992), en España hemos ido pasando por diferentes perspectivas, quizás con un cierto retraso frente al resto de países de nuestro entorno, y podemos verificar cómo en los años setenta, las tendencias conductuales imperantes apuestan por modelos de corte tecnológico, en los años ochenta nos encontramos con una fuerte influencia de las teorías de Piaget y podemos observar la presencia de las mismas en los diseños que se construyen, pasando a la actualidad, donde estamos inmersos en la dominancia de las teorías constructivistas, lo que ha generado una fuerte psicologización del currículum, en detrimento de planteamientos más filosóficos tendentes a plantear la reflexión sobre el *¿para qué enseñar?*, en vez de los ya clásicos enfoques del *¿qué, cómo y cuándo enseñar?* planteado por Cesar Coll.

Lorenzo Delgado, M. (1994), identifica tres grandes concepciones del currículum, *"... que no se dan independientes del resto de los fenómenos de la enseñanza, sino que constituyen los tres paradigmas, platraformas científicas o visiones globales de la misma, y que presenta cada una, una visión específica en cierta medida contrapuesta y una diferentefundamentación de la enseñanza, el currículo, el profesor y su desarrollo profesional"*. Estos tres paradigmas, corrientes o modelos serían: *el racional-tecnológico, el interpretativo-simbólico y el crítico*. Por su parte, Estebaranz (1994), siguiendo una linea muy similar a la anterior,realiza una clasificación de los modelos de diseño del currículum en torno a cinco grandes categorías o perspectivas: tecnológica, deliberativa, contructivista, crítica y de planificación colaborativa.

Entendiendo que el enfoque construcitivista, centrado en los procesos de aprendizaje, va a compartir grandes espacios con las propuestas enmarcadas en los modelos tecnológicos y deliberativos, y que la planificación colaborativa puede concurrir con cualquiera del resto de enfoques, vamos a centrarnos en un análisis de mayor calado de los tres restantes.

III.2.2.1.- El modelo tecnológico.

Teniendo en Tyler a su mayor representante, establece una secuencia lineal, en la que diferencia cuatro escalones básicos a superar[3]:

. **Fines que desea alcanzar la escuela**. Explicitados a partir de tres ejes: las necesidades personales de los alumnos, las que demanda el entorno en el que se está desarrollando los procesos y por último los contenidos relevantes a enseñar.

. **Selección de las experiencias**. Con vistas a dar respuesta a los fines previstos, será el momento de realizar una cuidada elección de aquellas propuestas que entendamos pueden ser significativas y relevantes al objeto de nuestra enseñanza.

. **Organización de las experiencias**. Con la finalidad de dar sentido a las mismas y lograr el efecto educativo esperado, habrá que diseñar pequeños planes de actuación, concretados en unidades, programas, etc, que organicen vertical (atender a un mismo objetivos en distintos momento del procesos de enseñanza y aprendizaje) y horizontalmente (para que diversas experiencias, puedan dar respuesta a una misma meta).

. **Evaluación**. Para comprobar la consecución de los objetivos propuestos, a través de los resultados manifestados por nuestro alumnado.

Este modelo suele ser el más utilizado por los enseñantes, especialmente con la intención de dar respuesta a la normativa oficial (Romero, 1998); las críticas al mismo provienen de diferentes direcciones, haciendo referencia a aspectos como la no justificación del porqué se

3 La propuesta recogida, se corresponde con la plasmada por Contreras (1998).

eligen unos objetivos y no otros, la comprobación de que en la práctica, los profesores rara vez construyen el modelo desde el objetivo, siendo los contenidos al final quienes dictan su desarrollo. La separación en cuatro pasos puede no tener sentido, en cuanto que uno *"...necesite formular objetivos y cómo, depende de qué es lo que uno está tratando de hacer"* (Barrow, 1985). Centrar la atención en el correcto desarrollo de cada paso, puede provocar una pérdida de la globalidad y de la riqueza que se produce en las interrelaciones ente ellos. (Marsh, 1992).

III.2.2.2.- Modelos deliberativos.

Siguiendo la propuesta de Walker (1972) y su modelo naturalista, construido a partir de sus vivencias en las aulas como observador participante, nos encontramos frente a tres focos de reflexión a la hora de acometer el diseño del currículum:

. **Plataforma**. Es el momento para identificar el conjunto de creencias, teorías y concepciones que cada profesor tiene antes de acometer el diseño. Desde la explicitación de las mismas, es el momento para plantearse una justificación sociológica, pedagógica, cultural, epistemológica y psicológica sobre lo que se pretende enseñar.

. **Deliberación**. Una vez detectados los problemas desde la *"plataforma"*, es el momento de entrar en un espacio de discusión y puesta en común para llegar a posturas intermedias y asumibles por todos.

. **Diseño**. Es el momento de tomar decisiones para la puesta en acción. Walker, diferencia entre diseño explícito (soluciones aceptadas) e implícito (acciones que se emprenden de forma automática sin tener en cuenta posibles alternativas). La elaboración de los materiales y la creación de los escenarios propicios para su desarrollo, pondrán el punto final al proceso de diseño curricular.

III.2.2.3.- Modelos críticos.

En este campo, trabajado desde principios de siglo como reacción al empirismo educativo imperante, podemos identificar diferentes corrientes, que han ido surgiendo y que han entendido la Investigación en la Acción (I-A) desde diferentes perspectivas. La corriente francesa,

representada por Delorme y Barbier, ligan esta propuesta al campo de la animación sociocultural, a la educación popular, al análisis psico-sociológico y al compromiso ideológico-político. En la tendencia anglosajona, podemos destacar a Sthenhouse y a Elliot, con un enfoque claramente educativo y dentro de la línea americana, encontramos a Dewey y Lewin y los canadienses Goyette y Lessar-Herbert, que centran sus trabajos hacia la formación y perfeccionamiento universitario de los profesores. Por último, la línea australiana, que representada básicamente por Kemmis, se orienta al campo educativo. (Pérez Serrano, 1990; en Fraile Aranda, 1995).

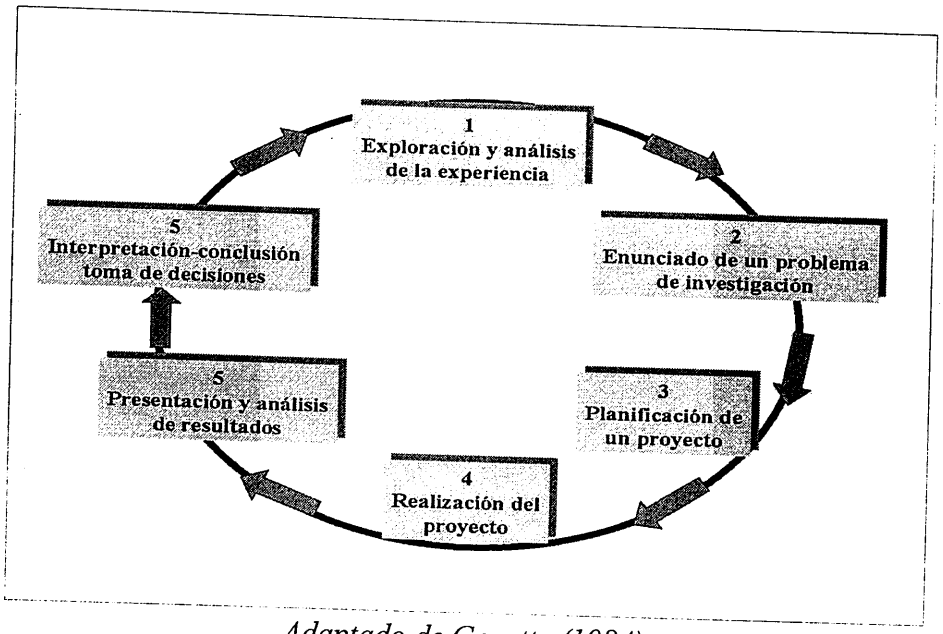
Tomando de referente a Kemmis y Mc Taggart (1988) y su modelo de *"investigación en la acción"*, la propuesta de modelo de planificación centrado en el desarrollo currricular, es un planteamiento sin fases concretas o secuenciales y parte básicamente del cuestionamiento de aspectos como: ¿qué está sucediendo?, ¿en que sentido esto es problemático?, ¿qué puedo hacer yo en relación a esto?. A partir de estas reflexiones previas, podemos poner en marcha la espiral de trabajo que pasamos a describir:

. **Problema práctico**. Recogido desde la práctica cotidiana, debe representar una disonancia entre lo que pretendemos y lo que ocurre en la realidad.

. **Análisis del problema y recogida de datos**. Se profundiza en el problema y su significado, identificando el porqué, cómo y qué perspectivas de solución tenemos.

. **Propuestas de acción y realización de la misma**. Es el momento de decidir las acciones a poner en práctica, iniciándose una nueva espiral que nos llevará a una nueva redefinición del problema o de otros nuevos surgidos como consecuencia de la investigación realizada.

Otros autores como Goyette (1984); citado por Fraile (1995), amplían estas fases del trabajo en espiral, a la hora de abordar un modelo basado en la Investigación-acción, planteando seis pasos en su desarrollo, tal como podemos ver en el **gráfico 2.**



Adaptado de Goyette (1984)

Gráfico 2

Siguiendo a Marsh (1992), citado por Romero (1998), estos modelos presentan una serie de problemas, que básicamente los podemos cifrar en la escasez del impacto que producen fuera de los contextos directos de aplicación, especialmente debido a la gran falta de tiempo para propiciar *"comunidades críticas"* en los centros, y las ligaduras que el propio sistema educativo impone, limitando las verdaderas posibilidades del cambio en la escuela.

Un punto interesante al margen ya de los modelos de diseño del currículum planteados hasta el momento, lo podemos situar en la verdadera utilidad que otorgan los profesores a los mismos, resumiendo los estudios y trabajos realizados en este sentido (Clark y Yinger, 1979; Schön, 1992; Gimeno y Pérez Gómez,1992) en Romero (1998), entre otros, podemos esbozar aquí las ventajas que puede tener para el profesorado, implicarse en tareas de diseño curricular.

En primer lugar reduce la incertidumbre y la ansiedad, frente al que hacer en la práctica, proporcionándoles seguridad y confianza en su trabajo. En este sentido es significativo ver como una de las principales preocupaciones de los docentes del área de Educación Física cuando se constituyen en grupos o seminarios de trabajo, se orienta hacia el diseño y posterior desarrollo de un modelo de currículum que sea generalizable en contextos diversos; esto sucede con el agravante de ser una disciplina que presenta una heterogeneidad muy acentuada en cuanto a espacios y recursos didácticos presentes en los centros. En definitiva, lo que se pretende desde

estos enfoques, es elaborar un sucedáneo al libro de texto del resto de áreas.

Otra ventaja o utilidad que presenta la elaboración de un diseño curricular desde el enfoque instructivo, es tener la posibilidad de controlar la materia, ordenar los materiales, organizar los tiempos. Así mismo, de cara a la preparación de las tareas de los alumnos, va a facilitar la organización de los grupos, asignar tareas, etc. En definitiva, se trata de imaginar situaciones ideales para posteriormente tratar de plasmarlas en la práctica, transformando situaciones indeterminadas en determinadas.

Para Gimeno y Pérez Gómez (1992), además de las ventajas ya expuestas, la elaboración del diseño curricular va a representar un enriquecimiento profesional para el profesorado, ya que le obliga a reflexionar sobre su práctica, al tiempo que va a suponer un excelente recurso para acercarse progresivamente a la práctica concreta, a las características del alumnado y al contexto de trabajo. Paradójicamente, las posibilidades de improvisación y espontaneidad en el desarrollo, aumentan en la medida en que existe un plan previo diseñado. Aparece la necesaria búsqueda de materiales adecuados para su implementación, por lo que se obliga a una mejor selección de los mismos, con la consiguiente mejora de la práctica. Un plan expuesto y discutido previamente con nuestros alumnos, crea un compromiso de estos con la propuesta y las actividades a realizar con posterioridad. Las posibilidades de compartir, investigar, innovar, resolver los problemas de la práctica, parten de la necesaria suma de dos espacios inseparables: el diseño y su evaluación posterior desde la reflexión.

Intencionalmente, hemos dejado para el final quizás la gran finalidad de los diseños curriculares en los centros: dar respuesta a las demandas de la Administración. Actualmente, en el marco del nuevo sistema educativo, donde la autonomía pedagógica, el profesor reflexivo e investigador en el aula debieran ser los dos grandes referentes a la hora de la elaboración y posterior desarrollo de los diseños curriculares, nos encontramos que en un porcentaje alto, la principal utilidad dada a los actuales diseños (Proyectos de Centros), ha sido la de dar una oportuna y adecuada respuesta *"burocrática"* al empeño de la Administración de convertir a los docentes, por la vía rápida de una precaria formación permanente, en arquitectos y diseñadores de sus propias propuestas de actuación en el aula. Esta percepción ha sido básica para poner en marcha la investigación que nos ocupa, porque considerábamos necesario que se constatara sobre el terreno, en que medida los procesos de elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro, han servido para crear la cultura de colaboración tan ansiada en la escuela.

III.2.3.- Modelos de diseño y desarrollo del currículumm del área de Educación Física, en nuestro entorno.

Analizar los modelos de diseño y desarrollo curricular en Educación Física, significa no salir prácticamente del marco tecnológico descrito anteriormente cuando nos aproximábamos a la propuesta realizada por Estebaranz (1994), es por ello que creemos conveniente retomar una relativa perspectiva histórica, para poder analizar como la evolución producida ha sido básicamente la sustitución de una estructura basada en la más pura ortodoxia *"Tyleriana"*, para en los noventa pasar a sumarse a la *"propuesta oficial"* de concreción curricular. También se ha generado ofertas cercanas a los modelos deliberativos y críticos, pero estos esfuerzos, aislados, prácticamente pasan desapercibidos frente al rodillo oficialista.

Un primer referente, podríamos decir que histórico **(Gráfico 3)**, nos lo ofrece Fernández Martínez (1966), planteando un modelo que respetuoso con los pasos del modelo tecnológico, identifica a las *"Finalidades"* como el punto de partida, para a partir de ellas pasar a definir el campo de los *"Contenidos"* y concluir con la verificación de los resultados esperados *"Evaluación"*. Es interesante reparar en la distinción que realiza respecto a las finalidades, clasificándolas en: Psicosomáticas, Recreativo-pedagógicas, Propagandísticas e Investigativas. Así mismo queda claramente patente el interés por el resultado esperado en el planteamiento que se hace de la evaluación, como mera estrategia para verificar si los alumnos han alcanzado los objetivos previstos y son aptos para promocionar de nivel.

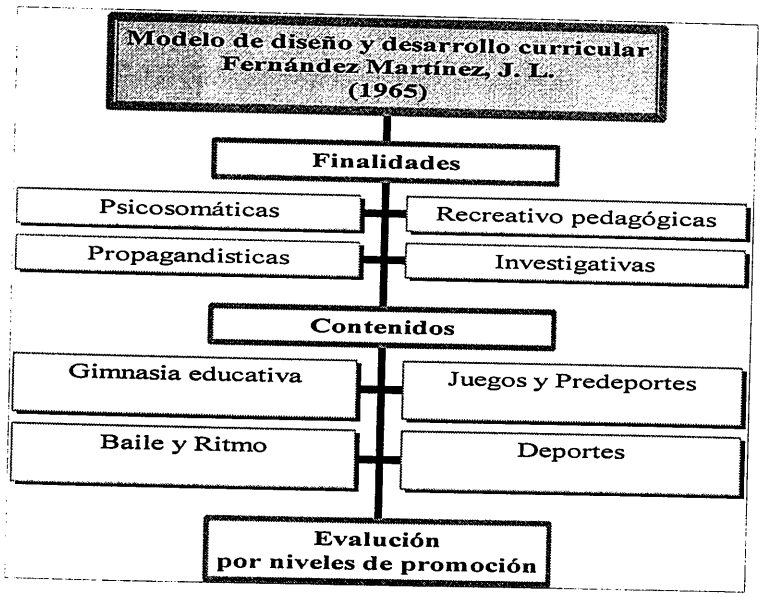


Gráfico 3

La presencia casi omnipresente que mantiene la tradición tecnológica en nuestro área, nos obliga a realizar una organización de los modelos, en torno a tres grandes marcos que pueden ayudarnos a una mejor comprensión de los mismos: modelos pre-reforma, modelos oficialistas y modelos alternativos.

III.2.3.1.- Modelos pre-reforma.

Dentro de este espacio, vamos a realizar un análisis de aquellos modelos que han marcado la pauta en el área a partir de los años ochenta. El punto de arranque, vamos a situarlo en una propuesta ajena a nuestro entorno, pero que tuvo un alto grado de significación por la alta difusión que la obra tuvo en su momento. Ubicada a mediados de los años setenta, la podemos considerar como un antecedente muy significativo, que a buen seguro fue tenida en cuenta por autores como Pila Teleña o Sánchez Bañuelos a la hora de construir sus propuestas. Giraldes (1975), dentro del mismo espectro tecnológico, apuesta por un diseño que rompe la estructura vertical, para dar cabida a una propuesta cíclica, donde la evaluación amplía su papel verificador de consecución de objetivos, ofreciendo retroalimentación para actuar y modificar los objetivos previstos en base a los resultados obtenidos. **(Gráfico 4)**.

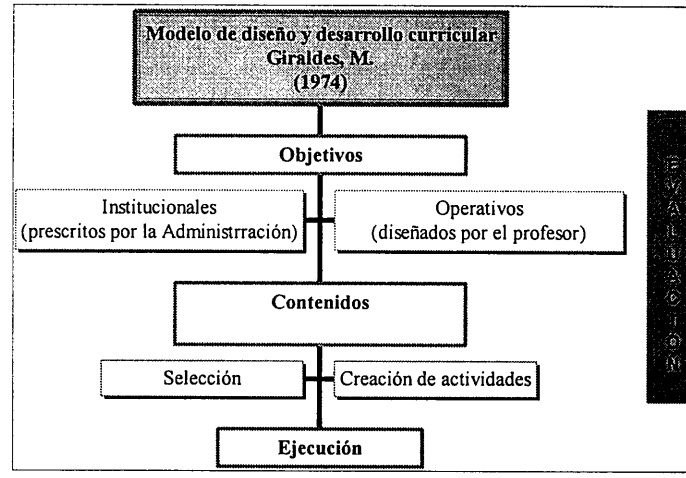


Gráfico 4

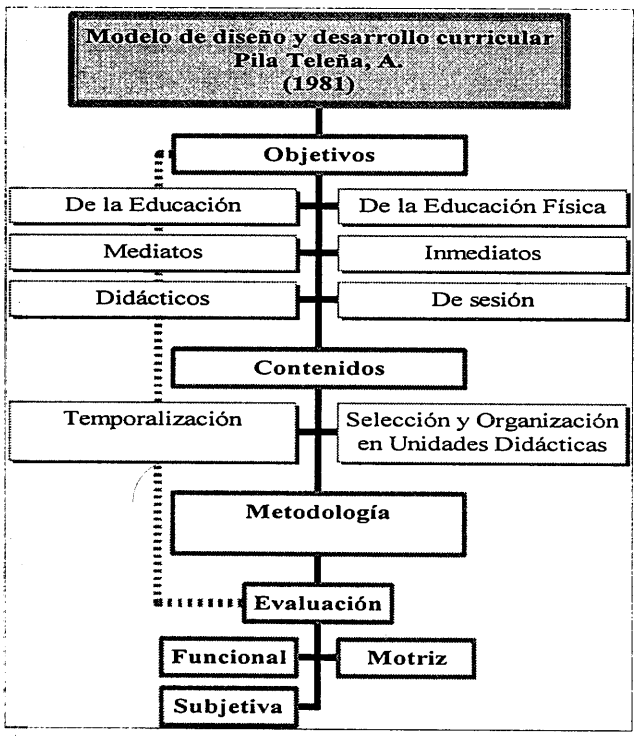


Gráfico 5

Tomando como referente el modelo anterior, vamos a pasar al análisis de la propuesta presentada por Pila Teleña (1981), que va a suponer un avance significativo, sin salir en ningún momento del marco tecnológico. Inmerso en un momento donde la pedagogía por objetivos era dominante, se decanta por enriquecer este aspecto, realizando una aportación significativa, al identificar a la Educación Física como área subordinada a intereses comunes (tiene presente los objetivos de la Educación en general, como paso previo

momento donde la pedagogía por objetivos era dominante, se decanta por enriquecer este aspecto, realizando una aportación significativa, al identificar a la Educación Física como área subordinada a intereses comunes (tiene presente los objetivos de la Educación en general, como paso previo para la definición de los específicos del área).

En segundo lugar comienzan a aparecer conceptos como temporalización, selección y organización en Unidades Didácticas, es decir, se comienza a hablar en el lenguaje educativo, abandonando al menos como propuesta formal, la concepción de un área ligada a actividades recreativas y de mejora de la salud. La aparición de las decisiones sobre el ¿cómo enseñar? (La metodología), supone comenzar a entender que las tareas del profesor de Educación Física van más allá de la simple transmisión de tareas u organización de actividades motrices.

Sánchez Bañuelos (1986), sin perder el marco tecnológico, incorpora a la Educación Física la adaptación del modelo propuesto por Goodwin y Kausmeier (1975), que abre la posibilidad de redefinir los objetivos, a partir de la *"valoración de la capacidad inicial del alumno"*, lo que significa un avance cualitativo en cuanto a tener presente en una cierta medida el contexto donde se está desarrollando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

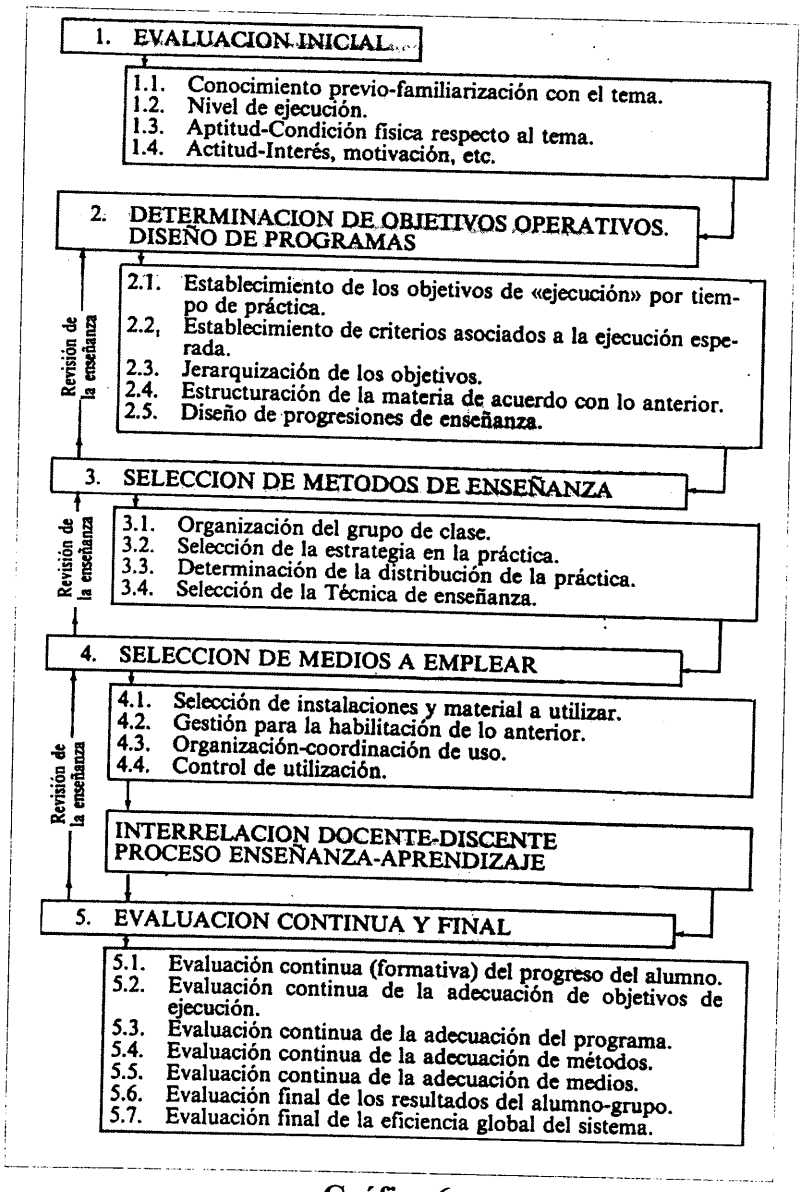


Gráfico 6

dentro del actual marco escolar; plagado de pruebas funcionales, motrices y de habilidades, suele ser utilizado en los primeros días del inicio del curso, para detectar unos niveles iniciales, que posteriormente en la mayoría de los casos no son tenidos en cuenta a la hora de planificar un currículum predeterminado de antemano, dado que su orientación *"excelentista"*, no es posteriormente aplicable en las clases de aula. El marcado carácter operativista de los objetivos, no ofrece lugar a dudas de cara a ubicar el modelo en el espacio que le corresponde. En cuanto al resto del modelo, prácticamente es muy similar al propuesto anteriormente por Pila Teleña, aunque con un mayor nivel de concreción respecto a los aspectos a tener en cuenta dentro del mismo.

En cuanto a la evaluación, introduce conceptos hasta la fecha escasamente trabajados en el ámbito de la Educación Física (formativa, continua, ...), destacándose en este aspecto la relevancia que cobra la *"evaluación final de la eficiencia global del sistema"*, lo que introduce un concepto de evaluación ampliado al marco del contexto de la enseñanza, extrayendo el mismo del exclusivo espacio del alumnado.

Metidos de lleno en las postrimerías del nuevo sistema educativo, Fernández Calero y Navarro (1989). Realizan un intento de sistematización del área a través de un modelo de diseño y desarrollo curricular **(gráfico 7)**, que pretende crear un punto de encuentro a todo el marco taxonómico existente alrededor de los cuatro ámbitos de conocimiento: Afectivo, Social, Aptitud física y Aptitud motriz al respecto nos indican que *"...las taxonomías empleadas en este trabajo no persiguen ser un modelo riguroso, ni tampoco un corsé tecnológicos del cual puedan liberarse los profesores al programar. Las taxonomías han de utilizarse como modelos orientativos y colaboradores"*.

El problema aparece cuando toda la concreción de objetivos, contenidos, criterios de evaluación, quedan precisamente *"encorsetadas"* por el planteamiento y utilización realizado de ellas. A partir de este presupuesto básico, que marca con claridad el proceso de elaboración del diseño y desarrollo del currículum propuesto, plantean un modelo muy similar a las últimas propuestas analizadas, introduciendo como significativo la base científica que aporta la organización taxonómica del conocimiento.[4]

---

4 *"En la línea de Croker (1986), consideramos que, actualmente, según las corrientes psicopedagógicas que inspiran los diseños curriculares, el paradigma más operativo para el mundo de la EFE (Educación Física Escolar) es un paradigma funcional que integra los resultados del campo de la investigación con la tecnología pedagógica de nuestra disciplina".*

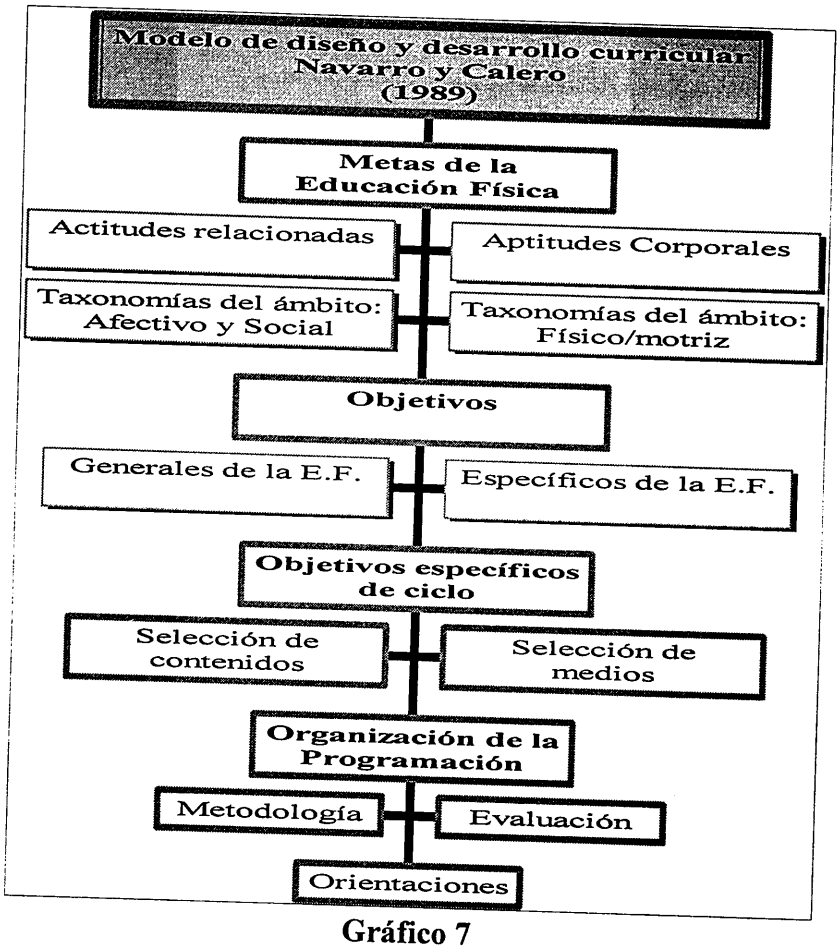


Gráfico 7

III.2.3.2.- Modelos *"oficialistas"*.

Cuando hablamos de los modelos *"oficialistas"*, nos estamos refiriendo a aquellos autores que tomando como referencia la propuesta de la Administración, han planteado un diseño a la medida de las demandas planteadas desde la estructura del nuevo sistema educativo. Básicamente, se apoyan en los modelos tecnológicos, realizando planteamientos lineales, que toman de referente inicial al primer nivel de concreción (Currículum del área para la etapa), para realizar bajadas verticales hacia la concreción de cada uno de los grandes espacios del currículum: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Al final, al igual que en los modelos anteriores, los contenidos ocupan el eje del modelo, dejando a los objetivos en meras intencionalidades marginadas una vez quedan concretados estos.

El primer modelo que traemos a escena, es el propuesto por Díaz Lucena (1994), quien

de forma clara apuesta por una concreción del currículum en la escuela, en una clara línea de continuidad respecto al 1° nivel definido por la administración; *"el 2° nivel de concreción, se fundamenta y caracteriza por dos acciones básicas: La secuenciación de contenidos y la ordenación modular de los mismos mediante dos documentos: el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Proyecto Curricular de Centro (PCC)"*. Posteriormente, aclarando el papel que debe jugar la Educación Física en la definición de estos espacios, comenta que, *" .... el segundo nivel afecta tan sólo a los contenidos, los demás elementos del primero (objetivos y orientaciones didácticas) se concretarán posteriormente en el tercer nivel, mediante las programaciones de aula."*.

Interpretando la propuesta, lo que se pretende decir es que donde verdaderamente hay que poner el acento, es en el espacio más próximo a la práctica (Unidades Didácticas que conformaran la programación de aula del área). Esto nos sugiere que la reflexión que implica una correcta definición del 2° nivel sobre el ¿para qué enseñar?, referido al sentido que tiene el área en la etapa y más concretamente en el marco social, económico y cultural en el que se ubica el centro, pude ser cubierto desde la mera explicitación de los contenidos a desarrollar a través de la secuenciación y temporalización de los mismos.[5]

Como mencionábamos anteriormente, el acento queda puesto a nivel de la Programación de Aula, entendida como el sumatorio de las unidades didácticas o de programación a realizar durante un año. A la hora de realizar la confección de la misma este autor nos propone la explicitación de los siguientes aspectos:

---

5 *"Para la confección de este segundo nivel de concreción es necesario realizar dos operaciones básicas:*
- Secuenciar los contenidos de los bloques del primer nivel.
- Ordenar temporalmente los contenidos resultantes de la secuenciación.".

¿QUE TENEMOS QUE HACER EN EL AULA?	**-Actividades de enseñanza-aprendizaje** **- Actividades de evaluación** **- Conseguir objetivos.** **- Trabajar contenidos.**
¿COMO TENEMOS QUE HACERLO?	**- Metodología.** **- Organización.** **- Motivación.** **- Estrategias.** **- Recursos didácticos.**
¿CUÁNDO TENEMOS QUE HACERLO?	**- Temporalización.**
¿CÓMO DETERMINAR SI LO QUE HACEMOS CORRESPONDE A LO QUE QUERÍAMOS?	**- Evaluación Continua:** **. Inicial** **. Formativa** **. Sumativa.**
Adaptado de Díaz Lucena (1994)	

En una línea muy similar a la anterior, Gimeno Martín (1994), nos propone un modelo de diseño y desarrollo curricular para el área, que se mantiene fiel a la propuesta administrativa y al marco tecnológico que supone el establecimiento de los objetivos en un primer término, la secuenciación de los contenidos estableciendo la jerarquización de los mismos en un plano de verticalidad respecto a los que son comunes, y de horizontalidad frente a los que no son coincidentes o procedentes del mismo bloque, para posteriormente, dentro de ya del tercer nivel de concreción, en la programación de aula, establecer desde las Unidades Didácticas (verdadero paradigma organizador del currículum del área) la concreción definitiva de nuestras intenciones educativas.

Tal como expresa el autor, básicamente debemos dar respuesta a tres cuestiones claves para solucionar el problema de la planificación: *¿dónde queremos ir? ¿cómo iremos?* y *¿cómo sabremos que hemos llegado?*. Nosotros añadiríamos el ¿para qué viajar? y ¿desde dónde partimos? como preguntas previas al inicio de todo el proceso. Como se puede verificar en el **gráfico 8**, este autor entiende que el proceso de diseño curricular, debe ser un continuo desde el 1° nivel de concreción, hasta aterrizar finalmente en la práctica, poniendo el énfasis en el espacio que más cercanos nos va a dejar de la misma: la Unidad Didáctica.

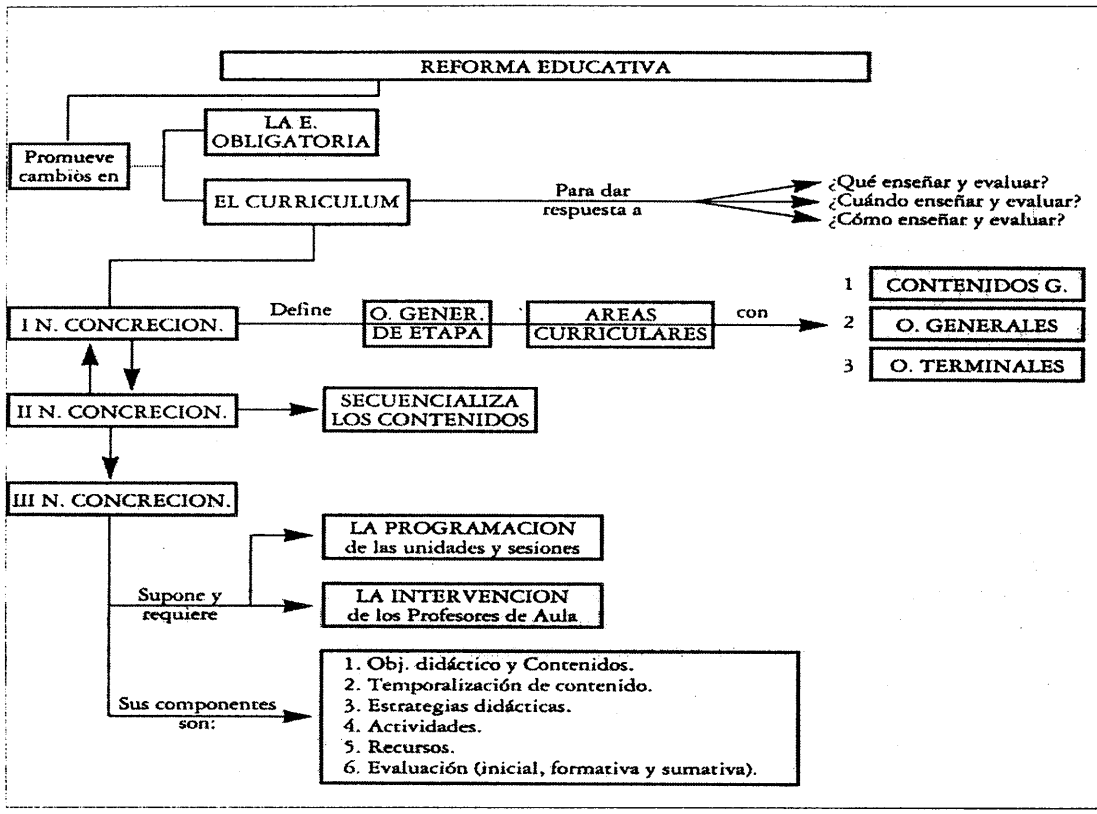


Gráfico 8

Hernández y Ureña (1994), nos proponen una línea de actuación que más que un modelo, la podríamos definir como estrategia, ya que la propuesta lo que pretende es realizar un análisis en profundidad de los diferentes niveles de concreción de objetivos planteados (Finalidades, Objetivos generales de la etapa, Objetivos generales del área de educación Física para la etapa), para buscar las conexiones que se producen y comenzar a inferir a partir de los específicos del área para la etapa, un segundo nivel de concreción, *"desglose"*, que posibilitaría la identificación de los objetivos para el ciclo. En un nuevo ejercicio de reflexión y análisis a partir del desglose realizado anteriormente, comenzar a plantear tareas de enseñanza y aprendizaje que den respuesta al nivel anterior planteado.

Todo lo expuesto anteriormente queda perfectamente reflejado en el ejemplo que se expone seguidamente y nos provoca una reflexión, que inevitablemente nos hace pensar el tremendo ejercicio de análisis provocado, para terminar ofreciendo al final aquello que desde la meridiana claridad de un modelo tecnológico, queda explícito con mayor inmediatez y sin tanto

ropaje. Es también justo que resaltemos el esfuerzo realizado para vehicular la identificación de los contenidos objeto de enseñanza partiendo del objetivo, pero al final una vez más, se hace notar la falta de los niveles previos de reflexión que deben plantearse antes de pasar a la definición de los objetivos. Veamos el ejemplo al que hacíamos mención anteriormente:

Objetivo del área para la etapa Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.			
1º desglose Conocer y valorar su cuerpo	**2º desglose** Conocer y valorar la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posiblilidades motrices	**3º desglose** Conocer y valorar la actividad física como medio de relación con los demás	**4º desglose** Conocer y valorar la actividad física como medio de organizar el tiempo libre
Tareas relacionadas . Potenciar contactos positivos con el otro - Sensaciones de bienestar, ...	**Tareas relacionadas**	**Tareas relacionadas**	**Tareas relacionadas** ....

Contreras (1998), sin ofrecer un modelo claro de diseño y desarrollo del currículum, identifica dentro del Proyecto Curricular de Centro (PCC) dos funciones básicas, una que denomina *"transitiva"*, encargada de poner en sintonía el primer nivel de concreción con el segundo nivel definido por el centro, para que la filosofía del mismo sea respetuosa y recoja los principios básicos que deben regir la Educación en este tramo educativo. En un segundo momento, a partir de haber logrado el ajuste entre el primer y segundo nivel, entiende que debe ponerse en marcha la función *"reflexiva"*, planteada para realizar la organización curricular, especialmente en su espacio referido a los contenidos.[6]

6

"..... la transitiva, por la que se adaptan las prescripciones del primer nivel de concreción a la filosofía del Centro contenida en el P.E.C. y la otra reflexiva por la que se distribuye el currículum en su ámbito interno, en lo que se ha dado en llamar secuenciación y temporalización."

Secuenciación temporaliza de Objetivos		
Objetivo de área para la etapa Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.		
1° ciclo Conocer el cuerpo y el entorno cercano a través de la motricidad	**2° ciclo** Mantener una correcta actitud postural tanto en situaciones habituales como no habituales	**3° ciclo** Adquisición de hábitos de movimiento como recurso para organizar y disfrutar el tiempo libre.
Secuenciación temporaliza de Contenidos		
Objetivo de referencia Conocer el cuerpo y el entorno cercano a través de la motricidad.		
Conceptos	**Procedimientos**	**Actitudes**
. Conocimiento de las partes del cuerpo . Relaciones totpológicas básicas	. Afirmación de la lateralidad . Desarorllo de posibilidades de movimiento de los distintos segmentos corporales . Juegos: manejo de objetos	. Respeto a los demás con independencia de su sexo.
Adaptado de Contreras Jordán (1998)		

Una vez superado el primer espacio de la transición, este autor propone la selección de aquellos objetivos del área, propuestos en el DCB que mejor se ajustarían a las demandas de los planteados a nivel general para la etapa[7]. Realizada la selección daría comienzo la función reflexiva, que comenzaría con la temporalización y secuenciación de los Objetivos Generales de Área seleccionados anteriormente, el objeto del análisis es realizar *"priorizaciones, matizaciones y ampliaciones necesarias, a partir de las características de los alumnos y del contexto, de la forma de entender el área los profesores, y del tiempo y recursos disponibles,... "* Queda claro que el contexto es un referente válido para realizar la selección de aquellos contenidos entendidos como relevantes para el alumnado y el contexto en el que nos encontramos, lo que falta por explicitar, al igual que se hace con la secuencia de objetivos y contenidos (ver ejemplos), es el

7 No llegamos a entender, cómo este paso no se realiza tomando como referente los objetivos de etapa para el área planteados a nivel del centro escolar; es una dura que queda sin resolver porque el autor no explica este aspecto durante el desarrollo de su propuesta.

cómo se debe realizar esa adecuación y cuales serían las pautas para realizar una correcto análisis del entorno.

En el esbozo de modelo quedan puntos poco definidos, especialmente los referidos al ¿cómo enseñar?, y el enfoque que se va a dar a la evaluación, en breves alusiones a estos espacios, tan solo comenta que la metodología debe ceñirse a los principios planteados desde el marco constructivista (inspirador de la propuesta según el autor) y el respeto al carácter globalizador que debe impregnar a toda la etapa. Respecto a la evaluación, simplemente aconseja que habría que definir criterios en torno a la evaluación inicial, formativa y sumativa.

Aunque fuera de nuestras fronteras, pero con una propuesta claramente inspirada en las fuentes que han servido de abastecimiento al modelo propuesto por la Administración española, Aisenstein (1995)[8], identifica como característica básica de un modelo didáctico su sistematización, concretando como elementos componentes del mismo a los objetivos, contenidos, las relaciones de comunicación, los medios para la enseñanza, las variables de organización y la evaluación.

Dentro del espacio de los objetivos, identifica una serie de dimensiones a considerar para su definición: explicitación, contenido al que se hace referencia, fuente de decisión, individualización, nivel de abstracción y secuencialización. En alusión a los contenidos, concreta las dimensiones a tener presentes en: valoración del contenido de partida, selección de las fuentes, organización para la enseñanza, significatividad y optatividad.

Por último, hemos querido traer a este espacio una propuesta que no sería susceptible de considerar como modelo de diseño y desarrollo del currículum en el área de Educación Física, pero que por su plena vigencia en el desarrollo práctico presente en nuestros centros educativos, nos parece oportuno incluir, para desde ella poner ofrecer una reflexión particular al respecto.

Fernández, García y Posada (1993), proponen estructurar las sesiones a lo largo del año, para de esta forma saber con certeza que se tiene que enseñar cada uno de los días que tenga clase con los alumnos. Esta estructuración no debe ser realizada a la ligera, ha de estar *" ... en íntima*

---

8 Ángela Aisentein, ha realizado su trabajko de Tesis Doctoral en Argentina, concretamente en la Facultad Latinoamerica de Ciencias Sociales de Buenos Aires.

relación con todos los apartados del proyecto, teniendo en cuenta nuestra propia realidad escolar (instalaciones, material, necesidades del alumno, experiencia docente, etc....) se diseñará un plan anual de sesiones". Veamos un ejemplo de la propuesta:

TERCERA EVALUACIÓN (13-04-93 al 11-06-93)		
Sesiones semanales: 3	**Total de semanas**: 9	**Total de sesiones**: 24 aprox.
Nº	*Semana*	*Sesión*
1ª	(13-04-93 al 16-04-93)	Danzar y jugar I y II
2ª	(19-04-93 al 23-04-93)	Danzar y jugar III, IV y V
3ª	(26-04-93 al 30-04-93)	Gimnástica I, II y III
4ª	(03-05-93 al 07-05-93)	Juegos de Voleibol I, II y III
5ª	(10-05-93 al 13-05-93)	Juegos de Voleibol IV
6ª	(17-05-93 al 21-05-93)	Test velocidad/salto/lanz./Pla./abd./Res./
7ª	(24-05-93 al 28-0593)	Test Brazos y Flexibilidad
8ª	(31-05-93 al 04-06-93)	Minihockey I y II
9ª	(07-06-93 al 11-06-93)	Orientación I, II y III
Adaptado de Fernández, García y Posada (1993)		

Hemos querido traer este ejemplo a colación, porque gran parte de los modelos que se han planteado hasta el momento, provocan que el final del mismo se traduzca a un simple listado ordenado de clases a impartir organizadas por evaluaciones. Esta propuesta nos retrotrae a una imagen del área envidiosa de la secuenciación que ofrece el libro texto, buscando en esta estrategia organizativa, emular las ventajas que aporta al resto de disciplinas el mercado editorial. Para dar respuesta a esta necesidad los *"expertos"* del currículum se encargan de bombardear el mercado con auténticos *"recetarios"* de propuestas, que unas veces estructuradas en formato clase, y otras bajo agrupaciones más flexibles, persiguen y logran en gran medida, cerrar el currículum. ¿A que queda reducido el diseño y desarrollo del currículum?, en muchos casos a seleccionar la propuesta adecuada del *"banco de trabajo"* disponible, aquella que mejor se ajuste los intereses concreto de ese día. Basta con ojear la gran variedad de propuesta de materiales curriculares presentes en el mercado editorial, para evidenciar la pobreza de oferta en cuanto a estrategias para elaborar un modelo adaptado a las necesidades y demandas de los contextos sociales, culturales y económicos, dejando en mano de los maestros, la posibilidad de cerrar el

currículum en su escuela[9].

Pensamos que podemos estar asistiendo al final de la elaboración y desarrollo individualizada de los diseños curriculares en el área. Los escasos intentos que aún se mantienen, es probable que terminen cediendo a la presión de un mercado editorial, que poco a poco va sabiendo tomar el pulso a las necesidades y demandas del área, y no creemos que esté lejos el día en que sean capaces de ofertar un desarrollo del currículum totalmente cerrado, capaz de adaptarse a la diversidad de contextos presentes en el área.

III.2.3.3.- Modelos alternativos.

Los modelos alternativos en la Educación Física, nacen como reacción a los enfoques tecnológicos imperantes que poco o muy poco, han aportado para intentar dar respuestas a las expectativas creadas a partir de la normalización del área y el profesorado que la imparte, con la implantación de la LOGSE. Quizás utilizar el término modelo es excesivamente formal, dada la escasa sistematización y maduración que han tenido las propuestas que vamos a describir a continuación.

Como precedente, enmarcado en la etapa que hemos llamado de *"pre-reforma"*, aparece un documento con una propuesta alternativa a las líneas existentes hasta ese momento, y que trata de vehicular el área de Educación Física (en el marco de la Secundaria), dentro del marco naturalista en el que por aquellos momentos se estaban moviendo los primeros intentos de experimentación del nuevos sistema educativo. Este grupo de profesionales constituidos formalmente en un grupo de trabajo dependiente del Centro de Profesores de Málaga, y

---

9

Alejado de nuestro contexto, pero en plena sintonía con la problemática planteada, Tinning (1992), deja en evidencia las fallas del sistema educativo australiano en lo que respecta al área de Educación Física, y refiriendose al modelo de *"clase diaria"(* implantado allí en la década de los ochenta para establecer un horario diario para impartir clase de Educación Física en las escuelas de Primaria), destaca cómo la falta de profesionalidad de los docentes ha de ser paliado por la administración, mediante propuestas de desarrollo curricular cerradas, donde se llega al máximo nivel de concreción, la definición de la clase a impartir. En vez de producirse un movimiento en contra, por la limitación de competencias, nos relata cómo *"...para muchas escuelas esto era exactamente lo que estaban buscando: Un conjunto detallado de planes para las lecciones que cubrían todas las áreas del currículum de Educación Física tal y como había sido definido por sus creadores. Para cientos de escuelas primarias australianas este paquete curricular se ha convertido en el currículum de la Educación Física. Se ha convertido en el currículum nacional extraoficial de Educación Física".*

autodenominado como " *Seminario Permanente de Educación Física de apoyo a la Reforma MA-187"* lanza su modelo de diseño y desarrollo del currículum para el área en el año1987, caracterizandose por la importancia que otorga a los siguientes aspectos:

. *"Perspectiva naturalista, dando gran importancia a los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el contexto socio-cultural del grupo.*

. *Consideran el espacio de clase como un espacio social de intercambios y los comportamientos del alumno y del profesor como una respuesta no mecánica a las demandas del medio.*

. *Un modelo que tenga en cuenta las exigencias planteadas por todo grupo humano con vida propia y vida en común".*

. *Perspectiva diagnóstica, preguntandose por qué los alumnos y los profesores se comportan de una manera determinada, no partiendo de aceptaciones de un estilo docente óptimo, sino de la necesidad de investigar lo que realmente ocurre en el espacio de clase e inferir razones y motivos del comportamiento."*

El modelo que plantean se distingue por la relación de dos subsistemas interdependientes: El subsitema de enseñanza y el psicológico. Otorgan una especial importancia al proceso de *"comunicación intencionada"*, identificandolo como *"el elemento dinámico de toda la estructura que acoge la acción de la enseñanza misma."* **Gráfico 9.**

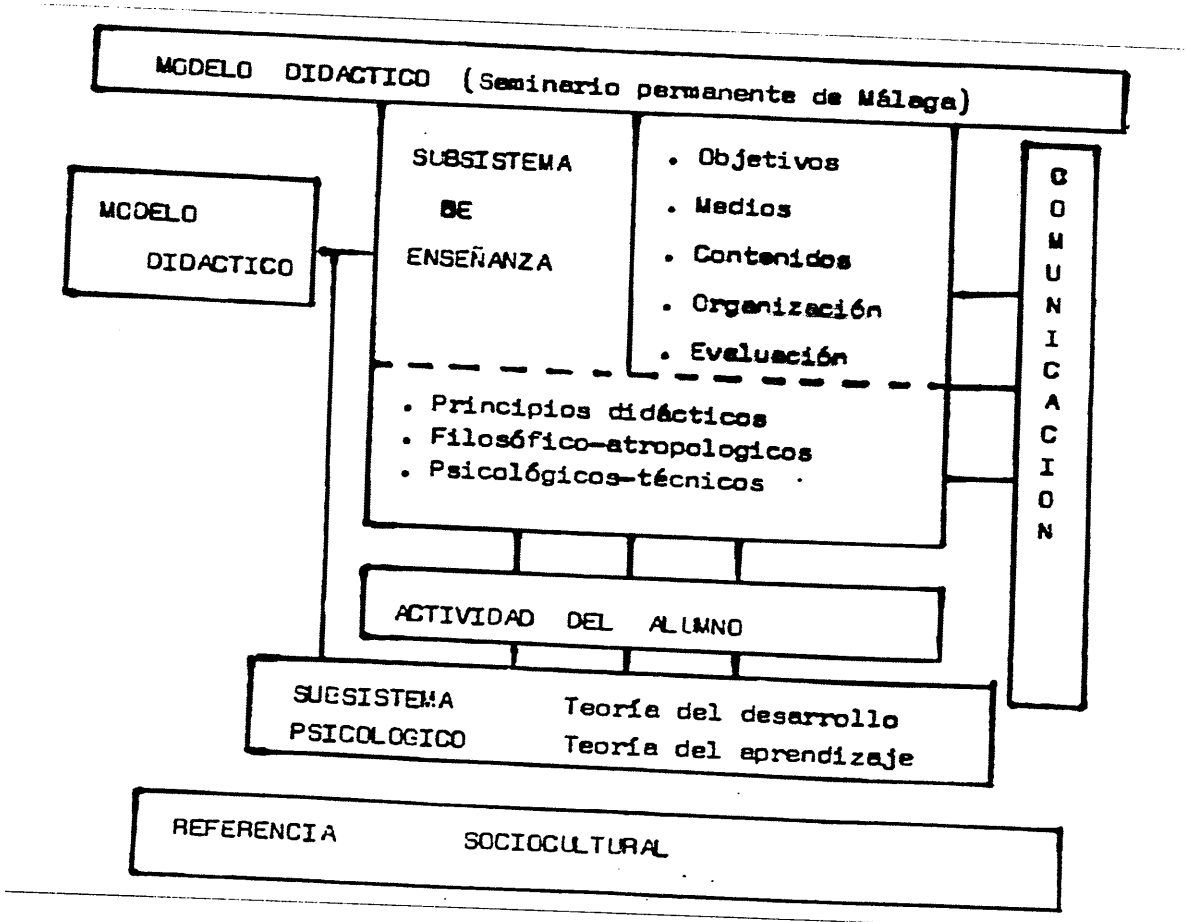


Gráfico 9

Posteriormente, en la propuesta de desarrollo del modelo, adoptan una estrategia clásica, identificando los grandes espacios de objetivos, contenidos, medios y evaluación. Respecto a los objetivos, les otorgan el papel de *"orientadores"* del proceso, realizando una identificación de los mismos en torno a tres ámbitos:

. Contribución al conocimiento orgánico y funcional de las bases de su desarrollo.
. Acción sobre factores fisiológicos y psicológicos de la conducta motriz.
. Educar integrando elementos psicológicos y sociológicos de la conducta.

Es agradable ver, aunque sea a niveles de reflexión teórica, cómo se hacían planteamientos en una línea poco habitual a la imperante en ese momento.[10]

10

Recogiendo un ejemplo del tercer ámbito de objetivos, se hacían planteamientos buscando que el alumnado tomara conciencia, control y desarrollo de factores personales de la conducta como: satisfacer

Una vez que se comienzan a aceptar las relaciones entre el área y la educación en general, un sector de profesionales de la Educación Física comienza a girar la mirada hacia planteamientos más cercanos a los enfoques críticos, realizandose los primeros escarceos por buscar alternativas a los modelos tecnológicos imperantes. Además de la fuerte influencia que van a ejercer los autores clásicos del campo educativo, se comienzan a vislumbrar las primeras propuestas específicas generadas desde dentro del propio área, y orientadas hacia la *"investigación colaborativa"*, que aunque situadas fuera de nuestro contexto, la mayoría de ellas proceden del mundo anglosajón, ver Martinek y Butt (1988), Anderson (1983; 1987; 1988), Griffin y Hutchinson (1988), Williamson et alt (1990) en Estados Unidos. Almond (1985; 1986). Tinning (1987), citado por Devís (1995), van calando entre los profesionales y abren nuevas puertas a otras formas de entender el diseño y desarrollo del currículum.

En la línea marcada anteriormente, dentro de nuestro contexto, comienzan a surgir las primeras propuestas, que propiciadas desde el ámbito universitario, comienzan a trabajar en colaboración con los profesionales de los centros de Enseñanza Primaria dentro del marco de la Investigación-Acción. En primer lugar, y por ser el autor de mayor tradición en esta línea de investigación, debemos reparar en el trabajo de Fraile Aranda (1990,1991, 1993, 1994, 1995). Desarrollando sus tareas de coordinación de un seminario internivel, compuesto por profesores de los niveles de Primaria y Secundaria, están tratando de mejorar la actividad docente de estos profesores a partir de un programa de investigación en el aula, que analizando sus objetivos[11], podemos entrever una estrategia de diseño y desarrollo del currículum, totalmente alejada de las propuestas tecnológicas, basadas en la continua reflexión y cuestionamiento de la propia práctica.

---

la necesidad orgánica de ejercicio; proporcionar elementos teórico-prácticos necesarios para actuar, opinar, etc, con conocimiento propio e independiente, ... Además hacen una mención clara a la idea de que los objetivos, son meras orientaciones, que tendrían que ser revisadas en base a *"los intereses y necesidades puntuales de los alumnos"*.

11

Los objetivos que marcados en el seminario se orientan hacia:
. Que los profesores analicen la realidad de la clase de Educación Física.
. Conocer las propuestas de la Reforma Educativa para la Educación Física.
. Ampliar su formación teórica y práctica ligada al proceso de investigación en el aula.
. Conocer y utilizar los instrumentos de (I-A), como medio de estudio de la realidad del aula.
. Diagnosticar y analizar sus situación práctica del aula.
. Elaborar materiales para atender dichas necesidades.
. Explicitar materiales y recoger datos para la evaluación.
. Incorporar a los alumnos en tareas relacionadas con el diseño curricular.
. Divulgar y compartir tanto la metodología como dichos materiales con otros profesores de Educación Física.

Otras propuestas en esta línea de Investigación-Acción, las encontramos en los trabajos de Pascual (1994), Devis (1994), García Ruso (1994, 1995), Blández (1996) , Vaca y atl. (1996, 1997) y López Pastor y atl. (1995), estos últimos desde un grupo de trabajo no tutelado por un *"experto"*[12], como ocurre en los casos anteriores. A este respecto queremos hacer una reflexión, que viene a abundar en una de las críticas que se realizaba anteriormente a este tipo de enfoques, cuando se les acusaba de ser experiencias con poca capacidad de difusión y excesivo aislamiento. El que tan solo se hayan realizado un puñado de referencias al respecto de esta línea de elaboración y desarrollo del currículum, no debe ser interpretado como un signo evidente del escaso arraigo de la I-A en la Educación Física; no lo creemos, de lo que si estamos seguros, es de que hay una gran cantidad de grupos de trabajo, que sin llevar sus experiencias a los foros habituales de Congresos, Jornadas, Revistas especializadas, etc., están desarrollando esta estrategia para elaborar y desarrollar sus propuestas curriculares, sería importante que estos trabajos que se manifiestan de forma explícita solo en los entornos cercanos donde se desarrollan, afloraran al exterior y alcanzaran una mayor difusión entre los profesionales.

III.3.- Desarrollo del currículum.

La actual propuesta de organización del sistema educativo, realiza una nueva distribución de competencias a la hora del diseño y desarrollo del currículum, otorgando a los centros la posibilidad de participar, no solo como fieles reproductores de las pautas marcadas desde la Administración, sino que además se les ha dado la posibilidad de tomar decisiones dentro del propio espacio del diseño.[13] Sobre el papel, la teoría parece perfecta, el análisis de la realidad cotidiana, hace que nos invada el pesimismo y cada vez veamos más difusa esa premisa tan *"vendida"* de que el currículum es *"abierto y flexible"*. Entrando en los marcos teóricos de desarrollo del currículum, siguiendo a Snyder, Bolin y Zumwalt (1992), podemos plantear su análisis, desde tres perspectivas: fidelista, de adaptación mutua y de construcción curricular.

12

Utilizo el término *"experto"*, cuando aparece la figura del profesor universitario como dinamizador del grupo de trabajo.

13

Tal como argumenta Cesar Coll (1989), solo así podremos llevar a cabo una educación que tenga en cuenta los diversos factores de cada situación educativa particular, respetuosa con la diversidad y ajustada a los intereses, motivaciones y capacidades de los alumnos. (En Del Carmen y Zabala, 1991).

. **Perspectiva fidelista.** Tal como expresa el nombre, las posibilidades de desarrollo del currículum, pasa por reproducir con fidelidad, la propuesta diseñada por los expertos; las posibilidades de cambio y mejora, deben pasar por el choque entre lo previsto y lo realizado.

. **Perspectiva de adaptación mutua.** En este enfoque desaparece la concepción de un desarrollo del currículum lineal, y la investigación sobre él se utiliza para intentar salvar las diferencias manifestadas entre la propuesta y su aplicación real en el aula. La reflexión que se plantea, debe servir además para poder constatar el porqué del fracaso de los cambios propuestos e interpretar los resultados de aprendizaje para poder establecer las posibles causas de los provocaron.

. **Perspectiva de construcción del currículum.** La base del desarrollo se va a situar en el conjunto de experiencias que de una forma conjunta sean capaces de crear estudiantes y profesores. El desarrollo del currículum desde esta línea constituye una acción de crecimiento continuo de profesores y alumnos, que debe suponer un cambio en el pensamiento del profesor y en los procesos de desarrollo personal de los alumnos.

III.4.- El currículum integrado.

III.4.1.- Aproximación a la concepción del currículum integrado.

Ante el claro fracaso de las estrategias tradicionales, basadas en una mera imposición de la cultura escolar que se entiende como relevante de aprender por los niños y niñas, se impone una búsqueda de alternativas para la presentación del conocimiento en la escuela. El currículum integrado (Romero, 1998), puede ser una buena alternativa para tratar de salvar la problemática planteada por el progresivo alejamiento de la cultura escolar, las grandes cuestiones básicas que preocupan al hombre y provoca la inutilidad inmediata de estos saberes para el entendimiento del mundo. La parcelación del saber, provoca que los alumnos no encuentren su inmediata utilidad para solventar sus problemas de hoy, y cuando descubren la utilidad de los mismos, es demasiado tarde, ya que han sido borrados con anterioridad de su bagaje cultural. Al final el saber escolar

solo se mantiene desde su utilidad como *"rito de paso"* de los jóvenes hacia el mundo adulto. (Gimeno y Pérez Gómez 1992).

Romero (1998) plantea el currículum integrado *"como un continuo que se distribuirá desde un enfoque basado en una simple yuxtaposición de materias (concentración de contenidos) hasta, en el otro extremo, la fusión de saberes (transciplinariedad) lo cual general una manera de tratar, organizar y producir conocimiento; Gibbons et alt. (1997)"*. El continuo que se acaba de perfilar, podría ser roto en una gran cantidad de opciones y matices, que con toda probabilidad aportarían más confusión que ayuda a la comprensión de acercar el currículum al marco práctico, por esta razón este autor abre tres grandes marcos desde los que abordar el currículum integrado, entendiendo que no van a ser compartimentos estancos, sino que al contrario, van a estar en constante comunicación, siendo de difícil solución diferenciar donde comienza una opción y donde acaba la anterior. Los tres grandes marcos a los que hacíamos referencia con anterioridad van a ser: *"La concentración de contenidos"*, *"La interdisciplinariedad"* y la *"Transdisciplinaridad"*.[14]

. **La concentración de contenidos**. Tal como su nombre indica, se trataría de acercar diferentes materias en torno a un referente, generalmente académico; puede recibir el nombre de interdisciplinariedad heterogénea (Scurati, 1977) o multidisciplinariedad (Ander-Egg, 1994). El punto de partida suele ser una materia o disciplina que precisa información de otras para enriquecer el conocimiento que se esté tratando. En ningún caso se pierde la estructura y organización propia de cada área y mucho menos la cultura hegemónica; el conocimiento cotidiano y las experiencias del alumno son rara vez tenidas en cuenta, salvo para transformarlo y dar entrada al académico.

Las críticas que se lanzan contra el modelo, suelen estar relacionadas con la superficialidad del enfoque, ya que en realidad no se pasa de cambios meramente formales; la realidad es que cambia poco, ya que al final se sigue manteniendo la prioridad del conocimiento formal, alcanzado, eso sí, desde caminos diferentes del

14 *"Entre los niveles de integración no es posible establecer elementos discretos que permitan distinguir con precisión donde acaba la pluridisciplinariedad y comienza la interdisciplinariedad y donde acaba esta y comienza la transdisciplinariedad"* (Guimaraes et alt., 1994; citado por Romero, 1998)

tradicional. En otras ocasiones, se fuerzan tanto las relaciones entre las materias, que termina produciendose combinaciones realmente exóticas y peregrinas de contenidos de aprendizaje que poco o nada tienen que ver entre ellos.

. **Interdisciplinariedad**. Partiendo de la idea reflejada con anterioridad respecto a la estrechez de mira que supone el acercamiento a la realidad desde una sola disciplina o área, la propuesta interdisciplinar pretende aumentar la lente de observación mediante la integración de contenidos tratados habitualmente de forma independiente. Se va a producir un intercambio significativo entre dos o más materias: *"simbiosis"*, que trata de enriquecer por igual a todas ellas; esto sin llegar a romper la organización del área como referente básico. Como afirma Gibbson y atl. (1997), citado por Romero (1998): *"Consiste en trabajar sobre temas diferentes, pero dentro de una estructura comun que es compartida por todas las disciplinas implicadas"*. Lógicamente, los planteamientos interdisciplinares, van a gozar de diferentes grados, pudiéndose designar como *"blandos"*, a aquellos que se producen entre áreas o disciplinas que comparten método y objeto de estudio, espacios en los que su desarrollo presentará mayores facilidades que cuando el planteamiento se realice entre aquellas materias claramente alejadas en cuanto a objeto y método de trabajo; en estos casos podemos hablar de planteamiento interdisciplinar *"duro"*.

Una de las ventajas que plantea la utilización de este tipo de planteamiento para acercar el conocimiento a los alumnos, reside en la posibilidad de trabajar aspectos, habitualmente muy relacionados con la realidad social en la que nos desenvolvemos, que normalmente suelen quedar fuera de los campos específicos de las áreas, pero que abordados desde una propuesta interdisciplinar, son asumibles en la escuela ya que podremos contar con el esfuerzo colectivo de un equipo a la hora de su puesta en práctica. Un excelente ejemplo lo podemos encontrar en el tratamiento de la transversalidad, habitualmente olvidada de los desarrollos curriculares, salvo momentos y experiencias concretas (día de la mujer, día de la paz, ...), y que pueden tener una excelente cabida desde este tipo de propuestas.

Uno de los problemas que plantea su puesta en práctica, lo vamos a encontrar en la demanda de trabajo colaborativo que exige del profesorado, esto hace que muchas veces, se produzcan grandes diferencias entre las intenciones iniciales y el trabajo

desarrollado.[15] En segundo lugar, el desarrollo de los proyectos, hace muchas veces imprescindibles tener asentados una serie de conocimientos disciplinares previos que nos darán la base para poder acceder a un tratamiento interdisciplinar; el no hacer esto, puede suponer la ruptura de un cierto orden y jerarquía conceptual y procedimental que va a ser la garante de la progresión en el conocimiento.

. **Transdisciplinariedad**. Entrando en planteamientos que casi podríamos tildar de *"utopías"*, dentro del actual sistema educativo, la transdisciplinariedad, sería una apuesta clara por llevar la interralación entre los conocimientos de cada una de las áreas hasta sus últimas consecuencias y para ello habría que comenzar por romper las barreras de las disciplinas, acabar con la lógica cartesiana que organiza todo conocimiento a partir del orden y la jerarquía disciplinar. Asistimos a una concepción del conocimiento, su organización y tratamiento *"como un proceso global que, a manera de sistemas de ideas, es capaz de integrar no sólo las aportaciones científicas y académicas, sino también las que son producto del conocimiento cotidiano así como otras procedentes de las diversas problemáticas y realidades socialmente relevantes, es decir, vendría determinado por la integración de la diversidad de conocimientos presentes en nuestra sociedad"*. (Romero, 1998). En esta línea, no podremos dar nunca por cerrado el conocimiento, dando por hecho que todos los alumnos tendrán que acceder a él de forma homogénea; se concive como una construcción social e históricamente definidas y por tanto transformable y dinámica.[16]

Metodológicamente, se impone un trabajo sobre problemas, prioritariamente vinculados a situaciones de marcado cariz social, permitiendo a los alumnos no solo la comprensión de los mismos, sino que además les posibilita para actuar de forma crítica frente a ellos. La funcionalidad, el compromiso social y el progreso cultural, serán los tres puntos de apoyo básicos a tener presentes si queremos poner en práctica un proyecto

15

"..... resulta evidente que existe una brecha entre el querer hacer la interdisciplinariedad, como forma de superar los conocimientos fragmentados de las diferentes disciplinas, y lo que se hace efectivamente". (Ander-Egg, 1994; citado por Romero, 1998).

16

"...el conocimiento actual disponible como los hechos sociales son productos históricos, y por consiguiente, ahora son así, pero podrían haber sido diferentes, y por supuesto es posible su transformación, modificación y sustitución." (Torres, 1993).

transdisciplinar. Las dos críticas básicas que se suelen plantear al modelo, vienen desde dos direcciones totalmente opuestas, por una parte se le acusa de *"anti-intelectualismo"*, en la medida de querer transformar el conocimiento cotidiano a la categoría de ciencia, hecho que solo sería viable en los primeros tramos educativos. En segundo lugar, su inviabilidad , se argumenta desde el clásico púlpito tan utilizado hoy en día para negar cualquier tipo de innovación educativa: la falta de tiempo del profesorado para poder acometer una estrategia de trabajo colaborativo, excusa que habitualmente esconde el miedo al cambio o el reconocimiento de una falta de actualización didáctica para adaptarse a las nuevas demandas que impone la sociedad actual.

Dentro del marco de la Educación Física, debemos hacer mención al excelente esfuerzo que realizan Trigo y Castañer (1995) para aclarar el campo del currículum integrado, en sus formas y variantes anteriormente analizadas, en relación al área. El trabajo realizado, de gran profundidad en cuanto a establecer el marco teórico que sustenta esta propuesta de diseño y desarrollo del currículum, choca con la barrera, siempre difícil de salvar, que supone pasar del *"saber privado"* al *"saber compartido"*, especialmente al tener que hablar necesariamente de un trabajo colaborativo entre profesorado.[17] Estas autoras, después de realizar un exhaustivo análisis de los contenidos de las diferentes áreas susceptibles de ser relacionados con el aprendizaje motriz, abren la posibilidad (en algunos casos con experiencias prácticas realizadas desde grupos de trabajo de maestros y maestras de primaria) de realizar una identificación de ámbitos desde los que poder trabajar en esta línea: el medio natural, dramatizaciones a partir de *"binomios fantásticos"* y la creación de cuentos , trabajo globalizado a partir de juegos tradicionales, una imagen, juegos con pelotas, un refrán, una danza, un juego lingüístico o un juego rítmico.

Para una mayor clarificación de la propuesta que realizan, y a modo de ejemplo, vamos a pasar a recoger alguno de los ejemplos propuestos por estas autoras a la hora de trabajar de forma globalizada, tomando como referente principal el área de Educación:

---

17 *"Para la mayoría de los maestros ... el teorizar sobre educación es algo que ocurre fuera de la práctica. Ocurre en lugares y tiempos distintos de los lugares y tiempos de la práctica misma. Nuestras imágenes de los lugares de teorización son unas imágenes que implican libros y armarios, o escritorios y hojas de papel de en blanco; lo que esperamos acerca del tiempo para teorizar es que ocurra fuera del maremágnun del día a día de la enseñanza, quizá en la sosegada paz del aterdecer, o en la transparente claridad de la mañana"*. (Carr, 1990; recogido en Trigo y Castañer, 1995) .

Globalización a partir de una danza: Danza de la Cruz.	**Globalización a partir de un juego lingüístico**
Descripción: grupos de cuatro situados en cruz. Manos izquierda todas juntas en el centro del círculo. Durante la primera parte de la música se camina a su ritmo, en el cambio de frase se cambia de sentido terminando enfrentados con las manos detrás de la espalda. ..... Aplicaciones didácticas: Educ. Física: Lateralidad, adelante-atrás, izquierda-derecha Lenguaje: Conceptos de lateralidad Matemáticas: Representación del espacio y los nº. Añadir y quitar. C. del medio: El ser humano y la salud. La energía. Máquinas y aparatos. Artística: Expresión artística y movimiento.	Cuento: Caperucita roja; recrear el cuento introduciendo medios de transporte, que es lo que se va a trabar. Aplicaciones didácticas. Educ. Física: Desplazamientos diversos en columna (tren) Lenguaje: Lenguaje oral, escrito,lectura del cuento. Matemáticas: Aprovechar el tren para trabajar la seriación: primer vagón, segundo vagón, etc. C. del medio: Los medios de transporte Artística: Representación del cuerpo conjugándolo con la música, aprovechando alguna canción conocida.
Adaptado de Trigo y Castañer (1995)	

Como podemos ver en los ejemplos, ambas propuestas presentan los ingredientes para ser entendidas dentro del marco de un trabajo interdisciplinar, pero incurren en los problemas ya descritos anteriormente, cuando hacíamos referencia al intento de matrimonios imposibles entre los contenidos, con tal de hacer un enfoque en la dirección de la interdisciplinariedad, no se pierden las áreas, por lo que estamos cayendo en una acumulación de contenidos relacionados, y además, utilizamos la estrategia para seguir reproduciendo el conocimiento establecido, aquel que se ha marcado desde el currículum formal, sin entrar a incorporar desde la interdisciplinariedad, el conocimiento real de los alumnos y alumnas e integrarlo como relevante dentro de sus patrones culturales.

La oferta de propuestas interdisciplinares que tomen como eje la Educación Física para su desarrollo, ya comentábamos anteriormente que son escasas, podemos acudir, además de lo ya expuesto, a los trabajos de Martínez y Bravo (1997) que desde un planteamiento teórico, nos proponen un proyecto de interdisciplinariedad con el área de Ciencias Sociales, para la etapa de Enseñanza Secundaria, adaptable a Primaria, en el cual nos proponen descubrir una ciudad (Melilla) a través de su heráldica y la utilización como soporte de la Unidad Didáctica, del Cross

de Orientación. En la misma línea de diseño, ya que no se concreta en el aula, García Soidán (1995), realiza un análisis de las posibilidades que presenta el tratamiento de los deportes y las actividades físicas en conexión con el medio ambiente desde un enfoque interdisciplinar.

Las experiencias puntuales que hemos traído a este espacio nos vienen a decir que las posibilidades de alcanzar un diseño y desarrollo curricular desde un enfoque integrado, está bastante alejado de la realidad actual del aula de Educación Física. A la falta de perspectiva del profesorado hacia este nuevo enfoque, debemos sumar la complejidad que supone el pasar de una tradición de trabajo individualizado, al desarrollo de las prácticas colaborativas que exige el desarrollo de un currículum integrado en Educación Física. La escasa tradición del área en primaria, anclada en un enfoque de tratamiento del contenido en corpartimentos estanco, aún no ha sido capaz de abrir los ojos a la posibilidad de trabajarlos desde un planteamiento *"intradisciplinar"*[18] , escalón previo en el que entendemos debe posicionarse el profesorado, para intentar dar el salto a propuestas interdisciplinares o transdisciplinares con otras áreas de conocimiento. Este primer abandono de la parcelación clásica que suele implicar el acercamiento del conocimiento seleccionado como relevante al alumno, lo entendemos como básico, para realizar apuestas de mayor calado, ya que difícilmente podremos implicar al profesorado en proyectos de integración curricular, si antes no han dado el paso previo hacia una concepción globalizadora de los elementos culturales implicados en su propia disciplina.

18

Entendiendo como *"Intradisciplinariedad"*, la relación establecida entre los diferentes bloques de contenidos identificados en el área, para tratar de ofrecer desde un enfoque globalizado propuestas significativas a los intereses de nuestros alumnos y alumnas.

SEGUNDA PARTE

INFORME DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

ASPECTOS PREVIOS DEL INFORME DE INVESTIGACIÓN

. Introducción.

. Selección del objeto de estudio.

EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

. Estrategias para la elección de los centros objeto del estudio.

. La negociación de los accesos.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA MUESTRA

1.1.- Aspectos previos del informe de investigación.

1.1.1.- Introducción.

La redacción del informe va a ser el punto culminante, que debe reflejar todo el trabajo de construcción y reconstrucción que ha supuesto el desarrollo de esta investigación y que de alguna manera tenemos la responsabilidad de hacer llegar a las diferentes audiencias a quienes va dirigidas. El *"informe de investigación"* que comenzamos, va a constituir la parte básica de la tesis, nunca el punto final de la investigación, ya que consideramos que el tema no está en absoluto agotado, muy al contrario, es ahora cuando hemos sido capaces de comenzar a abrir la puerta y empezar a *"observar"* una realidad muy diferente a como la habíamos ideado en un principio. (Rodriguez, Gil y García, 1996:260)[1].

La pregunta que nos asalta es ¿Cómo organizar el informe para que llegue con nitidez a las audiencias?; reflejar en él todo lo vivido a lo largo de todos estos años sería tarea altamente compleja de realizar sin hacer caer al lector en el más absoluto tedio; el reto está servido. No se si al final seremos capaces de haber *"aventado y cribado"* (Stake, 1998: 105) correctamente toda la información que hemos ido acumulando a lo largo del proceso. Con el fin de tratar de realizar adecuadamente las labores de *"segadores reflexivos"*, hemos organizado el informe tratando de respetar las pautas marcadas para la investigación interpretativa en la realización de textos, por parte de autores con un papel relevante dentro del marco en el que nos encontramos (cf. Lincoln y Guba, 1985: 357-38; Erickson, 1986: 262 y ss; Taylor y Bogdan, 1986: 179 y ss.; Woods, 1989: 183-201 Connelly y Clandinin, 1990; Colas y Buendía, 1992: 323-326; Denzin, 1994; Miles y Huberman, 1994: 298-306; Morse, 1994:231-232; Richardson, 1994; Rodriguez, Gil y García, 1996:260-266; Stake, 1998:121-130,...). Aunque pueda resultar altamente contradictorio después del último párrafo, es nuestra intención, sin llegar a la más absoluta de las indiferencias hacia estos aspectos, tratar de descargarlo en lo posible de todo el marco conceptual y epistemológico

---

1 Desde esta perspectiva tendríamos que entender el informe de investigación como la conclusión de un paso más, que posiblemente abra nuevos caminos, en la aproximación al conocimiento de un tipo de realidades o fenómenos, y no únicamente como la etapa final de un proceso de investigación. La presentación de un informe puede suponer el punto de arranque de nuevas investigaciones.

que rodea a cada una de sus partes, para intentar ofrecer una visión retrospectiva de la experiencia que ha supuesto para nosotros abordar este campo de estudio.

Intentaremos reconstruir en él las decisiones que fuimos tomando durante su desarrollo, las modificaciones asumidas desde la propia experiencia y todo aquello que verdaderamente entendemos, puede ser relevante a la hora de comprender adecuadamente todo el proceso de investigación vivido; en definitiva se trata de dar entrada no solo a los resultados obtenidos durante el trabajo desarrollado, también queremos que se convierta en el reflejo de la experiencia vivida por los propios investigadores. La redacción se convierte en una parte fundamental de la propia investigación, transformándose a su vez en un *"método de investigación y conocimiento"* (Richardson, 1994).

Muy pocos son los autores que se aventuran a ofrecer un *"modelo"* de informe dentro de la investigación cualitativa (Colás y Buendía, 1992: 324-326; Guba y Lincoln, 1985; Stake, 1988: 106-108), nosotros vamos a recoger como fuente de referencia la línea marcada por (Rodriguez, Gil y García, 1996: 262-266).[2] La organización del informe, viene a dar respuesta a cada uno de los capítulos de los que se compone el mismo, teniendo siempre presente la primera parte de la tesis, dedicada a los supuestos epistemológicos y teóricos que han enmarcado esta investigación.

Una de nuestras mayores preocupaciones a la hora de redactar este informe se ha centrado en el estilo, sobre todo por la amplia gama de audiencia a quienes va dirigido el trabajo; es posible que en algunas partes del mismo se perciba una excesiva presencia de las perspectivas

---

2

Estos autores plantean los siguientes aspectos a tener en cuenta a la hora de realizar un informe de investigación que no presente limitaciones de espacio:

a) Revisión de la literatura y planteamiento del problema. Se trata de presentar el modo en el que se enmarca el estudio en contexto teórico, relacionando algunos trabajos similares y los principales hallazgos de los mismos.

b) Metodología. Dentro de ella, se tratará de ofrecer una explicación general del proceso seguido, identificando aspectos como: acceso al campo, selección de informantes y situaciones observadas, estrategias de recogida y registro de datos, abandono del campo y análisis de los datos realizado.

c) *Resultados y conclusiones.* Descripción y/o interpretación de la escena o los casos estudiados, apoyando las afirmaciones que se realizan en citas extraídas de las entrevistas, registros de observación, diarios, documentos, etc.

d) Referencias bibliográficas. Referidas a los espacios del marco teórico planteado y las estrategias metodológicas utilizadas.

e) Datos originales. En forma de anexo final, recoge los datos más relevantes utilizados, para poder de esta forma facilitar al lector la ubicación de las citas literales utilizadas en el contexto al que pertenecen.

teóricas, metodológicas y epistemológicas que sustentan la investigación, la razón estriba en la lógica necesidad de poder apoyar las afirmaciones que realizamos. A la hora de realizar la presentación de los resultados, hemos utilizado una amplia gama de recursos que apoyaran los mismos; nos encontraremos con mapas conceptuales elaborados a partir de los análisis de los datos realizado, pasando por tablas de frecuencia, gráficas y descripciones de situaciones particulares, que reforzadas con citas literales rescatadas de la información recabada desde las observaciones, el diario, las entrevistas o los documentos analizados, ayudan al lector a acercarse a la realidad del contexto que se analiza.

Tratando de respetar la diversidad de las audiencias a quienes va dirigido el informe, en primer lugar debemos tener muy en cuenta que el trabajo se enmarca dentro de un proceso de elaboración de una tesis doctoral, este aspecto obliga en cierta medida a tener muy presente que los primeros receptores hacia quienes va dirigido es la comunidad científica, especialmente aquellos doctores que van a constituir el tribunal evaluador de la misma, y hacia todos aquellos investigadores interesados en el tema que se desarrolla. Este primer aspecto obliga en cierta medida a realizar un enfoque desde una perspectiva más teórica, en la cual se trate de justificar sobradamente todas las interpretaciones realizadas.

En un segundo plano, aunque por esto no menos importante que el anterior se sitúan todos los profesionales de la enseñanza y especialmente los dedicados a la impartición del área de Educación Física, personas desde las que parte la investigación y hacia las que lógicamente sería nuestro deseo que revertiera. Lógicamente la intención del trabajo no va en la línea de propiciar una generalización de las afirmaciones vertidas en él a partir de un estudio tan sumamente particular. Se trata más de generar un proceso de transferencia hacia aquellos profesionales, especialmente los ubicados en el nivel de Enseñanza Primaria, de cara a mejorar el diseño de su práctica. Lógicamente estamos hablando de una *"generalización naturalista"* (Stake, 1998:78-80), muy alejada en su propósito y fines de los planteamiento de generalización planteados desde las investigaciones de corte experimental.[3]

3

Stake (1998), nos ofrece un listado de actuaciones que contribuyen a validar la generalización naturalista:

1 . Incluir explicaciones de cosas con las que los lectores ya están familiarizados, para que puedan evaluar la exactitud, la profundidad y las tendencias de los informes sobre otros temas.

2. Ofrecer datos en bruto adecuados antes de la interpretación, para que los lectores puedan considerar sus propias interpretaciones alternativas.

3. Emplear un lenguaje corriente en la descripción de los métodos que se han empleado en la

Una última audiencia que entendemos como básica, sería la que Erickson, (1986: 286) identifica como la *"comunidad local"* y que en nuestro caso se circunscribe a la figura del maestro que posibilitó el poder realizar el estudio de casos que se presenta en este informe, y es hacia quien directamente apuntan las mayores posibilidades de generalización que este trabajo pueda presentar; esperamos que realmente le hay sido de utilidad. Resaltar en este espacio que los niveles de interacción alcanzados con esta persona durante todo el proceso de investigación han sido muy altos, tanto durante como al final del mismo, aspecto que se puede constatar a través del capítulo que se dedica en este informe a la negociación de la parte correspondiente al estudio de casos.

El amplio arco de intereses que se pueden detectar en las audiencias descritas, hace muy difícil poder mediar un informe a la medida de cada una de ellas, ya que es francamente complejo poder hacer coincidir en el mismo un alto nivel científico, pensando en la audiencia de la comunidad científica, con una finalidad claramente divulgativa más acorde con los intereses de los profesionales dedicados a la enseñanza de la Educación Física en la Educación Primaria. Probablemente mentiría si dijera que he logrado el equilibrio perfecto, espero que ambas partes perdonen mi inexperiencia. Puedo adelantar que todo el espacio del informe dedicado al análisis de los Proyectos Curriculares del área, se acerca más al perfil del *"lector modelo"*, que en este caso concreto entendemos que debe ser la comunidad científica a quien va dirigido en primer término, mientras que el capítulo dedicado a describir e interpretar el estudio de casos realizado, es más cercano o asequible al *"lector empírico "*, que busca en su lectura aquellas aportaciones que pudieran ser transferibles a su realidad y elementos que pudieran facilitarle la construcción de sus propias teorías y la mejora de su práctica. (Stake, 1998: 108-109).

Para concluir esta primera aproximación al marco metodológico que ha presidido la investigación realizada, indicar que la primera intención del mismo ha ido encaminada a la producción del conocimiento escolar desde dos esferas básicas y complementarias dentro de la

---

investigación del caso, y explicar cómo se llevó a cabo la triangulación, y sobre todo la confirmación de los asertos principales y los esfuerzos por cuestionarlos.

4. Informar, directa e indirectamente, sobre el investigador y otras fuentes de recogida de información.

5. Ofrecer al lector las reacciones que las explicaciones han suscitado en las fuentes de datos y en otros posibles lectores, en especial aquellos que se espera hagan uso del estudio.

6. Restar importancia a la idea de que la validez se basa en aquello que todos los observadores ven, en la simple réplica; insistir en considerar la posibilidad o la imposibilidad de que los sucesos de que se informa pudieran o no haber sido vistos.

Educación Física escolar: la planificación y la actuación en el aula. Hemos querido adentrarnos en el terrible abismo que separa actualmente a ambos espacios, esperando que la interpretación de la realidad analizada ayude a los profesionales a tender un puente imprescindible entre ellos.

Desde la exclusiva mirada metodológica, se pretende contribuir modestamente al enriquecimiento de la vía de investigación interpretativa abierta en el marco de la Educación Física Escolar de este país. Solo pretendemos juntar nuestro granito de arena al de tantos otros que antes que nosotros ya realizaron su aportación (cf. García Ruso, 1992; Fraile, 1993; Del Villar; 1993; Pascual, 1994; Dévis, J. 1994; Medina, 1995; Romero, 1995; Blandez, 1996; Costes, 1996; Viciana, 1996, ...) y de forma especial referirnos a Sicilia,(1997)[4], que en su tesis doctoral marca un excelente camino para futuras investigaciones enmarcadas dentro de la línea del estudio de casos. Al igual que él, esperamos que este trabajo ayude a cambiar la actual realidad escolar de la Educación Física en el marco de la Educación Primaria.

1.1.2.- Selección del objeto de estudio:

La amplia tradición científica existente en cuanto a la evaluación de los procesos de implantación del currículum en nuestro contexto (Bolivar, A. 1994; Escudero Escorza, T. 1994; Escudero Muñoz, J. M. 1992; 1994; 1995; 1996; House, 1992; 1994; Medina, A. 1995, entre otros) nos animó a intentar aportar un conocimiento científico relevante de cara a comprender cómo se ha producido en los centros de nuestro entorno, la elaboración y desarrollo de los proyectos curriculares de Educación Física en Primaria. Tomando como focos de atención aspectos como la participación, estrategias utilizadas, nivel de autonomía, asesoramiento recibido, etc, el objetivo de la investigación se ha centrado en producir conocimiento acerca de

4

Este trabajo, además, presenta una intención crítica, presentando las paradojas existentes entre el nivel institucional y real del aula, las contradicciones entre los discursos para el cambio escolar y las prácticas en las que se desenvuelven, el rol que debe tener el alumnado y el que realmente ostenta. El estudio mantiene como expectativa el que los resultados presentados puedan ser útiles a los responsables políticos, y en cualquier caso a los docentes, utilizando su aplicación para la consecución de sus objetivos (Klafki, 1988). Con esto se intenta, si en algo podemos ayudar, a cambiar la realidad escolar al presentar alguna porción de *"saber"* a los docentes; pues entendemos que el *"querer "* está en sus manos, y el *"poder"* depende más bien de la administración política y educativa. La integración del *"saber"* junto al *"querer"* y *"poder"* será la que haga posible *"la transformación de una realidad caracterizada por la racionalidad técnica en una realidad presidida por la realidad práctica"* (Santos Guerra; prólogo a la obra de Porlan, 1,993).

la elaboración y desarrollo de los Proyectos Curriculares del área.

Si anteriormente, hacíamos referencia a la tradición evaluadora existente en nuestro contexto desde el marco de la Didáctica general, no ocurre igual en el espacio específico de nuestro área, donde los intentos en este sentido, no van más allá de la investigación realizada por Castejón, F. J. (1993) y que tiene escasa relevancia para nuestro trabajo, ya que se centra en la construcción y aplicación de indicadores de cara a valorar la Educación Física Escolar desde un enfoque de análisis objetivo de la eficacia escolar.

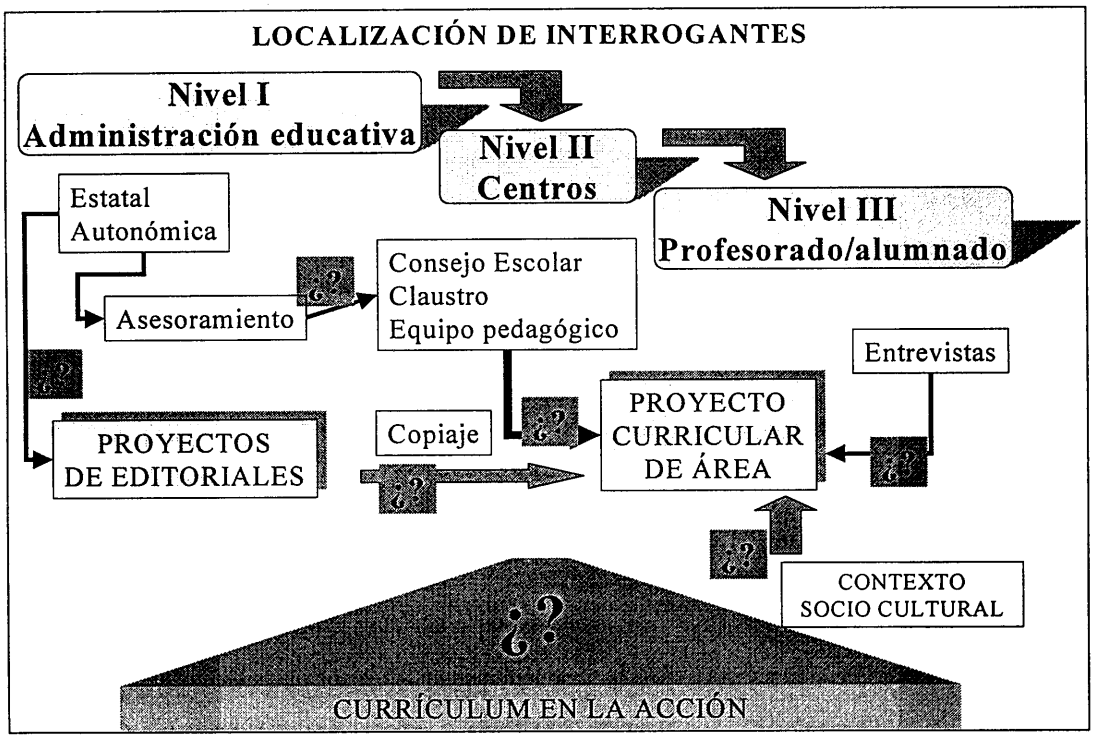


Gráfico 1

Tal como queda reflejado en el **gráfico 1**, las relaciones que se establecen entre los tres niveles de elaboración del currículum (administración, centro y profesor), van a provocar una serie de interrogantes a los que entendemos debe darse respuesta desde esta investigación. La variada gama de agentes que intervienen en el proceso, cada uno de ellos con un nivel de competencia claramente diferenciado, hace que las interacciones producidas sean de gran riqueza y merecedoras de nuestra atención.

En primer término nos interesa indagar sobre las relaciones establecidas entre las propuestas de la administración, y las interpretaciones que de ellas han realizado las editoriales, ya que sospechamos que van a ser estas quienes a modo de puente, van a terminar realizando la labor de cerrar el currículum encomendada a los centros. Posteriormente, uno de los puntos que más va a acaparar nuestra atención, se va a centrar en valorar el nivel de intervención ejercido por las propuestas editoriales en los centros, a la hora de elaborar el proyecto curricular del área. Otro punto de atención lo hemos centrado en la labor asesora emprendida desde la administración para diseminar el nuevo marco legislativo; este aspecto pensamos que debiera haber sido clave, para alcanzar un nivel de implementación significativo del nuevo marco curricular en los centros. La cultura de la colaboración, tan necesaria para garantizar el enfoque globalizador que debiera presidir la etapa, es otro de nuestros focos de atención. Respecto a la elaboración del proyecto curricular, nos interesa por último ver como se ha reflejado el análisis del contexto en ellos; nuestra percepción inicial al respecto es que ese ha producido un alto grado de desconexión entre ambos marcos, propiciandose la elaboración de un proyecto burocrático y desvinculado de la praxis.

Por último, entendemos que es preciso salir del marco preactivo, y adentrarnos en el desarrollo del proyecto curricular, aunque esta aproximación se realice desde el análisis puntual de una sola realidad escolar, que sin ánimos de generalizar, si consideramos puede ser objeto de transferencia en la medida que de respuesta a interrogantes y cuestiones muy generales instaladas en el desarrollo práctico del área. Este acercamiento pretende ser un plano general del espacio del aula en Educación Física, un plano que sea capaz de instalarnos en una realidad a profundizar desde futuras actuaciones.

Entrando en un mayor nivel de concreción de nuestras intenciones desde esta investigación, en principio pretendemos analizar treinta Proyectos Curriculares de Educación Física en Educación Primaria de nuestro entorno, tratando de identificar las fuentes de elaboración que han primado a la hora de su construcción, así como la estructura utilizada para su desarrollo. En un segundo momento, queremos hacer aflorar las teorías implícitas presentes en el profesorado del área, respecto a la elaboración y validez que otorgan a esta labor de cara a su posterior puesta en acción. No podemos dejar pasar la oportunidad de aportar conocimiento acerca del papel que está jugando al Educación Física en los centros de Primaria, especialmente desde el análisis de las creencias y percepciones del resto del profesorado. Por último, la bajada a la práctica, a la que anteriormente hacíamos mención, nos permitirá reflexionar sobre aspectos

relevantes como el rol que asumen docente y discente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, las tareas de clase, la organización del grupo o las interacciones entre los diferentes agentes que intervienen, sin olvidar aspectos más tangenciales, pero no por ello menos significativos: tratamiento del género como factor de exclusión en los grupos de relación o la integración real en la práctica de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. En ningún momento hemos entendido que esta investigación nace acotada hacia unos objetivos concretos, muy al contrario, siempre estará abierta a posibles modificaciones o focos de interés que surjan desde la propia dinámica del proceso seguido.

Una vez aclarados los aspectos básicos hacia donde queríamos dirigir nuestra atención en la investigación, se nos plantea el problema de elegir el paraguas del paradigma de investigación didáctica que más se acerca a los intereses y necesidades que se nos han presentado (Husén, 1988: 52-53); dentro de un marco global, nos ubicaríamos dentro de un enfoque naturalista, interpretativo (Pérez Gómez, 1983; Erickson, 1986; ....), que vendría a satisfacer las necesidades que demanda nuestra investigación. El problema se plantea a la hora de buscar referentes dentro del campo específico de la Educación Física en nuestro país, donde los trabajos realizados son escasos, máxime si los intentamos localizar con un grado de proximidad aceptable a nuestro objeto de estudio.

Para poder adaptarnos adecuadamente al objeto de nuestra investigación, la metodología a utilizar, debe dar respuesta a los diferentes ámbitos de recogida de información e indagación. El resultado va a ser la utilización de una metodología mixta, donde con un predominio de estrategias cualitativas, a la vez que etnográficas y documentales, no vamos a despreciar la utilización puntual de aproximaciones cuantitativas, si así lo requiriera la evolución del análisis de datos cualitativos que realicemos. En el **gráfico 2**, quedan reflejadas las fuentes de mayor significado que deseamos triangular, a la hora de la obtención de los datos: lo programado por los profesores en los proyectos curriculares del área, las propuestas realizadas por la administración e interpretadas por las editoriales, lo que dice y piensa el profesorado (especialista y generalista) y lo que el maestro del área realiza en la práctica de aula. Para ello queremos que el análisis de documentos, las entrevistas y la observación se transformen en nuestras mejores herramientas de trabajo. Por último, para poder manejar tan ingente cantidad de información, hemos decidido utilizar el NUD*IST, reconocido internacionalmente como el programa de análisis de datos cualitativos y organizador de información más potente del mercado.

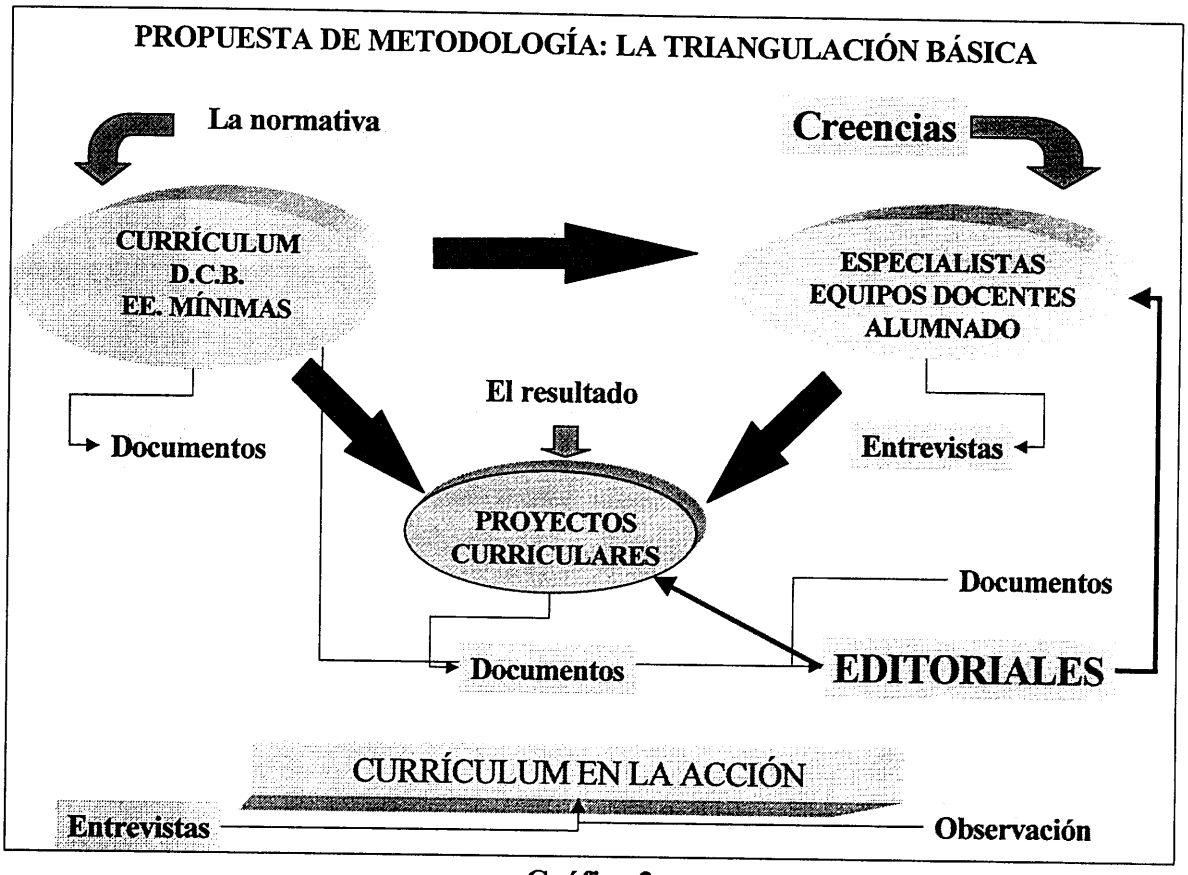


Gráfico 2

Es más que probable, que a lo largo del proceso de redacción de este informe, aún se produzcan pequeñas modificaciones, que en su resultado final, hará que se aleje del último planteamiento realizado del objeto de estudio.(Malinowski, B., 1973; González Echevarría, A. 1987: 232; González, X., 1995: 118; Colás y Buendía, 1992:70-72)[5]

5

*"Las ideas preconcebidas son peligrosas para el científico, pero las conjeturas previas al trabajo de campo son un don inestimable"*Malinowski, B., 1973. Citado por González, X., en Aguirre, A. (1995: 115).

"Es normal que las hipótesis y objetivos no lleguen a formularse de una manera acabada si no se realiza una exploración inicial de unidades o campos de observación en los que se piensa trabajar. En muchos casos este trabajo exploratorio resulta fundamental, puesto que nos permite adaptar objetivos e hipótesis a la realidad".(González Echevarría, A. 1987: 232; González, X., 1995: 118)

1.2.- El marco de la investigación.

Las decisiones que se han tomado en este aspecto, han venido determinadas por el marco global en el que se ha enmarcado esta investigación[6], esto ha supuesto que no han sido decisiones exclusivas del investigador, si no que en ellas ha participado todo el colectivo de investigadores participantes en el proyecto. Este aspecto no justificaría que no realizara su reconstrucción, explicando el porqué de las mismas y los aspectos que se tuvieron en cuenta a la hora de tomarlas. Se hace necesario comentar previamente, que la alta flexibilidad a la que se ve sometida este tipo de investigaciones, hace que las decisiones no sean adoptadas de forma cerrada al inicio de las mismas, el día a día del desarrollo, suele ir obligando a modificar las previsiones iniciales y realizar ajustes impuestos por la propia evolución del trabajo de campo.

1.2.1.- Estrategias para la elección de los centros objeto del estudio.

El partir de un proyecto previamente definido y estructurado, ha propiciado que la elección de los centros objeto de la investigación, fueron seleccionados desde la necesidad de localizar un campo de observación adecuado y representativo que nos ofreciera la posibilidad de iniciar con ciertas perspectivas de éxito las acciones planteadas en el plan diseñado (González, 1995:119). Uno de los problemas más comunes que se suelen encontrar los investigadores a la hora de acceder al campo, es que *"Casi siempre, la recogida de datos se juega en casa de alguien"* (Stake, 1998:58); por esta razón tenemos que tener muy presente la diferencia entre *"acceder formalmente"* y *"acceder"* al centro. Este aspecto fue una de nuestras mayores preocupaciones, ya que la colaboración de los *"nativos"*, era un aspecto fundamental para el desarrollo del proceso; tampoco deseábamos centrar la investigación en centros que presentaran un acceso cómodo, podríamos correr el riesgo de desvirtuar el proceso y no lograr una muestra que facilitara la posterior *"generalización naturalista"*(Stake, 1998:78-80).

---

6 El desarrollo de esta investigación ha estado integrada dentro del proyecto: *Evaluación de la elaboración y desarrollo de Proyectos de Centro en centros de Educación Primaria"* financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (Convocatoria de concurso para la realización de Proyectos de Evaluación Educativa; Orden de 14 de abril de 1994) y realizada por el grupo de investigación *"Investigación del Currículum y Perfeccionamiento del Profesorado"* de la Universidad de Granada.

1.2.1.1.- Criterios de selección utilizados:

En base al objeto de estudio planteado, nuestra intención era lograr una visión, lo mas amplia posible, sobre la realidad a investigar. Nos interesaba de forma especial conocer cómo se han elaborado y cuál es el proceso de desarrollo de los Proyectos Curriculares en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el papel asumido en este proceso por parte de que cada uno de los agentes intervinientes, en nuestro caso particular centrado en la figura del maestro especialista de Educación Física.

Para lograr nuestras intenciones, se decidió tener en consideración una serie de criterios previos, que nos sirvieran de referente para alcanzar el mayor grado de diversidad en los procesos de elaboración y desarrollo de los Proyectos. Se trataba de conjugar dos aspectos claves: la extensión del campo de estudio y la intensidad en los procesos de análisis de información.

Somos conscientes del papel que los equipos directivos y los modelos o culturas de organización, juegan a la hora de lograr diversidad de proyectos. Este es el punto de partida para garantizar el no cerrar ninguna posibilidad. Posteriormente, puede suceder que la realidad nos indique que no existe tal heterogeneidad, que la mayoría de proyectos responden al discurso oficial y que en su construcción solo ha habido una inspiración tecnológica. Pero, aún en este caso, garantizaríamos que nada habría quedado oculto a nuestra mirada.

Con el fin de aproximarnos a la tan anhelada diversidad, hemos entendido que los aspectos, variables o criterios que hacen unos proyectos diferentes a otros y que deben marcar las pautas en el momento de realizar la selección de la muestra deben ser:

. **Nivel y tipo de participación en la elaboración de la propuesta curricular por parte de la dirección, órganos o equipos docentes.** Entendimos que las estrategias de elaboración podrían presentar diferencias significativas, en función de los niveles de implicación del profesorado en la construcción del Proyecto Curricular. Así se han incluido proyectos en los que todo el claustro ha participado en su elaboración buscando un nivel máximo de unidad en el mismo. Proyectos que han sido elaborados en *"partes"* independientes desde cada uno de los ciclos o desde las distintas áreas curriculares, apareciendo yuxtapuestas dichas partes con la merma de unidad para los mismos que ello supone. Y por último, proyectos que han sido elaborados por los equipos directivos de

los centros. Este criterio quedó precisado en los siguientes aspectos a tener presente: que el proyecto haya sido elaborado por todo *el Claustro o por el Equipo Directivo*; que esté organizado por *Ciclos, o por áreas curriculares.*

. **Nivel de contextualización de los proyectos.** No todos los proyectos tienen su contenido pedagógico y educativo adaptado al contexto (realidad socioeconómica y cultural, perfil del alumnado y realidad interna del centro) donde se ubica el centro. Nos hemos encontrado con proyectos que van desde aquellos en los que se hace un análisis del contexto muy minucioso, pero que luego no tiene implicaciones educativas de consideración, hasta aquellos proyectos donde de forma explícita no aparece ese análisis pero que el profesorado sí que lo ha tenido en cuenta para su elaboración. Al igual que el anterior criterio, quedó precisado en dos subcategorías: *Proyectos adaptados al contexto* y *sin adaptación al contexto.*

. **Tipo de asesoramiento recibido.** Nos pareció importante evidenciar si los centros habían pasado por algún tipo de asesoramiento externo, especialmente desempeñado por parte de los asesores de los CEPs, ya que entendemos que este aspecto podía tener una influencia notable en la elaboración de los proyectos. Existen centros que han contado con una implicación, compromiso y con una actuación de calidad por parte de los asesores; otros centros sólo han contado con actuaciones puntuales de los mismos y otros que no han contado con ningún tipo de asesoramiento y que han buscado orientación en los materiales y documentos oficiales o en los elaborados por las editoriales. Desde este criterio hemos contemplado proyectos que han sido realizados: *Con asesoramiento, Con asesoramiento puntual, Sin asesoramiento* y *Orientados por las editoriales.*

. **Nivel de dependencia o resistencia a la normativa oficial.** Se pensó en la posibilidad de poder contar, no solo con proyectos que han seguido la normativa y uso de recursos materiales, legales y humanos proporcionados por la Administración Educativa; entendemos que también existía la posibilidad de poder contar con proyectos *"resistentes"* que se hayan alejado del marco normativo y que por tanto hayan seguido otra racionalidad en su elaboración (art. 57 de la LOGSE). Es interesante haberlos localizado y nos permite indagar en su contenido y proceso de construcción, al igual que también hay que indagar en el mismo sentido en aquellos centros y proyectos que, por su

trayectoria innovadora y/o experiencia en reformar sus proyectos, fueron utilizados por la Administración Educativa como ejemplificaciones. *Centros que ha tenido una actuación relevante en la realización de los proyectos curriculares.*

. **Presencia de la transversalidad en los proyectos.** No todos los proyectos, en su contenido, han contemplado el tratamiento de las materias transversales del currículo. Por tanto ha sido imprescindible recoger proyectos que han integrado la transversalidad en los mismos o que han partido de estos ejes para su realización con objeto de analizar cual ha sido su tratamiento.

. **Tipo de centro.** El carácter del Centro (público/concertado), la localización (rural-urbano), las características del entorno en el que se localiza (marginal/no marginal) y el estilo organizativo y estructural del mismo, son características que definen la realización de los proyectos curriculares y que por tanto hemos tenido en cuenta a la hora de hacer la selección de los mismos. En este sentido, consideraremos la siguiente tipología de centros:

Centros públicos. Sostenidos y gestionados directamente desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Centros concertados. Sostenidos con fondos públicos, pero de titularidad privada.

Centros de línea tres. Elegimos este tipo de Centro ya que en el se configuran o pueden configurarse verdaderos equipos docentes de Ciclo (seis personas) que pueden abordar y desarrollar su propio proyecto curricular.

Centros de línea uno. En ellos no suelen configurarse equipos de ciclo lo que llevar normalmente a un trabajo de Claustro o etapa (Infantil/Primaria).

Centros incompletos. Los Centros incompletos plantean grandes dificultades para elaborar sus proyectos curriculares, dado que, siendo tres o cinco profesores/as, tienen que realizar los mismos proyectos que si fuesen centros con treinta o cuarenta profesionales, lo que puede aportar connotaciones muy significativas.

Centros Públicos Rurales. Los CPRs plantean como dificultad la dispersión geográfica tanto de alumnos como de profesores pero tienen a su favor que por sus características fueron innovadores en cuanto a la reunión de sus profesores para adoptar acuerdos.

Centros Rurales. Ubicados en localidades de menos de 5.000 habitantes, y que además, no estuvieran ubicadas en las áreas metropolitanas de las ciudades, con el fin de poder rescatar las peculiaridades de entorno en el que se ubican.

Centros Rurales/Urbanos. Pertenecientes a poblaciones entre 5.000 y 20.000 habitantes.

Centros Urbanos. Localizados fundamentalmente en las dos capitales de las provincias donde se ha centrado esta investigación.

Centros de zona Marginal. Situados en los barrios más deprimidos de las ciudades, atienden a una población infantil procedente de entornos familiares de baja extracción social, cultural y económica; estos aspectos nos hicieron pensar que probablemente los proyectos elaborados en estos centros, desarrollarían con mayor profundidad los niveles de autonomía pedagógica y adaptación al contexto.

. Centros con atención especial a la integración. Este criterio lo consideramos lo suficientemente significativo como para tenerlo en cuenta a la hora de realizar la selección de la muestra. Las necesidades de adaptación curricular y organizativas que demandan estos alumnos en los centros, las entendimos como puntos claves que de alguna forma podrían haber modificado el diseño del proyecto.

En un principio, barajamos la posibilidad de utilizar procedimientos estadísticos para realizar la selección, posteriormente, dada la complejidad de los criterios y sobre todo la necesidad de *"negociar los accesos"*, es por ello que, una vez definido el número de proyectos que se necesitaban para dar respuesta a los criterios anteriores, se decidió acudir a *"expertos"* o informantes clave que nos indicaban donde localizarlos. Dichos expertos o informantes han sido aquellos que han ocupado un lugar privilegiado en los procesos de construcción de los proyectos, es decir: Jefes de Programas de Ordenación Educativa, Coordinadores Provinciales de Formación

Permanente, Inspectores, Asesores y Directores, entre otros. En los **anexos del capítulo 1** se puede tener acceso a las características que presentan cada uno de los centros de la investigación.

1.2.1.2.- La selección del centro del estudio de casos.

El propio desarrollo del proyecto de investigación, fue mediatizando y acotando las posibilidades de selección del centro donde desarrollar el estudio de casos, de los treinta centros iniciales con los que se inició la primera fase del proyecto, se pasó a un segundo grupo de diez, con los que entrar en un segundo nivel de profundización en la investigación (**ver anexos del capítulo 1**). Esto significó, dado que no queríamos perder la perspectiva del marco global, que las posibilidades de selección del centro se acotaban enormemente, esto, sumado a los inconvenientes que podrían suponer la elección de un centro ubicado lejos de mi lugar de residencia habitual, propició que la lista de posibles centros donde poder realizar el estudio de casos, se limitara a una lista de tan solo cuatro posibles centros, entre los cuales dos de ellos no fueron considerados relevantes, al no contar ambos con especialista de Educación Física. La elección quedó reducida a dos centros que cumplían con los siguientes criterios mínimos: disponer de especialista en Educación Física que impartiera el área en los tres ciclos de la Enseñanza Primaria; que estuviera consolidado en el centro y que hubiera participado en la elaboración del Proyecto Curricular del área.

La decisión final de optar por el centro Granada 1, estuvo condicionada por varias razones, la primera el tener una mayor facilidad a la hora de negociar el acceso, ya que en este caso yo mismo podía ejercer como *"portero"*, producto de haber mantenido relaciones previas a través de las prácticas didácticas de mis alumnos de la Facultad. Otro factor importante que tuve en cuenta fue el carácter innovador del centro, al contar con un profesorado vinculado a los movimientos de renovación pedagógica y por último por contar con un especialista de Educación Física con buena formación, experiencia y plena dedicación al área, aspectos que considero muy importantes de cara al desarrollo del estudio de casos. Posteriormente, cuando abordemos el espacio de la negociación de los accesos, entraremos con mayor profundidad en este punto.

1.2.2.- La negociación de los accesos.

Este punto lo vamos a tratar a un doble nivel, por una parte debemos detenernos en la negociación de acceso realizada con los treinta centros implicados, aspecto que se realizó a través de los miembros del grupo de investigación participantes del proyecto y en segundo plano hablaré del acceso al centro objeto del estudio de casos que se presenta en este informe. Las pautas seguidas para lograr una negociación positiva, se apoyaron en las recomendaciones y orientaciones que se extrajeron de la bibliografía al uso en este aspecto (Kushner y Norris, 1981; Goetz y Lecompte, 1988; Woods, 1989; Martínez, 1990; Taylor y Bodgan, 1992; Kemmis y McTaggar, 1992; Sanchíz y Cantón; 1995 Rodríguez, Gil y García, 1996; Stake, 1998).

1.2.2.1.- Aspectos relevantes en la negociación de los treinta centros.

Como ya mencionamos anteriormente, la selección de los treinta centros se realizó en base a los criterios marcados y desde el asesoramiento de los expertos o informantes claves. Una vez decididos, se valoró la conveniencia de acceder a ellos desde una perspectiva formal o informal (Goetz y Lecompte, 1988)[7], al final se optó por lograr el acceso a través del *"contacto informal"*, sin renunciar en un segundo momento a garantizar, de cara a los centros, la autorización y apoyo de nuestra investigación por parte de las respectivas Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. En este sentido, a pesar de contar con la posibilidad de contar con la autorización administrativa para poder *"obligar"* a participar en la investigación a cualquier centro que consideráramos de especial relevancia para la misma, en ningún caso se hizo uso de esta posibilidad. [8]

---

7 El *"contacto forma"* supone un acercamiento a través de canales oficiales y, a menudo profesionales.

El *"contacto informal"* se basa en la utilización de redes de relaciones personales. Este tipo de acercamiento suele ser más efectivo, ya que se suele considerar más favorable que los canales oficiales.

8 Al respecto, Ball (1990) alerta del peligro que puede suponer el acceder a la escena educativa a través de canales oficiales, ya queno garantiza el acceso en sí a la información de los propios agentes.

Los pasos seguidos para el acceso se establecieron en base al siguiente orden temporal:

. **Acceso a los Delegados provinciales** con el fin de recabar su autorización para poder acceder a los centros, esto se realizó mediante carta con registro y autorización formal escrita de la Consejería de Educación y Ciencia.

. **Acceso a los Directores y Consejos Escolares de Centro.** A través de una carta de solicitud de autorización del Investigador Principal, donde se anexaba el Contrato y Código Ético a respetar **(ver anexos del capítulo 1)**. Para romper la frialdad del correo y poder evitar los posibles pre-conceptos o pre-juicios (Sanchiz y Cantón, 1995: 128), la entrega de las cartas se realizó en mano por parte de los equipo de trabajo encargado del contacto. Este pasó, probablemente el más espinoso de todos, supuso en algunos casos, un 10% de centros seleccionados previamente, la denegación del acceso a los mismos; principalmente provocado por las reticencias del profesorado, apoyadas en justificaciones de falta de tiempo para poder atender adecuadamente al equipo investigador, o desconfianza hacia todo lo que pudiera significar investigaciones educativas propiciadas desde la universidad, provocadas por experiencias anteriores negativas. Estos centros tuvieron que ser sustituídos por otros que tuvieran características similares.

. **Acceso a los centros.** Una vez superadas las barreras iniciales, se concertó una entrevista con el fin de poder realizar una primera recogida de información (Proyectos de Centro, Memorias, Plan anual, ...) y mantener una entrevista inicial. Posteriormente, cuando entremos en el capítulo dedicado al desarrollo de la investigación, entraremos con mayor profundidad en el análisis de las dificultades encontradas con la recogida de información y la realización de las entrevistas. Evidentemente, de cara a mi parcela de investigación solo tenía interés el poder recabar los treinta Proyectos Curriculares de Educación Física, pero esta labor hubiera sido mucho más compleja de realizar si no hubiera contado para ello con el marco global del grupo de investigación.

. **Acceso a los centros de la 2ª fase de la investigación.** Lógicamente, la selección de los diez centros en los que realizar una mayor profundización sobre las claves puestas en juego para proceder a la elaboración de los Proyectos de Centro, resultó mucho más sencillo, ya que se contaba con el compromiso alcanzado previamente. En

ningún caso, de los diez centros a los que se les solicitó la posibilidad de poder continuar el proceso de investigación en un segundo nivel, se produjo rechazo. Si quiero destacar en este punto que de cara a la investigación objeto de este informe, se negoció con los maestros o maestras especialista de Educación Física de estos centros, la posibilidad de mantener una entrevista en profundidad. La disponibilidad por parte de todos ellos fue excelente no presentandose problemas de acceso en este sentido.

1.2.2.2.- La negociación del acceso al centro del estudio de casos.

El acceso al centro ha sido un proceso que podríamos decir ha estado presidido por la naturalidad; una larga tradición de trabajo con el maestro del área a través del espacio de las prácticas de enseñanzas de los alumnos de 3° curso de la especialidad de Educación Física y las buenas relaciones creadas con el resto del profesorado del centro, ha facilitado enormemente el poder sentirme muy cómodo, no solo con el maestro con el que directamente he estado trabajando sino también con el resto de compañeros y compañeras que forman la comunidad educativa del centro.

En este punto si deseamos realizar una reflexión que creo importante; el acceso a un centro educativo debe ser abordado con mucho tacto, la creencia extendida entre el colectivo de maestros y maestras que pueblan nuestros colegios es de una visión del docente universitario como algo muy distante de su realidad, una persona que se encuentra encerrada en su torre de marfil sin querer saber nada en absoluto de la realidad; y por si esto fuera poco, además pretendiendo dictar los caminos a recorrer para tener éxito en la ardua tarea de educar a los niños.

Lógicamente, cuando llegamos a la escuela, su primera actitud es, si no de claro rechazo, si al menos expectante (¿Que será lo que quiere este de nosotros?). La posibilidad de acercamiento es lenta, ganar la confianza es complejo y derrumbar todo lo construido pacientemente, la cosa más fácil de este mundo.

Mi caso ha sido muy diferente, pero tan solo por una exclusiva razón: mi acceso ha sido algo que ya venía trabajando desde hace años, demostrando, siempre que me ha sido posible, que lo importante es el trabajo en colaboración y que las posibilidades de progreso por separado serán menores si cada una de las partes Universidad y Escuela, hacemos la guerra por nuestra cuenta.

1.2.2.3.- Algunas ideas finales sobre la negociación de los accesos.

Una vez cometidos los errores lógicos de todo investigador novato, nos hemos dado cuenta de la vital importancia que tiene realizar una buena entrada al campo, *"de cómo el investigador se presente y se represente a sí mismo, dependen una buena cantidad de cosas"* (Sanchiz y Cantón 1995). Es importante suavizar este primer contacto, facilitar a nuestros interlocutores una buena percepción de nosotros (buena empatía, gestos, actitud comprensiva hacia sus reticencias ...) y sobre todo saber escuchar y captar las necesidades del colectivo a investigar.

La presentación del contrato de investigación (**ver anexos del capítulo 1**) es otro aspecto que nos preocupa, ya que puede provocar la aparición de pre-juicios que podrían dar al traste con todo el proceso de negociación. Nuestra experiencia acumulada a partir de esta y otras investigaciones, nos dice que puede no ser conveniente introducir este punto en el primer contacto, máxime si este no ha sido realizado a través de un *"portero"*[9]. Será posteriormente, en sucesivos contactos, una vez rotas las primeras barreras, cuando puede ser oportuno introducir el contrato de investigación, enfatizando de forma especial en su carácter de *"seguro"*, de cara a garantizar el uso correcto de la información por parte de los investigadores. En este sentido puede ser interesante negociar previamente y de forma verbal una serie de condiciones, que posteriormente pueden ser la base del contrato a establecer por ambas partes[10]. Esta actitud puede

---

9

Terceras personas que teniendo establecidos vínculos con el colectivo al que se desea acceder, facilitan el acceso del investigador al campo haciendo un papel de mediador entre ambas partes. (Rodríguez, Gil y García, 1996).

10

Martínez Rodríguez, J. B. (1990), nos ofrece una serie de principios a tener en cuenta, a la hora de negociar el contrato de investigación:

Independencia: ningún participante tendrá acceso privilegiado a los datos de la evaluación.

Desinterés: Hay que presentar de la forma más amplia posible los puntos de vista de los participantes en la evaluación, y no enunciar sus opiniones o perspectivas.

Acceso negociado: Se buscará sólo el 'acceso razonable" a las fuentes de datos. El evaluador se sabrá autorizado para abordar libremente a cualquier participante en el proyecto con el fin de recoger datos.

Negociación de los límites: Habrá de orientarse la evaluación a las perspectivas que mejoren la comprensión del problema, integrándolas en una visión coherente.

Negociación de la presentación de los resultados: Justicia, relevancia y exactitud son los criterios que constituyen la base de negociación entre el evaluador y los participantes en el estudio.

Negociación de la circulación de informes: No habrá informes secretos. Se entrega en primer lugar a las personas que aparecen reflejados en ellos. una vez aprobados, se puede difundir libremente o de modo restringido en caso de perjuicio de algún implicado.

Publicación: Sólo se le dará una amplia difusión si se ha recibido un juicio favorable de los que

romper la imagen de una investigación excesivamente *"burocratizada"*, desde un documento que en muchas ocasiones se ofrece a los sujetos de la investigación al mismo tiempo que la carta de presentación, transformándose en un simple anexo que le quita gran parte del valor que tiene como garante del proceso de la investigación.

Otro aspecto importante, si queremos verdaderamente adentrarnos en el *"corazón de la cultura"* de la realidad a investigar, lo podemos encontrar a través del cuidado de las relaciones personales con aquellas personas que entendemos pueden ser de utilidad para la investigación. Al calor del brasero de la mesa camilla de la sala de profesores, compartiendo un café, es más que probable que descubramos más de la cultura de la realidad que queremos investigar, que en el campo de deportes, anotando fervientemente la actuación del profesor. Como muy bien expresa Woods (1989), *"la realidad escolar está constituida por muchas capas, y no todas ellas están al mismo tiempo disponibles a nuestra percepción"*.

Por último, para concluir este último espacio de reflexión sobre la negociación de los accesos, queremos llamar la atención sobre la importancia que tiene garantizar la negociación del producto final (Kushner y Norris, 1990). Tal como expresan estos autores, nuestro interés debe centrarse en poder validar si aquello que hemos contado, es fiel reflejo de la realidad interpretada, y la mejor forma de hacerlo, es facilitando que sean los propios implicados en el proceso, quienes validen, maticen o discrepen de nuestras percepciones. Al final, la negociación del informe, lo que va a propiciar, es una mejora de nuestro conocimiento de la realidad investigada.

---

allí aparecen. El evaluador se reserva el derecho de rechazar toda versión incompleta o resumida del informe reservado.

Confidencialidad: El evaluador no podrá consultar ningún tipo de documento sin autorización expresa. Igualmente, se hará responsable de la confidencialidad de los datos. Estas normas no podrán impedir la difusión pública del documento una vez aprobado.

Responsabilidad: La evaluación incluirá los registros financieros y administrativos oportunos y los pondrá a disposición del patrocinador. Asumirá las responsabilidades ante los participantes.

Acuerdo sobre estos principios de procedimiento: El evaluador no será considerado responsable por las violaciones de estos principios en que incurran otras partes implicadas en la evaluación.

1.3.- La construcción de la muestra.

Nuestro punto partida como ya hacíamos explícito anteriormente, se sitúa dentro del marco de un proyecto de investigación, que había establecido como muestra inicial para el desarrollo del proceso, los Proyectos de Centro de treinta centros de Enseñanza Primaria de Granada y Almería. Esta primera muestra se redujo en cuatro centros, que dentro de sus proyectos, no contemplaban el espacio de la Educación Física.

Los veintiseis Proyectos Curriculares, nos pareció un material más que suficiente, para poder dar respuesta a los dos primeros focos planteados en nuestro investigación.[11] Con el fin de completar la muestra para poder seguir dando respuesta a los retos planteados [12], entendimos que necesitábamos, no solo las intenciones plasmadas por los profesionales en sus respectivos Proyectos Curriculares del área, era preciso poder contar con su testimonio, si queríamos encontrar las claves fundamentales que nos aportaran luz sobre las estrategias seguidas para la elaboración de estos documentos, la validez que les otorgan para su práctica y las creencias y teorías implícitas que sustentan los procesos que ponen en marcha para el desarrollo del currículum. La realización de una entrevista en profundidad, a los maestros y maestras especialistas encargados de la Educación Física de los centros donde se realizó la 2ª fase de la investigación global, nos pareció la estrategia más adecuada para recabar información en este sentido.

Para poder realizar una adecuada aproximación al status real de la Educación Física en los centros de Enseñanza Primaria, partiendo de la concepción que del área tiene el resto del

---

11

Analizar treinta Proyectos Curriculares de Educación Física en Educación Primaria de nuestro entorno (esta intención inicial se redujo posteriormente a veintiseis centros, ya que cuatro no contemplaban en sus proyectos ningún tipo de referencia al área), tratando de identificar aquellas fuentes de elaboración que han primado a la hora de su elaboración, así como la estructura utilizada para su desarrollo. Este análisis previo nos dará pié para poder establecer diferentes tipologías de Proyectos Curriculares del área en función de su contenido, estructura de elaboración y vinculación con el entorno.

Evidenciar los diferentes modelos de construcción del currículum de Educación Física presentes en los centros de Educación Primaria y examinar la presencia del currículum preescrito para la comunidad autónoma en ellos.

12

Hacer aflorar las concepciones y creencias de los profesores del área, la validez que otorgan al espacio del diseño dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

profesorado, se planteó recabar la información a través de la introducción, dentro del protocolo de entrevista semiestructurada que se iba a utilizar como instrumento de recogida de información de la 2ª fase de la investigación global, una serie de cuestiones a plantear en torno a la consideración del área en el centro. Más adelante, cuando abordemos el espacio de las técnicas utilizadas para recabar la información, ampliaremos este espacio.

Por último, nos quedaba un último reto, buscar la estrategia más adecuada para dar respuesta a la evaluación del desarrollo del currículum en la práctica.[13] La elección del estudio de casos como método de investigación (Denny, 1978:30; MacDonald y Walker, 1997; Patton, 1980; García Jiménez 1991:67; Sthenhouse, 1990: 67),[14] nos pareció la opción más adecuada, ya que nos permitiría realizar un estudio intenso, sobre una realidad poco estudiada. Necesitábamos generar conocimiento sobre el *¿cómo?* y el *¿para qué?* se está planteando el área en los centros de Enseñanza Primaria; lógicamente nuestra pretensión no era la de obtener un conocimiento generalizable, pero sí al menos transferible. Entendíamos que la única manera de saber que ocurre en los patios y gimnasios de nuestros centros escolares es yendo a ellos, sumergiéndonos en la clases, aunque sea como observadores externos, y palpando el día a día.

A la hora de decidir por el tipo de estudio de casos a realizar (Stake, 1994; 1997) optamos por un *"estudio de casos instrumental"*, asumiendo un rol como investigador fundamentalmente

---

13

Aproximarnos a la realidad del aula de Educación Física, los roles que asumen docente y discente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; el género como factor de exclusión en los grupos de relación, la integración real en la práctica de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Las tareas y sus tiempos; organización del grupo, las interacciones entre los diferentes agentes que intervienen.

14

Otros autores, siguiendo la línea de Wolcott (1992), consideran el estudio de casos como una estrategia de diseño de la investigación y no como un método de investigación. Así, podemos leer que el estudio de casos es *"una estrategia de diseño de la investigación cualitativa que, tomando como base el marco teórico desde el que se analiza la realidad y las cuestiones a las que se desea dar respuesta, permite seleccionar los escenarios reales que se constituyen en fuentes de información"* (Rodríguez, Gil y García, 1996:91).

Otros autores cuestionan su validez; en este sentido Martínez Rodríguez (1990) recoge varias opiniones: Para House (1978), el método del estudio de casos supone una concepción reduccionista del conocimiento. Popkewitz (1988), considera sin embargo que es objetable el hecho de que ignore la relación del caso concreto con el contexto social general, en donde significados, valores y acciones se hacen creíbles y *"normales"*. Por su parte, Nisbet y Watt (1984) las críticas que le hacen al estudio de casos vienen del hecho de que los resultados no son generalizables, el observador es necesariamente selectivo, personal y subjetivo y, a pesar de que sea flexible, no se puede saber si su percepción ha afectado a las conclusiones.

de tipo *"interpretativo"*.[15] No pretendíamos que el caso en sí fuera lo más importante, lógicamente tendría unas repercusiones directas sobre el maestro, probablemente modificaría sus creencias y teorías implícitas; pero nuestro deseo era llegar más lejos, intentar que el informe además nos sea útil como medio para comprender y profundizar en el tema que nos ocupa: como se lleva a cabo la implementación del currículum de Educación Física en la escuela.

15

Stake, (1997) distingue varios roles que el investigador de casos puede desempeñar según el caso concreto de que se trate. Son papeles no excluyentes y que se resumen así:

1. El investigador de casos como profesor, ya que debe seleccionar la información y/o experiencias a considerar y debe identificar las condiciones que facilitarán el aprendizaje de sus lectores.

2. El investigador de casos como defensor. Dado que, como decíamos arriba, en investigación cualitativa se dan de hecho las diferencias interpretativas, se debe admitir en consecuencia que el investigador transmita su visión particular como un modo de transmitir el mensaje que quiere enviar al lector.

3. El investigador de casos como evaluador. Si bien no todos los estudios de caso son evaluativos, en el sentido de detectar méritos y deficiencias, las interpretaciones que se hacen sobre el caso de alguna forma sí lo son.

4. El investigador de casos como biógrafo. A veces el caso es una persona, en cuyo caso su biografía es parte importante del estudio del caso.

5. El investigador de casos como intérprete. El investigador interpreta y escribe lo que cree, facilitando al lector comprensiones que exceden a las del investigador.

CAPÍTULO 2

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

LA RECOGIDA DE DATOS

. Fases de recogida de información en la investigación global.
. Fases de recogida de información en la investigación principal.

TÉCNICAS UTILIZADAS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN

. El estudio de documentos.
. La entrevista.
. La observación participante.
. Diario del investigador.

2.1.- La recogida de datos.

El contexto global bajo el que se ha desarrollado nuestro estudio, nos obliga a recoger previamente y de forma somera, el proceso utilizado para la recogida de información dentro de la investigación global. Lógicamente, los pasos dados para realizar este mismo proceso dentro del marco específico de nuestra investigación principal, se han ido desarrollando en paralelo con la global.[1]

2.1.1.- Fases de recogida de información en la investigación global.

El proceso queda estructurado en dos grandes *"momentos"* o fases:

. **1ª fase: Recogida de los treinta proyectos de centro y realización de la entrevista inicial.** Tuvo una duración aproximada de tres meses (último trimestre del curso 95/96); en ella intervinieron un total de seis investigadores, que organizados por parejas, asumieron la visita a un total de treinta centros. En cada una de las visitas realizadas, procedíamos a recoger toda la documentación que el colegio hubiera elaborado respecto al Proyecto de Centro, así como otros materiales que pudiera ser de interés para completar la información (memorias, plan anual, etc). Al mismo tiempo, se realizaba una entrevista inicial, preferentemente con el equipo directivo, en la genéricamente se trataban todos aquellos aspectos referidos a la elaboración, que pudieran tener un especial significado para la investigación que estábamos desarrollando.

. **2ª fase: Entrevistas en profundidad en diez centros.** Manteniendo la estructura organizativa del grupo, se realizada en el segundo trimestre del curso 96/97; previamente se seleccionaron aquellos diez centros, que a partir de un primer análisis de

1

Cuando hablamos de *"Investigación global"*, nos estamos refiriendo a la realizada desde el grupo de investigación al que pertenecemos, sobre la Evaluación de la elaboración y desarrollo de los Proyectos de Centros en centros de Educación Primaria.

Por contra, la *"Investigación principal"*, hace referencia al objeto de esta Tesis, y que respetando los objetivos globales de la anterior, se centra en exclusiva en el área de Educación Física.

los datos recabados en la fase anterior, entendimos podrían ser los más significativos de cara a realizar un estudio de mayor calado. En esta fase, será la entrevista en profundidad a los equipos pedagógicos la técnica de investigación elegida para recabar la información.

2.1.2.- Fases de recogida de información en la investigación principal.

Paralelamente al proceso desarrollado desde la investigación global, de cara a nuestro objeto de estudio específico, se decidió realizar el proceso de recogida de información en tres fases; las dos primeras darían respuesta a las necesidades que demandaba el análisis de los *"Proyectos Curriculares del área de Educación Física"*, quedando la tercera fase para atender las demandas propiciadas desde el estudio de casos. Veamos con detalle las acciones desarrolladas en cada una de ellas:

. **1ª fase: Recogida de documentos para el análisis de los proyectos.** Realizada en paralelo con la 1ª fase de la investigación global, se recabó de cada uno de los treinta centros toda la documentación generada en cada uno de ellos, de cara a la elaboración del Proyecto Curricular del área de Educación Física. Esta labor fue realizada por el grupo de investigación en su conjunto. Paralelamente, se recabó toda aquella documentación que pudiera ser relevante de cara a su posterior interpretación y comparación; nos estamos refiriendo a documentos como: Legislación, Materiales curriculares de apoyo propuestos desde la administración o las editoriales, Ejemplificaciones, Guías de elaboración, etc.

. **2ª fase: Entrevistas al profesorado en los centros.** La investigación que estábamos desarrollando no solo nos interesaba desde la exclusiva perspectiva del análisis documental, queríamos ir más allá y entrar en las *"claves"* que han presidido los procesos de elaboración de los proyectos en los centros, para ello entendimos que el mejor medio para conocerlo era *"preguntar a los que están inmersos en la actividad"* (Santos Guerra, 1990: 77); en nuestro caso a los maestros y maestras implicados.

En lo referente al espacio de la Educación Física, queríamos lograr una doble perspectiva: la que el propio maestro o maestra especialista tenía sobre la elaboración del proyecto, y la de los compañeros y compañeras del centro, más sesgada en este caso haca

la percepción que tenían del área. Para captar la primera perspectiva, realizamos una entrevista al maestro/a que impartía la Educación Física, en cada uno de los diez centros seleccionados desde el proyecto global para realizar la 2ª fase de la investigación. En el segundo caso, aprovechamos el espacio de la entrevista en profundidad para introducir, dentro del guión orientativo de la misma, una serie de cuestiones a plantear a los equipos pedagógicos de los centros referidas al área de Educación Física. **(Ver anexos del capítulo 2).**

. 3ª fase: Recogida de información para el estudio de casos. El acceso al campo de investigación (centro seleccionado para realizar el Estudio de casos), se produce durante el tercer trimestre del curso 96/97. Nuestra intención inicial se centraba en poder recabar el máximo de información, para el posterior analisis e interpretación de la realidad del desarrollo del currículum de Educación Física en un centro de Enseñanza Primaria.

Para dar respuesta a dos de las tres cuestiones claves que se nos planteaban como investigadores cualitativos: *"Qué queremos observar"* y *"Para qué observar"*, ampliamente justificadas en el capítulo anterior, teníamos que hacer una correcta selección de herramientas que nos dieran una solución acertada a la tercera cuestión pendiente: *"Cómo observar"*. Tres fueron las técnicas seleccionadas: La observación, la entrevista y el diario del investigador; como cuarta opción, barajamos la posibilidad de introducir la grabación audiovisual para complementar la observación del desarrollo de las clases; esta opción fue desechada ante la decisión de optar por situar al observador en una posición de *"no participante conocido"*(Santos Guerra, 1990: 91), y entender que más que ventajas, podría acarrear los inconvenientes habituales de introducir un elemento extraño en el aula.

Además, para completar la información recabada de forma directa o interactiva (Goetz y LeCompte, 1988), se recopilaron documentos aportados por el profesor referidos especialmente al desarrollo de la programación de aula: Unidades didácticas, previsiones de clases, hojas de tareas, recursos didácticos, ...

En el siguiente cuadro, podemos ver resumidas las técnicas de recogida de información utilizadas en cada una de las fases de la investigación:

Fases	Técnica/s utilizadas	Finalidad
1ª	*Recogida de Documentos*	Analizar la estructura de los proyectos y las fuentes utilizadas para su elaboración
2ª	*Entrevista al equipo pedagógico*	Identificar la percepción que del área tienen el resto del profesorado
	Entrevista al maestro/a del área	Recoger las teorías implícitas y creencias del maestro/a sobre la elaboración y desarrollo del proyecto.
3ª	*Observación*	Captar los procesos que se producen en el aula durante la enseñanza y el aprendizaje.
	Diario del investigador	Recoger las impresiones y percepciones del investigador sobre lo que ocurre durante el proceso de recogida de información.
	Diario del observador	Recoger todos los procesos captados desde la posición de observador.
	Entrevista en profundidad al maestro	Analizar sus creencias y teorías sobre la planificación y posterior implementación del currículum en la práctica.
	Entrevista a los alumnos	Contrastar la información recabada desde la observación.
	Recogida de documentos	Complementar la información recabada desde la observación y entrevistas.

2.2.- Técnicas utilizadas para la recogida de información.

En la investigación cualitativa centrada en la enseñanza, la realidad a la que nos enfrentamos abarca tal grado de complejidad, que difícilmente podremos acceder a ella desde un solo camino, instrumento o técnica de recogida de información; tal como nos propone Santos Guerra (1990), tenemos que *"preguntar y contemplar la realidad"*, y para ello la entrevista y la observación se van a convertir en nuestros mejores aliados de aproximación al objeto de investigación identificado. En nuestro caso, una tercera arma, y de una gran importancia, ha sido el estudio de los documentos, que a pesar de ser considerados como *"instrumentos cuasi-observacionales"*, en nuestro estudio han jugado un papel importante.

Siguiendo un orden cronológico en cuanto a su aparición durante el proceso de investigación, entraremos en primer lugar a describir las pautas utilizadas a la hora de realizar la recogida de los documentos, hablaremos de los problemas encontrados y las soluciones adoptadas para salvarlos. Posteriormente, nuestro segundo foco de atención será la entrevista, para finalizar con la observación y el diario del investigador, utilizado como espacio de reflexión para facilitar el análisis e interpretación de los datos.

2.2.1.- El estudio de documentos.

Los materiales escritos, especialmente los Proyectos Curriculares del área de Educación Física de cada uno de los centros, nos han sido de gran utilidad para aproximarnos a un primer conocimiento de la realidad estudiada. Nosotros, siguiendo las pautas marcadas por los autores que han tratado el papel que juega el estudio de los documentos en la investigación cualitativa (Colás y Buendía, 1992; Goetz y LeCompte, 1988;Santos Guerra, 1990; Taylor y Bogdan, 1986;Woods, 1986; ...), nos hemos apoyado fundamentalmente en los *"documentos oficiales"*, aunque también se han recogido, dentro del estudio de casos *"documentos personales"* del maestro.[2]

2

El término *"documentos oficiales"*, es ampliamente recogido por los autores que tratan el tema, haciendo referencia a aquellos materiales escritos producidos por el centro, que rigen las actividades académicas y organizativas del centro: Memorias, Proyectos de Centro, Reglamentos, Actas de reuniones, etc, ...

Los *"documentos personales"*, se refieren a aquellas producciones documentales elaborados por el maestro, en este caso, para planificar su actuación directa en el aula.

Santos Guerra (1990), realiza una interesante clasificación de los documentos susceptibles de recoger a la hora de evaluar un centro, en:

. **"Documentos oficiales"**. Plan de centro, reglamento de régimen interior, memoria del centro.

. **" Documentos públicos"**. Escritos que sin tener un carácter oficial, son de dominio público: periódico escolar, murales, cartas, etc...

. **"Documentos personales de padres, profesores, alumnos"**. Producciones con diferente finalidad y origen, y que deben ser solicitados previamente al autor para su utilización: ejercicios o trabajos de los alumnos, programaciones, observaciones de los padres, etc, ...

. **"Documentos informales"**. Recogen parte de las ideas, sentimientos y actitudes de los autores, que los expresan de forma anónima a través de pintadas, gráffitis, etc, ...

. **"Documentos elaborados para el evaluador"**. Son materiales solicitados por el evaluador, o bien entregados a él por parte de algún miembro de la comunidad escolar.

. **"Documentos sobre el centro"**. Escritos publicados sobre el centro, por petición suya o de forma ajena: noticias en presa, publicaciones, etc....

2.2.1.1.- Documentos oficiales.

Los procesos de recogida de este tipo de documentos, la realizamos desde la estructura creada desde el grupo de investigación; como ya relatábamos anteriormente, constituidos en tres equipos de dos investigadores cada uno, procedimos a un reparto de los centros y previa concertación de cita, se procedió a visitar a cada uno de ellos para realizar la recogida de todos los documentos oficiales que tuvieran relación con la elaboración del Proyecto de Centro y que pudieran ser de interés para la investigación. El principal escollo que tuvimos que salvar en primer lugar para realizar este proceso, se centró en un cierto nivel de *"resistencia"* opuesto por algunos de los centros, a facilitar los documentos; excusas como *"solo tenemos este original"*, o *"el que conoce donde está en el ordenador no está"*, provocó en algunos casos tener que sufrir en cierta medida el *"vuelva usted mañana"*, aspecto que retrasó en exceso un capítulo que en un principio pensábamos podría ser salvado con una cierta diligencia. El segundo problema que se nos presentó fue nuestro exceso de optimismo inicial de cara a pensar que la *"informatización"* de los centros era ya un hecho, y que la mayoría de los proyectos nos serían entregados en soporte informático. Solamente un treinta por ciento de centros aproximadamente, nos facilitó los documentos en disco, el resto tuvo que ser *"picado"* para su posterior análisis. Este aspecto sumado al ya mencionado anteriormente, nos produjo un considerable retraso a la hora de poder pasar a la segunda fase de la investigación.

Una vez recabados e informatizados todos los documentos significativos que hacían referencia a los Proyectos de Centro, el segundo paso que tuvimos que dar fue el de extraer la información relevante de Educación Física contenida en cada uno de ellos, para así poder reconstruir para cada uno de los centros un documento con todo el material escrito producido que hacía referencia al área. El proceso se culmina con su preparación para su posterior introducción en el programa informático que hemos utilizado para facilitar el análisis de datos cualitativos, concretamente se ha tenido que preparar cada documento con arreglo a los siguientes parámetros:

. Archivo en formato "ASCII Texto de DOS".
. Dejar unos márgenes de 8,5 cm a la derecha y 2,5 cm a la izquierda.
. No introducir ningún retorno manual entre lineas del documento.
. Marcar con (*) aquellas lineas del texto que deseemos sean consideradas por el programa posteriormente como encabezados o sub-encabezados del documento.

Veamos un fragmento del inicio de uno de los documentos referidos al Proyecto Curricular del área de Educación Física:

** Centro: Granada 9*
** Documento: Proyecto Curricular E.F.*
ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA
INTRODUCCIÓN
El Área de Educación Física recoge en nuestro Proyecto Curricular la necesidad de incorporar a la cultura y a la educación las acciones educativas orientadas al cuidado del cuerpo, de la salud, de la mejora corporal y de la utilización constructiva del ocio, aspectos éstos que aparecen en las finalidades educativas y objetivos generales de Etapa.
El proceso de aprendizaje lo hacemos teniendo en cuenta el tratamiento cíclico e integrado que han de tener los diferentes contenidos del área a lo largo de la Etapa, el nivel de los alumnos en cuanto a aprendizajes previos de su desarrollo motor-afectivo y las características de los contenidos atendiendo a los principios de aprendizaje significativo.
La Educación Física tiene en el cuerpo y el movimiento los ejes básicos de su acción educativa . Pretendemos resaltar la importancia educativa del conocimiento corporal y de sus posibilidades lúdicas, expresivas, comunicativas así como la importancia de la aceptación del propio cuerpo y de su utilización eficaz.
La educación a través del cuerpo y el movimiento no se reduce exclusivamente a aspectos perceptivos y motrices, sino que implica otros de carácter expresivo, comunicativo, afectivo y cognitivo. El movimiento tiene , el valor funcional de instrumento, un carácter social (de posibilidades expresivas) y del significado que los otros le atribuyen en situaciones de interacción.
La Educación Física en nuestro currículum recoge todo un conjunto de prácticas destinadas al desarrollo de las aptitudes y capacidades psicomotrices y fisicomotrices, más que aspectos sectoriales de las mismas.
Se debe orientar al desarrollo de las capacidades y habilidades de movimiento, asumiendo actitudes, valores y normas relacionadas con el cuerpo y la conducta motriz.
Los aprendizajes de habilidades y destrezas se desarrollarán dentro de un contexto lúdico ya que el juego favorece la asimilación de reglas, la participación en situaciones que exigen la cooperación, la competencia y el desarrollo de las estrategias de grupo. aspecto este que adquiere especial relevancia en nuestro Proyecto Curricular, donde todas las áreas inciden intencionadamente en desarrollar actitudes de respeto, tolerancia y actuaciones positivas que eviten la discriminación por razones de sexo, raza...evitando la

agresividad de los alumnos. En este sentido la Educación Física colabora de forma especial y directa en conseguir dicho objetivo a través de cada una de las sesiones de trabajo y del conjunto de actividades lúdicas organizadas a lo largo del curso.

2.2.1.2.- Documentos personales.

Además de los documentos que recogen los Proyectos Curriculares de cada uno de los centros objeto de esta investigación, se han utilizado en la misma otra serie de materiales escritos, con el fin de contrastar y comparar las observaciones reflejadas en el diario del observador. Concretamente entrarían dentro del espacio de *"documentos personales del profesor"* y hacen referencia a las Unidades Didácticas y previsiones de clase, planificadas por el maestro, correspondientes a las clases observadas durante el estudio de casos realizado.

2.2.1.3.- Otros Documentos.

Por último, hacer notar que con vistas a la posterior identificación de las fuentes de información recabadas por los centros para la elaboración de los proyectos, se han recogido aquellos materiales escritos, que entendíamos podrían haber jugado un papel importante en estos procesos. Concretamente podríamos diferenciar dos tipos de documentos a este respecto:

. **Procedentes de la administración educativa.** Legislación vigente referida a la ordenación del nuevos sistema educativa, documentos de apoyo para la elaboración de los proyectos, propuestas ejemplo del segundo nivel de concreción curricular, etc.

. **Procedentes del mercado editorial.** Debemos tener muy en cuenta que las principales editoriales de textos escolares, han lanzado propuestas ejemplo ya construidas del Proyecto Curricular de Centro, con el fin de facilitar esta labor a los centros. Algunas de ellas incluso han sido ofertadas bajo soporte informático (Anaya, Everest, Edebé, ..). Nosotros hemos recabado estos documentos, para posteriormente poder realizar un análisis comparativo de estos materiales con los realizados por los centros, y así poder verificar en que medida se han visto influenciada la elaboración de los proyectos por el marco editorial.

En el siguiente cuadro, se puede ver la relación de documentos utilizados para la posterior comparación con los proyectos de los centros, pertenecientes a la administración educativa y al mercado editorial:

Documentos de la Administración	Documentos de las editoriales
. Objetivos de Etapa del área de Educación Física para la Educación Primaria propuestos por la CEJA. . Objetivos de Etapa del área de Educación Física para la Educación Primaria propuestos por el MEC. . Propuesta de Objetivos de ciclo del área de Educación Física para la Educación Primaria propuestos por el MEC. . Propuesta de Secuenciación de contenidos del área de Educación Física para la Educación Primaria propuesta por la CEJA. . Propuesta de Secuenciación de contenidos del área de Educación Física para la Educación Primaria propuesta por el MEC. . Criterios de evaluación del área de Educación Física para la Educación Primaria propuestos por la CEJA. . Criterios de evaluación del área de Educación Física para la Educación Primaria propuestos por el MEC.	. Propuesta de Proyecto Curricular del área de Educación Física para la Educación Primaria de la editorial Anaya. . Propuesta de Proyecto Curricular del área de Educación Física para la Educación Primaria de la editorial Everest. . Propuesta de Proyecto Curricular del área de Educación Física para la Educación Primaria de la editorial Santillana. . Propuesta de Proyecto Curricular del área de Educación Física para la Educación Primaria de la editorial Edebé. . Propuesta de Proyecto Curricular del área de Educación Física para la Educación Primaria del Proyecto Albanta. . Propuesta de Proyecto Curricular del área de Educación Física para la Educación Primaria de la editorial Luis Vives . Propuesta de objetivos, contenidos y criterios de evalución del área de Educación Física para la Educación Primaria de la editorial Gymnos.

2.2.2.- La entrevista.

Cuando nos introducimos en el mundo de la investigación cualitativa, hay que tener presente, que en la mayoría de los casos, los objetos de nuestra investigación son personas que producen su propia visión de la realidad. Un investigador positivista catalogaría de subjetivas estas percepciones de los sujetos, entendiendo necesaria su transformación en datos científicamente objetivos, si deseáramos estudiarlos. Por contra, un naturalista pensará que este nuevo conocimiento que emerge de los sujetos, podrá ser descrito, interpretado, comparado, pero nunca sometido a un escrutinio que demuestre su validez (Hammersley y Atkinson, 1994). Para

poder recoger esta información de los sujetos, la entrevista se convierte a menudo, si no en el único medio para recoger esta realidad, en uno de los más importantes. A la función anterior, además tenemos que sumar la potencialidad que presenta, para *"hacer que las cosas sucedan"* (Woods, 1986).

Recogiendo la opinión de diversos autores, podemos identificar el término *"entrevista"* como *"la reunión de datos a través de una interacción oral"*(Cohen y Manion, 1990), o como nos propone Aguirre (1995), *"técnica, dentro de la metodología cualitativa, que se utiliza para obtener información verbal de uno o varios sujetos a partir de un cuestionario o guión"*. Frente a los enfoques anteriores, Woods (1986), dando un sesgo más naturalista al término, nos propone el acercamiento entre los sujetos que intervienen en el proceso, sugiriendo que ya de por sí el término *"entrevista"* sería poco apropiado, ya que el mismo encierra un formalismo que con toda probabilidad, el etnógrafo educativo tenderá a evitar en su relación con los *"nativos"*, por esta razón lo ideal sería poder hablar de *"conversaciones o discusiones"*, ya que esto implicaría el poder estar hablando de un proceso mucho más libre y democrático, donde la comunicación es más de carácter bidireccional e informal y en el cual los individuos pueden manifestarse tal como son, sin sentirse atados al papel que se le asigna de antemano. Evidentemente compartimos la filosofía del autor, pero mucho nos tememos que para logar un *"clima"* de comunicación en la linea expresada, la permanencia en el campo tendría que alargarse considerablemente, hasta el punto de ser considerado por los sujetos como un *"nativo"* más. Todo esto sin perder nunca la posición de observador objetivo que debe asumir el investigador.

No debemos olvidar que la entrevista no deja de ser un acercamiento a la figura del individuo como actor que desempeña, dramatizándolo, un cierto modelo de rol social (Goffman, 1974). De este modo, cuando se presenta ante otros, su desempeño tenderá más a incorporar y ejemplificar los valores que espera sean atendidos por la sociedad desde su grupo de referencia. El yo de la comunicación de la entrevista es un yo directamente social. Esto nos lleva a su relación como lugar en el que se expresa un yo, que poco tiene que ver con el yo como *"realidad objetiva"*, individualista, sino que incluye un bosquejo del yo como parte de la historia (Bruner, 1991). En esta linea, Enrique (1995), define la entrevista como *"proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor, entendiendo aquí por biografía como el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado"*, por ello, y siguiendo a este autor, debemos tener muy en cuenta que la información que nos proporciona el

entrevistado vendrá impregnada de una orientación e interpretación determinada en función de sus experiencias; por ello, no debemos perder de vista que en algunas ocasiones, más que el relato detallado que se nos ofrece, lo verdaderamente importante será precisamente tener en cuenta la orientación e interpretación que otorga el informante al mismo.

Siguiendo a Cohen y Manion (1990), la entrevista la podríamos catalogar como el medio principal para la recogida de información, relativa a los objetivos de la investigación[3]. Así mismo será un buen instrumento para probar hipótesis o para sugerir otras nuevas; o como recurso explicativo para ayudar a identificar variables y relaciones. Por último es una técnica que se complementa de forma excelente con otros métodos para llevar a cabo una investigación. En nuestro caso particular, trasladando los tres fines descritos a nuestro estudio, podemos observar que en una primera fase, nuestro objetivo se centra en su utilización la recogida de información relevante sobre la elaboración de los proyectos. De cara al estudio de casos, aparte de cubrir la función anterior, se transformó en un instrumento de gran utilidad para probar hipótesis, explicar hechos de la realidad observada e identificar relaciones y variables sobre los datos recogidos. Por último, el papel que ha jugado en la investigación no ha sido el de técnica exclusiva para la recogida de información, este papel lo ha compartido con la observación y el estudio de documentos.

Por su parte, Rodríguez, Gómez y García (1996), desde un enfoque profesional, otorgan las siguientes funciones a la entrevista: como medio para obtener información de individuos o grupos, con una clara intención de influir sobre ciertos aspectos de la conducta (opiniones, sentimientos, comportamientos), o para ejercer un foco terapéutico. Al hilo de estas dos últimas finalidades de la entrevista, nosotros nos enmarcamos dentro del primer fin descrito por estos autores, y desde esta clara finalidad investigadora nos sumamos a la definición que nos ofrecen Cannell y Kahn, (1968) en Cohen y Manion (1990) que la describen como: *"un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado por él sobre el contenido especificado por los objetivos de investigación, de descripción, de predicción o de explicación sistemáticas".*

---

3 Como describe Tuckman, citado por Cohen y Manion (1990), la entrevista nos va a proporcionar el acceso a lo que está dentro de la cabeza de una persona, hace posible medir lo que sabe a niveles de conocimiento o información, aquello que le gusta o disgusta (valores y preferencias) y lo que piensa (actitudes y creencias).

Siguiendo a Aguirre (1995), podemos identificar como características principales de la entrevista los siguientes aspectos: basada en la comunicación verbal, va a estar dotada de una estructura básica con una mínima planificación previa. Debe ser complementada con un guión previo, que servirá de orientación para no dejar en el tintero temas que revisten especial interés para la investigación. Constituída en un procedimiento de observación, cuyo principal fin será la recogida de información, en su desarrollo se produce una relación asimétrica entre entrevistado/s y entrevistador/es, con una clara influencia bidireccional entrevistado-entrevistador, donde el juego de roles estará claramente definido.

Cuando realizamos una entrevista, hay una serie de factores que siempre debemos tener en cuenta, y en los que la mayoría de autores que tratan este tema, siempre sacan a colación (Aguirre, 1995; Colás y Buendía, 1992; Fontana y Frey, 1994; Rodríguez, Gómez y García, 1996; Ruíz, 1996; Woods, 1989); pauta muy fáciles de decir, pero difíciles de poner en práctica, ya que entendemos que las condiciones que ofrecen cada una de las realidades estudiadas, incluso dentro de una misma investigación, son tan divergentes, que constantemente tendremos que estar ajustando nuestra actuación al contexto. A pesar de todo es bueno tenerlas presentes como guía previa.[4]

4

Aguirre (1995), nos describen una serie de factores a tener presentes en la realización de las entrevistas que pasamos a exponer:

. En relación al entrevistador:

El buen desarrollo de la entrevista depende, en su mayor parte, de la acción del entrevistador. La experiencia en la técnica de la entrevista es un elemento crucial, pues el entrevistador cuidará aspectos que favorecerán la colaboración del entrevistado y evitará los efectos distorsionadores que comportan toda entrevista.

El entrevistador procurará crear un clima favorable mostrándose tranquilo, siendo abierto, respetuoso y no ofensivo con las respuestas de su interlocutor, siempre escuchando y no cortando el discurso del entrevistado.

También es muy importante controlar el ritmo de la entrevista y dinamizarla cuando sea necesario, por ello no debemos, por ejemplo, leer al pie de la letra las preguntas en las que consiste el guión.

Deberá adecuarse al ritmo lingüístico del entrevistado y no utilizar palabras demasiado técnicas.

Lo que nunca debería hacer un buen entrevistador es ser agresivo, crear un clima demasiado formal y rígido, mostrarse nervioso, hablar descontroladamente interrumpiendo al entrevistado, crear discusiones, intentar persuadirlo o desvalorizar respuestas del entrevistado, pues con ello no se conseguirá ningún tipo de colaboración, implicación e información.

. En relación al entrevistado:

- Nivel de conocimientos sobre la información resultante de la entrevista. Depende del tipo de entrevista, de opinión o de diagnóstico.
- La facilidad de expresión es importante, pues la torpeza o el registro lingüístico restringido entorpecerían el común entendimiento entre entrevistador y entrevistado.

Centrando nuestro punto de mira en la entrevista de investigación, podemos diferenciar dentro de la misa diferentes tipos o clasificaciones (Aguirre, 1995; Cohen y Manion, 1990; Hammersley y Atkinson, 1994; Lincoln y Guba, 1985; Ruíz Olabuénaga, 1996; Taylor y Bogdan, 1992; Walker, 1989) nosotros vamos a seguir la propuesta realizada por Aguirre (1995), que aglutinando las diferentes propuestas, nos propone una clasificación de la entrevista en base a cuatro parámetros: forma, número de participantes, finalidad y método teórico.[5]

- La motivación por parte del entrevistado es vital en cuanto a la implicación de éste en la entrevista.
- El conocimiento de roles: ayuda al buen desarrollo de la entrevista.

. **Ligados a la situación:** Son variables que pueden afectar al desarrollo de la entrevista y pueden incidir en su validez y fiabilidad. Nos referimos tanto al lugar como a la duración de la entrevista.

. **Condiciones generales**: factores como la iluminación, mobiliario, ruido, dimensiones del local, etc. La posición de los participantes debe propiciar una buena comunicación no verbal.

- Tiempo: el ritmo de la entrevista es una variable muy importante para la cooperación del entrevistado.

5

a) Según la forma: Cuando precisemos información muy concreta de los sujetos a entrevistar, lo ideal sería construir un cuestionario y realizar la entrevista de forma muy estructurada. En cambio, si necesitamos información a cerca de las vivencias del sujeto, el entrevistador debería formular preguntas muy generales, dejando al entrevistado extenderse en su discurso.

Cuantas más personas necesitemos entrevistar y éstas sean menos accesibles, serán necesarias las entrevistas más estructuradas.

. *Estructurada, formal o con cuestionario*: existe un cuestionario con preguntas preestablecidas pudiendo ser abiertas o cerradas tomando forma de un cuestionario que debe ser cumplimentado. (Cara a cara o telefónica)

. *Semiestructurada, sin cuestionario*: Se tiene un guión en el cual se recogen todos lo temas para desarrollar en la entrevista, pero nunca se reflejan las preguntas concretas

. *No estructurada*: El entrevistado puede llevar la entrevista según su voluntad, dentro de un orden general preestablecido por el entrevistador.

b) Según el número de participantes:

. *Individual*: la lleva a cabo un solo entrevistador con un solo sujeto. Su ventaja primordial es que existe una relación comunicativa entre el sujeto y el entrevistador, por ello resulta más fácil de llevar y de recoger información.

. *En panel:* varios entrevistadores, cada uno intenta sondear desde su perspectiva la información que el entrevistado aporta. La ventaja de este tipo de entrevista es que resulta más objetiva, pues hay un mayor número de observadores que valoran la situación desde distintas ópticas. Hay que tener en cuenta que no es fácil de llevar la dinámica de la entrevista, además del hecho de que el entrevistado se siente muy observado, resultando todo ello en un aumento de la tensión.

. *En grupo:* un grupo de candidatos es entrevistado simultáneamente por un entrevistador que, generalmente, está apoyado por uno o varios observadores. Se emplean técnicas de dinámicas de grupos que ayudan a diseñar y evaluar la sesión para ver cómo interrelacionan cada uno de los entrevistados en esa situación.

2.2.2.1.- El papel de la entrevista en nuestra investigación.

Tenemos que comenzar diciendo que las entrevistas realizadas en nuestra investigación se han enmarcado en dos contextos bastantes definidos y diferenciados, por lo que tendremos que atender por un lado, al espacio de entrevistas utilizado para confrontar la información obtenida desde el análisis de los proyectos curriculares del área y por otro a aquellas realizadas para enriquecer y comparar las observaciones del estudio de casos. En nuestro caso, la entrevista ha sido una excelente herramienta complementaria (Cohen y Marion, 1990) al resto de técnicas utilizadas, y sin ocupar un papel preponderante, si ha sido jugado un papel importante en el proceso de investigación.

Atendiendo a la clasificación anterior (Aguirre, 1995), hemos utilizado la *"entrevista semiestructurada"* realizada de forma individual o en grupo; como referente a todas, decir que previamente se preparó un guión orientativo, con el fin de centrarla en aquellos temas que revestían un interés especial de cara a la investigación. La elaboración de este guión previo estuvo presidido por la elección de una serie de preguntas de carácter abierto, para su confección se siguieron las directrices marcadas para la construcción de preguntas (Goetz y LeCompte, 1988; Patton, 1990; Spradley, 1979)[6]. Nosotros, siguiendo la propuesta de Spradley (1979), desde las

---

c) Según la finalidad:
. *Clínica:* Diagnóstico o intervención en un paciente que acude a una consulta.
. *En organizaciones*: Dentro de las entrevistas en el ámbito de las organizaciones, podemos destacar: de Investigación, de Selección, Comercial, para Concertación de objetivos, Periodística, De encuesta o investigación

d) **Según el método teórico**:
. Conductual.
. Psicoanalítica.
. Rogeriana.
. Sociológica.

6 Patton (1980) distingue entre **preguntas demográficas/biográficas** (se formulan para conocer las características de las personas que son entrevistadas: edad, situación profesional, formación académica, etc.), **preguntas sensoriales** (cuestiones relativas a lo que se ve, escucha, toca, prueba o huele), preguntas sobre experiencia/conducta (se formulan para conocer lo que hace o ha hecho una persona, se pretende que el entrevistado describa, experiencias, conductas, acciones y actividades que habrían sido visibles de haber estado presente un observador), **preguntas sobre sentimientos** (dirigidas a recoger las respuestas emotivas de las personas hacia sus experiencias), **preguntas sobre conocimiento** (se formulan para averiguar la información que el entrevistado tiene sobre los hechos o ideas que estudiamos), **preguntas de opinión/valor** (se pretende conocer el modo en que el entrevistado valora determinadas situaciones,

cuestiones *"descriptivas"* hemos pretendido aproximarnos a las vivencias de los sujetos, sus opiniones y creencias, así como las teorías implícitas que sustentan su conocimiento. Las preguntas planteadas con un enfoque *"estructural"*, han jugado su papel de cara a la comprobación de aspectos emergentes en los proceso de observación y análisis de documentos llevados a cabo. Por último, desde el planteamiento de cuestiones inductivas o de *"contraste"*, hemos pretendido recabar una información útil con vista a confrontar las diferentes fuentes de información utilizadas en la investigación.

Ala hora de realizar las entrevistas hemos procurado respetar las pautas descritas anteriormente, pero ante todo nos pareció fundamental crear un clima inicial lo más cordial posible. Para lograr este fin, entendimos que su concertación previa debía respetar al máximo los intereses del entrevistado, especialmente en cuanto a fijar día, hora y lugar de realización, prefiriendo jugar en *"campo contrario"*, buscando así la máxima adaptación a sus necesidades. En ningún caso nos pareció oportuno forzar situaciones, y a pesar de contar con el apoyo del marco de investigación global en el que desarrollábamos nuestro estudio, en todo momento respetamos la libertad de los sujetos de acceder o no a la entrevista; hemos de decir que en ningún caso hubo rechazo, al contrario, el talante cordial y abierto de los entrevistados, facilitó enormemente los procesos, tanto con vistas al proyecto de análisis de la elaboración de proyectos curriculares, como en el estudio de casos.

En la linea propuesta por Woods (1986), tres han sido los atributos que hemos intentado respetar en el desarrollo de las entrevistas; en primer lugar, tratar de establecer un clima de *"confianza"* que nos permitiera establecer un buen *"Rapport"* con nuestro interlocutor o interlocutores, teniendo presente que la neutralidad y el cultivo de aquello que compartimos, pueden ser dos buenos pilares para provocar el acercamiento. En segundo lugar hemos tratado de despertar nuestra *"curiosidad"* por conocer sus opiniones, percepciones y sentimientos y así poder romper la fachada inicial que suele aparecer en los primeros contactos; por último, facilitar la *"espontaneidad"* del entrevistado ha sido otro de los restos planteados, para poder acercarnos

---

estas preguntas nos indican lo que las personas piensan sobre un tema, también nos permite recoger información sobre sus intenciones, metas, deseos y valores).

Spradley (1979), diferencia, tres tipos generales de cuestiones: *descriptivas, estructurales y de contraste*. Estos tipos de preguntas, indicados por, suponen considerar respectivamente tres momentos diferentes en el proceso de acercamiento ante un problema; que son el conocimiento, la comprobación y la relación.

a lo más profundo de sus pensamientos, hemos tratado de evitar para ello conducir o sugerir en exceso, mediatizando las respuestas de nuestro interlocutor. Como esquema básico de las entrevistas realizadas, hemos seguido la propuesta de Aguirre (1995), diferenciando los siguientes espacios:

. **Presentación y toma de contacto.** En ella realizábamos nuestra presentación, la finalidad de la misma y comenzábamos la entrevista con una serie de preguntas irrelevantes para relajar tensiones y crear un clima distendido.[7]

. **Cuerpo de la entrevista**. Tras una explicación previa del *"guión"*, se pasaba a trabajar con los temas previstos, intentando realizar un planteamiento que fuera desde cuestiones de carácter global hacia otras más específicas.

. **Cierre**: Recordar aspectos pendientes, próxima entrevista, en caso de realizarse, compromiso adquiridos de revisión del informe de investigación, agradecimiento por la colaboración prestada, etc.

En lo referente a la decisión de utilizar la grabadora para realizar el registro de la información, desde un principio nos pareció la opción más razonable, siempre que hubiera un total acuerdo previo con los entrevistados, ya que nuestras destrezas para mantener el hilo de la entrevista y al mismo tiempo ir tomando notas sobre las respuestas de nuestros interlocutores, nos parecía una tarea harto compleja para nuestra limitada experiencia investigadora. Asumimos el riesgo de la *"incomodidad"* (Taylor y Bogdan, 1992), que puede suponer el tener la grabadora delante durante una conversación, que se supone debe ser distendida y espontanea, aún a sabiendas, que nuestra relación con los entrevistados iba a ser de carácter muy circunstancial, especialmente durante la 1ª fase de la investigación, en la que tan solo realizaríamos una sola entrevista por maestro o maestra de cada uno de los centros seleccionados.

Lo que si hemos intentado para paliar en lo posible el *"efecto grabadora"* y al mismo tiempo enriquecer la recogida de información de las entrevistas, ha sido seguir las pautas

---

7 Como nos proponen Taylor y Bogdan (1992), el entrevistador *"avanza lentamente"* al principio. Trata de establecer rapport con los informantes, formula inicialmente preguntas no directivas y aprende lo que es importante para los informantes antes de enfocar los intereses de la investigación, al igual que con la observación participante.

marcadas por Woods (1986), de ir tomando notas durante su desarrollo, ampliando nuestro rol de entrevistador. [8] Esta labor de recogida de información paralela durante la entrevista, trasladada posteriormente al *"diario del investigador"*, nos ha sido útil para realizar matizaciones y acercarnos a una mejor interpretación de los datos durante su análisis. Podemos afirmar, que la utilización de la grabadora para recoger la información, en absoluto ha supuesto una distorsión de cara a las respuestas ofrecidas por los sujetos, es lógico que al inicio de las conversaciones se produjera un cierto nivel intimidatorio, que desaparecía en cuanto se rompían las primeras barreras defensivas a partir de entrar en una dinámica de conversación abierta y distendida.

2.2.2.2.- El papel de la entrevista en el análisis de los Proyectos Curriculares del área.

El acercamiento a las claves utilizadas por el profesorado a la hora de elaborar los proyectos en los centros, no podían ser descubiertas desde el exclusivo estudio de los documentos, había que ir más allá para acercarnos a las creencias del profesorado al respecto, y poder dar sentido a la cantidad de interrogantes que se nos planteaban, una vez realizado un primer análisis de los datos aportados desde los proyectos. Decidimos utilizar la entrevista con dos finalidades muy distintas, en primer lugar estábamos interesados en conocer la realidad global del área en cada uno de los centros seleccionados para realizar el estudio en profundidad; con este fin, aprovechando las entrevistas genéricas a los equipos pedagógicos de los centros, se introdujeron una serie de cuestiones **(ver anexos del capítulo 2)** referidas al status que ocupa la Educación Física en la escala de valores implícita del profesorado. Estas entrevistas, realizadas por el equipo del grupo de investigación, se desarrollaron a lo largo del segundo trimestre del curso 96/97.

En segundo lugar, el conocimiento inicial de la realidad que los documentados recabados nos aportaron inicialmente, abrieron la puerta a la necesidad de descubrir el *"cómo"* y el *"para qué"* de su elaboración, así como el papel que el maestro o maestra especialista del área había jugado en la misma. Una vez más, era necesario recurrir a nuestra *"herramienta de excavación"*

---

8 La grabadora puede captar lo que se dice, pero no puede recoger los pensamientos y las impresiones pasajeras. Lo mismo que la observación, también las notas de campo son necesarias. Hace falta un registro de cómo se recogieron los hechos, con detalles de tiempo y lugar. El entrevistador debe registrar impresiones de la disposición del entrevistado, la actitud de éste respecto de la investigación y en general respecto del investigador. Después, evasivas, áreas sensibles, puntos fuertes, etc. Todo esto constituye un marco esencial para la plena comprensión de los datos. Woods, 1986).

(Taylor y Bogdan, 1992) (la entrevista) y acudir al *"campo de estudio"* (los profesores), para recoger los datos necesarios, y así poder contrastar y describir la verdadera realidad de los procesos de elaboración de los Proyectos Curriculares del área de Educación Física. Aprovechando la incursión en el campo desde el proyecto global realizada durante el segundo trimestre del curso 96/97, nos desplazamos a los centros con la finalidad de recoger la información específica referida al área; se preparó un guión orientativo de cuestiones **(ver anexos del capítulo 2)**, especialmente pensado para facilitar a nuestros interlocutores la descripción de los procesos llevados a cabo en la elaboración de los proyectos, para posteriormente entrar en aspectos más relacionados con sus propias percepciones en cuanto a utilidad, transferencia a la práctica, creencias sobre aspectos claves: contenidos a desarrollar, metodología, la evaluación del área, relaciones de interdisciplinariedad e intradisciplinariedad (Castañer y Trigo, 1995), etc. Estas entrevistas venían a tener una duración aproximada en torno a los cuarenta, cuarenta y cinco minutos, realizándose tan solo una por cada uno de los interlocutores. A este respecto, tengo que decir que el *"rapport"* fue bastante fácil de establecer en la mayoría de los casos, ya que gran parte de este profesorado había tenido contactos previos con el entrevistador a través de cursos de formación, jornadas de perfeccionamiento, etc. El centro de destino del entrevistado fue el espacio habitual utilizado en todos los casos, salvo en una ocasión, que por expreso deseo del entrevistado se realizó en las dependencias de la Facultad de Educación.

2.2.2.3.- El papel de la entrevista en el estudio de casos.

Llegar a un buen conocimiento de la realidad desde la observación externa, lo consideramos como una excelente estrategia para realizar nuestro estudio, pero al mismo tiempo pesamos que esta labor quedaría empobrecida, si simplemente nos limitáramos a levantar acta de lo que ocurre, para posteriormente realizar su descripción e interpretación; sentíamos la necesidad de conocer las razones que han llevado al maestro a actuar de una forma y no de otra, cómo realiza la toma de decisiones antes, durante y después de la clase, etc; y por supuesto, no nos podíamos olvidarnos del resto de implicados en la realidad estudiada: el alumnado, sujetos que tienen sus propias percepciones y pensamientos sobre lo que ocurre en la clase de Educación Física, y como parte importante deben tener también su espacio de expresión.

El proceso de entrevistas al maestro lo distribuimos, intencionadamente, a lo largo de todo el tiempo que duró nuestra permanencia en el centro, en este caso podríamos hablar de

varias entrevistas semiestructuradas, o una entrevista en profundidad, tal como la describe Taylor y Bogdan (1992)[9]; la decisión del espaciamiento viene determinada desde la idea de ir profundizando en los temas, entrando en un primer momento en el análisis de aspectos genéricos, para poco a poco introducirnos en cuestiones de carácter más específico. La primera entrevista que realizamos, prácticamente en los primeros días de acceso al campo, se apoyó en los mismos temas preparados de cara al resto de centros, persiguiendo como objetivo prioritario captar una visión global de las creencias y teorías implícitas del maestro en todo lo relacionado con el currículum del área en Primaria **(ver anexos del capítulo 2).**

La segunda entrevista (o la continuación de nuestra anterior conversación), se plantea con vistas a centrar los temas en aspectos más cercanos a la práctica de aula, en ella se trata de recoger cuestiones referidas a la planificación y el posterior desarrollo de las clases. Temporalmente se ubica pasado el ecuador de la estancia en el centro, por lo que en ella comienzan a emerger cuestiones captadas desde las observaciones que se están llevando a cabo de las clases.

Al final del periodo de estancia en el centro, abordamos el tercer y último encuentro para mantener nuestra particular conversación sobre el desarrollo del currículum del área de Educación Física en Primaria; en esta ocasión, nos centramos especialmente en las cuestiones emergentes del aula, hay que decir que nuestra posición, al final del periodo de observación, nos situaba en una posición privilegiada para poder abordar todos los temas, que entendimos podían ser significativos, para aclarar y contrastar la información recabada desde las observaciones de aula.

Por último, una vez finalizado el periodo de observación y estancia en el campo, mantuvimos un tercer y último encuentro, con el fin de realizar un último intercambio de opiniones a partir de la lectura del borrador del informe de investigación; en él, además de realizar la negociación formal del mismo, tuvimos la oportunidad de volver sobre aquellos

---

9

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias y situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales.

Una mayor información sobre entrevistas en profundidad la podemos encontrar en: Agar (1980);. Cohen y Manion (1990); Enrique (1995); Rodríguez, Gil y García (1995); Spradley (1979).

aspectos que habían resultado de mutuo interés para ambos. Todos los guiones orientativos que se elaboraron para facilitar estos encuentros se pueden encontrar en los **anexos del capítulo 2**.

Con la idea de poder contar con un punto de contraste significativo de cara a la información recabada del maestro y la que el propio investigador había obtenido desde el espacio de la observación, se pensó que el alumnado tenía mucho que decir al respecto, ya que verdaderamente son los verdaderos *"consumidores"* de todos los procesos que se desarrollan en el aula. Como requisito previo para acceder a ellos, creímos importante contar con la aceptación por parte del maestro, aspecto que no planteó ningún problema, al contrario, nos facilitó el acceso al mismo durante el horario de impartición de la materia. Temporalmente realizamos las entrevistas durante la siguiente semana a la finalización de nuestra estancia en el campo, y como estrategia de selección de los informantes, sugerido por el maestro, utilizamos pequeños grupos[10] de cuatro o cinco elementos del mismo género, seleccionados por ellos. Al dejar que la formación de los mismos se hiciera por afinidad afectiva, tratamos de garantizarnos que la confidencialidad de lo expresado quedaba salvaguardado, no solo desde el investigador, si no también desde los propios componentes. La decisión de realizar las agrupaciones por género, la tomamos por que queríamos poder recoger la percepción que del tema tienen los alumnos y alumnas al respecto, sin la presión que podría suponer el tener que hablar sobre el tema con compañeros o compañeras presentes. Los resultados posteriores, nos han confirmado que la estrategia utilizada ha sido acertada, ya que respuestas como las que recogen los siguientes ejemplos, creemos que difícilmente hubieran sido posibles con grupos seleccionados exclusivamente desde el azar.

*121 *P : ¿Y qué me decís, de vuestro maestro ?.*
*122 *R : Es un machista.*
*123 *P : ¿Por qué es machista ?.*
*124 *R : Sí, sí, ... mira estábamos haciendo tiros, tiros*
125 lanzando una pelota así ...
*126 *P : Lanzamiento de peso.*
*127 *R : Sí, sí, ... y entonces dijo el profe : ¿quién es el último*
128 de la lista ? y era ella, ... para que recogiera la pelota
129 cuando la tirábamos así, para que luego ...
*130 *P : Y la devolviera.*

---

10 Tal como expresa Hammersley y Atkinson (1994); las entrevistas a grupos además de permitir entrevistar a un mayor número de gente, tienen la ventaja de que pueden hacer la situación de la entrevista menos *"extraña"* y tensa para los entrevistados, y al mismo tiempo puede solucionar el problema del entrevistado *"silencioso"* o monosilábico. Pero para el entrevistador es más difícil controlar el tema en entrevistas grupales, no obstante puede ser mejor ya que los informantes se incentivan unos a otros a hablar.

*131 *R : Sí, ... y Mónica dijo que era ella y entonces dijo, no*
132 entonces un niño, porque como pesaba tres kilos pues ella
133 no podía cogerla, ...

(Entrevista alumnas de 6º curso)

*49 *R : Es que mucha gente ... muchas veces pues nos*
50 ponemos ... a mí no es que siempre me guste estar con las
51 niñas no me importa estar con los niños, pero es que luego
52 se ponen a decir ¡tú quieres a éste porque te has puesto
53 con él !, entonces no nos podemos poner con niños,
54 porque ellos se ponen con niñas y dicen : ¡Alicia quiere a
55 éste y al otro ! ...
*60 *R : Pero hay algunos niños que también quieren estar con*
61 las niñas, pero como hay muy pocos niños algún grupo
62 tendrá que ser entero de niñas.
*63 *P : Sí, claro no queda más arreglo que eso.*
*64 *R : Yo es que a mí no me gusta mucho ponerme con los*
65 niños porque hay un niño en mi clase, y su nombre no lo
66 quiero decir, que es muy chismoso y siempre que estamos
67 con los niños dice : ¡anda, tú quieres a ese !, ...

(Entrevista alumnas de 4º curso)

La duración de estas entrevistas se situó entre los veinte y los treinta minutos, abordándose temas relacionados sobre las preferencias hacia los contenidos del área, niveles de autonomía en el aula, relaciones afectivas, etc. Como ha sido habitual, nos apoyamos en un guión orientativo, elaborado previamente. **(Ver anexos del capítulo 2).**

2.2.3.- La observación participante.

Ob-servar es ponerse delante de un objeto (significado del prefijo *"Ob"*), a la vez como esclavo para serle fiel; y como maestro para poseerlo o conservarlo (significado de la raíz *"serv"*) (Postic y Ketele, 1992). En esta sencilla definición etimológica, podemos encontrar los aspectos definitorios de lo que hemos entendido por *"observación"* en nuestro estudio de casos. Realmente nos hemos puesto delante de un objeto, en este caso una realidad cotidiana que se repite en infinidad de centros de enseñanza: la clase de Educación Física, que como micro sub-sistema social, encuadra dentro de ella todo un mundo de relaciones, intercambios y nuevas experiencias, que en un contexto estable posibilitan el enriquecimiento de todos los sujetos en ella presentes, incluido en este caso el investigador, que como espectador ajeno a la acción , se encuentra *"esclavo"* de las consecutivas escenas que se van sucediendo, tratando de *"conservar"* en sus notas de campo, la frescura de los hechos y sucesos que están aconteciendo en el aula.

En primer lugar debemos diferenciar la observación como hecho cotidiano, y de aquella que vamos a plantear con un intencionalidad, convirtiendo la misma en deliberada, sistemática y específica (Evertson y Green, 1989), como es el caso de la observación naturalista o cualitativa, que facilitan al investigador el compartir el mundo social y cultural, junto al grupo de sujetos del cual pretende extraer el conocimiento (Ball, 1987).

El término *"participante"*, utilizado para identificar nuestra observación, puede quedar difuso y dar lugar a equívocos que nos parece importante aclarar. Nosotros hemos recogido el mismo de la propuesta que realiza Anguera (1985), que engloba dentro del mismo a todas aquellas observaciones en las que el investigador entra en contacto directo con la realidad a estudiar; esta postura entra en contraste con la descrita por Woods (1987), que establece la diferencia entre *"participante"* y *"no participante"*, en base a mantener una actitud de inmersión completa en el campo de estudio como un elemento más, o adoptar una posición externa, jugando el exclusivo papel de investigador y observador de los acontecimientos que suceden en el aula, respectivamente.[11]

Siguiendo a Anguera (1985: 125-136), la posición de observador que he adoptado en el aula, ha sido de *"participante pasivo"*[12], ya que los objetivos marcados desde la observación hacía imposible el adoptar otro tipo de rol; hay que tener presente que la intención fundamental del estudio no se enfocaba tan solo de cara a los alumnos, también y de forma muy especial nos interesaba analizar los comportamientos e interacciones del maestro durante el desarrollo de la clase. Haber adoptado en este caso el papel de ayudante, o de maestro responsable, habría desvirtuado en exceso la realidad.[13] Evidentemente, la posición ideal sería aquella que nos permitiera nadar entre dos aguas: participar activamente para poder valorar la realidad desde la

---

11 El propio Woods (1987: 55), reconoce que en cierto sentido se es siempre participante. En primer lugar, es difícil *no* ejercer influencia alguna sobre la situación que se observa, en particular en áreas especialmente sensibles como las aulas.

12 El observador interactúa lo menos posible con lo observado, siendo consciente de su única función de observador, lo cual aumentará su oportunidad de percibir eventos tal como se desarrollan. Anguera (1985:134-135).

13 Rivas y Woods en Sicilia (1997), nos advierten con claridad de los inconvenientes que puede acarrear una observación participante activa y de la evidencia de que la gran mayoría de investigaciones realizadas en educación que han utilizado la observación como técnica, han optado por una actitud pasiva por parte del observador.

perspectiva de los sujetos, sin descuidar al mismo tiempo nuestro papel de observador objetivo y riguroso de los acontecimientos que tienen lugar.

A la hora de decidir el *"qué observar"*, teníamos claro desde un principio que nuestra intención era realizar una observación lo más abierta posible, en absoluto focalizada en aspectos concretos; nuestra intención previa se ha situado tanto en la generación de nuevas teorías, como en la verificación de las ya existentes. Por esta razón, la recogida de datos desde la observación de las clases de Educación Física, serían la antesala de las posteriores hipótesis de trabajo que dejaríamos que fueran saliendo a flote, a medida que fuéramos ampliando nuestro conocimiento de la realidad objeto del estudio (Goetz y LeCompte, 1988).

A pesar de la apertura que queríamos dar a la observación, se nos planteaba la incertidumbre de cómo ser capaces de captar la realidad de una clase que se desarrolla en un aula no convencional, abierta al exterior y con unas dimensiones que rondan los mil metros cuadrados de superficie, donde los alumnos están la mayor parte del tiempo en movimiento, el cambio de actividad suele ser constante y se produce la utilización de gran cantidad de códigos no verbales.

Basándonos en el trabajo de Martínez Rodríguez (1992), sobre la aplicación de un sistema mixto de observación de tareas de clase, entendíamos que no podíamos encasillar nuestra observación en unas categorías rígidas, pero si podíamos realizar una obtención de datos narrativos, en conjunción con otros de estructura de mayor rigidez y objetividad; así construimos una planilla de observación, que mantenía una serie de espacios definidos, donde cabía la recepción de datos temporales, organizativos y de utilización de recursos, junto con otros para poder realizar la narración de las diversas tareas llevadas a cabo durante la clase, por parte del maestro y los alumnos. La estructura de la planilla estaba planteada en un primer momento en base a los tres grandes partes en las que suele quedar dividida la clase:

. **Información previa a la clase.** Donde se recogían todos aquellos aspectos relativos a su contexto: comentarios previos del maestro con el observador, actitudes de los alumnos antes del inicio de la clase, etc.

. **Desarrollo de la clase.** En él se anotaban los datos narrativos recogidos durante la misma, así como aquellos de carácter objetivo relacionados con las tareas desarrolladas.

Los aspectos objetivos que reflejábamos en la planilla de observación, hacían referencia al tiempo dedicado a cada una de las tareas desarrolladas, el tipo de organización utilizado para su desarrollo y los recursos didácticos puestos en juego.

En cuanto a los datos narrativos que se registraban, se organizaban en torno a cuatro grandes espacios:

. *Descripción de la tarea a realizar.* Nos era de gran utilidad para identificar su finalidad dentro del desarrollo de la clase.

. *Intervención del profesor ante la tarea.* Descripción pormenorizada de la actuación del profesor antes, durante y después de la realización de la misma por parte de los alumnos.

. *Intervención de los alumnos ante la tarea.* Al igual que en el espacio anterior, hemos recogido la actitud del alumno frente a la tarea, niveles de participación, interacción con los compañeros, etc.

. *Observaciones.* Si en los apartados anteriores hemos pretendido que la observación fuera un fiel reflejo de lo que estaba aconteciendo en el aula durante el desarrollo de la tarea, este espacio quedaba reservado a la confrontación de la realidad con las propias percepciones del observador

. **Información post-clase.** Al igual que el primer espacio, recoge las impresiones finales del maestro y observador, las actitudes del alumnado ante la finalización de la misma, y todos aquellos aspectos que se consideren de especial relevancia para la investigación.

. **Otros aspectos referidos a la clase.** Este espacio permitía recoger incidencias o datos que pudieran escapar a los contextos anteriores, pero que entendíamos podrían ser relevantes.

La planilla de observación preparada constaba de dos hojas, en previsión de una información abundante durante alguna de las clases, pero de forma extractada, en cuanto a su formato (se trabajaba en formato apaisado), podemos apreciarla en el siguiente gráfico:

PLANILLA DE OBSERVACIÓN DE CLASE					
FECHA:			CURSO:	Nº DE ALUMNOS:	
INFORMACIÓN PREVIA A LA CLASE:					
DESARROLLO					
Tiempo	**Organización y Recursos**	**Descripción de la tarea**	**Intervención del profesor**	**Intervención de los alumnos**	**Observaciones**
INFORMACIÓN POST-CLASE:					
OTROS ASPECTOS REFERIDOS A LA CLASE:					

Un aspecto importante a resaltar de la planilla de observación, es su *"horizontalidad"* a la hora de plasmar en ella la recogida de los datos; esta característica nos ha permitido posteriormente realizar con facilidad relaciones entre cada uno de los espacios, especialmente entre los que hacen referencia a la tarea, y la actitudes mostradas por parte del maestro y el alumnado ante ella. Se puede ver un ejemplo de la utilización de esta planilla en los **anexos del capítulo 2.**

Toda la información recabada, era posteriormente introducida en el ordenador para su posterior tratamiento y análisis informático. En este ejemplo podemos observar como quedaba esta información, de cara a su posterior introducción como documento de trabajo en el programa de análisis de datos cualitativos utilizado para el estudio:

FECHA: 01/04/97
CLASE: 1ª
INSTALACIÓN: Pista exterior.
INFORMACIÓN PREVIA A LA CLASE:
Hablamos sobre el transporte del material al patio y de este al almacén que está bastante lejos; en este sentido me informa el maestro que el lo prepara, pero que son los propios niños los encargados de esta tarea.
En la clase de hoy cuatro alumnos al azar van a por el material.
Me comenta el maestro que la no contemplación en los horarios de las necesidades de este área en cuanto al material, provoca un trasiego constante de este, al no coincidir los grupos del mismo ciclo en el mismo día, además presenta el inconveniente de tener que cambiarse el "chip" constantemente en cuanto al tipo de relación afectiva que se mantiene con los alumnos.
El maestro especialista va a por niños a su aula.
Antes de la clase, mientras que los alumnos se van

incorporando (aquellos que han ido a por el material), el maestro mantiene una relación afectiva con los alumnos hablando de las vacaciones y de sus progresos en el trabajo del aula.
Los niños según van llegando, se van sentando en el "Semicírculo".
DESARROLLO DE LAS TAREAS DE CLASE:
1ª TAREA:
Descripción de la tarea:
Se realiza una explicación de lo que vamos a realizar en la clase, concretamente lanzar a distancia y con precisión.
Duración: 4 minutos
Organización: En gran grupo sentados en semicírculo.
Recursos didácticos: El propio material que se va a utilizar.
Intervención del maestro:
Explica el trabajo de hoy, pone especial énfasis en las medidas de seguridad a tener en cuenta a la hora de utilizar el material (posibles riesgos y reglas de utilización).
Reparte a cada niño una pelota con un número que deben decir cuando se les entrega.
Intervención de los alumnos:
Asienten y responden libremente a las preguntas que lanza el maestro.
Una vez que tienen su pelota, dicen el número y salen corriendo a la pista para jugar con ella.
Observaciones:
Utiliza el silbato para reclamar la atención de los niños, estos responden muy bien a la llamada, agrupándose en torno al maestro.
2ª TAREA:
Descripción de la tarea:
Conducir la pelota al ritmo de las palmadas que da el maestro y utilizando para lo mismo la parte del cuerpo que el maestro dice.
Duración: 4 minutos.
Organización: Individual.
Recursos didácticos: una pelota por niño y pista.
Intervención del maestro:
Establece el ritmo de ejecución y va proponiendo formas diferentes de conducir la pelota.
Posteriormente solicita a los niños formas diferentes de conducir para que todos las realicen.
Intervención de los alumnos:
Realizan la tarea propuesta a pesar de no poder llevar el ritmo del maestro.
Dos alumnos proponen otras formas de conducir que todos realizan.
Observaciones:

.....

7ª TAREA:
Descripción de la tarea:
Recogida del material con los alumnos en le "semicírculo", aprovecha el maestro para poner otra vez énfasis en las medidas de seguridad y recoge de forma ordenada el material utilizado.
Duración: 3 minutos
Organización: En gran grupo, sentados en semicírculo.
Recursos didácticos: ninguno.
Intervención del maestro:
Explica como vamos a recoger el material y va demandando este a cada uno de los grupos.
Intervención de los alumnos:
Recogen el material.
Observaciones:
INFORMACIÓN POSTCLASE:
El maestro me comenta la incomodidad que supone estar dando clase y que las madres, pasen por mitad de la pista, sin plantearse que pueden estar interrumpiendo algo importante.
OTROS ASPECTOS REFERIDOS A LA CLASE:
En esta clase los grupos han sido mixtos en cuanto al género, es destacable que no se han producido conflictos por este aspecto. Recordar que los grupos han sido realizados por el propio maestro.
Al ser la última hora de clase, es curioso como las madres atraviesan por mitad de la pista, sin plantearse en ningún momento si molestan. Este hecho me da que pensar en cuanto a la valoración del espacio habitual de clase para E.F. como un aula más.
En esta clase creo que falta muchas propuestas de corte investigativo, tanto el tipo de tareas como la edad de los niños, son propicias para este planteamiento.
Es de destacar la impecable organización de los niños durante la clase, en ningún momento se evidencia una pérdida de tiempo de clase por problemas de organización.

2.2.3.1.- Estrategias de observación y recogida de la información.

Como menciona Woods (1987), *"los principales requisitos de una observación son, naturalmente, un ojo avizor, un oido fino y una buena memoria"*. La actitud *"pasiva"* adoptada por el observador en nuestro estudio, ha facilitado el registro de los acontecimientos acaecidos durante la clase, a pesar de los inconvenientes que mencionábamos anteriormente en referencia a las dimensiones espaciales del campo de observación y la gran movilidad de los sujetos dentro del mismo. Estos aspectos, que en principio pudieran ser considerados como un handicap,

también aportaron su lado positivo en cuanto a facilitar nuestra fusión con el escenario, pasando prácticamente desapercibidos durante el desarrollo de las clases. Este aspecto nos da pie para indicar que las interferencias del observador sobre los sujetos, las podemos considerar poco significativas en nuestro estudio.

Siguiendo los consejos de Allison (1988), y tal como recoge Dévis (1996), procurábamos iniciar nuestra actuación, especialmente en la parte principal de las clases, con un barrido *"scanning"* global, para recoger en una primera impresión, una visión general de la situación ante la tarea a desarrollar; posteriormente, ibamos cerrando el foco de observación, buscando enfoques *"focussing"*, más particulares de situaciones concretas del aula. Podríamos decir que esta estrategia se solía aplicar cada vez que el maestro provocaba un cambio de tarea, especialmente si esta conllevaba la modificación de la estructura grupal del alumnado.

La segunda estrategia utilizada durante las observaciones, ha sido retardar en lo posible el traslado de la observación a narración escrita en la planilla de observación, procurando esperar a los espacios intermedios de desarrollo de la tarea para su realización; normalmente, es ente espacio, cuando todos los ajustes previos de compresión, agrupamiento y realización ya están resueltos y los alumnos están centrados fundamentalmente en la ejecución.

2.2.4.- Diario del investigador.

La decisión previa de su elaboración durante el estudio de casos, se produce para dar respuesta a una serie de objetivos que pasamos a exponer:

. Complementar las observaciones realizadas.

. Facilitar la reflexión sobre las impresiones recibidas y su posterior contraste con las del maestro o los alumnos desde la entrevista.

. Plantearnos los primeros focos para realizar el posterior análisis de los datos y la redacción final del informe.

Desde su elaboración, pretendíamos en definitiva *"recoger la expresión de nuestras decisiones, justificaciones, impresiones, conflictos y reflexiones acerca de la documentación y el análisis"*. (Martínez Rodríguez, 1992). Hemos de reconocer que esta tarea ha sido realizada de forma muy irregular, presentado su fase más constante durante la estancia de permanencia en el campo de estudio, pero perdiendo intensidad a medida que nos introducíamos en el análisis de los datos. Una de las causas de este fracaso, además de la falta de constancia y sistematización del investigador, pudo ser debido a que gran parte del corpus de información propia del diario, era vertida previamente en las planillas de observación, dentro de los espacios de: *"Observación* y *"Otros aspectos referidos a la clase"* . A pesar de todo, consideramos que puede ser una herramienta de gran utilidad, especialmente de cara a facilitar la reflexión posterior sobre los temas significativos que emergen desde la observación, establecer posibles pautas de actuación con vista al análisis de los datos y estructurar el informe final del estudio de casos. Esperamos que en próximas investigaciones seremos capaces de subsanar este error.

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

. Introducción.

. Aproximación a los métodos y técnicas de análisis de datos cualitativos.

. La informática en el tratamiento de los datos cualitativos.

PROCESO SEGUIDO PARA REALIZAR EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

. La reducción de los datos.

. Disposición y transformación de los datos.

. La obtención y verificación de conclusiones.

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

. Introducción.

. Aproximación a los métodos y técnicas de análisis de datos cualitativos.

. La informática en el tratamiento de los datos cualitativos.

PROCESO SEGUIDO PARA REALIZAR EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

. La reducción de los datos.

. Disposición y transformación de los datos.

. La obtención y verificación de conclusiones.

3.1.- Aproximación conceptual.

3.1.1.- Introducción.

La utilización del concepto *"análisis de datos cualitativo"* (Rodríguez, Gil y García, 1995:200-21, Marcelo, 1995:44), frente al de *"análisis de contenido"* (Navarro y Díaz, 1995: 177- 224) pretende establecer una barrera muy clara, con otras estrategias de investigación, cada vez más en desuso dentro de la investigación educativa, que amparadas bajo el amplio paraguas de las técnicas cualitativas, presentan una clara intencionalidad cuantitativa al final de los procesos de análisis desarrollados.[1] Queremos aclarar, que este primer posicionamiento se realiza desde un planteamiento *"formal"* más que *"conceptual"*, ya que entendemos que podría ser perfectamente válido para el proceso seguido en nuestra investigación, hablar de *"análisis de contenido"* al entenderlo como un epítome de mayor amplitud que el anterior.

Nuestro trabajo se asienta en los *"datos"*; dentro de la tradición cualitativa existe un cierto consenso en entender que cuando nos referimos a este término, estamos incluyendo dentro del mismo un contenido informativo acerca de la realidad interna o externa sobre los sujetos investigados. Además los datos pueden ser el resultado de una elaboración de la realidad[2], por último debemos tener presente que las expresiones verbales pueden producirse de dos formas distintas: como expresiones orales o como expresiones escritas, que normalmente traducimos a *"textos"* (Navarro y Díaz, 1995:179), así mismo nos podemos encontrar con otras

---

1

Cuando hablamos de análisis de datos cualitativos, en cualquier caso, nos referimos a tratamientos de los datos que se llevan a cabo generalmente preservando su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización y sin recurrir a las técnicas estadísticas.

..... Inicialmente, el análisis de contenido surgió como una estrategia de investigación diseñada para ser aplicada a informaciones preexistentes (artículos de prensa, publicidad, documentos diversos, etc), basada en la codificación, que consideraba a las categorías como variables susceptibles de tratamiento cuantitativo. (Rodríguez, Gil y García, 1995:201)

2

Al recoger datos, el investigador no toma directamente las realidades que ante él se presentan, sino que se da un proceso de percepción de las mismas, identificando los elementos que las componen y, frecuentemente, enunciando proposiciones narrativas que tratan de describirlas. (Rodríguez, Gil y García, 1995:198)

manifestaciones expresivas no verbales (gestuales, enfáticas, gráficas, ...), que también deben tener cabida como *"datos"* en nuestro análisis. Concluyendo, podemos decir que en relación a la naturaleza de los datos, estos van a *"soportar una información de la realidad"*, van a sufrir en mayor o menor medida una *" elaboración conceptual"* por parte del investigador y pueden se objetos de diferentes formas de "*registro y expresión*". Para culminar esta breve aproximación a la naturaleza de los datos, de entre los autores que hacen referencia a este punto (Goetz y LeCompte, 1988; Bogdan y Biklen; 1982, Tesch, 1990), recogemos la definición que de ellos realizan Rodríguez, Gil y García (1995:199) :

> "Elaboración, de mayor o menor nivel, realizada por el investigador o por cualquier otro sujeto presente en el campo de estudio, en la que se recoge información acerca de la realidad interna o externa acerca de los sujetos y que es utilizada con propósitos indagativos. El dato soporta una información sobre la realidad, implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación."

3.1.2.- Aproximación a los métodos y técnicas de análisis de datos cualitativos.

Cuando un *"investigador novato"*, como es mi caso, comienza a dar los primeros pasos en la investigación cualitativa, se enfrenta como primer problema, a la gran falta de modelos a seguir en cuanto al método a utilizar, llegando en algunas ocasiones en caer en la tentación de envidiar el alto nivel de sistematización con el que se encuentran los investigadores que trabajan con datos cuantitativos. Cuando manejamos datos cualitativos, nos encontramos con esa falta de vías que marquen el ritmo del análisis, ya que dentro del mismo modelo van a coexistir un amplio número de tradiciones de investigación[3].

Pasemos a recoger brevemente, diferentes procedimientos o modelos, planteados por los autores más significativos. Bardin, L. (1986), nos propone organizar el análisis de contenido en torno a tres polos cronológicos: *"Preanálisis"*, dento del cual se realizarían tres tareas básicas: La elección de los documentos, formulación de hipótesis, objetivos, identificación de indicadores

---

3 Algunos autores (Tesch, 1990), llegan a decir que el único punto de encuentro entre los investigadores que trabajan bajo este mismo espacio metodológico, se sitúa tan solo en reconocer que el análisis de datos cualitativos sería el proceso a utilizar para dar sentido a los datos recopilados.

y señalización de índices y por último la preparación del material. La *"explotación del material"* y el *"tratamiento e interpretación de los resultados"*, constituirían los otros dos polos en torno a los que poder organizar el proceso de análisis.

Navarro y Díaz (1995:191-208), realizan una exhaustiva revisión de métodos y técnicas específicos del análisis de contenido[4], pero indican así mismo que antes de entrar a utilizar una técnica o método concreto, la primera tarea del investigador debe centrarse en definir con claridad el *"qué"* y el *"para qué"* investigar, para conjugar adecuadamente los propósitos *"teóricos y pragmáticos"* de la investigación. A partir del punto anterior, habrá que seleccioar adecuadamente el *"corpus"* del que será objeto el análisis, y que podrá venir por dos fuentes diferentes: desde la recopilación o desde la producción. Será en este momento cuando podremos entrar en la fase de análisis, donde a partir de la identificación de las *"unidades de registro"*, estaremos en disposición de relacionarlas con la/s *"unidades de contexto"* a las que hagan referencia y así facilitar su posterior localización; al transformarse estas en marcos interpretativos más pequeños que el corpus global, van a dar relevancia a las unidades de registro detectadas por el análisis. A partir de este punto, estaríamos en condiciones de pasar a realizar las labores de *"codificación"* y *"categorización"*, que abrirán la puerta a una nueva fase inferencial e interpretativa.

Frente a planteamientos cronológicos en cuanto al desarrollo de las fases del análisis de datos en la investigación cualitativa, nosotros nos identificamos con aquellos autores que entienden este proceso como un todo (Taylor y Bogdam, 1985; Lincoln y Guba, 1985; ...), dentro del cual se hacen avances y retrocesos en función de las necesidades que va demandando la propia dinámica de la investigación. Gráficamente **(gráfico 1)**, podemos identificar las dos propuestas realizadas hasta el momento, a través de la adaptación de la propuesta de Lofland y Lofland (1984).

4

Es interesante reparar en la distinción previa que establecen estos autores entre *"método"* y *"técnica"*, identificando al primero como una perspectiva heurística que nos permitiría concebir los datos de una investigación y su relación con las hipótesis, y comparando a las *"técnicas"*, con los procedimientos puestos en juego para producir y/o transformar los datos en base a unas reglas.

Al mismo tiempo, realizan una clasificación de los métodos y técnicas de análisis de contenidos en torno a tres parámetros: Métodos centrados en el nivel sintáctico (de difícil consideración como análisis de contenido); Métodos centrados en el nivel semántico y Métodos centrados en el nivel pragmático.

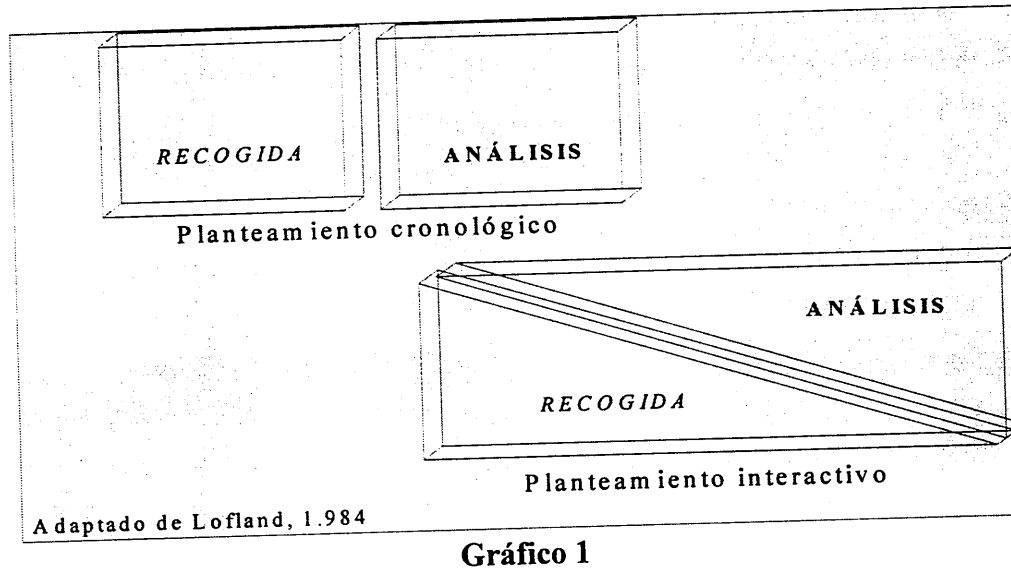


Gráfico 1

Por su parte, Goetz y LeCompte (1988), citados en Colás y Buendía (1995) nos proponen tres dimensiones básicas a la hora de acometer el análisis de datos: *"Identificación de los procesos de teorización"; "Técnicas generadoras" y "Procedimientos Analíticos".*[5]

Por último, tenemos una última banda de autores (Erickson, 1989; Miles y Huberman, 1994 y Richardson, 1994), que van todavía más alla, entendiendo que el análisis de datos aún se prolongaría más allá de sus propios límites, prolongándose a lo largo del espacio de redacción del informe y la presentación de las conclusiones finales. Miles y Huberman (1994), nos presentan un modelo interactivo, compuesto por tres formas de actividad[6], que interactúan entre

---

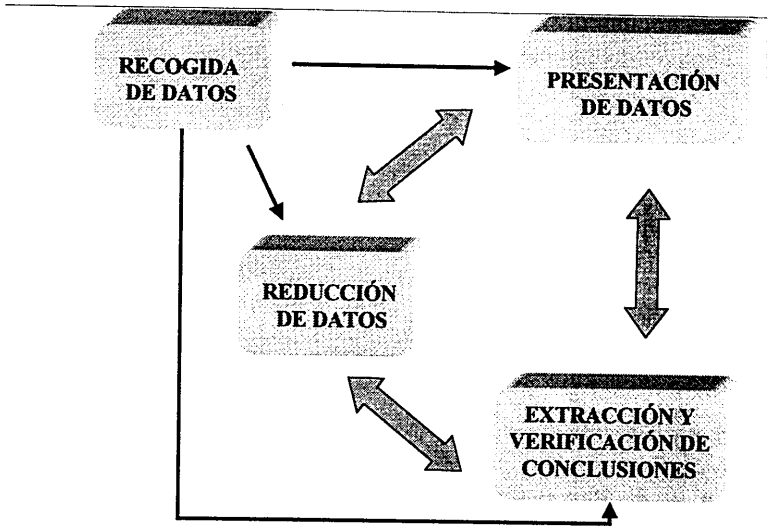
5 Estas autores definen la *teorización* como un proceso cognitivo para descubrir y manipular categorías abstractas. Por *técnicas generadoras* se entenderían todas aquellas formas de proceder metodológicas que tendrían por objeto facilitar la emergencia de constructos y teorías, así como contrastar hipótesis rivales. Por último, los *procedimientos analíticos*, vendrían a constituirse en los procedimientos sistemáticos para manipular los datos.

6 Siguiendo a Marcelo (1995) y a Colás y Buendía (1992), La *"reducción de datos"*, sería asimilable a la propuesta de **generar afirmaciones** realizada por Erikson, 1989, a la **percepción** que describen Goetz y LeCompte (1988), al **análisis especulativo** de Woods (1987) o la **descripción** de Taylor y Bogdan (1986); implicaría la selección y transformación de datos con el fin de ir estableciendo las primeras hipótesis o coclusiones.

La fase de *"presentación y organización"*, ha sido reconocida por Erikson (1989) como la de **establecimiento de evidencias**, de *codificación* (Taylor y Bogdan, 1986); **comparación, contrastación, agregación y ordenación** (Goetz y LeCompte, 1988) y **clasificación y categorización** por parte de Wods (1986). En esta fase, se procedería a reunir la información con el fin de poder extraer conclusiones, sería una fase válida tanto para realizar descripciones como explicaciones.

ellas, constituyéndose en un proceso interactivo y cíclico, que en función de las necesidades del desarrollo de la investigación van a interrelacionarse influyendose unos sobre otros **(ver el gráfico 2)**.

Nosotros, a la hora de realizar el proceso de análisis de datos cualitativos, vamos a seguir el esquema planteado por Rodríguez, Gil y García (1995), que desarrollan a partir del marco analizado anteriormente (Miles y Huberman, 1994). Los autores desarrollan las tres formas de actividad descritas anteriormente, proponiendo dentro de cada una de ellas una serie de tareas a llevar a cabo durante el mismo. Pasamos a identificarlas de forma breve y descriptiva **(gráfico 3)**:



Modelo interactivo. (Miles y Huberman, 1.994)

Gráfico2

. **La Reducción de datos,** implicaría la realización de las siguientes tareas: Separación de las unidades significativas, su identificación y clasificación y una síntesis y agrupamiento de las mismas.

. **Disposición y transformación de datos.** Con el fin de facilitar la compresión, buscaremos su ordenación, utilizando alguno/s de los procedimientos que tenemos a nuestro alcance: gráficos (Wainer, 1992), diagramas (Strauss y Corbin, 1990), matrices (Miles y Huberman, 1994), sistemas de redes (Bliss, Monk y Ogborn, 1983).

. **Obtención y verificación de resultados y conclusiones.** Este proceso, que se tiende a darle un enfoque finalista en las investigaciones, dentro del marco cualitativo,

Por último, la "*extracción y verificación de conclusiones*" seguirían un continuo desde el inicio hasta el final de la investigación, siendo en un principio de carácter abierto, para que a medida que se va culminando el proceso, entrar en propuestas de mayor concreción.

debe ser un proceso continuo, presente desde el primer momento de la recogida de los datos. Durante el proceso de realización de una observación, será práctica habitual del investigador el incluir junto a la descripción de los acontecimientos, pequeñas observaciones o reflexiones, que podríamos considerar como unas primeras conclusiones provisionales.

Rodríguez y atl. (1.993)

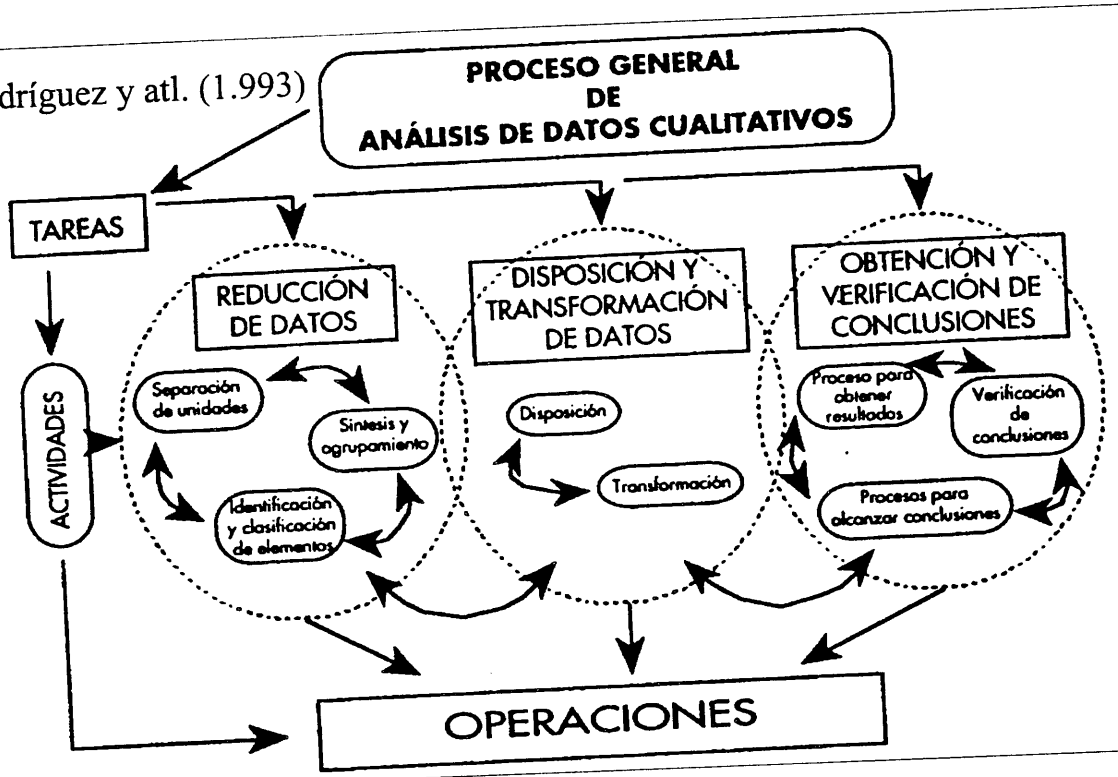


Gráfico 3

3.1.3.- La informática en el tratamiento de los datos cualitativos.

Sin duda, un aspecto fundamental en nuestro trabajo ha sido la ayuda inestimable que el ordenador nos ha proporcionado para realizar las tareas mecánicas (almacenamiento, organización, recuperación, etc) de todos los documentos incorporados en el corpus de la investigación. Nuestra tarea hubiera sido prácticamente imposible de realizar, si no hubiéramos contado con esa inestimable ayuda, que en nuestro caso ha supuesto el Programa *"Nudit`s"* (Non Numerical Unstructured Data Indexing, Search and Theorizing).[7]

---

7 Tal como definen Sibert y Shelly (1995), citados por Rodríguez, Gil y García (1995: 240). Cualquier procedimiento que usemos para el análisis de los datos cualitativos implica tareas conceptuales

Tenemos que remontarnos a principios de los años ochenta, para recoger los primeros intentos de utilización del ordenador en el análisis de datos cualitativos, encontrándonos hoy en día con más de una veintena de programas que pueden dar respuesta adecuada a las necesidades del investigador cualitativo. Su uso, en algunos casos, está provocando que la divisoria entre cuantitativo y cualitativo cada día sea más estrecha, ya en muchos de ellos nos ofrecen la posibilidad de transformar la información en datos numéricos de fácil tratamiento estadístico.[8]

3.1.3.1.- Análisis de las principales características de los Software específicos para el análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador.

Seguidamente vamos a realizar una revisión de las posibilidades que la informática ofrece actualmente para el análisis de datos cualitativos, para pasar posteriormente a una comparación entre los principales programas existentes hoy en día en el mercado. Este espacio está apoyado fundamentalmente en el trabajo realizado por Weitzman y Milles (1995). Estos autores realizan un análisis exhaustivo analizando para ello una serie de características que pasamos a detallar, posteriormente y de forma gráfica, recogeremos la comparativa realizada y valoración otorgada a cada uno de ellos.

. La entrada de los datos. Estructura.

Características a tener en cuenta a la hora de valorar un programa:

- Ofrece un editor de textos o procesador de palabras propio.
- Exige pre-formateo de los datos. Normalmente la mayoría de programas trabajan con texto en formato *"ASCII Dos Text"*.
- Posibilidades de compatibilidad con procesadores de textos (Word, Word Perfect, etc.)

---

y tareas mecánicas. Tareas conceptuales serían aquellas en las que el investigador genera los productos del proceso de análisis, es decir, categorías de codificación, relaciones, generalizaciones o incluso teorías, a las que llega tras la lectura, la reflexión, la inducción, etc. En cambio, tareas mecánicas son aquellas en las que el investigador manipula los productos del análisis, es decir, el almacenamiento, organización y recuperación de datos a través de categorías de codificación.

8

El uso de los ordenadores personales no solo acerca los datos a los investigadores de un modo intensivo e interactivo, sino que puede animar a una ciertas convergencia metodológica. (Ragin y Becker, 1989. Recogido en Navarro y Díez, 1995).

- Aceptación de ficheros en formato gráfico, de audio o de video y posibles conexiones con datos *"off-line"*[9].
- Numeración automática de lineas de texto.
- Estructura de su base de datos.[10]
- Tipos de unidades de registro que permiten.[11]

. Posibilidades de Codificación.

La valoración general de la resolución de la capacidad de codificación, la debemos realizar en base a los siguientes parámetros:

- Tipo de codificación que permite, en pantalla, a través de ficheros de comandos, mediante introducción posterior de códigos.
- Nivel de flexibilidad en la asignación de códigos.[12]
- Facilidad para revisar la codificación[13]

9

Datos que no están realmente en su base de datos (ejemplo, mostrará que hay una cinta en los archivos de la entrevista número 4 y con la persona G.W.).

10

Algunos programas poseen campos establecidos y registros, otros no poseen estructura. Algunos usan archivos internos (importados o creados) y otros construyen un índice aparte en paralelo con sus archivos de texto, cuyos elementos permanecen separados como archivos externos.

11

La posibilidad de unificar o dividir datos, es decir, construir los *"trozos"* a los cuales se añadirán los códigos, la realizan algunos programas de forma uniforme (siempre líneas, oraciones o párrafos); otros permiten que se escoja entre varios tamaños estándar, y otros pueden aceptar del usuario tamaños variables. Algunos programas permiten lo que hemos llamado *"forma-libre"*, de manera que se puede simplemente seleccionar cualquier extensión de texto que se desee, desde un carácter particular a otro. Algunos programas hacen las divisiones automáticamente, y así permiten hacerlo flexiblemente en el programa. Otros requieren que se inserten limitadores específicos de las divisiones, tales como el signo "@ " detrás de cada bloque en el texto original.

12

Algunas programas permiten asignar múltiples códigos al mismo bloque normalmente con algunos límites (no más de 8 códigos, por ejemplo). Si no se especifica un número, entonces no hay límite. Se pueden *"hacer coincidir"*, o *"agrupar"* códigos en bloques (ejemplo: el código CONFLICTO se aplica a las líneas 6-19, el código RACIAL es agrupado dentro de CONFLICTO para las lineas l0- 13, y el código PODER, en las líneas 17-26, coincide con CONFLICTO).

13

Algunos programas también están provistos de asignación de códigos automática (por ejemplo, aplicar el código CONFLICTO siempre que las palabras *"argumento", "lucha", "desacuerdo"* aparezcan

- Visualización y edición de la lista de códigos. Algunos programas no pueden hacerlo, y otros ofrecen una lista. Inclusive ofrecen un esquema o una muestra en red, mostrando niveles o códigos.

- Posibilidad de almacenaje y uso de datos que no están en el texto. Esto se llama a veces *"face-sheet"* o información *"fuente"*, pero la cuestión es más que eso: ¿puede el programa incorporar tales datos, estén o no estén mencionados en el texto? Sin ellos uno está limitado a lo que haya en el texto.

. Memoria/Anotación.

Los investigadores no solo necesitan durante el proceso realizar tareas meramente mecánicas, también necesitan reflexionar y dar sentido a sus datos. Es importante saber si el programa permite:

- Editar/revisar la base de datos mientras se avanza, añadir marcas al texto, o realizar anotaciones.[14]

- Es importante conocer si los memorandums están colocadas en otros archivos y deben llamarse con el nombre del archivo cuando se necesitan, o están claramente unidas a alguna parte del texto original o a códigos particulares, o a anotaciones específicas.

. Agrupación de Datos

La capacidad de establecer conexiones y agrupaciones entre los diferentes datos a medida que el análisis continúa, es otro factor a tener muy presente, algunos programas ofrecen muy poca ayuda para incorporar estas observaciones, y otros son bastante completos e ingeniosos.

---

en el texto.)

14

Hay programas que permiten hacer anotaciones insertadas o al margen. Con otros se puede escribir un memorandum extendido reflejando lo que se ve en el texto. Las anotaciones suelen ir añadidas a un punto particular del texto, mientras que un memorandum suele referirse a archivos completos, bloques discontinuos de texto, códigos o cajones. Este material adicional puede encontrarse en un archivo aparte o aparecer en una ventana adyacente o alterna.

. Búsqueda y Recuperación.

La búsqueda y recuperación de información, es otro de los aspectos más relevantes a valorar en un programa, no tanto debemos tener en cuenta la velocidad de estas (aspecto que no solo depende del programa, también la capacidad del ordenador que se utiliza será determinante), sino las diferentes posibilidades que ofrezca.[15] Además de lo expuesto, será interesante dentro de este apartado tener presente:

- Si el programa nos va a permitir ver exclusivamente la búsqueda realizada, o por el contrario esta es ampliable al contexto en el que se encuentra.
- Grabación automática o apunte de las búsquedas y recuperaciones.
- Posibilidad de revisión y edición de las búsquedas.

. Desarrollo Conceptual/Teórico.

Las características de buena codificación y recuperación y las de memorización y anotación, pueden ser una gran ayuda en los esfuerzos a la hora de dar un sentido conceptual a los datos y al construir y comprobar teorías. Pero algunos programas van aún más lejos, al proveer características diseñadas especialmente para ayudar, extender y grabar el trabajo de construcción de una teoría.[16] La variedad de soluciones que propugnan en este sentido, suele constituirse precisamente en su característica

---

15

- **Booleana**: Combinaciones de AND, OR, NOT y otras usando paréntesis algebraicos para formular peticiones muy precisas.
- **Aplicación de Lógica (Set Logic):** Similar al anterior pero con posibilidades como *"dentro"*(agrupado), *" al menos tres de estos cinco"', "superpone"*, etc.
- **Relacional**: Elementos agrupados de forma especifica (normalmente buscando textos codificados con todos los subcódigos de un código dado.
- **Fuzzy (borroso)**: Elementos escritos aproximadamente como se piden.
- **Secuencia**: Elementos que aparecen antes o después de otro.
- **Proximidad**: Elementos co-apareciendo en un distancia específica (ejemplo, cada 5 palabras, 2 párrafos, etc.)
- **Apertura**: Las peticiones incluyen símbolos como (*) que pueden apoyar a cualquier carácter (así una búsqueda usando *"decisi*"* nos llevará a *"decisiva"*, *"decisión"*, etc.)
- **Fonética**: Palabras que suenan como la requerida.
- **Sinónimos**: Elementos de significado equivalente al requerido.

16

Hay que tener en cuenta, que los tipos de ayuda en la construcción de teoría /conceptual son útiles para cada uno dependiendo de su propio estilo analítico.

definitoria.[17]

. Posibilidades de Edición de Gráficos.

La mayoría de los programas con capacidad para gráficos se centran en la presentación en red (en contraste con la matriz o tabla de presentación). Pueden también estar provistos de una gama de tipos de nodos (círculos, elipses, cajas, triángulos) a los que se pueden asignar diferentes significados. Los nodos además pueden ser reclasificados o no según el tamaño.

Un elemento final y muy importante es si cada nodo puede tener solamente una etiqueta unida a él o si puede incluir un texto más amplio (descripción).

. La salida y presentación de los Datos.

Es uno de los aspectos decisivos de cara a la redacción de los informes, la mayoría de los programas mandan la información a la pantalla, a una impresora o a un archivo; pero son pocos los que son capaces de realizar sus presentaciones en forma de matriz, red de nodos o enlaces. Para los amantes de la cuantificación, podemos encontrar ofertas de programas con capacidad para realizar cálculos de frecuencias (de códigos, palabras, series, etc.) y otros con la posibilidad de exportar la información referida a los datos cuantitativos a programas de estadística tales como SPSS, BMDP, y similares.

17

Basados en la codificación-recuperación, en reglas (si se encuentran ciertas combinaciones de códigos, se asigna un código específico de nivel superior), en la lógica (comprobación de proposiciones o hipótesis del tipo Si ..... Entonces), en redes (que desarrolla una estructura conceptual de los llamados *"nodos"* y *"enlaces"* entre ellos, tanto en forma de árbol-jerárquicamente- o una forma de red más general). Para más detalles de estos tipos véase Richards and Richards (1994).

Algunos programas permiten la comprobación directa de hipótesis o proposiciones de los datos (a veces se pueden alcanzar los mismos resultados en la búsqueda de peticiones sofisticadas y complejas, basadas en códigos como es el caso de Nudi-st).

Otros posibilitan el análisis en casos de las configuraciones complejas o patrones de predicción asociados a resultados dentro de cada uno de los diferentes casos. Huberman y Miles (1984).

Una última e importante característica es el "cierre del sistema." En algunos programas, los resultados de los esfuerzos de la construcción de teorías se graban y son reintroducidos en la base de datos. Estos pueden codificarse, recuperarse y utilizarse en los siguientes pasos de conceptualización.

. Otras características.

La opción de "personalizar", total o parcialmente el programa según las necesidades y gustos particulares, es otro de los aspectos a tener en cuenta.También se debe mirar si se pueden establecer ciertas rutinas para que funcionen automáticamente, vía *"macros"*. La posibilidad de intercambio de información entre soportes y proyectos diferentes es otro aspecto importante, máxime cuando se trabaja en equipo.

. Facilidad para el Usuario.

El análisis cualitativo de los datos es bastante difícil de por sí sin tener que luchar con un programa difícil e inaccesible. Es importante que ofrezca buenos tutoriales, ayuda en el entorno y documentos asequibles (manuales, artículos, etc.), ayuda técnica rápida, preferiblemente por teléfono, o por fax o correo electrónico.

3.1.3.2.- Esquemas comparativos de las principales características de los Software específicos para el análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador.

Los programas mostrados en las filas, están agrupados en base a sus características en cinco grandes familias:

1.- Recuperadores de textos. Son los más básicos, presentan escasas posibilidades centradas en tareas de tratamiento de texto y búsquedas de términos. Este tipo de funciones prácticamente las encontramos hoy en día entre las funciones que ofrecen cualquiera de los procesadores de texto al uso (Word, Word Perfect, ...).

2.- *Manejo de base de datos.* Frente a los anteriores, mejoran sus funciones en la incorporación de bases de datos para almacenar la información.

3.- Codificadores y Recuperadores. Incorporan a sus funciones, a parte la mayoría de funciones de los anteriores, la posibilidad de codificar y recuperar información, aspectos claves para el análisis de datos cualitativos.

4.- *Consructores de teorías.* Son los programas cualitativos por excelencia, además de recoger las funciones anteriores, nos van a facilitar su tratamiento con el fin de poder establecer y comprobar hipótesis. Actualmente son los más extendidos.

5.- *Constructores de redes conceptuales.* Orientados a una función muy específica, pierden aspectos importantes como la codificación y las búsquedas y recuperaciones. Pueden ser excelentes aliados de los anteriores.

RESUMEN DE LAS FUNCIONES DE LOS PROGRAMAS DE ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS MÁS USUALES (*Adaptado de Weitzman y Miles, 1995*)

TIPO	PROGRAMAS	Versión	Sistema operativo	Codificación	Búsqueda recuperación	Manejo de Base de datos	Memorización	Agrupación de datos	Construcción de matrices	Presentación en red	Construcción de teoría	Facilidad para el usuario
1	METAMORPH	3.5	Mc D U M	no	***	no	no	si	--	--	--	**
		4.0	Mc W U	--	***	no	si	si	--	--	--	***
	ORBIS	1.0	D W	no	***	si	no	--	***	--	--	**
	SONAR PROFESSIONAL	8.5	Mc W	--	***	no	si	si	--	--	no	***
	THE TEXT COLLECTOR	1.7	D	--	***	no	--	--	--	--	--	***
	WORDCRUNCHER	4.5	D	--	**	no	--	si	--	--	--	*
		Beta	W	--	***	no	si	si	--	--	--	**
	ZyINDEX	4.0/5.1	D/W	--	***	no	si	si	--	--	--	*
2	ASKSAM	5.1/1.0	D/W	--	***	si	no	si	--	--	--	**
	FOLIO VIEWS	3.1	D W	si	***	si	si	si	*	--	--	***
	TABLETOP	1.x	Mc W	--	**	si	si	--	**	--	si	***
	MAX	3.5	D	si	*	si	--	si	--	--	--	**
3	HYPERQUAL$	1.0	Mc	si	*	si	si	si	*	--	no	**
	KWLITAN	4.0	D	si	**	no	si	si	--	--	no	***
	MARTIN	2.0	W	si	*	no	si	no	--	--	--	***
	QUALPRO	4.0	D	si	*	no	no	--	--	--	--	**
	THE ETHNOGRAPH	4.0	D	si	*	no	si	--	--	--	--	**
4	AQUAD	4.0	D	si	0	no	si	no	**	--	si	**
	ATLAS/TI	1.1E	D	si	**	no	si	si	**	***	si	***
	HYPER RESEARCH	1.55	Mc W	si	**	no	--	--	0	--	si	***

RESUMEN DE LAS FUNCIONES DE LOS PROGRAMAS DE ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS MÁS USUALES (*Adaptado de Weitzman y Miles, 1995*) (continuación)

TIPO	PROGRAMAS	Versión	Sistema operativo	Codificación	Búsqueda recuperación	Manejo de Base de datos	Memorización	Agrupación de datos	Construcción de matrices	Presentación en red	Construcción de teoría	Facilidad para el usuario
4	NUD.IST	3.0	Mc W	si	***	si	si	no	***	**	si	***
	QCA	3.0	D	--	0	--	no	--	0	--	si	0
5	INSPIRATION	4.0	Mc W	--	**	--	si	si	--	***	--	***
	MECA	1.0	Mc D U	--	--	--	--	si	--	**	si	0
	METADESIGN	3.0/4.0	Mc/W	--	0	--	no	si	--	***	--	***
	SEMNET	1.1 Beta	Mc	--	**	--	si	si	--	***	si	***

-- ..... No puede realizar esa tarea **no** ..... No realmente diseñado para este propósito (puede hacerlo de forma limitada).
si ..... Diseñado para este propósito (puede ser más o menos efectivo) *** .. Alta ** .. Buena *.. Débil

VALORACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS MÁS USUALES (*Adaptado de Weitzman y Miles, 1995*)

TIPO	PROGRAMAS	Ver3ón	Sistema operativo	Codificación	Búsqueda recuperación	Manejo de Base de datos	Memorización	Agrupación de datos	Construcción de matrices	Construcción de teorías Presentación en red		Facilidad para el usuario	Valoración global
1	METAMORPH	3.5	Mc D U M	1	3	1	1	3	--	--	--	2	11
		4.0	Mc W U	--	3	1	3	3	--	--	--	3	13
	ORBIS	1.0	D W	1	3	3	1	--	3	--	--	2	13
	SONAR PROFES3ONAL	8.5	Mc W	--	3	1	3	3	--	--	1	3	14
	THE TEXT COLLECTOR	1.7	D	--	3	1	--	--	--	--	--	3	7
	WORDCRUNCHER	4.5	D	--	2	1	--	3	--	--	--	1	7
		Beta	W	--	3	1	3	3	--	--	--	2	12
	ZyINDEX	4.0/5.1	D/W	--	3	1	3	3	--	--	--	1	11
2	ASKSAM	5.1/1.0	D/W	--	3	3	1	3	--	--	--	2	12
	FOLIO VIEWS	3.1	D W	3	3	3	3	3	1	--	--	3	19
	TABLETOP	1.x	Mc W	--	2	3	3	--	2	--	3	3	16
	MAX	3.5	D	3	1	3	--	3	--	--	--	2	12

VALORACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS MÁS USUALES (*Adaptado de Weitzman y Miles, 1995*) (continuación)

TIPO	PROGRAMAS	Ver3ón	Sistema operativo	Codificación	Búsqueda recuperación	Manejo de Base de datos	Memorización	Agrupación de datos	Construcción de matrices	Presentación en red	Construcción de teorías	Facilidad para el usuario	Valoración global
3	HYPERQUAL$	1.0	Mc	3	1	3	3	3	1	--	1	2	17
	KWLITAN	4.0	D	3	2	1	3	3	--	--	1	3	16
	MARTIN	2.0	W	3	1	1	3	1	--	--	--	3	12
	QUALPRO	4.0	D	3	1	1	1	--	--	--	--	2	8
	THE ETHNOGRAPH	4.0	D	3	1	1	3	--	--	--	--	2	10
4	AQUAD	4.0	D	3	0	1	3	1	2	--	3	2	15
	ATLAS/TI	1.1E	D	3	2	1	3	3	2	3	3	3	23
	HYPER RESEARCH	1.55	Mc W	3	2	1	--	--	0	--	3	3	12
	NUD.IST	3.0	Mc W	3	3	3	3	1	3	2	3	3	24
	QCA	3.0	D	--	0	--	1	--	0	--	3	0	4
5	INSPIRATION	4.0	Mc W	--	2	--	3	3	--	3	--	3	14
	MECA	1.0	Mc D U	--	--	--	--	3	--	2	3	0	8
	METADE3GN	3.0/4.0	Mc/W	--	0	--	1	3	--	3	--	3	10
	SEMNET	1.1 Beta	Mc	--	2	--	3	3	--	3	3	3	17

Solamente dos programas (Atlas/Ti y Nudits), son capaces de dar respuesta al 90% de las características.

Seguidamente vamos a pasar a realizar un análisis de mayor calado, referido a las características de los cinco programas más significativos con vistas a realizar las tareas que todo investigador cualitativo precisa, especialmente las referidas a la *"codificación"* y *"construcción de teoría"*.

COMPARATIVA DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS ÚTILES PARA CODIFICAR Y CONSTRUIR TEORÍA (*Adaptado de Weitzman y Miles, 1995*)

Características	**AQUAD**	**ATLAS/ti**	**HyperRESEARCH**	**NUD.IST**	**QCA**
Estructura de la entrada de datos	**	***	--	**	**
Procesador de textos / Editor	necesario	útil	necesario	necesario	necesario
Entrada directa de datos	--	sí	--	sí	sí

Características (cont.)	AQUAD	ATLAS/ti	HyperRESEARCH	NUD.IST	QCA
Compatibilidad con procesador	ASCII	ASCII	ASCII	ASCII	ASCII
Tipos de datos aceptados	Texto	Texto	Texto	Texto/Video	Cuantitativo
Manejo de datos "off line"	--	--	--	***	--
Numeración de líneas	sí	sí	sí	sí	--
Facilidad de revisión de archivos	--	--	--	sí	sí
Estructura de la base de datos	Sin estructura archivos ext. Con índice	Sin estructura archivos ext. Con índice	Sin estructura Archivos ext. Con índice	Sin estructura Archivos ext. Con índice	Sin estructura Archivos int. Con índice
Agrupación / Unificación	Flexible	Libre/auto	libre	flexible	N/A
Tamaño de bloque estandar	Linea	palabra/ oración/párrfo	palabra	linea/párrafo	N/A
Capacidad de la base de datos	1000 ficheros 500 K por fichero	K por fichero limitados RAM/∞ K total	900 ficheros,∞ K por fichero 900 cajones	∞ Ficheros ∞ K por fichero	255 variantes ∞ cajones
CODIFICACIÓN	**	***	**	***	N/A
Longitud de código	palabra clave	Frase	frase	frase	N/A
En pantalla (un paso)	sí	sí	sí	sí	N/A
Aplicación de códigos	Múltiple(10)/ Coincidencia /Agrupación	Múltiple/ Coincidencia/ Agrupación	Múltiple/ Coincidencia/ Agrupación	Múltiple/ Coincidencia/ Agrupación	N/A
Multiniveles	2	más de 2	más de 2 durante comprobación de hipótesis	más de 2	N/A
Codificación automática	--	**	*	***	N/A
Facilidad para revisar códigos	**	**	***	***	N/A
Presentación de los códigos	lista	lista/red	lista	lista/red	N/A
No almacenamiento en el texto	sí	sí	--	sí	N/A
MEMORIZACIÓN/ANOTACIÓN	**	***	--	**	**
Texto editable	sí	sí (desaconseja)	--	sí	N/A
Texto marcable	--	--	--	--	N/A
Anotación en el texto	sí	sí	--	--	--
Aceptación de memorandum	sí	sí	--	sí	sí
Memorandum añadidos a:	Texto / códigos	Textos/código /memorandum /red/lista/rela-ciones/fami-lias/proyectos	--	Códigos documentos	Análisis

Características (cont.)	AQUAD	ATLAS/ti	HyperRESEARCH	NUD.IST	QCA
Anotaciones codificables	sí	sí	--	parcialmente	--
AGRUPACIÓN DE DATOS	*	***	--	*	*
Uniones desde dentro	--	Texto/códigos /memorias	--	Códigos	--
Agrupaciones entre ellos	Texto-memo Código-mem	Texto-memo Código-memo	--	Códigos- Off line	Memo- Análisis
BÚSQUEDAS Y RECUPERACIÓN	*	**	**	***	*
Velocidad	media	alta	media	media	alta
Tipos de búsqueda	* Boleana * aplicación lógica ** secuencia ** proximidad ** abierta	* Boleana *** sinónimos *** abierta	** Boleana	*** Boleana *** aplicación lógica *** secuencia *** proximidad *** abierta *** Relacional	** Boleana
Co - ocurrencia por:	grupos/ proximidad documentos	grupos	cajón	grupos/ proximidad documentos	cajón
Búsqueda de:	códigos series de texto	códigos series de texto	códigos cajones	códigos series de texto cajones	cajones
Selección de subgrupos datos	sí limitado	sí	sí	sí	sí
"Hits" destacados	no	series/códigos /grupos	no	series	grupos (cajon. configuración)
Muestra "hits" en el contexto	no	totalmente	no	limitado	N/A
Fuentes añadidas	*	***	***	***	**
Anotación y grabación búsquedas	--	--	sí	sí	sí
"Hits" editables y procesables	--	sí	sí	sí	sí
DESARROLLO CONCEPTUAL DE TEORÍA	**	***	**	***	**
General	--	--	--	--	--
Tipo de sistema	recuperación códigos basado en la lógica	recuperación códigos basado en la lógica Basa en redes	recuperación códigos basa en reglas	recuperación códigos basado en la lógica Basa en redes	Basado en la lógica
Estructura jerárquica/ en árbol	--	sí	--	sí	--
Otra estructura en red	--	SÍ	--	--	--
Tipos de agrupación	--	especificable	--	sencilla	--
Propiedades de agrupación lógicas	ninguna	múltiple	ninguna	ninguna	ninguna
Comprobación de hipótesis	--	--	sí	--	si

Características (cont.)	AQUAD	ATLAS/ti	HyperRESEARCH	NUD.IST	QCA
Comparación configuracional de multicasos	sí	--	sí	--	sí
Cierre del sistema	--	sí	sí	sí	sí
EDICIÓN DE GRÁFICOS	--	**	--	--	--
Cualidad de presentación	--	*	--	**	--
Refinamientos estéticos	--	**	--	--	--
Agrupaciones inteligentes	N/A	sí	N/A	N/A	N/A
Auto ordenación	N/A	jerárquico	N/A	N/A	N/A
Auto alineación	N/A	--	N/A	N/A	N/A
Auto espaciado	N/A	--	N/A	N/A	N/A
Diferentes estilos de nudos	N/A	presentación Wimdows/ opciones	N/A	N/A	N/A
Nudos. variación de tamaños	N/A	--	N/A	N/A	N/A
Diferentes tipos de agrupación	N/A	sí	N/A	N/A	N/A
Uniones segmentadas	N/A	--	N/A	N/A	N/A
Texto en nudos	N/A	Etiqueta	N/A	N/A	N/A
PRESENTACIÓN/SALIDA DE DATOS	*	**	**	**	**
Se puede ver a través de:	pantalla impresora archivo	pantalla impresora archivo	pantalla impresora archivo	pantalla impresora archivo	pantalla impresora archivo
Pantallas divididas o alternas	--	sí	sí	sí	sí
Presentación en matriz	cantidad código/ texto	cantidad texto	--	texto	cantidad
Presentación en red	--	sí	--	sí	--
Recuentos de frecuencia	sí	sí	sí	sí	sí
exportación de datos numéricos	--	SPSS/ASCII	--	--	ASCII
OTRAS CARACTERÍSTICAS					
Adecuación al cliente	*	***	--	--	--
Automatización	ninguna	ninguna	búsquedas reutilizables	ficheros de comandos	ninguna
Portabilidad	--	--	parcialmente	sí (Win-Mac)	--
FACILIDAD PARA EL USUARIO	**	***	***	***	*
Esfuerzo de aprendizaje requerido	moderado	moderado	bajo	moderado	moderado

Características (cont.)	AQUAD	ATLAS/ti	HyperRESEARCH	NUD.IST	QCA
Tutoriales	materiales de ejemplos incluidos	materiales de ejemplos incluidos	***	*	--
Ayuda en pantalla	**	***	***	--	*
Documentación	**	**	**	**	*
Ayuda técnica	**	**	**	**	*
Facilidad de uso una vez aprendido	*	***	***	***	**
Precio aproximado	195$	275$	225$	333$	25$
Sistema operativo	DOS	DOS	Dos/Windows/Mac/Hypercard	Mac Windows	DOS
Requerimientos de Hardware	Pc 640K ram	386 8 mb ram	W: 4 mb ram Mac: 2 mb ram	W: 5 mb ram Mac: 3 mb ram	Pc 640K ram
Abreviaturas utilizadas: * ..... Débil ** ..... Bueno *** ... Alto					

3.1.3.3.- Nuestra herramienta de trabajo: El Nudits.

A la hora de decidirnos por una opción para facilitar los trabajos mecánicos de la investigación, optamos por *"Nudits"* al entender que sería la herramienta ideal para dar respuesta a las demandas básicas de la investigación: es un excelente programa para realizar las tareas de codificación, en cuanto a las búsquedas y recuperaciones (importantes para nosotros), se sitúa muy por encima del *"Aquad"*, segunda opción que barajamos y es un gran facilitador del desarrollo conceptual de teorías. Otro aspectos importante que tuvimos muy en cuenta, fue la posibilidad de importación y exportación de información desde entornos de *"Mac"* a *"Pc"*, ya que dentro del mismo grupo se trabaja indistintamente en ambos; otra característica a tener en cuenta es su diseño bajo entorno *"Windows"*, que ofrece la posibilidad de trabajar en *"multitarea"* aspecto que propicia una gran rapidez en el traslado de información al procesador de textos.

El programa **NUDIST** (Non-Numerical Unstructured Data Indexing, Search and Theorizing; QSR, 1994, versión 3.0 para P.C.)[18] creado en la Universidad de La Trobe

18

En la parte final de la investigación contamos con la posibilidad de utilizar la versión 4.o; al tener realizado todo el desarrollo en la versión anterior, hemos de confesar que tuvimos reparos de cambiar, por miedo a que se presentara algún problema de compatibilidad. Consideramos interesante indicar que mejora

(Melbourne, Australia), es un programa diseñado específicamente para el análisis de datos cualitativos procedentes de entrevistas, diarios, historias de vida, y textos en general (políticos, jurídicos y literarios).(Richards y Richards, 1994).

Siguiendo a Rodríguez, G. (1995) Para el programa NUDIST, cualquier investigación que se realice se constituye en un proyecto, y toda la información sobre el mismo la almacenará en subdirectorios. En el momento de iniciar un proyecto el programa crea de forma automática un conjunto de subdirectorios en los que irá almacenando la información (textos del proyecto, sistemas de indización, etc.) que se podrá utilizar en el mismo. Estos subdirectorios son: COMMANDS, DATABASE, PROJECT STARTUP, RAWFILES y REPORTS. Se estructura en torno a dos *"sistemas"* básicos: el *"sistema de documentos"* y el *"sistema de indización"* . En el primero se almacena la información en forma de *"documentos"*, que pueden estar presentes bajo dos formatos: *"on line"*[19] (integrados en el proyecto y susceptibles de tratamiento) u *"of line"* (aquéllos cuyo texto no se almacena en el ordenador, sino que sólo acoge información básica sobre los mismos (fotografías, cintas de vídeo, etc.).[20]

El *"sistema de indización"* nos va a facilitar definir y correlacionar conceptos y categorías, al tiempo que nos facilitará la creación y comprobación de nuevas teorías, emergentes de los resultados obtenidos mediante la comparación, relación e intersección de las categorías definidas dentro del árbol de indexación. Esquemáticamente se representa como un gráfico con forma de árbol invertido (**gráfico 4**) en el que se relacionan jerárquicamente una serie de conceptos e ideas a través de sus múltiples ramificaciones. Las intersecciones de cada una de las ramas forman lo que se conoce como *"nudos"*. En el programa NUDIST cada nudo se

---

mucho la anterior, sobre todo en aspectos claves como la velocidad de acceso, información en ventanas, búsquedas, importación y exportación de datos entre proyectos diferentes, entre otras mejoras.

19

a) Documentos *"Online"*: son aquéllos cuyo texto se almacena en el ordenador, bien escribiéndolos gracias a un procesador de texto, o bien capturándolos por medio de un *scanner* y convirtiéndolos posteriormente en formato texto. Los textos deben ser almacenados en el subdirectorio RAWFILES del proyecto para poder ser indizados posteriormente.

20

Desde el *"sistema de documentos"*, vamos a tener la posibilidad de realizar labores de almacenaje y recuperación, manejar documentos desde cualquier procesador de textos, editar el texto y modificarlo, numerar líneas o párrafos para su posterior codificación, realizar informes (memorandum) referidos a ellos, sobre aspectos que nos resulten significativos, imprimir o exportar a un procesador de textos el total o parte del mismo y realizar búsquedas de presencia de palabra/s o frases en ellos.

corresponde con una categoría (o subcategoría).[21] La ordenación que se realice del sistema de indización puede ir de lo general a lo específico, no existiendo ninguna limitación en cuanto al número, profundidad o hijos de los árboles que puedan crearse. El sistema de indización puede ser utilizado para toda una serie de funciones: descubrir y expresar relaciones entre las ideas que emergen al analizar los datos; acceder, buscar y recuperar la información; establecer interrelaciones conceptuales y temáticas; ordenar conceptos, transmitir información, unir con estadísticas, gestionar un proyecto, y trabajar con los nudos. Todo ello permite manejar la información de una forma flexible y relacionada. Cada uno de los nudos se identifica con un número y un nombre. El nombre hará referencia al contenido de la información a la que se asigna un determinado nudo.

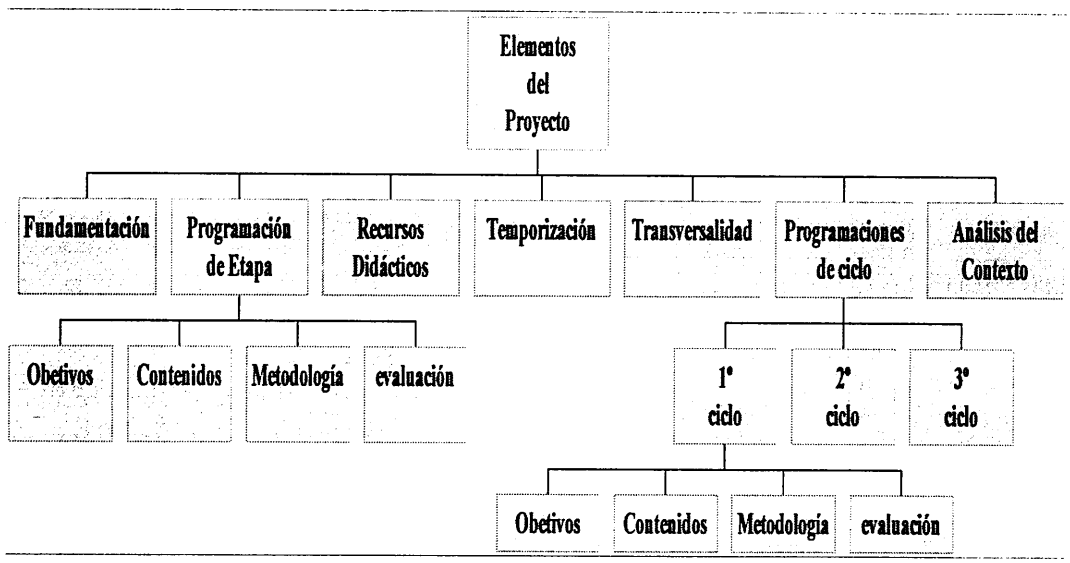


Gráfico 4

Para indizar un documento dentro de un proyecto, es preciso que inicialmente se proceda a la numeración del texto que lo constituye (párrafo, linea, palabra), tarea que el programa realiza de forma automática, posteriormente, para poder localizar o identificar en el espacio textual las diferentes unidades, es preciso fijar unas coordenadas que permitan determinar la posición de las mismas. Los fragmentos de texto quedarán definidos por los números de las unidades en que

21

Existen varios tipos de nudos:
Nudo Raíz: se trata del primer nudo a partir del cual se producen las ramificaciones.
Nudo Padre: es el nudo que se conecta con uno de nivel inferior que será su nudo hijo, suele ser una categoría principal que agrupa o acoge a una o a varias categorías.
Nudo Hijo: se trata de un nudo que se relaciona con otro de nivel superior (nudo padre).
Nudo Hermano: son los nudos que se encuentran en el mismo nivel.

comienzan y acaban.[22]

La categorización con el programa NUDIST permite ir anotando, en cada fase del proceso, las incidencias que vayan teniendo lugar y las posibles modificaciones que se vayan adoptando. Las intuiciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis de trabajo, etc. que surgan en el proceso de lectura y de análisis pueden ser anotadas y registradas en cualquier momento del proceso en ficheros asociados a una categoría o a una unidad de texto en particular. Puesto que el programa permite igualmente ver la ubicación de cada unidad de texto en su categoría correspondiente, su relación con las demás unidades de texto de un mismo periódico o de más de uno, así como su contenido textual, se podía recurrir al examen de las relaciones existentes entre categorías y establecer relaciones de jerarquización entre ellas.

Para una mayor profundización en temas relacionados con el programa Nudits en particular y con la utilización de programas de ordenador para el análisis de datos cualtivos en general, podemos recurrir a las siguientes fuentes de información: Fielding y Lee. (Eds.). (1991); Miles y Huberman, (1994); Richards y Richards. (1991; 1992; 19993); Tesch, (1990); Weitzman y Miles. (1995).

3.2.- Proceso seguido para realizar el análisis de los datos.

Sin perder de vista la *"continuidad"* del proceso seguido, vamos a organizar el análisis de los datos, siguiendo las pautas marcadas por (Miles y Huberman, 1994 y Rodriguez, Gil y García, 1995) identificando tres tareas principales, y dentro de cada una de ellas una serie de actividades ya típicas en los procesos de análisis de datos cualitativos:

---

22 La indización de los documentos se puede realizar de tres formas distintas:
- Desde la barra de menú especificando la dirección de los nudos.
- Directamente sobre el texto visualizado en la pantalla del ordenador.
- A través de un fichero de comandos.

3.2.1.- La reducción de los datos.

Una gran parte de la información recabada desde la investigación global, no nos era útil de cara al proceso particular a desarrollar, referido al *"cómo"* se había producido la elaboración y desarrollo de los Proyectos Curriculares del área de Educación Física en los centros de Enseñanza Primaria. Es decir, precisábamos dar un *"paso cero"* para poder realizar una primera *"selección de información"* relevante para nuestros propósitos. Partiendo de los dos grandes *"corpus"* de información utilizados en la investigación global (Proyectos de Centro y Entrevistas), teníamos que realizar una labor de depuración que nos permitiera obtener exclusivamente aquella que hiciera referencia al área de Educación Física. Al disponer de toda la información informatizada en formato texto (exigencia previa para poder introducirla en el programa Nudits), la tarea fue bastante sencilla, ya que solo había que seleccionar aquellas partes de los documentos (proyectos y entrevistas) que hacían referencia al área de Educación Física.

Una vez realizadas las tareas anteriores, nos encontramos con un primer *"corpus"* de información que agrupa en torno a él los siguientes documentos de cada centro:

Centro	P.C	Ent	Centro	P.C	Ent	Centro	P.C	Ent
GRANADA 1	Si	Si	GRANADA 2	Si	Si	GRANADA 3	Si	
GRANADA 4	Si		GRANADA 5			GRANADA 6	Si	
GRANADA 7	Si		GRANADA 8			GRANADA 9	Si	Si
GRANADA 10	Si	Si	GRANADA 11			GRANADA 12	Si	Si
ALMERÍA 1	Si		ALMERÍA 2			ALMERÍA 3	Si	
Centro	**P.C**	**Ent**	**Centro**	**P.C**	**Ent**	**Centro**	**P.C**	**Ent**
ALMERÍA 4	Si		ALMERÍA 5			ALMERÍA 6	Si	
ALMERÍA 7	Si		ALMERÍA 8	Si		ALMERÍA 9	Si	
ALMERÍA 10	Si		ALMERÍA 11	Si		ALMERÍA 12	Si	
ALMERÍA 13	Si		ALMERÍA 14	Si				
P.C. : Proyecto de Centro.			**Ent:** Entrevista					

El segundo *"corpus"* de información va a ser la referida en exclusiva al estudio de casos. Cada uno de ellos, se ha constituido posteriormente en un *"proyecto"* de Nudits, a la hora de facilitar las tareas mecánicas del análisis.

3.2.1.1.- La separación de los documentos en unidades.

A la hora de realizar la separación de las unidades se optó en un primer momento por utilizar criterios espaciales: *"la linea del texto"*, en previsión de un posible tratamiento de frecuencias, que posteriormente ha sido realizado en contadas ocasiones, ante lo escasamente relevante para nuestra investigación. Cada uno de los documentos a su vez, ha contado con un encabezado identificativo.

**** Estudio de casos.***
**** Colegio Granada 1.***
**** Entrevista nº 1.***
**** Realizada el : 08/04/97***
**** Duración : 40 minutos.***
**** Entrevistador : Enrique Rivera.***
**** Informante : maestro especialista de E.F. del colegio.***

1 P: ¿Hablamos del contexto?....., fundamentalmente si
2 se ha tenido en cuenta, para el Proyecto Curricular, no en el
3 Proyecto de Centro, en el Proyecto tuyo del área de
4 Educación Física, si se ha tenido en cuenta el contexto del
5 Proyecto.
*6 *R : No, no lo he tenido en cuenta, no sé a qué contexto te*
7 refieres, ¿al tipo de alumnado?, ¿a la ubicación del centro?,
8 ... no lo he tenido en cuenta,... porque con el tipo de
9 alumnos de Educación Especial, alumnos de necesidades
10 educativas especiales .....

Como podemos apreciar en el ejemplo, cada uno de los documentos introducidos en el Nudits, consta de un encabezado (lineas que comienzan con un (*)), que nos será de gran utilidad para identificar las características del documento. Nosotros hemos recogido básicamente en esta información: el proyecto al que pertenece; el centro de procedencia; el tipo de documento; la fecha; duración (en el caso de ser una entrevista); la persona que realiza la recogida de la información y la persona que la facilita. Posteriormente, podemos observar cómo aparecen las lineas de texto del documento numeradas, esta estrategia será fundamental para poder realizar la codificación de cada una de las unidades en la/s categoría/s que a las hace referencia.[23]

23 En el programa Nudits, a la codificación se la identifica por *"indización"*, al tiempo que no se habla de categorías y si de *"nudos"*(Rodríguez, 1995, Varios, 1997).

3.2.1.2.- Identificación y clasificación de las unidades.

Codificación, categorización e **indización** (término que utilizaremos nosotros), van a ser sinónimos a la hora de realizar la ubicación de las respectivas unidades identificadas en los documentos, en el **nudo/s** dentro del cual las consideremos incluidas. Para poder realizar esta operación (fundamental para un correcto desarrollo del proceso de la investigación), lo primero que debemos de definir es un *"Sistema de indización"*, que nos permita la misma. Es interesante hacer notar que frente a otras estrategias de análisis de datos basados en sistemas de categorías cerrados de antemano, el Nudits permite optar por un sistema cerrado, abierto o mixto, esto significa que nos posibilita el enriquecimiento progresivo del sistema de indización, a medida que avanza el proceso. En nuestro caso optamos por una vía mixta[24], que partiendo de una propuesta muy definida, permitió la inclusión de nuevos nudos, según la demanda del proceso de análisis.

Al tener que realizar dos proyectos, para atender a los dos *"corpus"* planteados, esto nos obligó a tener que definir dos sistemas de indización, uno para el proyecto *"Elaboración del Proyecto Curricular"* y otro para el *"Estudio de casos"*.

3.2.1.2.1.- Sistema de indización del proyecto: "Elaboración del Proyecto Curricular".

La descripción que se va a realizar impide ver por su gran tamaño de forma global el sistema de indización elaborado; este punto hace que realicemos esta visión de forma parcializada, introduciéndonos en un primer momento en los seis *"nudos padres"* (primarios), para posteriormente entrar al análisis de cada uno de ellos con sus respectivas ramificaciones. Tampoco se ha asignado numeración a los nudos en el gráfico por motivos de espacio.

Nudo 1.- ***"Elementos del Proyecto"***: Integramos en su seno toda la información recabada desde los Proyecto de Curriculares del área de Educación Física.

Nudo 2.- ***"Ejes del Proyecto"***: En él se identifica el marco utilizado para elaborar el Proyecto.

---

24 Strauss, 1987, citado por Rodríguez, Gil y García, recoge el concepto *"codificación abierta"*, para referirse a la estrategia de partir de categorías provisionales, que a medida que avanza la codificación, pueden ser consolidadas, suprimidas o ampliadas.

Nudo 3.- ***"Contexto del Proyecto"***: Aglutina la información recabada sobre las condiciones en las que han sido elaborados los Proyectos en los centros.

Nudo 4.- ***"Racionalidad Pedagógica"***: Recoge los datos que hacen referencia a las lineas de elaboración utilizadas para la elaboración del Proyecto en cuanto a marco teórico, secuenciación de los elementos y utilidad del mismo.

Nudo 5.- ***"Desarrollo práctico"***: Integra la información referida al desarrollo llevado a cabo de los Proyectos en los centros.

Nudo 6.- ***"Características de los centros"***: Agrupación de la información de cada uno de los centros objetos de la investigación en base a las características previas por las que fueron seleccionados.

SISTEMA DE INDIZACIÓN

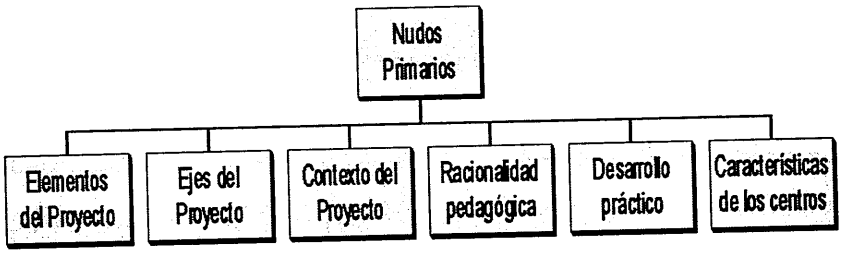


Gráfico 5

Estos nudos los podemos identificar como *"nudos organizadores"*, ya que físicamente no recogen información puntual, salvo raras excepciones en las que la indización sea tan genérica que no se identifique claramente con alguno de sus nudos hijos. Su función principal es la de agrupar en torno a ellos grandes espacios conceptuales y teóricos con un alto grado de relación entre sí.(**Gráfico 5**)

NUDO 1.- *"ELEMENTOS DEL PROYECTO"* (Gráfico 6)

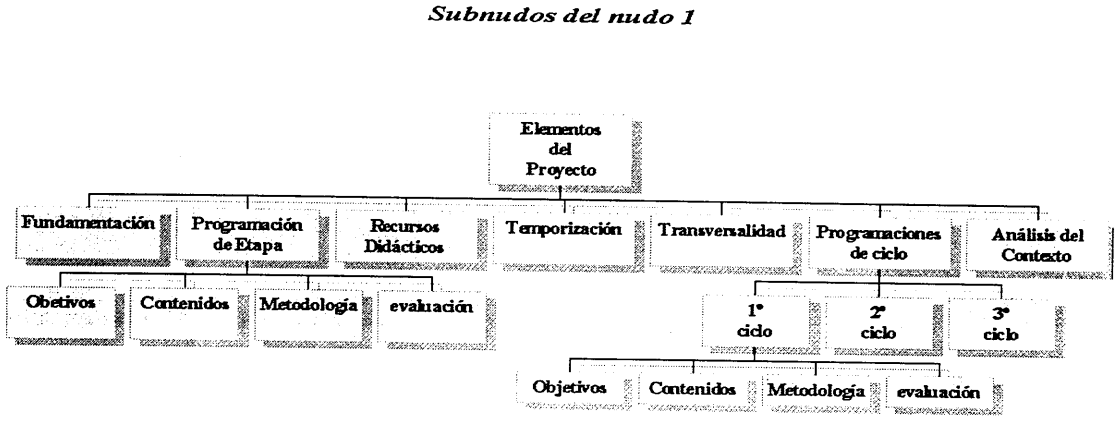


Gráfico 6

Nudo 1.1.- "Fundamentación": Identifica toda la información referida al marco epistemológico y legal aportada.

Nudo 1.2.- "Programación de Etapa": Este nudo padre va a agrupar en torno a él toda la información que se aporta desde los proyectos, sobre los aspectos referidos a la etapa; se abre en cuatro hijos:

Nudo 1.2.1.- "Objetivos de etapa": Expresión en término de capacidades de los niveles de desarrollo que se desean alcanzar en los alumnos y alumnas al final de la etapa.

Nudo 1.2.2.- "Contenidos de etapa": Identificación de los conocimientos relevantes a adquirir por parte de los alumnos y alumnas en Primaria.

Nudo 1.2.3.- "Metodología de etapa": Concreción en el 2º nivel de las orientaciones metodológicas plasmadas en el currículum oficial andaluz, y que hacen referencia al área de Educación Física.

Nudo 1.2.4.- "Criterios de evaluación": Concreción de los criterios y estrategias de evaluación planteados en el currículum andaluz, a nivel general para la etapa.

Nudo 1.3.- "Recursos didácticos.": Unidades de contenido que identifican los recursos didácticos disponibles y su utilización en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Nudo 1.4.- "Temporización.": Presencia de los contenidos distribuidos en unidades temporales y estrategias para realizarla.

Nudo 1.5.- "Transversalidad.": Referencias a los contenidos transversales planteados en el currículum, presencia y formas de plasmarlos en el desarrollo curricular.

Nudo 1.6.- "Programaciones de ciclo.": Este nudo padre aglutina en él a cada uno de los ciclos de la Primaria, que a su vez se organizan en los cuatro espacios básicos del proyecto.

Nudo 1.6.1.- "1º Ciclo": Es un nudo *"organizador"*, que facilita la agrupación de la información referida a sus cuatro nudos hijos:

Nudo 1.6.1.1.- "Objetivos de 1º ciclo": Expresión en término de capacidades de los niveles de desarrollo que se desean alcanzar en los alumnos y alumnas al final del 1º ciclo.

Nudo 1.6.1.2.- "Contenidos de 1º ciclo": Identificación de las secuencias de contenidos planteadas a nivel del 1º ciclo.

Nudo 1.6.1.3.- "Metodología del 1ºciclo": Concreción a nivel de ciclo de las orientaciones metodológicas plasmadas a nivel de la Etapa.

Nudo 1.6.1.4.- "Criterios de evaluación para el 1º ciclo": Concreción de los criterios y estrategias de evaluación planteados para el ciclo.

Los nudos: 1.6.2 y 1.6.3 (2º y 3º ciclo respectivamente), tendrían la misma definición que el anterior, con los mismos nudos hijos identificados, razón lógica para no plasmarlos.

Nudo 1.7.- "Análisis del contexto del centro": Recoge las unidades de contenido que hacen referencia a los aspectos tenidos presentes del marco social, cultural y económico, así como a las estrategias para recabarlos, a la hora de realizar el Proyecto.

NUDO 2.- "EJES DEL PROYECTO" **(Gráfico 7)**

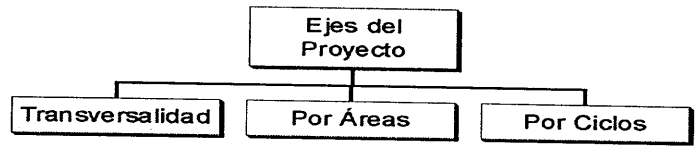


Gráfico 7

Nudo 2.1.- "Transversalidad": El Proyecto y su posterior desarrollo se articula desde los contenidos transversales propuestos desde el currículum o desde el marco del mismo proyecto.

Nudo 2.2.- "Pos Áreas": La estructura del Proyecto se construye desde la base de las áreas curriculares presentes en la etapa.

Nudo 2.3.- "Por Ciclos": El ciclo, sus características y marcos globales de referencia van a ser la base para realizar la concreción curricular.

NUDO 3.- *"CONTEXTO DEL PROYECTO"* **(Gráfico 8)**

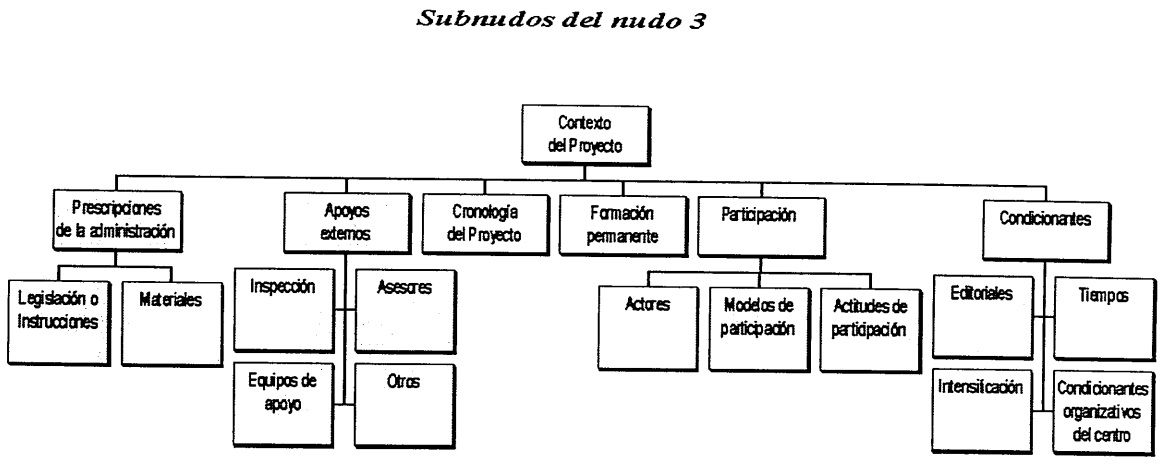


Gráfico 8

Nudo 3.1.- "Prescripciones de la Administración": Ordenes, decretos y documentos que editados por la administración, tienen presencia relevante en la elaboración del Proyecto de Centro.

Nudo 3.1.1.- "Legislación / Instrucciones": Normativa oficial publicada en el BOJA o en el BOE, que hace referencia a la elaboración y desarrollo de los Proyectos Curriculares.

Nudo 3.1.2.- "Materiales": Publicaciones realizadas desde la administración orientadoras de los procesos de elaboración de los Proyectos Curricualres.

Nudo 3.2.- "Apoyos externos": Ayudas recibidas externas al centro en la elaboración del Proyecto.

Nudo 3.2.1.- "Inspección": Presencia de la inspección educativa en la elaboración del Proyecto.

Nudo 3.2.2.- "Asesores": Colaboración recibida desde los asesores de los centros de profesores.

Nudo 3.2.3.- "Equipos de Apoyo": Ayuda recibida por parte de los equipos de apoyo externos al centro en la elaboración de los Proyectos.

Nudo 3.2.4.- "Otros apoyos": Colaboraciones puntuales recibidas por otros estamentos de formación: Universidad, cursos específicos, etc. a la hora de realizar la elaboración del Proyecto de Centro.

Nudo 3.3.- "Cronología del Proyecto": Historia del proceso de elaboración del proyecto.

Nudo 3.4.- "Formación permanente": Formación recibida antes o durante del proceso de elaboración del Proyecto Curricular y que ha tenido impacto en el mismo.

Nudo 3.5.- "Participación": personas, modelos y actitudes que han estado presentes en la elaboración del documento y su posterior desarrollo.

Nudo 3.5.1.- "Actores": Personas involucradas directa o indirectamente en la elaboración del Proyecto.

Nudo 3.5.2.- "Modelos de participación": Estrategias de coordinación del equipo docente puestas en práctica para realizar la elaboración del Proyecto.

Nudo 3.5.3.- "Actitudes de participación": Muestras de aceptación, interés, rechazo o pasividad mostradas por el profesorado a la hora de realizar y desarrollar el Proyecto.

Nudo 3.6.- "Condicionantes": Aspectos que en una u otra medida han mediatizado la elaboración del Proyecto.

Nudo 3.6.1.- "Editoriales": Presencia o utilización de las editoriales a la hora de realizar el documento.

Nudo 3.6.2.- "Tiempos": Limitaciones temporales para poder llevar a cabo las reuniones de equipo necesarias para la elaboración y puesta en común del Proyecto.

Nudo 3.6.3.- "Intensificación": Referencias al acumulo de tareas a realizar en el normal desarrollo de la vida del centro, que impide disponer de tiempos adecuados para dedicar a la elaboración del Proyecto.

Nudo 3.6.4.- "Condicionantes organizativos del centro": Impedimentos surgidos desde la propia estructura del centro escolar, que mediatizan en gran medida la elaboración del Proyecto.

NUDO 4.- *"RACIONALIDAD PEDAGÓGICA"* **(Gráfico 9)**

Subnudos del nudo 4

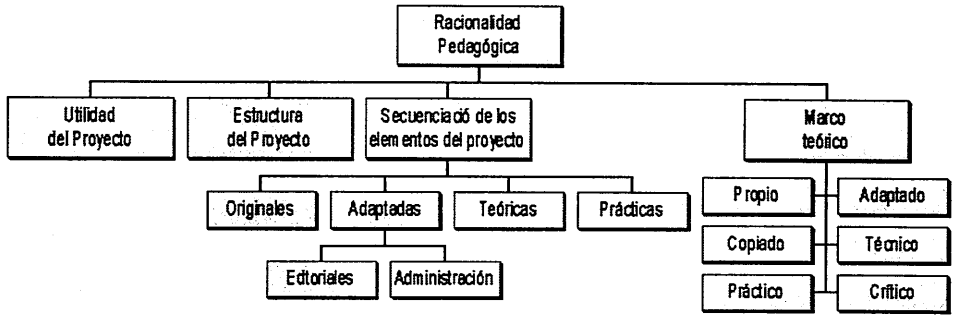


Gráfico 9

Nudo 4.1.- "Utilidad del proyecto": Sentimientos expresados por los profesores en cuanto a la validez del Proyecto elaborado.

Nudo 4.2.- "Estructura del Proyecto": Modelo de elaboración seguido a la hora de acometer la tarea de construcción del Proyecto.

Nudo 4.3.- "Secuenciación de los elementos del Proyecto": Estrategias utilizadas para realizar la elaboración de cada uno de los elementos integrados en el Proyecto Curricular de Centro.

Nudo 4.3.1.- "Originales": Secuenciación de los elementos del Proyecto creadas desde el seno de equipo docente, sin una utilización de los moldes preestablecidos desde la administración o las editoriales.

Nudo 4.3.2.- "Adaptadas": Secuenciación elaborada siguiendo los dictámenes emanados de diversas fuentes.

Nudo 4.3.2.1.- "Editoriales": La secuenciación realizada de los elementos del Proyecto ha sido adaptada desde la propuesta previa de alguna editorial.

Nudo 4.3.2.2.- "Administración": La secuenciación realizada de los elementos del Proyecto ha sido adaptada desde la propuesta previa realizada por la administración educativa.

Nudo 4.3.3.- "Teóricas": Secuenciación de los elementos del Proyecto enmarcada desde una perspectiva teórica.

Nudo 4.3.4.- "Prácticas": Secuenciación de los elementos del Proyecto enmarcada desde la práctica cotidiana del aula.

Nudo 4.4.- "Marco Teórico": Apoyo conceptual y teórico en el que se sustenta la propuesta de Proyecto realizada.

Nudo 4.4.1.- "Propio": Elaborado desde el propio conocimiento generado desde el marco escolar.

Nudo 4.4.2.- "Adaptado": Propuesta que bebe de uno de los paradigmas educativos al uso, intentando congeniar este con su propio conocimiento profesional.

Nudo 4.4.3.- "Copiado": Marco teórico que refleja claramente las lineas marcadas desde uno de los paradigmas actuales en educación.

Nudo 4.4.4.- "Técnico": El marco teórico propuesto se sitúa en los planteamientos del paradigma técnico.

Nudo 4.4.5.- "Práctico": El marco teórico propuesto se sitúa en los planteamientos del paradigma práctico.

Nudo 4.4.6.- "Crítico": El marco teórico propuesto se sitúa en los planteamientos del paradigma crítico.

NUDO 5.- *DESARROLLO PRÁCTICO.* **(Gráfico 10)**

Subnudos del nudo 5

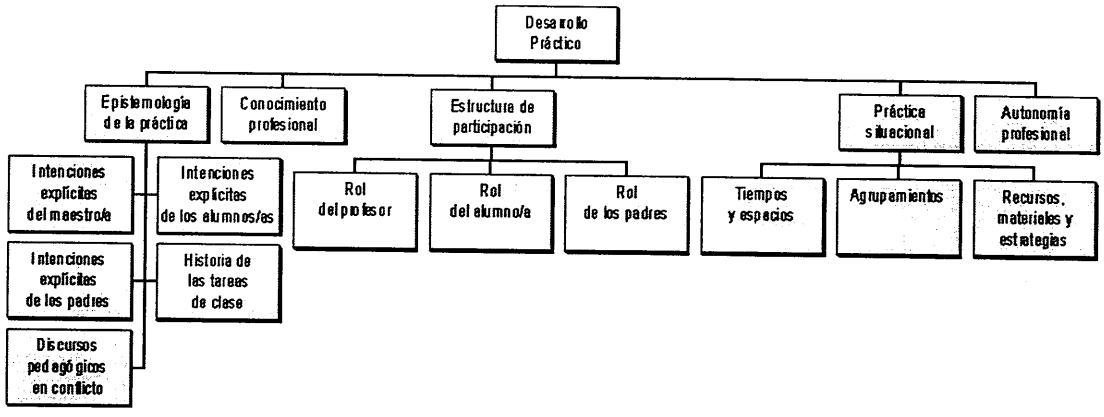


Gráfico 10

Nudo 5.1.- "Epistemología de la práctica": Fundamentos del desarrollo práctico del currículum.

Nudo 5.1.1.- "Intenciones explícitas del maestro/a": Manifestaciones y hechos que hacen referencia a la concreción en la práctica del currículo escolar por parte del profesorado.

Nudo 5.1.2.- "Intenciones explícitas de los alumnos/as": Actitudes y comportamientos que manifiestan los alumnos y alumnas hacia el desarrollo del currículum escolar.

Nudo 5.1.3.- "Intenciones explícitas de los padres": Actitudes y comportamientos que manifiestan los padres hacia el desarrollo del currículum escolar.

Nudo 5.1.4.- "Historia de las tareas de clase": Observaciones recogidas sobre el desarrollo de las tareas de clase que se explicitan en la práctica del Proyecto.

Nudo 5.1.5.- "Discursos pedagógicos en conflicto": Enfrentamiento de culturas en la implementación del currículum en la práctica.

Nudo 5.2.- "Conocimiento profesional": Imágenes, teorías, creencias, valores y rutinas que expresa el profesorado de forma consciente o inconsciente sobre su práctica profesional.

Nudo 5.3.- "Estructura de participación": papeles que asumen los integrantes de la comunidad educativa en el desarrollo práctico del currículum.

Nudo 5.3.1.- "Rol del profesor": papel asumido por el profesor en el desarrollo práctico del currículum.

Nudo 5.3.2.- "Rol del alumno/a": papel asumido por el alumno o la alumna en el desarrollo práctico del currículum.

Nudo 5.3.3.- "Rol de los padres": papel asumido por los padres en el desarrollo práctico del currículum.

Nudo 5.4.- "Práctica situacional": Identificación de los elementos inherentes a la práctica referidos a los tiempos, espacios, recursos y agrupamientos utilizados.

Nudo 5.4.1.- "Tiempos y espacios": Utilización de los tiempos y espacios en el desarrollo práctico del currículum.

Nudo 5.4.2.- "Agrupamientos": estrategias de agrupamiento de los alumnos y alumnas utilizadas por el profesor para realizar las tareas de clase.

Nudo 5.4.3.- "Recursos, materiales y Estrategias": Utilización para el desarrollo de las tareas de clase de recursos, materiales o estrategias de práctica.

Nudo 5.5.- "Autonomía profesional": Niveles expresos de libertad para llevar a cabo el desarrollo del Proyecto.

NUDO 6.- *"CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS"* (Gráfico 11)

Este nudo acoge toda la información recabada de cada uno de los centros, organizada en base a sus características. Esta estrategia se realiza para poder posteriormente realizar búsquedas selectivas en los documentos indexados, ya que no presentan estos ningún tipo de indización particular, salvo la inclusión del documento correspondiente en el nudo o nudos adecuados a sus características. En el esquema podemos ver el árbol generado, que se enriquece en la concreción de una serie de nudos, hijos del referido a "centros públicos" y "centros concertados", donde se encuadran todos los documentos "on line" indexados de cada uno de los centros objeto de la investigación.

Subnudos del nudo 6

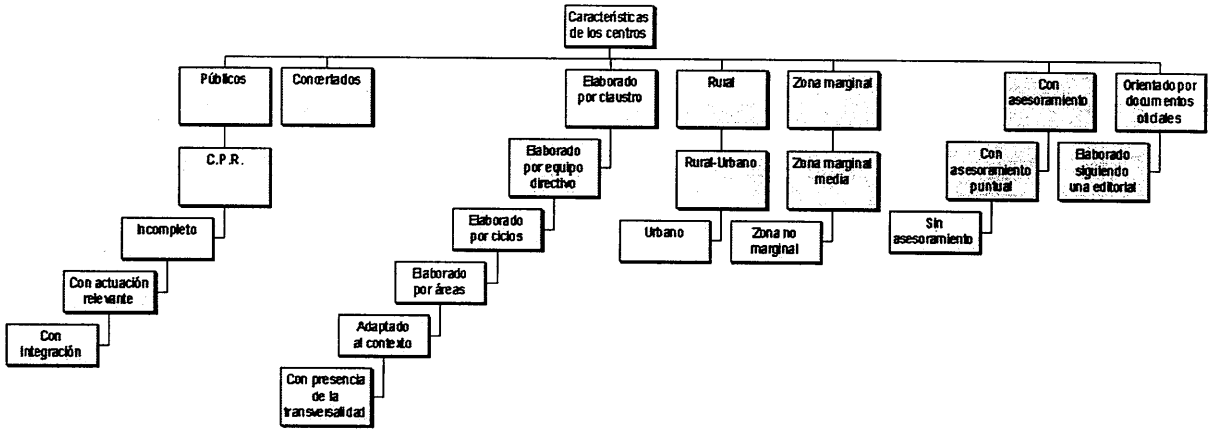


Gráfico 11

Nudo 6.1.- "Centros públicos": Acoge los documentos indexados que pertenecen a centros de carácter público.

Nudos 6.1.1 al 6.1.26.- En estos nudos se recogen de forma parcelada (un nudo por centro) la información de cada uno de los centros públicos investigados.

Nudo 6.2.- "C.P.R.": Recoge la información de los centros que están integrados en la red de *"Centros Públicos Rurales"*.

Nudo 6.3.- "Centros incompletos": Centros que no identifican un aula por nivel, teniendo varios niveles en el mismo aula.

Nudo 6.4.- "Centros concertados": Referidos a los centros privados sostenidos con fondos públicos.

Nudos 6.4.1. al 6.4.4.- Cada uno de estos cuatro nudos identifica uno de los centros concertados objetos de la investigación.

Nudo 6.5.- "Rurales": Centros integrados en localidades de menos de 5.000 habitantes.

Nudo 6.6.- "Rurales-Urbanos": Centros pertenecientes a localidades entre 5.000 y 10.000 habitantes.

Nudo 6.7.- "Urbanos": Centros pertenecientes a ciudades de más de 10.000 habitantes.

Nudo 6.8.- "Zona marginal": Colegios ubicados en zonas marginales con actuación preferente que mantienen un alumnado del entorno.

Nudo 6.9.- "Zona marginal media": Centros pertenecientes a zonas o localidades que presentan un grado medio de marginación y cuentan en sus aulas con una presencia significativa de alumnado procedente de bolsas sociales de marginación.

Nudo 6.10.- "Zona no marginal": Colegio ubicado en un entorno social y económico medio que no presenta un significativo grado de marginación en sus alumnos y alumnas.

Nudo 6.11.- "Elaborado por el claustro": Centros donde la participación del global del profesorado en la elaboración del Proyecto de Centro ha sido muy significativa.

Nudo 6.12.- "Elaborado por el equipo directivo": Marcada presencia del equipo directivo del centro a la hora de elaborar el Proyecto de centro.

Nudo 6.13.- "Elaborado por ciclos": Colegios que presentan una estructura de elaboración del Proyecto donde se ha primado el ciclo.

Nudo 6.14.- "Elaborado por áreas": centros que han optado por primar el área a la hora de elaborar el Proyecto Curricular.

Nudo 6.15.- "Adaptado al contexto": Fuerte presencia del entorno en el que se ubica el centro a la hora de elaborar el Proyecto de Centro.

Nudo 6.16.- "Con asesoramiento": Presencia de un proyecto de innovación o elaboración curricular asesorado por un Centro de Profesores, como marco de construcción del Proyecto.

Nudo 6.17.- "Con asesoramiento puntual": Centros que sin estar involucrados en ningún proyecto concreto, han recibido puntual asesoramiento para realizar la elaboración del Proyecto de Centro.

Nudo 6.18.- "Sin asesoramiento": Equipos de profesores que han realizado su Proyecto de Centro sin contar con ayudas externas en su elaboración.

Nudo 6.19.- "Orientado por documentos oficiales": Proyectos de Centros claramente marcados por las directrices emanadas de la administración educativa.

Nudo 6.20.- "Elaborados siguiendo una editorial": Clara presencia de una editorial en el Proyecto de Centro, especialmente en el capítulo del Proyecto curricular.

Nudo 6.21.- "Con actuación relevante": Centros que han estado dentro de proyectos de actuación relevante promovidos por la administración.

Nudo 6.22.- "Con presencia de la transversalidad": Proyectos de Centro que acogen en su diseño y elaboración una fuerte presencia de los contenidos transversales.

Nudo 6.23.- "Con integración": Centros que tienen aula de educación especial.

3.2.1.2.2.- Sistema de indización del proyecto: "Estudio de Casos".

Anteriormente realizábamos una descripción detallada de los nudos que componían el árbol de indización utilizado para realizar la codificación de todos los documentos directamente relacionados con el proyecto: *"Elaboración del Proyecto Curricular"*; con vistas a realizar la segunda parte de esta investigación, el estudio de casos que se ha realizado, demandaba una explicitación de nudos que acogieran la información derivada de espacios novedosos frente al anterior proyecto: datos recogidos desde el diario de observación, documentos referentes a la programación de aula, etc; para este fin, partiendo del anterior, se realiza una modificación del mismo en los siguientes aspectos:

. *Se suprime el nudo 2: "Ejes del Proyecto"*, ya que no tiene relevancia de cara a la información recabada desde el estudio de casos.

. *El nudo 3: "Contexto del Proyecto"*, se adapta a las nuevas necesidades, cediendo algunos de sus hijos que no presentaban interés.

. *El nudo 5: "Desarrollo práctico"*, sufre una notable modificación, al adoptar un papel relevante en este nuevo proyecto; hay que hacer notar el papel fundamental que juega, al recoger en él una gran cantidad de información procedente especialmente del diario de observación.

. *El nudo 6: "Características de los centros"*, desaparece al perder su sentido.

. Aparecen dos nuevos nudos: *"La Educación Física en el contexto del centro"* y *"Programación de nivel"*.

Vamos a pasar a un análisis detallado de los tres nudos primarios que marcan la diferencia entre ambos árboles de indización:

NUDO 2.- *"PROGRAMACIÓN DE NIVEL"* (Gráfico 12)

Este nudo hace referencia explícita a los elementos que suelen integrarse dentro de la Unidad Didáctica (núcleo básico de organización de la Programación de Nivel) en el área de Educación Física. Lógicamente los espacios que he contemplado dentro de ella son los que de forma preferente ha utilizado el maestro. En el cuadro que se acompaña, pueden verse con detalle los elementos a los que hacíamos referencia con anterioridad:

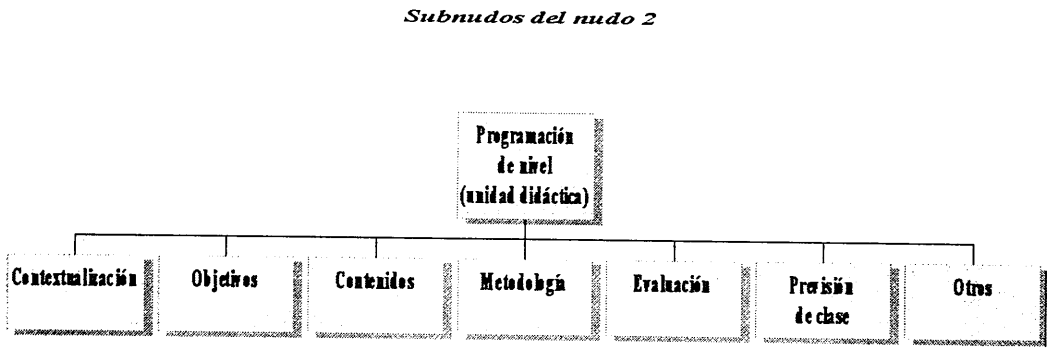


Gráfico 12

Nudo 2.1.- Contextualización: Justificación de los contenidos tratados y conexiones con anteriores aprendizajes.

Nudo 2.2.- "Objetivos": Expresión en término de capacidades de los niveles de desarrollo que se desean alcanzar en los alumnos y alumnas al final de la Unidad Didáctica.

Nudo 2.3.- "Contenidos": Identificación de las secuencias de contenidos planteada para el trabajo de la Unidad.

Nudo 2.4.- "Metodología": Concreción de las estrategias y estilos de enseñanza a utilizar en el desarrollo de los contenidos.

Nudo 2.5.- "Evaluación": Criterios e instrumentos a utilizar para comprobar el nivel de adquisición de los objetivos planteados.

Nudo 2.6.- "Previsión de clase": referencias al trabajo a realizar en cada una de las clases que van a conformar la Unidad.

Nudo 2.7.- "Otros": Información presente en las Unidades, no asimilable en ninguno de los nudos anteriores.

NUDO 5.- *"DESARROLLO PRÁCTICO"* **(Gráfico 13)**

Subnudos del nudo 5

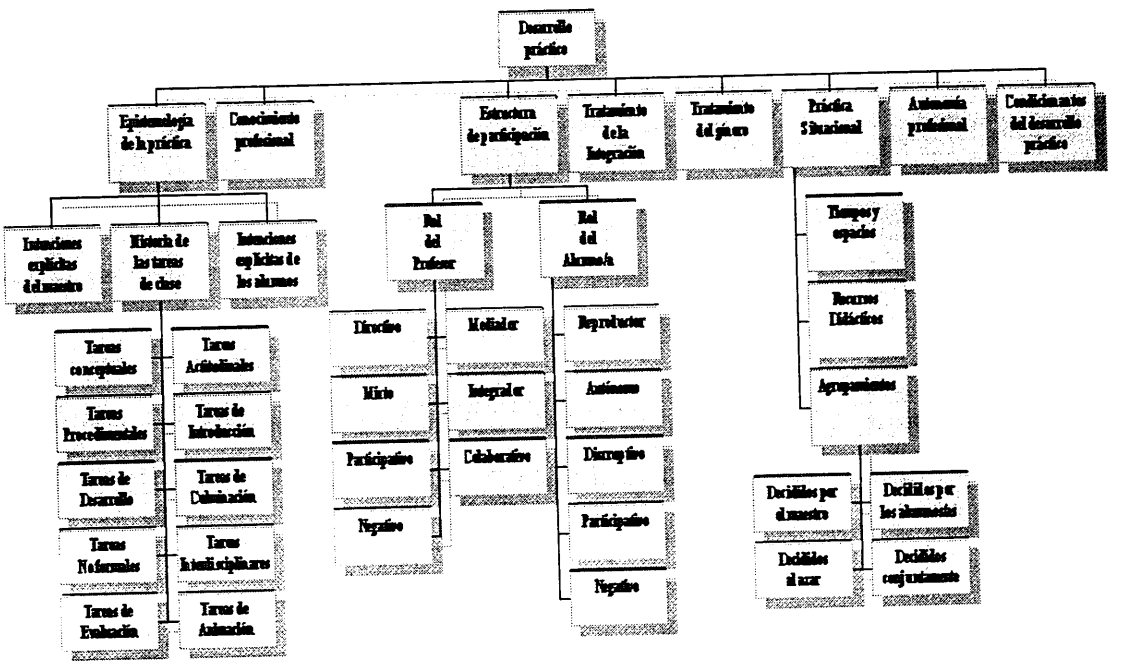


Gráfico 13

Ha sido el nudo del estudio de casos por excelencia, desde él se han podido analizar los grandes elementos que han intervenido en los proceso de enseñanza y aprendizaje, dada su extensión vamos a realizar sus visión de forma parcelada,

acercándonos en un primer momento a los grandes subnudos (nudos hijos) del *"nudo padre"* y de aquí pasar a una pormenorización de las diferentes concreciones realizadas para enriquecer el posterior análisis:

Nudo 5.1.- "Epistemología de la práctica": Fundamentos del desarrollo práctico del currículum.

Nudo 5.1.1.- "Intenciones explícitas del maestro/a": Manifestaciones y hechos que hacen referencia a la concreción en la práctica del currículo escolar por parte del profesor.

Nudo 5.1.2.- "Historia de las tareas de clase": Observaciones recogidas sobre el desarrollo de las tareas que se explicitan en la práctica del Proyecto.

Nudo 5.1.2.1.- "Tareas conceptuales": actividades orientadas al aprendizaje de conceptos relacionados con el área.

Nudo 5.1.2.2.- "Tareas procedimentales": actividades orientadas al aprendizaje de procedimientos relacionados con el área.

Nudo 5.1.2.3.- "Tareas actitudinales": actividades orientadas a consolidar de normas, hábitos y valores genéricos y específicos del área.

Nudo 5.1.2.4.- "Tareas de Introducción": Planteadas por el profesor con la intención de servir de antesala a tareas de aprendizaje o desarrollo.

Nudo 5.1.2.5.- "Tareas de Desarrollo": Orientadas a trabajar los contenidos planteados para la clase del día.

Nudo 5.1.2.6.- "Tareas de Culminación": Previstas para finalizar espacios de actividades dedicados al aprendizaje o desarrollo de los contenidos de la clase.

Nudo 5.1.2.7.- "Tareas no formales": Planteadas sin ninguna finalidad educativa, sirven para realizar la gestión de la clase.[25]

Nudo 5.1.2.8.- "Tareas Interdisciplinares": planteadas para trabajar contenidos relacionados con otras áreas de conocimiento.

25

Cuando nos referimos a este tipo de tareas, vendrían a oponerse a las propuestas por Gimeno (1988: 249) como **tareas formales**: "aquellas que institucionalmente se piensan y estructuran para conseguir las finalidades de la propias escuela y del *currículum*."

Nudo 5.1.2.9.- "Tareas de animación": sin una clara finalidad educativa, pretenden mejorar el clima de clase.

Nudo 5.1.2.10.- "Tareas de evaluación": orientadas específicamente a aplicar pruebas o test que valoren el nivel de rendimiento o aprendizaje alcanzado por los alumnos.

Nudo 5.1.3.- "Intenciones explícitas de los alumnos/as": Actitudes y comportamientos que manifiestan los alumnos y alumnas hacia el desarrollo del currículum escolar.

Nudo 5.2.- "Conocimiento profesional": Imágenes, teorías, creencias, valores y rutinas que expresa el profesorado de forma consciente o inconsciente sobre su práctica profesional.

Nudo 5.3.- "Estructura de participación": papeles que asumen los integrantes de la comunidad educativa en el desarrollo práctico del currículum.

Nudo 5.3.1.- "Rol del profesor": papel asumido por el profesor en el desarrollo práctico del currículum.

Nudo 5.3.1.1.- "Directivo": Asume directamente la responsabilidad de la transmisión de la información sobre la tarea.

Nudo 5.3.1.2.- "Mediador": Deja que sean los alumnos quienes asuman la responsabilidad de la construcción de la tarea y la transmisión de la información sobre la misma.

Nudo 5.3.1.3.- "Mixto": El profesor adopta una posición intermedia durante la tarea, dejando que se produzcan espacios directivos y mediadores.

Nudo 5.3.1.4.- "Integrador": Facilita la inclusión en los grupos de trabajo de la tareas de los alumnos y alumnas con necesidades de integración.

Nudo 5.3.1.5.- "Participativo": Interviene directamente en la realización de las actividades de la tarea.

Nudo 5.3.1.6.- "Colaborativo": Ayuda a los alumnos en la realización de las actividades, facilitando su ejecución.

Nudo 5.3.1.7.- "Negativo": Adopta una actitud de crítica negativa frente al alumno/a en el desarrollo de la tarea.

Nudo 5.3.2.- "Rol del alumno/a": papel asumido por el alumno o la alumna en el desarrollo práctico del currículum.

Nudo 5.3.2.1.- "Reproductor": Se limita a realizar la tarea siguiendo las directrices marcadas por el profesor.

Nudo 5.3.2.2.- "Autónomo": Construye y desarrolla la tarea propuesta en base a sus posibilidades.

Nudo 5.3.2.3.- "Disruptivo": Interfiere en normal desarrollo de la ejecución de la tarea.

Nudo 5.3.2.4.- "Participativo": Se integra en la tarea adoptando una actitud positiva hacia su realización por parte de él y de sus compañeros.

Nudo 5.3.2.5.- "Negativo": Asume una actitud pasiva hacia la realización de la tarea propuesta.

Nudo 5.4.- "Tratamiento de la Integración": Aspectos relevantes de cara a favorecer la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en las tareas normales de clase.

Nudo 5.5.- "Tratamiento del género": Pautas de comportamiento observados en los alumnos, alumnas y profesor, de cara a la integración de géneros en el aula de educación Física.

Nudo 5.6.- "Práctica situacional": Identificación de los elementos inherentes a la práctica referidos a los tiempos, espacios, recursos y agrupamientos utilizados.

Nudo 5.4.1.- "Tiempos y espacios": Utilización de los tiempos y espacios en el desarrollo práctico del currículum.

Nudo 5.4.2.- "Agrupamientos": estrategias de agrupamiento de los alumnos y alumnas utilizadas por el profesor para realizar las tareas de clase.

Nudo 5.4.2.1.- "Decididos por el maestro": Asume directamente la responsabilidad de organizar el grupo de clase frente a la tarea.

Nudo 5.4.2.2.- "Decididos por los alumnos/as": Sin la intervención del maestro, organizan los grupos de trabajo en la tarea.

Nudo 5.4.2.3.- "Decididos conjuntamente": La responsabilidad de la organización de los grupos es asumida conjuntamente por parte de los alumnos y el profesor.

Nudo 5.4.2.4.- "Decididos por azar": El profesor propone un juego de azar para realizar el agrupamiento.

Nudo 5.4.3.- "Recursos didácticos": Utilización para el desarrollo de las tareas de clase de recursos o materiales que faciliten su realización.

Nudo 5.4.4.- "Estrategias": Pautas de actuación del maestro, de cara a mejorar la gestión de clase.

Nudo 5.5.- "Autonomía profesional": Niveles expresos de libertad para llevar a cabo el desarrollo del Proyecto.

Nudo 5.7.- "Autonomía profesional": Niveles expresos de libertad para llevar a cabo el desarrollo del Proyecto.

NUDO 6.- *"LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CONTEXTO"* **(Gráfico 14)**

Este nudo nos aporta una visión global de las circunstancias que rodean al área en su contexto. En un contexto favorable, donde la posibilidad de cooperación con los tutores y el equipo directivo es grande, la imagen que se tiene del área no es al menos marginal, y se valora la presencia del especialista, nos va a propiciar un clima de trabajo agradable desde el que poder desarrollar un proyecto de Educación Física coherente con el contexto y enriquecedor para los alumnos y alumnas

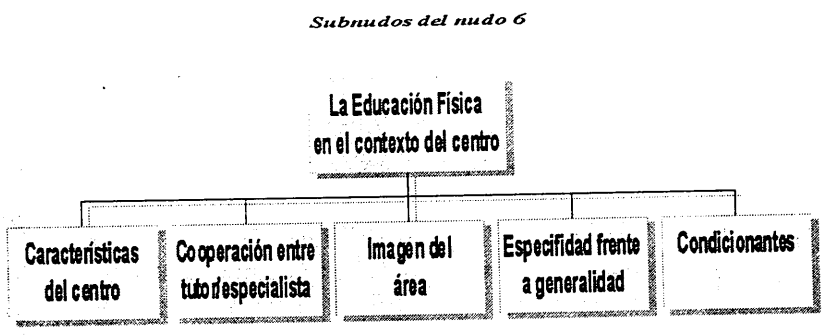


Gráfico 14

Nudo 6.1.- Características del centro: Recoge los aspectos más relevantes referidos a las peculiaridades del centro (profesorado, alumnado, familia, entorno, etc).

Nudo 6.2.- Cooperación entre tutor y especialista: Posibilidades de trabajo en equipo dentro del centro.

Nudo 6.3.- Imagen del área: Percepciones del resto del profesorado, alumnado, padres, ... respecto a la Educación Física.

Nudo 6.4.- Especificidad frente a generalidad: Opiniones a favor o en contra de la presencia del especialista en el tramo de Primaria.

Nudo 6.5.- Condicionantes: Situaciones provocadas desde las necesidades de organización del centro, instalaciones disponibles, etc, que pueden limitar el normal desarrollo del área.

3.2.1.2.3.- Estrategias de indización utilizadas.

La indización de las unidades en los respectivos nudos, se ha realizado desde una doble perspectiva (Miles y Huberman, 1994): *"descriptiva"*, en el caso de aquellos documentos donde no cabía una especial interpretación, caso de los Proyectos Curriculares y con un enfoque de corte *"inferencial"*, cuando las unidades a indizar se correspondían a textos provenientes de las entrevistas o los diarios de observación, que demandaban una mayor interpretación y explicación por parte del investigador.

Las labores de indización han sido realizadas por un solo investigador, evitándose así los posibles problemas que pueden suscitarse cuando son varios los que realizan esta labor. Alejados de estrategias tendentes a transformar los datos obtenidos en meros objetos de tratamiento cuantitativo, nuestra única preocupación se ha centrado en dotar de *"objetividad"*, garantizada al existir un solo indexador y de *"pertenencia"* de cada uno de los nudos utilizados en el árbol de indización (Mucchielli, 1988, citado por Rodríguez, Gil y García, 1995). Planteamiento muy alejado de cumplir los *"clásicos"* requisitos de exhaustividad, exclusión mutua y único principio

clasificatorio, planteados desde enfoques ya tradicionales de análisis de contenido (Ander-Egg, 1980; Cartwright, 1978; Sánchez Carión, 1985).

Las labores mecánicas realizadas desde el programa Nudits, se pueden realizar mediante dos procedimientos: Indización en pantalla, o mediante la construcción y posterior introducción de *"ficheros de comandos"*[26]. En nuestro caso, en el 90% del proceso, hemos optado por trabajar desde la segunda opción, ya que ofrece mayor rapidez, permitiendo que la indización del texto se realice de forma manual (más eficaz y agradable que desde la pantalla del ordenador).

Los ficheros de comandos, como su nombre indica, van a ser programas que se ejecutan en el Nudits, a través de una serie de instrucciones escritas (comandos) para realizar una serie de tareas concretas dentro del mismo. Como podemos apreciar en el pequeño ejemplo que se incluye, constan de una serie de sentencias escritas entre paréntesis, que van precedidas del comando correspondiente (add-Indexing, Build-Tree, ...).

```
.....
(add-indexing "ENTREVISTA ALUMNOS 2º" (5 4 2)
:text-units ((31 97)))
(add-indexing "ENTREVISTA ALUMNOS 2º" (5 4 2 1)
:text-units ((41 43)))
(add-indexing "ENTREVISTA ALUMNOS 2º" (5 4 2 2)
:text-units ((36 39)))
(add-indexing "ENTREVISTA ALUMNOS 2º" (5 4 3)
:text-units ((161 190)))
(add-indexing "ENTREVISTA ALUMNOS 2º" (5 5)
:text-units ((67 92) (93 97)))
(add-indexing "ENTREVISTA ALUMNOS 2º" (5 6)
:text-units ((56 66)))
.....
```

Su diseño se realiza especificando en primer lugar el comando: **add-indexing**, seguido del nombre del documento al que pertenecen las unidades: **"ENTREVISTA ALUMNOS 2º"**, a continuación se detalla el nudo donde se desea realizar la indización: **(5 4 2)** y por último, se especifican las unidades a indizar: **:text-units ((31 97)))**. Para facilitar el proceso posterior de construcción del fichero de comando, previamente hemos trasladado la indización realizada sobre el papel, a unas plantillas (**ver anexos del capítulo 3**).

---

26 Los ficheros de comandos los hemos utilizado tanto para construir el árbol de indización, como para realizar las labores de indización de documentos.

En cuanto a la indización sobre el papel, la estrategia que hemos utilizado ha sido la de abrir un paréntesis (indicando el nº del nudo al que hace referencia) cuando aparecía la primera unidad significativa, y cerrandolo cuando aparecía la última.

650 .....: Se mantienen los grupos de 4.
651 Recursos didácticos: Colchoneta y pica por grupo.
652 Intervención del maestro:
653 Propone la nueva tarea a los alumnos y sobre su ejecución **(5.3.1.1**
654 va realizando ayudas y correcciones de las ejecuciones de
655 los alumnos. **5.3.1.1)**
656 Intervención de los alumnos:
657 Su primera impresión ante la tarea es "Es imposible"; **(5.3.2.1.**
658 posteriormente ante su experimentación: "Es muy facil". **5.3.2.1)**
659 Observaciones:
660 Hay alumnos que presentan problemas para realizar la
661 tarea porque no dominan la realización de la voltereta.
662 5ª TAREA: **(5.1.3.5**
663 Descripción de la tarea:
664 Realizar la tarea anterior pero a dos niveles: los alumnos **(5.1.3.2. (5.4.2.1**
665 que son capaces de realizar correctamente la tarea,
666 intentan hacerla en parejas y tríos en una zona de la sala.
667 Los alumnos que aún no son capaces de realizarla,
668 continúan con la misma tarea. **5.1.3.2) 5.4.2.1)**

3.2.2.- Disposición y transformación de los datos.

Para realizar los procesos de disposición de los datos, básicamente hemos utilizado el *"árbol de indización"*, que con su estructura, nos ha permitido establecer con muchísima claridad las categorías (nudos hijos) y metacategorías (nudos padre), presentes en los dos proyectos abiertos para llevar a cabo la investigación. Esta disposición nos ha permitido realizar con mucha facilidad una organización del análisis de datos, en base a las metacategorías presentes en el mismo; así podemos observar como el informe del primer proyecto, está realizado siguiendo los grandes espacios marcados por los centros a la hora de concretar el Proyecto Curricular del área de Educación Física. En cuanto al proceso de análisis llevado a cabo con el segundo proyecto (Estudio de casos), esta organización previa, facilitada desde el propio árbol de indización, también ha provocado una organización del informe desde las grandes metacategorías emergentes.

3.2.2.1.- Procedimientos para la transformación de los datos del proyecto: Elaboración del Proyecto Curricular.

En cuanto a la transformación de los datos, de cara a una mejor comprensión de los mismos, hemos optado por la utilización de diferentes estrategias, especialmente en el desarrollo de este primer proyecto. Nuestra intención se ha centrado fundamentalmente en verificar las estructuras más utilizadas a la hora de realizar el 2º nivel de concreción del currículum, así como hacer visibles los niveles de originalidad y adaptación al contexto que presentaban. Para ello nos hemos apoyado en una primera *"disección"* de cada una de las propuestas, estructurandolas en *"diagramas"*, que nos ofrecían una imagen visual altamente significativa. Esta estrategia ha sido posteriormente utilizada para ofrecer una aproximación a los *"modelos"* más representativos de elaboración encontrados.

Para hacer emerger los niveles de originalidad y adaptación al contexto que han presentado los diferentes proyectos investigados, necesitábamos recurrir a un procedimiento que nos permitiera la comparación de los datos obtenidos, en este caso, las *"matrices"* (Miles y Huberman, 1984), nos ofrecían esta posibilidad de comparación, transformandose en un elemento clave para el análisis de los datos. En este punto considero importante resaltar que más que del modo de presentación de los datos, es interesante hablar del proceso seguido para establecer las comparaciones a las que hemos aludido anteriormente.

La herramienta utilizada para acceder a la comparación de documentos ha sido la función del programa Nudits conocida como *"Search text"* (Búsqueda de texto) y dentro de ella las dos posibilidades que ofrece: *"String search"* o *"Pattern Search"* según estemos interesados en la localización de una palabra, frase fragmento de un texto, o varias palabras o textos respectivamente. Seguidamente, pasamos a ofrecer las diferentes estrategias puestas en juego para realizar esta labor; nos parece importante hacer notar la constante reconstrucción del procedimiento que se vá produciendo durante el desarrollo del proceso, en base a las nuevas demandas y el conocimiento acumulado desde la propia experiencia.

3.2.2.1.1.- Estrategia planteada para realizar las búsquedas comparadas de los objetivos de los Proyectos Curriculares.

La localización de las fuentes de información utilizadas por los centros a la hora de realizar su definición de objetivos para la etapa, se realizó partiendo de los dos documentos claves que han marcado las pautas de definición de objetivos a este nivel, para el área de Educación Física: el *"Decreto 105/92 de 9 de junio por el que se establecen las enseñanza correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía"* y el *"Real decreto 1344/1991 por el que se establece el currículo de Educación Primaria"*. Realizando una comparación previa entre ellos, se agruparon los objetivos idénticos, con el fin de no repetir búsquedas, y se realizó la selección del *"texto significativo de referencia"*, de cada uno de los objetivos, que marcaría las pautas para localizar las *"unidades significativas"* presentes en cada uno de los documentos.[27]

Texto significativo de referencia utilizado en las búsquedas		
Búsqueda	**Objetivos andaluces**	**Objetivo MEC**
1ª Búsqueda	*1°.- Participar en juegos y otras actividades, estableciendo relaciones*	6°.- Participar en juegos y otras actividades, estableciendo relaciones
2ª Búsqueda	*2°.- Valorar diferentes comportamientos que se presentan en la*	
3ª Búsqueda	*3°.- Resolver problemas que exijan el dominio de patrones*	4°.- Resolver problemas que exijan el dominio de patrones
4ª Búsqueda	*4°.- Conocer y valorar su cuerpo y la actividad*	1°.- Conocer y valorar su cuerpo y la actividad
5ª Búsqueda *	*5°.- Dosificar el esfuerzo en función de sus posibilidades*	3°.- Regular y dosificar el esfuerzo en función de sus posibilidades
6ª Búsqueda	*6°.- Conocer y valorar diferentes formas de actividad física*	
7ª.- Búsqueda	*7°.- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del*	8°.- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del
8ª.- Búsqueda	*8°.- Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, posturales y*	2°.- Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, posturales y

27

Por *"Texto significativo de referencia"*, hemos entendido aquel fragmento del texto que vamos a utilizar como referente para localizar en los documentos unidades que presenten ese mismo fragmento.

Las *"Unidades significativas"* serán aquellas extraídas de cada uno de los documentos que han sido localizadas mediante la estrategia de búsqueda puesta en práctica.

Búsqueda	Objetivos andaluces	Objetivo MEC
9ª.- Búsqueda		5°.- Utilizar sus capacidades físicas básicas y destrezas motrices
10ª.- Búsqueda		7°.- Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas
* En el 5° objetivo andaluz y 3° del MEC, no existe coincidencia total, pero no afecta al estar la diferencia en la 1ª y 2ª palabra de la frase, ya que al coincidir las seis restantes aparece con claridad los objetivos copiados de los planteados por el MEC.		

Seguidamente, podemos observar en el siguiente ejemplo, el resultado de una de las búsquedas, tal como nos la presenta el Nudits. Posteriormente se realizará una presentación en matriz del resultado obtenido. El ejemplo se corresponde con la realizada para el objetivo 7° propuesto por el currículum andaluz y el 8° del Ministerio de Educación y Ciencia, que en este caso concreto coinciden en su definición:

+++ ON-LINE DOCUMENT: GRANADA 2
+++ Retrieval for this document: 5 units out of 390, = 1.3%
8 *** No Definition
++ Text units 27-31:
27 1329 participando en la conservación y mejora del entorno en
28 1330 que se desarrollan.
29 1331 7.Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del
30 1332 movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados
31 1333 de ánimo y comprender mensajes expresados de este

+++ ON-LINE DOCUMENT: ALMERÍA 2
+++ Retrieval for this document: 10 units out of 782, = 1.3%
8 *** No Definition
++ Text units 217-221:
217 1282 OBJETIVO 8:
218 1283 Para la etapa:
219 1284 8.- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del
220 1285 movimiento para comunicar sensaciones, ideas o estados de
221 1286 ánimo y comprender mensajes expresados de este modo.

++
+++ ON-LINE DOCUMENT: GRANADA 11
+++ Retrieval for this document: 15 units out of 691, = 2.2%
8 *** No Definition
++ Text units 24-28:
24 673 hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás,
25 674 relacionando estos hábitos con los efectos sobre la salud
26 675 4.- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del
27 676 movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de
28 677 ánimo y comprender mensajes expresados de este modo

+++ ON-LINE DOCUMENT: ALMERÍA 4
+++ Retrieval for this document: 5 units out of 1118, = 0.45%
8 *** No Definition
++ Text units 106-110:
106 4330 participando en la conservación y mejora del entorno en
107 4331 que se desarrolla
108 4332 7. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del
109 4333 movimiento para comunicar sensaciones , ideas, estados
110 4334 de ánimo, y comprender mensajes expresivos de ese modo

++
+++ ON-LINE DOCUMENT: GRANADA 7
+++ Retrieval for this document: 5 units out of 557, = 0.90%
8 *** No Definition
++ Text units 341-345:
341 1779 participando en la conservación y mejora del entorno en que
342 1780 se desarrolla.
343 1781 7. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento
344 1782 para comunicar sensaciones, ideas, estados de ánimo, y
345 1783 comprender mensajes expresivos de ese modo.
++
+++ ON-LINE DOCUMENT: ALMERÍA 12
+++ Retrieval for this document: 15 units out of 697, = 2.2%
8 *** No Definition
++ Text units 30-34:
30 1788 condición personal y/o social, así como evitando
31 1789 comportamientos de rivalidad, agresividad.
32 1790 . Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y
33 1791 del movimiento para transmitir sensaciones, ideas
34 1792 y estados de ánimo y comprender mensajes sencillos

++

+++ ON-LINE DOCUMENT: ALMERÍA 8
+++ Retrieval for this document: 20 units out of 1104, = 1.8%
8 *** No Definition
++ Text units 93-97:
93 121 c) Utilizar adecuadamente los espacios donde se desarrollen
94 122 actividades físicas.
95 123 7.- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento
96 124 para comunicar sensaciones, ideas, estados de ánimo y
97 125 comprender mensajes expresivos de ese modo.

++
+++ ON-LINE DOCUMENT: GRANADA 10
+++ Retrieval for this document: 5 units out of 467, = 1.1%
8 *** No Definition
++ Text units 47-51:
47 371 GENERAL DE ETAPA: E - J - L
48 372 CAPACIDADES: I
49 373 7.-OBJETIVO: Utilizar los recursos expresivos del
50 374 cuerpo y del movimiento como medios de comunicación
51 375 (sensaciones, ideas, estados de ánimo, etc.)

++
+++ ON-LINE DOCUMENT: ALMERÍA 14
+++ Retrieval for this document: 10 units out of 471, = 2.1%
8 *** No Definition
++ Text units 28-32:
28 1310 participando en la conservación y mejora del entorno en que se
29 1311 desarrollan.
30 1312 7- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento
31 1313 para comunicar sensaciones, ideas, estados de ánimo y comprender
32 mensajes expresivos de este modo.
++ Text units 347-351:
347 886 los entornos en que se desarrollan participando en su
348 887 conservación y mejora .
349 888 8-Utilizar los recursos expresivos del cuerpo , del movimiento para
350 889 comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender
mensajes
351 890 expresa-dos de este modo .
++
+++ ON-LINE DOCUMENT: ALMERÍA 10
+++ Retrieval for this document: 10 units out of 298, = 3.4%
8 *** No Definition
++ Text units 202-206:
202 480 aire libre.
203 481 I.
204 482 I1.- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del
205 483 movimiento para expresar sensaciones, ideas, estados de ánimo,
206 484 y comprender mensajes expresivos de ese modo.
++ Text units 270-274:
270 556 C.6.3.- Ocuparse del mantenimiento tanto de materiales como
271 557 de los lugares aptos para la práctica de los deportes aprendidos.
272 558 E.7.- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del
273 559 movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de
274 560 ánimo y comprender mensajes expresados de este modo.

De cara a los procedimientos seguidos para localizar las fuentes utilizadas por los centros a la hora de realizar su concreción de objetivos de ciclo, metodológicamente se han seguido básicamente las pautas descritas anteriormente en el análisis de los objetivos de etapa; lógicamente al producirse mayor dispersión de la información sobre las fuentes de referencia utilizadas por los maestros y maestras para realizar la propuesta, ha habido que utilizar estrategias de búsqueda de cruce, para localizar los centros que han utilizado una u otra fuente. Veamos más detenidamente los pasos utilizados:

. 1º paso: Agrupación de la información:

El programa al realizar las búsquedas, no ejecuta estas exclusivamente sobre las unidades de texto indizadas en el nudo de referencia, sino que la realiza sobre el total de unidades de texto de los documentos que tienen presencia en el referido nudo. Esto

lógicamente plantea un doble problema: localización de gran número de *"unidades basura"*, no útiles a los intereses de la búsqueda que se está realizando, y excesivo tiempo invertido para realizar el proceso, aspecto que puede hacer altamente tedioso el mismo. Para subsanar este problema, se ha realizado un *"report"* (almacenar en fichero texto la información del nudo) y posteriormente, una vez depurado, introducir el mismo como nuevo y único documento indexado en el nudo de: *"objetivos de ciclo"*, esta operación se ha realizado en cada uno de los tres ciclos. Todo el proceso descrito no es necesario en la nueva versión del Programa Nudits 4.0, que uno de los aspectos que mejora es precisamente este, permitiendo restringir la búsqueda a las unidades exclusivamente indizadas bajo el nudo.

. 2º paso: Búsqueda de unidades significativas:

Es el momento clave para localizar aquellas unidades de texto que son idénticas al *"Texto significativo de referencia"* (trozo de texto correspondiente a una propuesta de objetivos para el ciclo de una editorial o del Ministerio de Educación). Gracias a esta estrategia, van apareciendo los centros que han utilizado parcial o íntegramente la fuente investigada. Como método para realizar este paso, se ha realizado el cruce de cada uno de los *"documentos fuente"*[28] en cinco *"Textos significativos de referencia"*. Veamos un ejemplo de lo explicado:

Se ha seleccionado como documento fuente la propuesta de la editorial *"Anaya"*, y uno de los *"Textos significativos de referencia"* utilizados para la búsqueda ha sido: *"Participar de forma habitual en"*. El resultado ha sido el siguiente:

+++ Text search for 'Participar de forma habitual en'

+++ Searching document OBJETIVOS DE 2º CICLO...
58 . PARTICIPAR DE FORMA HABITUAL EN juegos populares y
79 ..PARTICIPAR DE FORMA HABITUAL EN juegos populares y
314 ..- PARTICIPAR DE FORMA HABITUAL EN juegos populares y
379 ..- PARTICIPAR DE FORMA HABITUAL EN juegos populares
507 . PARTICIPAR DE FORMA HABITUAL EN juegos populares y
660 .. PARTICIPAR DE FORMA HABITUAL EN juegos populares y
+++ 6 text units out of 1158, = 0.52%

28

Cuando hablamos de *"documentos fuente"*, nos estamos refiriendo a aquellas propuestas que realizadas desde la propia administración (CEJA o MEC) o las editoriales de mayor implantación en el mercado (Anaya, Everest, S. M., Edebé, Edelvives, Santillana, ...), que han servido de referente a los profesores para construir sus propias concreciones curriculares.

Esto quiere decir que en cada linea especificada tenemos la posibilidad de localizar un centro que ha utilizado posiblemente esta fuente para elaborar su propuesta, para poder verificar esta información solo nos queda dar el tercer paso:

. 3º Paso: Localización de documentos significativos:

Es el momento de ver a que centros pertenecen las unidades de texto localizadas y comprobar que existe similitud entre ambas, para ello basta con acudir a los documentos: *"Objetivos de 2º ciclo"* y *"Editorial Anaya"* y realizar una comparación entre ambos, veamos a modo de ejemplo cual sería el resultado en el objetivo descrito:

Objetivo de la editorial Anaya: ***"Participar de forma habitual en juegos populares y tradicionales, iniciándose en los de exploración y aventura."***		
Linea	**Centro**	**Texto**
58-61	Almería 1	58 . Participar de forma habitual en juegos populares y 59 tradicionales, aceptando el papel que le corresponde 60 desempeñar y conocer los diferentes tipos de juegos y sus 61 estrategias básicas.
79-81	Granada 2	79 ..Participar de forma habitual en juegos populares y 80 tradicionales, iniciándose en los de exploración y 81 aventura.
314-316	Almería 2	314 ..- Participar de forma habitual en juegos populares y 315 tradicionales, iniciándonos en los de exploración y 316 aventura.
379-381	Granada 11	379 ..- Participar de forma habitual en juegos populares 380 y tradicionales, iniciándose en los de exploración 381 y aventura.
507-508	Almería 4	507 . Participar de forma habitual en juegos populares y 508 tradicionales, iniciándose en los de exploración y aventura
660-662	Granada 7	660 .. Participar de forma habitual en juegos populares y 661 tradicionales, iniciándose en los de exploración y 662 aventura.

Como se puede ver en el ejemplo, una sola búsqueda nos ha propiciado información más que significativa para pensar que al menos cinco centros, han utilizado esta fuente para diseñar sus objetivos de ciclo, bien recogiéndola como suya o utilizándola para adaptarla. Este proceso ha sido el que nos ha facilitado poder realizar el análisis pormenorizado de los procesos de

elaboración utilizados, para definir los objetivos de ciclo del área de Educación Física en cada uno de los centros investigados.

3.2.2.1.2.- Estrategia planteada para realizar las búsquedas comparadas de las secuencias de contenido de los Proyectos Curriculares.

Ante el acumulo de información, nos hemos visto obligado a utilizar una estrategia de muestreo, para ella se han seleccionado cincuenta muestras aleatorias de *"textos significativos de referencia"*, extraídas de los propios Proyectos Curriculares de los centros, respetando que como máximo hubiera tres de un mismo centro. Estos van a servir de referente previo para localizar relaciones entre centros y la vinculación o presencia de las editoriales y propuestas de las administraciones educativas en las diferentes propuestas.

El segundo paso ha consistido en aplicar la búsqueda a partir de los *"textos significativos de referencia"* y depurar el resultado de la misma, realizando una labor de localización de similitudes entre los centros y de estos con las editoriales y propuestas de las administraciones educativas central y autonómica.

En la siguiente tabla, podemos ver un resumen de los resultados obtenidos en cada una de las cincuenta búsquedas lanzadas.

	Texto significativo de referencia	***Búsqueda encontrada en:*** **Al: Almería Gr: Granada Edeb: Edebé Anay: Anaya Evere: Everest**						
1ª	*Aceptación de los diferentes niveles*	Al 5	Al 12	Al 13	Al 14			
2ª	*Actitud de respeto a las normas*	Gr 11	Gr 1	Gr 4				
3ª	*Adopción de hábitos*	Al 14	Gr 4	Gr12	Al 3	Al 5	Al 8	Al 12
		Al 13	Al 14	Ceja	Mec			
4º	*Adoptar posiciones corporales*	Gr 9						
5º	*Afirmación de la lateralidad*	Al 8	Gr 1	Gr 4	Mec			
6ª	*Afirmación progresiva de la lateralidad*	Gr 12	Gr 1	Gr 4				
7ª	*Aplicación de las habilidades básicas*	Al 5	Gr 8	Edeb				
8ª	*Apreciación de distancias*	Al 13	Gr 2	Gr 6	Gr 10	Al 8	Al 9	Al 12
		Anay	Ceja					
9ª	*Calentamiento general*	Al 9						
10ª	*Comprensión elemental*	Gr 12	Al 3	Ceja				
11ª	*Conciencia de la relación que existe*	Al 9						

	Texto significativo de referencia (continuación)	***Búsqueda encontrada en:*** **Al: Almería Gr: Granada Edeb: Edebé Anay: Anaya Evere: Everest**						
12ª	*Conciencia segmentaria*	Gr 8						
13ª	*Conocer y asumir sus propias limitaciones*	Al 12						
14ª	*Control neuromotor en movimientos*	Al 1	Gr 2	Gr 6	Gr 10	Al 8	Al 10	Anay
15ª	*Control y dominio motor*	Al 8	Gr 2	Gr 6	Gr 9	Gr 10	Al 8	Al 9
		Al 12	Mec					
16ª	*Correr a tres patas*	Gr 9						
17ª	*Danzas tradicionales autóctonas*	Al 14	Al 5					
18ª	*Desinhibición y espontaneidad*	Al 13	Al 3	Ceja				
19ª	*Disposición favorable*	Gr 4	Gr 9	Ceja				
20ª	*El esquema corporal: literalidad**	Evere						
21ª	*El juego como expresión social*	Al 14						
22ª	*Elaboración de juegos sencillos*	Gr 12	Ceja					
23ª	*Experimentación del equilibrio*	Gr 4	Ceja					
24ª	*explorar la capacidad de contraer*	Al 12						
25ª	*Familiarización con el ritmo*	Al 7	Al 3	Ceja				
26ª	*Identificación y experimentación*	Al 3						
27ª	*Iniciación a los juegos de exploración*	Al 9	Gr 2	Gr 6	Gr 10	Anay		
28ª	*Interés por aumentar la competencia*	Gr 11	Gr 1	Gr 2	Gr 6	Gr 7	Gr 10	Al 2
		Al 8	Anay	Ceja				
29ª	*Juegos simbólicos y expresivos*	Al 12						
30ª	*La globalidad corporal*	Evere						
31ª	*Lateralidad sobre sí mismo*	Al 13						
32ª	*Lenguaje expresivo corporal*	Al 1	Gr 2	Gr 6	Gr 8	Gr 10	Al 8	Al 10
		Al 12	Anay	Edeb				
33ª	*los sonidos del entorno*	Al 5						
34ª	*Manipulación de objetos*	Gr 8						
35ª	*Normas básicas de seguridad*	Al 1	Gr 2	Gr 6	Gr 10	Al 10		
36ª	*Observar las trayectorias*	Gr 1	Gr 12					
37ª	*Participación activa y espontanea*	Al 3	Al 8	Ceja				
38ª	*Relación entre ejercicio físico y salud*	Al 7						
39ª	*Relaciones topológicas básicas*	Gr 2	Gr 6	Gr 10	Al 1	Al 8	Al 10	Anay
40ª	*Representación de experiencias personales*	Gr 12						
41ª	*Representación gráfica*	Gr 9						
42ª	*Respeto por las normas concretas*	Gr 2	Gr 6	Gr 10	Gr 11	Al 10	Anay	
43ª	*Respeto y confianza en su propio cuerpo*	Al 7						
44ª	*Respiración de diferentes maneras*	Al 8	Mec					
45ª	*Tempo y sonido corporal*	Gr 1						
46ª	*Uso correcto de espacios y materiales*	Gr 2	Gr 6	Anay				
47ª	*Utilización de agrupaciones*	Al 3	Ceja					

	Texto significativo de referencia *(continuación)*	*Búsqueda encontrada en:* **Al: Almería Gr: Granada Edeb: Edebé Anay: Anaya Evere: Everest**						
48ª	*Valoración de los usos expresivos*	Gr 11	Gr 9	Gr 12	Al 8	Evere		
49ª	*Valorar el esfuerzo físico*	Evere						
50ª	*Velocidad propia*	Gr 8						

*

3.2.2.2.- Procedimientos para la transformación de los datos del proyecto: Estudio de Casos.

Abordar el conocimiento del *"aula de Educación Física"* desde un estudio de casos, suponía en principio un acercamiento al escenario de trabajo con unas perspectivas muy amplias. Nuestras primeras preguntas iban dirigidas a tratar de describir e interpretar, cómo se llevaban a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje en las clases de Educación Física en Primaria. Lógicamente nos encontramos con una gran cantidad de variables a observar, ya que aún manteniendo un esquema previo que nos reducía a tres los agentes que intervienen de forma directa en ellos (maestro, alumnos y tareas de clase), la gran cantidad de relaciones uni-direccionales y bi-direccionales que se podían establecer entre ellos, propició que al final del periodo de inmersión en el campo de estudio, nos encontrábamos con una gran cantidad de datos a organizar y transformar.

Entendimos que para poder interpretar y tratar de construir nuevos conocimientos, teníamos que dar un paso previo fundamental: describir aquello que de forma tangible había pasado durante el desarrollo de las clases. Una vez más, el Nudits se transformó en nuestro mejor organizador de la información, para desde él, partiendo de la indización de los documentos recabados, poder acceder con gran facilidad a una información organizada y fácil de transformar. El trabajo descriptivo lo hemos apoyado en una doble estrategia; un primer análisis cuantitativo de la presencia de frecuencias sobre el aspecto o aspectos a analizar, nos servía de aproximación, para posteriormente entrar en una visión cualitativa de lo sucedido. La cuantificación realizada no pasa de ser un mero recuento de frecuencias elevadas en algunos casos a porcentajes, que desde simples representaciones gráficas, nos han puesto sobre la pista del aspecto a analizar.[29]

29

La literatura cualitativa más al uso, defiende por lo general este tipo de aproximaciones cuantitativas a los objetos de estudio de la investigación (Miles y Huberman, 1994, Goetz y LeCompte, 1988). Erickson (1989),citado por Rodríguez, Gil y García (1995), matiza este uso postergándolo a un segundo plano, una vez realizado el análisis cualitativo.

No cabe la menor duda, la mejor ayuda con la que hemos contado a la hora de realizar la interpretación de los datos cualitativo, la hemos obtenido desde su agrupación en los nudos o categorías correspondientes, así como su posterior tratamiento utilizando las posibilidades que el Nudits pone en manos del investigador, de cara a construir y comprobar las hipótesis que el desarrollo del proceso va planteando. De todas las opciones que nos ofrece el programa, la *"Intersect"* (intersección), ha sido la función más utilizada; básicamente es un proceso de localización de unidades que se cruzan en la indización realizada. A través de ella, hemos podido realizar una localización de información, que nos han sido de mucha utilidad a la hora de realizar el análisis de las tareas. En la siguiente tabla, podemos visualizar las diversas intersecciones de tareas realizadas para facilitar el análisis:

Nudo: 5.1.2.4 **Tareas de introducción con:**	**Nudo: 5.1.2.5** **Tareas de desarrollo con:**	**Nudo: 5.1.2.4** **Tareas de culminación con:**
Tareas: 5.1.2.1.- Conceptuales 5.1.2.2.- Procedimentales 5.1.2.3.- Actitudinales 5.1.2.7.- No formales Profesor: 5.3.1.1.- Directivo 5.3.1.2.- Mediador Alumno/a: 5.3.2.1.- Reproductor 5.3.2.2.- Autónomo 5.3.2.4.- Participativo	Tareas: 5.1.2.1.- Conceptuales 5.1.2.2.- Procedimentales 5.1.2.3.- Actitudinales 5.1.2.7.- No formales 5.1.2.8.- Interdisciplinares 5.1.2.9.- De animación Profesor: 5.3.1.1.- Directivo 5.3.1.2.- Mediador 5.3.1.5.- Participativo 5.3.1.6.- Colaborativo 5.3.1.7.- Negativo Alumno/a: 5.3.2.1.- Reproductor 5.3.2.2.- Autónomo 5.3.2.3.- Disruptivo 5.3.2.4.- Participativo	Tareas: 5.1.2.1.- Conceptuales 5.1.2.2.- Procedimentales 5.1.2.3.- Actitudinales 5.1.2.7.- No formales 5.1.2.8.- Interdisciplinares 5.1.2.9.- De animación Profesor: 5.3.1.1.- Directivo 5.3.1.2.- Mediador Alumno/a: 5.3.2.1.- Reproductor 5.3.2.2.- Autónomo 5.3.2.4.- Participativo

Las treinta y cinco intersecciones realizadas, nos han facilitado el análisis del papel que han jugado el maestro y los alumnos en el desarrollo de las tareas; la predominancia de un tipo de tareas sobre otras, cuales han gozado de mayor protagonismo en cada uno de los tres grandes espacios en que habitualmente se ha venido dividendo la clase y el intercambio de roles durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Vamos a pasar a ofrecer a modo de ejemplo, el resultado de una de estas intersecciones, que han venido a dar respuesta a las preguntas que se le han ido suscitando al investigador durante el proceso de análisis de los datos y la extracción de conclusiones. Para responder al interrogante: *¿Qué presencia ha tenido el alumno como constructor de sus propios procesos de*

aprendizaje, en el desarrollo de la parte principal de la clase?; hemos realizado una intersección entre los nudos: 5.1.2.5 (Tareas de desarrollo) y el nudo 5.3.2.2 (Rol del alumno/a autónomo), restringida a los diarios de observación, este ha sido el resultado:

+++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO2ºCURSO
+++ Retrieval for this document: 24 units out of 1147, = 2.1%
++ Text units 95-98:
95 Intervención de los alumnos:
96 Realizan la tarea, es curioso como tres alumnos, a
97 propuesta de uno de ellos modifican la tarea original
98 realizando una propuesta más compleja.
++ Text units 177-179:
177 Cuando el maestro les solicita las mejores formas para
178 lanzar, ofrecen rápidamente una gama variada de formas
179 eficaces.
++ Text units 290-292:
290 Intervención de los alumnos:
291 Realizan la tarea correctamente y ante la demanda del
292 maestro, construyen sus propias formas de lanzar.
++ Text units 483-487:
483 Intervención de los alumnos:
484 Eligen zona de trabajo cogen el material y comienzan
485 juego libre.
486 Van intercambiandose las zonas de trabajo, a pesar de que
487 otros se mantienen fieles a su juego. El niño que el
++ Text units 762-764:
762 Intervención de los alumnos:
763 Buscan posibles tareas hasta quedarse con la definitiva a
764 realizar.
++ Text units 814-816:
814 Intervención de los alumnos:
815 Investigan la nueva tarea a realizar en cada una de las
816 zonas.
++ Text units 1116-1118:
1116 Intervención de los alumnos:
1117 Tienen cierto despiste a la hora de hacer la actividad; no
1118 encuentran cosas interesantes que hacer con el neumático.
++

+++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO4ºCURSO
+++ Retrieval for this document: 19 units out of 1104, = 1.7%
++ Text units 104-106:
104 una de las tareas (dominación en barra), los alumnos
105 piden al maestro modificar la tarea por un giro en la barra;
106 el maestro no acepta.
++ Text units 312-313:
312 Acuden al gimnasio a por el material, colocan su zona de
313 trabajo y comienzan a intentar realizar la tarea de su zona.
++ Text units 476-476:
476 grupos se desentienden de la tarea y se ponen a jugar.
++ Text units 495-496:

495 zona y preparan el material que necesitan. Comienzan a
496 experimentar la tarea de su zona.
++ Text units 636-638:
636 Experimentan formas diferentes de mantener la pica en
637 equilibrio y pasan al final a probar la propuesta por el
638 maestro.
++ Text units 698-701:
698 Atienden las explicaciones del maestro, recogen su hoja
699 de tareas y proceden al montaje de su zona de trabajo. Una
700 vez montada la zona "interpretan" la tarea a realizar
701 ensayando la misma.
++ Text units 948-951:
948 Comienzan a preparar la tarea de su zona de trabajo.
949 Posteriormente tendrán que hacer un pequeño dibujo para
950 aclarar la misma. Terminarán la tarea con una rueda de
951 demostraciones de cada uno de los grupos.

Como podemos ver en el ejemplo, este tipo de acciones nos permiten realizar una localización de información muy específica y de gran utilidad a la hora de realizar la interpretación de la realidad. Posteriormente, en el caso de desear ampliar el contexto para localizar una serie de unidades que nos parecen significativas para nuestras conclusiones, el propio programa nos permite realizar esta operación desde pantalla, sin necesidad de recurrir a la localización del documento de referencia en papel, para ello utilizamos la función *"Spread"*, que nos ofrece la posibilidad de aumentar el contexto (nº de lineas por arriba o por debajo de las unidades localizadas); por ejemplo, nos ha llamado la atención la siguiente unidad:

476 grupos se desentienden de la tarea y se ponen a jugar.

Queremos saber el contexto en el que se ubica; utilizando la función anterior, le pedimos que nos aumente en cinco lineas por arriba y cinco por abajo el nº de unidades, este es el resultado:

++ Text units 471-481:
471 Explica la tarea a realizar. Pasa por los grupos corrigiendo
472 las posiciones que adopta el niño que rueda. Ayuda en
473 algún grupo a realizar la tarea.
474 Intervención de los alumnos:
475 Realizan la tarea correctamente en general. Algunos
476 grupos se desentienden de la tarea y se ponen a jugar.
477 Observaciones:
478 Los alumnos de educación especial, trabajan con la ayuda
479 del educador.
480 5ª TAREA:
481 Descripción de la tarea:

Como podemos observar, en este caso concreto, la autonomía no parte de la propuesta del maestro, es provocada por el desinterés que muestran los alumnos hacia la propuesta original.

3.2.3.- La obtención y verificación de las conclusiones.

En los próximos capítulo podremos adentrarnos verdaderamente en los resultados y la interpretación que de ellos realizaremos a través de las conclusiones. En los puntos anteriores han quedado al descubierto los procedimientos principales que hemos puesto en marcha, para poder llegar hasta aquí, por lo que entrar ahora en una iteración de los mismos no nos parece lo más adecuado. Si parece correcto dejar claros algunos aspectos interesantes en cuanto a la obtención y verificación de las conclusiones. Entendiendo que van a constituir las *"proposiciones"* construidas a partir del análisis de los datos, y van a suponer un cúmulo de *"nuevos conocimientos"* logrados desde el estudio de la realidad investigada (Rodriguez, Gil y García, 1995); las conclusiones no son una aportación finalista en el proceso, se constituyen en algo vivo, que durante el proceso se han ido construyendo y reconstruyendo, podríamos decir que desde el primer momento que entramos en contacto con el campo de estudio y comenzamos a recabar los primeros datos.

En nuestro caso particular, al utilizar un programa de análisis de datos cualitativos que permite la modificación de categorías en base al desarrollo del proceso, el propio *"árbol de indización"*, con su estructura jerárquica, ha venido a ser un elemento de gran ayuda a la hora de elaborar resultados y avanzar en la extracción de conclusiones, podríamos decir incluso que alguno de los nudos del mismo han sido producto del mismo. Los procesos de comparación, elaboración de matrices, agrupación de datos en metacategorías, etc ... han sido procedimientos habituales puestos en práctica para facilitar nuestra labor. La intención de este capítulo, ha sido dejar al descubierto todo el entramado creado para realizar el análisis de los datos, intentando en no caer en el error habitual de las investigaciones cualitativas de describir con todo lujo de detalles los aspectos más relevantes de la recogida de datos, pero sin entrar de lleno en las herramientas puestas en juego para llegar a la descripción e interpretación de la realidad investigada.

En cuanto al tema de la verificación de las conclusiones, tenemos que entrar en uno de los aspectos que presentan menor claridad dentro del paradigma interpretativo, inevitablemente,

para poder hablar de *"calidad"* de la investigación, en cuanto al rigor con que esta ha sido diseñada y desarrollada, puntos claves para alcanzar un nivel aceptable de veracidad en los datos, tenemos en primer lugar que alejarnos de los planteamientos positivistas centrados en la validez y la fiablidad como rasgos primordiales que evidencian la misma. Dentro de la investigación cualitativa, nos encontramos con diferentes tendencias a la hora de resolver este problema[30]. Nosotros, vamos a apoyarnos en la propuesta que realizan Eisenhart y Howe (1992), recogida por Rodríguez, Gil y García (1995), que desde una posición mediadora con las anteriores, proponen cinco aspectos a tener en cuenta, si queremos garantizar la calidad de la investigación interpretativa:

. **Que exista un buen ajuste entre las cuestiones de investigación, los procedimientos utilizados para la recogida de datos y las técnicas de análisis.** En nuestra investigación, el punto de arranque se ha centrado en el objeto de la misma y desde él, se decidieron tanto la muestra, los instrumentos a utilizar para la recogida de los datos, así como la selección de una excelente herramienta para facilitar el análisis.

. **Que la recogida y el análisis de los datos, haya sido realizada de forma eficaz.** Al abordar una investigación, apoyada desde un marco global y amparado por un grupo con una tradición investigadora, ha facilitado mucho estos aspectos, ya que en ningún momento se ha asistido a la actuación de un investigador aislado, si no que siempre ha estado arropado por un equipo, tanto a la hora de decidir los procesos, como en sus desarrollos.

. **Tener presente la presencia de los valores del investigador y las restricciones que esto supone para la propia investigación.** En un aspecto que ya con anterioridad tratamos, es muy difícil desnudarse de nuestras propias percepciones y creencias a la hora de zambullirnos en el campo de estudio, pero considero que en un alto porcentaje se ha logrado; así mismo la ética del proceso ha sido una de las preocupaciones constantes desde el inicio y prueba de ello es la culminación del informe con la negociación del

30 Le Compte y Goetz (1992), proponen una adaptación de los criterios de fiabilidad y validez de la tradición positivista al espacio de la investigación cualitativa. Por contra, Lincoln y Guba (1985), adoptan una postura más radical, alejándose de las propuestas de la linea cuantitativa, para realizar su propia oferta, que reduce a cuatro los aspectos a tener presente por los investigadores naturalistas para garantizar la calidad del estudio: *valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad*

mismo con el maestro protagonista de nuestro estudio. Evidentemente nuestra pretensión es lograr que esta investigación sirva para mejorar la práctica educativa, esperemos que la *"transferencia"* no la generalización, sea posible dentro de las audiencias que verdaderamente nos deben de preocupar, los maestros y maestras especialistas En Educación Física.

. **Por último, la idea de globalidad.** Aspecto que vendría a tratar de aglutinar al resto de factores enunciados, se podría valorar desde los juicios que hemos recogido en el informe, acerca de la claridad, coherencia y validez de los procedimientos empleados en la investigación.

CAPÍTULO 4

EL ANÁLISIS DEL CONTEXTO; PUNTO DE PARTIDA PARA LA ELABORACIÓN DE LOS PROYECTOS DE CENTRO

APROXIMACIÓN GLOBAL AL ANÁLISIS DEL CONTEXTO EN LOS CENTROS:

. Enfoques otorgados al análisis del contexto en los centros:

. El conocimiento profesional de los profesores como referente del análisis.

. Análisis del entorno desde una perspectiva tecnológica.

. Análisis del entorno desde una perspectiva socio-crítica.

LA SIGNIFICATIVIDAD DEL CONTEXTO EN EDUCACIÓN FÍSICA:

. Análisis del contexto en los Proyectos curriculares del área.

. La concepción del contexto por parte del profesorado.

4.1.- Aproximación global al análisis del contexto en los centros.

Este capítulo de los Proyectos se ha entendido, en la mayoría de los centros, como un espacio universal para todas las áreas; esto ha provocado la realización de unos análisis genéricos, que aportan escasa información a las áreas y más concretamente a la Educación Física; este aspecto obliga a realizar una primera aproximación a este espacio desde el tratamiento global que se le ha otorgado en los centros, posteriormente entraré en un análisis específico del tratamiento que ha tenido desde el área específica de educación Física.

La propia administración educativa, a la hora de poner el acento en alguno de los aspectos a tener en cuenta en la elaboración de los Proyectos de Centro, ha destacado la necesidad de realizar un análisis del contexto que facilite la posterior elaboración de las Finalidades, el Proyecto Curricular y el Reglamento de Organización y Funcionamiento del centro. Simplemente se está sugiriendo que un documento que debe ser clave para dotar de identidad a la escuela, sea construido desde una perspectiva acorde con la realidad y las demandas surgidas del entorno específico en el que está enclavado el centro escolar.

> *Implica también que los alumnos y alumnas accedan al nuevo conocimiento a través de una tarea que no sea arbitraria, sino que tenga sentido para ellos y pueda ser asumida intencionalmente, teniendo en cuenta los procedimientos y prácticas sociales que son habituales en cada contexto cultural.*
>
> *El currículum único no implica una homogeneización de la práctica educativa. Tiene que ofrecer principios y criterios válidos de carácter general y, por consiguiente, debe presentar un nivel de generalidad tal que habrá de requerir su posterior desarrollo y concreción por parte de los distintos equipos de profesores. Son éstos quienes han de adaptarlo a las características peculiares de cada contexto y grupo de alumnos. De esta manera, no sólo se respeta el pluralismo cultural y la diversidad de capacidades e intereses de alumnos y alumnas, sino que se reconoce al profesorado un amplio margen de autonomía profesional en las tareas de diseño y desarrollo curricular.*
>
> *(BOJA, Decreto 105/92)*

Para poder realizar esta labor, la administración educativa ha previsto un currículum con tres ejes básicos: *"Único", "Abierto" y "Flexible":*

> *"Desde una perspectiva estrictamente curricular, se caracteriza al currículum como único para toda la enseñanza obligatoria, al mismo tiempo que se le concibe lo suficientemente abierto y flexible como para hacer posible su adaptación a cualquier contexto o situación específicos."*
>
> *(BOJA, Decreto 105/92)*

El primer interrogante que se nos plantea, es conocer si en los centros objeto de la investigación se ha tenido en cuenta esta primera premisa a la hora de elaborar su Proyecto de Centro. Nuestro interés no queda aquí y lógicamente se enfoca hacia el análisis del mismo en referencia al Proyecto Curricular del Área de Educación Física.

En un primer acercamiento (**Tabla 1**), podemos observar cómo tan solo doce centros (aproximadamente el 30% de los centros) ha cubierto este espacio de su proyecto, y este porcentaje se ve claramente reducido, cuando nos centramos en referencias concretas a la Educación Física, tan solo cuatro centros (un escaso 13%) detienen su mirada en las peculiaridades del área, especialmente de carácter físico (necesidades de espacios específicos, recursos didácticos particulares, etc).

Presencia del contexto en los Proyectos de Centro (Tabla 1)

Centro	P.C.	E.F	Centro	P.C.	E.F	Centro	P.C.	E.F
Granada 1			Granada 2	*		Granada 3	*	*
Granada 4			Granada 5			Granada 6	*	*
Granada 7			Granada 8			Granada 9	*	
Granada 10			Granada 11	*	*	Granada 12	*	*
Granada 13			Granada 14	*		Granada 15		
Almería 1	*		Almería 2			Almería 3	*	
Almería 4			Almería 5			Almería 6		
Almería 7	*		Almería 8			Almería 9	*	
Almería 10			Almería 11	*		Almería 12	*	
Almería 13			Almería 14			Almería 15		

P.C.: Presencia referida a aspectos generales del Proyecto de Centro.
E.F.: Presencia referida a aspectos particulares del área de Educación Física

Nos enfrentamos a una gran pobreza en los Proyectos, de uno de los espacios que se entienden como *"claves"* para realizar la concreción del currículum en cada uno de los centros escolares de nuestra comunidad autónoma.

Del global de centros analizados, hemos podido comprobar en la tabla anterior como tan solo trece identifican el punto *"Análisis del contexto"* dentro de sus P.C.. Todos ellos, excepto

uno que es concertado, son de carácter público. La mayoría pertenecen a un contexto rural y además han construido su proyecto curricular de centro teniendo como referente el ciclo, y contemplando la transversalidad en sus propuestas.

Sólo cuatro de ellos se apoyan en distintos recursos para elaborar este punto. Entendiendo por recursos, la utilización de documentos (Reales Decretos), encuestas pasadas a las familias, entrevistas, técnicas (observación), o comisiones de trabajo.

De los centros que han descrito sus contextos nos encontramos con aquellos que lo hacen muy minuciosamente, donde se han registrado hasta veintidós aspectos distintos, y aquellos que apenas lo describen, en el que se han recogido sólo dos aspectos. En los **anexos del capítulo 4**, se puede tener acceso a una relación detallada de las metacategorías, categorías y subcategorías utilizadas en el análisis[1].

El objetivo de indagar qué centros han contemplado un análisis del contexto en sus P.E.C., no es otro que el de ver si los centros adaptan sus P.C.C. a las carencias, necesidades, recursos que tienen los contextos donde se ubican, pues no podemos olvidar que las transformaciones de orden político, económico y social que se están produciendo en nuestro contexto, los progresos que se originan en la tecnología y en la vida cultural, son motivaciones que aconsejan e informan la reestructuración del Sistema Educativo para que se adecue a estas nuevas condiciones, preparando al alumnado para asumir los cambios futuros que se producen en el entorno dinámico en el que viven. Se aborda, en consecuencia, un cambio profundo y general del Sistema Educativo, por cuanto afecta tanto a la reordenación de la estructura del sistema, como a la reforma de los diferentes elementos curriculares, contando con una mejor organización, con mejores instrumentos y recursos y con una concepción más participativa y adaptada al medio más inmediato en el que se ubica.

1

Metacategorías: bloques extensos de contenido, que dentro del punto *"Análisis del contexto"* en los P.C., hablan sobre un tema específico.

Categoría: bloque menos extenso de contenidos que trataran un tema relacionado con la metacategoría.

Subcategorías: unidades más simples de información que tienen relación con las categorías y en las que se descompone aquella.

Por lo tanto, hemos creído conveniente ver qué centros han trabajado este aspecto, y cómo lo han hecho, qué temas o aspectos han recogido y desde ellos tener la posibilidad de hacer una relación que recoja las categorías correspondientes. Con ello tendremos una idea sobre:

- Qué aspectos globales de su contexto recoge cada centro.

- Tipologías de los contextos en función de las características diferentes recogidas.

- Perfil general del contexto. Se especificará cuales son los aspectos que más y menos se han recogido por los centros en este punto.

En la revisión realizada hemos identificado siete metacategorías, cada una de ellas se divide a su vez en una serie de categorías, las cuales, solo en algunos casos, se abren e diferentes subcategorías. Vamos a pasar a relacionar las siete metacategorías presentes en nuestro análisis:

. **Características físicas de la zona**. Se hace referencia a los componentes geográficos que caracterizan un lugar específico (clima, relieve, vegetación..).

. **Características de la Localidad.** Espacio con unas determinadas características referidas a sus rasgos físicos y unas determinadas dimensiones que indicará si se trata de un pueblo, o ciudad. También nos referiremos al barrio pues algún centro define el barrio en el que se encuentra como el contexto más inmediato.

. **Características de la Familia**. Grupo de Población. Conjunto de personas que habitan una determinada localidad. Individuos relacionados unos con otros por lazos de sangre, matrimonio o adopción que forman una unidad económica.

. **Características del Alumnado.** Conjunto de niños y niñas que acuden al centro educativo.

. **Características del Profesorado.** Persona que ejerce o enseña alguna ciencia o saber en un centro educativo

. **Características del Centro.** Espacio educativo. Escuela.

No podemos pensar que haya quedado en manos de la casualidad el que la mayoría de centros que incorporan este aspecto en sus proyectos sean centros rurales. No inclinamos que la concepción de escuela que tienen, se aproxima bastante a considerar la misma como una institución significativa para la vida de los pueblos. La escuela es un espacio integrado dentro una misma cultura rural por la proximidad que tiene respecto a los hogares de los niños y niñas, de otras instituciones y de los alrededores ; lo que posibilita un mayor contacto con el entorno más inmediato y por tanto un mejor conocimiento de los intereses y carencias del mismo. Se produce así mismo unas mejores y mayores relaciones sociales entre la población rural, por lo que la mayor comunicación y conocimiento de las características de las personas, posibilita a los docentes del centro conocer las problemáticas y preocupaciones, tanto del alumnado al que atienden como de la zona en la que se ubican. Otra característica es el hecho de que en los pueblos se produce una mayor homogeneidad en la estructura social, frente a la heterogeneidad y complejidad que existe en la población de las ciudades, por lo que es más fácil identificar las problemáticas y características del entorno más inmediato de su comunidad escolar.

Después de una minuciosa revisión de la presencia de las metacategorías definidas en cada uno de los centros que han tenido presente este punto en sus proyectos, podemos decir que los focos de atención a la hora de construir el *"Análisis del contexto"* , se han centrado especialmente en las *"Características del alumnado"* y en las *"Características de la familia"*, dejando en un lugar claramente secundario las *"Características del profesorado"*. Podemos decir que en líneas generales la mayoría de los centros tocan dos grandes aspectos, por un lado se centran en caracterizar el contexto en el que se encuentra, mientras que por otro lado aparece el tema de *"la vida escolar"*, esto es: todo lo que caracteriza el centro, sus protagonistas, espacios con los que cuenta, situación geográfica etc.

El alumnado y las características familiares no sólo son las metacategorías más descritas sino las más mencionadas. Las menos mencionadas son las *"Características físicas de la zona"*, *"Características de la localidad"* y la ya mencionada anteriormente de *"Características del profesorado"*. La escasa alusión por parte de los centros a la primera metacategoría, supone olvidar la historia de las características físicas del entorno en el que se vive y que juega un papel determinante en las características del alumnado. En ella no sólo podemos encontrar las raíces de algunos de los problemas que pueden aparecer a nivel de grupo en clase, sino las posibles soluciones a los mismos. Desde el análisis realizado podemos decir que los centros conciben la descripción del contexto como algo puramente formal, que se ha de centrar en las características

de los elementos y personas que forman el espacio y ambiente puramente escolar, dejando sin mencionar aquellos otros aspectos que son los que configuran y crean el entorno contextual propiamente dicho. Si es así, como por otra parte señalan los datos, podríamos empezar a preguntarnos ¿existe una real adaptación al contexto de los elementos curriculares?, ¿se adapta el centro a los intereses, necesidades y carencias del entorno o es al contrario, los alumnos y alumnas y población al centro y sus características?, ¿se reconoce, utiliza, mediatiza con el entorno dependiendo de las necesidades, carencias y características del centro?, o ¿es que todo esto se resume en que no se sabe qué es la Adaptación al contexto?.

Analizando más detenidamente contexto por contexto, podríamos extraer tres tipologías básicas de centros:

.**Centros que tratan superficialmente el contexto**. Están muy poco definido y descritos. No contemplan más de cinco aspectos, centrándose en aquellos de carácter externo al centro o en las características de la zona donde está ubicada la escuela.

. **Centros que equilibran los aspectos externos e internos en su *"análisis de contexto"***. Podríamos decir que estos centros, por la descripción que hacen del contexto, les parece significativa la realidad que les rodea, buscan significaciones en la realidad socio-cultural más inmediata e incluso coaliciones con el entorno, pero sin perder de vista las características del centro y sus peculiaridades internas. Es decir, el punto está confeccionado desde una perspectiva pluralista.

. **Centros con un enfoque del análisis "instrumental"**. Este último grupo describe sesgadamente sólo los aspectos académicos o, alternativamente, los del entorno. Centros que se han esforzado en describir mucho más minuciosamente los aspectos puramente escolares describiendo muy poco los contextuales, y por otro lado aquellos centros que han dado prioridad a la descripción detallada del entorno donde se encuentran ubicados, dejando en un segundo plano la descripción de los aspectos escolares. Dentro de este último grupo los contextos que definen solamente variables escolares marcan una barrera firme entre la escuela y el entorno. La realidad socio-cultural está fuera, es conocida. Para la organización del centro y de los elementos curriculares del P.C., no se tiene demasiado en cuenta el contexto; como consecuencia, parece poco probable que exista participación en el centro de instituciones y personal externo a él.

Otro aspecto significativo aparecido en el análisis hace referencia a una descripción más minuciosa de los contextos, en aquellos centros donde los claustros han tenido el protagonismo en la elaboración de los P.C., contrastando con la pobreza que presentan aquellos donde la elaboración ha sido responsabilidad de los equipos directivos. Podíamos pensar que existe una correlación directa entre cantidad y calidad, esto es a mayor número de participantes en la elaboración de este punto mayores aportaciones habrá a la hora de establecer qué aspectos hay que tener en cuenta para describir el entorno más inmediato del centro.

4.1.1.- Enfoques otorgados al análisis del contexto en los centros:

Dentro de la aproximación global que se está realizando, vamos a pasar a realizar un análisis del *¿cómo?* han entendido los profesores la identificación del contexto en cada uno de los entornos escolares y la importancia que le otorgan a la hora de concretar el Proyecto Curricular.

4.1.1.1.- El conocimiento profesional de los profesores como referente del análisis:

En un primer enfoque del problema, todos los centros perciben el contexto como importante a la hora de tomar sus decisiones de intervención educativa, pero su visión se queda en un planteamiento de análisis muy superficial:

*6 *R: Bueno, pues yo creo que el análisis del contexto se ha*
7 realizado como creo que se realiza en todos los centros.
8 No es que hayamos pasado una encuesta para hacer el
9 análisis del contexto a las distintas familias, da la
10 circunstancias que vivimos en este contexto, no solo que
11 trabajamos sino que todos vivimos en esta zona entonces,
12 conocemos el contexto perfectamente. A partir de la
13 experiencia de lo que conocemos del contexto pues como
14 se ha hecho el análisis. ¿Cómo se ha hecho eso?, pues a
15 través de una comisión que se encargó del seno del
16 Consejo Escolar, comisión de todos los miembros de los
17 distintos estamentos que forman el Consejo Escolar.
*18 *P: ¿ Ha sido determinante el análisis del contexto ...*
*21 *R: Yo creo que sí o sea una vez que hemos visto cual era*
22 el contexto en el que nos encontrábamos, tanto
23 socioeconómico como cultura, pues entonces hemos
24 montado las finalidades como para dar respuesta a ese
25 contexto que teníamos.

(Entrevista en profundidad en el centro Almería 1)

Esta percepción del entorno desde la experiencia, ha sido el denominador común en la mayoría de los centros educativos que hacen mención expresa a este espacio; es de imaginar que probablemente muchas cosas habrán quedado en el tintero a la hora de dar significatividad a los aprendizajes. Se puede adivinar que la reflexión que se deben plantear los profesores y profesoras de estos colegios, se va a centrar en si realmente merece la pena hacer el esfuerzo de investigar el contexto, cuando el desarrollo del currículum está ya cerrado de antemano en un 90% desde la/s editorial/es elegida/s para trabajar en cada una de las áreas.

4.1.1.2.- Análisis del entorno desde una perspectiva tecnológica:

Frente al modelo de identificación del entorno a través de la experiencia acumulada desde el mismo, se producen otros planteamientos enmarcados en enfoques tecnológicos de construcción del currículum escolar; el espacio de análisis del contexto se entiende como un paso más a dar dentro del proceso de construcción del Proyecto de Centro. En esta idea se elaboran estrategias de investigación que van desde el cuestionario, hasta la utilización de la entrevista; a simple vista se aprecia un interés grande por profundizar en este espacio:

34 El Proyecto se hizo contextualizado. Se hizo un primer
35 estudio del entorno, para ello se hicieron entrevistas con
36 alguna gente..por allí..fundamentalmente las hice yo.
37 También se llevó..
38 P.: ..¿a gente del pueblo, te refieres?
39 R.: ..a gente del pueblo, para conocer un poco el entorno
40 de..¡bueno!, ..
52 R.: .. Entonces, se hizo,
53 además, una encuesta a todos los...a todas las familias
54 de...de padres de alumnos del Centro, que figura aquí, al
55 final. con objeto de recabar información, sobre todo, a
56 nivel sociocultural de las familias. Y se le pasó a todos.
57 Incluso, pues, hubo padres, familias: padres o madres, que
58 decían que, ¡bueno!, que para que era eso y que venían
59 muchas preguntas...la verdad es que no considero yo, que
60 fuese un cuestionario demasiado largo, pero que hubo,
61 pues, algunas ligeras protestas, otros lo entregaron...y en
62 esto si colaboró todo el mundo, aunque, la verdad es que
63 se llevó bastante trabajo.

(Entrevista en profundidad en el centro Granada 1)

Hasta aquí todo correcto, el problema lo encontramos en la utilidad que se da a todo este esfuerzo realizado:

55 ... lo único que se ha hecho es poner en práctica el
56 Proyecto que había, que respondía los contenidos a los
57 libros de texto que se han utilizado y entonces el análisis
58 del contexto que hicimos prácticamente no se ha utilizado.

*82 *R: Se hizo, más bien, por responder el trámite burocrático*
83 y los datos que había se han utilizado en esa Programación
84 de Aula, como ha dicho ...

(Entrevista en profundidad en el centro Granada 1)

Una vez más el trámite burocrático es el detonante de realizar un trabajo que posteriormente no es utilizado absolutamente para nada, queda en mero capítulo de un Proyecto de Centro realizado para dar respuesta a una demanda de la administración, nunca como reflexión previa con la clara finalidad de ser guía del trabajo en el aula.

4.1.1.3.- Análisis del entorno desde una perspectiva socio-crítica:

La tercera vía de reflexión sobre el contexto la hemos encontrado en centros muy comprometidos con su entorno educativo, con maestros y maestras que todavía entienden que la docencia debe ser una simbiosis de profesión y vocación y que desde su posición, desean dar una cumplida respuesta a las demandas que emanan del currículum oficial andaluz:

Implica también que los alumnos y alumnas accedan al nuevo conocimiento a través de una tarea que no sea arbitraria, sino que tenga sentido para ellos y pueda ser asumida intencionalmente, teniendo en cuenta los procedimientos y prácticas sociales que son habituales en cada contexto cultural.

(BOJA Decreto 105/92)

En esta linea encontramos un solo centro situado en zona marginal, su conocimiento del entorno no ha sido buscado desde el cuestionario o la entrevista formal, su instrumento ha sido la vivencia del día a día de un barrio con el que se sienten comprometidos:

*67 *R: Es que yo creo que lo que "Mª T" está diciendo es que*
68 hay un compromiso por parte de muchos maestros con el barrio,
69 entonces nosotros no concebimos que un maestro vaya a un
70 pueblo o a un barrio y no conozca el pueblo, no conozca el
71 barrio, no se pasee por él no hable con la gente, no vaya a los
72 bares con los padres; que es lo que siempre ha sido la escuela.
73 Pensamos que ese es uno de los grandes males de la educación
74 actual que hay una deshumanización y un pasar del medio en el
75 que se está aunque se hable mucho del medio y del entorno ...

(Entrevista en profundidad en el centro Almería 3)

La visión realizada hasta el momento nos otorga tres formas de entender el análisis del contexto en los centros:

Reflexión previa sobre las percepciones y creencias que tienen los profesores y profesoras del contexto en el que desarrollan su labor profesional.

Capítulo aislado del documento que demanda la administración educativa.

Vivencia y compromiso con un entorno con el que se sienten identificados plenamente y del cual parten para diseñar los procesos de enseñanza de la escuela.

Desde las tres imágenes anteriores, conocer el contexto tiene un significado muy diferente en unos y otros, para los centros que se enmarcan en las dos primeras perspectivas será una simple adaptación de los niveles de enseñanza, en función de las capacidades de los alumnos y alumnas, pero con un claro sesgo orientado orientada a cubrir las demandas que se marcan desde el ámbito conceptual:

115 C : "M P" como te decías antes, de la adaptación,
116 porque claro, veíais los niveles se quedaban bajos porque
117 el nivel del centro es alto.

(Entrevista en profundidad en el centro Almería 7)

*120 *R: si, mira, por ejemplo en el área de lenguaje se viene*
121 trabajando muchísimo los distintos ámbitos de la
122 lecto-escritura, como centro se llevan tres o cuatro años en un
123 proyecto de lectura eficaz, entonces para evitar la dispersión
124 ante los alumnos en distintas campañas se está utilizando la
125 misma metodología. por ejemplo ahora estamos en la fiesta del
126 colegio, esta semana, pues de este mismo cómic se ha hecho un
127 cómic simplificado con viñetas que de una parte han hecho los
128 alumnos y se utilizan dentro del bocadillo técnicas de las que se
129 están utilizando en clase, borrado parcial, en diagonal, como si
130 hubiera habido una mala impresión para que el niño vaya
131 ampliando un poco su agudeza visual y mental tratando por el
132 contexto de adivinar las palabras que faltan...

135 del área de matemáticas, se les vienen aplicando correcciones
136 sobre todo en cálculo mental, en un proyecto que todavía no ha
137 llegado a cuajar pero que lo venimos preparando,...

148 ... cuando he visto en la publicación de la revista que
149 España ocupa uno de los últimos lugares del mundo en el
150 sentido del cálculo por aproximación, vemos la necesidad de
151 una matemática que llegue a esto...,

(Entrevista en profundidad en el centro Almería 12)

Este enfoque de adaptación curricular es el que más se produce; probablemente la concepción de una enseñanza finalista, centrada en la transmisión obsesiva de conocimientos y la consecución de los máximos niveles de rendimiento académico por parte de los alumnos y alumnas, aún esté muy presente en el subconsciente del profesorado y propicie esta visión sesgada de la adaptación del currículo al contexto.

Si entendemos que el análisis del contexto debe ser el punto de partida de nuestro trabajo, las posibilidades que nos otorga el currículum oficial para poder desplegar nuestra autonomía profesional prácticamente han quedado cercenadas en la mayoría de los centros, continuando a partir de ahí un proceso de adaptación del Proyecto Curricular del centro a las necesidades marcadas desde la editorial que se va a utilizar.

> *De esta manera, no sólo se respeta el pluralismo cultural y la diversidad de capacidades e intereses de alumnos y alumnas, sino que se reconoce al profesorado un amplio margen de autonomía profesional en las tareas de diseño y desarrollo curricular.*
>
> *(BOJA Decreto 105/92)*

Frente al planteamiento anterior, algunos centros están comenzando a apostar por una adaptación del currículum donde la educación en valores es prioritaria, a pesar de correr el riesgo de ir en detrimento de los niveles de rendimiento académico de los alumnos y alumnas. Intentan dar respuesta al modelo comprensivo, abierto y flexible de la Educación Primaria, que otorga una mayor flexibilidad a la hora de compaginar una educación basada en la conjunción de los tres ámbitos de conocimiento (conceptos, procedimientos y actitudes). Esto significa intentar dar fin al predominio de una educación centrada en el aprendizaje conceptual.

> *Este proceso adaptativo del currículum afecta, igualmente, a las características concretas del aula y a las peculiaridades que presentan los alumnos. Éstas pueden llegar a convertirse en verdaderas dificultades para el aprendizaje, al responder a necesidades específicas de estos alumnos o del contexto escolar en su conjunto, lo que requerirá una adaptación de los contenidos a sus posibilidades reales. Esto no significa realizar una renuncia de los objetivos generales de la etapa o áreas, sino, por el contrario, garantizar su consecución, priorizando unos sobre otros, resaltando más algunos aspectos, etc. Sólo en algunas ocasiones, deberá renunciarse a determinados contenidos para poder asegurar así otros, enfatizando, con ello, la dimensión comprensiva de la etapa y facilitando, en especial, los procesos de compensación e integración escolar.*
>
> *(BOJA Decreto 105/92)*

Son muy pocos los centros que se atreven a utilizar las armas que nos ofrece el currículum oficial para acercar, con una fuerte carga de significatividad, los contenidos a su alumnado, y pocos los que entienden que la educación en valores debe predominar en esta etapa educativa:

*229 *R: Nosotros estamos intentado siempre en las revisiones del*
230 Proyecto Curricular adaptarlo a las nuevas circunstancias. Por
231 ejemplo una de las grandes preocupaciones que tenemos son los
232 problemas de convivencia, que además nos preocupa no por este
233 colegio sino por la sociedad en general porque nos encontramos
234 que es algo gravísimo lo que está ocurriendo en la sociedad no?
235 y ante eso pues tenemos que hacer más hincapié en todo este
236 tipo de cosas y este curso lo hemos hecho y además no estamos
237 satisfechos pues algo está fallando en general.
*238 *R: Es que esto es muy difícil de llevar a la práctica, es cuestión*
239 de tiempo, o sea, educar al niño en valores es más difícil que
240 enseñarle la tabla de multiplicar, eso te lleva la vida entera,
241 hasta que me jubile. Desde que estoy trabajando he tenido más
242 la preocupación de transmitir valores que de transmitir
243 conocimiento, porque pienso que el conocimiento tarde o
244 temprano se aprende pero el valor como no se lo trasmitas; y
245 además, el compromiso nuestro es que hay valores que si
246 nosotros no se los trasmitimos en sus casas no se los van a
247 transmitir y eso es para mi la preocupación principal de este
248 centro. Te ves que el niño tiene muchas carencias, el niño no
249 dialoga para nada con sus padres, a mi me encanta dialogar con
250 los niños, preguntarles que han hecho ese fin de semana y tú ves
251 que pasan de la televisión a la cama de la cama a la televisión,
252 de la televisión a la calle y no hablan con sus padres ni una
253 palabra.

(Entrevista en profundidad en el centro Granada 2)

Quizás el único punto de confluencia encontrado en las entrevistas, a la hora de buscar la utilidad del contexto, se ha centrado en su presencia como eje prioritario para construir las finalidades educativas del centro; pasado este escalón, el contexto se va diluyendo progresivamente en la medida en que se van *"tecnificando"* los Proyectos Curriculares.

*41 *R : Tuvo un primer peso positivo en el sentido de que*
42 nos centramos en ese análisis para extraer finalidades muy
43 claras, es decir, por ejemplo si veíamos que la población
44 tenía falta o disyuntiva sobre la coeducación, había una
45 finalidad muy concreta,...

(Entrevista en profundidad en el centro Almería 3)

En algunos casos, estos intentos previos de plasmar el contexto en los inicios de la elaboración del Proyecto, se han visto cercenados desde la misma administración, que ha impuesto unos modelos rígidos de elaboración de los documentos, que algunas veces han llegado hasta proponer las finalidades que un centro puede tener:

45 ... pero en el devenir y cambio de las
46 inspecciones y cuando una cosa se pasa de ser particular,

47 una visión, a intentar crear un documento general, se pasó
48 a un documento único, general, de zona, de provincia, de
49 comunidad,...

56 ... Aparecían finalidades en la legislación que no
57 estaban adaptadas a ningún centro ,...
61 A nosotros nos sentó fatal a cuenta de que viniera aquello
62 después de haber hecho nuestras finalidades educativas
63 que las tenemos. Y aquel fue un año completamente para
64 hacer un documento de un folio y pico pero claro desde el
65 análisis, cuando se hace una cosa general ahí empezamos
66 ya a perder norte de identidad hacia cómo hacer el
67 proyecto, meternos ya en la generalidad. Cambiaron
68 muchos las directrices de nuestro centro. Ahí fue como el
69 punto de arranque ...

(Entrevista en profundidad en el centro Almería 11)

Haciendo una última síntesis, podemos concluir con las siguientes reflexiones: el mensaje lanzado por la administración, en el sentido de la necesidad de realizar la adaptación del currículo oficial a cada uno de los entornos específicos de nuestra comunidad desde el análisis del contexto, no ha sido oído por la mayoría de los centros de Enseñanza Primaria. Las adaptaciones realizadas en los centros se han enfocado a equilibrar los niveles iniciales planteados por las editoriales, respecto al nivel cultural medio que presentan los alumnos y alumnas del centro. Son escasas las aportaciones de adaptación encaminadas a potenciar la consolidación de valores y actitudes en el alumnado, quizás porque cuidar esta parcela del currículum significa, desde las creencias de los maestros y maestras de la etapa, una renuncia a espacios de tiempo de trabajo que pueden dedicarse a potenciar aprendizajes instrumentales, que se entienden básicos frente a la educación de sus alumnos y alumnas en valores y actitudes. Se percibe el mantenimiento de una imagen de etapa concebida como proceso finalista, al final del cual el niño o la niña tendrá que demostrar una serie de destrezas y conocimientos conceptuales para poder seguir su progreso en la escolarización.

En definitiva, el análisis del contexto ha terminado siendo para la gran mayoría de los centros un proceso burocrático, un espacio más a cumplimentar dentro del Proyecto de Centro, que al igual que el documento al que pertenece, no ha tenido una utilidad real ni ha servido como elemento de reflexión previo para construir un currículum a la medida de sus necesidades.

4.2.- La significatividad del contexto en Educación Física.

4.2.1.- Análisis del contexto en los Proyectos curriculares del área:

La visión de conjunto que ha supuesto el análisis anteriormente realizado, nos ha puesto en alerta de un planteamiento precario y burocratizado, siendo escasas las excepciones que han sabido identificar en sus Proyectos de Centro un análisis de contexto rico y útil que marque las lineas maestras en las que asentar futuros planeamientos de espacios curriculares. La Educación Física no va a ser la excepción de la tónica descrita anteriormente, y al igual que el marco donde se engloba su Proyecto Curricular, cae en los mismos errores descritos anteriormente: escasa presencia en los diseños, cuando se contempla queda como una simple identificación de espacios y materiales útiles o deseables para el área y en absoluto encontramos una profundización en aspectos de tipo social u organizativo, que posteriormente definan lineas claras de actuación para proyectar el modelo de área, en base a las características específicas del entorno en el que se va a desenvolver.

> *"Conocer y valorar diferentes formas de actividad física, participando en la conservación y mejora del entorno en que se desarrollan.*
> *Este objetivo hace referencia al desarrollo de juegos y actividades físicas en diferentes medios como el escolar, la calle o el medio natural. En cada uno de ellos es posible realizar distintas actividades, y mediante ellas se ha de favorecer tanto las capacidades relacionadas con el cuerpo y el movimiento como las relacionadas con la conservación y mejora del entorno de forma integrada en el proceso educativo".*
> *(BOJA, Decreto 105/92)*

Las demandas que realiza el currículo andaluz para el área, respecto al entorno, van encaminadas a propiciar una Educación Física cercana a los intereses y necesidades que requieren cada uno de los contextos de aprendizaje en los que nos movemos; poder dar cumplida satisfacción al objetivo reseñado, pasa necesariamente por un análisis del contexto en el que nos encontramos, si no somos conscientes de las posibilidades reales de práctica de actividad física que se nos brinda desde nuestro entorno, difícilmente realizaremos un planteamiento del área significativo y útil para nuestros alumnos y alumnas.

¿En que queda realmente este análisis en los escasos centros que han contemplado este capítulo en sus Proyectos?. Como se adelantaba anteriormente, en meros recuentos de materiales

o instalaciones, jalonadas con algunas exteriorizaciones de malestar hacia la precariedad de recursos que suele tener la Educación Física en las escuelas andaluzas:

1218 ... Materiales: pelotas, cuerdas, colchonetas, potro, aros, balones.
1219 Las instalaciones donde se desarrollan las sesiones de trabajo son:
1220 gimnasio, patio del colegio con pistas de baloncesto y fútbol, fuera
1221 del colegio en caminos y circuitos naturales...

(Proyecto curricular de área del centro Granada 12)

Ahondando más en las sugerencias que nos ofrece el currículo andaluz para el área, podemos observar como pone el acento en la utilización de las actividades lúdicas, no como una oferta exclusiva para cubrir el tiempo de clase, sino con una perspectiva mayor, que abarca su utilización como estrategia para hacer llegar a los niños y niñas la cultura del contexto en el que nos encontramos. La propuesta otorga al juego una nueva dimensión que amplia sus tradicionales miras de fin en si mismo, para encuadrarlo además como correa de transmisión idónea para acercar el entorno a la escuela y propiciar actitudes de tolerancia, respeto y solidaridad para vivir en la comunidad:

"La actividad lúdica debe entenderse no sólo como un núcleo de contenidos o aspectos de la realidad que el alumno debe aprender, sino también como una estrategia metodológica que afecta al resto de los contenidos y les confiere un tratamiento determinado. Es, en efecto, una determinada forma de conocer hechos y situaciones del entorno social y cultural. Existe en el juego una respuesta a diferentes situaciones vivenciales del alumno y, a través de las mismas, se integran el espacio escolar, la calle, el barrio y diferentes manifestaciones populares. Su práctica habitual debe desarrollar en el alumno actitudes y hábitos de tipo cooperativo y social basados en la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la aceptación de las normas de convivencia."

(BOJA, Decreto 105/92)

Toda la riqueza cultural del entorno que tenga sus raíces en la práctica de actividades físicas, debe ser un espacio importante a transmitir desde la escuela. El maestro o la maestra responsable de la Educación Física ha de seleccionar estos contenidos e incorporarlos al currículo del área. Esta selección tendremos que realizarla desde un pormenorizado estudio del contexto en el que se encuentre y desde el conocimiento previo de estas manifestaciones de la cultura relacionada con la actividad física, podremos adecuarlas para acercar a nuestros alumnos y alumnas a su conocimiento y práctica.

" Debe entenderse la práctica lúdica vinculada a la cultura circundante que, en el caso de la Comunidad Andaluza, aporta multitud de tradiciones y manifestaciones propias de indudable riqueza. Conviene por tanto tener en cuenta la importancia de que los alumnos y alumnas conozcan y practiquen juegos autóctonos y tradicionales, como vínculo y parte del patrimonio cultural de nuestra Comunidad. Desde otra perspectiva, las actividades lúdicas no tienen que derivar necesariamente en aprendizajes

deportivos, sino que tienen sentido en sí, y favorecen la exploración corporal, las relaciones con los demás y el disfrute creativo del ocio."

(BOJA, Decreto 105/92)

La posibilidad de enriquecer nuestro currículo escolar con juegos tradicionales o autóctonos, pasa por una previsión previa de necesidades en recursos y espacios, que solamente nos puede dar el análisis del contexto. En esta linea han aparecido contadas referencias:

1862 ...La pelota y en general los proyectiles esferoides de trapo, lana, cuero,
1863 ... han sido los útiles de juegos más utilizados. Otros instrumentos muy
1864 utilizados en los juegos populares reglados han sido: tabas, canicas, aros,
1865 bolos, combas, chapas, trompos, ...

(Proyecto curricular de área del centro Almería 4)

No solamente el juego popular o tradicional debe estar en nuestro punto de mira, una buena selección de recursos, debe estar acorde con las posibilidades que posteriormente propicie el entorno para la práctica de actividades lúdicas, de esta forma dotaremos a nuestros alumnos y alumnas de recursos para poder enriquecer sus tiempos de ocio y sacar partido adecuado a las posibilidades de recreación que le brinda su hábitat específico.

"Se podrá proponer una variada gama de actividades que puedan practicarse en el entorno, favoreciéndose así transferencias válidas a posteriores etapas educativas y diferentes momentos de ocio y recreación."

(BOJA, Decreto 105/92)

La Educación Física ha realizado un gran avance en cuanto a nuevos recursos para la enseñanza del área, constantemente están apareciendo en el mercado una gran cantidad de nuevos materiales que pueden ser de gran utilidad a la hora de ofertar una vivencia motriz rica y variada; sin caer en la tentación de convertir el recurso en el fin de nuestra enseñanza, su incorporación a las clases puede ser muy positiva, si sabemos realizar una adecuada selección y al mismo tiempo propiciar desde ellos la creatividad de nuestros alumnos y alumnas para la elaboración de alternativas a estos recursos normalizados.

1867 ... no debemos olvidarnos de los llamados materiales "alternativos":
1868 pelota con plumas, raquetas y volante de badminton, disco volador,
1869 ... Las continuas innovaciones en este campo, producto de la industria del
1870 juguete, nos obligan a atender este proceso. Sin olvidar que también el alumno
1871 podrá llegar a construir sus propios instrumentos de juego, recurriendo a
1872 materiales a su alcance y sin coste económico.

(Proyecto curricular de área del centro Almería 4)

Otro de nuestros grandes aliados a la hora de desarrollar los contenidos del área lo va a constituir el *"medio natural"*, espacios cada vez menos utilizados desde el área y que constituyen un marco de nuevas experiencias inagotable. Enseñar a utilizar los parques, las zonas de recreo, la playa o la montaña debiera ser un objetivo prioritario para la Educación Física en esta etapa. La práctica de actividades lúdicas debe tener una fuerte carga de reencuentro con la naturaleza y debe ser una meta importante a plantearnos desde el currículo del área. Una vez más, un adecuado análisis del contexto será el método para acercarnos a ver las posibilidades que se nos brindan, y nos facilitará reorientar el área hacia sendas menos deportivas y más recreativas.

> *" El medio natural constituye un contexto de aprendizaje en el que conocimiento corporal se enriquece y favorece adaptaciones a diferentes habilidades y destrezas de aprendizaje en las que concurren de forma global todas las áreas."*
>
> *(BOJA, Decreto 105/92)*

No se ha encontrado una sola referencia en este sentido en los proyectos analizados, ninguno repara en ofertar actividades físicas aprovechando los espacios naturales que brinda el entorno cercano o lejano al centro escolar.

Para terminar este análisis de la presencia del contexto en los proyectos curriculares del área, nos parece oportuno mencionar la necesidad de construir un área abierta hacia el entorno que la acoge, hacer vivo el centro, dotarle de una dinámica de actividades físicas que no quede reducida al mero espacio lectivo. La Educación Física debe tener un claro reflejo fuera del horario escolar, es en este momento donde cobrará sentido el trabajo realizado en el aula ya que nuestros alumnos y alumnas podrán dar utilidad a lo aprendido y reforzar los aprendizajes adquiridos. Este espacio no debe quedar solo relegado a ellos, también los restantes miembros de la comunidad educativa pueden participar de estas actividades aprovechando los espacios que nos brinda el propio centro o el contexto en el que se ubica.

> *... Pero sus zonas deportivas son Municipales y por tanto son*
> *utilizadas en horario no lectivo por agrupaciones y equipos deportivos*
> *de la localidad.*
>
> *(Proyecto curricular de área del centro Granada 3)*

> *... Habrá un plan para el uso de las instalaciones del Centro*
> *para la Comunidad.*
> *Se consideran tres grupos de posibles usuarios:*
> *- La A.P.A.*
> *- Antiguos alumnos*
> *- Organismos particulares o privados (Cofradías, Peñas Deportivas,*
> *Asociaciones Culturales, Comunidades...). Siempre y cualquiera que*
> *fuese la entidad, persona o personas que usen las instalaciones del*

1952 Centro, tendrá que haber necesariamente un representante físico y jurídico
1953 que se responsabilice oficialmente" de guardar, respetar y conservar
1954 las instalaciones y compartir los gastos de mantenimiento.
(Proyecto curricular de área del centro Granada 11)

Solamente estos dos centros explicitan en sus proyectos referencias claras a la utilización del espacio escolar fuera del horario lectivo y con una clara alusión al simple uso de las instalaciones deportivas. Se echan de menos las ideas antes expresadas de apertura del área fuera del horario escolar; probablemente el *¿porqué?* es sencillo de descubrir: la *"profesionalización"* del área, la falta de apoyo por parte de la administración hacia iniciativas de estas características y la cada vez más fuerte desvinculación del maestro o maestra de su contexto de trabajo, pueden ser algunos puntos de reflexión a plantearse.

Tratando de extraer unas mínimas conclusiones de la presencia del contexto en los proyectos curriculares del área podemos decir que su presencia es muy escasa y poco significativa, sus principales referencias se orientan a describir el número de instalaciones disponibles y los recursos didácticos con que cuentan para desarrollar el área. El distanciamiento entre los presupuestos planteados en el currículo andaluz para la Educación Física y la presencia del contexto en los documentos de los centros es evidente, tan solo en casos muy puntuales hay un acercamiento en cuanto a valorar aspectos muy concretos que pueden tener una clara incidencia en el posterior desarrollo curricular. Se aprecia una necesidad en el profesorado que introduce en sus proyectos el análisis del contexto, de identificar el *"qué"* , *"con qué"* y *"donde"* enseñar, pero la visión de aspectos tan concretos le impiden analizar en profundidad la esencia del proceso: *"para qué enseñar"*.

La no presencia de referencias a aspectos sociales y organizativos, nos hace pensar en una excesiva preocupación por acercar el máximo de aprendizajes a los alumnos y alumnas, sin llegar a reparar si realmente son adecuados a los contextos en los que se desarrollan.

4.2.2.- La concepción del contexto por parte del profesorado:

Si salimos de los documentos y nos acercamos a los verdaderos protagonistas, los maestros y maestras responsables de su elaboración, podemos enriquecer el análisis realizado hasta ahora con nuevas aportaciones y visiones sobre la presencia del contexto, a la hora de

realizar la definición de las lineas maestras del proyecto curricular del área. La primera identificación que se realiza con el contexto suele referirse a los espacios y recursos del área, en esta linea se manifiestan algunos de los maestros y maestras entrevistados como podemos ver en las siguientes referencias seleccionadas:

137 ... ¿tuvisteis en cuenta el
138 contexto específico del colegio en el que estas,
139 ... una agrupación rural, los niños que ... ?.
*140 *R : Sí, sí.*
*141 *P : ¿A qué nivel ?.*
*142 *R : A nivel general, no solo específico de Educación*
143 Física sino a nivel general, hombre específico en
144 Educación Física en cuanto a los materiales que aquí
145 tenemos, en cuanto a la disposición del patio y todo eso ...

(Entrevista profesor del centro Granada 2)

9 ... es que han cambiado mucho los
10 espacios, han cambiado mucho también los materiales
11 respecto a cuando él estaba, ya viste el otro día que estaba la
12 pista esta nueva, el salón ese de abajo, la sala de usos
13 múltiples y poco más, el campo de fútbol era lo que él
14 utilizaba ; entonces según todo esto he ido adaptando toda esa
15 serie de actividades que él tenía a lo que yo tengo ahora, es
16 decir, vamos a hablar de cosas concretas, antes no podía
17 utilizar el campo de fútbol para hacer ejercicios en el suelo,
18 porque cada vez que el niño se tiraba al suelo a parte de que se
19 hacía polvo se ponía pues ya ves ... perdido, entonces toda la
20 serie de ejercicios relativos a la parte de gimnasia pues lo he
21 estado haciendo allí en la pista muy bien, los días de mal
22 tiempo pues ya hemos estado utilizando la parte de abajo, nos
23 hemos bajado algún tipo de material, colchonetas y demás y lo
24 hemos estado haciendo allí.

(Entrevista profesor del centro Granada 2)

23 ..., también los espacios, el material, la ayuda que
24 pueda darte el Ayuntamiento, todas esas cosas se tienen
25 en cuenta a la hora de elaborar el proyecto,...

(Entrevista profesor del centro Granada 9)

Esta visión tan precaria del entorno que no sale de las cuatro paredes del centro y la habitación del material, se enriquece aveces con preocupaciones que giran en torno a la extracción social de los alumnos y alumnas que tenemos en el centro, pero más por el problema que plantean para mantener un mínimo de disciplina en la clase, que por buscar soluciones que motiven y animen a estos niños y niñas a participar de forma activa en los espacios del área:

*17 *P : ¿Ha sido importante el contexto a la hora de definir el*
18 resto de elementos del proyecto curricular, objetivo,
19 contenidos, metodología, evaluación ?.
*20 *R : Sí, sobre todo hay que tener en cuenta los problemas*
21 sociales, a nivel de integración social entre los alumnos, la
22 raza gitana, todo ello hay que tenerlo en cuenta ...

36 ... Ellos consideran la escuela no sólo el área de
37 Educación Física, sino las demás como un período de
38 recreo, como un período que además no se sienten nada
39 de interesados, ellos van porque les obligan
40 prácticamente, es más es el Ayuntamiento que les
41 obliga a asistir a clase, entonces la Educación Física es
42 muy difícil e incluso en los juegos no participan o si
43 participan quieren participar solo entre ellos y existe
44 entonces un tipo de racismo entre unos y otros que
45 además es muy difícil de llevar ; cualquier situación
46 aprovechan ellos para decir es que soy de otra manera ...

(Entrevista profesor del centro Granada 9)

El no realizar un buen análisis previo del entorno, obliga a improvisar soluciones sobre la marcha, porque posteriormente, en la realidad de las clases, las necesidades de nuestros alumnos y alumnas se manifiestan, y tarde o temprano van a obligar al maestro o maestra responsable a adaptarse si no quiere fracasar en su intento de satisfacer las necesidades del alumnado. Ante esta situación el profesor de Educación Física siempre ha tenido una gran versatilidad, probablemente la que ofrece el no sentirse encadenado a la necesidad de cumplir con un currículo cerrado y poder modificar la práctica de una clase para otra:

*13 *P : ¿Y esa base la has modificado, digamos, en función*
14 del contexto educativo en el que estás ahora?, ...
*17 *R : Sí, sobre todo en relación con los intereses de los*
18 niños, porque los intereses variaban un montón ... estaban
19 acostumbrados a jugar a fútbol, entonces tratar de cambiar
20 la mentalidad de los niños a ese nivel era bastante
21 complicado, imagínate que desde el primer día
22 simplemente tenían balones para jugar al fútbol.

38 ..., e intentado interesarme en cómo
39 podría atraerles hacia esta asignatura, que no la vieran
40 simplemente como eso ... cambiar un poco, que no vieran
41 la Educación Física como escenario del fútbol o la hora
42 para jugar al fútbol.

(Entrevista profesor del centro Granada 10)

157 ... Sí, por ejemplo, un detalle último, aunque no es muy
158 reciente, es que venían las fiestas del pueblo y los niños,
159 las niñas sobre todo, las niñas estaban super interesadas

160 en aprender sevillanas, pues entonces la Educación Física
161 dedico cierto tiempo para el aprendizaje de sevillanas.

(Entrevista profesor del centro Granada 2)

Frente a esta actitud de intentar no alejarse demasiado de los intereses de los niños y niñas, normalmente se contrapone la idea de cubrir unos contenidos que podríamos identificar como *"mínimos"* y que normalmente su selección viene impuesta desde el exclusivo criterio del maestro o maestra del área. Es digamos el contrapunto a la versatilidad que suele aparecer en el profesorado y a la que anteriormente hacíamos mención. En definitiva aparece la preocupación de elevar la categoría de la Educación Física mediante su igualación con el resto a través de la selección de esos contenidos mínimos a los que anteriormente hacíamos mención:

26 ... ¿aspectos ya más de tipo sociológico el tipo de
27 niños que tenéis, las demandas que ellos tienen de actividad
28 física aquí en el pueblo, ... ?.
*29 *R : Efectivamente, yo cuando vine aquí yo, solamente habían*
30 trabajado, me parece que el balonmano nada más, y el fútbol
31 por supuesto, un deporte un poco popular, entonces me di
32 cuenta de que había una carencia de otro tipo de deportes, por
33 ejemplo voleibol, voleibol no se había tocado absolutamente
34 nada nunca, bueno a no ser que hubiera sido en años muy
35 anteriores, ni baloncesto tampoco,...

(Entrevista profesor del centro Granada 7)

¿Porqué Voleibol o Baloncesto?, aparte de la posibilidad de realizarlo en las nuevas instalaciones construidas, esa decisión es tomada por entenderse que son contenidos relevantes que deben estar en la cultura de unos niños y niñas que probablemente se sienten tan lejos de estos deportes como de la luna, ¿o quizás no?. Si entendemos que los contenidos deben ser medios y no fines en sí mismos, que la Educación Física debe asentarse en el *¿para qué?* Y no en el *¿qué?*, probablemente la decisión de utilizar uno u otro deporte sería irrelevante, y sería el análisis del contexto y no nuestra propia percepción del área, quien decidiría los medios (contenidos) a utilizar.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS FORMAL DE LA ESTRUCTURA DE LOS PROYECTOS CURRICULARES DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

ELEMENTOS INTEGRADOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PROYECTOS CURRICULARES DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA:

. Presencia de las "Fuentes Previas" en la estructura de los proyectos.

. Análisis de los elementos identificados a nivel de programación de etapa.

. Análisis de las estructuras utilizadas a la hora de realizar la concreción curricular en cada uno de los ciclos.

ELEMENTOS IDENTIFICADOS EN LA ESTRUCTURA DE LOS PROYECTOS CURRICULARES DEL ÁREA ANALIZADOS.

IDENTIFICACIÓN DE LOS MODELOS APARECIDOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PROYECTOS CURRICULARES DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA:

. Primer modelo: Con estructura de ciclo completa.

. 2° Modelo: Sin Orientaciones Metodológicas para el ciclo.

. 3° Modelo: Biestructural. Centrado en Objetivos y Contenidos para el ciclo.

. 4° Modelo: Biestructural. Centrado en Contenidos y Criterios de evaluación para el ciclo.

. 5° Modelo: Uniestructural.

. Centros sin estructura definida.

Para poder profundizar en un análisis cualitativo centrado en el *"cómo"* se ha producido la elaboración de los Proyectos Curriculares del área de Educación Física en los centros de Educación Primaria objeto de la investigación, en primer lugar, a modo de primera espiral, surge la necesidad de aclarar desde una perspectiva global, los grandes espacios que los centros han utilizado para plasmar en el P.C.C. el marco de la Educación Física. Ante todo, va a constituir una primera aproximación a la estructura, posteriormente y con mayor profundidad, intentaremos dar con las claves que han provocado la realización de estos *"proyectos"* y no otros en los centros escolares andaluces en los que hemos centrado la investigación.

Para facilitar esta labor, el primer paso realizado ha ido encaminado a indexar cada uno de los proyectos analizados dentro del marco del programa *"Nudits"*, herramienta clave para nuestro trabajo de análisis. La indexación realizada, se ha realizado en base al *"árbol"* previamente desarrollado, y ampliamente detallado en el capítulo dedicado al análisis de datos cualitativos. Desde los resultados de la indexación, podemos realizar una primera aproximación a los espacios identificados por los centros a la hora de concretar su Proyecto Curricular referido al área de Educación Física.

5.1.- Elementos integrados en la construcción de los Proyectos Curriculares del área de Educación Física.

Los elementos utilizados para plasmar los proyectos en los centros se han agrupado en torno a tres grandes espacios: Fuentes previas, Programación referida a la etapa y Programaciones referidas a cada uno de los ciclos; dentro de cada uno de ellos, identificamos a su vez una serie de sub-elementos que lo conformarán. En las Fuentes previas e identificando como estas a todos aquellos aspectos que van a constituir el referente a tener presente a la hora de abordar la elaboración de cualquier proyecto, nos encontramos con la presencia del Análisis de contexto, la Fundamentación epistemológica del área y la Evaluación Inicial. Dentro de los ámbitos identificados anteriormente como *"Programaciones"* de etapa o ciclo, se sitúan cuatro epígrafes que ya podemos considerar *"clásicos"* en la tradición curricular: Objetivos, Contenidos, Metodología y Evaluación.

Evidentemente no se debe entender que todos y cada uno de los centros hayan construido sus proyectos integrando en ellos todos los elementos referenciados anteriormente, cada uno de ellos, ha ido emergiendo o desapareciendo, cual río Guadiana, según el centro al que se esté haciendo referencia en cada momento; esto adelanta en cierta medida la presencia tan desigual de elementos en los proyectos analizados, tal como podremos verificar a lo largo de este capítulo.

En base al marco de referencia anterior, podemos realizar un primer acercamiento a la ausencia o presencia de cada uno de ellos en los proyectos de los centros investigados, aspectos que quedan claramente reflejados en las **Tablas 1a y 1b**

TABLA 1a

	FUENTES PREVIAS			PROGRAMACIÓN DE ETAPA				PROGRAMACIÓN DE 1º CICLO				PROGRAMACIÓN DE 2º CICLO				PROGRAMACIÓN DE 3º CICLO			
CENTROS	Contexto	Fundamentación	Ev. Inicial	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación
Granada 1		X	X					X	X			X	X			X	X		
Granada 2				X	X			X	X			X	X			X	X		
Granada 3	X											X	X	X	X				
Granada 4									X		X		X		X		X		X
Granada 5								X	X		X	X	X		X	X	X		X
Granada 6	X								X		X		X		X		X		
Granada 7		X		X								X	X		X	X	X		X
Granada 8								X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Granada 9		X		X	X	X	X		X				X				X		
Granada 10				X					X				X				X		
Granada 11	X			X				X	X		X	X	X		X	X	X		X
Granada 12	X	X						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

presencia (X) ausencia ( )

Como se puede apreciar a simple vista, la disparidad entre los centros de Granada en cuanto a los elementos que han identificado a la hora de realizar sus proyectos para el área es bastante alta, no pudiendose decir que exista precisamente altas cotas de uniformidad. En la **Tabla 1b**, correspondiente a los centros analizados en la provincia de Almería, prácticamente ocurre lo mismo. En este punto ya nos enfrentamos ante una primera cuestión, que en la profundización posterior, se tratará de dar respuesta. En esta primera aproximación, tan solo haré referencia a la importancia que a cada uno de elementos identificados, han dado los centros objeto de esta investigación.

TABLA 1b

	FUENTES PREVIAS			PROGRAMACIÓN DE ETAPA				PROGRAMACIÓN DE 1° CICLO				PROGRAMACIÓN DE 2° CICLO				PROGRAMACIÓN DE 3° CICLO			
CENTROS	Contexto	Fundamentación	Ev. Inicial	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación
Almería 1								X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Almería 2		X		X					X			X	X	X	X	X	X	X	X
Almería 3								X	X			X	X		X				
Almería 4				X					X			X	X			X	X	X	X
Almería 5								X	X			X	X			X	X		
Almería 6								X											
Almería 7								X	X			X	X			X	X		
Almería 8				X		X	X	X	X		X	X	X		X	X	X		X
Almería 9								X	X			X	X	X					
Almería 10				X					X	X	X	X				X			
Almería 11									X										
Almería 12				X	X			X	X			X	X			X	X		
Almería 13								X	X		X	X	X		X				
Almería 14				X								X	X		X	X	X		X

presencia (X) ausencia ( )

Si entramos en un pormenorizado análisis de los resultados reflejados en las **tablas 1a y 1b**, estamos en disposición de establecer un primer acercamiento al *¿cómo?* se ha producido la elaboración de los proyectos curriculares del área de Educación Física en los centros investigados. La estrategia a seguir, va a ser el análisis parcial de cada uno de los cuatro grandes capítulos identificados; previamente, voy a analizar porcentualmente la presencia de cada uno de ellos **(Tabla 2)**, en las estructuras de elaboración seguidas en los centros:

Identificación de la presencia de los diferentes capítulos en los Proyectos Curriculares del área de Educación Física **(Tabla 2)**

Fuentes Previas		**Programación de Etapa**		**Programación de Ciclo**		**Programación de 2° Ciclo**		**Programación de 3° Ciclo**	
Centros	*%*	*Centros*	*%*	*Centros*	*%*	*Centros*	*%*	*Centros*	*%*
8	31	11	42	23	88	24	92	20	77

Es significativa la tendencia que se aprecia a valorar especialmente el espacio de las *"Programaciónes de ciclo"*, claramente situadas por encima del resto, al tiempo que pierde significatividad todo el espacio de las *"Fuentes previas"*. Esta primera reflexión, nos podría

poner en el camino de comenzar a pensar que la elaboración de los proyectos en los centros, muy probablemente, ha estado presidida por modelos claramente *"tecnológicos"*.

En el **Gráfico 1**, se ha querido plasmar este primer análisis, en él podemos observar los elementos con mayor presencia en los proyectos del área (más oscuros) y aquellos que menor identificación han tenido (más claros).

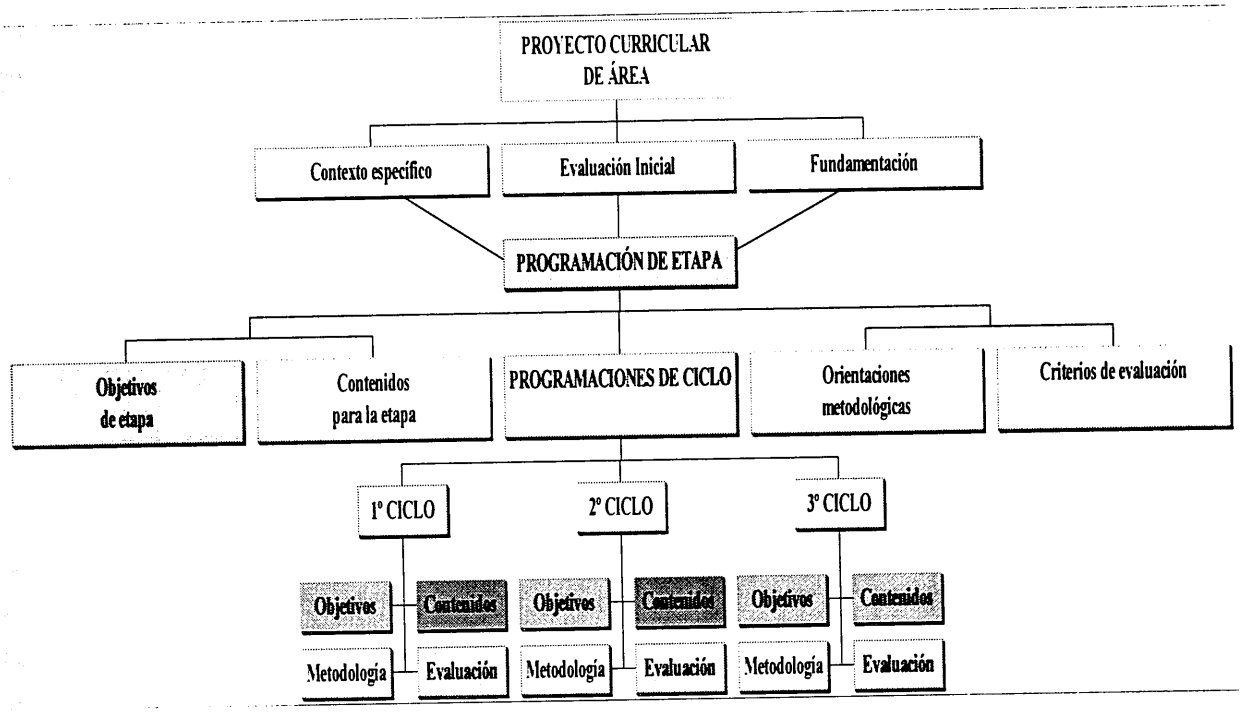


Gráfico 1

Como queda reflejado en el gráfico, los contenidos referidos a cada uno de los ciclos, especialmente los del 1° y 2°, parecen ser la gran preocupación de los centros a la hora de plasmar sus intenciones educativas, en segundo lugar el acento se ha puesto en la definición de los objetivos de ciclo, pasando a un tercer término los criterios de evaluación y la definición de los objetivos para la etapa. Muy secundarios aparecen los espacios que hacen referencia a la metodología, así como al resto de elementos que conformarían la programación de la etapa y los aspectos referidos a las fuentes previas. Para completar este primer paso en el análisis de los elementos integrados por los centros en sus respectivos proyectos, vamos a entrar con un mayor detenimiento en cada uno de ellos.

5.1.1.- Presencia de las *"Fuentes Previas"* en la estructura de los proyectos:

En una primera parada por los diferentes espacios aparecidos a la hora de realizar la concreción curricular, dentro del capítulo previo o aproximación al 2º nivel de concreción, se evidencia una gran carencia del mismo en los proyectos curriculares. Más concretamente podemos afirmar que:

1º.- Sólo un 15 % de los centros ha realizado una aproximación al contexto específico del área, y como podremos ver posteriormente en el punto dedicado a su análisis en profundidad, esta visión se hará simplemente desde una identificación de recursos didácticos significativos y disponibles para el desarrollo de las actividades.

2º.- En el 19% de los centros, se realiza una aproximación epistemológica al área realizada en términos poco significativos, como para que verdaderamente tenga repercusión en el diseño del proyecto.

3º.- Un solo centro se plantea la evaluación inicial de capacidades como punto de partida para el diseño de las posteriores programaciones de ciclo, plasmándose esta en una identificación de test a realizar para valorar los aspectos cualitativos y cuantitativos del movimiento. Lógicamente nos queda la duda si los resultados obtenidos, en el caso de haber sido aplicadas, han tenido un claro significado en la posterior elaboración de las programaciones de ciclo.

5.1.2.- Análisis de los elementos identificados a nivel de programación de etapa:

De los 26 proyectos investigados, un 42% de los mismos (11 centros), han reflejado este espacio; de ellos, el 100% identifica objetivos de etapa para el área, pero tan solo un 27% de ellos (Granada 2, Granada 9 y Almería 12), reflejan un espacio dedicado al análisis de los contenidos a trabajar en la etapa. La metodología y evaluación aún salen peor paradas, ya que tan solo dos centros: Granada 9 y Almería 8, tienen presente en sus proyectos algunas referencias a estos espacios.

Es significativo el peso que adquiere la identificación de los objetivos de etapa para el área, aunque esto no tenga prácticamente ninguna repercusión en la posterior identificación de contenidos a utilizar, en la toma de decisiones sobre la metodología, o la identificación de los criterios de evaluación que se pondrán en juego para comprobar si los objetivos marcados han estado en consonancia con la práctica.

Por último, dentro de este análisis de la Programación de etapa, hacer notar que únicamente el centro: Granada 9, ha tenido en cuenta los cuatro apartados.

5.1.3.- Análisis de las estructuras utilizadas a la hora de realizar la concreción curricular en cada uno de los ciclos:

En una primera aproximación porcentual, podemos ver en la **Tabla 3** como un alto porcentaje de los centros han contemplado en sus proyectos los tres ciclos, o al menos dos de ellos, posteriormente entraremos en un análisis más detallado, en cuanto a espacios contemplados y permanencia de estructura mantenida dentro de los mismos centros.

Tabla nº 3	**Ciclos contemplados en los Proyectos investigados**						
	1º	*2º*	*3º*	*1º y 2º*	*1º y 3º*	*2º y 3º*	*1º, 2º y 3º*
Total de centros	2	1	0	3	0	2	18
% de centros	8%	4%	-	12%	-	8%	69%

Profundizando en los resultados expresados en el **Gráfico 2** y realizando lecturas de conjunto, puede ser significativo identificar, tal como queda reflejado, el valor que en los proyectos se ha otorgado a los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos. En primer lugar, observar cómo los contenidos a desarrollar concretados en secuencias de ciclo, prácticamente están reflejados en el total de los centros, y tan solo el centro: Almería 6, en el primer ciclo y Almería 10 en el 2º y 3º, optan por contemplar tan solo los objetivos prescindiendo de la secuencia de contenidos.

La tónica reflejada anteriormente comienza a decrecer al realizar el mismo análisis con los objetivos de ciclo; en el 1º ciclo aún aparece un porcentaje significativo de centros que van

a obviar este espacio, concretamente un 35%, el equivalente a siete centros: Granada 4, Granada 6, Granada 9, Granada 10, Almería 3, Almería 5, Almería 11 y Almería 12. En el segundo y tercer ciclo, el porcentaje anterior se mejora, descendiendo a un 17% y 20% respectivamente, el número de centros que mantienen la misma carencia; concretamente serán los cuatro centros de Granada identificados anteriormente, los que continuaran sin contemplar este espacio en sus programaciones de 2° y 3° ciclo.

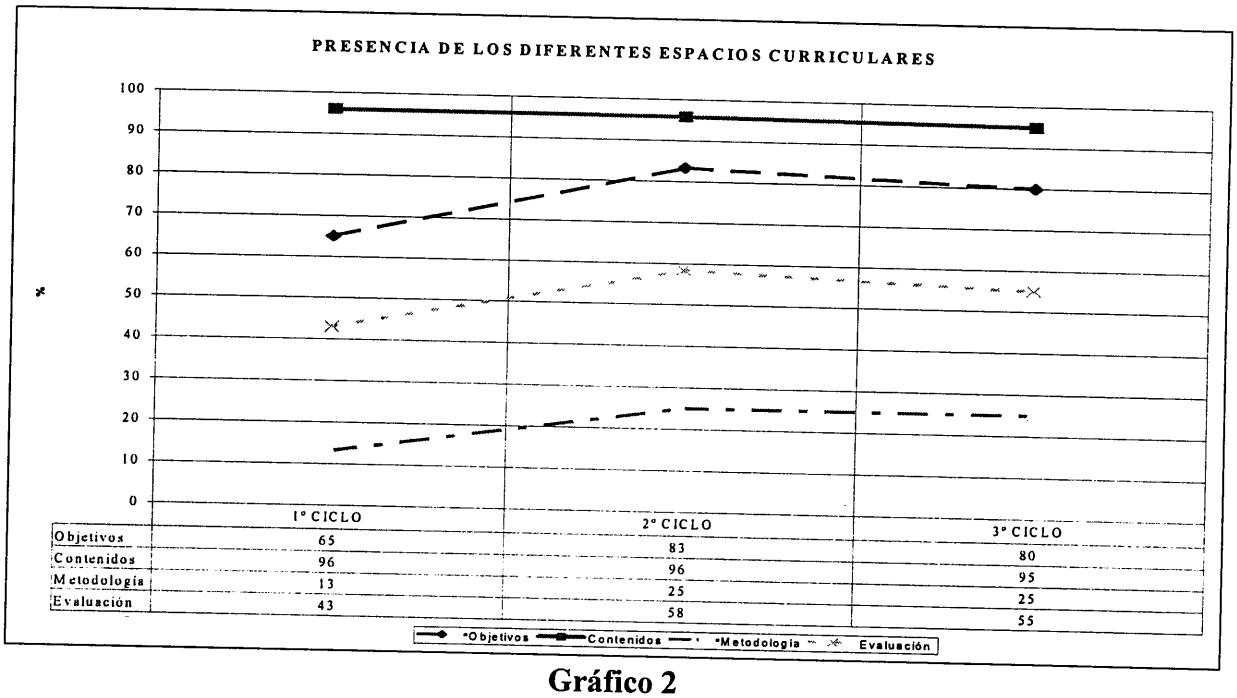


Gráfico 2

En claro descenso se muestra la presencia de criterios de evaluación para el ciclo, presentandose una carencia de los mismos en un 67% de las programaciones de 1° ciclo de los centros investigados. Este porcentaje se mejora en 2° y 3° ciclo, pasando a un 42% y un 45% respectivamente el total que olvidan este espacio de la concreción curricular.

Para finalizar, evidenciar la grave carencia existente a nivel de la identificación de orientaciones metodológicas para cada ciclo: en el 1°, tan solo un 13% de centros realiza algún tipo de mención al espacio, concretamente tres centros: Granada 12, Almería 1 y Almería 3. En el 2° y 3°, mejora la presencia elevándose a un 25% del total aquellos que realizan referencia a aspectos metodológicos para el ciclo en sus respectivos proyectos. Más concretamente serán los centros: Granada 3, Granada 8, Granada 12, Almería 1, Almería 2 y Almería 9, los que aparecen en el 2° ciclo, y Granada 8, Granada 12, Almería 1, Almería 2 y Almería 4, los presentes en el 3°.

5.2.- Elementos identificados en la estructura de los Proyectos Curriculares del área analizados.

Esta segunda bajada en la espiral de concreción que estamos desarrollando en la exposición de resultados, pretende ser un primer acercamiento a cada uno de los centros investigados, con la finalidad de aproximarnos a la estructura de cada uno de los proyectos curriculares del área de Educación Física. Desde este espacio, queremos empezar a facilitar la comprensión de las claves utilizadas por los maestros y maestras a la hora de realizar la propuesta. Será interesante comenzar a identificar las fuentes utilizadas, las estructuras plasmadas y porqué no, el peso que la propia concepción del área haya podido tener a la hora de plasmar en el marco global del Proyecto Curricular del Centro, la parte específica referida a la Educación Física para la etapa. El paso que vamos a dar, va a constituirse en un pilar fundamental a la hora de tratar de desentrañar con gran lujo de detalles, las estrategias utilizadas para concebir cada uno de los elementos constituyentes del proyecto.

Con vistas a facilitar el análisis, cada una de las propuestas será tratada desde un mismo marco, el que anteriormente emergía de la primera confrontación de las propuestas con el análisis de datos cualitativos llevado a cabo. Para una mejor compresión de los modelos, se ha enriquecido con un diagrama previo, que pretende recoger las pautas principales puestas en juego para realizar la concreción curricular. El resto de los espacios, vienen a dar respuesta a los expresados con anterioridad. Antes de pasar al primer centro, reparemos en cada uno de los niveles idenficados:

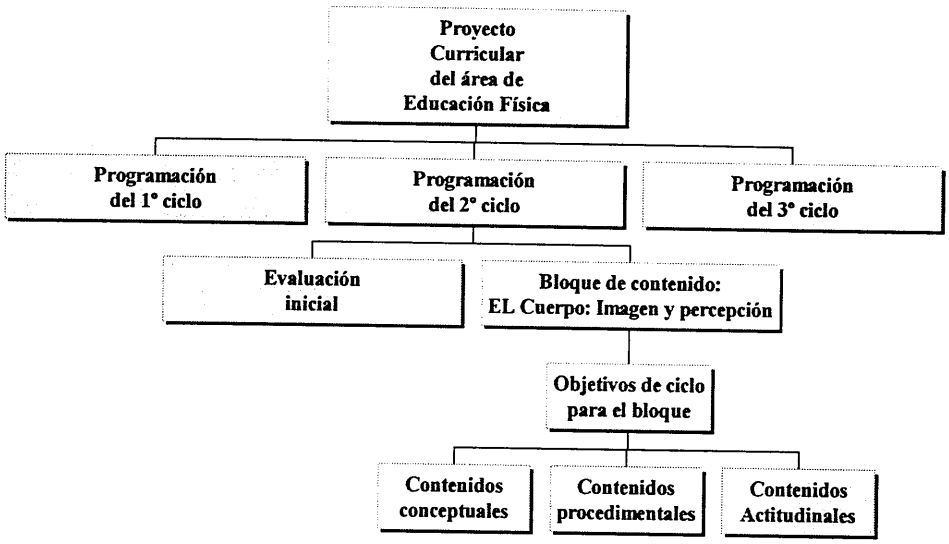
. **1º Nivel: Diagrama global de la estructura:** Pretende esclarecer de forma gráfica el desarrollo posterior realizado en los niveles posteriores.

. **2º Nivel: Aspectos generales:** Dentro del mismo se hará referencia a la presencia o ausencia de dos elementos claves identificados anteriormente como fuentes previas: el *"Análisis del contexto"* y la *"Fundamentación epistemológica del área"*.

. **3º Nivel: Programación de Etapa:** Identifica la definición y bajo que parámetros, si se proponen objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y criterios para la evaluación para la etapa.

. **4º Nivel: Programaciones de ciclo (1º, 2º y 3º):** Ofrece el mismo enfoque que el nivel anterior, pero haciendo referencia al nivel de ciclo.

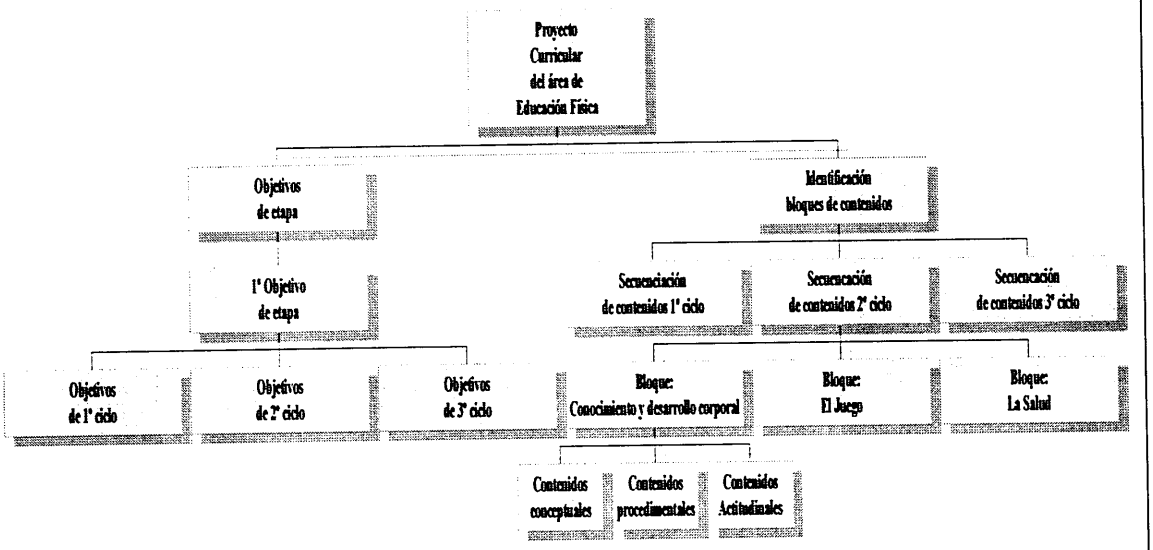
CENTRO: *GRANADA 1*



ANÁLISIS DEL CONTEXTO	FUNDAMENTACIÓN
No contemplado	Se realiza brevemente para el 3º ciclo

PROGRAMACIÓN PARA LA ETAPA			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	No contemplados	No contemplada	No contemplada
PROGRAMACIÓN PARA EL 1º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Planteados a partir de los bloques de contenidos. En cada bloque se construyen objetivos para él.	Utiliza los bloques del Currículo propuesto por el MEC. Solo se plantean los tres bloques del Cuerpo.	No contemplada	Solamente se plantean una serie de pruebas para realizar una evaluación inicial de capacidades
PROGRAMACIÓN PARA EL 2º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Igual planteamiento que en el 1º ciclo.	Se añaden los bloques de salud y juego. a los anteriores.	No contemplada	Igual que en el ciclo anterior: evaluación inicial de capacidades.
PROGRAMACIÓN PARA EL 3º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Igual planteamiento que en el 1º ciclo.	Se mantiene la estructura del ciclo anterior.	No contemplada	No contemplada

CENTRO: *GRANADA 2*



ANÁLISIS DEL CONTEXTO	FUNDAMENTACIÓN
No contemplado	No contemplada

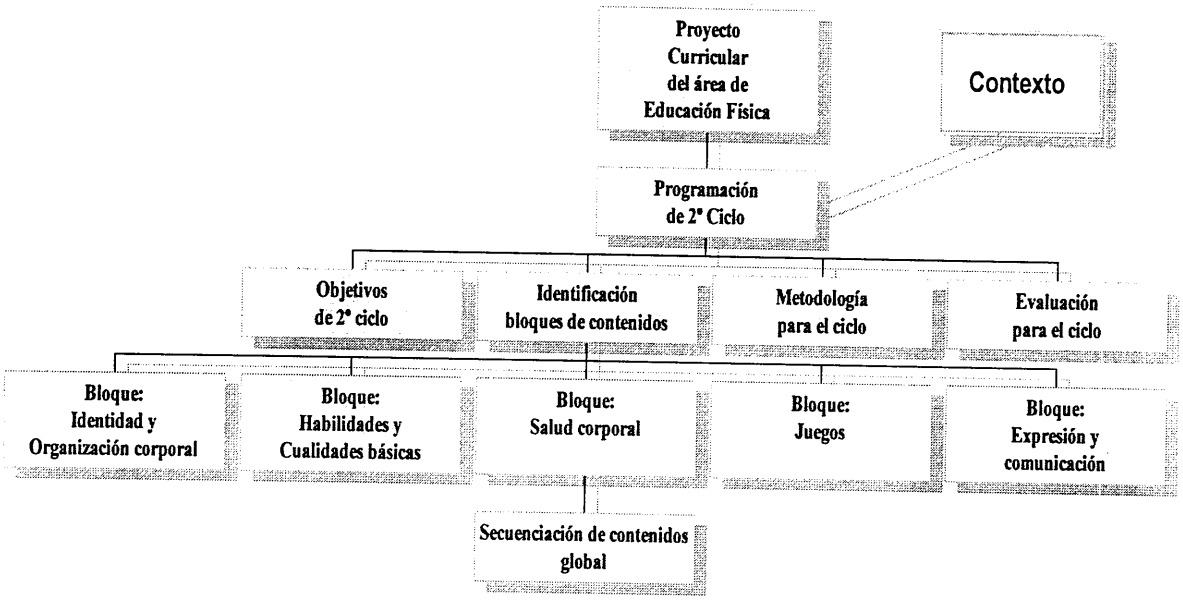
PROGRAMACIÓN PARA LA ETAPA			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Copia del currículo andaluz para el área	Identificación simple de bloques	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 1º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
De cada uno de los objetivos de etapa se infieren 1. 2 o 3 objetivos para el ciclo.	Secuenciación tomando como referencia los bloques del currículo andaluz. Realizada en base a conceptos. procedimientos y actitudes.	No contemplada	No contemplada.

PROGRAMACIÓN PARA EL 2º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Misma estrategia que para el 1º ciclo	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 3º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No conteplados	No contemplados	No contemplada	No contemplada

CENTRO: *GRANADA 3*



ANÁLISIS DEL CONTEXTO	FUNDAMENTACIÓN
Somera identificación del mismo.	No contemplada

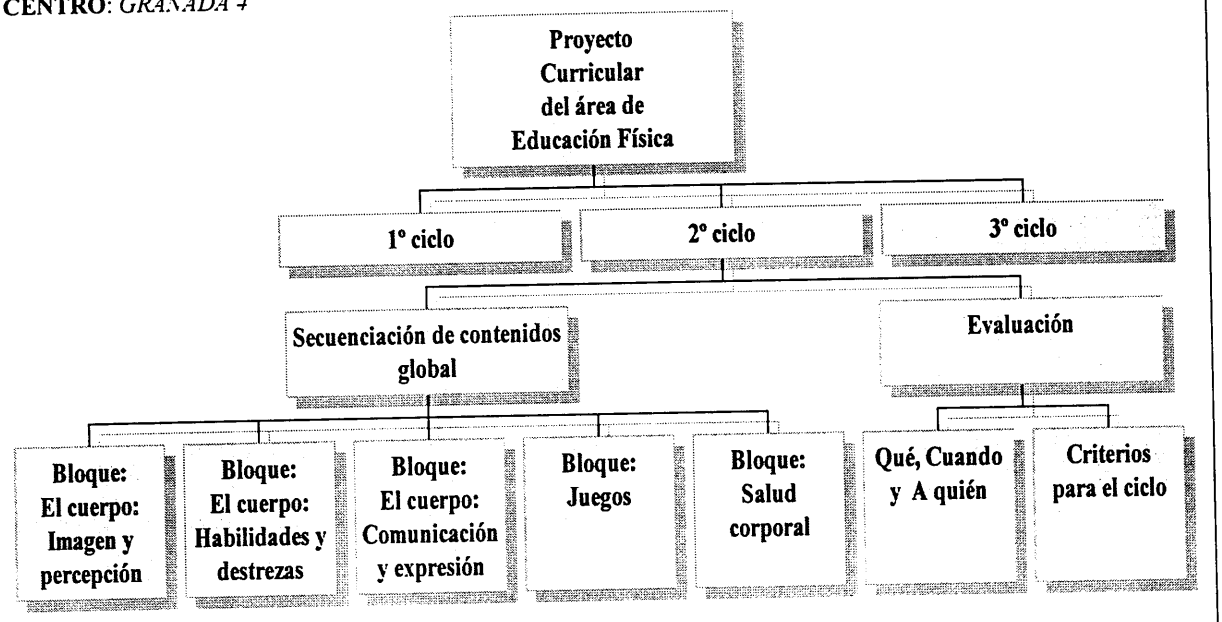
PROGRAMACIÓN PARA LA ETAPA			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	No contemplados	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 1º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	No contemplados	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 2º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Adaptados del currículo oficial andaluz	Rompe en cinco bloques: Identidad y organización corporal Habilidades y cualidades básicas Salud corporal Juegos Expresión y comunicación.	Contemplada. Centrada en un listado de estilos de enseñanza a utilizar.	Contemplada: centrada en la enumeración de instrumentos de evaluación posibles de utilizar.

PROGRAMACIÓN PARA EL 3º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	No contemplados	No contemplada	No contemplada

CENTRO: *GRANADA 4*



ANÁLISIS DEL CONTEXTO	FUNDAMENTACIÓN
No contemplado	No contemplada

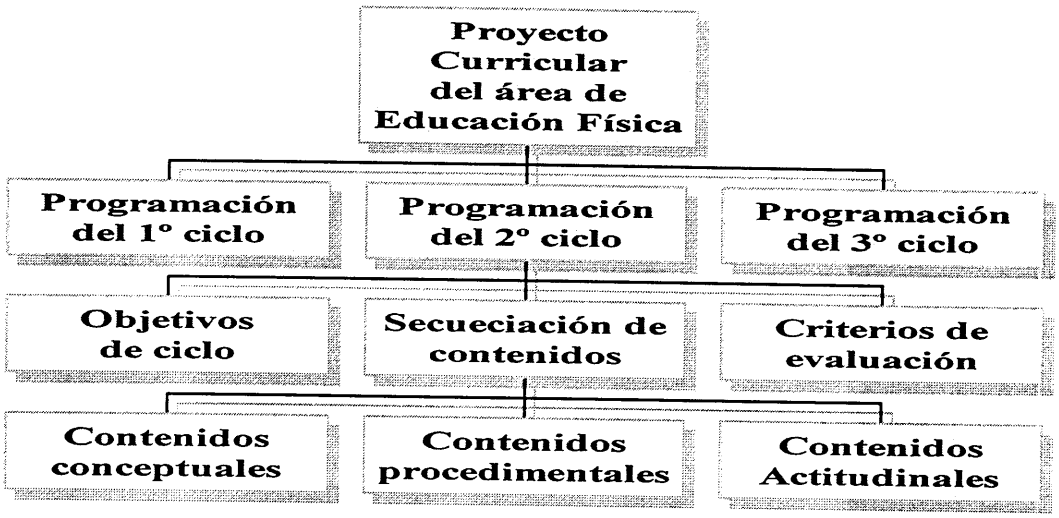
PROGRAMACIÓN PARA LA ETAPA			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	No contemplados	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 1º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	Secuenciación utilizando el modelo curricular del MEC. Identifica los tres ámbitos de conocimiento	No contemplada	Identifica: "Qué", "Cuando" "A quién" evaluar y criterios de evaluación para el ciclo.

PROGRAMACIÓN PARA EL 2º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	Igual que en el ciclo anterior	No contemplada	Igual que en el ciclo anterior

PROGRAMACIÓN PARA EL 3º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	Igual que en el ciclo anterior	No contemplada	Igual que en el ciclo anterior

CENTRO: *GRANADA 5*



ANÁLISIS DEL CONTEXTO	FUNDAMENTACIÓN
No contemplado	No contemplada

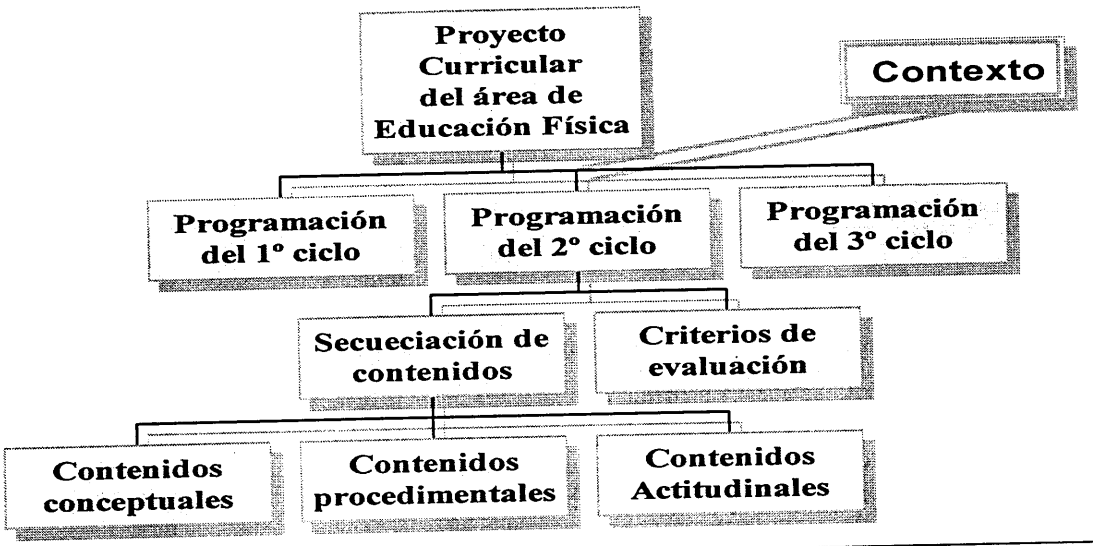
PROGRAMACIÓN PARA LA ETAPA			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	No contemplados	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 1º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Planteamiento lineal.	Secuenciación realizada sin tener en cuenta bloques de contenidos, pero sí los tres ámbitos de conocimiento.	No contemplada	Se establecen unos criterios de evaluación en función de los objetivos planteados

PROGRAMACIÓN PARA EL 2º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Igual que en el ciclo anterior	Igual que en el ciclo anterior	No contemplada	Igual que en el ciclo anterior

PROGRAMACIÓN PARA EL 3º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Igual que en el ciclo anterior	Igual que en el ciclo anterior	Igual que en el ciclo anterior	Igual que en el ciclo anterior

CENTRO: *GRANADA 6*



ANÁLISIS DEL CONTEXTO	FUNDAMENTACIÓN
Breve identificación.	No contemplada

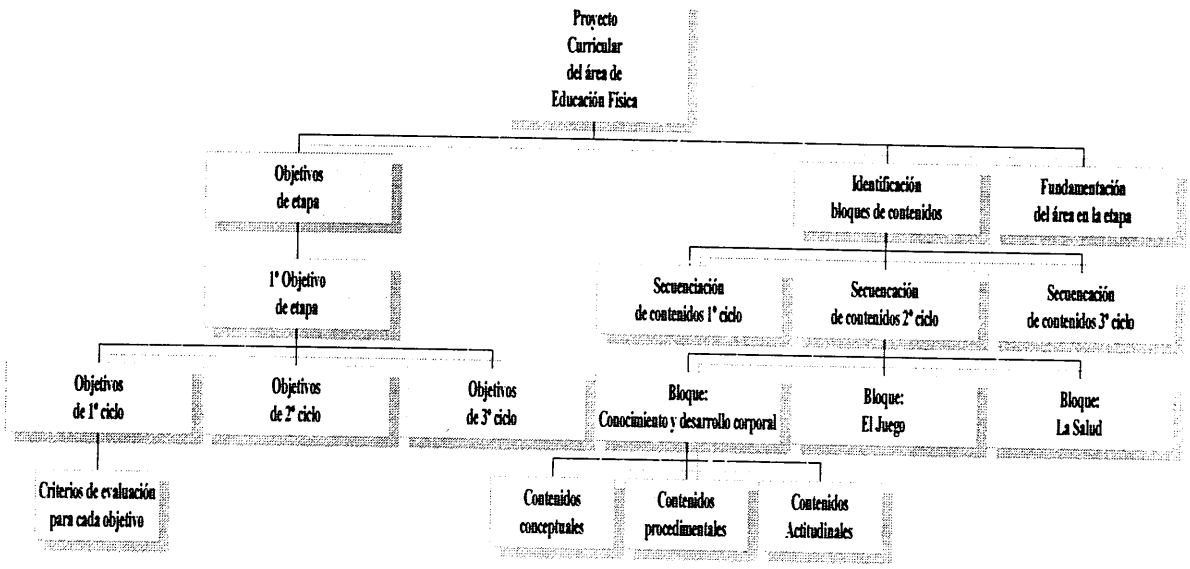
PROGRAMACIÓN PARA LA ETAPA			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	No contemplados	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 1º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	Secuenciados en base a los tres bloques del currículo andaluz. Diferencia los tres ámbitos de conocimiento.	No contemplada	Se establecen unos criterios de evaluación para el ciclo.

PROGRAMACIÓN PARA EL 2º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	No contemplada	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior.

PROGRAMACIÓN PARA EL 3º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior.	No contemplada	No contemplada

CENTRO: *GRANADA 7*



ANÁLISIS DEL CONTEXTO	FUNDAMENTACIÓN
No contemplado	Realiza una breve aproximación al área.

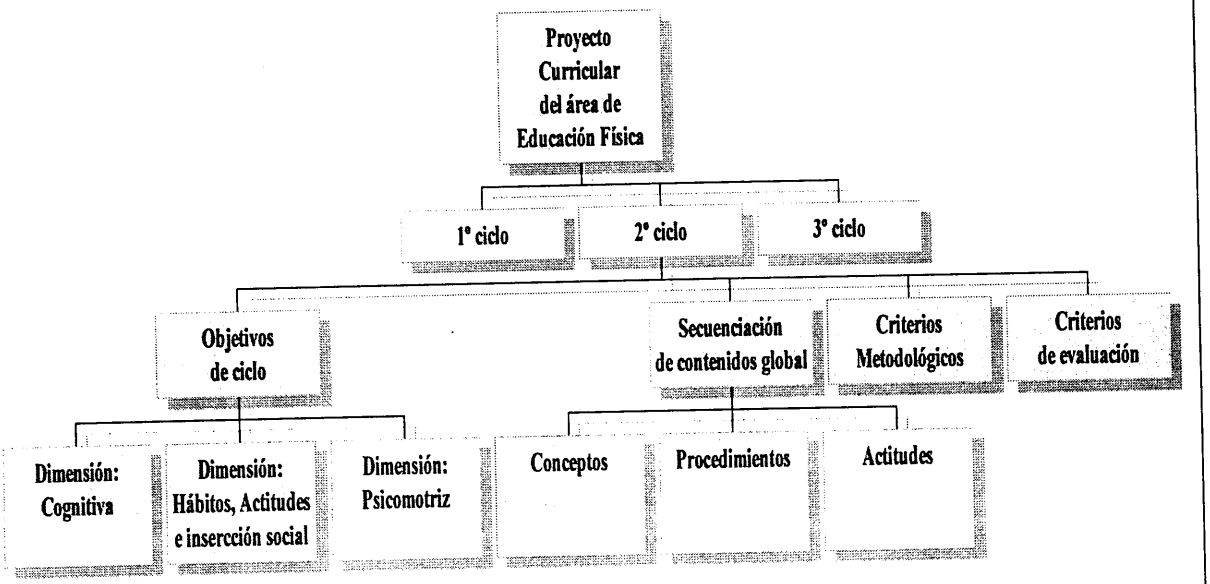
PROGRAMACIÓN PARA LA ETAPA			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Respeta los planteados en el currículo andaluz	No contemplados	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 1º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	No contemplados	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 2º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Se plantean a partir de los objetivos de la etapa. de cada objetivo de etapa se infieren 1. 2 o 3 objetivos	Respeta el modelo de bloques del currículo andaluz. Plantea la secuencia en los 3 ámbitos	No contemplada	Oferta para cada uno de los objetivos 1 o 2 criterios de evaluación.

PROGRAMACIÓN PARA EL 3º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	No contemplada	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior.

CENTRO: *GRANADA 8*



ANÁLISIS DEL CONTEXTO	FUNDAMENTACIÓN
No contemplado	No contemplada

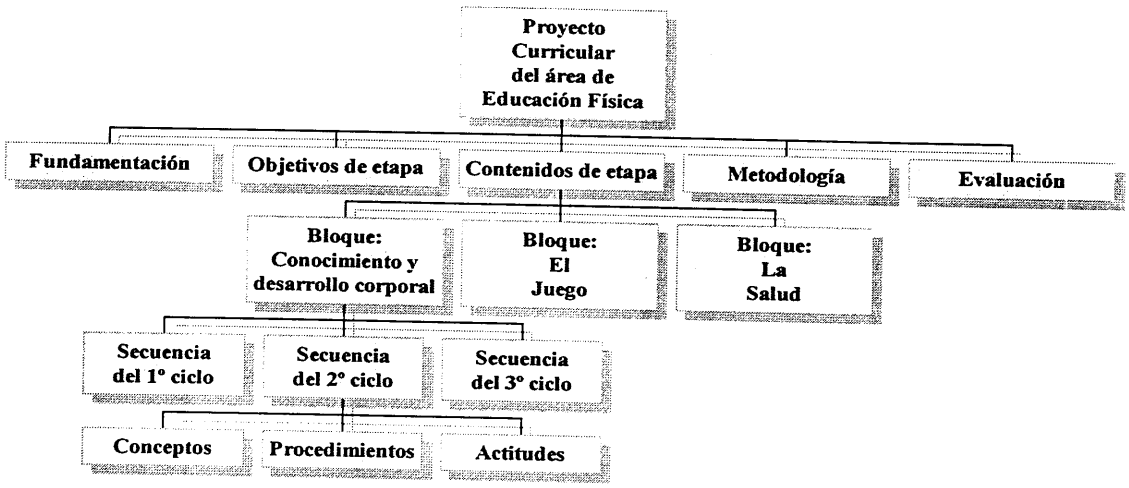
PROGRAMACIÓN PARA LA ETAPA			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	No contemplados	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 1º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Planteados con un enfoque muy anárquico	Listado global de contenidos a trabajar.	No contemplada	Establece unos criterios de evaluación.

PROGRAMACIÓN PARA EL 2º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Planteados desde tres dimensiones: Cognitiva / Hábitos. actitudes e inserción social / psicomotriz.	Planteamiento global sin identificar bloques y agrupados en los tres ámbitos de conocimiento.	Planteamiento de unas directrices globales de actuación en el ciclo.	Identifica tres tipos: inicial, formativa y sumativa y posteriormente se ofrecen unos criterios para el ciclo.

PROGRAMACIÓN PARA EL 3º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior

CENTRO: *GRANADA 9*



ANÁLISIS DEL CONTEXTO	FUNDAMENTACIÓN
No contemplado	Se realiza de forma amplia justificando la necesidad del área en la etapa.

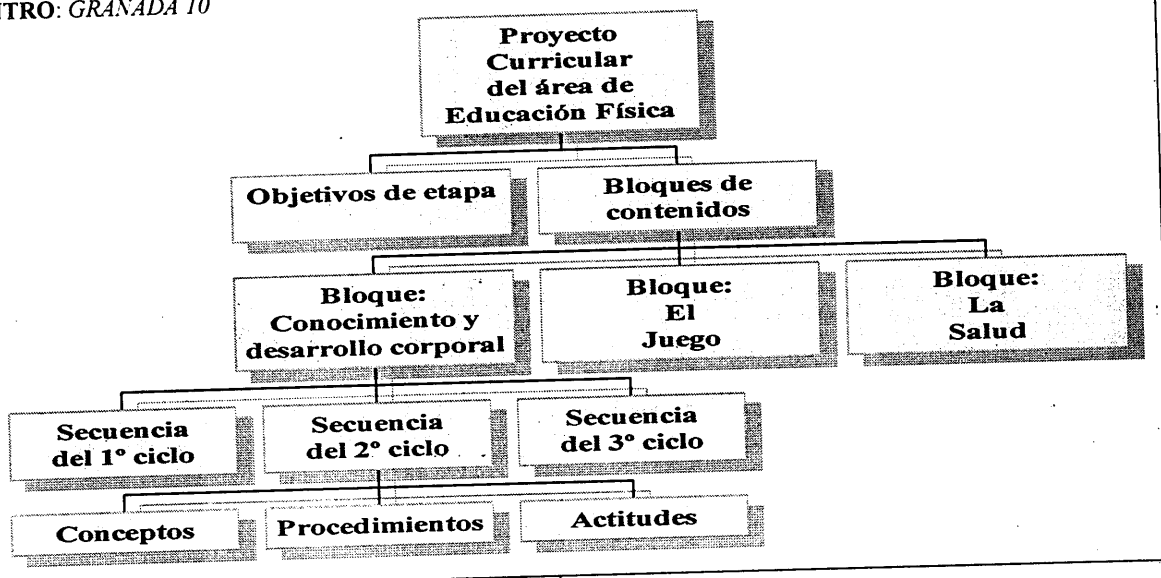
PROGRAMACIÓN PARA LA ETAPA			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Adaptados de la propuesta del currículo andaluz.	Justificación de bloques y forma de secuenciar.	Se establecen unos criterios a tener presentes	Justificación del modelo a utilizar.

PROGRAMACIÓN PARA EL 1º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	Secuenciación respetando los tres bloques del currículo andaluz y los tres ámbitos de conocimiento. Se introduce previamente cada bloque.	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 2º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior.	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 3º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	No contemplada	No contemplada

CENTRO: *GRANADA 10*



ANÁLISIS DEL CONTEXTO	FUNDAMENTACIÓN
No contemplado	No contemplada

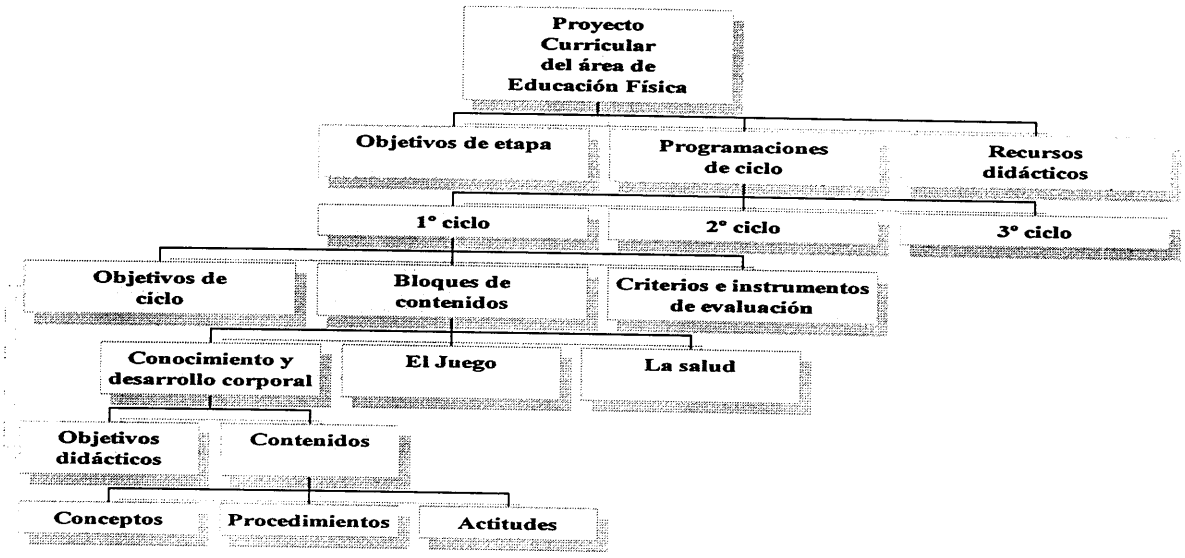
PROGRAMACIÓN PARA LA ETAPA			
OBJETIVOS	CONTENIDOS	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN
Se contemplan adaptados del currículo andaluz.	No contemplados	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 1° CICLO			
OBJETIVOS	CONTENIDOS	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN
No contemplados	Se respetan los tres bloques del currículo andaluz. Secuenciación partiendo de los bloques e identificando los tres ámbitos de conocimiento.	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 2° CICLO			
OBJETIVOS	CONTENIDOS	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN
No contemplados	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 3° CICLO			
OBJETIVOS	CONTENIDOS	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN
No contemplados	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	No contemplada	No contemplada

CENTRO: *GRANADA 11*



ANÁLISIS DEL CONTEXTO	FUNDAMENTACIÓN	
Breve identificación del material para el área.	No planteado	

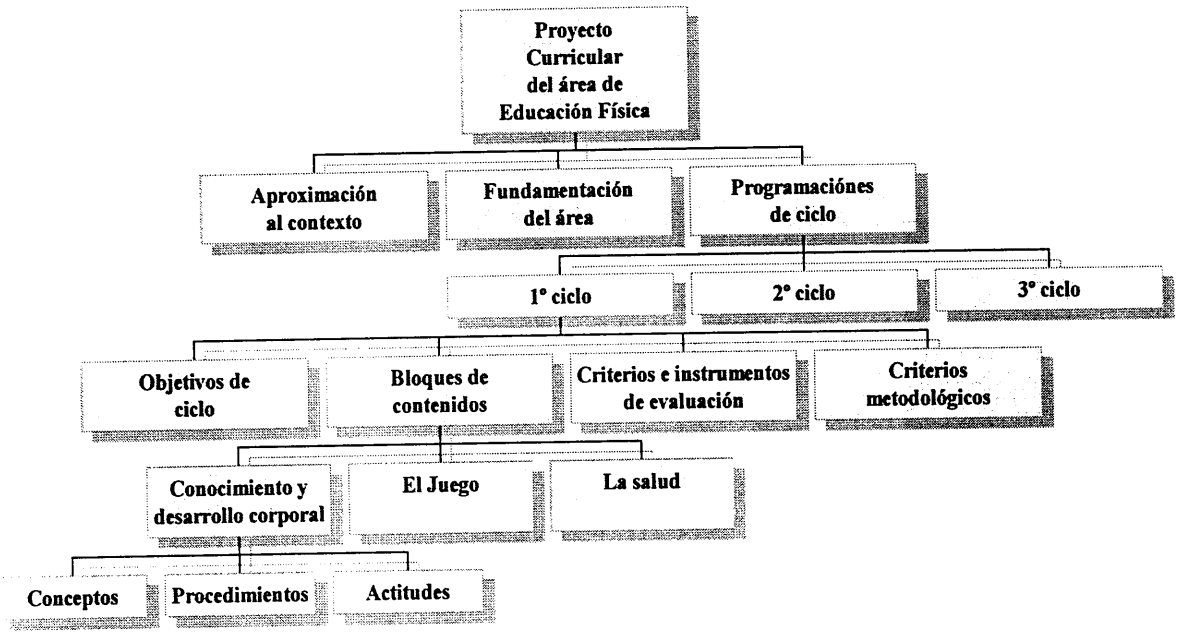
PROGRAMACIÓN PARA LA ETAPA			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Copiados de la propuesta del currículo andaluz	No contemplados	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 1° CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Se realiza una concreción partiendo de los de etapa. Posteriormente se hace una concreción por bloques de contenidos	Se identifican los tres bloques propuestos en el currículo andaluz	No contemplada	En forma de criterios y propuesta de instrumentos

PROGRAMACIÓN PARA EL 2° CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Igual planteamiento que en el ciclo anterior	Igual planteamiento que en el ciclo anterior	No contemplada	Igual planteamiento que en el ciclo anterior

PROGRAMACIÓN PARA EL 3° CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Igual planteamiento que en el ciclo anterior	Igual planteamiento que en el ciclo anterior	No contemplada	Igual planteamiento que en el ciclo anterior

CENTRO: *GRANADA 12*



ANÁLISIS DEL CONTEXTO	FUNDAMENTACIÓN
Breve aproximación.	Breve aproximación al área en la etapa

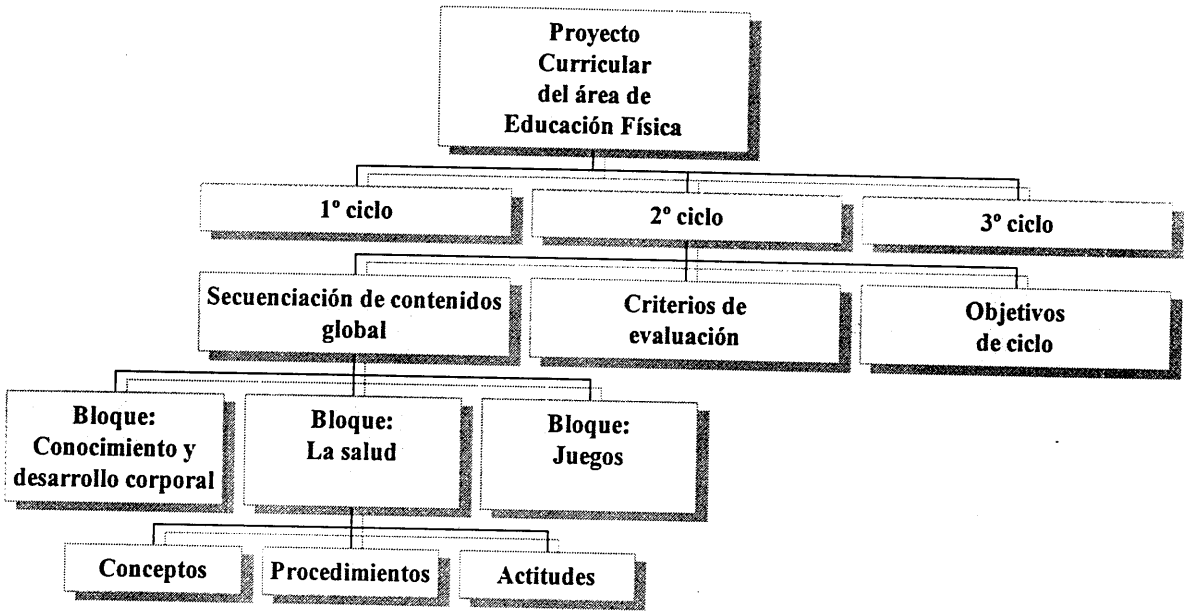
PROGRAMACIÓN PARA LA ETAPA			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	No contemplados	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 1° CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Adaptados del currículo andaluz para el área	Identifica los tres bloques del currículo andaluz y los tres ámbitos de conocimiento	Establece unos criterios metodológicos para el ciclo	Identifica unos criterios de evaluación para el área en el ciclo.

PROGRAMACIÓN PARA EL 2° CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior

PROGRAMACIÓN PARA EL 3° CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior

CENTRO: *ALMERÍA 1*



ANÁLISIS DEL CONTEXTO	FUNDAMENTACIÓN
No contemplado	No contemplada

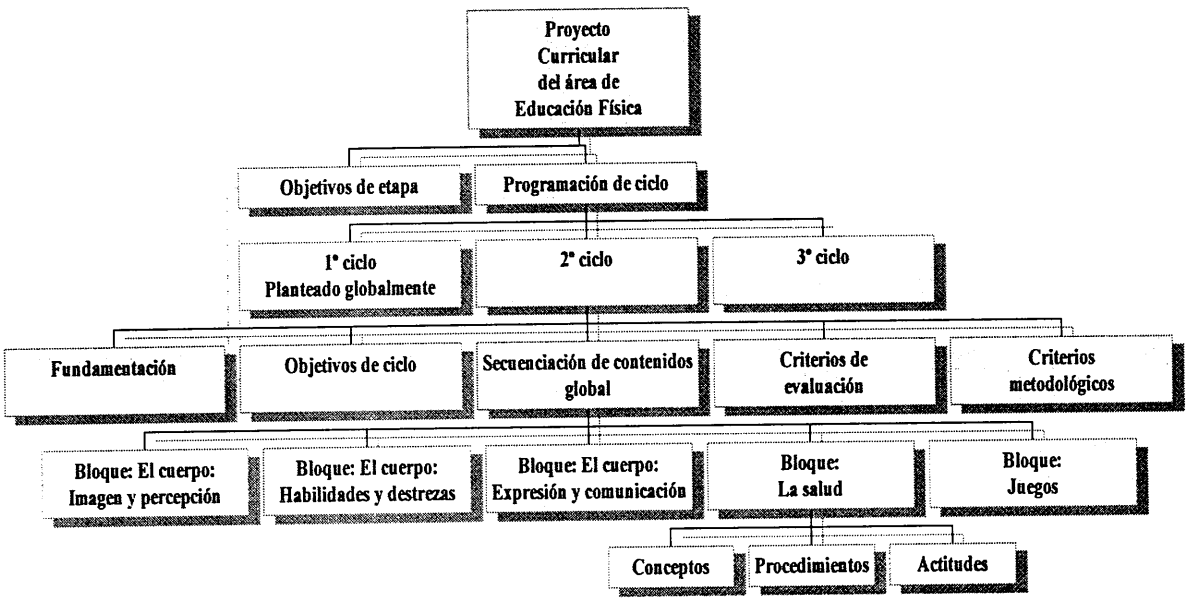
PROGRAMACIÓN PARA LA ETAPA			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	No contemplados	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 1º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Adaptados de los objetivos de etapa propuestos en el currículo andaluz del área	Secuenciados según los bloques del currículo andaluz. Respeta los tres ámbitos de conocimiento	Muy breve referida a la utilidad del juego como estrategia metodológica	Desarrolla 1 o 2 criterios para cada uno de los objetivos propuestos.

PROGRAMACIÓN PARA EL 2º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior

PROGRAMACIÓN PARA EL 3º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior

CENTRO: *ALMERÍA 2*



ANÁLISIS DEL CONTEXTO	FUNDAMENTACIÓN
No contemplado	Se realiza una caracterización de cada uno de los ciclos.

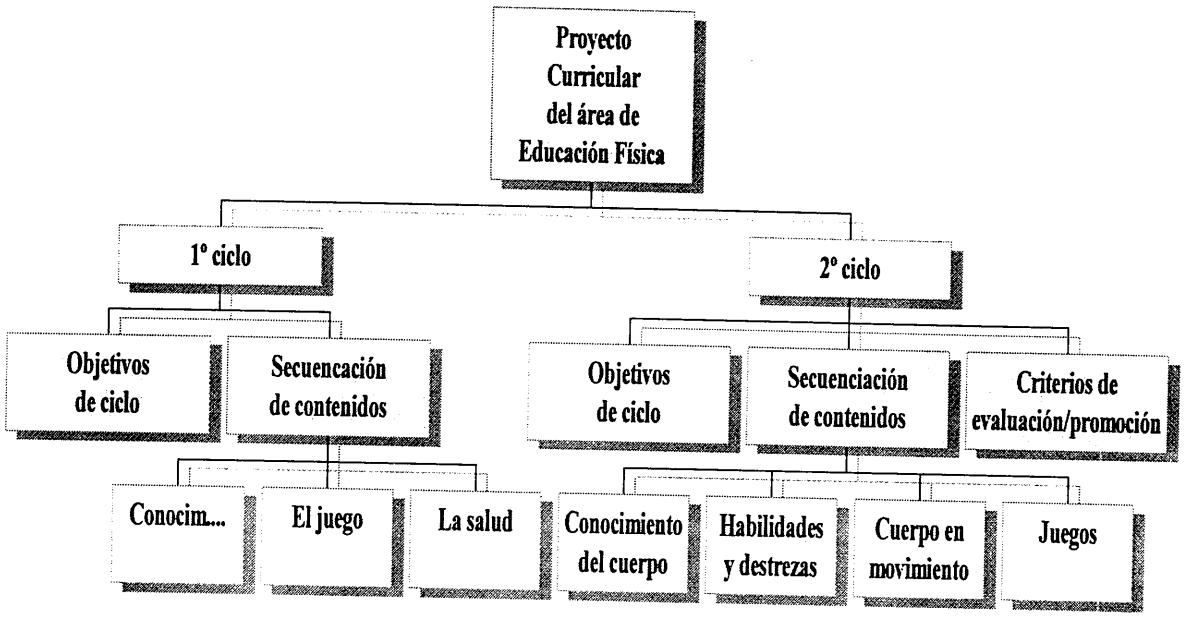
PROGRAMACIÓN PARA LA ETAPA			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Recoge los contemplados en el currículo del MEC	No contemplados	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 1º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	Visión global	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 2º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Inferidos a partir de los Objetivos de etapa	Respeta los cinco bloques del MEC. secuenciando en los tres ámbitos de conocimiento.	Recoge unos criterios metodológicos adaptados al ciclo.	Identifica unos criterios de evaluación para el ciclo.

PROGRAMACIÓN PARA EL 3º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Igual planteamiento que en el ciclo anterior	Igual planteamiento que en el ciclo anterior	Igual planteamiento que en el ciclo anterior	Igual planteamiento que en el ciclo anterior

CENTRO: *ALMERÍA 3*



ANÁLISIS DEL CONTEXTO	FUNDAMENTACIÓN
No contemplado	No contemplada

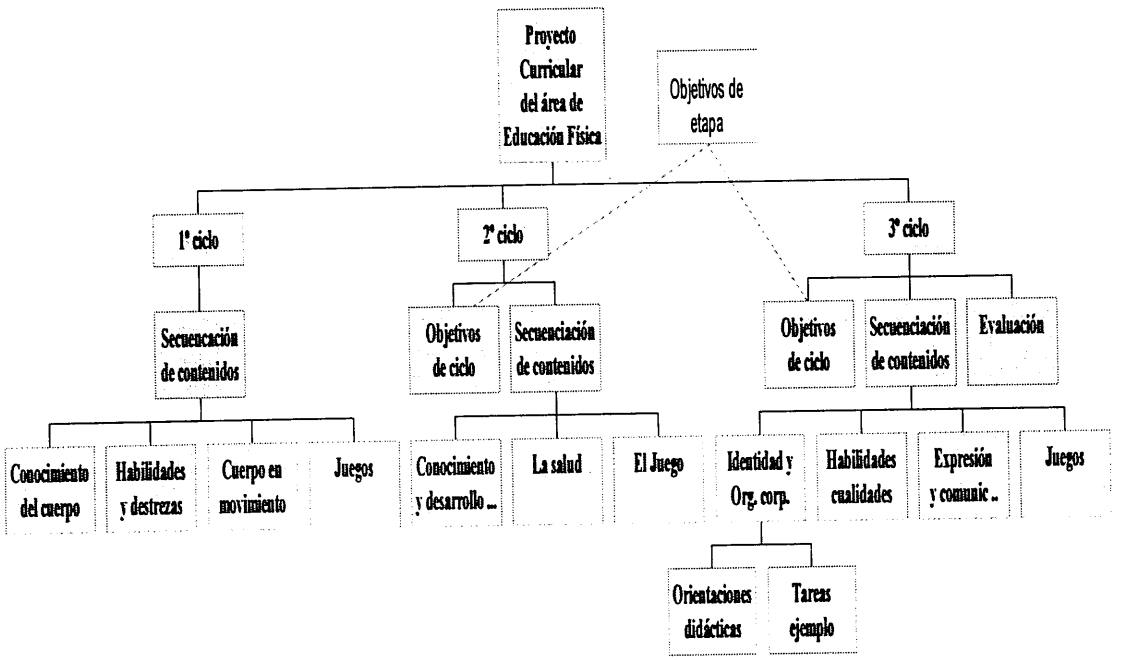
PROGRAMACIÓN PARA LA ETAPA			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	No contemplados	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 1º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Adaptados de la propuesta del currículo andaluz para el área	Respeta los tres bloques del currículo andaluz. No identifica ámbitos	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 2º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	Utiliza la estructura de bloques propuestos por el MEC, ligeramente adaptada	No contemplado	Identifica criterios de evaluación y de promoción para el ciclo.

PROGRAMACIÓN PARA EL 3º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	No contemplados	No contemplada	No contemplada

CENTRO: *ALMERÍA 4*



ANÁLISIS DEL CONTEXTO	FUNDAMENTACIÓN
No contemplado	No contemplada

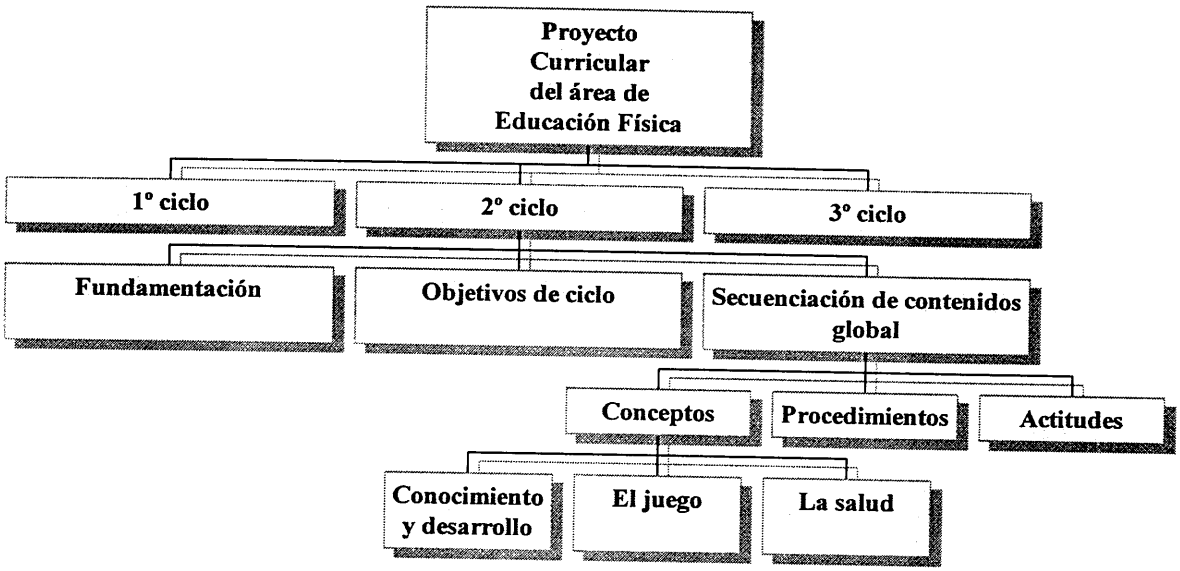
PROGRAMACIÓN PARA LA ETAPA			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Recogidos del currículo ofical andaluz	No contemplados	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 1º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	Utiliza una adaptación de los bloques del MEC	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 2º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Realiza una adaptación de editorial.	Recoge el modelo del currículo andaluz	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 3º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	Realiza una adaptación del modelo del MEC	Establece orientaciones en cada bloque de contenidos	Identifica una visión de cómo realizarla en el ciclo

CENTRO: *ALMERÍA 5*



ANÁLISIS DEL CONTEXTO	FUNDAMENTACIÓN
No contemplado	No contemplada

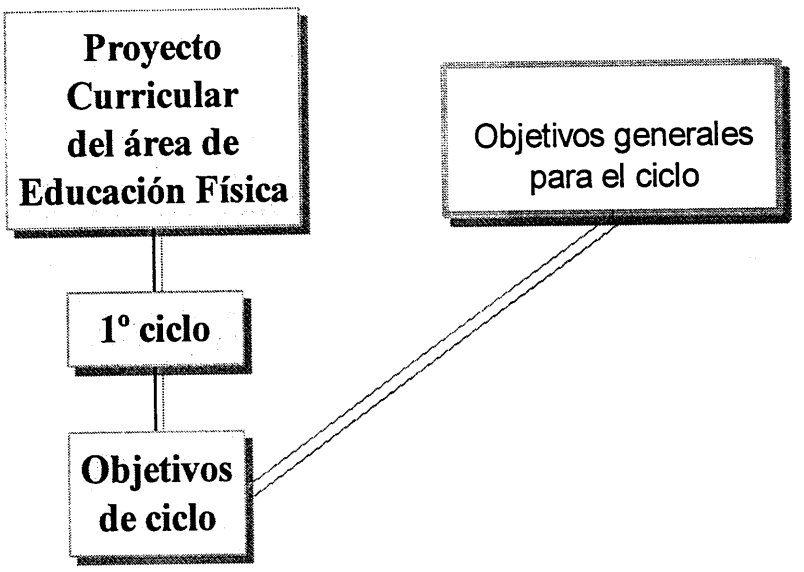
PROGRAMACIÓN PARA LA ETAPA			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	No contemplados	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 1º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Adaptados a partir de la propuesta del M.E.C.	Respeta los bloques del currículo andaluz. organiza por ámbitos	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 2º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	No contemplada	No contemplada

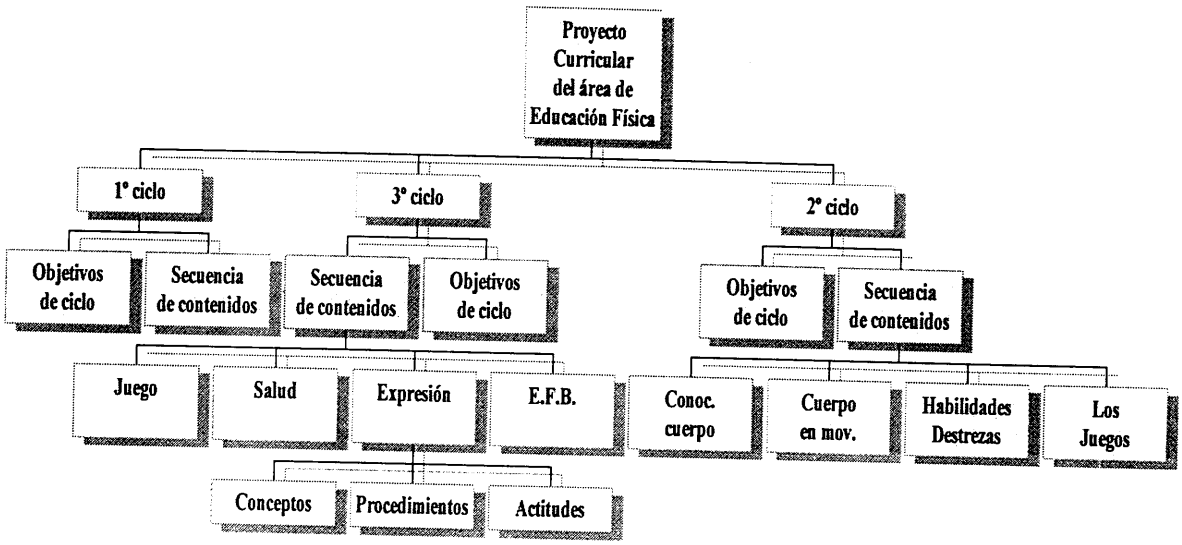
PROGRAMACIÓN PARA EL 3º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	No contemplada	No contemplada

CENTRO: *ALMERÍA 6*



ANÁLISIS DEL CONTEXTO		FUNDAMENTACIÓN	
No contemplado		No contemplada	
PROGRAMACIÓN PARA LA ETAPA			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	No contemplados	No contemplada	No contemplada
PROGRAMACIÓN PARA EL 1º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Adaptados de la propuesta editorial.	No contemplados	No contemplada	No contemplada
PROGRAMACIÓN PARA EL 2º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	No contemplados	No contemplada	No contemplada
PROGRAMACIÓN PARA EL 3º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	No contemplados	No contemplada	No contemplada

CENTRO: *ALMERÍA 7*



ANÁLISIS DEL CONTEXTO	FUNDAMENTACIÓN
No contemplado	No contemplada

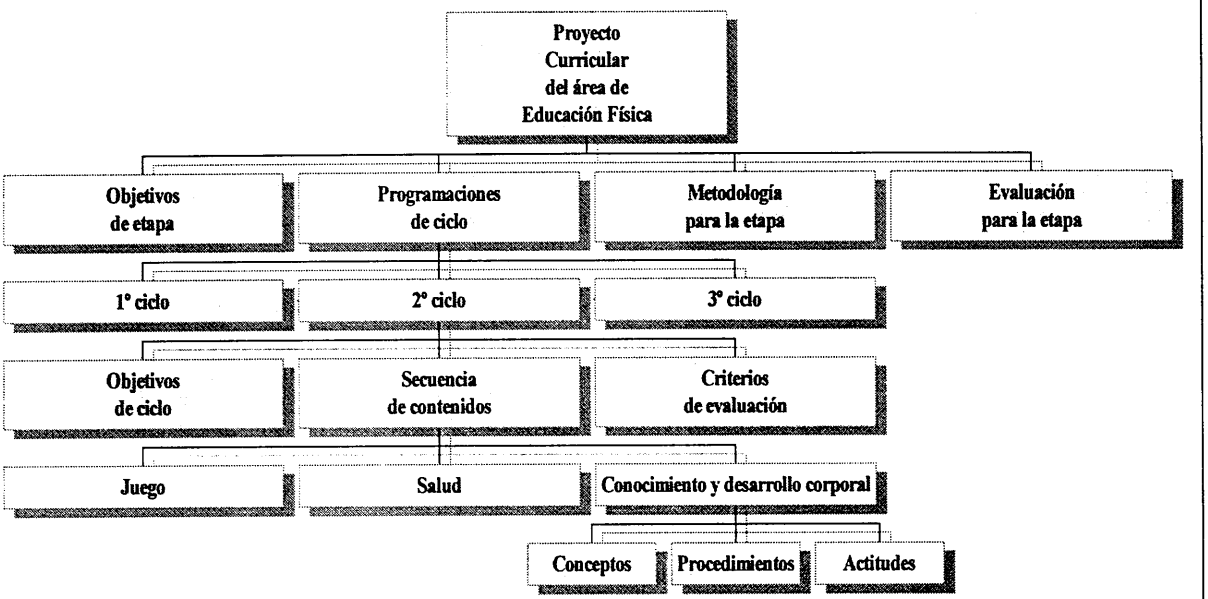
PROGRAMACIÓN PARA LA ETAPA			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	No contemplados	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 1° CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Se Platean dos grandes objetivos de ciclo	Estructurados en 4 bloques: Juego, Salud, Expresión y Educación Física de Base	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 2° CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	Modifica los bloques: Conocimiento del cuerpo. Cuerpo y movimiento. Habilidades y destrezas y Los Juegos	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 3° CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	Vuelve a los bloques del 1° ciclo e identifica los tres ámbitos de conocimiento	No contemplada	No contemplada

CENTRO: *ALMERÍA 8*



ANÁLISIS DEL CONTEXTO	FUNDAMENTACIÓN
No contemplado	No contempladao

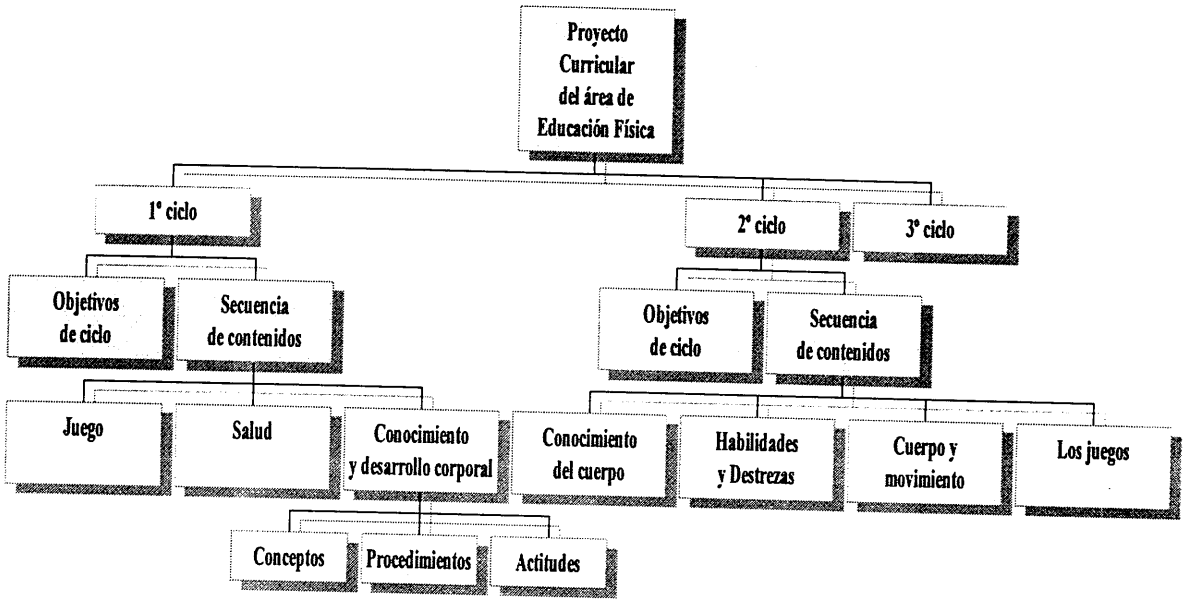
PROGRAMACIÓN PARA LA ETAPA			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Se recogen los marcados en el currículo andaluz	No contemplados	Recogidas unas orientaciones para la etapa	Breve reseña global

PROGRAMACIÓN PARA EL 1º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Hace una propuesta partiendo de los de etapa.	Respeta los bloques del currículo andaluz e identifica los tres ámbitos	No contemplada	Establece unos criterios de evaluación para el ciclo

PROGRAMACIÓN PARA EL 2º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	No contemplada	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior

PROGRAMACIÓN PARA EL 3º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	No contemplada	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior

CENTRO: *ALMERÍA 9*



ANÁLISIS DEL CONTEXTO	FUNDAMENTACIÓN
No contemplado	No contemplada

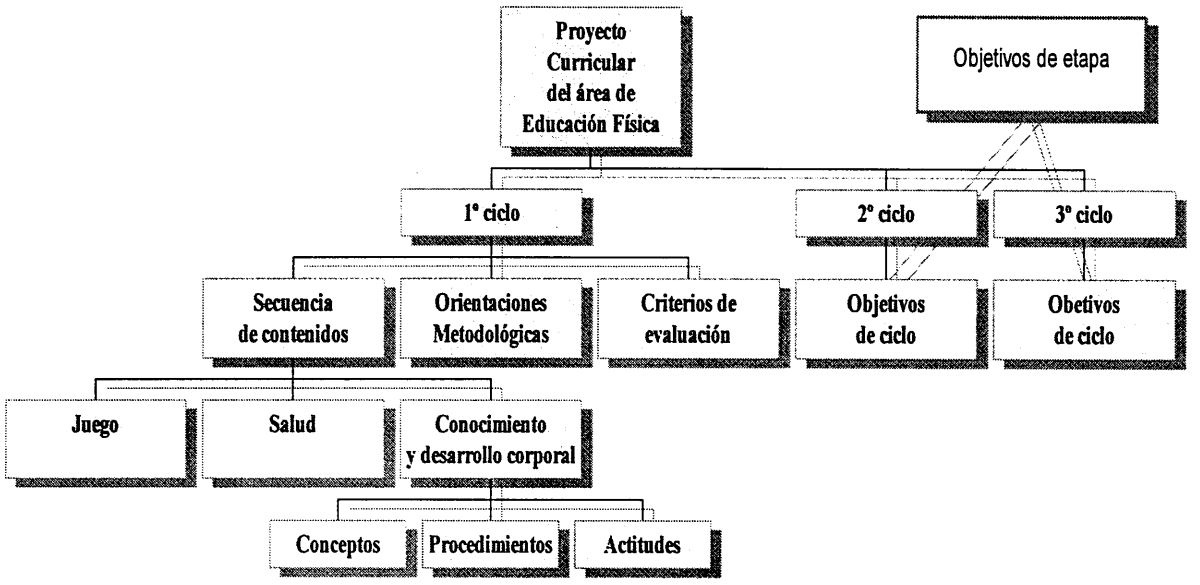
PROGRAMACIÓN PARA LA ETAPA			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	No contemplados	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 1º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Realizados a partir de los cinco bloques de contenidos del MEC.	Secuencia realizada utilizando el marco del currículo andaluz	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 2º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
En dos niveles: 1º nivel referido a una adaptación de los de la etapa. 2º nivel: Secuencia cíclica	Modifica los bloques: Conoc. Cuerpo. Cuerpo y movimiento. Habilidades y destrezas y Los Juegos	Aparecen unos criterios metodológicos para el ciclo	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 3º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	No contemplados	No contemplada	No contemplada

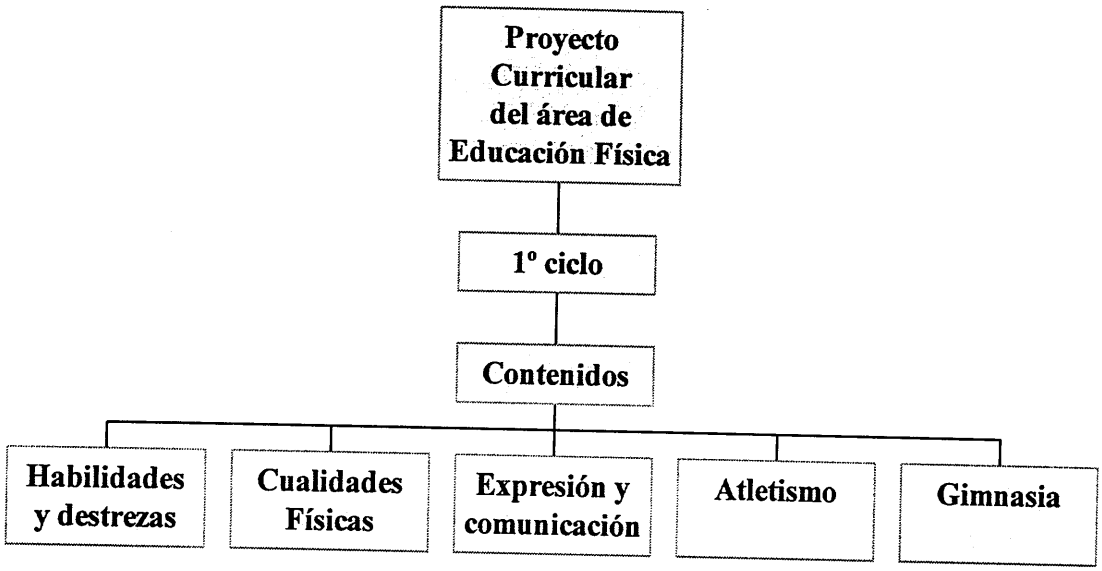
CENTRO: *ALMERÍA* 10



ANÁLISIS DEL CONTEXTO	FUNDAMENTACIÓN
No contemplado	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA LA ETAPA			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Se recoge la propuesta del currículo andaluz	No contemplados	No contemplada	No contemplada
PROGRAMACIÓN PARA EL 1º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	Secuenciados siguiendo el modelo curricular andaluz de bloques y ámbitos	Identifica unos criterios para el ciclo a tener en cuenta	Establece unos criterios para el ciclo
PROGRAMACIÓN PARA EL 2º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Inferidos a partir de los de etapa.	No contemplados	No contemplada	No contemplada
PROGRAMACIÓN PARA EL 3º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Mismo planteamiento que en el ciclo anterior.	No contemplados	No contemplada	No contemplada

CENTRO: *ALMERÍA* 11



ANÁLISIS DEL CONTEXTO	FUNDAMENTACIÓN
No contemplado	No contemplada

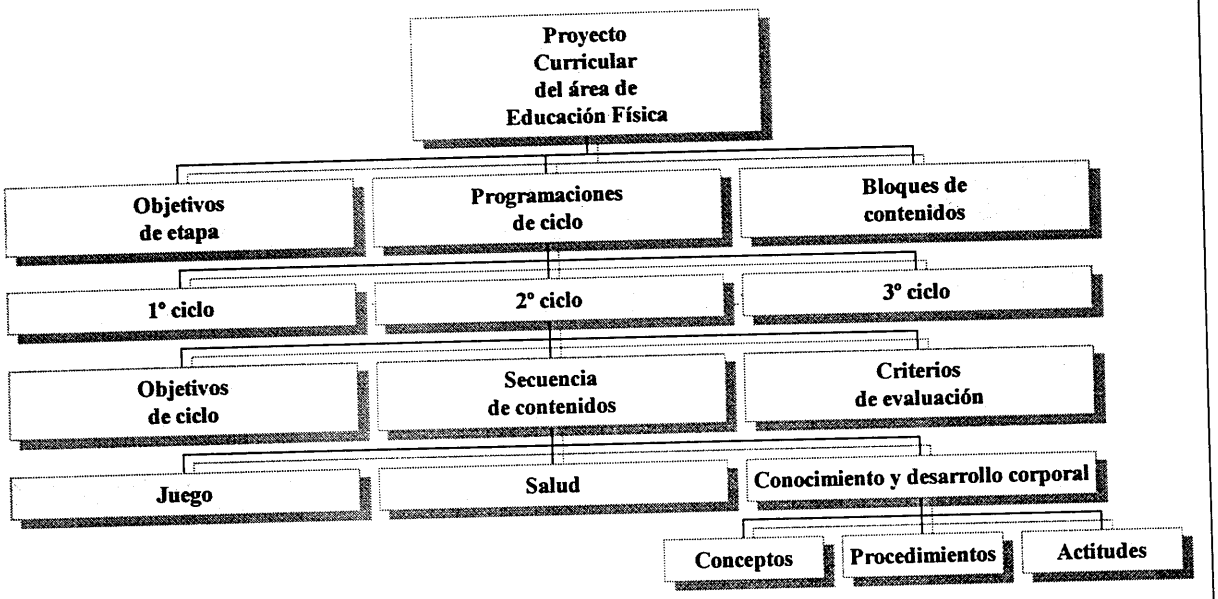
PROGRAMACIÓN PARA LA ETAPA			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	No contemplados	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 1º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados.	Trabajo de: Habilidades y destrezas, Cualidades Física, Expresión Atletismo y Gimnasia	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 2º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	No contemplados	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 3º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	No contemplados	No contemplada	No contemplada

CENTRO: *ALMERÍA* 12



ANÁLISIS DEL CONTEXTO	FUNDAMENTACIÓN
No contemplado	No contemplada

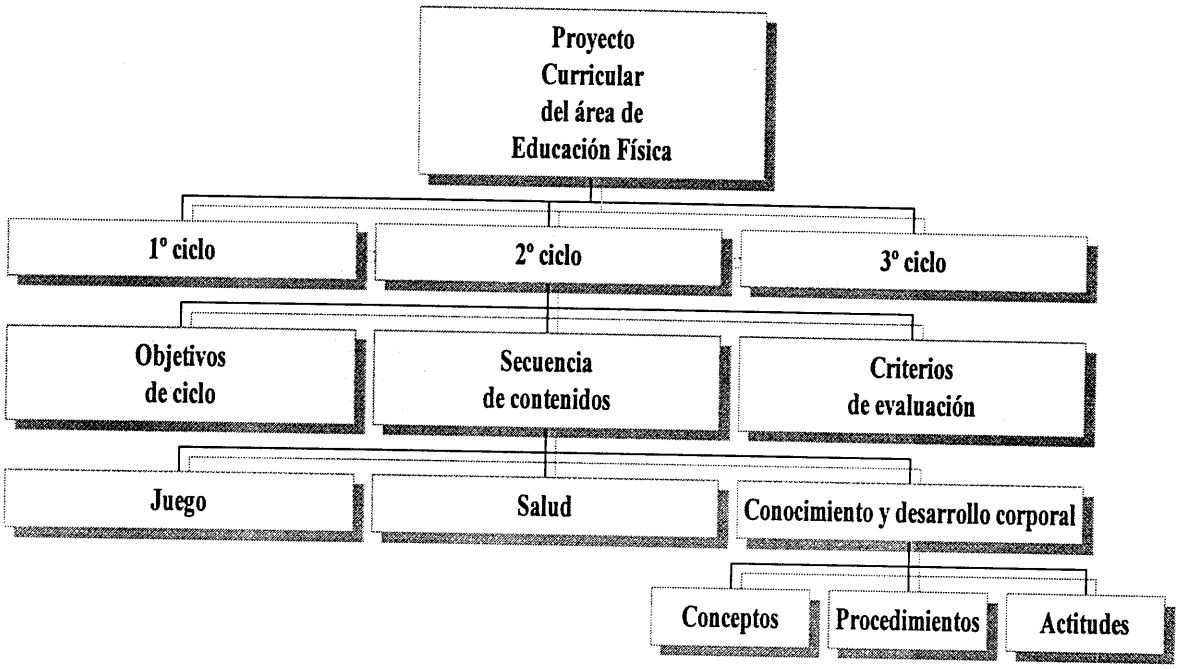
PROGRAMACIÓN PARA LA ETAPA			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Adaptados del currículo andaluz para el área	Identifica los tres bloques	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 1° CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Realiza su definición concretando los de etapa	Recoge el modelo del currículo. en cuanto a bloques y ámbitos.	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 2° CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	No contemplado	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior

PROGRAMACIÓN PARA EL 3° CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	No contemplado	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior

CENTRO: *ALMERÍA* 13



ANÁLISIS DEL CONTEXTO	FUNDAMENTACIÓN
No Contemplado	No Contemplada

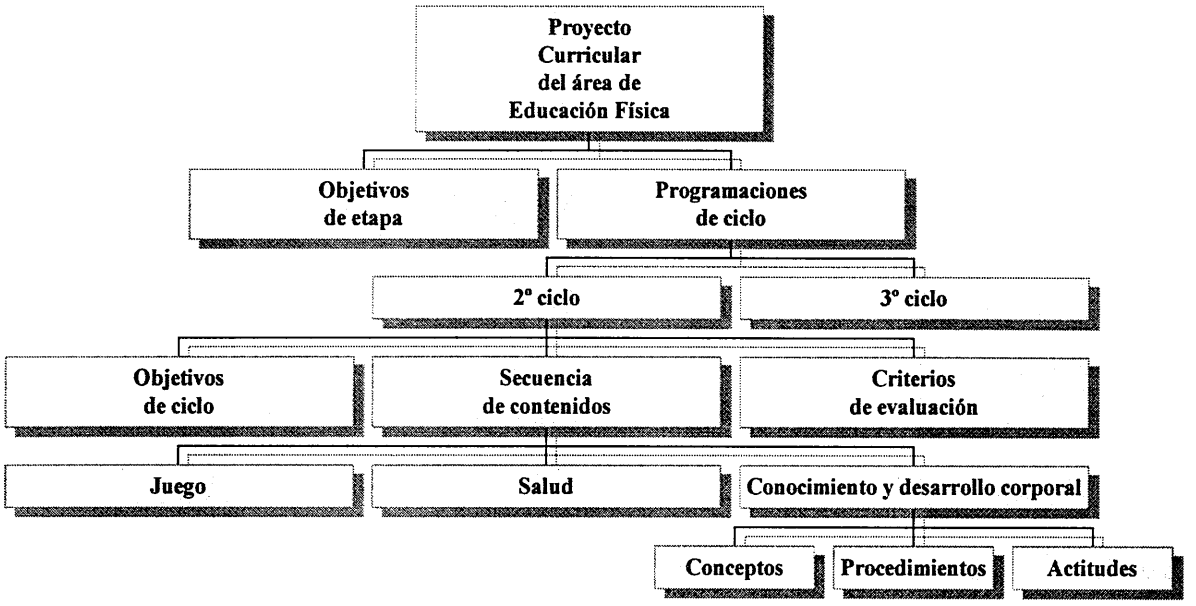
PROGRAMACIÓN PARA LA ETAPA			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No Contemplados	No Contemplados	No Contemplada	No Contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 1º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Recogidos de los de etapa del currículo andaluz	Estructura curricular de tres bloques y tres ámbitos	No Contemplada	Identifica criterios para el ciclo

PROGRAMACIÓN PARA EL 2º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Definidos sin seguir el molde del currículo	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	No Contemplada	Mismo planteamiento que en el ciclo anterior

PROGRAMACIÓN PARA EL 3º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No Contemplados	No Contemplados	No Contemplada	No Contemplada

CENTRO: *ALMERÍA* 14



ANÁLISIS DEL CONTEXTO	FUNDAMENTACIÓN
No contemplado	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA LA ETAPA			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Recoge los marcados en el currículo andaluz.	No contemplado	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 1º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
No contemplados	No contemplados	No contemplada	No contemplada

PROGRAMACIÓN PARA EL 2º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Adaptados de la propuesta que realiza el M.E.C.	Recoge el modelo oficial de tres bloques e identificar los tres ámbitos	No contemplada	Marca unos criterios para el ciclo

PROGRAMACIÓN PARA EL 3º CICLO			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**METODOLOGÍA**	**EVALUACIÓN**
Mismo planteamiento que en el ciclo anterior	Desde el modelos oficial, realiza ajustes con la propuesta MEC	No contemplada	Igual que en el ciclo anterior

5.3.- Identificación de los modelos aparecidos en la construcción de los Proyectos Curriculares del área de Educación Física.

A la hora de definir los modelos, hemos considerado importante tomar como referencia básica el ciclo, frente a la etapa, al ser el nivel de concreción que mayor presencia tiene en los proyectos analizados en los centros. Si los agrupamos en base a los elementos curriculares definidos dentro de cada uno de los tres ciclos, los centros se repartirían en torno a seis modelos básicos, tal como podemos observar en el **Gráfico 3.**: 1.- Con estructura de ciclo completa; 2.- Completo sin orientaciones metodológicas; 3.- Biestructural de objetivos y contenidos; 4.- Biestructural de objetivos y criterios de evaluación; 5.- Uniestructural y 6.- Indefinidos.

Podemos apreciar, cómo los modelos 1°, 2° y 3°, ocupan una mayor presencia, frente al 4° y 5°, quedando un espacio bastante significativo de centros que no se integran de forma clara en ninguna de las propuestas anteriores, realizando una propuesta bastante heterogenea en cada uno de sus ciclo.

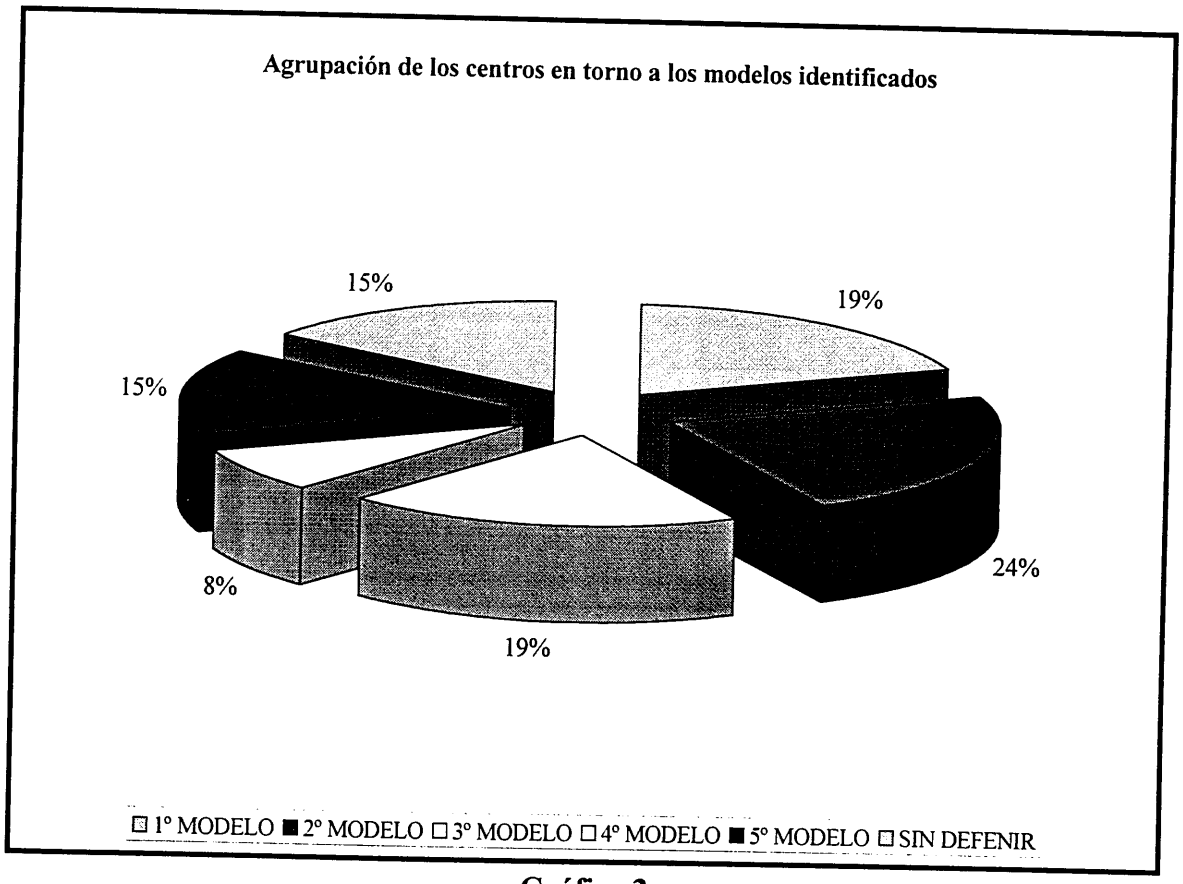


Gráfico 3

El dato aparecido anteriormente puede ser significativo en cuanto a la estrategia seguida para la elaboración de los proyectos en sus correspondientes espacios de ciclo. Es razonable pensar que un cambio en la estructura de la elaboración de las programaciones, puede estar motivado por la elaboración de cada una de ellas por diferentes equipos de profesores, o ante la falta de especialista para cubrir el 1° y 2° ciclo, caso frecuente en centros de lineas altas; en este caso la responsabilidad de la elaboración ha podido ser asumida por los equipos de ciclo, ante la inhibición del especialista para el área del centro.

5.3.1.- Primer Modelo: Con estructura de ciclo completa:

Como queda reflejado en la **Tabla 4**, dentro del mismo, se han integrado a los centros que han identificado los cuatro espacios: objetivos, contenidos, metodología y evaluación, en sus respectivas concreciones de ciclo, si bien indicar que no todos los centros completan el 100% de ellos.

TABLA 4

	FUENTES PREVIAS			PROGRAMACIÓN DE ETAPA				PROGRAMACIÓN DE 1° CICLO				PROGRAMACIÓN DE 2° CICLO				PROGRAMACIÓN DE 3° CICLO			
CENTROS	Contexto	Fundamentación	Ev. Inicial	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación
Granada 12	X	X						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Almería 1								X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Granada 8								X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Almería 2		X		X					X			X	X	X	X	X	X	X	X
Granada 3	X											X	X	X	X				

Granada 12 y Almería 1, son los dos únicos centros de este grupo que recogen los cuatro apartados en los respectivos ciclos; Granada 8 "olvida" la metodología para el 1° ciclo, Almería 2 deja muy incompleto el 1° al solo identificar la secuencia de contenidos, y Granada 3, hace un planteamiento completo pero referido en exclusiva al 2° ciclo.

Como dato significativo indicar que en referencia a la etapa, tan solo el centro Almería 2, recoge objetivos en este nivel de concreción.

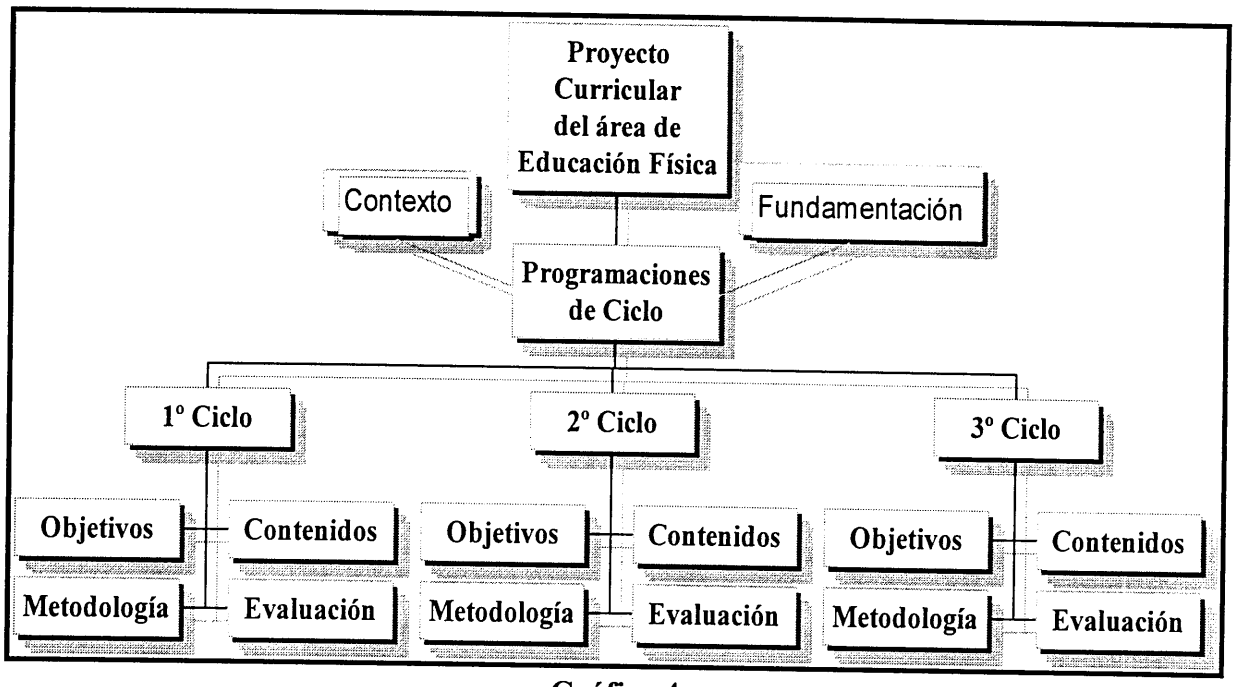


Gráfico 4

A modo de síntesis del modelo, podemos ver en el **Gráfico 4** una primera estructura básica de elaboración del proyecto curricular del área de Educación Física, apoyada en esta forma de entender la construcción del mismo. Como dato significativo indicar que la presencia del *"Contexto"* y *"Fundamentación"*, no implican que posteriormente sean tenidos en cuenta a la hora del desarrollo del resto de espacios; simplemente evidenciar que en parte de los centros que se integran en este marco de desarrollo curricular, identifican estos elementos. Posteriormente, cuando se realice un análisis del *"cómo"* y *"para qué"* se han integrado estos elementos en los Proyectos Curriculares del área, podremos sopesar el valor de los mismos.

5.3.2.- Segundo Modelo: Sin Orientaciones Metodológicas para el ciclo:

Frente al modelo planteado anteriormente, en este se agrupan los centros que dentro de sus programaciones de ciclo han identificado tres espacios básicos: Objetivos, Secuencia de contenidos y criterios de evaluación (**Tabla 5**). De los seis centros que se integran en torno a él, el 50% de ellos (Granada 11, Granada 5 y Almería 8) presentan una oferta de programaciones de ciclo completa; la otra banda está cubierta por centros que han dejado incompleto alguno de sus ciclos en la propuesta realizada; concretamente Almería 14 y Granada 7 no ofrecen propuesta para el 1° ciclo y Almería 13 deja sin definir el 3° ciclo.

TABLA 5

	FUENTES PREVIAS			PROGRAMACIÓN DE ETAPA				PROGRAMACIÓN DE 1º CICLO				PROGRAMACIÓN DE 2º CICLO				PROGRAMACIÓN DE 3º CICLO			
CENTROS	Contexto	Fundamentación	Ev. Inicial	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación
Granada 11	X			X				X	X		X	X	X		X	X	X		X
Granada 5								X	X		X	X	X		X	X	X		X
Almería 8				X				X	X		X	X	X		X	X	X		X
Almería 13								X	X		X	X	X		X				
Almería 14				X								X	X		X	X	X		X
Granada 7		X		X								X	X		X	X	X		X

Otro dato significativo a valorar en este modelo, es la presencia en más del 60% de los centros la oferta de objetivos a nivel de la etapa. Despreciando a la hora de configurar el modelo la escasa presencia del análisis de contexto y de la fundamentanción, solo en uno de los seis centros aparecen cada uno de estos elementos, podemos configurar una propuesta que partiendo de la definición de los *"Objetivos para la etapa"*, realiza una concreción de los mismos, a nivel de ciclo enriqueciendo la propuesta de la etapa con otros tres espacios: *"Secuencia de contenidos"*, *"Orientaciones metodológicas"* y *"Criterios de evaluación"*. Este modelo se puede visualizar con mayor claridad en el **Gráfico 5**.

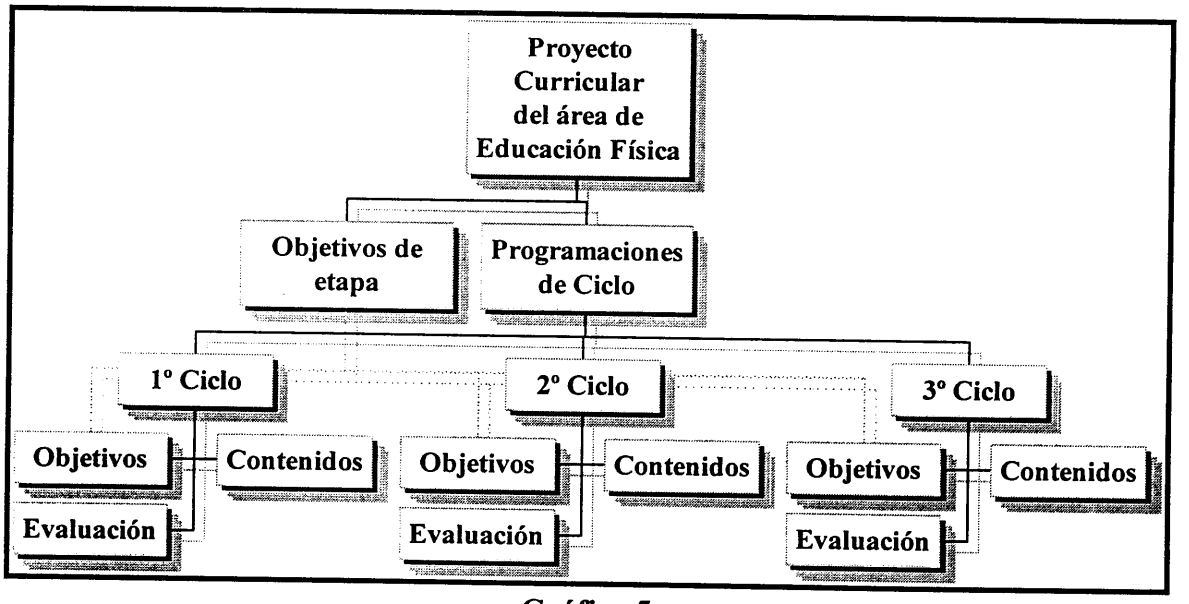


Gráfico 5

5.3.3.- Tercer Modelo: Biestructural. Centrado en Objetivos y Contenidos para el ciclo:

En cinco de los veintiseis centros investigados, Granada 1, Granada 2, Almería 5, Almería 7 y Almería 12 **(Tabla 6)**, aparece esta estructura a la hora de realizar la concreción curricular a nivel de ciclo. Como aspecto a resaltar, evidenciar la gran uniformidad que presentan entre ellos, rota tan solo por los centros Granada 2 y Almería 12, al recoger en sus propuestas la identificación de objetivos y contenidos para la etapa, y la inclusión por parte del centro Granada 1, de un espacio de fundamentación y evaluación inicial previos.

TABLA Nº 6

	FUENTES PREVIAS			PROGRAMACIÓN DE ETAPA				PROGRAMACIÓN DE 1º CICLO				PROGRAMACIÓN DE 2º CICLO				PROGRAMACIÓN DE 3º CICLO			
CENTROS	Contexto	Fundamentación	Ev. Inicial	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación
Granada 1		X	X					X	X			X	X			X	X		
Granada 2				X	X			X	X			X	X			X	X		
Almería 5								X	X			X	X			X	X		
Almería 7								X	X			X	X			X	X		
Almería 12				X	X			X	X			X	X			X	X		

En el **Gráfico 6** podemos ver como emerge un modelo sustentado desde una previa identificación a nivel de la etapa de dos espacios: Objetivos y Contenidos, que con posterioridad serán concretados en las respectivas programaciones a nivel de ciclo.

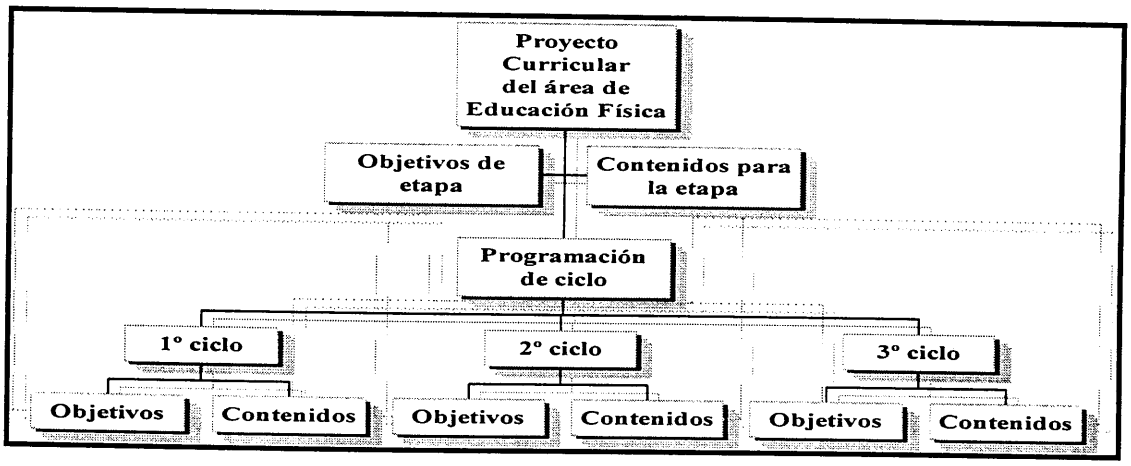


Gráfico 6

5.3.4.- Cuarto Modelo: Biestructural. Centrado en Contenidos y Criterios de Evaluación para el ciclo:

Este modelo realmente viene a ser una variante empobrecida del anterior, ya que en realidad se mantiene la misma estructura, con dos cambios significativos: la pérdida del espacio referido a la etapa, y la sustitución de la definición de objetivos de ciclo, por el apartado dedicado a los criterios de evaluación.

TABLA 7

	FUENTES PREVIAS			PROGRAMACIÓN DE ETAPA				PROGRAMACIÓN DE 1° CICLO				PROGRAMACIÓN DE 2° CICLO				PROGRAMACIÓN DE 3° CICLO			
CENTROS	Contexto	Fundamentación	Ev. Inicial	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación
Granada 4									X		X		X		X		X		X
Granada 6	X								X		X		X		X		X		

En la **Tabla 7**, podemos obsevar como solo dos centros: Granada 4 y Granada 6, y no de forma completa se integran en él; este último pierde la identificación de criterios de evaluación en el 3° ciclo.

5.3.5.- Quinto Modelo: Uniestructural:

Como característica más significativa de este modelo resaltar la única presencia dentro de la programación de ciclo de un solo elementos de concreción curricular: secuenciación de contenidos para el ciclo u objetivos de ciclo. Tres centros: Granada 9, Granada 10 y Almería 11, van a realizar su propuesta basada exclusivamente en la secuencia de contenidos (**Tabla 8**); por su parte, Almería 6, elige los objetivos como espacio único a definir, aunque en este centro debemos tener muy presente el carácter incompleto de su propuesta. Indicar que Granada 9 es el único centro, de los veintiseis investigados, que a nivel de etapa contempla los cuatro espacios: objetivos, contenidos, metodología y evaluación; este centro realmente se sale del marco general identificado en el resto, ya que apoya más su propuesta en el nivel de la etapa que en su posterior concreción en el ciclo.

TABLA 8

	FUENTES PREVIAS			PROGRAMACIÓN DE ETAPA				PROGRAMACIÓN DE 1º CICLO				PROGRAMACIÓN DE 2º CICLO				PROGRAMACIÓN DE 3º CICLO			
CENTROS	Contexto	Fundamentación	Ev. Inicial	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación
Granada 9		X		X	X	X	X		X				X				X		
Granada 10				X					X				X				X		
Almería 11									X										
Almería 6								X											

En los modelos analizados hasta el momento, que agrupan a veintidós de los veintiseis centros investigados, se ha podido constatar el progresivo empobrecimiento de las propuestas a medida que avanzábamos en el análisis. Partiendo del ciclo como referente, solo en el primero hemos podido identificar centros con estructuras completas, concretamente dos de los cinco que se integraban en él y con el agravante de ser propuestas que adolecen por completo de concreción curricular a nivel de la etapa. Tan solo Granada 12 presenta espacios referidos al análisis del contexto y fundamentación epistemológica del área.

5.3.6.- Centros sin estructura definida:

Por último, tal como se refleja en la **Tabla 10**, para culminar esta identificación de modelos es interesante resaltar la anarquía que presenta los centros: Almería 3, Almería 4, Almería 9 y Almería 10.

TABLA Nº 10

	FUENTES PREVIAS			PROGRAMACIÓN DE ETAPA				PROGRAMACIÓN DE 1º CICLO				PROGRAMACIÓN DE 2º CICLO				PROGRAMACIÓN DE 3º CICLO			
CENTROS	Contexto	Fundamentación	Ev. Inicial	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación
Almería 4				X					X			X	X			X	X	X	X
Almería 3								X	X			X	X		X				
Almería 9								X	X			X	X	X					
Almería 10				X					X	X	X	X				X			

Estos centros van cambiando las estrategias de elaboración en función del ciclo, debido probablemente a la parcelación a la que se han visto sometidos los procesos de elaboración de las Programaciones de Ciclo, a causa de los plazos abiertos por la propia administración durante los procesos de desarrollo llevados a cabo.

Para culminar este capítulo dedicado al análisis de los modelos estructurales utilizados por los centros a la hora de realizar la Programación Curricular del Área de Educación Física, voy a realizar unas pequeñas reflexiones inducidas desde el propio análisis:

La escasa presencia del análisis del contexto en las propuestas de los centros, es uno de los datos más significativos de esta primera aproximación. En este punto podríamos encontrar respuesta a la posterior escasez evidenciada a la hora de realizar la concreción del área a nivel de la etapa, espacio pobremente aparecido, y cuando está presente, se realiza en un 90% de los casos desde la exclusiva propuesta de Objetivos del área para la etapa. En cierto modo podríamos decir que se ha renunciado a modificar la propuesta curricular que realiza la administración educativa, claramente reflejada en el decreto 105/1.992 del Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.

Por contra, el espacio estrella de todas las propuestas se enmarca en cada uno de los respectivos ciclos de la etapa. Es en este momento cuando emergen con claridad los cuatro elementos claves propuestos por la administración a la hora de realizar la concreción curricular: objetivos, secuenciación de contenidos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación para el ciclo. Un dato relevante es la pérdida de uno u otro elemento en las propuestas de los centros. En cierta medida, puede ser un primer apunte para valorar hasta que punto los proyectos realizados tienen una validez real, o son simples documentos burocratizados desde las propias demandas de la administración.

Por último hay que destacar la fidelidad generalizada al marco de concreción curricular *"vendido"* desde la administración, ningún centro ha optado por identificar espacios fuera de los que ya podemos entender como habituales, o utilizar un tipo de estructura del modelo que rompiera con las propuestas al uso. En cierta medida puede ser otro punto significativo que al final nos llevará a corroborar el alto gado de burocratización al que han sido sometidos.

CAPÍTULO 6

PROCESOS DE ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

DEFINICIÓN DE OBJETIVOS EN LOS PROYECTOS CURRICULARES DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.

ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS DE CONCRECIÓN DE CONTENIDOS DESARROLLADAS EN LOS PROYECTOS CURRICULARES DEL ÁREA.

ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA EL ÁREA APARECIDA EN LOS PROYECTOS CURRICULARES.

PRESENCIA DE LA EVALUACIÓN EN LAS PROPUESTAS DE DESARROLLO DE LOS PROYECTOS CURRICULARES DEL ÁREA.

En el capítulo cuarto veíamos la escasa presencia del entorno en los proyectos curriculares del área de Educación Física y en cierto modo ya nos hacía presuponer que el resto de los elementos curriculares a analizar podrían entrar en el mismo nivel de pobreza, la razón parece obvia, difícilmente podremos realizar una adaptación de los objetivos que nos marca la administración educativa desde el currículo para el área, si no se realiza una reflexión previa y profunda sobre las características del contexto en el que nos encontramos; si a este aspecto unimos la percepción de la escasa validez que los maestros y maestras del área otorgan a este documento y la falta de tradición crítica de construcción del currículo en los centros, tenemos todos los ingredientes para encontrarnos con un diseño del espacio de los objetivos de etapa pobre y ramplón, con probablemente la única idea de poner la primera piedra para cumplir con la normativa impuesta desde la administrativa; ¿que mejor forma que dar respuesta ofreciendo lo mismo que me han ofrecido?, en otras palabras, copiando los objetivos del decreto y asumiendo los mismos al ciento por ciento, sin tener en cuenta en absoluto nuestra realidad educativa. Lejos quedan las recomendaciones de la administración cuando nos dice que:

> *"Los objetivos han de entenderse como metas que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje..., desempeñando un papel fundamental como referente para revisar y regular el currículum.*
>
> *...Todos ellos finalmente, han de adecuarse a cada realidad escolar, con las condiciones propias de cada contexto y de cada persona, ..."*
>
> *(BOJA, Decreto 105/92)*

6.1.- Definición de objetivos en los Proyectos Curriculares del área de Educación Física.

6.1.1.- Análisis de la elaboración de los Objetivos para la Etapa.

El primer dato que llama la atención es la escasez de centros que identifican en sus proyectos este nivel de concreción, solamente han aparecido once centros de un total de veintiseis, que reflejan en los objetivos de etapa para el área de Educación Física, proporción ya de por sí pobre teniendo en cuenta que debiera ser un espacio a contemplar en todos ellos.

Entrando en el análisis realizado de este espacio de cada uno de los currículos de los centros investigados, en una primera aproximación global podemos ofrecer **(Tablas 1, 2 y 3)**, los siguientes resultados:

Presencia de objetivos de Etapa en los Proyectos curriculares de área de Educación Física (Tabla 1)						
Planteamiento de Objetivos	Centros de Granada		Centros de Almería		Totales	
	Nº centros	%	Nº centros	%	Nº centros	%
No realizado	7	27	8	31	15	58
Copiados de la CEJA	3	11	5	19	8	30
Copiados del MEC	0	0	1	4	1	4
Adaptados de CEJA/MEC	2	8	0	0	2	8

Los datos que arroja la tabla anterior no deja lugar para la duda, en la mayoría de los centros investigados no se ha creído necesario introducir este capítulo en su proyecto, la razón probablemente nos la ofrecen los resultados posteriores, solo dos centros de los once que contemplan este espacio se han atrevido a mancillar la propuesta inmaculada del currículo andaluz para el área, intentando dar respuesta a sus propias necesidades educativas: adaptarse al contexto, mantener la linea marcada por el centro en los objetivos de etapa para todas las áreas, respetar las lineas maestras de sus finalidades educativas, o cualquier otra razón que justificara la modificación. Los nueve restantes se han limitado a realizar una transcripción literal de la propuesta oficial.

Presencia de Objetivos de Etapa en los Proyectos curriculares de área de Educación Física (Tabla 2)												
Centros / **Tipo de Objetivos**	GR 1	GR 2	GR 3	GR 4	GR 5	GR 6	GR 7	GR 8	GR 9	GR 10	GR 11	GR 12
Originales												
Adaptados									0	0		
Copiados de la Ceja		0					0				0	
Copiados del Mec												
No contemplados	0		0	0	0	0		0				0

Los dos centros a los que hacíamos referencia con anterioridad son: Granada 9 y Granada 10, como podemos ver en la **tabla 2**. Posteriormente entraremos en un análisis de ambas propuestas para valorar en que medida se ha producido la adaptación.

Por contra, los centros investigados de Almería que han cumplido el trámite de identificar los objetivos de etapa para el área de Educación Física, se han limitado en su totalidad a transcribir la propuesta del currículo oficial andaluz, salvo uno, que ha entendido que la definición de objetivos realizada por el Ministerio de Educación, se ajustaba mejor a las características de su centro.

Presencia de los Objetivos de Etapa en los Proyectos curriculares de área de Educación Física (Tabla 3)

Centros / **Tipo de Objetivos**	AL 1	AL 2	AL 3	AL 4	AL 5	AL 6	AL 7	AL 8	AL 9	AL 10	AL 11	AL 12	AL 13	AL 14
Adaptados														
Copiados de la Ceja				0				0		0		0		0
Copiados del Mec		0												
No contemplados	0		0		0	0	0		0		0		0	

Llegados a este punto, consideramos que lo importante de este análisis no es quedarnos en la simple visión de unos datos, fiel reflejo de la realidad investigada; hay que ir más allá, y esto significa en un primer momento plantearnos seriamente la validez de unos proyectos que han sido construidos de entrada, con un escaso o inexistente análisis del contexto y continuados con una simple transcripción, en algunos casos, en otros ni tan siquiera eso, de los objetivos que la administración nos propone como punto de partida, para desde ellos reconstruir el currículo desde el entorno y las necesidades que nos demanda.

*68 *P : ¿Estos de la Junta de Andalucía, has optado por ..., los*
69 has tocado en alguna medida o los has dejado quietos, has
70 remodelado alguno, has suprimido inclusive alguno, has
71 incorporado algún objetivo diferente a los 8 de la Junta ?.
*72 *R : No, no, en principio los he dejado así, lo único que a la*
73 hora de trasladarlos a los bloques de contenidos sí he tenido
74 que hacer algunas modificaciones, pero en si los objetivos no
75 los he modificado.

(Entrevista profesor del área del centro Granada 3)

Pero consideramos que no debemos adelantar acontecimientos y tratar de profundizar más, y esta prospección creemos que debe tomar una doble dirección: en un primer lugar vamos a rescatar la parte positiva del análisis para valorar en que medida los dos centros que se han atrevido a realizar la adaptación curricular, han sabido enriquecer la propuesta del currículo oficial.

En un segundo momento seguiremos desgranando los proyectos para tratar de encontrar en los niveles de concreción de ciclo, respuestas más puntuales sobre la utilidad de los mismos.

6.1.1.1.- Análisis del grado de significatividad de las adaptaciones realizadas a nivel de los objetivos de etapa para el área:

Para poder valorar en su justa medida la adaptación realiza de los objetivos de etapa en los dos centros mencionados (Granada 9 y 10), en un primer lugar hemos querido recoger en la matriz que se presenta a continuación, el resultado del cruce de las propuestas planteadas en cada uno de los centros con respecto a la marcada por el currículo andaluz; el resultado ha sido el siguiente:

Objetivo del centro GR 9	1° Objetivos del currículo	Objetivo del centro GR 10
1°.- Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás.	*Participar en juegos y otras actividades, estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con los demás*	1°.- Participar con entusiasmo en los juegos y actividades estableciendo relaciones de respeto y compañerismo, eliminando comportamientos discriminatorios personales de cualquier índole.

En este primer objetivo podemos observar como se mantiene una misma base previa en los tres: *Participar en juegos y actividades* ***para*** **establecer relaciones con los demás**. Posteriormente el planteado por el centro "Granada 10" realiza una mayor concreción y explicita en qué van a consistir el establecer relaciones: respeto, compañerismo y no discriminación. Podemos concluir mencionando que prácticamente no se producen adaptaciones significativas y lo que aparece es más un cambio de redacción (modificaciones de forma), que de contenido del objetivo.

Objetivo del centro GR 9	2º Objetivos del currículo	Objetivo del centro GR 10
4º.- Crear hábitos de comportamiento correcto, respeto, autoaceptación y responsabilidad a través del desarrollo del Currículum de Educación Física.	*Valorar diferentes comportamientos que se presentan en la práctica de la actividad física*	2º.- Construir actitudes positivos de cooperación, participación y solidaridad en la práctica de actividades físicas.

En este objetivo la concreción se acentúa en la propuesta de los centros, que apuestan no solo por *"valorar"*, sino que van más lejos y proponen: *"crear o construir"* hábitos o actitudes. Además se produce un distanciamiento de planteamiento entre ambos en la segunda parte, ya que mientras en el centro Granada 9 plantean una Educación Física como medio, en el centro Granada 10 la visión es más específica, orientandose a lograr que las actitudes propuestas se manifiesten en el seno de la actividad física. Podríamos decir que tanto el planteamiento del currículo, como el del centro Granada 10, se mueven casi en los mismos parámetros de especificidad, mientras que el definido por el otro centro abre más la visión buscando una educación más global desde la Educación Física.

Objetivo del centro GR 9	3º Objetivos del currículo	Objetivo del centro GR 10
2º.- Conseguir a través de la Educación Física el desarrollo motor equilibrado, que resuelva los problemas que exijan el dominio de patrones motrices básicos dosificando el esfuerzo en función de sus posibilidades.	*Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motrices básicos.*	3º.- Conseguir, a través de la E. F., el desarrollo motor equilibrado y dosificando el esfuerzo en función de sus posibilidades.

En este caso prácticamente los tres vienen a decir los mismo con palabras diferentes, especialmente en la primera parte del objetivo, ya que posteriormente introducen la idea de *"dosificar el esfuerzo en función de sus posibilidades"*, que está claramente sacada del objetivo quinto que pasaremos a analizar posteriormente.

Objetivo del centro GR 9	4º Objetivos del currículo	Objetivo del centro GR 10
5º.- Conocer y valorar su cuerpo como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades perceptivo-motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.	*Conocer y valorar su cuerpo y la cantidad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.*	4º.- Conocer, aceptar y valorar su cuerpo y la actividad física .

Las propuestas son muy similares con pequeños cambios de redacción pero sin significatividad a la hora de marcar diferencias entre ellos, tan solo destacar la incorporación de la *"actividad física"* como aspecto a conocer y valorar, que realiza el centro Granada 10, pero que no deja de ser un resumen de la 2ª parte del objetivo propuesto en los dos anteriores.

Una vez más nos encontramos con una variación en aspectos de redacción, pero en absoluto significativa de cara al contenido e intencionalidad de los objetivos propuestos.

Objetivo del centro GR 9	6º Objetivos del currículo	Objetivo del centro GR 10
6º.- Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas así como los entornos en que se desarrollan, participando en su conservación y mejora.	*Conocer y valorar diferentes formas de actividad física, participando en la conservación y mejora del entorno en que se desarrollan.*	6º.- Conocer y valorar el entorno donde se desarrollan las diferentes actividades físicas y deportivas, participando en su conservación y mejora.

No sabríamos decir si por una mala redacción, o de forma intencionada, se produce un cambio radical en el significado del objetivo que propone el centro Granada 10 respecto a las otras dos propuestas, ya que otorga la importancia del mismo al conocimiento del entorno por encima de las actividades físicas que se pueden realizar en él, justo al contrario que en los otros dos, que vuelca su significado en el conocimiento de actividades físicas para utilizarlas en diferentes entornos.

Objetivo del centro GR 9	7º Objetivos del currículo	Objetivo del centro GR 10
7º.- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento como medios de comunicación (sensaciones, ideas, estados de ánimo, etc.)	*Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas, estados de ánimo, y comprender mensajes expresivos de ese modo.*	

Se evidencia con claridad la simple transcripción, incompleta, de la propuesta realizada por el currículo andaluz.

Objetivo del centro GR 9	8º Objetivos del currículo	Objetivo del centro GR 10
3º.- Conocer la relación existente entre Educación Física y Salud así como la influencia de ambas en un correcto mantenimiento corporal.	*Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, posturales y de ejercicio físico, que incidan positivamente sobre la salud y la calidad de vida.*	8º.- Conocer la relación existente entre Educación Física y salud, así como la influencia de ambas en un correcto mantenimiento corporal.

Podemos ver dos enfoques idénticos en las propuestas de los centros, frente a la ofertada desde el currículo andaluz. La diferencia está muy clara, mientras que la linea oficial se mueve en el terreno de generar actitudes con vistas a la salud desde la actividad física, la modificación realizada va en detrimento del objetivo, ya que se mantiene en un plano exclusivamente conceptual.

Realizando un balance final consideramos que no se produce un enriquecimiento de la propuesta del currículo andaluz por parte de los centros, y tampoco se aprecia una adaptación de los mismos al contexto específico de cada uno de ellos; consideramos que en ciertos aspectos se empobrece la propuesta oficial, debido a la búsqueda de una diferenciación en la redacción (modificaciones de forma), sin llegar a tocar lo verdaderamente importante del objetivo.

Otro aspecto que puede llamar la atención es la coincidencia literal entre algunos de los objetivos propuestos por ambos centros, aspecto que en un primer momento nos podría llevar a pensar en un trabajo colaborativo entre los profesores. La causa de esta coincidencia la podríamos buscar en la publicación del proyecto de uno de estos centros como ejemplificación dentro de los Materiales Curriculares elaborados por la Junta de Andalucía; este aspecto nos daría pie a pensar en una copia adaptada de la propuesta por parte del otro centro.

Para finalizar el análisis realizado sobre las propuestas de objetivos de etapa en los proyectos curriculares del área de Educación Física, destacar a modo de resumen final los siguientes puntos: difícilmente podemos esperar que se generen ofertas interesantes en este espacio, si antes no se realiza una investigación profunda sobre las verdaderas necesidades que nuestros alumnos y alumnas demandan desde su contexto. La significatividad de los aprendizajes no pueden sustentarse tan solo en que sean divertidos para los niños y niñas de nuestro centro, hay que ir más allá y dotar de sentido educativo a nuestras propuestas, sin renunciar para ello de la vertiente lúdica que ya de por sí poseen.

La posibilidad de ir más allá depende de realizar correctamente los primeros pasos, una reflexión sobre la propuesta curricular oficial unida al análisis del contexto, nos facilitará una reconstrucción de la misma y la posibilidad de ofertar unos objetivos de etapa que verdaderamente impriman carácter propio a nuestro proyecto, para posteriormente continuar el camino de la reconstrucción del resto de los elementos curriculares desde la reflexión previa y un buen apoyo en el paso dado con anterioridad.

6.1.2.- Análisis de la elaboración de los Objetivos de Ciclo:

Creemos que, llegados a este punto, es importante descargar las alforjas de las creencias y teorías previas que han propiciado la incursión en los dos puntos anteriores: análisis del contexto y presencia de los objetivos de etapa para el área, para poder acercarnos a este espacio con la suficiente apertura de visión, como para descubrir que probablemente, el verdadero trabajo de reconstrucción del currículo en los centros escolares objetos de nuestra investigación, comienza ahora; en el punto donde termina la normativa prescriptiva a cumplir y comienza el espacio de la autonomía pedagógica para decidir: *"qué"*, *"cómo"* y *"para qué"* vamos a enseñar a nuestros alumnos y alumnas de cada uno de los ciclos de los que se compone el tramo educativo de la Primaria.

Es inevitable plantearnos unas hipótesis previas, especialmente encaminadas a dilucidar la fuerte presencia de las editoriales en este espacio del ciclo, así como de los *"desarrollos ejemplificadores"* que la propia administración, central o autonómica, han facilitado a los maestros y maestras para que les sirvan de guía y orientación en el duro camino de las secuenciaciones de objetivos y contenidos de ciclo.

Como se puede observar en la **tabla 4**, el porcentaje de centros que han realizado la propuesta de concreción de objetivos de ciclo total o parcialmente, se ha incrementado significativamente respeto al mismo dato en el espacio anterior de la etapa: hemos pasado de un 42% de centros que definieron los de etapa, a un 85% que han definido los de ciclo, este punto ya de por sí puede ser significativo, si reparamos en que hay una creencia bastante extendida entre los maestros y maestros, de la imposibilidad de poder modificar la oferta que realiza la administración en el currículo oficial de los objetivos de etapa:

> **R : Los objetivos del decreto yo entiendo que no hay que*
> *136 modificarlos, además son muy generales, ...*
> *146 ..., además yo pienso creo que por ley no se puede*
> *147 modificar eso, corrígeme.*
>
> *(Entrevista al maestro del área del centro Granada 1)*

El predominio de objetivos de ciclo adaptados, bien de las editoriales, de la propuesta realizada por el Ministerio de Educación o de los mismos objetivos de etapa que plantea el currículo andaluz para el área, es altamente significativo, aspecto que nos indica al menos que se ha producido un intento de reconstrucción del currículo en los centros, con mejor o peor suerte.

En uno de los extremos del segmento, tenemos a aquellos centros que se han limitado a dar respuesta burocrática a la administración y su oferta se ha circunscrito a la transcripción de aquella propuesta que han entendido, mejor se ajustaba a sus intereses. El otro extremo está ocupado por maestros y maestras, pocos, que han traspasado la linea segura de lo que nos viene dado desde los materiales curriculares bendecidos por la administración, para entrar en el terreno de la incertidumbre y tratar de realizar una propuesta acorde con sus creencias, conocimiento profesional y entorno educativo en el que se encuentran; no vamos a entrar en este momento a valorar desde una perspectiva de contenido la validez o no de las propuestas, no es el momento, pero si creemos que hay que alabar el esfuerzo realizado, independientemente del resultado obtenido.

Presencia de los objetivos de Ciclo en los Proyectos curriculares de área de Educación Física (Tabla 4)

Planteamiento de Objetivos	Centros de Granada		Centros de Almería		Totales	
	Nº centros	%	Nº centros	%	Nº centros	%
No realizado	3	11	1	4	4	15
Originales	1	5	1	4	2	8
Copiadas de editoriales	2	10	0	10	2	8
Adaptadas de editoriales	3	11	4	16	7	27
Copiadas propuesta MEC	0	0	1	4	1	4
Adaptadas propuesta MEC	1	4	3	11	4	15
Adapta propuesta de etapa	2	8	4	15	6	23

Que solamente tres centros hayan sido capaces de romper los moldes impuestos desde la propia administración y las editoriales, otorga una clara idea del miedo existente entre el profesorado de asumir la responsabilidad de concretar el currículum a su contexto educativo; la tradición tecnológica imperante no puede ser eliminada de la noche a la mañana y los trajes reproductores que visten al profesorado actual, acostumbrado a realizar una simple interpretación *"fidelista"* de las propuestas recibidas desde los expertos, no pueden ser transformados en flamantes vestimentas, elaboradas desde las propias concepciones y teorías construidas desde la práctica. El que la mayoría del profesorado haya optado por realizar un simple traslado de propuestas construidas desde los *"expertos"*, o a la sumo intentar su modificación en aspectos de redacción, orden o forma, por aquello de no tener la sensación de haber copiado cuando la

orden era de realizar una propuesta original, inevitablemente nos tiene que abrir un espacio de reflexión en cuanto a la situación real en la práctica de uno de los pilares del nuevo sistema educativo: la autonomía pedagógica. Habría que preguntarse si el profesorado ha entendido la profundidad del término, su verdadero significado y si está interesado en su pleno desarrollo, siendo consciente de los inconvenientes y ventajas que lleva aparejados. Lo que si ha quedado meridianamente claro es que no basta con redactar y tratar de aplicar la Ley para que los cambios previstos lleguen al aula, hace falta un nivel de compromiso por todas las partes lo suficiente sólido, cómo para garantizar el éxito de los cambios pretendidos.

6.1.2.1.- Estrategias de elaboración de los Objetivos de Ciclo en los centros de Granada:

Pormenorizando los resultados anteriormente vistos, vamos a realizar un análisis más profundo de los mismos pasando a ver de forma particular como se ha cubierto este espacio de los objetivos de ciclo. En los centros de la provincia de Granada han evolucionado, tal como muestra la **tabla 6**, de la siguiente forma: En uno de los extremos del segmento tenemos a un centro (Granada 1) que ha realizado una propuesta más particular, no apoyada con claridad en ninguna de las ofertas lanzadas desde editoriales o administración central (MEC); el contrapunto lo ofrecen dos centros que presentan unas peculiaridades especiales: Granada 2, es una agrupación rural, que contando con especialista para el área, en la práctica no realiza esta función, ya que asume la tutoría de un grupo, impartiendo tan solo el área a su grupo y realizando labores de asesoramiento con el resto de sus compañeros y compañeras:

*3 *R : Como es una escuela rural, entonces se vio mejor ...*
4 en vez de impartir la Educación Física ...
6 ..., se vio mejor la necesidad, una vez que hicieran
7 un colegio nuevo, porque antes no podíamos hacerlo
8 porque no disponíamos de espacio para dividir a los niños, ...
18 ... entonces, yo tengo este año 2º, si yo diera este año la
19 Educación Física ese 2º habría que juntarlo con 1º ...
29 ..., entonces yo imparto mi Educación
30 Física a mis niños y cada tutor a los suyos.

(Entrevista a la profesora del área del centro Granada 2)

El otro centro (Granada 5) es también rural e incompleto, con tres unidades y no dispone de maestro o maestra especialista en Educación Física. Frente a estos dos extremos del segmento, el resto de centros, que si cuentan todos ellos con especialista para el área, se inclinan por realizar

adaptaciones de las propuestas que se ofrecen construidas, teniendo en cuenta que dos de ellos optan por realizar una bajada en la concreción desde los objetivos de etapa, circunstancialmente ambos son centros concertados (Granada 11 y Granada 12).

En cuanto a la no presencia de definición de objetivos en los tres ciclos de todos los centros **(ver tabla 6)**, la causa fundamental es porque algunos centros todavía no habían completado, o estaban en proceso de elaboración del tercer ciclo (Granada 2). En aquellos donde falta el primero (Granada 7) suele ser por causa de no impartir el especialista del área ese nivel, no haciéndose responsable de la elaboración del proyecto para el mismo.

Presencia de los Objetivos de Ciclo en los Proyectos curriculares de área de Educación Física (Tabla 6)

	GR-1			GR-2			GR-3			GR-5			GR-7			GR-8			GR-11			GR-12		
Tipo de Objetivos	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Originales	0	0	0																					
Copiados editorial				0	0					0	0	0												
Adaptados editorial														0	0	0	0	0			0			
Copiados propuesta MEC																								
Adaptados propuesta MEC								0																
Adapta propuesta de etapa																			0	0		0	0	0

Realizando una vuelta más en la espiral de profundización, vamos a recoger las lineas maestras de construcción de objetivos de ciclo utilizada en cada uno de los centros; básicamente suele ser una estructura cíclica, que se va repitiendo en cada uno de ellos, aunque no siempre ocurre y saltan sorpresas curiosas como la producida en el centro Granada 11, donde el 3º ciclo está planteado totalmente diferente de los anteriores; esto tiene su razón, ya que estamos hablando de un centro concertado, que al no contar con especialista para el área, esta queda en manos muy diversas, que va desde los tutores de grupo, pasando por el maestro que intercambia la impartición del área en el ciclo a cambio de la entrada en su grupo de otros compañeros para hacerse cargo del área de Artística o Lengua extranjera. Esto propicia que sean personas diferentes quienes entren a realizar el proyecto curricular para el área y que no se mantengan estructuras estables para los tres ciclos. Otra razón importante es la construcción *"A plazos"* marcada desde la administración, que ha propiciado que de un año para otro, se generen nuevos

materiales curriculares que en su momento no pudieron ser utilizados para construir un ciclo.

Veamos en forma de tabla esquemática las pautas seguidas en cada uno de los centros investigados en la provincia de Granada para elaborar los objetivos de ciclo para el área:

Centro: Granada 1		
1° ciclo	2° ciclo	3° ciclo
Parte de los cinco bloques de contenidos propuestos por el MEC, y define para cada uno de ellos objetivos de ciclo relacionados con él.	Mantiene la misma estrategia	Mantiene la misma estrategia

Centro: Granada 2		
1° ciclo	2° ciclo	3° ciclo
Copia el planteamiento propuesto por la editorial "Anaya", en él se parte de cada uno de los objetivos de etapa, para concretarlo en dos o tres objetivos para el ciclo.	Mantiene la misma estrategia.	No contemplados.

Centro: Granada 3		
1° ciclo	2° ciclo	3° ciclo
No contemplados.	Adapta la propuesta del MEC, ofertando una estructura lineal (listado de objetivos); no se aprecia ningún tipo de secuencia.	No contemplados.

Centro: Granada 5		
1° ciclo	2° ciclo	3° ciclo
Copia el planteamiento de la editorial "Everest"; la estructura es lineal, diferenciándose objetivos para el 1° nivel y objetivos para el 2° nivel.	Mantiene la misma estrategia y los mismos objetivos	Mantiene la misma estrategia y los mismos objetivos.

Centro: Granada 7		
1° ciclo	2° ciclo	3° ciclo
No contemplados.	Realiza una adaptación en forma de la propuesta de Anaya, proponiendo prácticamente los mismos objetivos, pero de forma lineal.	Mantiene la misma estrategia.

Centro: Granada 8		
1° ciclo	2° ciclo	3° ciclo
Su propuesta mantiene la estructura vertical, realizando una adaptación de los objetivos propuestos por Edebe, esta adaptación es fundamentalmente en forma, pocas variaciones en el contenido.	Mantiene la misma estrategia.	Mantiene la misma estrategia.

Centro: Granada 11		
1° ciclo	2° ciclo	3° ciclo
Realiza una adaptación mínima en forma y pobre en contenido de los objetivos propuestos para la etapa	Mantiene la misma estrategia.	Cambia el planteamiento y propone desde una estructura lineal una adaptación partiendo de la propuesta de "Edebe".

Centro: Granada 12		
1° ciclo	2° ciclo	3° ciclo
Copia el planteamiento propuesto para la etapa, realizando escasas modificaciones de forma en el contenido.	Mantiene la misma estrategia.	Mantiene la misma estrategia.

6.1.2.2.- Estrategias de elaboración de los Objetivos de Ciclo en los centros de Almería.

Utilizando la estrategia seguida para los centros de Granada, vamos a realizar seguidamente el análisis de los colegios investigado en la provincia de Almería. Nos encontramos con un panorama muy similar al analizado anteriormente, podemos ver situados en los extremos del segmento a dos centros: Almería 1 y Almería 2, que hacen un planteamiento con criterios propios y no utilizan, de forma significativa, las propuestas lanzadas desde editoriales o administración; por contra el centro Almería 8, realiza una copia literal de la primera propuesta efectuada por el MEC para cada uno de los ciclos. La tónica general es adaptar la propuesta base que realiza una editorial o el propio Ministerio de Educación, produciendose una mayor igualdad entre los centros que han optado por la linea editorial o la linea administración. Es tambien significativo el alto porcentaje de centros que han partido de los objetivos de etapa propuestos en el currículo andaluz, realizando concreciones de ellos en cada uno de los ciclos.

Tal como queda reflejado en las **tablas 7a y 7b**, Se mantiene la tónica de disponer de una propuesta incompleta, siendo tan solo un 40% de los centros los que tienen la definición de los tres ciclos realizada. Solo un centro ha facilitado tan solo la propuesta del 1° ciclo: Almería 6, y el resto mantienen incompleto o bien el 1° ciclo, por la razón que se argumentaba anteriormente, o no se ha realizado la propuesta del 3° ciclo todavía.

Presencia de los Objetivos de Ciclo en los Proyectos curriculares de área de Educación Física (Tabla 7a)

	AL-1			AL-2			AL-3			AL-4			AL-5			AL-6			AL-7			AL-8		
Tipo de Objetivos	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Originales																								
Copiados editorial																								
Adaptados editorial	0	0	0		0	0					0	0				0								
Copiados propuesta MEC																								
Adaptados propuesta MEC													0	0	0							0	0	0
Adapta propuesta de etapa							0	0											0	0	0			

Presencia de los Objetivos de Ciclo en los Proyectos curriculares de área de Educación Física (Tabla 7b)

	AL9			AL-10			AL-11			AL-12			AL-13			AL-14		
Tipo de Objetivos	1°	2°	3°	1°	2°	3°	1°	2°	3°	1°	2°	3°	1°	2°	3°	1°	2°	3°
Originales										0	0	0						
Copiados editorial																		
Adaptados editorial																		
Copiados propuesta MEC																		
Adaptados propuesta MEC	0	0															0	0
Adapta propuesta de etapa					0	0							0	0				

Podríamos decir que se aprecia un esfuerzo por los especialista del área, por tratar de realizar una oferta de objetivos más contextualizada, a pesar de quedarse más en adaptaciones de forma que en verdaderos cambios de contenido para dar respuesta a sus entornos. Pasemos a

ver de forma pormenorizada cuales han sido las bases que han sustentado la elaboración de este espacio del currículo en cada uno de los centros investigados en la provincia de Almería:

Centro: Almería 1		
1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
Utiliza la editorial Anaya como base y realiza una adaptación formal de la propuesta empobreciéndola al perder la estructura original de árbol que realiza esta editorial, en favor de un planteamiento lineal	Mantiene la misma estrategia.	Mantiene la misma estrategia.

Centro: Almería 2		
1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
No contemplados.	Respeta la propuesta de Anaya en cuanto a estructura, modificando en parte el contenido.	Mantiene la misma estrategia.

Centro: Almería 3		
1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
Realiza una propuesta que adapta los planteados en el currículo andaluz para la etapa, pero en base al contexto en el que se encuentra. La estructura es similar a la planteada en el currículo, justificando el objetivo y concretándolo aún más.	Mantiene la misma estrategia, pero ya no justifica.	No contemplados.

Centro: Almería 4		
1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
No contemplados.	La estructura es lineal, pero utiliza la propuesta de "Anaya", para modificar los objetivos en forma y algunos en contenido.	Mantiene la misma estrategia.

Centro: Almería 5		
1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
La estructura es lineal, utilizando la oferta del MEC para seleccionar objetivos y modificar en forma y contenido alguno de ellos.	Mantiene la misma estrategia.	Mantiene la misma estrategia.

Centro: Almería 6		
1° ciclo	2° ciclo	3° ciclo
Utiliza la editorial Anaya como base, pero la oferta la realiza linealmente y modifica en forma alguno de los objetivos.	No contemplados	No contemplados.

Centro: Almería 7		
1° ciclo	2° ciclo	3° ciclo
Realiza una *"propuesta amalgama"*, de dos grandes objetivos que integran dentro de ellos parte de los planteados en la etapa.	Mantiene la misma estrategia.	Mantiene la misma estrategia.

Centro: Almería 8		
1° ciclo	2° ciclo	3° ciclo
Es una copia de la propuesta realizada por el MEC	Mantiene la misma estrategia.	Mantiene la misma estrategia.

Centro: Almería 9		
1° ciclo	2° ciclo	3° ciclo
La estructura parte de los cinco bloques de contenidos propuestos por el currículo del MEC, seleccionando y adaptando en forma de la propuesta realizada por el Ministerio dos o tres objetivos para cada bloque.	Rompe el planteamiento anterior y pasa a una estructura lineal.	Mantiene la misma estrategia del ciclo anterior.

Centro: Almería 10		
1° ciclo	2° ciclo	3° ciclo
No contemplados	Adapta su propuesta partiendo de los diseñados para la etapa, y para cada uno de ellos, define dos o tres objetivos para el ciclo con un nivel de mayor concreción.	Mantiene la misma estrategia.

Centro: Almería 12		
1° ciclo	2° ciclo	3° ciclo
No contemplados	Es una propuesta original, no recogiendo de forma significativa las ofertas de las editoriales o MEC. La estructura es lineal.	Mantiene la misma estrategia.

Centro: Almería 13		
1° ciclo	2° ciclo	3° ciclo
Parte de los objetivos definidos para la etapa, modificando estos en forma y contenido.	Mantiene la misma estrategia.	No contemplados.

Centro: Almería 14		
1° ciclo	2° ciclo	3° ciclo
No contemplados	Desde una estructura lineal, se apoya en la propuesta del Ministerio para seleccionar y adaptar en forma y contenido los objetivos que plantean para el ciclo.	Mantiene la misma estrategia.

6.1.3.- Modelos de elaboración de objetivos aparecidos del análisis:

Realizada la visión analítica (centro a centro) de los procesos seguidos para definir los objetivos de ciclo para el área, vamos a realizar una reconstrucción de los modelos aparecidos para poder ver con más detalle las estrategias utilizadas para efectuar este paso de concreción curricular. Se puede identificar dos formas básicas, o modelos, **(ver gráfico 1)** a la hora de realizar esta tarea:

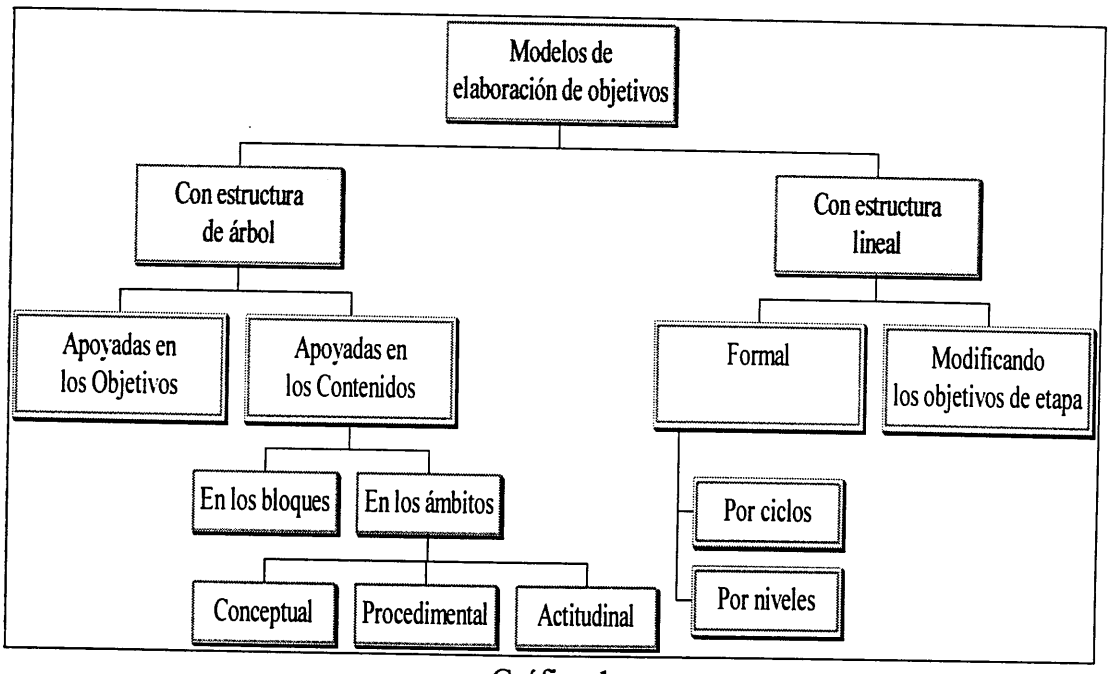


Gráfico 1

6.1.3.1.- Primer Modelo: *"Estructura de árbol"*:

En él se produce una ramificación de objetivos de ciclo, a partir de un tronco origen común, espacio que suelen ocupar los objetivos o los bloques de contenidos definidos para la etapa en el área, en este segundo caso se plantea una doble oferta: partiendo desde los bloques de contenidos o desde los ámbitos de conocimiento. En cuanto a estructura la estrategia es exactamente la misma en ambas variantes del modelo primario, desde la perspectiva de la intencionalidad no ocurre así, ya que mientras en la primera se da prioridad a los objetivos constituyéndose en los verdaderos organizadores del currículo, en la segunda propuesta, el partir de los contenidos, lo podemos interpretar como una clara intención de resaltar el *"qué"* enseñar sobre el *"para qué"*.

Los centros que se han sumado a esta propuesta partiendo desde el objetivo, son aquellos que han optado por copiar o adaptar su oferta de la editorial *"Anaya"* o de la ejemplificación aportada por el Ministerio de Educación, estos son: Granada 2, Almería 2, Almería 8 y Almería 10. Veamos un ejemplo de este planteamiento:

619 OBJETIVOS - PRIMER CICLO.

620 1º.- Participar en juegos y otras actividades, estableciendo
621 relaciones constructivas y equilibradas con los demás.
622 a) Participar de forma habitual en los juegos.
623 b) No rechazar a sus compañeros en los juegos en
624 función de sus características personales o sociales.
626 c) Disfrutar jugando, con independencia del resultado.

627 2º.- Valorar diferentes comportamientos que se presentan
628 en la práctica de la actividad física.
630 a) Reconocer como elementos propios del juego el
631 hecho de ganar, perder y la cooperación-oposición.
633 b) Controlar sus conductas agresivas en los juegos de
634 oposición.

635 3º.- Resolver problemas que exijan el dominio de patrones
636 motrices básicos.
637 a) Explorar las posibilidades y limitaciones propias del
638 movimiento en entornos conocidos.
639 b) Desarrollar las habilidades básicas mediante
640 situaciones de juego (coordinación dinámica general).
642 c) Consolidar las relaciones topológicas básicas.
643 d) Apreciar las distancias, el sentido y la velocidad de
644 los desplazamientos propios.
646 e) Adaptar los movimientos a los estímulos visuales y auditivos.

(Proyecto curricular de área del centro Almería 8)

Frente al planteamiento anterior, los centros: Granada 1 y Almería 9, han utilizado el modelo de *"estructura de árbol"*, pero situando en el tronco a cada uno de los bloques de contenidos propuestos por el MEC; veamos un ejemplo:

711 ***EL JUEGO***
712 *. Participar de forma habitual en cualquier tipo de*
713 *actividad física, de forma lúdica independientemente del*
714 *resultado.*
715 *. Aceptar a sus compañeros sin tener en cuenta sus*
716 *características personales, sociales y sexuales.*
717 *. Evitar conductas agresivas en las actividades físicas*
718 *competitivas.*
719 *. Apreciar actitudes de respeto a las normas y reglas*
720 *del juego.*
721 *. Apreciar las distancias, el sentido y la velocidad en*
722 *los desplazamientos propios.*

723 ***EL CUERPO, IMAGEN Y PERCEPCIÓN***
724 *. Reconocer las diferentes partes de su cuerpo,*
725 *descubriendo sus posibilidades del movimiento y*
726 *utilizando el juego como medio de actividad física.*

727 ***EL CUERPO, HABILIDADES Y DESTREZAS***
728 *. Disfrutar de la actividad física independientemente de*
729 *los resultados.*
730 *. Conocer las distintas actividades físicas que*
731 *constituyan parte del entorno habitual.*

732 ***EL CUERPO, EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN***
733 *. Explorar y analizar las posibilidades y recursos*
734 *expresivos del propio cuerpo.*
735 *. Utilizar el gesto y el movimiento para la expresión, la*
736 *representación y la comunicación.*

737 ***SALUD CORPORAL***
738 *. Adoptar una correcta actitud postural, conociendo los*
739 *riesgos que la falta de ésta entraña para su salud.*
740 *. Consolidar hábitos de limpieza personal.*
741 *. Desarrollar el gusto por el cuidado del cuerpo.*

(Proyecto curricular de área del centro Almería 9)

Por último, veamos una segunda variante que se realiza desde los contenidos, en ella se utilizan los ámbitos de conocimiento, identificados como: *"Dimensión cognitiva"*, *"Dimensión relativa a hábitos, actitudes e inserción social"* y *"Dimensión psicomotriz"*. Esta propuesta se sitúa en un lugar intermedio entre las analizadas anteriormente, ya que no se apoya tanto en el contenido como la anterior. Puede plantear un inconveniente, en el sentido de parcializar en exceso los ámbitos de conocimiento, pudiendo inducir a una perdida de la visión globalizadora

que debe predominar en la etapa. Veamos un ejemplo adaptado de la oferta original que lanza la editorial *"Edebe"*:

Dimensión cognitiva.

.- Conocer e identificar los sistemas básicos del cuerpo humano relacionados con la actividad física.
.- Reconocer los elementos orgánico-funcionales relacionados con el movimiento : tono, respiración, relajación, contracción, ...
.- Reconocer los efectos del ejercicio físico sobre cuerpo y salud.
.- Conocer los conceptos de resistencia, fuerza, velocidad y flexibilidad.
.- Conocer nociones básicas espacio-temporales.
.- Identificar las principales manifestaciones expresivas asociadas al movimiento : mímica, danza, dramatización.
.- Identificar las principales medidas de seguridad y de prevención de accidentes en la práctica de la actividad física y en el uso de los materiales y espacios.

Dimensión relativa a hábitos, actitudes e inserción social:

.- Valorar y aceptar su propia realidad corporal, sus posibilidades y limitaciones, y mostrar una disposición favorable a la superación y el esfuerzo.
.- Participar en las actividades físicas, ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento.
.- Desarrollar actitudes de seguridad, confianza en sí mismo y autonomía personal.
.- Valorar la importancia del ejercicio físico.
.- Participar en situaciones que supongan comunicación con otros, utilizando recursos motores y corporales con espontaneidad.
.- Valorar las posibilidades como equipo y la participación de cada uno, con independencia del resultado obtenido.
.- Respetar las normas establecidas en los juegos y deportes, reconociendo su necesidad para un correcto desarrollo de los mismos.
.- Desarrollar hábitos de respeto hacia los demás y los materiales.
.- Prevenir riesgos.

Dimensión psicomotriz.

.- Desarrollar la estructuración del esquema corporal.
.- Profundizar en la respiración y relajación muscular.
.- Utilizar las nociones topológicas para orientarse en el espacio.
.- Resolver problemas que impliquen el uso de la percepción espacio-temporal.
.- Incrementar globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor, acercándose a los valores normales del grupo de edad en

el entorno de referencia.
.- Dosificar el esfuerzo en función de la intensidad del ejercicio y su duración.
.- Usar las habilidades básicas en las iniciaciones atléticas, gimnásticas y deportivas.
.- Progresar en la resolución de problemas motores mediante el conocimiento y el uso de estrategias colectivas.
.- Representar, mediante escenificaciones o imitaciones, a personajes, objetos o acciones cotidianas, utilizando el cuerpo y el movimiento como medios de expresión.
.- Reproducir mediante el movimiento corporal estructuras rítmicas.

(Proyecto curricular de área del centro Granada 8)

6.1.3.2.- Segundo Modelo: *"Lineal"*:

Dentro del modelo van a cohabitar dos enfoques contrapuestos; por una parte nos encontramos una linea de trabajo formal, que se limita a listar objetivos para el ciclo o nivel; en la otra orilla del modelo, se sitúan centros que, respetando la linealidad de la propuesta, la realizan desde la modificación del objetivo de etapa.

Los centros que han optado por la primera de las dos estrategia de elaboración descritas anteriormente, se han limitado a definir un listado de objetivos, que en algunos casos se ha parcializado en dos, cada una de ellas para cada uno de los dos niveles del ciclo. Suelen ser propuestas muy apoyadas en las ofertas realizadas por la administración central y las editoriales, pero que se han venido limitando a recoger aquellos objetivos que les han parecido más significativos, copiando los mismos literalmente en algunos casos, o realizando pequeñas modificaciones de forma o contenido (raras ocasiones) en otros. Veamos un ejemplo:

OBJETIVOS DEL 1º CICLO

... OBJETIVOS PARA EL PRIMER NIVEL:
. Conocer y valorar su cuerpo: esquema corporal y lateralidad.
. Toma de conciencia corporal.
. Utilizar la actividad física como medio de conocimiento corporal.
. Disfrutar de las posibilidades motrices del cuerpo.
. Utilizar de las actividades corporales como medio de relación con los demás.

. Desarrollar la capacidad de orientación espacial y temporal.
. Desarrollo de las posibilidades motrices.
. Adoptar hábitos de higiene corporal después del ejercicio físico.
. Desarrollo de la actitud de cooperación en los juegos.
. Participar en los juegos y actividades motrices.
. Saber establecer relaciones de cooperación de grupo para un fin común.
. Evitar la discriminación por razones físicas.

... OBJETIVOS PARA EL SEGUNDO NIVEL
. Desarrollo de la capacidad de percibir los movimientos globales del cuerpo.
. Capacidad de ajuste de los movimientos corporales a situaciones de cambio en el espacio, o cambios en el ritmo.
. Desarrollo de la capacidad de dar respuestas motrices a cambios espaciales en el ritmo.
. Desarrollo de las habilidades del salto y carrera de forma cualitativa, mediante movimientos coordinados.
. Capacidad de utilizar éstos en las actividades motrices.
. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar ideas y sentimientos, mediante la representación de personajes e historias de la vida real o historias fantásticas.
. Desarrollo de las capacidades perceptiva y motóricas.
. Estructuración y organización perceptivomotriz.

(Proyecto curricular de área del centro Granada 5)

El ejemplo extraído pertenece a una copia de la propuesta realizada por la editorial Everest, en ella podemos ver el doble planteamiento al que antes hacíamos referencia: estructura lineal, identificando niveles.

Los maestros o maestras que han optado por la segunda vía descrita anteriormente a la hora de realizar la concreción de los objetivos de ciclo, se han limitado a realizar variaciones de parte o del total de los planteados para la etapa, fundamentalmente formales, y en algunos casos de contenido. Lógicamente el nivel de concreción es bajo y la funcionalidad del mismo es escasa como instrumento para realizar la posterior selección y secuenciación de contenidos. Veamos un ejemplo de esta estrategia para realizar la propuesta:

. Conocer y valorar el esquema corporal adoptando hábitos higiénicos y posturales , que puedan mejorar la salud, actuando bajo unas normas dadas.
. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar sensaciones, ideas, estados de ánimo, comprender mensajes recibidos a través de movimientos.
. Conocer y valorar las diferentes formas de actividades físicas y participar en la conservación y mejora del entorno en que se desarrollan dichas actividades.
. Conocer y dominar habilidades motrices básicas en movimientos, juegos y deportes, para resolver problemas que exijan aplicación de las mismas, aceptando las propias limitaciones y respetando las de los demas.
. Regular el ejercicio físico buscando la coordinación y el ritmo en los diferentes movimientos.
. Participar en juegos y actividades deportivas, estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con los demás, valorando y respetando las normas de comportamientos que rigen la práctica de actividades físicas.

(Proyecto curricular de área del centro Granada 12)

Dentro de este modelo para elaborar los objetivos de ciclo, se ha producido una propuesta interesante y que creo que merece la pena traer a este espacio, nos estamos refiriendo a la realizada por el centro Almería 3 en el 1° ciclo, pasemos a verla y posteriormente realizaremos algunas apreciaciones que consideramos de interés:

. participar en juegos, estableciendo relaciones armónicas con los demás.
En este momento en que el nino está desarrollándose físicamente es de gran importancia la actividad lúdica, que tienda a mejorar todos los aspectos de destrezas corporales y el movimiento, así como las relaciones sociales y grupales con aceptación de todos los compañeros y,favoreciendo la integración de niños con distintos problemas.
Consideramos básicas las actitudes de cooperación, ayuda a los demás, respeto y solidaridad, evitando en todo momento las muestras de agresividad.
. resolver problemas que requieran el dominio del cuerpo, el movimiento v el dominio espacio-temporal.

Se trata de desarrollar una serie de capacidades motrices básicas, siempre atendiendo a las posibilidades de cada uno.
. conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices y de relación con los otros.

Descubrirán de forma divertida, mediante juegos, las enormes posibilidades de su cuerpo y, en especial, para expresar

vivencias, sentimientos y para comunicarse con los demás.

. dosificar el esfuerzo en función de sus posibilidades y de los juegos a realizar.

Nos proponemos que los alumnos adquieran un dominio de su cuerpo, que sean capaces de controlarlo y de valorar el esfuerzo en el trabajo realizado, más que los resultados obtenidos.

.- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicarse.

Los gestos, los movimientos , su propio cuerpo, han de adquirir una extraordinaria plasticidad. Los niños han de entender que se trata de un nuevo código de lenguaje, no explorado hasta ahora en todas sus posibilidades. Así, sus vivencias más íntimas, sus sueños, sensaciones, sentimientos, ocurrencias y estados de ánimo pueden expresarse con el cuerpo. Divertidos o bellos juegos. Desarrollo de su poder de observación para captar la realidad y representarla. Entrar en un lenguaje que hemos de ofrecer también unido a los códigos visual, a la palabra escrita y hablada, a la poesía, al baile libre, a la música y al teatro.

. adoptar hábitos de higiene, de alimentación, posturales y de ejercicio físico, que incidan positivamente sobre su salud y su calidad de vida .

Sería un contrasentido que, habiéndonos propuesto el desarrollo armónico del cuerpo, olvidásemos algunos de los principales problemas encontrados en nuestros alumnos, tales como ciertos descuidos en su higiene personal (algunos niños), desequilibrio en la alimentación y, la costumbre de sentarse de las formas más insólitas. Es una meta que consideramos fundamental: adoptar hábitos que mejoren su calidad de vida. A los problemas reseñados hay que añadir otro bastante preocupante: los alumnos se acuestan tarde, no duermen un mínimo de horas y, los programas y películas inadecuados perjudican a su salud y su descanso. Al día siguiente nos llegan algunos niños somnolientos, nerviosos, intranquilos, despistados e incapaces de concentrarse. Resolver este conflicto es uno de nuestros propósitos básicos.

. Recuperar y revitalizar juegos tradicionales de la zona y de Almería.

Patio del recreo en cualquier día de clase: niños y niñas sin saber a qué jugar. Unos pocos imitan a los simios en las porterías, unas chicas se han traído un elástico; la mayoría corretea y se relaciona con una agresividad no contenida, un grupillo ha traido un balón: los niños y niñas de este y de otros muchos centros no saben a qué jugar. Ante este hecho (un poco alarmante), hemos decidido recoger juegos tradicionales de la zona y de otros barrios de almería y revitalizarlos en las horas de recreo y de educación Física, para ello contaremos con la colaboración de algunas madres y padres trataremos, asimismo, de construir juguetes gigantes.

(Proyecto curricular de área del centro Almería 3)

Esta propuesta de objetivos de ciclo, justificada desde el contexto específico es francamente interesante, rompe en primer lugar con el modelo técnico al que nos tienen acostumbrados las anteriores y llena de frescura y funcionalidad al objetivo planteado. Puede presentar algunas lagunas en cuanto a nivel de concreción y correcta definición, pero es de agradecer la calidez con que llega y la cercanía a las necesidades reales de sus alumnos y alumnas.

6.2.- Análisis de las propuestas de concreción de contenidos desarrolladas en los Proyectos Curriculares del área.

6.2.1.- Identificación de los contenidos a nivel de la etapa en los Proyectos Curriculares del área.

Cuando analizamos la estructura de los proyectos, pudimos comprobar que muy pocos centros, tan solo tres de ellos se abordaban algún tipo de acercamiento a los contenidos del área desde el espacio de la programación de etapa. Ahora vamos a centrarnos en profundizar en el *"cómo"* estos centros han reflejado este punto en sus correspondientes proyectos de área. Al ser escaso su número, vamos a realizar el análisis de forma individual:

. Centro: Granada 2:

La presencia del área de Educación Física en la etapa, no deja de ser meramente anecdótica, ya que simplemente se limita a realizar una identificación de los tres grandes bloques de contenidos propuestos por la administración, y que van a constituir el punto de partida para la posterior construcción de las secuencias de contenidos para el ciclo:

185 ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA:
186 1.- El juego.
187 2.- Conocimiento y desarrollo corporal.
188 3.- Salud corporal.

(Proyecto curricular de área del centro Granada 2)

. Centro: Granada 9:

La propuesta que realiza se orienta en un doble sentido, en un primer lugar, se justifica el enfoque a otorgar a los contenidos para el área, al tiempo que identifica los tres

grandes bloques en los que asentar el trabajo (coincidentes con los propuestos para el currículum andaluz para el área). Posteriormente, dentro de una primera aproximación a cada uno de los bloques, realiza una entrada en los contenidos del mismo y sus momentos de trabajo en función de los ciclos correspondientes. Este enfoque nos recuerda en gran medida a la propuesta de secuenciación andaluza.

Vamos a entrar en un análisis más pormenorizado de este espacio. Respecto a la justificación previa que realizan, es interesante resaltar una serie de ideas que definen su posterior enfoque de los contenidos:

. La primera idea que se lanza se orienta a dejar claro una visión globalizadora de los contenidos del área, identificando la división en bloques, como mera estrategia organizativa para poder abordar posteriormente la secuenciación de contenidos por ciclos de una forma más estructurada:

2747 La división en Bloques de contenidos es basicamente una
2748 diferenciación didáctica, no existe una división neta ya
2749 que la expresión de la acción motriz requiere de todas y
2750 cada una de ellas. En realidad todas las actividades físicas
2751 engloban todos los contenidos.

(Proyecto curricular de área del centro Granada 9)

. En segundo lugar se conceptualizan cada uno de los bloques de contenidos de forma genérica; este planteamiento va a significar la primera piedra, posteriormente se pasará a concretar este enfoque en cada uno de los bloques y ciclos:

2764 ...El conocimiento del propio cuerpo tiene una mayor
2765 importancia en los primeros ciclos de la Etapa y
2766 progresivamente se cede protagonismo a los contenidos.
2767 ...La expresión corporal dentro del conjunto de los
2768 contenidos no varía sustancialmente a lo largo de Primaria.

(Proyecto curricular de área del centro Granada 9)

. Es muy interesante la visión intradisciplinar e interdisciplinar que otorgan al tratamiento del bloque de *"Salud"*, al tiempo que potencia una visión del mismo desde un plano de transversalidad en conjunción con el resto de áreas del currículum:

2778 Los contenidos de este Bloque tienen un carácter
2779 interdisciplinar por lo que su tratamiento se realizará

2780 coordinadamente con los otros Bloques del Area y con la
2781 del Conocimiento del Medio incidiendo todas en una de
2782 las enseñanzas transversales :la Educación para la Salud,
2783 de acuerdo con nuestros fines y objetivos generales.

(Proyecto curricular de área del centro Granada 9)

. Para finalizar este espacio, se hace referencia a la doble perspectiva que el currículum otorga al juego, al tiempo que expresa la idea de socialización del alumnado como algo progresivo y que tendrá que venir facilitado desde su maduración.

Posteriormente, como ya hacíamos mención, se realiza una introducción previa a cada uno de los bloques de contenidos, marcando dentro de ella las lineas maestras a tener en cuenta a la hora de abordar las posteriores secuenciaciones de ciclo:

3601 --. Nosotros entendemos el juego no solo como un bloque
3602 de contenidos que el niño debe aprender, sino tambièn
3603 como una estrategia metodológica que afecta al resto de
3604 los contenidos.
3605 El juego estará utilizado como metodología motivadora
3606 de la actividad física.
3607 --. En el primer Ciclo los alumnos y alumnas reconocerán
3608 en los juegos una forma fundamental de realizar la
3609 actividad física, un medio de disfrute y de relación, de ahí
3610 que las actitudes que pretendemos conseguir estén
3611 encaminadas en este sentido, como es, el valorar la
3612 práctica del juego en sí, con independencia del resultado
3613 obtenido, evitar la inhibiciones y apreciar la necesidad de
3614 cooperación evitando los comportamientos agresivos,
3615 también es el inicio para aceptar la existencia de
3616 diferentes niveles de
3617 habilidad y destreza, en uno mismo y en los demás. La
3618 importancia de estas actitudes y hábitos junto a la
3619 aceptación de "todos" los demás como compañeros de
3620 juegos, sin discriminación en razón de sexo o raza que es
3621 posiblemente la característica fundamental de nuestro
3622 Colegio, al convivir alumnos y alumnas de distinta raza,
3623 se convierten en objetivos fundamentales en este primer
3624 ciclo y deben servir de base para afianzarlos a lo largo de
3625 la Primaria.

(Proyecto curricular del área del centro Granada 9)

Como última reflexión, nos parece interesante resaltar la vinculación de los contenidos con la realidad del entorno educativo, tomando conciencia de él y propiciando posteriormente actuaciones encaminadas a realizar una correcta selección de *"herramientas"*, para incidir en la realidad social del centro.

. Centro: Almería 12:

Su aportación es muy poco significativa, al igual que nos ocurría en el centro Granada 2, se limita a realizar una identificación de los tres bloques de contenidos, coincidentes con la propuesta del currículum andaluz para el área.

6.2.2.- Análisis de las secuencias de contenidos para el 1º ciclo planteadas en los Proyectos Curriculares del área:

Vamos a iniciar este análisis con una primera aproximación global a los resultados obtenidos; para fundamentarlo, nos apoyaremos en las búsquedas lanzadas para detectar las fuentes utilizadas por los centros a la hora de concretar este espacio en sus respectivos proyectos. El mapa que se presenta seguidamente en forma de tablas, pretende ofrecer una perspectiva lo suficientemente amplia, como para tomar conciencia del peso que han tenido en estas propuestas las editoriales, las ejemplificaciones de la administración o ¿porqué no?, la propia concepción que del área tienen cada uno de los maestros y maestras involucrados en este proceso de elaboración curricular llevado a cabo.

Centro: Granada 1 Relaciones aparecidas en las búsquedas realizadas		
Con otros centros	7	Presenta relaciones significativas con otros centros, especialmente con Granada 4 y Granada 12. Hay que tener presente que sus apoyos a la hora de elaborar la secuenciación de los contenidos de este ciclo, no se ubican en las editoriales.
Con editoriales	1	
Con propuesta CEJA	1	
Con propuesta MEC	1	

Centro: Granada 2 Relaciones aparecidas en las búsquedas realizadas		
Con otros centros	17	Apoya, casi literalmente, la secuencia de contenidos en la propuesta realizada por la editorial Anaya. Las vinculaciones con otros centros se realizan fundamentalmente con centros que al igual que él, han utilizado la editorial como apoyo básico.
Con editoriales	7	
Con propuesta CEJA	1	

Centro: Granada 4 Relaciones aparecidas en las búsquedas realizadas		
Con otros centros	8	Sus relaciones con otros centros las establece fundamentalmente con Granada 1 y Granada 12, especialmente con este último, con el que comparte la utilización de la propuesta de secuenciación de la CEJA, como referente básico para elaborar la suya propia.
Con propuesta CEJA	4	
Con propuesta MEC	2	

Centro: Granada 5 Relaciones aparecidas en las búsquedas realizadas		
Con editoriales	3	

Centro: Granada 6 Relaciones aparecidas en las búsquedas realizadas		
Con otros centros	10	Este centro, junto a Granada 2, Granada 10 y Almería 10, forman un cuarteto muy definido que ha basado su secuenciación en la propuesta de la editorial Anaya. El porcentaje de coincidencia en las búsquedas es tan sumamente alto, que podríamos decir que son propuestas copiadas.
Con editoriales	5	
Con propuesta CEJA	1	
Con propuesta MEC	1	

Centro: Granada 8 Relaciones aparecidas en las búsquedas realizadas		
Con otros centros	1	No se ha identificado ninguna relación clara con propuestas editoriales o de la administración. Hay que hacer notar que la secuenciación que ofrece es bastante pobre en cuanto a contenido y estructura de la misma.
Con editoriales	1	

Centro: Granada 9 Relaciones aparecidas en las búsquedas realizadas		
Con otros centros	3	Las coincidencias en las búsquedas han sido poco significativas, tan solo la producida con la propuesta del MEC, evidenciaba un apoyo en este documento. Hay que tener en cuenta las peculiaridades de este centro, referente en las propuestas ejemplo lanzadas desde la CEJA.
Con editoriales	1	
Con propuesta CEJA	1	
Con propuesta MEC	1	

Centro: Granada 10 Relaciones aparecidas en las búsquedas realizadas		
Con otros centros	10	Anteriormente evidenciábamos la fuerte influencia recibida por este centro a la hora de construir su secuenciación, por parte de la editorial Anaya.
Con editoriales	7	
Con propuesta CEJA	2	
Con propuesta MEC	1	

Centro: Granada 11 Relaciones aparecidas en las búsquedas realizadas		
Con otros centros	13	Es curiosa la fuerte vinculación que presenta con otros centros a la hora de las búsquedas, comparado con el escaso cruce producido con editoriales y propuestas de la administración. A pesar de todo, existen indicios claros que sus apoyos se han centrado en la editorial Edebé, pero realizando modificaciones, fundamentalmente en cuanto a forma.
Con editoriales	3	
Con propuesta CEJA	1	

Centro: Granada 12 Relaciones aparecidas en las búsquedas realizadas		
Con otros centros	7	Anteriormente veíamos los vínculos de este centro con Granada 1 y 4; el análisis de las búsquedas realizadas, nos ha dado pie para poder identificar el apoyo que hacen de su propuesta de secuenciación, en la oferta lanzada desde la CEJA.
Con editoriales	1	
Con propuesta CEJA	3	

Centro: Almería 1 Relaciones aparecidas en las búsquedas realizadas		
Con otros centros	16	Si no con la claridad que se evidencia con los centros: Granada 2, 6 10 y Almería 10, si podemos indicar que el apoyo básico para elaborar la propuesta de secuenciación lo ha recabado fundamentalmente desde la editorial Anaya.
Con editoriales	4	

Centro: Almería 3 Relaciones aparecidas en las búsquedas realizadas		
Con otros centros	4	El análisis de las búsquedas realizadas nos da pie para poder evidenciar el apoyo recabado de la propuesta de secuenciación realizada por la CEJA. Su utilización es muy sesgada, y mezclando los tres ámbitos de contenidos en la misma.
Con editoriales	1	
Con propuesta CEJA	5	

Centro: Almería 5 Relaciones aparecidas en las búsquedas realizadas		
Con otros centros	6	Mantiene unas relaciones muy claras con los centros: Almería 13 y 14. En las búsquedas realizadas las coincidencias son muy grandes entre los tres centros, pero posteriormente no se identifican sus propuestas con otras fuentes, salvo coincidencias con la propuesta de la CEJA.
Con editoriales	1	
Con propuesta CEJA	1	
Con propuesta MEC	1	

Centro: Almería 7 Relaciones aparecidas en las búsquedas realizadas		
Con propuesta CEJA	1	

Centro: Almería 8 Relaciones aparecidas en las búsquedas realizadas		
Con otros centros	18	Es el centro que mayor número de vinculaciones presenta, ya que por una parte enlaza con aquellos que ha seguido la propuesta del MEC, y por otra con los que utilizan la secuenciación de la editorial Anaya. Particularmente este centro realiza una copia, prácticamente literal de la propuesta de secuenciación realizada por el MEC.
Con editoriales	6	
Con propuesta CEJA	4	
Con propuesta MEC	4	

Centro: Almería 9 Relaciones aparecidas en las búsquedas realizadas		
Con otros centros	6	Este centro presenta bastantes relaciones con otros, especialmente con aquellos que han realizado sus secuencias apoyadas en la propuesta de la editorial Anaya. Al igual que ellos se evidencia, especialmente desde la única coincidencia que se presenta, una fuerte influencia de esta editorial en su secuenciación.
Con editoriales	1	
Con propuesta CEJA	1	
Con propuesta MEC	1	

Centro: Almería 10 Relaciones aparecidas en las búsquedas realizadas		
Con otros centros	5	Anteriormente hacíamos referencia a este centro como dentro de la familia Anaya. Efectivamente, se puede comprobar desde los resultados de las búsquedas, cómo prácticamente realiza una copia de la propuesta de esta editorial.
Con editoriales	5	

Centro: Almería 12 Relaciones aparecidas en las búsquedas realizadas		
Con otros centros	5	Tiene una propuesta que no evidencia vínculos especiales con ninguna propuesta editorial o de las administraciones educativas (MEC y CEJA). A pesar de todo, tiene fuertes similitudes con las propuestas de los centros Almería 5 y 14, como ya mencionábamos anteriormente. De ubicarse en algún espacio, sería cercano a la propuesta del MEC.
Con editoriales	3	
Con propuesta CEJA	2	
Con propuesta MEC	2	

Centro: Almería 13 Relaciones aparecidas en las búsquedas realizadas		
Con otros centros	14	De los resultados de las búsquedas, podemos encontrar una clara influencia de la propuesta de la CEJA sobre la secuenciación que realiza este centro. Lógicamente adaptando la misma, fundamentalmente desde una perspectiva formal.
Con editoriales	2	
Con propuesta CEJA	2	
Con propuesta MEC	2	

Centro: Almería 14 Relaciones aparecidas en las búsquedas realizadas		
Con otros centros	11	Anteriormente ya mencionaba la relación existente entre la secuenciación de este centro con las propuestas de: Almería 5 y Almería 12. El reto probablemente lo debemos buscar en localizar la fuente primaria utilizada para construir las mismas. Por la estructura que utiliza se aproxima más al modelo de la CEJA.
Con propuesta CEJA	2	
Con propuesta MEC	2	

El análisis realizado anteriormente nos permite pasar a un segundo nivel de interpretación, en el cual vamos a tratar de ofrecer una perspectiva más global de ¿cómo? Se han venido elaborando en los centros las propuestas de secuenciación de contenidos del área para el 1° ciclo. Como se puede observar en la **tabla 8**, el porcentaje de centros que han realizado la propuesta de secuenciación de contenidos para el 1° ciclo ronda el 75% de los centros, datos significativos si tenemos presente que la llegada del especialista a este ciclo no ha solido ser frecuente.

Si pasamos a un análisis de los datos globales que nos aporta la tabla, se puede apreciar como tan solo un pequeño número de centros (15%) han optado por abordar este espacio con sus propias herramientas, posteriormente veremos cómo en la mayoría de los casos, las propuestas que se integran en esta linea suelen adolecer de una buena estructura formal y de contenido. Hay otro grupo significativo de centros (23%) que ha optado por copiar, no literalmente, pero si en un alto porcentaje la propuesta ofertada desde las editoriales (especialmente Anaya ha sido la más

solicitada), o la realizada por el Ministerio de Educación; es curioso como ningún centro hace su secuencia con un claro apoyo en la propuesta de la CEJA. Por último en una linea más intermedia, se han situado una mayoría de centros (38%) que han preferido construir sus secuencias de contenidos para el ciclo desde la adaptación, aunque solamente desde una perspectiva de forma; para ello fundamentalmente han utilizado las propuestas de las editoriales, o las lanzadas desde la administración, en versión Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (Materiales Curriculares para la Educación Primaria) o versión Ministerio de Educación y Ciencia (Camps, Martínez y Moral; 1992).

Análisis de las Secuencias de contenidos de Ciclo en los Proyectos curriculares de área de Educación Física (Tabla 8)

Planteamiento de las secuencias de contenidos	Centros de Granada		Centros de Almería		Totales	
	Nº centros	%	Nº centros	%	Nº centros	%
No realizado	2	8	4	15	6	23
Originales	3	11	1	4	4	15
Copiadas de editoriales	4	15	1	4	5	19
Adaptadas de editoriales	1	4	2	8	3	11
Copiadas propuesta MEC			1	4	1	4
Adaptadas propuesta CEJA	2	8	4	15	6	23
Adaptadas propuesta MEC			1		1	4

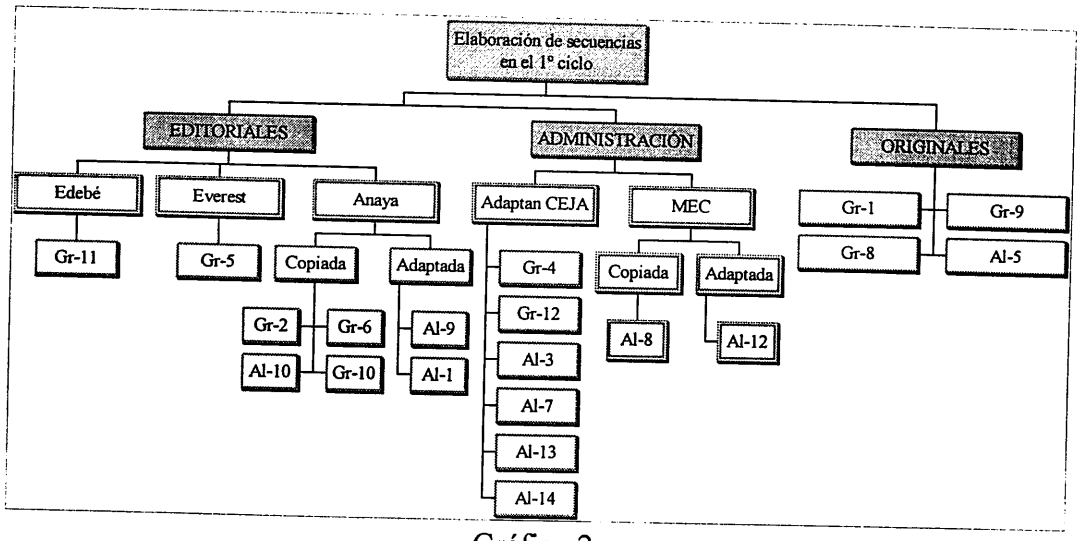


Gráfico 2

Para culminar el análisis que estamos llevando a cabo, vamos a agrupar a los centros en tres grandes familias, claramente estructuradas en el **Gráfico 2.** Será desde ellas, desde donde vamos a entrar de lleno en la realidad de cada uno de los centros y ver cómo se han realizado las propuestas de secuenciación en este ciclo.

6.2.2.1.- Propuestas de secuenciación originales.

Dentro de este capítulo podemos encuadrar aquellas que no han reflejado en las búsquedas conexiones significativas con editoriales o propuestas de la administración; esto no quiere significar que no utilizan estas propuestas, suponemos que habrá constituido la base de su trabajo, pero que lejos de recoger con literalidad las mismas, unas veces con acierto y otras con desaciertos, han tratado de dar su propia visión personal a este espacio del Proyecto Curricular para el Área.

Cuatro han sido los centros que hemos encuadrado en este espacio: Granada 1, Granada 8, Granada 9 y Almería 7. Vamos a realizar una parada en la estructura de cada una de ellas, sin entrar a valorar de forma expresa el contenido de las mismas:

Granada 1:

Utiliza la estructura de contenidos del MEC, identificando tan solo los tres primeros bloques:

El cuerpo: imagen y percepción
El cuerpo: habilidades y destrezas
El cuerpo: expresión y comunicación.

Dentro de cada uno de los bloques, utiliza la estructura tradicional de dividir los contenidos en: Conceptos, Procedimientos y Actitudes. Es significativa la ausencia del bloque de salud y el juego.

Granada 8:

Se limita a realizar un simple listado de contenidos para el ciclo, que dada su escaso número pasamos a recoger íntegramente:

2502 CONTENIDOS DE 1º CICLO:
2503 . Conciencia global de las actitudes y del eje corporal.

2504 . Conciencia segmentaria del cuerpo.
2505 . Estructuración y orientación del cuerpo en el espacio.
2506 . Velocidad propia y de otro elemento.
2507 . Actitud corporal en posiciones diversas.
2508 . Equilibrio corporal en una acción simple y
2509 transportando objetos.
2510 . Manipulación de objetos en diferentes referencias
2511 espaciales.
2512 . Cualidades físicas básicas.
2513 . Saltos de altura y longitud.

(Proyecto Curricular del área del centro Granada 8)

Creemos que el rescate de la propuesta habla por sí solo, por lo que no merece la pena realizar ningún comentario al respecto.

Granada 9:

Este centro, al ser utilizado por la Consejería de Educación como ejemplo en su propuesta de Materiales Curriculares, realiza una secuenciación muy cuidada, y bastante alejada de las propuestas de las editoriales. Respeta el modelo planteado por la propia CEJA, agrupando desde una perspectiva formal los contenidos en torno a los tres grandes bloques que se ofrecen desde el currículum andaluz para el área:

. Conocimiento y desarrollo corporal.
. El Juego.
. Salud.

El modelo es respetado también en cuanto a realizar un espacio de introducción al bloque, para posteriormente pasar a agrupar los contenidos en torno a los tres ámbitos que contempla la propuesta del currículum oficial: Conceptos, Procedimientos y Actitudes.

Como rasgo interesante, y raro de encontrar en otras secuenciaciones, indicar que se produce un intento de adaptar los contenidos a la realidad del entorno, especialmente en los bloques de contenidos referidos a Salud y Juegos:

3595 ... Y por último, trabajaremos las
3596 relaciones entre Salud y Ed. Física, reforzando este
3597 aspecto en las salidas al entorno, practicando la defensa y
3598 cuidado de nuestro medio ambiente, como un factor
3599 básico para la Salud. (agua, río, plantas).

3645 ... La práctica del juego la entendemos vinculada a la
3646 cultura, por lo que, los alumnos están ya en condiciones
3647 de iniciar la investigación de los juegos autóctonos y
3648 tradicionales de Fuente Vaqueros con objeto de
3649 conocerlos y practicarlos.

(Proyecto Curricular del área del centro Granada 9)

Almería 5:

Este centro utiliza el marco estructural de la propuesta realizada por el MEC para construir una oferta bastante original, que se aleja de los planteamientos de editoriales o administración. Veamos un ejemplo de lo dicho:

6290 El Juego :
6291 Iniciación en la práctica de actividades lúdicas.
6292 Aceptación de los diferentes niveles de habilidades y
6293 destrezas, propias y de los otros, en la práctica de los
6294 juegos.
6295 Iniciación en la asimilación de las normas más adecuadas
6296 para la edad y que permitan desarrollar los juegos.
6297 Aceptación del papel que corresponda desempeñar como
6298 jugador en juegos colectivos.
6299 Interés por la colaboración personal en la labor de equipo,
6300 con independencia del resultado obtenido.
6301 Predisposición para realizar actividades motoras en
6302 tiempos de ocio y de recreo.

(Proyecto curricular para el área del centro Almería 5)

Tal como mencionabamos anteriormente, el término *"original"*, que otorgabamos a estas secuencias, por desgracia hace referencia más a su escaso valor como propuestas, que a su planteamiento racional, reflexionado y vinculado con las necesidades que el entorno educativo demanda del área de educación Física. Tan solo la propuesta lanzada por el centro "Granada 9", cumpliría con ese sentido positivo de originalidad que nos hubiera gustado dar a estas propuestas.

6.2.2.2.- Propuestas de secuenciación copiadas:

La utilización de las editoriales, o las propuestas de las administraciones (MEC y CEJA) ha venido a ser una práctica frecuente en los centros; cuando hablamos de copia, queremos indicar que no estamos hablando de una reproducción literal de la propuesta utilizada como referente, pero sí en un porcentaje alto, correspondiendose el resto con pequeñas adaptaciones formales u omisiones de contenidos previstos en la secuenciación de referencia. Mayoritariamente esta práctica se ha producido utilizando ofertas editoriales (especialmente Anaya) que presentan

la ventaja de ofrecer la información en soporte informático, con lo cual la transcripción resulta altamente cómoda. Solamente un centro: Almería 8, ha buscado el cobijo de la administración, en este caso la propuesta del Ministerio de Educación (Camps, Martínez y Moral; 1992).

Los cinco centros que claramente se identifican como fieles seguidores de propuestas editoriales van a ser: Granada, 2, Granada 5, Granada 6, Granda 10 y Almería 10.

Editorial Anaya		
736 2. CONOCIMIENTO Y DESARROLLO CORPORAL *737 CONCEPTOS* *738 1. Partes del cuerpo.* *739 2. Izquierda y derecha respecto a sí mismo* *740 (lateralidad).* *741 3. Relaciones topológicas básicas:* *742 dentro-fuera, arriba-abajo,* *743 delante-detrás, etc. Nociones temporales* *744 básicas: ritmo, secuencia, duración, etc.* *745 4. Aspectos propioceptivos: conciencia* *746 postural (toma de conciencia global y* *747 segmentaria del cuerpo en reposo y en* *748 equilibrio,...*		
Granada 2	***Granada 6***	***Almería 10***
491 . CONOCIMIENTO Y DESARROLLO 492 CORPORAL 493 CONCEPTOS 494 .Partes del cuerpo. 495 .Izquierda y derecha respecto a sí mismo (lateralidad). 496 .Relaciones topológicas básicas: dentro-fuera, 497 arriba-abajo, delante-detrás, etc. Nociones temporales 498 básicas: ritmo, secuencia, duración, etc. 499 .Aspectos propioceptivos: conciencia postural (toma de 500 conciencia global y segmentaria del cuerpo en reposo y en equilibrio, ...	1267 . Conocimiento y desarrollo corporal. 1268 Conceptos 1269 .Partes del cuerpo. 1270 .Izquierda y derecha respecto a sí mismo (lateralidad). 1271 .Relaciones topológicas básicas: dentro-fuera, 1272 arriba-abajo, delante-detrás, etc. Nociones temporales 1273 básicas: ritmo, secuencia, duración, etc. 1274 .Aspectos propioceptivos: conciencia postural (toma de 1275 conciencia global y segmentaria del cuerpo en reposo y 1276 en equilibrio, ...	7925 Conocimiento y desarrollo corporal 7926 Conceptos. 7927 . Partes del cuerpo. 7928 . Izquierda-derecha respecto a sí mismo (lateralidad). 7929 . Relaciones topológicas básicas: dentro-fuera, 7930 arriba-abajo, 7931 delante-detrás, etc. Nociones temporales básicas: ritmo, 7932 secuencia, duración, etc. 7933 . Aspectos propioceptivos: conciencia postural (toma de 7934 conciencia global y segmentaria del cuerpo en reposo y en equilibrio, ...

Los ejemplos que hemos podido ver anteriormente, son una muestra de cómo los centros han copiado, en estos casos literalmente, las propuestas de las editoriales; no nos debe extrañar

la asombrosa similitud entre ellas, ya que la facilitación en soporte informático de las mismas, dulcifica enormemente su utilización.

Como colofón de esta *"fidelidad editorial"*, podemos analizar la propuesta que realiza el centro Granada 5, probablemente el mejor exponente del nivel de burocratización a la que se ha llevado la elaboración de los proyectos curriculares.

Editorial Everest	***Granada 5***
70 CONCEPTOS *71 Toma de conciencia de movimientos globlales.* *72 Control corporal.* *73 El esquema corporal: literalidad.* *74 La orientación espacial y temporal.* *75 Toma de conciencia de movimientos segmentarios.* *76 Nociones espaciales, temporales y topológicas en relación* *77 con el propio cuerpo, los objetos y los demás.* *78 El cuerpo como instrumento expresivo.* *79 El juego dentro de la actividad motriz.*	2001 CONCEPTOS 2002 . Toma de conciencia de movimientos globlales. 2003 . Control corporal. 2004 . El esquema corporal: literalidad. 2005 . La orientación espacial y temporal. 2006 . Toma de conciencia de movimientos 2007 segmentarios. 2008 . Nociones espaciales, temporales y topológicas 2009 en relación con el propio cuerpo, los objetos y 2010 los demás. 2011 . El cuerpo como instrumento expresivo. 2012 . El juego dentro de la actividad motriz.

No solamente las editoriales se han encargado de marcar la senda de la elaboración, la administración ,desde sus *"propuestas orientativas y ejemplificadoras"*, también han asumido este papel. Podemos ver un ejemplo de lo expuesto en la siguiente propuesta que se analiza. La copia se realiza en este caso de la propuesta lanzada por parte del Ministerio de Educación (1992); al igual que en los casos anteriores, cambia la fuente pero no el modo de proceder. Esta práctica, utilizar la concreción que oferta la administración central para cerrar el currículum, se produce en más de un centro, lo cual nos induce a pensar que han debido de producirse razones de peso, para que el profesorado haya preferido el amparo de esta propuesta frente a la lanzada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Propuesta MEC	*Almería 8*
372 .- Relajación global, procurando limitar los tiempos de *373 inmovilidad, debido a las características motrices de estas* *374 edades.* *375 .- Respiración de diferentes maneras en situación estática.* *376 .- Experimentación y exploración de las capacidades* *377 perceptivo-motrices en entornos conocidos y utilizando* *378 pocos elementos.* *379 .- Coordinación visomotora con manos y pies en* *380 situaciones* *381 estáticas o desplazamientos simples.*	7072 .- Relajación global, procurando limitar los tiempos de 7073 inmovilidad, debido a las características motrices de estas 7074 edades. 7075 .- Respiración de diferentes maneras en situación estática. 7076 .- Experimentación y exploración de las capacidades 7077 perceptivo-motrices en entornos conocidos y utilizando 7078 pocos 7079 elementos. 7080 .- Coordinación visomotora con manos y pies en situaciones 7081 estáticas o desplazamientos simples.

6.2.2.3.- Propuestas de secuenciación adaptadas:

La práctica más habitual ha venido siendo la de utilizar las ofertas existentes de secuenciación como referentes a la hora de construir la propia; los apoyos básicamente se han recabado de las fuentes citadas anteriormente, siendo predominante la utilización de las editoriales, básicamente Anaya y Edebé y la propuesta recogida en los *"Materiales para la Reforma Educativa"* ofertada desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Los centros que han optado preferentemente por utilizar las editoriales han sido: Granada 11, Almería 1 y Almería 9. Por su parte: Granada 4, Granada 12, Almería 3, Almería 5, Almería 13 y Almería 14, han utilizado la propuesta de la CEJA como referente básico. Solamente un centro ha fundamentado su secuencia en la oferta del MEC: Almería 12.

La utilización de una u otra fuente de información, no implica la exclusión del resto; muchas veces la propuesta ha venido a constituir un puzle, con piezas provenientes de diferentes espacios, lo que en algunas ocasiones ha producido encajes defectuosos. Veamos algunos ejemplos de como realizan estas adaptaciones los centros:

Editorial Edebe	Granada 11
1155 4. **Interés por aumentar la competencia y** **1156 habilidad** motora, intentando superarse, 1157 partiendo de sus propias posibilidades y 1158 limitaciones.	4498 .- **Interés por aumentar la competencia y habilidades** 4499 motrices sobre la base de la propia superación y de una 4500 apreciación de las propias posibilidades y limitaciones

Podemos observar como las variaciones que se producen entre la redacción que realiza la editorial, frente a la efectuada por el centro Granada 11 son fundamentalmente de cambio formales, ya que el contenido no varía de una propuesta a otra.

En el siguiente ejemplo, la comparativa es efectuada entre el centro Almería 1 y la secuencia de la editorial *"Anaya"*, y como principal característica, podemos identificar la *"técnica del recorte"* como estrategia, donde la selección realizada desde la propuesta editorial, se efectúa despreciando los espacios del contenido que se consideran irrelevantes, o no se han entendido como adecuados para el centro escolar.

Editorial Anaya	*Almería 1*
738 1. **Partes del cuerpo.** 739 2. Izquierda y derecha respecto a sí mismo 740 (*lateralidad*). 741 **3. Relaciones topológicas básicas:** **742 dentro-fuera, arriba-abajo,** **743 delante-detrás, etc.** Nociones temporales 744 básicas: ritmo, secuencia, duración, etc. 745 4. Aspectos propioceptivos: conciencia 746 postural (toma de conciencia global y 747 segmentaria del cuerpo en reposo y en 748 equilibrio, disociando miembros 749 superiores del eje corporal). 750 *5. Esquemas motores básicos*: movimientos 751 genéricos. **752 6. Control neuromotor en movimientos** **753 habituales y en la manipulación de** **754 objetos.** Aptitud y habilidad. *755 7. Posibilidades de movimientos (saltos,* *756 giros, desplazamientos).* **757 8. El gesto como movimiento natural.** **758 9. El ritmo y el movimiento natural. Sus** **759 calidades y sus componentes.** **760 10. Lenguaje expresivo corporal y lenguaje** **761 musical; su relación.**	5124 **Partes del cuerpo.** 5125 *Lateralidad.* 5126 **Relaciones topológicas básicas.** **dentro- fuera,** **5127 arriba-abajo,** **5128 delante-detrás, etc.** *5129 Esquema motores básicos.* **5130 Control neuromotor en movimientos habituales y en** **5131 manipulación de objetos.** *5132 Posibilidades de movimientos (saltos, giros,* *5133 desplazamientos).* **5134 El gesto como movimiento natural.** **5135 El ritmo y el movimiento natural. Sus cualidades y sus componentes.** **5138 lenguaje expresivo corporal y lenguaje musical ; su relación.**

El centro Almería 9, se suma a la estrategia descrita anteriormente, y al igual que Almería 1, su propuesta se conforma desde la supresión de las partes finales del contenido, es decir, se suprime la *"paja"*, dejando el núcleo fundamental definido por la editorial.

Editorial Anaya	*Almería 9*
1035 PROCEDIMIENTOS 1036 1. **Utilización de las reglas en juegos** **1037** **colectivos**, aumentando la dificultad en 1038 función del espacio de acción. 1039 2. *Utilización de las estrategias de* *1040* *cooperación/oposición* en los juegos 1041 colectivos. 1042 3. **Práctica de los juegos populares y** **1043** **tradicionales andaluces** de forma 1044 habitual. 1045 4. *Iniciación a los juegos de exploración y* *1046* *aventura en el entorno escolar.*	7803 Procedimientos 7804 . **Utilización de las reglas en juegos colectivos.** 7805 . *Utilización de estrategias de cooperación/oposición.* 7806 . **Práctica de juegos populares y tradicionales** **7807 andaluces.** 7808 . *Iniciación a los juegos de exploración y aventuras.*

En el siguiente ejemplo podemos analizar distintas formas de adaptar la propuesta de la Consejería de Educación por los centros. Básicamente hay cambios de estructura o forma, sin entrar de lleno al contenido, tan solo, se evidencia una ampliación en el planteamiento, que no viene a ser más que un sumatorio del contenido conceptual (comprensión), con el procedimental (adopción y práctica). Estas ligeras modificaciones, entiendo que no vienen a ser significativas, ya que en esencia no modifican la propuesta ofrecida desde la fuente primaria, en este caso la ofertada por la CEJA.

Propuesta Ceja	*Granada 12*	*Almería 3*
148 **Comprensión elemental de las relaciones entre la salud y el** 149 ejercicio físico. *Desarrollo elemental de las capacidades* *150 físicas a través de situaciones de juego y especial incidencia* *151 en la movilidad articular* y elasticidad muscular. ... 156 **Comprensión de medidas elementales de seguridad**	4988 **-Comprensión elemental de las relaciones entre salud y** la 4989 forma de utilizar el cuerpo. 4992 **-Comprensión y adopción de medidas elementales de seguridad**	5563 **Comprensión elemental de las relaciones entre la salud y** 5564 la forma de utilizar su cuerpo. 5567 *Desarrollo elemental de las capacidades físicas a través de* *5568 situaciones de juego y especial incidencia en la movilidad articular.* 5570 **Comprensión, adopción** y práctica **de medidas elementales de seguridad**

6.2.3.- Análisis de las secuencias de contenidos para el segundo ciclo planteadas en los Proyectos Curriculares del área.

Partiendo de los resultados de la búsqueda anterior, vamos a aprovechar la misma para organizar la localización de unidades significativas en base a las agrupaciones producidas anteriormente. En cierto modo vamos a comprobar si se mantiene la tendencia iniciada en el 1° ciclo, o por contra se modifica, en este caso profundizaremos en las búsquedas para lograr nuevos referentes que nos permitan ubicar las fuentes utilizadas para realizar la Programación del área en este ciclo.

Para realizar las primeras búsquedas (**ver tabla 9**), el referente utilizado ha sido la editorial Anaya, ya que en el ciclo anterior agrupaba en torno a ella a siete centros que de forma literal o adaptada ha utilizado su propuesta para elaborar la secuenciación de contenidos.

Tabla 9									
Texto de referencia:	***Búsquedas encontradas en:***								
Editorial Anaya	**Al: Almería**		**Gr: Granada**						
Los factores del juego			Gr 7			Al 4	Al 8		Al 9
Los factores de juego	Gr 2	Gr 6	Gr 7	Gr 10	Al 2			Al 1	
Utilización de las estrategias	Gr 2	Gr 6	Gr 7	Gr 10	Al 2	Al 4	Gr 8	Gr 11	Al 3
Lateralidad respecto a los otros	Gr 2	Gr 6	Gr 7	Gr 10	Al 2	Al 4	Al 9	Al 1	
calidad de movimientos	Gr 2	Gr 6	Gr 7	Gr 10	Al 2				
Asociación de ritmo	Gr 2	Gr 6	Gr 7	Gr 10	Al 2	Al 4			
Utilización correcta de espacios	Gr 2	Gr 6	Gr 7	Gr 10	Al 2	Al 4	Al 9		
Respeto y responsabilidad	Gr 2	Gr 6	Gr 7	Gr 10		Al 4	Al 9	Al 13	

A partir de los resultados obtenidos, se puede verificar que el núcleo de centros emergente en el primer ciclo que utilizan esta editorial para realizar su secuenciación se mantiene, a excepción del centro Almería 10, que omite la propuesta en este ciclo. A los centros localizados, se suman otros tres que en el primero no habían plantean secuenciación: Granada 7, Almería 2 y Almería 4.

En cuanto a los centros que utilizaron esta editorial de referencia para realizar su propuesta, solo el centro Almería 1 se mantiene, ya que Granada 11 cambia el apoyo y pasa a utilizar la propuesta de la CEJA como referente para construir la suya, mientras que el centro Almería 9 no nos ofrece secuenciación para este ciclo.

El análisis realizado nos ha facilitado el poder diferenciar dos tipologías de propuestas de secuenciación dentro del ciclo, ambas van a quedar definidas en base al nivel de utilización de la fuente de información (en este caso concreto la editorial Anaya). En primer lugar vamos a reparar en aquellos centros que simplemente se han limitado a realizar un trasvase desde la fuente a su propuesta, manteniendo la literalidad en el mismo. En un segundo momento, vamos a reparar en los que de una forma más sutil, han optado por realizar una adaptación de la propuesta editorial.

6.2.3.1.- Propuestas de secuencia literales respecto a la fuente:

En este grupo podemos ubicar a los centros: Granada 2, Granada 6, Granada 7, Granada 10, Almería 2 y Almería 4. Todos ellos van a presentar un alto índice de similitud con la oferta editorial de referencia, adivinándose en su planteamiento escasos intentos de adaptación de la misma, al menos, en aspectos meramente formales. Veamos un ejemplo de los resultados de búsquedas obtenidos:

Texto de referencia de Anaya:			
1036 1. Utilización de las reglas en juegos 1037 colectivos, aumentando la dificultad en 1038 función del espacio de acción. 1039 2. Utilización de las estrategias de 1040 cooperación/oposición en los juegos 1041 colectivos. 1042 3. Práctica de los juegos populares y 1043 tradicionales andaluces de forma 1044 habitual.			
Centro	***Texto***	***Centro***	***Texto***
Granada 2	589 .Utilización de las reglas en juegos colectivos, 590 aumentando 591 la dificultad en función del espacio de acción. 592 .Utilización de las estrategias de cooperación/oposición en 593 los juegos colectivos. 594 .Práctica de los juegos populares y tradicionales andaluces 595 de forma habitual.	**Granada 10**	4086 .-Utilización de las reglas en juegos colectivos, 4087 aumentando la dificultad en función del espacio de acción. 4089 .Utilización de las estrategias de cooperación/oposición 4090 en los juegos colectivos. 4091 .Práctica de los juegos populares y tradicionales 4092 andaluces de forma habitual.

Granada 6	1464 .Utilización de las reglas en juegos colectivos, 1465 aumentando la dificultad en función del espacio de acción. 1467 .Utilización de las estrategias de cooperación/oposición 1468 en los juegos colectivos. 1469 .Iniciación a los juegos populares y tradicionales 1470 andaluces de forma habitual.	**Almería 2**	5336 .- Utilización de las reglas en juegos colectivos aumentando 5338 la dificultad en función del espacio de acción. 5339 .- Utilización de las estrategias de cooperación/oposición 5340 en los juegos colectivos. 5342 .- Práctica de los juegos populares y tradicionales de 5343 forma habitual.
Granada 7	2264 . Utilización de las reglas en juegos colectivos, 2265 aumentando la dificultad en función del espacio de 2266 acción. 2267 . Utilización de las estrategias de cooperación/oposición en 2269 los juegos colectivos. 2270 . Práctica de los juegos populares y tradicionales 2271 andaluces 2272 de forma habitual.	**Almería 4**	5648 . Utilización de las reglas en juegos colectivos, 5649 aumentando la dificultad en función del espacio de acción 5650 . Utilización de las estrategias de cooperación / 5651 oposición en los juegos colectivos 5652 . Práctica de los juegos populares y tradicionales 5653 andaluces de forma habitual

Junto a los centros anteriormente reseñados, habría que añadir a Granada 5, que mantiene su particular utilización de la propuesta de la editorial Everest para construir su secuenciación. Decimos particular, ya que mantiene exactamente para este ciclo, los mismos contenidos planteados en el anterior.

6.2.3.2.- Propuestas de secuencia adaptadas formalmente a partir de la editorial:

Tan solo encontramos un centro que realiza este tipo de oferta, nos estamos refiriendo a Almería 1, que como se puede apreciar en el ejemplo, solo hace mención a los contenidos conceptuales de la propuesta de referencia, esto es debido a que obvia en su secuenciación cualquier referencia a los procedimientos o las actitudes.

Haciendo una lectura crítica de la peculiaridad reseñada con anterioridad, se evidencia una simple identificación de contenidos a partir de la oferta conceptual de la editorial. En definitiva, estamos asistiendo a un empobrecimiento de la propuesta provocado con toda probabilidad, por la necesidad de dar respuesta a una demanda formal y no a una necesidad real de identificar los

contenidos de enseñanza para el ciclo en el área de Educación Física. Veamos el ejemplo extraído de esta secuencia para corroborar las palabras anteriores:

Editorial Anaya	*Centro Almería 1*
1029 1. EL JUEGO 1030 CONCEPTOS *1031 1. Juegos que se practican en la escuela.* *1032 2. Los factores de juego: el espacio y el* *1033 movimiento.* *1034 3. Juegos populares y tradicionales.* 1035 PROCEDIMIENTOS 1036 1. Utilización de las reglas en juegos 1037 colectivos, aumentando la dificultad en 1038 función del espacio de acción. **1057 2. CONOCIMIENTO Y DESARROLLO CORPORAL** **1058 CONCEPTOS** **1059 1. Lateralidad respecto a los otros y a los** **1060 objetos.** **1061 2. Aspectos propioceptivos: conciencia** **1062 postural, independencia de los miembros** **1063 superiores e inferiores del eje corporal.** **1064 3. Relajación global y segmentaria.**	5147 .- El Juego : *5148 +Juegos que se practican en la escuela.* *5149 +Los factores de juego : el espacio y el movimiento.* *5150 +Juegos populares y tradicionales.* **5151 .- Conocimiento y desarrollo corporal :** **5152 +Lateralidad respecto a los otros y a los objetos.** **5153 +Aspectos propioceptivos : conciencia postural,** **5154 independencia d ellos miembros superiores e 5155 inferiores del eje corporal.** **5156 +Relajación global y segmentaria.**

Siguiendo la misma estrategia de búsqueda selectiva utilizada anteriormente, se ha realizado la misma operación partiendo de la propuesta que realiza la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (1993). Para poner en práctica la misma se han seleccionado los siguientes textos de referencia:

Confianza y autonomía	*Reconocer movimientos*	*Memorización y recuerdo*
Distinción de acentos	*Interiorización del tempo*	*Esforzarse por superar*
Recopilación de información		

En este caso no hemos podido confirmar los resultados del ciclo anterior, recordar que en torno a la propuesta de la CEJA se realizaba una agrupación importante de centros. Realizadas las seis búsquedas descritas anteriormente, el resultado ha sido totalmente desalentador, ya que tan solo se ha encontrado una relación parcial de esta secuencia con las propuestas por los centros.

Solo en la última búsqueda aparece una referencia a un centro, concretamente Granada 11, y sin una clara identificación de similitud en la propuesta. Veamos el resultado:

Propuesta CEJA	*Centro: Granada 11*
4529 PROCEDIMIENTOS . 4530 Práctica de juegos en que se utilizan fundamentalmente los 4532 desplazamientos y las actividades básicas. **4534 Recopilación de información relativa a** **4535 juegos populares de la localidad y su** **4536 puesta en práctica.**	316 localidad.Iniciación a la práctica de los juegos en el medio próximo. 318 Construcción de juegos a partir de ritmos y canciones. 319 Descubrimiento de nuevas posibilidades o variantes de juegos conocidos. 321 **Recopilación de información relativa a los juegos populares** **322 de su localidad y su puesta en práctica.**

Como se puede apreciar se produce coincidencia en el contenido, pero no ocurre así con el contexto en el que se encuentra enclavado. Es muy probable que una de las fuentes para la secuencia sea esta, pero en absoluto podemos decir que es la única.

El tercer paso de búsqueda realizado, ha sido dado en dirección a confirmar la utilización por los centros de la propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia (1992). En el ciclo anterior aparecía con claridad un centro que realizaba una copia literal de eta propuesta, nos referimos a Almería 8; y un segundo centro: Almería 12, que utilizaba esta propuesta como referencia, adaptando la misma a su centro; comprobemos cómo se mantiene esta tendencia en el 2º ciclo.

Texto de referencia	*Búsquedas encontradas en:*		
elementos orgánico	Almería 8	Almería 12	
descubrir y tomar conciencia	Almería 8		
coordinación visomotora	Almería 8	Almería 12	
autonomía y confianza	Almería 8	Almería 12	
consolidar los hábitos	Almería 8		
utilización de reglas	Almería 8	Granada 1	Granada 4

Aparece en las búsquedas una relación a la que ya hicimos mención en el primer ciclo: la que mantienen los centros Granada 1 y Granada 4, que tal como podemos observar en el ejemplo, presentan grandes similitudes entre sus propuestas:

Centro Granada 1	*Centro Granada 4*
290 + Procedimientos: 291 ... Experimentar y realizar actividades físicas 292 mediante juegos. 293 ... Utilización de reglas para la organización de 294 situaciones **colectivas** del juego. 295 ... Utilizar y experimentar estrategias básicas de 296 juego. 297 ... Explicar y aplicar juegos de distinta 298 complejidad.	*1085 B.- CONTENIDOS PROCEDIMENTALES.* *1086 -Experimentar y realizar actividades físicas mediante juegos.* *1088 -Utilización de reglas para la organización de* *1089 situaciones del juego.* *1090 -Utilizar y experimentar estrategias básicas del juego.* *1091 -Explicar y aplicar juegos de distinta complejidad.*

Evidentemente el ejemplo deja poco espacio para la duda, permitiendonos plantear la hipótesis de la utilización de la misma fuente de referencia por ambos centros.

Por último, en un intento de localizar las fuentes primarias de la elaboración de las secuenciaciones del área para el segundo ciclo, hemos recogido cuatro búsquedas tomando como referente a la editorial EDEBE; el resultado arrojado por las mismas es la ubicación de dos centros en su entorno: Granada 8 y Almería 3. Especialmente el primero es el que mayor correspondencia tiene con la editorial; veamos los resultados:

Texto de referencia	*Búsqueda encontrada en:*						
competencia motriz	Gr 8						
regulación del juego	Gr 8	Al 14					
orientación espacial	Gr 8	Al 3	Al 7	Al 13	Al 14	Al 5	Al 12
nuevos esquemas motores	Gr 8	Al 3	Al 7				
recopilación de informaciones	Gr 8						
analizando los recursos	Gr 8						

Como podemos observar en el ejemplo que se acompaña seguidamente, el centro Granada 8 mantiene claras referencias a los contenidos planteados desde la editorial, aunque en cada una de las propuestas realiza su propia matización, formal en algunos casos y de contenido en otros. Por su parte, el centro Almería 3, realiza el mismo planteamiento, ofertando una secuencia similar en contenidos a la editorial y al otro centro, realizando en su caso adaptaciones muy similares a las realizadas por el centro anterior.

Veamos algunos ejemplos de cómo se ha realizado esta adaptación por parte de cada uno de los centros:

Texto de referencia: Editorial EDEBE:	
*204 XX **Experimentación de situaciones** y problemas* *205 **de equilibrio y desequilibrio** en los que deban* *206 utilizar posiciones inestables, incluidos los* *207 equilibrios invertidos, que no planteen riesgo* *208 alguno.* *209 XX **Orientación espacial** en movimiento, situando* *210 los objetos **con relación a otros objetos** y a los* *211 demás.* *212 XX Creación de **estructuras rítmicas**, mediante la* *213 combinación de las conocidas.*	
Centro Granada 8	*Centro Almería 3*
2684 - Experimentación de situaciones de equilibrio y *2685 desequilibrio más complejas, disminuyendo la base* *2686 de sustentación, su estabilidad y elevando el centro* *2687 de gravedad.* *2688 - Orientación espacial con relación a los objetos y* *2689 a las personas.* *2690 - Reproducción corporal de estructuras rítmicas.*	*5583 - Orientación espacial con relación a los objetos y a las personas.* *5584 - Reproducción de estructuras rítmicas conocidas* *5585 corporalmente o con instrumentos.* *5586 - Experimentación de situaciones de equilibrio y* *5587 desequilibrio cada vez más complejas.*

Para culminar este espacio de análisis, vamos a identificar una serie de centros que mantienen un alto grado de independencia a la hora de realizar la secuenciación; evidentemente, tal como identificábamos en el ciclo anterior, son centros que de una u otra manera han tratado de conjugar diferentes fuentes a la hora de realizar su planteamiento. En este espacio se ubican: Granada 1 y Granada 4, que tienen una relación entre ellos bastante significativa, como podíamos comprobar anteriormente. El centro Granada 9, que dada sus peculiaridades, comentadas en el ciclo anterior, evidencia un alto nivel de independencia a la hora de plasmar su secuenciación, y los centros Almería 5 y Almería 14, que al igual que ocurre con Granada 1 y Granada 4, tienen fuertes vínculos entre ellos como podemos verificar en el siguiente ejemplo extraído de sus respectivas secuencias de contenidos:

Centro Almería 5	***Centro Almería 14***
6350 *Las* posibilidades perceptivas. 6351 Organos sensoriales. 6352 Diferentes movimientos *y habilidades del cuerpo.* 6353 Funcionalidad orgánica externa. 6354 Organización y orientación espacial. *6355 Relación entre cuerpo, objetos y espacio exterior.* 6356 Espacio gráfico y métrico. 6357 Organización y orientación temporal. 6358 *Tiempo propio.* Nociones temporales. 6359 Relación espacio-temporal.	8686 + El cuerpo: imagen y percepción. 8687 + Posibilidades perceptivas: órganos sensoriales. 8688 + Diferentes movimientos. 8689 + Funcionalidad orgánica externa. 8690 + Organización y orientación espacial. 8691 + Espacio gráfico y métrico. 8692 + Organización y orientación temporal. 8693 + Nociones temporales. 8694 + Relación espacio-tiempo.

Esta alta similitud nos plantea la duda de estar frente a dos centros que han construido su propuesta de forma conjunta, si utilizan la misma fuente para realizarla (fuente no localizada a la hora de realizar las comparaciones), o si un centro, presupuesto menos probable, copia de la propuesta del otro.

Si realizamos una síntesis de lo expuesto hasta este momento, podemos observar, tal como queda reflejado en la **tabla 10**, que la elaboración de la secuencia en el 2° ciclo se ha apoyado fundamentalmente en el espacio editorial, pasando a ser poco significativo el soporte de las propuestas de la administración. Al tiempo podemos comprobar un aumento de centros que buscan una propuesta más personal.

Análisis de las Secuencias de contenidos de Ciclo en los Proyectos curriculares de área de Educación Física (Tabla 10)

Planteamiento de las secuencias de contenidos	Centros de Granada		Centros de Almería		Totales	
	N° centros	%	N° centros	%	N° centros	%
No realizado	2	7	5	19	7	26
Originales	3	11	3	11	6	22
Copiadas de editoriales	5	19	2	7	7	26
Adaptadas de editoriales	1	4	3	11	3	15
Copiadas propuesta MEC			1	4	1	4
Adaptadas propuesta CEJA	1	4			1	4
Adaptadas propuesta MEC			1		1	4

Como podemos comprobar se producen tres grandes agrupamientos de centros a la hora de realizar las secuencias de contenidos para el 2° ciclo; por una parte nos encontramos ante secuencias que simplemente responden a una transcripción prácticamente literal de las propuestas existentes en el mercado (bien de editoriales o de la administración); en esta posición que describimos se encuentran el 30 % de los centros, que sumados al 26 % que no contempla propuesta alguna para este ciclo, significa que casi el 60 % de ellos han optado por una clara linea burocrática a la hora de dar respuesta a este espacio en el ciclo: no hacer propuesta o copiarla.

En segundo lugar podemos identificar en una posición intermedia a centros que han optado por cumplir con el trámite, adaptando formalmente, ya que prácticamente los contenidos

se mantienen o recortan, las propuestas que o bien la administración o las editoriales han ofertado a los centros. En esta postura se encuentra el 19 % de los centros investigados.

Por último, emerge un espacio de centros que han tratado de dar su visión particular al espacio de la secuenciación de ciclo, normalmente se han apoyado en propuestas de secuencias ya elaboradas por expertos, para a partir de ellas, intentar rediseñar o crear su propia alternativa para su realidad escolar. Un 26% de centros se encontrarían en esta posición.

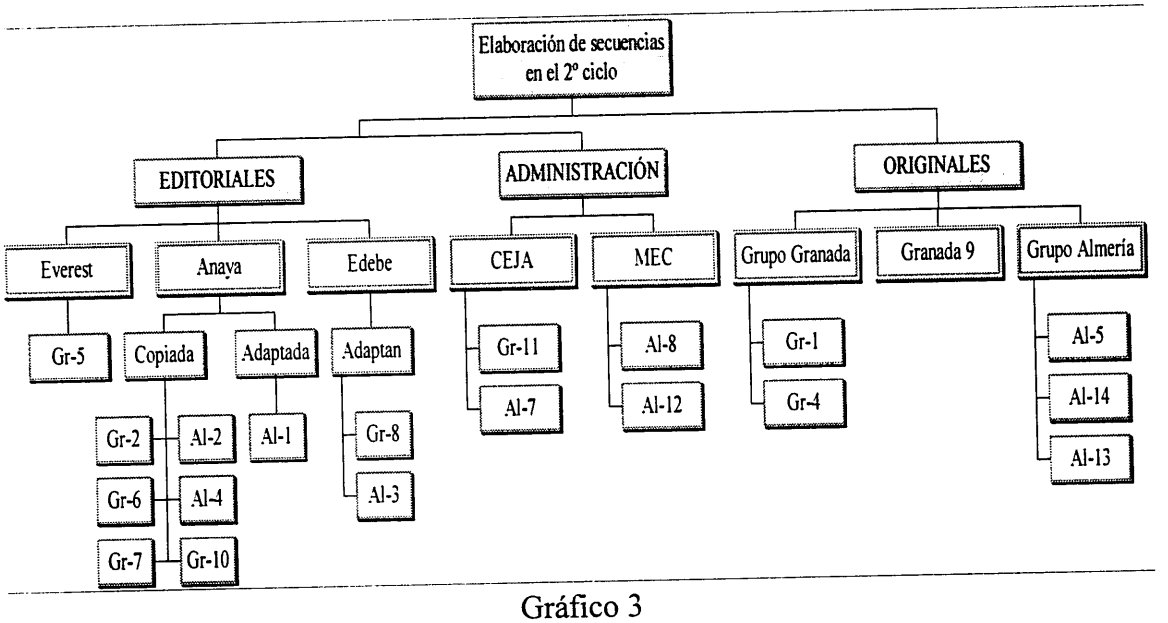


Gráfico 3

Todo lo referido hasta el momento para el ciclo, podemos analizarlo con mayor detalle en el **Gráfico 3**, donde podemos ver de una forma esquemática y global, los apoyos recabados por cada centro, a la hora de realizar la propuesta de secuenciación para el ciclo.

6.2.4.- Análisis de las secuencias de contenidos para el tercer ciclo planteadas en los Proyectos Curriculares del área.

La clarificación aportada desde los ciclos anteriores, hace más fácil la comprensión del marco de elaboración de las propuestas de secuenciación para este ciclo, esta es la razón fundamental en la que hemos asentado una limitación mayor en el nº de búsquedas, ya que se puede comprobar cómo prácticamente, salvo escasas excepciones, se mantienen las estrategias de los ciclos anteriores. Las unidades de significado utilizadas se han apoyado especialmente en

verificar la presencia de la editorial Anaya y la propuesta del MEC como elementos prioritarios que sustentan las secuencias de los centros. En el siguiente cuadro podemos ver las búsquedas realizadas y los resultados obtenidos en las mismas:

	Texto de referencia	*Búsquedas encontradas en:*					
Anaya	*destreza como jugador*	Gr 6	Gr 10	Al 2			
	entornos cambiantes	Gr 3	Gr 6	Gr 7	Gr 10	Al 1	Al 2
	Reproducción de secuencias	Gr 6	Gr 7	Gr 10	Al 2	Gr 11*	Al 8
	materiales desconocidos	Gr 3	Gr 6	Gr 10	Al 1	Al 2	
MEC	*relajación activa*	Al 8	Al 12				
	respeto al reglamento	Al 8	Al 12				
	entornos cambiantes	Al 8	Al 12				

Las búsquedas realizadas nos han permitido identificar con claridad un grupo de centros que han mantenido la estrategia de la transcripción, prácticamente literal, de las propuestas ofertadas por las editoriales o la administración; nos refiero a los centros:

. **Almería 4:** asienta su oferta en la propuesta que hace la editorial Gymnos para el desarrollo del área (Bueno, Manchón y Rico; 1990). Tal como identifica el mismo en su propuesta de secuenciación:

5792 ... actitudinales, incluyendo además una
5793 selección de posibles tareas a realizar y su conexión con las
5794 fichas ejemplificadoras del fichero "Educación Primaria -
5795 Educación Física, Tercer Ciclo".

(Proyecto curricular de área del centro Almería 4)

. **Granada 5:** que mantiene la estrategia de copiar de la editorial Everest, con la peculiaridad de mantener la misma propuesta en los tres ciclos; tal como podemos ver en el ejemplo rescatado a continuación:

1º ciclo	*2º ciclo*	*3º ciclo*
2000 CONTENIDOS DE 1º CURSO: 2001 CONCEPTOS 2002 . Toma de conciencia de movimientos globales. 2003 . Control corporal. 2004 . Esquema corporal: literalidad. 2005 . La orientación espacial y temporal. 2006 . Toma de conciencia de movimientos segmentarios.	2085 CONTENIDOS DE 3º CURSO: 2086 CONCEPTOS 2087 . Toma de conciencia de movimientos globales. 2088 . Control corporal. 2089 . Esquema corporal: literalidad. 2090 . La orientación espacial y temporal. 2091 . Toma de conciencia de movimientos segmentarios.	2170 CONTENIDOS 5º CURSO: 2171 CONCEPTOS 2172 . Toma de conciencia de movimientos globales. 2173 . Control corporal. 2174 Esquema corporal: literalidad. 2175 . La orientación espacial y temporal. 2176 . Toma de conciencia de movimientos segmentarios.

. **Almería 12:** cambia la estrategia mantenida hasta el momento y se suma junto a Almería 8, a identificar como suya la propuesta del MEC; esta afirmación la podemos ver reflejada en el siguiente ejemplo:

Centro Almería 12	*Propuesta MEC*
8396 Procedimientos.- 8397 a) El cuerpo: imagen y percepción. 8398 - Utilización, representación, interiorización y 8399 organización del propio cuerpo: estructuración del 8400 esquema corporal. 8401 - Interiorización de la actitud tónico-postural en 8402 reposo y en movimiento. 8403 - Control del equilibrio en cualquier situación, 8404 superficie o posición en reposo o en movimiento. 8405 - Relajación activa voluntaria.	1251 Utilización, representación, interiorización 1252 y organización del propio cuerpo; 1253 estructuración del esquema corporal. 1254 Interiorización de la actitud tónico-postural 1255 en reposo y en movimiento. 1256 Control del equilibrio en cualquier situación, 1257 superficie o posición en reposo o en 1258 movimiento. 1259 Relajación activa voluntaria.

Los centros: Granada 6, Granada 7, Granada 10 y Almería 2, mantienen la misma linea que en el ciclo anterior, y realizan una transcripción casi literal de la propuesta de secuencia de la editorial Anaya, aspecto en el que no vamos a abundar, dado que en los ciclos anteriores ya hemos entrado suficientemente.

. **Almería 8:** mantiene la misma estrategia iniciada en el 1° ciclo y continuada en el 2°, realizando su propuesta desde la copia, prácticamente literal de la propuesta del MEC.

En una posición intermedia se sitúan los centros que utilizan las propuestas habituales como referentes principales, haciendo con ellas una labor de recorte y transformación de algunos términos por sinónimos del mismo fundamentalmente. Los centros que se ubican en esta posición van a ser:

. **Granada 11:** rompe la linea mantenida hasta ahora en los ciclos anteriores de tratar de realizar una propuesta propia, o al menos adaptada de diversas fuentes, para pasar a depender en exclusiva de la propuesta de la CEJA, la cual modifica en estructura pero no en contenidos básicos. Es curioso ver como utiliza la propuesta de la CEJA, pero la estructura la asienta en el modelo del MEC; veamos en el siguiente ejemplo la corroboración de lo dicho:

Centro Granada 11	*Propuesta CEJA*
4809 + Conocimiento de los sistemas de 4810 dirección y movimiento, en su relación con la actividad física	527 . Conocimiento de los sistemas de dirección y movimiento, en su relación con la actividad física.
4812 + Conocimiento de los sistemas de nutrición y 4813 alimentación, en su relación con la actividad física	529 . Conocimiento de los sistemas de alimentación y nutrición, en su relación con la actividad física.
4815 + Identificación de acciones articulares y musculares más importantes del cuerpo humano	531 . Identificación de las acciones articulares y musculares más importantes del cuerpo humano.
4817 + Comparación de las modificaciones de la frecuencia 4818 cardiaca y respiratoria en la realización de las diferentes actividades físicas	533 . Comparación de las modificaciones de la frecuencia 534 cardíaca y respiratoria en la realización de diferentes actividades físicas.
4820 + Práctica en grupo e individualmente de calentamientos generales y específicos	550 . Prácticas en grupo e individuales de 551 calentamientos generales y específicos.
4822 + Experimentación de técnicas de relajación. 4823 estableciendo relaciones entre relajación y 4824 equilibrio corporal y emocional	552 Relación entre relajación y equilibrio corporal y emocional. Experimentación de técnicas de relajación.
4826 + Comprensión de la necesidad de alternar esfuerzos y descansos adecuados	559 Comprensión de la necesidad de alternar esfuerzos y descansos adecuados.

. **Granada 8:** mantiene la linea iniciada en el segundo ciclo y continúa realizando su propuesta desde la adaptación formal de la propuesta de la editorial EDEBE...

. **Almería 1:** al igual que el centro anterior mantiene la linea iniciada en el primer ciclo, y apoya su propuesta en una modificación formal de la propuesta realizada por la editorial Anaya.

Por último, se mantienen básicamente los mismos centros, con planteamientos más alejados del amparo de una sola editorial o propuesta de la administración, nos referimos a aquellos que hemos agrupado dentro del espacio de *"secuencias originales"*, no porque supongan una novedad frente al resto de propuestas, sino porque han conjugado para la elaboración de la misma la presencia de diferentes fuentes. Recordar los vínculos que se establecen entre los centros: Granada 1 y Granada 4. Además de estos dos, también podemos enmarcar dentro de este espacio las propuestas realizadas para el ciclo por: Granada 9, Granada 12, Almería 5, Almería 7 y Almería 9.

Resumiendo lo expuesto hasta el momento, la distribución de los centros en base a los apoyos recabados a la hora de realizar su secuenciación para el 3° ciclo, queda perfectamente

reflejado en la **tabla 11** que se expone a continuación:

Análisis de las Secuencias de contenidos del 3º Ciclo en los Proyectos curriculares de área de Educación Física (Tabla 11)						
Planteamiento de las secuencias de contenidos	Centros de Granada		Centros de Almería		Totales	
	Nº centros	%	Nº centros	%	Nº centros	%
No realizado	2	8	6	22	8	30
Originales	4	15	1	4	5	19
Copiadas de editoriales	4	15	2	8	6	23
Adaptadas de editoriales	1	4	3	11	4	15
Copiadas propuesta MEC			2	8	2	8
Adaptadas propuesta CEJA	1	4			1	4

La distribución es muy similar a la aparecida en el ciclo anterior; es muy significativo que nuevamente un 60 % de los centros investigados se limiten a realizar una copia de la propuesta, o simplemente obvien su realización. Da que pensar el escaso valor que se otorga a este espacio dentro de los centros. En cuanto a las propuestas adaptadas y originales, se repiten los datos, aunque no los centros, que sufren ligeras variaciones frente al ciclo anterior.

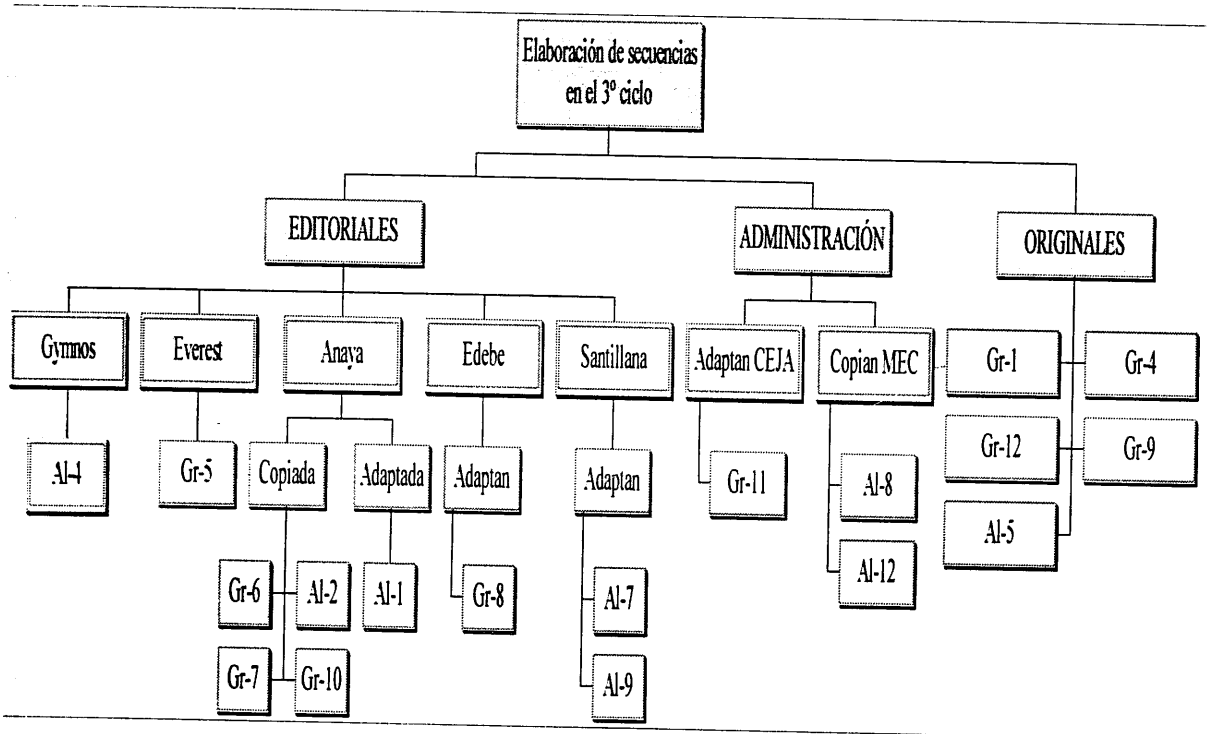


Gráfico 4

En el **gráfico 4**, al igual que en los ciclos anteriores, podemos ver la distribución de los centros en torno a los grandes focos de influencia detectados, a la hora de la elaboración de sus secuencia de contenidos. Reparar en la aparición de dos nuevas editoriales, que hasta el momento no habían emergido en ciclos anteriores.

6.2.5.- Análisis de los modelos de elaboración de secuencia de contenidos aparecidas en los Proyectos Curriculares del área:

En una primera aproximación, hay que destacar que en contra de lo que se entendería como normal, no se produce un modelo único en todos los centros para los tres ciclos, aparece un espacio importante de diversidad de un ciclo a otro, no solo en la estructura, también, en las fuentes de referencia utilizadas para construir la propuesta. Aterrizando en estas idea, nos encontramos con que de los trece centros que identifican secuencia para los tres ciclos: diez centros mantienen el mismo modelo estructural en todos ellos; dos construyen desde dos estructuras diferentes y uno solo utiliza en cada ciclo un modelo diferente.

En aquellos centros donde la propuesta se ha limitado a dos ciclos: cinco centros mantienen la misma estrategia en los dos ciclos y tres cambian la estructura a la hora de plantear la propuesta. Estos datos nos sugieren que en al menos seis de los veintiseis centros investigados (casi en un 25 % de los centros), la elaboración de la propuesta de secuenciación para el área no ha estado en manos de una misma persona (lógicamente el especialista en Educación Física).

A partir de los resultados expresados podemos realizar una síntesis global de modelos emergentes, que los podríamos agrupar en torno a cuatro grandes familias, tal como se muestra en el **gráfico 5**:

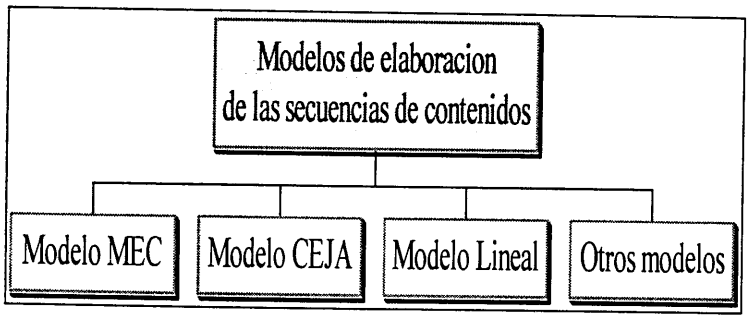


Gráfico 5

6.2.5.1.- Secuencias de contenidos elaboradas siguiendo el modelo CEJA:

En el **gráfico 6** podemos ver la propuesta de secuenciación que en su día lanzó la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, con el fin de *"orientar"* y *"facilitar"* la elaboración de las mismas en los centros andaluces de Educación Primaria, se estructura en un primer lugar por ciclos, y dentro de cada uno de ellos, en torno a los tres bloques de contenidos identificados en el currículum andaluz para el área: Conocimiento y Desarrollo corporal, El Juego y La Salud. La propuesta se completa identificando los tres ámbitos o categorías de contenidos: Conceptos, Procedimientos y Actitudes. El porcentaje de centros que se han acomodado a este modelo a la hora de construir su propuesta ha sido muy significativo: un 52 % (12 centros) elaboran siguiendo esta estrategia.

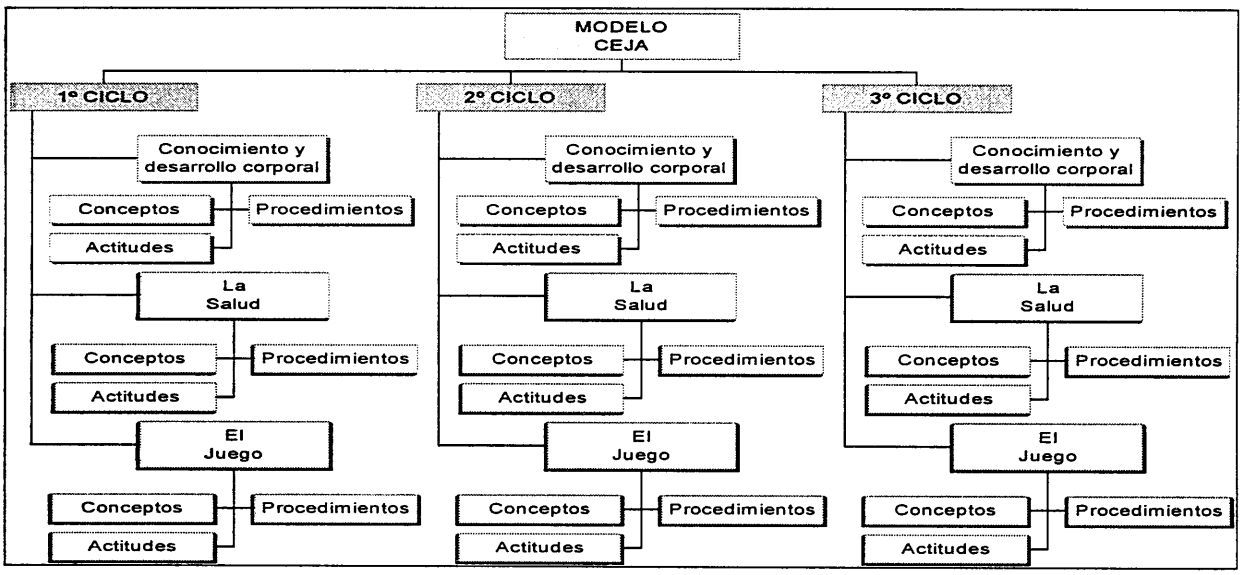


Gráfico 6

En la siguiente tabla (**tabla 12**), podemos ver como se distribuyen y de donde reciben su influencia a la hora de seleccionar los contenidos de la secuencia:

Tabla nº 12. Análisis de los centros integrados en el modelo CEJA			
Centro	***1º ciclo***	***2º ciclo***	***3º ciclo***
Granada 6	**Copia editorial**	**Copia editorial**	**Copia editorial**
Granada 9	Original	Original	Original
Almería 8	**Copia Mec**	**Copia Mec**	**Copia Mec**

Almería 12	*Adapta Mec*	*Adapta Mec*	**Copia Mec**
Granada 2	**Copia editorial**	**Copia editorial**	
Almería 13	*Adapta Ceja*	Original	
Granada 7		**Copia editorial**	**Copia editorial**
Almería 10	**Copia editorial**		
Almería 14	*Adapta Ceja*		
Granada 10	**Copia editorial***	**Copia editorial**	**Copia editorial**
Almería 1	*Adapta editorial**	*Adapta editorial**	*Adapta editorial**
Almería 3	*Adapta Ceja**	*Adapta editorial**	
* Las secuencias indicadas, se construyen sin tener en cuenta conceptos, procedimientos y actitudes. Se integran todos en el mismo espacio del bloque.			

Si entramos a realizar un análisis de lo reflejado en la tabla anterior, podemos extraer las siguientes apreciaciones:

. En siete de los doce centros se identifica una copia de la propuesta realizada por una editorial (en cinco casos) o por la administración (dos).

. Hay que hacer notar que el único centro que se sale del molde es Granada 9, que en vez de construir partiendo del ciclo, elabora tomando como referencia el bloque de contenidos. Este aspecto es muy significativo, ya que denota una secuenciación cíclica desde el nivel de dificultad del contenido; evidenciando que se ha trabajado la secuencia en su totalidad, y de una forma global. Una elaboración por ciclos, puede ser síntoma de haber ido cerrando capítulos, a medida que la administración ha ido demandando, sin recoger la idea de globalidad que debiera haber presidido este trabajo de secuenciación.

Es curioso cómo los centros Almería 8 y Almería 12, plantean su secuenciación desde la estructura oficial de la administración andaluza, pero a la hora de realizar la selección de contenidos, recurren a la propuesta del Ministerio de Educación.

. Un 20 % de estos centros realizan una adaptación de la propia propuesta realizada por la administración andaluza, adaptando la misma, fundamentalmente desde una perspectiva formal. Almería 3, Almería 13 (en uno de sus ciclos) y Almería 14, serían claros exponentes de este enfoque.

6.2.5.2.- Secuencias de contenidos elaboradas siguiendo el modelo MEC.

El modelo de secuenciación que realiza el Ministerio de Educación (1992), es muy similar, en estructura, al planteado por la administración andaluza, con una pequeña salvedad: el bloque de contenidos que identifica la CEJA: Conocimiento y desarrollo corporal, en la propuesta que hace el MEC, está dividido en tres bloques: El cuerpo: Imagen y percepción., El cuerpo: Habilidades y destrezas y El cuerpo: Expresión y comunicación. **(Gráfico 7)**

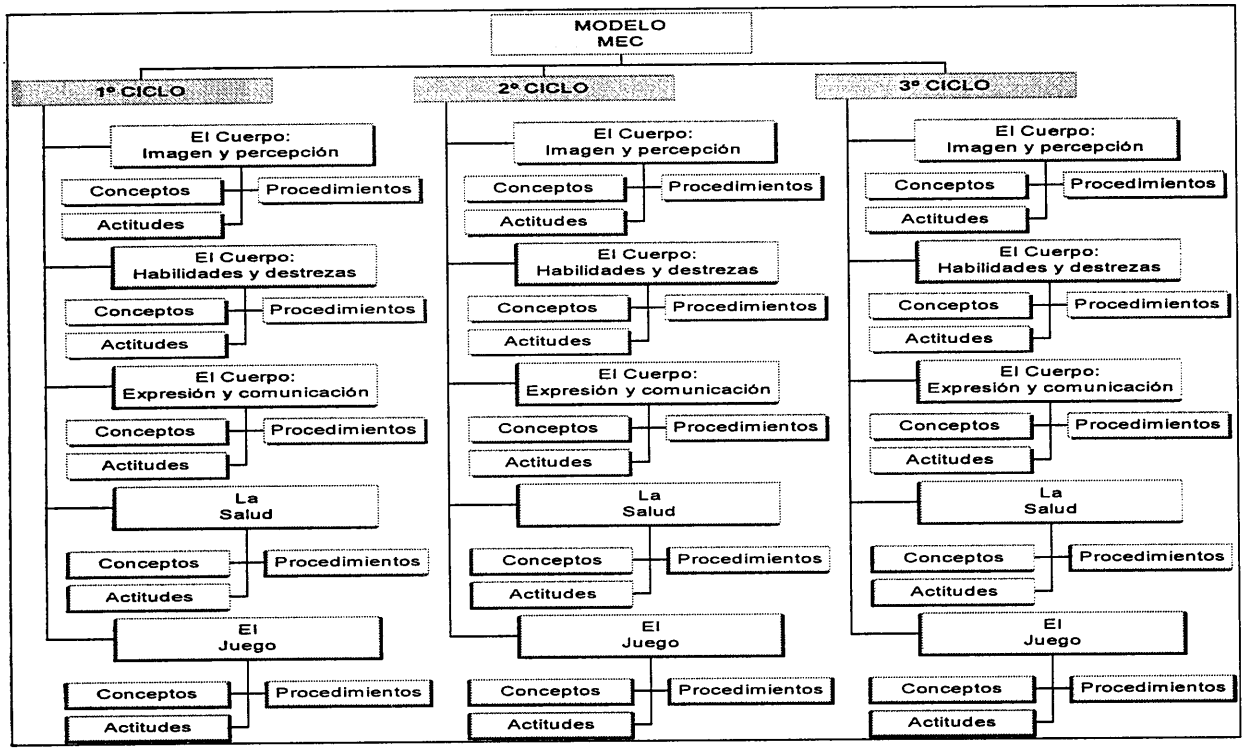


Gráfico 7

Como podemos ver en la **tabla 13**, cuatro van a ser los centros que abordan su propuesta de secuencia desde esta estructura: Granada 1, Granada 2, Almería 2 y Almería 5. Además, de forma mayoritaria, son centros que realizan la misma desde un enfoque bastante personal, sin dejarse guiar por una sola editorial o propuesta administrativa, sino que optan por realizar una *"selección"* de contenidos extraídos desde diferentes propuestas. De los cuatro centros, solamente Almería 2 utiliza el molde que plantea el MEC para encajar dentro de él la propuesta que realiza una editorial, oferta que prácticamente transcribe.

Tabla nº 13 Análisis de los centros integrados en el modelo MEC			
Centro	***1º ciclo***	***2º ciclo***	***3º ciclo***
Granada 1	Original	Original	Original
Granada 2	Original	Original	Original
Almería 2		**Copia editorial**	**Copia editorial**
Almería 5		Original	Original

6.2.5.3.- Secuencias de contenidos elaboradas siguiendo el modelo Lineal:

Una tercera vía a la hora de realizar la propuesta de secuencia, ha sido seguir los pasos de algunas editoriales: Edebé, Santillana, Everest, etc que optan por no identificar bloques de contenidos, realizando un listado global de: conceptos, procedimientos y actitudes a trabajar desde el área de Educación Física en cada uno de los ciclos. A esta propuesta se han sumado dos centros de los investigados: Granada 5 y Granada 8. El primero de ellos realiza una copia literal de la propuesta de secuencia realizada por Everest para el 1º ciclo, trasladando la misma a los tres ciclos de la etapa. Por su parte, el centro Granada 8, se mueve en el entorno de la editorial Edebé, adaptando su propuesta a la realizada para el centro.

Tabla nº 14 Análisis de los centros integrados en el modelo LINEAL			
Centro	***1º ciclo***	***2º ciclo***	***3º ciclo***
Granada 5	**Copia editorial**	**Copia editorial**	**Copia editorial**
Granada 8	Original	***Adapta editorial***	***Adapta editorial***

Aunque se refleja como *"original"* la propuesta del centro Granada 8 para el 1º ciclo, debemos decir que esta originalidad, se otorga desde un perspectiva negativa, ya que la pobreza de la secuencia hacía imposible ubicarla en ninguno de los referentes al uso:

*2501 * CENTRO: GRANADA 8*
2502 CONTENIDOS DE 1º CICLO:
2503 . Conciencia global de las actitudes y del eje corporal.
2504 . Conciencia segmentaria del cuerpo.
2505 . Estructuración y orientación del cuerpo en el espacio.
2506 . Velocidad propia y de otro elemento.
2507 . Actitud corporal en posiciones diversas.

2508 . Equilibrio corporal en una acción simple y
2509 transportando objetos.
2510 . Manipulación de objetos en diferentes referencias
2511 espaciales.
2512 . Cualidades físicas básicas.
2513 . Saltos de altura y longitud.

(Proyecto curricular del área del centro Granada 8)

6.2.5.4.- Secuencias de contenidos elaboradas siguiendo un modelo no definido:

Los cinco centros que se agrupan en este espacio, no han mantenido una linea definida a la hora de realizar las propuestas de secuenciación para el área en cada uno de los ciclos. Las causas de esta dispersión, como ya se apuntaba anteriormente, puede ser debida a la entrada de diferentes protagonistas a la hora de elaboración de la propuesta en cada uno de los ciclos. Las razones pueden estar en no contar en el centro con un especialista para el área, aspecto probable en los centros Granada 11 y Granada 12, que al ser concertados, no tienen aún la figura del maestros específico para Educación Física. Otra causa a tener presente puede ser la no bajada del especialista de los centros públicos a los ciclos inferiores; debemos tener presente que en el momento de la elaboración de los proyectos, la normativa obligaba al maestro con la especialidad a comenzar cubriendo las necesidades del centro desde los niveles altos: de 8° de EGB hacia abajo, aspecto que provocaba en muchos centros la imposibilidad de cubrir el área en los primeros ciclos. Por último, la provisionalidad del especialista en el centro, que ha provocado el cambio de protagonista cada curso, no hay que olvidar que los Proyectos de Centro, han sido impulsados desde la propia administración a ser realizados de forma escalonada: un ciclo cada curso. Entendemos que entre ellas, podemos encontrar la causa de la disparidad de estructuras a la hora de abordar un mismo espacio: La programación de ciclo del área de Educación Física.

Veamos en la **tabla 15** de una forma más detallada, los cambios producidos en cada uno de los centros:

Tabla n°15. Análisis de los centros integrados en el modelo LINEAL

Centro	*1° ciclo*	*2° ciclo*	*3° ciclo*
Granada 11	*Adapta editorial*	***Adapta Ceja***	***Adapta Ceja***
Granada 12	***Adapta Ceja***		Original
Almería 4	**Copia editorial**		**Copia editorial**

Almería 7	***Adapta Ceja***		*Adapta editorial*
Almería 9	*Adapta editorial*		*Adapta editorial*

Vamos a analizar de forma independiente cada uno de estos casos, ya que merece la pena aclarar las diferencias que establecen entre unos ciclos y otros:

. **Granada 11.** Utiliza en el primer ciclo, la propuesta que la editorial Edebe ofrece para el segundo, agrupando los contenidos en torno a dos grandes bloques: Cuerpo y Juego. La organización de los contenidos se refleja en cada uno de ellos, utilizando los tres ámbitos: Conceptos, Procedimientos y Actitudes.

En el segundo ciclo, cambia la estrategia y bajo la estructura del *"modelo MEC"*, agrupa los contenidos realizando una selección de los mismos, desde el modelo de secuencia planteado por la administración andaluza.

En el tercer ciclo, nuevamente optan por cambiar el molde, en este caso la estructura pasa a ser la propuesta desde el *"modelo CEJA"*, pero subdividiendo el bloque: Conocimiento y desarrollo corporal en tres espacios, lógicamente coincidentes con los tres bloques del "modelo Mec". El apoyo para realizar la selección de contenidos es, al igual que en el ciclo anterior, la propuesta de la CEJA.

. **Granada 12.** Este centro realiza un cambio de estructura de un ciclo a otro; en el primero, se apoya en el *"modelo CEJA"*. En el segundo ciclo, no se oferta secuenciación y para el tercero optan por seguir el *"modelo MEC"*, ofertando una propuesta propia bastante elaborada y alejada de los planteamientos lanzados desde editoriales o administración.

. **Almería 4**. Efectúa un cambio de editorial, motivo por el que se provoca un cambio de estructura. En el segundo ciclo, opta por copiar la propuesta de la editorial Anaya, pero para el 3° ciclo, se apoya en una propuesta extraída de una publicación de la editorial Gymnos (Bueno, Manchón, Ruiz, 1990).

. **Almería 7**. En el primer y segundo ciclo se apoya en la propuesta andaluza para realizar la selección de contenidos, que vierte dentro de un molde de propuesta **"Lineal"**.

Posteriormente para el tercer ciclo, cambia la estructura debido al cambio de soporte de la secuencia. En este caso opta por utilizar la editorial Santillana para construir la propia, respetando la estructura y contenidos de la fuente.

. **Almería 9**. Al igual que en el centro anterior, la propuesta del primer ciclo la elabora siguiendo la estructura y el contenido del *"modelo CEJA"*, posteriormente, en el segundo no hace propuesta y en el último ciclo, cambia de apoyos y opta, al igual que Almería 7, por seguir la oferta de secuenciación planteada desde la editorial Santillana.

Como se ha podido comprobar en esta última revisión de los modelos de secuenciación utilizados para realizar la elaboración de las mismas en los centros, se mantienen las estructuras ofrecidas por las administraciones educativas y que posteriormente han sido adoptadas por las diferentes editoriales. Al final se puede comprobar como este espacio ha sido reducido por parte de los profesores a una simple transcripción, en algunos casos, o a una adaptación meramente formal, en otros, de los modelos de concreción curricular que se ofertan desde los *" expertos"*.

Mucho nos tememos que estamos asistiendo a una mera elaboración burocrática de un documento que se entiende como poco útil para la posterior construcción de la práctica cotidiana. El divorcio entre teoría y praxis vuelve a ser evidente y la carencia de unas secuencias de contenidos elaboradas desde el conocimiento práctico de los profesores, hace que el área de Educación Física se incorpore al espacio educativo de la Enseñanza Primaria, asumiendo los vicios de las áreas tradicionales ancladas en una visión tecnológica y funcional del conocimiento.

6.3.- Análisis de las propuestas metodológicas para el área aparecidas en los Proyectos Curriculares.

El espacio metodológico en los proyectos currículares del área de Educación Física es francamente escaso; atendiendo a los fríos datos numéricos, solo 11 de los 26 centros analizados identifican este capítulo, más concretamente, en esta linea cuantitativa, podemos remarcar que del total del Proyecto vendría a ocupar un 6,5% del mismo. No es nuestra intención plasmar simplemente referencias numéricas, y sí incidir en aquellos aspectos más significativos, para tratar de encaminar nuestra investigación hacia derroteros que clarifiquen la realidad del área en cuanto a la identificación y posterior utilización de la metodología en el aula.

Realicemos un breve análisis previo antes de introducirnos en una valoración cualitativa. Tal como podemos ver en la **tabla 16**, Se produce un planteamiento más personalizado de este capítulo del proyecto, produciéndose un menor índice de copia frente a otros espacios (objetivos, contenidos, etc...) de propuestas aportadas desde las editoriales, probablemente debido a la escasez de cantidad y calidad de las aportaciones que realizan.

Presencia de la Metodología en los Proyectos curriculares del área de Educación Física (Tabla 16)

Centros / **Tipo de Objetivos**	GR 3	GR 8	GR 9	GR 10	GR 12	AL 1	AL 2	AL 4	AL 5	AL 9	AL 10
Original	0	0	0				0		0	0	0
Adaptada								0			
Copiada de Editorial				0	0	0					

La pregunta que cabría preguntarnos ahora es en que medida y desde que presupuestos se está dando respuesta del los proyectos curriculares del área. Los principios y criterios generales marcados para todas las áreas desde el propio desarrollo del Decreto 105/92, son muy claros, así como la posterior concreción que se realiza de este espacio en el marco del desarrollo curricular del área de Educación Física para Andalucía en la etapa. Vamos a aprovechar el alto índice de *"originalidad"* presente, para intentar dar con las claves que definen la actual concepción teórica de la Metodología para los maestros y maestras especialistas del área.

Para realizar un recorrido lógico de enfrentamiento, vamos a comenzar por recoger los aspectos más relevantes identificados en las orientaciones metodológicas para la etapa y el área respectivamente en el decreto 105/92, para posteriormente acercarnos a la visión que los centros han realizado.

Comencemos por acercarnos a la idea de *"Metodología"* que se ofrece desde el propio currículo andaluz, donde la definen como:

> *"...conjunto de criterios y decisiones que organizan, de forma global, la acción didáctica en el aula: papel que juegan los alumnos y profesores, utilización de medios y recursos, tipos de actividades, organización de los tiempos y espacios, agrupamientos, secuenciación y tipos de tareas, etc..."*
>
> *(BOJA, Decreto 105/92)*

Desde la perspectiva de entender que el aprendizaje es ante todo un proceso *"social y persona y que cada individuo construye al relacionarse, activamente, con las personas y la cultura en la que vive"*, comprenden la educación como un *"proceso de comunicación"* y la escuela como *"contexto organizado de relaciones comunicativas"*; partiendo de estas premisas, el decreto va a identificar básicamente los siguientes principios a tener en cuenta:

. Buscar la creación de ambientes que favorezcan la interacción de profesores y alumnos en la actividad del aula.
. Facilitar que el alumno pueda establecer relaciones entre los conocimientos y experiencias que ya posee y la nueva información que necesita.
. Intentar congeniar dos finalidades claves: las intenciones o capacidades que el profesor quiere promover con las que directamente se desprenden de la propia actividad que se realiza.
. Tener muy presente las decisiones a tomar sobre: Organización de espacios y tiempos, recursos didácticos, naturaleza de la tarea a desarrollar y comportamiento del profesor y de los alumnos.
. Tener muy presente que el principal protagonista de su aprendizaje va a ser el propio alumno.
. El profesor no es un ente aislado dentro del contexto de la escuela, muy al contrario, hay que ser conscientes de la pertenencia a un equipo docente.

Para finalizar, tener en cuenta que:

> *"...el profesorado debe ser un facilitador de los aprendizajes de los alumnos, un elemento clave de acción didáctica, pues es el principal mediador entre la organización del ambiente escolar que ha contribuido a diseñar, y el desarrollo de las capacidades de sus alumnos expresadas en las intenciones educativas."*
>
> *(BOJA, Decreto 105/92)*

¿Cómo interpreta el área los aspectos reseñados anteriormente?; este es el punto en el que vamos a entrar a continuación, para desde estos dos grandes marcos curriculares, analizar la respuesta que desde los Proyectos Curriculares del área se ha dado. Del espacio dedicado a las *"Orientaciones Metodológicas"*, que identifica el currículo andaluz para la Educación Física (espacio que no se contempla en la propuesta curricular del Ministerio de Educación y Ciencia) podemos resaltar los siguientes aspectos:

. **Doble tratamiento global del área**: respecto al resto de áreas, lo que supone una apuesta por el trabajo en equipo docente, y frente al tratamiento de sus propios contenidos y ámbitos de conocimiento.

. **Potenciación del proceso de aprendizaje**, frente a los resultados obtenidos al final del mismo por parte de los alumnos.

. **Adaptación del proceso a los diferentes ritmos de aprendizaje** que presentan los alumnos. Para ello, las actividades deben presentar diferentes niveles de solución y posibilidades de adaptación.

. **El juego se sitúa, especialmente en las primeras edades, como el eje** en torno al cual deben girar las actividades motrices.

. **Especial atención a los espacios y recursos didácticos**, desde una perspectiva de seguridad y variedad de los mismos.

. **Organización del tiempo** identificando dos grandes espacios: el propio tiempo de clase que tendrá que adecuarse a las edades de los alumnos y *"el segundo tiempo pedagógico"* que va a constituir otro espacio vital para el aprendizaje y desarrollo motor del niño y que debe ser tenido en cuenta para crear una conjunción entre ambos.

. **Intervención prioritaria para evitar la presencia en las clases de los estereotipos** mayormente identificados con el área; interviniendo en las agrupaciones para favorecer planteamientos mixtos.

. **El profesor debe tener muy presente el entorno** donde se realiza el desarrollo curricular y grupo de alumnos hacia quienes va dirigido.

Tal como podemos ver en el **gráfico 8**, las propuestas metodológicas contempladas en los Proyectos Curriculares del Área de Educación Física para la Primaria, debieran integrar los espacios claves que emanan del currículo marcado para el ámbito andaluz; no basta una visión

sesgada desde la especificada del área, habría que realizar un enfoque que integrara la doble perspectiva que se contempla. Seguidamente vamos a detenernos en el análisis de los planteamientos aportados desde los centros, con una doble intención: enfrentarlos a las directrices marcadas desde el currículo, y tratar de descubrir las pistas que nos ayuden comprender como entienden los maestros este espacio concreto de la concreción curricular.

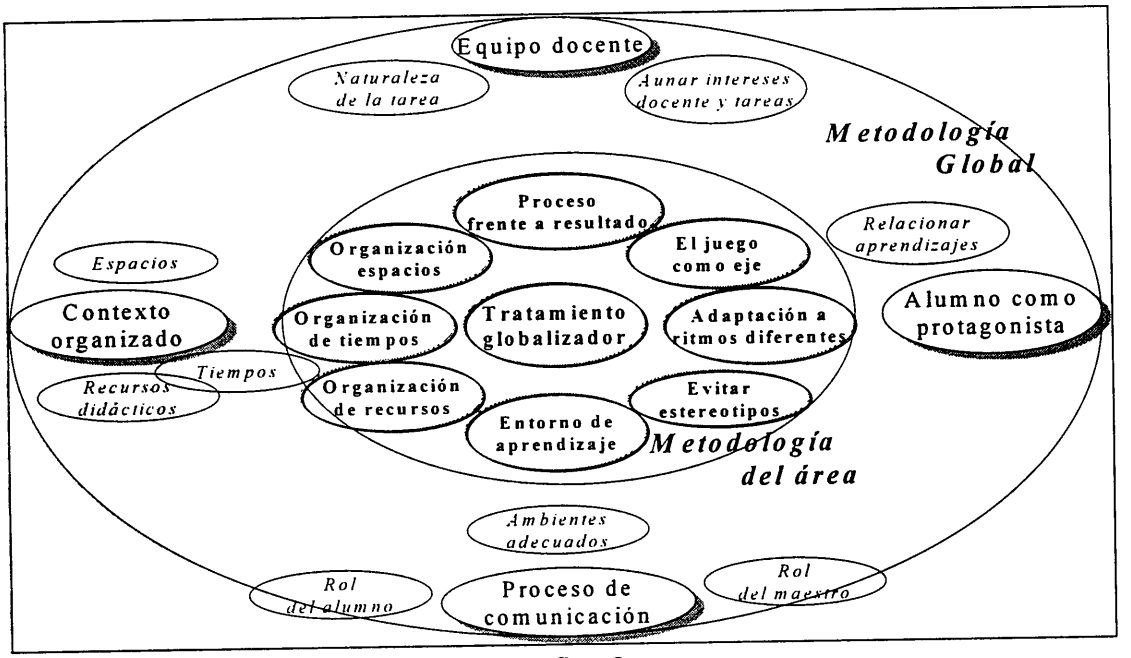


Gráfico 8

Vamos a reparar de forma específica en los centros que han otorgado a sus *"Orientaciones metodológicas"* un sesgo más personal, obviando aquellas propuestas que se han limitado a identificar los presupuestos marcados desde las editoriales.

6.3.1.- Análisis de la propuesta del Centro: Granada 3:

La aportación se centra en un listado de *"Estilos de enseñanza"* (DELGADO, 1994), a los cuales poder recurrir en uno u otro momento del desarrollo curricular que se realice del área. La indefinición es tan grande que realmente no aporta en absoluto pautas concretas a llevar a cabo:

8 ..., utilizaremos
9 principalmente los siguiente métodos y estilos de
10 enseñanza: Método tradicional o de mando directo.

Método de asignación de tareas.
Método de la enseñanza recíproca.
Método de descubrimiento guiado, convergente y de producción divergente.
Método de auto aprendizaje o aprendizaje creativo.
Teniendo en cuenta el grado de intervención que el profesor puede tener en las sesiones, encontramos métodos conducidos, semi conducidos o no conducidos.
Cuanto más conducido o directivo es el estilo de enseñanza, se reclama al niño, preferentemente, la reproducción de respuestas.
Cuando los estilos metodológicos son más abiertos o menos conducidos por el profesor se está reclamando del niño, preferentemente, la producción o creación de respuestas diferentes.

(Proyecto Curricular de área del centro: Granada 3)

Evidentemente no se aporta prácticamente nada, salvo un correcto conocimiento de las herramientas de las que puede disponer el profesorado del área para acometer la intervención didáctica en el aula.

6.3.2.- Análisis de la propuesta del Centro: Granada 8:

Realiza una aportación diferencida para el 2° y 3° ciclo (prácticamente son propuestas idénticas) donde podemos identificar tres niveles: el primero dedicado a establecer unos principios globales, coincidentes con el marco teórico ofrecido desde el currículo oficial andaluz. Posteriormente pasa a identificar de forma muy breve los tres grandes espacios temporales en los que va a dividir la clase (sesión), culminando la propuesta con una oferta de estilos de enseñanza aplicables en el ciclo para realizar la intervención didáctica.

Los principios identificados son: Globalización, Signficatividad, Individualización, Motivación, Participación, Socialización, Creatividad, Respeto y Dosificación del esfuerzo. Estos principios se repiten para el tercer ciclo salvo el de *"Globalización"* y *"Significatividad"*.

En lo que respecta a los espacios de la clase de Educación física, identifica tres: Calentamiento, Actividades y Relajación.

Por último apuesta por la utilización de los siguientes estilos de enseñanza en ambos ciclos (Mosston, 1978 y 1988): Mando Directo, Libre exploración y Resolución de Problemas.

6.3.3.- Análisis de la propuesta del Centro: Granada 9:

Dejando clara la indefinición que tienen para apostar por un modelo u otro, aspecto que decidirán según se presenten las circunstancias, apuestan por un modelo constructivista del aprendizaje, y desde él establece una serie de pautas de actuación a tener presente a la hora de intervenir en el aula:

105 La Metodología en nuestro Proyecto Curricular aparece
106 indefinida por considerar que una buena metodología es
107 la que no se decide por ningún método en especial...

118 No obstante, el haber optado en la Enseñanza Primaria
119 por el modelo de enseñanza constructivista y, por tanto,
120 centrado en el alumno/a es necesario que cualquier
121 método elegido respete algunas condiciones ...
(Proyecto Curricular de área del centro: Granada 9)

Las *"condiciones a respetar"* vendrían marcadas desde dos polos claramente diferenciados: El maestro y los alumnos, más concretamente habría que tener presente de cara a la intervención frente a los alumnos:

. El nivel de desarrollo psicomotor del alumno.
. Partir de los conocimientos previos.
. Introducir procesos de tipo cognitivo y afectivo.
. Buscar en lo posible la individualización de la enseñanza.
. Tener siempre presente que el verdadero protagonista es el alumno.

La actitud del maestro debiera ser:

. Apoyar siempre los comportamientos motrices de los alumnos.
. Adoptar una posición de mero observador ante la iniciativa del alumno en la tarea.
. Estimular ante actividades estructuradas hacia actuaciones más concretas.
. Velar por la seguridad en el desarrollo de las tareas.

La propuesta camina muy cercana a la oferta lanzada desde la administración educativa, no clarificando una metodología clara a adoptar en función del ciclo de trabajo, las características definidas por el entorno educativo, las demandas que plantean los propios contenidos del área, así como la linea marcada globalmente para el centro.

6.3.4.- Análisis de la propuesta del Centro: Granada 12:

Realiza una propuesta en la linea marcada desde el currículo andaluz para el área, identificando específicamente orientaciones para el 1°, 2° y 3° ciclo. Las coincidencias de propuestas son evidentes, no percibiéndose enfoques específicos en función de las edades de desarrollo y los contenidos del área para cada uno de estos ciclos. Los principios que identifica y a los que anteriormente hacíamos referencia son: Globalización, Individualización, Significatividad, El juego y Desarrollo de habilidades.

Apuesta así mismo, recogiendo la propuesta del currículo oficial, por estructurar los tiempos del área en *"cortas y frecuentes sesiones en los primeros niveles para ir aumentando progresivamente en función de una mayor capacidad de alumno"* cita extraída casi literalmente del currículo andaluz para el área.

En suma, más parece una oferta genérica para un planteamiento global a realizar en la etapa que unas orientaciones metodológicas para un ciclo concreto.

6.3.5.- Análisis de la propuesta del Centro:Almería 4:

Realiza una exhaustiva identificación de las cualidades físicas básicas: Resistencia, Fuerza, Flexibilidad y Velocidad, aportando para cada una de ellas una serie de orientaciones didácticas para su trabajo:

FLEXIBILIDAD:
Trabajaremos dos tipos diferentes:
- Flexibilidad activa:Cuando la amplitud del movimiento se consigue por la propia fuerza de los grupos musculares.
- Flexibilidad pasiva:Cuando la amplitud del movimiento se consigue por la propia acción muscular y la fuerza adicional de un agente externo (compañero, resistencia o carga). Es de mayor amplitud que la activa.
- Stretching:Es un técnica mixta.Consta de tres fases:
- Tensión:Se alcanza lentamente la posición de estiramiento máximo y se mantiene ".
- Relajación:Manteniendo la posición se produce una suave relajación de unos ".
- Estiramiento:Volver otra vez a la posición de máximo estiramiento, y forzándola, sin que aparezca dolor,

414 mantenerla unos ".
415 ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:
415 . La flexibilidad se debe trabajar después de un buen
416 calentamiento.
417 . Debemos trabajarla de forma genérica habitualmente, y
418 de forma específica periódicamente.
419 . Se debe interrumpir el trabajo en le momento que se
420 sienta molestia/dolor en la zona muscular o articular.
421 . Tanto la adopción como el abandono de la postura
422 elegida para realizar los ejercicios estáticos, debe hacerse
423 lentamente.

(Proyecto Curricular de área del centro: Almería 4)

La culminación de este espacio del proyecto se completa con la asunción de la idea clave (expresada en diferentes proyectos de centro analizados): "... *Es acertado decir que no existe el método ideal para enseñar, sino que debe elegirse uno u otro en función de lo que se quiera conseguir y de la circunstancia en que se encuentre*", para pasar a identificar una serie de principios a respetar (descritos anteriormente en el análisis de proyectos anteriores), extraídos del marco curricular oficial, para culminar con una pormenorizada descripción de los estilos de enseñanza (MOSSTON, 1978 y 1988) más al uso en la Educación Física:

859 .- El método de resolución de problemas.
860 Un obstáculo, una dificultad que hay que superar, puede
861 avivar la curiosidad de nuestros alumnos/as y ser aceptado como
862 un reto.Se podrá observar el espectáculo de estar ante más de
863 treinta niños/as produciendo múltiples respuestas a una
864 misma propuesta.Se individualiza la enseñanza y la hace
865 reflexiva.

(Proyecto curricular de área del centro: Almería 4)

Este enfoque de las orientaciones metodológicas ya había sido identificado anteriormente con claridad, siendo un modelo ya *"clásico"* de entre los analizados.

6.3.6.- Análisis de la propuesta del Centro: Almería 5:

La propuesta, realizada a nivel del marco global de la etapa, y decimos de etapa porque es reiterativa en los dos ciclos donde se contempla, viene a ser un resumen de la contemplada en el currículo andaluz del área; dado su reducido tamaño, la vamos a recoger íntegra, ya que entrar a un resumen del resumen sería tarea dificultosa:

1º CICLO:
ORIENTACIONES METODOLÓGICAS:
Educación Física :
Participación directa del alumno/a.
Sistematización del proceso de enseñanza/aprendizaje a partir de la atención a la igualdad e individualidad.
Aprendizaje vivenciado y juego como eje metodológico.
Desarrollo escalonado de habilidades y destrezas.
2º CICLO:
Participación directa del alumno/a.
Sistematización del proceso de enseñanza/aprendizaje a partir de la atención a la igualdad e individualidad.
Aprendizaje vivenciado y juego como eje metodológico.
Desarrollo escalonado de habilidades y destrezas.

(Proyecto Curricular de área del centro: Almería 5)

6.3.7.- Análisis de la propuesta del Centro: Almería 9:

Establece una serie de principios previos sobre los que asentar el trabajo del área, para posteriormente pasar a una mayor concreción en función de los contenidos de trabajo. Los principios sobre los que asientan el espacio serían:

. *"Que los alumnos y alumnas exploren, descubran y crean en sus posibilidades de movimiento.*
. *"Prestamos especial atención a los conocimientos previos y a sus diferencias debidas al factor sexo"*
. *"Atención individualizada... que respete las dificultades que cada alumno pueda encontrar".*
. *"No hay que lograr una respuesta motriz única y válida para todos los alumnos, sino mejorar su competencia motriz con respecto al punto de partida".*

En la identificación de los grandes espacios de trabajo: el juego, las habilidades, expresión corporal y salud, marca una serie de pautas de actuación concretas para su planteamiento en las clases de Educación Física.

6.3.8.- Análisis de la propuesta del Centro: Almería 10:

Realiza una propuesta para la etapa muy centrada en el *"Juego"*, ya que será un recurso ideal para *"introducir otros contenidos"* y trabajar desde la *"creación de pandillas de amigos, en las que el juego es la actividad motriz más natural..."* desde él, habría que orientar la intervención didáctica del maestro hacia intervenciones que propiciaran: La coeducación, partir

de las experiencias iniciales y de su nivel de desarrollo, fomentar la participación de todo el cuerpo en el proceso educativo y diversificar en todo lo posible los entornos de trabajos. Por último hace especial hincapié en la utilización del Juego popular debido a su alto contenido motivador.

6.3.9.- Aproximación al modelo metodológico emergente desde las propuestas analizadas:

Desde las propuestas analizadas podemos inferir una serie de *"pistas"* que nos marcan en cierta medida los derroteros por donde discurre la concepción metodológica que del área tienen los maestros y maestras de los centros investigados. En un primer momento podríamos destacar una idea muy repetida y que en cierta medida identifica a la perfección el alto nivel de indefinición que existe en el área frente a este espacio:

> *"... Es acertado decir que no existe el método ideal para enseñar, sino que debe elegirse uno u otro en función de lo que se quiera conseguir y de la circunstancia en que se encuentre".*
> *(Proyecto Curricular de área del centro: Almería 4)*

El segundo apoyo utilizado mayoritariamente, ha sido la utilización del marco curricular andaluz, tanto a nivel de aspectos generales como de área, para identificar una serie de "principios" a respetar en la intervención didáctica: *Globalización, Signficatividad, Individualización, Motivación, Participación, Socialización, Creatividad, Respeto, Dosificación del esfuerzo.*

Para culminar la identificación de las pautas metodológicas, se recurre al marco más clásico del área: *"Los estilos de enseñanza"* (Mosston, 1978, 1988 y Delgado, 1994), con una exclusiva intención descriptiva, ya que en ningún caso se ha realizado una apuesta concreta de estilos a utilizar ante diferentes momentos de desarrollo que presenten los alumnos y alumnas, intenciones explícitas del maestro, contenidos de enseñanza a utilizar u objetivos marcados a conseguir desde el área.

8 ..., utilizaremos
9 principalmente los siguiente métodos y estilos de
10 enseñanza: Método tradicional o de mando directo.
11 Método de asignación de tareas.

Método de la enseñanza recíproca.
Método de descubrimiento guiado, convergente y de producción divergente.
Método de auto aprendizaje o aprendizaje creativo.
Teniendo en cuenta el grado de intervención que el profesor puede tener en las sesiones, encontramos métodos conducidos, semi conducidos o no conducidos.
Cuanto más conducido o directivo es el estilo de enseñanza, se reclama al niño, preferentemente, la reproducción de respuestas.
Cuando los estilos metodológicos son más abiertos o menos conducidos por el profesor se está reclamando del niño, preferentemente, la producción o creación de respuestas diferentes.

(Proyecto Curricular de área del centro: Granada 3)

Tan solo tenemos una referencia concreta a ¿cómo organizar el tiempo de clase?, y esta se apoya en la propuesta más tradicional del área: comenzar con un calentamiento, proseguir con un espacio para desarrollar las actividades previstas y culminar con un espacio final dedicado a la relajación.

Esquemáticamente, podemos concluir el análisis realizado del espacio de los documentos analizados dedicado a la *"Metodología"*, con la siguiente oferta de *"modelo emergente"* reflejada en el **gráfico 9**:

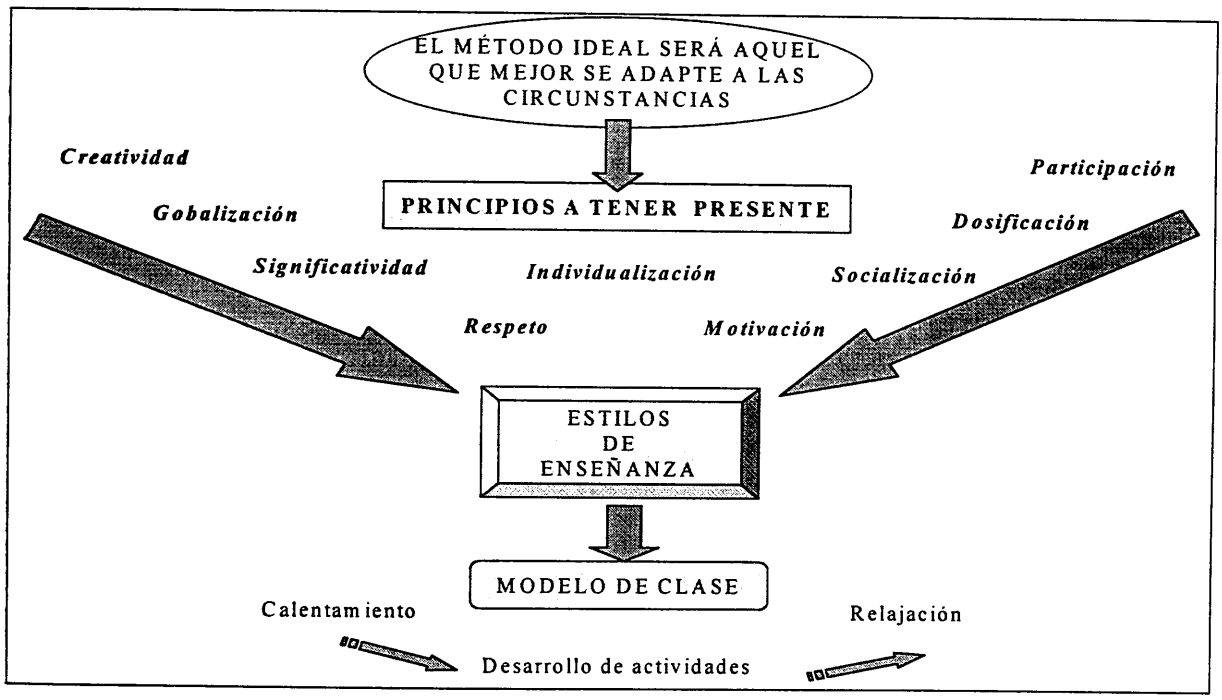


Gráfico 9

6.4.- Presencia de la Evaluación en las propuestas de desarrollo de los Proyectos Curriculares del área.

La culminación de todo Proyecto Curricular de área, suele quedar reflejado en la identificación de los criterios de evaluación a poner en juego para validar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y poder reconstruir el modelo desarrollado. El análisis que vamos a realizar se va a centrar en los dos niveles posibles de la concreción curricular en los que pueden estar ubicados los procesos referidos a la evaluación: a nivel de la etapa y del ciclo. Entrando en una primera visión de conjunto, podemos ver en la **tabla nº 17**, cual es la presencia de este espacio en cada uno de los centros objetos de la investigación:

Tabla nº 17: *Presencia de la Evaluación en los P.C.C. del área de E.F.*

Centro	Etapa	1º C	2º C	3º C.	Centro	Etapa	1º C	2º C	3º C.
Granada 1		*	*		*Almería 3*	*			
Granada 3	*				*Almería 4*			*	
Granada 4		*		*	*Almería 5*		*	*	
Granada 5		*		*	*Almería 8*	*	*	*	*
Granada 7			*	*	*Almería 10*	*			
Granada 8		*	*	*	*Almería 11*	*			
Granada 9	*				*Almería 12*			*	*
Granada 11		*	*	*	*Almería 13*		*	*	
Granada 12		*	*	*	*Almería 14*		*	*	
Almería 2			*	*					

Realizando un primer análisis de los datos aparecidos en la tabla anterior, podemos evidenciar los siguientes aspectos:

. De los 26 centros investigados que identifican en sus P.C., el espacio del Proyecto Curricular del área de Educación Física, siete de ellos no hacen ninguna referencia al espacio de la evaluación. Un 27 % de los mismos.

. Solamente un centro: Almería 8, recoge la evaluación a nivel de etapa y ciclos. El resto de Proyectos que identifican aspectos referidos a la evaluación a nivel de la etapa, posteriormente no hacen ningún planteamiento de la misma en el nivel de ciclo.

. Si proseguimos este análisis, otro aspecto significativo, es que solo dos centros: Granada 11 y Granada 12, reflejan en sus proyectos criterios de evaluación para los tres ciclos. De forma parcial, en dos de los tres ciclos, nueve centros van a identificar este espacio: Granada 1, Granada 4, Granada 5, Granada 7, Almería 2, Almería 5, Almería 12, Almería 13 y Almería 14. Para el 1° y 2° ciclo, tres van a ser los centros que identifican el espacio: Almería 5, Almería 13 y Almería 14.

Esta primera visión ya nos deja claro la pobreza del espacio en lineas generales, aspecto que vamos a evidenciar aún más, a medida que vayamos entrando en una mayor profundización de análisis de resultados.

6.4.1.- Presencia de la evaluación a nivel de la programación de la etapa:

Pasemos a analizar ¿cómo? Se identifica este espacio en cada uno de los centros que lo reflejan en sus P.C.C. de área:

**** Centro Granada 3:***

Su aportación a este espacio en la etapa se limita a realizar una identificación de instrumentos de evaluación susceptibles de utilizar para llevar a cabo el proceso:

CENTRO: GRANADA 3
EVALUACIÓN PARA LA ETAPA:
Los aspectos esenciales de la evaluación serán:
Observación sistemática.
Entre los diferentes modos de observar sistemáticamente
encontramos:
Registro de acontecimientos.
Muestreos de tiempos.
Registros a intervalos...
... Al término de cada uno de los ciclos que componen
la Educación Primaria se aplicará una lista de verificación
de capacidades perceptivo motrices para la edad de los
alumnos.

(Proyecto curricular de área del centro Granada 3)

**** Centro Granada 4:***

Explicita que es lo que entienden por evaluación, para pasar a identifica y desarrollar cada uno de los grandes espacios definidos por COLL, C. (1991), a la hora de abordar esta parte del proceso de enseñanza y aprendizaje: ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Cuando? Evaluar:

... La evaluación es una etapa del proceso
enseñanza-aprendizaje que tiene
por fin, comprobar, de modo
sistemático, en qué medida se han logrado los resultados
previstos en los objetivos que se pretenden alcanzar.
La evaluación debe ser: sistemática, continua, integral,
motivadora, educativa, individualizada y participativa.
Se realizará en sus tres vertientes: alumno, profesor y
proyecto

(Proyecto Curricular del área del centro Granada 4)

**** Centro Granada 9:***

Al igual que el centro anterior, definen lo que entienden por evaluación, identificando los fines que debe perseguir la misma y sus características principales. Culminan el espacio con una relación de criterios globales a tener presentes a la hora de realizar el proceso evaluador:

-El desarrollo de actitudes sociales, relaciones con los
demás, cooperación, tolerancia, respeto, solidaridad.
-Sobre las competencias físicas básicas y la coordinación
dinámica del propio cuerpo.
-Sobre la concienciación acerca de los efectos de la
actividad física y su relación con la salud.
-Sobre la expresión corporal, para comunicar ideas y
sentimientos.
-Identificando como valores fundamentales de los juegos
y la práctica de actividades de iniciación deportiva, el
esfuerzo personal y las relaciones de grupo.

(Proyecto Curricular de área del centro Granada 9)

**** Almería 3:***

De forma muy breve y resumida, recoge tres criterios de evaluación para la etapa:

- Reproducir estructuras rítmicas conocidas mediante el
movimiento corporal, o con instrumentos.
- Participar en actividades físicas, ajustando su actuación
al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones
corporales y de movimiento.
- Respetar las normas establecidas en los juegos,

1286 reconociendo su necesidad para el desarrollo y
1287 organización de los mismos.

(Proyecto curricular del área del centro Almería 3)

**** Almería 8:***

Realiza una escasa aportación que puede ser resumida en dos ideas: Asumir los aspectos generales planteados en el centro respecto al espacio y señalar que entiende el proceso de evaluación como: continuo y basado en la valoración del desarrollo de las capacidades de cada uno de los alumnos.

**** Almería 10:***

Realiza una pobre identificación del espacio, donde de forma sucinta aporta tres aspectos a tener presente a la hora de realizar el proceso evaluador:

1846 - niveles de desarrollo considerados apropiados a su edad.
1847 - forma de trabajar de cada alumno, la relación con los
1848 compañeros, el interés por las actividades...
1849 - para una valoración más completa podemos valernos de
1850 diversos instrumentos de evaluación, tales como tests
1851 motores,
1852 cuadernos de control, fichas personalizadas de
1853 desarrollo...

(Proyecto curricular del área del centro Almería 10)

**** Centro Almería 11:***

Resume todo el proceso en la aplicación de una serie de test al inicio y al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de poder comprobar el progreso de los alumnos en los diferentes espacios identificados para el área de Educación Física:

1857 TESTS FÍSICOS INICIAL Y FINAL
1858 -Resistencia en medio fondo.
1859 -Resistencia en fondo. ...
1865 TOMA DE DATOS RELATIVOS A:
1866 -Talla.
1867 -Peso.
1868 -Pulsaciones en reposo y tras un esfuerzo.
1869 -Pies.
1870 CUALIDADES FÍSICAS.
1871 -Velocidad.
1872 -Fuerza.
1873 -Resistencia...
1876 COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN
1877 -Transmisión y comprensión de mensajes gestuales.
1878 -Dramatización...

1880 ATLETISMO
1881 -Carreras de velocidad.
1882 -Carreras de medio fondo. ...
1889 GIMNASIO
1890 -Volteretas hacia delante y hacia atrás.
1891 -Equilibrio...

(Proyecto curricular del área del centro Almería 11)

Las propuestas que hemos visto son muy desiguales, centradas más en aspectos genéricos que en planteamientos concretos, salvo la oferta del centro Almería 11 que peca de excesivamente finalista, terminal y operativa. Seguidamente, con los dos únicos centros que han identificado criterios de evaluación, vamos a realizar una búsqueda de referencia, para ubicar los mismos dentro de las distintas ofertas que se ofrecen desde las administraciones y editoriales:

Centro Granada 9	*Currículum andaluz para el área*
-El desarrollo de **actitudes** sociales, relaciones con los demás, **cooperación, tolerancia, respeto, solidaridad.**	- Se valorará el desarrollo de **actitudes** que potencien la actividad física grupal como la **cooperación**, la **tolerancia** y el **respeto** a las normas establecidas. ... ... la valoración del esfuerzo realizado, el respeto y la solidaridad.
-Sobre las **competencias físicas básicas** y la **coordinación dinámica del propio cuerpo**.	- Deberá valorarse el desarrollo logrado en las **competencias físicas básicas**, considerando en qué medida han evolucionado las más elementales. Sobre la **coordinación dinámica del propio cuerpo.**
-Sobre la concienciación acerca de los efectos de la **actividad física** y su relación con la **salud.**	- Debe constatarse la capacidad de evaluar la incidencia de la práctica adecuada y habitual de **actividades físicas** en la mejora de la **salud** y la calidad de vida...
-Sobre la expresión corporal, para **comunicar ideas y sentimientos.**	- ... y la adecuación con las que se utilizan los recursos expresivos corporales para **comunicar**se. Se trata de constatar cómo a través de los gestos y de la postura corporal los alumnos y alumnas consiguen transmitir **sentimientos o ideas**, ...
-**Identifica**ndo **como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades de iniciación deportiva, el esfuerzo personal y las relaciones** de **grupo.**	(*) -**Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades de iniciación deportiva, el esfuerzo personal y las relaciones** que se establecen con el **grupo**, dándoles más importancia que a otros aspectos de la competición.
(*) Pertenece a la propuesta realizada por el MEC.	

Como hemos podido comprobar, los criterios se ajustan perfectamente a parte de los planteados por el currículum andaluz (Decreto 105/92), salvo en el último, que la coincidencia con la propuesta del Mec es prácticamente total. Seguidamente podemos comprobar como en el 2° centro que identifica estos criterios en su programación de etapa, aún la coincidencia es mayor, en este caso con la propuesta del Ministerio de Educación.

Centro Almería 3	*Propuesta Mec*
- Reproducir estructuras rítmicas conocidas mediante el movimiento corporal, o con instrumentos. - Participar en actividades físicas, ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento. - Respetar las normas establecidas en los juegos, reconociendo su necesidad para el desarrollo y organización de los mismos.	- **Proponer** estructuras rítmicas **sencillas** y reproducirlas mediante el movimiento corporal o con instrumentos. - Participar en **las** actividades físicas, ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento. - Respetar las normas establecidas en los juegos, reconociendo su necesidad **para una correcta** organización y desarrollo de los mismos.

6.4.2.- Presencia de la evaluación a nivel de las programaciones de ciclo para el área.

Lógicamente partimos del análisis realizado en los espacios curriculares anteriormente; desde este referente, las búsquedas realizadas para localizar las fuentes de construcción de los criterios de evaluación en los centros, se han polarizado desde los documentos que con mayor claridad han tenido relevancia a la hora de significar la elaboración de objetivos, contenidos y metodología. Los documentos de partida utilizados para seleccionar los *"textos de referencia"* que nos van a guiar en el proceso de búsqueda, han sido los mismos que los utilizados con anterioridad. Del espacio de la administración hemos recogido las propuestas que para el área de Educación Física realizan el Mec y la Ceja. Es importante tener en cuenta que al no existir una oferta por ciclos, he considerado relevante utilizar los planteados a nivel de etapa, ya que suelen ser unas fuentes básicas a la hora de elaborar los proyectos. En cuanto al sector editorial, se han introducido aquellas que ya han evidenciado una clara influencia en los centros objeto de nuestra investigación: Anaya, Gymnos, Edebé, Everest y Santillana; esta última se ha integrado con la oferta que realiza el MEC, al ser ambas prácticamente similares.

Pasemos a continuación a ver las búsquedas realizadas, al tiempo que se integran con cada una de ellas, aquellos centros que mayor cercanía han tenido a las mismas:

6.4.2.1.- Búsquedas apoyadas en la propuesta del currículum andaluz para la etapa:

Se han realizado siete en total, una por cada uno de los criterio de evaluación planteado en el documento, concretamente se han utilizado los siguientes textos de referencia:

1ª	*Creatividad de los movimientos*	*2ª*	*Grado de coordinación dinámica*
3ª	*Factores externos*	*4ª*	*Competencias físicas básicas*
5ª	*Recursos expresivos corporales*	*6ª*	*Efectos de la actividad física*
7ª	*Actitudes sociales*		

Los centros que más se identifican con esta propuesta se recogen seguidamente, realizando en cada uno de ellos un análisis de la significatividad de cada una de las búsquedas realizadas:

***: Copia literal **: Adapta formal *: Adapta contenido	***Centro:* Granada 8**								
	1º ciclo			***2º ciclo***			***3º ciclo***		
Relaciones con:	***	**	*	***	**	*	***	**	*
Propuesta Ceja	2/7	1/7		2/7	3/7		2/7	3/7	
Las relaciones que se evidencia con la propuesta para la etapa de la Ceja es muy significativa, lógicamente no recoge la misma de forma literal, sino que efectúa una distribución con modificación formal de la redacción entre los tres ciclos.									

Veamos en el siguiente ejemplo la confirmación de lo constatado desde las búsquedas:

Propuesta Ceja	**Centro Granada 8**
73 - Se comprobará *la flexibilidad y la adecuación con las que* *74 se utilizan los recursos expresivos corporales para comunicarse.* 21 - Deberá comprobarse *el grado de ajuste y la creatividad de* *22 los movimientos corporales en relación con el movimiento de los* *23 otros compañeros y en relación a las condiciones externas.*	603 .- Demuestra *la flexibilidad y la adecuación con las que se* *604 utilizan los recursos expresivos corporales para comunicarse.* 588 .- Demuestra creatividad en el desarrollo de la actividad 589 física comprobando *el grado de ajuste y la creatividad de los* *590 movimientos corporales en relación con el movimiento de* *591 los otros compañeros y en relación a las condiciones externas.*

Como se puede comprobar en el ejemplo extraído de las búsquedas realizadas tomando como base esta propuesta del currículum andaluz para el área en la etapa, el grado de similitud es muy alto, realizándose tan solo pequeñas modificaciones de forma pero no de contenido.

6.4.2.2.- Búsquedas apoyadas en la propuesta del currículum del Mec y editorial Santillana:

Anteriormente mencionábamos la gran similitud de la oferta editorial con la propuesta realizada desde el curículum para el área en al etapa planteado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Esta razón nos ha llevado a plantear una serie de búsquedas complementarias entre ambos espacios, la intención se centra en tratar de diferenciar centros que han buscado el cobijo en una u otra propuesta. Pasemos a identificar los *"textos de referencia"* utilizados como referentes en la búsqueda dentro de este espacio:

Búsquedas referenciadas en la propuesta del Mec			
1ª	*Ajustar sus movimientos*	*2ª*	*Saltar coordinadamente*
3ª	*Habilidad de girar*	*4ª*	*Anticiparse a la trayectoria*
5ª	*haber incrementado*	*6ª*	*Ajustando su actuación*
7ª	*Juegos de su grupo*	*8ª*	*Iniciación deportiva*

Búsquedas referenciadas en la propuesta de la editorial Santillana			
1ª	*Orientarse en el espacio*	*2ª*	*Actitud de aceptación*
3ª	*Utilizar las nociones*	*4ª*	*Mediante escenificaciones*
5ª	*Ajustar los movimientos*	*6ª*	*Globalmente las capacidades*
7ª	*Actitud de aceptación*		

Veamos de forma independiente, loscentros que se han situado más cercanos a esta propuesta, utilizando la misma para apoyar sus criterios de evaluación del área en cada uno de los ciclos de la etapa:

***: Copia literal **: Adapta formal *: Adapta contenido	*Centro:* **Granada 11**								
	1º ciclo			*2º ciclo*			*3º ciclo*		
Relaciones con:	***	**	*	***	**	*	***	**	*
Propuesta Ceja	1/7								
Propuesta Mec/Santillana	6/15				1/15		9/15		

Es un centro que vincula su propuesta a la realizada por el Mec para la etapa, posteriormente adaptada por Santillana, es curioso como desaparece el vínculo en el 2º ciclo, aspecto que posteriormente analizaremos.

***: Copia literal **: Adapta formal *: Adapta contenido	*Centro:* **Granada 12**								
	1º ciclo			*2º ciclo*			*3º ciclo*		
Relaciones con:	***	**	*	***	**	*	***	**	*
Propuesta Ceja		1/7	1/7						
Propuesta Mec/Santillana	2/15	1/15	2/15						1/15

Por las relaciones encontradas, vemos un centro que ha construido de forma bastante independiente su propuesta. Los apoyos para la misma están recabados especialmente de la propuesta Mec, de forma significativa en el 1º ciclo, posteriormente se pierde la relación.

***: Copia literal **: Adapta formal *: Adapta contenido	*Centro:* **Almería 8**								
	1º ciclo			*2º ciclo*			*3º ciclo*		
Relaciones con:	***	**	*	***	**	*	***	**	*
Propuesta Mec/Santillana	6/15			3/15			3/15		

Con especial fuerza en el 1º ciclo, pero también evidenciado en el 2º y 3º, podemos ver con claridad como este centro utiliza de referente esta propuesta a la hora de construir la suya propia.

Estos tres centros van a tener una mayor significación con la propuesta, seguidamente vamos a pasar a ver un ejemplo de la relaciones encontradas:

Referencia Mec/Santillana 12 5.- Utilizar en su actividad corporal la habilidad de girar 13 sobre su eje longitudinal y transversal para aumentar la 14 competencia motriz.		
Centro Granada 11	**Centro Granada 12**	**Centro Almería 8**
815 .- Utilizar en la actividad corporal la habilidad de girar 816 sobre el eje longitudinal y transversal para aumentar la 817 competencia motriz	1041 .-Utilizar en la actividad corporal la habilidad de girar 1042 sobre 1043 el eje longitudinal y transversalmente para aumentar la 1044 competencia motriz.	1548 .- Utilizar en la actividad corporal la habilidad de girar 1549 sobre 1550 el eje longitudinal y transversal para aumentar la 1551 competencia

Referencia Mec/Santillana 36 13.- Colaborar activamente en el desarrollo de los juegos 37 de su grupo, mostrando una actitud de aceptación hacia los 38 demás y de superación de las pequeñas frustraciones que 39 se pueden producir.		
Centro Granada 11	**Centro Granada 12**	**Centro Almería 8**
879 .- Colaborar activamente en el desarrollo de los juegos de 880 grupo mostrando una actitud de aceptación hacia los 881 demás 882 y de superación de las pequeñas frustraciones que se pueden producir.	1057 .-Colaborar activamente en juegos de grupo, mostrando 1058 una 1059 actitud de aceptación hacia los demás *y hacia las normas* *1060 establecidas*	1638 .- Colaborar activamente en el desarrollo de los juegos de 1639 grupo mostrando una actitud de aceptación hacia los 1640 demás y de 1641 superación de las pequeñas frustraciones que se pueden producir.

Referencia Mec/Santillana 56 1.- Ajustar los Movimientos corporales a diferentes 57 cambios de las condiciones de una actividad tales como su 58 duración y el espacio donde se realiza.		
Centro Granada 11	**Centro Granada 12**	**Centro Almería 8**
928 - Ajustar los movimientos a *variaciones de* espacios (*más* *929 o* *930 menos reducidos, con o sin obstáculos) en un tiempo* *931 determinado.*	1029 .-Ajustar los movimientos corporales *en relación con el* *1030 movimiento de los otros compañeros y en relación a las* *1031 condiciones externas.*	1780 .- Ajustar los movimientos corporales a diferentes 1781 cambios de 1782 las condiciones de una actividad tales como su duración y el espacio donde se realiza

Hemos podido ver reflejado en los ejemplos entresacados de las quince búsquedas realizadas en este espacio, como el paraguas utilizado por uno u otro centro, es siempre el mismo, las modificaciones, básicamente, se realizan desde una perspectiva formal, sin realizar grandes cambios en el contenido del criterio.

6.4.2.3.- Búsquedas apoyadas en las editoriales:

El punto de partida se ha situado en los *"textos de referencia"* recogidos en primer lugar, para desde ellos, pasar a un análisis minucioso de aquellos centros que han coincidido con ellos en las búsquedas realizadas.

Editorial Everest (textos de referencia)			
1ª	*Control corporal*	2ª	*Adaptación de la velocidad*
3ª	*Reconocimiento de la simetría*	4ª	*Originalidad en la expresiva*

Un único centro: Granada 5, se identifica con esta propuesta, además realiza una copia literal para los tres ciclos, ya que la oferta inicial solo se hace para el primero:

***: Copia literal **: Adapta formal *: Adapta contenido	*Centro:* **Granada 5**								
	1º ciclo			*2º ciclo*			*3º ciclo*		
Relaciones con:	***	**	*	***	**	*	***	**	*
Propuesta Editorial	4/4			4/4			4/4		
Su propuesta se apoya en una copia literal, los mismos criterios para los tres ciclos de la oferta que realiza la editorial Everest.									

Como podemos verificar a través del ejemplo que se recoge a continuación, la coincidencia entre la propuesta elaborada por el centro y la fuente utilizada es total, por lo que nos encontramos ante una clara copia literal, reiterada con anterioridad en los espacios curriculares analizados anteriormente.

Centro Granada 5	Propuesta Everest
359 . La originalidad en la expresiva de los movimientos 360 corporales, en las representaciones de escenas 361 de la vida	188 La originalidad en la expresiva de los movimientos 189 corporales, en las representaciones de escenas 190 de la vida

Editorial Anaya (textos de referencia)					
1° ciclo		2° ciclo		3° ciclo	
1ª	*Coordina los desplazamientos*	1ª	*Acepta el resultado*	1ª	*Utiliza estrategias*
2ª	*Ajusta sus movimientos*	2ª	*Intercepta o golpea*	2ª	*Utiliza los giros*
3ª	*Reproduce estructuras*	3ª	*Adopta medidas de seguridad*	3ª	*Reproduce bailes*

Dos van a ser los centros que mayor número de relaciones van a presentar con esta editorial, en el resto se producen pequeñas coincidencias que suelen estar más marcadas por la coincidencia puntual en el contenido de referencia. Pasemos a analizar los centros antes referenciados:

***: Copia literal **: Adapta formal *: Adapta contenido	***Centro:* Granada 7**								
	1° ciclo			***2° ciclo***			***3° ciclo***		
Relaciones con:	***	**	*	***	**	*	***	**	*
Propuesta Editorial	No realiza propuesta para este ciclo			3/3			3/3		
Su propuesta se apoya en una copia literal, de la oferta de la editorial Anaya.									

***: Copia literal **: Adapta formal *: Adapta contenido	***Centro:* Almería 2**								
	1° ciclo			***2° ciclo***			***3° ciclo***		
Relaciones con:	***	**	*	***	**	*	***	**	*
Propuesta Editorial	No realiza propuesta			2/3		1/3	3/3		
La editorial Anaya, será el soporte fundamental del centro a la hora de plasmar los criterios de evaluación para el 2° y 3° ciclo.									

El ejemplo que se rescata de las búsquedas realizadas, es un ejemplo de cómo han utilizado estos dos centros la fuente de la editorial a la hora de construir sus criterios de evaluación para los ciclos:

Propuesta Anaya:	
111 Participa en todas las actividades propuestas, 112 acepta a sus compañeros independientemente de 113 su condición social, respeta las normas y 114 reglas de juego, acepta el resultado que se 115 produzca considerándolo como un elemento más 116 del juego y controla su conducta para que sea 117 respetuosa y deportiva y no desestabilice la 118 armonía del grupo.	
Centro Granada 7	***Centro Almería 2***
457 + Participa en todas las actividades propuestas 458 + Acepta a sus compañeros independientemente de su 459 condición social. 460 + Respeta las reglas de juego. 461 + Acepta el resultado que se produzca considerándolo como 462 un elemento más del juego. 463 + Controla su conducta para que sea respetuosa y deportiva 464 y no desestabilice la armonía del grupo.	1179 - Participa en todas las actividades propuestas, acepta a sus 1180 compañeros independientemente de su condición social, 1181 respeta las normas y reglas de juego, acepta el resultado que 1182 se produzca considerándolo como un elemento más del juego 1183 y controla su conducta para que sea respetuosa y deportiva y 1187 no desestabilice la armonía del grupo

El ejemplo evidencia la transcripción literal en ambos centros de la oferta lanzada desde la editorial, tanto Granada 7 como Almería 2, hacen suyos los criterios de evaluación, sin modificar ni un ápice los propuestos por la editorial.

Las búsquedas lanzadas desde los textos de referencia seleccionados de la editorial Edebé, no han encontrado respuesta en los criterios propuestos por los centros, a pesar de ello consideramos significativo que queden recogidos en este espacio.

Editorial Edebé (textos de referencia)			
2º ciclo		**3 ciclo**	
1ª	***Identificar los huesos***	**1ª**	***Espacio próximo***
2ª	***Mecanismo cardiovascular***	**2ª**	***Vestimenta apropiada***
3ª	***Formas básicas de giro***	**3ª**	***Nociones de simultaneidad***

Para finalizar este espacio de análisis de las relaciones aparecidas en las búsquedas realizadas para identificar las fuentes de referencia utilizadas por los centros para construir sus

el espacio de los criterios de evaluación para el ciclo dentro de los Proyectos Curriculares del Área de Educación Física, voy a realizar la última verificación con la editorial Gymnos, utilizada por el centro Granada 4, para construir su propuesta:

Editorial Gymnos (textos de referencia)			
1ª	*Recorrer hacia adelante*	**2ª**	*Golpear una pelota*
3ª	*Reconoce la derecha*	**4ª**	*Oponer el pulgar*

***: Copia literal **: Adapta formal *: Adapta contenido	***Centro:* Granada 4**								
	1º ciclo			***2º ciclo***			***3º ciclo***		
Relaciones con:	***	**	*	***	**	*	***	**	*
Propuesta Editorial		3/3		No realiza propuesta				3/3	
La editorial Gymnos será el soporte de su propuesta, básicamente recogen la misma y la adaptan formalmente para el 1° y 3° ciclo.									

Como se puede comprobar en el siguiente ejemplo, la similitud entre ambas propuestas es prácticamente total:

Centro Granada 4	**Propuesta Gymnos**
152 .- Imagen y percepción corporal: 153 .- Reconoce la derecha y la izquierda sobre sí mismo. 154 .- Puede reproducir acciones observadas en otros. 155 + Control de la Actitud y Postura: 156 .-Se mantiene en equilibrio sobre un solo pie y sin 157 moverse durante 15 segundos. 158 .-Es capaz de recorrer hacia adelante y hacia atrás un 159 banco sueco. 160 + Percepción, Organización y Representación Espacial: 161 .-Puede golpear con la mano sobre una superficie 162 siguiendo un ritmo ***determinado.*** 163 + Coordinación Óculo-Motriz: 164 .-Puede oponer el pulgar al resto de los dedos en menos de 3 segundos.	2 Imagen y percepción corporal: 3 1.- reconoce la derecha y la izquierda sobre si mismo. 4 2.- Puede reproducir acciones observadas en otros. 5 Control de la actitud y postura: 6 3.- Se mantiene en equilibrio sobre un solo pie y sin 7 moverse durante 15 segundos. 8 4.- Es capaz de recorrer hacia adelante y hacia atrás un 9 banco sueco. 10 Percepción, Organización y Representación espacial. 11 ***5.- Puede dibujar un rombo, tras observar el modelo.*** 12 6.- Puede golpear con la mano sobre una superficie, 13 siguiendo el ritmo ***de un metrónomo.*** 14 Coordinación Óculo-Motriz: 15 7.- Puede oponer el pulgar al resto de los dedos en menos de 3 segundos.

6.4.2.4.- Centros que no se identifican con claridad en una propuesta:

Este espacio lo componen cuatro centro que trabajan sus propuestas de criterios de evaluación para los ciclos desde un enfoque más abierto, en cuanto a la utilización de fuentes de referencia; como podemos comprobar seguidamente, cada uno de ellos presenta relaciones con algunas de las propuestas realizadas por la administración o las editoriales, pero no llegan a tener un nivel de significatividad los suficientemente alto como para poder encuadrarlos en alguna de ellas.

Lo que si podemos comprobar es la alta similitud que se percibe entre las propuestas de algunos de ellos, aspecto que nos indica la posibilidad de un trabajo en sintonía, bajo el espacio de un mismo grupo de trabajo, o la copia de la propuesta por parte de alguno de ellos, aspecto menos probable.

***: Copia literal **: Adapta formal *: Adapta contenido	***Centro:* Almería 5**								
	1º ciclo			***2º ciclo***			***3º ciclo***		
Relaciones con:	***	**	*	***	**	*	***	**	*
Propuesta Editorial		1/10				2/10			
Es una propuesta bastante independiente sin una fuente clara de inspiración. Está construida desde un espectro amplio de apoyos.									

***: Copia literal **: Adapta formal *: Adapta contenido	***Centro:* Almería 12**								
	1º ciclo			***2º ciclo***			***3º ciclo***		
Relaciones con:	***	**	*	***	**	*	***	**	*
Propuesta Ceja	No construye propuesta para este ciclo			1/7		1/7			
Propuesta Editorial						2/10			
Trabaja bastante independiente, al igual que el centro anterior, con el que mantiene unas claras vinculaciones en cuanto a coincidencias en la propuesta elaborada por ambos. Posteriormente analizaremos las mismas.									

***: Copia literal **: Adapta formal *: Adapta contenido	*Centro:* **Almería 13**								
	1º ciclo			*2º ciclo*			*3º ciclo*		
Relaciones con:	***	**	*	***	**	*	***	**	*
Propuesta Ceja			1/7				No presenta propuesta para este ciclo		
Propuesta Editorial	1/10								
Mantiene la linea de los centros anteriores en cuanto a independencia, solamente en el 1º ciclo, aparecen algunas relaciones poco significativas.									

***: Copia literal **: Adapta formal *: Adapta contenido	*Centro:* **Almería 14**								
	1º ciclo			*2º ciclo*			*3º ciclo*		
Relaciones con:	***	**	*	***	**	*	***	**	*
Propuesta Ceja	1/7		1/7	1/7		2/7	No realiza propuesta para el ciclo.		
Propuesta Mec/Santillana									
Propuesta Editorial	2/10					1/7			
Las relaciones que presenta no son lo suficientemente significativas como para vincular su propuesta a uno de los modelos aportados por administración o editoriales. Veremos posteriormente como mantiene una relación clara con los centros Almería 5 y 12.									

Veamos seguidamente un ejemplo del alto grado de coincidencia de propuestas entre algunos de estos centros:

Centro Almería 5	**Centro Almería 12**	**Centro Almería 14**
1918 . Sobre la adecuación respecto a factores 1919 externos. 1920 Se valorará si cada aluno y cada alumna: 1921 - Reproduce estructuras rítmicas a partir de los 1922 diferentes movimientos corporales ayudados con 1923 diferentes instrumentos de percusión.	2055 - Sobre la adecuación respecto a factores externos 2056 Se valorará si el alumno 2057 - Reproduce estructuras rítmicas a partir de los diferentes 2058 movimientos corporales ayudados por diferentes 2059 instrumentos 2060 de percusión.	2110 - Sobre la adecuación respecto a factores externos 2111 Se valorará si el 2112 alumno 2113 - ***Inventa*** y reproduce estructuras rítmicas mediante 2114 diferentes movi- 2115 mientos corporales ***y con la interpretación de*** 2116 instrumentos de percursión

1488 Utiliza los giros sobre el eje longitudinal y sobre el 1489 transversal asociándolos con diferentes desplazamientos y 1490 saltos.	1934 - Utiliza los giros sobre el eje longitudinal y 1935 sobre el eje transversal asociándolos con 1936 diferentes desplazamientos y saltos.	2070 - Utiliza los giros sobre el eje longitudinal de saltar 2071 ***coordinando el*** ***2072 gesto de batida con el adecuado ajuste de brazos***

Podemos evidenciar en los ejemplos anteriores como las propuestas de Almería 5 y Almería 12 son idénticas, mientras que Almería 14 realiza modificaciones formales o de contenido en las suyas respecto a las anteriores.

6.4.3.- Modelos de elaboración de los criterios de evaluación aparecidos.

En un primer análisis global de los resultados **(ver tabla 18),** podemos ver que el nivel de abstención reflejado es sumamente alto, prácticamente el 60% de los centros no identifican este espacio dentro de sus proyectos; en segundo lugar porque se mantiene, dentro del marco de los centros que sí lo identifican, una clara tendencia a seguir realizando, de forma mayoritaria, copias o adaptaciones formales de las propuestas de la administración o de las editoriales más significativas dentro del área. Las tres cuartas partes de los centros, han optado po la vía de dar solución a los criterios de evaluación por la vía rápida anteriormente comentada.

Tabla nº 18											
Tabla global de Criterios de evaluación				**Copiados**				**Adaptados**			
No contemplados		**Originales**		**Editorial**		**Adminis**		**Editorial**		**Adminis**	
Frec.	%	Frec.	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
15	58	3	11	3	11			1	4	4	15

Una vez realizado el estudio de las ofertas realizadas por cada uno de los centros para el espacio de la evaluación en los ciclos, hemos podido agrupar a los mismos en torno a tres *"modelos estructurales"* básicos, que pasamos a describir seguidamente:

6.4.3.1.- Primer Modelo: Criterios de evaluación autónomos:

Ha sido la estructura más utilizada por los centros a la hora de diseñar sus criterios de evaluación en cada uno de los ciclo; ejemplos significativos de este modelo los podemos identificar en la propuesta curricular lanzada por la administración central (Mec) y la andaluza (CEJA); así mismo tres editoriales punteras en propuestas curriculares para el área: Edebé, Everest y Santillana, han utilizado esta misma estructura a la hora de plasmar los criterios de evaluación por ciclos.

En la **tabla 19** que se presenta a continuación, podemos identificar los centros que han seguido este camino en sus propuestas.

Tabla nº 19: Centros con estructura autónoma en sus criterios de evaluación para el ciclo

Centro	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Centro	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
Granada 5	*	*	*	Almería 4	*		
Granada 7		*	*	Almería 5	*	*	
Granada 8	*	*	*	Almería 12		*	*
Granada 11	*	*	*	Almería 13	*	*	
Granada 12	*	*	*	Almería 14	*	*	

Veamos como ejemplo del mismo, la propuesta que realiza el centro Almería 8 para el primer ciclo:

1516 PRIMER CICLO.
1517 CRITERIOS DE EVALUACIÓN.
1518 .- Orientarse en el espacio, con relación a uno mismo,
1519 utilizando las nociones topológicas básicas
1520 (izquierda-derecha,
1521 delante-detrás, arriba-abajo, dentro-fuera, cerca-lejos, ...).
1522 En el ámbito del conocimiento del propio cuerpo es
1523 importante
1524 constatar, al finalizar el primer ciclo, si los alumnos
1525 utilizan las
1526 nociones topológicas para orientarse en los entornos
1527 próximos
1528 y situar las personas y los objetos con relación a sí
1529 mismos. La
1530 evaluación de la interiorización de las nociones de
1531 orientación

espacial se hará en espacios con los que el alumno esté familiarizado.

.- Sincronizar el movimiento corporal mediante estructuras rítmicas sencillas y conocida.

En este criterio pretendemos evaluar la capacidad de los alumnos de ajustarse a estructuras rítmicas que ya conocen y han trabajado previamente y de reproducirlas mediante el movimiento (saltando, andando, dando palmas, pateando, etc.).

En este ciclo el aspecto más importante es la interiorización del tiempo. La invención de ritmos será objeto de observación en ciclos posteriores.

.- Utilizar en la actividad corporal la habilidad de girar sobre el eje longitudinal y transversal para aumentar la competencia motriz.

Con este criterio se trata de comprobar la capacidad que tienen los niños de utilizar los giros en las actividades cotidianas. Los giros sobre el eje longitunial podrán estar asociados a desplazamientos y saltos, cambios de dirección y sentido. En la evaluación no ha de buscarse un ajuste igual a un modelo, sino el uso que se hace de los giros para lograr mejores respuestas motrices, evitando en todo momento el riesgo en su utilización.

.- Desplazarse, en cualquier tipo de juego, mediante una carrera coordinada con alternancia brazo-pierna y un apoyo adecuado y activo del pie.

Este criterio pretende evaluar el dominio conseguido en los desplazamientos mediante carreras. La observación irá dirigida a la alternancia contralateral brazo-pierna, al tipo de apoyo de la planta del pie y la extensión sobre la punta del mismo. Otros factores más técnicos de la carrera no tienen tanta importancia en esta fase.

.- Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor, acercándose a los valores normales del grupo edad en

nuestro
entorno.
Este criterio pretende evaluar si los alumnos han
desarrollado
las capacidades físicas a lo largo del ciclo. Para ello será
necesario realizar sucesivas observaciones comparando
los
resultados y comprobando los progresos. Conviene
subrayar que
en la aplicación de este criterio interviene tanto la
comparación
con un standar previamente establecido como el progreso
comprobado para cada alumno en las sucesivas
observaciones
realizadas.
El desarrollo de las capacidades se hace globalmente pero
en
este ciclo pondremos especial atención al mantenimiento
de la
flexibilidad, debido a la reducción que se produce, en
algunas
articulaciones, en estas edades.
.- Reaccionar ante las informaciones auditivas o visuales
que
llegan del entorno empleando el movimiento o los gestos
(patrones motores, movimientos expresivos, gestos,
inmovilidad).
Con este criterio se quiere evaluar la capacidad de
respuesta
corporal ante estímulos sensoriales. Se valorará la
naturalidad,
espontaneidad y expresividad de los movimientos. Las
informaciones auditivas y visuales pueden ser de
diferentes
tipos y darse solas o asociadas : melodías, percusiones,
imágenes, posturas, órdenes, situaciones de juego, etc.
.- Identificar como acciones saludables las normas de
higiene
personal asociadas con la realización de actividades
físicas
(lavarse las manos después de jugar, cambiarse de ropa
cuando
está sucia o sudada), practicándolas habitualmente.
Este criterio va dirigido a evaluar si los alumnos están
adquiriendo los hábitos de limpieza personal básicos y
normalmente van limpios y aseados. En este ciclo lo
importante
es practicar las normas de higiene, estableciendo
relaciones más
estrechas entre la higiene, el ejercicio físico y la salud en
ciclos
sucesivos. La constancia de estos hábitos podrá hacerse
mediante la observación directa.

.- Colaborar activamente en el desarrollo de los juegos de grupo mostrando una actitud de aceptación hacia los demás y de superación de las pequeñas frustraciones que se pueden producir. Con este criterio se pretende evaluar si los alumnos se relacionan adecuadamente en su grupo, se sirven de los juegos como instrumento de relación y el tipo de comportamientos que adoptan durante su práctica

(Proyecto curricular del área del centro Almería 8)

6.4.3.2.- Segundo Modelo: Criterios de evaluación vinculados a los objetivos:

Esta estrategia de construcción de los criterios de evaluación para el ciclo, parte de identificar el objetivo al que va a hacer referencia el criterio o criterios a diseñar. Evidentemente es una oferta construida desde la lógica, ya que trata de realizar un diseño de los mismos en base al objetivo previsto, que en definitiva se suele concebir como el referente a tener presente. Esta estrategia la utiliza la editorial Anaya, y posteriormente es asumida por dos centros: Granada 11, solo en la elaboración de los criterios del 2° ciclo, y Almería 2. Veamos a modo de ejemplo de la propuesta que hace la editorial Anaya:

OBJETIVOS DE 1° CICLO	CRITERIO/S EVALUACIÓN PARA EL 1°CICLO
. Participar de forma habitual en cualquier tipo de actividad física, de forma lúdica. independientemente del resultado.	Participa de forma activa en todas las actividades físicas con atención e interés.
... Aceptar a sus compañeros independientemente de sus características personales. sociales y sexuales.	Acepta y colabora con sus compañeros y compañeras independientemente de su condición social, sexo o raza.
... Respetar las normas de juego establecidas. bien sea por el grupo o por el reglamento.	Establece las reglas y cuida de su cumplimiento en situaciones de juego.
... Controlar conductas que desestabilicen la armonía del grupo en los juegos de cooperación y oposición.	Participa en cualquier juego recreándose, aceptando a todos los participantes y acatando el resultado final.
Adoptar una actitud de cooperación en la realización de actividades físicas.	Coopera de buen grado en la ejecución de actividades físicas de grupo en la escuela sin mostrar conductas agresivas.
... Evitar conductas agresivas en las actividades físicas competitivas.	

OBJETIVOS DE 1º CICLO	CRITERIO/S EVALUACIÓN PARA EL 1ºCICLO
Desarrollar las capacidades motoras mediante situaciones de juego.	Efectúa correctamente (desde el punto de vista cualitativo) la acción del salto, a partir de situaciones de juego.
... Experimentar las posibilidades y limitaciones del movimiento en entornos habituales.	Coordina los desplazamientos en carrera, con alternancia brazo-pierna, realizando un apoyo adecuado y activo del pie.
... Consolidar las relaciones topológicas básicas.	Lanza objetos conocidos con una sola mano de forma coordinada. Identifica y adopta las posiciones de delante-detrás, arriba-abajo, dentro-fuera, etc., reconociéndolas en sí mismo y en otros compañeros con respecto a objetos.
... Adecuar el movimiento a partir de estímulos visuales y/o auditivos.	Adecúa sus movimientos en los entornos conocidos a través de la correcta percepción de estímulos visuales y/o auditivos.
... Apreciar las distancias, el sentido y la velocidad en los desplazamientos propios.	Percibe la velocidad y sentido de los desplazamientos propios, tomando como punto de referencia objetos y compañeros.
Reconocer las diferentes partes de su cuerpo, descubriendo sus posibilidades de movimiento y utilizando el juego como medio de actividad física.	Conoce, señala y utiliza las distintas partes del cuerpo.
Identificar diferentes grados de complejidad en la actividad física (duración, distancia, etc.).	Ajusta sus movimientos a variaciones de espacios (más o menos reducidos, con o sin obstáculos) en un tiempo determinado.
... Reconocer la relación existente entre las actividades físicas realizadas y los efectos inmediatos en el organismo.	Establece una asociación entre los diferentes ejercicios físicos (intensos, de larga duración, etc.) y los efectos inmediatos sobre el organismo (elevación del ritmo cardiaco, mayor consumo de oxígeno, etc.).
... Disfrutar de la actividad física independientemente de los resultados.	Prescinde de los resultados que se produzcan en los diferentes juegos y da mayor importancia al hecho de jugar y recrearse en él aceptando a todos los participantes.
Conocer distintas actividades físicas que constituyan parte del entorno habitual.	Conoce y practica diferentes actividades físicas de su entorno habitual.
... Participar activamente en las actividades físicas que se celebren en la escuela y en el entorno habitual.	Participa en las actividades físicas que se celebran en la escuela.
... Utilizar adecuadamente los espacios donde se desarrollen actividades físicas.	Utiliza de forma adecuada materiales y espacios donde se desarrollan actividades físicas.
... Adecuar los movimientos corporales a ritmos sencillos.	Reproduce estructuras rítmicas sencillas a través del movimiento corporal.
	Comunica ideas sencillas e imita animales por medio de la mímica.

OBJETIVOS DE 1° CICLO	CRITERIO/S EVALUACIÓN PARA EL 1°CICLO
Adoptar una correcta actitud postural, conociendo los riesgos que la falta de ésta entraña para su salud.	Se sienta erguido y adopta posturas correctas en cualquier situación, además de conocerlos problemas de salud que le puede producir una incorrecta actitud postural.
... Conocer las situaciones de riesgo que conlleva la actividad física.	Conoce los riesgos intrínsecos de la educación física y observa los hábitos de limpieza personal.
... Consolidar hábitos de limpieza personal.	

Dentro del capítulo de centros, veamos un ejemplo de como realiza el planteamiento de los criterios de evaluación para el 2° ciclo el centro Granada 11:

CRITERIOS PARA EL 2° CICLO:
PARA EL OBJETIVO 1:
- Participar de forma activa en todas las actividades físicas con interés.
- Aceptar a sus compañeros y compañeros y colaborar con ellos; independiente de su condición social, sexo o raza.
- Establecer reglas y cuidar de su cumplimiento, en situaciones de juego.
- Participar en cualquier juego, recreándose, aceptando a todos los participantes y acatando el resultado final.
PARA EL OBJETIVO 2:
- Cooperar de buen grado en la ejecución de actividades físicas de grupo sin mostrar conductas agresivas.
PARA EL OBJETIVO 3:
- Coordinar los desplazamientos en carrera con alternancia brazo-pierna, realizando un apoyo adecuado activo del pie.
- Identificar y adoptar las posiciones de delante-detrás, arriba- abajo, dentro-fuera..., reconociendolas en sí mismo y en otros compañeros con respecto a objetos.
- Sincronizar el movimiento corporal mediante estímulos visuales o auditivos.
- Percibir la velocidad y el sentido de los desplazamientos propios, tomando como punto de referencia objetos y compañeros.
PARA EL OBJETIVO 4:
- Conocer, señalar y utilizar las distintas partes del cuerpo.

(Proyecto curricular de área del centro Granada 11)

6.4.3.3.- Tercer Modelo: Criterios de evaluación vinculados con los contenidos:

Es la tercera vía utilizada a la hora de estructurar los criterios de evaluación, está inspirada en la propuesta de la editorial Gymnos (Bueno, Manchón y Ruiz; 1990), utiliza el soporte del contenido como referencia a la hora de determinar los criterios de evaluación. El centro Granada 4 es un claro exponente de esta propuesta, que como podemos comprobar en el ejemplo está excesivamente cargada en una evaluación de aptitudes, olvidando todo el espacio conceptual y actitudinal que debiera identificarse en el área. Otro dato significativo es la gran cercanía que presenta la propuesta con un enfoque operativo de los objetivos. Veamos el ejemplo:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA EL 1º CICLOS:
CAPACIDADES PERCEPTIVO-MOTRICES
.- Imagen y percepción corporal:
.- Reconoce la derecha y la izquierda sobre sí mismo.
.- Puede reproducir acciones observadas en otros.
+ Control de la Actitud y Postura:
.-Se mantiene en equilibrio sobre un solo pie y sin moverse durante 15 segundos.
.-Es capaz de recorrer hacia adelante y hacia atrás un banco sueco.
+ Percepción, Organización y Representación Espacial:
.-Puede golpear con la mano sobre una superficie siguiendo un ritmo determinado.
+ Coordinación Óculo-Motriz:
.-Puede oponer el pulgar al resto de los dedos en menos de 10 segundos.
.-Golpear una pelota con diferentes partes del cuerpo.
+ Coordinación Locomotriz:
.-Puede saltar rítmicamente alternando derecha-izquierda, sin determinar el número de apoyos de cada pie.
.-Puede conducir a la "pata coja" una caja de cerillas.
+ Agilidad:
.Controla bien la velocidad de carrera y los cambios de dirección en los juegos.
+ Potencia:
.Puede lanzar una pelota de tenis a más de 10 metros de distancia, si es chico; y a más de 8 metros, si se trata de niñas.
.Puede saltar por encima de un elástico colocado a 40 cm. partiendo con los pies juntos.
+ Resistencia:
.Puede mantener un ritmo moderado de carrera entre 3y 5 minutos.
.Puede correr 20 metros en menos de 5 segundos, si se trata de un chico y 5 segundos y 5 décimas si se trata de una chica.

(Proyecto curricular de área del centro Granada 4)

Para culminar el análisis del espacio de la evaluación en los Proyectos Curriculares del área de Educación Física, consideramos muy significativo el enfoque dado a este capítulo, por parte de algunos centros, en lo que respecta a la pregunta de ¿a quién o qué evaluar?. En este sentido, podemos decir que son escasas las referencias aparecidas en los documentos de los centros, que hagan referencia a procesos de evaluación centrados en otros agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje que no sean los alumnos y alumnas de la etapa. Hagamos una recapitulación en este sentido, profundizando en aquellos que sí han identificado en sus propuestas otros agentes susceptibles de ser evaluados:

66 CRITERIOS DE EVALUACIÓN
67 La evaluación es una etapa del proceso
68 enseñanza-aprendizaje que tiene
69 por fin, comportar, de modo
70 sistemático, en qué medida se han logrado los resultados
71 previstos en los objetivos que se pretenden alcanzar.
72 La evaluación debe ser: sistemática, continua, integral,
73 motivadora, educativa, individualizada y participativa.
74 Se realizará en sus tres vertientes: alumno, profesor y
75 proyecto

124 .- EVALUACIÓN DEL PROFESOR.
125 Con ella perseguimos:
126 -Una auténtica calidad de enseñanza
127 -Mejorar la función docente
128 -Permitir una reflexión crítica que nos lleve hacia una
129 formación y perfeccionamiento permanente
130 ...-¿QUÉ EVALUAR?
131 - El logro de los objetivos
132 - Analizar la selección de contenidos
133 - Adecuación de las actividades
134 - Utilización correcta de medios y recursos
135 ... ¿QUIÉN EVALÚA?
136 - El propio profesor
137 - Los alumnos
138 .- EVALUACIÓN DEL PROYECTO.
139 Nos vendrá dada por el análisis de las dos anteriores.

(Proyecto curricular de área del centro Granada 4)

1304 LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA.
...
1320 La evaluación, además, implica al propio proceso. Por ello,
1321 se realizará fundamentalmente a través del seguimiento de
1322 las actividades diseñadas en las sesiones, para el desarrollo de
1323 los diferentes bloques temáticos.
...
1421 La evaluación del profesor es una necesidad que debemos
1422 asumir como parte integrante del proceso. Tiene varias
1423 finalidades:

1424 - Conseguir una auténtica calidad de enseñanza.
1425 - Mejorar la función docente.
1426 - Permitir una reflexión crítica como elemento
1427 fundamental de
1428 la formación y perfeccionamiento permanentes.
1429 Respecto a quién evalúa al profesor, en primer lugar, el
1430 propio profesor.
1431 Es él, en realidad, quien posee la primera y más
1432 directa fuente de información sobre el desarrollo de sus
1433 tareas y funciones.
1434 En segundo lugar, a partir de las opiniones o
1435 valoraciones de sus propios alumnos en aquellos aspectos
1436 en los
1437 que pueden tener elementos de juicio. Esta valoración de
1438 los alumnos debe ser provocada y estimulada por el propio
1439 profesor

(Proyecto curricular de área del centro Almería 4)

Solamente estos dos centros: Granada 4 y Almería 4, hacen esta visión abierta del proceso evaluador, el resto concentra su enfoque en la exclusiva visión reduccionista de entender al alumnado como el único agente de todo el proceso susceptible de *"sufrir"* la evaluación.

CAPÍTULO 7

PERCEPCIONES Y CREENCIAS DEL PROFESORADO ANTE LA ELABORACIÓN DE LOS PROYECTOS DE CENTRO

EL PROFESORADO ANTE LA ELABORACIÓN DE LOS ESPACIOS COMUNES DEL PROYECTO CURRICULAR:

- El diseño de los objetivos; ¿cuales?, ¿porqué? y ¿para qué?
- la selección de los contenidos
- La toma de decisiones metodológicas globales en los proyectos
- Evaluar. La gran asignatura pendiente

EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA ANTE LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR PARA EL ÁREA:

- La identificación de los objetivos del área
- La selección de los contenidos para el área
- El diseño de las Orientaciones Metodológicas
- Los procesos de evaluación en el área de Educación Física

PERCEPCIONES Y CREENCIAS DEL PROFESORADO EN TORNO A LA CONCEPCIÓN DEL CUERPO Y EL DEPORTE EN EL ÁMBITO ESCOLAR

En los capítulos anteriores hemos podido ir comprobando cual ha sido el resultado final de los procesos de elaboración de los Proyectos Curriculares en los centros, pero los resultados obtenidos nos han dejado la sensación de estar frente a enfoques claramente burocráticos (Salinas, 1990) que no dejan traslucir las verdadera concepción que los maestros y maestras involucrados, tienen de este documento. ¿Cual es el verdadero valor que otorgan a este documento?, ¿refleja el hacer cotidiano en las aulas?, ¿cumple con la función de reflexión que se le otorga a priori?; estas y otras muchas preguntas han quedado por contestar desde el análisis realizado de los documentos aportados.

En este capítulo vamos a tratar de arrojar luz sobre las cuestiones referidas anteriormente, tomando como referencia un doble prisma, por una parte tratando de hacer explícitas las percepciones y creencias del profesorado en general, para desde esta visión global, aterrizar en el espacio específico del área de Educación Física, que a causa de sus peculiaridades y de contar con una figura, la del maestro/a especialista, puede presentar unas pautas de actuación cercanas o lejanas a los parámetros que rigen los planteamientos del resto del colectivo docente de la etapa primaria.

La organización del capítulo se abre en un principio en los dos grandes frentes descritos anteriormente, y dentro de cada uno de ellos, vamos a mantener la parcelación utilizada anteriormente para el análisis de los proyectos, apoyada en los grandes espacios del mismos: percepciones y creencias a la hora del diseño de los objetivos, selección de contenidos, decisiones metodológicas y criterios de evaluación.

7.1.- El profesorado ante la elaboración de los espacios comunes del Proyecto Curricular.

7.1.1.- El diseño de los objetivos; ¿cuales?, ¿porqué? y ¿para qué?.

El primer punto de toma de contacto con este espacio, se ubica en la necesidad de adaptar los objetivos al contexto de enseñanza y aprendizaje para el cual se diseña. Probablemente uno de los aspectos más relevantes de la nueva ordenación del sistema educativo, se ha centrado en

la idea de concebir un currículum lo suficientemente abierto y flexible, como para que en cada uno de los centros se pudieran realizar las adaptaciones oportunas a las necesidades y peculiaridades que demanda el entorno, en función de los niveles socio-económicos y las características de los alumnos y alumnas. La respuesta a esta demanda por parte de los profesores y profesoras se plantea desde un enfoque empobrecido, adaptar, sí, pero sin grandes transformaciones, fundamentalmente se pretende en un primer momento seleccionar y si se entiende que este paso es insuficiente, entonces se pasa a realizar una adaptación:

98 ..., lo que hicimos fue ir escogiendo de todos los
99 objetivos propuesto por la administración en el decreto y a partir de ahí
100 hemos ido seleccionando los objetivo, haciendo una selección y en todo
101 caso una adaptación de esos objetivos a las peculiaridades del centro.
(Entrevista en profundidad en el centro: Almería 7)

56 ....basándonos en los
57 Objetivos Generales, pues, quizá, se retocaron un poquito en
58 algunos aspectos, digamos, se concretaron quizá, un poquito
59 más, se les añadieron algunas cosas...
(Entrevista inicial en el centro: Granada 10)

Curiosamente podemos asistir a planteamientos totalmente opuestos a esta adaptación al entorno, con argumentos apoyados en la necesidad de mantener una cierta igualdad entre los alumnos y alumnas andaluces con respecto a los niveles de aprendizaje. Esta argumentación justificaría una adaptación relativa de los objetivos propuestos en el currículo oficial, expresada por el sentimiento de tener que ofrecer una educación igualatoria, que no suponga grandes diferencias entre contextos y que facilite el trasvase de alumnos de un centro a otro o de una localidad a otra, sin presentar lagunas importantes en su formación. Verdaderamente esto si que es preveer el futuro:

51 ... el Decreto de Mínimos a la hora de hacer los
52 objetivos lo teníamos presente porque si no pues
53 pensamos que tenemos alumnos pues que un día están en
54 el "Almería 1" y mañana pueden irse a un colegio de
55 Huelva. Entonces si el Decreto de Mínimos es para la
56 autonomía Andaluza puesto que tiene autonomía plena
57 pues hemos jugado con ese Decreto para que no hubiera
58 luego lagunas muy insalvables sobre todo los
59 desplazamientos de una provincia a otra y de un colegio a otro.
(Entrevista en profundidad en el centro: Almería 1)

Frente a los planteamientos anteriores, también emerge sin tapujos las verdaderas razones que inclinan al profesorado a no tocar las propuestas *"oficiales"* ofertadas vía administración o editoriales. Con total trasparencia aparece una realidad inequívoca en los centros, quienes verdaderamente cierran el currículo y deciden como adaptarlo a las necesidades reales de los marcos sociales en los que se aplica, siguen siendo las editoriales desde los libros de texto:

*114 *P: Pero esos objetivos generales, los diez u once*
115 objetivos generales de primaria a la hora del Proyecto
116 Curricular, ¿son los de la editorial que manejáis o son los
117 del Decreto que aparece de la Junta de los materiales
118 curriculares?.
*119 *R: Es que coinciden es que la estructura del Proyecto*
120 Curricular de ANAYA coincide plenamente aunque haya
121 matizaciones, pero coincide por eso además como se
122 estaban utilizando esos libros de texto vino bien hacer ese
123 Proyecto Curricular.

(Entrevista en profundidad en el centro: Granada 2)

A pesar de todo, entendemos que sí se produce una adaptación de los objetivos a alcanzar en función de las necesidades del alumnado, pero esta no se realiza en el marco de los Proyectos Curriculares, queda reservada para la privacidad del espacio de la práctica; es una forma de decir claramente que la actitud del profesor se mantiene en el marco tecnológico en el que ha estado sumergido durante tantos años y que no van a abandonar con tanta facilidad; por encima de los intentos de cambios que pueda hacer la administración, el propio conocimiento práctico, adquirido tras largos años de experiencia, sigue siendo el referente preferido del profesorado para planificar su práctica:

66 ..., muchas veces más que
67 asesoramiento externo hemos tenido nuestro propio
68 asesoramiento de los años de experiencia. Nos hemos
69 basado muchas veces en la experiencia que tenemos
70 porque la verdad es que el asesoramiento lo hemos tenido
71 pero no ha sido tan fundamental como esperábamos, no se
72 por qué, quizá a la Administración le pilló un poco
73 desprevenida.

(Entrevista en profundidad en el centro: Almería 1)

Al final del proceso, la verdadera adaptación de los objetivos al contexto, a las necesidades de los alumnos y alumnas, a los intereses del maestro o la maestra se sigue manteniendo en el último escalón del proceso:

*131 *P: ¿Qué proceso seguís para esa contextualización?.*
*132 *R: Para contextualizarlos en el aula. Bueno aquí cada uno*
133 debe decir lo que hace. La programación general obedece a
134 la que viene reflejada en los libros de texto entonces ya
135 cada uno en el aula pues acondiciona con respecto a lo que
136 él ve las características de sus niños, pues ya cada uno,
137 digamos que arbitra la programación, modifica lo que
138 viene establecido en el libro de texto con respecto a las
139 necesidades que él ve. Es una cuestión ya más de cada uno.

(Entrevista en profundidad en el centro: Granada 2)

Si realmente deseamos ver cómo se concreta el currículo en el marco de la escuela, inevitablemente tendremos que ir a buscar esta dentro del trabajo individualizado de cada uno de los maestros y maestras de las escuela, solo a ese nivel podremos realizar una verdadera valoración de la realidad curricular.

7.1.2.- La selección de los contenidos.

Si tuviéramos que elegir el espacio del proyecto donde más se evidencie la presencia de las editoriales, sin duda apostaríamos por aquel en el que se deciden los contenidos más adecuados a desarrollar en cada uno de los ciclos (secuenciaciones). Las editoriales se han convertido en auténticos *"faros"*, para evitar los posibles riesgos de naufragio de los profesores por las peligrosas aguas de la concreción curricular. sus propuestas han servido de soporte en la mayor parte de los centros; el profesorado no ha sabido, o no ha querido, crear un espacio realmente propio para su centro, que se adapte al contexto y a las necesidades reales de sus alumnos y alumnas. Probablemente el pensamiento más razonable que ha pasado por su cabeza ha sido, que si al final en la práctica el libro de texto es quien manda, que sentido tiene hacer un esfuerzo tan grande para obtener una mínima recompensa:

69 XI :- En la práctica diaria quien manda son las editoriales,
70 (ja ,ja ,ja , risa) , y eso es la realidad; la adaptas un poco,
71 la eliges en función de las programaciones de aula ,es en
72 función de la editorial que tu has puesto .
73 Esa es la realidad ....
*885 *P: ¿Habéis entrado en una editorial más que en otra?.*
*886 *R: hemos consultado distintas editoriales, luego como*
887 sabíamos que la mayoría de los textos que teníamos aquí
888 son de ANAYA, pues quizá esa haya sido la que más peso
889 haya tenido en el Proyecto ...

(Entrevista en profundidad en el centro Almería 1)

*119 *R: Es que coinciden es que la estructura del Proyecto*
120 Curricular de ANAYA coincide plenamente aunque haya
121 matizaciones, pero coincide por eso además como se
122 estaban utilizando esos libros de texto vino bien hacer ese
123 Proyecto Curricular.

(Entrevista en profundidad en el centro Granada 2)

34 R.: "se utilizó Bruño fundamentalmente y luego Santillana
35 porque era la que correspondía a los textos que nosotros
36 usábamos aquí. Pero como dice Antonia pues cambiando"

(Entrevista inicial en el centro Almería 5)

¿Se plasma de alguna manera el trabajo cotidiano en los Proyectos Curriculares, especialmente a la hora de realizar la selección de los contenidos?. Este interrogante es un espacio fundamental para poder validar un documento, que por las referencias que tenemos hasta el momento, se limita a un simple posicionamiento teórico y a una mera explicitación de buenas intenciones, que nada tiene que ver posteriormente con la realidad que se vive en el aula. Hasta ahora, lo que si podemos decir es, que la única realidad de la práctica que se plasma en las secuencias de contenidos, la encontramos en la fuerte presencia de las propuestas editoriales que posteriormente desde el libro de texto, se adueñan del trabajo cotidiano del aula, especialmente en las áreas más clásicas que mantienen su identidad instrumental. Veamos algunas respuestas al interrogante que acabamos de plantear:

287 P.: ...no. Pero me refiero...si vosotros, a la hora de
288 abordar esos aspectos del Proyecto Curricular, habéis utilizado
289 como referente lo que se hace normalmente en el
290 Aula...entonces, si eso se ha volcado en el Proyecto Curricular,
291 pues, existe una posibilidad bastante grande de que luego tenga
292 incidencia ...

296 R.: ...había una introducción, cuando presentamos el
297 Proyecto de Formación, en el cual reconocíamos, pues, bastante
298 ignorancia en muchos aspectos de LOGSE, en muchos aspectos
299 teóricos...y razonábamos lo siguiente: si a partir de la práctica
300 tenemos que deducir todo aquello de: principios, diferenciación
301 de...actitudes, conceptos,...tenemos que hacer todo un
302 trasvase de práctica a nivel teórico...puede ser que erremos,
303 (porque vayamos por lineas diferentes de trabajo a las que, de
304 alguna forma, nos pueda permitir la Consejería o la
305 Delegación), en el ámbito en el que nos tenemos que mover.
306 Dado que esta ignorancia, en muchos aspectos teóricos y puesto
307 que también se puede abordar desde la otra óptica y es: a partir
308 de los principios, ir tomándolos como referencia para debate y
309 ver si coinciden o no, e ir cambiándolos...nos pareció que era
310 más operativo, a partir de los criterios establecidos en los

311 materiales curriculares, (en las carpetas de los materiales
312 curriculares de la Junta),...y en la propuesta curricular que nos
313 hacen las distintas editoriales, a partir de ahí, ver si coinciden
314 con lo nuestro y si no, cambiarlo, lo que no nos interese. Eso ha
315 sido mal que bien, la forma de trabajo.

(Entrevista inicial en el centro Granada 4)

Aparece la duda, los miedos a no ser capaces de dar una respuesta coherente a las demandas de la administración, y desde este posicionamiento previo, lo sensato, aquello que no entraña riesgo ni crea conflicto, es buscar el cobijo habitual, aquel en el que siempre nos encontramos seguros y cómodos porque sabemos que se ajusta a la *"oficialidad"*. Se recurre a las fuentes primarias, propuestas desde la administración o desde sus representantes en el mundo real de las escuelas: las editoriales. En todo caso, y por eso de que hay que entrar en los nuevos tiempos, comenzamos a introducir pequeñas cuñas que en cierto modo satisfagan nuestro ego y podamos decir que el documento, es una adaptación a nuestra realidad. Que nadie nos pueda acusar de copia o plagio.

Al final se apuesta por una *"macedonia de contenidos"*, elaborada a partir de lo más selecto de cada una de las latas y aderezada con el toque final que siempre otorga la redacción personalizada del texto, que no del contexto:

398 ... En nuestro
399 PCC aparecen cosas de la Junta, cosas de Anaya, cosas propias,
400 (fundidas de la Junta y de Anaya), o cosas que hemos integrado,
401 que no aparecen en ninguna de esas dos...digo, básicamente,
402 porque también hemos utilizado otros PCC de otros centros, que
403 nos llegado...y dentro de los materiales de la Junta, también hay
404 algunos ejemplos.

(Entrevista inicial en el centro Granada 4)

*259 *P: Eso lo reflejáis en el Proyecto. La fuente que habéis*
260 utilizado para elaborar los contenidos, ¿cual ha sido?.
*261 *R: Pues principalmente, yo principalmente he tenido en*
262 cuenta, sabiendo el contexto en el que estaba y con los niños
263 que iba a trabajar pues vi los contenidos que venía en los
264 Proyectos de cada materia que íbamos a elaborar entonces
265 basándome en esos contenidos pues he ido eligiendo los
266 contenidos que se adaptaban a las necesidades, entonces nos
267 hemos basado en los contenidos que vienen en los libros de
268 texto que estamos utilizando nosotros ...

(Entrevista en profundidad en el centro Almería3)

La apuesta de formación de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, al final prácticamente ha quedado en el envío a los centros de las famosas *"Cajas Verdes"* (AA.VV.

1993), material que además no parece que hay gozado de excesiva aceptación en los centros, tal como podemos ver reflejado, y que en muchos casos ha provocado que el profesorado, haya optado por marchar a la *"competencia"*, a la propuesta realizada por el Ministerio de Educación, las no menos famosas *"Cajas Rojas"* (AA.VV., 1992):

707 R.: ...pero que, ¡bueno!, que realmente es difícil
708 sonsacar, o diferenciar realmente, lo que era un Procedimiento de
709 un Concepto, ¿sabes?. Mientras que en los documentos del
710 MEC, ¡bueno!, pues, quizá te aclaraba más ese aspecto, porque,
711 por una parte te recogía lo que eran Conceptos, por otra parte
712 Procedimientos y por otra Actitudes, aunque, ¡bueno!, muchas
713 de las veces te cuestionabas sobre la diferencia existente entre
714 un Concepto y un Procedimiento. Todo desembocaba en lo
715 mismo, pero para nosotros nos era más fácil...nos era más...en sí.
716 Lo veíamos más claro el hecho de...¡bueno!, hacerlo más
717 esquemático, con una redacción más literaria, donde
718 metieses Conceptos, Procedimientos y Actitudes.

753 R: ...no, no. Pero, además, es que nosotros, de
754 alguna forma hemos hecho eso...nosotros lo que hemos hecho
755 ha sido una reelaboración de los del MEC, ...

(Entrevista en profundidad en el centro Granada 9)

33 R: Asesoramiento, ninguno. Por ninguna clase, lo que
34 ha dicho "Santiago" de las cajas famosas. Yo creo que te
35 pierden más, que ayudarte, porque abras por donde
36 abras, es mucha relación de contenidos, objetivos,
37 objetivos generales, específicos, conceptuales,
38 actitudinales, mucho jaleo, mucho lío. Meterse a
39 estudiarlo, a leerlo y decir, esto no tiene ni pies ni cabeza,
40 una cosa con la otra para, para colmo coges lo comparas
41 con el libro de texto y apenas concuerda y como dice "Marina"
42 los niveles muy bajos.

(Entrevista inicial en el centro Almería 15)

Aquí podemos encontrar uno de los detonantes que han podido provocar la *"huida"* de la propuesta oficial, para caer en el espacio de las propuestas de las editoriales, oferta por otra parte más cercana a lo cotidiano, y que reúne en ella dos grandes ventajas frente a la propuesta de la CEJA: respeta el trabajo habitual del espacio del aula y además cumplen escrupulosamente con los mínimos marcados desde el currículum andaluz. Otro hecho a analizar y que ha sido muy significativo, es la utilización preferente de la propuesta de secuencia ofertada por el MEC, frente a la CEJA, anteriormente recogíamos una respuesta en la que podemos identificar el sentir de muchos profesores: la claridad en la estructura ofertada por la primera frente a la segunda, ha hecho que gane adeptos en un mercado donde la exclusividad debiera ser el referente, ya que no

tiene ningún sentido que un centro andaluz, con currículum propio para su comunidad autónoma, obvie sus peculiaridades, y se refugie en una propuesta mucho más genérica y construida para satisfacer las necesidades de un currículum mínimo común para todo el territorio del estado.

La propia cultura profesional impide, en la mayoría de los casos, la construcción de unas secuencias de contenidos cercanas a las prácticas cotidianas, a lo que se enseña en la escuela, dejando o delegando esta labor en aquellos que consideran *"expertos"* y más capacitados que ellos para realizar un correcto desarrollo del ¿qué enseñar?.

720 R: ...es que en la elaboración de un documento de
721 este tipo, interviene mucho la cultura del personal que la hace.
722 La cultura, (hablo con mayúsculas), la historia personal de cada
723 uno ¿no?. Y yo os tengo que insistir...por el tipo de historia
724 personal que tenemos cada uno...del tipo de maestros
725 provenientes de escuelas conductistas, que ha sido en lo que nos
726 hemos educado y tal, pues, hacer una cosa como muy global,...y
727 un documento muy general, pues, no nos decía absolutamente nada
728 Entonces, necesitábamos saber que era...la gente decía: ¡pero esto
729 son tonterías!...¡¿lo que tenemos que enseñar, al final, qué es?!"...

(Entrevista en profundidad en el centro Granada 9)

Queda la impresión de haber querido cambiar la escuela, el curículum, todo lo que rodea a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin plantearse realmente transformar a la pieza clave de todo el engranaje: los maestros y maestras. Asistimos a documentos vacíos de contenido, excesivamente globales, que no aterrizan en la realidad de la práctica, que en definitiva tan solo cubren aquello para lo que fueron creados: dar cumplida respuesta a una mera exigencia administrativa en el tiempo. Se evidencia una similitud tal en las propuestas, que queda plantearse si no estamos asistiendo a la implantación de un currículum cerrado, propuesto desde la administración y desarrollado desde las editoriales, dentro de un marco de adaptación al contexto, de flexibilidad y de apertura que no le corresponde.

106 R.; Que la idea, una editorial la expresa con una
107 frase más larga y otra con una más corta. Pero
108 básicamente...Porque a mi me da la impresión que
109 las editoriales lo que han hecho ha sido lanzar, me parece a mi,
110 unos proyectos...digamos...destinados a una población de tipo
111 medio, con unos fines claros, ¿no?. Entonces sus posibilidades
112 de venta me imagino que serán mayores.

(Entrevista inicial en el centro Granada 7)

Al final vamos a dar respuesta a la célebre frase de: vamos a cambiar todo, para que todo siga igual; realmente todo sigue igual: la administración dispone, las editoriales ofician y los maestros y maestras buscan la forma de mantenerse a flote con el menor esfuerzo posible, dentro de este inmenso mar de confusión.

108 P.: "o sea que ya estáis hechas unas expertas.
109 R.: sí, sí. (Risas).
110 Otra: "pues [es] coger el ritmo de copiar"
111 R.: "sí, y decir: "bueno, esto es una cosa que tengo que hacerla,
112 la hago cuanto antes y ya está y la mando".

(Entrevista inicial en el centro Almería 5)

71 ... y entonces, yo me
72 he limitado, por falta de tiempo, ha coger el
73 Proyecto Curricular de la editorial, he subrayado
74 aquellas cosas que me parecen más importantes del
75 Proyecto Curricular y le he dicho a un compañero:
76 "...pasa esto a máquina, que esto es lo que hay que
77 poner.". Pero ha sido una selección de Contenidos o
78 una selección de lineas, de lo que yo creía que era
79 más importante de ese Proyecto Curricular. O sea, que
80 ha sido una copia literal. Literal, con esa salvedad
81 de que se ha preocupado uno de quitar lo que le
82 parecía menos importante.

(Entrevista inicial en el centro Granada 8)

El desencanto es brutal, pero nos tememos que asistimos a una realidad muy clara, que con la siguiente rotundidad queda perfectamente expresado por boca de los verdaderos protagonistas de este proceso:

389 ... entonces
390 ¿qué son los proyectos curriculares ? objetivos copiados
391 del Decreto y contenidos copiados de la editoriales y
392 punto, no hay otra cosa.

(Entrevista en profundidad en el centro Granada 10)

7.1.3.- La toma de decisiones metodológicas globales en los proyectos.

Para aproximarnos a este punto, vamos a establecer tres niveles muy claros que posteriormente, tal como se irá desgranando, van a ser los tres focos de atención de los profesores a la hora de expresar sus creencias en torno a los aspectos metodológicos. En primer lugar se

sitúan los principios metodológicos identificados en el nuevo marco curricular; posteriormente desplazaremos la atención hacia las puestas en común que los centros han realizado para tratar de plasmar una linea de actuación común para todas las áreas y como colofón, una vez más nos chocaremos con el distanciamiento entre los marcos teóricos elaborados y la realidad de la práctica cotidiana en el aula, donde el principal sentimiento que permanece, es el de unos maestros y maestros que mantienen sus pequeños *"reinos"*, una vez traspasado el umbral de la puerta del aula o del patio del colegio en clara alusión a nuestro área.

Se aprecia un alejamiento del profesorado de los marcos curriculares propuestos desde la administración; las ambiciones de los *"técnicos"*, verdaderos definidores del currículum, no se aproximan en absoluto a las necesidades de los verdaderos *"obreros"* de la educación. El problema no estriba en que no se consideren adecuados los nuevos principios sobre los que se ha querido implantar los procesos del cambio, el verdadero problema se plantea al tratar de acercar el planteamiento, utilizando un lenguaje totalmente desconocido para aquellos que deben posteriormente realizar la transcripción. Queda perfectamente explicado en el siguiente ejemplo que se rescata de una de las entrevistas en centros:

1025 Los arquitectos han hecho el borrador del decreto y a nosotros nos
1026 toca la plasmación a niveles de concreción. Soy consciente de
1027 que los que han hecho el proyecto han usado un lenguaje muy
1028 subido, como si no fueran conscientes de que lo estaban
1029 haciendo para profesores de primaria, y no para profesores de
1030 universidad, así que en algunos casos hemos tenido que decir
1031 " ¿qué nos quieren decir aquí?", porque vemos una expresión
1032 muy subida para la realidad, y hemos tenido que hacer un
1033 vocabulario base. Por eso yo creo que los "arquitectos" que han
1034 hecho el proyecto han sido "arquitectos lejanos" que no han
1035 tenido en cuenta la realidad de quienes iban a ser los que iban
1036 a trabajarlo, y sobre todo, partiendo de que el magisterio que iba
1037 a desarrollar ese programa está formado por gente que acaba de
1038 salir de las normales y de gente que ya lleva muchos años dando
1039 tumbos y que ya hace muchos años que abandonaron el mundo
1040 académico y que se han quedado sujetos a la realidad de las
1041 clases de cada día, ...

(Entrevista en profundidad en el centro Almería 14)

Una vez superada la primera barrera que supone el nuevo lenguaje curricular, es curioso como se enciende la luz para muchos maestros y maestras, que descubren que aquello que entendían tan lejano de su práctica, es algo que de forma natural, desde la presión y las necesidades que demanda el propio entorno de enseñanza y aprendizaje, ya venían haciendo *"a su manera"*. Estos descubrimiento nos dan pie a pensar que el alejamiento entre los marcos

teóricos y la práctica no es tan extremo como parece, y que probablemente, utilizando otras estrategias de formación, más cercanas a las necesidades del profesorado, se podría dar un giro significativo al *¿cómo enseñar?*, en las escuelas.

*458 *R: El mismo aprendizaje significativo, que cualquiera de*
459 nosotros de nuestras promociones hemos hecho
460 aprendizaje significativo, sin saber que existía el
461 aprendizaje significativo porque ahora es cuando nos ha
462 llegado toda esa corriente que dices,: "pero bueno si esto
463 lo hacía yo hace treinta y cinco años cuando estaba yo en
464 Salobreña pero que no sabía que se llamaba así"

(Entrevista en profundidad en el centro Almería 1)

Si anteriormente entreveíamos la posibilidad del cambio desde una modificación de las estrategias para realizar la formación permanente del profesorado, el texto que seguidamente se ha recogido ahonda más en esta linea. No se puede tratar de cambiar la forma de enseñar de un profesional anclado en unas creencias construidas desde su práctica, con las exclusivas armas de una ley, sus correspondientes decretos, ejemplificaciones cerradas para concretar un currículum abierto y algunos cursos de formación.

195 E : ¿ los nuevos criterios metodológicos que aparecen en el decreto
196 han modificado algo la práctica o solamente se quedan reflejados en
197 el papel, es decir llegan realmente al aula?
198 M : Yo creo que sí, que llega, todo esto depende mucho de la persona
199 que de otra cosa, como decía para mí este nuevo sistema educativo
200 requiere un cambio de mentalidad del profesorado, primero
201 preparado para ese cambio de mentalidad y segundo aceptar de buen
202 grado ese cambio de mentalidad, hay aperturas yo creo que más que
203 cambio hay aperturas y esas aperturas nos llevan introducción
204 efectivamente de aspectos metodológicos nuevos y más que nada
205 obligados por ese trabajo de equipo que se va haciendo y que bueno
206 pues que viendo que da resultado en un aula pues bueno pues si da
207 resultado aquí pues yo voy a utilizarlo, si no voy a llegar tan lejos voy
208 a dar un pasito más corto, pero también lo voy a hacer...

(Entrevista en profundidad en el centro Almería 7)

El segundo paso que vamos a dar se encamina a tratar de descubrir cómo se ha trasladado los principios metodológicos a los centros, se pretende conocer que es lo que queda del marco teórico, una vez que pasa por el tamiz del claustro.

*520 *P: ¿Se ha producido un debate de reflexión previo en el*
521 seno de los equipos docentes antes de explicitar la
522 metodología?.
*523 *R: El Proyecto antes de aprobarlo el Consejo Escolar se*

524 trabajó por ciclos, o sea la gente en ciclos lo conoció. Una
525 vez que los ciclos le quitaran, agregaron, quitaron,
526 destacaron o subrayaran lo que creyeron más oportuno
527 pues entonces fue ya cuando pasó al claustro y una vez
528 que el claustro lo aprobó fue cuando pasó al Consejo
529 Escolar o sea que los trámites que ha seguido, ¿el grado
530 de implicación?, pues tú lo sabes que va en función de la
531 persona unos se implican más otros menos pero que todos
532 han tenido la posibilidad de participar, de opinar y de
533 discutir el Proyecto.

(Entrevista en profundidad en el centro Almería 1)

Al leer el texto anterior, posiblemente haya quedado la sensación de no encontrar sentido al mismo dentro del contexto que estamos analizando; la intención al incluirlo ha sido precisamente esa, hacer notar el alto nivel de indefinición que tienen los centros a la hora de reflexionar sobre el establecimiento de una lineas metodológicas comunes a todas las áreas. Entienden que hay que dar respuesta a la Administración sobre le tema, pero no deja de ser una mera aportación formal, muy alejada de la realidad de la práctica.

Las siguientes unidades de texto seleccionadas reafirman lo expuesto con mayor claridad, quizás con excesiva claridad, dejando al descubierto una realidad muy tangible en los centros, en el sentido de que a pesar de establecerse unas lineas comunes desde el marco del currículum, las propias percepciones que del entorno tiene el profesorado y sus propias teorías implícitas, dictarán al final la linea metodológica a seguir.

*238 *P: La metodología que aparece en el Proyecto*
240 que más o menos recoge los principios metodológicos
241 básicos que se reflejan en el Decreto ...
243 ... ¿luego eso tiene una traducción en
244 vuestras práctica en el aula o que tratamiento le dais
245 cuando hicisteis el Proyecto, ...
*250 *R: En principio se siguen pero que no se utilizan, no se*
251 tiene para nada en cuenta lo que es los principios esos que
252 aparecen en el Proyectos están más como trámite
253 burocrático,...

*275 *P: A sido un proceso inverso, no?. El inverso es decir*
276 "mira esto es lo que aparece oficialmente, hay que
277 respetarlo y lo reflejamos?.
*278 *R: Si la Metodología la tienes que aplicar por tripas,*
279 entonces, ¿cómo lo aplicas ?, tienes que
280 aplicar lo que sabes por lo que has estudiado y lo que la
281 experiencia te haya dado, entonces "cada maestrillo tiene
282 su librillo" que tienes que poner actividades y
283 elaboraciones de no sé cuanto, pues precioso se pone y ya

284 está, que hacerlo pues si lo hacemos pero no lo ponemos
285 etiquetas al hacerlo.

(Entrevista en profundidad en el centro Granada 2)

Queda perfectamente claro que como dice la cultura popular, *"cada maestrillo tiene su librillo"*, y a pesar de las orientaciones que puedan dictarse desde la administración, la definición de lineas de actuación común a nivel del centro, al final triunfa el individualismo y el *"saber hacer"* de cada uno de los maestros y maestras.

*371 *R : En este como en otros centros se han marcado*
372 principios, ...
374 ..., yo personalmente tengo dudas de que todo el
375 mundo entienda lo mismo por cada uno de esos principios,
376 que no se ha llegado a unificar y discutir la
377 homogeneización de prácticas sino que se han
378 consensuado principios muy generales, pues de trabajo
379 activo, de trabajo individualizado, ... prácticamente
380 grandes temas pues que todo el mundo acepta, ahora cada
381 uno concreta después eso a su forma y manera de ver.

(Entrevista en profundidad en el centro Granada 13)

Se hace necesaria la bajada al aula, si se desea tener acceso al conocimiento del calado real que las lineas metodológicas marcadas desde el currículum, tienen en la práctica. Las declaraciones de buenas intenciones que recogen los proyectos, en cuanto a contemplar en las clases los principios de actividad, individualización, participación, autonomía, significatividad, etc, deben ser necesariamente verificados, ya que la burocratización sufrida por la mayoría de los proyectos, hace poner en duda su reflejo en la práctica de aula.

416 ..., lo que distingue realmente unos
417 proyectos curriculares de otros, yo creo que está en la
418 metodología, ...
421 ... la metodología es lo que puede distinguir y al mismo
422 tiempo crear la dinámica característica del centro, y
423 ahí es donde casi no se han escrito papeles, ni se le ha
424 dedicado tiempo, ...
426 ... en la metodología,
427 organización, forma de plantearse por las características
428 de unos alumnos o de otros, de un centro o de otro, de la
429 realidad socio-económica, ... hay una distinta motivación,
430 ... es donde quizá sería donde habría que centrar
431 el tiempo en los centros, y en la evaluación.

(Entrevista en profundidad en el centro Granada15)

A pesar de la visión pesimista vertida en las reflexiones anteriores, también es gratificante poder hacer patente que no todo se centra en rutinizar los procesos de elaboración y desarrollo de los proyectos; es probable que la práctica de aula de este maestro o maestra entrevistado no refleje la realidad de su trabajo cotidiano en el aula, pero es significativo que al menos, cuando tiene la oportunidad de reflexionar otorgue a la metodología y a la evaluación, un papel preponderante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por encima de la mera *"instrucción en contenidos"*. Oír que el cambio educativo debe venir desde el *¿cómo enseñar?* y no desde el *¿qué enseñar?*, es al menos una muestra de que no todo está perdido.

Como punto final a este análisis, vamos a conocer desde las propias percepciones del profesorado, el significado que para la práctica ha tenido el nuevo marco metodológico propuesto desde el curículum. En primer término queda la sensación de la idea ya expresada con anterioridad, en relación a la necesidad de buscar este espacio en la propia práctica, solo ahí será posible localizar el verdadero hacer del profesorado. Los proyectos, desde su concepción de documentos burocráticos, solo aportan transcripciones, en algunos casos literales, de las propuestas que la administración y posteriormente las editoriales han realizado. Los verdaderos principios metodológicos que sustentan la actuación del profesor, quedan implícitos, a veces dialogados, pero raramente escritos y reflexionados:

506 ... nunca ha habido
507 realmente , por escrito, ninguna teoría metodológica ni didáctica
508 por decir. Pero sí que subyacía una serie de excusa común...
(Entrevista en profundidad en el centro Granada 1)

Es significativo que los cambios en cuanto en la metodología se hayan realizado por necesidades del guión marcados por las editoriales. Se produce la inercia de *"causa-efecto"*, los libros de texto cambian, yo cambio en función de ellos. Esta adaptación camaleónica que se realiza, aunque entendemos que positiva, no deja de ser frustrante:

477 ... claro que ha cambiado la metodología, pero
478 nos ha cambiado a la fuerza a nosotros los maestros,
479 porque como los maestros somos muy amantes de nuestro
480 libro de texto, y como lógicamente los nuevos libros de
481 texto se vienen adaptando a la nueva metodología, pues
482 nosotros nos tenemos que adaptar también
(Entrevista en profundidad en el centro Granada 15)

Como bien se describe en el siguiente texto significativo, el primer paso ha tenido que darse hacia la aclaración y entendimiento, que no asunción, de lo que dice el currículum al respecto; posteriormente será el momento de tratar de insertar la propuesta en nuestra propia concepción metodológica y por último intentar que llegue al aula:

1043 ... Por lo tanto, la primera línea
1044 metodológica seguida ha sido intentar descifrar el qué nos han
1045 querido decir, en segundo lugar, qué es lo que nos dice nuestra
1046 experiencia docente en algunos de los campos. Pero pienso que
1047 la metodología verdadera no es la que se hace en el proyecto,
1048 sino la que se hace dentro de la programación quincenal.

*1117 *P: ¿Estos criterios metodológicos han modificado la forma de*
1118 hacer la práctica o se han quedado en meras declaraciones de
1119 principios en un documento?.
*1120 *R: No, forzosamente han modificado la forma de hacer la*
1121 práctica. Te voy a poner el ejemplo de los profesores de más
1122 edad, los primeros meses vivían angustiados, porque veían que
1123 su mundo se tambaleaba, y así también el primer año. Esa es
1124 una cosa sana, porque si nosotros cambiamos un sistema de
1125 enseñanza y todos seguimos exactamente igual, es señal de que
1126 sólo hemos cambiado de ropa a la persona o al maniquí.

(Entrevista en profundidad en el centro Almería 14)

La última idea que queda, es la lenta permeabilización que van permitiendo los maestros y maestras de las nuevas lineas establecidas desde el espacio del currículum. Como mentes de arcilla, la primera actitud es de rechazo, sobre todo por la sensación de angustia que les provoca el tener que incorporar a su cotidianeidad, nuevas formas de llevar los procesos de enseñanza y aprendizaje; poco a poco, a causa de la inundación que supone la implantación del nuevo sistema educativo, no tienen más remedio que ir permitiendo lentamente la filtración de la nueva concepción de la enseñanza. El problema es cuanto tiempo se necesitará para lograr que se evidencien cambios significativos en las prácticas escolares.

7.1.4.- Evaluar. La gran asignatura pendiente.

El profesorado de Educación Primaria, a partir de las entrevistas realizadas en los centros, podemos decir que comienzan a vivir los procesos de evaluación desde una perspectiva más de tipo procesual, el problema se produce cuando aparece la presión social y comienzan a sentir la necesidad de tener que dar una respuesta satisfactoria a los padres y madres. Esa idea de que al

final solo los más aptos en aptitudes tendrán éxito y progresarán de forma satisfactoria por los siguientes niveles educativos, contamina altamente todo el proceso y termina abocando al profesorado a perder el enfoque procesual, cayendo en la necesidad de alcanzar un resultado final que satisfaga las expectativas de los padres y madres.

**P: El modelo de evaluación que subyace en el Proyecto, ¿tiene un enfoque procesual basado en el proceso de enseñanza/ aprendizaje o por el contrario se orienta hacia un modelo más centrado en los resultados finales?.*
**R: Sin perder los resultado finales puesto que es lo que luego los padres, en un porcentaje muy amplio es lo que te piden, nosotros a la hora de montar en el Proyecto el aspecto de evaluación, veíamos que era un proceso procesual totalmente, un enfoque procesual. Ahora no podemos olvidar lo que te piden los padres que son los resultados finales, lamentablemente. Muchas veces el padres quiere que su hijo saque un ocho en Matemáticas aunque en Plástica le de un cuatro, o que el niño saque un nueve en Conocimiento del Medio aunque luego en valores sea nulo. Esa es la tónica general que luego habrá sus excepciones muy respetables y que tendríamos que tener en cuenta pero hoy por hoy la competitividad no se la puede ir a la gente de la cabeza*

(Entrevista en profundidad en el centro Almería 1)

El debate entre capacidades y conocimientos adquiridos, sigue patente en los centros; además con una visión del mismo que llama altamente la atención. El espacio de la capacidad parece quedar reservado para aquellos alumnos y alumnas menos dotados aptitudinalmente, apareciendo entonces para ellos, la necesidad de aplicar una vara de medir enfocada a poner por encima la consecución de actitudes. Cuando se entiende que el alumno o la alumna puede ofrecer buenos resultados a nivel conceptual y procedimental, emerge una regla para valorar totalmente diferente a la anterior, donde la capacidad instrumental del mismo, será definitoria para realizar una valoración de su trabajo.

**P: A la hora de evaluar dónde se pone mayor énfasis en la evaluación de las capacidades o en la evaluación de los niños y adquisición de los niños y adquisición de contenidos?.*
**R: Yo digo que en las dos cosas, pero se evalúan las capacidades en este colegio con los niños especiales que tenemos se evalúan las capacidades.*
**R: Y prueba de ello es que muchas veces te pones a considerar a muchos niños, y tú dices "pues a los contenidos no llega pero es que tiene actitudes y para mi el cuatro de este niño supones más que el ocho que le das*

596 al otro".
*597 *R: A cada niño le exiges según puede, entonces hay*
598 algunos que les estás valorando sus actitudes, sus
599 capacidades y sin embargo, a otros que les valoras más los
600 contenidos porque sabes que ese chiquillo de hacer mucho
601 y entonces le valoras también su capacidad pero, por
602 supuesto los contenidos porque tiene que rendir y porque
603 tú sabes que puede y sin embargo a otros pues te olvidas
604 un poquito de esa nota numérica y dices "no, yo a este le
605 valoro su afán de trabajo, su atención, el que es ordenado
606 al hacer las cosas".
*607 *R: Cuantas más dificultades tiene el niño más valoras las*
608 capacidades.

(Entrevista en profundidad en el centro Almería 1)

El cambio de hábitos en los procesos de evaluación de los profesores es otro de los puntos que aparecen con más fuerza en las entrevistas; se reconoce que la valoración de actitudes es mucho más compleja, quizás porque hay menos tradición en la escuela, que el tomar conciencia de los progresos del alumnado en aspectos cognitivos. Se siguen valorando las actitudes desde estrategias altamente subjetivas, no aparecen herramientas claras para verificar su presencia en los alumnos y alumnas, esto poco a poco hace que aunque exista voluntad hacia la evaluación de este capítulo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se imponga de forma significativa la cultura de una valoración más basada en criterios que podríamos llamar tradicionales.

*617 *R: Es que para el profesor es mucho más fácil evaluar*
618 contenidos que no dominio de actitudes o de capacidades.
*619 *R: Es una reflexión muy grande la que tienes que hacer.*
*620 *R: Una reflexión pero después de haber hecho una*
621 observación.
*622 *R: Si pero luego al final cuando llegas a la ficha*
623 individual del alumno y lo tienes que reflejar en qué ha
624 pasado tienes que hacer una reflexión pero profundísima,
625 mucho más cómodo es ver mi cuaderno de controles y de
626 observación de clase y puntuaciones y hacer las medias y
627 así acabas rápido pero lo otro es más concreto.

(Entrevista en profundidad Almería 1)

666 ... Porque los conceptos es
667 más fácil, y los procedimientos también son más fáciles,
668 pero ahora tú ... actitudes. ¿Cómo evalúas las capacidades?
669 también que es lo más difícil ¿no ?. Hombre claro ... Que
670 tendría que tirar por ahí, pero a mí me cuesta mucho más
671 trabajo. Es más fácil evaluar contenidos que capacidades y
672 actitudes.

(Entrevista en profundidad en el centro Granada 15)

La realidad social al final es la que manda y la que impone los criterios con los que evaluar, el cambio no puede entenderse solo en la escuela, los padres y madres deben ver con claridad la necesidad de un nuevo enfoque de la educación en general y de la evaluación en particular, si esto no ocurre, difícilmente se producirá un cambio en los procesos.

*802 *R: A mi este año se me ha dado el caso, y además creo*
803 que ha sido la única madre que ha venido a tutoría que me
804 ha preguntado por el comportamiento del niño.

(Entrevista en profundidad en el centro Almería 1)

*576 *P : El peso de una evaluación centrada en capacidades*
577 frente a contenidos adquiridos, digamos que se va
578 invirtiendo a medida que vais subiendo los tramos de
579 enseñanza.
*586 *R : Yo diría que al contrario, tenemos una evaluación en*
587 primaria ... y en base a eso ... nos gustaría que ... Se le
588 está dando últimamente más prioridad a los
589 conocimientos más que a otra cosa, personalmente a mí
590 me preocupa mucho más los conocimientos, aunque
591 también le doy importancia a los procedimientos y
592 actitudes, principalmente me preocupo por el qué dirán
593 después, ¿entiendes lo que te digo ?.

655 ... Lo que yo quiero decir es que fíjate cuando ha
656 llegado la evaluación, cómo se organiza ..., cómo
657 condiciona se puede decir, aquí ya no evalúan al niño sino
658 que me evalúan a mí y lo que he hecho, y entonces eso
659 pone de manifiesto y con mayúsculas que no creemos en
660 el proyecto de centro, porque si creyéramos nada de eso
661 estaríamos cuestionando porque creemos el proyecto y
662 hacemos lo que hemos puesto como predisposición a
663 hacer en el proyecto, es decir, que si consideramos que los
664 procedimientos son nuestra base, son los procedimientos
665 los que tenemos que trabajar...

(Entrevista en profundidad en el centro Granada 15)

El entender que los procesos de evaluación deben ser mucho más abiertos y globales, es otro de los aspectos que va calando, lentamente, en los centros. Perder la perspectiva de una evaluación sancionadora y fiscalizadora, centrada en los progresos del alumnado, enfocada desde un prisma finalista, es algo que cuesta trabajo pero que parece que poco a poco va siendo aceptada por el profesorado. El problema aún se manifiesta en la falta de rigurosidad a la hora de realizar la revisión del trabajo propio; se realiza desde la simple percepción, en pocas ocasiones de abre a los compañeros y compañeras para contrastar y de forma anecdótica podemos encontrar procesos sistemáticos orientados a la evaluación de la intervención didáctica que se realiza en el aula.

*368 *P: ¿Habéis diseñado un proceso de evaluación global o cómo?.*
*369 *R: El modelo de evaluación es global, la evaluación tiene que*
370 ser a nivel de profesor y de alumnos nosotros nos evaluamos
371 también, vemos lo fallos que se han tenido y por qué se han
372 tenido. La problemática de los alumnos hay que valorarla.

(Entrevista en profundidad en el centro Almería 3)

225 Si se considera que se dice control-evaluación, pues
226 control y evaluación no nos gusta a nadie a no ser que
227 consideremos que el control y evaluación es orienta sobre
228 lo que hemos hecho para mejorarlo y ahí tiene un valor
229 positivo la evaluación, pero siempre nos han enseñado
230 que evaluar es castigar y entonces es un concepto que
231 tienes que tratarlo con mucho cuidado y con mucho
232 mimo.

*682 * R: -Hay que evaluar si aquel camino era bueno y*
683 positivo, porque el que los claustros hablen de pedagogía
684 me parece que es bueno, es que ya va siendo hora que los
685 claustro reflexionen sobre lo que hacen.

(Entrevista inicial en el centro Almería 6)

255 E : Realizáis un modelo de evaluación global o solamente centrado en
256 el alumnado ?.
257 M : ¡Eso es la leche!, eso es una pelea continua, pues la verdad es que
258 son los defectos del sistema anterior, ha venido muy centrado en el
259 alumnado, poquito a poco vamos poniendo la esquinita en el camino
260 para que el engranaje vaya saltando un poco y vaya ampliándose más,
261 este año estamos consiguiendo que se haga una reflexión del propio
262 profesorado en la memoria con lo cual ya estamos implicándolos
263 también, no sé creemos que con el tiempo que se irá implicando a todo
264 el mundo, de momento pesa más la evaluación del alumnado.

(Entrevista en profundidad en el centro Almería 7)

La participación en los procesos de evaluación es otro de los grandes retos pendientes en la escuela, se sigue concibiendo este espacio como exclusivo del maestro o maestra, es raro evidenciar estrategias que se orienten a abrir la puerta a la participación del alumnado, padres y madres. Lógicamente se producen pequeños espacios de participación, más formales que reales, como pueden ser el de los Consejos Escolares de los centros, o permitir la entrada en los procesos de evaluación del diseño o la propia actuación del profesorado en el aula a los alumnos y alumnas implicados.

277 E : Bueno para acabar ya con la evaluación, ¿quién o quiénes
278 participan en el proceso de evaluación ?.
279 M : Bueno, ahora mismo está, es que habría que establecer la
280 evaluación a varios niveles. Por lo que respecta a la evaluación del
281 alumnado fundamentalmente es el tutor y en todo caso en el ciclo
282 interviene en algunos aspectos aquellos profesores especialista que de

283 alguna u otra manera han tenido que ver con ese alumno.

(Entrevista en profundidad en el centro Almería 7)

Se percibe un halo de frustración con respecto al nuevo enfoque de la evaluación, parece que se añora el modelo tradicional y selectivo de solo los más capacitados llegarán al final del camino; este sentimiento hace ver este proceso como algo que ha perdido en gran medida su valor y su significado. ¿Donde se esconden las razones de esta frustración?; ¿puede ser la pérdida de un espacio de poder altamente valorado?.

614 más, en donde está plagado pues se viene, ... se viene a
615 una clase, se va, está fuera de ambiente que lo ves ... pues
616 no sabe por donde va la marcha. Y que la promoción
617 automática también ha hecho mucho en ese sentido porque
618 antes promocionaba el alumno que estaba preparado y
619 entonces llegaba a 8º el alumno que estaba preparado y
620 entonces iba al instituto el alumno que tenía aspiraciones
621 de estudiante y ahora ya como tiene que ir al instituto todo
622 el mundo, ...

636 ... La evaluación es el punto más
637 concreto de la reforma, sí, sí, sí, hay una producción
638 simplificada de lo que es la reforma ahí, se dice que la
639 reforma es suspender menos, en algunos colegios el
640 inspector de zonas ha ido diciendo que no se podía ..., que
641 había una concepción muy rara de lo que era y ha quedado
642 en suspender, sobre todo en niveles bajos, cuanto más bajo
643 es el nivel más escrúpulos hay en suspender y además
644 tampoco disponemos de instrumentos, ni teníamos la
645 mayoría, ni nos han dado instrumentos para hacer esa
646 nueva evaluación, entonces se hace una estimación
647 global : el niño feliz, el niño no esta mal, el niño no tiene
648 grandes problemas, el niños se integra en la clase, o sea, el
649 niño esta bien.

(Entrevista en profundidad en el centro Granada 13)

Sintetizando las ideas anteriores, podemos observar como existe un cisma muy significativo entre la concepción de los procesos de evaluación que marca la nueva ordenación del sistema educativo y la percepción que tienen el profesorado y de forma más acentuada los padres y madres sobre este tema. Cerrar la brecha será harto complejo e instalar la práctica en los centros de orientar los procesos hacia una verdadera evaluación de actitudes y capacidades, el verdadero reto a lograr. La sensación que perciben los maestros y maestras, de ser también ellos y ellas los evaluados, será una barrera difícil de salvar.

7.2.- El profesorado de Educación Física ante la elaboración del Proyecto Curricular para el área.

7.2.1.- La identificación de los objetivos del área.

El referente marcado en el anterior análisis de los objetivos desde los documentos investigados, nos deja poco espacio para encontrar pistas clarificadoras de cómo se construyen los objetivos de etapa y ciclo en el área: mayoritariamente copiando o adaptando mínimamente la propuesta de la propia administración o de las editoriales. A pesar de ello, nos hemos enfrentado a centros que se han salido de la norma habitual anteriormente reseñada y han apostado por intentar dar un carácter propio a sus objetivos de área; este es el caso del centro Granada 9, que en la entrevista realizada con el maestro nos daba las tres pautas que había utilizado para confeccionarlos: Tener en cuenta las finalidades del propio centro, atender el marco curricular ofertado desde la administración y reorientar la definición de los objetivos hacia el trabajo actitudinal:

*53 *R : He tenido en cuenta dos cosas, las finalidades que*
54 te marca el centro que hacen sobre todo referencia a este
55 tipo de contexto, a los problemas que se pueden plantear
56 en él, y después a lo que decía la Junta de Andalucía,
*72 *P: ... has quitado o has incorporado objetivos nuevos ?.*
74 ... he quitado alguno, tengo bastantes menos, ... y
76 sobre todo lo que he hecho es referencia a: solidaridad,
77 compañerismo, relaciones humanas entre los críos y a
78 aprovechar la Educación Física para fomentar eso, aparte
79 de las finalidades de del Centro, a parte del desarrollo
80 corporal y de la consecución de los objetivos, quizá lo
81 más importante sea eso.

(Entrevista al maestro especialista del centro: Granada 9)

Otros centros han intentado dar un sesgo más personal a este capítulo, orientando su esfuerzo hacia la creación de secuencias de objetivos de ciclo propias, partiendo de la propuesta que realiza la administración:

*87 *R : ..., he partido de ellos; el trabajo que yo he*
88 hecho y lo que he añadido esintentar secuenciarlo, partir
89 de ellos e intentar secuenciarlos.

(Entrevista al maestro especialista del centro: Granada 1)

Pero la tónica general, se ha centrado en trasladar la propuesta del currículo a su centro, en el caso de los objetivos de etapa, y buscar en las editoriales o en la oferta que el Ministerio de Educación ha realizado, el cobijo necesario para: copiar en algunos casos, o adaptar en forma, más que en contenido, su propia propuesta de objetivos. Decir esto a estas alturas, después del análisis realizado de este capítulo anteriormente, es no aportar grandes novedades, salvo la confirmación desde otra fuente ajena a los documentos de lo ya descubierto:

71 ...Has modificado algún objetivo de los 8 de la Junta ?.
*72 *R : No, no, en principio los he dejado así, lo único que a la*
73 hora de trasladarlos a los bloques de contenidos sí he tenido
74 que hacer algunas modificaciones, pero en si los objetivos no
75 los he modificado.

(Entrevista al maestro del área del centro Almería 4)

Por último, nos ha llamado la atención observar cómo aparece el doble proyecto: el burocrático y el real, a la hora de construir las propuestas. En un primer momento los maestros han sentido la necesidad (por la presión de la propia administración) de dar respuesta a la demanda de elaboración de un Proyecto de Centro del que siempre han sido consciente que su única finalidad va a ser la de permanecer *"en el cajón de la mesa esperando la visita de la inspección, la cual, dicho sea de paso, parece tener predilección de comprobar sobre el papel la marcha del curso"* (Salinas, 1990). Pero lo interesante es comprobar cómo esta programación burocrática, ha encendido la chispa de la incertidumbre y los profesores comienzan a sentir la necesidad de construir un *"Proyecto de Centro real"* que oriente la práctica:

*63 *P : O sea, que el marco real ahora mismo es el de la Junta de*
64 Andalucía, pero luego hay una realidad de aula tuya que es la
65 que estas intentando ...
*66 *R : Eso es, y eso es lo que quiero plasmar para un Proyecto*
67 Curricular que de verdad me sirva.

(Entrevista al maestro del área del centro: Almería 4)

Llegados a este punto, la predominancia en el análisis se sitúa en una concepción burocratizada del Proyecto; este punto hace inevitable que la oferta de objetivos que se realiza, tanto a nivel de etapa como de ciclo, sea excesivamente mimética de las propuestas oficiales o de las editoriales, con una escasa adaptación al contexto y dejando esa sensación de tener que bajar al espacio de aula si verdaderamente queremos descubrir: qué Educación Física es la que se está construyendo en los centros de Educación Primaria de Andalucía.

7.2.2.- La selección de los contenidos para el área.

Anteriormente, desde la visión global realizada, hemos podido comprobar cómo el apoyo fundamental utilizado por los maestros y maestras a la hora de realizar sus propuestas de secuenciación de contenidos, han sido fundamentalmente las editoriales; la Educación Física no ha seguido caminos distintos a ellos y sus secuencias específicas para el área, también han sido extraídas mayoritariamente de estas mismas fuentes. En las entrevistas realizadas a los maestros y maestras especialistas, ha salido este sentir de una forma muy clara, aspecto que nos viene a confirmar los resultados obtenidos anteriormente desde el análisis de los Proyectos Curriculares del área:

*76 *P: ... Y hablando de contenidos, la fuente*
77 importante para elaborar toda la secuencia de contenidos ¿cual
78 ha sido ?, ...
*82 *R : Bien, ha sido un poco de todo, he utilizado las Cajas*
83 Rojas, o Cajas Verdes en este caso, he utilizado las editoriales
84 y para mi ha sido un gran apoyo lo de las editoriales.

(Entrevista al maestro especialista del centro Granada 10)

En segundo término, a través de las entrevistas realizadas, se ha podido verificar que otro de los grandes apoyos para realizar esta parte del Proyecto, han sido las orientaciones que desde la administración (MEC o CEJA) se han aportado; en este capítulo es muy significativo la escasa modificación que han sufrido los bloques de contenidos propuestos desde el currículum, probablemente desde un pensamiento de total respeto a la norma establecida desde el escalafón superior y en otros casos por la creencia de entender que estas propuestas son inamovibles y no factibles de ser modificadas desde la concreción que se realice desde el propio centro escolar:

*82 *P : Y con los contenidos ¿cómo has actuado a la hora de*
83 elaborar la secuencia, la elección de los bloques de
84 contenidos has respetado los tres bloques de la Junta de
85 Andalucía, has modificado esos tres bloques, le has
86 añadido ?.
*87 *R : Los he respetado.*

(Entrevista al maestro especialista del centro Granada 9)

*103 *P : ¿Has modificado en algún sentido los tres bloques,*
104 aunque sea ...
*107 *R : Depende de qué etapa, lo que ha sido en la primaria*
108 fundamentalmente tres bloques, porque habla del
109 juego y habla de la salud y todo esto y eso lógicamente tengo
110 que introducirlo en esos tres bloques ...

(Entrevista al maestro especialista del centro Granada 10)

A pesar del divorcio entre teoría y práctica, diseño y desarrollo, posteriormente, producto de la reflexión y comparación entre los previsto y lo realizado, comienza a surgir la necesidad de dar respuesta al contexto. Esta necesidad se cubre, pero fundamentalmente desde la improvisación, buscando aprovechar la ocasión propicia que se presenta. Queda claro que la necesidad de construir un proyecto desde la reflexión y desde las propias demandas y concepciones del área, es una necesidad aún poco presente entre el profesorado de Educación Física de Primaria:

... porque la parte de juegos, como estaba basado
113 fundamentalmente en juegos tradicionales, juego populares y
114 demás pues ... sí le hemos dedicado un tiempo especial, que
115 justo ha sido el tiempo anterior a estas semanas pasadas,
116 porque eran las fiestas del pueblo y como el año pasado
117 estuvimos trabajando en una unidad didáctica, un poco
118 enlazando todo el centro, las fiestas del pueblo, pues he hecho
119 que coincida con eso.

(Entrevista al maestro especialista del centro Granada 10)

Un tema interesante sobre el que reflexionar, es el papel que los *"Seminarios Permanentes"* juegan en este área; probablemente vienen a llenar el vacío de comunicación que el especialista tiene dentro del propio centro; las escasas ocasiones que se le presentan en su centro para intercambiar sus experiencias, afirmar sus creencias, y en definitiva poder hablar de su preocupaciones con los colegas y así poder combatir la *"soledad del especialista"*, puede ser una de las causas principales del *"éxito"* que este tipo de trabajo colaborativo tiene entre los profesionales del área. Este aspecto se enlace perfectamente con la otra cara de la moneda, la escasa comunicación profesional que se produce entre los especialistas y los tutores, aspecto que analizaremos posteriormente cuando abordemos el marco de elaboración de las orientaciones metodológicas.

*168 *R : En eso sobre todo en el seminario, en el que de alguna*
169 manera ya había empezado también el proceso de secuenciación
170 por ciclos.

*174 *P : Un poco ha sido el trabajo del seminario permanente.*
*175 *R : Sí, sí.*

(Entrevista al maestro especialista del centro Granada 1)

7.2.3.- El diseño de las Orientaciones Metodológicas.

En cuanto a la conveniencia de buscar estrategias metodológicas dentro del marco general del centro, en lineas generales se produce una declaración de buenas intenciones, en el sentido de respetar las lineas marcadas desde las finalidades. Cuando abandonamos el marco teórico, emerge una realidad muy distinta de la esperada. ¿Cuales van a ser las armas a utilizar para lograr nuestros objetivos?, aquella que tradicionalmente hemos creído válida porque nos permitía poder imponer nuestro criterio: la disciplina.

*107 *P : En el aspecto de metodología del proyecto curricular,*
108 ¿ se respetan las líneas metodológicas del
109 diseño de la Junta o has modificado en base a las
110 finalidades, ...
*116 *R : Lo he ido sacando de fuentes distintas, pero la*
117 metodología ... metodología está basada en las finalidades
118 del centro, del comportamiento de los alumnos ... allí es
119 importantísimo utilizar antes de todas las clase el método
120 de ordeno y mando antes de salir o de entrar a la clase hay
121 que controlarla y después ya ... cuando consigues
122 relajarlos es cuando se puede actuar con más libertad con
123 ellos y también nosotros.

(Entrevista al maestro especialistadel centro Granada 9)

Nos enfrentamos seguidamente a otro de los problemas que ha provocado la introducción de los especialistas en la Primaria y en concreto el de Educación Física. La necesaria coordinación a niveles de centro, ciclo o aula que demanda la nueva estructura de la etapa, raramente se está produciendo. Esta carencia aleja todas las expectativas de dar una respuesta adecuada a las demandas de interdisciplinariedad y globalización propuesta para la etapa, provocando por contra su nuclearización y un tratamiento del conocimiento desde compartimientos estanco. Este aspecto, que al menos podría ser resuelto con cierta facilidad a niveles metodológicos desde el diálogo y la reflexión conjunta, se ha convertido en uno de los talones de aquiles del actual sistema educativo, quedando siempre postergado desde la fácil excusa de la falta de tiempo para reunirse, o la dificultad que supone poner en sintonía a un colectivo con intereses y creencias diversas.

*172 *P : De alguna manera, el marco global del centro, a nivel de*
173 metodología, ¿hay algún tipo de conexión de la metodología
174 del área con esa metodología global del centro,...
175 hay alguna línea que marque un mismo camino para todos ?.
*176 *R : No, yo creo que no.*

(Entrevista al maestro especialista del centro Almería 4)

*107 *P : ¿Influye en alguna manera la metodología que lleva el*
108 maestro tutor en el aula, esto se ve luego reflejado en las
109 posibilidades de trabajar tú la metodología en el aula ?.
*110 *R : Hombre ... con estos niños se tiene en cuenta porque*
111 hay niños que están acostumbrados mucho al mando
112 directo, la figura del maestro como parte rectora de la
113 clase, ...

(Entrevista al maestro especialista del centro: Almería 8)

Nos enfrentamos a un área prácticamente nueva dentro del currículum escolar de la Educación Primaria, esto ha provocado el desembarco en ella de un profesorado con una formación inicial deficiente: la gran parte de los actuales maestros y maestras que ocupan este espacio en Andalucía, no han sido preparados específicamente desde la formación inicial. Estamos ante un colectivo que mayoritariamente han adquirido sus conocimientos desde la preparación de una oposición, o desde un curso de especialización. Los propios maestros y maestras reconocen sus deficiencias para llevar a cabo estrategias metodológicas que rompan con el molde tradicional y directivo del área, se manifiestan abiertos a estrategias que propicien una mayor participación de los niños y niñas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero se encuentran con una barrera para muchos insalvable. ¿Cómo hacerlo?:

*155 *P : ¿sientes que tienes carencias de formación metodológica?*
156 la gente detecta, un especial vacío en este espacio...
*159 *R : Yo también sigo pensando como los demás ¿no?, o sea*

160 que en Educación Física la metodología nos cuesta, nos cuesta
161 un poquito.

(Entrevista al maestro especialista del centro Almería 4)

274 ... evidentemente lo más bonito es la búsqueda ... siempre un
275 trabajo directivo, la palabra ya es peyorativa,... pero luego es
276 muy difícil que luego cuando tu estés dando la clase salgas de
277 cómo tú das la clase, no tienes recursos ...es difícil porque yo lo
278 que quiero, a mí me gustaría hacer lo que se lleva, lo bonito y
279 lo modélico, pero cómo lo hago ...
289 ..., yo no tengo una formación tan grande como para
290 decir en un momento determinado : "bueno yo no tengo problemas.

(Entrevista al maestro especialista del centro: Granada 1)

Frente al derrotismo anterior, también podemos ver cómo profesores que han arriesgado, que intentan adentrarse en planteamientos más investigativos de cara a los alumnos y alumnas y tratan de dejar una mayor parcela de toma de decisión en sus manos, encuentran la gratificación al descubrir que no es tan imposible trabajar en esta linea:

*96 *P : ¿Has tenido problema a la hora de introducir*
97 metodología de búsqueda con los niños si tenían poca
98 experiencia en este sentido ?.
*99 *R : No, porque yo creo que en la mano del profesor está*
100 llevarlos a ese tipo de metodología, o sea en primero no
101 captas mucho su atención y de buenas a primeras le sueltas
102 cualquier tipo de frase que les lleve a un tipo de búsqueda
103 y entonces si ha sido bastante gratificante ; sobre todo con
104 los más pequeños que pensé que quizá iba a ser un poco
105 más difícil y son los que más resultados han dado porque
106 ellos desbordan su imaginación y ...

(Entrevista al maestro especialista del centro: Almería 8)

A pesar de todo, sigue primando la estrategia del juego como *"metodología estrella"* para las clases del área, hasta tal punto que ha terminado por acaparando en exceso las clases de Educación Física, especialmente por dos razones: la gran demanda que realizan el alumnado de él y esa necesidad que la gran mayoría de maestros y maestras especialistas del área sienten hacia divertir y entretener desde la clase. Ambos colectivos tienen que dar aún un salto cualitativo en cuanto a sus concepciones sobre el área, seguir manteniendo la idea de que la clase de Educación Física debe ser ante todo un espacio de recreación, no es sostenible dentro del marco actual de la Primaria.

*253 *P: ... ¿qué metodología es*
254 la más habitual con la que trabajas en tus clases, a la hora
255 de trabajar ?.
*256 *R : Ya te lo he dicho; el juego...*

*267 *R... hay*
268 algunos juegos que hay que jugar todos los días, bueno
269 todos los días de Educación Física porque es que les
270 encantan... ... ¡que os voy a enseñar otros !, NO, NO,
271 NO, ...

(Entrevista a la maestra especialista del centro Granada 2)

293 ... pero volviendo al principio más que lo
294 que dice el decreto, como yo entiendo, y como yo lo puedo
295 encontrar, en casi todos los lugares se quiere que el niño esté
296 contento, que le guste la Educación Física.

308 ..., si yo veo al niño aburrido, que está ahí, que se está
309 moviendo, que está haciendo un trabajo analítico una hora, eso
310 no es una clase de Educación Física, no me gusta ... a mí me
311 gusta que se lo pase bien, que salga al patio.

(Entrevista al maestro especialista del centro: Granada 1)

Quizás la reflexión más clara que podemos sacar de todo esto, es que el nuevo marco educativo, las directrices marcadas desde la administración y todo el aparataje de cursos, cursillos, etc... no está sirviendo o ha servido poco para transformar el agente básico del proceso de enseñanza y aprendizaje y sin el cual, toda posibilidad de cambio, no dejará de ser más que una excelente declaración de buenas intenciones enmarcados en leyes, decretos y órdenes varias:

*297 *P : ¿Podríamos decir entonces que el nuevo planteamiento*
298 metodológico del decreto no te ha modificado lo que es tu
299 práctica de aula habitual ?.
*300 *R : Habitual está claro, mi práctica es la misma ahora que*
301 cuando daba sociales,

(Entrevista al maestro especialista del centro: Granada 1)

En definitiva, a modo de pequeña recapitulación final estamos en disposición de indicar que el análisis realizado de la Metodología del área de Educación Física en el nuevo marco educativo, nos arroja el siguiente balance:

Recogiendo las percepciones y creencias del profesorado, la situación no deja de ser tan desalentadora como la detectada desde los Proyectos Curriculares. Existe un alto nivel de indefinición, producto básicamente de una formación inicial inadecuada y enmarcada más en planteamientos de un área para los niveles de Secundaria que para la actual Primaria. Salir de las estrategias de enfoque tradicional supone un verdadero reto para los profesores, sintiendose incapaces de asumirlo. El trabajo en equipo docente con los maestros tutores es una práctica poco habitual o inexistente. En definitiva, los parámetros metodológicos en los que se mueve el área en los centros objeto de nuestra investigación se mantienen en el más puro estilo tradicional, anteponiéndose en muchos casos, si no conscientemente si inconscientemente la idea de un área fundamentalmente *"recreativa"*, por encima de planteamientos educativos y formativos.

7.2.4.- Los procesos de evaluación en el área de Educación Física.

Los espacios que se evidenciaban en el análisis global previo, a la hora de reflejarse en este área, no ofrece exactamente la proyección mimética que se esperaba, apareciendo algunos espacios de discrepancia, que como posteriormente iremos viendo, son motivados desde las propias peculiaridades de la Educación Física.

L a concepción que con mayor claridad aparece entre los docentes cuando se habla de la evaluación, es la de primar por encima de todo aspectos actitudinales del alumnado, relacionados con su capacidad de superación, constancia en el trabajo o niveles de disciplina asumidos. Esta visión choca en primar lugar con el carácter eminentemente motriz que tradicionalmente recibe el área y lógicamente se aleja de la nueva concepción de la Educación Física en el marco del nuevo sistema educativo, propuesta que apuesta por una visión integral, volcada no solo al desarrollo de aspectos motrices, sino que también debe tener presente mejorar capacidades cognitivas, afectivas o sociales. Es curioso como este predominio del *"interés"*, a la hora de evaluar la evolución de las capacidades del alumnado en el área, en definitiva no hace sino dar respuesta a la concepción que de ella mantienen el resto de agentes integrantes de la comunidad educativa (padres, madres, profesorado del resto de áreas, etc).

1745 De todas formas la evaluación de ese área sigue siendo un
1746 poco diferente del resto de evaluaciones y eso se nota en
1747 los números y en los criterios, se valora más la actitud que
1748 en otras áreas. Bueno porque también es una asignatura,
1749 no porque sean "marías", yo nunca la he considerado
1750 "maría", sino porque son asignaturas que a los niños le
1751 gusta más, entonces los niños lo pasan mejor en la clase de
1752 Educación Física que en el resto de clases, entonces es
1753 lógico que responda y responde con su nivel;
1754 y para eso ya está el profesor correspondiente para ver
1755 cuanto salta y cuanto puede saltar.

(Entrevista en profundidad en el centro Granada 13)

352 ... Yo tenía
353 entendido cuando hice el curso de Educación Física, ya te digo
354 para segunda etapa, sobre todo relacionado con deportes,
355 habilidades específicas, ... que la actitud era fundamental, yo
356 hicimos un trabajo con tres compañeros en los que elaboramos
357 una ficha de autoevaluación donde se tenía en cuenta la actitud
358 sobre todo, la actitud para con el material, para con los
359 compañeros, para conmigo, para una relación social que
360 manteníamos y había una serie de normas y eso era el 50% de
361 la calificación, el otro 50% lo marcaban las habilidades
362 específicas, conceptual y procedimental ; y las cualidades
363 físicas.

(Entrevista al maestro especialista del centro Granada 1)

Como queda evidenciado desde las entrevistas, la cultura de la evaluación desde la actitud mantiene unos niveles de arraigo que difícilmente podrá ser transformada a corto plazo. En definitiva lo que se pone de manifiesto es tan solo la punta del iceberg de las teorías implícitas predominantes entre el profesorado, teorías que apuntan hacia una concepción del área que

mantiene como prioritaria la función recreativa o lúdica que debe ejercer la Educación Física en estas edades, dejando en un segundo plano aspectos culturales claves como pueden ser, la contribución a formar futuros ciudadanos y ciudadanas críticos con la manipulación ejercida desde el deporte como espectáculo de masas, el consumo de la *"marca"*, el culto al cuerpo, la obtención de máximos rendimientos a costa de poner en peligro la salud, etc.

*126 *R : ... Sí, exactamente, en la*
127 evaluación lo que más interviene es la actitud.
*128 *P : La evaluación me estás diciendo que es la actitud, los*
129 otros ámbitos, el aspecto cognitivo, el aspecto conceptual,
130 el aspecto procedimental, ¿estableces algunos criterios
131 para evaluarlos ?.
*132 *R : Sí, los criterios en el progreso a la hora de evaluar,*
133 pero normalmente es la actitud del grupo...

(Entrevista al maestro especialista del centro Granada 9)

Los conceptos y procedimientos son un espacio de preocupación, pero a un nivel más secundario; probablemente la Educación Física en este sentido está sufriendo una transformación a la inversa de la que se está originando en el resto de áreas. Es a partir de la implantación del nuevo sistema educativo, cuando se está intentando buscar nuevos cauces de evaluación, centrados en aspectos de tipo fundamentalmente procedimental y con menos arraigo en el ámbito conceptual; en muchos casos con dudosas intenciones, ya que se aprecia un intento de sacar al área del saco de las *"marías"*, utilizando las antiguas armas del resto de áreas, en este caso el *"suspenso"*. Es significativo cómo cuando el resto de áreas está comenzando ha girar la cabeza hacia el espacio de las capacidades y las actitudes, la Educación Física, pretende abandonarlo hacia derroteros que están empezando a ser cuestionados por el resto.

*181 *R : ... es un tema que me he planteado este año muy*
182 seriamente, porque tenemos una carencia enorme, enorme ...
183 la evaluación en un principio, por lo menos hasta ahora, ha
184 ido muy basada en lo que es la observación directa, yo me he
185 dado cuenta de que ... primero que no es un criterio
186 demasiado exhaustivo, ni tampoco es justo, en el sentido
187 estricto de la palabra, porque hay niños que un día no
188 trabajan, pero tres sí, entonces no me parece ..., hombre si
189 consideras que eso debe ser sistemático y debe tener una
190 progresión pues en ese sentido si es justo, un niño no puede
191 estudiar en un mal día pero diez días lo hace bien o trabaja o
192 lo que sea ; de lo que sí me he dado cuenta es de que hay
193 cosas puntuales que a mí se me han ido escapando, por
194 ejemplo, ¿cómo evalúo yo si un niño da la voltereta adelante
195 correctamente ?, junta los pies, no junta los pies, hace ... junta
196 las rodillas ... no se, cualquier cosa de esas, yo he visto que se

197 me ha ido escapando, porque yo en conjunto puedo ver si una
198 voltereta está bien hecha, pero esa serie de aspectos muy
199 puntuales se me han ido escapando, como digo en eso digo en
200 fútbol, en voleibol, entonces ...
*201 *P : O sea, ¿que en este caso te preocuparía un poco la*
202 evaluación del procedimiento, si el niño ha adquirido el
203 conocimiento que ... ?.
*204 *R : Efectivamente, yo la complejidad de ver si realmente el*
205 niño ha adquirido un determinado procedimiento, me estoy

(Entrevista al maestro especialista del centro Granada 10)

*133 *P : ¿Qué estrategias de evaluación conceptual has*
134 utilizado, instrumentos de evaluación ?.
*135 *R : Pues en algunos casos pruebas objetivas y sobre todo*
136 el cuaderno de clase, que es una de las cosas quizá más
137 importantes para mi, el que el niño día a día vaya tomando
138 nota de aquello que hace, elaborando ¿no ?, el trabajo de
139 investigación también por parte de ellos en torno a ciertos
140 deportes, a ciertos temas ... en algunos cursos ha sido
141 mucho más fructífero que en otros.

(Entrevista al maestro especialista del centro Granada 12)

*121 *R : Sobre todo ya he dicho que aquí en este centro no*
122 tenían conciencia de lo que era la Educación Física, el
123 tema de conceptos no, entonces intentar meter un poco ...
124 digamos lo que son las pruebas objetivas para que los
125 niños vieran que también la Educación Física es una rama
126 de estudio, pues ha sido bastante difícil y el número de
127 suspensos ha sido bastante grande, entonces hemos optado
128 por tratar de solucionar este problema haciéndolo un poco
129 variable, dándole prioridad en algunos casos al tema
130 práctico y otras veces pues al tema teórico, para que ellos
131 mismos se dieran cuenta de la importancia de todos estos
132 aspectos.

(Entrevista al maestro especialista del centro Granada 12)

¿Cual es la verdadera causa del incremento de la importancia de los aspectos conceptuales y procedimentales del área?; por una parte podríamos identificar el influjo del nuevo marco curricular, donde con total claridad se identifican los tres ámbitos de conocimiento como susceptibles de ser tratados desde la Educación Física. Respetando el argumento anterior, consideramos que no nos debe pasar desapercibido un fenómeno curioso, producto del más puro razonamiento lógico; un área marginada, transformada en simple "*maría*" o espacio de recreo motriz durante muchos años, de la noche a la mañana , se despierta reconocida y con los mismos derechos a efectos curriculares, que las Matemáticas, el Lenguaje, etc. El problema de los profesionales responsables de su impartición se sitúa en la necesidad de justificar ante el resto de sus compañeros y compañeras, que el espacio curricular que ocupa, es el adecuado y el que se merece. La solución a esta disyuntiva muchos la han tratado de solucionar desde el viejo

refrán: *"donde fueres, haz lo que vieres"*, tratando de copiar moldes de otras áreas, que lógicamente, ante las peculiaridades de la Educación Física, difícilmente se adaptan a ella:

*728 *R :..., ... algunas veces*
729 somos nosotros los que lo marcamos y lo marcamos por el
730 número de aprobados y suspensos, llega la de inglés y suspende
731 a ocho en una evaluación, yo no suspendo a ninguno o si
732 suspendo a alguno es por actitud porque por lo demás yo a
733 quién voy a suspender, entonces yo lo pienso a veces y digo : el
734 hecho de que yo ... le estoy quitando valor por el hecho de no
735 suspender a cinco como hace el de matemáticas ...,

738 ... A veces yo me lo planteo, a la
739 hora de poner las notas yo pienso que si alguien por sistema ve
740 que la Educación Física está aprobada con un comportamiento
741 mínimo y unos conceptos también mínimos quizá tuviera que
742 apretar las clavijas un poco en eso, y eso redunda luego también
743 en un mayor respeto y consideración, quizá ¿no ?.

(Entrevista al maestro especialista del centro Granada 1)

¿A quién evaluar?, esta interrogante se resuelve con bastante facilidad: fundamentalmente a los alumnos y alumnas. Como veíamos en el anterior análisis global, la cultura de abrir el espectro de la evaluación aún no ha calado en los centros, y cuando se realiza se hace de forma muy personal y nada objetiva. Tímidas respuestas orientadas a identificar pequeñas reflexiones sobre la práctica, son, en la mayoría de los casos, las respuestas que se obtienen:

*149 *P : Y la evaluación, ¿la reflejas de entrada en el alumno*
150 o también sacas evaluación de otros espacios, evaluación
151 de tu trabajo, evaluación del propio modelo de progresión
152 curricular que has realizado, eso lo contemplas a la hora
153 de llevarlo a la práctica ?.
*154 *R : Sobre todo lo contemplo en la actuación mía, en*
155 todas las clases recojo ejemplos lo que tengo que ir
156 cambiando ... en cuanto a los niños ... en cuanto a mí es de
157 esa manera.
*158 *P : ¿Utilizas algún instrumento de ... ?.*
*159 *R : Algunas veces utilizo algún tipo de test, pero sobre*
160 todo en el mismo juego realizo la evaluación de los críos.

(Entrevista al maestro especialista del centro Granada 9)

*244 *R : Sí, como muy bien sabes, en la Educación Física lo que*
245 uno lleva programado para la clase, normalmente no sale casi
246 nunca como lo llevas preparado, entonces yo siempre cuando

247 acaba la clase me pregunto : por qué los niños no se lo han
248 pasado bien, por qué el niño no se ha divertido, por qué el
249 niño no ha participado, por qué el niño se siente insatisfecho
250 si es el caso ¿no?, o por qué se siente satisfecho o como lo
251 puedo potenciar mucho más, quiero decir que yo cada vez que
252 acaba una clase un poco me evalúo yo mismo ¿no?,...

(Entrevista al maestro especialista del centro Granada 10)

La participación en la evaluación es otro de los espacios que prácticamente está vedado a los alumnos y alumnas, sus posibilidades de entrar a participar en estos procesos son muy escasas, y tan solo, en momentos muy puntuales centrados sobre todo en autoevaluaciones tienen presencia significativa.

*167 *R : Ellos no intervienen en la evaluación sobre la*
168 actuación mía, si en la misma de ellos si intervienen

(Entrevista al maestro especialista del centro Granada 9)

*260 *P : ... ¿ofreces participación a los alumnos o a*
261 otros agentes externos a la hora de evaluar o no sacas ese
262 espacio fuera de ti ?.
*263 *R : Sí, lo que suelo hacer generalmente al final del trimestre*
264 y al final del curso es que los alumnos dicen la
265 autoevaluación, con una serie de items que ellos mismos, que
266 en algunas ocasiones si son los más grandes, que ellos mismos
267 se los han puesto, o si son más pequeños se los doy yo, y son
268 del tipo : he trabajado en clase, he participado en los juegos,
269 he traído la indumentaria adecuada, he asistido a clase, etc.,
270 etc., o qué relación he tenido con los compañeros, qué
271 relación he tenido con el profesor ... de forma que todo esto
272 influye en la evaluación, ...

(Entrevista al maestro especialista del centro Granada 10)

*158 *P : Pero luego, en el momento de la evaluación, ¿ellos*
159 han llegado a hacerse una autoevaluación o a hacer
160 evaluación a los compañeros ?.
*161 *R : Bueno, eso lo he hecho cuando llegaba la hora de la*
162 evaluación pues a cada uno le comentaba un poco qué es
163 lo que habían aprendido, qué pensaban ellos que entorno a
164 su trabajo debía valorar yo ¿no ?, porque yo siempre les
165 decía que yo no estaba aquí para examinarlos a ellos sino
166 simplemente para ver por qué camino habían ... habían ...
167 habían determinado y por donde iban ellos a ...

(Entrevista al especialista del centro Granada 12)

Pero en el fondo, el verdadero problema que subsiste en el área de Educación Física respecto a la evaluación, es la escasa experiencia acumulada en el espacio de la Etapa. Estamos aún en una fase de confusión, buscando estrategias, asentando los procesos, traspasando modelos

desde las áreas que hemos entendido siempre como las más consolidadas, en definitiva se está empezando a construir el conocimiento sobre la evaluación.

394 ... , ¿qué
395 hago ahora ?, ya te lo dije el otro día, no sé que hacer, estoy
396 metido en el proceso, estoy trabajando con ellos y al mismo
397 tiempo tengo que evaluar, ... no sé dónde voy todavía, no sé
398 cómo lo voy a hacer.

(Entrevista al maestro especialista del centro Granada 1)

No queremos cerrar este espacio sin sacar a la luz otro de los grandes problemas de la Educación Física frente a la evaluación; los modelos solicitados por la administración, apoyados en estrategias cualitativas, que entienden la evaluación como un proceso investigativo, etc... puede tener cabida perfectamente en el espacio del tutor o tutora de curso, ya que tendrán que llevar a la práctica el proceso en una ratio de veinte a veinticinco niños y niñas. En la Educación Física este número se multiplica por seis por ocho o incluso por diez, con el agravante de que el tiempo de observación decrece en la misma proporción, al tener un escaso contacto de dos o tres horas a la semana con cada uno de los grupos. Por esta razón, debemos tener muy presente las especiales características que impone el área y las verdaderas posibilidades que ofrece a la hora de realizar el diseño de la evaluación.

*414 *P : ¿Te faltan los instrumentos de evaluación, instrumentos*
415 aplicables?.
417 ..., a mí me gustaría tener un
418 enano que estuviese ahí sentado y anotando todo el proceso, y
419 ya está y entonces nos pondríamos de acuerdo luego,... que hago
420 que saco la carpetilla y anoto. Luego cuando termino lo hago,
421 pues no lo hago, a lo mejor con las prisas no lo hago, no sé
422 como hacerlo, me falta el instrumento y el proceso que me diga
423 cómo lo hago y que sea operativo, ...

*466 *P : ¿Utilizas algún tipo de instrumentos para recabar*
467 información de los alumnos por ejemplo ?.
*468 *R : De los alumnos ¿sobre qué ?.*
*469 *P : Sobre qué opinan ellos de la Educación Física ...*
*470 *R : Hace poco hice una entrevista, la hice en un curso nada*
471 más, la tenía que haber hecho en más sobre la convivencia que
472 se había realizado, qué le había parecido y demás ... es que se
473 lleva mucho tiempo, Enrique, son cosas que se llevan mucho
474 tiempo ... y si soy yo además el que les dice que opinen sobre lo
475 que estoy impartiendo y cómo lo estoy impartiendo, ¡ya me
476 dirás !,

(Entrevista al maestro especialista del centro Granada 1)

Desde el análisis de los Proyectos Curriculares, y el posterior acercamiento a la percepción que de la evaluación tienen los maestros y maestras, podemos resumir el espacio evidenciando el alejamiento existente entre el marco teórico propuesto y la realidad de los centros. En la Educación Física este aspecto se agrava aún más, al tener escasa tradición en la etapa y la visión sesgada que se hace de ella como un área de escasa relevancia cultural para los alumnos y alumnas.

7.3.- Percepciones y creencias del profesorado en torno a la concepción del cuerpo y el deporte en el ámbito escolar.

De forma colateral y aprovechando la información recabada de los análisis de documentos y las entrevistas realizadas, no hemos podido resistir la tentación de indagar en las percepciones y creencias del profesorado respecto a dos ámbitos claves de la Educación Física en la escuela: las concepciones del cuerpo presentes y el tratamiento del deporte. Las pinceladas que vamos a dar en este sentido, van a estar apoyadas en la triangulación de tres marcos significativos: el currículum del área, las creencias del profesorado en los centros y el tratamiento que realizan de ellos los especialistas del área.

Cuando abordábamos este tema desde el marco conceptual, veíamos como surgían dos tendencias en la concepción del cuerpo como objeto y sujeto de la cultura, una apoyada en postulados biologicistas e identificada como *"cuerpo-máquina"* y otra más sesgada hacia la compresión del cuerpo *"como comunicación"*, estas dos macrotendencias las integraba Arnold, T. (1991) en tres dimensiones: *"la educación a cerca del movimiento, a través del movimiento y educación en movimiento"*.

Partiendo de esta recapitulación previa, podemos acercarnos en primer lugar al currículum andaluz para el área, y observar cómo en sus primeros compases, deja perfectamente claro que en ningún caso va a decantarse de forma explícita hacia u otra tendencia, al contrario, tal como expresa Arnold, T (1991), opta por establecer una clara interrelación, creando una dependencia clara entre ellas. En estos primeros párrafos del currículum, que pasamos a recoger y que correspondería a la introducción, se puede apreciar con claridad lo expresado:

"...las acciones educativas orientadas al cuidado del cuerpo, de la salud, de la mejora corporal y de la utilización constructiva del ocio, han de tenerse en cuenta en el área de Educación Física.

...la educación física ha de promover y facilitar que alumnos y alumnas adquieran una comprensión significativa de su cuerpo y de sus posibilidades, a fin de conocer y dominar actuaciones diversas que les permitan su desenvolvimiento de forma normalizada en el medio, mejorar sus condiciones de vida, disfrutar del ocio y establecer ricas y fluidas interrelaciones con los demás.

... se debe resaltar la importancia educativa del conocimiento corporal vivenciado y de sus posibilidades lúdicas, expresivas y comunicativas; así como la importancia de la aceptación del propio cuerpo y de utilizarlo eficazmente.

(Decreto 105/92)

Estas visiones del cuerpo como objeto y sujeto de la cultura en la escuela que identifica el currículum, claramente enfocadas en cuatro direcciones: ocio, salud, eficiencia y comunicación, ofrecen una clara respuesta a los dos modelos planteados (cuerpo como máquina y como comunicación), esta postura conciliadora del currículum, es la que se manifiesta con claridad las concepciones que al respecto tienen los maestros y maestras en los centros, tanto los generalistas como los especialistas, que siguen concibiendo el área como un espacio de confluencia de ambas tendencias, valorando tanto la consecución de un cuerpo armónico y eficaz desde la intervención educativa, cómo el logro de objetivos tendentes a la integración de los alumnos y alumnas en el marco social de referencia. Esto nos hace pensar que quizás la postura de simbiosis mantenida desde el currículum, es la que mejor se adapta al contexto escolar y social actual, aunque pensamos que la potenciación del enfoque comunicativo debe comenzar a ser predominante y salir de la pseudo marginación en el que se encuentran los contenidos que mayor vinculación tienen con él:

77 ... el compañerismo, relaciones humanas entre los críos y
78 aprovechar la Educación Física para fomentar eso, aparte
79 de las finalidades de del Centro, a parte del desarrollo
80 corporal y de la consecusión de los objetivos, quizá lo
81 más importante sea eso....

200 ... y cuando llega el día que no puedes salir pues utilizo
201 dentro de nuestra propia actividad la dramatización o la
202 expresión corporal bueno pues se incluye eso....

(Entrevista al maestro especialista del área del centro Granada 9)

Estos planteamientos de dejar los contenidos relacionados de forma más directa con la comunicación corporal (expresión, ritmo, danza, dramatización, toma de conciencia ...), como

alternativa, viene siendo una práctica habitual en los centros de primaria, el abandono de esta tendencia en favor de identificar espacios temporales adecuados para su trabajo en el aula, es una de las actitudes que deben ser cambiadas. Hoy por hoy, cuando se produce el intercambio de ideas con los profesionales para que identifiquen los contenidos más habituales en sus prácticas, los primeros pensamientos se suelen orientar hacia los mismos derroteros: la salud, el juego o los deportes, y no precisamente entendidos como marcos de comprensión, identificación y aceptación de las características que definen nuestra corporeidad, sino que seguimos haciendo una presentación de los mismos enfocada hacia la comparación, la eficiencia y la competencia con los demás.

El currículum es tajante al hablar de la concepción del cuerpo y el enfoque que debe tener en la etapa, reconoce la importancia de la mejora de los aspectos perceptivos y motrices, los identifica como imprescindibles para el desarrollo de los niños y niñas de estas edades, pero supeditándolos a una función mediadora que propicie el acceso a una utilización del cuerpo como medio de comunicación y recreación:

> *"... La educación a través del cuerpo y el movimiento no se reduce exclusivamente a aspectos perceptivos y motrices, sino que implica otros de carácter expresivo, comunicativo, afectivo y cognitivo. ...*
>
> *.En consecuencia hay que situar a la Educación Física en el contexto general del desarrollo de la persona, dándole el verdadero sentido de "educar a través de lo físico" o, lo que es lo mismo, sirviéndose del cuerpo y sus posibilidades de movimiento para lograr objetivos educativos de carácter más amplio. ... "*
>
> *(Decreto 105/92)*

Esta última visión de la Educación Física que ofrece el currículum, es la que aún hoy no ha calado con claridad en la concepción del tratamiento del cuerpo que tienen los maestros y maestras del área; estamos en plena etapa de transición, de suelta del lastre acumulado durante muchos años de entender un área sólo para los mejor dotados, de entender la práctica de actividad física desde una doble dimensión, la del ejecutante directamente implicado, y la del espectador, que al igual que en la propuesta del anuncio de promoción de una cadena de televisión (haz deportes, ... suscribete a canal.....), cumple sus objetivos simplemente desde la realización de la gimnasia ocular a la que le obliga el seguimiento de la retransmisión del evento.

Centrándonos en la dimensión que adquiere el deporte como manifestación cultural de gran relevancia social y el reflejo que tiene dentro de la escuela. En una primera aproximación

debemos recoger el reconocimiento que el currículum hace del fenómeno, y queramoslo o no, de la fuerte repercusión que este conocimiento cotidiano (Martínez Rodríguez, 1995; Rodrigo, 1995) tiene en las prácticas diarias del área, reflejandose en el conocimiento escolar resultante de la integración de los marcos sociales y epistemológicos de la Educación Física.

> *... El juego y el deporte, son las formas más comunes de entender la educación física en nuestra sociedad. Por ello debe aprovecharse como elemento motivador potenciando actitudes y valores positivos. En la etapa de Educación Primaria debe favorecerse el desarrollo partiendo de las habilidades básicas hacia las específicas, necesarias para una práctica deportiva adaptada, al final de la etapa. El último tramo de ésta y el comienzo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria constituyen un periodo de transición en el que el dominio de las capacidades motrices y la práctica deportiva adaptada deben perseguir la mejora de habilidades y actitudes.*
>
> *(Decreto 105/92)*

Es muy interesante resaltar la desvinculación que se trata de hacer de la práctica deportiva escolar del éxito, apostando por utilizarlas como medio para potenciar otros aspectos vinculados al desarrollo de las capacidades de los alumnos y alumnas. Estas intenciones vertidas desde el currículum, no siempre reciben esta orientación en los centros; lo que ha quedado evidenciado en las entrevistas, es la finalidad utilitaria que se otorga al deporte en la escuela, utilidad que se manifiesta en el alejamiento de los niños y niñas de posibles peligros relacionados con hábitos de higiene física y mental

> *1073 *R: Yo creo que en el subconsciente de muchos padres y*
> *1074 otros conscientemente creen que practiquen los niños*
> *1075 Educación Física es abocarlos a que practiquen algún*
> *1076 deporte, y alejarlos de la droga, yo creo que piensan que si*
> *1077 sus niños se aficionen a la Educación Física si está*
> *1078 ocupado en el deporte no está en el portal de la casa de*
> *1079 enfrente con cuatro gamberros fumándose un porro yo*
> *1080 creo que por ahí van los tiros.*
>
> *(Entrevista en profundidad en el centro Almería 1)*

> *956 ... Yo estoy de acuerdo con lo que dicen. No se puede*
> *957 concebir que en un colegio exista esto y que en un colegio de*
> *958 estas características con unos niños que necesitan ser*
> *959 estimulados con el deporte y la Educación Física porque*
> *960 tenemos en la calle unos peligros enormes: la droga, la*
> *961 delincuencia, la ociosidad pues que es necesario tener unas*
> *962 pistas deportivas en condiciones, no solamente para dar las*
> *963 clases durante el horario escolar sino para que después sean*
> *964 utilizadas por los vecinos del barrio que las están utilizando*
> *965 aunque el pavimento está mal, cada vez que un niño se cae se*
> *966 abre una brecha y pensamos que es absolutamente rentable que*
> *967 el ayuntamiento tenga unas pistas polideportivas en este centro*

968 y en todos los centros y además que construya pues toda una
969 serie de espacios para el deporte en el barrio. Eso es increíble...
(Entrevista en profundidad en el centro Almería 7)

Aparece la función preventiva e higienista de la actividad física, en este caso manifestada desde la concepción del deporte como medio útil para combatir los grandes males de la sociedad actual: la droga, la delincuencia, la ociosidad, etc. La admiración del árbol que nos ponen delante, impide en muchas ocasiones entrar de lleno en otras vertientes de la práctica deportiva que, analizadas con detenimiento, presentan tanto o mayor peligro que los descritos; nos estamos refiriendo a la manipulación que de las masas se hace desde el espectáculo deportivo, su utilización como instrumento político de poder y control, los hábitos consumistas de la *"marca"* que genera entre los jóvenes, la idolatración del momento, del éxito, del triunfo por encima y a costa de todo, la pérdida de la propia identidad difuminada en el global de la masa. Todo esto además, sumado a la concepción imperante a la que hacíamos referencia anteriormente, de entender que la práctica deportiva, con la carga de agonísmo y catarsis que lleva aparejada, también es patrimonio del espectador, que entra en el terreno del juego en el mismo momento en el que se pinta la cara, se pone la bufanda y la gorra con los colores de su club, y se lanza a la calle identificando como rivales a todos aquellos que no compartan sus colores. Esto llevado a la máxima expresión de la violencia que emerge en los graderíos de los terrenos de juego, debiera ser motivo más que suficiente para reflexionar sobre el papel que debe jugar la Educación Física Escolar frente a este fenómeno social.

La realidad está bastante alejada de la reflexión anterior, amparada en el reconocimiento de la importancia del deporte como espacio no exclusivo del primer tiempo pedagógico, tan solo reconoce el valor de este como mero reflejo social, trasladando al espacio que debiera ser eminentemente educativo, el modelo que se transmite desde el espectáculo deportivo. Transformamos las pistas polideportivas de los centros escolares en canchas de entrenamiento y competición, donde los mejor dotados se preparan para intentar entrar en el exclusivo mundo de la alta competición, nos olvidamos inconscientemente o de forma plenamente consciente, de los menos dotados, desplazándolos progresivamente a los espacios de práctica pasiva creados para tal efecto: el banquillo, el graderío y el sillón de la televisión. Esta confusión que se crea entre lo cotidiano y la escuela, incluso lleva a pensar a algunos docentes no vinculados directamente con el área, que la figura del profesor de Educación Física debiera ser sustituida por la del monitor deportivo, ya que lo importante, aquello hacia donde debemos enfocar nuestro esfuerzo, es hacia la eficiencia, hacia el éxito deportivo. En definitiva, la mirada puesta en la

reproducción de los modelos sociales imperantes.

513 R.: sí, sí, sí. son muy participativas. Hay muchas escuelas
514 municipales de voleibol, bueno, deportivas, desde futbito,
515 baloncesto ...

(Entrevista en profundidad en en centro Almería 5)

1702 ... sí, como actividades complementarias, por ejemplo, el
1703 profesor de Educación Física para mi sería más un
1704 profesor de educación para la salud física de los críos,
1705 como un monitor deportivo

(Entrevista en profundidad en el centro Granada 8)

490 ... Se reparten las sesiones en ejercicios,
491 juegos y luego deportes que nos hemos centrado hemos
492 quedado muy bien, hemos ganado.

(Entrevista en profundidad en el centro Granada 10)

Esta concepción del deporte manifestada desde el lado del docente no especialista, es posteriormente potenciada desde la propia práctica del área, donde se mantiene un tratamiento eficientista con predominio de los aspectos motrices y de aprendizaje de las habilidades específicas necesarias para su práctica, dejando de lado todo el marco social y cultura que lo rodea. Este alejamiento del enfoque que se otorga al deporte en el marco del currículum, es el que provoca la aparición de posturas encontradas entre los teóricos del campo, más que entre los profesionales de aula, en el sentido de la conveniencia o no de introducir este contenido dentro de la educación primaria.

202 ... A parte de
203 que todos los años organizo dos o tres veces
204 competiciones deportivas, nos vamos al polideportivo y
205 allí se organizan.

(Entrevista al maestro especialista del centro Granada 9)

*29 *R : Efectivamente, yo cuando vine aquí yo solamente habían*
30 trabajado, me parece que el balonmano nada más, y el fútbol
31 por supuesto, un deporte un poco popular, entonces me di
32 cuenta de que había una carencia de otro tipo de deportes, por
33 ejemplo voleibol, voleibol no se había tocado absolutamente
34 nada nunca, bueno a no ser que hubiera sido en años muy
35 anteriores, ni baloncesto ...

*125 *R : Sí, fundamentalmente en los deportes que te decía que*
126 había carencia, por ejemplo Voley, se empieza a tratar en 5°,
127 me parece y se continúa hasta que acaban los niños en este
128 centro, luego hay deportes por ejemplo que ... pues que no
129 ocurre así, por hay deportes que ni siquiera trato, por ejemplo

130 el rugby que no me parece que sea propio de esto, ...
(Entrevista al maestro especialista del centro Granada 10)

Para concluir, es significativo el alejamiento existente actualmente entre el marco teórico defendido desde el currículum, de la práctica escolar y la concepción social existente del cuerpo y el deporte como elementos claves de la cultura. El frente abierto, pone de manifiesto la necesidad de potenciar un modelo de Educación Física Escolar que comience a ser crítica con las concepciones sociales imperantes, abriendo espacios de debate en torno a la eliminación de los estereotipos en los que se ha anclado actualmente la práctica de actividad física: culto a la estética del cuerpo, exagerada tendencia hacia una concepción de salud corporal, olvidando la vertiente afectiva y social que también debe atender o la exaltación de la práctica deportiva pasiva y acrítica predominante . No creemos que la solución deba ser la eliminación del deporte del marco de la primaria, esta forma de esquivar el problema supondría construir el conocimiento escolar solo desde el cientifísmo, obviando el conocimiento cotidiano de nuestros alumnos y alumnas. Pensamos que, por el contrario, debe ser un contenido relevante en el aula, porque es probablemente el espacio de mayor significatividad para el alumnado, siendo imprescindible que desde estas edades, comencemos a dotar a los niños y niñas de las suficientes armas de análisis crítico, con las que poder responder adecuadamente ante los mensajes sesgados que reciben cotidianamente, de la concepción del cuerpo y del deporte desde los medios de comunicación.

CAPÍTULO 8

EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA: UN ESPACIO POR DESCUBRIR.

(Informe del estudio de casos)

INTRODUCCIÓN:

CONTEXTO:

. Análisis del contexto en los Proyectos curriculares del área.

. La concepción del contexto por parte del profesorado.

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CONTEXTO DEL CENTRO: ... ¿MARÍA O DOÑA MARÍA?.

EL MAESTRO, SU BIOGRAFÍA Y SU CONOCIMIENTO PROFESIONAL. EL PUNTO DE PARTIDA.

DE LA PREVISIÓN ... A LA PRÁCTICA: ¿TODO UN CAMINO DE REFLEXIÓN?.

LOS ESPACIOS DE LA CLASE EN EDUCACIÓN FÍSICA.

LA PRÁCTICA SITUACIONAL EN EL AULA.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

8.1.- Introducción.

El informe del estudio de casos que se presenta, tiene un objetivo fundamental: el acercamiento a la realidad cotidiana de un aula de Educación Física en Primaria; la suficiencia que muchas veces como investigadores y docentes universitarios nos atrevemos a utilizar para facilitar *"soluciones"* ideales , ante la diversidad de problemas que se pueden plantear en una clase del área, comienzan a quedar en entredicho cuando nos acercamos a la realidad y empezamos a atisbar la complejidad que realmente entrañan los procesos de enseñanza y aprendizaje que se ponen en juego todos los días en el aula.

Se me ha brindado la posibilidad de acceder a la reconstrucción del conocimiento que poseo, de contrastar los marcos teóricos en los que me muevo con la realidad de la práctica, de poder describir y analizar los procesos que se activan cuando entran en relación los tres agentes principales de la intervención didáctica: maestro, alumnado y tareas, y desde aquí aproximarme a la comprensión de la Educación Física *"real"* no la que estamos acostumbrados a explicar desde el aula a nuestros alumnos y alumnas de la facultad.

Estructuralmente, el informe está organizado de lo global a lo específico; he partido de una primera aproximación al centro, que nos sitúa en la realidad estudiada y en las estrategias utilizadas para realizar el análisis de la información recabada. El segundo espacio del informe es una aproximación a la imagen de la Educación Física en el colegio, su significado dentro de un contexto de mayor amplitud y riqueza; la percepción que del área tiene el maestro, es la siguiente bajada que realizo; teorías, creencias, conocimiento profesional que de una u otra manera se reflejarán en el modelo de construcción y desarrollo curricular implementado. El acercamiento a los documentos que definen y van a preveer el desarrollo práctico ha sido el siguiente escalón bajado, para terminar en el análisis de la práctica de aula con toda su riqueza de relaciones, estrategias, toma de decisiones, tareas, recursos, etc, que van a estar presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Puede llamar la atención la aparición en el informe de datos tratados desde un enfoque cuantitativo, la intención no es apoyar ningún tipo de afirmación desde el mero dato estadístico, simplemente he creído adecuado aprovechar una de las posibilidades que nos ofrece el programa informático *"Nudits"* con el que hemos realizado el tratamiento de la información, de realizar

una primera aproximación estadística, basada en la presencia o ausencia de frecuencias, a la información recabada desde los diarios de observación, documentos y entrevistas realizadas. Esta aproximación ha sido bastante positiva, ya que me ha puesto en el camino para entrar de lleno en la interpretación de las unidades de texto más significativas de los aspectos analizados.

Mi experiencia como investigador ha sido muy positiva, espero que sea igualmente satisfactoria para el maestro (David) que me ha permitido entrar en aula, solo deseo que este informe le facilite la reflexión sobre su práctica y el cambio si así lo considera oportuno.

8.2.- Contexto:

8.2.1- El centro escolar:

El colegio que en el que se ha desarrollado este estudio de casos, es por encima de todo un espacio de convivencia, *"muy familiar"*, donde los alumnos y alumnas y los maestros y maestras que viven el día a día, se encuentran cercanos y próximos los unos a los otros. Por otra parte, las madres y padres que comparten la tarea de educar con los *"profesionales"* están plenamente integrados en la dinámica escolar (no todos por supuesto) y colaboran desde su espacio a mantener ese clima de afectividad y cercanía que invade el recinto de la escuela.

Es un centro comprometido con ideas claves de educar en y para vivir en democracia; parten de una idea previa de escuela cooperativa y asumen plenamente y con todas sus consecuencias (positivas y negativas) la inclusión en sus aula de niños y niñas con discapacidades físicas o psíquicas que precisan de un marco educativo adecuado, motivado y competente.

Ubicado en una barriada del extrarradio de una capital andaluza, como colegio público que es, está abierto a todos los niños y niñas de su zona de escolarización, con las únicas cortapisas de acceso que las propiamente impuestas desde la Consejería de Educación. En sus aulas se acogen a niños desde primero a sexto de Enseñanza Primaria, un solo grupo por nivel, y además mantienen un grupo de primero de E.S.O. y otro de 8° de E.G.B. En el nuevo mapa escolar de centros, aparece como un centro de linea 1 de Educación Infantil y Primaria, pero para que esto suceda, aún deben pasar unos pocos años.

Su imagen de centro educativo innovador, hace que sea relativamente bien acogido en el marco social en el que se encuentra, y por contra como reflejaba anteriormente, su colectivo de padres y madres tiene un nivel implicativo alto al ser conscientes del marco escolar en el cual están sus hijos e hijas.

*315 *R : ... el primer día que*
316 vine aquí, a mi suegra le había dicho una compañera ¡Uf, donde
317 va ! ...
332 lo que te quiero decir es que estaba aquí a gusto, porque de
333 alguna manera yo era parecido a lo que aquí se respiraba, por
334 lo cual me ha influido porque yo estaba a gusto y ...

(1ª entrevista al profesor)

El nivel socioeconómico y cultural del barrio es bajo/medio, pero hay que tener presente que los alumnos y alumnas que recoge este centro escolar, se encuentran en el tramo alto, teniendo un porcentaje significativo de alumnado procedente de zonas residenciales cercanas al centro, que no se pueden considerar como pertenecientes a la zona de influencia del barrio.

Por último un aspecto que me llamó mucho la atención cuando llegué por primera vez al centro: las puertas estaban abiertas y el acceso al mismo totalmente diáfano, me dió que pensar ya del talante del colectivo de profesionales que trabajaban en su interior y creo que no me equivoqué, estaba en el espacio adecuado para realizar un buen trabajo en colaboración.

8.2.2.- Los espacios y recursos del área de Educación Física.

Los espacios y recursos del área se han convertido en el eterno problema del área en nuestros centros escolares de Educación Primaria, lógicamente este centro no iba a ser una excepción. Por desgracia nuestros gobernantes deben pensar que vivimos en una tierra de clima benigno (deben tomar como referencia el clima de sus despachos de trabajo), rara vez llueve, hace frío una semana al año y por suerte para nosotros debemos estar en una eterna primavera. Por desgracia nada más lejos de la realidad: Llevamos un curso con un índice de lluvias que más se corresponde con la geografía del norte de España que con la del sur; el frío está presente desde noviembre hasta marzo y la primavera suele brillar por su ausencia, pasandose de temperaturas frías a temperaturas no aptas para estar en una pista polideportiva descubierta a pleno sol a las 12 del medio día.

8.2.2.1.- Espacios situados en el exterior del edificio:

El centro objeto de nuestro trabajo cuenta con una pista polideportiva de 800 m² con un pavimento de hormigón poroso con base de pintura que se encuentra muy deteriorada en algunas zonas de la pista, aspecto que la hace peligrosa, ya que presenta un alto grado de deslizamiento. Este punto suele ser causa de caídas y resbalones por parte del alumnado.

Además de la pista polideportiva reseñada, tiene un espacio abierto con una zona de juegos de aventuras, más propio para niños de menor edad; este espacio no ha sido utilizado para nada durante el desarrollo de las clases de Educación Física objeto de la observación.

Reseñar por último, el porche de acceso al patio, con unas dimensiones aproximadas de 40 m², muy utilizado por el maestro del área para realizar las partes: introductoria y final de la clase.

8.2.2.2.- Espacios situados en el interior del edificio:

La reconversión del comedor escolar en *"sala de psicomotricidad"*, palia en parte las necesidades de espacios cubiertos para el área, pero lógicamente no reúne las condiciones mínimas para poder considerarlo como alternativa a la pista polideportiva exterior. Dentro de esta sala se puede trabajar ritmo y danza, dramatizaciones, tareas muy concretas para el trabajo de las habilidades y actividades puntuales relacionadas con el trabajo de las cualidades físicas.

Sus dimensiones, de aproximadamente 100 m² con una altura de 3 metros, no permiten el desarrollo de juegos que impliquen desplazamientos por el espacio y por supuesto tampoco permite el trabajo de los contenidos vinculados con el Juego y la iniciación deportiva.

Si a lo ya mencionado, sumamos el inconveniente de estar junto a la cocina donde se prepara la comida del servicio de comedor escolar (desplazado al hall de entrada al centro); constante trasiego de entrada y salida de las cocineras, pavimento en mal estado (linolium), etc ... convierte a esta instalación en un recurso para situaciones extremas en las que no se puede utilizar la instalación exterior (lluvia, frío, calor, ...), o el trabajo de contenidos muy concretos, especialmente vinculados con el bloque de *"Expresión y comunicación corporal"*.

8.2.2.3.- Los recursos didácticos para el área:

Este es uno de los aspectos más cuidados del área, ya que al funcionar el centro con la filosofía cooperativa (los padres al inicio de curso realizan una aportación económica a la Asociación de Padres y esta se encarga de gestionar las necesidades del centro en cuanto a materiales y recursos didácticos necesarios); el área no depende de un presupuesto minúsculo para cubrir las necesidades de un área que gran parte de su trabajo se apoya en el poder contar con buenos y abundantes recursos didácticos.

*657 *P : Háblame del tema del material, por qué aquí funcionáis de*
658 una forma especial ¿no ?, en ese sentido ¿estás equiparado al
659 resto de áreas ?.
*660 *R : Sí, si porque ... sí pero completamente, porque a la hora de*
661 utilizar el dinerillo este año he gastado ya cuarenta o cincuenta
662 mil pesetas y tengo doscientas veinte mil, este dinero en un
663 centro con este número de alumnos ¿dónde lo voy a encontrar ?,
664 resulta que aquí hay una aportación económica por alumnos que
665 van al APA, entonces por ciclos hay 22 horas y media, de
666 Educación Física hay 3, se divide y corresponden 3 horas a
667 tanto, y entonces dan tantas mil pesetas por cada ciclo, con lo
668 cual evidentemente hay lo que hay ahí abajo.
*669 *P : ¿El criterio es simplemente por horario ?.*
*670 *R : Simplemente, tú das tantas horas y se considera que tú*
671 tienes tus necesidades que son más específicas que las mías
672 pero si yo me compro tres libros o un juego de actividades de
673 física y química, pues tu te tienes que compras tres balones y
674 dos colchonetas, entonces me consideran perfectamente igual ;
675 el talante del centro es ese, cuando yo me encontré el comedor
676 en el vestíbulo era porque la zona esa la tenían reservada para
677 sus necesidades.

(1ª entrevista al profesor)

Profundizando en este capítulo, podemos decir que la dotación en cuanto a material normalizado (porterías, canastas, colchonetas, etc) la podemos considerar aceptable. El pequeño material (balones, pelotas, aros, etc) es abundante y se encuentra en un perfecto estado de conservación; lo mismo ocurre con el material sonoro y construido. Este es quizás el aspecto más favorable del centro en cuanto a espacios y recursos para el área.

91 Recursos didácticos: una pelota por niño y pista.
124 Recursos didácticos: Neumáticos y saquitos en una zona,
125 tubos de cartón y jabalinas caseras en otra, discos en otra
126 y balones de baloncesto y un medicinal en otra.
154 Recursos didácticos: 5 Balones de baloncesto, 1 balón

155 medicinal, 6 discos voladores, 6 saquitos y 4 neumáticos,
156 3 tubos de cartón y 3 jabalinas caseras.

(Diarios de Observación)

8.2.3.- Aspectos organizativos referidos al área de Educación Física.

El maestro especialista del área, tiene su horario cubierto con la Educación Física, impartiendo 3 horas de clase semanales en primero y segundo ciclo de Primaria y 2 horas al tercer ciclo; completa el horario dedicado al área impartiendo clase en primero de E.S.O. y 8° de E.G.B. El resto de horario lo completa con apoyos y biblioteca.

26 Me comenta el maestro que la no contemplación en los
27 horarios de las necesidades de este área en cuanto al
28 material, provoca un trasiego constante de este, al no
29 coincidir los grupos del mismo ciclo en el mismo día, ...

(Diarios de observación)

Todavía podemos entender como prácticamente imposible el poder mediatizar la organización horaria de un centro por culpa del área Educación Física; cabrían muchas preguntas que hacernos al respecto: ¿Se considera y asume el área al mismo nivel que el resto?; ¿Entendemos que se puede realizar una verdadera labor educativa desde ella? ¿Por contra creemos que realmente esto de la *"Gimnasia"* sigue siendo simplemente un espacio de ocio y recreo para el alumnado?; y así un largo etc de interrogantes que aún pesan sobre las creencias implícitas que no explícitas de los maestros y maestras, inspectores e inspectoras y altos cargos de la administración educativa andaluza, que a pesar de pregonar la generalización de la impartición del área por *"especialistas"* en los centros públicos, siguen sin creer en ella.

632 ... La inspección que deja claro y marca una serie de directrices
633 muy rígidas que el equipo directivo las ha querido asumir y las ha
634 asumido y han surgido una serie de problemas graves, gordos,
635 que se reflejan por ejemplo en que en tercero tengo tres horas y
636 son dos sesiones de hora y media ...
*651 *P : Sí, pero el marcar esa hora y media de trabajo y poner ...*
*652 *R : No, no distorsión no crea, sino que aquí no cuadra y*
653 evidentemente no cuadra la distribución horaria, no cuadra la
654 distribución horaria y entonces se ve que para que yo tenga ese
655 intervalo de tres horas, vaya a ser que yo proteste, pues me dan
656 las tres horas y me meten dos tardes que son de hora y media.

(1° entrevista al profesor)

En definitiva, seguimos manteniendo un nivel bajo en el ranking de área de prestigio y esto nos hace reflexionar sobre lo mucho que aún queda por recorrer para ver a la Educación Física al mismo nivel de consideración que el resto.

8.2.4.- Clima social del aula.

El estudio de casos se ha realizado en tres cursos: segundo, 4º y sexto, la finalidad era recoger todo el espectro de la Enseñanza Primaria y poder realizar un estudio transversal de toda la etapa.

8.2.4.1.- Características del alumnado del grupo de segundo curso:

En lineas generales es un grupo que presenta una excelente predisposición hacia el trabajo en la clase de Educación Física. Se produce una fuerte desproporción entre niños y niñas, que considero no significativa a la hora de plantear las tareas. Es de destacar la ausencia de niños con necesidades educativas especiales en este grupo; a pesar de ello hay una niña que es especialmente rechazada por sus compañeros y compañeras.

8.2.4.2.- Características del alumnado del grupo de 4º curso:

Es un grupo tranquilo que no presenta alumnos conflictivos, al tener dos niños de integración, el educador participa en la clase realizando tareas de ayuda a estos niños. El niño y la niña con necesidades educativas especiales), pertenecen al grupo y solo en momentos puntuales, salen del aula para recibir atención específica. Ambos presentan deficiencias de carácter psíquico, que lógicamente se manifiestan a nivel motor con un desarrollo menor y con problemas motrices que les impide situarse al mismo nivel y ritmo que el resto de compañeros.

8.2.4.3.- Características del alumnado del grupo de sexto curso:

La proporción de alumnos frente a alumnas es claramente favorable a los alumnos que suman los dos tercios del grupo, frente al grupo de alumnas que representan el tercio restante. Al grupo habitual se suman tres alumnos con necesidades educativas especiales que pertenecen

al aula específica y se suman a las clases de Educación Física; además en el grupo hay un niño y una niña con discapacidades de carácter motórico que pertenecen al grupo habitual. La niña prácticamente no se integra en las clases, permaneciendo al margen por expreso deseo de la familia; por contra, el niño se integra plenamente en prácticamente todas las tareas de clase.

En general es un grupo muy participativo y no plantea ningún tipo de problema a la hora del desarrollo de las clases; la dinámica entre ellos es buena en lineas generales, a pesar de detectarse ya una clara separación en grupos de género, producto del momento de desarrollo e intereses de ambos sexos.

8.3.- La Educación Física en el contexto del centro: ...¿ María o doña María?

¿Cómo se entiende el área en el centro?, ¿Estamos ante el doble juego habitual de decir que es una más entre todas y pensar que es la menos entre ellas?, ¿Somos docentes de 1ª o aún nos mantienen en la segunda división?, ¿Es posible dar respuesta a la globalización desde la especialidad?, ¿Merece la pena dedicar 3 horas del tiempo de clase semanal para educar desde el movimiento? ¿No sería más rentable que los niños y niñas realizaran la Educación Física fuera del horario escolar?.

La aproximación que voy a realizar persigue un objetivo básico, hacer aflorar en lo posible la imagen del área en el centro, cual es el reconocimiento del que goza y hasta que punto ha logrado situarse al nivel del resto de áreas:

323 ..., cuando yo vine vi que eran muy
324 tolerantes y había un espacio creado para la Educación Física,
325 no había profesor de Educación Física pero había cierta actitud
326 y el talante de ser aceptado, yo tenía miedo de venir aquí y ser
327 el niño del patio, pero yo soy profesor igual que tú que das
328 matemáticas

(1ª entrevista al profesor)

Es agradable observar como la primera percepción que tuvo el maestro fue la de igualdad frente al resto de compañeros y compañeras, es habitual ver como el profesorado del área se suele sentir en clara inferioridad por el hecho de ser el de la *"Gimnasia"*, muy probablemente

porque nosotros mismos no nos llegamos a creer lo que defendemos con tanto ahínco. Creo que en el fondo se mantiene un poso de inseguridad por ser los encargados de impartir el área que siempre, en nuestras experiencias previas, hemos percibido como algo secundario dentro del currículo escolar. Ese miedo a ser el *"niño del patio"*, es algo que está ahí, en la mayoría del profesorado se puede percibir esa sensación y es muy probable que aún tengan que convivir con ella por mucho tiempo.

Para poder pedir cambios de actitud al resto del profesorado, es muy probable que debamos comenzar por asumir cambios en nuestra propia percepción del área, siendo los primeros que descubramos que nuestro trabajo también es importante y trascendente para la formación integral de nuestros alumnos y alumnas.

**P : La Educación Física, ¿se ha quitado ya el apelativo de área "maría" o todavía sigue considerándose un poco como área especial ?.*
**R : Yo creo que sí, que sí, que aquí ya no, ... algunas veces somos nosotros los que lo marcamos y lo marcamos por el número de aprobados y suspensos, llega la de inglés y suspende a ocho en una evaluación, yo no suspendo a ninguno o si suspendo a alguno es por actitud porque por lo demás yo a quién voy a suspender, ...*

(1ª entrevista al profesor)

El párrafo anterior define perfectamente lo que trataba de expresar, ese sentimiento de inferioridad, probablemente a causa de no poder ser igual a los demás, de no poder *"suspender"* a un niño o a una niña porque los contenidos culturales que transmitimos no son relevantes para la sociedad a la que nos debemos, porque somos conscientes que una mala calificación en este área no provoca la incertidumbre en el entorno familiar de nuestro alumnos y alumnas. Sólo nos queda el arma que las áreas más prestigiadas raramente utilizan para valorar a sus estudiantes: la actitud, que para nosotros se convierte en la tabla de salvación desde la que poder *"sancionar"* y buscar nuestra equiparación con el resto.

No hay que dejarse atrapar por la trampa que nos tienden aquellos que solamente entienden el acto educativo como una acción meramente transmisiva de la cultura imperante y relevante, nuestro éxito está en la diferencia, tenemos la oportunidad de valorar a nuestros alumnos y alumnas desde una perspectiva más global, desde ella estaremos en disposición de ofrecer una visión mucho más rica. El docente responsable del área de matemáticas o lengua siempre tendrá sobre él la presión de tener que dotar a sus alumnos y alumnas del mayor número

posible de herramientas conceptuales y procedimentales (hay que mantener un buen nivel). En nuestro caso todavía está por ver el padre o la madre que ha ido a exponernos sus preocupaciones por el bajo nivel que muestra su hijo o hija en la práctica deportiva.

Aprovechemosnos de la ventaja de no sentirnos presionados por la exigencia social de tener que dotar a nuestro alumnado de una variada gama instrumental, para potenciar desde el área lo que verdaderamente puede ser significativo e importante: el desarrollo de actitudes favorables a incorporar la práctica sistemática de actividad física como hábito de vida.

Una duda razonable que se plantea con la aparición de los especialistas en la Educación Primaria, es la dificultad que esto supone para abordar planteamientos de interdisciplinariedad, que rebasando el espacio cerrado de las áreas, propiciara a los niños y niñas la posibilidad de construir su conocimiento de forma globalizadora. La hipótesis que planteo es que se ha generado en los centros una tendencia al aislamiento del área de Educación Física respecto al resto, provocado desde una doble actitud, probablemente más propiciada desde el espacio del especialista que desde la figura del tutor/a del grupo.

El aislamiento, que no marginación, creo que no nos favorece en absoluto, ya que mantiene la visión clásica de área especial y será difícil, sin una convivencia directa, que el resto de compañeros y compañeras del centro cambien su imagen del área si no la perciben cercana y tienen la oportunidad de conocer sus verdaderas bondades educativas.

*700 *P : ¿Qué tipo de coordinación establecéis con los tutores de*
701 cada uno de los grupos ?.
*702 *R : Yo que sé, poquísima ...*
708 ..., aquí no hay persona que se escabulla, aquí
709 hay individuos el sábado y el domingo; se viene a preparar
710 material ... por el sistema de trabajo del centro, pero hay
711 carencias en la coordinación. Se habla entre ellos: ¿tú que vas a
712 hacer ?, y a mi que ven por el pasillo o estoy muchas veces en
713 el patio pues a veces no me entero, ...
715 ... soy coordinador de tercer ciclo yo este año.
*716 *P : Pero ¿por qué ?.*
*717 *R : Porque los dos que están en tercer ciclo, Juan y*
718 Andrés, son director y jefe de estudios y no pueden ser ninguno
719 de los dos, ...

(1ª entrevista al profesor)

La posibilidad de poder realizar un trabajo interdisciplinar, pasa en primer lugar por disponer de tiempo suficiente para poder sentarse en la misma mesa los tutores o tutoras con el

especialista. Este es un paso previo que la administración tendrá que propiciar para iniciar el cambio desde una cultura del trabajo individual, hacia enfoques de cooperación y participación en proyectos comunes. Nos come la burocracia, lo importante es tener todos los cargos cubiertos, que no falte ningún coordinador de ciclo, aunque luego no tenga nada que coordinar.

Llevar a la práctica la interdisciplinariedad con las otras áreas se convierte en un ejercicio de francotirador, y además con mala puntería. Son acciones aisladas que aparecen en la clase, en la mayoría de los casos irrelevantes como tareas de aprendizaje conceptual y que como mucho a lo único que pueden conducirnos, es a colmar la paciencia del alumnado que ve, como el juego motor que sustenta el concepto pierde significatividad, a causa de la introducción en él de una modificación que lo único que logra es retardar su tiempo de reacción para lograr el éxito en la tarea.

No nos dejemos engañar por propuestas simpáticas y vendidas como innovadoras en el aula de Educación Física, en la mayoría de los casos no pasan de ser un mero espejismo del trabajo que hay detrás de un verdadero trabajo interdisciplinar.:

*147 *...entonces veo lo que están*
148 trabajando, sí a lo mejor se me ocurre un juego, y he visto por
149 ahí que están trabajando con sílabas, y poco me cuesta hacer
150 grupos cada uno en una fila con una canasta lejos y me van
151 corriendo de dos en dos la sílaba ca-sa pues van allí y lo escriben
152 en un papel y luego juntas otros dos y van tres y se inventan una
153 palabra ; pues que estoy trabajando con las sílabas, sí, pero el
154 profesor que está dando las sílabas no sabe que yo estoy
155 haciendo eso ; es lo mismo que el pañuelito para desarrollar la
156 velocidad de reacción, a mi me da lo mismo que sea equipo A y
157 equipo B, que llamarle decenas y unidades, y yo digo 38, ¡me da
158 igual !, pero no sabe el profesor lo que yo estoy haciendo,

(2ª entrevista al profesor)

Es habitual, encontrarnos entre el profesorado un sentimiento de sacrificio de los contenidos específicos en favor de los del resto de áreas cuando intentamos hacer planteamientos interdisciplinares; en gran medida la culpa de este sentimiento es del enfoque que desde las publicaciones específicas se está dando a este tema. Se nos presenta una Educación Física omnipresente, con infinitas posibilidades de desarrollar aprendizajes en cualquiera de los ámbitos de conocimiento, y caemos en la trampa pensando que verdaderamente somos los grandes intermediarios entre la cultura y el alumnado, sin darnos cuenta que la interdisciplinariedad debe ser un trabajo de simbiosis y no de fagocitosis incontrolada.

159 intento con unos y con otros, pero la verdad es que es difícil, ¿en
160 base a qué lo enfocas ?, sacrifico yo todo lo mío o lo hago en un
161 momento oportuno de 7 minutos, ...
165 ... pero bueno algo así esporádico, tampoco te puedes enfocar hacia ello.
(2ª entrevista al profesor)

La simbiosis debe suponer una puesta en común entre áreas, buscar aquello que nos une y trabajar en para propiciar un beneficio mutuo, ya que la Educación Física podrá beneficiarse de la excelente puesta en escena que desde el Conocimiento del Medio se hará de las articulaciones corporales y sus principales grupos musculares desde un planteamiento conceptual, al tiempo este área se podrá beneficiar de la toma de conciencia corporal, que nuestros alumnos y alumnas podrán adquirir desde la experimentación de diversos movimientos, que implicarán a las articulaciones y grupos musculares estudiadas anteriormente.

Los condicionantes a los que se ve sometida el área desde la organización del centro, normalmente vienen mediatizados de la falta de autonomía pedagógica que se padecen; la normativa oficial, la interpretación que posteriormente realiza al inspección educativa y por último las estrategias de organización propias, suelen abocar a la toma de una serie de decisiones a nivel de centro, que arropadas por la eterna escusa: la culpa es de la administración, terminan afectando seriamente el normal desarrollo de un área:

632 ... la inspección lo deja claro y marca una serie de directrices
633 rígidas que el equipo directivo las ha querido asumir y las ha
634 asumido y han surgido una serie de problemas graves, gordos,
635 que se reflejan por ejemplo en que en tercero tengo tres horas y
636 son dos sesiones de hora y media ...
(1ª entrevista al profesor)

Estas decisiones son las que nos hacen poner en duda que el respeto de un área está ganado en el centro, si esto fuera así ese tipo de decisiones, con tamaña carga antipedagógica, no se tomarían a pesar de todas las presiones que la inspección o la administración pudiera ejercer sobre el equipo directivo. ¿Nos podríamos imaginar a las matemáticas ocupando en espacio de Lunes y Martes de 3,30 a 5,00 de la tarde?.

601 ..., a nivel de centro el director siempre ha dicho que en lo que
602 respecta a la Educación Física, como si fuese departamento, que
603 si hay que decidir algo que incluso yo decidía, en eso no he tenido problema ...
(1ª entrevista al profesor)

Salvando los pequeños detalles organizativos a los que nos referíamos en el apartado anterior, si es cierto que la autonomía de la que dispone el maestro en cuanto a la toma de decisiones respecto al área es total y cuenta con el apoyo de todos los sectores del centro, aunque mi deseo hubiera sido que en casos como el anterior, el posicionamiento del centro fuera tajante a favor de los intereses pedagógicos de la Educación Física.

El último punto que voy a abordar es el problema que de cara a los niños y niñas, especialmente en el primero ciclo, puede suponer romper la figura del tutor o la tutora del aula, para ser *"invadidos"* por un agente externo que les roba de la rutina del aula:

*678 *P : ¿Cómo puedes entender la presencia del especialista en la*
679 Primaria, consideras que puede ser un elemento distorsionante
680 en el ritmo del grupo, qué valoración haces de ese elemento ?...
689 ... aquí puedo entrar perfectamente, porque el hecho de que el
690 especialista entre en primero o en segundo, aunque rompe con esa figura
691 de continuación de padres, de madres que es el tutor ... aquí
692 todos me conocen y eso no supone tal ruptura, ...
696 ... En un centro grande va a
697 tener sus problemas, llega allí una persona que no conoce, que
698 me dice que salte y que no sé que ... para entrar en simpatía con
699 los alumnos puede ser un problema ..., aquí no lo considero.

(1ª entrevista al profesor)

Dos ideas podemos recoger, se puede entender casi como positivo desde la idea de romper con la figura materna o paterna que encarnan la tutora o el tutor respectivamente, pero al mismo tiempo esta ruptura puede que no sea tan positiva si el contexto en el que se produce es el de un macrocentro donde la impersonalidad sustituye a la familiaridad de los centros pequeños.

Sería interesante abrir un espacio de investigación que profundizara más en estos temas que hemos venido desarrollando en este espacio, especialmente centrado en la imagen del área en los centros educativos y su valoración por todos los sectores implicados. Lo que no cabe duda, aunque sea un tema que no ha emergido en las entrevistas, es que la entrada del especialista de Educación Física en la Etapa, ha supuesto un verdadero balón de oxígeno para muchos maestros y maestras que no se sentían ni motivados ni capacitados para impartir este área, lo que ha propiciado el progresivo deterioro de la Educación Física en los centros, hasta convertirse prácticamente en un tiempo de recreo dentro del currículo de la Educación Primaria.

Después de llegar a los índices más bajos de valoración en la mayoría de los centros, parece que ha llegado la hora que el área comience a remontar para situarse en el espacio que le corresponde dentro del currículo escolar de este tramo educativo.

**** Ideas para la reflexión:***

Se percibe aún un tratamiento de la Educación Física como área "especial", que está dificultando su implantación definitiva en el espacio de Primaria

Las posibilidades de dar respuesta a la idea de trabajar los contenidos de enseñanza de forma globalizadora, es de muy difícil planteamiento ante la dispersión del trabajo y las dificultades tanto espaciales como temporales para propiciar un clima de trabajo en equipo.

La presencia de los especialistas en Educación Física en los centros de Educación Primaria, ha supuesto el inicio de un nuevo tratamiento de un área infravalorada y transformada, en la mayoría de los centros, en un espacio de juego libre para los niños y niñas.

La libertad de un área no presionada por la cultura social del rendimiento y la adquisición por parte del niño o la niña de la mayor carga instrumental posible, ofrece un tratamiento de la misma abierto hacia propuestas enriquecedoras y enfocadas a la potenciación de las actitudes.

8.4.- El maestro, su biografía y su conocimiento profesional. El punto de partida.

El maestro objeto del estudio, es un profesional que cuenta que una experiencia docente significativa en el campo de la Educación Física; su acceso al área, se produce mediante la realización del primer curso de especialización que convocó la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Hay que tener presente que su experiencia fundamental ha sido adquirida principalmente en el ciclo superior de la extinta E.G.B., y puntualmente en el ciclo inicial y medio del anterior sistema educativo. Su incorporación plena a la docencia del primero y segundo ciclo de Primaria se ha producido este año, por lo que se explica el cierto nivel de incertidumbre que presenta en aspectos concretos del desarrollo curricular, especialmente en el ámbito metodológico y de evaluación.

Este acercamiento al maestro lo voy a realizar analizando cuales son las creencias, imágenes y teorías implícitas que forman su conocimiento profesional, y que de alguna manera,

se van a ver reflejadas en sus práctica de aula. Muchas de las claves que posteriormente tendremos que desvelar, para intentar dar respuesta a los interrogantes surgidos del estudio de los dos grandes momentos de la intervención educativa: la previsión y la acción, los podremos encontrar en este punto de partida que significa la biografía profesional del maestro.

8.4.1.- La competición ... educativa.

Estamos asistiendo en la Educación Física al surgimiento de una gran cantidad de propuestas que tratan desligar competencia de actividad motriz, desde una variada gama de juegos para educar para la paz, la convivencia, la cooperación, la solidaridad, etc; se intenta educar a los niños y niñas en valores y actitudes que ayuden a construir una sociedad más solidaria e igualatoria. Desde aquí aplaudo las propuestas y entiendo que deben ocupar un espacio dentro del marco de desarrollo curricular de la Educación Física en la Educación Primaria, pero no me parece oportuno tratar de remediar los males de un modelo de área anclado excesivamente en juegos y propuestas con una amplia base agonista, sustituyéndolo de raíz por el opuesto. Creo que sería caer en el mismo error, además de acercar a los alumnos y alumnas a una realidad desvirtuada de lo que socialmente se está entendiendo por actividad física, el juego o el deporte.

Acercándonos a las creencias del maestro objeto del estudio, queda muy clara su postura de no potenciar la competencia desde las actividades del área, pero con un enfoque de educar desde ella, no suprimiendolas. Comparto este planteamiento, porque creo que se puede ser solidario, cooperativo y pacifista y al mismo tiempo competir por alcanzar los mejores resultados posibles.

*338 *P: ... la competición en la escuela,*
339 he visto que tú intentas minimizar y a ser posible suprimirla...

*376 *R: ..., y hemos jugado al hockey, al fútbol, a baloncesto*
377 y hemos estado rotando y me he implicado yo en algunos porque
378 no cuadraba ¿y qué bien?, las niñas a fútbol, a hockey, que bien
379 habéis jugado ... pero ¿hemos ganado? y digo ¡pues yo no me
380 acuerdo de ningún resultado ! y de verdad no me acordaba,
381 pero a ver quién se acuerda de jugadas interesantes que haya
382 habido y ... la mayoría estaba en esa idea, la competición ...

(3ª entrevista al profesor)

El talante del maestro esta claramente decantado en este extracto, no niega la competición, entiende que debe estar presente, porque el juego, el deporte, la propia actividad física es una competencia constante contra nosotros mismos, contra un rival o contra el equipo contrario. El éxito creo que está en transformar los valores negativos que suelen emerger en la competencia por actitudes positivas de cooperación, respeto, superación, etc.

Quiero recoger aquí una parte de una entrevista en la que el maestro, por causas que no vienen al caso, tiene que ir por un compromiso adquirido por un compañero del centro, a otro colegio a jugar un partido de futbito con sus alumnos y alumnas de segundo, en contra de su voluntad:

358 vale me los llevo yo !, y por el camino ya iba a disgusto, iba
359 viendo a ver que estrategia utilizaba para la inmensa mayoría
360 que no iban a estar jugando, para lo que se iban a decir allí,
361 para ...,

Al llegar al centro, tienen problemas para celebrar el partido y ...

364 ... mientras hablábamos los niños se habían
365 dicho de todo, ... los niños se tiraron piedras y demás ... bueno,
365 cogí a los niños y me los llevé al parque, ...

(3ª entrevista al profesor)

Las preocupaciones entiendo que deben centrarse en aspectos como: fomentar la participación de todos, la actitud crítica frente a la competición mal entendida y evitar la reproducción de estereotipos que a diario inundan los medios de comunicación y nuestros alumnos y alumnas los viven como algo a asumir en la práctica deportiva.

¿Que hacer?. Modificar, adaptar, pero nunca suprimir; intentar que la vivencia de la actividad física desde el juego o el deporte les llegue tamizada por la criba de la actitud, para intentar que por encima del éxito final, valoren el proceso.

383 ... dentro del colegio podría hacerse ..., otros años
384 lo he hecho, otros años intentando establecer factores
385 correctores de actitud, de ayudar al compañero, de ayudar al
386 árbitro, ... que las niñas participen conmigo, ... hemos hecho
387 campeonatillos de futbillo en el recreo ...

(3ª entrevista al profesor)

8.4.2.- Socializar y educar frente a selección y eficacia.

La concepción de una Educación Física centrada en el rendimiento, donde la eficacia era el punto de referencia y en la que los menos dotados progresivamente iban siendo apartados del terreno de juego y desplazados al *"banquillo"*, entendido como espacio de reserva, grada del estadio o sofá del hogar, ha sido y es todavía práctica habitual en algunos centros *"educativos"*.

El modelo anterior ha propiciado en el mejor de los casos, una concepción de la actividad física y el deporte como un espacio a acercarnos cuando tenemos la necesidad de perder esos kilos de más, acceder a un nuevo espacio de relación social, o tomarlo como excusa para tomar unas cervezas después del partido de la semana con la peña. En el peor se ha logrado crear autenticas fobias a todo lo que suene a cultura del cuerpo, actividad física o deporte como fenómeno de masas. Fobias creadas muchas veces delante de un potro o un caballo visto como barrera insuperable entre la aceptación del grupo o el escarnio público. Podemos decir que el modelo de educación Física que ha venido cultivando los roles descritos anteriormente, está comenzando a desaparecer del mapa escolar.

751 Charlamos sobre la idea de no forzar a los niños a la
752 ejecución de tareas que supongan para ellos barreras
753 insalvables, dejando que el trabajo que se desarrolla de
754 agilidad, se ejecute con plena libertad del niño de hacerlo o no.

(Diario de Observación 4º curso)

*277 *P : El situar a los niños en situaciones, ... vamos a decir de*
278 incertidumbre, de riesgo, cuando las tareas son complejas
279 ¿puede ser educativo, o puede ser frustrante para el?
*283 *R : El aprendizaje se define cuando se le plantea, entiendo*
284 yo, cuando se le plantea al que quiere aprender una situación
285 que está en el borde inmediatamente superior de lo que ya
286 sabe, ...
294 ..., pero quizá el talante ese
295 de decir, y ellos lo saben, que si no quieres hacerlo, no lo
296 haces, no le crea la frustración, pienso yo, porque no está
297 sometido a la tarea si no quiere, y la mayoría que está en el
298 borde ese de que sí van a poder, lo adquieren, ...

(3ª entrevista al profesor)

Frente al modelo anterior, se está intentando abrir paso un marco más plural, donde la perspectiva de la actividad física entendida como instrumento de afirmación de la propia identidad, posibilidad de enriquecernos en nuestro entorno a través de experiencias motrices significativas y la búsqueda de la socialización, van a ser factores prioritarios a incorporar en

nuestro desarrollo curricular del área.

*470 *R : Que el aspecto social es el que prácticamente a mi más*
471 me importa, que el niño adquiera una habilidad determinada,
472 la adquirirá poco a poco, pero socialmente es aceptado ; ...

(3ª entrevista al profesor)

8.4.3.- ¿Deporte en la escuela? Sí, ... como medio.

Podemos afirmar que el deporte es el espacio del área que mayor grado de significatividad presenta de cara a los alumnos y alumnas de la Etapa. El Currículum oficial andaluz hace un claro enfoque del mismo, situándolo como medio y nunca como fin en sí mismo:

... "El juego y el deporte, son las formas más comunes de entender la educación física en nuestra sociedad. Por ello debe aprovecharse como elemento motivador potenciando actitudes y valores positivos. En la etapa de Educación Primaria debe favorecerse el desarrollo partiendo de las habilidades básicas hacia las específicas, necesarias para una práctica deportiva adaptada, al final de la etapa. El último tramo de ésta y el comienzo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria constituyen un periodo de transición en el que el dominio de las capacidades motrices y la práctica deportiva adaptada deben perseguir la mejora de habilidades y actitudes...

... Desde otra perspectiva, las actividades lúdicas no tienen que derivar necesariamente en aprendizajes deportivos, sino que tienen sentido en sí, y favorecen la exploración corporal, las relaciones con los demás y el disfrute creativo del ocio". ...

(BOJA. Decreto 105/92)

El problema que se plantea con el deporte, es ¿Cuando empezar? ¿Cómo plantearlo?. Estos son los dos grandes interrogantes que se plantean muchos docentes del área, ante estas dos preguntas las respuestas hasta ahora son escasas. Tenemos muchas referencias del enfoque desde una perspectiva eficaz, pero son muy pocas aquellas que ofrecen un planteamiento educativo para las edades en las que estamos.

*641 *P: ¿cómo planteas el deporte en la etapa o cómo ves que se*
642 debiera plantear ...

*660 *R : Sí ... no, de hecho en el voleibol (que lo han tocado y ya*
661 he dicho antes que ha sido un motivo de preocupación).
662 ...Al final o sin final lo que hemos hecho han sido retenciones
663 continuas. Hemos estado tocando y lanzando, y lo hacíamos
664 sobre la cuerda, aunque hacían continuas retenciones, al final
665 se habían divertido más, habían sudado y estaban muy
666 contentos, ... cuando pones muchos problemas no juegan y lo

667 hemos visto también durante la clase, entonces evidentemente
668 yo prefiero que jueguen, ...

(3ª entrevista al profesor)

La tecnificación temprana, tal como expresa el maestro, muchas veces pierde su sentido, y es lógico, ya que el tiempo real de práctica que estamos dedicando a ese deporte en concreto es del todo insuficiente para poder alcanzar unos mínimos niveles de eficacia; ante esta tesitura la propuesta en adaptar el juego a las posibilidades de aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas, y no a la inversa, que sean ellos los que tengan que adaptarse a los requerimientos técnicos, tácticos y reglamentarios que demanda el deporte, puede y entiendo que debe ser la postura más adecuada.

8.4.4.- Teorías y creencias que modelan la idea de construcción del currículo.

¿Cual es el conocimiento y las teorías implícitas que marcan en el maestro las decisiones a la hora de realizar la concreción curricular de área?. Presupuestos de partida que van a determinar un enfoque u otro, estos son los aspectos que voy a tratar de rastrear:

114 ... yo creo que debería partir del general para que así
115 cuando yo esté trabajando y me encuentre con la realidad de
116 todos los días diga ¡Ahí va !, aquello yo no lo estoy trabajando.

(1ª entrevista al profesor)

Partir de lo general a lo específico, entender la concreción curricular que se realiza para el centro como la guía que debe orientar el trabajo del día día, con una intencionalidad correctora de las decisiones tomadas desde ambos espacios: la previsión y la práctica.

*132 *P : ¿Has respetado prácticamente los objetivos del decreto o*
133 los has modificado a la hora de definirlos, ... has incorporado
134 algún objetivo nuevo, has modificado ... ?
*135 *R : Los objetivos del decreto yo entiendo que no hay que*
136 modificarlos, además son muy generales, ...
141 ... son tan generales que cabe todo, ...
146 ..., además yo pienso creo que por ley no se puede
147 modificar eso, corrígeme.

(1ª entrevista al profesor)

Se aprecia un desconocimiento del currículo que motiva su no utilización como punto de partida previo, a la hora de diseñar las lineas maestras del área en nuesto contexto educativo. Los objetivos se pueden y se deben *"adaptar"* a las necesidades que surgen del entorno específico en el que estamos trabajando. La tradición individualista del área, sumado a las posibilidades tan diversas de desarrollo con que ha contado la Educación Física en función de las disponibilidad de recursos en el centro, ha propiciado la consolidación de una cultura de autonoma a la hora de decidir el *"qué"* o el *"para qué"* enseñar, esto ha hecho que el currículum oficial no hay tenido una repercusión tan clara como en el resto de áreas.

244 si tengo una unidad didáctica "vamos a desplazarnos" y entonces
245 al final del desplazamiento en el tercer ciclo voy a trabajar
246 hockey y futbito por decir algo de desplazamiento fundamental,
247 en el segundo ciclo digo "me desplazo para jugar a ..." y en el
248 tercer ciclo ya "jugamos a ..." o "vamos a jugar a ...", ...

(2ª entrevista al profesor)

Se evidencia una lógica secuencial a la hora del planteamiento de los contenidos, con una filosofía de organización en espiral, donde en cada vuelta se va procediendo a profundizar en un espacio cada vez más específico y de mayor dificultad. Este modelo de secuenciación clásico en el resto de áreas, muchas veces para la Educación Física no resulta tan válido, ya que al trabajar con cualidades, habilidades y destrezas motrices, tenemos que apoyarnos más en un trabajo de superposición de etapas que en un enfoque por profundización. Esto sin contar que la diversidad de los aprendizajes del área, en la mayoría de las ocasiones solo nos permiten aproximaciones superficiales, más con un espíritu de muestra que realmente tratando de buscar el dominio del aprendizaje en sí. A pesar de todo, sería de desear no dejarnos encasillar por el *"qué"* enseñar y dejarnos seducir por el *"para qué"*, dando una mayor entrada a un enfoque actitudinal, en detrimento de ofrecer una gama amplia de aprendizajes instrumentales.

La transversalidad la podemos considerar como una de las grandes aportaciones del nuevo currículo a la educación, hacer explícito lo implícito es la intencionalidad con que se plantea esta casa común de contenidos; ¿cómo es visitada por el maestro desde la Educación Física?:

*525 *R : la transversalidad ... yo la considero como una filosofía de*
528 trabajo, el hecho de que yo la tenga presente continuamente la
529 salud, la igualdad de sexos, la educación para la paz y una serie
530 de temas transversales que son necesarios e inherentes a tu
531 forma de trabajar, ahora que tú no discrimines a los niños en los
532 distintos trabajos, ahora que tengas presentes determinados juegos ....

(2ª entrevista al profesor)

Esta forma de entender la transversalidad mantiene una visión estrecha de la misma, se sigue percibiendo como algo que está ahí (estaría bueno que a estas alturas algún maestro o maestra no tuviera en su punto mira educar para la paz, la igualdad, la tolerancia), pero el esfuerzo que se demanda es mayor, es hacer actuaciones explícitas en el aula que pongan el acento en estos grandes espacios; esta actitud es la que falta, no conformarnos con actuar rápidamente ante una situación de menosprecio del otro género, intervenir con propuestas desde nuestra práctica para que estas actitudes negativas desaparezcan de nuestros alumnos y alumnas.

Lo que no cabe duda es que para poder realizar una actuación en aula reflexiva, hay que superar una serie de condicionantes importantes, hace falta tiempo, ayuda externa, motivación para el trabajo en equipo, y esto es difícil de aglutinar en las actuales condiciones de dedicación del maestro o maestra especialista en Educación Física:

*866 *R : No se ..., difícilmente la visión tuya ... en el plano este*
867 teórico, tú estás por encima y sabes y lo miras desde un
868 amplio campo, yo estoy como en medio en un valle y veo
869 poco más allá,

871 ... y cuando llegué a casa
872 y me senté era cuando tenía que programar el diario,
873 entonces lo tenía a medias y aunque yo sabía como iba, sino
874 no hubiera ..., sabía que iba a hacer ..., pero tenía que programar
875 cuatro clases, que las tenía más o menos, ...
884 ..., porque es que eso trabajarlo allí es
885 imposible trabajando día a día tener un tiempo para eso, 24
886 horas todas las semanas, que es prácticamente todo el tiempo
887 de allí de permanencia, prácticamente, ...

(2ª entrevista al profesor)

Esa percepción de intensificación que nos ofrece el maestro es una realidad incuestionable, faltan tiempos y espacios para compartir con el resto de compañeros del centro, sin olvidar que la figura del especialista en los colegios suele ser unívoca, esto obliga a los profesionales del área que tengan que buscar espacios paralelos de intercambios de experiencias con otros colegas, para poder afirmarse o modificar su práctica.

399 ... La sensación de soledad que se experimenta ante
400 el resto de los compañeros que no identifican la clase de
401 Educación Física como otra cualquiera

(Diario de Observación 2º curso)

Y por último esa sensación de no poder compartir con los cercanos tus incertidumbres, porque la distancia entre las áreas es grande, porque aunque no se exteriorice, aún persiste esa sensación de no ser entendido, valorado o tratado como al resto de los compañeros y compañeras del claustro.

**** Ideas para la reflexión:***

¿Cómo plantear la competición en las clases?, ¿Es lícito reemplazar la esencia misma del juego motriz por propuestas alternativas?. Este debate está abierto en la Educación Física actual, la solución creo que la podemos encontrar en el justo medio: "competir para educar".

Romper definitivamente el molde de un área instrumental y "eficaz", por una perspectiva más vivencial y experiencial, educativa y no selectiva, probablemente en este punto tenemos uno de nuestros mayores retos.

El deporte en la Educación Primaria, ¿Cuando?, ¿Cómo?, este es otro gran espacio de debate abierto. Eliminar la tecnificación y buscar aproximaciones más lúdicas y desde las experiencias previas de los alumnos y alumnas, por este camino parece que podemos encontrar la solución más acertada.

Romper el exceso de autonomía que se ha vivido en el área a la hora de diseñar las propuestas de enseñanza, para buscar mayor consenso en el ¿Qué? y ¿Para qué? enseñar entre todos los profesionales. Concretar en definitiva un currículo que está aún por delimitar.

8.5.- De la previsión ... a la práctica: ¿Todo un camino de reflexión?.

La Educación Física es un área prácticamente nueva en el currículo de la Educación Primaria, aún los maestros y maestras responsables en la actualidad dudan sobre su situación profesional e incluso muchos de ellos están esperando la ocasión oportuna de saltar de este barco, en el que entraron para solucionar puntualmente su futuro laboral, para pasar a formar parte de la tripulación de maestro o maestra generalísta de Primaria. Ante esta realidad pocos esfuerzos se pueden pedir de construcción reflexiva de un currículo, cuando todavía los docentes de la etapa que han optado por incorporarse a esta especialidad, no tienen la percepción de pertenecer a un colectivo específico, ni tienen la plena seguridad de cual será su cometido real en los centros de Educación Primaria andaluces.

611 ..., yo llevo aquí cuatro años como ya te he
612 comentado antes, y creo que está aquí recogido que yo no sabía
613 lo que era, si era profesor de segunda etapa, si era profesor que
614 iba a ser de Secundaria, que si le voy a dar a primero y segundo
615 o no le voy a dar, y este año por fin me entero que soy de
616 Primaria pero le voy a dar a Secundaria, ...

(1ª entrevista al profesor)

Desde esta perspectiva, quiero dejar muy claro desde un principio que no espero encontrar soluciones perfectas para concretar el Currículo oficial en cada uno de los centros educativos de primaria, pero al menos, intentaré acercarme a una realidad y dar con las claves que puedan ayudar a realizar esta tarea.

8.5.1.- El maestro ante los espacios del currículo. Creencias previas.

8.5.1.1.- El contexto en el punto de partida:

Dentro de lo establecido en el presente Decreto, los centros educativos dispondrán de la autonomía pedagógica necesaria para el desarrollo del currículum y su adaptación a las características concretas del entorno social y cultural.

(BOJA decreto 105/92)

El *"entorno"*, la palabra mágica que inunda de significado al nuevo sistema educativo, término que probablemente ha entrado en el vocabulario habitual de los docentes; pero mi pregunta es si además esta palabra ha sido la bandera de la reflexión previa, el punto de arranque de la toma de decisiones previas en los centros:

4 ..., si se ha tenido en cuenta el contexto del
5 Proyecto.
*6 *R : No, no lo he tenido en cuenta, no sé a qué contexto te*
7 refieres, ¿al tipo de alumnado?, ¿a la ubicación del centro?,
8 ... no lo he tenido en cuenta,...

35 ..., yo he
36 cogido lo que tenía que trabajar, lo que editaba la
37 Consejería y a partir de ahí he elaborado cómo yo creo que
38 podía hacerlo, y no he tenido en cuenta eso.

(1ª entrevista al profesor)

El punto de partida no se ha cumplido en esta ocasión, a mi me gustaría saber en cuales se cumple, dentro del área de Educación Física, probablemente estemos faltos de libertad, de dejarnos andar solos aunque se produzca la caída reiteradamente, pero es la única forma de aprender a andar, el *"taca - taca"* que la administración o las editoriales nos han dado desde las concreciones curriculares es tan sumamente atractivo y cómodo que el intentar dar los primeros pasos por nosotros mismos probablemente quede para mejor ocasión.

Las esperanzas de encontrar un documento reflexivo, con identidad propia quedan cercenadas desde el primer momento, desde el momento que la Educación Física de un centro deja de ser una decisión compartida de toda una comunidad educativa (padres, madres, alumnos, maestros, maestras, administración ...), para aterrizar en la parcelada visión que sobre ella se va a ofrecer, con todo el cariño y profesionalidad del mundo, de un solo miembro de este comunidad: el maestro especialista del área.

¿Cual es la cultura de ocio y actividad física que nuestros alumnos y alumnas viven en sus entornos familiares?, ¿qué demandas de actividad física tienen?, ¿hasta que punto tienen decisiones propias o están alienados por la visión que del cuerpo, el deporte y la actividad física transmiten los medios de comunicación?, ¿qué valores predominan en sus juegos y prácticas físicas?, estos y otros muchos pueden ser interrogantes previos a los que hay que dar respuesta, antes de decidir los objetivos del área o los medios y estrategias para su consecución.

8.5.1.2.- Los objetivos; verdaderos protagonistas del currículo:

> *De esa forma, los objetivos de etapa se concretan en objetivos de área, con los que se intenta precisar la aportación que, desde cada una de ellas, ha de hacerse a la consecución de los objetivos de etapa y ciclo. Todos ellos finalmente, han de adecuarse a cada realidad escolar, con las condiciones propias de cada contexto y de cada persona, lo que exigirá sucesivos y diversos niveles de concreción.*
> *(BOJA decreto 105/92)*

El contexto del centro no es el punto de partida, ese aspecto ha quedado claro en el epígrafe anterior, las posibilidades que nos quedan es ver en que medida la presencia del marco común de centro (Finalidades y Objetivos de etapa) y el Currículo oficial del área han marcado la elaboración de los mismos. Podemos ver que ambos aspectos se han tenido en cuenta, tal como se desprende de las palabras del maestro:

42 A la hora de definirlos ¿han tenido en cuenta las finalidades
43 educativas?.
*44 *R : Las finalidades educativas del Centro si, tenían una*
45 relación elaboradas otros año,...
85 ... ¿Cual ha sido la presencia de los objetivos decreto ... ?
*87 *R : He partido de ello, he partido de ello el trabajo que yo he*
88 hecho y lo que añadido intentar secuenciarlo, partir de ello e
89 intentar secuenciarlo...
*132 ...*P : ¿Has respetado prácticamente los objetivos del decreto o*
133 los has modificado a la hora de definirlos, ... has incorporado
134 algún objetivo nuevo, ... ?
*135 *R : Los objetivos del decreto yo entiendo que no hay que*
136 modificarlos, además son muy generales, tomas parte de él en
137 el proceso de elaboración de secuenciación ...
146 ..., además yo pienso creo que por ley no se puede
147 modificar eso, corrígeme.
*148 *P : Sí, se puede, se puede, se debe modificar y se deben*
149 adaptar a la realidad del contexto.
*150 *R : ¿Pero, adaptar eso tan general ?.*

(1ª entrevista al profesor)

En estas líneas se expresa la confusión que reina a la hora de realizar la concreción curricular, no creo que sea una confusión exclusiva del maestro del estudio, es bastante más generalizable; creencias como la de pensar que los objetivos del decreto de mínimos son inamovibles, es algo frecuente de encontrar entre los profesionales del área. Evidentemente las posibilidades de reconstrucción reflexiva de un currículo adaptado a las necesidades de nuestra comunidad educativa van mermando, cada vez que comprobamos que los cimientos que debiéramos estar construyendo desde la identificación previa del entorno educativo y la posterior concreción de unos objetivos de etapa para el área, quedan en una identificación de recursos didácticos y la transcripción a nuestro proyecto de los objetivos de etapa para el área que la administración andaluza nos marca desde el currículo oficial.

El siguiente paso sería buscar solución a estos problemas, inevitablemente desde la formación permanente, pero no una formación permanente a golpe de cursillo de 30 horas, esa ya nos ha demostrado que sirve para poco, es necesario la implicación en los centros de agentes externos, que desde la realidad de un contexto faciliten los cauces para que el claustro se ponga a construir.

8.5.1.3.- Los contenidos. ¿Mediadores del currículum?

El término contenidos se refiere a los objetos de enseñanza-aprendizaje que la sociedad considera útiles y necesarios para promover el desarrollo personal y social del individuo. Esta acepción destaca dos dimensiones esenciales de los contenidos: el papel que desempeña la sociedad en la definición de lo que merece la pena aprender, y el carácter instrumental de esos objetos de aprendizaje en el desarrollo integral de alumnos y alumnas.

(BOJA decreto 105/92)

Uno de los problemas graves, probablemente donde más se tecnifica la concreción curricular es en la selección y posterior secuenciación de contenidos por ciclos. Mi hipótesis previa en este sentido se asienta en la desvinculación que se realiza entre objetivos y contenidos a la hora de plantear los mismos. Los objetivos suelen ser construidos y secuenciados por su lado, y posteriormente se procede a realizar el mismo proceso con los contenidos.

La elaboración de las secuencias de contenidos es una labor dura y tediosa, a la que los maestros y maestras, acostumbrados a tener resuelto en un alto porcentaje este espacio desde el libro de texto, difícilmente se suman. La práctica habitual se centra más en *"adaptar"* una oferta previa lanzada desde una editorial o desde la propia administración (Cajas rojas y verdes) a sus posibilidades de desarrollo curricular en sus centros escolares.

*153 *P : Vamos a pasar al tema de los contenidos, ¿has utilizado*
154 alguna fuente de referencia digamos clave a lo hora de hacer la
155 secuenciación de contenidos por ciclos ... ?.
*157 *R : ¿Bibliografía ... ?.*
*158 *P : Sí las Cajas Verdes, las Cajas Rojas, alguna editorial en*
159 concreto ...
*160 *R : Yo la documentación del cursillo que hicimos, fotocopia*
161 que nos dieron que fue muchísimo trabajo ...
164 ..., bibliografía que hemos ido comprando en el centro
165 y editoriales : Escuela Española, Gymnos, Edelvives.
*166 *P : Para elaborar la secuenciación, definir ya los conceptos, los*
167 procedimientos, las actitudes,...
*168 *R : En eso sobre todo en el seminario, en el que de alguna*
169 manera ya habían empezado, antes de venir yo aquí, con el
170 proceso de secuenciación por ciclos...
172 ..., y ahí fue donde se trabajaba en
173 concreto con Escuela Española.
*174 *P : Un poco ha sido el trabajo del seminario permanente.*
*175 *R : Sí, sí.*

(Entrevista nº 1 al profesor)

Es curioso observar como los *"Seminarios permanentes"* se han constituido en auténticos focos de solución de problemas de concreción curricular. Espacios que debieran servir para el

intercambio de experiencias y la dinamización de actividades de formación para un colectivo de profesionales, se transforman en fábricas de programación para resolver las necesidades del momento.

Mi pregunta ante esta cuestión es la siguiente: ¿Cómo puede un seminario permanente, que acoge normalmente a un colectivo de profesores y profesoras que desarrollan su labor educativo en contextos dispares, ofrecer una única respuesta válida para toda la diversidad presente en él?.

La respuesta a esta cuestión sería plantearnos la utilidad que tiene para los maestros y maestras especialístas del área el proyecto curricular a la hora de plantear el tercer nivel de concreción (Programación de aula). Probablemente la respuesta la encontraríamos en la desconexión que se produce entre ambos niveles.

8.5.1.4.- La metodología. Alma de los procesos de enseñanza:

Se trata, en suma, de adoptar una metodología que posea un sentido claro para los alumnos y profesores, a la vez que promueva su desarrollo conceptual, procedimental y actitudinal.

(BOJA decreto 105/92)

Es fácil decirlo, me temo que algo más complejo ser capaces de llevarlo a la práctica; en el estudio de casos realizado se ha detectado una laguna metodológica importante, producto de una mala formación inicial, o de un enfoque inadecuado para el nivel educativo en el cual nos encontramos. Los cursos de formación que se realizaron por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, espacio de procedencia del maestro objeto del estudio, tuvieron un claro enfoque para el ciclo superior de la EGB:

404 en el primer curso de especialización yo tuve, quiero recordar,
405 no quiero mentirte, tuve 10 horas de ciclo inicial, de
406 psicomotricidad para el ciclo inicial,...
410 ... y en 4 juegos
411 con periódicos, de globos, de un compañero que tú conoces ...

417 ..., me gustaría establecer esa línea investigativa, no tengo
418 recursos para poder hacerlo.

(3ª entrevista al profesor)

La realidad es que nos encontramos con unos profesionales que tienen una formación muy deficiente en aspectos de metodología, especialmente en enfoques que potencien la participación de los alumnos y alumnas en la toma de decisiones de las tareas a realizar.

El decreto de mínimos es un espacio que puede ser un buen punto de partida, pero las pautas que ofrecen son tan genéricas, tan poco aterrizadas en el día a día, que sirven de poca o escasa ayuda a la hora de modificar o al crear un cierto nivel de incertidumbre para que se produzcan los movimientos necesarios para comenzar a cambiar la metodología del área en esta etapa educativa:

En metodología, ¿has partido del marco del decreto, o lo has tenido en cuenta a la hora de plasmarlo en el Proyecto Curricular del Centro, has recogido lo que es un marco teórico bien del decreto o bien de publicaciones que pueda haber o has intentado plasmar tu propia vivencia metodológica ?.
**R : Es que en decreto ..., a lo mejor yo estoy equivocado o no lo he entendido bien, pero hay que dar unas sugerencias, te dan sugerencias diversas, te dan sugerencias diversas y qué tipo de tareas, que tipo de metodología, asignación de tareas, búsqueda, que parta de la realidad del alumno, ... pero como varios caminos, entonces evidentemente tú lo lees y ves lo más bonito, evidentemente lo más bonito es la búsqueda ... siempre un trabajo directivo, la palabra ya es peyorativa,... pero luego es muy difícil que, cuando tu estés dando la clase, te salgas de cómo tú das la clase, no tienes recursos ...es difícil porque yo lo que quiero, a mí me gustaría hacer lo que se lleva, lo bonito y lo modélico, pero ¿cómo lo hago? ...*

(1ª entrevista al profesor)

Este sentimiento de limitación por falta de recursos para establecer un nuevo diálogo metodológico, más adecuado al marco educativo en el que estamos, es el que impide realmente que se produzcan verdaderos cambios en el modo de hacer de los maestros y maestras del área. Tenemos un marco excelente, pero no nos sirve de nada porque el lienzo del que disponemos no llega ni con mucho a las dimensiones del mismo:

**P : ¿Podríamos decir entonces que el nuevo planteamiento metodológico del decreto no te ha modificado lo que es tu práctica de aula habitual ?.*
**R : Habitual está claro, mi práctica es la misma ahora que cuando daba sociales ...*

(1ª entrevista al profesor)

La falta de recursos muchas veces nos deja tan desarmados, que nuestra única salida es dar prioridad al tópico tan usado desde la Educación Física de: *"lo importante es que el niño esté feliz"*. Por supuesto que es importante tener un niño o una niña motivada hacia lo que está aprendiendo, pero no podemos mediatizar nuestras decisiones única y exclusivamente por ello:

307 ..., y algunas clases en las que yo he salido más a disgusto
308 que el niño, si yo veo al niño aburrido, que está ahí, que se está
309 moviendo, que está haciendo un trabajo analítico una hora, eso
310 no es una clase de Educación Física, no me gusta ... a mí me
311 gusta que se lo pase bien, que salga al patio.

(3ª entrevista al profesor)

Creo que este no es el camino de consolidar un área, que precisa encontrar su sitio dentro del espacio educativo en el que se encuentra, esto no supone a renunciar a que los niños y niñas se sientan cómodos en esta clase, al contrario, será desde esa motivación inicial desde donde debemos saber construir un área que les facilite la comunicación con ellos mismos, su entorno y los demás.

¿En que medida una estrategia metodológica de centro puede influir en la concepción de la metodología de nuestro área?:

*312 *P : ¿Han influido los planteamientos metodológicos del centro,*
313 te han influido teniendo en cuenta que es un ente innovador, que
314 se salen un poco de la rutina habitual en los centros ?.
*315 *R : Sí, si influye pero lo que yo identifiqué el primer día que*
316 vine aquí, ...

323 ... , cuando yo vine vi que eran muy
324 tolerantes y había un espacio creado para la Educación Física,
325 no había profesor de Educación Física pero había cierta actitud
326 y el talante de ser aceptado, yo tenía miedo de venir aquí y ser
327 el niño del patio, pero yo soy profesor igual que tú que das
328 matemáticas,

332 ..., estaba aquí a gusto, porque
333 de alguna manera yo era parecido a lo que aquí se respiraba, con
334 lo cual me ha influido porque yo estaba a gusto y ...

(3ª entrevista al profesor)

No hemos podido encontrar exactamente cual ha sido la influencia que ha podido causar los planteamientos del colectivo sobre el maestro especialista, pero lo que si se capta en él es un claro sentimiento de comodidad, de no sentirse discriminado: *"el niño del patio"*, esto ya es

mucho si tenemos en cuenta la imagen que aún prevalece del área entre la mayoría de los docentes. Este punto de partida favorable permite tomar un talante abierto desde el que poco a poco poder entrar en dinámicas más participativas.

8.5.1.5.- La evaluación. El reto del nuevo marco curricular.

La evaluación se entiende como una actividad básicamente valorativa e investigadora y, por ello, facilitadora de cambio educativo y desarrollo profesional docente. Afecta no sólo a los procesos de aprendizaje de los alumnos, sino también a los procesos de enseñanza desarrollados por los profesores y a los proyectos curriculares de centro en los que aquellos se inscriben.

(BOJA decreto 105/92)

El peso que tiene la evaluación en el nuevo marco educativo es enorme, tan enorme que preocupa grandemente a los docentes del área como poder llevarla a cabo; no solo se le otorga el tradicional enfoque valorativo, sino que además se pide al profesorado que la utilicen como medio de propiciar la investigación en el aula. Pero si ya de por sí llevar a buen puerto el proceso evaluador desde una perspectiva exclusivamente centrada en el alumno o alumna es una tarea exigente, además tenemos que ampliar la visión de la evaluación e intentar que sea de utilidad para valorar los procesos de enseñanza desarrollados, así como el proyecto curricular en el que asentamos esos procesos.

352 ...Yo tenía
353 entendido cuando hice el curso de Educación Física, ya te digo
354 para segunda etapa, sobre todo relacionado con deportes,
355 habilidades específicas, ... que la actitud era fundamental ...

(1ª entrevista al profesor)

La Educación Física ha presentado habitualmente una cara amable en este proceso evaluador, especialmente si hacemos referencia a las edades de la Primaria. Las capacidades han estado más presentes que los resultados y siempre se ha pretendido evaluar más favorablemente la actitud del alumno o alumna frente al área que en sí sus resultados de aprendizajes obtenidos. Ha imperado una cultura evaluadora que por encima de todo, tenía muy presente las capacidades de partida del alumnado y desde ellas valorar los logros obtenidos; en este sentido uno de los empeños más habituales de los docentes del área, ha sido y probablemente es, el dotar de un equilibrio a los dos ámbitos más relevantes del área, los procedimientos y las actitudes; en algunas ocasiones y en tiempo más cercano incluso ese equilibrio se comparte con los conceptos:

356 ... hicimos un trabajo con tres compañeros en los que elaboramos
357 una ficha de autoevaluación donde se tenía en cuenta la actitud
358 sobre todo, la actitud para con el material, para con los
359 compañeros, para conmigo, para una relación social que
360 manteníamos y había una serie de normas y eso era el 50% de
361 la calificación, el otro 50% lo marcaban las habilidades
362 específicas, conceptual y procedimental ; y las cualidades
363 físicas.

(1ª entrevista al profesor)

La verdad que estos planteamientos son todo un avance, si los comparamos con el resto de áreas, donde normalmente se valora al alumnado desde su rendimiento en el ámbito conceptual, quedandose relegado a un muy segundo plano aspectos procedimentales y por supuesto actitudinales.

Estas estrategias que veíamos antes, posiblemente utilizables en niveles de Enseñanza Secundaria, pierden su validez en el espacio de la Primaria, al desaparecer los contenidos que tradicionalmente, desde un enfoque procedimental e incluso conceptual estamos acostumbrados a evaluar: niveles de adquisición de habilidades específicas referidas a los deportes más habituales del entorno y aspectos relacionados con la Condición Física. Estos aspectos mencionados ha obligado al maestro a instalarse en un espacio de confusión, del cual intenta salir desde el autoaprendizaje desde su experiencias, camino lento y lleno de errores:

394 ... pero eso no lo puedo hacer ... , ¿qué
395 hago ahora ?, ya te lo dije el otro día, no sé que hacer, estoy
396 metido en el proceso, estoy trabajando con ellos y al mismo
397 tiempo tengo que evaluar, ... no sé dónde voy todavía, no sé
398 cómo lo voy a hacer.

(1ª entrevista al profesor)

La salida de este callejón solo la podemos encontrar poniendo en juego instrumentos acordes con las tareas que pretendemos observar; el problema surge cuando los instrumentos de corte cualitativo y observacional son complejos de utilizar por razones obvias:

*414 *P : Te faltan los instrumentos de evaluación, instrumentos*
415 aplicables a la metodología.
*416 *R : Ayer vino un práctico y cuando lo he tenido dices tú*
417 necesitarías a alguien ahí anotando, a mí me gustaría tener un
418 enano que estuviese ahí sentado y anotando ...

(1ª entrevista al profesor)

Debemos pensar que las posibilidades del especialista de trabajar con instrumentos observacionales son más limitadas, los alumnos y alumnas a evaluar se multiplican por 7 o por 8 frente a los que tiene un tutor o tutora en su clase. La actividad que realizan los alumnos y alumnas es en constante movimiento, sin mantener posiciones fijas en el espacio, esto entorpece el seguimiento y por último también debemos tener muy presente que la atención que ha de mantener frente a la realización de la tarea, al permanecer menos tiempo con los alumnos y alumnas también aumenta. A esto debemos sumar el inconveniente de permanencia temporal, mientras que un especialista mantiene una relación de aula con su grupo que no va más allá de las tres horas, en situaciones muy favorables, el tutor o tutora de un grupo, está conviviendo con el grupo un mínimo de 20 horas.

Lo terrible del caso, es que al final de todo el esfuerzo, cuando el maestro ha intentado buscando las estrategias más inverosímiles de pode ofrecer una información a los padres o madres de sus alumnos y alumnas alejada de la habitual nota cuantitativa y más cercana a lo que sería el informe de evaluación, llega la decepción:

441 ..., y esta es la
442 información que junto con la que le da el tutor se la mandamos
443 a los padres, ... la evaluación entonces no es un 7 o un 8, sino
444 que es también un informe cualitativo, lo que no ... y al final la
445 madre te dice ¿tiene un 8 o un 9, un notable o un sobresaliente?
446 cuando se ha leído tres folios, se ha leído tres folios sobre lo que
447 ha hecho su hijo, ... impresionante ¿no ?, ...

(1ª entrevista al profesor)

Como se ha podido ir comprobando, la palabra que mejor podría situar el momento actual del maestro frente a la evaluación, sería: confusión y esto referido al espacio de la evaluación referida al alumnado; desde este punto intentar salir más allá y tratar de buscar claves para dar respuesta a la evaluación de los procesos de enseñanza y del mismo Proyecto, es prácticamente utópico. En el momento actual las claves hay que buscarlas para dar solución al problema inmediato que este maestro y creo que otros muchos compañeros y compañeras de especialidad, tienen ante la necesidad de hacer una evaluación de los procesos de aprendizaje de sus alumnos y alumnas, posteriormente vendrá lo demás.

El primer paso creo que hay que darlo hacia la definición de ¿qué aprendizajes son los que entendemos deben ser objeto de la evaluación en cada uno de los ciclos y referidos a los tres ámbitos de conocimiento?. La respuesta a esta pregunta debe pasar por marcarnos un punto cero

y un objetivo que entendemos será posible de alcanzar por la mayoría de nuestros alumnos y alumnas y a partir de aquí, es el momento de poner en juego los procesos de enseñanza para posibilitar que estos aprendizajes esperados se produzcan.

Estamos diciendo que la *"Evaluación inicial"* debe ser nuestro primer punto de apoyo y desde ella, conociendo la realidad de nuestros niños y niñas, marcar los objetivos a lograr. Nuestras estrategias de evaluación durante el proceso, será la referencia que nos indique cual es el punto en el que se encuentra cada uno de nuestros alumnos y alumnas; desde estas comprobaciones poder tomar decisiones que reorienten los procesos de enseñanza o modifiquen nuestro Proyecto Curricular para adaptarlo a la realidad.

El camino es lento, las referencias escasas, pero es el único camino que podemos emprender; solo desde nuestra propia realidad podremos ofrecer un desarrollo curricular del área de Educación Física adaptado a nuestras necesidades demandadas desde el contexto educativo en el que nos encontramos. Atajos no existen, y aquellos que en muchas ocasiones estamos tentados de coger, pueden llevarnos a un camino sin retorno que muy probablemente no será el adecuado:

*728 *R : Yo creo que sí, que sí, que aquí ya no, ... algunas veces*
729 somos nosotros los que lo marcamos y lo marcamos por el
730 número de aprobados y suspensos, llega la de inglés y suspende
731 a ocho en una evaluación, yo no suspendo a ninguno o si
732 suspendo a alguno es por actitud porque por lo demás yo a
733 quién voy a suspender, entonces yo lo pienso a veces y digo : el
734 hecho de que yo ... le estoy quitando valor por el hecho de no
735 suspender a cinco como hace el de matemáticas ...,

738 ... yo creo que no. A veces yo me lo planteo, a la
739 hora de poner las notas yo pienso que si alguien por sistema ve
740 que la Educación Física está aprobada con un comportamiento
741 mínimo y unos conceptos también mínimos quizá tuviera que
742 apretar las clavijas un poco en eso, y eso redunda luego también
743 en un mayor respeto y consideración, quizá ¿no ?.

(1ª entrevista al profesor)

El puesto que nos corresponde en el currículo de la Educación Primaria no creo que sea factible de alcanzar desde la estrategia del miedo. Los espacios hay que ganarlos día a día, intentando que el reconocimiento del área venga por la importancia que puede tener en la educación integral de los alumnos y alumnas, de cara a facilitarles en edades claves la posibilidad de conocerse y respetarse, autoafirmando su personalidad y estrategias para mejorar desde una

perspectiva de salud y habilidad motriz; posibilidad de conocer y acceder al entorno que le rodea y saber utilizarlo adecuadamente para cubrir sus necesidades de ocio y por último lo más importante, ser capaces de entrar en comunicación con los demás desde una relación de igualdad y respeto de las peculiaridades de la otra persona.

8.5.2.- La Programación de nivel: aproximación a la práctica desde la Unidad Didáctica.

La Educación Física tiene una larga tradición de enfoque del área desde el espacio de la Unidad Didáctica, ha sido el instrumento mediador entre las intenciones del maestro o la maestra y la práctica, probablemente debido a la falta de un libro de texto, que como en el resto de áreas, asumiera esa labor de intermediario. De hecho, el 90% de las publicaciones que se producen referentes al área, suelen ser ejemplificaciones de Unidades Didácticas ya elaboradas, con el único fin de facilitar el trabajo del profesorado.

¿Cómo construye la Unidad Didáctica el maestro objeto de este estudio?, ¿Cuales son los elementos que integra dentro de ella?, son preguntas que vamos a intentar responder y al mismo tiempo reflexionar sobre ellas:

8.5.2.1.- El diseño de los objetivos didácticos:

*67 *R : Sí los objetivos didácticos de la unidad de alguna manera*
68 me refrendan los objetivos de ciclo ...

(2ª entrevista al profesor)

Aterrizando más en los objetivos que se plantean, vamos a pasar a analizar el planteamiento que se realiza de los mismos, analizando los mismos desde los ámbitos de conocimiento a los que van a hacer referencia:

Presencia de Objetivos conceptuales en las Unidades Didácticas Observadas		
2º CURSO	4º CURSO	6º CURSO
		. Conocer las reglas básicas y las estrategias adecuadas al voleibol.

Presencia de Objetivos Procedimentales en las Unidades Didácticas Observadas		
2° CURSO	4° CURSO	6° CURSO
. Afirmar progresivamente la lateralidad. *. Aumentar la capacidad de manipulación de los objetos.* *. Adaptar los juegos a las características de los objetos disponibles.* *. Mejorar los gestos y formas de auto lanzamientos.* *. Iniciar en los lanzamientos y la recepción de móviles.*	*. Consolidar el equilibrio estático.* *. Desarrollar el equilibrio dinámico.* *. Potenciar la capacidad de ajuste corporal.* *. Mejorar la calidad de movimientos y la coordinación dinámico general.* *. Tomar conciencia de la movilidad de la pelvis, hombros y muslos.* *. Coordinar los desplazamientos, saltos y giros en una secuencia de movimientos encadenados.* *. Favorecer la precisión en la manipulación de objetos.*	*. Adaptar el movimiento a la dirección y velocidad de objetos móviles.* *. Coordinar las posibilidades del movimiento corporal con la de los compañeros en situaciones de juego.* *. Desarrollar el golpeo con distintos segmentos corporales, preferentemente con antebrazos.* *. Iniciar a la técnica de golpe de antebrazos y toque de dedos.* *. Iniciar a la técnica de saque de abajo y saque de tenis.* *. Seleccionar la respuesta motora adecuada a las situaciones de juego.* *. Practicar el minivoley como deporte adaptado.*

Presencia de Objetivos actitudinales en las Unidades Didácticas Observadas		
2° CURSO	4° CURSO	6° CURSO
. Desarrollar la cooperación. *. Favorecer la auto confianza...*		

El predominio de objetivos procedimentales puede ser el primer síntoma de un enfoque del área desde planteamientos tradicionales; el aprendizaje de habilidades y destrezas motrices predomina sobre planteamientos que conllevan una mayor carga de trabajo conceptual y actitudinal.

En definitiva, desde este planteamiento previo será difícil sacar al área de un enfoque reproductor de estereotipos sociales muy vinculados a la práctica de actividad física. Sin ser probablemente la intención del maestro, se aboca a los alumnos y alumnas a que mantengan los valores que a diario les transmiten los medios de comunicación y el entorno en el que viven, valores que van a primar la eficacia en el movimiento, por encima del placer que debe proporcionar toda realización de actividad física, la victoria sobre la participación, el individualismo sobre la cooperación.

No estoy tratando de decir que el enfoque del área por parte del maestro sea intencionalmente en esta dirección, tengo la plena certeza que sus intenciones se alejan de este planteamiento, el problema se produce desde la no intervención, desde el no planteamiento de tareas que potencien las actitudes por encima de los procedimientos. Con esta actitud propiciamos que los propios alumnos y alumnas hagan emerger poco a poco en su práctica de actividad física aquellos valores que, a falta de otros que les sustituyan, consideran más adecuados para la práctica de actividades físicas.

8.5.2.2.- La secuencia de contenidos de la unidad:

Vamos a pasar al segundo espacio de la Unidad Didáctica: los contenidos. Lógicamente deben encaminarse al logro de los objetivos previstos, por esta razón la linea de trabajo iniciada probablemente se consolide desde ellos. Pero antes de entrar en un análisis formal veamos como el maestro concibe este espacio de la unidad:

587 ...en el
588 grupo de trabajo incluso se hacían unidades didácticas cerradas
589 por bloques, ahora vamos a trabajar el cuerpo y ahora vamos a
590 trabajar las habilidades ... yo considero que debe ser algo más
591 global,

(1ª entrevista al profesor)

En la respuesta que se ofrece, subyace una propuesta de visión del área desde una perspectiva más global, entendiendo que los contenidos deben ser medios, no fines en sí mismos. Este planteamiento se opone a los planteamientos tradicionales que se vienen haciendo del área, donde con una perspectiva sesgada y analítica, se procede a ofrecer los contenidos como espacios unívocos de conocimiento, lo que provoca la pérdida de significatividad para los alumnos y alumnas.

Este planteamiento intradisciplinar que le gustaría hacer al maestro, y digo que le gustaría porque las unidades analizadas son totalmente analíticas y referidas a espacios muy determinados de los contenidos del área, está en sintonía con la reflexión previa que realiza para organizar los contenidos del área:

4 ..., cómo conectas la unidad didáctica o haces la unidad
5 didáctica desde la programación de ciclo ?, ¿cuál es el
6 planteamiento que haces ?.
*7 *R : Suelo hacer al principio un cuadro de entrada, suelo hacer*
8 ... estoy haciendo ¿no?, en el que los distintos contenidos cómo
9 quedan distribuidos, a lo mejor se me olvida alguno, pero
10 contenidos de una manera muy idealizada y a partir de ahí
11 intento ver las unidades didácticas que conectan con unos o con
12 otras

(2ª entrevista al profesor)

Pero la selección de contenidos y especialmente la temporización muchas veces no responde a criterios de la lógica interna del área, y tiene que plegarse a condicionantes muy habituales en su desarrollo práctico. Este problema, del que ya hacíamos mención en el análisis de las instalaciones del centro, es una de las peores lacras que tiene este área, ya que no es lógico que una temporización de las Unidades Didácticas a desarrollar pueda estar limitada por las características medioambientales del centro escolar:

*38 *P : ... además de la lógica interna de lo que serían los*
39 contenidos de la materia, ¿tienes algún otro criterio que
40 utilizas para organizar las unidades?.
*41 *R : Sí, sí porque hace mucho calor en el patio, no tengo*
42 sombra, el invierno, ... entonces intento que "somos actores"
43 me coincida más o menos en diciembre o enero y "vamos a jugar
44 a bailar" o llamémosla como la llamemos pues está a final de
45 curso porque es imposible ahora estar ahí y me meto en la salita ...

(2ª entrevista al profesor)

Contenidos conceptuales presentes en las Unidades Didácticas Observadas		
2º CURSO	*4º CURSO*	*6º CURSO*
. Manipulación de objetos. *. Lanzamientos en distancia y precisión:* *. Autolanzamientos y pase.* *. Cooperación en el juego.*	*. Equilibrio estático y dinámico.* *. Coordinación dinámico general y segmentaria.* *. Habilidades básicas encadenadas: Desplazamientos, saltos y giros.*	*. Estructuración espacio-temporal.* *. Golpeo de antebrazo y dedos.* *. Pases y recepción.* *. Reglas básicas: Rotación. Duración de partido. Consecución de punto.*

Es significativo como crece el espacio conceptual en los contenidos, aumento no razonable si entendemos que su utilidad está en ser medios para conseguir los objetivos previstos. Solo está justificada la presencia la referencia al trabajo conceptual de las reglas del juego que se realiza en la unidad de sexto curso.

Quiero aprovechar para plantear algunas hipótesis en torno al trabajo conceptual. Nuestra escasa experiencia en este ámbito de conocimiento está produciendo una casi obligada presencia del mismo a la hora de diseñar nuestros procesos de enseñanza, sin que posteriormente tenga reflejo en la práctica de clase. La realidad es que la mayoría del profesorado no utiliza sistemáticamente recursos para acercar los conceptos del área a sus alumnos y alumnas, por lo que a lo máximo que se llega, es a una trasmisión del concepto por parte del maestro en momentos puntuales del desarrollo de la clase, con la esperanza de que el niño o la niña lo asuma e introduzca a su bagaje de conocimientos que posee del área.

Antes de pasar a los procedimientos, vamos analizar la presencia de los contenidos actitudinales, buscando su relación con el planteamiento realizado en los objetivos respecto a este ámbito de conocimiento:

Presencia de contenidos actitudinales en las Unidades Didácticas observadas		
2º CURSO	*4º CURSO*	*6º CURSO*
. Aceptación de la propia realidad corporal valorando sus posibilidades y limitaciones. *. Favorecer la cooperación y participación en juegos colectivos.*	*. Tener confianza y seguridad ante situaciones inhabituales que impliquen ciertos riesgos.* *. Valorar la mejora personal como motivación para la realización de acciones y movimientos con mayores exigencias de ejecución.*	*. Favorecer el trabajo en grupo y la cooperación.* *. Disfrutar y divertirse con la práctica del deporte.*

Los contenidos actitudinales de segundo curso se corresponde con los objetivos propuestos en este ámbito de conocimiento, no ocurre así con el planteamiento realizado en cuarto y sexto, donde aparecen unos contenidos actitudinales no previstos anteriormente en la selección de objetivos propuesta.

Se nos plantean los mismos interrogantes que en el espacio de los objetivos; no se puede entender un área como este que no ponga el acento en el ámbito actitudinal, entiendo que el punto final debe estar encaminado a generar actitudes desde o tomando como instrumento básico el trabajo procedimental. En cierto modo los procedimientos y los conceptos deben ser en Educación Física, lo que los contenidos a los objetivos en el currículo: medios para alcanzar lo verdaderamente importante. Educar en y desde los valores.

Presencia de los contenidos procedimentales en las Unidades Didácticas observadas		
2º CURSO	*4º CURSO*	*6º CURSO*
. Realizar manipulaciones con diferentes objetos y diferentes posturas. *. Practicar autolanzamientos de diversos móviles en situaciones habituales.* *. Transportar objetos mediante formas de desplazamientos básicos.* *.Conducir móviles rodando, arrastrando o botando con desplazamientos básicos.* *. Lanzamiento de móviles lo más lejos posible.* *. Lanzamiento de móviles lo más alto posible.* *. Lanzamiento de móviles dentro de un espacio limitado.* *. Práctica de juegos que impliquen los procedimientos anteriores.* *. Pasar y recibir un balón entre compañeros.* *. Experimentar acciones (golpear, conducir, mantener, lanza, ...) según las características diversas de los objetos.*	*. Acciones de equilibrio estático en diversas superficies y planos.* *. Acciones de equilibrio estático y dinámico con el compañero.* *. percepción de ajuste corporal en las posiciones básicas: sentado, tumbado, de pie, rodillas, cuclillas, ...* *. Manipulación de objetos en diferentes superficies y planos para desarrollar el equilibrio.* *. Actividades que impliquen la coordinación segmentaria de brazos y piernas para adquirir una posición de equilibrio.* *. Realización de ejercicios que combinen carrera, salto y caída en equilibrio.* *. Giros en el eje transversal: volteretas adelante y atrás.* *. Giros en el eje longitudinal. anteriores.* *. Experimentar acciones de oposición y lucha para desequilibrar al compañero.* *. Práctica de situaciones de juego gimnástico donde se* *46 combinen los procedimientos anteriores.* *. Crear situaciones que impliquen la realización de saltos, desplazamientos en equilibrio o giros.*	*. Desplazarse para coger un balón.* *. Golpear de antebrazos contra la pared.* *. Golpear de antebrazos con y sin bote previo.* *. Golpear de antebrazos con desplazamiento lateral para devolver el balón a un pasador.* *. Práctica de situaciones donde se precise el toque de antebrazos.* *. Adoptar posición de manos y de cuerpo al golpe de dedos.* *. recibir el balón en posición de toque de dedos.* *. Golpeo de dedos con bote previo.* *. Golpeo de dedos varias veces consecutiva.* *. Pase de dedos por grupos.* *. Devolver el balón a un pasador de mano baja o toque de dedos, según la trayectoria del balón.* *. Práctica de saque de mano baja y de tenis.* *. Situaciones de juego adaptado al voley 2 x 2, 3 x 3, 4 x 4*

Como hemos podido comprobar en la matriz anterior, el único espacio definido plenamente y totalmente acorde con el planteamiento de objetivos realizado en su ámbito es, lógicamente, el espacio del Procedimiento, podremos comprobar como este espacio está claramente planteado y no ofrece dudas sobre cuales serán las futuras pautas de actuación respecto a él en el posterior desarrollo de las Unidades Didáctica propuestas.

El marco procedimental se convierte en el espacio central del área y se evidencia con creces, donde antes podía anidar la duda aquí no hay lugar para ella, el maestro conoce a la perfección cuales son las herramientas de las que dispone, para que sus alumnos y alumnas aprendan las habilidades y destrezas, que entiende les serán de utilidad, para realizar aprendizajes futuros dentro del área o encontrar el placer en la práctica de actividad física.

Me remito a la reflexión que hacía desde el análisis del espacio de los objetivos, probablemente estemos planteando un área desde los mismos parámetros que se han venido utilizando para desarrollar las áreas instrumentales del currículo; la diferencia solo estriba en la sustitución de los aprendizajes conceptuales por aprendizajes procedimentales, pero en definitiva estamos colaborando a la función de selección que se le otorga a la escuela tradicional, con la única diferencia que nosotros la realizamos desde la competencia motriz, en vez de desde la competencia intelectual.

8.5.2.3.- La Metodología en las Unidades Didácticas:

Presencia de la Metodología en las Unidades Didácticas Observadas		
2º CURSO	*4º CURSO*	*6º CURSO*
. Se procurará que el alumno mejore su coordinación visomanual variando el tamaño, peso, forma, textura ... de los móviles empleados en las sesiones. *. Se trabajará principalmente mediante el descubrimiento guiado y la asignación de tareas.*	*. Asignación de tareas.* *. Interpretar ejercicios propuestos mediante representación gráfica.*	*. Asignación de tareas.*

Desde este espacio el maestro ha cubierto el ámbito procedimental, pero no se produce la reflexión sobre las estrategias a poner en marcha para poder trabajar los conceptos y actitudes planteadas en la secuencia de contenidos.

Estamos ante una de las principales asignaturas pendientes de este área en Primaria; hacen falta propuestas sólidas y comprobadas para plantear tareas con una fuerte carga en el ámbito conceptual y actitudinal. Profundizar en los estilos de enseñanza que propicien la investigación de los alumnos y alumnas, así como una mayor presencia de estrategias de cooperación y asunción de responsabilidades, desde la puesta en escena de estilos de corte participativo o socializadores.

8.5.2.4.- La evaluación en el diseño de las Unidades:

Presencia de la Evaluación en las Unidades Didácticas Observadas		
2º CURSO	*4º CURSO*	*6º CURSO*
. Lanza y recoge una pelota mediana varias veces sin que caiga al suelo. *. Coopera con el grupo en la consecución del fin propuesto.*	*. Realiza medio giro en el eje longitudinal sobre un banco sueco.* *2. Combina carrera, salto sobre trampolín y caída equilibrado sobre el plinto.* *3. Hace la voltereta hacia adelante en posición agrupada.* *4.- Coordina tres saltos consecutivos con pies juntos, coordinando los movimientos de brazos de piernas y brazos en la extensión / flexión.*	

Podemos ver cómo tan solo aparece un criterio referido a aspectos actitudinales, estando el resto orientado hacia la evaluación de los procedimientos adquiridos en forma de habilidades y destrezas motrices. En este estudio se mantiene en cuarto y sexto curso una evaluación en el último día de clase de la unidad, enfocada hacia la valoración e exclusiva de las habilidades obtenidas.

La marcada presencia de un modelo de evaluación de la Unidad Didáctica en Educación Física claramente finalista, con una última clase dedicada a estos menesteres, nos ha dejado desarmados ante el nuevo enfoque otorgado a este espacio desde el nuevo planteamiento educativo. El área necesita una nueva cultura evaluativa para Primaria, basada en el proceso y por supuesto abierta a los tres ámbitos de conocimiento y no reducida al espacio procedimental.

264 ... En cuanto a la evaluación, pues para que decirte,
265 en cuanto a la evaluación se modifica siempre, no se como
266 hacerlo, no se como comerlo y ese es mi gran caballo de batalla,
267 también lo he intentado de muchas formas, pero no se como
268 hacerlo.

(2ª entrevista al profesor)

Los instrumentos de evaluación siguen siendo uno de los grandes problemas que se le plantean al docente del área, lógicamente se mantiene una actitud previa finalista, con lo que se plantea la necesidad de verificar aprendizajes de forma objetiva en periodos de tiempo muy cortos y sin que prácticamente se haya producido un tiempo mínimo, para poder asimilar por parte de los alumnos y alumnas los nuevos aprendizajes:

*269 *P : El problema que siempre sale es el de la evaluación ¿no ?,*
270 y no buscas alguna estrategia, a ver como puedes hacer una
271 evaluación conceptual, procedimental y actitudinal?.
*274 *R : Estrategias bueno, el que me haga un niño un mural aquí en*
275 un espacio de clase supone una sesión ; que me llueve bien, que
276 no, pues lo meto en clase, que me voy a cambiar, ¡estupendo !,
277 ¿vamos a hacer un mural sobre voleibol ? pues que lo haga en
278 casa, al final de la unidad didáctica se lo corrijo, y si le ha hecho
279 la vecina el jugador, que no lo ha hecho él, pues ahí lo tengo
280 muy bonito. Hay formas de hacerlo, le hago un test pues bien,
281 le hago un test pero en 10 minutillos, bueno pues puede ser en
282 un momento concreto, pero por sistema no me agrada tampoco
283 ponerme a hacer test allí ... conceptual ; procedimental qué, le
284 hago un circuito y que vea el procedimiento que ha hecho, que
285 esté durante toda la sesión con una hojilla de observación,
286 alumno por alumno, y con una lista de procedimientos para ir
287 poniendo una X a quien lo ha conseguido, ¡yo quiero un enano
288 allí, que esté por hacerlo !, porque ... yo creo que hay que dar
289 con ellos como elemento a veces animador, como elemento a
290 veces director o como sea,... rotando por los distintos grupos y
291 animando o corrigiendo o como sea, pero no arrimarse allí
292 observando, no lo veo ; y el otro aspecto, el actitudinal pues
293 todavía peor, yo me hago mis categorías, mis actitudes y veo
294 emitir refuerzos positivos y digo : ¡muy bien, has animado al
295 compañero !, yo sí, yo no ... positivo, negativo,... ¡macho, es
296 que yo no lo veo !, otra cosa es que yo lo note durante la clase, ...

(2ª entrevista al profesor)

Llama la atención la percepción que el maestro tiene sobre los instrumentos de evaluación y la precariedad de estrategias que posteriormente se manifiestan en la unidad. El problema considero que se encuentra en querer abarcar un super espacio de evaluación, en una unidad que apenas llega a desarrollarse en tres semanas, ¿que ocurre?, me temo que estamos intentando matar hormigas con una escopeta de elefantes. Cambiemos por un momento la percepción finalista de una valoración que indefectiblemente debe presidir el final de cada una de las Unidades Didácticas planteadas, quizás debiéramos comenzar por romper la visión parcial que hacemos del área en esa parcelación en unidades y comencemos a plantearnos una evaluación de objetivos más a largo plazo, probablemente, si somo capaces de realizar esa primera aproximación de que es lo que queremos lograr al final de cada uno de los ciclos, podremos con unos instrumentos más sosegados y de corte observacional: diario de clase, hojas de observación puntuales, registros de acontecimientos, propuestas conceptuales, etc, ir conformando todo un entramado observacional que nos facilite poder informar, probablemente al final de cada trimestre, de cual es la situación de cada uno de nuestros alumnos y alumnas respecto de los objetivos que nos hemos trazado conseguir al final del ciclo.

8.5.2.5.- Otros espacios contemplados en la Unidad Didáctica:

Por último vamos a reparar en otros espacios de la Unidad didáctica que están presentes en su diseño, aunque posteriormente se diluyan y no tengan significatividad desde el planteamiento práctico de la misma:

Presencia de *"Otros espacios"* en las Unidades Didácticas observadas		
2º CURSO	*4º CURSO*	*6º CURSO*
RECURSOS: *Pista polideportiva.* *. Pelotas de diversos tamaños, discos, palos, cuerdas, aros, neumáticos, bolos,...* *TRANSVERSALIDAD:* *. Educación moral y cívica.* *. Educación para la igualdad.* *INTERDISCIPLINARIEDAD:* *. Expresión plástica.* *. Matemáticas.*	*RECURSOS:* *Pista polideportiva.* *. Aparatos gimnásticos: plinto, trampolín, bancos suecos, barra fija, ...* *. Adaptar otros tipos de materiales (sillas, mesas ...) A los ejercicios propuestos.* *TRANSVERSALIDAD:* *. Educación para la salud.*	*RECURSOS:* *Pista polideportiva.* *Balones de voleibol y red.*

Salvando el espacio de los recursos, la transversalidad y la interdisciplinariedad que se plantea probablemente peca de utópica y más parece una simple declaración de buenas intenciones, que una apuesta por realizar un enfoque de la unidad desde un planteamiento abierto y globalizado.

8.5.3.- La previsión de clase: la última oportunidad de reflexión antes de llegar a la práctica.

Existe una práctica muy extendida entre el profesorado de hacer un planteamiento a priori de las clases a realizar, este aspecto siempre me ha llamado la atención por su ilógica, me explico. Siempre he entendido que cada clase a desarrollar es un mundo nuevo y diferente que va a estar mediatizado por múltiples factores: talante de los alumnos y alumnas forjado en las clases anteriores del día, estado meteorológico, estado anímico que presente el maestro o la maestra antes de la clase, etc... estas y otras muchas razones, siempre me han aconsejado mantener un alto nivel de prudencia, con el único objetivo de poder enfocar la próxima clase en base a los acontecimientos de la anterior.

*96 *P : El enfoque de construcción de clases como prefieres hacerlo:*
97 A priori o respetando el día día ... ?.
*98 *R : Lo haría a priori y luego lo realizaría a posteriori ; como*
99 esta es la sexta sesión de la unidad didáctica, esto sería
100 fundamental que sabiendo yo lo que tengo que hacer lo esbozo
101 entero para que no haya ninguna laguna aunque luego yo
102 evidentemente diga día a día : pues mira esto no ha salido bien
103 esta sesión no ha completado, me he quedado corto o me he
104 pasado y tendría que ir cambiando, bueno para el año que viene
105 lo tendría en cuenta.

(2ª entrevista al profesor)

¿Que razones pueden inducir entonces al profesorado a realizar esas previsiones a priori del qué enseñar?. Las únicas explicaciones que he encontrado han sido las siguientes: deseo por tener el trabajo por adelantado y no tener preocupaciones que se acumulen de un día para el siguiente, imitación de los excelentes *"recetarios"* existentes en el mercado con sus Unidas didácticas y las clases correspondientes a cada una de ellas plenamente desarrolladas y listas para ser consumidas, o la última razón, envidia del libro de texto con el que cuentan nuestros compañeros y compañeras de las otras áreas. Creo que la *"frescura"* del día a día no tiene competencia con los productos enlatados o congelados que nos ofrecen:

*106 *P : ¿Eso te obligaría a modificar la siguiente clase ?.*
*107 *R : Yo creo que sí.*
*108 *P : ¿Lo tendrías en cuenta eso o respetarías la siguiente clase ?.*
*109 *R : No, no yo creo que obligaría, depende de cómo lo tuviera*
110 estructurado, pero seguramente si no te ha salido bien la primera
111 sesión que tú tenías pensado el material que tú has empleado o
112 el contenido que tú querías cumplir no se ha cubierto, pues lo
113 mismo esa clase la repito otra vez bajo otra perspectiva y
114 entonces las demás las seguiría estructurando, yo creo que sí
115 sería así.

(2ª entrevista al profesor)

Otro punto interesante en lo que respecta a las previsiones de clase, es el *"modelo de previsión"* que normalmente cada maestro o maestra se elabora para realizarla, lo habitual es no estar nunca estar satisfecho del mismo, unas veces por que es demasiado grande y se maneja mal en la clase, otras porque al ser demasiado pequeño no puedo reflejar en él todo aquello que quisiera, en definitiva es complejo dar con un buen modelo:

*203 *P : ¿Tienes algún modelo de previsión de clase, lo que es un*
204 poco la chuleta de la clase, algún modelo estructurado ?.
*205 *R : He tenido siete modelos, me compré una hoja de tinta*
206 donde metía el folio directamente, tenía una cartulina que me
207 metía en el bolsillito incluso en una funda de plástico donde

208 hacía dibujicos y con dos o tres palabras explicaba y ...

(2ª entrevista al profesor)

Quizás el problema es que nos planteamos mucho la forma y pierde valor el fondo, aquello que realmente deseamos tener en cuenta a la hora de planear la clase. Al final buscamos operatividad, y la operatividad suele traducirse en reflejar las tareas (normalmente procedimentales), sin reparar que probablemente, el valor de la clase no está en el *"qué"*, sino en *el "cómo"* y el *"para qué"*.

*218 *P : O sea, ¿que prácticamente lo que integras en la previsión de*
219 clase son las tareas que vas a realizar en la clase ?.
*220 *R : Sí y el tipo de juegos que voy a hacer y el material que voy*
221 a utilizar y luego pues bueno hay veces en que algo se ha
222 quedado en el tintero, y otras cosas que han surgido e incluso a

(Entrevista con el profesor nº 2)

Mi opinión es que debemos tender hacia una previsión de clase que nos facilite una reflexión sobre las verdaderas intenciones de la misma, posteriormente será el momento de elegir cuales van a ser las tareas que mejor se ajusten a los intereses de la clase en cuestión. Por último vamos a entrar en la estructura de construcción de clase del maestro, posteriormente profundizaremos desde el análisis de las tareas en esta estructura:

241 ..., la parte inicial, me gusta con un juego hacer el
242 calentamiento para hacer un calentamiento específico en este
243 caso me gusta un juego tor ..., entonces intento ver
244 juegos por ahí que se adapten un poquillo a esos contenidos,
245 esos objetivos y cuando descubro uno pues , ¡este me vendría
246 estupendo para aquella unidad didáctica ! pues lo apunto por ahí
247 para ver si recuerdo en su día incluirlo en aquella unidad
248 didáctica o a través de los datos ese juego que me viene muy
249 bien para aquello.

(Entrevista con el profesor nº 2)

Estamos ante un planteamiento clásico de clase, donde se busca en un primer momento la animación, para pasar posteriormente a desarrollar las tareas de clase que mejor se ajustan a los objetivos o contenidos planteados para el día. De todas formas podemos ver en este enfoque una excesiva obsesión por cubrir la parcela de los contenidos, especialmente los procedimientos, descuidando espacios que, bien planteados, pueden propiciar un enriquecimiento de la clase muy significativo desde los aspectos anteriormente citados.

8.5.4.- De lo previsto a lo hecho va mucho trecho...¿cuanto?.

Voy a tratar de esclarecer las distancias que se establecen entre lo previsto y lo que finalmente se realiza en la clase. Con el fin de sistematizar este espacio, y que no resulte excesivamente denso, realizaré una aproximación desde una perspectiva cuantitativa. La estrategia a seguir va a ser analizando el número de tareas que darían respuesta a cada uno de los ámbitos de conocimiento propuestos (conceptual, procedimental y actitudinal) y posteriormente utilizaremos la misma estrategia para la metodología, y la evaluación.

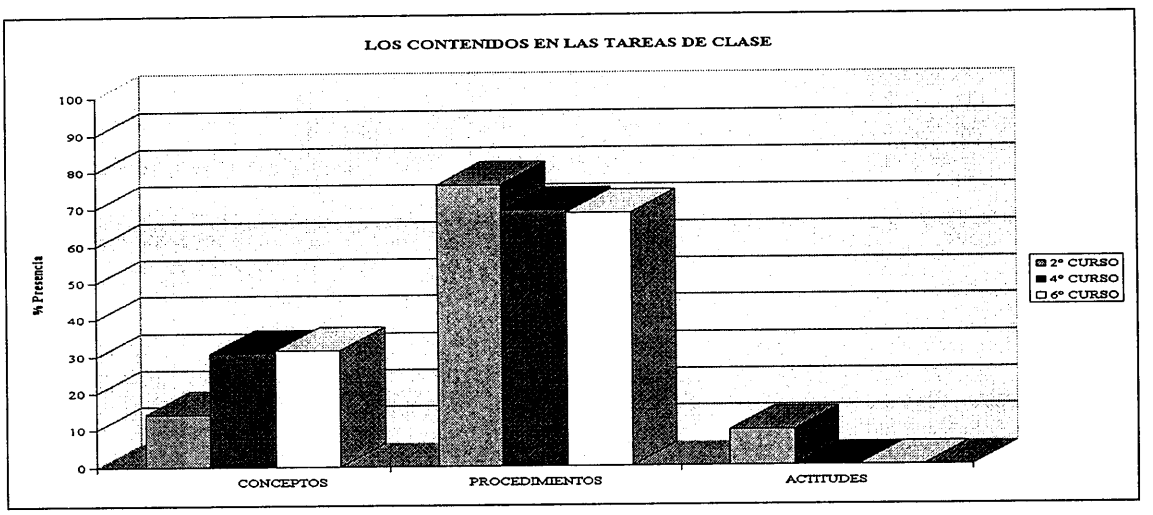


Gráfico 1

En definitiva, tal como podemos observar en el **gráfico 1** y en la tabla que se expone a continuación, que la presencia de los contenidos procedimentales es muy superior al porcentaje de presencia de los conceptos y las actitudes. Es una clara manifestación del fuerte acento que se da en las clases a las actividades motrices encaminadas al desarrollo de habilidades y destrezas, sin tener una especial relevancia el trabajo de los conceptos y actitudes que podrían perfectamente acompañar a los contenidos procedimentales que se desarrollan con un planteamiento más integrador de la visión global del área.

LOS CONTENIDOS TRADUCIDOS A TAREAS (frecuencia de aparición)			
CURSOS	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
2º CURSO	6	32	4
4º CURSO	12	27	0
6º CURSO	12	26	0

Si trasladamos el análisis anterior a la metodología presente en las clases, podemos observar en la siguiente matriz de frecuencias los resultados obtenidos desde las observaciones de las clases, realizadas a través de los diarios de observación de clase del investigador:

LA METODOLOGÍA EN LAS TAREAS DE CLASE (Frecuencia de aparición)		
CURSO	REPRODUCTIVA	INVESTIGATIVA
2° CURSO	37	8
4° CURSO	26	8
6° CURSO	29	0

La metodología es otro de los grandes espacios que habrá que tener en cuenta a la hora de realizar un análisis de mayor calado, con el fin de encontrar las claves que determinan el porqué de la escasa presencia de propuestas en linea investigativa[1] de cara a los alumnos y alumnas. Especialmente en segundo curso, espacio que se supone, por los contenidos trabajados, que se prestaría a realizar unos planteamientos más enfocados a esta línea de enfoque metodológico.

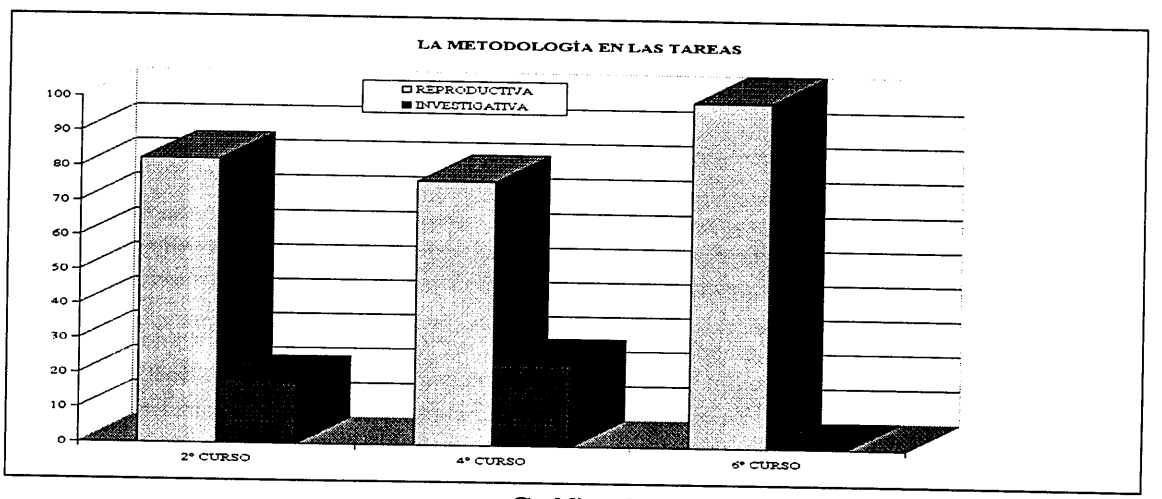


Gráfico 2

1 Cuando hacemos referencia a *"metodología reproductiva"*, nos referimos a planteamientos de tareas de clase donde la responsabilidad de la toma de decisiones recae fundamentalmente en el porfesor. Por contra, hablar de *"metodología investigativa"*, significa que el alumnado participa en las decisiones, especialmente en cuanto a definir las tareas a realizar, a partir de las propuestas iniciales del profesor.

Por último, en lo que respecta a tareas de evaluación, solamente hemos encontrado dos macrotareas que encajarían en este espacio, ambas estarían situadas en la última clase de las Unidades de cuarto y sexto curso, y ambas con un enfoque al 100% procedimental. Donde no aparece este tipo de tareas es en segundo curso, que en contra de lo previsto en sexto, si se establecían criterios de evaluación para la unidad.

Desde esta visión global a vista de pájaro, podemos decir que la distancia entre lo previsto y lo desarrollado en la práctica no es mucha, falla en los espacios que el maestro mantiene con un mayor grado de indefinición: el trabajo de contenidos conceptuales y actitudinales, escasa presencia de metodologías de corte investigativo (se propone en la unidad el estilo de Descubrimiento guiado) y por último unas propuestas de evaluación que solo son fieles, en parte, a lo previsto inicialmente en cuarto curso.

**** Ideas para la reflexión:***

Se aprecia una deficiente formación para acometer la concreción curricular partiendo de las líneas marcadas del nuevo currículo. Vacíos significativos en el análisis del contexto, la identificación de los objetivos del área o las propuestas metodológicas o de evaluación así lo avalan.

Se sigue manteniendo una fuerte presencia del contenido como eje organizador de las propuestas curriculares, especialmente dominado por el ámbito procedimental. Este indicador nos dice que aún no se ha producido el cambio hacia concepciones del área más abiertas a los espacios conceptual y actitudinal.

La metodología es una de las grandes ausentes en el diseño de los procesos de enseñanza, este vacío tendrá que ser muy tenido en cuenta a la hora de mejorar la formación de los docentes del área si se desea encauzarlo hacia propuestas más participativas e investigativas de cara a los alumnos y alumnas.

La evaluación sigue sin tener una presencia significativa en la concreción curricular. Aún se mantienen posturas exclusivas orientadas a valorar comportamientos motrices, olvidando la previsión de actuaciones para evaluar la presencia o ausencia de conceptos y actitudes en los alumnos y alumnas.

El trabajo interdisciplinar previsto tímidamente desde la Unidad Didáctica, aparece en la práctica esporádicamente y desconectado del resto de áreas. Una actuación de francotirador que no tiene ninguna significativad.

Las previsiones de clase son espacios de recuerdo de las tareas a desarrollar, no de toma de decisiones para intervenir en aspectos claves como la inclusión de niños y niñas de menor capacidad en los grupos de trabajo o definir actuaciones concretas para mediar entre las tareas y el alumnado.

8.6.- Los espacios de la clase de Educación Física.

8.6.1.- Introducción: las tareas de clase como mediadoras entre el currículum y la práctica.

Iniciar este espacio de análisis con una aclaración terminológica me parece lo más adecuado, máxime que en el área de Educación Física, el término *"Tarea"* suele ser poco utilizado en la terminología específica, siendo más habitual encontrarnos con términos como: *"actividad"* o *"ejercicio"*, a la hora de describir todas aquellas acciones que van a expresar la práctica pedagógica, tal como expresa GIMENO, J. (1988) y que van a ser encaminadas a favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje presentes en el aula de Educación Física.

En esta primera aproximación que vamos a realizar a las tareas de clase, vamos a centrarnos en un análisis de las mismas desde una triple perspectiva:

. ***Espacialidad*** que van a ocupar en el tiempo de clase. En este sentido hemos diferenciado tres tipos de tareas: De introducción, de desarrollo y de culminación, entendiendo cada uno de ellos como los tres grandes momentos en que se suele dividir el tiempo en una clase de Educación Física.

. ***Contenidos de aprendizaje*** que tratan de desarrollar. Para su identificación y posterior análisis, hemos contemplado cuatro grandes espacios de tareas: Conceptuales, Procedimentales, Actitudinales e interdisciplinares.

. ***Complementariedad*** para el desarrollo del currículo. En este espacio identificamos tareas que estando presente en las clases de Educación Física, suelen cumplir misiones complementarias en su desarrollo habitual: tareas informales (con una clara intencionalidad facilitadora del resto de tareas descritas), tareas de animación (que a pesar de tener un claro matiz procedimental desde una perspectiva motriz, su significado no va ligado a la consecución de nuevos aprendizajes por parte de los alumnos y alumnas) y por último, las tareas de evaluación (presentes en momentos de culminación de los grandes espacios de enseñanza).

Podemos ver un ejemplo de estos tipos de tareas identificadas en el análisis de las observaciones de clase, en los **anexos del capítulo 8.**

8.6.1.1.- Estructura formal de las tareas en los tiempos de clase:

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO EN CADA UNA DE LAS PARTES DE LA CLASE						
PARTE DE CLASE	INTRODUCCIÓN		DESARROLLO		CULMINACIÓN	
CURSOS	Tiempo	%	Tiempo	%	Tiempo	%
2°	6	12	38	80	4	8
4°	5	10	43	87	2	3
6°	4	8	43	88	2	4

La matriz de frecuencias de los tiempos (en minutos) dedicados a cada uno de los tres espacios que se diferencian con claridad en las clases observadas, identifica una *"clase media tipo"* en cada uno de los niveles observados.

Tal como queda reflejado y posteriormente interpretado visualmente en los **gráficos 3 y 4** respectivamente, Podemos ver como la distribución del tiempo en cada uno de los espacios de la clase vienen a ser muy similares en los tres niveles, aunque podemos identificar una ligera diferencia, fundamentalmente porcentual, en los tiempos dedicados a la *"Introducción"* y *"Culminación"* de la clase en el nivel inferior (segundo curso), frente al resto de grupos.

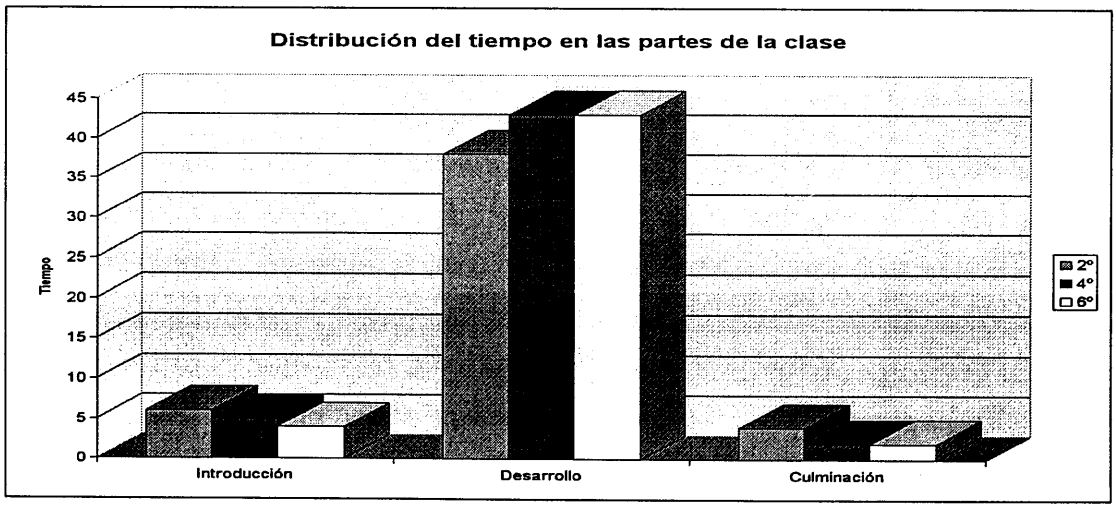


Gráfico 3

La dinámica temporal de las clases (reiterativa en el 90% de las mismas), ha sido siempre iniciar la clase con un espacio previo de introducción y acercamiento por parte del maestro a las tareas que posteriormente se van a desarrollar en el espacio central de la clase; este momento que posteriormente analizaremos con mayor profundidad, ocupa un tiempo razonable, habida cuenta de sus características: alumnos y alumnas sentados y atendiendo a las explicaciones o sugerencias que realiza el maestro.

El segundo espacio temporal lo ocupan preferentemente tareas que van a implicar un compromiso motor del alumnado en su ejecución, y que por regla general, tratarán de dar cumplida respuesta a los aprendizajes seleccionados previamente por el maestro en la Unidad didáctica prevista.

Por último, para finalizar cada una de las clases, se ha realizado una rutina muy similar a la ya comentada en la parte introductoria, con la salvedad del acortamiento del tiempo dedicado a su desarrollo. Al igual que en la 1ª parte de la clase, se propone una reflexión, sobre las tareas realizadas, junto a la recogida del material.

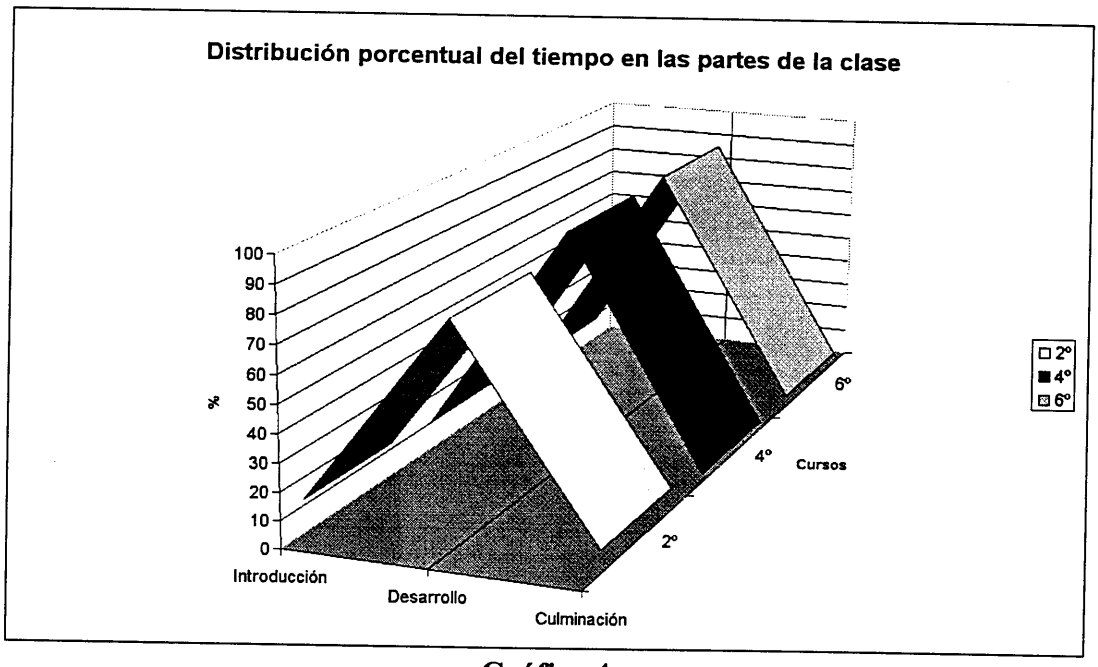


Gráfico 4

Si seguimos nuestro análisis desde una perspectiva cuantitativa, podemos detenernos seguidamente en la estructura de los *"espacios de clase"* analizando el número de tareas

presentes en cada uno de ellos.

Nº DE TAREAS PRESENTES EN CADA UNA DE LAS PARTES DE LA CLASE						
PARTE DE CLASE	INTRODUCCIÓN		DESARROLLO		CULMINACIÓN	
CURSOS	tareas	%	Tareas	%	Tareas	%
2°	1	12	6	76	1	12
4°	1	14	5	72	1	14
6°	1	14	5	72	1	14

Como podemos ver en la matriz anterior, representativa de una *"clase media tipo"* de cada nivel, la estructura es muy similar en los tres manteniendose una constante muy significativa de las tareas utilizadas en cada espacio de la clase: (1 - (5/6) - 1); esta organización, que se visualiza perfectamente en los **gráficos 5 y 6**, nos da pistas para hacer una primera reflexión en cuanto a las estrategias que el maestro utilizada de forma habitual, manteneniedo un *"ritual"* preestablecido basado en la recepción de los alumnos y alumnas sentados en semicírculo en el porche de entrada a las zonas de patio del centro:

39 Los niños según van llegando, se van sentando en el
40 "Semicírculo".

(Diario de Observación 2° curso)

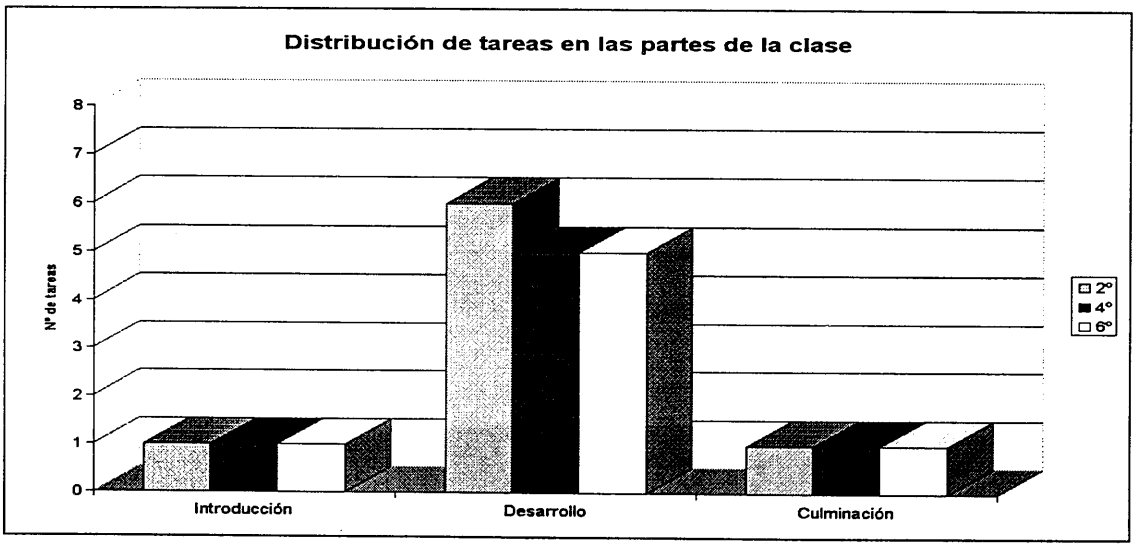


Gráfico 5

Es en este primer espacio de clase donde el maestro aprovecha para ofrecer una introducción a los contenidos de la clase del día y establecer normas de realización de la primera tarea:

44 Se realiza una explicación de lo que vamos a realizar en la
45 clase, concretamente lanzar a distancia y con precisión. ...
50 Intervención del maestro:
51 Explica el trabajo de hoy, pone especial énfasis en las
52 medidas de seguridad a tener en cuenta a la hora de
53 utilizar el material (posibles riesgos y reglas de
54 utilización).
55 Reparte a cada niño una pelota con un número que deben
56 decir cuando se les entrega.
57 Intervención de los alumnos:
58 Asienten y responden libremente a las preguntas del maestro. ...

(Diario de Observación 2° curso)

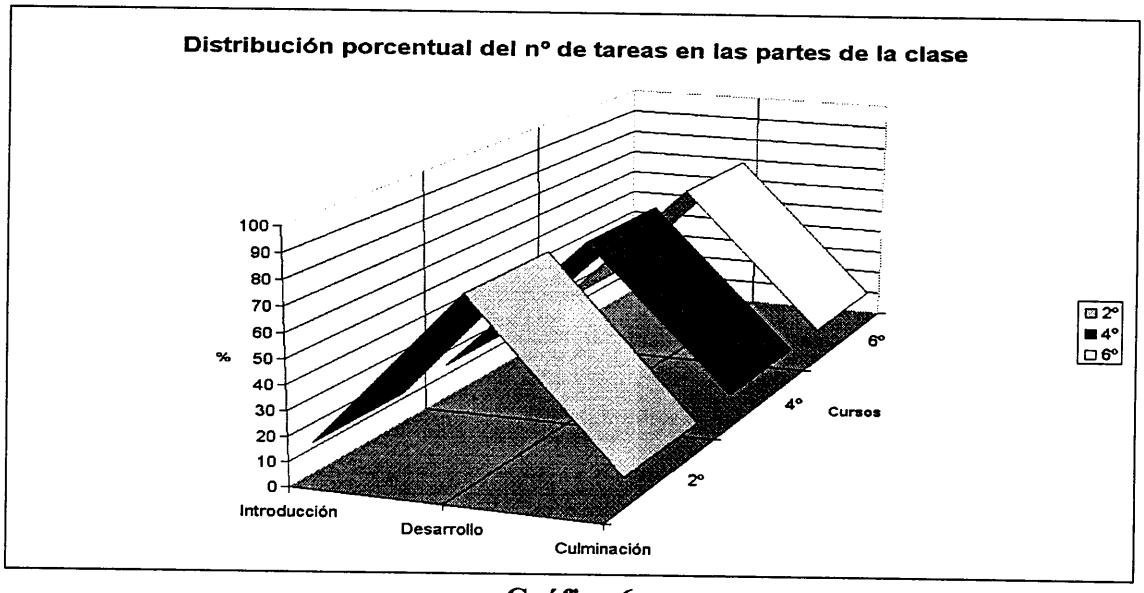


Gráfico 6

Posteriormente, se pasa al segundo gran tiempo de clase, donde preferentemente las tareas propuestas suelen ser de carácter motriz:

781 "El rey de las colchoneta". Intentar desalojar de la
782 colchoneta a los compañeros, los desalojados deben ir a
783 otra colchoneta a intentar reinar en ella.

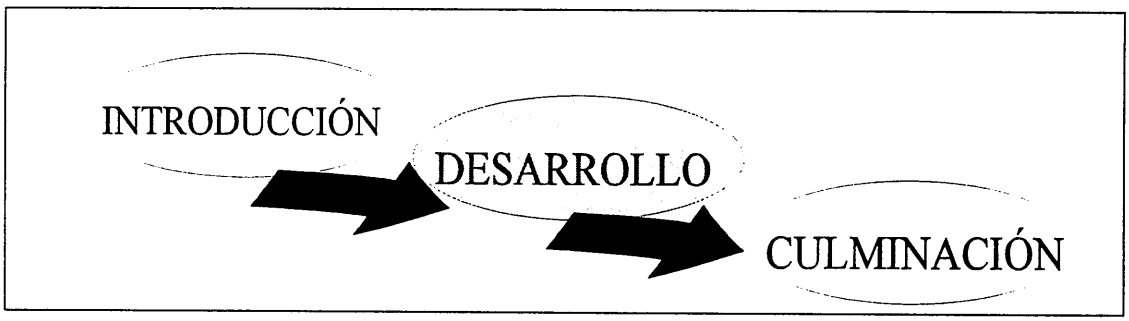
(Diario de Observación 4° curso)

La finalización de la clase, salvo excepciones puntuales motivadas por falta de tiempo, se realiza en con una nueva ubicación de los alumnos en *"Semicírculo"*, donde se aprovecha para realizar tareas informales (recogida de material) y reflexionar sobre aspectos acaecidos durante el desarrollo de las tareas de clase:

429 Descripción de la tarea:
430 Reflexión final sobre la conveniencia de utilizar el toque
431 de dedos o antebrazos ante diversas situaciones de juego.
432 Duración: 2 minutos.
433 Organización: Gran grupo sentados en semicírculo.
435 Intervención del maestro:
436 Realiza una revisión de los defectos más comunes y pide
437 ayuda para realizar la recogida del material.
438 Intervención de los alumnos:
439 Expresan sus dudas al maestro sobre los gestos técnicos
440 trabajados. Un pequeño grupo ayuda en la recogida del
441 material.

(Diario de Observación 6º curso)

Posteriormente entraré a analizar más profundamente cada uno de los tres espacios en los que podemos dividir la clase habitualmente utilizada por el maestro:



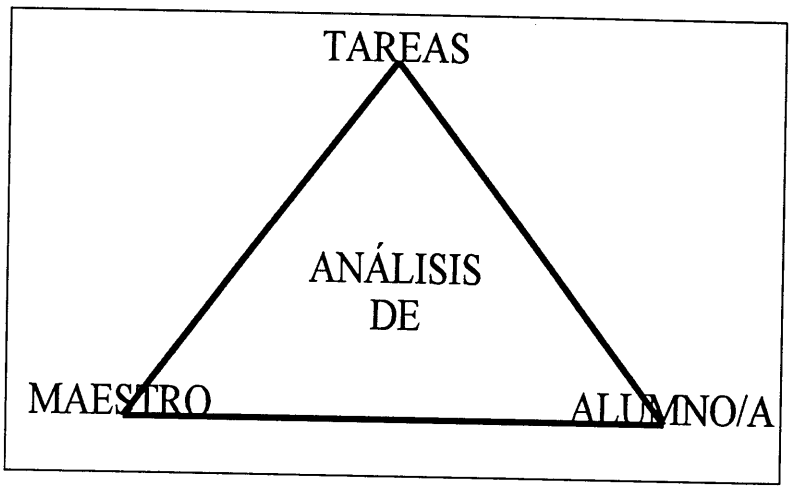
8.6.2.-¿En que se invierte cada uno de los espacios de la clase?

Es el momento de empezar a preguntarse que es lo que el maestro quiere enseñar en sus clase de educación Física y por ende conocer hacia que tipos de aprendizajes van a encaminarse los alumnos en este área. Para poder realizar esta visión, vamos a triangular la información desde tres vértices:

. Presencia de tipos de tareas en las clases detectadas desde el Diario de Observación.

. Análisis de las intenciones explícitas del maestro en cuanto a los aprendizajes a enseñar.

. Percepciones de los alumnos y alumnas en cuanto al trabajo realizado.



Empezando por el primer nivel planteado, la estrategia de análisis realizada, ha sido en un primer punto planteada mediante el cruce de la presencia de las tareas en cada una de las partes de la clase, estas intersecciones realizadas con el *"Nudist"* nos han proporcionado una información en dos sentidos: frecuencias de presencia de tareas en cada una de las partes de clase, identificadas en la matriz que se presenta a continuación, e identificación de las unidades de contenidos que hacen referencia a cada una de las indexaciones realizadas.

FRECUENCIA DE INTERSECCIÓN DE TAREAS EN CADA UNA DE LAS PARTES DE LA CLASE									
Parte de clase	INTRODUCCIÓN			DESARROLLO			CULMINACIÓN		
TAREAS	2º curso	4º curso	6º curso	2º curso	4º curso	6º curso	2º curso	4º curso	6º curso
Conceptuales	3	6	5	2	5	2	1	1	5
Procedimentales	0	1	1	30	26	25	2	0	0
Actitudinales	1	0	0	0	0	0	3	0	0
No formales	6	1	0	2	3	0	4	3	3
Interdisciplinares	0	0	0	4	0	0	0	0	0
Animación	0	0	0	0	3	1	0	0	0

Analizando la tabla que se nos presenta, podemos extraer las primeras conclusiones sobre la presencia de las tareas en cada una de las partes de la clase, y comenzar a dar respuesta a cuales son los contenidos y tareas predominantes en Educación Física.

Desde una primera visión general (**gráfico 7**), podemos observar como la presencia de las tareas procedimentales es netamente superior al resto, este hecho no debe extrañarnos, ya que el área de Educación Física es ante todo un área claramente procedimental, pero este planteamiento no debiera ser justificante de la necesaria presencia de contenidos de carácter conceptual y actitudinal en la clase; no olvidemos que en el marco del nuevo Diseño Curricular Base para el área de Educación Física en la Educación Primaria, se potencia precisamente su inclusión. Es de resaltar la escasa presencia de tareas actitudinales; lógicamente esto no significa que no exista una clara intervención en este sentido por parte del maestro, damos por sentado que su actuación en este sentido ha sido constante pero desde una perspectiva correctora y no preventiva, es decir solo se produce intervención, si la actitud de los alumnos o alumnas se desvía de la normalidad.

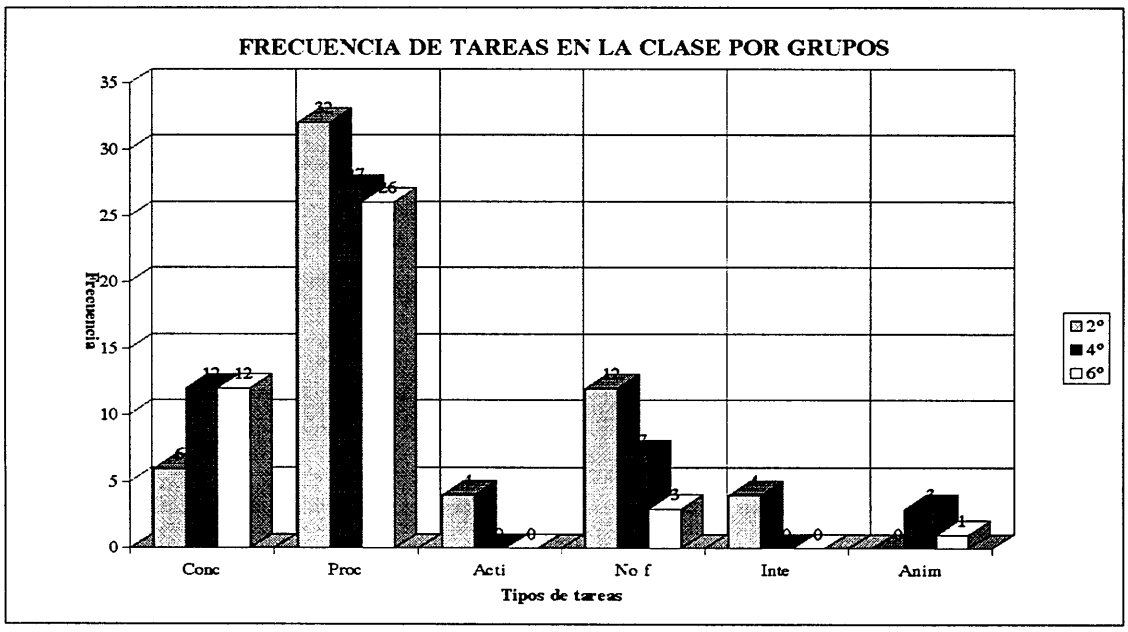


Gráfico 7

Otro punto interesante es como va disminuyendo la presencia de tareas *"No Formales"*, a medida que progresamos en los niveles, ¿significa que la autonomía de los alumnos y alumnas es mayor y hace poco a poco innecesaria la presencia del maestro en tareas de organización del grupo de clase, recogida y distribución del material, etc?; posteriormente volveré sobre este aspecto.

La interdisciplinariedad es simbólica, otro punto muy interesante a tener en cuenta y en el que entraremos más adelante.

Si profundizamos en el análisis y lo realizamos de forma más sesgada, entrando en cada uno de los grandes espacios en que se divide la clase de forma habitual, podemos reparar en otros aspectos que hasta el momento no han aparecido.

8.6.3.- ¿Qué se hace en la introducción de la clase?

Hemos visto como este espacio tiene unas características muy claras y definidas, que casi podríamos identificar como un autentico ritual:

Llegada de los alumnos al porche que da acceso al patio de recreo y pista polideportiva. Progresiva ubicación de los alumnos en *"Semicírculo"*, sentados en el suelo de cara al maestro que situado de espaldas a la pared comienza a ofrecer las primeras informaciones sobre el trabajo a realizar en la clase, posteriormente dará las primeras instrucciones y explicaciones para comenzar la primera tarea del espacio de desarrollo; ocasionalmente, se aprovecha para realizar una primera distribución del material si así lo requiere la actividad a desarrollar.

Es el momento predilecto del maestro para ofrecer a sus alumnos y alumnas los aprendizajes conceptuales, bien desde una posición magistral, o propiciando la participación de los alumnos y alumnas para que ellos mismos se aproximen al conocimiento de los conceptos claves que entrañan las tareas del día. Y como no, es el momento de tomar decisiones de organización para el desarrollo del espacio principal de la clase... Veamos algunos ejemplos de tareas ilustrativas de lo que acabamos de decir:

229 Descripción de la tarea:
230 Se realiza una reflexión sobre las tareas realizadas en la
231 clase anterior; además tres alumnos van a recoger el
232 material necesario.

(Diario de Observación 2º curso)

709 Descripción de la tarea:
710 Introducción a las tareas a realizar dentro de la clase de
711 hoy. Organización de los alumnos.
712 Duración: 4 minutos

(Diario de Observación 2º curso)

407 Descripción de la tarea:
408 Formar un círculo sentados en el suelo tomando como
409 referencia un ladrillo puesto en el centro.

(Diario de observación 2° curso)

538 Descripción de la tarea:
539 Introducción de la clase y reparto de una pelota de tenis a
540 cada niño.

(Diario de Observación 2° curso)

904 Descripción de la tarea:
905 Explicación conceptual de los ejes de movimiento sobre
906 los que se realizan los giros del cuerpo.

(Diario de Observación 4° curso)

22 Información general sobre el deporte del Voleibol, reglas
23 principales, historia, medidas del campo, etc ...

(Diario de Observación 6° curso)

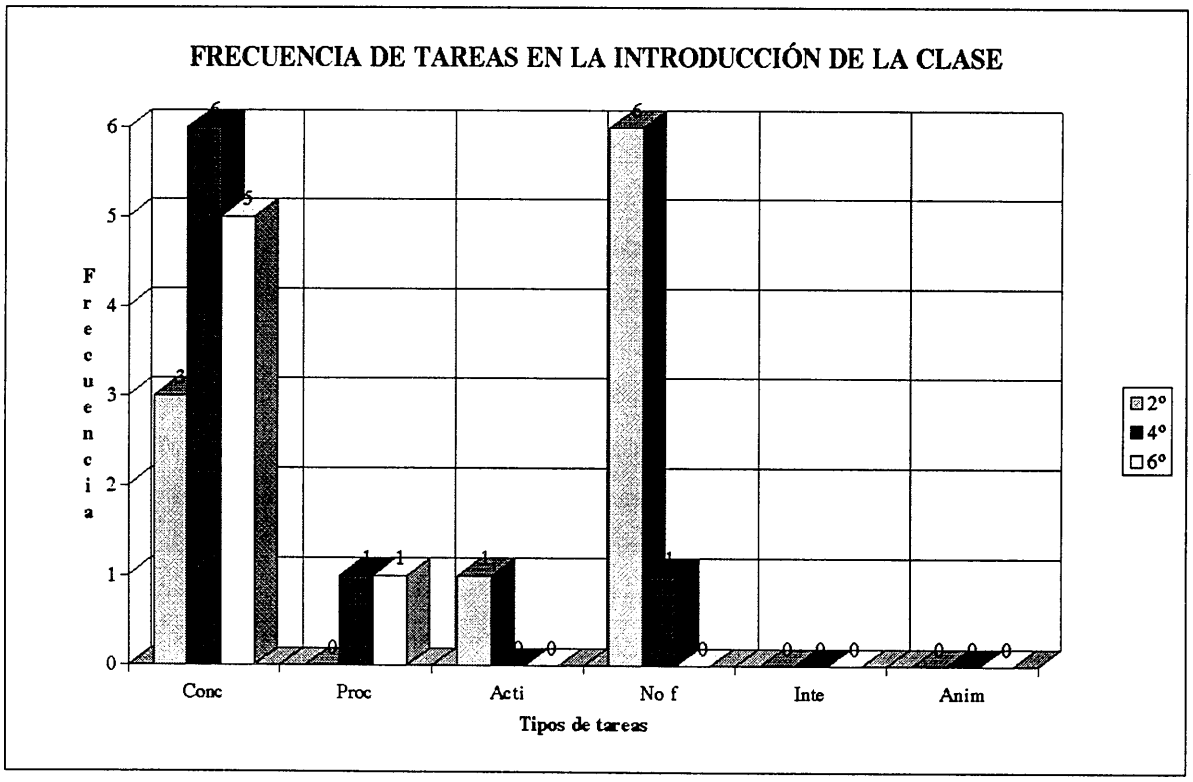


Gráfico 8

Esto que estamos diciendo lo podemos ver a vista de pájaro en el **gráfico 8**, pero se quedaría muy pobre si no fuéramos más alla y buscáramos las claves y el sentido de este espacio, por otra parte muy discutido dada la dificultad que puede entrañar el intentar ofrecer una serie de contenidos nada significativos para el alumnado que recién salido del aula convencional,

donde lleva probablemente más tiempo del deseado sentado en una silla y delante de una mesa que inmoviliza sus deseos de movimiento, solamente estará pensando en liberar sus movimientos a través del juego, la carrera o los múltiples saltos que está deseando dar.

¿Cual va a ser el juego de papeles presentes en este espacio de clase?, esta será una de las primeras claves que intentaremos desentrañar, para ello vamos a analizar las actitudes y las decisiones de participación que el maestro asume como propios durante la tarea y aquellas que deja en manos de sus alumnos y alumnas; no podemos olvidar así mismo el papel que de una forma unilateral decide jugar el alumnado en el desarrollo de la tarea. Veamos una primera aproximación de este aspecto desde la intersección de frecuencias que venimos realizando a la hora de buscar las claves de su desarrollo.

FRECUENCIA DE INTERSECCIONES DEL PAPEL DEL MAESTRO Y ALUMNADO EN LAS TAREAS DE INTRODUCCIÓN							
	Papel del Maestro		Papel que asume el alumnado				
Papeles	Directivo	Mediador	Reproductor	Autónomo	Participativo	Disrruptivo	Negativo
2° Curso	7	1	7	4	0	0	0
4° Curso	5	1	5	1	2	0	0
6° Curso	5	0	3	0	2	0	0

La matriz que vemos, nos recoge la frecuencia de aparición en los diarios de observación de cada uno de los papeles que se asumen respectivamente el maestro y los alumnos y alumnas de cada uno de los grupos.

8.6.3.1.- El papel del maestro:

El papel directivo del maestro es claramente predominante, aspecto que se traduce en un claro posicionamiento reproductor por parte del alumnado, que solo entrará a participar ante la demanda directa del maestro; a pesar de todo, es curiosa la presencia de actitudes autónomas en el grupo de segundo, probablemente motivadas por su gran interés a intervenir, a pesar de no ser demandada esta actitud por el maestro.

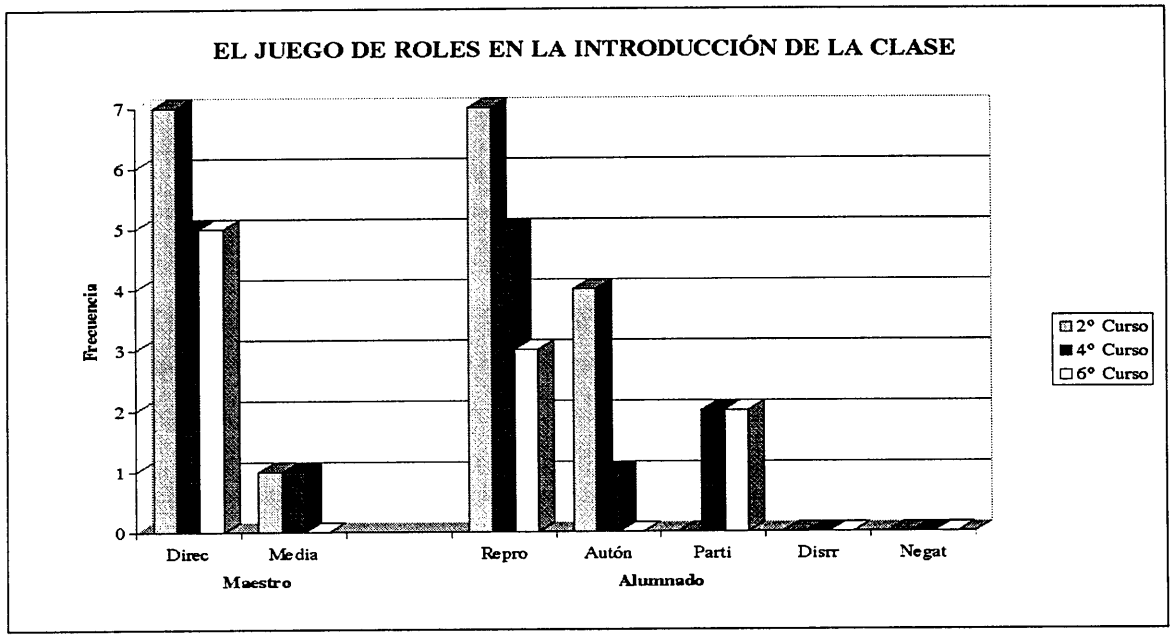


Gráfico 9

Es importante recordar que las tareas de este espacio van a ser fundamentalmente de carácter conceptual, este aspecto puede estar facilitando la aparición de estrategias reproductoras del aula tradicional en el marco del aula de Educación Física, justificadas desde la posición de enseñanza de aspectos conceptuales de área. Más adelante trataremos verificar esta hipótesis.

Desde la perspectiva que nos ofrece el **gráfico 9**, podemos observar con mayor claridad lo expuesto anteriormente. Se produce un claro posicionamiento del maestro a situarse en actitudes directivas en los procesos de enseñanza de las tareas. Debemos tener presente como algo significativo, la no presencia de tareas *"disrruptivas"* o *"negativas"* por parte del alumnado, actitudes que por otra parte sería natural y razonable que se produjeran, como mecanismo de rechazo frente a una teórica actividad que no encaja plenamente en la idea de un área que suele demandar la presencia de actividad física en sus tareas.

Vamos a recoger algunos ejemplos extraidos del diario de observación, para profundizar más en los aspectos a los que estamos haciendo mención, y desde los mismos poder realizar una valoración cualitativa de mayor calado. Se recogen tres ejemplos, uno de cada uno de los niveles, para identificar la actuación del maestro frente a tareas que con una clara intencionalidad conceptual, son utilizadas en el espacio de clase de introducción:

50 Intervención del maestro:
51 Explica el trabajo de hoy, pone especial énfasis en las
52 medidas de seguridad a tener en cuenta a la hora de
53 utilizar el material (posibles riesgos y reglas de
54 utilización).

(Diario de Observación 2º curso)

33 Explica. Pone especial énfasis en mantener una buena
34 actitud postural durante la realización de las tareas y
35 aprovecha el momento para corregir posiciones no
36 correctas de los alumnos sentados. Explica la próxima
37 tarea a realizar.

(Diario de observación 4º curso)

706 Explica las reglas tácticas del juego: respetar los tres
707 toques antes de pasar a campo contrario. Explica el primer
708 juego a realizar en la clase, y lo demuestra con un alumno.

(Diario de Observación 6º curso)

Podemos observar que lo que el maestro está realizando desde una perspectiva metodológica, es trasladar el aula tradicional al aula de Educación Física: alumnos sentados, exposición por parte del maestro, probablemente demandando la atenta mirada de sus alumnos y alumnas para garantizarse que su mensaje llega a su destino con claridad y precisión. Esta estrategia viene siendo la habitual en las clases de nuestro área a la hora de ofrecer a nuestros alumnos y alumnas enseñanzas de una clara intencionalidad conceptual; cabría preguntarse hasta que punto tienen validez estos mensajes si posteriormente no incidimos en ellos durante el aprendizaje de tareas procedimentales que utilizan estos conceptos como soporte de las mismas.

Si hacemos ahora la parada en ejemplos de actitudes de carácter *"mediador"* por parte del maestro, podremos ver como las estrategias metodológicas para acercar la enseñanza de tareas conceptuales al alumnado cambia, abriendose la posibilidad de participación de estos en la elaboración de los mismos; veamos un ejemplo de lo que estamos diciendo:

911 Explica y demuestra los ejes de giro y movimientos que se
912 pueden realizar en torno a ellos. Demanda a los alumnos
913 que intervengan y digan ellos los giros que se pueden
914 realizar. Realiza un adelanto de las tareas a realizar en la
915 clase.

(Diario de Observación 4º curso)

La pregunta ahora podría ser: ¿Sería posible cambiar la estrategia directiva por parte del maestro en este espacio de la clase hacia una posición más mediadora?, aquí entiendo debe estar uno de los grandes retos de la Educación Física en la actualidad, comenzar a cambiar las

estrategias de intervención a la hora de acercar los contenidos conceptuales a los alumnos y alumnas de Primaria. En este aspecto encontramos una de las lagunas mayores a cubrir por el maestro; estamos en la idea de que no es un problema aislado de este estudio de casos, la problemática va más allá y casi con seguridad es una carencia muy habitual en la formación de los docentes del área en Primaria.

8.6.3.2.- El papel del alumnado:

Básicamente asume el espacio que se le permite, es dócil y en absoluto muestra actitudes de rechazo o negativas hacia la forma de hacer del maestro, en cambio es significativo como a pesar de no contar con el apoyo de una actitud más mediadora del docente, no cejan en su empeño y reivindican intervenir, especialmente los más jóvenes (segundo curso). Veamos algunos ejemplos de esta actitud *"beligerante"* por parte de la tropa:

548 Intervención de los alumnos:
549 Aportan soluciones y formas de utilizar la pelota. Recogen
550 su pelota y se marchan a la pista a jugar con ella
551 libremente.

(Diario de Observación 2º curso)

775 Deciden por mayoría las tareas a realizar.

(Diario de Observación 4º curso)

La verdad es que ha sido dificultoso recoger estos ejemplos, ante la escasa presencia de los mismos, pero pueden ser muy significativos; significativos de un dato que me parece interesante y que en cierto modo puede desmontar muchas creencias de los profesores del área en la etapa que justifican la no utilización de estrategias donde el alumnado debe asumir un papel preponderante para el éxito de la tarea, por la falta de iniciativa que muestran cuando se les da la oportunidad de participar en igualdad o con ventaja sobre el maestro a la hora de desarrollar, proponer o diseñar las tareas de la clase. Yo tengo que decir que los niños y niñas que yo he visto en este centro, cada vez que se les ha dado la oportunidad de asumir un espacio de responsabilidad en la toma de decisiones de la tarea, lo han asumido con éxito.

Recogiendo a modo de pequeña síntesis las ideas principales que se han expuesto en este espacio del informe, podríamos destacar del mismo que:

. Comparto la idea de realizar de forma previa a la clase un espacio de reflexión donde los alumnos y alumnas, de forma sosegada y reflexiva, identifiquen las claves en torno a las cuales se va a desarrollar la clase. He podido comprobar como es un espacio asumido y respetado por el alumnado si es introducido de forma continuada y puede ser un espacio útil para una primera identificación de contenidos a trabajar.

. Considero que evidentemente deben predominar en esta parte de la clase las tareas conceptuales, pero no solo en él deben estar presentes; en esta idea la filosofía a seguir sería la de realizar tan solo una primera identificación de los contenidos conceptuales con los que vamos a trabajar, siendo posteriormente en la parte de desarrollo, donde se deben manifestar con mayor claridad, trabajados desde las propuestas de tareas procedimentales; solo desde esta óptica lograremos que este espacio de aprendizaje cobre autentico sentido para el alumnado.

. ¿Donde están las tareas actitudinales?; puede ser un momento ideal de plasmar aquí este tipo de tareas que deben dejar el mundo de lo implícito, para incorporarse al espacio de lo explícito; es otra de las grandes lagunas: explicitar en tareas concretas nuestras verdaderas intenciones de intervención para que nuestros alumnos y alumnas vayan incorporando a su código de comportamiento, aquellas actitudes que entendemos deben tener los alumnos de la Educación Primaria, especialmente referidas a la práctica de actividad física.

. La presencia de tareas *"no formales"* es inevitable y necesario en este espacio; es el momento de intervenir en las primeras organizaciones, ofrecer las instrucciones y normas de seguridad mínimas a tener en cuenta en el posterior desarrollo de las tareas, etc. El éxito de un buen desenlace de la parte central de la clase va a depender en buena medida de la toma acertada de decisiones a este nivel.

. Es en la metodología, donde considero que habría que poner el énfasis a la hora de mejorar este espacio; dotarlo de mayor participación del alumnado, eliminar la preponderancia del papel del maestro en post de equilibrar más la balanza de las decisiones y sobre todo la balanza de la participación del alumnado en la construcción de su propio conocimiento.

8.6.4.- El espacio central de la clase. ¿Qué se enseña y Cómo se enseña?

La actividad motriz es la reina de este espacio, lo que ahora nos ha dado por llamar contenidos de enseñanza procedimentales del área se hacen los dueños a partir de este momento, quedando muy poco sitio para acompañar la enseñanza de conceptos. Pero no solo esto, también las actitudes no emergen este espacio salvo la necesaria intervención ante actitudes disruptivas de los alumnos y alumnas por parte del maestro.

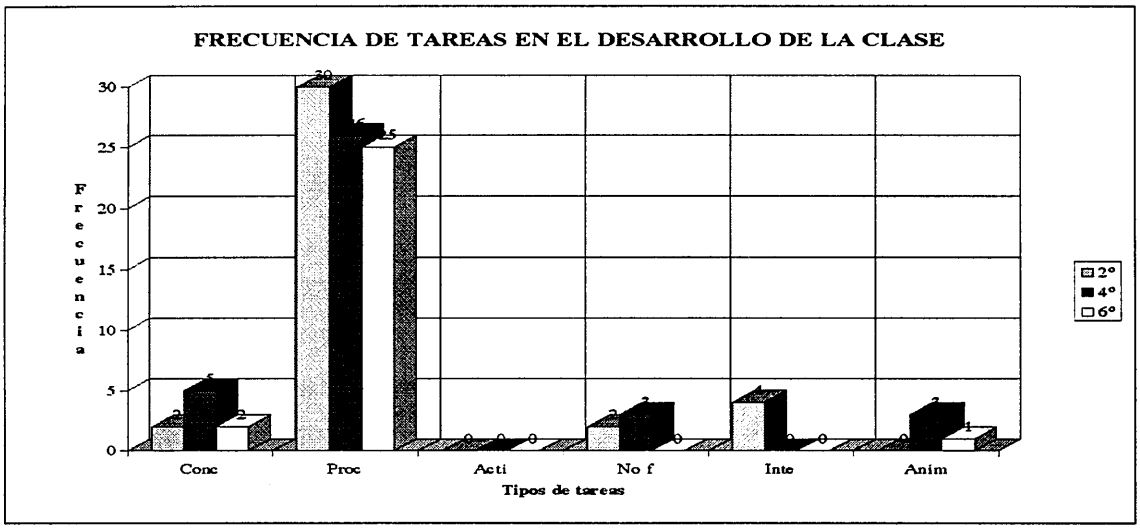


Gráfico 10

Pero vayamos despacio, en una primera aproximación el **gráfico 10** nos puede poner en antecedentes y facilitarnos el primer análisis de un espacio clave en la clase de Educación Física. Si nos fijamos, aparece un claro predominio, casi asfixiante, de tareas con un clara intencionalidad procedimental, siendo escasas, por no decir que prácticamente inexistentes la presencia del resto. Quiero dejar patente la inexistencias de intervenciones explícitamente actitudinales. Desde una primera reflexión podemos indicar que el maestro mantiene una concepción del área tradicional, donde la presencia de los contenidos de marcado carácter procedimental priman sobre el resto, manteniendo en una posición marginal todas aquellas intervenciones encaminadas a desarrollar en los alumnos y alumnas aprendizajes de tipo conceptual o actitudinal. Inevitablemente todavía estamos lejos de dar una clara y contundente respuesta al currículum del área desde la escuela, en el sentido de incorporar plenamente y yo añadiría que con prioridad, estrategias para potenciar la asunción de actitudes por parte de los alumnos y alumnas, y además incorporar o dotar de sentido a mucho de los aprendizajes procedimentales, desde la incorporación a los mismos de la enseñanza de los conceptos.

Es *"curiosa"* la presencia, casi *"anecdótica"* de tareas con trabajo interdisciplinar, concretamente con el área de matemáticas; y digo esto porque su presencia fue en una clase aislada, pero que al menos abrió la puerta a una idea prácticamente desechada por el especialista, ante la falta de posibilidades de trabajo en equipo con sus compañeros.

*700 *P : ¿Qué tipo de coordinación establecéis con los tutores de*
701 cada uno de los grupos ?.
*702 *R : Yo que sé, poquísima ... cuando en los centros ... yo soy*

(1ª entrevista al profesor)

Entrando un poco más en este tema de la interdisciplinariedad, hay un sentimiento generalizado de utopía cuando se plantea esta posibilidad a los maestros especialístas; y el problema, salvando la posible mala organización del centro, que rara vez o de forma escasa propicia espacios de comunicación entre los integrantes del claustro, es un problema de mayor calado heredado de la escasa tradición de trabajo en equipo de nuestros centros escolares. De lo que no cabe ninguna duda es de las grandes dificultades para ofrecer a los alumnos, en especial a los pertenecientes a los primeros tramos de la enseñanza, la posibilidad de acercarse a los contenidos de enseñanza desde una visión globalizadora.

Otro punto que llama la atención es la escasa presencia de tareas de animación; tareas que podemos identificar con el juego planteado desde una filosofía de estrategia metodológica, y que de forma habitual ocupan una posición predominante en las clases del área:

229 Descripción de la tarea:
230 Pilla pilla por parejas. Los niños corren por parejas y dos
231 niños elegidos por el maestro persiguen, si eres cazado,
232 debes permanecer parado cogido por las manos con
233 brazos extendidos, quedas a salvo si otra pareja pasa por
234 debajo.

(Diario de Observación 2º curso)

En este sentido podemos dar una doble interpretación a este aspecto: por un lado puede ser un excelente indicador de unas clases ricas en propuestas claramente definidas a un objetivo, propuestas que desde la utilización del juego, podrían quedar diluidas en muchos casos dentro del carácter eminentemente lúdico y agonista del juego, lo que puede propiciar la no consecución del objetivo previsto desde esa actividad.

*187 *R : Yo normalmente en los juegos así, primero cuando los*
188 uso, son todos muy parecidos y demás, uso pocos y cuando

los uso los suelo repetir porque el juego se pierde mucho, sobre todo en edades muy cortas, y lo he observado, en ... ellos más que yo, en definir las reglas, en sacar más reglas de las que a ti te interesan, a penas se mueven, no lo comprenden, no lo comprenden muchos, no lo comprende ya ninguno porque se arma un cacao, entonces cuando más provecho se saca es la segunda o tercera vez que se ha aplicado el juego, entonces curiosamente en vez de decaer o provocar monotonía, están pidiéndote como locos el comecocos, porque lo han ... y quieren jugarlo mil veces, y no se cansan ...

**R : Cojo 4 juegos que tengan un factor común y los explico y los jugamos, es mucho más cómodo, ahora sería mucho más difícil de cuadrar en una secuenciación que tú estés haciendo porque claro todos los juegos ... tu has hecho un juego y puedes decir ¿qué estás trabajando ?, porque tú puedes decir una cosa o puedes decir diez más con cualquier juego.*

(3ª entrevista al profesor)

Queda claramente expresado en estas respuestas del maestro, los temores anteriormente comentados de la utilización excesiva de los juegos en la clase de Educación Física. Pero si damos la vuelta a la moneda, podemos encontrarnos con la pérdida de un arma excelente donde podemos plasmar gran parte de nuestras intenciones de consolidación de actitudes. El juego es por sí mismo un espacio socializador, desde él podemos potenciar valores de respeto, solidaridad, autonomía, etc.

**R : Yo desde mi punto de vista lo ideal sería una conjunción de las dos cosas, yo a veces he hecho lo otro también, y a veces como tú dices, eh, no mira, no he preparado la clase esta, qué hago, estoy trabajando espacio-tiempo y cojo miro por ahí juegos de los que tenemos ficheros, que los hemos intentado hacer ya de veinte mil formas, los ficheros y al final no nos hemos aclarado, y busco a ver si puedo hacer tres juegos o cuatro y los meto, a veces lo he hecho.*

(3ª entrevista al profesor)

Una vez más podemos encontrar en las palabras del maestro el equilibrio que él no ha practicado en sus clases, pero que quizás sea la pista para situar al juego en el espacio que debe ocupar en las clases del área, espacio que necesariamente ha de limitarse a realizar una doble función: Facilitar el trabajo de los contenidos que nos van a propiciar la consecución de los objetivos previstos, y por otra parte, servir de cauce para dinamizar la clase, explicitar valores y facilitar la socialización del niño o la niña en su grupo de clase.

Vamos a pasar al análisis del papel que han jugado los alumnos y alumnas junto con el maestro en este espacio de la clase; para ello utilizaremos como en el espacio de introducción, la intersección de las actitudes de participación, en las tareas de desarrollo, veamos la matriz que se nos presenta:

FRECUENCIA DE INTERSECCIONES DEL PAPEL DEL MAESTRO Y ALUMNADO EN LAS TAREAS DE INTRODUCCIÓN									
	Papel del Maestro					Papel que asume el alumnado			
Papeles	Directivo	Mediador	Colaborativo	Participativo	Negativo	Reproductor	Autónomo	Participativo	Disrruptivo
2° Curso	26	7	11	4	1	24	7	4	6
4° Curso	17	6	15	2	1	19	7	11	5
6° Curso	21	0	15	2	0	20	0	4	1

La matriz que tenemos ante nosotros, reforzada por el **gráfico 11,** no ofrece espacio a la duda, el maestro objeto del estudio de casos, se mueve principalmente en un marco tradicional de enseñanza del área, lo que habitualmente hemos identificado como una metodología para acercar las tareas a los alumnos y alumnas de la clase desde *"Estilos de enseñanza tradicionales"* y dentro de este marco podríamos ubicarlo dentro de los estilos de *"Mando directo modificado"* y *"Asignación de tareas"*, reflexión realizada siguiendo la propuesta de Delgado (1992). Debemos también decir que se producen tímidos intentos de propiciar un acercamiento de las tareas al alumnado desde una estrategia de corte más investigativo, concretamente moviendose en un planteamiento que podríamos enmarcar, aunque no de forma pura en un estilo de *"Resolución de problemas"*; esta actitud se manifiesta especialmente en segundo curso, decreciendo en cuarto y desapareciendo en sexto.

Si hacemos un salto hacia el resto de actitudes manifestadas en la clase por parte del maestro, Hay que mencionar que mantiene una actitud muy significativa de colaboración con sus alumnas y alumnas en el desarrollo de las tareas, esta colaboración, como posteriormente pasaremos a analizar de forma más profunda, se mueve desde el simple aliento y refuerzo, hasta ayudas en la ejecución, o correcciones de realización de la tarea.

Un aspecto que llama la atención es su escasa participación activa, entendiendola: como la realización de la tarea al mismo nivel que sus alumnos y alumnas. Es interesante reparar en esta situación, ya que existe una creencia muy extendida entre los profesionales del área, en

especial de aquellos con menor experiencia, de la conveniencia de la participación activa, siempre que se pueda en la tarea como factor de motivación de cara a los alumnos y alumnas.

Por último destacar la escasez de actitudes negativas hacia el grupo de clase o un niño o

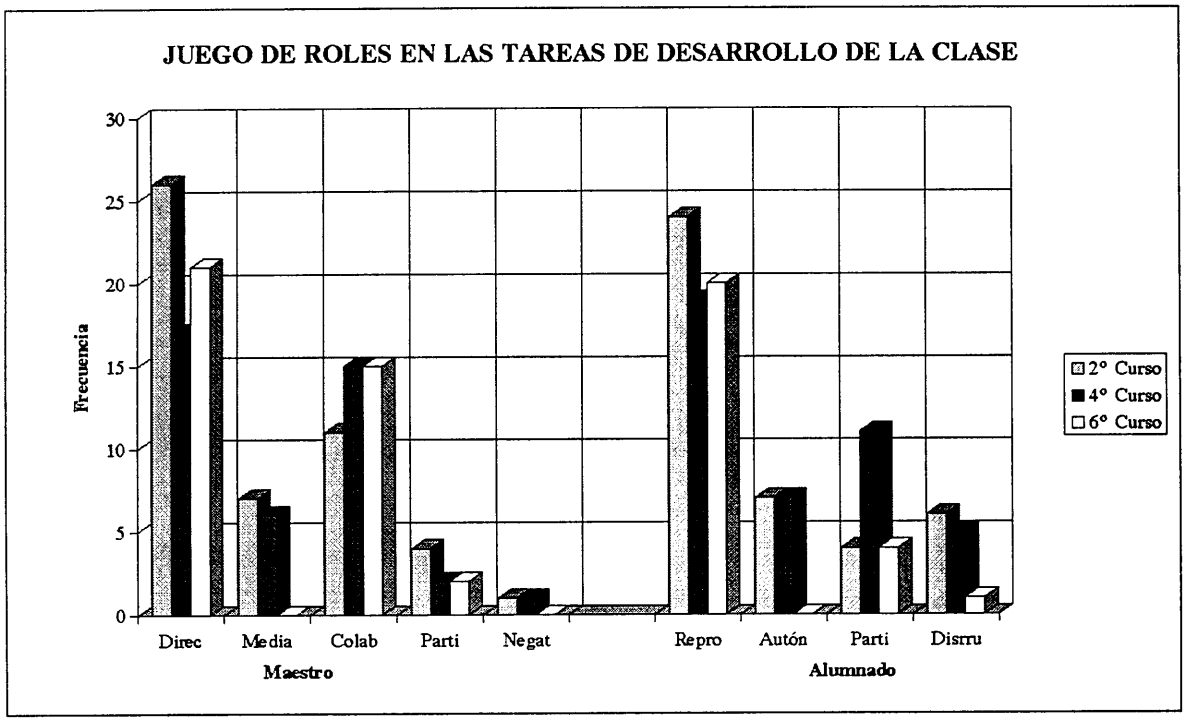


Gráfico 11

niña en concreto durante el desarrollo de la tarea, aspecto muy positivo para poder mantener una buena dinámica de relación.

Si pasamos al análisis de las actitudes de los alumnos, prácticamente podemos decir que constituyen el negativo de las del maestro, aspecto que es lógico que ocurra, ya que difícilmente podemos pedir que se produzca un predominio de actitudes de autonomía a la hora de realizar las tareas planteadas, cuando el maestro propicia todo lo contrario desde el planteamiento inicial de las mismas.

Si debemos mencionar en el espacio alumnado, una presencia escasa de tareas disrruptivas o distorsionantes del ritmo de clase, centrandose estas en el segundo curso donde la posibilidad de mantener la atención de los niños y niñas es mucho menor.

Vamos a pasar ahora a realizar una mayor profundización de los aspectos a los que hemos estado haciendo mención, desde el análisis y recuperación de ejemplos de unidades de texto significativas de cada uno de los espacios en los que nos hemos centrado al referirnos a las actitudes mostradas por maestro, alumnos y alumnas.

8.6.4.1.- Actitudes del maestro:

Anteriormente hacíamos mención a una presencia predominante de una actitud directiva en el planteamiento y posterior desarrollo de la mayoría de las tareas de clase, en el ejemplo que se ilustra a continuación, podemos ver además cómo esa actitud directiva a la hora de plantear la tarea a sus alumnos y alumnas, se liga a actitudes de colaboración durante el desarrollo, actitudes que propician un clima de clase relajado y un nivel alto de interacciones entre el maestro y los alumnos y alumnas del grupo.

157 Intervención del maestro:
158 Una vez explicadas las tareas a realizar en cada zona y
159 como vamos a realizar la rotación, va por cada uno de los
160 grupos realizando correcciones sobre la ejecución de las
161 tareas, poniendo especial hincapié con la seguridad en el
162 lanzamiento de las jabalinas.
163 Decide cuando se debe cambiar de zona de trabajo.
164 En un momento determinado, para la actividad, para
165 obligar a los niños a que coloquen el material en el sitio
166 correcto antes de cambiar de zona de trabajo.
167 Casi al final de la tarea, para la actividad y solicita a los
168 alumnos cuales son las mejoras formas de lanzar el
169 implemento en cada una de las zonas.
170 Procura motivar a los alumnos para que realicen la tarea.

(Diario de Observación 2º curso)

Profundizando en un segundo nivel de análisis, podemos ver cómo las decisiones son tomadas casi en exclusiva por él, dejando muy poco margen a los niños y niñas en la toma de decisiones. Es curioso como aparece así mismo en este ejemplo una de las obsesiones del maestro: el orden a la hora de realizar las tareas. En ella, podemos también ver un buen ejemplo de como el maestro ha realizado los escasos planteamientos de la tarea con una actitud mediadora, normalmente unida a una experiencia previa y una posterior selección de la mejor opción para su ejecución.

637 Posteriormente propone el cambio de las formas de lanzar
638 pero con un planteamiento metodológico de
639 descubrimiento.

659 comienza a proponer posibilidades de lanzar: "A ver
660 quién se inventa la forma más divertida de lanzar",
661 "Ahora vamos a ser originales al lanzar". Posteriormente
662 modifica la tarea para realizar lanzamientos de precisión o
663 distancia.

757 Intervención del maestro:
758 Sugiere la tarea a cada uno de los grupos y deja que sean
759 ellos quienes busquen la tarea a realizar en cada zona.
760 Posteriormente va por cada zona y sobre la propuesta de
761 los alumnos realiza modificaciones.

1111 Intervención del maestro:
1112 Propone la tarea: "a ver que hacemos con el neumático";
1113 "¿Podemos hacer los mismo que con el aro?" "¿Que no
1114 podemos hacer?". "Vamos a hacer cosas nuevas".

(Diario de Observación 2º curso)

He querido recoger en este ejemplo la práctica totatilidad de Unidades de texto que hacen referencia a una actitud mediadora, podemos observar que todas ellas estarían encuadradas en estrategias investigativas de cara a los alumnos y alumnas, pero su planteamiento es pobre y suele dejar un espacio de decisión excesivamente amplio a los niños y niñas frente a las posibilidades de ejecución de la tarea, aspecto que provoca en ellos una escasa motivación hacia la búsqueda de soluciones que posibiliten dar respuestas satisfactorias a los problemas planteados. Quizás en la utilización de este tipo de estrategias se encuentra una de las lagunas del maestro a corregir.

Cambiando el tercio, vamos a pasar a analizar el espacio de la colaboración del maestro durante el desarrollo de las tareas propuestas, en el ejemplo que se ofrece seguidamente, hemos querido recoger la casi totalidad de unidades de texto presentes en las tareas de desarrollo de sexto curso:

60 ... Durante el desarrollo del juego,
61 motiva y anima a los alumnos.

111 Motiva a los alumnos a que realicen la tarea pasando por
112 cada uno de los grupos.

125 Va pasando por cada uno de los grupos realizando
126 correcciones sobre las formas de golpeo que utilizan los
127 alumnos.

248 ... Durante la ejecución realiza por los
249 grupos correcciones técnicas y demuestra cómo debe

383 Pasa por los diferentes grupos realizando correcciones de
384 ejecución.

404 ... y posteriormente va pasando por los
405 grupos realizando correcciones y animando a los alumnos.

418 ...comienza a circular por los grupos para
419 realizar correcciones. Se integra en un grupo que hay 3
420 alumnos y juega con ellos.

505 Explica el juego y anima a los alumnos durante su
506 ejecución pasando por los grupos. Integra a un niños de
507 educación especial que había quedado aislado en uno de
508 los grupos.

524 inicialmente les marca tres tiempos de ejecución. Pasa por
525 los grupos realizando correcciones a los alumnos.

542 Explica la tarea, pasando posteriormente por los grupos
543 realizando correcciones individuales de la ejecución.

675 Marca los inicio y los finales de las tareas. Durante la
676 ejecución de las mismas, va pasando por los grupos
677 realizando correcciones y motivando a los alumnos.

757 Explica la tarea y anima y motiva a los niños en su
758 ejecución. Realiza correcciones de ejecución.

(Diario de Observación 6º curso)

Básicamente la actitud colaborativa se vuelca en animar y corregir las ejecuciones, esto que a simple vista puede parecer habitual en una clase de Educación Física, nos está dando pistas para poder vincular un cierto tipo de actitudes de colaboración, con actitudes directivas por parte del maestro, probablemente podríamos decir que sería causa y efecto de una estrategia de enseñanza tradicional, que con bastante probabilidad se plasmaría de forma diferente si nos enfrentáramos a unas actitudes previas de presentación de la tarea desde una posición mediadora de cara a los alumnos y alumnas. Vamos a intentar corroborar esta hipótesis que acabamos de lanzar, cruzando la presencia de actitudes de colaboración, con actitudes de mediación, en el grupo donde mayor presencia tenemos: segundo curso.

El único ejemplo encontrado en este sentido, varía totalmente el rumbo de la actitud de colaboración cuando se asumen funciones mediadores frente al grupo; veamos el ejemplo:

307 Entrega a cada grupo la hoja de tareas de la zona de
308 trabajo que deben montar y les pide que vayan a por el
309 material. Indica a los grupos donde deben ubicar el
310 material de su zona.

(Diario de observación de 4º curso)

Como podemos ver lo único que aporta son instrucciones no reflejadas en la hoja de tareas que ha dado a cada uno de los grupo. Debemos tomar como significativa la no presencia de actitudes de colaboración en segundo curso, ya que este es el espacio más rico en actitudes mediadoras del maestro; podríamos aventurar, que la colaboración es un actitud que se diluye y toma un cariz totalmente diferente, cuando desaparece la necesidad de organizar, motivar, corregir, que demandan las actitudes directivas.

Un espacio al que anteriormente hemos hecho referencia con la idea de profundizar más en él, es buscar las causas de porqué no aparecen en mayor medida actitudes de participación directa en la tarea por parte del maestro; podríamos lanzar una primera hipótesis de trabajo: las demandas de una posición directiva frente a la tarea, obliga al maestro a estar realizando constantes intervenciones colaborativas para animar, organizar, corregir, etc, esto propicia el no dejar espacio a la participación. Como se diría desde el refranero, *"no podemos estar en misa y repicando"*. Probablemente lo interesante sería conocer que es más importante, estar en misa (realizando correcciones, organizando, motivando) o repicar (integrarnos directamente en la realización motriz de la tarea con nuestros alumnos y alumnas). Veamos algunos de los ejemplos de participación del maestro, para intentar desvelar el cuando y cómo de su actitud en la clase:

357 Intervención del maestro:
358 Explica la nueva tarea y momentáneamente se integra a
359 jugar en uno de los grupos.

635 ... ... Participa en la
636 tarea realizando lanzamientos con un niño que queda solo.

903 Intervención del maestro:
904 Propone la nueva tarea y demuestra para rebatir un
905 comentario de un niño de: "las niñas saben hacerlo
906 mejor".

1070 Intervención del maestro:
1071 Explica las reglas del juego y hace el primero de araña,
1072 posteriormente cambia su papel con otro niño.

(Diario de Observación de 2º curso)

436 Describe el juego y sus reglas. Se integra en el juego
437 yendo de una colchoneta a otra. Modifica la tarea

(Diario de Observación de 4º curso)

419 ... Se integra en un grupo que hay 3
420 alumnos y juega con ellos.

562 organiza a los alumnos en los minipartidos. Pasa a jugar
563 con un grupo en el que solo hay 3 alumnos.

(Diario de Observación 6º curso)

Es curioso ver como el ¿porqué? de sus intervenciones participativas quedan limitadas a situaciones muy concretas: Completar grupos que faltan a la hora de realizar tareas que implican un cierto nº de jugadores o jugadoras por equipo, intervenciones puntuales que estarán motivadas con una clara intención de animar el desarrollo de la tarea, o cosa curiosa, ante la necesidad de evidenciar que es una tarea que también está al alcance de los niños si se deciden a realizarla (en este caso la tarea en cuestión era saltar a la comba).

Cabría preguntarse una vez visto esto si sería posible o conveniente intervenir más en el desarrollo de las tareas, vamos a recoger la opinión del maestro al respecto:

*489 *P : Otra cosa curiosa, que me ha llamado también bastante la*
490 atención es que ... que participas o has participado en esta
491 unidad didáctica muy poco en las tareas procedimentales, lo
492 que es hacer la tarea con los niños ¿no?,
495 ¿cómo ves el tema de la participación en las tareas de clase
*500 *R : Sí, sí, sí, para motivar seguro, y como modelo es básico,*
501 si tú quieres dar un modelo, pues tú eres el mejor modelo para
502 eso ...
*503 *P : Pero en la realización.*
*504 *R : En la realización el hecho de que somos director de la*
505 actividad, participa y la valoras al mismo tiempo, entonces es
506 imposible, a mi me encanta participar, a mi me encanta
507 participar con ellos, pero a veces ... quieras o no eres un
508 elemento distorsionador de la clase que se está produciendo,
509 el hecho de tú participar, tú controlar, tú apreciar el juego, tú
510 ver a quién están rechazando, qué dificultades estás
511 observando ..., en el momento que te pones a jugar con ellos,
512 con tres a dar un pase y una recepción, tú ya no estás
513 observando que por otro lado hay tres que están sentados en la
514 canasta y que ... entonces cada vez lo estoy haciendo menos y
515 no es porque no me guste.
*516 *P : ¿Tienes estrategias de cuándo, de cuándo puedes*
517 participar, decir bueno en estás tareas puedo participar, hay
518 algún tipo de tareas en las que tú dices, en éstas sí, en éstas
519 no ?. En función, por ejemplo, de la demanda que tengan de
520 conocimiento de resultados de la tarea ¿no?.

*521 *R : Pero que no es así, no ... a bote pronto no, no, ... según el*
522 clima de la clase, tal y cómo esté en ese momento, el hecho
523 evidentemente que si falta alguien yo tengo que romper esa
524 disparidad y participar con ellos, y hay una cosa que te anima
525 y es ... el clima de la clase hace me hace mucho y la situación
526 del niño anímicamente por supuesto, pero el de la clase

(3ª entrevista al profesor)

Estas palabras del maestro nos vienen a confirmar en gran medida lo que veníamos comentando con anterioridad, no podemos estar en misa y repicando, pero lo que también queda claro es que no podemos identificar una estrategia clara para decidir el ¿cuando?. Entrar a participar va a depender de muchos factores, gran cantidad de aspectos que tendremos que decidir sobre la marcha, en función, como nos apuntaba el maestro del clima de clase presente en el momento de realización de la tarea.

8.6.4.2.- Los alumnos y sus actitudes en las tareas de desarrollo de la clase:

Ya comentaba anteriormente, que las actitudes de los alumnos y alumnas en cierto modo responden como si fueran el negativo de las actitudes que ha mantenido el maestro, esto quiere decir que no podemos esperar una actuación contraria a la línea marcada por parte del maestro; veamos algunos ejemplos sobre los que apoyar nuestras hipótesis de trabajo:

131 Intervención de los alumnos:
132 Atienden las explicaciones y a la señal marchan a la zona
133 asignada con el material.

171 Intervención de los alumnos:
172 Realizan las tareas propuestas por lo general de forma
173 muy ajustada a lo solicitado por el maestro.
174 Se plantean conflictos en la zona de las jabalinas, ya que
175 todos los alumnos quieren estas para lanzar y no se
176 produce una rotación de implementos entre ellos.

(Diario de observación de 2º curso)

En el ejemplo que tenemos podemos observar cómo la actitud que muestran los alumnos es la que cabía de esperar ante una manifiesta actitud directiva por parte del maestro, pero como podemos ver en el párrafo que hemos seleccionado a continuación, existe alguna resistencia a mantener actitudes tan pasivas y en alguna tarea, escasísimas si valoramos el global, los alumnos deciden modificaciones no previstas por el maestro inicialmente.

95 Intervención de los alumnos:
96 Realizan la tarea, es curioso como tres alumnos, a
97 propuesta de uno de ellos modifican la tarea original
98 realizando una propuesta más compleja.

(Diario de observación de 2º curso)

Ahora cabría plantearse la pregunta: ¿Que hacer ante este tipo de situación desde nuestra posición de maestros?. Considero que absolutamente nada, siempre que la nueva tarea propuesta por los alumnos o alumnas en cuestión, no distorsione la actividad del grupo y la modificación que se ha realizado vaya orientada a incrementar o disminuir la dificultad de la misma para adaptarla a sus posibilidades de ejecución.

Vamos a seguir rescatando algunos ejemplos de los grupos de cuarto y sexto, para terminar de reafirmar la tesis de la presencia de respuestas reproductivas ante propuestas directivas por parte del maestro:

102 Atienden a las explicaciones. Un niño o una niña, ante la
103 demanda del maestro ejemplifican las tareas a realizar. En
104 una de las tareas (dominación en barra), los alumnos
105 piden al maestro modificar la tarea por un giro en la barra;
106 el maestro no acepta.

155 Realizan las tareas, la colaboración entre ellos es escasa y
156 salvo casos aislados ...dos niñas ayudan a José a realizar
157 la tarea".

265 Buscan y realizan posiciones de equilibrio.

363 Realizan las tareas y en las complicadas ayudan a sus
364 compañeros para que las realicen. Es de destacar la alegría
365 que exteriorizan algunos niños cuando sus compañeros
366 más torpes son capaces de hacer con éxito una tarea.
367 Máxima satisfacción cuando Rosa realiza la tarea.

428 "El rey de las colchoneta". Intentar desalojar de la
429 colchoneta a los compañeros, los desalojados deben ir a
430 otra colchoneta a intentar reinar en ella.

460 Realizan la tarea y posteriormente colaboran con otros
461 grupos para su ejecución.

548 Realizan ordenadamente las tareas en su grupo.

(Diario de Observación de 4º curso)

Como podemos observar en el ejemplo extraído, son actitudes totalmente esperadas desde la posición de la demanda inicial realizar por el maestro a la hora de plantear la tarea, si podemos

observar como se producen excelentes actitudes de participación y colaboración entre los alumnos y alumnas del grupo, especialmente con el alumno y la alumna de integración de la clase.

Podríamos destacar por interesante, la escasa presencia de actitudes disrruptivas en la clase, teniendo presente la escasa posibilidad de maniobra que les queda a los alumnos y alumnas del grupo; induce a pensar por una parte el excelente nivel de motivación que ejercen las tareas propuestas y también la responsabilidad que manifiestan en la realización de las mismas.

354 Realizan la tarea con escaso éxito de ejecución. En una
355 sola ocasión, un niño de integración realiza la tarea con
356 otro niño.

370 Atienden las explicaciones e imitan las posiciones
371 estáticas que va marcando el maestro.

407 Intentan realizar la tarea pero con poco éxito.

422 Intentan ejecutar la tarea. El éxito es desigual; pocos
423 alumnos logran dar un nivel aceptable de continuidad al
424 juego.

545 Intentan realizar la tarea. Debido al alto grado de
546 dificultad que presenta alcanzan escaso éxito en su
547 Ejecución.

(Diario de Observación 6º curso)

Los ejemplos extraído del grupo de sexto, refuerza aún más las tesis anteriormente expuestas, hay que tener presente que el contenido de la Unidad Didáctica se presta mucho a planteamientos directivos, ya que estaba muy centrada en la enseñanza de los rudimentos técnicos y tácticos del deporte del Voleibol, y lógicamente la respuesta de los alumnos y alumnas es la claramente esperada desde este posicionamiento.

Cambiando al espacio de las actitudes autónomas mostradas por el alumnado durante la realización de las tareas del espacio de clase al que nos estamos refiriendo, en un principio debiéramos pensar que al igual que en la actitud anterior, debiera ligarse a los posicionamientos mediadores del maestro y que debieran estar provocando situaciones de investigación sobre las tareas propuestas; veamos si esta hipótesis previa puede ser confirmada desde los ejemplos extraídos a continuación:

177 Cuando el maestro les solicita las mejores formas para
178 lanzar, ofrecen rápidamente una gama variada de formas
179 eficaces.

762 Intervención de los alumnos:
763 Buscan posibles tareas hasta quedarse con la definitiva a
764 realizar.

814 Intervención de los alumnos:
815 Investigan la nueva tarea a realizar en cada una de las
816 zonas.

1116 Intervención de los alumnos:
1117 Tienen cierto despiste a la hora de hacer la actividad; no
1118 encuentran cosas interesantes que hacer con el neumático.

(Diario de Observación de 2º)

Como podemos observar en el ejemplo, quiero hacer mención de la excelente predisposición de los alumnos y alumnas a mostrar este tipo de actitudes en clase, solamente están esperando la mínima indicación del maestro en esta dirección para comenzar rápidamente a investigar las posibilidades de desarrollo que tiene la propuesta inicial de tarea propuesta por el maestro.

¿Que problemas podemos encontrar a la hora de utilizar esta estrategia para el desarrollo de las tareas? Fundamentalmente dos: No realizar una buena propuesta inicial que delimite bien la búsqueda y la excesiva reiteración de propuestas en esta línea, aspecto que puede provocar el cansancio de los alumnos y alumnas al no ver reflejadas de forma útil sus propuestas en el desarrollo de la clase. Salvando estos aspectos, considero que este camino puede ser idóneo, especialmente en estas edades, donde además de contar con la excelente predisposición inicial de los alumnos y alumnas, los contenidos de enseñanza a utilizar en el ciclo, por sus características de escasa especificidad y alto nivel de riqueza en cuanto a variedad motriz de ejecución, se muestran ideales para ser desarrollados desde una actitud mediadora por parte del maestro y autónoma desde el lado de los alumnos y alumnas.

En el ejemplo que se acompaña de este tipo de actitudes manifestadas en el curso de cuarto, podemos ver un claro ejemplo de una mala intervención del maestro cuando adopta previamente una actitud mediadora frente a la tarea, nos estamos refiriendo a la facilitación de ejemplos de la tarea propuesta, esta actitud, provoca rápidamente que los alumnos y alumnas del grupo se decanten rápidamente por asumir una actitud reproductora de la propuesta del maestro, abandonando sus propias soluciones de ejecución.

636 Experimentan formas diferentes de mantener la pica en
637 equilibrio y pasan al final a probar la propuesta por el
638 maestro.

698 Atienden las explicaciones del maestro, recogen su hoja
699 de tareas y proceden al montaje de su zona de trabajo. Una
700 vez montada la zona "interpretan" la tarea a realizar
701 ensayando la misma.

948 Comienzan a preparar la tarea de su zona de trabajo.
949 Posteriormente tendrán que hacer un pequeño dibujo para
950 aclarar la misma. Terminarán la tarea con una rueda de
951 demostraciones de cada uno de los grupos.

(Diario de Observación de 4º)

Me ha llamado favorablemente la atención las estrategias utilizadas por el maestro para realizar la preparación de los circuitos de trabajo (muy presentes en este grupo), desde la hoja de tareas previa. El dejar la responsabilidad a los propios alumnos y alumnas en esta parcela me parece muy positivo, además hay que resaltar el excelente trabajo de interpretación de las representaciones gráficas que tenían que realizar para efectuar el montaje; es interesante como desde unas tareas que se prestan a un planteamiento desde un claro enfoque directivo, para facilitar su posterior reproducción por el alumnado, si se quiere se pueden dar un corte investigador en parte de ellas, tiempo tendremos de poner el acento en las ejecuciones del modelo ideal. La construcción del modelo previo desde la propia interpretación de los alumnos y alumnas de la tarea a partir de su exclusiva representación gráfica, me parece mucho más rica que la demostración del modelo con una perfección absoluta por parte del maestro.

En las siguientes unidades de texto rescatadas, podemos ver algunos ejemplos referidos a como se produce la participación de los alumnos, en el espacio de desarrollo de las tareas. Participación que queda muy sesgada hacia la exposición de tareas previamente preparadas o interpretadas por ellos, desde la información inicial del maestro:

780 Intervención de los alumnos:
781 Explican y demuestran la tarea a sus compañeros.

828 Intervención de los alumnos:
829 Por grupos, van explicando la tarea que han creado para
830 su zona.

(Diario de Observación 2º curso)

En primer lugar decir que las posibilidades de participación de los alumnos en la propuesta y posterior desenlace de las tareas, depende en primera instancia de la intervención del

maestro como facilitador de la aparición de este tipo de actitudes. Aparte de esta reflexión previa, es gratificante ver como se facilita a los alumnos y alumnas la posibilidad de expresarse frente a compañeros y compañeras; y quizás los más interesante: dejar que sean protagonistas principales del proceso de enseñanza y aprendizaje.

326 Los alumnos que no demuestran atienden el ejemplo de
327 sus compañeros y el algunos casos, ante la buena
328 demostración aplauden.

(Diario de Observación 4º curso)

Que aparezcan de forma espontanea actitudes de participación para premiar una buena ejecución de tarea por parte de un compañero o compañera, denota el excelente clima de clase en el que nos encontramos, diciendo mucho de la labor del maestro en este sentido, además, como podemos comprobar en el ejemplo siguiente estas actitudes van más allá y encontramos manifestaciones de solidaridad muy gratificantes::

363 Realizan las tareas y en las complicadas ayudan a sus
364 compañeros para que las realicen. Es de destacar la alegría
365 que exteriorizan algunos niños cuando sus compañeros
366 más torpes son capaces de hacer con éxito una tarea.
367 Máxima satisfacción cuando Rosa realiza la tarea.

(Diario de Observación 4º curso)

Otro dato más del alto interés del grupo por participar en la clase lo tenemos en el próximo ejemplo, donde la solicitud de asumir la responsabilidad de proponer y demostrar la tarea es algo muy solicitado por los alumnos y alumnas, frente a la posibilidad, más frecuente en las clases de Educación Física a la hora de tener que demostrar, de adoptar posiciones más conservadores en actitudes expectantes o pasivas.

847 Una gran mayoría pide ser "experto".
931 Realizan la tarea con gran alegría, proponen los ejercicios
932 a realizar.

(Diario de Observación 4º curso)

Pero muchas veces, el uso inadecuado de la participación, puede llevar a situaciones no deseadas en la clase de dispersión de la actividad; esta situación es frecuente si la participación no está prevista y organizada de forma concienzuda por el maestro con anterioridad, dar participación al alumnado en la clase considero que debe ser una actitud a propiciar por parte del maestro, pero buscando los cauces para que la misma sea enriquecedora y no espoleta de la aparición de actitudes no deseadas.

1087 Realizan el recorrido de uno en uno. Mientras esperan su
1088 turno, se convierten en público y jurado. Aplauden las
1089 ejecuciones de sus compañeros; especialmente gratifican
1090 a "José" y "Rosa". A medida que va pasando el tiempo,
1091 se van poniendo nerviosos por la espera y comienzan a
1092 abandonar su labor de público y jueces para empezar a
1093 moverse por la sala.

(Diario de Observación de 4º curso)

Estas actitudes de solidaridad, cooperación, respeto, etc. tan manifiestas en cuarto curso en sexto se empiezan a diluir manifestándose de forma esporádica y en situaciones más de carácter organizativo que de desarrollo de la tarea; creo que debe ser una actitud a potenciar cada vez más a medida que el alumnado va cubriendo etapas de maduración, esta opinión me lleva a considerar que la presencia de estrategias metodológicas enmarcadas dentro de estilos de enseñanza participativos deben tener una presencia alta en estas edades.

273 Construyen su campo y se ponen a jugar.

(Diario de Observación 6º curso)

565 Todos colaboran activamente en la preparación de los
566 terrenos de juego. Intentan jugar pero no hay continuidad
567 en el juego. A pesar de ello no se desaniman y no
568 abandonan la tarea.

(Diario de Observación 6º curso)

618 Juegan activamente y colaboran en la evacuación de los
619 heridos.

(Diario de Observación 6º curso)

Para concluir este espacio dedicado a las actitudes manifestadas en el espacio de desarrollo de la clase, vamos a pasar al análisis de las tareas disruptivas presentes, ya que a pesar de tener una frecuencia de aparición en segundo y cuarto curso moderada, consideramos que el frío dato numérico no puede ser dado como significativo, sin antes evaluar los momentos de aparición y cómo han estado presentes en el desarrollo de las tareas; pasemos a ver unos ejemplos sobre los que poder apoyar nuestras reflexiones:

344 posteriormente se ponen a jugar. Se producen pequeñas
345 situaciones de conflicto por la posesión de balón. No se
346 aprecian situaciones de cooperación entre ellos para lograr
347 mayor eficacia en el juego.

(Diario de Observación 2º curso)

Podemos observar la aparición de conflictos habituales en la clase de Educación Física, conflictos que suelen ser resueltos por los propios niños y niñas sin la necesidad del intervención del maestro, ante ellos en la mayoría de las veces la mejor estrategia puede ser precisamente la de no intervenir.

¿Pero que ocurre cuando el conflicto supera las barreras de lo tolerable y distorsiona altamente el normal desarrollo de las tareas?; en estos casos la actitud del maestro puede encauzarse por muchos derroteros, la más efectiva que se ha manifestado en las clases observadas, es la separación del alumno o alumna momentáneamente de la actividad que distorsiona y pedirle que reflexione y reconozca su error. Suele dar excelentes resultados.

487 ... El niño que el
488 maestro ha dejado sin jugar, rápidamente se acerca al
489 maestro para decirle la norma infringida y se suma de
490 nuevo a la actividad.

(Diario de observación 2° curso)

388 Intentan realizar la tarea con escaso éxito. Un grupo de
389 niños se desmotivan y comienzan a realizar una tarea
390 alternativa (golpear con el pie o cabeza) que distorsiona la
391 actividad normal.

(Diario de Observación 6° curso)

Los verdaderos retos los encuentran los maestros y maestras del área, cuando las actitudes disruptivas de los alumnos y alumnas vienen motivados desde la no aceptación de la tarea a realizar por considerarla poco motivadora o alejada de sus intereses; normalmente esta actitud provoca conflicto, ya que el maestro o la maestra suele adoptar posiciones directivas y considera que la tarea es buena, mientras que los alumnos y alumnas la rechazan y entran en una dinámica pasiva o disruptiva. Ante el ¿qué hacer? Mi posicionamiento es claro, valorando el impacto de la tarea, para apreciar la presencia de actitudes inadecuadas por parte del alumnado, creo que hay que claudicar y cambiar la tarea. No creo que la medida de mantenerla a toda costa porque el guión previo así lo exige sea la actitud más adecuada.

Probablemente ante este tipo de decisiones, la mayor o menor experiencia del maestro o la maestra al frente del grupo, es determinante para adoptar posiciones más flexibles o inflexibles respectivamente.

8.6.5.- La culminación de la clase. El punto final.

Prácticamente podemos ver esta parte de la clase como el negativo de la parte de introducción, se va a regir por los mismos principios: Agrupamiento de los alumnos y alumnas en el *"semicírculo"*; recogida del material utilizado en la clase y por último reflexión final sobre las tareas realizadas. Las tareas predominantes y más habituales van a ser de manera especial las de tipo *"no formal"*, dedicadas especialmente a recoger el material. Suele ser también un momento habitual de refuerzo conceptual sobre aspectos trabajados en el desarrollo de la clase, y en ocasiones afloran propuestas actitudinales planteadas por el maestro, para solucionar conflictos aparecidos durante la clase y extraer la *"moraleja"* correspondiente; de todo esto que estamos planteando pasaremos posteriormente a realizar un análisis contextual desde el que poder ver con mayor claridad lo expuesto.

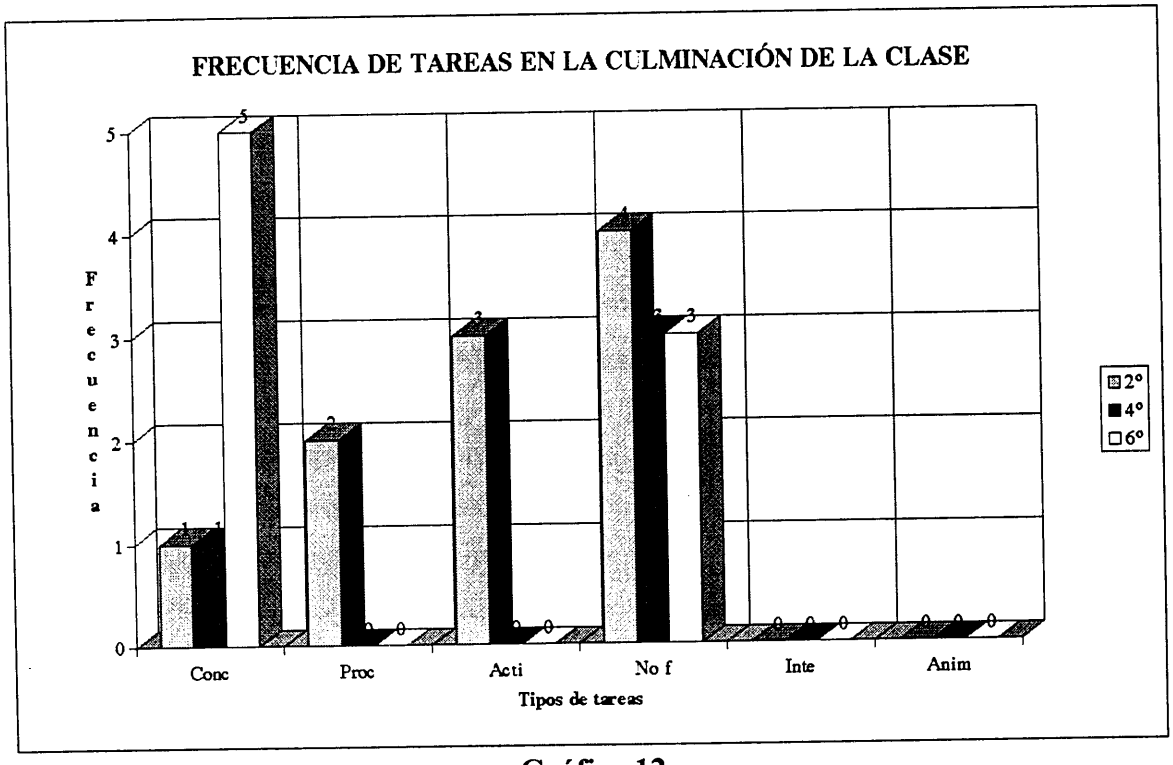


Gráfico 12

Como visión previa al análisis de las tareas presentes en este espacio de la clase, comencemos con una vista gráfica desde el **gráfico 12**, donde nos podemos hacer una primera idea de los planteamientos realizados.

Podemos comprobar lo anteriormente expuesto, con matices en los que entraremos con mayor profundidad desde el análisis de las unidades de contenidos que corresponden a cada una de ellas.

Hay una fuerte presencia de tareas conceptuales en sexto curso, producto probablemente del tipo de trabajo desarrollado (Voleibol), así como otro aspecto interesante a tener en cuenta es la presencia en segundo de tareas actitudinales; pasemos a realizar una reflexión más profunda:

En cuanto a la presencia de la enseñanza de conceptos en este espacio, podemos observar en los siguientes ejemplos las siguientes cuestiones:

136 Sentados en el "semicírculo", el maestro realiza un
137 recordatorio sobre lo realizado, poniendo especial énfasis
138 en las correcciones que se han realizado para mejorar la
139 técnica del golpeo.

430 Reflexión final sobre la conveniencia de utilizar el toque
431 de dedos o antebrazos ante diversas situaciones de juego.

(Diario de Observación 6º curso)

Podemos ver como el maestro realiza las últimas correcciones sobre aspectos técnicos, pero con un planteamiento transmisivo que probablemente caerá en saco roto. El abordar la enseñanza de conceptos puede ser una labor interesante para este espacio, pero buscando unos recursos didácticos (propuesta de trabajo, cuadernillo) que nos garanticen en cierta medida la reflexión del alumno o la alumna sobre los aquellos aspectos trabajados en el espacio de desarrollo desde una óptica procedimental.

Las actitudes es otra de las preocupaciones de este tiempo de clase, en especial con los alumnos de segundo curso, veamos algunos ejemplos de la dirección que toman en esta parte final:

693 Reclama la atención y dice: "voy a contar lo que menos
694 me ha gustado de la clase de hoy"; entra en una reflexión
695 para incidir en el cambio de actitud de los niños frente a la
696 competición.
697 "Hemos jugado", es la propuesta de canto del maestro
698 frente a la realizada por los niños de "hemos ganado".

991 Observaciones:
992 Introduce actitudes de respeto hacia el trabajo de los
993 compañeros.

(Diario de Observación 2° curso)

Este es un tema en el que considero interesante entrar, desde estos dos ejemplos podemos ver que el trabajo actitudinal con los alumnos es claramente de solución de problemas, no con una perspectiva preventiva; que es lo que quiero expresar con esto: el trabajo de las actitudes o valores en la clase, no se puede dejar oculto, para que emerga solo ante situaciones de desigualdad o agresivad hacia aquellos valores que entendemos deben presidir nuestra actuación en el aula. Hay decisiones en la clase que se deben tomar previamente, con una clara intencionalidad: modificar o generar actitudes de respeto, solidaridad, tolerancia, participación, autonomía, etc.

¿Cual es el momento apropiado para realizar esta toma de decisiones? Considero que antes de llevar la clase a la práctica. Previamente se debe produce una reflexión sobre la intencionalidad que va a presidir nuestra actuación a la hora de propiciar los agrupamientos, decidir el modo de plantear la tarea a la hora de ofrecer la información inicial.

Por último, pasemos a identificar las tareas que con mayor claridad se producen al final de la clase: *"las tareas informales"*, centradas especialmente en la recogida del material; esta recogida se suele realizar con una colaboración del alumnado seleccionado al azar por el maestro. La ausencia de estrategias establecidas para organizar este tipo de tareas, suele provocar aveces enfados y malestar entre los alumnos y alumnas que se sienten discriminados tanto por ser como por no ser elegidos para la tarea.

Vamos a pasar a analizar los papeles que se asumen por parte del maestro y los alumnos y alumnas en esta parte de la clase. Veamos una primera aproximación en la siguiente matriz:

FRECUENCIA DE INTERSECCIONES DEL PAPEL DEL MAESTRO Y ALUMNADO EN LAS TAREAS DE CULMINACIÓN							
	Papel del Maestro		Papel que asume el alumnado				
Papeles	Directivo	Mediador	Reproductor	Autónomo	Participativo	Disrruptivo	Negativo
2° Curso	4	0	3	1	1	0	0
4° Curso	4	0	3	0	2	0	0
6° Curso	3	1	2	0	3	0	0

Como se puede observar y posteriormente corroborar en el **gráfico 13**, los roles están claramente decantados en favor de una actitud directiva del maestro, lo que va a provocar una actitud de los alumnos y alumnas en una doble dirección: reproductiva, para dar respuesta a la respuesta del maestro y participativa, con el fin de facilitar la recogida del material en las tareas no formales.

Prácticamente existe una reproducción del espacio de introducción analizado con anterioridad, podríamos decir que son dos partes de clase gemelas:

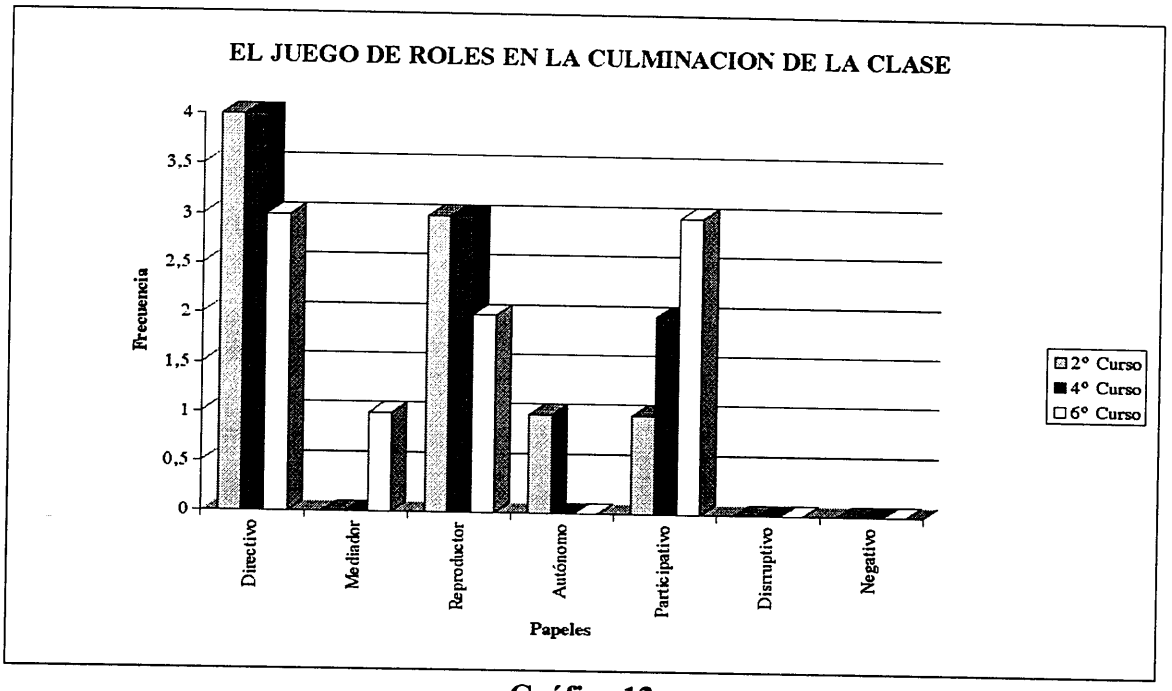


Gráfico 13

Pasemos a validar las hipótesis planteadas anteriormente desde el análisis de las unidades de texto que hacen referencia a este espacio de la clase:

198 Intervención del maestro:
199 Explica como vamos a recoger el material y va
200 demandando este a cada uno de los grupos.

982 Intervención del maestro:
983 Dirige la actividad y organiza la visita al museo;
984 posteriormente va solicitando a cada niño que le diga cual
985 es la figura que más le gusta. (Utiliza esta estrategia para
986 recoger el material).

(Diario de Observación 2° curso)

193 Ordena a los alumnos que recojan el material de la última
194 zona de trabajo donde han estado.

(Diario de Observación 4º curso)

Podemos ver como la actitud del maestro justifica lo expuesto anteriormente, además es una actitud reiterativa en este espacio de clase, por lo que no nos debe extrañar que en el polo opuesto (el alumnado), la respuesta sea muy definida y orientada a dar respuesta a la demanda del maestro.

143 Intervención del maestro: Explica y solicita de los
144 alumnos su intervención sobre las correcciones realizadas
145 en la clase.
146 Respeta la intervención de los alumnos que solicitan
147 intervenir.
148 Manda a cuatro alumnos que lleven el material a su sitio.

284 Realiza una reflexión sobre los defectos de ejecución más
285 comunes.

436 Realiza una revisión de los defectos más comunes y pide
437 ayuda para realizar la recogida del material.

(Diario de Observación 6º curso)

Es interesante observar que no se producen estrategias preestablecidas de recogida del material, siendo una labor que se improvisa, a pesar de ello en ningún momento levanta una actitud negativa por parte de los alumnos o alumnas.

En cuanto a la presencia del alumnado en la tarea, prácticamente ha quedado analizado con los ejemplos rescatados, a pesar de ello vamos a confirmarlo desde su propio espacio:

842 Intervención de los alumnos:
843 Van recogiendo el material de forma ordenada...
700 ... Atienden y finalizan cantando la nueva propuesta de
701 canción del maestro.

(Diario de Observación 2º curso)

570 Se sientan y atienden las explicaciones.

(Diario de Observación 4º curso)

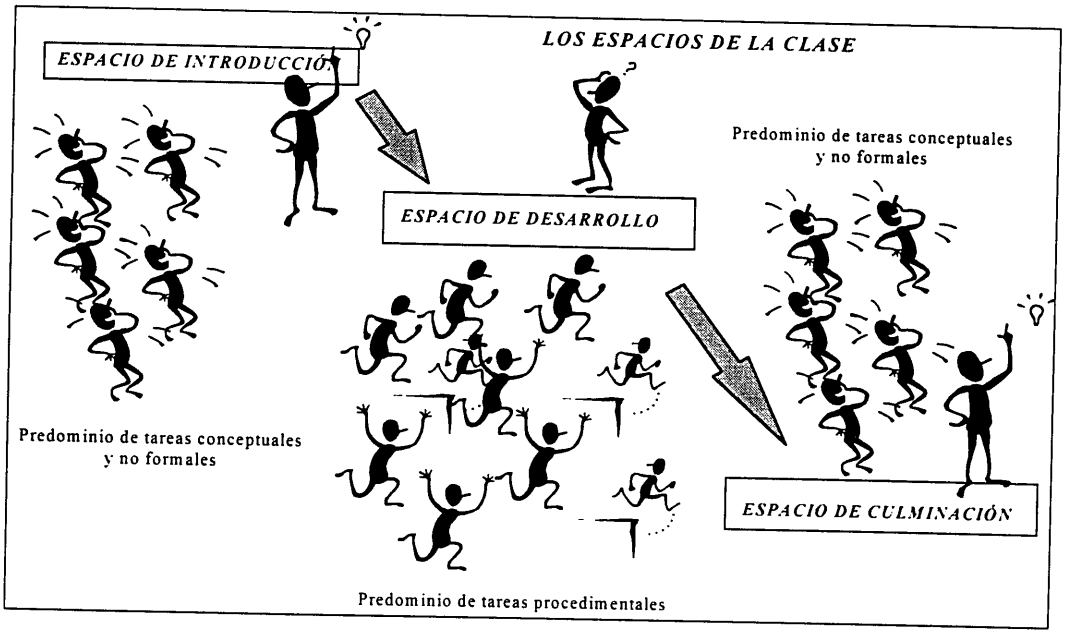
287 Atienden las explicaciones del maestro.
439 Expresan sus dudas al maestro sobre los gestos técnicos
440 trabajados. Un pequeño grupo ayuda en la recogida del material.
773 Un niño dice lo divertido que puede ser jugar sin tener en
774 cuenta la técnica y la táctica del deporte.

(Diario de Observación 6º curso)

He podido comprobar que el alumnado cuando tiene la oportunidad de participar, aunque sea dando respuesta a la demanda del maestro, participa. Esta pauta es la que no llego a comprender por qué no es explotada con mayor regularidad por parte del maestro, ya que la disposición inicial del alumnado a trabajar desde metodologías investigativas es muy alta.

En lo que respecta a este espacio de la clase decir que es un planteamiento poco habitual en las clases del área de Educación Física, ya que normalmente los espacios de culminación los suelen cubrir los maestros y maestras en sus clases mediante una tarea procedimental de bajo impacto motor, orientada hacia actividades muy lúdicas pero escasamente intensas, con esta idea se trata de dejar un buen recuerdo al niño o a la niña de la clase realizada, al tiempo que se van normalizando sus constantes y se facilita su retorno a la clase siguiente.

La utilización del espacio para la reflexión me parece excelente, siempre que la misma no se produzca siempre en la dirección ***(maestro) →→→ (alumnos y alumnas)***, y que se propicie desde un enfoque más participativo y autónomo por parte del alumnado.



Voy a pasar seguidamente a realizar una recapitulación final sobre la estructura de la clase que se ha venido manifestando en la disección realizada hasta el momento. Deseo que se repare especialmente en tres aspectos claves que han venido marcando la pauta hasta ahora: Los tipos de tareas predominantes en cada uno de los espacios, las actitudes que ha mostrado el maestro

de cara al planteamiento de las tareas y por último las posibilidades de participación que estas actitudes ha dejado al alumnado.

En el esquema, he intentado hacer un fiel reflejo de lo que ha podido significar cada una de estas tres partes de clase. Si comenzamos con los extremos, podemos ver una estructura prácticamente idéntica en cuanto a las intenciones, tipos de tareas presentes y actitudes que se manifiestan, en este sentido podemos decir que tanto el espacio de *"introducción"* como el espacio de *"Culminación"*, han supuesto fundamentalmente modelos de trabajo de tareas conceptuales desde un planteamiento de enseñanza tradicional y transmisiva por parte del maestro, como máximo se han producido intentos de hacer participar a los alumnos en la elaboración de la información, mediante preguntas referidas a los conceptos objeto de enseñanza. La tónica ha sido el predominio una actitud directiva del maestro, respondida a su vez con actitudes reproductivas y participativas, en la medida que la participación era demandada por el maestro. ha sido la tónica. Creo que estos espacios pueden y deben ser dinamizados desde esta perspectiva conceptual que parece más adecuada, pero introduciendo en los mismos una mayor participación del alumnado en la construcción del conocimiento.

Por otro lado, estos espacios han sido lógicamente espacios no formales de: realización de agrupamientos, preparación o recogida del material, emisión de instrucciones para la realización de las tareas, etc.

En cuanto al espacio de desarrollo, su carga ante todo ha sido procedimental, con una fuerte dirección por parte del maestro en las tareas y propiciandose escasos espacios de participación o autonomía de los alumnos y alumnas para colaborar en su construcción y desarrollo. Me parece oportuno que esta actitud directiva vaya cediendo en favor de una intervención del maestro más mediadora, para que desde esta óptica se pueda facilitar la adopción por parte del alumnado de actitudes más autónomas.

Creo así mismo interesante mencionar que se necesita buscar estrategias que rompan la predominancia de las tareas procedimentales, en favor de ir incorporando junto a estas, el trabajo de los conceptos, al tiempo de potenciar la exteriorización de tareas actitudinales que vayan sirviendo de prevención de posibles comportamientos negativos por parte de los alumnos y alumnas.

**** Ideas para la reflexión:***

La estructura de clase: "Introducir", "desarrollar", "culminar", es un buen modelo a seguir, pero falta sacar mayor provecho a los espacios extremos aumentando la presencia de tareas conceptuales elaboradas, en algunos casos, y desarrolladas directamente por los alumnos y alumnas.

La sola presencia de tareas procedimentales en el desarrollo de la clase, muestran un modelo de Educación Física anclado en planteamientos poco adecuados para el actual marco curricular del área. Se echa en falta ofertas de actividades donde las actitudes emergan junto a los procedimientos.

El modelo directivo imperante en el rol del maestro, debe ir poco a poco replegándose para dejar paso a enfoques más mediadores que propicien una mayor participación de los alumnos y alumnas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El alumnado es un fiel reflejo en negativo de nuestra actuación en el aula, una intervención facilitadora de la autonomía de los alumnos y alumnas, es muy probable que se vea correspondida con una actuación por su parte participativa y autónoma. Lo que no podemos esperar es recoger aquello que no sembramos, a pesar de contar con una tierra excelente.

La idea de un deporte eficaz, basado en la asimilación de una serie de habilidades específicas por parte de nuestros alumnos y alumnas, debe dejar paso a un enfoque más experiencial y próximo al bagaje de habilidades que poseen.

Recrearse y educarse desde la competencia, facilitar el respeto y la colaboración desde el conocimiento de sus posibilidades y las de sus compañeros y compañeras; son ideas a tener en cuenta a la hora de acercarnos en la Educación Primaria al deporte.

Estrategias excelentes como la utilización de la "Hoja de Tareas" para construir los circuitos de trabajo y facilitar que los alumnos y alumnas se sientan protagonistas de la actividad, no deben ser actuaciones esporádicas y consolidarlas como práctica habitual en las clases.

8.7.- La práctica situacional en el aula.

8.7.1.- Estructura temporal de la clase:

Vamos a profundizar en este aspecto, realizando un análisis de la estructura de los tiempos de clase utilizada en cada una de las tres unidades didácticas objeto del estudio; comencemos con el segundo curso. En la matriz podemos observar como evoluciona el tiempo dedicado a cada una de las tareas, en las siete clases de las que consta la unidad, en cada una de las celdas se especifica el tiempo (en minutos) de duración de la tarea. Queremos hacer notar que hemos considerado como *"tiempo de tarea"*: el espacio temporal utilizado por el maestro o los alumnos o ambos conjuntamente, para llevar a cabo una tarea bien de enseñanza si ha sido competencia directa del maestro; de aprendizaje, si la competencia ha recaído en los alumnos o de enseñanza y aprendizaje si se ha producido un espacio compartido de responsabilidad directa en la tarea.

El tiempo en las tareas de clase de 2° curso										
	Tareas									
Clase	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª
1ª	4	4	4	7	4	20	3			
2ª	6	11	8	3	5	7	6	3		
3ª	2	10	35	2	6					
4ª	3	3	2	5	6	11	6	11	3	
5ª	4	10	8	2	6	3	3	2		
6ª	3	7	2	3	1	12	7	3	3	5
7ª	6	3	3	11	7	5	3	6	5	

Como podemos observar en la matriz y posteriormente corroborar en el **gráfico 14**, se produce un alto nivel de agrupamiento en torno a aquellas que no sobrepasan los 5 minutos de duración, decreciendo de forma progresiva la presencia de tareas con tiempos por encima de este valor; hay que tener en cuenta que el 71% de ellas no superan los 6 minutos de duración.

Frecuencia de tiempos de tarea en 2º curso						
Intervalos	3	6	9	12	15	15
Valor	22	18	7	7	0	2
%	39	32	13	13	0	4

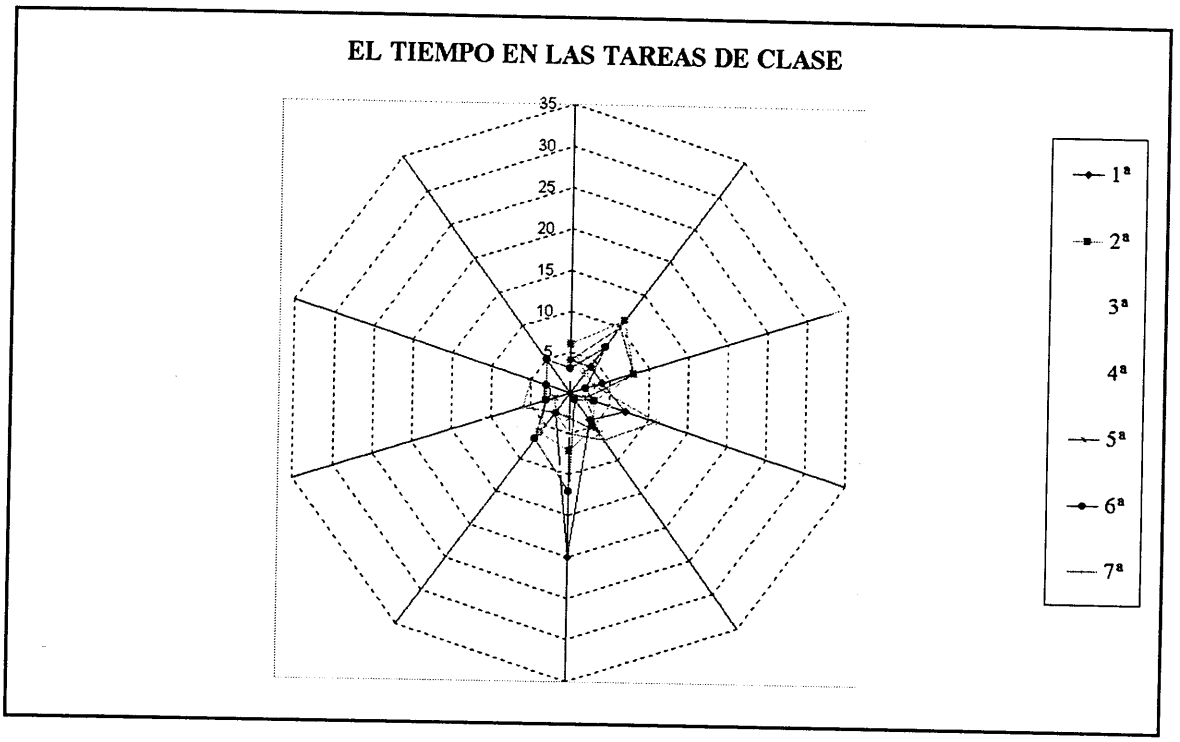


Gráfico 14

Posteriormente pasaremos a realizar un análisis de las tareas más características de cada uno de los tipos que nos han aparecido desde esta primera aproximación realizada. Podemos decir que la más habitual en esta Unidad Didáctica ha estado en torno a una duración media entre los 3 y 6 minutos, tal y como se puede apreciar en la matriz de frecuencias que se acompaña.

Las tareas que se sitúan por debajo de los 3 minutos de duración, son habitualmente aquellas que están en manos del maestro para introducir o concluir la clase:

Descripción de la tarea:
Introducción de la clase y reparto de una pelota de tenis a cada niño.
Duración: 3 minutos
Organización: Gran grupo sentados en semicírculo.

(Diario de Observación 2º curso)

Las más habituales, con una duración entre 3 y 6 minutos, han presidido el espacio central de la clase, orientándose al trabajo de los procedimientos:

583 Descripción de la tarea:
584 Pasar la pelota al compañero por encima del elástico y
585 este debe intentar recepcionar sin que caiga al suelo.
586 Duración: 5 minutos.
587 Organización: Parejas formadas libremente sin la
588 intervención del maestro. Se forman parejas de género,
589 salvo una pareja mixta forzada por el maestro al ser los
590 dos únicos niños que quedaban.

(Diario de Observación 2º curso)

Las que presentan una duración media, situadas en torno a los 9 minutos, suelen ser tareas que se corresponden a propuestas de utilización del juego como estrategia metodológica de trabajo:

723 Descripción de la tarea:
724 Juego: "La caza del mono". Un grupo hace monos, otro de
725 cazadores y otro de árboles, los cazadores deben cazar a
726 los monos golpeándoles con una pelota blanda y estos
727 pueden protegerse en un árbol (este progresivamente se
728 seca cuando llegue el mono, de esta forma no se permite
729 la permanencia exagerada de los niños en el árbol).
730 Posteriormente se hacen intercambio de papeles.
731 Duración: 10 minutos.

(Diario de Observación 2º curso)

Entrando en un análisis de las tareas de mayor duración, podemos observar que se corresponden con planteamientos de trabajo por *"zonas"* o circuitos, tal como se suele identificar en nuestro lenguaje específico del área:

138 Descripción de la tarea:
139 Se establecen cuatro zonas de trabajo con las siguientes
140 tareas:
141 1ª: Lanzar saquitos a los neumáticos desde una linea, cada
142 neumático tiene un valor en función de su tamaño o
143 distancia. A ver cuantos puntos logramos entre todos.
144 2ª: Lanzar las jabalinas y tubos de cartón desde una linea,
145 para llegar lo más lejos posible.
146 3ª: Lanzar los balones de baloncesto y el medicinal por
147 encima de una cinta elástica lo más lejos posible.
148 4ª: Lanzar los discos voladores lo más lejos posible por
149 encima de la cinta elástica.

Duración: 20 minutos
Organización: En grupos de 6/7 alumnos, cada cinco minutos, van rotando de una tarea a otra hasta completar todas.

(Diario de Observación 2º curso)

El tiempo en las tareas de clase de 4º curso										
	Tareas									
Clase	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª
1ª	5	9	5	9	4	6	2			
2ª	2	5	5	7	3	7	5	15	3	
3ª	1	5	5	6	6	8	21	2		
4ª	3	3	5	6	4	7	8	4		
5ª	5	5	9	5	5	5	24	2		
6ª	7	7	23	9	2					
7ª	10	8	35							

La lectura que podemos realizar de la utilización de los tiempos de clase en el curso de cuarto es muy similar a la planteada anteriormente, aunque veremos como se produce un predominio de tareas organizadas en circuito de trabajo, estrategia muy utilizada en esta Unidad Didáctica. Pasemos a ver la matriz de la distribución de los tiempos de clase en cada una de las tareas y la frecuencia de aparición de las mismas:

Las tesis planteadas anteriormente son fáciles de constatar desde la matriz de frecuencias que se expone a continuación, apoyada al mismo tiempo por el **gráfico 15**. Podemos ver como el 80% de las tareas se sitúan por encima de los 6 minutos de duración, existiendo una fuerte presencia de la banda de más de 9 minutos; las mencionadas anteriormente vienen a representar la tónica general de utilización del tiempo, que en este curso, como ya se indicaba con anterioridad ha estado presidido por el circuito como organización estrella de las clases.

Frecuencia de tiempos de tarea en 4º curso						
Intervalos	3	6	9	12	15	más de 15
Valor	10	19	12	1	1	4
%	21	40	26	2	2	9

Las tareas por debajo de los 3 minutos de duración, han correspondido a las ubicadas en los espacios de introducción y culminación, cumpliendo unas funciones muy similares que las que venían desarrollando anteriormente en la Unidad didáctica de segundo curso.

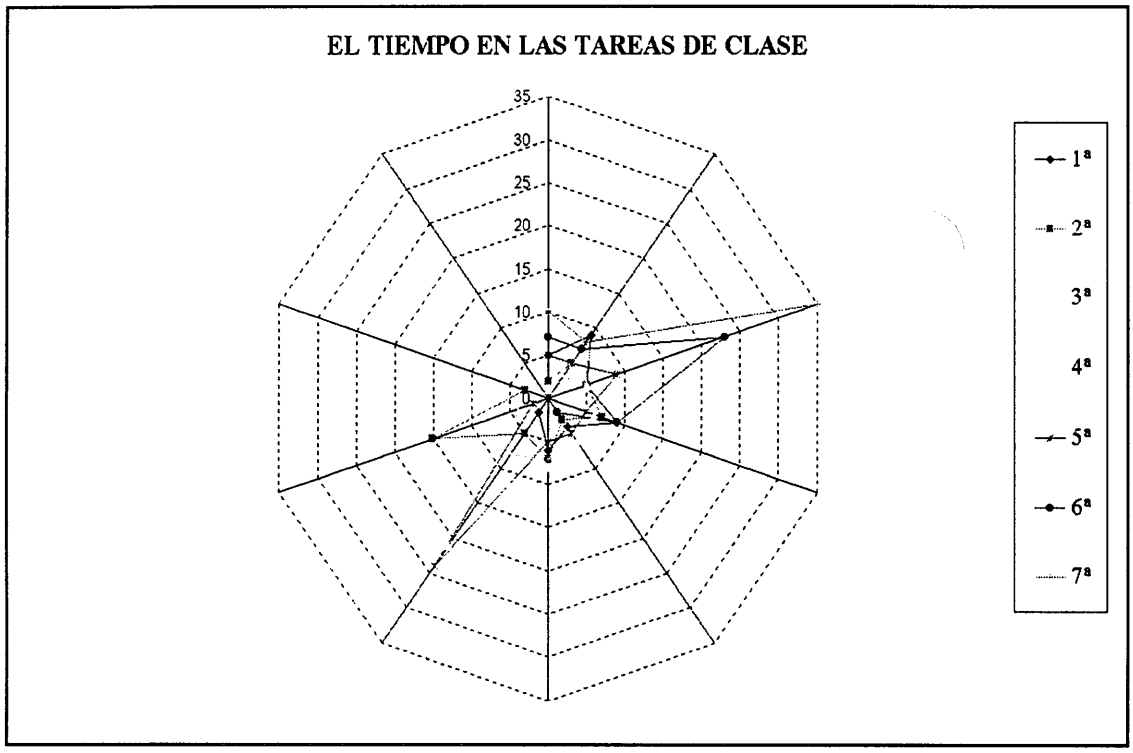


Gráfico 15

Vamos a reparar en primer lugar en las de mayor duración, ya que han supuesto el desarrollo principalmente de estrategias de circuitos; veamos algunos ejemplos:

Descripción de la tarea:
Explicación de las zonas de trabajo que componen el circuito.
Duración: 9 minutos
Organización: Se deja libertad a los alumnos para que decidan la zona de inicio del trabajo, ante la desigualdad de componentes en los grupos, el maestro realiza modificaciones en las agrupaciones para constituir grupos más equilibrados.
Recursos didácticos: Hojas de tareas explicativas de la tarea a realizar en cada zona.
Intervención del maestro:
Explica las tareas a realizar en cada zona.
Intervención de los alumnos:
Atienden a las explicaciones. Un niño o una niña, ante la demanda del maestro ejemplifican las tareas a realizar. En

una de las tareas (dominación en barra), los alumnos
piden al maestro modificar la tarea por un giro en la barra;
el maestro no acepta.

(Diario de Observación de 4º curso)

En el ejemplo anterior podemos observar como esta tarea sería preparatoria de la principal: realización del circuito de trabajo por los alumnos y alumnas. En este punto es interesante que resaltemos unos de los inconvenientes que plantea la organización de la clase utilizando el circuito: el tiempo de preparación es largo, por lo que debe ser una estrategia reiterada para que sea rentable, tal y como lo plantea el maestro objeto de nuestro estudio.

Descripción de la tarea:
1ª zona: Balancearse sobre la espalda tumbados en la
colchoneta agrupados.
Recursos didácticos: 1 colchoneta.
2ª zona: Voltereta adelante, sentados elevar la cadera con
piernas rectas, ½ giro a quedar en posición de tierra
inclinada, salto a agrupar piernas adelante y ponerse en pie.
Recursos didácticos: 2 colchonetas.
3ª zona: Giro sobre el eje transversal, sobre barra.
Recursos didácticos: 1 colchoneta y barra de madera.
4ª zona: Subidos en el plinton (dos cajones), salto con 1/4
de giro a caer dentro de un aro.
Recursos didácticos: Plinton y aro.
5ª zona: Realizar toreras sucesivas sobre banco sueco.
Recursos didácticos: 1 banco sueco.
6ª zona: Tumbados sobre mesa, deslizarse hasta poner las
manos en la colchoneta y realizar una voltereta hacia
adelante.
Recursos didácticos: mesa y colchoneta.
Duración: 3 minutos en cada zona de trabajo.
Organización: En cuartetos.

(Diario de Observación 4º curso)

En el ejemplo que vemos, podemos observar como estas *"macrotareas"*, o agrupaciones de pequeñas tareas bajo una organización sistemática, vienen a tener una duración de entre 12 y 20 minutos. Esta forma de planteamiento es bastante habitual en las clases de Educación Física, sobre todo si lo que estamos persiguiendo es que los alumnos y alumnas del grupo adquieran aprendizajes en habilidades motrices, bien sean básicas, genéricas o específicas. La rentabilidad de esta propuesta está en la iteración de la estrategia, ya que como planteamiento aislado de una clase suele dar más problemas que bondades.

El tiempo en las tareas de clase de 6º curso								
	Tareas							
Clase	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
1ª	13	8	13	10	4	2		
2ª	4	8	5	8	6	7	2	
3ª	0,5	11	3	3	16	6	11	2
4ª	1	2	2	4	10	6	18	2
5ª	3	4	3	5	40	2		
6ª	3	5	35	7	3	2		

Vamos a pasar por último a ver la evolución de los tiempos de tareas en el nivel superior (sexto curso), y desde esta triple visión intentar realizar una reflexión final sobre este espacio de análisis que hemos abierto. Reparemos en la tabla que se presenta de la evolución de los tiempos de clase en cada una de las tareas de cada una de las clases.

Es curioso ver el tiempo dedicado a la 1ª tarea de la Unidad, probablemente para explicar los contenidos a trabajar en la misma, perdiendose ese nivel de introducción en las restantes primeras tareas de clases sucesivas; vamos a completar esta primera visión desde el análisis de siguiente matriz de frecuencias de tiempos:

Frecuencia de tiempos de tarea en 6º curso						
Intervalos	3	6	9	12	15	más de 15
Valor	22	18	7	7	0	2
%	39	32	13	13	0	4

Podemos observar desde la matriz anterior y el **gráfico 16** como se produce un predominio de tareas cortas, por debajo de los 6 minutos de duración, esto pude tener una causa muy concreta, y la podemos encontrar en el planteamiento analítico utilizado por el maestro a la hora de plantear las clases, lo que obliga a una estructura de tarea corta, con mucha intervención del maestro para cambiar de una a otra y pasar al siguiente nivel de ejecución.

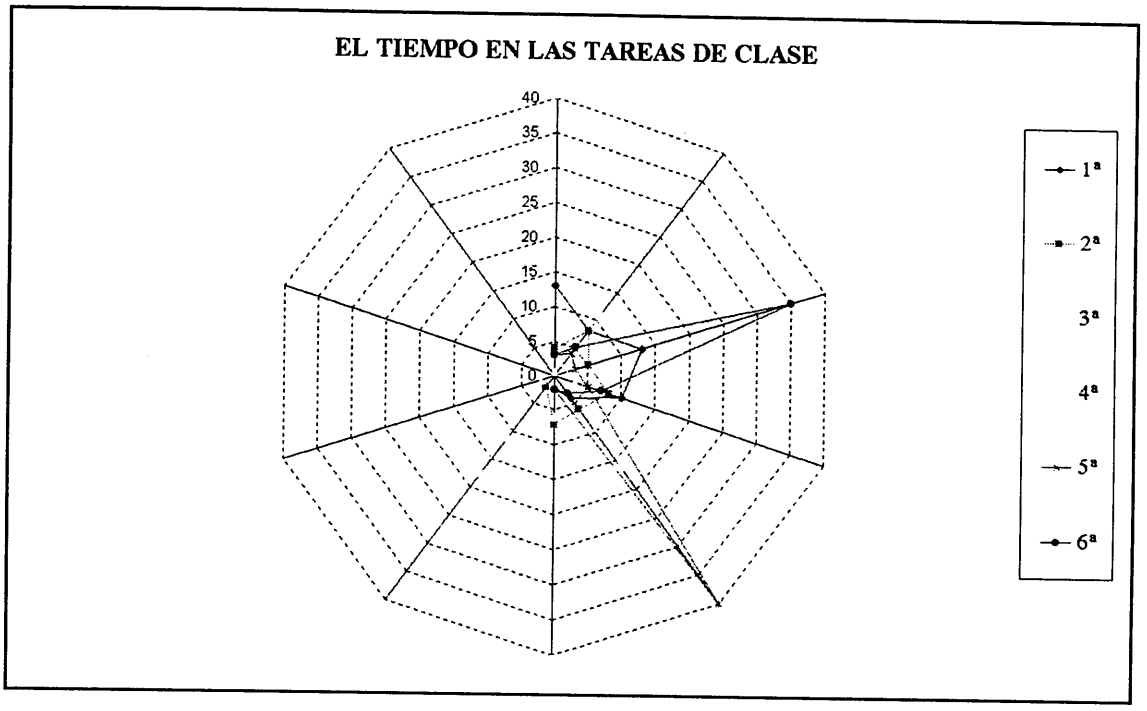


Gráfico 16

Voy a intentar validar esta hipótesis que hemos lanzado desde el análisis de una secuencia de tareas de clase:

45 Descripción de la tarea:
46 Juego: "Achicar balones", consiste en intentar mantener el
47 menor número de balones en nuestro campo, realizando
48 para ello golpeos con los brazos para lanzarlos al campo
49 contrario.

77 Descripción de la tarea:
78 Se coloca un pasador en cada grupo, y los demás por
79 orden deben devolver la pelota en una primera fase con
80 lanzamiento y posteriormente con un golpeo.

101 Descripción de la tarea:
102 Se lanza la pelota al aire con un golpeo de brazos, dejar
103 que bote y otro del grupo realiza un nuevo golpeo; se
104 mantiene un orden de intervención.

117 Descripción de la tarea:
118 Realización de un partido simulado sin red de dos contra
119 dos, dejando que la pelota de un bote en el suelo.

212 Realizar desplazamientos en distintas direcciones, parar y
213 adoptar posición fundamental.

226 Juego del a, e, i, o, u. Intentar dar cinco toques al balón
227 antes de que este caiga al suelo.

242 Dos niños cogen una cuerda con la mano y los otros dos
243 realizan pases de antebrazos por encima de ella.

260 Juego dos contra dos. Se permite que el balón de un bote
261 en el suelo antes de devolverlo al campo contrario.

317 Descripción de la tarea:
318 Que no caiga el balón. Intentar que el balón no caiga al
319 suelo mediante golpeos, posteriormente se modifica la
320 tarea para que se realice preferentemente golpeos de
321 antebrazos y dedos y finalmente el maestro demanda en
322 exclusiva golpeo con toque de dedos.

343 Descripción de la tarea:
344 Golpeo de dedos por parejas realizando un
345 desplazamiento hacia adelante.

375 Lanzamiento del balón al aire y recogerlo en la posición
376 de recepción. Progresivamente se va acortando el tiempo
377 de recepción hasta intentar llegar al golpeo.

399 Realizar toque dedos por parejas por encima de la red.

413 Juego de dos contra dos minipartido.

514 Saque de abajo de voleibol desde la línea.

534 Saque de abajo y recepción de mano baja por parte de un
535 compañero situado frente a él. Posteriormente se complica
536 pidiendo además de la recepción, un toque de dedos de un
537 tercer compañero del grupo.

554 Partido 4 contra 4.

652 Descripción de la tarea:
653 Realización del circuito. Explicación de las zonas de
654 trabajo.
655 1ª zona de trabajo: Sacar desde un lado de la red, a dar en
656 una colchoneta situada en el otro campo.
657 Recursos didácticos: Red y dos colchonetas y un balón
658 por pareja.
659 2ª zona de trabajo: golpeo de antebrazos contra la pared.
660 Recursos didácticos: un balón por alumno.
661 3ª zona de trabajo: Toque de dedos con bote previo
662 pasando el balón al campo contrario por encima de la red.
663 Recursos didácticos: red y 1 balón por cada dos grupos.
664 4ª zona de trabajo: Igual que la anterior tarea pero ahora
665 con toque de antebrazos.

700 Se establecen las instrucciones para jugar partidos de 4 x 4

728 Partidillos cuatro contra cuatro en la red. Se forman 5
729 equipos. Un equipo evalúa el resto juegan minipartidos.

(Diario de Observación 6º curso)

En la secuencia de tareas rescatadas, podemos observar cómo se produce una mezcla entre tareas predominantemente *"técnicas"*, con una clara finalidad de aprender la habilidad específica correspondiente, con otra serie de tareas de *"aplicación"*, donde con un planteamiento más lúdico, se trata de afirmar la habilidad trabajada anteriormente en situaciones de juego simulado.

Las secuencias que han aparecido de cada una de las clases, son las siguientes:

1ª clase: A. ⇨ T. ⇨ T. ⇨ A	***2ª clase: T. ⇨ A. ⇨ A. ⇨ A.***	***3ª clase: T. ⇨ T. ⇨ T. ⇨ T. ⇨ A***
4ª clase: T. ⇨ T. ⇨ A	***5ª clase: (T. ⇨ T. ⇨ T. ⇨ T.) ⇨ A***	***6ª clase: A. ⇨ Evaluación***
**** A: Tarea de aplicación.***	**** T: Tarea de tecnificación.***	

Creo que este análisis confirma la hipótesis lanzada anteriormente, de una fuerte presencia de tareas analíticas en las clases, a excepción de la 2ª que presenta una carga muy fuerte de tareas de aplicación, y de la última, donde la evaluación marca un planteamiento organizativo que posibilite al maestro poder atender al grupo de evaluación sin interferencias del resto de los alumnos y alumnas de la clase.

La pregunta sería: ¿La estrategia de tareas y tiempos es la adecuada para alcanzar los objetivos previstos en la Unidad?. Consideramos que no, los aprendizajes específicos son de difícil asimilación y requieren una repetición imposible de producirse en los escasos tiempos que nos facilitan las clases. Ante estas estrategias probablemente debemos replantear los objetivos a alcanzar cuando planteemos en nuestras clases la primera espiral de aprendizaje de las habilidades específicas de un deporte.

8.7.2.- Los agrupamientos. La base de una buena dinámica de clase:

Como viene siendo ya habitual, realizaré una primera aproximación a este espacio desde un análisis cuantitativo, posteriormente pasaré a un mayor nivel de profundización para hacer

hincapié en ¿quien toma las decisiones? Y desde aquí estar en disposición de entrar en la reflexión sobre un aspecto de la clase que considero fundamental, dado que será el primer detonante de otra serie de aspectos vinculados al mundo de las relaciones que se producen en el aula, especialmente entre los alumnos y alumnas del grupo, el espacio de mayores posibilidades de trabajo de las normas, valores y actitudes deseables de propiciar desde la Educación Física.

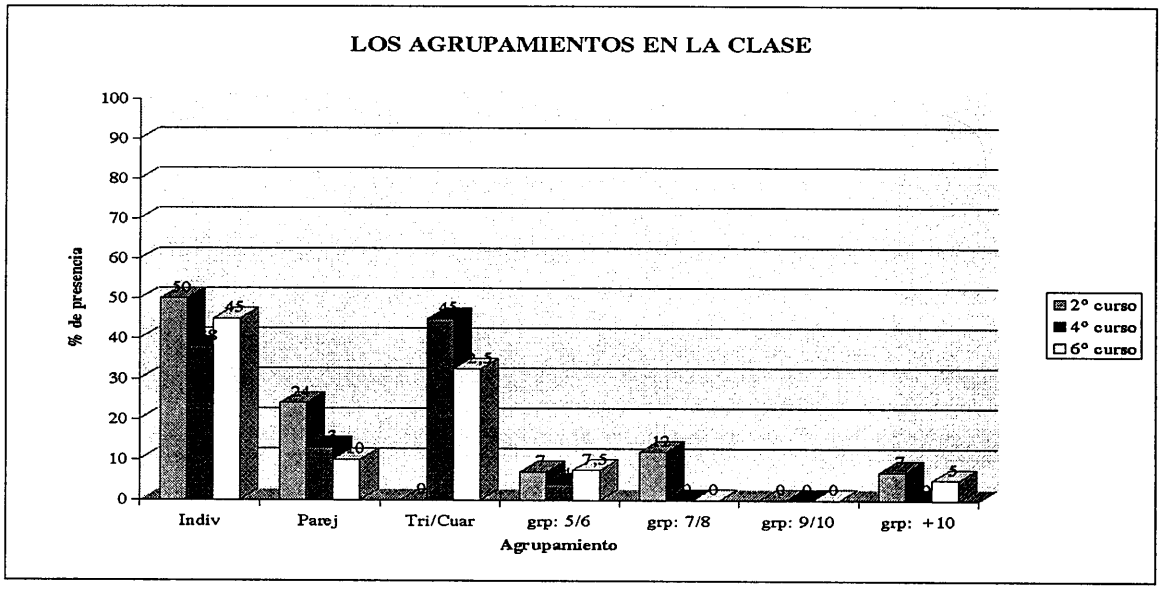


Gráfico 17

En la matriz y en el **gráfico 17**, podemos observar los agrupamientos que se producen en cada uno de los grupos estudiados; los datos se ofrecen porcentualmente, valorándose su presencia en el desarrollo global de la Unidad Didáctica. Indicar la fuerte presencia del trabajo individual y por parejas en el segundo curso, por contra en cuarto es de destacar un predominio de agrupaciónes de tres o cuatro alumnos o alumnas para realizar las tareas, probablemente fruto de la presencia constante del trabajo en circuito, que obliga a hacer los grupos en torno a ese número de componentes.

Los agrupamientos en la clase de Educación (expresados en %)

	Individuales	Parejas	Trios/Cuart	Grupo: 5/6	Grupo: 7/8	Grupo: 9/10	Grupo + 10
2° curso	50	24	0	7	12	0	7
4° curso	38	13	45	4	0	0	0
6° curso	45	10	32,5	7,5	0	0	5

La organización de los alumnos y alumnas de sexto curso, se plantea con un trabajo individual o por tríos o cuartetos; a modo de síntesis global, decir que el trabajo individual es el que mayor presencia tiene, seguido a distancia por planteamientos de trabajo en grupos de tres o cuatro alumnos o alumnas y por el trabajo en parejas. Sobre esta base prácticamente se han construido las organizaciones de las clases de las tres Unidades Didácticas analizadas.

Si los datos recabados desde la observación de las clases, los reconstruimos en torno a cada uno de los tres grandes momentos de la clase, podemos obtener una *"Clase ideal"* de cada uno de los tres niveles observados desde el punto de vista organizativo.

Veamos como quedan reflejadas las clases ideales a las que hacíamos mención anteriormente desde el **gráfico 18**. En ellas podemos observar el siguiente planteamiento de organización predominante:

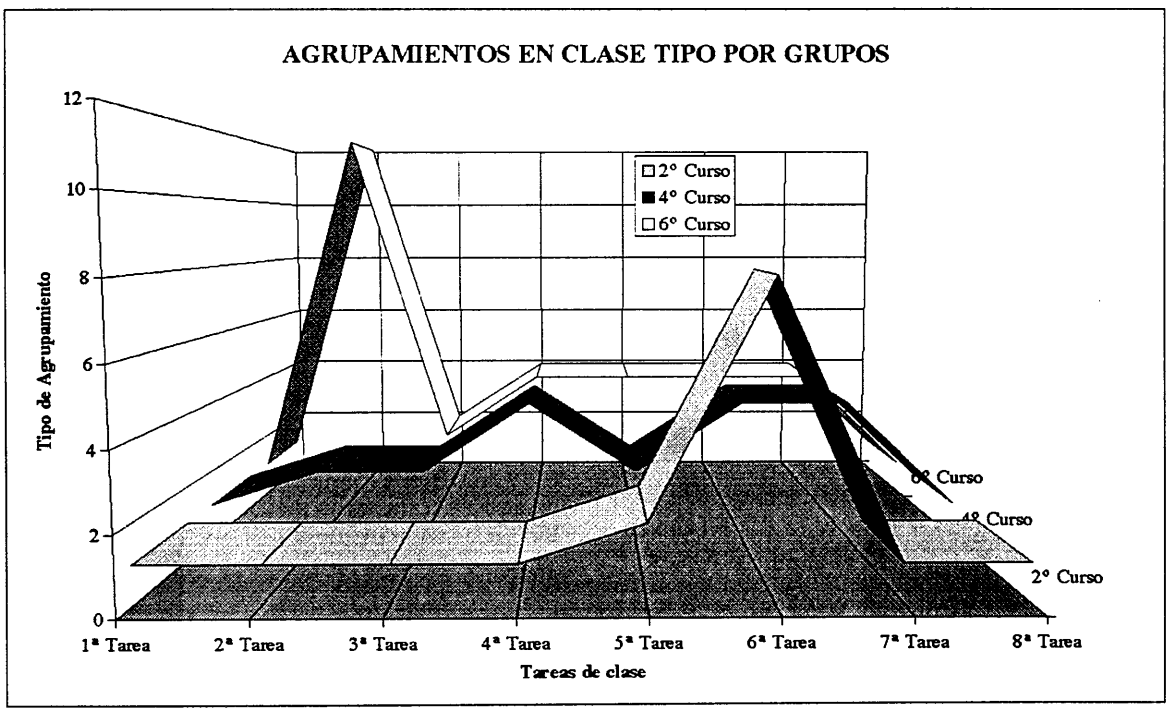


Gráfico 18

En la *"clase ideal"* de segundo curso el trabajo individual es el predominante sobre el resto, solo roto en tareas ocasionales donde se trabajaría por parejas o se realizarían agrupaciones en equipos de 6/8 alumnos o alumnas para realizar normalmente planteamientos jugados. Tanto el inicio como la finalización sería con tareas individuales.

El grupo de cuarto curso presenta una organización ideal para su clase tipo, bastante diferente del curso anterior, predominan las organizaciones en grupos de 4 alumnos o alumnas, formados fundamentalmente para el trabajo en circuito. Los grandes grupos no aparecen en esta clase, situación que no propicia la aparición de tareas de animación basadas en el juego. Al igual que en el curso anterior, tanto la tarea de inicio como la de culminación sería de tipo individual.

Por último, en sexto se aprecia un comienzo de clase con una tarea individual de introducción, para pasar a una actividad lúdica que suele estar vinculada con un juego de aplicación de las tareas propuestas para la clase y que al tiempo suele servir de introducción a las tareas del día. Posteriormente, el trabajo de tecnificación y pequeñas situaciones de aplicación en forma jugada, se suele realizar en grupos de cuatro, para culminar esta *"clase tipo"* con una reflexión final realizada desde una organización individual.

Esta primera aproximación, nos da pie para pasar a un análisis de las tomas de decisiones presentes a la hora de decidir los agrupamientos, la reflexión voy a realizarla teniendo en cuanto cuatro ángulos de análisis diferentes: ¿cuál ha sido la intervención del maestro en la toma de decisiones de los agrupamientos?, ¿en qué momento ha sido una decisión en manos de los alumnos o alumnas del grupo?, ¿cuándo ha sido una decisión compartida? Y por último ¿qué presencia ha tenido el azar en la toma de decisiones?.

Veamos gráficamente las respuestas a los interrogantes planteados, para pasar posteriormente a una visión de contexto: El **gráfico 19**, construido a partir de las frecuencias de aparición de las unidades de texto que hacen referencia a cada una de las cuatro posibilidades de decidir las agrupaciones planteadas con anterioridad, no deja espacio a la duda: el maestro a la hora de organizar los grupos, cede en este espacio las decisiones a los alumnos y alumnas, y salvo esporádicas actuaciones conjuntas o decisiones dejadas en manos del azar, es un espacio de la clase claramente dominado por ellos.

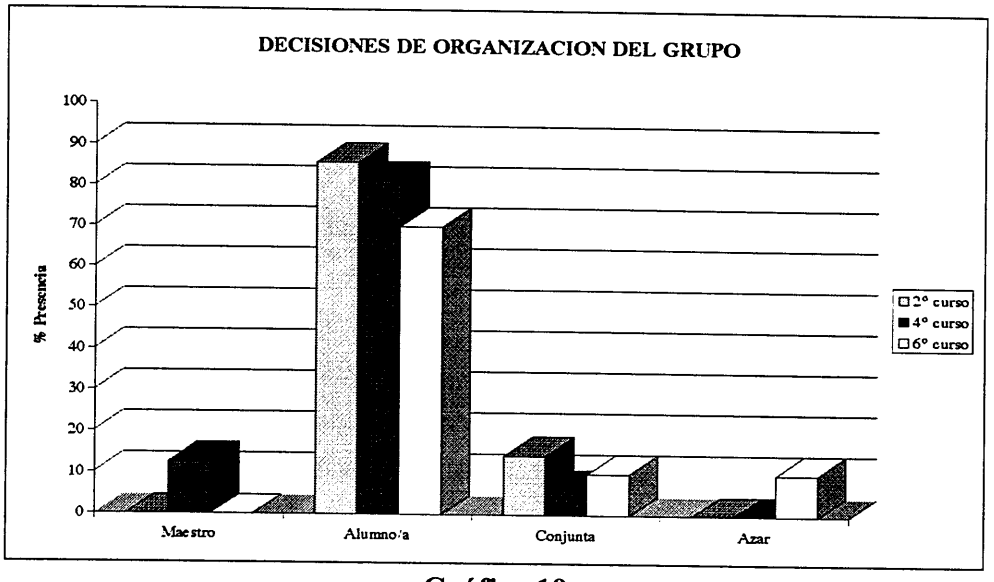


Gráfico 19

Pasemos a realizar un análisis más detallado de este punto y descubramos aquellos aspectos más interesantes para la reflexión, especialmente vinculados al espacio de las relaciones entre los alumnos y alumnas del grupo y más concretamente en cómo afecta esta inhibición en la toma de decisiones por parte del maestro, en temas importantes como pueden ser: el tratamiento del género desde el aula de Educación Física o la inclusión en las aulas de niños y niñas con necesidades educativas especiales, especialmente en el aula de Educación Física, donde los alumnos y alumnas del aula de Educación especial del centro se integran con el resto de niños y niñas de su edad.

Comencemos rescatando algunas unidades de texto de los diarios de observación, para posteriormente ampliar la información con la opinión de los alumnos y alumnas y del maestro objeto del estudio:

587 Organización: Parejas formadas libremente sin la
588 intervención del maestro. Se forman parejas de género,
589 salvo una pareja mixta forzada por el maestro al ser los
590 dos únicos niños que quedaban.

(Diario de Observación 2° curso)

Los alumnos y alumnas toman sus decisiones por intereses, fundamentalmente de tipo afectivo, aunque en algunas tareas que se precisa buena competencia motriz, pueda sacrificarse esta opción por jugar al lado de un compañero o compañera que tenga un buen nivel de ejecución.

Los grupos, en cuanto a sus miembros, son bastantes reiterativos, aspecto que perjudica las relaciones, especialmente de aquellos alumnos o alumnas que suelen tener una peor aceptación entre los miembros de la clase.

608 Organización: Parejas creadas por intereses. Se manifiesta
609 el género como el primer condicionante de la organización.
(Diario de Observación 4º curso)

En este ejemplo tenemos uno de los primeros problemas que se manifiestan de forma más clara, la primera decisión para formar los grupos se toman desde la pertenencia a uno u otro género, nos encontramos ante un primer escollo de difícil solución en las clases: ¿como conseguir que los niños y las niñas compartan los grupos de juego durante el espacio de la clase, se respeten y comiencen a ser tolerantes con el otro género?, y digo dentro del espacio de clase, porque el segundo nivel de integración, fuera del contexto reglado del aula, es ya una tarea que requeriría una intervención mucho más compleja para poder alcanzar resultados significativos.

Una de las dudas que siempre han rondado en mi cabeza cuando se ha planteado el tema del género en las clases de Educación Física, es si la no inclusión de niñas en los grupos de juego de los niños o viceversa, es un problema, más de niveles de competencia motriz que de pertenencia a uno u otro género; realizo esta reflexión porque no solamente son las niñas quienes son excluidas de los grupos de niños o viceversa, también se produce una exclusión de aquellos alumnos que no dan el nivel motor adecuado, a pesar de ser del mismo género. Sin duda este tema debe ser espacio de una más rigurosa reflexión desde investigaciones futuras.

82 Organización: En grupos de 4 o 5 alumnos que se forman
83 libremente. Es de destacar los grupos por género y la no
84 integración de los niños con N.E.E. que forman grupo
85 aparte con el educador, salvo el niño del triciclo que si se
86 integra en un grupo normal.
(Diario de Observación 6º curso)

Aquí tenemos el problema anteriormente planteado, con el añadido de la discriminación de los alumnos y alumnas de Necesidades Educativas Especiales, este tema es el segundo punto crucial que considero debemos abordar desde este espacio. ¿Integrar es simplemente compartir espacios y tareas comunes?; esta sería una pregunta a plantearnos a la hora de valorar la presencia en nuestras clases de niños o niñas con necesidades educativas especiales, la verdadera inclusión o integración de estos alumnos y alumnas debe partir desde la toma de decisiones previas del

maestro, para facilitar realmente que compartan no solo espacios o tareas comunes, también deben compartir grupos de participación comunes, a pesar de que sea duro para los alumnos *"normales"* tener que compartir la realización de una tarea con un compañero o compañera que difícilmente podrá aportarle una respuesta adecuada a sus necesidades de aprendizaje, no así de educación.

Desde la posición en la que nos encontramos, cabría tratar de responder seguidamente a la siguiente pregunta: ¿Quien debe decidir los agrupamientos para realizar las tareas de aprendizaje?; veamos la opinión de las dos partes interesadas en este espacio: el maestros y los alumnos y alumnas de cada uno de los grupos, conozcamos sus opiniones y desde ellas intentemos realizar una reflexión de mayor calado:

*782 *P : Vamos a entrar ya para acabar en el tema de los*
783 agrupamientos en la clase, este ha sido un espacio para mi
784 significativo, que ha sido la prácticamente no intervención por
785 tu parte a la hora de hacer los agrupamientos, y la mayoría de
786 ellos has dejado que sean los propios alumnos, ...
*797 *R : No, no, también ... perdona que interrumpa, a veces ... a*
798 lo mejor no ha coincidido en tus clases, pero suelo utilizar
799 otro sistema donde dependiendo del material la agrupación o
800 los agrupamientos han sido por color, o por ... con carácter
801 obligatorio ...
*802 *P : ¿Lo has hecho en momentos ... por ejemplo dar a los*
803 niños un peto y a otros niños un balón y decir juntar un peto
804 con un balón ... ?.
*805 *R : Pero a veces, a veces ese agrupamiento ya ha durado para*
806 toda la clase, porque suelo crear ... me gusta más el primero,
807 si tú tienes que trabajar con alguien, como si te tienes que
808 casar con alguien, como no sea que tú lo escojas, vas mal y
809 estás con la cara ... te digo lo que te he dicho antes, si no te
810 gusta lo que estás haciendo y te lo estás pasando mal ... ,

(3ª entrevista al profesor)

Efectivamente también aparecen agrupamientos decididos por azar, pero la realidad o el pensamiento del maestro lo podemos encontrar claramente expresado al final de las unidades de texto seleccionadas:

"... si tú tienes que trabajar con alguien, como si te tienes que casar con alguien, como no sea que tú lo escojas, vas mal y estás con la cara ... te digo lo que te he dicho antes, si no te gusta lo que estás haciendo y te lo estás pasando mal ... ,"

La pregunta sería en este caso la siguiente: ¿Cuales son nuestras pretensiones desde los

agrupamientos. Evitar el conflicto y propiciar un buen desarrollo de tareas, o buscar situaciones desde las que poder educar, en valores y actitudes a nuestros alumnos y alumnas?. La respuesta probablemente sería también doble: Educar y facilitar el ritmo de las tareas de clase; el poder alcanzar ambas cosas al mismo tiempo es complejo, se puede intentar, desde mi opinión, mediante la incorporación en la toma de decisiones de un elemento poco utilizado, pero que los niños y niñas conocen muy bien cuando tienen que ser ellos mismos quienes decidan sus grupos de juego: el azar.

Ahora bien creo que la Educación Física debe abrir una puerta a la tolerancia, el respeto, la cooperación y aunque sea un camino duro y no habitual en el marco social en el que nuestros alumnos y alumnas se tienen que desenvolver día a día, nuestro área puede encontrar por la vía de los valores mucha de su propia identidad dentro del marco curricular. Los alumnos y alumnas como personajes directamente implicados en este espacio de decisión, también tienen sus opiniones al respecto, vamos a conocerlas:

**R : A mí me da igual. Nosotras. A mí me da igual. A mí me da igual. Yo que se ... nosotras.*
**P : ¿Por qué vosotras ?. A ver.*
**R : Porque si queremos estar con un compañero y luego nos pone con otro pues nos aburrimos.*
**P : ¿Preferís estar con quien vosotras queréis ?.*
**R : Yo que nosotras hagamos los grupos porque por ejemplo hay gente que no nos cae bien y que a lo mejor no nos gusta como hace las cosas y ...*

(Entrevista alumnas de 2º curso)

**P : Atenderme, lo que yo os pregunto es ¿si os gusta hacer los grupos o preferís que el maestro haga los grupos él ?. Empezamos en orden, venga.*
**R : Nosotros. Nosotros. Nosotros. Nosotros. Nosotros.*

(Entrevista alumnos de 2º curso)

Las alumnas y los alumnos de segundo tienen las ideas muy claras al respecto, prefieren que la decisión de los grupos esté en sus manos, para ellas y ellos por encima de cualquier razón siempre estarán sus intereses y sus amigos o amigas. La rotundidad de los niños no se manifiesta tan claramente en el grupo de niñas, pero debemos tener claro que el enemigo es duro, pero que a pesar de ello sigo pensando que la renuncia no se debe producir de antemano, es el momento de ir rompiendo las barreras, cuanto más se deje probablemente será más complejo acometer este aspecto.

En el grupo de cuarto curso, las opiniones empiezan a ser más reflexivas, se comienza a valorar las ventajas y desventajas de asumir esta decisión desde una perspectiva o desde otra, pero veamos las opiniones recogidas:

*46 *P: Me he dado cuenta de que normalmente os ponéis*
47 niñas juntas y los niños juntos ... ¡eh !, me imagino que
48 preferís hacer los grupos vosotros o vosotras ¿a ver ?.

*49 *R : Es que mucha gente ... muchas veces pues nos*
50 ponemos ... a mí no es que siempre me guste estar con las
51 niñas no me importa estar con los niños, pero es que luego
52 se ponen a decir ¡tú quieres a éste porque te has puesto
53 con él !, entonces no nos podemos poner con niños,
54 porque ellos se ponen con niñas y dicen : ¡Alicia quiere a
55 éste y al otro ! ... ; a mí no me parece justo que siempre
56 cuando vayan a hacer los grupos siempre cogen los
57 mismos y como yo y otros niños nos quedamos solos,
58 entonces no es justo que no elijamos nosotras.
*60 *R : Pero hay algunos niños que también quieren estar con*
61 las niñas, pero como hay muy pocos niños algún grupo
62 tendrá que ser entero de niñas.
*101 *P : ¿Si tuvierais que elegir entre hacer los grupos*
102 vosotros o el maestro, casi, casi con qué os quedaríais ?.
*104 *R : Yo que lo hiciera el profe. Yo que lo hiciera el profe.*
105 Yo que no, que yo me buscara la pareja, es que cuando
106 hay muchas niñas ... hay una niña que se llama Ana Pérez y
107 María, que siempre están juntas, es que no se separan ni
108 para dormir, cómo son amigas, pero están siempre juntas.

(Entrevista alumnas de 4° curso)

Es interesante observar como no existe un rechazo frontal a trabajar con el otro género, es más hay incluso cierta predisposición, si no fuera por los inconvenientes sociales que puede acarrear el trabajar en la clase con un niño y que ya se quede el "sambenito" de que te gusta, especialmente si esto no es cierto.

*61 *P : Y entonces ¿qué preferís ?, ¿os gusta hacer los grupos*
62 vosotros o que el maestro haga los grupos ?.
*63 *R : Nosotros, nosotros.*
*64 *P : ¿Preferís hacerlos vosotros ?.*
*65 *R : Sí, sí. Yo, pues a mi me gusta más hacerlo nosotros,*
66 porque coges a tus amigos con los que más te llevas bien,
67 pero es que ... yo creo que es más justo porque a lo mejor
68 cogemos por ejemplo a "A ", "D ", "A ", "A ",
69 "E " y cogemos a los más buenos para jugar, pero sin
70 embargo el maestro a veces pone a muchos buenos y otras
71 veces pone a muchos malos, pero casi siempre lo hace,...

(Entrevista alumnos de 4° curso)

Podemos observar como se manifiestan en la línea expresada anteriormente de la elección de grupo por intereses afectivos, y atención al dato, en la respuesta se integra de forma indiscriminada a alumnos y alumnas, con esto quiero expresar una vez más que quizás la hipótesis de una discriminación por niveles de ejecución, más que por simplemente el género, cobra mayor fuerza y nuestra atención prioritaria en las clases debiera enfocarse más hacia ese aspecto que a la integración de géneros.

Aparece en el texto seleccionado una reflexión interesante reconociendo que el maestro, a pesar de no respetar sus intereses cuando toma él la decisión, procura buscar el equilibrio entre los grupos; siempre haciendo este análisis desde un enfoque estrictamente competitivo.

Veamos que es lo que opinan al respecto los alumnos y alumnas de sexto curso:

*31 *P :... Cuando hacéis los grupos*
32 para dar la clase, los grupos de trabajo para dar la clase, ¿qué
33 preferís, qué los haga el maestro o hacerlos vosotros ?.
*34 *R : Nosotros.*

(Entrevista alumnos de 6º curso)

La respuesta de los alumnos al respecto es tajante, prefieren que sea una decisión de ellos, antes de correr el riesgo de caer en un grupo con compañeros o compañeras que no sean de su agrado. En cambio las niñas tienen una actitud más abierta y crítica frente al problema y hasta se plantean una reflexión en contra de algo que parece se da por supuesto: Los grupos ante todo deben ser de género.

*91 *P : Entonces, en definitiva ¿preferís, los grupos hacerlos*
92 vosotras ?, ¿no ?.
*93 *R : Sí, o mixtos, porque no siempre vamos a ir niñas, ... o*
94 a sorteo, a sorteo, ... niños y niñas. No a sorteo no porque
95 siempre puede haber alguna niña sola, porque como somos
96 ocho, es que sólo somos ocho, bueno y "M". Es que
97 cuando hacemos los grupos se pone a dos niñas juntas y el
98 resto niños. Es que sería mejor hacerlos mixtos pero como
99 tú quisieras porque por ejemplo si este es mejor niño que
100 otro, pues te pones con ese niño. Pero lo que pasa es que
101 los niños siempre se ponen en su grupillo y entonces ya no
102 nos podemos meter nosotras y entonces si nos metemos
103 una de nosotras pues tiene que ser buena y además
104 entonces con todos los niños ellos hacen fútbol y nosotras
105 ahí mirando ¿no ?...
*106 *P : O sea, que si fuera a lo mejor un grupo de dos niños y*
107 dos niñas bien ¿no ?, pero eso de que vaya una niña con

108 tres niños, no, eso no os gusta tanto ¿no ?.
*109 *R : No.*

(Entrevista alumnas de 6º curso)

Las respuestas que acabamos de recibir nos confirman aún más las hipótesis previas planteadas, no es tanto un problema de género como de niveles de ejecución. Por otra parte las niñas plantean casi a niveles de conquista el poder relacionarse en un grupo mixto donde sean respetadas y aceptadas desde sus limitaciones, sin que ello sea un inconveniente para poder pertenecer a un grupo determinado.

Esta actitud abierta del grupo de alumnas, choca con la postura tan cerrada que manifiestan los alumnos para facilitar en sus grupos la entrada de compañeras, en este aspecto hay una valoración mucho mayor del éxito en el juego, y que este éxito en cierta medida viene condicionado desde una correcta selección de los compañeros de equipo.

Como reflexión final de este espacio podríamos extraer las siguientes conclusiones:

Las posibilidades de facilitar las relaciones de género y la inclusión en los grupos de tareas a alumnos y alumnas de diferentes niveles de ejecución motriz, pasa por la premisa de intervenir en la formación de los grupos de clase por parte del maestro, bien mediante su directa intervención, aspecto quizás no muy recomendable, pero necesario en algunas ocasiones, o desde estrategias de azar que faciliten estas organizaciones heterogéneas de los grupos de trabajo.

625 Partiendo de una pareja previa, esta debe cazar un trío y
626 posteriormente un cuarteto, cuando son 4, se parten en dos
627 parejas y continúan la caza. Así hasta que no quede nadie sin pareja.

(Diario de Observación de 6º curso)

El espacio de decisiones de organización, bien planteado puede ser un espacio muy valioso para encauzar el trabajo actitudinal del área, propiciando en nuestros alumnos y alumnas actitudes de tolerancia, respeto y cooperación, que se superpongan a actitudes competitivas y selectivas muy habituales en el desarrollo de las tareas jugadas del área.

La demanda de los alumnos y alumnas hacia este tipo de intervención es escasa, pero esto no debe ser justificación para decidir la no intervención y dejar que se sigan manteniendo los status establecidos en el grupo, sin dar oportunidad a los más débiles y rechazados de incorporarse a los grupos de los líderes y aceptados en el grupo de clase.

En esta toma de decisiones, está mucho de lo expresado en capítulos anteriores, de mantener una actitud preventiva y educativa frente a los valores, no dejando que nuestras intervenciones en esta dirección queden relegadas al espacio de aparición limitado a la corrección de actitudes negativas surgidas durante la clase:

692 Intervención del maestro:
693 Reclama la atención y dice: "voy a contar lo que menos
694 me ha gustado de la clase de hoy"; entra en una reflexión
695 para incidir en el cambio de actitud de los niños frente a la
696 competición.
697 "Hemos jugado", es la propuesta de canto del maestro
698 frente a la realizada por los niños de "hemos ganado".

(Diario de Observación 2º curso)

Lógicamente no decimos que no haya que intervenir también frente a este tipo de actitudes, al contrario, entendemos que en la labor de todo maestro o maestra de Educación Física debe estar una clara intervención en este sentido. Pedimos una actitud más beligerante, para propiciar que no tengan presencia en nuestras clases actitudes negativas que deban ser corregidas.

699 Intervención de los alumnos:
700 Atienden y finalizan cantando la nueva propuesta de
701 canción del maestro.

(Diario de Observación 2º curso)

No debemos olvidar que tras una buena intervención del maestro, normalmente encontraremos una buena respuesta por parte de nuestros alumnos y alumnas.

8.7.3.- Los Recursos Didácticos. La gran necesidad del área:

Quiero comenzar este espacio con una breve aclaración terminológica, ya que dentro del saco de *"Recurso Didáctico"* se ha introducido habitualmente una gran gama de actuaciones del docente en el aula, así como materiales e instalaciones susceptibles de ser utilizadas para el desarrollo de las tareas. Yo voy a entender por *"Recursos Didácticos"*, los materiales y las instalaciones que el maestro va aponer en juego en las tareas de enseñanza y aprendizaje para facilitar la realización de las mismas por parte de los alumnos y alumnas.

Aclarado el término, recordar cómo en el análisis del contexto ya se hacía una breve referencia a este capítulo, indicándose la riqueza de recursos, especialmente *"pequeño material"* con que contaba el centro debido a sus peculiaridades de financiación. Ahora es el momento de analizar que recursos se han utilizado en las clases observadas, cómo se han utilizado y la finalidad de los mismos; aclarar que vamos a centrarnos en el material, dado que las instalaciones, descritas en el capítulo anterior permiten poco juego a la hora de enriquecer la tarea.

A la hora de realizar el análisis de este espacio, hay tres interrogantes a las que inicialmente quiero dar respuesta:

¿Qué proporción de recursos didácticos se han puesto en juego para acercar las tareas de aprendizaje a los alumnos y alumnas desde los tres ámbitos de actuación: conceptual, procedimental y actitudinal?.

¿Se han utilización de los recursos didácticos para propiciar ambientes de aprendizaje en las clases de Educación Física?.

¿En que medida se han planteado tareas alternativas para transformar tareas no formales de colocación o recogida del material en tareas educativas de cara al alumnado?.

Para dar respuesta a la primera pregunta, se ha realizado un cruce entre nudos utilizando el programa *"Nudist"*, para identificar los recursos didácticos en las tareas conceptuales, procedimentales y actitudinales presentes en las clase, los resultados los podemos ver en la siguiente tabla:

Los recursos didácticos en las tareas de clase			
Curso	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
2° curso	0	66	0
4° curso	4	58	0
6° curso	1	27	0

Como era de preveer, la presencia de recursos didácticos para dar respuesta a tareas de corte procedimental es totalmente abrumadora, no nos descubre nada no esperado, ya que en el anterior análisis de las tareas, ya se producía estas grandes diferencias a favor del procedimiento. La riqueza de utilización de recursos ha sido grande, destacándose la presencia de *"pequeño material"* a la hora de trabajar con el grupo de segundo curso, recordar que la Unidad Didáctica estaba centrada en Lanzamientos y Recepciones, lo que ha permitido a los alumnos y alumnas experimentar estas habilidades con materiales de diverso tamaño, peso, textura y aerodinámica; este aspecto ha enriquecido mucho las clases y sobre todo a mantenido un nivel de interés alto entre el alumnado, ya que cada día podríamos decir que era una experiencia nueva con un material diferente al del día anterior:

124 Recursos didácticos: Neumáticos y saquitos en una zona,
125 tubos de cartón y jabalinas caseras en otra, discos en otra
126 y balones de baloncesto y un medicinal en otra.

154 Recursos didácticos: 5 Balones de baloncesto, 1 balón
155 medicinal, 6 discos voladores, 6 saquitos y 4 neumáticos,
156 3 tubos de cartón y 3 jabalinas caseras.

316 Recursos didácticos: Cinta elástica, pelotas, petos y pista

468 Recursos didácticos: Muy variados: Colchoneta de saltos,
469 colchonetas normales, bancos suecos, plinton, elementos
470 de gomaespuma, pequeño material, ...

630 Recursos didácticos: bolsa de plástico y pelota por
631 parejas.

675 Recursos didácticos: 1 pelocometa por pareja.

(Diario de Observación 2º curso)

En las clases de cuarto curso las presencia de recursos se ha centrado más en material normalizado de gimnasio, dando una respuesta excelente a las demandas de los contenidos de la Unidad Didáctica. Es de destacar también que las organizaciones en *"circuito"*, muy habituales en este grupo, han facilitado enormemente la utilización al máximo del material disponible, propiciando unas realizaciones de las tareas de forma muy fluida y con escasos tiempos de espera:

51 Recursos didácticos: Material diverso de gimnasia (banco
52 sueco, plinton, colchonetas, etc)
115 Recursos didácticos: dos colchonetas
123 Recursos didácticos: Barra de madera y colchoneta.
127 Recursos didácticos: Trampolín y colchoneta.

(Diario de observación 4º curso)

Por último, el material utilizado en sexto curso ha estado fundamentalmente centrado en balones de voleibol (blandos y normales), con el apoyo de una goma para formar una multired a lo largo de la pista polideportiva. Esporádicamente se ha utilizado una red larga para las clases, pero sus problemas de montaje han hecho desistir de su uso al maestro. Los recursos han sido excelentes para las necesidades que demandaban las tareas, el número de balones permitía un trabajo en pequeño grupo, parejas o individual, por lo que podemos decir que no podemos entender como factor limitador los recursos disponibles.

53 Recursos didácticos: Pista, cinta elástica, un balón por
54 cada niño.

87 Recursos didácticos: Un balón blando por cada grupo.
265 Recursos didácticos: 1 balón por grupo y cuerdas, Cintas
266 elásticas (3).

326 Recursos didácticos: Dos balones de playa grandes. Red
327 de 25 metros que parte en dos el campo longitudinalmente.

(Diario de Observación 6º curso)

Buscando los escasos recursos didácticos para acercar los conceptos a los alumnos y alumnas, solamente podemos citar dos:

97 Recursos didácticos: Hojas de tareas explicativas de la
98 tarea a realizar en cada zona.

(Diario de Observación 4º curso)

26 Recursos didácticos: Pequeña pizarra tipo vileda.

(Diario de Observación 6º curso)

Esta precariedad de recursos para facilitar aprendizajes conceptuales en los alumnos y alumnas de Primaria es uno de los problemas más significativos del área de Educación Física, estamos muy faltos de experiencias que aporten una línea coherente de cómo trabajar los conceptos desde el área y cuales pueden ser los recursos didácticos más adecuados para lograr el objetivo. El mercado editorial está comenzando a preocuparse de un área, hasta la fecha desierto de propuestas en este sentido, pero con un planteamiento de enseñanza conceptual asentado en la tradición de las áreas instrumentales clásicas; este planteamiento es poco aceptable para un área que ofrece sus vivencias desde una pista polideportiva o un Gimnasio y utilizando como base de las mismas el movimiento.

92 ..., no lo hago porque no se cómo abordarlo
93 exactamente, y tampoco quiero meterme en un libro como
94 cuando tenía la hora y media con tercero, me parece ridículo,
95 han comprado un libro y vamos a centrar el trabajo conceptual
96 ahí, se mezclan las dos cosas, pero ya te digo no es que no la
97 aborde porque me de miedo la teórica, no está bien definido el
98 marco conceptual y por eso tampoco me esfuerzo en ello,
99 también quiero que sea una actividad motriz la Educación
100 Física mas que otra cosa.

(3ª entrevista al profesor)

El maestro y los alumnos y alumnas no identifican como Educación Física contestar a una serie de actividades que se proponen desde un cuadernillo, sentados delante de una mesa de un aula tradicional, o como tareas a realizar fuera del espacio escolar. Yo tampoco. El concepto debe llegar desde el procedimiento si deseamos dotarle de significatividad de cara a nuestro alumnado, ya que la significatividad del área se encuentra en este espacio.

Pasando al ámbito actitudinal, aún nos encontramos con mayores problemas para encontrar recursos didácticos que nos faciliten el trabajo intencional de estos contenidos.

Tratando de responder a la segunda pregunta que nos planteábamos al abrir este espacio, sobre la posibilidad de abrir espacios de aprendizaje que faciliten la experimentación motriz del alumnado sin la intervención directiva del maestro, planteamientos muy en boga defendidos por autores y autoras como: Casteñer y Oleguer (1991), Blández (1994; 1995), Echevarrría (1986), AMICALE (1995), tengo que decir que hay una propuesta en segundo curso encaminada en esta dirección, en la cual los alumnos y alumnas se abren a la experimentación libre, a partir de la creación previa por parte del maestro de unos espacios de actividad con diferentes posibilidades motrices y recursos didácticos.

452 Descripción de la tarea:
453 Los niños de forma libre realizan las tareas que consideren
454 oportuno, aprovechando los espacios y materiales que se
455 han habilitado en la sala para este fin. Tareas más
456 predominantes:
457 . Jugar a peleas (grupo de 7 niños).
458 . Jugar al barco (grupo de 3 niños).
459 . Realizar construcciones con piezas de madera (3 niños)
460 . Conducir un vehículo (grupo de dos niños y dos niñas)
461 . Juegan a las casitas (grupo de un niño y una niña).
462 . Juegos cambiantes (grupo de 5 niñas)
463 Duración: 35 minutos.
464 Organización: Son agrupaciones libres y cambiantes, las

más estables han sido los siguientes grupos: 7 niños, 3 niños, 3 niños, 5 niñas, dos niños y dos niñas, un niño y una niña. Recursos didácticos: Muy variados: Colchoneta de saltos, colchonetas normales, bancos suecos, plinton, elementos de gomaespuma, pequeño material, ...

(Diario de Observación 2° curso)

Este planteamiento de clase, único observado en todo el estudio, el maestro lo llama *"Psicomotricidad"*, término rescatado de un planteamiento similar que los maestros y maestras tutores y tutoras del centro utilizaban cuando tenían la responsabilidad de impartir el área de Educación Física. El enfoque que tienen estas clases, en esencia, podríamos decir que estarían cercanas a la linea marcada por los autores a los que hacíamos referencia con anterioridad, pero particularmente las encasillo más en un simple espacio de *"Juego libre"* mediatizado por los recursos didácticos disponibles. Son espacios muy ricos en relaciones sociales entre los integrantes del grupo, dentro del marco de unas normas previas que se deben cumplir:

"Pedir permiso para jugar en los juegos de los compañeros". "Cuidar y respetar el material". "Cada material tiene su espacio". "Cuando el maestro de tres palmadas nos callamos, paramos y atendemos" "las construcciones se desmontan, no se destruyen". Una última norma propuesta por un alumno del grupo anterior: "Hay que cumplir las normas".

(Diario de Observación 2° curso)

Considero que esta propuesta de trabajo es interesante, siempre que se enfoque a logar unos objetivos claramente marcados propiciando un espacio de investigación al alumnado desde unos patrones previos. Este proceso creo que queda pobre si posteriormente el maestro o la maestra no reconstruye las propuestas aparecidas y pasa a ofrecer un afinamiento de las mismas, tal y como proponen los autores que trabajan en esta línea. Así mismo debemos tener en cuenta que es un enfoque de la clase de Educación Física motivador para los alumnos y alumnas, razón importante para plantearse una reconstrucción del mismo.

Para terminar el análisis de los Recursos Didácticos, intentemos dar respuesta al tercer interrogante planteado, recogía la inquietud que se suele reflejar en gran parte de las clases de Educación Física, en cuanto al excesivo tiempo que se suele perder a la hora de distribuir o recoger los recursos didácticos utilizados en la clase, hasta tal punto se muestra esta preocupación, que es fácil identificar en los manuales al uso sobre Didáctica de la Educación

Física, recomendaciones en la línea de utilizar poco y no variado material durante la clase, para facilitar un desarrollo más dinámico de la misma.

¿Cómo resuelve este problema el maestro?; opino que bastante bien, ya que, no sólo cumple con el requisito previo de dotar dinamísmo a la clase, sino que además logra transformar algunas tareas no formales de preparación y recogida del material en tareas educativas para los alumnos y alumnas:

376 Pide a los alumnos que tienen petos, que los doblen
377 adecuadamente y los guarden en la bolsa; así mismo llama

(Diario de Observación 2º curso)

300 Descripción de la tarea:
301 Colocación del material para realizar un trabajo en
302 circuito.
303 Duración: 7 minutos.
304 Organización: Cuartetos, se vuelve a los anteriores.
305 Recursos didácticos:
306 Intervención del maestro:
307 Entrega a cada grupo la hoja de tareas de la zona de
308 trabajo que deben montar y les pide que vayan a por el
309 material. Indica a los grupos donde deben ubicar el
310 material de su zona.
311 Intervención de los alumnos:
312 Acuden al gimnasio a por el material, colocan su zona de
313 trabajo y comienzan a intentar realizar la tarea de su zona.

(Diario de Observación 4º curso)

También debo decir que el maestro mantiene una actitud de control casi constante sobre este tipo de tareas, encargándose personalmente en muchas ocasiones de repartir o recoger los recursos utilizados en la tarea, procurando en todo momento que los alumnos y alumnas mantengan una actitud de cuidado frente a él.

Lo que no aparece es una estrategia previa para realizar estas labores, este punto suele causar malestar entre el alumnado que se siente discriminado o explotado respecto a otros alumnos o alumnas del grupo en este tipo de tareas. El malestar no se ha manifestado públicamente en el transcurso de la clase, pero si está presente en las entrevistas:

279 ..., porque dice, anda llevar las cosas allí ... y entre cuatro
280 tenemos que llevarlo todo y entonces pues tardamos más y
281 perdemos todo el recreo. Y cuando están los chiquiturros,

282 los de primero y los de segundo también, ... pues cuando
283 están, cuando estamos fuera lo dejan todo allí, los aros y
284 todo y luego lo tenemos que llevar nosotras.

(Entrevista alumnas 4° curso)

Como vemos el malestar está presente, porque aunque parezca una tarea que realizan con agrado, les supone una pérdida de su tiempo de recreo que para ellas es grave.

292 ... a los alumnos más populares les dice ¡vosotros, no ...
293 vosotros, no ! y a los que son menos populares, que
294 nosotros somos de los menos populares, tenemos que ir
295 nosotros ... los niños menos populares a hacerlo todo ... y
296 mientras los otros ahí.

(Entrevista alumnas 4° curso)

El segundo punto de su malestar hacia la realización de estas tareas, es la discriminación que consideran que se produce entre los alumnos y alumnas del grupo, acusando al maestro de mantener una actitud de privilegio con cierto sector de alumnos o alumnas del grupo frente al resto.

¿Donde estaría la solución al problema?, las propias alumnas ofrecen una alternativa: la participación de todos y todas en la tarea de recogida de los recursos didácticos:

*297 *P : ¿Y cómo organizaríais vosotras recoger y traer el*
298 material ?.
*299 *R : Pues yo diría que todos ... haciéndolo en grupitos*
300 saldría mejor ... pues mira un grupito llevando esto ... otro
301 lo otro ...

(Entrevista alumnas 4° curso)

La realidad es que en espacios que nosotros muchas veces no encontramos problemas, surgen inesperadamente sentimientos de malestar que no tienen mucho sentido. La propuesta que creo oportuna lanzar desde aquí, es la de procurar una estrategia de recogida de material rotatoria entre los alumnos y alumnas del grupo, de tal forma que las discrepancias y los sentimientos de discriminación por la realización de este tipo de tareas no aparezcan entre nuestro alumnado.

8.7.4.-Más sabe el diablo por viejo que ...:

En este espacio de estrategias, vamos a intentar descubrir la red de conocimiento cotidiano que se va tejiendo día a día desde la práctica, y que facilita al docente la creación de una

serie de recursos que le van permitiendo ir dando solución a pequeños o grandes problemas que se le plantean desde la rutina de la clase. Veamos las que se han podido descubrir desde el estudio de casos realizado:

> *39 Los niños según van llegando, se van sentando en el*
> *40 "Semicírculo".*
>
> *(Diario de Observación 2º curso)*

El ejemplo está extraído de la observación de la clase de segundo, pero perfectamente sería un ejemplo de cuarto o sexto. Podríamos decir que es la estrategia por excelencia del maestro; a medida que los alumnos y alumnas van llegando al porche de acceso al patio, se sientan formando un semicírculo de cara a la pared y frente al maestro, este momento previo de espera a que lleguen todos los integrantes del grupo, se suele utilizar para que unos cuantos alumnos o alumnas elegidos normalmente al azar, se acerquen al cuarto del material, si es preciso, a por los recursos didácticos a utilizar en la clase del día.

> *208 Me explica la decisión de empezar siempre con el*
> *209 semicírculo como una forma de garantizar un inicio*
> *210 ordenado de la clase.*
>
> *(Diario de Observación 4º curso)*

Podemos decir que es una reproducción del aula habitual en el aula de Educación Física, con unos papeles perfectamente distribuidos: maestro como protagonista de este tiempo de clase y los alumnos y alumnas atentos a las consignas, explicaciones o normas que ofrezca el maestro. La ventaja de esta *"rutina"* establecida la encuentro fundamentalmente en la asunción por parte del alumnado de que este espacio de clase es de reflexión y atención mental, no cabe la actividad motriz en él por lo que de nada servirían actitudes disruptivas, ya que el único logro sería el de retardar el inicio del espacio esperado: el desarrollo de las tareas relacionadas con la actividad motriz.

El *"silbato"* en el aula de Educación Física, es un recurso didáctico que ha gozado y goza de una mala fama que considero injusta en el momento actual; no cabe duda que la tradición de este elemento sonoro ha estado ligado a una Educación Física del más rancio estilo tradicional basada en la famosa *"tabla de gimnasia"*, un elemento utilizado con marcado carácter represivo de cara a los alumnos y alumnas que lo padecían, e incluso instrumento de castigo físico, cuando el profesor de gimnasia se paseaba por entre la filas de la formación y repartía en las enrojecidas piernas desnudas de sus alumnos algún que otro *"latigazo"* con la correa metálica que sostenía

el pérfido instrumento.

566 ... el silbato no me gusta, pero el silbato de
567 vez en cuando voy a él cuando ... porque ellos saben que
568 cuando toco el silbato una vez se tienen que parar y mirar, y si
569 venían pues decía yo he dado un toque de silbato y eso no es
570 venir, eso es quedarse quieto y eso no lo he hecho mucho
571 contigo, porque lo hago más a principio de curso, a principio
572 de curso lo ensayo mucho además, toco el silbato me miran y

573 entonces digo cerca y entonces me ponía así, todos delante y
574 detrás nadie, y no chocamos, hay que acercarse o no chocarse,

(3ª entrevista al profesor)

Hoy en día creo que hay que romper una lanza en favor de un elemento, que más que en represor, se convierte en un facilitador de la comunicación maestro/a - alumnos/as, en aquellas ocasiones que se tiene la necesidad de parar la actividad para ofrecer una explicación global sobre la tarea a realizar, o introducir nuevos elementos en la que estamos desarrollando. Debemos tener presente que la mayoría de las clases se imparten al aire libre, la clase de Educación Física es un espacio donde predomina la actividad motriz y el juego, con lo cual el ambiente de práctica es relajado y los alumnos y alumnas no tienen necesidad de estar con la atención permanente sobre el maestro o la maestra.

63 Utiliza el silbato para reclamar la atención de los niños,
64 estos responden muy bien a la llamada, agrupándose ...

(Diario de Observación 2º curso)

Otra estrategia que me ha parecido interesante, y que estaría muy unida a la utilización de la *"Hoja de Tareas"* como recurso didáctico para preparar las zonas de trabajo de los circuitos, ha sido el dar la opción a los alumnos y alumnas a que sean ellos quienes desde una experimentación previa, posteriormente pasaran a demostrar y explicar a sus compañeros y compañeras la tarea a realizar en la zona de trabajo que habían preparado:

503 Organización: Grupos de cuatro; un niño explica y otro
504 demuestra.

(Diario de Observación 4º curso)

Esta estrategia la entiendo de una gran riqueza a la hora de facilitar a los alumnos y alumnas el desarrollo de la responsabilidad y autonomía, así como favorecer el incremento de su autoestima. Vamos a recoger una frase que me parece significativa sobre este tema de las

estrategias:

601 ... las estrategias no son ni buenas ni malas por si
602 mismas sino que depende del que las emplee, ...

(Entrevista al profesor nº 3)

Efectivamente, estoy totalmente de acuerdo en esta afirmación, el éxito de una estrategia no va a depender de la estrategia en sí, sino del como sea utilizada en el espacio de la clase. En cierto modo creo que cada maestro o cada maestra, en función de su carácter, su forma de entender el área y la relación con sus alumnos y alumnas, irá conformando su propio repertorio de estrategias que sabrá que le van a ser útiles en la medida de que están hechas a su medida.

*583 *P ... ¿qué piensas que es más importante casi ...*
584 las estrategias o los contenidos de enseñanza-aprendizaje ?.
*585 *R : Las estrategias, porque son un medio que yo establezco y*
586 con otra persona otra estrategia funcionaría mucho mejor, ...

(3ª entrevistas al profesor)

Así mismo hay que tener en cuenta que cada entorno, cada grupo de clase, demandará la puesta en acción de unas estrategias u otras, en función de sus características y necesidades.

8.7.5.- El tratamiento del género en las clases de Educación Física. ¿Es género o es discriminación por niveles de ejecución?:

Anteriormente hemos entrado en este espacio, podríamos decir que por alusiones, al hablar de la organización de los grupos de trabajo en la clase de Educación Física, es el momento de realizar un alto en este tema y tratar de recoger percepciones de los alumnos y alumnas al respecto, opiniones del maestro y observaciones que hayan podido aparecer en las clases observadas.

Como se adelanta en el título, quiero partir de una hipótesis previa: la discriminación de los niños hacia los niñas en las clases de Educación Física es producida por el bajo nivel de competencia motriz que muestran estas frente a los niños y no por causa de un marcado sexismo por parte de los alumnos hacia las alumnas.

Veamos algunos ejemplos extraídos en primer lugar de los diarios de observación, para comenzar a esclarecer la hipótesis planteada:

206 En esta clase los grupos han sido mixtos en cuanto al
207 género, es destacable que no se han producido conflictos
208 por este aspecto. Recordar que los grupos han sido
209 realizados por el propio maestro.

249 Observaciones:
250 No se forma ninguna pareja mixta; considero que el
251 maestro debiera intervenir en este aspecto para potenciar
252 las relaciones entre géneros.

447 Ante la segunda norma, un niño apuntilla "o de las
448 compañeras".

587 Organización: Parejas formadas libremente sin la
588 intervención del maestro. Se forman parejas de género,
589 salvo una pareja mixta forzada por el maestro al ser los
590 dos únicos niños que quedaban.

(Diario de Observación 2º curso)

De los ejemplos anteriores podemos entresacar una serie de reflexiones interesantes; en un primer término podemos ver que cuando el maestro interviene en la organización del grupo y propicia parejas mixtas, en un principio no se producen problemas significativos de relación entre los niños y las niñas. Si la intervención del maestro no se manifiesta, tal como podemos ver en el ejemplo actual y posteriores, la tendencia de los alumnos y alumnas, es realizar sus agrupaciones por intereses, intereses que normalmente desembocan en la formación de parejas de género.

146 Organización: Grupos de 3 o 4 alumnos, constituidos
147 básicamente de género.

270 alumnos. Solamente hay dos parejas mixtas.

275 Organización: Cuartetos formados libremente, solo dos
276 quedan mixtos.

415 Organización: Grupos de 4, al no intervenir el maestro los
416 grupos son de género.

608 Organización: Parejas creadas por intereses. Se manifiesta
609 el género como el primer condicionante de la
610 organización.

804 Organización: Parejas formadas libremente. Todas las
805 parejas son de género.

(Diario de Observación 4º curso)

Tenemos ya por tanto un primer punto de ataque interesante a tener en cuenta a la hora de plantear un trabajo de respeto y aceptación del género opuesto, la intervención, no sistemática, pero sí frecuente del maestro o la maestra de área en las organizaciones de los grupos es necesaria, si estamos en una línea de potenciar las relaciones entre género dentro de nuestros grupos de clase.

556 Organización: En minicampos, 4 x 4. Un partido es mixto
557 (grupo de niños contra grupo de niñas).

742 Juegan los partidos. Los equipos de niños se desmotivan
743 en el juego ante el bajo nivel de juego de las niñas.

745 La compensación de equipos hubiera sido interesante y
746 posible.

(Diario de Observación 6º curso)

En los ejemplos de las clases de sexto curso, además de mantenerse la dinámica anterior, se manifiesta un tema a tener presente y que en cierto modo es el primer punto de apoyo que voy a utilizar para validar la hipótesis previa. Se produce una realidad incuestionable en las clases de Educación Física, las posibilidades de gratificación lúdica desde el juego tiene que venir propiciada desde la presencia de un rival que nos sitúe en un umbral mínimo de incertidumbre frente a la victoria o derrota, no olvidemos que el juego es agonísmo, las posibilidades de obviar este aspecto en el deporte son prácticamente imposibles y desde esta realidad debemos partir.

El bajo nivel de competencia motriz, en ciertas actividades, puede venir motivado por varias causas, me inclino hacia la más lógica, que sería la divergencia de intereses que se produce entre ambos géneros respecto a las tareas. Pero el resultado es el mismo: un equipo de niños frente a otro de niñas en una práctica deportiva suele llevar hacia un deterioro de las relaciones entre ambos grupos debido a la disparidad de interés hacia el juego.

Si la solución es integrar a los niños y a las niñas en el mismo equipo esto suele producir la inhibición por parte del más débil (suele ser la niña) a participar, sumado a una clara discriminación en cuanto a participación por parte de sus compañeros.

698 ...¿te has planteado
699 alguna vez modificar ese tema, intervenir tú directamente para
700 cambiar el tema de las agrupaciones por género ... ?.
710 ... cualquier juego que participes ... agrupas, lo haces tú
711 intentando que sea homogéneo y el hecho de que esas
712 relaciones ... estamos hablando de eso, no era de capacidad,
713 aunque se suelen unir las dos cosas, y viene la que se queja y
714 normalmente es ella y dice ¡es que no me pasan!, y es que no,
715 es que no, ¡es que no me pasan!, y ... hay un jaleo tremendo, y
716 cualquier cosa a lo que juegues están pasando entre los tres
717 amigos y no le pasan a los dos que tienen unas capacidades inferiores ...

(3ª entrevista al profesor)

Otra solución habitual es la claudicación frente al problema, optándose por realizar los grupos homogéneos en cuanto a género y capacidad, pero nos encontramos en el lado opuesto de nuestras intenciones previas: propiciar la aceptación entre géneros y niveles de capacidad diferentes; fomentar la cooperación y el trabajo en equipo como base del éxito de todos frente al individualismo, etc.

718 ... entonces dices tú, bueno no será mejor que ellos o
719 ellas se pasaran libremente aunque los otros se pasen entre
720 ellos, bueno quizá, y entonces lo he hecho de una manera, lo
721 he hecho de otra, y hacerlo libremente que están más a gusto
722 cuando se unen entre ellas, aunque jueguen contra ellos, y ha
723 pasado también en esos circuitos que hemos hecho, en esos
724 juegos, en esos repasos que hemos estado haciendo, que había
725 un equipito de niñas, cuatro y cuatro niños, los niños muy
726 hábiles y las niñas muy flojitas y sin embargo están jugando a
727 baloncesto cuatro contra cuatro, y se reían , ¡jo, nos han
728 metido 34 a 0 !, pues bueno, y luego han jugado a fútbol las
729 cuatro contra los cuatro, han perdido 6 a 1, han marcado un
730 gol y se han puesto más contentas que nada, y han terminado
731 contentas, y yo les pedía a ellos que por favor se pusieran dos,
732 dos y dos y dos, y no ..., ellas estaban más contentas que ellos.

(3ª entrevista al profesor)

Es por esta razón, por la que defiendo que las discriminaciones en nuestro área se producen más por problemas de competencia motriz que por género, esta discriminación irá igualmente dirigida contra una niña o contra un niño, el problema se manifiesta de forma tan aguda, al enfrentarnos a un área donde la competencia es un aspecto muy habitual en sus tareas de trabajo. Esto no significa que entienda que se deba renunciar a conseguir generar actitudes positivas hacia este aspecto, al contrario considero que hay que alzar la vista e incrementar nuestro campo de actuación, propiciando dinámicas de clase que favorezcan las relaciones entre todos los miembros del grupo, sin distinción de género o niveles de competencia.

Los alumnos y alumnas ante este problema muestran una sensibilidad diferente que también debemos tener en cuenta, veamos cual es su posicionamiento frente al conflicto que supone trabajar de forma indiscriminada con niño o niñas en sus grupos de trabajo:

95 ...¿os importa jugar
96 con los niños de la clase, al hacer los grupos ?.
*97 *R : Algunos son muy brutos como "Javier", "Andrés",*
98 "Jaime"...
*99 *P : Si no son brutos, ¿os da igual ?.*
104 ... Y cuando estamos jugando
105 en el patio, vienen los niños y dicen vamos a jugar, y te
106 tienes que cambiar de sitio y ... además quieren cambiar
107 los juegos ... y si estamos haciendo una casa, se meten
108 dentro, la destrozan y se van ...

(Entrevista alumnas 2° curso)

Nos encontramos ante un extracto de entrevista que nos manifiesta una realidad incuestionable, los intereses son divergentes, y probablemente tendrán serias dificultades para entenderse en un mismo grupo, a pesar de ello sigo pensando que la labor del maestro o maestra del área, debe ser la de propiciar el acercamiento, no con vista a igualar intereses, sino con la intención de facilitar el respeto.

*155 *R : Si fuera la profesora de Educación Física lo primero*
161 inventaría un juego de carreras por ejemplo. Yo si fuera
162 profesora ... que no tiene nada malo que los niños y las
163 niñas se juntasen, podría hacer dos niños y dos niñas ...

(Entrevista alumnas de 2° curso)

Es curioso ver en la respuesta como necesita afirmarse en algo que aún no tiene claro, quizás porque tiene pocas oportunidades de vivenciar esa situación.

*315 *R : Que en a mí me gustaría por ejemplo que ... que*
316 hubiera dos niños y dos niñas, aunque pusiera los niños el
317 profe ... porque los niños son más burros ... pero luego
318 empiezan a decir ... ¡tú has dicho no se qué ... ! y luego lo
319 borra ...
*320 *P : Claro.*
*321 *R : A mí me molesta mucho porque siempre todas las*
322 niñas tenemos que hacerlo todo, y los niños dicen, a claro
323 como las niñas tienen que hacer ... son mujeres y tienen
324 que hacer las tareas ... pues eso te dicen ...

(Entrevista alumnas 4° curso)

La lucha contra la discriminación es compleja, desde los entornos familiares y sociales, el propio centro escolar y los grupos de relación, los niños reciben el bombardeo constante de una imagen sesgada de la mujer. La Educación Física, por sus características y especial tendencia desde sus contenidos a potenciar roles más cercanos a los intereses de los niños, debe tener mucho cuidado de no acrecentar aún más estos estereotipos claramente discriminadores, propiciando actitudes de colaboración y respeto hacia las características del otro género.

*56 *P : Cuando hacéis los grupos, yo he estado viendo que*
57 cuando hacéis los grupos para trabajar en la clase
58 normalmente siempre os ponéis las mismas, hacéis los
59 mismos grupos, ... los niños van por un lado, las niñas van
60 por otro ...
*61 *R : Los niños es que son unos bestias, no se puede jugar*
62 con ellos, no paran por nada ... en otros deportes nos
63 juntamos.
*64 *P : ¿Os juntáis en otros deportes ?.*
*65 *R : Sí, en otros deportes nos juntamos ... y estamos en*
66 grupos niños y ... pero es que son muy machistas.

(Entrevista alumnas de 6º curso)

Se mantienen dos ideas fijas: los niños son unos burros, traducido vendría a decir que a la hora de realizar actividades físicas, los intereses son divergentes, y son *"machistas"*, es la primera vez que aparece la palabra mágica de la discriminación.

98 ... Es que sería mejor hacerlos mixtos pero como
99 tú quisieras porque por ejemplo si este es mejor niño que
100 otro, pues te pones con ese niño. Pero lo que pasa es que
101 los niños siempre se ponen en su grupillo y entonces ya no
102 nos podemos meter nosotras y entonces si nos metemos
103 una de nosotras pues tiene que ser buena y además
104 entonces con todos los niños ellos hacen fútbol y nosotras
105 ahí mirando ¿no ?...

(Entrevista alumnas de 6º)

Sale la idea de igualdad de grupos a la hora de la competencia en los juegos, y resurge el tema de la competencia motriz como filtro a la hora de la selección de los grupos de juego, es decir las posibilidades de integrarse una niña o un niño en un equipo para participar en una actividad física que implica agonísmo, van a depender fundamentalmente del nivel de competencia motriz, por encima del género de pertenencia.

*121 *P : ¿Y qué me decís de vuestro maestro ?.*
*122 *R : Es un machista.*

*123 *P : ¿Por qué es machista ?.*
*124 *R : Sí, sí, ... mira estábamos haciendo tiros, tiros*
125 lanzando una pelota así ...
*126 *P : Lanzamiento de peso.*
*127 *R : Sí, sí, ... y entonces dijo el profe : ¿quién es el último*
128 de la lista ? y era ella, ... para que recogiera la pelota
129 cuando la tirábamos así, para que luego ...
*130 *P : Y la devolviera.*
*131 *R : Sí, ... y "Marta" dijo que era ella y entonces dijo, no*
132 entonces un niño ...

138 ..., y luego también en la recogida de material
139 cuando termina la clase, también ...

142 ..., es verdad ... ; y una vez
143 teníamos que poner unas piedras en la canasta en parejas y
144 entonces pues yo cogí una grande y me dijo que se la diera
145 a un niño y a mi me dio una así ...

(Entrevista alumnas de 6º curso)

Estamos ante una realidad, y es el alto grado de sensibilidad que muestran las niñas en asuntos que implican posibles discriminaciones por género; ante esto creo que como docentes debemos estar alertas e intentar que en nuestras decisiones no se pueda leer una actitud discriminatoria hacia el género femenino. En el lado opuesto de la polémica tenemos a los alumnos, ¿cuales son sus percepciones sobre este tema?, ¿cómo interpretan el tema del género en las clases del área?; veamos algunas respuestas:

*67 *P : ¿Y si ... y si vuestro compañero o vuestra compañera*
68 es una niña, si os ponen con otra niña que no sea "Macu" ?.
*69 *R : No. No. A mí me da igual. Y a mí. Y si me ponen con*
70 "V" ... esa es una regañona ¡uy, así no es !, ¡
*89 *P : Pero si no te llevas mal ... si son pues ... son*
90 compañeras de la clase y no te llevas mal con ellas ...
*91 *R : A mí si. A mí si. A mí si. A mí me gustan todas las*
92 niñas si son bonitas, sí. A mí si.

(Entrevistas alumnos de 2º curso)

Los reparos los tienen no porque sean niñas, son simplemente problemas de afectividad con esas alumnas en concreto; perfectamente podría ser trasladable el ejemplo a otros niños del grupo. A pesar de todo empiezan a aparecer respuestas que captan perfectamente los estereotipos creados en torno al género femenino: *"A mi me gustan todas las niñas si son bonitas ...".*

*84 *P : ¿Y eso de tener niñas en el grupo ?.*

*85 *R : Para mí tampoco es que sea malo, no le veo nada*
86 malo, y tampoco pasa nada porque hay algunas niñas que
87 son buenas jugando y otras no y también hay niños que
88 son buenos y otros no.
*89 *P : A ver ¿qué cosa os preocupa más, qué sean niñas o*
90 que jueguen bien o mal ?.
*91 *R : Que jueguen bien o mal. A mí las dos cosas. A mí*
92 que jueguen bien o mal. A mí que jueguen bien o mal. A
93 mí me da igual.

(Entrevista alumnos de 4º curso)

Las preocupaciones se centran en los niveles de competencia, aunque probablemente con la *"boca pequeña"*, aceptan la presencia en sus grupos de niñas, entendiendo esto como normal, pero lógicamente sus preferencias a la hora de constituir equipos se centran en poder contar en sus filas con compañeros o compañeras que sean competentes desde la perspectiva motriz.

*43 *P : ¿Y eso de tener niñas en vuestro grupo ?.*
*44 *R : A mí me da igual y a mí.*
*45 *P : Os da igual. ¿Y hacéis grupos con ellas cuando os deja*
46 el maestro que hagáis los grupos, los hacéis con ellas ?.
*47 *R : No.*
*48 *P : ¿Y por qué no ?.*
*49 *R : Cuando no hay más remedio.*
*50 *P : ¿Cuándo no hay más remedio ?.*
*51 *R : Porque van las niñas con las niñas y los niños con los niños.*

(Entrevista alumnos de 6º curso)

Se manifiestan dos aspectos interesantes: aparece conformismo si no hay más remedio de tener niñas en sus grupos, pero frente a este conformismo la realidad es inapelable: si se puede evitar, en los grupos de niños no se permitirá la entrada de ninguna niña.

*60 *P : ¿Y jugar partidos con ellas ...,qué preferís (partidos de*
61 voley) ?.
*62 *R : De voley, ¿a que no se puede jugar con ellas ?, ... se*
63 inventan las reglas ¡con la cabeza no porque ... !, ¡esto es fuera
64 del campo ... !.
*59 *R : Sí ... su amiga, ..., ¡todas las niñas son más insoportables !.*

(Entrevista alumnos de 6º curso)

El conflicto está presente, la aceptación entre géneros es ya compleja en estas edades y el maestro de Educación Física se encuentra con el problema que se planteaba anteriormente, ante la disparidad de intereses, quizás lo más adecuado es claudicar y propiciar grupos de relación para

el trabajo de las tareas en la clase que sean formados por elementos afines y no discordantes.

*69 *P : ¿Y por qué sean mejores o peores, sea más divertido o más*
70 aburrido ?.
*71 *R : No sabían nada.*
*72 *P : ¿Tú te aburrías con ellas ?.*
*73 *R : Sí, ... y yo también, y yo.*

(Entrevista alumnos de 6º curso)

Los conflictos son patentes y volvemos al inicio, ante niveles de ejecución divergentes, se rompe la base de la dinámica de todo juego que implica: competencia motriz; se provoca el aburrimiento y lógicamente el abandono de la tarea; cabría preguntarse ante esta situación por las posibilidades que al maestro o maestra de Educación Física le quedarían de actuación: ¿Realizar un planteamiento por niveles de ejecución?, o ¿Modificar la tarea para que aún perdiendo su esencia fundamental, podamos propiciar actitudes de respeto y cooperación?. La elección es francamente difícil y probablemente dependerá del enfoque que deseemos otorgar al área.

Un enfoque basado en la eficacia en el procedimiento, se plegará ante la demanda de los aprendizajes, y desde una aptitud pasiva permitirá el establecimiento natural de agrupaciones tendentes a respetar niveles de ejecución; probablemente no entrará a propiciar estrategias claras que faciliten el trabajo desde este enfoque, pero desde la simple pasividad dejamos que la balanza se inclina en este sentido, arrastrando tras de sí toda la carga de reproducción de actitudes y estereotipos sexistas inherentes ya de por sí en el deporte y la actividad física.

El posicionamiento en una perspectiva de planteamiento del área primando el ámbito actitudinal, implica compromiso, aceptación de la necesidad de sacrificar avances significativos en aprendizajes procedimentales, por alcanzar actitudes de respeto y tolerancia, de cooperación y participación entre nuestros alumnos y alumnas, intentando evitar de esta forma que aparezcan actitudes en absoluto razonables, dentro de un espacio educativo como el que debe vivirse en un aula de Educación Física en Educación Primaria.

Somos conscientes que esta prédica puede parecer utópica en el marco social habitual en el que se desenvuelven nuestros alumnos y alumnas, pero si la educación no apunta a la utopía de provocar cambios en el entorno social donde se enclava y mantenemos una actitud pasiva, permitiendo la reproducción de los estereotipos del marco social de nuestro alumnado, probablemente tendríamos que preguntarnos cual es la razón de nuestra presencia en la escuela.

*74 *P : ¿Tú también te aburrías ?.*
*75 *R : Yo no mucho, me lo pasaba cachondo y porque*
76 ganábamos.
*77 *P : ¿Por qué te lo pasabas cachondo ?.*
*78 *R : Porque estábamos ahí de cachondeo y nos lo pasábamos*
79 guay haciendo el mareillo ¡je, je, je ... !.
*164 *P : ¿Te gusta lucirte cuando juegas ?, ¿hacerlo bien ?.*
*165 *R : Claro, para que me vean las niñas de mi barrio.*

(Entrevista alumnos de 6° curso)

El éxito de nuestra labor educativa desde el área entiendo que debe estar orientado a la erradicación de nuestros alumnos y alumnas de actitudes como las que muestra el ejemplo.

8.7.6.- Yo integro, tu incluyes, nosotros ...Un reto difícil.

Las peculiaridades del centro donde se ha realizado este estudio de casos, me ha propiciado la oportunidad de vivir los problemas de la integración, o inclusión, en Educación Física. Tanto en cuarto como en sexto curso, teníamos alumnos y alumnas de necesidades educativas especiales (físicos y psíquicos), quiero hacer notar que en todas las clases observadas, la presencia del educador junto con el maestro del área ha sido constante, aspecto que hay que valorar muy positivamente, ya que en otros centros no suele ser frecuente la presencia de ningún tipo de apoyo al maestro o maestra del área de Educación Física, para poder realizar las correspondientes adaptaciones para que estos niños y niñas puedan integrarse con el resto.

689 ... participar sin ser meros espectadores (educación
690 física, plástica, talleres, dramatización, videos,
691 salidas al entorno...).

(Proyecto de Centro)

Si partimos desde arriba, el centro apuesta por una inclusión de los niños y niñas del centro con necesidades educativas especiales, en ciertas áreas (Educación Física) y Talleres o actividades complementarias como uno o una más dentro del grupo. Sería interesante abrir un debate de cual es la razón de entender que tanto la Educación Física, como el espacio de Plástica son merecedores de asumir la responsabilidad de la inclusión, y el resto de áreas no sentirse vinculadas con este compromiso; no es el espacio ni el momento pero es mi deseo que quede ahí la reflexión.

El debate previo lo podemos abrir en torno a las *"Adaptaciones curriculares"* que los maestros y maestras deben realizar para acercar el área a las posibilidades de estos alumnos y alumnas, en este sentido aparece un sentimiento, creo que compartido por gran parte del colectivo de profesionales, de impotencia por no saber como acometer este espacio desde la previsión:

9 ... alumnos de Educación Especial, alumnos de necesidades
10 educativas especiales no tengo elaborado un Proyecto luego
11 no he hecho una adaptación curricular, primero quería hacer
12 mi Proyecto Curricular para luego adaptarlo, luego no lo he
13 elaborado, y como tenían aquí al educador que hacía una
14 tarea ya a bote pronto ... pues no lo he hecho, eso no lo he
15 tenido en cuenta y las características generales del centro

(1ª entrevista profesor)

La verdad es que estamos pidiendo probablemente algo bastante complejo, y es que se realicen adaptaciones de algo que aún no esta claro en la mayoría de los profesionales del área, la propia construcción del currículo del área para la Educación Primaria. El problema previo plantado anteriormente se traslada al aula, entrando en una dinámica de solucionar los problemas al ritmo que se van produciendo, lo que propicia un deficiente trabajo con los niños y niñas de necesidades educativas especiales:

429 ... ... no me lo
430 tengo muy planteado que tengo tres alumnos de integración y
431 que difícilmente, muy difícilmente porque son tres, y cada
432 uno con unas características, en la mayoría de los cursos no se
433 cómo intervenir con ellos, no se cómo hacerlo y más si vamos
434 al tercer ciclo ya me empiezan a venir más problemas, cuando
435 vamos al deporte específico o están haciendo tareas
436 específicas, no tengo ni idea de qué hacer con ellos, ... si está
437 el educador sé que si no pueden hacer esto hacen algo paralelo
438 y están con él y aunque no sea muy integrador pues ...

(3ª entrevista al profesor)

Aparece la improvisación, y además siempre queda el recurso de contar con el educador, que llegado el momento puede realizar una actividad paralela con estos niños y niñas. ¿Donde está el problema?, creo que en la previsión es donde debe empezarse a dar soluciónes, solo así, planteándonos por adelantado en las unidades didácticas y en las previsiones de clase las necesidades de adaptación que se nos presentarán en cada uno de los grupos, estaremos en disposición de realizar un buen trabajo alternativo con el apoyo del educador.

Toda actuación puntual realizada desde la improvisación del momento, tan solo propiciará dar: *"una de cal y otra de arena"*, intercalando actuaciones puntuales con un claro matiz educativo, con otras actuaciones, no intencionales, que serán discriminatorias y no inclusivas de cara a estos alumnos y alumnas:

159 "José" es capaz de lograr hacer la dominación y provoca
160 el júbilo del maestro y educador.

512 Los niños de educación especial, explican y demuestran
513 una estación que se improvisa a última hora.

330 "Rosa" intenta demostrar en su zona, ante el fracaso del
331 intento, el maestro solicita a otra niña del grupo que
332 ejemplifique esa tarea.

810 pasa a realizar correcciones por las parejas. Dedica
811 bastante tiempo a trabajar con "Rosa".

815 "Rosa" y "José" tienen cada uno una pica, el maestro les
816 quita una y los pone por parejas. "José" se enfada y
817 abandona la actividad.

(Diario de Observación 4º curso)

203 da una tarea alternativa (recoger cuerdas), a un alumno de
204 Necesidades educativas especiales que no puede hacer las
205 tareas del resto.

530 El maestro dedica especial atención a un niño de
531 integración.

(Diario de Observación 6º curso)

A través de estos ejemplos he querido reflejar mi intención a la hora de hablar de dar *"una de cal y otra de arena"*, en la actuación del maestro frente a estos alumnos y alumnas. Las intenciones están clara y manifiestamente explícitas en el maestro, el problema se sitúa a los niveles de cómo poder plasmar en la práctica, las preocupaciones de socialización y aceptación que previamente nos hemos creado frente a estos niños y niñas con claras necesidades educativas especiales.

*464 *R : Con ellos lo único que me preocupa es eso, socialmente y*
465 que no sea rechazado y que ... precisamente hoy se lo he
466 dicho, cuando alguien no tocaba el balón, échale el balón de
467 vez en cuando ...
*470 *R : Que el aspecto social es el que prácticamente a mi más*
471 me importa, que el niño adquiera una habilidad determinada,
472 la adquirirá poco a poco, pero socialmente es aceptado...

(3ª entrevista al profesor)

En definitiva, no basta con tener claro el destino hacia donde deseamos encaminar nuestros pasos, hay que planificar cuidadosamente la ruta y lo que es aún más importante, andarla. Esta actuación indecisa del maestro en la práctica, propicia en cierta medida que las actitudes de los alumnos y alumnas restantes del grupo, también asumen posiciones titubeantes ante estos niños y niñas. Si son comprometidos desde una decisión previa del maestro, como puede ser la organización de los grupos, suelen mostrar una actitud tolerante y de cooperación ante ellos, especialmente con los niños y niñas con deficiencias psíquicas:

155 Realizan las tareas, la colaboración entre ellos es escasa y
156 salvo casos aislados "dos niñas ayudan a "José" a realizar la tarea".

579 "Rosa y José" se han integrado muy bien dentro de un
580 grupo, siendo ayudados por sus compañeras en sus
581 ejecuciones.

1087 Realizan el recorrido de uno en uno. Mientras esperan su
1088 turno, se convierten en público y jurado. Aplauden las
1089 ejecuciones de sus compañeros; especialmente gratifican
1090 a "José" y "Rosa".

(Diario de Observación 4º curso)

*233 *P : ¿En las clases de Educación Física no os importa, no,*
234 que vaya con vosotros ?.
*235 *R : A mí no me importa ... sí a mí porque está todo el*
236 rato igual. A mí no me molesta porque lo enseñamos y
237 todo eso pero que cuando estemos nosotros haciendo algo

(Entrevista alumnas de 4º curso)

*106 *P : ¿"José" molesta a veces ?.*
*107 *R : Sí, pero está el educador, está allí diciéndole ... Pero*
108 hay otra que se llama "Rosa" y también me encanta estar
109 con ella, y es malísima en todos los deportes y es buena ...,
110 o sea, es buena amiga.

(Entrevista alumnos de 4º curso)

Esta actitud manifiestamente colaboradora con los niños y niñas con necesidades educativas especiales, no se muestra con los alumnos y alumnas con deficiencias físicas, las actitudes son de un trato igualatorio, ganandose la aceptación o el rechazo del grupo, en la medida en que son capaces de integrarse desde una relación de iguales con el resto de compañeros y compañeras:

82 Organización: En grupos de 4 o 5 alumnos que se forman
83 libremente. Es de destacar los grupos por género y la no
84 integración de los niños con N.E.E. que forman grupo
85 aparte con el educador, salvo el niño del triciclo que si se

86 integra en un grupo de los formados por el resto de alumnos.

153 Le pregunto al maestro sobre la niña de N.E.E. y me
154 comenta que es una niña que está muy mal integrada en el
155 grupo de clase, debido a su constante menosprecio de los
156 compañeros. (Va en silla de ruedas)

(Diario de Observación 6º curso)

*110 *P : ¿Y por qué cuentas a parte a "Monse" (niña en silla de ruedas) ?.*
*111 *R : Porque es un poquillo pesailla. Es muy chivata, es*
112 verdad es muy chivata, y se cree la más lista, se cree la más
113 lista, ...

(Entrevista alumnas de 6º curso)

*147 *P : ¿Para pegar mejor a quién ?.*
*148 *R : Pues a la "culata" ¡ja, ja, ja ... !.*
*149 *P : ¿A quién, a quién ?.*
*150 *R : A la "cuca" ¡ja, ja, ja ... !.*
*151 *P : A ver, a ver explícame mejor eso, que eso no ...*
...
*156 *P : ¿Y por qué os cae mal, eh ?, ¿por qué os cae mal ?.*
*157 *R : Es que ... es que yo he hablado con ellas otras veces, ¡es*
158 más insoportable !.

(Entrevista alumnos de 6º curso)

Ahora bien, cuando el maestro no toma decisiones previas, los alumnos y alumnas se inhiben, especialmente con los deficientes psíquicos, y procuran no tener en sus grupos de trabajo a alguno de ellos. Esta actitud del todo comprensible es la que hay que tratar de evitar mediante una intervención adecuada en el planteamiento de las tareas y la formación de los grupos de trabajo, propiciando que los niños y niñas con necesidades educativas especiales, no se vean nunca en situación de discriminación frente al resto:

284 La pareja de integración es la última que logra completar
285 el cuarteto.

(Diario de Observación 4º curso)

229 Organización: Se forman grupos de forma libre de 3 o 4
230 alumnos. Se mantienen grupos de género. Los alumnos de
231 E.E. forman un grupo aparte con el educador.

394 Los alumnos de integración nuevamente pasan a formar
395 su pequeño grupo aparte. Alex, abandona su grupo y trata
396 de realizar la tarea con golpeos contra la pared.

(Diario de Observación 6º curso)

Por último deseo destacar aquí la labor del educador, que desde su posición de no docente, se integra totalmente en las actividades prestando un apoyo y una ayuda al maestro especialista realmente inestimable, a pesar de ello, creo que su labor podría ser altamente rentable si el

maestro, previamente a la clase, le facilitara las adaptaciones adecuadas para cada uno de los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Esta medida le sacaría de la incertidumbre de tener que decidir él, cual será la adaptación más adecuada a la tarea propuesta:

Ante la insistencia del educador, "José" se incorpora a realizar la tarea con "Rosa".

El educador se mantiene de ayuda constante en una zona de trabajo, despreocupándose de las ejecuciones de los niños con necesidades educativas especiales.

El educador está pendiente del grupo de los niños de educación especial.

(Diario de Observación 4º curso)

**P... ¿en qué medida la presencia del educador en las clases te puede, digamos en cierto modo, hacer que tú te sientas más liberado de la integridad de esa integración ?.*
**R : En mucha, ... a bote pronto sólo ver lo que alguien puede hacer, ...*
... si está el educador sé que si no pueden hacer esto hacen algo paralelo y están con él y aunque no sea muy integrador pues ...

(3ª entrevista al profesor)

Realizando una última reflexión sobre los aspectos más destacados que han ido apareciendo respecto al tema de la integración, quiero destacar la importantísima labor del maestro o de la maestra responsable del área; si no existe una previsión clara del enfoque que vamos a dar a este aspecto en nuestras clases, si estos presupuestos no se transforman en decisiones puntuales de intervención a la hora de plantear las tareas, nuestro trabajo en el aula respecto al problema de la integración no pasará nunca de la simple aceptación de unos niños y niñas en nuestras aulas, niños y niñas que intentaremos incluir en las tareas de la clase y en los grupos si las circunstancias son favorable, pero que probablemente dejemos a un lado o en manos del educador (siempre que contemos con su presencia en el aula), ante tareas que no presenten unas claras posibilidades de realización por estos niños y niñas de necesidades educativas especiales.

**** Ideas para la reflexión:***

La estructura temporal y espacial de las clases la podemos considerar excelente desde el punto de vista formal, ajustándose ambas a las necesidades que demandan los contenidos de aprendizaje previstos.

¿Cual hubiera sido la estructura adecuada si se hubiera otorgado una mayor presencia a los conceptos y actitudes?. Quiero expresar que el modelo analizado se ajusta como un guante a propuestas de clase tradicionales, su adaptación sería imprescindible en el momento que abramos nuestras la clase al trabajo conceptual y actitudinal.

Las decisiones de organización han emergido como un factor importantísimo a tener muy presente en el diseño de la clase. La intervención en este espacio se hace imprescindible si deseamos intervenir con una intencionalidad de educar en valores.

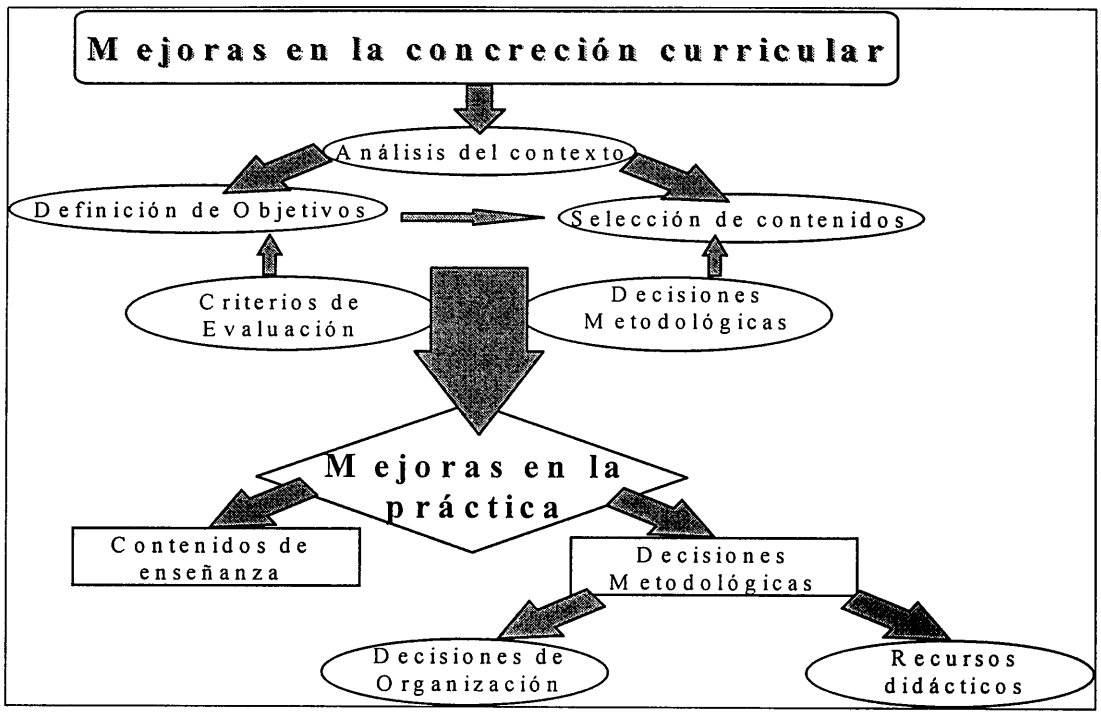
La integración, el tratamiento del género, la inclusión de alumnos y alumnas con problemas de relación en los grupos de la clase, favorecer la cooperación y el respeto, potenciar la autonomía en el trabajo, y un largo etc de intervenciones, van a depender de las decisiones de organización que adoptemos.

Los recursos didácticos deben enriquecerse conceptualmente, la posibilidad de inclusión en las clases de aprendizajes conceptuales, va a depender en gran medida de poder contar o no, con soluciones adecuadas que acerquen a nuestros alumnos y alumnas este ámbito de conocimiento.

La integración es una realidad que antes o después debe ser asumida plenamente en las aulas de Educación Física. Es necesario hacer un esfuerzo en este sentido y comenzar a preveer las adaptaciones más adecuadas a las necesidades de estos alumnos y alumnas. Solo desde la previsión, podremos acometer una práctica formativa, educativa e integradora de cara a este sector del alumnado.
La mejor formación permanente que podemos tener nos va a venir dada desde la reflexión crítica sobre nuestra propia práctica. Esta estrategia de reconstrucción del conocimiento propio realizada de forma intencional y con los medios adecuados, ser el verdadero motor de nuestro cambio educativo.

8.8.- Propuestas de intervención.

Sería mi deseo que este espacio significara el punto y seguido en este estudio de casos, ya que poco sentido tendría el trabajo realizado si su repercusión en la práctica del maestro objeto del mismo no fuera apreciable. El mapa conceptual previo que abre este espacio de reflexión, pretende servir de introducción a las propuestas de intervención sugeridas para ayudar al maestro a cambiar la práctica.



Las propuestas a realizar las sitúo a un doble nivel: Mejoras de previsión y de Práctica, cada una de ellas se refieren respectivamente a propuestas para reconstruir la concreción curricular y mejorar el día a día del aula.

En primer lugar quiero llamar la atención de la importancia que se debe otorgar a la concreción curricular del área en el centro escolar; para ello es fundamental partir de un análisis del contexto, referido a los significados que la Educación Física toma en nuestro entorno. Es un trabajo que exige tiempo pero que puede ofrecer una visión muy interesante para decidir el modelo de área a ofrecer.

Retomar el rumbo de los objetivos, dejando que los contenidos del área pasen a ser meros instrumentos a su servicio; su replanteamiento nos facilitará descubrir las actitudes y los valores hacia donde enfocar los procesos de enseñanza, al tiempo que nos sacará del corsé de los procedimientos en el que está imbuida en estos momentos la Educación Física.

El aire fresco de las actitudes planteadas en los objetivos, nos hará reflexionar sobre la metodología más adecuada para su concreción en la práctica. Orientar este espacio hacia la

participación de nuestros alumnos y alumnas en los procesos de enseñanza debe ser la meta; facilitarles la investigación para acercarse al conocimiento y propiciar dinámicas de colaboración y respeto desde el trabajo en equipo.

Los criterios de evaluación es algo que debe ser reflexionado desde la globalidad del ciclo, no podemos mantener planteamientos sesgados de una valoración exclusivamente centrada en los aprendizajes de los alumnos y alumnas, es un espacio que hay que abrir además a los procesos de enseñanza. Hay que transformar la visión parcelada que se realiza de este espacio desde cada una de las Unidades Didácticas en un proceso continuo, del que haremos "catas" puntuales para ofrecer una información puntual pero no definitiva, el punto y final se situará al final de cada ciclo, ese es el momento para apreciar la calidad del trabajo desarrollado.

Las mejoras en la práctica se centran en dos focos prioritarios: los contenidos de enseñanza que llevamos al aula en forma de tareas y las decisiones metodológicas que adoptamos durante el desarrollo de la clase.

En cuanto a las tareas de aprendizaje que se proponen a los alumnos y alumnas, mi opinión se centra en la necesidad de introducir tareas que conlleven el trabajo independiente de los conceptos relacionados con las tareas procedimentales propuestas, o en conjunción con ellas. Además, es preciso empezar a establecer estrategias que expliciten los valores y actitudes que deseamos fomentar; la intervención en las decisiones de organización puede ser un punto interesante para empezar, sin olvidar que también cabe la posibilidad de modificar tareas que habitualmente son presentadas con una única intencionalidad de mejora o aprendizaje motor y pueden ser orientadas al trabajo actitudinal.

Las decisiones metodológicas a modificar creo que deben estar encaminadas a cambiar las pautas de intervención en la organización del grupo frente a las tareas. Este espacio que habitualmente es tratado con una intencionalidad técnica para mejorar los tiempos de la clase, puede ser la clave de mejorar las dinámicas de relación entre los miembros del grupo. Facilitar la integración, la no discriminación por género o capacidad, propiciar actitudes de colaboración, respeto y ayuda; deben ser metas a plantearse alcanzar desde una intervención adecuada desde las decisiones de organización.

Por último hacer una parada en los recursos didácticos, recordar que no solamente pueden ser de

utilidad para facilitar el desarrollo de tareas procedimentales, hay que plantearse que la Educación Física, también debe atender al resto de ámbitos de conocimiento, para ello precisamos generar nuevos recursos que den respuesta a las nuevas necesidades de aprendizajes conceptuales y actitudinales vinculados con el área.

CAPÍTULO 9

LA NEGOCIACIÓN DEL INFORME

ASPECTOS PREVIOS

LA VISIÓN DEL ÁREA EN EL CENTRO

CAMBIAR LA METODOLOGÍA: ¿CÓMO?

¿CÓMO ENSEÑAR LOS CONCEPTOS?

LAS ACTITUDES: ¿PREVENIR O INTERVENIR?

LA INTEGRACIÓN EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

¿CÓMO MEJORAR?

AL FINAL: ¿QUE ES LO QUE QUEDA DE TODO ESTO?

POSDATA: LA PREGUNTA DEL MILLÓN

9.1.- Aspectos previos.

El proceso de negociación del informe del estudio de casos se ha llevado con el profesor el mes de septiembre del siguiente curso, hay que tener en cuenta que el estudio de casos se realizó en el tercer trimestres escolar, razón por lo que ha sido imposible tener disponible el documento hasta finales del verano. Manteniendo un orden cronológico, en primer lugar se mantuvo una reunión para hacer entrega del informe, en ella no se estableció ningún criterio para su lectura, salvo la idea, propuesta por el profesor, de ir anotando a pie del mismo aquellas apreciaciones que considerase más oportunas, aspecto que me pareció adecuado y al cual accedí. En una segunda reunión, aproximadamente transcurridos quince días desde la anterior, recogí el informe con las anotaciones y establecimos una fecha, pasados tres días, para mantener una entrevista final.

La preparación de la entrevista final la realicé partiendo de las anotaciones que el maestro había realizado; tengo que decir que el disponer de estos comentarios previos me ha sido de gran valor a la hora de identificar los puntos claves hacia los que enfocar la entrevista, pudiendo profundizar en aquellos donde las discrepancias eran manifiestas, o por contra se había producido una mala interpretación de la idea.

Voy a realizar una pormenorización de los puntos donde se han producido disparidad de pareceres y la consensuación de los mismos desde la entrevista. Utilizaré indistintamente citas literales extraídas, bien de las anotaciones realizadas por el profesor en el informe o bien de la entrevista final mantenida.

9.2.- La visión del área en el centro.

Una de las claves expresadas en el informe, se centraba en: ¿cómo se identificaba el área de Educación Física en el centro?, sobre todo si tenemos en cuenta la mala tradición acumulada en las últimas décadas. Aspectos cómo: la falta de coordinación entre el maestro especialista y los tutores, infravaloración del área respecto a las consideradas "académicas", baja valoración del entorno familiar hacia la Educación Física, salían a la luz.

Ante las cuestiones anteriores, el profesor matiza que[1]:

> *"La soledad que experimento, se deriva más bien por el espacio físico donde trabajo: el patio, y no rotando por las clases como los demás compañeros".*
>
> *"El aislamiento del área frente al resto, indudablemente es más propiciado por el maestro tutor que por el especialista".*
>
> *(Anotaciones del maestro al informe)*
>
> *..... en alguno momento me gustaría estar en la clase y actuar como tutor, teniendo la posibilidad de globalizar las áreas, es cierto. De alguna manera me gustaría coordinarme con algún compañero, para ver como demonios podría hacer que yo no fuera solo el profesor de Educación Física y que diéramos todo entre todos. Pero yo estoy a gusto y creo que en el colegio no encuentro el área independizada del resto, ... son pocos los momentos en los que me puedo sentir infravalorado. Pero es cierto que en la mayoría de los centros puede ser un sentimiento de aislamiento, de frustración... yo tengo compañeros muy cerca que así lo vivencian y creo que si que es cierto lo que comentas.*
>
> *(Entrevista final de negociación del informe)*

Quiero resaltar unas cuantas ideas a raíz de estos comentarios: en primer lugar la necesidad de mejorar las infraestructuras de los centros escolares para poder impartir un área dignamente, dejar de ser el "niño del patio", debe comenzar por disponer de otro espacio alternativo donde impartir la clase. En segundo lugar identificar la necesidad de comunicación que expresa el maestro con el resto de compañeros, y por último la excelente disposición a intentar que la Educación Física no quede circunscrita a su propio ámbito y colabore con el resto en planteamientos interdisciplinares que propicien el trabajo globalizado.

9.3.- Cambiar la metodología: ¿cómo?.

Otra de las grandes preocupaciones aparecida en los comentarios del profesor, se ha focalizado en los aspectos metodológicos: estrategias de organización del grupo, actitudes de intervención en el proceso de enseñanza, utilización de los recursos didácticos, etc. El informe recoge con amplitud estos espacios, y generalmente manifiesta una escasa intervención del maestro en las agrupaciones que suele dejar en manos de sus alumnos, excesiva presencia de actitudes directivas en las tareas y pequeños problemas de discriminación identificados por los

---

1 Puede extrañar la falta de numeración de lineas de los documentos y entrevistas de este capítulo, la razón no es otra, que al ser una información bastante reducida, su introducción en el *"Nudits"* no fue necesaria, ya que para su análisis bastó con una recuperación de las unidades significativas de los textos.

alumnos y alumnas en las tareas de recogida del material. Veamos las apreciaciones que plantea el profesor al respecto de la organización:

> *A la hora de realizar agrupaciones, de forma natural y espontánea, los individuos buscarán relacionarse con aquellos otros con los que tengan mayor nº de lazos de unión, ya sean motores, afectivos, conductuales, de vecindad o amistad, de género, etc....*
>
> *Nunca pretendo evadir el conflicto, el azar lo uso en muchas ocasiones, pero evidentemente mi deseo es lograr el clima más propicio para el desarrollo de las clases; buscando así un mejor aprovechamiento, una situación más relajada que después puedo aprovechar para lograr los planteamientos que comentas.*
>
> *(Anotaciones del maestro al informe)*
>
> *..... respecto a los agrupamientos, tengo que decir que en el 85% de las veces los hago por azar, a lo mejor ese porcentaje no corresponde a la presencia tuya, ... Normalmente reparto el material, y el color o el azar es el agente que determina los agrupamientos. Luego viene el problema de como se escabullen y demás.*
>
> *(Entrevista final de negociación del informe)*

En lo que respecta al tema de la recogida del material, el profesor realiza una reflexión muy interesante, identificando un problema en el que no había reparado, y al mismo tiempo ofreciendo su propia forma de entender este espacio, con vistas a intervenir en la mejora de las relaciones entre profesor y el alumnado:

> *La experiencia me dicta que en los cursos inferiores, cuando se pide ayuda indiscriminadamente provoca que la mayoría tienda a satisfacerla (necesidad de ganarse al profesor), en cursos mayores, el efecto es el contrario; pelotilleo.*
>
> *(Anotaciones del maestro al informe)*
>
> *También relacionado con los grupos, está el tema de la recogida del material, esto me ha hecho recapacitar un poquillo; procurar una estrategia de recogida del material, eso lo he leído por ahí; bien, la estrategia simplemente ha sido de colaboracionísmo, porque yo veía que nadie se me escaqueaba a la hora de recoger el material, es más, en determinado lugar del "semicírculo" donde yo tendía a decir: "vosotros cuatro, a recoger el material", los alumnos corrían a sentarse allí. También quiero decir que jamás he hecho ningún comentario de: "a los más populares, vosotros no, vosotros no", porque si se me ocurre decir alguna vez eso, sería la negación de lo que yo pretendo ser. Si he pretendido que sea diverso, hacer que colabore aquel timidillo, para que se acerque a mí. No tengo una estrategia concreta, pero sí que basándome en la recogida del material si he tratado de ganarme la confianza de alguien que estuviera más aislado, la estrategia podría ser eso, de favorecer la socialización de aquel que yo veía atrás; podría ser que yo me lo tuviera que plantear de otra manera y negociar con ellos, quien va a recoger, por grupos, vosotros vais a ser los responsables esta semana, ...Posiblemente la haga.*
>
> *(Entrevista final de negociación del informe)*

Por último, dentro de este espacio metodológico, se detecta una preocupación del profesor por ser "etiquetado" de "Tradicional" a la hora de actuar frente a sus alumnos; se manifiesta una

necesidad de justificación desde los contenidos abordados puntualmente durante el espacio de observación. A pesar de ello hay un claro reconocimiento en las entrevistas mantenidas de una falta de formación para abordar estrategias metodológicas no basadas en propuestas muy dirigidas y reproductivas de cara a los alumnos:

> *Hay connotaciones que ya de por sí al decirlas, cuando dices una tarea tradicional o demás, hay calificativos que ya de por sí son negativos, lo lleva en sí. Una enseñanza tradicional ya es negativo. Me refiero al término, cuando tu calificas a alguien y dices que te has encontrado un sistema de enseñanza tradicional, ya lleva unas connotaciones negativas.*
>
> *(Entrevista final de negociación del informe)*

> *Creo que la mayoría de las veces dejo que sean los propios alumnos y alumnas quienes comenten las tareas realizadas y planteen los problemas surgidos durante el desarrollo de la sesión; pero tengo mayor talante mediador del que se refleja en los datos.*
>
> *(Anotaciones del maestro al informe)*

Como puntos a destacar de este espacio, considero que la asunción de un enfoque intervencionista en las agrupaciones, con el fin de favorecer actitudes de socialización, integración, aceptación, etc... me parece acertado; así mismo la organización de un espacio de clase muchas veces olvidado: la colocación y recogida del material, en la idea de favorecer actitudes de relación del maestro con el alumnado y de colaboración en las tareas de gestión de clase, es otro de los puntos a destacar. Por último aclarar la no utilización del término "tradicional", cuando hago referencia a la metodología utilizada, con un sentido peyorativo del término, tan solo es mi deseo identificar desde la globalidad, una forma de hacer y entender los procesos de enseñanza por parte del profesor.

9.4.- ¿Cómo enseñar los conceptos?.

El trabajo conceptual es un espacio sin tradición en el área, los interrogantes que en torno a este espacio se plantean son todavía bastantes grandes y podríamos decir que ninguna de las "ofertas" que se están lanzando desde el mercado editorial, está cuajando adecuadamente entre los docentes de Educación Física en Primaria; al hilo de las reflexiones planteadas en el informe sobre este punto, el profesor ofrece una perspectiva del problema que creo merece la pena reflejar:

> *Falta tiempo en clase (refiriéndose al cuadernillo). Si es tarea para casa, se incumple mayoritariamente.*
>
> *(Anotaciones del maestro al informe)*

..... Sobre el trabajo conceptual, es un tema del que me gustaría hablar, porque no sé como hacerlo en ese sentido; elaborar un cuadernillo de unidad didáctica, en el que cada alumno tenga una serie de fichas y dependiendo del tiempo climático o no, ver como se puede hacer este trabajo .... Porque lo cierto es que si el niño mira por la ventana y hace buen tiempo el te va a pedir salir al patio, si lo dejas en el aula a disgusto porque has previsto un trabajo conceptual de aula en vez de estar corriendo en el patio, ya lo tienes en una actitud negativa.

..... El niño no tendría porqué elaborar un mural o hacer un trabajo por equipos, para adquirir unos conocimientos conceptuales. Si yo preveo una unidad de atletismo y conocen los tipos de pruebas que hay y vamos al estadio y conocen donde está la salida de 1.000 metros, y cual es el cajón de pértiga, etc...., eso demuestra que tiene un conocimiento conceptual.

P: El encanto de la clase de E.F., entiendo que radica en que su tiempo de clase debe ser prioritariamente para trabajar desde la actividad física; evidentemente, desde este enfoque también puede ser el soporte de un trabajo conceptual,.....
..... Hacer la estrategia que utilizan muchos profesores de dejar el cuadernillo para cuando llueva, creo que no tiene mucho sentido.
R: Sentido tiene desde la idea de cubrir un espacio temporal que no tiene el área cubierta, y que es tremendamente preocupante para muchos compañeros que no tienen espacios cubiertos para desarrollar la clase. ¿Que haces cuando está lloviendo?

..... yo adopta una posición intermedia, y ya que estoy con ellos y estamos en E.F., pues tienes preparadas una serie de fichas para trabajar con ellos.
..... yo había optado por tener una carpeta recopilando fichas para las sesiones de lluvia, bien visionando un video, haciendo un comentario sobre lo que hemos visto o una serie de fichas que pueden conectar con el trabajo que se está desarrollando. De esta forma te garantizas que de alguna forma y paralelamente, tienes algo parecido a lo que puedes recurrir. Porque en caso contrario, la administración te dirá que es tu obligación tener que cubrir el espacio de clase, a pesar de las condiciones de trabajo que tengas. Es nuestra responsabilidad, los niños los tenemos aquí, puedo sentarme con ellos y no hacer nada, pero lo incómodo que es tener 25 o 30 niños sin hacer nada, al final llega un momento que te cansas y decides aprovechar ese tiempo de una forma colateral para lo que estoy dando; esta es la actuación que mucha gente sigue.
(Entrevista final de negociación del informe)

Vamos a identificar una serie de claves que pueden ser esclarecedoras: En un primer punto, se sigue identificando excesivamente el trabajo conceptual como un espacio aislado, "ideal" para los días en los que la actividad motriz no puede hacerse presente (normalmente por problemas meteorológicos). Al tiempo, empieza a vislumbrarse la posibilidad de engarzar los conceptos con las tareas procedimentales de una clase de Educación Física. Esta visión globalizadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el área puede ser una excelente vía de trabajo. Por último queda una reflexión muy interesante por su alto grado de vinculación a la realidad de las escuelas: ¿qué hacer cuando llueve y no puedo utilizar los espacios habituales de clase?, a esta pregunta se ofrece una respuesta mediadora, pero entiendo que a su vez válida: tendremos que buscar una serie de contenidos significativos vinculados con el área, que desde un planteamiento independiente del trabajo que se esté desarrollando en ese momento, complementen la oferta de Educación Física que se está realizando en el centro.

9.5.- Las actitudes: ¿Prevenir o intervenir?.

Este ha sido otro de los puntos conflictivos identificadas por el maestro en el informe. El trabajo de las actitudes con un claro enfoque "preventivo", obliga a la previsión e identificación de las actuaciones a llevar a cabo durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, intentando paliar en cierta medida el tener que "intervenir" para subsanar comportamientos no adecuados de los alumnos o alumnas en el desarrollo de las tareas de clase. Esta es la hipótesis de trabajo manejada por mí, y frente a la cual el profesor realiza una serie de puntualizaciones que paso a recoger:

La actitud no se refleja en la tarea que realizo, sino en el cómo la realizo.

No creo que sea tan importante establecer tareas actitudinales, sino comprobar la actitud mostrada en la ejecución de tareas procedimentales.

¿Y porqué razón visto el tema longitudinalmente en el factor tiempo, las actitudes de 4º hacia el compañero, la tarea, la participación, ... son claramente positivas?: Hipótesis 1ª: El grupo siempre se ha mostrado así. Hipótesis 2ª: El trabajo desarrollado va mostrando sus frutos. ¡habrá que contrastar hipótesis!.

(Anotaciones del maestro al informe)

El hecho de que tú, trabajando actitudes digas: bueno una cosa es intentar prevenir y otra es corregir o intervenir en ellas, el hecho de intervenir o intentar prevenir, evidentemente, yo optaría por prevenir.

..... Pero el problema que yo veo es: ¿cómo haces tú para..., ¿qué actitudes tengo que prevenir? ¿qué es lo que tengo que decir?....Las que creo esenciales, sí las intento prevenir, ante el resto tengo que intervenir cuando aparecen negativamente.

.....Otro aspecto que yo veo es: ¿que actividades creo meramente actitudinales?, porque yo no lo entiendo así, yo entiendo que trabajo básicamente tareas procedimentales, como se refleja en el informe, y las actitudes no las veo en el "qué hago", sino en el "cómo lo hago"; yo lo veo así.

.....Quizás el problema ha estado en que has realizado una observación limitada, y te has llevado la sensación, pienso que equivocada, de una estrategia de agrupamiento que no es precisamente la más habitual que yo utilizo, porque entiendo que es el espacio donde yo puedo preveer, evitar o prevenir aquellas actitudes que no me interesan que aparezcan, o fomentar la contraria, ya que entiendo que más interesante que prevenir una actitud sexista, es favorecer actitudes de cooperación y colaboración con el otro sexo, aspecto que es lo que pretendo. Y la otra intervención surge en momentos determinados en los que tienes que decidir y puedes decidir muchas cosas; no se me ocurre nunca intervenir inmediatamente, porque se puede entender como castigo y este es más efectivo cuanto mayor inmediatez presenta. Suelo dejar trascurrir la clase y al final o posteriormente, es cuando comento el tema y reflexiono sobre él de forma más reposada; ellos mismos dicen que es lo más correcto; pienso que es mucho más positivo al no tener una connotación sancionadora

(Entrevista final de negociación del informe)

De las palabras del profesor, se desprende que estamos en plena sintonía a la hora de entender el trabajo de las actitudes desde la clase de Educación Física, el problema, probablemente, se manifiesta cuando se siente desbordado por el resto de aspectos a tener en cuenta en la clase que mediatizan el poder preveer simultáneamente un espacio de clase rico en planteamientos actitudinales. Considero que la toma de conciencia que se produce hacia este aspecto del aula, ya de por sí es muy a tener en cuenta, la construcción de espacios adecuados para facilitar estos procesos vendrá después.

9.6.- La integración en la clase de Educación Física.

Solventar el tema de integración en el espacio de la clase es uno de los mayores problemas a los que se enfrenta el maestro, a pesar de la ayuda que recibe por parte del educador, sigue identificando una serie de barreras que, inicialmente, parecen insalvables:

> ..... *Con la integración quizás menos, y es un caballo de batalla que no se como hacerlo.*
>
> ..... *a veces, el tratar de integrar lleva a una actitud contraria a la que tu pretendes, yo recuerdo en algunos de los casos que hemos tenido aquí, que si integraba a estos niños en el resto de grupos, en juegos u otras actividades, el resto de compañeros del grupo, sabían que como le pasaran el balón, era un balón perdido. Lo que en un principio era incluso modélico, al final terminaba en que no les pasaban el balón para no perderlo. Cuando tu organizas los grupos e integras a ese niño, al final creas la actitud contraria: animadversión hacia estos alumnos porque va a fastidiar el juego, y la connotación del juego fundamentalmente es querer ganar, o vamos a intentar hacerlo mejor, si quitas la competición. Al meter un elemento que distorsiona, que falla, al final estas creando una actitud en el resto de no querer compartir grupo con él. Se puede intentar, al igual que con los niños o niñas gorditos, que saltan poco, etc.... evidentemente cada uno tiene sus capacidades y aunque tu machacas y lo haces hetereogeneo todo, pero es un elemento que presenta mayores connotaciones negativas de ese tipo hacia el juego. ¿Cómo lo hacemos?.*
>
> ..... *tienes ya muchas limitaciones y al final te vas quedando preguntándote: ¿A ver que hacemos?. Es que hay que tener en cuenta que cualquier problema te va a ocasionar un reto, no sabes como lo vas a hacer, pero hay está.*
>
> ..... *Pero bueno, esto no ..... esto no tiene ningún sentido, si toda la integración es igual, es como tu comentas en el informe, realmente es tenerlo aquí, "incluidos" en el centro.*
>
> ..... *Yo me lo planteo y me pregunto: ¿Será mejor un programa específico de alguien capacitado para mejorar sus capacidades que tienen que mejorar, o incluirlos en un centro normal aunque progresen menos?. No lo sé, hay está el debate.*
>
> *(Entrevista final de negociación del informe)*

Lo interesante de estas reflexiones es que se evidencia una clara identificación del problema, solo falta comenzar a caminar y tratar de dar una respuesta adecuada en la práctica:

> *..... está el educador y tendríamos que ponernos de acuerdo, espero que este año desde el puesto que ocupo y con la profesora de especial, hagamos unas adaptaciones curriculares de donde partir para con esos niños, intentar adaptar mi currículum a las necesidades de cada uno, pero que evidentemente intento prevenir esos aspectos.*
>
> *..... Eso es lo que vamos a ver si podemos hacer este año. Intentar tener una vía colateral que ofrecer a estos niños. Aunque en otras tareas si se integren con los demás. Ya te digo, lo que para mí veo clarísimo, como cualquiera que estuviera dando inglés y tuviera en su aula un niño con parálisis cerebral, el ritmo no puede ser el mismo.*
>
> *(Entrevista final de negociación del informe)*

9.7.- ¿Cómo mejorar?.

He querido dejar para el final este espacio de reflexión, ya que de alguna forma en él se expresan lo temores y las incertidumbres que aparecen ante la necesidad del cambio, considero, y así entiendo que se desprende del análisis realizado hasta ahora, que hay voluntad por mejorar la práctica, incluso me atrevería a decir que se identifican los primero síntomas del cambio, pero a pesar de ello aún se mantienen las dudas y justificaciones:

Justificaciones centradas en la falta de tiempo y la complejidad que tiene el área a la hora de realizar su programación:

> *.....¿Cuando trabajo en ese proceso investigador?. ¿Antes o durante las clases?. No tengo ni una hora para preparar el material, el día 1 de septiembre me incorporo y el día 15 tengo que comenzar a dar las clases.*
>
> *..... Hay que tener tiempo para el reciclaje, no de 5 a 9 de la tarde. Si se quiere contar con buenos profesionales hay que formarlos.*
>
> *(Anotaciones del maestro al informe)*

Cuando no sabes como hacerlo, te encuentras con grandes dificultades, ya que cualquier nuevo camino que se te ofrezca, supone una cantidad impresionante de trabajo, que metidos en la realidad de las clases, te va a ser muy de difícil de poder llevar día a día. Es difícil poder experimentar y al mismo tiempo tengo cuatro clases y al mismo tiempo tengo que salir adelante; ¡que más quisiera yo! Que poder parar, frenar, recapacitar para ver como se puede hacer y empezar a trabajar, solo o en grupo, para ver como enfocamos esto. Es que no, te viene septiembre ¿y ahora qué?; una batería de test, bien ¿cuales voy a hacer?, y al final haces los mismos porque ya tienes aquí a los niños,¿ y ahora que hago?: Unidad didáctica 1, o: frenamos y empezamos a trabajar en algo distinto.

....., cuando he dado, otras áreas, tu haces tu planteamiento de trabajo general y no necesitas tanto como en la educación física. Me imagino yo a un tutor que tuviera que hacer en cada hora de las cuatro de cada mañana, la parte animación, la parte principal de la clase, la vuelta a la calma, y dentro de cada espacio además tener en cuenta los conceptos, procedimientos y actitudes a trabajar, y tuviera que pormenorizarlo todo para cada momento.

A mi me agobia el hecho de tener cuatro cursos que me van llegando, y tengo que ir sacando el máximo rendimiento en el tiempo de clase, porque acaba la clase y vienen otros; por esta razón necesitas estructurarte. Ahí hay una serie de circunstancias que hacen que yo tenga esa sensación como del que está en un 1º y tiene que enseñarlo a leer el primer trimestre.

No es lo mismo estar cuatro horas seguidas con el mismo grupo de alumnos, a que cada hora te entre un grupo diferente.

(Entrevista final de negociación del informe)

Estoy totalmente de acuerdo con esta reflexión, la realidad del especialista es que es tratado bajo el mismo rasero que el maestro tutor, y la realidad es muy distinta. Nos encontramos con un profesional que prácticamente ha tenido que aprender nuevas estrategias para conducir la clase, ya que el aula no tiene nada que ver con el patio, los niños sentados en sus mesas, están muy lejos de aquellos que vemos en plena actividad, y lo que es más importante, cada hora que pasa es un grupo nuevo con nuevas inquietudes y necesidades diferentes a las que tienes que dar cumplida respuesta.

Entonces, yo si evidencio esa falta de tiempo; si tu planificas a groso modo la educación Física, ahora vamos a hacer las unidades didácticas, ahora la sesión y que dentro de esas sesiones que haya una continuidad y que se interrelacionen con este, con las transversales, a ver si puedo conectar con la unidad didáctica del tutor, etc.... Si, evidencio esa falta de tiempo. Quizás porque he partido de algo que me tengo que crear y los compañeros cuando me ven pasar a limpio ese modelo de sesión o de unidad, me dicen que hay que ver, que exagerado, que tremendo, si yo tuviera que hacer esto....

Yo tengo en E.F. una linea muy elaborada, mis unidades didácticas, una serie de sesiones donde yo veo que procedimientos voy a utilizar, que estrategias metodológicas puedo utilizar, ... sé lo que quiero conseguir y lo tengo muy estructurado. En otras áreas no tienen la necesidad de tener una linea tan estructurada, sino que simplemente tienen unas orientaciones de por donde van a ir y las circunstancias irán marcando el desarrollo. Yo creo que más o menos es lo que se hace en el resto de áreas. Evidentemente tienen también que preparar sus fichas y demás, pero no es ni mucho menos lo que se hace en el área de E.F.

(Entrevista final de negociación del informe)

Las demandan en cuanto a planificación y previsión de clases, es otro de los grandes problemas que se le plantean al maestro especialista, superan con creces al resto de áreas, no debemos olvidar que la Educación Física esta en fase incipiente en la Educación Primaria, y a esto debemos sumar el inconveniente que supone el no poder generalizar unas bases mínimas para estructurar el área, a causa de las grandes diferencias en cuanto a infraestructuras y recursos

que se presentan en los centros. Esto hace que el profesor tenga que construir día a día su trabajo, aspecto que evidentemente provoca esa sensación de falta de tiempo a la que alude constantemente el maestro.

> *..... ! Que más quisiera yo ¡ poder asistir durante un trimestre o durante un curso para ver a alguien que me sirviera de modelo y me pudiera enseñar que aquello que se predica en tal libro se puede llevar a cabo; es difícil que desde un libro, desde unas ideas o de unas teorías yo sea capaz, por mi mismo, aunque quiera, ver como se puede hacer eso.*
>
> *R: Evidentemente puede ser, pero es difícil; cuando yo tengo que hablar sobre algo que no domino bien, y de lo que solo veo una linea o poco más, puede ir planteandome experiencias hasta que sea capaz de ir abriéndome camino. Pero cuando no lo ves, porque solo tienes una linea de acción, ya que tui visión es muy pobre, estás metido en un valle, puedes intentar aprender por ti mismo, pero el trabajo es mucho más duro que si tu estás arriba, te han ofertado unos modelos y entonces ves una mayor amplitud de caminos por donde encaminarte.*
>
> *(Entrevista final de negociación del informe)*

> *..... Nunca se podrá hacer una reflexión crítica sobre nuestra práctica si esta no se puede contrastar con otras prácticas educativas que produzcan "impacto" del que puedan surgir nuevas estrategias de participación. El maestro en su clase, con sus niños y niñas y sus problemas cotidianos, solo derivará con el tiempo en un enseñante "acomodado".*
>
> *(Anotaciones del maestro al informe)*

La necesidad del modelo, del ejemplo para poder mejorar, es otra de las constantes que aparecen, y esta reiteración, me da que pensar si realmente no sería necesaria una intervención, con el fin de mejorar una formación inicial insuficiente para abordar con plenas garantías un área prácticamente desconocida en el ámbito de la Primaria.

9.8.- Al final: ¿Que es lo que queda de todo esto?.

> *..... Entonces evidentemente que sí, que abierto a enfocarlo de otra manera que sí, que hay muchos puntos de reflexión que este trabajo me ha inspirado, evidentemente, pero me voy a lo mismo, que esté enfocado en el tiempo y en la visión de ¿cómo puedo dejar de ser yo de esta manera en mi actuación diaria?.*
>
> *..... En general estoy de acuerdo, pero una cosa es lo que tu ves que se puede hacer, y yo también, y otra cosa es lo que la realidad te permite hacer desde las limitaciones del día a día. En fin, yo lo veo interesante, pero si te quiero enfatizar en algo, es en la necesidad de que los enseñantes, y yo particularmente, tenemos que ver otras opciones, experimentar, de reflexionar en grupo, pero sin tener la sensación agobiante de que ya estoy en un nuevo curso y ahora vuelvo a lo mismo, vamos a intentar mejorar un poco, vamos a ver si mejoro los aspectos que hemos visto, pero la realidad es que el día a día te va presionando.*
>
> *(Entrevista final de negociación del informe)*

Al final queda una sensación agradable, un sentimiento de haber encontrado en primer lugar un amigo, en segundo lugar una persona con la que poder hablar sobre los problemas reales de la Educación Física en Primaria y por último queda la sensación de haber colaborado, aunque sea mínimamente, a mejorar la práctica de un excelente profesional.

9.9.- Posdata: la pregunta del millón.

¿Te volverías a embarcar en otro estudio de casos?

.... EL hecho de yo tener prácticos, el motivo fundamental, es el de tener una persona que me está observando, que me puede criticar y que a mí me motive para seguir adelante. El hecho de caer en la rutina, ... no me quiero ver dando un balón de aquí a unos años.

(Entrevista final de negociación del informe)

Eso es lo verdaderamente importante, mantener la lucha para no tener que vernos algún día, todos: *"Teniendo que dar un balón a nuestros alumnos y alumnas"*.

CAPÍTULO 10

CONCLUSIONES
Y
FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN

El análisis formal de la estructura y contenidos de los proyectos realizado en los capítulos cinco y seis del informe de investigación, ha dejado en evidencia la preocupación generaliza de los centros por atender el marco tradicional de la programación: objetivos, contenidos y criterios de evaluación para el ciclo. Esta tecnificación de los procesos de elaboración de los proyectos, maquillada por la retórica curricular extendida en nuestro país desde el marco anglosajón y amplificada por los canales oficiales de la administración, ha terminado por dejar al profesorado unos márgenes de autonomía francamente estrechos, en cuanto a la posibilidad de tomar decisiones importantes con relación a los procesos de enseñanza. Al final del proceso solo se ha conseguido que todas sus preocupaciones se hayan traducido en *¿cómo?* dar respuesta a las programaciones y planificaciones exigidas. Para acentuar aún más esta percepción, la entrada en escena de las editoriales, con sus propuestas cerradas e informatizadas, han provocando en el profesorado la sensación de no ser capaces de *"dar el nivel"* exigido, con la sola utilización de sus propias experiencias y práctica cotidianas. Esta sensación de inseguridad, ha abocado a la mayor parte a abdicar de su responsabilidad, a imbuirse dentro del modelo técnico y confiar, una vez más, sus decisiones preactivas a los *"expertos"*.

Las reflexiones anteriores se han manifestado con total claridad en los especialistas de Educación Física, que han permitido que las editoriales y las ejemplificaciones propuestas desde la administración educativa se hayan convertido en las verdaderas correas de transmisión de la adaptación del currículum propuesto a cada uno de sus respectivos centros. Hablar de autonomía pedagógica con relación a la elaboración de los proyectos curriculares del área, sería limitarla a la simple toma de decisión de quée editorial va a guiar el proceso. Además con el agravante de encontrarnos con que la mayoría de las propuestas lanzadas desde el mercado editorial, ni tan siquiera se ha preocupado de adaptar sus ofertas al contexto andaluz.

El análisis del contexto se ha convertido en el gran ausente de los proyectos. Hemos podido comprobar cómo en las dos terceras partes de los proyectos analizados no se hace mención a este espacio de una forma global, y si nos centramos en el área de Educación Física, la cifra aún se reduce más, al aparecer en un escaso diez por ciento de centros. Las escasas incursiones que se realizan se orientan hacia el acúmulo de información relativa a las condiciones económicas, sociales y culturales del alumnado y su entorno familiar, que contrastadas con las percepciones del profesorado, terminan dibujando la acuarela esperada. Al final, los atrevimientos de adaptación curricular se quedan en propuestas de modificación de los niveles

de exigencia en los contenidos seleccionados como relevantes por las editoriales para ser enseñados. ¿A que ha podido ser debido esto? Hemos percibido desde las entrevistas realizadas una falta de tradición y necesidad de concebir la educación como un proceso inmerso en una realidad contextual muy definida; el profesorado sigue entendiendo que los aspectos académico e instructivos son los que deben predominar en la escuela, muy por encima de los aspectos formativos, lo que ha provocado que el discurso ecológico y contextual que subyace en el marco legal del nuevo sistema educativo, orientado a propiciar un diálogo constante entre escuela y marco social, para construir el conocimiento desde la interacción mutua, ha quedado devaluado.

Como hemos podido comprobar en el análisis realizado en el capítulo cuarto del informe, la Educación Física ha seguido los pasos marcados desde los proyectos globales, la aproximación al contexto se ha limitado a la identificación de instalaciones disponibles, recursos materiales y a abrir un marco de reivindicación de mejoras en cuanto espacios y recursos para el desarrollo del área. El profesorado centra sus preocupaciones en el *"qué, con qué y dónde enseñar"*, perdiendo la perspectiva de analizar la realidad social en la que se encuentra para poder definir lo verdaderamente importante del proceso de enseñanza: el *"para qué enseñar"*. Un espacio que debiera ser de vital importancia para poder consolidar el resto del proceso de elaboración curricular, termina cayendo en la trampa racionalista del modelo tecnológico, apareciendo como un elemento más a identificar, pero que no necesariamente debe tener una significación o vinculación especial con el resto. Es el comienzo de la burocratización del proyecto, que de forma progresiva irá invadiendo al resto de los espacios.

La fuerte descontextualización a la que han sido sometidos los proyectos ha provocado una realidad (quizás no tan explícita aún en nuestra área, dado el alto grado de gratificación que produce en el alumnado su desarrollo) que debiera empezar a preocuparnos; se está produciendo una separación del conocimiento académico, del conocimiento popular y experiencial de nuestros alumnos y alumnas. La selección de los contenidos del área se realiza desde la exclusiva óptica del docente, sin tener en cuenta aquellas experiencias que directamente son asimiladas por el alumnado desde el contexto social de pertenencia. Esto que en principio no está aflorando con claridad en las aulas de Educación Física, salvo en entorno de marginación social significativa, puede convertirse a corto plazo en un espacio de confrontación en cuanto se comience a *"instrumentalizar"* el área, incorporando contenidos relacionados con la salud, cualidades perceptivas, coordinativas, habilidades, etc., que no tienen una significación directa con la cultura experiencial de nuestros alumnos y alumnas. Debemos estar alerta frente a la fragmentación del

currículum, ya que la reconstrucción de las culturas popular, académica, escolar, experiencial o de masas, debe ser un principio básico en la elaboración y desarrollo del proyecto curricular.

Las teorías curriculares convergentes en las iniciativas adoptadas desde la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), al final, después de desarrolladas desde el currículum y las normativas aparecidas para guiar su elaboración, el resultado que han aportado ha sido la tecnificación curricular y la consiguiente burocratización de la labor de elaboración de los proyectos, provocada desde el propio formato difundido por la administración educativa. Esto ha provocado la potenciación de la dualidad teoría-práctica o lo que sería igual, toma de decisiones preactivas, frente a decisiones interactivas. El análisis de la construcción de cada uno de los elementos curriculares realizado en el capítulo seis del informe y posteriormente corroborado desde el capítulo siete al explicitar las percepciones y creencias del profesorado al respecto, deja en evidencia que la elaboración de los proyectos curriculares se ha realizado de forma escalonada, en cuanto a su secuencia formal (cada ciclo desarrollado independientemente durante cursos escolares diferentes), y respecto a la estructura lógica de organización de los elementos que lo integran (objetivos, secuenciación de contenidos, decisiones metodológicas y criterios de evaluación). Este escalonamiento ha sido construido en el aire, ya que no se han tendidos los puentes necesarios entre cada uno de los elementos integrantes del proyecto, lo que ha provocado una parcelación excesiva de su elaboración, tanto a niveles globales de equipos docentes, como en el marco específico del área.

Al realizar el análisis de las fuentes documentales manejadas para elaborar los proyectos, hemos podido comprobar como no han pasado de un quince por ciento, los centros que han realizado su propuesta de objetivos o contenidos de ciclo con un cierto nivel de independencia de las propuestas de la administración o las editoriales. Pensamos que la burocratización del proceso de elaboración y desarrollo de los proyectos curriculares de Educación Física, ha podido ser producida en un primer término por la escasa experiencia del profesorado en estas labores, que unida a una deficiente formación permanente, la presión de los *"plazos"* impuestos por la administración y trasladados al profesor desde los equipos directivos, ha propiciado un alejamiento del propio pensamiento, del necesario contraste con los compañeros de sus creencias y teorías implícitas, y lo que debiera haber sido la guía del proceso: la posibilidad de un contraste en la práctica, facilitador de la autocrítica y probablemente de otra forma de construir el proyecto. La burocratización a la que aludimos, ha sido generada desde la *"fidelidad"* absoluta a los modelos propuestos desde la administración; en ninguno de los centros analizados, ha aparecido

una propuesta alternativa, que sí omisión, de los elementos que se han considerado como habituales.

Las entrevistas realizadas y analizadas desde el capítulo siete del informe, evidencian que la exigencia de lo escrito está provocando una concepción entre el profesorado de concebir la elaboración del proyecto como una explicitación de lo deseable, lo correcto e ideal, frente a la complejidad e impurezas que presenta el trabajo diario del aula, espacio sobre el que se reflexiona poco y se escribe menos; en este punto podemos encontrar una nueva razón que justifique la excesiva utilización de las editoriales para elaborar las propuestas. Esta separación maniquea entre teoría y práctica, rompe la necesaria comunicación entre ambos espacios, impidiendose así la necesaria reconstrucción de ambos desde la reflexión del docente. Hemos podido comprobar desde el estudio de casos, donde el maestro se ha visto obligado a pensar sobre las interacciones puestas en juego desde la clase, cómo la apertura del canal de comunicación entre ambos espacios, le ha supuesto replantearse tanto su actuación directa, como el propio proceso preactivo.

Las copias o las adaptaciones formales, detectadas durante el análisis realizado de cada uno de los elementos constitutivos del modelo oficial marcado desde la administración, es una clara muestra de la presión a la que hemos aludido anteriormente. Esta claudicación ante el *"experto"*, en detrimento del conocimiento experiencial del profesorado, pone en cuestión la validez de las propuestas, en tanto en cuanto posteriormente hemos podido constatar desde el desarrollo práctico, que el cisma al que aludíamos anteriormente entre teoría y praxis, entre las decisiones preactivas y las interacciones construidas desde el espacio del aula, pone en franca evidencia a un proyecto curricular marginado y tan sólo útil, para dar cumplida respuesta a las demandas administrativas (formalización por escrito de las intenciones educativas susceptibles de ser verificadas en la práctica desde la acción inspectora).

¿Dónde se han centrado las preocupaciones del profesorado de Educación Física en los procesos de elaboración de los proyectos curriculares?. Curiosamente en el espacio de la concreción del ciclo, aquel que acoge con mayor claridad el *"qué enseñar"* y el *"qué evaluar"*, a pesar de que estas decisiones hayan quedado en manos ajenas (administración o editoriales) en la gran mayoría de casos. Es de reseñar la huida generalizada de la identificación del nivel de la etapa, prácticamente inexistente en los proyectos analizados (el cincuenta y ocho por ciento de los centros no han identificado objetivos del área para la etapa, aumentando la cifra al noventa

por ciento, si hablamos del espacio de los contenido), que desde una adecuada contextualización de la realidad en la que se integra el centro, podría haberse constituido en el marco ideal para la reflexión y el posicionamiento en un modelo de Educación Física que diera una respuesta acertada a la cultura experiencial y popular del alumnado. Pero las preocupaciones no se han dirigido hacia el *¿para qué o porqué del área?*, decantándose por el camino conocido, aquel que tantas veces se ha recorrido y que hasta ahora no nos ha planteado ningún problema, el camino del modelo técnico.

La instrumentalización y parcelación del área, en este caso abordada desde la potenciación de los contenidos procedimentales, en oposición a la conceptualización generaliza del resto, posteriormente no queda reflejada en el espacio del desarrollo práctico, donde el predominio de tareas globales (actividades jugadas preferentemente) lo ponen de manifiesto. Otra contradicción significativa se produce cuando las decisiones preactivas han sido saturadas de una intencionalidad curricular orientado hacia la conceptualización y el tratamiento de los valores y actitudes en el aula, ámbitos que en el posterior análisis del desarrollo práctico, quedan prácticamente ocultos y tan solo emergen de forma implícita en situaciones muy concretas y en absoluto intencionales.

En el análisis realizado sobre la elaboración del proyecto curricular del área, hay dos aspectos que nos han llamado poderosamente la atención, concretamente nos referimos a la gran indefinición, por no decir confusión, que se produce cuando se aborda la metodología y la evaluación. Nos ha sorprendido la escasa formación específica en este sentido, dando una imagen de ambigüedad y confusión que nos hace reflexionar sobre la necesidad perentoria de cubrir la laguna existente al respecto. Tratando de dar respuesta a las causas que han podido provocar esta situación, en el capítulo siete y ocho del informe, se ofrecen algunas claves, destacándose como la más significativa la irregularidad con que se han producido los accesos del profesorado a este área específica[1]. El encontrarnos con un profesorado, que a pesar de contar, la gran parte de ellos, con una experiencia acumulada significativa en la impartición de otras áreas, al enfrentarse con un área que rompe el molde tradicional, no han podido transferir la mayoría de las estrategias consolidadas desde sus experiencias docentes previas a la nueva situación.

---

1 Mayoritariamente, los maestros y maestras que en las fechas en que se realizó la investigación estaban ocupando las plazas de especialistas en los centros, procedían de las primeras oposiciones convocadas, a las que no pudieron concurrir especialistas formados desde la formación inicial o de los cursos de habilitación convocados para maestros y maestras en ejercicio

En la introducción de la Tesis hacíamos referencia a que uno de nuestros objetivos se encaminaba hacia la utilización del marco metodológico, *"no como receptáculo descriptivo de instrumentos y técnicas a utilizar, sino como cajón de reflexión y reconstrucción constante de las decisiones tomadas durante el análisis de los datos cualitativos"*. Al final del proceso creemos que si no al cien por cien, sí en un alto porcentaje hemos logrado dar respuesta a esta intención previa. Hemos podido comprobar el potencial del programa NUD*IST, como organizador de información, gracias a su gran versatilidad. Las labores de búsqueda y recuperación de información puestas en juego en el análisis de las fuentes documentales utilizadas para la elaboración de los proyectos, han resultado ser de una eficacia sorprendente (especialmente si se utiliza la última versión) y lo que es más importante, ha propiciado la reformulación de las hipótesis de trabajo y el replanteamiento de las propias estrategias metodológicas. Como se puede comprobar en los capítulos donde se acomete el análisis de los datos cualitativos, las estrategias metodológicas se han ido adaptando a las demandas del proceso, y no a la inversa, esto ha significado el tener abierta siempre la posibilidad de su reconstrucción, no cayendo en una rutinización de la tareas de análisis de los datos, que hubiera dado al traste con la frescura que precisa una investigación de corte cualitativo.

Tenemos que reconocer que nos ha costado bastante trabajo no sucumbir a la magia que las gráficas ejercen en el marco de la investigación. La introducción de los programas de análisis de datos cualitativos en la investigación educativa, está provocando en un sector de la comunidad científica que se mueve en el contexto, a entenderlos como simples herramientas para transformar los datos cualitativos en cuantitativos, y así poder verificar las hipótesis planteadas bajo una posición pseudo experimental. La tentación está servida, pero pensamos que es erróneo simplificar las posibilidades de la herramienta a un mero conteo de frecuencias. Tampoco estamos de acuerdo con los puristas del marco, que entienden como imprescindible la renuncia a la presencia de un solo número en el informe de investigación, para que esta pueda ser acogida en el seno del paraguas cualitativo. Optamos por una posición más intermedia y tendente a utilizar aproximaciones cuantitativas que sirvan de aproximación global al espacio fundamental: la interpretación de los datos desde el análisis de contenido realizado; esta constante ha estado presente a lo largo de todo el desarrollo del informe, desde las primeras tablas que evidencian la presencia del análisis del contexto en los centros, hasta las gráficas de frecuencias utilizadas para introducir los grandes marcos del informe del estudio de casos.

Entendemos que una de las asignaturas pendientes de la implantación del nuevo sistema educativo es la formación del profesorado. Las reflexiones realizadas hasta ahora dejan en perfecta evidencia la existencia de dos formas de pensamiento en el profesorado: uno de carácter explícito y válido para construir, elaborar, diseñar, ordenar los objetivos, contenidos, decisiones metodológicas y criterios de evaluación que se plasman en el proyecto curricular, y el otro de carácter implícito, no formalizado en el proyecto, que le facilita la toma de decisiones sobre la práctica y que rara vez traspasa la barrera de lo oculto para plasmarse en el papel. Llegados a este punto, creemos imprescindible incidir en uno de los puntos claves del fracaso de la implantación del nuevo marco curricular, el deficiente modelo de actualización del profesorado puesto en marcha por la administración, para abordar con profundidad los cambios que se demandaban. Los cursos sobre diseño del currículum, principal estrategia de formación utilizada, han provocado el efecto contrario al esperado, y más que acercar a los maestros y maestras a la nueva concepción de la enseñanza subyacente en la ley, los ha alejado desde un lenguaje excesivamente ampuloso y tecnicista. Los asesores y formadores responsables han tenido que claudicar ante la imposibilidad de lograr transformar a un profesorado anclado en el clientelismo de las editoriales, versión libro de texto o recetario de actividades, según la procedencia (marco general o específico de Educación Física respectivamente), en el docente reflexivo, crítico e investigador que demanda la LOGSE. La solución del problema se ha resuelto desde la divulgación de los currícula y una teórica capacitación para la elaboración del proyecto.

Como mentes de arcilla, la primera actitud del profesorado ha sido de rechazo, especialmente por la sensación de angustia que les provoca el tener que incorporar a su cotidianeidad, nuevas formas de llevar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El sistema de formación por inundación utilizado por la administración desde los cursos realizados, no ha hechos más que agravar el problema; ya que la lenta filtración del conocimiento vertido, ha provocado el estancamiento y con él la putrefacción de gran parte de las expectativas creadas en los docentes, provocando posicionamientos aún más enconados de resistencia al cambio. La lenta permeabilización de las mentes de arcilla a las que se enfrentan los asesores, requiere cambiar el sistema de riego o diseminación del conocimiento utilizado, en este caso tendremos que optar por la individualización, por dotar al sistema de un riego por goteo que responda desde cada una de las salidas disponibles, a las necesidades y expectativas del profesional a asesorar. Solo una lenta, pero eficaz formación en centros, puede dar una respuesta satisfactoria a largo plazo. El problema es cuanto tiempo se necesitará para lograr que se evidencien cambios significativos en las prácticas escolares.

Queda la impresión de haber querido cambiar la escuela, el currículum, todo lo que rodea a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin plantearse realmente transformar a la pieza clave de todo el engranaje: los maestros y maestras. Asistimos a documentos vacíos de contenido, excesivamente globales, que no aterrizan en la realidad de la práctica, que en definitiva tan solo cubren aquello para lo que fueron creados: dar cumplida respuesta a una mera exigencia administrativa en el tiempo. Se evidencia una similitud tal en las propuestas, que queda plantearse si no estamos asistiendo a la implantación de un currículum cerrado, propuesto desde la administración y desarrollado desde las editoriales, dentro de un marco de adaptación al contexto, de flexibilidad y de apertura que no le corresponde.

Las creencias y percepciones del profesorado detectadas desde el análisis de las entrevistas y a través del estudio de casos, dejan patente que el trabajo colaborativo, como propuesta para la elaboración de los proyectos, ha chocado frontalmente con la diversidad de intereses, expectativas y creencias del profesorado. El sumergimiento de cada uno de ellos en el pequeño receptáculo de su curso, no ha impedido en muchos casos la puesta en común para la elaboración de los proyectos, pero realizada desde la simple argumentación dialéctica de su discurso pedagógico, que poco o nada tiene que ver con la práctica real que realiza en el aula, y que en el mejor de los casos, sus colegas solo conocen desde la verbalización, ya que rara vez queda al descubierto y susceptible de ser visualizada. El escenario descrito se agrava cuando introducimos en escena al especialista de Educación Física; si ya de por sí la comunicación entre colegas que comparten intereses y áreas de conocimiento y niveles similares es compleja, la posibilidad de abrir el debate a un área, considerada *"diferente"*, es prácticamente imposible. De aquí que podamos hablar de la *"soledad del especialista"*, ya que en la mayoría de los centros se encuentra solo y aislado, con escasas posibilidades de entrar al debate, la confrontación y la reflexión con el resto de los colegas. Asistimos a un modelo organizativo por áreas, más propio de niveles superiores que de primaria, poco permeable a propuestas de intercambio interdisciplinar y en absoluto consecuente con el espíritu de aprendizaje globalizado que debiera presidir la etapa.

La desconexión entre los especialistas y el resto de los integrantes del claustro ha quedado patente, apareciendo un porcentaje mayoritario de proyectos curriculares de área, que han elaborado su propuesta en modelo *"anexo"* para adjuntar al global del proyecto curricular de centro. Este aspecto se evidencia en la escasa adaptación de los objetivos de etapa para el área a las demandas del contexto o a las propias finalidades educativas del centro escolar. El

reduccionismo en el que se ha caído en la elaboración de las propuestas, ha provocado una pérdida de la visión del conjunto de demandas del centro, centrando su construcción en los aspectos instructivos de la enseñanza, quedando todo el marco de los valores y las actitudes diluido en la concepción instrumental otorgado al conocimiento escolar. Posteriormente, desde el análisis del desarrollo de las propuestas realizado a través del estudio de casos, aflora esta carencia reflexiva previa, construyendose las propuestas desde un corte instrumental (en nuestra área apoyado básicamente en el procedimiento, *"en el hacer"*), en detrimento de un enfoque más actitudinal y reflexivo desde la conceptualización de las tareas realizadas (potenciación del *"porqué y para qué hacer"*, frente al *"hacer"*).

¿Quién decide el currículum?. Esta podría ser otra de las preguntas claves realizadas respecto al proceso de elaboración. Se ha puesto de manifiesto desde las entrevistas, que la clásica jerarquización que se realiza en la mayoría de centros de los agentes integrantes de la escuela (padres, madres, alumnado, profesorado, etc.), ha provocado que la toma de decisiones sobre la cultura relevante a tener presente en la elaboración de los proyectos curriculares, haya recaído habitualmente en el estamento superior: el profesorado, que desde su situación privilegiada del control del conocimiento científico, se ha arrogado para él el espacio de la toma de decisiones. La posición de desigualdad en la que ubican al alumnado y al colectivo de padres y madres, al considerarlos no capaces para esta labor, ha propiciado el dejar fuera de los proyectos curriculares gran parte de sus intereses. La Educación Física no se queda fuera de esta concepción jerarquizada de la escuela, y es habitual que el profesorado acuda a estos colectivos, especialmente al de padres y madres, tan solo cuando es preciso tener que buscar financiación para las actividades extraescolares. Esta transformación de las asociaciones de padres y madres de alumnos y alumnas en entidades financieras de las actividades extraescolares, es una estampa frecuente y que poco o nada dice del verdadero sentido que debiera tomar la participación en los centros escolares.

Los *"convidados de piedra"* en los que han quedado transformados el alumnado y los padres y madres en los procesos de elaboración de los proyectos, dice mucho de los niveles de autonomía alcanzados en cada uno de los centros, ya que la ganancia de la autonomía en el ejercicio de la profesión docente, suele ir ligada a la mejora de los niveles de la misma en el resto de colectivos. Tan solo en un centro, de los treinta investigados, hemos podido apreciar unos niveles significativos de participación de estos colectivos en los procesos de elaboración y desarrollo del proyecto de centro.

Hemos detectado que en los centros investigados existe una tendencia a no querer asumir el problema del tratamiento de la diversidad y especialmente la integración de alumnos o alumnas con algún tipo de discapacidad; se está tendiendo a dejar que la situación se resuelva por si sola en función del momento, o permitir que estos alumnos y alumnas se transformen en *"exentos naturales"* por falta de intervención. La nula presencia de adaptaciones en los proyectos curriculares del área, así como la escasez de propuestas desde su puesta en acción, nos hace pensar en una necesaria toma de conciencia al respecto, empezando por la propia administración, que debe de dotar de los recursos humanos necesarios a los centros para poder acometer estas labores en el aula. ¿Dónde están los profesores de apoyo cuando este alumnado acude al aula de Educación Física?. ¿Por qué sí se considera relevante su presencia, cuando se trata del aprendizaje instrumental clásico: Lenguaje, Matemáticas, etc.?. Hasta que estas cuestiones previas no queden resueltas por todos, muy difícilmente podremos exigir al especialista del área que asuma su parte de responsabilidad.

De telón de fondo, el eterno cisma entre teoría y praxis. Si nos centramos en el desarrollo práctico del proyecto curricular del área, investigado desde el estudio de casos realizado, podemos constatar como el divorcio entre teoría y práctica se agudiza, evidenciándose con mayor claridad la brecha abierta entre lo diseñado y escrito frente a lo realizado. La estructura de clase mantiene un modelo tradicional de enseñanza, donde la instrumentalización del área desde el procedimiento es el denominador común que preside el desarrollo de las tareas de enseñanza y aprendizaje; las actuaciones orientadas hacia la explicitación del *¿para qué o del porqué hacer?*, desde la conceptualización o la utilización de propuestas que hagan emerger el trabajo de los valores en el aula, es prácticamente anecdótico. Si hacemos referencia a los roles asumidos en la clase, el papel directivo asumido de forma prioritaria, nos aleja de las propuestas curriculares que apuestan por modelos de mayor participación y autonomía del alumnado. Hay que pensar que el alumnado termina siendo un fiel reflejo en negativo de la actuación en el aula del profesor, por lo que las decisiones metodológicas cobran una dimensión fundamental a tener en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se mantiene una concepción del tratamiento del cuerpo y del deporte, basada en los modelos eficientistas de la Educación Física tradicional, muy alejada de la visión renovadora que tendría que comenzar a calar entre el profesorado. Una posición crítica frente a las concepciones sociales imperantes, debe ser la llave que abra los espacios de debate en torno a la eliminación de los estereotipos en los que se ha anclado actualmente la práctica de actividad física: culto a

la estética del cuerpo, exagerada tendencia hacia una concepción de salud corporal, olvidando la vertiente afectiva y social que también debe atender o la exaltación de la práctica deportiva pasiva y acrítica predominante. Pensamos que el objetivo debe orientarse a dotar a los niños y niñas de las suficientes armas de análisis crítico, con las que poder responder adecuadamente ante los mensajes sesgados que reciben cotidianamente desde los medios de comunicación, referidos a la concepción del cuerpo y del deporte.

Pasando a aspectos más formales, pero no por ello menos significativos, las decisiones de organización dentro del espacio de gestión de clase, se han consolidado como factor clave a tener presente en la toma de decisiones preactivas de la clase, que a posteriori deben quedar reflejadas en su desarrollo. Una correcta toma de conciencia, junto a su explicitación posterior, se ha hecho imprescindible para poder potenciar una intervención dirigida al trabajo intencional de los valores en el aula. La integración, el tratamiento del género, la inclusión de alumnos y alumnas con problemas de relación en los grupos de la clase, favorecer la cooperación y el respeto, potenciar la autonomía en el trabajo, y un largo etc. de intervenciones, van a depender en gran medida de las decisiones de organización que se adopten.

Antes de culminar este espacio, vamos a retomar unas reflexiones finales ya expuestas desde el informe del estudio de casos, pero que consideramos representativas de la concepción existente del área en los centros de primaria. La entrada de los especialistas de Educación Física ha supuesto el inicio de un nuevo tratamiento del área, hasta ese momento claramente infravalorada y transformada, en la mayoría de ellos, en un espacio de juego libre para los niños y niñas. A pesar de las mejoras experimentadas, aún se percibe un tratamiento de la Educación Física como área *"especial"*, que está dificultando su implantación definitiva en la etapa. El reto que se abre ante los profesionales del área, se sitúa en ser capaces de transformar un área instrumentalista y *"eficaz"*, por una perspectiva vivencial y experiencial, preocupada de educar y no de reproducir los mecanismos de selección social.

Por último, y sin querer ofrecer una visión final excesivamente pesimista respecto a los procesos de elaboración y desarrollo del currículum desarrollados por los centros, sí consideramos importante resaltar la superposición que se ha producido de cada uno de los niveles de concreción curricular: el político administrativo, responsable directo del modelo curricular asumido por los centros; el marco escolar, verdadero responsable de la concreción y adaptación del currículum a las demandas contextuales de su entorno y los maestros y maestras (en nuestro

caso el especialista del área), últimos garantes del desarrollo y la puesta en acción del currículum diseñado. Esta superposición carente de conexiones entre cada uno de los niveles identificados, es quizás la gran responsable de la fractura que se ha producido entre la elaboración y el desarrollo, entre la teoría y la práctica, entre las decisiones preactivas y las interacciones creadas posteriormente desde el desarrollo práctico.

Entrando en el marco de posibles líneas de investigación a abrir a partir del estudio realizado, creemos que como punto de partida, es necesario dar un paso hacia adelante y tratar de desentrañar el *"porqué"* de la burocratización de los proyectos. Profundizar en el análisis de las creencias y teorías puestas en juego por el profesorado a la hora de realizar el proyecto curricular del área, nos ha dado una idea muy profunda sobre una realidad, que a pesar de palparse en los ambientes docentes, no ha quedado explícita hasta que no se ha desenmascarado, dejando en evidencia que la elaboración de los proyectos ha estado presidida por la burocratización, el excesivo fidelismo a las propuestas de los *"expertos"* y su total descontextualización.

El aula de Educación Física sigue siendo una desconocida. La aproximación al espacio de clase que hemos realizado desde el estudio de casos, nos ha abierto las puertas a un mundo del cual todos hacemos presunciones, pero pocos ofrecen pautas adecuadas para su mejora. Se precisa *"meter el rejo"* y profundizar en el desarrollo práctico del área. Conocer con profundidad las intenciones implícitas y explícitas del profesorado, los discursos pedagógicos que entran en conflicto, especialmente en referencia a las culturas que chocan a la hora de acercar el currículum a la práctica, el alumnado y sus concepciones sobre el área, la participación del alumnado en la toma de decisiones, etc. Para que esto sea posible, creemos que es necesario que quede perfectamente claro que los contextos de investigación deben ser seleccionados por su significado, y la investigación centrada en la Educación Física Escolar, debe acudir al espacio natural donde se produce: el aula. Para ello se precisa en primer término, abrir el diálogo entre los *"expertos"* y los *"nativos"*, buscando los cauces para integrar y comprometer en la investigación a ambas partes.

¿Qué hago el lunes? A esta acertada pregunta (Salinas, 1990), la literatura generada en torno a la Educación Física Escolar ha centrado su preocupación en cubrir las demandas de un profesorado ávido de soluciones para cubrir las necesidades del momento: el *"qué"* enseñar, pero escasamente se han producido publicaciones que ayuden al maestro a reconstruir su práctica, a

tomar conciencia del *"para qué"* enseñar. Creemos que se hace necesario entrar en un análisis profundo de las actuales propuestas editoriales: predominio de contenidos, metodología emergente, estilos de evaluación, modelos de elaboración de la programación de ciclo, etc. En definitiva se precisa tomar conciencia del presente para poder construir el futuro.

La contextualización de la Educación Física en la Sociedad. Hemos podido comprobar desde la investigación desarrollada, que la mayoría de los profesores construyen sus propuestas de enseñanza desde los marcos epistemológicos dominantes en el área y desde sus propias creencias y teorías implícitas. La transformación social, el poder de los medios de comunicación sobre las masas, la aparición de fenómenos como la violencia, el racismo o el sexismo en el ámbito de la actividad física, el consumismo de la *"marca"*, etc. está generando una nueva cultura en torno al cuerpo, el deporte, la salud, la recreación que es preciso conocer e identificar en las propias concepciones, creencias y actitudes de nuestros alumnos y alumnas. La línea de investigación crítica abierta en el mundo anglosajón en torno a los temas anteriores, puede servir de excelente referente para comenzar a abrir caminos en nuestro entorno en esa dirección.

Educación Física ¿maría o doña maría?. En el capítulo dedicado al informe del estudio de casos, abríamos un epígrafe con el título anterior. Esta aproximación que realizábamos al actual status del área en el global del centro, pensamos que puede transformarse en un foco significativo de estudio desde donde pulsar la opinión de todos los integrantes de la comunidad educativa y así poder identificar el verdadero papel del área en la escuela. Creemos que construir conocimiento en torno al nivel de relevancia social, consideración que tiene como espacio educativo, lugar que ocupa en la jerarquización escolar, etc., son, entre otros aspectos, marcos relevantes donde posar los intereses de la investigación de la Educación Física Escolar.

Referencias Bibliográficas

A

AGAR, M.H. (1980): *The professional stranger. An informal introduction to ethography.* Nueva York: Academici Press.

AGUIRRE CAUHÉ, S. (1995). "Entrevistas y cuestionarios". En Delgado, J.M y Gutiérrez, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales".* Madrid: Síntesis.

AISENSTEIN, A. (1995). *Currículum presente ciencia ausente. El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente.* Buenos Aires:Miño y Dávila.

ALLISON, P. (1988). "Strategies of observing during field experiences". En *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 59 (2), 28-30

ALMOND, L.(1985). "Teaching games through action research". En *Teaching Team Sports. International AIESEP Congress.* CONI, Roma, pp. 185-197.

ALMOND, L.(1986). "Research-based teaching games". En Evans, J. (edt.) *Physical education, sport and schooling. Studies in the sociology of physical education.* Falmer Press: Lewes.

ANDER-EGG, E. (1980). *Técnicas de investigación social.* Buenos Aires: El Cid Campeador

ANDER-EGG, E. (1994). *Interdisciplinariedad en educación.* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

ANDERSON, W.G. (1987). "Five years of program development: a retrospective". En Barrette, G. T., Feingold, R. S., Rees, C. R. y Pieron, M. (Edts). *Myths, Models and Methods in Sport Pedagogy.* Human Kinetics.

ANDERSON, W. G. y BARRETTE, G.T. (1978). "What's going on in gym?". En *Motor Skills: Theory into Práctice, Monografía 1.*

ANDERSON, W.G. (1988). "A school-centered collaborative model for program development". *Journal of Teaching in Physical Education, 7*; pág: 176-183

ANGUERA, M. T. (1985). *Metodología de la observación en las ciencias humanas.* Madrid: Cátedra.

APPLE, M. (ed.). (1982). *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on class, Ideology and the State.* London: Routledge and Kegan Paul.

APPLE, M. (1986). *Ideología y currículum.* Madrid: Akal/Universitaria.

ARNOLD, J. P. (1991). Educación Física, movimiento y currículum. Madrid: Morata-MEC.

ARTETA, A. (1994), "El ocaso del espectador de fútbol", *El País, 23 julio*; pág. 10.

AZEMAR, G.(1970). *Sport et lateralité.* París: Editions Universitaires.

B

BALL, S. J. (1989). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós-MEC. (Edición en inglés de 1987).

BALL, S. J. (1990). "Self-doubt and soft data: social and technical trajectories in ethnographic fieldwork. *Qualitative Studies in Education, 3, 2,* 157-171.

BARBERO, J. I. (1989). "La Educación Física, materia escolar socialmente construida". En Perspectivas, Vol. 2; pág. 30-34.

BARBERO J. I. (1990). "Sobre el papel del deporte en la Educación Física en la Educación Primaria". En *I Congreso Internacional de Educación Física de las E.U. de Formación del Profesorado de E.G.B.;* pág. 15-24. Cáceres: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura.

BARBERO, J. I. (1996). "Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio". En *Revista de Educación, 311*; pág. 13-49.

BARCELLONA, P. (1990). *Postmodernidad y comunidad.* Madrid: Trotta.

BARROW, R. (1985). "The logitc of curriculum design". En *Teacher Education, 27*; pág. 43-49.

BERGER, P y LUCKAMNN, Th. (1994). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu.

BEYER, E. (1987). *Dictionary of Sport Science.* Scorndorf: Karl Hofman.

BLANDEZ, J. (1995). La organización de los espacios y los materiales en Educación Física. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

BLÁNDEZ, J. (1996). *La investigación-acción: un reto para el profesorado.* Zaragoza: Inde.

BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1997). "Los contenidos de la Educación Física en la Reforma de la Enseñanza". En Hernández Moreno, J. (edt.) Salud, deporte y educación. Las Palmas: ICEPSS.

BLISS, J.; MONK, M. y OGBORN, J. (1983). *Qualitative data analysis for educartional research.* Londres: Croom Helm.

BOGDAN , R. C. y BIKLEN, S. K. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods.* Londres: Ally and Bacon.

BOLIVAR, A. (1994). "Evaluación del contenido curricular". En Villar, L. M. (dir). *Manual de entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas"*. Barcelona: PPU; pág. 183-220.

BOLIVAR, A. (1994). " La evaluación de centros: entre el control administrativo y la mejora interna". En Escudero, J. M. y González, Mª T. (edts). *¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas.

BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture.* London: Sage publications, 2ª ed.

BRAVO BERROCAL. (1991). *La Educación Física y las actividades extraescolares en la naturaleza: legislación española (1900-1980).*Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.

BRAVO BERROCAL, R. (1995). La Educación Física en la legislación española (1900-1980). Málaga: Ágora.

BROEKHOFF, J. (1985). "The effect of physical activity on physical growth an development". En *The Academy Papers*. Champaingn, Il: Human Kinetics.

BRUBACKER, R. (1985). "Rethinking clasical theory". *Theory and Society, 14, 6*; pág. 745-775

BRUNER, J. (1991): *Actos de significado*. Madrid: Alianza.

BUNGE, M. (1980). *La investigación científica. Su estrategia y su Filosofía*. Barcelona: Ariel.

BUTLER, N. (1988). "An overview of anorexian nervosa". En Scott, D (Ed.) *Anorexian and Bulimian Nervosa: Practical Approaches*. Londres: Croom Helm.

C

CALATAYUD, M. F. (1998). *Evolución de la Educación Física y el deporte en España a través de la revista "Apunts" (1.964-1993).* Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

CAMERINO, O., GUILÉN, R. y PRADAS, M.A. (1994). "Por una metodología plural en la investigación de la Educación Física". En Romero, S. *Didáctica de la Educación Física: diseños curriculares en Primaria.* Sevilla: Wanceulen.

CARRERO, L. (1995). *La actividad fisico-deportiva de la mujer en España 1938-1978.* Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid.

CARROLL, B. y HOLLINSHEAD, G. (1995), "Equal Opportunities: Race and Gender in Physical Education: A case Study". En Evans, J. (edt). *Equality, Educatión &Physical Education.* London: Falmer Press.

CARTWRIGHT, D. P. (1978). "Análisis del material cualitativo". En Festinger L. y Katz, D. (Edt). *Los métodos de investigación en las ciencias sociales.* Buenos Aires: Paidós

CASTAÑER, M y TRIGO, E. (1995). *Globalidad e interdisciplina curricular en la Enseñanza Primaria.* Zaragoza: INDE.

CASTEJÓN, F. J. (1993). *Sistema de indicadores para la evaluación de la Educación Física: Estudio comparado.* Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

CASTELL, M. (1994). "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional". En CASTELL, FLECHA, FREIRE, GIROUX, MACEDO Y WILLIS. *Nuevas perspectivas críticas en Educación.* Barcelona: Paidós.

CECHINI, J. A. (1992). *Reflexión histórica, antropofilosófica y epistemológica como base para una teoría sistémico-cibernética de la Educación Física.* Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.

CHERNIN, K. (1983). *Womansize. The Tyranny of Slenderness* . Londres: The Women`s Press.

COHEN, Louis y MANION, Lawrence (1990): "La entrevista". En COHEN, Louis y MANION, Lawrence: *Métodos de investigación educativa.* Madrid: La Muralla. (Capítulo XIII, pp. 377-409).

COLÁS, M.P. y BUENDÍA, L. (1992) .*Investigación educativa.* Sevilla: Alfar.

COLL, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Laia.

CONNELL, R. (1987). *Gender and power*. Cambridge: Polity Press.

CONNELL, F.M. y CLANDININ, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher, 19, 5,* 2-145.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. (1993). *Materiales curriculares para la etapa de Educación Primaria. Vol III.* Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

CONTRERAS, O. R. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista.* Zaragoza: INDE.

COOPER, T. "Anorexian and bulimia: The political and the personal". En Lawrence, M. (Ed.) *Fed Up and Hungry. Women, Oppresision and Food.* Londres: The Women`s Press.

COSTES, A. (1996). "El juego del "Bélit". Un estudio de caso". En Del Villar, F. (Coord.). *La investigación en la enseñanza de la Educación Física*. Cáceres: Servicio de publicaciones de la UEX.

CRATTY, B. J. (1971). *Active learning*. New Jersey: Prentice Hall

CUBERO R. y MORENO, Mª. (1995), Relaciones sociales: Familia, escuela, compañeros. Años escolares. En J. Palacios, A. Marchesi, C. Coll (Comp). *Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva:* Madrid, Alianza; (pág. 285-296).

D

DE MIGUEL DÍAZ, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En *Aspectos metodológicos de la investigación educativa II.* Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea. Pág. 60-82

Decreto 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria (B.O.J.A. 20/6/92).

Decreto 164/1992, de 8 de septiembre, por el que se aprueba el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (B.O.J.A. del 29/10/92).

Decreto 194/1997, de 29 de julio, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado. (B.O.J.A. del 9/8/97).

DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (1992). "Tres pies al gato: Significado, sentido y cultura cotidiana en la educación". *Infancia y Aprendizaje, 59-60;* (pág. 43-61).

DEL VILLAR, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial.* Tesis doctoral. Universidad de Granada.

DENZIN, N.K. (1994). "The art and politics of interpretation". En N.K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 500-515). Thousand Oaks: Ca:sage.

DENZIN, N. K. y LINCOLN (1994) (Eds). *Handbook of Qualitative Research* . Thousand Oaks: Ca:sage.

DÉVIS DÉVIS, J. (1994). *Educación Física y desarrollo del currículum: Un estudio de casos en investigación colaborativa.* Tesis doctoral. Universidad de Valencia.

DÉVIS DÉVIS, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum. Iinvestigación y desarrollo curricular.* Madrid: Visor.

DEVÍS, DEVÍS, J. (1998). "Funciones de la Educación Física en el currículum escolar". *En Actas del II Congreso Internacional de Educación Física y el Deporte Escolar*. Almería.

DEWAR, A. (1987). "The social construction of gender in PE". En *Women's sudies international forum 10 (4)*; pág. 453-466.

DÍAZ LUCENA, J. (1994). *El currículum de la Educación Física en la reforma educativa.* Zaragoza: INDE.

DÍAZ DE RADA, A. (1993). *La escuela y sus mediaciones. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza.* Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

DODDS, P y RIFE, F. (1983). "Time to learn in physical education: history, completed research, and potential future for academic learning time in physical education". En *Journal of Teaching Physical Education, Monografía 1.*

DOYLE, W. (1977). "Curriculum and Pedagogy". En Jackson, Ph. (Ed.) *Handbook of research on Curriculum*. New York: Mac Millan Publishing.

E

ECHEVARRÍA, J. (1994). *Telépolis*. Bacerlona: Ensayos/Destino.

EISENHART, M. A. y HOWE, K. R. (1992). "Validity in educational research". En Le Compte, Millroy y Preissle (Eds) *The Handbook of Qualitative Research in Education.* Londres: Academic Press.

EKAIZER, E. (1998). "Entrevista a Sir Anthony Giddens". En *"El País"* de 22 de novimebre.

ENNIS, C. D. (1992). "Curriculum theory as practised: Case studies of operationalized value orientations". En *Jornal of Teaching in Physical Education, 4* (3); pág: 358-375.

ENNIS, C. D. (1995). "Teachers`Value Orientations in Urban and Rural School Setting". En *Research Quarterly for Exercise and Sport, 1* (vol 66); pág: 41-50.

ENRIQUE, L. (1995). "Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa". En Delgado, J.M y Gutiérrez, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales".* Madrid: Síntesis.

ERICKSON, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En Merlin C. Wittrock. *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación.*(195-301). Barcelona: Paidós/MEC. (Edición original en inglés de 1986).

ESCUDERO ESCORZA, T. (1994). *El papel de la evaluación en el sistema educativo*. En Actas del IV Seminario Didáctico de Aragón sobre la Reforma Educativa. Zaragoza.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1992). " La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para y como cambio". En Escudero, J. M. y López Yáñez (Coords). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio.* Sevilla: Arquetipo; pág. 19-70.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1994). " La elaboración de proyectos de centros: una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización". En Escudero, J. M. y González, Mª T. (edts). *¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas; pág. 171-219.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1994). " La elaboración del Proyectos de Centro: ¿una posibilidad para mejorar la educación?". En *Comunidad Educativa, nº 215*; pág. 20-30.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M. y otros. (1995). *La diseminación y el desarrollo inicial de la LOGSE: un estudio evaluativo.* Madrid: CIDE.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1996). "Evaluación del Proyecto de Centro". En Arnáiz, P. e Illán, N. *Didáctica y Organización Escolar en Educación Especial.* Archidona: 1996.

ESTEBERANZ GARCÍA, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular.* Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

EVANS, J. (1986). *Physical education, sport and schooling.* Lewes, Inglaterra: Falmer.

EVANS, J. Y DAVIES, B. (1993). "Equality, Equity and Physical Education". En Evans, J. (Edt) *Equality, Education and Physical Education*; (pág: 11-27). Philadelphia: Falmer Press.

EVANS, J., PENNEY, D. y DAVIES, B. (1996). "Regreso al futuro, política educativa y educación física". *I encuentro de profesores universitarios de Didáctica de la educación físico-deportiva.* Málaga: Uniesport

EVERTON, C. M. y GREEN, J. L. (1989). "La observación como indagación y método". En Wittrock, M. C. (Edt). *La investigación de la enseñanza, II.* Barcelona: Paidós.

F

FERNÁNDEZ GARCÍA, E. (1995). *Actividad física y Género: representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de Educación Primaria.* Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

FERNÁNDEZ BALBOA, J. M. (1997). "La investigación en la Educación Física Española: un índice para el futuro". En *I Encuentro de Profesores Universitarios de Didáctica de la Educación Físico-deportiva.* Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.

FERNÁNDEZ MARTINEZ, J.L. (1965). *Técnicas de la Educación Física para Escuelas de Magisterio.* Madrid: Doncel.

FEATHERSTONE, M (1988). "In poursuit of de Pstmodern". En *Theory, Culture and Society*, 5; 2-3, June 1988; pág. 195-217.

FERNÁNDEZ GARCÍA E. y COL. (1994). "Rendimiento escolar y rendimiento motor. Relaciones entre tareas de coordinación oculo manual globales (lanzamientos) y finas (escritura y dibujo)". En *Revista Española de Educación Física y Deportes, 1 (1)*; pág. 15-26.

FERNÁNDEZ NARES, S. (1993). *La educación física en el sistema educativo español: la formación del profesorado*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

FIELDING, R y LEE, R. (Edts).(1991). *Using Computers in Qualitative Analysis.* Thousand Oaks: Sage Publications.

FIGUEROA, P. (1995). "Equality, Multiculturalism, Antiracism and Physical Education in the National Curriculum". En Evans, J. (edt). *Equality, Educatión &Physical Education.* London: Falmer Press.

FINKIELKRAUT, A. (1990). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.

FINK, J. y SIEDENTOP, D. (1989). "The development of routines, rules and expectations at the start of school year". En *Journal of Teaching in Physical Education, 8* (3); pág: 198-212.

FLINTOFF, "Gender, Physical Education and Initial Teacher Education". En Evans, J. (edt). *Equality, Educatión &Physical Education.* London: Falmer Press.

FONTANA, A. y FREY, J. H. (1994) "Interviewing: The art of science". En Denzin, N. K. Y Lincoln (edt). *Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks, Ca: Sage.

FRAILE ARANDA, A. (1990). " La investigación-acción en la educación corporal". En Pérez Serrano, M.G. (Ed). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y Educativo.* Madrid: Dykinson.

FRAILE ARANDA, A. (1991). "La investigación-acción: método de análisis para una nueva educación física". *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, 10*; pág: 251-264.

FRAILE ARANDA, A. (1993). *Un modelo de formación permanente para el profesorado de Educación Física.* Tesis doctoral. UNED.

FRAILE ARANDA, A. (1994). "La investigación-acción: como estrategia colaborativa para el profesorado de Educación Física". En Romero, S. *Didáctica de la Educación Física: Diseños Curriculares en Primaria.* Sevilla: Wanceulen; pág: 141-146.

FRAILE ARANDA, A. (1995). *El maestro de Educación Física y su cambio profesional.* Salamanca: Amarú.

FRAILE ARANDA, A. ET ALT. (1997). "Revisión teórica del seminario de investigación-acción para profesores de educación física". En *Actas del III Simposium Internacional sobre Investigación-Acción y prácticas educativas críticas.* Valladolid: Departamento de Didáctica y Organización Escolar: pág: 105-114.

FRAILE ARANDA, A. ET ALT. (1997). "Experiencias del seminario de investigación-acción para profesores de educación física". En *Actas del III Simposium Internacional sobre Investigación-Acción y prácticas educativas críticas.* Valladolid: Departamento de Didáctica y Organización Escolar; pág: 115-120.

FRANK, A. (1990). "Bringing bodies back in: A decade review". En *Theory, Culture and Society, 7*; pág. 131-162.

FURUNDARENA, A. (1998). "Entrevista a una "famosa"". En *"Ideal"* del 29 de noviembre.

G

GARCÍA BLANCO, S. (1993). *La Educación Física en los Mexicas. Tesis doctoral.* Universidad de Salamanca.

GARCÍA DÍAZ, J.E. (1995). "La transición desde un pensamiento simple hacia un pensamiento complejo en la construcción del conocimiento escolar". *Investigación en la escuela, 28*; (pág. 23-36).

GARCÍA GALÁN, S. (1997). *Satisfacción e insatisfacción del profesorado de Educación Física de la Región de Murcia en relación al plan de extensión de la Educación Física en los centros docentes.* Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

GARCÍA, GIL Y RODRÍGUEZ. (1994). "Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa". En *Revista de Investigación Educativa*, 23.

GARCÍA RUSO, H. (1992). *La formación del profesorado de Educación Física: una propuesta de currículum basada en la reflexión en la acción.* Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.

GARCÍA RUSO, H. (1994). "Consideraciones acerca de un modelo de reflexión-acción aplicable a la formación del profesor de Educación Física". En Romero, S. *Didáctica de la Educación Física: Diseños Curriculares en Primaria.* Sevilla: Wanceulen; pág: 155-166.

GARCÍA RUSO, H. (1995)." El seminario de investigación-acción como entorno de enseñanza-aprendizaje".En *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio.* Zaragoza: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza; pág: 213-217.

GARCÍA RUSO, H. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas.* Zaragoza: INDE.

GARCÍA SOIDAN, J. L. (1995). "La educación ambiental desde una perspectiva interdisciplinar: marco teórico y programas de intervención educativa, medio ambiente, deporte y espacios deportivos". En *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Zaragoza: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.

GIDDENS, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza editorial.

GIL MADRONA, P. (1998). *Diseño y aplicación de un modelo de evaluación del currículum de Maestro especialista en Educación Física para la Escuela de Magisterio de Albacete*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

GIMENO SACRISTÁN, J y PÉREZ GÓMEZ, A. I.. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1992), "Currículum y diversidad cultural". *Educación y Sociedad, Vol. 11*; pág. 127-154.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata

GIRALDES, M.(1976). *Metodología de la Educación Física*. Buenos Aires: Stadium.

GOETZ Y LECOMPTE, 1988:65. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

GOFFMAN, E. (1973): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

GOFFMAN, E. (1974): *Frame analysis. An essay on the organization of experience*. Cambridge: Harvard University Press.

GOFFMAN, E. (1979): *Relaciones en público*. Madrid: Alianza.

GONZÁLEZ ECHEVARRÍA, A. (1987). *La construcción teórica en antropología*. Barcelona: Anthropos.

GONZÁLEZ, X., en Aguirre, A. (1995: 115). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural.* Barcelona: Boixareu Universitaria.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ DE MESA, C. (1997). *La dimensión filosófica, científica y pedagógica de la obra de J. M. Cagigal.* Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.

GOODSON, I. F. (1991). "La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum". En *Revista de Educación, 295*; pág. 7-37.

GRIFFIN, P. y HUTCHINSON, G. (1988). "Second Wind: a physical education program development network". *Journal of Teaching in Physical Education, 7*; pág: 184-189.

GRUBER, J. (1985). "Physical activity and self-esteem development in children: A meta-analysis". En *The Academy Papers*. Champaign, IL: Human Kinetics.

H

HALL, C. (1992). "Girls aged nine are obsessed by weight". En *The Independent* del 10 de abril.

HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994): *Etnografía. Métodos de investigación.* Barcelona: Paidós.

HARGREAVES, J. (1990), "Schooling the Body". En TINNING, R. (ed.), Ideology and Physical Education, Geelong, Victoria: Deakin University, pp. 43-61.

HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata..

HARRIS, M. (1983). *Introducción a la Antropología general.* Madrid: Alianza editorial. (Edición original en inglés de 1971).

HARRIS, D. (1973). *Involvement in sport: A somatopsychic rationale for physical activity.* Filadelfia: Lea and Febinger.

HARVEY, D. (1989). *The condition of posmodernity.* Oxford: Basil Blackwell Ltd.

HELLISON, D. (1988). "Our constructed reality: Some contributions of an alternative perspective to physical education pedagogy". *Quest, 40*; pág:84-90.

HERNÁNDEZ, J. L. (1992). *Profesorado de Educación Física y Currículo: estudio de las perspectivas de los profesionales de la Comunidad de Madrid ante el nuevo currículo del área para la Reforma del Sistema Educativo.* Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

HERNÁNDEZ, J. L. (1996). "La construcción histórica y social de la Educación Física: el currículum de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación Física Escolar?". En *Revista de Educación, 311*; pág. 51-76.

HODKINSON, P y SPARKES, A. (1995). "Pre-vocationalism and Empowerment: Some Questions for PE". En Evans, J. (edt). *Equality, Educatión &Physical Education.* London: Falmer Press.

HOUSE, E. R. (1992). "Tendencias en Evaluación". En *Revista de Educación nº 299*, Madrid.

HOUSE, E. R. y MANZANO, P. (1994). *Evaluación, ética y poder.* Madrid: Morata.

HUSÉN, T. (1988). "Paradigmas de la investigación en Educación: un informe del estado de la cuestión". En Dendaluce, I. (Coord.) "*Aspectos metodológicos de la investigación educativa*". Madrid: Narcea.

I

IMBERNÓN, F. (1997). "El asesoramiento en los centros educativos. ¿Qué tipo de asesor/a necesitamos?". En *Conceptos de Educación, 2*; pág.21-27.

IMBERNÓN, F. (1998). "La formación del profesorado. Reflexiones sobre la profesión educativa". En *Conceptos de Educación, 3*; pág.125-130.

J

JAKSON, Ph. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata. (Edición original en inglés de 1968).

JEWETT, A. E. y BAIN, L. L. (1987). "The purpose process curriculum framework: a personal meaning model for pysical education". En *Journal of Teaching in Physical Education, 6* (3). Mografía especial.

K

KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988). *Como planificar la Investigación acción*. Barcelona: Laertes.

KEMMIS, S. (1988). *El currículum: mas allá de la teoría de la reproducción.* Madrid: Morata. (Edición original en inglés de 1986).

KEMMIS, S y STAKE, R. (1988) *Evaluating curriculum.* Geelong: Deakin University.

KEMMIS, S. y McTAGGAR, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción.* Barcelona: Laertes. Traducción de la 3ª edición revisada de 1987.

KIRK, D y TINNING, R. (1990). Introduction: "Physical Education, Curriculum and Culture". En Kirk, D. y Tinning, R. (Edts). *Physical Education, currículum and culture: critical issues in the comtemporary crisis.* Inglaterra: Falmer.

KIRK, D.(1990). *Educación Física y Currículum.* Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

KIRK, D. (1993). *The body, scholing and culture*, Deakin: University Press.

KLAFKI, W. (1988). "¿Se modifica la realidad por efecto de la investigación escolar?". *Revista de Educación*, 286, 97-11

KOSLOW, R. (1988). "College student's perceptions os Physical Education: reasons for concern". En *Physical Educator, 45;* pág. 100-102.

KUSHNER, S y NORRIS, N. (1990). "Interpretación, negociación y validación en la investigación naturalista". En Martínez Rodríguez, J. B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y currículum.* Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

L

LA PIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1977). *Los matices.* Barcelona: Científico Médica.

LAWSON, H. A. (1989). "From rookie to veteran: Wokplace conditions in physical education and induction into the profession". En Templi, T. y Schempp, P. (Edts). Socialization into physical education: Learning to teach. Indianapolis: Benchmark Press.

LE BOLCH, J. (1976). *La Educación por el movimiento*. Buenos Aires: Paidos. Versión original en francés de 1972.

LE COMPTE, J., MILLROY, W. L. y PREISSLE, J. *The Handbook of Qualitative Research in Education.* Londres: Academic Press.

LEE, A. y ATL. (1992). "Student thoughts during tennis instruction". En *Journal of Teaching in Physical Education, 11 (3)*; pág: 256-267.

LINCOLN, Y. S. y GUBA, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, Ca.:Sage.

LOFLAND, J. y LOFLAND, L. (1984) *"Analyzing social setting. A guide to qualitative observation and analysis"*.California: Belmont.

Ley General 14/1970 de Educación de 4 de agosto de 1970. (BOE 6 y 7 de agosto de 1970)

L.O.D.E., Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (B.O.E. 4/7/85; corrección de errores en B.O.E. 19/10/85).

L.O.G.S.E., Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (B.O.E. 4/10/90).

L.O.P.E.G., Ley Orgánica 9/1995, de 2o de noviembre, de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los Centros (B.O.E. 21/11/95).

LÓPEZ PASTOR Y ATL. (1995) "La dificultad de la práctica: Evaluación de la puesta en funcionamiento de un grupo de investigación-acción colaborativa en el área de Educación Física". En *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Zaragoza: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza; pág: 299-306.

LÓPEZ PASTOR, V . M. (1998). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado.* Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

LÓPEZ SERRA, F. (1997). *La Educación Física en la Institución Libre de Enseñanza de 1876 a 1938.* Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

LÓPEZ SÁNCHEZ, J. M. (1998).“Los contenidos de la Educación Física en los planes de estudio de la Enseñanza Primaria”. *En Actas del II Congreso Internacional de Educación Física y el Deporte Escolar.* Almería.

LORENZO DELGADO, M (1.994). “Teorías curriculares”. En Sáenz, O. (direc.). *Didáctica General. Un enfoque curricular.* Alcoy: Marfil

LOZA OLAVE, E. (1997). *La especialidad de Educación Física en las Escuelas Universitarias de Magisterio.* Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza.

M

MALINOWSKI, B., 1973. Citado por González, X., en Aguirre, A. (1995: 115). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural.* Barcelona: Boixareu Universitaria.

MANCINI, V.; WUEST, D.; CHEFFERS, J. y RICH, S. (1983). “Promoting student involvement in physical education by sharing decisions”. En *International Journal of Physical Education, 20 (3)*; pág: 16-23.

MARCELO, C. (Coord.) (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza.* Barcelona: PPU.

MARSH, C. J. (1992). *Key concepts for undertanding curriculum*. London: The FalmerPress.

MARSHALL, C. (1985). "Appropiate criterio trsutworthisness and goodness for qualitative research on education organizations". *Quality and Quantity*. nº 19, pp: 353-373.

MARTÍN NICOLÁS, J. C.(1996). *El ejercicio físico y la Educación Física en la segunda mitad del siglo XVIII: La obra de Gaspar Melchor de Jovellanos*. Tesis Doctora. Universidad de León.

MARTINEK, T. y BUTT, K. (1988). "An application of an action research model for changing instructional practice". *Journal of Teaching in Physical Education, 7*; pág: 214-220.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y currículum.* Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1992). *El alumnado y la reconstrucción del currículum en la reforma.* Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1995). "La destrucción del conocimiento". En *Cuadernos de Pedagogía, nº 237.*

MARTÍNEZ, M. y BRAVO, A. (1997) "Un proyecto interdisciplinar para el conocimiento de la ciudad de Melilla la vieja en su heráldica". En *Actas del IV Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Melilla: Publicaciones de la escuela Universitaria del profesorado de EGB.

MCKAY, J, GORE, J. y KIRK, D. (1990). "Beyond the limits of technocratic PE". En *Quest, 42*

MEDINA, A (1995). "Elaboración de un modelo para valorar el diseño curricular de centro". En Medina, A. y Villar, L. M. *Evaluación de programas educativos, centros y profesores.* Madrid: Ediciones Universitarias.

MEDINA CASAUBON, J. (1995). *Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo en grupo durante la formación inicial del profesorado de Educación Física. Un estudio preliminar.* Tesis doctoral. Universidad de Granada.

MESTRE SANCHO, J. A. (1996). *La Educación Física en la Medicina Española (1850-1936): su utilización en la prevención de la enfermedad y en la promoción de la salud. Aproximación histórica.* Tesis doctoral. Universidad de Valencia.

MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1994). (2ª Ed.). *Qualitative data analysis.* London: Sage Publications.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1992). *Materiales curriculares para la etapa de Educación Primaria. Vol III.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MIRANDA, J. (1990). *Cultura y Cultura corporal. Desarrollo y sentido cultural de la actividad física.* Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

MOLINA NETO, V. (1997). *La cultura docente del profesorado de Educación Física de las escuelas públicas de Porto Alegre.* Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

MORSE, J. M. (1994). Designing funded qualitative research. En N.K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 220-235). Thousand Oaks, Ca.: Sage.

MOSSTON, M. (1978). *La enseñanza de la Educación Física: del comando al descubrimiento.* Barcelona: Paidós.

MOSSTON, M. y ASHWORTH, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física.* Barcelona: Hispano-Europea-Paidós.

MUCCHIELLI, R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des comunications.* París: ESF-Entreprise

N

NARGANES, J.C. y Colab. (1989). *Propuesta de Diseño Curricular de Educación Física para la Enseñanza Primaria.* (Documento de uso interno).

NAVARRO, P. y DÍAZ, C. (1995). "Análisis de contenido". En Delgado, J.M y Gutiérrez, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales".* Madrid: Síntesis.

O

O'CONNER, C. (1969). "Effects of selected physical activities upon motor perfomance and academic achievement of firts graders". En *Perceptual and Motor Skills, 29*; pág. 703-709.

OLIVERA BELTRAN, J. (1997). *José María Cagigal (1928-1983), vida, obra y pensamiento en torno a la Educación Física y el Deporte.* Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

ORBACH, S. (1988). *Fat Is A feminist Issue.* Londres: Arrow.

Orden de 2 de diciembre de 1970, por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica. (BOE de 8 de diciembre).

Orden de 17 de enero de 1981, por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica. (BOE de 21 de enero).

Orden de 25 de noviembre de 1981, por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior de la Educación General Básica. (BOE de 4 de diciembre).

Orden de 6 de mayo de 1982, por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica. (BOE de 14 de mayo).

Orden de 29 de enero de 1991, que regula el funcionamiento de los programas de educación para la salud, del consumidor, ambiental y coeducación e igualdad de oportunidades. (B.O.J.A. 12/2/91).

Orden de 26 de mayo de 1994, que establece el programa de educación para la convivencia "vivir juntos". (B.O.J.A. 15/6/94).

Orden de 13 de julio de 1994, por la que se regula el procedimiento de diseño, desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares en los Centros Docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía. (B.O.J.A. 10/8/94).

Orden de 23 de enero de 1995, por la que se regula, con carácter experimental, el programa de evaluación de centros y se establecen criterios generales para su desarrollo durante los cursos 1994-1995 y 1995-1996. (B.O.J.A. 9/2/95).

Orden de 6 de junio de 1995, que establece los objetivos y funcionamiento del programa de cultura andaluza para el curso 1995/1996. (B.O.J.A. 28/6/96).

Orden de 19 de diciembre de 1995, por la que se establece el desarrollo de la Educación en Valores en los centros docentes de Andalucía. (B.O.J.A. 20/1/96).

Orden de 6 de septiembre de 1996, sobre evaluación de centros docentes de niveles no universitarios, sostenidos con fondos públicos, en la Comunidad Autónoma Andaluza. (B.O.J.A. 5/10/96).

ORDÓÑEZ, E (1996). *Evaluación de un programa de Educación Física en el contexto educativo escolar.* Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

P

PASCUAL BAÑOS, C. (1994). *Evaluación de un programa de Educación Física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión.* Tesis doctoral. Universidad de Valencia.

PATTON, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage.

PEIRÓ, C. y Devís, J. (1991). "Proyecto de Educación Física y salud". En *Cuadernos de Pedagogía, 194*; pág. 70-73

PÉREZ GÓMEZ, A. (1978). *Las fronteras de la Educación. Epistemología y Ciencias de la Educación*. Madrid: Zero Zyx.

PEREZ, GÓMEZ, A. (1985), "'Paradigmas contemporáneos de investigación educativa" en J. Gimeno y A. Pérez (ed.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 2ª ed., pp. 95-138. (1ª edición de 1983).

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1988). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

PÉREZ SERRANO, G. (1990). *Investigación-Acción en el medio social y educativo*. Madrid: Dykinson.

PICQ, L. y VAYER, E. (1968). *Education psicomotrice et arrieration mentale*. París: Doin Deret y Cia.

PILA TELEÑA, A.(1981). *Educación Física Deportiva*. Madrid: Pila Teleña.

PLANA GALINDO, C. (1996). "La educación física durante el primer tercio del siglo XX (1900-1937)". En *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara.

PLANA GALINDO, C. (1996). "La educación física en españa durante las últimas décadas del siglo XIX". En *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara.

POPKEWITZ , Th. S. (1988). *"Paradigma e ideología en investigación educativa"*. Madrid: Mondadori. (Edición original en inglés de 1984).

PORLAN, R. (1,993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Diada.

POSTIC, M. y KETELE DE, J. M. (1992). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea. (Edición original en francés de 1988)

POZO, J. L., DEL PUY, M., SANZ, A. y LIMÓN, M. (1992). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas. *Infancia y Aprendizaje, 57*; (pág. 3-22)

R

Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (B.O.E. 26/6/91; corrección de erratas B.O.E. 1/8/91).

RICHARDS, L. y RICHARDS, T. (1991)"From Filing Cabinet to Computer." En Burgess, R.W. y Bryman, A. (eds) *Analyzing Qualitative Data*. London: Routledge.

RICHARDS, L. y RICHARDS, T. (1992). "Analysing Unstructured Information: can Computers Help?".En *Library Hi-Tech*. 10: 1-2 pp.95-109.

RICHARDS, L. y RICHARDS, T.J. (1993) "The Transformation of Qualitative Method: Computational Paradigms and Research Processes" En N. Fieding & R. Lee (eds) *Using Computers in Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications pp.38-53.

RICHARDS, T.J. y RICHARDS, L. (1991). "The QSR NUD•IST Qualitative Data Analysis System". En *Qualitative Sociology* 14:4 (1991)

RICHARDS, T.J. y RICHARDS, M.G. (1993)"A description of the QSR NUD•IST system." En N. Fielding & R. Lee (eds) *Using Computers in Qualitative Research.* Thousand Oaks: Sage Publications pp. 1 87-198.

RICHARDS, T. y RICHARDS, L. (1993). "Using computers in qualitative analysis". En Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds), *Handbook of Qualitative Analysis.* Thousand Oaks: Sage Publications

RICHARDS, M. G. y RICHARDS, T. J. (1994). "compunting in Quualitative Analysis; a Healthy Development?". En *Qualitative Health Research* 1:2. (May) pp. 234-262

RICHARDSON, L. (1994).Witring: A method of inquiry. En N.K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 220-235). Thousand Oaks, Ca.: Sage.

RIVAS FLORES, J.I. (1990). Citado en:SICILIA, A. (1997). *Evolución del conocimiento escolar del estudiante de Bachiller en Educación Física, durante una actuación docente orientada hacia la autonomía de la enseñanza. Un estudio de casos.* Tesis doctoral. Universidad de Granada.

RIVAS FLORES, J. I. (1990). *El aula como espacio social de intervención y aprendizaje. Estudio naturalista de la cultura del aula en los procesos de enseñanza aprendizaje: los rituales de aprendizaje.* Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.

RIVAS FLORES, J. I. (1991). *Organización y cultura del aula.* Málaga, Secretariado de Publicaciones de la Universidad.

RIVAS FLORES, J. I. (1993). "El aula como microsiedad: significación social del aula y de la relación educativa". En M. A. García de León, G. De la Fuente y F. Ortega (Eds). *Sociología de la educación.* Barcelona: Barcanova.

RODRIGO, M. J. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y aprendizaje*. 31-32, 145-56.

RODRIGO, M. J. (1994). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿Un solo constructivismo o tres?. *Investigación en la escuela*, 23; (pág. 7-16)

RODRIGUEZ, G., CORRALES, A., GIL, J y GARCÍA, E. (1993). "Las concepciones de los futuros profesores sobre la función docente". En *Revista de Enseñanza Universitaria*. Nº 6.

RODRIGUEZ, G. y otros. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador.* Barcelona: PPU

RODRIGUEZ, G., GIL, J y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Archidona (Málaga): Aljibe.

ROMERO, C. (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente.* Tesis doctoral. Universidad de Granada.

ROMERO, A. (1998). *Proyecto docente*. Inédito. Huelva. Universidad de Huelva

ROVEGNO, I. (1992). "Learning a new curricular approach: Mechanism of knowledge acquisition in preservice teachers". En *Teaching and Teacher Education, 8 (3)*; pág: 253-264.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. L. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto.

S

SAGE, G. (1985). "The effects of physical activity on the social development of children". En *The Academy Papers* (pág: 22-29). Champaign, IL: Human Kinetics.

SALINAS, D. (1990). "¿Qué hago el lunes?". En *Cuadernos de Pedagogía, nº 184.*

SANCHEZ BAÑUELOS, F. (1986). *Didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid: Gymnos.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1996). "Modelos de innovación en la enseñanza de la Educación Física". En Autores Varios. *Curso sobre Modelos de innovación educativa en la Educación Física.* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

SÁNCHEZ CARIÓN, J. J. (1985). "Técnicas de análisis de los textos mediante codificación manual". *Revista Internacional de Sociología*, 43 (1) 89-118.

SANCHIZ, P. y CANTÓN, M. (1995). "Acceso y adaptación al campo". En Aguirre, A. *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural.* Barcelona: Marcombo.

SANTOS GUERRA, M. A. (1990). *"Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares"*. Madrid: AKAL.

SCHEMPP, P. G. (1990). "Culture, change and the teaching of physical education". En Telama, R., Laasko, L, Piéron, M., Ruoppila, I. y Vihko, V. (Edts.) *Physical Education and life-long learning*. Finlandia; Foundation for promotion of Physical Culture and Health.

SCHEMPP, P. (1993). "La naturaleza del conocimiento en la Pedagogía del Deporte". En *I Encuentro de profesores Universitarios de Didáctica de la Educación Física-deportiva.* Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.

SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós-MEC.

SCRATON, S. Y FLINTOFF, A. (1992), "Feminist Research and Physical Education". En SPARKES (ed.), Research in Physical Education and Sport, London: The Falmer Press, pp. 167- 187.

SCRATON, S. (1995). *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata.

SCRATON, S. (1995). "Equality, Coeducation and Physical Education in Secondary Schooling". En Evans, J. (edt). *Equality, Educatión &Physical Education*. London: Falmer Press.

SCURATI, C y DAMIANO, E. (1977). *Interdisciplinariedad y didáctica*. A Coruña: ADARA.

SEBRELI, J. J. (1992). *El asedio a la modernidad. Crítica del relativismo cultural*. Barcelona: Ariel.

SEMINARIO PERMANENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA DE APOYO A LA REFORMA MA-187. *Hacia un análisis de la Educación Física*. Material multicopiado.

SICILIA, A. (1997). *Evolución del conocimiento escolar del estudiante de Bachiller en Educación Física, durante una actuación docente orientada hacia la autonomía de la enseñanza. Un estudio de casos*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

SHILLING, C. (1993). "Cuerpo, escolarización y teoría social: el capital físico y la política de enseñanza de la Educación Física". Ponencia presentada al *II Encuentro Uniesport sobre Sociología Deportiva: "Investigación Alternativa en Educación Física"*. Málaga.

SHILLING, C. (1995). "The Body, Class ans Social Inequalities". En Evans, J. (edt). *Equality, Educatión &Physical Education*. London: Falmer Press.

SILVERMAN, S. (1991). "Research on teaching in physical education". En *Research Quarterly for Exercice and sport, 62* (4); pág: 352-364.

SNYDER, J.; BOLIN, F. y ZUMWALT, K. (1992). "Curriculum implementation". En Jackson, Ph. (Ed) *Handbook of Research on curriculum*. New York: Mac Millan Publishing Company; pág. 402-435.

SPARKERS, A. (1991). "Towards understamding, dialogue, and polyvocality in the research community: extending the boundaries of the paradigms debate". *Journal of Teaching in Physical Education, 10*, 2; pág: 103-133.

SPARKERS, A. (1996). "The Paradigms Debate: An extended Review and a Celbration of Difference". En Sparkers, A. (Edt.) *Research in Physical Education and Sport. Exploring alternative visions*. Londres: Falmer Press.

SPARKES, A. C. (1997). "Ethographic fiction and representing the abxent other". En *Spor, Education and Society, 2* (1): pág: 25-40.

SPIEGEL (1993). "Huellas de significado". *El País* de 29 de julio.

SPRADLEY, J.P. (1979): *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

SPRADLEY, J.P. (1980): *Participant observation.* Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

STAKE, R. E. (1994). "Case studies". En Denzin y Lincoln (Eds). *Handbook of Qualitative researh (pp. 236-247).* Thousand Oaks, Ca: Sage.

STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata. (Edición original en inglés de 1995).

STHENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

STRAUSS, A. (1987). *Qualitative analisys for social scientists*. Cambridge: University Press.

STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage

T

TALBOT, M. (1995). "A Gendered Physical Education: Equality and Sexism". En Evans, J. (edt). *Equality, Educatión &Physical Education.* London: Falmer Press.

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de invetigación.* Buenos Aires: Paidós. (Edición original en inglés de 1984).

TEMPLIN, T. J. 1989). "Running on ice: A case study of the influence of workplace conditions on a secondary school physical educator". En Templin, T y Schempp, P. (Edts.) *Socialization into phycal education: Learning to teach.* Indianapolis: IN: Benchamrk Press.

TESCH, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis and Software tools.* Bristol: TheFalmer Press.

THEERGE, N. (1991). "Reflections on the body in the sociology of sport". En *Quest, 43 (2)*; pág. 123-135.

TINNING, R. (1992). *Educación Física: La escuela y sus profesores.* Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

TINNIG, R. (1996). "Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado". En *Revista de educación, 311*; pág. 123-134.

TINNIG R. (1984). "Social critique in Physical Education". En *ACPHER National Journal, 103.*

TINNING, R. (1987). "Beyond the development of an utilitarian teaching perspective: an australian case study of action research in teacher preparation". En Barrette, G. T., Feingold, R. S., Rees, C. R. y Pieron, M. (Edts). *Myths, Models and Methods in Sport Pedagogy.* Human Kinetics.

TORRALBA, J. (1994). *Formación Permanente del Profesorado en Educación Física*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

TORRE, DE LA, S. (1993). *Didáctica y Currículo. Bases y componentes del proceso formativo.* Madrid. Dykinson.

TORRES, E (1997). "La aportación de los contenidos del área de Educación Física al modelo coeducativo". En *Jornadas Mujer y Deporte*. Granada: Diputación Provincial.

TORRES, J., TRIGUEROS, C., RIVERA, E. y ARRAEZ. J. M. (1992). "Propuesta de Secuenciación de Contenidos para el área de Educación Física en la Enseñanza Primaria". En Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. *Materiales curriculares para la Reforma del Sistema Educativo en la Enseñanza Primaria*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Junta de Andalucía.

TORRES, J. (1993). "El poder y los valores en el aula". En *Signos. Teoría y Práctica de la Educación, 8/9*; pág. 24-81

TRIGUEROS, C. (1992). *Educación Física de Base*. Granada: Gioconda.

V

VACA, M. (1996). "Qué enseñar que merezca la pena en el área de Educación Física en Educación Primaria". En *Revista de Educación, 311*; pág: 135-156.

VACA, M. Y ATL. (1997). "Tratamiento pedagógico de lo corporal: Historia de un grupo con vocación de compartir y crear una cultura profesional que dé respuesta a la dimensión motriz y corporal de la educación". En *Actas del III Simposium Internacional sobre Investigación-Acción y prácticas educativas críticas*. Valladolid: Departamento de Didáctica y Organización Escolar; pág: 57-64.

VARIOS (1997). *QSR NUD.IST. User Guide*. London: Sage.

VATTIMO, G. (1995). *Más allá de la interpretación.* Barcelona: Paidós.

VÁZQUEZ, B. (1987). *La Educación Física en la Educación Básica.* Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

VÁZQUEZ, B. y ATL. (1990). *Guía para una Educación Física no sexista.* Madrid: MEC.

VÁZQUEZ, B. (1995). "Diez años de deporte femenino en España". En *El deporte hacia el siglo XXI.* Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.

VÁZQUEZ, B (1997). "Educación Física y Género". En *Jornadas Mujer y Deporte*. Granada: Diputación Provincial.

VÁZQUEZ RIAL, H. (1992). "El regreso de la ilustración". *El País*, 12 de diciembre.

VELASCO, H. M., GARCÍA, F. J. y DÍAZ, A. (Eds.) (1993). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar.* Madrid: Trotta.

VICIANA, J. (1996). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en un programa de formación permanente colaborativo*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

VIZUETE CARRIZOSA, M. (1995). *La Educación Física y el deporte escolar durante el franquismo*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

W

WAINER, H. (1992). "Understanding graphs and tables". En *Educational Research*, 21 (1), pp: 14-23.

WALKER, R. (1989). *Métodos de Investigación para el profesorado*. Madrid: Morata

WEITZMAN, E. A. y MILLES, M. B. (1995).*Computer programs for qualitative data analysis: A softwaere sourcebook.* Thousand Oaks. California: Sage.

WEXLER, P. (1987), *Social Analysis of Education*, New York, London: Routledge.

WILLIANS, A. (1985). "Undertanding Constraints on Innovation in Physical Education". En *Journal Currículum Studies, 17 (4)*; pág. 407-413.

WILLIANS, A. (1995). "Who Cares About Giels? Equality, Physical Education and the Primary School Child". En Evans, J. (edt). *Equality, Educatión &Physical Education.* London: Falmer Press.

WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajar de clase obrera.* Madrid: Akal. (Edición original en inglés de 1978)

WOLCOTT, H. F. (1992). "Posturing in qualitative research". En LeCompte, Millroy y Preissle (Ed.). *The Handbook of qualitative research in education.* (pp. 3-52). San Diego, Ca: Academic Press, Inc.

WOODS, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona: Paidós/MEC. (Edición original en inglés de 1986)

Z

ZABALZA BERAZA, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular* . Madrid: Narcea.

ZAGALAZ, Mª. L. (1997). *La Educación Física femenina (1940-1970). Análisis y estudio en la ciudad de Jaén.* Tesis Doctoral. Universidad de Jaén.

ANEXOS

ANEXOS DEL CAPÍTULO 1: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

. Características de los centros.

. Nivel de implicación de los centros en la investigación.

. Contrato de investigación.

ANEXOS DEL CAPÍTULO 2: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

. Protocolo de las entrevistas.

. Ejemplo de la planilla de observación utilizada en el estudio de casos.

ANEXOS DEL CAPÍTULO 3: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

. Ejemplo de la plantilla utilizada para realizar las tareas de indexación manual y posterior fichero de comandos.

ANEXOS DEL CAPÍTULO 8: EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA: UN ESPACIO POR DESCUBRIR

. Ejemplo de tipos de tareas según la *"espacialidad"* que ocupan en la clase.

. Ejemplo de tipos de tareas según los *"contenidos de aprendizaje"*.

. Ejemplo de tipos de tareas *"complementarias"*.

1.- Anexos del Capítulo 1: Diseño de la investigación.

1.1.- Características de los centros:

IDENTIFICACIÓN DE CENTROS POR CARACTERÍSTICAS																	
CENTROS	Público	CPR	Incompleto	Concertado	Rural	Rural Urb	Urbano	Marginal	Marginal medio	No Marginal	Elab. Claustro	Elb. Equipo	Con Asesoramiento	Asesora. puntual	Sin Asesora	Tranversalidad	Integración
GRANADA 1	*						*			*	*				*	*	*
ALMERÍA 2	*						*			*		*			*	*	*
GRANADA 2	*	*			*					*		*			*		
GRANADA 3	*						*	*			*				*		*
GRANADA 4	*				*					*	*		*				*
GRANADA 5	*		*		*					*		*			*		
ALMERÍA 2	*					*				*					*	*	
ALMERÍA 3	*					*				*		*		*		*	
GRANADA 6	*	*			*					*	*		*				*
ALMERÍA 4	*						*	*				*		*		*	
ALMERÍA 5	*						*			*		*			*	*	
ALMERÍA 6	*						*			*		*			*	*	*
GRANADA 7	*						*			*		*			*	*	
GRANADA 8	*	*			*					*	*			*			
ALMERÍA 7	*					*				*	*					*	
GRANADA 9	*				*				*		*		*			*	*
ALMERÍA 8	*					*				*	*		*				
GRANADA 10	*	*			*					*	*				*		*
ALMERÍA 9	*				*					*	*				*	*	
GRANADA 11	*		*		*					*	*	*	*				
GRANADA 12	*				*					*	*			*		*	*
ALMERÍA 10	*						*	*				*		*		*	
GRANADA 13	*					*			*		*				*	*	*
ALMERÍA 11	*						*			*		*			*	*	
ALMERÍA 12	*				*					*		*			*	*	

CENTROS	Público	CPR	Incompleto	Concertado	Rural	Rural Urb	Urbano	Marginal	Marginal medio	No Marginal	Elab. Claustro	Elb. Equipo	Con Asesoramiento	Asesora. puntual	Sin Asesora	Tranversalidad	Integración
ALMERÍA 13	*				*					*	*				*	*	*
GRANADA 14				*			*			*		*			*	*	
GRANADA 15				*			*			*	*		*			*	
ALMERÍA 14				*			*			*	*		*			*	
ALMERÍA 15				*			*			*		*	*			*	

1.2.- Nivel de implicación de los centros en la investigación:

CENTRO	1º Nivel	2º Nivel
GRANADA 1	Si	Si
GRANADA 2	Si	Si
GRANADA 3	Si	No
GRANADA 4	Si	No
GRANADA 5	Si	No
GRANADA 6	Si	No
GRANADA 7	Si	No
GRANADA 8	Si	No
GRANADA 9	Si	Si
GRANADA 10	Si	No
GRANADA 11	Si	No
GRANADA 12	Si	Si
GRANADA 13	Si	Si
GRANADA 14	Si	No
GRANADA 15	Si	Si
ALMERÍA 1	Si	Si
ALMERÍA 2	Si	No
ALMERÍA 3	Si	No
ALMERÍA 4	Si	Si
ALMERÍA 5	Si	No
ALMERÍA 6	Si	Si
ALMERÍA 7	Si	No

CENTRO	1° Nivel	2° Nivel
ALMERÍA 8	Si	No
ALMERÍA 9	Si	No
ALMERÍA 10	Si	No
ALMERÍA 11	Si	No
ALMERÍA 12	Si	No
ALMERÍA 13	Si	No
ALMERÍA 14	Si	No
ALMERÍA 15	Si	Si
Nivel 1°: Centros que han participado en la primera fase de la investigación Nivel 2°: Centros que han participado en los dos fases de la investigación.		

1.3.- Contrato de investigación:

El objeto de la investigación se centra en producir conocimiento acerca de la elaboración y desarrollo de los Proyectos Curriculares del área de Educación Física en Primaria, así como analizar en profundidad los elementos que intervienen en los procesos de interacción puestos en juego en el aula de Educación Física.

El proyecto está financiado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y lo lleva a cabo el grupo de investigación consolidado: HUM-0267 "investigación del currículum y formación del profesorado" perteneciente a la Universidades de Granada y Almería y compuesto por profesorado de todos los niveles educativos (primaria, secundada y universidad) y cuyo director es Juán B. Martínez Rodríguez perteneciente al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

Entendemos la investigación científica como un método para enriquecer el proceso de consideración de opciones, una base para promover el debate y contraste de ideas e interpretaciones, así como, un apoyo para orientar la acción. En nuestro diseño de investigación prevalece una filosofía cualitativa, que entendemos como la más adecuada para trabajar con procesos sociales y educativos cuya característica primordial va a ser naturaleza multidimensional en constante cambio. En esta línea, necesitamos un tipo de información cuya

fuente, interpretación y significados esté en manos de los agentes básicos educativos: profesorado y alumnado. La calidad y veracidad de los datos que se proporcionen debe ayudar a la comprensión de los fenómenos educativos y orientar las acciones que se desarrollan en los centros.

Para el buen resultado de estas ideas, el grupo de investigación desea adquirir libremente unos compromisos con aquellos profesores y profesoras, alumnos y alumnas a los que se les va a solicitar algún tipo de información. Dichos compromisos guiarán una línea de actuación regulada por los siguientes principios:

Primero: Asegurar la confidencialidad de las informaciones y el anonimato de los informantes y los centros en las actuaciones propias de la investigación, redacción de informes o difusión de documentos. Se recurrirá a técnicas de camuflaje de los aspectos que pudieran hacer reconocibles a las personas o situaciones. pero sin alterar el sentido básico y esencial de los datos.

Segundo: Los informes, tanto parciales como finales, serán accesibles a todos aquellos participantes en el proceso de investigación que los soliciten. Los implicados podrán añadir cuantos comentarios consideren oportunos para mejorar o completar la visión del asunto estudiado.

Tercero: La información que se obtenga podrá ser tenida en cuenta si se considera relevante, tomando siempre en consideración las diferentes perspectivas de todos aquellos sujetos implicados en la vida del aula.

Cuarto: Ninguna persona implicada deberá tener acceso privilegiado a los datos, así como nadie podrá vetar, impedir u obstaculizar la contribución de otras personas a proporcionar datos o sugerir explicaciones propias sobre los asuntos interrogados.

Quinto: Los criterios de justicia, relevancia y exactitud constituyen la base de negociación entre los investigadores y los participantes en el estudio. Las negociaciones de los informes se podrán realizar sectorialmente si se considera necesario para la investigación.

Sexto: Habrá de negociarse el acceso a todos aquellos contextos de carácter privado y que contengan informaciones relevantes para la investigación, recabando la autorización de todos los sujetos implicados.

Los materiales y técnicas de recogida de datos sobre lo que acontece en el aula y que queremos utilizar son:

1. Observaciones participantes y no participantes de una investigadora en el aula: dos sesiones a la semana.

2. Entrevistas del investigador con el alumnado, intentando respetar los grupos naturales constituidos en el aula.

3. Entrevistas del investigador con el profesor.

4. Análisis de documentos y de otros materiales que puedan ser valiosos para el tema que nos preocupa.

5. Diario de campo: realizado por el investigador donde se recogen todos los materiales y datos (observaciones, entrevistas, documentación escrita, etc.) recabados en el aula.

6. Diario de investigación: donde se reflexiona tanto sobre los contenidos de la investigación (temas, preocupaciones, pistas, reflexiones, etc. recogidos) como sobre los pasos y problemas que hay que dar o que van surgiendo a medida que se realiza.

La temporalización del trabajo abarca la realización del trabajo de campo, esto es, recogida de datos en el aula. que se realizará en los meses de abril a junio de 1997. dejando los meses de julio, agosto y septiembre dedicados a la elaboración de informes y la negociación de los mismos con los diferentes actores interesados.

2.- Anexos del Capítulo 2: Desarrollo de la investigación

2.1.- Protocolo de las entrevistas:

2.1.1.- Cuestiones a abordar con el equipo pedagógico de los centros referidas al área de Educación Física desde las entrevistas en profundidad desarrolladas

CONCEPCIÓN DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MARCO DEL CENTRO

. ¿ Está de algún modo mediatizada (espacios, horarios, dotación de profesorado) la impartición de la Educación Física desde la administración o el contexto del centro?

. ¿Como se solucionan los problemas de coordinación del especialista con los maestros y maestras tutores de cada uno de los cursos?. ¿Se han buscado soluciones para facilitar el trabajo interdisciplinar de estas áreas con el resto? ¿Cuales?.

. ¿Que tipo de medidas se han puesto en marcha en el centro de cara a solucionar las necesidades específicas del área de Educación Física, a la hora de la toma de decisiones referida a la organización del centro: espacios, tiempos, etc...?

. ¿Que tipo de actividad extraescolar se desarrolla en el centro vinculada fundamentalmente a este área? ¿Desde la dirección se incentiva la realización de estas actividades? ¿Cómo?.

. ¿Las actividades extraescolares relacionadas con este área, son de la exclusiva competencia de los profesores que las imparten? ¿Quién o quienes participan en ellas? ¿Qué papel desarrollan?.

. ¿Entendéis que la Educación Física se ha sacudido el apelativo de área "maría", o por contra se sigue considerando como un área "especial"?.

2.1.2.- Cuestiones a abordar con el profesor del área en el centro sobre la elaboración del Proyecto Curricular del área de Educación Física.

CONTEXTO DEL PROYECTO:

. ¿Cómo se ha realizado el análisis del contexto (si se ha realizado), instrumentos utilizados para recabar información, aspectos analizados, etc....

. ¿Ha sido determinante el contexto a la hora de realizar la definición del resto de los elementos curriculares del Proyecto curricular de área de E.F.?.

OBJETIVOS DEL PROYECTO:

. ¿Se han tenido presente las finalidades educativas y el contexto a la hora de definirlos?.

. ¿Que papel han jugado los objetivos plasmados en el decreto a la hora de construir los vuestros?.

. ¿La práctica cotidiana de las aulas se ha tenido presente a la hora de elaborar los objetivos?

. ¿La aceptación de los objetivos ha supuesto una variación sustancial en las prácticas docentes en el aula de Educación Física?

. ¿Se ha optado por suprimir, remodelar o incorporar objetivos no presentes en el decreto?. Cual es la razón de esta decisión.

CONTENIDOS DEL PROYECTO:

. ¿Cual ha sido la fuente utilizada para realizar la elaboración de los contenidos.?

. ¿Con que criterios se ha planteado la organización de los contenidos: respeto de la lógica interna del conocimiento, intereses detectados en el contexto, respeto al principio de globalización como forma natural de acceder el niño al conocimiento, utilizando la transversalidad como eje de trabajo?.

. La secuencia de contenidos y su distribución en ciclos y niveles presenta un planteamiento lineal o cíclico (volver a incidir en los mismos contenidos con un nivel de profundización mayor).

METODOLOGÍA DEL PROYECTO:

. ¿A la hora de construir los criterios metodológicos se ha partido del marco teórico que establece el decreto, o has tenido en cuenta tu propia práctica docente?.

. ¿Los nuevos criterios metodológicos han modificado la forma de hacer en la práctica

del aula o simplemente han quedado como presupuestos formales dentro del proyecto?.
. ¿Se ha han tenido en cuenta los planteamientos metodológicos globales del centro a la hora de explicitar la metodología específica del área?.

EVALUACIÓN DEL PROYECTO

. ¿El modelo de evaluación que subyace en el proyecto tiene un enfoque procesual, o por contra se orienta hacia un modelo más centrado en el resultado final?.
. ¿Cuales son los ámbitos de evaluación recogidos en el proyecto?.
. ¿A la hora de evaluar, donde se pone mayor énfasis, en la evaluación de las capacidades , o en la evaluación del dominio y adquisición de contenidos?.
. ¿Se realiza un modelo de evaluación global, o se centra esta en exclusiva en el alumnado?.
. ¿Quien o quienes participan en el proceso de la evaluación?.

TRANSVERSALIDAD DEL PROYECTO:

. ¿Cómo entiendes la tranversalidad; como actuaciones puntuales, un apéndice del proyecto de centro, o como un autentico eje vertebrador del proyecto.
. ¿Cómo llevas a la práctica las propuestas de transversalidad en el área. Qué dificultades son las más frecuentes que te encuentras para poner en práctica estas propuestas?

ASESORAMIENTO DEL PROYECTO

. ¿Has recibido algún tipo de asesoramiento para facilitar la elaboración del proyecto?
. En caso afirmativo, explicitar: ¿ que tipo de colaboración se estableció, condiciones, plan de trabajo planteado, cómo funcionó la comunicación con el asesor, en un plano horizontal, o solamente se establecieron comunicaciones verticales y unidireccionales.
. ¿Cómo se planteó la dinámica de trabajo con el asesor, se situó a tu nivel, o por contra se mantuvo en un plano independiente de simple transmisor de información?.
. ¿El referente para construir el proyecto fue la práctica cotidiana, o se utilizó el marcado por los materiales y documentos oficiales?.
. ¿Cuales han sido los materiales utilizados como fuentes para elaborar cada uno de los espacios del proyecto?.
. ¿Las editoriales, han servido de referentes claves a la hora de elaborar el proyecto?.
. ¿Que papel han jugado los documentos y materiales aportados desde la propia administración en la elaboración del proyecto?.

PARTICIPACIÓN, AUTONOMÍA Y TRABAJO EN EQUIPO

. ¿La elaboración del proyecto de centro ha sido un trabajo en equipo o en solitario?

. ¿Te has sentido plenamente libre a la hora de plasmar tus intenciones educativas en el proyecto, o por contra has estado mediatizado o presionado por aspectos ajenos al propio centro (administración, editoriales, etc..)?.

. ¿Entiendes que el actual proyecto te propicia la suficiente autonomía pedagógica y organizativa para gestionar tu área?.

. ¿Consideráis que estás dando una respuesta satisfactoria a las necesidades específicas surgidas del contexto desde el proyecto curricular del área?.

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PROYECTO

. ¿A la hora de establecer los horarios, necesidades de espacios y materiales, la Educación Física recibe un tratamiento adecuado?

. ¿Se puede entender como un elemento distorsionante del grupo de clase la presencia de un especialista para un área?.

. ¿Que tipo de coordinación se establece entre los maestros tutores y el maestro especialista del área?.

. ¿Entiendes que la Educación Física se ha sacudido el apelativo de área "maría", o por contra se sigue considerando como área "especial"?.

. ¿Valoras positivamente la presencia del especialista de Educación Física, o por contra entiendes que la figura del tutor como encargado de todas las áreas sería más adecuada?

2.1.3.- Cuestiones a abordar con el profesor del área en el centro objeto del estudio de casos realizados.

CONTEXTO DEL PROYECTO:

. ¿Cómo se ha realizado el análisis del contexto (si se ha realizado), instrumentos utilizados para recabar información, aspectos analizados, etc....

. ¿Ha sido determinante el contexto a la hora de realizar la definición del resto de los elementos curriculares del Proyecto curricular de área de E.F.?.

OBJETIVOS DEL PROYECTO:

. ¿Se han tenido presente las finalidades educativas y el contexto a la hora de definirlos?.

. ¿Que papel han jugado los objetivos plasmados en el decreto a la hora de construir los vuestros?.

. ¿La práctica cotidiana de las aulas se ha tenido presente a la hora de elaborar los objetivos?

. ¿La aceptación de los objetivos ha supuesto una variación sustancial en las prácticas docentes en el aula de Educación Física?

. ¿Se ha optado por suprimir, remodelar o incorporar objetivos no presentes en el decreto?. Cual es la razón de esta decisión.

CONTENIDOS DEL PROYECTO:

. ¿Cual ha sido la fuente utilizada para realizar la elaboración de los contenidos.?

. ¿Con que criterios se ha planteado la organización de los contenidos: respeto de la lógica interna del conocimiento, intereses detectados en el contexto, respeto al principio de globalización como forma natural de acceder el niño al conocimiento, utilizando la transversalidad como eje de trabajo?.

. La secuencia de contenidos y su distribución en ciclos y niveles presenta un planteamiento lineal o cíclico (volver a incidir en los mismos contenidos con un nivel de profundización mayor).

METODOLOGÍA DEL PROYECTO:

. ¿A la hora de construir los criterios metodológicos se ha partido del marco teórico que establece el decreto, o has tenido en cuenta tu propia práctica docente?.

. ¿Los nuevos criterios metodológicos han modificado la forma de hacer en la práctica del aula o simplemente han quedado como presupuestos formales dentro del proyecto?.

. ¿Se ha han tenido en cuenta los planteamientos metodológicos globales del centro a la hora de explicitar la metodología específica del área?.

EVALUACIÓN DEL PROYECTO

. ¿El modelo de evaluación que subyace en el proyecto tiene un enfoque procesual, o por contra se orienta hacia un modelo más centrado en el resultado final?.

. ¿Cuales son los ámbitos de evaluación recogidos en el proyecto?.

. ¿A la hora de evaluar, donde se pone mayor énfasis, en la evaluación de las capacidades

, o en la evaluación del dominio y adquisición de contenidos?.

. ¿Se realiza un modelo de evaluación global, o se centra esta en exclusiva en el alumnado?.

. ¿Quien o quienes participan en el proceso de la evaluación?.

TRANSVERSALIDAD DEL PROYECTO:

. ¿Cómo entiendés la tranversalidad; como actuaciones puntuales, un apéndice del proyecto de centro, o como un autentico eje vertebrador del proyecto.

. ¿Cómo llevas a la práctica las propuestas de transversalidad en el área. Qué dificultades son las más frecuentes que te encuentras para poner en práctica estas propuestas?

ASESORAMIENTO DEL PROYECTO

. ¿Has recibido algún tipo de asesoramiento para facilitar la elaboración del proyecto?

. En caso afirmativo, explicitar: ¿ que tipo de colaboración se estableció, condiciones, plan de trabajo planteado, cómo funcionó la comunicación con el asesor, en un plano horizontal, o solamente se establecieron comunicaciones verticales y unidireccionales.

. ¿Cómo se planteó la dinámica de trabajo con el asesor, se situó a tu nivel, o por contra se mantuvo en un plano independiente de simple transmisor de información?.

. ¿El referente para construir el proyecto fue la práctica cotidiana, o se utilizó el marcado por los materiales y documentos oficiales?.

. ¿Cuales han sido los materiales utilizados como fuentes para elaborar cada uno de los espacios del proyecto?.

. ¿Las editoriales, han servido de referentes claves a la hora de elaborar el proyecto?.

. ¿Que papel han jugado los documentos y materiales aportados desde la propia administración en la elaboración del proyecto?.

PARTICIPACIÓN, AUTONOMÍA Y TRABAJO EN EQUIPO

. ¿La elaboración del proyecto de centro ha sido un trabajo en equipo o en solitario?

. ¿Te has sentido plenamente libre a la hora de plasmar tus intenciones educativas en el proyecto, o por contra has estado mediatizado o presionado por aspectos ajenos al propio centro (administración, editoriales, etc..)?.

. ¿Entiendes que el actual proyecto te propicia la suficiente autonomía pedagógica y organizativa para gestionar tu área?.

. ¿Consideráis que estás dando una respuesta satisfactoria a las necesidades específicas surgidas del contexto desde el proyecto curricular del área?.

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PROYECTO

. ¿A la hora de establecer los horarios, necesidades de espacios y materiales, la Educación Física recibe un tratamiento adecuado?

. ¿Se puede entender como un elemento distorsionante del grupo de clase la presencia de un especialista para un área?.

. ¿Que tipo de coordinación se establece entre los maestros tutores y el maestro especialista del área?.

. ¿Entiendes que la Educación Física se ha sacudido el apelativo de área "maría", o por contra se sigue considerando como área "especial"?.

. ¿Valoras positivamente la presencia del especialista de Educación Física, o por contra entiendes que la figura del tutor como encargado de todas las áreas sería más adecuada?

CUESTIONES A PREGUNTAR REFERIDAS AL 3° NIVEL DE CONCRECIÓN CURRICULAR.

ASPECTOS PREVIOS DE ELABORACIÓN:

. ¿A la hora de diseñar el 3° nivel de concreción en que medida tienes en cuenta el 2° nivel de concreción y cómo realizas la conexión entre los dos niveles?.

. ¿Cómo decides el nombre de las Unidades Didácticas, su número en cada uno de los ciclos.

. ¿Que criterios tienes en cuenta a la hora de realizar la ordenación de las unidades?.

. ¿Planteas algún tipo de relación entre cada una de ellas?. Cual.

ELABORACIÓN DE LA UNIDAD:

. ¿Qué elementos contemplas en cada una de tus Unidades didácticas?

. ¿Cuales son tus puntos de partida a la hora de definir cada uno de los elementos anteriormente citados?.

. ¿Especificas en la unidad el contenido u objetivo de cada una de las clases a desarrollar posteriormente o por contra, simplemente realizas una previsión orientativa de las clases a desarrollar?.

. ¿ Desde la perspectiva del número de contenidos que integras, definirías tus unidades

de específicas o globales?

· ¿Cómo construyes la metodología de la unidad?.

· ¿Estableces criterios claros de evaluación en la unidad?.

· ¿Buscas algun tipo de conexión con el resto de áreas?

DESARROLLO DE LA UNIDAD

· ¿Los espacios que identificas en la unidad tienen posteriormente claro reflejo en tu actuación docente?.

· ¿Das por terminada la unidad por tiempo o por clases realizadas?.

· ¿La previsión de la clase la realizas día a día o las tienes previstas de antemano.?

· ¿ Que elementos integras en la previsión de clase?

· ¿ Que utilidad real tiene la Unidad didáctica a la hora de realizar la previsión de clase?.

· ¿En que porcentaje consideras que se modifica la unidad prevista desde la realidad del proceso de enseñanza y aprendizaje?.

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD:

· ¿Realizas alguna estrategia para evaluar la Unidad desarrollada?

· ¿En que medida crees que el trabajo de hoy tendrá validez para mañana?.

CUESTIONES A PREGUNTAR SOBRE LA PRÁCTICA DE AULA.

LAS TAREAS DE CLASE:

Se observa un predominio de las tareas procedimentales sobre las conceptuales y actitudinales en los tres ciclos; además, las tareas conceptuales son espacios prácticamente relegados al espacio de introducción y culminación de la clase, dejando a los alumnos una escasa presencia en su trabajo. Las tareas actitudinales prácticamente son inexistentes en el desarrrollo práctico.

. ¿Te planteas en tu previsión de clase el trabajo conceptual o actitudinal?, o por contra queda relegado a cubrir las necesidades que demandan las tareas procedimentales?.

. ¿Desde tu punto de vista, cuales serían las estrategias más adecuadas para introducir este tipo de tareas en el aula?.

. ¿Tienes miedo de "teorizar" el área?

Es curioso la escasa presencia de tareas no formales en el desarrollo de la clase (recogida del material, ...).

. ¿Esto es debido en parte a la buenas estrategias de colaboración planteadas a los alumnos para resolver el tema de la colocación y recogida del material?.

Llama la atención la escasa presencia del juego y formas jugadas en las clases.

. ¿Consideras el juego como una estrategia excesivamente utilizada en las clases de educación Física, o por contra crees que debe ser una herramienta fundamental de acercamiento de los aprendizajes a los niños?.

. ¿Puede ser el juego el recurso de salvar una clase de Educación Física poco prevista o planificada con anterioridad?.

CREENCIAS Y TEORÍAS DEL MAESTRO. EL ROL EN LA CLASE.

Hay tres puntos que han aparecido y que me parecen de gran interés: La conveniencia o no de tratar el deporte de Voleibol en Primaria, la minimización de la competición en las clases y el no desear poner a los niños en situaciones de excesiva incertidumbre.

. ¿Cuando consideras que podemos utilizar el deporte en la Primaria, a partir de que ciclo y que deportes pueden ser adecuados?.

. ¿El situar al niño o a la niña ante situaciones de incertidumbre (tareas complejas o con un cierto nivel de riesgo), puede ser educativo o frustrante para ellos?.
. ¿La competición en la escuela si, no ¿porqué?.

Se evidencia un cierto vacío de planteamientos investigativos, en especial ante tareas motrices muy factibles de llevarse a cabo mediante esta metodología.

. ¿Cuales son los problemas que encuentras para llevar a la práctica esta metodología: mala formación tuya, posible desmotivación de los alumnos ante propuestas de escaso nivel motriz, comodidad de los planteamientos tradicionales de corte más directivo, .. ?.
. ¿Consideras que las metodologías investigativas pueden ser útiles en cualquier ciclo, o por contra encuentras mayores resistencias a medida que avanzan los ciclos?.

Me ha llamado la atención la escasa presencia de intervenciones de tipo integrador, para facilitar la comunicación de los alumnos con N.E.E. y de aquellos que sin ser reconocidos son rechazados en el grupo.

. ¿La presencia del educador en las clases puede ser en cierto modo una forma de liberarte de la responsabilidad directa en el aula de la integración?.
. ¿En el caso de no contar con el educador, ves factible la integración o por contra consideras altamente complejo la adaptación de las tareas e integración de estos niños y niñas?.

Otro aspecto curioso que en cierto modo me ha sorprendido es tu escasa participación en las tareas procedimentales al nivel de los alumnos, y cuando esta se produce es en una gran parte de casos por necesidades de organización.

. ¿Como entiendes el tema de la participación en las tareas de clase?. ¿Cuando participar?. ¿Porqué participar? ¿Cuando no intervenir?. ¿Es bueno participar?. ¿Puede ser una estrategia de motivación de cara a los alumnos?.

Me ha llamado la atención muy positivamente la escasa presencia de roles negativos en tu actuación con los alumnos.

. ¿Cual es la causa: el comportamiento de los alumnos, mi presencia en el aula, es una estrategia tuya muy asumida, ... ?.

ESTRATEGIAS EN LA CLASE:

Hay aspectos que marcan muy claramente tu actuación en el aula, casi podríamos decir que se han elevado a la categoría de "rutinas" en tu práctica; me estoy refiriendo a comenzar y terminar en el famoso "semicírculo", el orden y el respeto a tu figura y a la de los compañeros como un aspecto clave en tus clases, el cuidado del material, las estrategias de participación de los alumnos en las explicaciones de las zonas de trabajo de tareas de los circuitos que ellos mismos han montado a partir de las "hojas de tareas", ...

. ¿Las estrategias se aprenden o por contra son fruto de la experiencia diaria y la dura tarea de aprender desde la equivocación?.

. ¿En que medida consideras que un alto porcentaje del éxito de la clase depende de este tipo de estrategias anteriormente mencionadas?.

Por contra, frente a estas estrategias, cohabitan otras menos maduras que probablemente tendrás que pulir como son las propiciar "la ayuda crítica entre compañeros", "acercamiento de las habilidades específicas desde el trabajo de las básicas y genéricas, ...

. ¿Te has planteado como solucionar estos aspectos?

. ¿en que medida consideras importante o necesario dotar al alumnado de las habilidades específicas para la práctica deportiva?.

. ¿podría tener éxito un primer acercamiento al deporte desde la no tecnificación?.

Uno de los problemas que han aparecido es el escaso tratamiento del "género", en el sentido de facilitar las relaciones entre ambos sexos?.

. ¿Te has planteado este tema para modificarlo en tus clases?. Si es así, cuales han sido las estrategias que has puesto en práctica?.

EL ROL DE LOS ALUMNOS EN LA CLASE:

Me ha sorprendido gratamente la excelente respuesta que los alumnos han dado a las propuestas de tipo investigativo que se planteaban.

. ¿Has reparado en este aspecto para buscar el facilitar una mayor participación de los alumnos en la toma de decisiones de la clase?

En cuanto a la presencia de tareas disruptivas o negativas, hay que decir que prácticamente son habas contadas en las clases.

. ¿Cual consideras que puede ser la razón de la no presencia de este tipo de tareas?, ¿La dinámica general del centro?; ¿Tu esfuerzo por evitar la competencia? ¿El tipo de alumnado y su procedencia?.

LOS AGRUPAMIENTOS EN LAS CLASES:

Un aspecto muy significativo para mí, ha sido la práctica no intervención por tu parte en los agrupamientos, dejando que la mayoría de ellos se realizaran en base a los intereses de los alumnos. Este aspecto puede ser uno de los grandes causantes de problemas de la escasa interrelación entre géneros, la no integración adecuada de los alumnos con N.E.E., y la escasa apertura de los grupos naturles de relación.

. ¿Eres consciente de este aspecto, o ha sido algo que se te ha descubierto en este momento?.

. ¿Serías partidario en una mayor intervención en las agrupaciones?.

. ¿Que problemas encuentras a las agrupaciones decididas al azar o por el maestro?.

2.1.4.- Cuestiones a abordar con los alumnos y alumnas del centro del estudio de casos.

CURSO 2º:

. ¿Os acordáis lo que habéis estado haciendo en las clases de E.F. estas últimas semanas?.

. ¿Lo habéis pasado bien con los juegos de lanzamiento que habéis hecho en las clases?

. ¿Os gustar jugar siempre con vuestros amigos en la clase?.

. ¿Os importaría realizar juegos con otros niños o niñas de la clase. Alguna excepción?.

. ¿Que preferís, que el maestro os diga lo que tenéis que hacer en clase, o preferís ser vosotros los que decís lo que vais a hacer?.

. ¿Os gustaría jugar en la clases de E.F. a algún deporte. Cuales?.

. Que os ha parecido el material que habéis utilizado en estas clases. Es divertido, ya lo conocíais, era un material aburrido?.

CURSO 4º:

. ¿Que os ha parecido la unidad didáctica de "vamos a ser gimnastas"; divertida, aburrida, os daba miedo hacer algunas cosas, cuales.?.

. ¿Habéis practicado en casa alguno de los ejercicios de clase. Los habéis aprendido?.

. ¿A la hora de hacer los grupos de trabajo, os molesta si no estáis con vuestros amigos o amigas, o no os importa?.

. ¿ Os molesta que en vuestro equipo vayan niños/as?.

. ¿Estáis contentos con la forma de explicar de Diego y su forma de dar clase. Que os parece?.

. ¿Si pudierais elegir lo que se diera en las clases de E.F., que elegirías?.

. ¿Crees que lo que habéis aprendido en esta unidad es útil u os sirve para algo. Para qué?.

. ¿Os ha gustado la forma de evaluar que ha utilizado el maestro el último día. Si no, porqué?.

CURSO 6º:

. ¿Que os ha parecido la unidad didáctica de "Voleibol" que habéis hecho; divertida, aburrida, difícil?.

. ¿Habéis practicado en casa alguno de los ejercicios de clase. Los habéis aprendido?.

. ¿A la hora de hacer los grupos de trabajo, os molesta si no estáis con vuestros amigos o amigas, o no os importa?.

. ¿ Os molesta que en vuestro equipo vayan niños/as?.

. ¿Estáis contentos con la forma de explicar de Diego y su forma de dar clase. Que os parece?.

. ¿Si pudierais elegir lo que se diera en las clases de E.F., que elegirías?.

. ¿Crees que lo que habéis aprendido en esta unidad es útil u os sirve para algo. Para qué?.

. ¿Os ha gustado la forma de evaluar que ha utilizado el maestro el último día. Si no, porqué?.

2.2.- Ejemplo de la planilla de observación utilizada en el estudio de casos.

FECHA: 31/3/97 (10 - 11)

OBSERVACION DE CLASE
CURSO: 6º

Nº ALUMNOS: 25

INFORMACIÓN PREVIA A LA CLASE:
Diego me informa sobre los contenidos de la clase que va a ser de Voleibol. Vemos el borrador de U.D. y las tareas.
Los alumnos vienen solos a la clase y se sientan en el espacio del porche.
. Van en principio cuatro alumnos de N.E.E. (1 físico 3 psiq.)
. En la clase está presente el auxiliar de E.E.

Tp.	Organ. y Recur.	Descripción de la tarea	Intervención del profesor	Intervención de los alumnos	Observaciones
13'	Gran grupo Pizarra pequeña	Informac. sobre el Deporte. Reglas, historia campo ---	. Explica y aclara las dudas de los niños. . Llama la atención de forma directa a un niño que habla con otro. Da consigna de organización, par-impar. cada uno en un lado del campo.	Responden a preguntas del maestro e intervienen de forma libre. Pregunta y se interesan por reglas. Empiezan a ponerse nerviosos antes la duración de la explicación (4). Les gusta que se puedan dar con pie, cabeza ---	Es interesante la espontaneidad que muestran los alumnos en sus intervenciones. Excesiva información previa
8'	2 Grupos cinta adhesiva 1 balón niño.	Juego "Activar balones" con golpeos, lanzar balones al campo contrario.	Explica las reglas del juego, y organiza básicamente el grupo. Solicita formas de golpeo utilizadas por los niños. Modifica tarea (solo se puede golpear con brazo y manos.) Motiva y anima.	Participan activamente. Quita valor al aspecto competitivo. Solici. ofrecen sus formas de golpeo, ante la solicitud del profesor.	Incluye los niños de (NEE) El niño del trípodo solo podían con pn. levedad.

Tp.	Organ. y Recur.	Descripción de la tarea	Intervención del profesor	Intervención de los alumnos	Observaciones
			Da normas para guardar el material. y recoger el mero.		
13'	G-S-4 1 balón por grupo. grupos se hacen libremente Niños 2(26-4)	1 pasa y los demás por orden deben coger la pelota que lanza al compañero.	Explica y demuestra con un alumno la nueva tarea. Corrige por grupos Modifica la tarea y se desarrolla con golpeos. grupo a grupo. Para la tarea para informar de formas de golpeos	Participan. El inicio del ejercicio se integra en grupo y realiza la tarea	El educado. se pone con los alumnos de E.E. ¡Ojo! grupos por género Se deben limitar el espacios de luz. del bal ¿Que sentido tiene esta ta Interesante para no par la actividad e la tarea
10'	Se mantienen los grupos	Lanzan con golpeo la pelota al aire, dejar que bote y golpeen. por orden.	Explica, ejemplifica. y motiva a los por grupos.	Participan,	

INFORMACIÓN POSTCLASE:

Comentamos los aspectos más relevantes.

Se lamenta de los problemas de los alumnos para realizar las tareas a nivel que los niños

3.- Anexos Capítulo 3: Análisis de datos cualitativos.

3.1.- Ejemplo de la plantilla utilizada para realizar las tareas de indexación manual y posterior fichero de comandos.

DATOS GENERALES DEL DOCUMENTO:	
1.- Elementos del Proyecto	
1.1.- Finalidades	
1.2.- R.O.F.	
1.3.- P.C.C.	
1.3.1.- Objetivos	
1.3.2.- Áreas	
1.3.2.1.- Conc. Medio	
1.3.2.2.- Educ. Física	
1.3.2.3.- Exp. Artística	
1.3.2.3.1.- Música	
1.2.3.3.2.- Plástica	
1.2.3.3.3.- Dramatz.	
1.3.2.4.- Lengua	
1.3.2.5.- Lengua Extranj.	
1.3.2.6.- Matemáticas	
1.3.2.7.- Religión.	
1.3.3.- Metodología	
1.3.4.- Recursos	
1.3.5.- Temporalización	
1.3.6.- Evaluación	
1.3.7.- Planes	

1.3.7.1.- Organización	
1.3.7.2.- Formación	
1.3.7.3.- Evaluación	
1.3.7.4.- Otros	
1.3.8.- Atención a la diversidad	
1.4.- Plan anual de Centro	
1.5.- Memoria Anual de Centro	
1.6.- Análisis contexto del Centro	

2.- Elementos del Proyecto	
2.1.- Desde la Transversalidad	
2.4.- Por Areas	
2.5.- Por Ciclos	
2.6.- Global	
3.- Contexto del Proyecto	
3.1.- Prescripción Administrac.	
3.1.1.- Legisl/Instrucci.	
3.1.2.- Materiales	
....3.2.- Apoyos externos	
3.2.1.- Inspección	
3.2.2.- Asesores	
3.2.3.- Equipos de apoyo	
....3.3.- Tipo de contexto	
3.3.1.- Social	
3.3.2.- Cultural	
3.3.3.- Económico	
....3.4.- Cronología del Proyecto	
3.5.- Formación Permanente	
3.6.- Participación:	
3.6.1.- Actores	

3.6.2.- Modelo particip.	
3.6.3.- Actitudes	
3.7.- Condicionantes	
3.7.1.- editoriales	
3.7.2.- Tiempos	
3.7.3.- Intensificación	
3.7.4.- Otros	

4.- Racionalidad Pedagógica	
4.1.- Utilidad del Proyecto	
4.2.- Estructura del Proyecto	
4.3.- Copiado el Proyecto	
4.3.1.- literal	
4.3.2.- Punto de partida	
4.3.3.- Referencia	
4.4.- Secuenciaciones	
4.4.1.- Originales	
4.4.2.- de Editoriales	
4.4.3.- de Administrac.	
4.4.4.- Teóricas	
4.4.5.- Prácticas	
4.5.- Marco Teórico	
4.5.1.- Propio	
4.5.2.- Adaptado	
4.5.3.- Copiado	
4.5.4.- Técnico	
4.5.5.- Práctico	
4.5.6.- Crítico	

5.- Características del desarrollo práctico	
5.1.- Epistemología práctica	
5.2.- Vinculado (editor/Exper)	
5.3.- Creencias	
5.4.- Rutinas	
5.5.- Conocimiento profesional	
5.6.- Organización	
5.6.1.- Tiempos	
5.6.2.- Espacios	
5.6.3.- Agrupamientos	
5.7.- Culturas	
5.7.1.- Del profesor	
5.7.2.- Del alumno	
5.7.3.- De los padres	
5.8.- Recursos didácticos	
5.9.- Estructura d participación	
5.9.1.- Rol del profesor	
5.9.2.- Rol del alumno	
5.9.3.- Rol de Padres	
5.9.4.- Rol de Otros	
5.10.- Autonomía profesional	
OBSERVACIONES:	

4.- Anexos del capítulo 8: el aula de Educación Física: un espacio por descubrir

4.1.- Ejemplo de tipos de tareas según la *"espacialidad"* que ocupan en la clase:

4.1.1.- Ejemplo de tareas de introducción.

Q.S.R. NUD.IST Power version, revision 4.0.
Licensee: GRUPO INVESTIGACIÓN.
PROJECT: ESTCASOS, User ENRIQUE RIVERA GARCIA, 10:50 am, Jan 26, 1999.
****
*****
(5 1 3 4) /Desarrollo práctico/Epistemología de la Práctica/Historia de las tareas de clase/Tareas de introducción
*** No Definition
++
+++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO2ºCURSO
+++ Retrieval for this document: 148 units out of 1147, = 13%
++ Text units 42-65:
++ Text units 537-551:
537 1ª TAREA:
538 Descripción de la tarea:
539 Introducción de la clase y reparto de una pelota de tenis a
540 cada niño.
541 Duración: 3 minutos
542 Organización: Gran grupo sentados en semicírculo.
543 Recursos didácticos:
544 Intervención del maestro:
545 Sugiere posibilidades de utilización de la pelota. Pide a
546 los niños que al mismo tiempo que cogen su pelota, digan
547 su nombre.
548 Intervención de los alumnos:
549 Aportan soluciones y formas de utilizar la pelota. Recogen
550 su pelota y se marchan a la pista a jugar con ella
551 libremente.
++ Text units 708-720:
708 1ª TAREA:

709 Descripción de la tarea:
710 Introducción a las tareas a realizar dentro de la clase de
711 hoy. Organización de los alumnos.
712 Duración: 4 minutos
713 Organización: Gran grupo sentados en semicírculo.
714 Recursos didácticos:
715 Intervención del maestro:
716 Explica el trabajo a desarrollar y pasa a realizar el reparto
717 de petos de forma aleatoria para formar los grupos de la
718 próxima tarea.
719 Intervención de los alumnos:
720 Atienden las explicaciones del maestro.
++ Text units 850-860:
850 1ª TAREA:
851 Descripción de la tarea:
852 Reparto del material.
853 Duración: 3 minutos
854 Organización: gran grupo sentados en semicírculo
855 Recursos didácticos:
856 Intervención del maestro:
857 Reparte a cada niño una cuerda, al tiempo que les pide
858 que le digan su nombre.
859 Intervención de los alumnos:
860 Recogen su cuerda y se ponen a experimentar con ella.

++
+++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO4ºCURSO
+++ Retrieval for this document: 120 units out of 1104, = 11%
++ Text units 590-601:
590 1ª TAREA:
591 Descripción de la tarea:
592 Introducción de la clase.
593 Duración: 3 minutos
594 Organización: En gran grupo sentados en círculo.
595 Recursos didácticos:
596 Intervención del maestro:
597 Explica el trabajo a realizar en el día de hoy; organiza el
598 grupo para la próxima actividad.
599 Intervención de los alumnos:
600 Atienden las explicaciones y posteriormente pasan a
601 formar de forma libre parejas.
++ Text units 764-778:
764 1ª TAREA:
765 Descripción de la tarea:

766 Selección de las tareas a realizar en la clase de hoy.
767 Duración: 5 minutos
768 Organización: Gran grupo sentados en semicírculo.
769 Recursos didácticos:
770 Intervención del maestro:
771 Estimula el recuerdo de los niños nombrándole las tareas
772 realizadas en las clases anteriores y que pueden realizarse
773 en la clase de hoy.
774 Intervención de los alumnos:
775 Deciden por mayoría las tareas a realizar.
776 Observaciones:
777 Es curiosa la forma de dar participación a los alumnos en
778 la clase.
++ Text units 903-918:
903 1ª TAREA:
904 Descripción de la tarea:
905 Explicación conceptual de los ejes de movimiento sobre
906 los que se realizan los giros del cuerpo.
907 Duración: 7 minutos.
908 Organización: gran grupo sentados en semicírculo.
909 Recursos didácticos:
910 Intervención del maestro:
911 Explica y demuestra los ejes de giro y movimientos que se
912 pueden realizar en torno a ellos. Demanda a los alumnos
913 que intervengan y digan ellos los giros que se pueden
914 realizar. Realiza un adelanto de las tareas a realizar en la
915 clase.
916 Intervención de los alumnos:
917 Atienden y participan libremente o ante la solicitud del
918 maestro.

++
+++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO6ºCURSO
+++ Retrieval for this document: 86 units out of 779, = 11%
++ Text units 20-43:
++ Text units 456-467:
456 1ª TAREA:
457 Descripción de la tarea:
458 Introducción a las tareas del día.
459 Duración: 1 minuto
460 Organización: Gran grupo sentados en semicírculo.
461 Recursos didácticos:
462 Intervención del maestro:
463 Rápida exposición de los objetivos de la clase.

```
464 Intervención de los alumnos:
465 Atienden las explicaciones.
466 Observaciones:
467 Muy corta en referencia a otras clases.
++ Text units 593-602:
593 1ª TAREA:
594 Descripción de la tarea:
595 Explicación de las tareas a realizar posteriormente.
596 Duración: 3 minutos.
597 Organización: gran grupo sentados en semicírculo.
598 Recursos didácticos:
599 Intervención del maestro:
600 Explica la tarea y normas para realizar la misma.
601 Intervención de los alumnos:
602 Atienden a las explicaciones.
++ Text units 698-711:
698 1ª TAREA:
699 Descripción de la tarea:
700 Se establecen las instrucciones para jugar partidos de 4 x
701 4.
702 Duración: 3 minutos.
703 Organización: gran grupo sentados en semicírculo.
704 Recursos didácticos:
705 Intervención del maestro:
706 Explica las reglas tácticas del juego: respetar los tres
707 toques antes de pasar a campo contrario. Explica el primer
708 juego a realizar en la clase, y lo demuestra con un alumno.
709 Intervención de los alumnos:
710 Atienden y solicitan que les demuestre el juego de
711 pinocho.
+++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 354
+++ Retrievals in 3 out of 16 documents, = 19%.
+++ The documents with retrievals have a total of 3030 text units,
  so text units retrieved in these documents = 12%.
+++ All documents have a total of 7490 text units,
  so text units found in these documents = 4.7%.
+++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
++++++++++++
```

4.1.2.- Ejemplos de tareas de desarrollo.

Q.S.R. NUD.IST Power version, revision 4.0.
Licensee: GRUPO INVESTIGACIÓN.
PROJECT: ESTCASOS, User ENRIQUE RIVERA GARCIA, 10:54 am, Jan 26, 1999.
****
*****
(5 1 3 5) /Desarrollo práctico/Epistemología de la Práctica/Historia de las tareas de clase/Tareas de desarrollo
*** No Definition
++
+++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO2ºCURSO
+++ Retrieval for this document: 585 units out of 1147, = 51%
++ Text units 922-971:
922 6ª TAREA:
923 Descripción de la tarea:
924 El maestro pide formar una figura geométrica con la
925 cuerda; posteriormente se realiza un desplazamiento igual
926 al de la figura formada.
927 Duración: 12 minutos.
928 Organización: individual
929 Recursos didácticos: una cuerda por niño.
930 Intervención del maestro:
931 Dirige la actividad, marcando el inicio, el final de la
932 misma y diciendo la figura que se construye.
933 Intervención de los alumnos:
934 Intentan realizar os desplazamientos según la figura, pero
935 les cuesta mucho trabajo, ya que algunos intentan hacer
936 los mismos sobre la misma cuerda.
937 Observaciones:
938 Interdisciplinaridad con matemáticas.
939 7ª TAREA:
940 Descripción de la tarea:
941 Realizar figuras geométricas entre los componentes del
942 grupo, utilizando las cuerdas que sean necesarias, los
943 alumnos que no se precisen en el grupo para hacer la
944 figura, se pondrán dentro de la misma.
945 Duración: 7 minutos.
946 Organización: grupos de 6 creados por intereses de los
947 niños; una vez más se agrupan por géneros.
948 Recursos didácticos: una cuerda por niño.
949 Intervención del maestro:
950 Agrupa a los alumnos en torno a él para explicar la tarea.
951 Pasa por los grupos animando y dando instrucciones para

952 realizar la tarea.
953 Intervención de los alumnos:
954 Intentan realizar las figuras, pero a la mayoría les cuesta
955 mucho trabajo.
956 Observaciones:
957 El grupo de niñas es mucho más rápido que el resto de
958 grupos.
959 8ª TAREA:
960 Descripción de la tarea:
961 Juego del petardo. Todos los niños agrupados, realizan la
962 siguiente rutina: ps..... repiqueteo con las manos en los
963 muslos, palmada y lanzamiento de la cuerda al aire lo más
964 alto posible.
965 Duración: 3 minutos.
966 Organización: individual, agrupados formando un círculo.
967 Recursos didácticos: una cuerda por niño.
968 Intervención del maestro:
969 Dirige la tarea.
970 Intervención de los alumnos:
971 Realizan la tarea con agrado.
++ Text units 1047-1059:
1047 4ª TAREA:
1048 Descripción de la tarea:
1049 Realizar diferentes habilidades con el aro: saltos,
1050 lanzamientos, giros, conducciones.
1051 Duración: 11 minutos.
1052 Organización: individual.
1053 Recursos didácticos: aros
1054 Intervención del maestro:
1055 Dirige la actividad y propone las tareas a realizar, al
1056 tiempo incita a los alumnos a que propongan ellos otras
1057 formas de realizar la tarea.
1058 Intervención de los alumnos:
1059 Realizan las propuestas que va diciendo el maestro
++ Text units 1061-1074:
1061 5ª TAREA:
1062 Descripción de la tarea:
1063 "La telaraña": se forma con todos los aros en el suelo un
1064 entramado que será la telaraña, dos niños van a ser las
1065 arañas y el resto serán moscas que tratarán de escapar de
1066 las arañas sin caer en la tela de araña.
1067 Duración: 7 minutos.
1068 Organización: Individual.
1069 Recursos didácticos: aros

1070 Intervención del maestro:
1071 Explica las reglas del juego y hace el primero de araña,
1072 posteriormente cambia su papel con otro niño.
1073 Intervención de los alumnos:
1074 Realizan la tarea.
++ Text units 1076-1090:
1076 6ª TAREA:
1077 Descripción de la tarea:
1078 Lanzar el aro a introducirlo en su pareja que está parado y
1079 firme.
1080 Duración: 5 minutos
1081 Organización: parejas formadas por intereses.
1082 Recursos didácticos: aros.
1083 Intervención del maestro:
1084 Propone la tarea a realizar e integra a un niño "Luís", que
1085 normalmente no es aceptado, diciendo a otro niño que le
1086 pida si quiere jugar con él.
1087 Intervención de los alumnos:
1088 Realizan la tarea que ha propuesto el maestro. Dos niños
1089 se aíslan del resto y no realizan la tarea. No reciben
1090 ninguna indicación del maestro.
++ Text units 1092-1102:
1092 7ª TAREA:
1093 Descripción de la tarea:
1094 Beber agua.
1095 Duración: 3 minutos
1096 Organización: por pequeños grupos repartidos en las
1097 fuentes disponibles en el patio.
1098 Recursos didácticos:
1099 Intervención del maestro:
1100 Organiza los grupos y el tiempo de bebida.
1101 Intervención de los alumnos:
1102 beben agua.
++ Text units 1104-1118:
1104 8ª TAREA:
1105 Descripción de la tarea:
1106 Realizar una experimentación de habilidades utilizando el
1107 neumático en vez del aro.
1108 Duración: 6 minutos.
1109 Organización: parejas anteriores.
1110 Recursos didácticos: neumáticos.
1111 Intervención del maestro:
1112 Propone la tarea: "a ver que hacemos con el neumático";
1113 "¿Podemos hacer los mismo que con el aro?" "¿Que no

1114 podemos hacer?". "Vamos a hacer cosas nuevas". Pasa
1115 por las parejas realizando sugerencias.
1116 Intervención de los alumnos:
1117 Tienen cierto despiste a la hora de hacer la actividad; no
1118 encuentran cosas interesantes que hacer con el neumático.
++ Text units 1120-1135:
1120 9ª TAREA:
1121 Descripción de la tarea:
1122 Pasar los neumáticos dando saltos.
1123 Duración: 5 minutos
1124 Organización: Individual. Situados en fila, realizan una
1125 ejecución consecutiva.
1126 Recursos didácticos: neumáticos.
1127 Intervención del maestro:
1128 Explica como realizar la tarea, posteriormente ayuda y
1129 anima a los niños durante la ejecución. Trata de minimizar
1130 las malas ejecuciones de los alumnos frente a sus
1131 compañeros.
1132 Intervención de los alumnos:
1133 Realizan la actividad. Es de resaltar cómo se ríen de la
1134 primera niña que intenta la tarea y no lo logra.

++
+++ **ON-LINE DOCUMENT: DIARIO4ºCURSO**
+++ Retrieval for this document: 728 units out of 1104, = 66%
++ Text units 849-883:
849 6ª TAREA:
850 Descripción de la tarea:
851
852 Realización del circuito de agilidad:
853 1ª zona de trabajo: La "vela" y desde esta posición,
854 impulsar a terminar de pie.
855 Recursos didácticos: 1 colchoneta.
856 2ª zona: Equilibrio sobre el banco sueco invertido en
857 desplazamiento, con medio giro al final.
858 Recursos didácticos: 2 bancos suecos.
859 3ª zona: Voltereta atrás con almohada de salida.
860 Recursos didácticos: dos colchonetas, una recogida.
861 4ª zona: Saltar a caer encima de un plinton con 3 cajones
862 y desde este, salto a caer de pié en el suelo.
863 Recursos didácticos: plinton y colchoneta.
864 5ª zona de trabajo: Sentado en la mesa con piernas
865 colgando, impulsar a despegar y llegar lo más lejos
866 posible.

867 Recursos didácticos: Mesa y colchoneta.
868 6ª zona de trabajo: La "oruga", desde la posición de
869 sentado, avanzar con movimiento de brazos, caderas,
870 piernas.
871 Duración: 24 minutos. 4 minutos por zona.
872 Organización: grupos de 4 distribuidos en 6 zonas de
873 trabajo.
874 Recursos didácticos:
875 Intervención del maestro:
876 Indica los cambios de zona de trabajo. Pasa por las
877 diferentes zonas corrigiendo la ejecución y ayudando a los
878 alumnos.
879 Intervención de los alumnos:
880 Realizan la actividad de forma muy relajada.
881 Observaciones:
882 Hay un ambiente muy distendido en la clase; tanto por
883 parte de los alumnos como por parte de los maestros.
++ Text units 920-932:
920 2ª TAREA:
921 Descripción de la tarea:
922 Aerobic. Pequeño calentamiento con música.
923 Duración: 7 minutos.
924 Organización: Individual.
925 Recursos didácticos: Equipo de música.
926 Intervención del maestro:
927 Marca el ritmo de la actividad y motiva a los alumnos; va
928 pidiendo a los alumnos que sean ellos quienes propongan
929 los ejercicios a realizar.
930 Intervención de los alumnos:
931 Realizan la tarea con gran alegria, proponen los ejercicios
932 a realizar.
++ Text units 934-989:
934 3ª TAREA:
935 Descripción de la tarea:
936 Los alumnos deben proponer y demostrar una tarea
937 respetando las normas que impone el maestro.
938 Duración: 23 minutos.
939 Organización: En grupos de 4 formados por intereses.
940 Predominio del género.
941 Recursos didácticos: Cada uno de los grupos tiene un
942 material específico que posteriormente, cuando entremos
943 en la descripción de las tareas expondré.
944 Intervención del maestro:
945 Organiza a los grupos en sus espacios y va pasando por

946 ellos ayudándoles a construir la tarea.
947 Intervención de los alumnos:
948 Comienzan a preparar la tarea de su zona de trabajo.
949 Posteriormente tendrán que hacer un pequeño dibujo para
950 aclarar la misma. Terminarán la tarea con una rueda de
951 demostraciones de cada uno de los grupos.
952 Observaciones:
953 Una niña, Patricia queda sin grupo y comienza a
954 demandar al maestro que le soluciones el problema; este
955 no le hace caso y le dice que busque ella el grupo.
956 4ª TAREA:
957 Descripción de la tarea:
958 Realización de las tareas propuestas por los grupos:
959 1ª zona de trabajo: Desde lo alto de una mesa, salto con
960 asgrupación-extensión de piernas a caer de pié en el suelo.
961 Recursos didácticos: Mesa y colchoneta.
962 2ª zona de trabajo: Dar una voltereta agrupada con una
963 pica sujetada con las piernas.
964 Recursos didácticos: Colchoneta y pica.
965 3ª zona de trabajo: Realizar un giro transversal sobre la
966 barra.
967 Recursos didácticos: Barra y colchoneta.
968 4ª zona de trabajo: Saltar a caer en plinton, salto con 1/4
969 de giro a caer a caer de pie.
971 Recursos didácticos: 2 cajones de plinton y colchoneta.
972 5ª zona de trabajo: Tumbado transversal en la colchoneta,
973 dos compañeros cogen de las puntas y hacen girar la
974 colchoneta.
975 Recursos didácticos: Colchoneta.
976 6ª zona de trabajo: Voltereta atrás con ayuda de rulo en el
977 inicio.
978 Recursos didácticos: dos colchonetas.
979 Duración: 9 minutos.
980 Organización: grupos de 4.
981 Recursos didácticos:
982 Intervención del maestro:
983 Marca los ritmos de la actividad. Durante la actividad
984 ayuda y corrige las ejecuciones de los alumnos.
985 Intervención de los alumnos:
986 Realizan las tareas propuestas con pocas ganas.
987 Observaciones:
988 Las tareas no son nada creativas, ya que todas ellas se han
989 realizado en clases anteriores.
++ Text units 1043-1099:

3ª TAREA:
Descripción de la tarea:
Los alumnos, por orden de lista, irán realizando el recorrido de tareas propuesto.
Tareas del recorrido:
1ª tarea: Sentado en la mesa, impulsar a caer lo más lejos posible dentro de un aro.
Resursos didácticos. Mesa y tres aros.
Enlace: dar dos pasos con piernas rectas; cada paso dentro de un aro.
2ª tarea: Carrera y salto a caer encima del plinton; salto y caida con 1/4 de giro.
Recursos didácticos: trampolín plinton (dos cajones) colchoneta.
Enlace: dos pasos en aros con paso final y 1/4 de giro.
3ª tarea: Tierra inclinada, pasar de posición dorsal a ventral; agrupar piernas con ½ giro sobre glúteos y realizar la oruga poniendose de pie frente a espladera donde se realiza una flexión de tronco con brazos rectos.
Recursos didácticos: colchoneta y espladera.
4ª tarea: Realizar el arco en la espaldera.
Recursos didácticos: espaldera.
5ª tarea: voltereta adelante agrupada.
Recurso didáctico: colchoneta.
6ª tarea: Tres saltos hacia adelante con piernas juntas.
7ª tarea: Pasar en equilibrio sobre banco sueco invertido, con ½ giro final y salto atrás.
Recurso didáctico: banco sueco.
8ª tarea: Voltereta atrás con ayuda de rodillo.
Recurso didáctico: dos colchonetas.
Duración: 35 minutos.
Organización: Individual.
Recursos didácticos:
Intervención del maestro:
Explica la forma correcta de realizar la tarea y solicita a los niños que colaboren con él en la puntuación de sus compañeros. "Vamos a dar puntos como si fueramos jueces". Explica como dar los puntos en función de las tareas realizadas correcta o incorrectamente.
Durante las ejecuciones de los alumnos les anima constante, quitando importancia a los fallos que realizan.
Al final de la ejecución de cada alumno, demanda al resto que puntuación le han dado.
Intervención de los alumnos:

1087 Realizan el recorrido de uno en uno. Mientras esperan su
1088 turno, se convierten en público y jurado. Aplauden las
1089 ejecuciones de sus compañeros; especialmente gratificante
1090 a Jacinto y Raquel. A medida que va pasando el tiempo,
1091 se van poniendo nerviosos por la espera y comienzan a
1092 abandonar su labor de público y jueces para empezar a
1093 moverse por la sala.
1094 Observaciones:
1095 Escasa participación de los alumnos en la clase. Sería
1096 interesante buscar otras fórmulas de evaluación que dieran
1097 más participación a los alumnos.
1098 Los alumnos no muestran nada de objetividad en las
1099 puntuaciones que emiten.

++
+++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO6ºCURSO
+++ Retrieval for this document: 503 units out of 779, = 65%
++ Text units 495-510:
495 4ª TAREA:
496 Descripción de la tarea:
497 "Cazar el pollito": tres alumnos cogidos de las manos, un
498 cazador. El cazador intentará cazar al pollito y los otros
499 dos alumnos intentan impedírselo.
500 Duración: 4 minutos.
501 Organización: Grupos de cuatro formados por intereses.
502 Son de género.
503 Recursos didácticos:
504 Intervención del maestro:
505 Explica el juego y anima a los alumnos durante su
506 ejecución pasando por los grupos. Integra a un niños de
507 educación especial que había quedado aislado en uno de
508 los grupos.
509 Intervención de los alumnos:
510 Participan activamente en la tarea.
++ Text units 512-568:
512 5ª TAREA:
513 Descripción de la tarea:
514 Saque de abajo de voleibol desde la linea.
515 Duración: 10 minutos.
516 Organización: grupos de cuatro.
517 Recursos didácticos: 1 balón de voleibol blando por
518 grupo.
519 Intervención del maestro:
520 Explica y demuestra de forma analítica la ejecución

correcta y los aspectos más importantes a tener en cuenta a la hora de realizar un saque de abajo. Durante la posterior ejecución de la tarea por parte de los alumnos, inicialmente les marca tres tiempos de ejecución. Pasa por los grupos realizando correcciones a los alumnos.
Intervención de los alumnos:
Inicialmente ejecutan la tarea al ritmo que impone el maestro. Posteriormente pasan a realizarla de forma libre.
Observaciones:
El maestro dedica especial atención a un niño de integración.
6ª TAREA:
Descripción de la tarea:
Saque de abajo y recepción de mano baja por parte de un compañero situado frente a él. Posteriormente se complica pidiendo además de la recepción, un toque de dedos de un tercer compañero del grupo.
Duración: 6 minutos.
Organización: Se mantienen los grupos de cuatro.
Recursos didácticos: 1 balón por grupo.
Intervención del maestro:
Explica la tarea, pasando posteriormente por los grupos realizando correcciones individuales de la ejecución.
Intervención de los alumnos:
Intentan realizar la tarea. Debido al alto grado de dificultad que presenta alcanzan escaso éxito en su ejecución.
Observaciones:
Considero que esta tarea se trabajaría mejor con situación real. Es decir colocando una red entre el que saca y el resto del grupo.
7ª TAREA:
Descripción de la tarea:
Partido 4 contra 4.
Duración: 18 minutos.
Organización: En minicampos, 4 x 4. Un partido es mixto (grupo de niños contra grupo de niñas).
Recursos didácticos: 1 balón por partido. Red de 25 metros.
Intervención del maestro:
Organiza la colocación de la red y posteriormente organiza a los alumnos en los minipartidos. Pasa a jugar con un grupo en el que solo hay 3 alumnos.
Intervención de los alumnos:

565 Todos colaboran activamente en la preparación de los
566 terrenos de juego. Intentan jugar pero no hay continuidad
567 en el juego. A pesar de ello no se desaniman y no
568 abandonan la tarea.
++ Text units 604-649:
604 2ª TAREA:
605 Descripción de la tarea:
606 "Los sanfermines": un alumno hace de toro y tiene que
607 pillar a los demás, si son cogidos deben quedarse
608 tumbados en el suelo hasta que los compañeros los
609 recojan y saquen de la pista; entonces pueden
610 reincorporarse al juego.
611 Duración: 4 minutos.
612 Organización: Individual. En colaboración para retirar los
613 heridos.
614 Recursos didácticos:
615 Intervención del maestro:
616 Marca el inicio de la tarea y va sustituyendo al toro.
617 Intervención de los alumnos:
618 Juegan activamente y colaboran en la evacuación de los
619 heridos.
620 Observaciones:
621 Es interesante la vertiente de cooperación que presenta
622 este juego.
623 3ª TAREA:
624 Descripción de la tarea:
625 Partiendo de una pareja previa, esta debe cazar un trío y
626 posteriormente un cuarteto, cuando son 4, se parten en dos
627 parejas y comienzan la caza. Así hasta que no quede nadie
628 sin pareja.
629 Duración: 3 minutos.
630 Organización: Individual inicialmente.
631 Recursos didácticos:
632 Intervención del maestro:
633 Explica la realización de la tarea, marca el inicio y el final
634 de la misma y al final de ella, reorganiza los grupos.
635 Intervención de los alumnos:
636 Juegan y participan activamente.
637 Observaciones:
638 El único que queda sin ser cazado es Alex.
639 4ª TAREA:
640 Descripción de la tarea:
641 Explicación de las zonas de trabajo del circuito a realizar.
642 Duración: 5 minutos.

643 Organización: gran grupo.
644 Recursos didácticos:
645 Intervención del maestro:
646 Explica cada una de las zonas, realizando pequeñas
647 demostraciones de las tareas a realizar.
648 Intervención de los alumnos:
649 Atienden las explicaciones del maestro.
++ Text units 651-679:
651 5ª TAREA:
652 Descripción de la tarea:
653 Realización del circuito. Explicación de las zonas de
654 trabajo.
655 1ª zona de trabajo: Sacar desde un lado de la red, a dar en
656 una colchoneta situada en el otro campo.
657 Recursos didácticos: Red y dos colchonetas y un balón
658 por pareja.
659 2ª zona de trabajo: golpeo de antebrazos contra la pared.
660 Recursos didácticos: un balón por alumno.
661 3ª zona de trabajo: Toque de dedos con bote previo
662 pasando el balón al campo contrario por encima de la red.
663 Recursos didácticos: red y 1 balón por cada dos grupos.
664 4ª zona de trabajo: Igual que la anterior tarea pero ahora
665 con toque de antebrazos.
666 Recursos didácticos: 1 balón por cada dos grupos.
667 Duración: 40 minutos.
668 Organización: grupos de 3, formados libremente por
669 intereses de los alumnos. Se sitúan 6 grupos repartidos
670 dos a dos en las zonas: 1, 3, 4 y un grupo en la zona 2. A
671 la hora de organizar, es cómo si existieran 7 zonas de
672 trabajo.
673 Recursos didácticos:
674 Intervención del maestro:
675 Marca los inicio y los finales de las tareas. Durante la
676 ejecución de las mismas, va pasando por los grupos
677 realizando correcciones y motivando a los alumnos.
678 Intervención de los alumnos:
679 Realizan las tareas a un nivel aceptable.
++ Text units 713-724:
713 2ª TAREA:
714 Descripción de la tarea:
715 Juego de pinocho: consiste en intentar pisar al compañero
716 dando tres pasos de esgrima hacia adelante; el rival no
717 puede moverse salvo que se haga algún paso.
718 Duración: 5 minutos.

719 Organización:
720 Recursos didácticos:
721 Intervención del maestro:
722 Explica y trabaja la tarea con un alumno.
723 Intervención de los alumnos:
724 Realizan la actividad.
++ Text units 726-763:
726 3ª TAREA:
727 Descripción de la tarea:
728 Partidillos cuatro contra cuatro en la red. Se forman 5
729 equipos.
730 Duración: 35 minutos.
731 Organización: grupos de 4; se forman por intereses de los
732 alumnos. Posteriormente se van rotando los equipos para
733 no jugar siempre contra los mismos equipos.
734 Recursos didácticos: dos mini campos de voleibol
735 separados por la red.
736 Intervención del maestro:
737 Organiza la distribución inicial de equipos (los dos
738 equipos de niños juntos y los dos equipos de niñas juntos).
739 El grupo que no juega, es evaluado por el maestro en un
740 extremo de la pista.
741 Intervención de los alumnos:
742 Juegan los partidos. Los equipos de niños se desmotivan
743 en el juego ante el bajo nivel de juego de las niñas.
744 Observaciones:
745 La compensación de equipos hubiera sido interesante y
746 posible.
747 4ª TAREA:
748 Descripción de la tarea:
749 Tarea alternativa de evaluación:
750 Intentar mantener el balón en el aire con cinco golpeos
751 consecutivos de antebrazos y cinco golpeos consecutivos
752 de dedos.
753 Duración: 7 minutos.
754 Organización: grupo que descansa evalúa.
755 Recursos didácticos: Un balón por cada niño.
756 Intervención del maestro:
757 Explica la tarea y anima y motiva a los niños en su
758 ejecución. Realiza correcciones de ejecución.
759 Intervención de los alumnos:
760 Intentan realizar la tarea lo mejor que pueden.
761 Observaciones: Sería interesante buscar una alternativa
763 a esta tarea de evaluación.

4.1.3.- Ejemplos de tareas de culminación.

Q.S.R. NUD.IST Power version, revision 4.0.
Licensee: GRUPO INVESTIGACIÓN.
PROJECT: ESTCASOS, User ENRIQUE RIVERA GARCIA, 11:03 am, Jan 26, 1999.
****
*****
(5 1 3 6) /Desarrollo práctico/Epistemología de la Práctica/Historia de las tareas de clase/Tareas de culminación
*** No Definition
++
+++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO2ºCURSO
+++ Retrieval for this document: 104 units out of 1147, = 9.1%
++ Text units 494-504:
494 4ª TAREA:
495 Descripción de la tarea:
496 Recogida del material.
497 Duración: 2 minutos.
498 Organización: Individual.
499 Recursos didácticos:
500 Intervención del maestro:
501 Para la actividad y demanda a los alumnos que recojan el
502 material a excepción de las construcciones.
503 Intervención de los alumnos:
504 Participan en la recogida del material.
++ Text units 685-701:
685 9ª TAREA:
686 Descripción de la tarea:
687 Semicírculo final de reflexión sobre la clase.
688 Recogida del material.
689 Duración: 3 minutos
690 Organización: Gran grupo sentados.
691 Recursos didácticos:
692 Intervención del maestro:
693 Reclama la atención y dice: "voy a contar lo que menos
694 me ha gustado de la clase de hoy"; entra en una reflexión
695 para incidir en el cambio de actitud de los niños frente a la
696 competición.
697 "Hemos jugado", es la propuesta de canto del maestro
698 frente a la realizada por los niños de "hemos ganado".
699 Intervención de los alumnos:
700 Atienden y finalizan cantando la nueva propuesta de
701 canción del maestro.
++ Text units 834-843:

834 8ª TAREA:
835 Descripción de la tarea:
836 Recogida del material.
837 Duración: 2 minutos
838 Organización: En gran grupo en semicírculo.
839 Recursos didácticos:
840 Intervención del maestro:
841 Organiza la recogida del material.
842 Intervención de los alumnos:
843 Van recogiendo el material de forma ordenada.
++ Text units 973-993:
973 9ª TAREA:
974 Descripción de la tarea:
975 Juego: "Vamos al museo": cada niño debe realizar una
976 figura con su cuerda, posteriormente, todos los niños
977 pasearán por entre las cuerdas viendo las figuras y
978 eligiendo aquella que más les ha gustado.
979 Duración: 3 minutos.
980 Organización: individual.
981 Recursos didácticos: una cuerda por niño.
982 Intervención del maestro:
983 Dirige la actividad y organiza la visita al museo;
984 posteriormente va solicitando a cada niño que le diga cual
985 es la figura que más le gusta. (Utiliza esta estrategia para
986 recoger el material).
987 Intervención de los alumnos:
988 Construyen su figura, posteriormente dan un paseo por
989 entre ellas y según va indicando el maestro, salen a elegir
990 una figura de las que hay.
991 Observaciones:
992 Introduce actitudes de respeto hacia el trabajo de los
993 compañeros.

++
+++ **ON-LINE DOCUMENT: DIARIO4ºCURSO**
+++ Retrieval for this document: 58 units out of 1104, = 5.3%
++ Text units 372-381:
372 9ª TAREA:
373 Descripción de la tarea:
374 Recogida del material.
375 Duración: 3 minutos
376 Organización: En cuartetos.
377 Recursos didácticos:
378 Intervención del maestro:

379 Dá instrucciones para la recogida del material.
380 Intervención de los alumnos:
381 Recogen por grupos el material.
++ Text units 556-570:
556 8ª TAREA:
557 Descripción de la tarea:
558 Reflexión final. Especial énfsasis cobre aspectos de
559 control postural.
560 Duración: 2 minutos.
561 Organización: gran grupo sentados.
562 Recursos didácticos:
563 Intervención del maestro:
564 Reclama la atención de los alumnos y pone especial
565 énfasis en que una niña ante su pregunta, nombre
566 adecuadamente el movimiento de flexión de brazo. Pide a
567 los alumnos que cooperen en este tipo de tareas
568 corrigiendo y ayudando a sus compañeros.
569 Intervención de los alumnos:
570 Se sientan y atienden las explicaciones.
++ Text units 884-894:
884 7ª TAREA:
885 Descripción de la tarea:
886 Recogida del material
887 Duración: 2 minutos
888 Organización: por grupos.
889 Recursos didácticos:
890 Intervención del maestro:
891 Pide a los alumnos que realicen la tarea de forma
892 ordenada.
893 Intervención de los alumnos:
894 Realizan la tarea de forma eficiente.
++ Text units 990-999:
990 5ª TAREA:
991 Descripción de la tarea:
992 Recogida del material.
993 Duración: 2 minutos.
994 Organización: cada grupo recoge su material.
995 Recursos didácticos:
996 Intervención del maestro:
997 Dirige la actividad.
998 Intervención de los alumnos:
999 Realizan la recogida del material.

++
+++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO6ºCURSO
+++ Retrieval for this document: 76 units out of 779, = 9.8%
++ Text units 764-779:
764 5ª TAREA:
765 Descripción de la tarea:
766 Reflexión final.
767 Duración: 3 minutos.
768 Organización: Gran grupo sentados en semicírculo.
769 Recursos didácticos:
770 Intervención del maestro:
771 Comenta las incidencias de la clase.
772 Intervención de los alumnos:
773 Un niño dice lo divertido que puede ser jugar sin tener en
774 cuenta la técnica y la táctica del deporte.

4.2.- Ejemplo de tipos de tareas según los *"contenidos de aprendizaje"*:

4.2.1.- Ejemplos de tareas conceptuales.

Q.S.R. NUD.IST Power version, revision 4.0.
Licensee: GRUPO INVESTIGACIÓN.
PROJECT: ESTCASOS, User ENRIQUE RIVERA GARCIA, 10:37 am, Jan 26, 1999.
****
*****
(5 1 3 1) /Desarrollo práctico/Epistemología de la Práctica/Historia de las tareas de clase/Tareas conceptuales
*** No Definition
++
+++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO2ºCURSO
+++ Retrieval for this document: 26 units out of 1147, = 2.3%
++ Text units 43-45:
43 Descripción de la tarea:
44 Se realiza una explicación de lo que vamos a realizar en la
45 clase, concretamente lanzar a distancia y con precisión.
++ Text units 229-232:
229 Descripción de la tarea:
230 Se realiza una reflexión sobre las tareas realizadas en la
231 clase anterior; además tres alumnos van a recoger el
232 material necesario.
++ Text units 507-509:
507 Descripción de la tarea:

508 Los niños que están en las construcciones explican a sus
509 compañeros lo que han realizado.
++ Text units 686-687:
686 Descripción de la tarea:
687 Semicírculo final de reflexión sobre la clase.
++ Text units 709-711:
709 Descripción de la tarea:
710 Introducción a las tareas a realizar dentro de la clase de
711 hoy. Organización de los alumnos.

++
+++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO4ºCURSO
+++ Retrieval for this document: 31 units out of 1104, = 2.8%
++ Text units 26-28:
26 Descripción de la tarea:
27 Información previa sobre la U.D. que comienza y sobre
28 las tareas a realizar en la clase de hoy en particular.
++ Text units 88-90:
88 Descripción de la tarea:
89 Explicación de las zonas de trabajo que componen el
90 circuito.
++ Text units 213-214:
213 Descripción de la tarea:
214 Explicación de las tareas de la clase de hoy.
++ Text units 316-318:
316 Descripción de la tarea:
317 Demostración de las tareas a realizar por cada uno de los
318 grupos que se encuentran en la zona.
++ Text units 499-501:
499 Descripción de la tarea:
500 Explicación de las zonas de trabajo por parte de los
501 alumnos.
++ Text units 557-559:
557 Descripción de la tarea:
558 Reflexión final. Especial énfsasis cobre aspectos de
559 control postural.
++ Text units 591-592:
591 Descripción de la tarea:
592 Introducción de la clase.
++ Text units 765-766:
765 Descripción de la tarea:
766 Selección de las tareas a realizar en la clase de hoy.
++ Text units 838-838:
838 Demostración de las zona de trabajo.

++
+++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO6ºCURSO
+++ Retrieval for this document: 20 units out of 779, = 2.6%
++ Text units 21-23:
21 Descripción de la tarea:
22 Información general sobre el deporte del Voleibol, reglas
23 principales, historia, medidas del campo, etc ....
++ Text units 135-139:
135 Descripción de la tarea:
136 Sentados en el "semicírculo", el maestro realiza un
137 recordatorio sobre lo realizado, poniendo especial énfasis
138 en las correcciones que se han realizado para mejorar la
139 técnica del golpeo.
++ Text units 183-183:
183 Explicación de las tareas a realizar en la clase de hoy.
++ Text units 279-279:
279 Recogida del material y reflexión final sobre la clase.
++ Text units 303-303:
303 Introducción general a las tareas a realizar en la clase.
++ Text units 362-362:
362 Explicación técnica del toque de dedos.
++ Text units 429-431:
429 Descripción de la tarea:
430 Reflexión final sobre la conveniencia de utilizar el toque
431 de dedos o antebrazos ante diversas situaciones de juego.
++ Text units 458-458:
458 Introducción a las tareas del día.
++ Text units 572-572:
572 Recogida del material y reflexión final.
++ Text units 595-595:
595 Explicación de las tareas a realizar posteriormente.
++ Text units 641-641:
641 Explicación de las zonas de trabajo del circuito a realizar.
++ Text units 766-766:
766 Reflexión final.

4.2.2.- Ejemplos de tareas procedimentales.

Q.S.R. NUD.IST Power version, revision 4.0.
Licensee: GRUPO INVESTIGACIÓN.
PROJECT: ESTCASOS, User ENRIQUE RIVERA GARCIA, 10:42 am, Jan 26, 1999.
****
*****
(5 1 3 2) /Desarrollo práctico/Epistemología de la Práctica/Historia de las tareas de clase/Tareas procedimentales
*** No Definition
++
+++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO2ºCURSO
+++ Retrieval for this document: 179 units out of 1147, = 16%
++ Text units 68-70:
68 Conducir la pelota al ritmo de las palmadas que da el
69 maestro y utilizando para lo mismo la parte del cuerpo
70 que el maestro dice.
++ Text units 86-88:
86 Descripción de la tarea:
87 Lanzar la pelota contra el suelo, primero con las dos
88 manos y posteriormente con una.
++ Text units 104-105:
104 Descripción de la tarea:
105 Tirar a canasta a la caja donde se guardan las pelotas.
++ Text units 138-149:
138 Descripción de la tarea:
139 Se establecen cuatro zonas de trabajo con las siguientes
140 tareas:
141 1ª: Lanzar saquitos a los neumáticos desde una linea, cada
142 neumático tiene un valor en función de su tamaño o
143 distancia. A ver cuantos puntos logramos entre todos.
144 2ª: Lanzar las jabalinas y tubos de cartón desde una linea,
145 para llegar lo más lejos posible.
146 3ª: Lanzar los balones de baloncesto y el medicinal por
147 encima de una cinta elástica lo más lejos posible.
148 4ª: Lanzar los discos voladores lo más lejos posible por
149 encima de la cinta elástica.
++ Text units 254-256:
254 Descripción de la tarea:
255 Carrera al ritmo de las palmadas, al parar hay que adoptar
256 diferentes posiciones respecto a la pelota.
++ Text units 280-282:
280 Descripción de la tarea:
281 Pasarse la pelota con las manos e ir alejandose de la pareja

282 a medida que vamos teniendo éxito en la tarea.

++
+++ **ON-LINE DOCUMENT: DIARIO4ºCURSO**
+++ Retrieval for this document: 209 units out of 1104, = 19%
++ Text units 43-48:
43 Descripción de la tarea:
44 Andando a ritmo de las palmadas, cuando paramos,
45 debemos adoptar una posición de equilibrio sobre uno de
46 los materiales que hay distribuidos por la pista;
47 progresivamente se van cambiando los puntos de apoyo a
48 utilizar para mantener el equilibrio.
++ Text units 64-69:
64 Descripción de la tarea:
65 Juego de los "San Fermines" Dos "Toros", intentan coger
66 al resto de niños, para salvarse hay que ponerse en alto
67 manteniendo una posición de equilibrio, solo podemos
68 reintegrarnos al juego cuando un compañero nos libere de
69 la posición.
++ Text units 111-145:
111 Se trabaja en un circuito compuesto por siete zonas de
112 trabajo que pasamos a describir:
113 Descripción de la 1ª tarea:
114 Voltereta hacia adelante desde una colchoneta enrollada.
115 Recursos didácticos: dos colchonetas
116 Descripción de la 2ª tarea:
117 Realizar tres pasos, salto vertical con ½ giro a caer de pie
118 Descripción de la 3 Descripción de la 1ª tarea:
119 Voltereta hacia adelante desde una colchoneta enrollada.
120 Recursos didácticos: dos colchonetas.
121 Descripción de la 3ª tarea:
122 Dominancia en barra situada a 1,5 metros del suelo.
123 Recursos didácticos: Barra de madera y colchoneta.
124 Descripción de la 4ª tarea:
125 Carrera corta, salto sobre el trampolín agrupado piernas,
126 estirar estas a caer recto.
127 Recursos didácticos: Trampolín y colchoneta.
128 Descripción de la 5ª tarea:
129 Desde la posición de tierra inclinada con piernas
130 flexionadas, "Coz al aire" para levantarnos de un salto.
131 Recursos didácticos:
132 Descripción de la 6ª tarea:
133 Saltar a caer encima de un plinton con 3 cajones y desde
134 este, salto a caer de pié en el suelo.

135 Recursos didácticos: plinton y colchoneta.
136 Descripción de la 7ª tarea:
137 Tres saltos consecutivos con piernas juntas.
138 Recursos didácticos: Aro para marcar el punto de salida.
139 Descripción de la 1ª tarea:
140 Voltereta hacia adelante desde una colchoneta enrollada.
141 Recursos didácticos: dos colchonetas.
142 Descripción de la 1ª tarea:
143 Voltereta hacia adelante desde una colchoneta enrollada.
144 Duración: Los alumnos se mantienen aproximadamente
145 2,5 minutos en cada zona de trabajo.
++ Text units 166-168:
166 Descripción de la tarea:
167 Realización de las 7 tareas de forma individual siguiendo
168 el orden de lista.

++
+++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO6ºCURSO
+++ Retrieval for this document: 111 units out of 779, = 14%
++ Text units 45-49:
45 Descripción de la tarea:
46 Juego: "Achicar balones", consiste en intentar mantener el
47 menor número de balones en nuestro campo, realizando
48 para ello golpeos con los brazos para lanzarlos al campo
49 contrario.
++ Text units 77-80:
77 Descripción de la tarea:
78 Se coloca un pasador en cada grupo, y los demás por
79 orden deben devolver la pelota en una primera fase con
80 lanzamiento y posteriormente con un golpeo.
++ Text units 101-104:
101 Descripción de la tarea:
102 Se lanza la pelota al aire con un golpeo de brazos, dejar
103 que bote y otro del grupo realiza un nuevo golpeo; se
104 mantiene un orden de intervención.
++ Text units 117-119:
117 Descripción de la tarea:
118 Realización de un partido simulado sin red de dos contra
119 dos, dejando que la pelota de un bote en el suelo.
++ Text units 194-196:
194 Descripción de la tarea:
195 Realización de un calentamiento general tradicional,
196 carrera suave, ejercicios de flexibilidad, etc ....
++ Text units 212-213:

212 Realizar desplazamientos en distintas direcciones, parar y
213 adoptar posición fundamental.
++ Text units 226-227:
226 Juego del a, e, i, o, u. Intentar dar cinco toques al balón
227 antes de que este caiga al suelo.
++ Text units 242-243:
242 Dos niños cogen una cuerda con la mano y los otros dos
243 realizan pases de antebrazos por encima de ella.
++ Text units 260-261:
260 Juego dos contra dos. Se permite que el balón de un bote
261 en el suelo antes de devolverlo al campo contrario.
++ Text units 317-322:
317 Descripción de la tarea:
318 Que no caiga el balón. Intentar que el balón no caiga al
319 suelo mediante golpeos, posteriormente se modifica la
320 tarea para que se realice preferentemente golpeos de
321 antebrazos y dedos y finalmente el maestro demanda en
322 exclusiva golpeo con toque de dedos.
++ Text units 343-345:
343 Descripción de la tarea:
344 Golpeo de dedos por parejas realizando un
345 desplazamiento hacia adelante.
++ Text units 375-377:
375 Lanzamiento del balón al aire y recogerlo en la posición
376 de recepción. Progresivamente se va acortando el tiempo
377 de recepción hasta intentar llegar al golpeo.
++ Text units 399-399:
399 Realizar toque dedos por parejas por encima de la red.
++ Text units 413-413:
413 Juego de dos contra dos minipartido.
++ Text units 469-471:
469 Descripción de la tarea:
470 "La sombra": desplazándonos por el espacio, intentar no
471 despegarnos del compañero.
++ Text units 484-485:
484 "Vamos a tocar": intentar tocarse mutuamente partes del
485 cuerpo del compañero.
++ Text units 497-499:
497 "Cazar el pollito": tres alumnos cogidos de las manos, un
498 cazador. El cazador intentará cazar al pollito y los otros
499 dos alumnos intentan impedírselo.
++ Text units 514-514:
514 Saque de abajo de voleibol desde la linea.

4.2.3.- Ejemplos de tareas actitudinales.

Q.S.R. NUD.IST Power version, revision 4.0.
Licensee: GRUPO INVESTIGACIÓN.
PROJECT: ESTCASOS, User ENRIQUE RIVERA GARCIA, 10:48 am, Jan 26, 1999.
****
(5 1 3 3) /Desarrollo práctico/Epistemología de la Práctica/Historia de las tareas de clase/Tareas actitudinales
*** No Definition
++
+++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO2°CURSO
+++ Retrieval for this document: 24 units out of 1147, = 2.1%
++ Text units 422-433:
422 Descripción de la tarea:
423 Repaso general de las normas de trabajo:
424 "No hacer daño ni molestar".
425 "Pedir permiso para jugar en los juegos de los
426 compañeros".
427 "Cuidar y respetar el material".
428 "Cada material tiene su espacio".
429 "Cuando el maestro de tres palmadas nos callamos,
430 paramos y atendemos"
431 "las construcciones se desmontan, no se destruyen".
432 Una última norma propuesta por un alumno del grupo
433 anterior: "Hay que cumplir las normas".
++ Text units 692-698:
692 Intervención del maestro:
693 Reclama la atención y dice: "voy a contar lo que menos
694 me ha gustado de la clase de hoy"; entra en una reflexión
695 para incidir en el cambio de actitud de los niños frente a la
696 competición.
697 "Hemos jugado", es la propuesta de canto del maestro
698 frente a la realizada por los niños de "hemos ganado".
++ Text units 991-993:
991 Observaciones:
992 Introduce actitudes de respeto hacia el trabajo de los
993 compañeros.
++ Text units 1137-1138:
1137 Descripción de la tarea:
1138 Recogida del material y reflexión final.

4.3.- Ejemplo de tipos de tareas *"complementarias"*:

4.3.1.- Ejemplos de tareas no formales.

Q.S.R. NUD.IST Power version, revision 4.0.
Licensee: GRUPO INVESTIGACIÓN.

PROJECT: ESTCASOS, User ENRIQUE RIVERA GARCIA, 11:12 am, Jan 26, 1999.

****
*****
(5 1 3 7) /Desarrollo práctico/Epistemología de la Práctica/Historia de las tareas de clase/Tareas no formales
*** No Definition
++
+++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO2ºCURSO
+++ Retrieval for this document: 49 units out of 1147, = 4.3%
++ Text units 119-121:
119 Descripción de la tarea:
120 Organización de los alumnos en grupos de seis y
121 explicación de la próxima tarea.
++ Text units 190-194:
190 Descripción de la tarea:
191 Recogida del material con los alumnos en le
192 "semicírculo", aprovecha el maestro para poner otra vez
193 énfasis en las medidas de seguridad y recoge de forma
194 ordenada el material utilizado.
++ Text units 229-232:
229 Descripción de la tarea:
230 Se realiza una reflexión sobre las tareas realizadas en la
231 clase anterior; además tres alumnos van a recoger el
232 material necesario.
++ Text units 407-409:
407 Descripción de la tarea:
408 Formar un círculo sentados en el suelo tomando como
409 referencia un ladrillo puesto en el centro.
++ Text units 495-496:
495 Descripción de la tarea:
496 Recogida del material.
++ Text units 506-520:
506 5ª TAREA:
507 Descripción de la tarea:
508 Los niños que están en las construcciones explican a sus

509 compañeros lo que han realizado.
510 Duración: 6 minutos
511 Organización: Gran grupo alrededor de las
512 construcciones.
513 Recursos didácticos:
514 Intervención del maestro:
515 Ubica a los niños en el espacio; solicita a los niños de las
516 construcciones que relaten lo que han construido
517 insistiendo mucho en la correcta utilización del lenguaje.
518 Intervención de los alumnos:
519 Atienden las explicaciones de los compañeros de las
520 construcciones.
++ Text units 538-540:
538 Descripción de la tarea:
539 Introducción de la clase y reparto de una pelota de tenis a
540 cada niño.
++ Text units 688-688:
688 Recogida del material.
++ Text units 708-711:
708 1ª TAREA:
709 Descripción de la tarea:
710 Introducción a las tareas a realizar dentro de la clase de
711 hoy. Organización de los alumnos.
++ Text units 835-836:
835 Descripción de la tarea:
836 Recogida del material.
++ Text units 851-852:
851 Descripción de la tarea:
852 Reparto del material.
++ Text units 1002-1004:
1002 Descripción de la tarea:
1003 Introducción a las tareas a realizar en la clase. Reparto del
1004 material a cada alumno.
++ Text units 1093-1094:
1093 Descripción de la tarea:
1094 Beber agua.

++
+++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO4ºCURSO
+++ Retrieval for this document: 11 units out of 1104, = 0.99%
++ Text units 188-188:
188 Recogida del material.
++ Text units 300-302:
300 Descripción de la tarea:

301 Colocación del material para realizar un trabajo en
302 circuito.
++ Text units 373-374:
373 Descripción de la tarea:
374 Recogida del material.
++ Text units 412-413:
412 Descripción de la tarea:
413 Organización de los grupos de trabajo.
++ Text units 689-689:
689 Organización de la próxima tarea.
++ Text units 820-820:
820 Colocación del material para el circuito de trabajo.
++ Text units 886-886:
886 Recogida del material

++
+++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO6ºCURSO
+++ Retrieval for this document: 3 units out of 779, = 0.39%
++ Text units 279-279:
279 Recogida del material y reflexión final sobre la clase.
++ Text units 572-572:
572 Recogida del material y reflexión final.
++ Text units 683-683:
683 Recogida del material.

4.3.2.- Ejemplos de tareas de animación.

Q.S.R. NUD.IST Power version, revision 4.0.
Licensee: GRUPO INVESTIGACIÓN.

PROJECT: ESTCASOS, User ENRIQUE RIVERA GARCIA, 11:23 am, Jan 26, 1999.

****
*****
(5 1 3 10) /Desarrollo práctico/Epistemología de la Práctica/Historia de las tareas de clase/Tareas de animación
*** No Definition
++
+++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO4ºCURSO
+++ Retrieval for this document: 12 units out of 1104, = 1.1%
++ Text units 229-234:
229 Descripción de la tarea:
230 Pilla pilla por parejas. Los niños corren por parejas y dos

231 niños elegidos por el maestro persiguen, si eres cazado,
232 debes permanecer parado cogido por las manos con
233 brazos extendidos, quedas a salvo si otra pareja pasa por
234 debajo.
++ Text units 427-430:
427 Descripción de la tarea:
428 "El rey de las colchoneta". Intentar desalojar de la
429 colchoneta a los compañeros, los desalojados deben ir a
430 otra colchoneta a intentar reinar en ella.
++ Text units 446-447:
446 Descripción de la tarea:
447 Transporte del herido en la colchoneta.

++
+++ ON-LINE DOCUMENT: DIARIO6ºCURSO
+++ Retrieval for this document: 5 units out of 779, = 0.64%
++ Text units 45-49:
45 Descripción de la tarea:
46 Juego: "Achicar balones", consiste en intentar mantener el
47 menor número de balones en nuestro campo, realizando
48 para ello golpeos con los brazos para lanzarlos al campo
49 contrario.