

La educación física desde una perspectiva interdisciplinaria



Hidden page

Hidden page

La educación física desde una perspectiva interdisciplinar

ELIES ALLÈS / MÒNICA AMAT / ALBERT BATALLA /
JUAN DEL CAMPO / MARTA CARRANZA / PEP COMELLES /
EVA M. DURÁN / JOSÉ EXPÓSITO / ANTONIO FRAILE / MONTSE GARCIA /
EVA J. GONZÁLEZ REBOLLO / M. BEGOÑA HERRERO /
RAMÓN LÓPEZ FERNÁNDEZ / JOAN LLODRÀ / LUIS MIGUEL MARÍN /
JOSEP MARIA MORA / VALENTÍN PÉREZ PÉREZ / ESTER PLANS /
TOMÁS PINILLA / JOAN ROS / SEMINARIO DE EF EN EDUCACIÓN INFANTIL.
E.U. MAGISTERIO DE SEGOVIA / CARME TORRES

24

CLAVES PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Dirección de la colección: Francesc López Rodríguez

Selección de textos: Susanna Arànega

© Elics Allès, Mònica Amat, Albert Batalla, Juan del Campo, Marta Carranza, Pep Comelles, Eva M. Durán, José Expósito, Antonio Fraile, Montse García, Eva J. González Rebollo, M. Begoña Herrero, Ramón López Fernández, Joan Llodrà, Luis Miguel Marín, Josep Maria Mora, Valentín Pérez Pérez, Ester Plans, Tomás Pinilla, Joan Ros, Seminario de EF en educación infantil. E.U. Magisterio de Segovia, Carme Torres

De esta edición:

© Editorial Laboratorio Educativo

Apartado 63050 Caracas 1067-A Venezuela

Tel: 952 65 30 – 952 61 50 Fax: 952 65 30

e-mail: laeducativo@cantv.net

© Editorial GRAO, de IRIF, S.L.

C/ Francesc Tàrraga, 32-34. 08027 Barcelona

e-mail: grao@grao.com

www.grao.com

1.ª edición: noviembre 2003

ISBN: 84-7827-312-3

D.L.: B-41.821-2003

Diseño de cubierta: María Tortajada Carenys

Impresión: Imprimeix

Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*.

Índice

[Introducción, F. López Rodríguez | 9](#)

[1. La valoración del aprendizaje del alumnado](#)

[en educación física, A. Fraile | 11](#)

[¿Por qué evaluamos? | 12](#)

[¿Qué evaluamos? | 14](#)

[¿Cuándo evaluamos? | 15](#)

[¿Cómo evaluamos? | 18](#)

• [La evaluación objetiva | 18](#)

• [La evaluación subjetiva | 19](#)

[Referencias bibliográficas | 20](#)

[2. La educación física, vehículo para erradicar prejuicios](#)

[culturales, AA.VV. | 23](#)

[Justificación | 23](#)

[Objetivos | 24](#)

[Desarrollo de la experiencia | 25](#)

[Implicación de la comunidad educativa en el proyecto | 30](#)

[Conclusiones | 31](#)

[Agradecimientos | 31](#)

[Nota | 32](#)

[Referencias bibliográficas | 32](#)

[3. Deporte y educación en valores, M. Amat, A. Batalla | 35](#)

[¿Es educativo el deporte? | 35](#)

• [El potencial educativo del deporte o cómo debe ser el deporte para colaborar en la educación en valores de las personas | 37](#)

[¿Qué deporte puede ser educativo? | 39](#)

[4. Una adaptación curricular «poco significativa» en educación física, L.M. Marín | 43](#)

[Cómo atender esta integración | 44](#)

• [Principio de normalización | 44](#)

• [Principio de individualización | 44](#)

- [Principio de sectorización](#) | 44
- [Un caso concreto de adaptación curricular](#) | 45
- [Características de los alumnos y alumnas y del contexto educativo](#) | 45
- [Unidad didáctica de referencia: «Habilidades básicas: lanzamientos y recepciones» \(tercer ciclo de primaria\)](#) | 46
- [Metodología y actividades](#) | 46
- [Modificaciones y beneficios](#) | 49
- [Referencias bibliográficas](#) | 51

Educación infantil y primaria

5. Una experiencia de evaluación de actividades motrices en educación infantil, AA.VV. | 55

[Planteamiento de evaluación en educación física](#) | 55

[La evaluación en educación infantil](#) | 56

- [Los narrados de las sesiones](#) | 56
- [Los ciclos de planificación-acción-análisis y replanteamiento](#) | 56
- [Las fichas de seguimiento grupal e individual](#) | 57

[Presentación de experiencias](#) | 59

- [Primera experiencia](#) | 60
- [Segunda experiencia](#) | 62

[Nota](#) | 63

[Referencias bibliográficas](#) | 63

6. Historias en la educación física, P. Comellas, M. García, E. Plans, J. Ros | 65

[Valoración](#) | 66

[Anexo](#) | 68

- [El caballero y el hada](#) | 68

7. El material reciclable en la educación física, E. Allès, J. Llodrà | 73

[Educación del consumidor](#) | 73

[Educación ambiental](#) | 74

[Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos](#) | 74

[Desarrollo y aplicación](#) | 74

[Botellas de plástico 1](#) | 75

[Tableros de madera y tiras de material variado](#) | 77

[Indiakas caseras](#) | 78

Botellas de plástico 2 | 79

Valoración general de la experiencia | 80

- Participación del alumnado | 80
- Grado de logro de los objetivos propuestos | 80
- Trabajo responsable y creatividad | 81
- Grado de participación en cuanto al uso y la creatividad mostrada en el material y los juegos | 82

Educación secundaria

8. ¿De los currículos incommunicados a la educación comunicativa? Responsabilidades desde el área de educación física, M. Carranza, J.M. Mora | 85

El filón de los medios de comunicación para el área de educación física | 87

Actividades | 88

- Modelos por un día. Actividad 1 | 88
- Titulares de prensa. Actividad 2 | 89
- Astérix en las Olimpiadas. Actividad 3 | 90
- Yo soy publicista. Actividad 4 | 91
- Chicas y publicidad. Actividad 5 | 92
- Crónica de prensa. Actividad 6 | 93

Notas | 95

Referencias bibliográficas | 95

9. Actividad física y cooperación. La educación para el desarrollo en el marco de la educación física, C. Torres | 97

Educación física y educación para el desarrollo | 98

- El cuerpo y la actividad física | 99
- El juego y las actividades de equipo | 101

Cooperar desde la educación física | 103

- Mundo competitivo o mundo cooperativo? | 104

Nota | 104

Referencias bibliográficas | 104

10. La evaluación como un proceso integral. Una experiencia de evaluación de las habilidades gimnásticas en ESO, J. del Campo | 105

Cualquier tiempo pasado no siempre fue mejor | 105

La evaluación como un elemento más del proceso de enseñanza/aprendizaje | 106

- [La participación del alumno: una necesidad en el proceso de enseñanza/aprendizaje | 107](#)
 - [Una experiencia de evaluación de las habilidades gimnásticas | 108](#)
- [Epílogo | 114](#)
[Referencias bibliográficas | 114](#)

Introducción

Francesc López Rodríguez

Siempre hemos defendido la función educativa más allá de la puramente instructiva de la escuela, del centro educativo en general y siempre desde ópticas que implicasen a la comunidad educativa, puesto que la educación integral de nuestros alumnos y alumnas parece que no sea patrimonio de nadie en particular pero es responsabilidad de todos en general. También hemos postulado, cada vez que era pertinente hacerlo, por un planteamiento global del currículum, es decir, si la realidad es una y el discente es un todo, se tendría que plantear la didáctica y el currículo globalmente, más que abordarla desde cada una de las diferentes áreas.

No obstante y dicho lo cual, nos gustaría resaltar aquí el papel de la educación física como área aglutinadora, transversal e interdisciplinar que tiene la posibilidad de «ejercer», por sí misma de eje vertebrador de la formación integral del alumnado. En este sentido hemos querido recoger en el presente volumen una muestra representativa de experiencias –del amplio abanico de contenidos de áreas no afines– llevadas a cabo por docentes que apuestan por una enseñanza de la educación física comprometida con la educación integral de la persona.

Iniciamos el bloque introductorio con un artículo de Antonio Fraile a través del cual analiza la evaluación, desde los fundamentos más teóricos hasta la ejemplificación de algunos instrumentos.

A continuación un grupo de profesores y profesoras especialistas de educación física, nos explica una experiencia de cómo utilizar esta área para conocer aspectos de otras culturas, con lo que se avanza en el camino de la integración del alumnado procedente de otros países y a la vez el respeto de sus culturas por parte del alumnado autóctono.

En el siguiente texto, Mònica Amat y Albert Batalla, plantean la necesidad de que se den unas premisas determinadas para que el deporte sea un vehículo de educación en valores.

Finalizamos el bloque introductorio con un artículo de Luis Miguel Marín que contempla el punto de vista de atención a la diversidad al mostrarnos cómo adaptar una unidad didáctica para el alumnado con necesidades educativas especiales.

Iniciamos el bloque de la educación infantil y primaria con dos experiencias llevadas a cabo por un grupo de maestras en un seminario de educación física, nos introducen en el concepto de la evaluación y en los instrumentos que utilizan.

A continuación, Pep Comellas, Montse Garcia, Ester Plans y Joan Ros nos presentan una experiencia interdisciplinar entre las áreas de lengua y educación física.

Finalizamos el bloque con una propuesta muy actual por toda la cuestión del medio ambiente de Elies Allès y Joan Llodrà de aprovechar el material de uso diario y desechable para reconvertirlo en material propio del área de educación física.

Iniciamos el bloque de educación secundaria con un interesante artículo de Marta Carranza y Josep Maria Mora que vinculan el mundo de la publicidad y la actividad física para analizar conjuntamente de manera crítica con el alumnado, a través de propuestas de trabajo de la propia área, los modelos y valores que se transmiten de manera implícita o explícita y que nos llegan a través de un canal tan poderoso como la televisión.

En el siguiente artículo, Carme Torres propone y nos enseña cómo se puede trabajar la educación para el desarrollo de manera fluida, aprovechando los objetivos y contenidos del currículo de la educación física.

Finalizamos este bloque de secundaria con un texto sobre la evaluación, el mismo contenido con el que iniciamos este volumen. En este caso Juan del Campo plantea la necesidad de evaluar el conjunto de capacidades del individuo, dado que en educación física se trabajan todas ellas. A partir de este planteamiento nos presenta una serie de instrumentos de recogida de información que plasman los aspectos que se van elaborando.

1

La valoración del aprendizaje del alumnado en educación física

Antonio Fraile

Universidad de Valladolid

La valoración del aprendizaje de los alumnos y de las alumnas puede interpretarse desde un punto de vista de racionalidad técnica, como comprobación y medición objetiva de los resultados finales y de eficacia del logro; o desde la racionalidad práctica, preocupada de los procesos de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de analizarlos, comprenderlos y mejorarlos como actividad procesal y retroalimentadora, desde el diálogo y la reflexión.

La evaluación técnica como modelo dominante, se identifica con la medición y comprobación de los objetivos programados. Se define poniendo énfasis en los productos o resultados de enseñanza. Desde esta concepción, los profesores tecnicistas establecen una comparación entre el resultado y lo que estaba inicialmente previsto como finalidad. Para ello, formulan los objetivos con precisión sobre los comportamientos individuales específicos, para obtener una evaluación objetiva y eficaz, utilizando habitualmente tests como instrumentos de medida de ese rendimiento con intenciones de jerarquizar y clasificar a los alumnos participantes (Tyler, 1973).

Como alternativa a la visión tecnicista, surge la racionalidad práctica, en la que la evaluación pasa a ser parte integral del proceso, favoreciendo su comprensión, reelaboración y perfeccionamiento, donde los profesores se plantean una actividad integrada en la práctica al servicio de las personas implicadas en el proceso docente, negociando y compartiendo de forma dialogada los criterios que definen la actuación escolar; evitando que el alumnado se convierta en el objeto exclusivo de la evaluación, revisan el programa y su propia participación (Stenhouse, 1984; Grundy, 1991; Pérez Gómez, 1992).

La evaluación referida al ámbito general de la educación y específico de la educación física, es uno de los elementos curriculares que más ha evolucionado en las últimas décadas, debido no sólo al obligado cambio que ha supuesto atender otras finalidades y contenidos surgidos con la reforma educativa, sino al desarrollo de nuevas tradiciones educativas, con el empleo de otros instrumentos y estrategias para recoger y analizar los cambios del alumnado.

Desde las orientaciones didácticas prescritas por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC, 1992), la evaluación debe cumplir unas características:

- Homogeneizadora, al tener que valorar unos aprendizajes que se consideran básicos para todos los alumnos y alumnas.
- Formativa, ya que dan información para reconducir el proceso de enseñanza y aprendizaje en momentos concretos del proceso docente.
- Orientadora para el profesorado, al que ofrece un modelo para la elaboración de criterios de evaluación que debe diseñar en distintos niveles de concreción.
- Sumativa, al servir como referente, al finalizar el ciclo y la etapa, para recoger información acerca del momento de aprendizaje.

¿Por qué evaluamos?

Si nos detenemos a analizar la razón de ser o justificación de por qué los profesores tenemos la necesidad de valorar el aprendizaje del alumnado, se perciben diferentes motivos. En primer lugar, hay una exigencia administrativa y de los propios docentes por calificar los resultados individuales de los alumnos y alumnas a efectos de certificación. Estamos habituados a poner notas, como un aval para determinar la valía del sujeto que es

sometido a esa valoración, con la cual éste pueda optar a una mejor cualificación profesional o acceso a diferentes grados de estudios. En este caso, la evaluación tiene un carácter sumativo.

También hay una justificación política, en la que la valoración de los resultados tiene como finalidad un control por los poderes administrativos, de los centros del sistema educativo, y con ello comprobar la validez del proceso que se sigue y la calidad de ese tipo de enseñanza.

Por último, aparecería la finalidad pedagógica de asistir de ayuda al proceso educativo, ya que todo aprendizaje, para que sea tal, precisa una fase de retroalimentación o conocimientos de resultados para el alumnado. Este tipo de información del aprendizaje tiene un carácter preferentemente formativo.

No obstante, revisando críticamente los motivos anteriormente expuestos, apreciamos una serie de controversias relacionadas con los intereses ocultos de este proceso de evaluación. Inicialmente, se percibe una falta de coincidencia entre los intereses de los profesores preocupados por transmitir un conocimiento para favorecer el aprendizaje y los de algunos alumnos por obtener un título que les permita incorporarse al mercado laboral, teniendo mayor preocupación por la nota, como un recurso de supervivencia, que por ese aprendizaje.

Otra cuestión, que merece ser objeto de revisión, es la relación de poder que se establece entre el profesorado como máximo responsable de la calificación y el alumnado, aspecto tratado por diferentes autores, y entre ellos por Foucault (1975), Bernstein (1993) y House (1994). Esto determina que en la práctica los alumnos y alumnas concedan más valor a aquello que el profesor determina como relevante que lo que coincide con sus propios intereses de aprendizaje. Esto llega a crear diferencias entre las asignaturas, a las que se considera más o menos importantes, y entre unos y otros contenidos de esas asignaturas, a partir del criterio personal del profesor. Por ejemplo, algunos alumnos y alumnas dejan de valorar la educación física, ya que sus calificaciones finales no tienen valor para la selectividad. Así, el trabajo que no es evaluado llega a ser considerado por los alumnos como de baja categoría.

Es evidente que el sistema de evaluación-calificación tiene un condicionante social, ya que el éxito o fracaso escolar se vive a nivel personal, con repercusión familiar, social y de su propia autoestima. Así, en ocasiones, el error o la «no-adquisición» de un determinado aprendizaje determina la sanción externa y pública del alumno, lo que le puede llevar a repetir

curso e incluso a ser apartado del sistema educativo. Esta situación se vive de forma especial en la educación física, donde el tipo de respuesta motriz es externa y, por tanto, visible para el resto de compañeros de clase. Lo que puede ir generando una selección natural entre los alumnos, coincidente con su nivel de recursos socioeconómicos, y por tanto condicionado por una desigualdad de oportunidades a nivel social (Lerena, 1976).

La utilización de baremos o pruebas estandarizadas para calificar a los alumnos conduce a un proceso de desprofesionalización entre los docentes. Así, para algunos profesores considerados representantes de los modelos tecnicistas, es habitual utilizar criterios normativos externos, empleando tablas de referencia para determinar la calificación del alumno. Para ello, se apoyan en criterios marcados por expertos alejados del escenario escolar o que actúan en contextos educativos diferentes a los nuestros. Por ejemplo, la utilización de la batería Eurofit parte de unos valores extraídos del contexto anglosajón, con los que se pretende determinar si los alumnos y alumnas son aptos para esta materia escolar, en ocasiones sin considerar los diferentes escenarios y condiciones en los que se aplica. En relación con este tipo de baterías de pruebas podemos revisar a Blázquez (1990).

¿Qué evaluamos?

En educación física, se ha pasado de una única preocupación por evaluar las conductas fisicomotrices del alumno, en donde evaluar y medir eran considerados procesos similares; a adoptar con la reforma educativa una similar consideración hacia los conocimientos, las capacidades, las actitudes, las aptitudes, los intereses..., distinguiendo las tres grandes áreas de capacidades que engloban la conducta humana:

1. *Capacidades cognitivas* de acuerdo con la adquisición de los conocimientos y saberes intelectuales que el alumno puede adquirir a partir de su actividad corporal. En la práctica diaria, el desarrollo de esta capacidad tiene escasa tradición académica para esta área, siendo más frecuente en la educación secundaria, en donde, a través de pruebas objetivas, se le hacen preguntas al alumno relacionadas con los conocimientos medicobiológicos.
2. *Capacidades afectivosociales* relacionadas con el desarrollo de las actitudes, normas y valores educativos desde la educación física.

Estos aspectos se han ido incorporando tras la importancia dada a nuevos contenidos, como por ejemplo los expresivos. Por su carácter subjetivo, existe una mayor dificultad para poderlos valorar, y en ocasiones son aspectos ocultos para los escolares (Torres, 1991). Habitualmente, la valoración de las actitudes en esta área se reduce a calificar en el alumnado aspectos como: el comportamiento, el esfuerzo, la participación..., así como aspectos que se relacionan con el control y organización de la clase. Estos aspectos ocultos representan para Dewar (1994) una forma de enmascarar valores que sirven para reproducir ideologías de poder y privilegio. La ficha representada en el cuadro 1 de la página siguiente puede facilitar la observación.

3. *Capacidades físicas*, con importante presencia de estos aspectos en el escenario de la educación física, empleando para su valoración las clásicas pruebas objetivas con los que podemos comprobar si los alumnos han obtenido los objetivos previstos. Este proceso, se justifica en aquellos programas dirigidos hacia el resultado finalista, con gran dependencia del paradigma positivista, utilizando tests y pruebas científicas cuantificables para garantizar su rigor académico (Tinning, 1992). Véanse las pruebas de control del cuadro 2 de la página 17.

Como cuestionamiento crítico a este modelo tradicional de valoración de las conductas físicas, debemos considerar si un programa de actividades físicas que desarrollan los profesores de educación física durante dos horas semanales puede tener una repercusión objetiva en cuanto a la mejora de dichas capacidades. Si además tenemos que contemplar la dificultad que representa la diversidad del grupo clase, donde los niveles físicos, de interés y motivación por la práctica son tan heterogéneos y donde el tipo de recursos y medios disponibles en ocasiones son insuficientes (Devis y Peiró, 1992).

¿Cuándo evaluamos?

Desde las orientaciones didácticas del MEC (1992), la evaluación como obtención de información es un proceso continuo a lo largo de la eta-

Cuadro 1. Ficha de observación cualitativa sobre las actitudes (Fraile, 1995)

OBSERVACIÓN CUALITATIVA DE LAS ACTITUDES	
Asistencia	<ul style="list-style-type: none"> • Asiste habitualmente a la clase de educación física (se puede dejar un número de ausencias por justificar).
Muestra interés por la clase	<ul style="list-style-type: none"> • Responde a las propuestas del profesor o profesora.
Muestra autocontrol durante la clase	<ul style="list-style-type: none"> • Se comporta de forma correcta con los objetos, compañeros y profesor. • Respeta el funcionamiento de la clase.
Acepta las propuestas del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Acepta las normas y las actividades de clase propuestas por el profesor. • Es capaz de tomar conciencia del trabajo realizado respondiendo a preguntas que le hace el profesor-profesora.
Participa en el grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Colabora y coopera con otros alumnos del grupo. • Comparte y contrasta sus propuestas con otros grupos.
Muestra su autonomía	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora estrategias de forma individual. • Desde el acuerdo con el grupo desarrolla estrategias colectivas. • Toma decisiones grupales para organizar el espacio, los materiales. • Es capaz de autoevaluarse, individualmente o con el grupo. • Acepta los resultados de la valoración que hace el profesor o los compañeros.

pa educativa, a partir de tres momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje: antes, durante y al final del proceso:

1. *Evaluación inicial o de diagnóstico.* Antes de que el alumno se enfrente a un nuevo aprendizaje, se emplea para determinar las capacidades y los conocimientos previos que posee. Todo ello, con el fin de adecuar los objetivos, contenidos y estrategias metodológicas a su necesidades y posibilidades. Esta valoración inicial puede atender a los aspectos genéricos, específicos o a los aspectos más débiles de los alumnos. Desde la observación determinaremos su

Cuadro 2. Pruebas de control de las capacidades fisicomotrices (Chivite, 1989; Blázquez, 1990)

VALORACIÓN DE LAS CAPACIDADES PSICOMOTRICES	
Valoración de la condición física	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas de control de antropometría y biotipología. • Controles de la capacidad de resistencia: test de Cooper, <i>course Navette</i>,... • Control del aparato muscular esquelético. Controles de la capacidad de fuerza: máxima, rápida y explosiva. Velocidad: de desplazamiento, de reacción. Flexibilidad: tronco, caderas...
Valoración de las habilidades motrices generales.	<ul style="list-style-type: none"> • Control de agilidad: carreras de tacos, carreras de obstáculos... equilibrio. Coordinación dinámica general.
Valoración de las habilidades de coordinación específica	<ul style="list-style-type: none"> • Control de golpes con el pie de un móvil contra la pared. Control de conducciones de un móvil. Control de potencia desde el lanzamiento con la mano de un móvil a portería, etc.

nivel de conocimiento inicial para después valorar en qué momento de aprendizaje se encuentran. Así poder adecuar el contenido del programa a los conocimientos previos, además de sus concepciones y motivaciones, siendo preciso detectar en los alumnos qué conocen o saben hacer para actuar sobre ellos de forma más eficiente.

2. *Evaluación durante el proceso o formativa.* Esta fase coincide con un proceso de perfeccionamiento continuo, utilizando instrumentos que controlen su evolución. Esa integración del proceso de evaluación en la actividad, permite ajustar o modificar el plan de acción para hacerlo más eficaz, revisando qué errores se han cometido y sus causas, facilitando estrategias para poder superarles. La retroalimentación formativa implica más que corregir, comprender sus causas, informar sobre el aprendizaje y las fases por las que evoluciona, hasta provocar dichos cambios. Siendo necesario informar a los alumnos sobre el proceso empleado.
3. *Evaluación al final o sumativa.* Esta evaluación se realiza al finalizar el programa educativo o en cada una de las unidades de ense-

ñanza y aprendizaje, con la finalidad de revisar la obtención de los objetivos previstos. Constituye una síntesis de los resultados de la evaluación progresiva, que parte del diagnóstico inicial y finaliza con las pruebas de control final; valorándose en qué grado los alumnos obtuvieron los objetivos previstos. Tradicionalmente, en el ámbito de la educación física se utilizan los tests de carácter fisicomotriz, con los que objetivizar las capacidades individuales de los alumnos.

¿Cómo evaluamos?

La evaluación de los aprendizajes motrices sigue habitualmente dos vías: la subjetiva y la objetiva; diferencias que, según Kirk (1990), tienen su origen cuando por la difusión del currículo por objetivos en educación física, se crea en los docentes la tendencia a evitar la evaluación subjetiva. Los procedimientos para evaluar deben cumplir una serie de características: variedad, atender a las distintas capacidades y contenidos curriculares, informar de lo que se pretende evaluar, aplicables a situaciones más o menos estructuradas de la actividad escolar, etc.

Estas cuestiones nos llevan a definir y delimitar dos ámbitos claramente diferentes, como son los determinados por:

La evaluación objetiva

Que se basa en el empleo de los métodos cuantitativos y las técnicas experimentales, como son: los tests objetivos, los análisis estadísticos, los estudios de muestreo, las gráficas y ludogramas..., donde se prima la búsqueda de los hechos y las causas, lejos de las motivaciones y estados subjetivos de los individuos. La validez, objetividad y fiabilidad son fundamentales para el resultado final.

Este tipo de evaluación es externa, sin considerar el contexto en el que vive el alumno; sólo preocupa el producto como algo sumativo o finalista. Al sujeto se le exige el comportamiento máximo y no el habitual, en el que todos los evaluados desarrollan la misma prueba en las mismas condiciones. El uso de test físicos en el ámbito de la educación física se justifica por el predominio hegemónico de una práctica de rendimiento fisicodeportivo.

Son numerosas las críticas hacia la utilización de los tests físicos, por no ofrecer indicadores directos sobre la salud de los participantes, estar

alejados de un valor educativo, no detectar el nivel real de conocimiento o destreza logrados (Devis y Peiró, 1992). Por último, Blázquez (1995) también alude críticamente a este tipo de controles, argumentando que tienen una meta estática, que confunden la capacidad medida con tests concretos, con las capacidades potenciales y reales de un individuo, y por pretender llegar a una puntuación final sobre los resultados finalistas del alumno a costa de parcelar la conducta motriz.

La evaluación subjetiva

Se interesan por la comprensión y el análisis de la conducta humana empleando métodos cualitativos; que se definen por su carácter subjetivo, y por estar orientados básicamente al proceso y no al producto final. Sus instrumentos son: la observación naturalista, las entrevistas, las listas de control a partir de categorías relacionadas con los objetivos, las escalas de clasificación, y los estudios de casos o informes descriptivos en los que se recoge la información generada por los anteriores instrumentos... desde un tratamiento fenomenológico y holístico (Casanova, 1995).

En relación con el tipo de decisión que haya que tomar respecto a los datos recogidos, distinguiremos entre los de carácter normativo y criterial.

1. *La evaluación referida a la norma* tiene como finalidad comparar el resultado del alumno con los del grupo al que pertenece. Por ejemplo, cuando el resultado de un alumno se lo compara con un baremo previamente establecido, asignándole un valor. En este caso, la escala utilizada es impuesta desde fuera y a partir de datos descontextualizados con la realidad del alumno. Su finalidad es: asignar un lugar de orden en el grupo, certificar un nivel conseguido o predecir unos futuros resultados.
2. *La evaluación referida al criterio* es un proceso de carácter formativo, donde el resultado obtenido por el alumno se compara con otros resultados realizados por él mismo, en las mismas pruebas o respecto a un criterio fijado de antemano. Con ello, se valora el progreso logrado independientemente del lugar o del puesto que ocupa en el grupo. En este caso, se valora el proceso realizado por éste hacia el objetivo propuesto, hasta hacer un balance con respecto al proceso desarrollado, diagnosticando las dificultades y determinar si la estrategia de enseñanza empleadas han sido las más adecua-

das. A pesar de que consideramos que esta forma de valorar el aprendizaje del alumno, a partir del control que se somete a los progresos o las mejoras sobre sí mismo, puede ser muy eficaz, Hills (1981) considera que existe una correlación negativa entre el estado inicial y la mejora o progreso final, por la cual los que peores resultados iniciales tienen suelen avanzar más, mientras que los que al principio tenían mejores resultados tienden a estancarse o a no avanzar al mismo ritmo que el resto.

3. *La autoevaluación*. Surge como una de las propuestas innovadoras de acuerdo con los valores democráticos de la reforma educativa. Tiene como finalidad que el alumno se responsabilice de su desarrollo y resultado, conociendo previamente los objetivos previstos en el programa y los criterios que debe emplear para llevarla a cabo. Igualmente, el empleo de la autoevaluación exige un alto grado de confianza del profesor hacia el alumno, lo que no exime de establecer unos criterios diseñados y negociados conjuntamente con ellos.

Las razones que justifican la presencia de la autoevaluación son que un alumno debe desarrollar su autonomía y responsabilidad, siendo fundamental la labor del docente como facilitador de ese proceso como parte de su aprendizaje. Con ello, no sólo se consigue un mayor dominio del contenido, sino llegar a atender el desarrollo de valores educativos como son: la autonomía de aprendizaje, la honradez, la dignidad, el análisis crítico y la formación de personas responsables (López Pastor, 1999; Fraile, 2002).

Para concluir, quiero recoger el comentario realizado por un estudiante de magisterio de educación física relativo a este tema: «Si queremos que los alumnos lleguen a ser capaces de autoevaluarse siendo justos e imparciales, antes debemos educarles en la justicia y la igualdad de oportunidades, para luego pedirles que tomen decisiones basadas en esos principios, mientras tanto resulta complejo seguir este tipo de evaluación».

Referencias bibliográficas

- BERNSTEIN, B. (1993): *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid. Morata.
- BLÁZQUEZ, D. (1990): *Evaluar en educación física*. Barcelona. Inde.

- (1995): *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona. Inde.
- CASANOVA, M.A. (1995): *Manual de la evaluación educativa*. Madrid. La Muralla.
- CHIVITE, M. (1989) «El proceso de evaluar en educación física». *Apunts*, 16-17, pp. 109-118.
- DEVIS, J.; PEIRÓ, C. (1992): *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona. Inde.
- DEWAR, A. (1994): «El cuerpo marcado por el género en la educación física: una perspectiva feminista crítica», en *Actas del Congreso de Investigación alternativa en E.F. Unisport*. Málaga, pp. 113-125.
- FOUCAULT, M. (1975): *Vigilar y castigar*. México. Siglo XXI.
- FRAILE, A. (1995): *El maestro de educación física y su desarrollo profesional*. Salamanca. Amarú.
- (2002): *Educación y democracia: propuestas para una enseñanza-aprendizaje democrática de la educación física*. Barcelona. Graó.
- GRUNDY, S. (1991): *Producto o praxis del curriculum*. Madrid. Morata.
- HILLS, J.R. (1981): *Evaluación y medición en la escuela*. México. Kapeluz.
- HOUSE, E. (1994): *Evaluación. Ética y poder*. Madrid. Morata.
- KIRK, D. (1990): *Educación Física y curriculum*. Valencia. Universidad de Valencia.
- LERENA, C. (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona. Ariel.
- LOPEZ PASTOR, V. (1999): *Prácticas de evaluación en educación física*. Valladolid. Universidad de Valladolid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1992): *Orientaciones Didácticas*. Madrid. Ministerio de Educación y Cultura
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): «Una escuela para recrear la escuela». *Cuadernos de Pedagogía*, 69, pp. 36-40.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata.
- TINNING, R. (1992): *Educación física: la escuela y sus profesores*. Valencia. Universidad de Valencia.
- TORRES, J. (1991): *El currículum oculto*. Madrid. Morata.
- TYLER, R.W. (1973): *Principios básicos del curriculum*. Barcelona. Troquel.

2

La educación física, vehículo para erradicar prejuicios culturales

AA.VV.¹

Justificación

De la inquietud de un grupo de maestros especialistas en educación física ante el incremento de actitudes racistas y xenófobas en nuestra sociedad, especialmente entre los jóvenes, surgió el proyecto que con el nombre «La educación física, vehículo para erradicar prejuicios culturales», ha sido subvencionado por la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid en las convocatorias de ayudas a proyectos de innovación pedagógica, los cursos 1997-1998 y 1998-1999.

Con el rodaje de algunos cursos de formación, experiencias compartidas y deseos de colaborar en la mejora y desarrollo de la escuela, este grupo de profesores de educación física acordamos realizar un proyecto de trabajo que fuese operativo y, sobre todo, que respondiera a una demanda social: *educar en la tolerancia y en el respeto por las diferencias*.

Pensamos que el área de educación física, siempre motivante para nuestros alumnas y alumnos, desempeña un papel importante en el desa-

Artículo publicado en *Aula de Innovación Educativa*, n. 52, pp. 8-12, junio 1999.

rollo curricular de los temas transversales, y especialmente en la educación en valores, puesto que, a través de los juegos, la música y las danzas, la dramatización y la expresión corporal, los niños y niñas alcanzan de forma lúdica diversos aprendizajes y desarrollan diversas actitudes.

Pretendemos proponerle al alumnado una serie de actividades que permitan, por un lado, la integración de las minorías culturales en el aula, y, por otro, el reconocimiento y valoración positiva de las distintas culturas y realidades por parte de todos los alumnos y alumnas, favoreciendo el desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto y buscando el entendimiento y enriquecimiento personal y colectivo, mostrando las ventajas de una cultura de la diversidad.

*Imagina que no hay países, no es difícil hacerlo,
nada por lo cual matar o morir, ni tampoco religión.
Imagina a toda la gente viviendo su vida en paz...
Imagina que no existen posesiones, me pregunto si puedes,
que no existen ni codicia ni hambre,
una hermandad de hombres.
Imagina a toda la gente compartiendo todo el mundo...
Puedes decir que soy un soñador, pero no soy el único,
Espero que algún día te unas a nosotros y el mundo sea uno.*
(Traducción de un fragmento de *Imagine*, de John Lennon)

Objetivos

Partiendo de la expresión corporal y el juego como vía de análisis de la realidad, los alumnos y alumnas reflexionarán sobre los prejuicios propios y colectivos respecto de otras culturas, de tal forma que se desarrollen actitudes de tolerancia y respeto.

Asimismo, dada la sociedad en la que vivimos, donde el individualismo y la intolerancia se percibe día a día, entendemos que la aceptación y respeto hacia las diferencias físicas, de opinión y acción tienen que ser un hecho en nuestro trabajo diario. Por esta razón, queremos valorar el espíritu de colaboración antes que el de competición.

Dando a conocer al alumnado otras realidades lingüísticas, culturales y artísticas diferentes, promovemos espacios de respeto, comprensión y tolerancia, aceptando la pluralidad como valor social y procurando el cam-

bio de actitudes y conductas necesario para una convivencia satisfactoria en el aula y en el grupo de amigos.

Deseamos inculcar en nuestros alumnos el hábito de expresar correctamente el propio punto de vista respetando el de los demás, mostrando una actitud de respeto y comprensión en relación con opiniones distintas de otras personas. Para tal fin, pretendemos desarrollar actitudes de seguridad y confianza en relación a uno mismo y en relación al grupo.

Desarrollo de la experiencia

Para llevar a cabo este proyecto, observamos desde el primer momento nuestra necesidad de formación, por lo cual los profesores implicados en esta experiencia hemos realizado dos cursos de perfeccionamiento con ponentes especializados; uno sobre dramatización y expresión corporal y otro sobre danzas de otras culturas.

Por otro lado, funcionamos como un grupo de trabajo, con reuniones semanales para poner en común las experiencias propias y planificar actividades a realizar.

Al comienzo de la experiencia nos pusimos en contacto con diversas ONG y asociaciones relacionadas con el tema intercultural (Inter món, Instituto de Estudios para África y América Latina y Cáritas Española), con el fin de solicitar ayuda, asesoramiento, materiales y colaboración en nuestro proyecto.

Asimismo, se han llevado a cabo actividades conjuntas del profesorado con madres y padres de los alumnos de los centros participantes en el proyecto, tales como aportación de experiencias y conocimientos y colaboración en la puesta en práctica de las actividades que haya que realizar.

Hemos procurado, asimismo, la participación activa de los alumnos en la preparación de las actividades, lo que se ha traducido en la invención de sus propias obras de teatro, la confección de carteles, decorados, vestuario y programas de mano y la preparación y estudio de luz y sonido para las representaciones.

El desarrollo del proyecto «La educación física, vehículo para erradicar prejuicios culturales» gira en torno a tres ejes:

- *Juegos de otras culturas.* El profesor o profesora especialista en el área de educación física enseña a su alumnado juegos de distintas

culturas con el objetivo final de jugar y divertirse junto con los alumnos y alumnas de los demás centros participantes en unas *Jornadas deportivas interculturales*. Esto implica una labor previa de recopilación de distintos juegos a partir de diversa bibliografía y del asesoramiento y materiales facilitados por diversas ONG y asociaciones.

- *Danzas de otras culturas*. Cada grupo, nivel o ciclo de alumnos aprende una danza popular de un país o cultura diferente.
- *Dramatización y expresión corporal*. Mediante la representación de obras de teatro alusivas al tema de la tolerancia y el respeto a otras culturas. Previamente, el alumno y la alumna han desarrollado un trabajo de deshinibición y expresión corporal que les ha llevado en algunos casos a inventar su propia obra y la puesta en escena de ésta.

En este sentido, participamos en la *Muestra de teatro en las aulas*, organizado por el Ayuntamiento de Getafe, con la puesta en escena de algunas de las obras y danzas trabajadas en los distintos colegios.

Por otro lado, durante el curso 1997-1998 organizamos la *Semana intercultural de teatro y danzas de otras culturas*. Los alumnos de todos los centros participantes se trasladaron cada día de la semana a un colegio «anfitrión» para asistir a las distintas actividades programadas. De esta forma, los alumnos y los profesores experimentaron la sensación de ser acogidos «en un lugar que no era el nuestro», tal y como lo hacen a diario miles de niños de otras culturas que llegan a los centros públicos de nuestro país.

Debido a la gran acogida y la valoración positiva que tuvo esta *I Semana Intercultural*, tanto por parte de los alumnos como por el resto de la comunidad educativa, nos propusimos el curso siguiente organizar la *II Semana Intercultural*, haciendo más hincapié en juegos de otras culturas, ya que, debido a la amplitud del proyecto, fue imposible el curso anterior abordar este tema todo lo que nos hubiese gustado.

El programa de las actividades de la *I Semana Intercultural* fue el que se concreta en el cuadro 1 en la página siguiente.

Por otro lado, y tal y como ya hemos indicado, a lo largo de este curso se han trabajado de forma más exhaustiva los juegos de otras culturas.

Así, en algunos de los centros participantes se ha organizado un taller de construcción de juegos de mesa y tablero de distintos países, utilizando

Cuadro 1. Programa de actividades de la *I Semana Intercultural*

CICLO O NIVEL	DANZAS Y CANCIONES	REPRESENTACIONES TEATRALES
Educación infantil y primer ciclo de primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Canción <i>Juguemos a los indios</i> Danzas <ul style="list-style-type: none"> • <i>Indo eu</i> (Portugal) • <i>El carillón de Dunkerke</i> (Francia) • <i>Siete saltos</i> (Dinamarca) • <i>Break mixer</i> (Canadá) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vuela, vuela, mariposa</i> • <i>El patito feo</i> • <i>La ratita presumida</i> • <i>Los pregoneros</i> • <i>El cuerpo</i>
Segundo y tercer ciclos de primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Canción <i>Sos un ángel, sos una estrella</i> (Honduras) Danzas: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pequeña polka</i> (Francia) • <i>El jutikile</i> (Honduras) • <i>El sueñito</i> (Honduras) • <i>Five foot two</i> (Canadá) • <i>Sikou Horebse Kouli Mou</i> (Sirtaki) (Grecia) • <i>Big Jhon</i> (Canadá) • <i>Tarantela napolitana</i> (Italia) • <i>Break mixer</i> (Canadá) • <i>Nigun atick</i> (Israel) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>El mercader de Venecia</i> • <i>Familia de ricos y egoístas</i> • <i>El granjero</i> • <i>Del Guernica al templo de la paz</i> • <i>Quédate, ésta es tu casa</i>

para ello distintos materiales, como arcilla, tableros de conglomerado, fieltro, cartulina o materiales de desecho.

Esta actividad ha sido especialmente motivadora para nuestros alumnos y alumnas, ya que ellos mismos construían sus propios «juguetes» para jugar a los mismos juegos que practican niños de culturas muy diferentes y lugares muy lejanos. En este sentido, ha sido de gran ayuda el libro *Juegos de todo el mundo*, tanto por su contenido como por la calidad de sus fotografías, que ha supuesto para nuestro alumnado un acercamiento a esas culturas.

Algunos de los juegos contruidos en el taller, y que por supuesto se practicarían en la *II Semana Intercultural*, han sido los que se especifican en el cuadro 2, en la página siguiente.

JUEGOS DE LA II SEMANA INTERCULTURAL

Juegos elaborados en el taller de construcción de juegos de mesa y tablero de distintos países

- Wari, originario de Egipto y extendido posteriormente por Africa y Asia.
- Chausar, originario de la India.
- Chinesenspiel, originario de China.
- Tejo inglés, originario de Gran Bretaña.
- El-Quirkat o alquerque, originario de Egipto y Oriente Medio.
- El Awithlaknannai, originario de los indios zuni de Nuevo México.
- Yoté, originario de Senegal y otros países de África Occidental.
- El zorro y las ocas, originario del norte de Europa.
- Asalto, originario de Europa.
- Dominó, de origen chino.
- Tic-tac-toe y Do-quti, jugados en la India.
- Taws, kabolos, o simplemente canicas. Juego conocido ya en el antiguo Egipto y la Roma precristiana y extendido por casi todos los países del mundo.
- Sey, procedente de Malí y otros países de África occidental.
- Dosu, originario de Dahomey y otros países de África occidental.
- Infernáculo o rayuela, que, con muy diversas variantes, se juega en muchos países de Europa, Rusia, India y China.
- El juego del volante, procedente de países asiáticos como China, Japón o Corea.
- Peteca, jugado por los indios indígenas de Brasil o los indios araucanos, y cuyo origen haya que buscarlo probablemente en la antigua civilización inca.
- Main Sepak Bulu Ayam, de Malasia, o Kemari, de China.
- El abecedario (Chile), La chascona (Chile), Los colores (México) y otros juegos de comba de diversos países iberoamericanos.
- Juegos de palmas, como La frutillita, de Chile, Perú y Honduras.
- La coz, juego popular chino.
- Juegos de aros, practicados en países de casi todo el mundo.
- Petanca, originario de Francia y extendido posteriormente por la Europa mediterránea.
- Tlachtli, procedente de México.
- Hakozaiki-gu no Tama-seseri, originario de Japón.

- Juego de lucha de cuerda o sokatira, practicado en diversos países con distintos nombres.
- Balompié indio, originario de los indios tarahumara de México.
- Rescate, juego tradicional que se practica igualmente con distintos nombres en varios países. Así, por ejemplo, en Chile se denomina Paco Ladrón.
- Piñata, popular de México.
- Competiciones de huevos, con especial tradición en países del Oriente Próximo, como Siria, Afganistán y regiones rusas de Asia central.

Además, en las clases de educación física, el profesor o la profesora especialista ha enseñado otros juegos de distintos países, extraídos de diversa bibliografía, aunque ha resultado aún más enriquecedor que algunos alumnos y alumnas matriculados en nuestros centros y nacidos en diferentes países, así como sus padres, madres, abuelos y hermanos mayores, nos hayan enseñado distintos juegos de sus lugares de origen, así como canciones de coro, de comba o de juegos de palmas. Igualmente, se han recopilado fórmulas de echar a suertes de distintos países, especialmente iberoamericanos.

En este sentido, a nuestro alumnado le ha sorprendido la gran similitud entre los juegos e incluso las retahílas de echar a suertes de los países de Iberoamérica y las de nuestro país. También han observado cómo juegos originarios, por ejemplo, de la India, han pasado a formar parte del repertorio de juegos practicados por los niños de Gran Bretaña y viceversa. Todo ello se ha aprovechado para explicarles a los cursos superiores el fenómeno de la colonización.

De todos estos juegos, tanto de mesa y tablero como de patio, se han explicado, además de las normas, algunas curiosidades acerca de su origen, los materiales con los que los construyen y juegan niños de otras culturas, el significado de sus nombres, e incluso alguna leyenda existente en torno a algunos de ellos. Igualmente, de todos ellos se ha realizado una ficha para su inclusión en la memoria de fin del proyecto.

A partir de todo este trabajo previo, se pensó organizar, para su realización en abril, la *II Semana Intercultural*, en la que nuevamente se dedicaría un día de la semana para cada ciclo, al igual que se hizo el curso anterior, aunque se ha visto la conveniencia de dedicar un día a la etapa de educación infantil y otro al primer ciclo de primaria, debido al gran número de alumnos participantes.

Además, este curso se dividiría cada jornada en dos partes: la primera mitad, dedicada a la muestra de danzas y la representación de algunas obras de teatro (éstas últimas, en menor número que el curso pasado); y la segunda, a la realización de un circuito de juegos de otras culturas.

El circuito de juegos de otras culturas constaría de cinco estaciones, que representa a cada uno de los continentes. Para las etapas de educación infantil y el primer ciclo de primaria, cada estación estaría representada por un color.

En cada uno de estos «continentes» habría uno o varios juegos originarios de alguno de los países que los componen; por supuesto, adecuados a cada grupo de edad.

Implicación de la comunidad educativa en el proyecto

En el proyecto están implicados, por supuesto, además de los alumnos y alumnas, el resto de los sectores que constituyen la comunidad educativa: profesorado, tutoría y padres-madres de alumnos.

En lo que se refiere al resto del equipo docente, en algunos centros, la mayoría del claustro de profesores apoyó con entusiasmo el proyecto, participando en las ponencias sobre danzas de otras culturas, así como incluyendo los objetivos del proyecto en diversas actividades de centro, como el carnaval o el día de la paz. En otros centros, la implicación del profesorado ha sido menor, aunque en todos ellos el proyecto ha sido valorado positivamente por la comunidad educativa.

Algunas de las actividades que se han llevado a cabo a lo largo del curso en los distintos centros son:

- En Carnaval, cada grupo de alumnos y alumnas se convirtió, por un día, en niños y niñas de otras culturas, y junto con la sardina se quemaron, además, mensajes contra la intolerancia.
- El día de la paz se centró este curso en temas interculturales.
- El día del libro, cada ciclo trabajó sobre un libro de literatura infantil y juvenil cuya temática fuera la solidaridad y el respeto de distintas etnias y culturas.

Por otro lado, aprovechando la circunstancia de que algunos padres y madres de nuestros alumnos nacieron en distintos países, principalmente

de Iberoamérica, se solicitó su colaboración. Hemos de agradecer especialmente su aportación, pues el hecho de compartir con nosotros sus propias experiencias personales fue muy enriquecedor para nuestros alumnos y alumnas, así como para nosotros mismos. Alguno de ellos ha tenido incluso la paciencia de enseñarnos distintas danzas populares y canciones de sus países de origen, así como proporcionarnos distinto material folclórico.

Conclusiones

Somos conscientes de que el proyecto es ambicioso porque queremos que se implique en él desde el profesor o profesora al tutor o tutora, profesorado especialista, madres y padres, ONG y otros sectores sociales, pues es nuestro objetivo sensibilizar a la sociedad de la necesidad de una convivencia pacífica, solidaria y diferente.

Pensamos que nuestro sistema educativo tiene que profundizar en la problemática social que conllevan los prejuicios culturales, pues creemos que una sociedad es más justa cuanto más y mejor atiende a sus minorías. Vamos, por tanto, a continuar trabajando en este proyecto, procurando *mejorar la escuela desde la diversidad*.

*Sueño que llegará el día
en que los hombres se elevarán por encima de sí mismos
y comprenderán que...
están hechos para vivir juntos en hermandad.
Todavía sueño que llegará el día
en que todas las personas serán
juzgadas por el contenido de su personalidad
y cada hombre respetará
la dignidad de las personas
sin tener en cuenta el color de su piel.
(Martin Luther King)*

Agradecimientos

El grupo de profesores tutores o especialistas en otras áreas que han participado en el proyecto está formado por:

CP Enrique Tierno Galván. Getafe; Álvarez Hernández, M.^oD.; Pérez Lázaro, A.M.^a; Arribas Calvo, I.; Calabaza Martínez, C.; Gutiérrez Sánchez, M.^oM.; Lara delgado, N.; Jiménez Jiménez, A.; Centeno García, S.; Santos Esteban, J.P.; Salvador Navarro, M.; Torres González, C.; Vadillo González, R.; Delgado Ayuso, P.; Vicente Francia, M.^oM.; CP Rosalía de Castro. Getafe: Jiménez Martín, M.^oT.; Pérez Palomar, T.; CP Francisco de Quevedo. Getafe: Campos Recio, F.J.; García López, M.^oV.; Rodríguez Cañón, A.; CP Magerit. Parla: Vázquez Samper, M.^oR.; Guinea Soria, M.^oC.; García Martínez, M.^oC.

A todos ellos, gracias por su colaboración, sin la cual llevar a cabo este proyecto no hubiera sido posible.

Nuestro agradecimiento al CPR de Getafe y a todas aquellas personas que han creído en la diversidad como fuente de desarrollo de nuestra sociedad.

Nota

1. El grupo de profesores y profesoras especialistas en educación física, responsables del proyecto y autores de este artículo, está formado por: José Expósito Aranda. CP Rosalía de Castro. Getafe; Eva Jesús González Rebollo. CP Enrique Tierno Galván. Getafe; M.^a Begoña Herro Sastre. CP Magerit. Parla; Ramón López Fernández. CP Julio Cortázar. Getafe; Tomás Pinilla Martínez. CP Francisco de Quevedo. Getafe; Eva María Durán Cano. CP Andrés Manjón. Fuenlabrada; Valentín Pérez Pérez. CP Rosalía de Castro. Getafe.

Referencias bibliográficas

- GIRÁLDEZ HAYES, A.; SANDOVAL, P. (1996): *Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos de mundo. Materiales de apoyo de Primaria*. Madrid. MEC.
- ZAMORA, A. (1996): *Danzas del mundo*. (2.^a ed.). Madrid. CCS.
- ANTEQUERA, M.; CÁCERES, A. (1996): *Educación y enseñar con títeres*. (2.^a ed.). Madrid. CCS.
- HAMILTON, J.; STRACHON, D. (1989): *Música y danza para la condición física*. Málaga. Unisport.

- GRUNFELD, F.V. (1978): *Juegos de todo el Mundo*. UNICEF. Edilán.
- OSSONA, P. (1992): *Danza, experiencia de vida*. Barcelona. Paidós.
- SCHINCA, M. (1989): *Expresión corporal*. Madrid. Editorial Escuela Española.
- FUERTE, M. (1993): *Danzas de animación*. Madrid. San Pablo.
- VIROSTA, A. (1994): *Deportes alternativos en el ámbito de la educación física*. Madrid. Gymnos.

3

Deporte y educación en valores

Mònica Amat

Secretaria General de l'Esport (SGE). Barcelona

Albert Batalla

Universitat de Barcelona

El deporte tiene en nuestra sociedad una presencia y una importancia cada vez mayores. Lo hallamos como una de las formas fundamentales de ocupar el tiempo de ocio de las personas, en la ropa que nos ponemos, en las tendencias de la moda y, claro está, en los medios de comunicación y en la publicidad. Incluso se ha incorporado a nuestro lenguaje cotidiano: «Me han metido un gol», «Estoy fuera de juego» o «¡Tómalo deportivamente!».

¿Podemos aprovechar la extensión e importancia de este fenómeno y hacer del deporte un recurso para la educación en valores de las personas? O, más ampliamente, ¿es educativo el deporte?

¿Es educativo el deporte?

En sus orígenes, el deporte moderno tuvo una fuerte orientación educativa (admitiendo el sentido más amplio del término «educación») y de transmisión de valores considerados socialmente positivos. Para confirmar esta afirmación basta pensar que algunos de los deportes más populares en

la actualidad nacieron en el seno de instituciones educativas (el baloncesto o el rugby, por ejemplo) o que el propio Barón de Coubertain consideró el deporte como una especie de religión de los tiempos modernos.

Con el paso de los años y, claro está, en la actualidad, encontramos muchas muestras del supuesto papel educativo del deporte. Así, debemos tener presente la progresiva implantación de esta actividad en los centros educativos (bien como un contenido curricular dentro de la educación física de las etapas primaria y secundaria, bien como una de las actividades extraescolares más ofrecida a niños y jóvenes), la percepción social de su valor educativo-preventivo, la abundante literatura publicada sobre este tema o los testimonios de antiguos y antiguas deportistas (famosos o anónimos) loando las aportaciones que el deporte ha hecho en su formación personal.

Contrariamente, algunas personas han visto gato encerrado en los valores que se supone que transmite el deporte. Por ejemplo, una de las interpretaciones más extendidas sobre el amateurismo que caracterizó al deporte moderno en sus orígenes, es la de concebirlo como una forma de excluir de su práctica a las clases sociales más populares, manteniéndolo como una actividad propia y exclusiva de las clases sociales dominantes. En esta línea, es destacable el punto de vista de determinados sociólogos radicales (Jean Marie Brohm, por ejemplo) quienes, a la luz de los hechos de mayo del 68, definieron el deporte como (casi literalmente) una manera de domesticar el cuerpo y de transmitir los valores de una sociedad capitalista y burguesa que se caracteriza, según estos autores, por ser explotadora y muy poco humanista. Puede que no haga falta un análisis tan a fondo para dudar del papel educativo del deporte, y nos baste echar un vistazo a la prensa deportiva o contemplar uno de los innumerables espacios deportivos de la televisión para darnos cuenta del tipo de mensaje que se está transmitiendo...

Una de cal y otra de arena: no aceptar el papel educativo del deporte supone ir en contra de la opinión no sólo de pedagogos y profesionales especializados, sino también de buena parte de la población; hacerlo, nos lleva a tener que ignorar toda una serie de hechos negativos demasiado evidentes.

¿Cómo solucionamos este dilema? Quizá la solución esté en cambiar la formulación de la pregunta y, en lugar de plantearnos si el deporte es o no es educativo, preguntarnos cómo debe ser el deporte para que sea educativo.

El potencial educativo del deporte o cómo debe ser el deporte para colaborar en la educación en valores de las personas

Lo primero que debemos plantearnos es qué tipo de valores pueden educarse con el deporte para, en una segunda parte, abordar las características que debe tener esta actividad para desplegar su potencial educativo.

Desde nuestro punto de vista, hay muchos valores que pueden trabajarse mediante la práctica deportiva. Sin ánimo de ser exhaustivos, podemos hablar de valores utilitarios o ligados a la organización del trabajo de las personas (como el esfuerzo, la dedicación, la entrega, la capacidad de aplazar las satisfacciones, etc.), de valores relacionados con la salud (el cuidado del cuerpo, la consolidación de hábitos alimentarios o higiénicos correctos, etc.) y de valores morales (la cooperación, el respeto a las normas, etc.).

Antes de continuar, es importante dejar claro que en la actualidad no se concibe la educación en valores como la simple transmisión de valores socialmente aceptados, sino que lo que se pretende es propiciar que se den las condiciones que faciliten el que las personas construyan su propia jerarquía de valores de tal manera que mantenga un equilibrio entre las necesidades propias y las colectivas, es decir, entre los ámbitos personal y comunitario-social.

Una vez planteados, siquiera brevemente, los valores que pueden trabajarse con la práctica deportiva, llega el momento de hablar sobre cómo tiene que ser el deporte para incidir positivamente en la educación en valores de las personas.

Creemos que, para educar en valores, el deporte debe plantearse de forma que permita:

1. *Fomentar el autoconocimiento y mejorar el autoconcepto.* La actividad físicodeportiva es uno de los escenarios donde las personas se muestran de forma más abierta y directa. Este hecho puede ser utilizado por los técnicos implicados, no sólo para conocer mejor a sus deportistas, sino también para favorecer el proceso de autoconocimiento y autoaceptación.
2. *Potenciar el diálogo como la mejor manera de solucionar los conflictos que se presenten.* El deporte, por sus características (oposición, agonismo, etc.), es una fuente de conflictos. Somos de la opinión de que este hecho aporta, si se sabe utilizar, unas enormes

posibilidades de trabajo. Es necesario insistir en el papel del diálogo como la mejor herramienta para superar y resolver los conflictos, entendiendo, sin embargo, que no se trata de una panacea capaz de solucionarlo todo.

3. *La participación de todos y todas en el análisis, la toma de decisiones y, en general, el funcionamiento del grupo.* Se debe huir de situaciones que concentren el protagonismo y la autoridad en uno o en pocos miembros del colectivo (el entrenador, el capitán, etc.). Está claro que cada cual tiene un grado de responsabilidad diferenciado y que es lógico, incluso positivo, que existan líderes. Esto, no obstante, no debe desembocar en situaciones que faciliten la inhibición o la falta de participación de algunos miembros del grupo.
4. *Potenciar la autonomía personal de los individuos implicados en los diferentes niveles de intervención.* Este punto está muy relacionado con el anterior y creemos que ambos constituyen un requisito casi indispensable para facilitar la educación en valores de los y las deportistas.
5. *Aprovechar el fracaso como un elemento educativo.* Las derrotas y los fracasos son elementos implícitos e inherentes a la actividad deportiva. Educar en la tolerancia y en la contrariedad es uno de los pilares de la educación en valores. Por este hecho, creemos que es necesario reflexionar y actuar sobre aspectos como el valor real de los resultados obtenidos, los condicionantes presentes en la obtención de resultados, sus causas reales, su relación con las posibilidades reales de ejecución, el precio que se debe pagar para obtener un rendimiento superior, etc.
6. *El respeto y la aceptación de las diferencias individuales.* En el deporte, las diferencias individuales se hacen evidentes de forma casi inmediata. Debemos aprovechar esta realidad para educar en el respeto y la aceptación de las diferencias, entendiendo que todo el mundo tiene derecho a participar en la actividad de acuerdo con sus propias posibilidades y, más allá, valorando el papel que todos los miembros del grupo pueden tener en relación con el beneficio común.
7. *Potenciar la actividad deportiva (entrenamientos, competición, etc.)* como un escenario de aprendizaje de conductas y hábitos coherentes con los planteamientos aceptados por el grupo. Los valores no

son únicamente tomas de posición frente a los hechos, sino que deben traducirse y expresarse en conductas coherentes. Creemos que el deporte da lugar a la aparición de muchas situaciones donde se debe aplicar aquello que previamente se ha considerado positivo y que este hecho facilita el trabajo del aspecto que estamos comentando. Volvemos a insistir en la necesidad de que todo el grupo participe activamente, tanto en la fijación de pautas de actuación como en el control de su grado real de aplicación.

8. *Aprovechar las situaciones de juego, entrenamiento y competición para trabajar las habilidades sociales encaminadas a favorecer la convivencia, no sólo entre los miembros del grupo, sino entre ellos y otras personas y colectivos implicados (árbitros, delegados, oponentes, público, etc.).*

¿Qué deporte puede ser educativo?

Tal y como venimos señalando a lo largo de todo el artículo, la simple práctica deportiva no supone de forma directa y automática, beneficios para las y los deportistas, sino que, para ser educativo, el deporte debe tener unas características determinadas. A continuación nos preguntaremos si estas características pueden darse en las diferentes manifestaciones que esta actividad presenta en nuestra sociedad.

Determinadas personas han visto en el carácter competitivo del deporte una de las grandes trabas para poder aprovecharlo educativamente, y mantienen que, si bien la actividad que éste implica puede tener efectos positivos sobre las personas, el hecho de competir los anula. Particularmente, no sólo no estamos de acuerdo con esta postura, sino que creemos que la competición bien entendida y enfocada aporta muchos elementos utilizables en la educación en valores, enriqueciendo de esta manera el potencial educativo del deporte. Aspectos como, por ejemplo, la cooperación, la oposición, el respeto a las normas y a los oponentes, etc., pueden trabajarse muy satisfactoriamente utilizando situaciones competitivas.

Otra corriente de opinión, mucho más extendida que la anterior, afirma que el potencial educativo del deporte está relacionado directamente con el carácter de la competición o, si se quiere, con el nivel competitivo, de tal forma que sólo se puede educar cuando la actividad deportiva no

supone una búsqueda clara y determinante del rendimiento. Así, los beneficios formativos del deporte quedarían restringidos a las modalidades de éste que no se situaran en un alto nivel de práctica, quedando claramente excluido el deporte profesional o de élite.

Aun admitiendo, comprendiendo y compartiendo muchos de los argumentos esgrimidos en este sentido, no estamos plenamente de acuerdo con la globalidad del razonamiento.

Es cierto que el deporte de alto nivel está sometido a muchas y muy importantes presiones (personales, económicas, sociales, nacionales, etc.) que han motivado que, en muchos casos, lo único importante sea la consecución, a cualquier precio, de resultados. En este marco, se han visto «justificadas» muchas acciones vergonzosas, como el dopaje, el juego sucio, la compra de resultados, etc. Sin embargo, muchas veces se produce una simplificación peligrosa que consiste en identificar todo el deporte de élite con este tipo de conductas y, de esta forma, considerarlo un elemento esencialmente antieducativo.

Es, precisamente, en este punto donde discrepamos. Nuestra experiencia, directa e indirecta, nos lleva a entender que también en el marco del deporte de alta competición se pueden obtener beneficios para la formación de las personas y para su educación en valores. Así, contamos con los testimonios de muchos exdeportistas quienes afirman que el deporte les ha dado una serie de recursos (y no nos estamos refiriendo al aspecto económico o de prestigio social) que les han ayudado en su desarrollo como individuos enmarcados en un contexto social. Por otro lado, debemos tener presente que, al lado de prácticas negativas, podemos hallar, en el deporte de alto nivel, muchos ejemplos de deportividad, respeto, honestidad y humanidad. Está claro que las desgracias y los escándalos tienen más incidencia que las virtudes en las noticias...

Lo que ocurre es que en este tipo de deporte y debido a las presiones antes comentadas, la dimensión educativa-formativa tiene más dificultades para desarrollarse. Más aún; nos parece evidente que no es una característica remarcable del deporte de élite el buscar la formación humana de sus practicantes, y que muchas personas e instituciones implicadas no han dudado en sacrificarlo todo (la salud, la ética, los valores sociales, etc.) para conseguir el triunfo. Hay muchas otras, sin embargo, que no actúan de esta manera.

Lo que sí nos parece claro es que es en otras manifestaciones deportivas donde la educación y la formación de las personas se debería constituir

como la finalidad principal de la actividad desarrollada. Así, el deporte en edad escolar o el deporte para todos (por poner sólo dos ejemplos) deberían ser escenarios donde la formación humana global de sus practicantes condicionara todos los demás aspectos. Y, sin embargo, esto no ocurre así, y, en más ocasiones de las deseadas, podemos comprobar que estas manifestaciones deportivas potencian la aparición de contravalores, como la injusticia, la violencia, la intolerancia, etc.

Las causas de este hecho cabe buscarlas, por un lado, en la influencia negativa de los aspectos menos educativos del deporte de alto nivel, mediaticada por los medios de comunicación y, por otro lado, en un enfoque incorrecto de las actividades. Somos de la opinión de que, para ayudar a plantear el deporte de forma educativa, hacen falta dos premisas básicas:

- Dar más valor al proceso que al producto, entendiendo que lo más importante no es dónde se ha llegado, sino el camino que se ha seguido para hacerlo.
- Tener una visión humanista del deporte, donde lo que tenga valor sea la persona, sus intereses y sus necesidades y donde todo el resto quede subordinado a esta premisa. Esto implica tener una visión formativa del deporte, que, estamos convencidos, no está reñida con la consecución de buenos resultados competitivos.

Creemos que estas dos premisas dependen, en buena medida, de la vocación y la formación de los agentes implicados en el deporte: entrenadores, delegados, directivos, árbitros, etc., pero también deportistas y, sobre todo, sus familiares más próximos. Sólo contando con personas con vocación educativa y formadas correctamente se puede sacar del deporte todo su «jugo» educativo.

4

Una adaptación curricular «poco significativa» en educación física

Luis Miguel Marín

Profesor de educación física

La atención a la diversidad es una consecución reciente en nuestro modelo escolar y, como tal, su práctica no está todo lo extendida que quisiéramos. Más aún, si nos movemos en el área de educación física (EF), donde hasta hace poco todos los alumnos eran «normales», pues aquellos que presentaban alguna discapacidad o problema estaban dispensados de realizarla.

De aquí la poca tradición de la educación física hacia la atención a la diversidad. Aparte esta poca experiencia en el trato de las necesidades educativas especiales (NEE), el área de EF es un área contradictoria, pudiendo ser un área integradora si la tomamos desde una perspectiva lúdica y cooperativa, de ocio y recreación, o un área que agrave aún más las diferencias, cuando primamos sus componentes competitivos y de rendimiento.

Como es claro, pensamos que la posición adoptada por la escuela, para atender a todos, ha de ser la primera.

Cómo atender esta integración

Los principios en los que la escuela se apoya para atender estas NEE son el de individualización, el de normalización y el de sectorización (Parri-lla, 1992).

Estos principios son desarrollados en la escuela a través de los niveles de concreción del currículum, es decir, la educación que se recibe va a depender de la operativización y de hacer tangibles las finalidades educativas.

Así, el diseño curricular base se hará operativo en un contexto determinado, convirtiéndose en el proyecto curricular de centro, que se adecuará a los alumnos en la programación de aula, y ésta, aún mas, en las adaptaciones curriculares, si se necesitasen. Todos estos pasos garantizan la escuela integradora y, concretamente, en los últimos es donde se hará más visible la atención a los principios anteriormente mencionados.

¿Pero cómo? Para atender a estos alumnos, debemos actuar sobre los principios que ahora describiremos.

Principio de normalización

Los alumnos han de recibir la atención educativa en el ambiente menos restringido y más normal posible, lo más parecida a la de sus compañeros; por ello, estos alumnos participarán al mismo tiempo y en las mismas actividades que el resto de los alumnos, no existiendo diferencia en las tareas propuestas a los alumnos, siempre que fuese posible.

Principio de individualización

Tratar a cada alumno y a cada alumna según sus necesidades y peculiaridades; aun participando en las mismas tareas, se les aplicarán unas variantes adecuadas a sus características que primen su participación, procurando que sus desigualdades de partida se atenúen.

Principio de sectorización

Se refiere al uso que de los recursos externos podemos hacer, y a su mejor disposición, para un uso adecuado, por la comunidad educativa. Y a la distribución de éstos allí donde se necesiten, o sea, los recursos deben ir donde están los alumnos y alumnas, no los alumnos y alumnas donde están los recursos.

Un caso concreto de adaptación curricular

Cómo hemos dicho, a través de los niveles de concreción del currículo, hacemos que la educación se adecue a las necesidades de nuestros alumnos lo más fielmente posible.

Pero, si aun así existen alumnos y alumnas que no responden a estos estímulos, encontramos un nuevo paso con el que llegar hasta ellos: las adaptaciones curriculares.

Éstas son de centro, de aula o individuales, y según el grado de significación se pueden encontrar adaptaciones curriculares poco significativas y más significativas; las primeras no afectan al PCC ni a la programación de aula, facilitando los objetivos generales de etapa; las segundas sí afectan a los elementos básicos del PCC, a los objetivos, los contenidos, la evaluación, etc. (Gallego, 1997).

Características de los alumnos y alumnas y del contexto educativo

Para iniciar una adaptación curricular, hemos de partir de las características del alumnado y de su contexto educativo. En este caso concreto nos encontramos con dos alumnos que precisan un tratamiento diferente al del resto de sus compañeros; no nos importa su etiología, pues, con ella, simplemente estaríamos clasificando a estos alumnos, algo que debemos desterrar de nuestro sistema educativo. Sus características, de forma genérica, son:

- *Motrizmente*: se encuentran por debajo de los parámetros de sus compañeros, lo que puede deberse a su poca actividad física, en coordinación, en equilibrio, en habilidades básicas, etc.
- *Socialmente*: son niños introvertidos y con los que el resto del grupo, salvando algunas excepciones, no tiene relación; sus compañeros de juegos son otros niños de «integración».
- *Cognoscitivamente*: están menos desarrollados que sus compañeros de grupo, aunque eso no les impide comprender los juegos en los que participan, cuando se les explican, pero tienen problemas a la hora de integrar la información, que el mecanismo de percepción, decisión y ejecución les requiere.

Estos alumnos y alumnas se encuentran integrados de manera horizontal, es decir, con su grupo de edad, asistiendo a la clase especial algu-

nas horas, todos los días, permaneciendo el resto con su clase. Las áreas de EF y artística son las únicas que se atienden sólo desde el aula ordinaria, debido al carácter procedimental de estas áreas.

Todo esto nos hace pensar en la manera de tratar a estos alumnos. Los objetivos planteados en el DCB y el PCC son tan abiertos que, usando una evaluación criterial, pueden ser adquiridos por ellos. Es en las actividades diarias donde precisan de esta adecuación, por lo que en cada unidad didáctica hemos de realizar ciertas modificaciones que propicien su éxito, partiendo de los principios citados anteriormente. Estas modificaciones de la organización y la metodología (puesto que pueden realizar la gran mayoría de las tareas propuestas, exceptuando los juegos que presentan una gran complejidad por su componentes perceptivos o de decisión, como son los juegos competitivos, con compañeros y/o adversarios) y, al no existir supresión de contenidos sino una facilitación al acceso de éstos y no afectar ni a la programación de aula ni a los objetivos de etapa, dan lugar a lo que se denominaría una adaptación curricular poco significativa (Gallego, 1997).

A continuación presentamos un ejemplo de actuación en una unidad didáctica.

Unidad didáctica de referencia: «Habilidades básicas: lanzamientos y recepciones» (tercer ciclo de primaria)

Los objetivos didácticos y los contenidos se concretan en el cuadro 1.

Metodología y actividades

Técnica de enseñanza

La técnica de enseñanza más apropiada, aunque represente un grado de dificultad mayor, es la enseñanza mediante la búsqueda, pues ésta pone en juego los procesos cognoscitivos del alumno, beneficiando el desarrollo del mecanismo de percepción, decisión y ejecución, y exige del alumno una implicación mayor que si usáramos la instrucción directa, en la que el alumno sólo copia los modelos que el profesor les presenta, lo que no significa que no podamos usarla nunca.

Cuadro 1. Habilidades básicas: lanzamientos y recepciones (tercer ciclo de primaria)

OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar las habilidades básicas de golpeo, lanzamientos y recepciones, con y sin implemento. • Mejorar las habilidades básicas de desplazamiento (carreras, deslizamientos). • Consolidar la percepción espaciotemporal a través de la capacidad de anticipar las trayectorias de móviles, tanto para su golpeo como para su recepción. • Desarrollar el mecanismo de percepción-decisión-ejecución poniendo especial énfasis en el de decisión. • Mejorar la coordinación dinámica general a través del movimiento y el uso de implementos. 	
CONTENIDOS	
Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> • Los deportes no habituales en EF y sus reglas. • Las habilidades desarrolladas en su ejecución. • La coordinación y la percepción espaciotemporal. • La actividad física y los deportes como diversión.
Procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de diferentes tipos de lanzamientos y recepciones, adecuados a cada situación. • Realización de diferentes tipos de desplazamientos, adecuados al contexto. • La coordinación implicada en cada tipo de movimiento. • Los procesos de decisión implicados en los juegos. • El conocimiento de resultado implicado tras las ejecuciones.
Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud abierta hacia juegos menos conocidos y habituales. • Desarrollo del afán de superación. • Respeto hacia las reglas de los juegos, y las decisiones de los jueces. • Respeto hacia los compañeros y «adversarios», sus capacidades y limitaciones. • Comprensión de sus propias posibilidades y limitaciones.

Aunque la primera suponga mayor dificultad, es preferible su uso, pues el bagaje motor que proporciona es construido por los propios alumnos, y tienen un significado para ellos, del cual carecerían si se limitaran a copiar los modelos.

Aunque esto signifique mayor dificultad para los alumnos a los que se dirige la adaptación, sus beneficios son mayores, pues construyen y contextualizan sus conocimientos motores, dando sentido a éstos.

Estilo de enseñanza

Partiendo de la elección anterior, los estilos de enseñanza que debemos usar son los que se encuentran dentro de la técnica de enseñanza elegida.

Enseñanza por descubrimiento guiado: El profesor guía a los alumnos a lo largo de una serie de problemas en los que se exploran las soluciones y se tomarán las decisiones para encontrar la que parezca más apropiada.

Enseñanza por resolución de problemas: El profesor plantea un problema y los alumnos deben resolverlo explorando y explotando una gran variedad de respuestas.

Estos estilos son los adecuados a una enseñanza reconstructora del conocimiento.

Estrategia en la practica

Dependerá de la actividad, pero se procurará poner mayor énfasis en las actividades que presentan la tarea de manera global frente a la analítica.

La forma global a veces es más difícil de percibir, pero es más natural y provoca menos disonancia en los alumnos, evitando la construcción de movimientos muy artificiales.

Criterios de evaluación

- Ser capaz de participar, disfrutando de los juegos y respetando a los demás.
- Comprender y realizar inferencias tácticas en los juegos.
- Ser capaz de mejorar cualitativa y cuantitativamente los objetivos planteados.

Actividades

- Lanzamientos y recepciones por parejas, con pelotas, y diversos móviles de diferentes tamaños y a distintas distancias, con ambas manos.

- Golpes, en las mismas situaciones anteriores, con ambas manos y pies.
- Idénticos ejercicios, ahora con implementos (palas de madera, botes de suavizante modificados a tales efectos, etc.).
- Los mismos ejercicios introduciendo la exigencia de la precisión.
- Juego de los 10 pases, con pelota (pies y manos), con discos voladores, con indiacas.
- Juegos predeportivos de fútbol, balonmano, baloncesto.
- Balontorre (con discos, con botes de suavizante).
- Baloncesto, balonmano, balonvolea, tenis, con botes de suavizante.
- Tenis con las manos, con palas de tenis, cortas, frontón.
- Béisbol con discos, con los pies y béisbol.

Modificaciones y beneficios

Estos alumnos han precisado una adecuación curricular para conseguir los objetivos generales de etapa. En ciertas áreas, estas adecuaciones han sido consideradas significativas, pues han debido suprimirse ciertos objetivos y contenidos. Esta adecuación en el área de EF ha sido conseguida sin necesidad de suprimir objetivos o contenidos, pero sí hemos modificado los recursos y las actividades propuestas, por lo que podemos decir que ha sido una adaptación «poco significativa» (Gallego, 1997).

Las modificaciones que a continuación se detallan han conseguido que los alumnos siguieran el curso con «normalidad», permitiendo estas pocas actuaciones una adecuada atención a la diversidad y una pequeña contribución a la escuela integradora:

En primer lugar, provocar el contacto de todos los alumnos y alumnas con los alumnos y alumnas con NEE, haciendo que todos los compañeros interactúen con ellos, con lo que conseguimos normalizar la situación. Los alumnos y alumnas con NEE reciben EF en las condiciones más normales posibles; el acercamiento de éstos hacia sus compañeros y el conocimiento de sus compañeros sobre ellos debe crear actitudes positivas hacia las diferencias.

En segundo lugar, resaltar la aportación positiva. Debido a sus dificultades, hemos de reconocer el esfuerzo que supone para estos alumnos y alumnas realizar las actividades que para sus compañeros son normales,

dando mayor valor a sus éxitos (goles, puntos...), con lo que atendemos al principio de individualización. Hemos adecuado su participación a sus características, con lo que se traduce en mayor oportunidad de éxito, que da lugar a mayor motivación.

Sus compañeros buscarán el que anoten ellos, pues, en lugar de un punto, podrán anotar dos; al conseguir esto, se produce mayor integración en el grupo, pues recibirá felicitaciones, alabanzas, y la integración social dará lugar a un incremento de la actividad física y a una valoración positiva de ésta.

En tercer lugar, disminuir su probabilidad de fracaso. Esto lo conseguiremos utilizando reglas que eviten que los alumnos y alumnas sean entorpecidos a la hora de sus ejecuciones, con marcajes, por ejemplo, y con una lectura de las reglas más relajadas que para los demás compañeros, lo que disminuirá sus aportaciones negativas.

Así, damos mayor tiempo al mecanismo de percepción, decisión y ejecución, con lo que las tareas, de por sí complejas, no incrementan su dificultad, posibilitando su éxito, lo que contribuye de nuevo a la integración social, pues sus compañeros no los perciben como torpes y no les regañan por sus continuos fallos.

Todas estas modificaciones propician una escuela para todos sin distinciones.

Estos alumnos y alumnas no habían tenido una integración real, no habían pasado de la mera integración física, es decir, que estaban en el aula, pero no se relacionaban, pues su percepción de incapacidad y el nivel de competición existente en las unidades didácticas predeportivas hacían que el resto de la clase optara por aparcarlos a un lado, produciéndose un efecto negativo, tanto motrizmente como socialmente, en los alumnos con NEE.

Con estas actuaciones, estamos incluyendo en nuestra labor docente los principios de normalización y de individualización; esta facilitación de los contenidos es lo que da sentido a esta adaptación curricular «poco significativa» (Gallego, 1997), aunque, para la consecución de una atención a la diversidad y de una escuela integradora, unas pequeñas modificaciones tuvieron unos beneficios bastante significativos (véase el cuadro 2).

Cuadro 2

MODIFICACIONES	BENEFICIOS
<p>1. Un jugador con NEE en cada equipo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Normalizar la situación. • Contacto directo de todos los alumnos y alumnas con sus compañeros con NEE. • Producir actitudes positivas en todos los alumnos y alumnas.
<p>2. Resaltar su aportación positiva. (Dando valor doble a sus goles, carreras, puntuaciones, obligando en las reglas, a que sea tenido en cuenta por los demás compañeros...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Individualizar la enseñanza (principio de individualización). • Porcentaje mayor de éxito, que se traduce en mayor motivación. • Al conseguir una carrera, un gol, la integración en el grupo es mayor, puesto que sus compañeros los alaban e introducen en el grupo, produciéndose una mejor socialización. • La integración social provoca un aumento de su actividad física.
<p>3. Disminuir su probabilidad de fracaso. (No contar la eliminación de los alumnos con NEE, para el turno al bateo. Aumentar el número de <i>strikes</i> necesarios para eliminarlos y dar como válidos los bateos denominados <i>foul</i>, en el béisbol, impedir su marcaje en los 10 pases, en balontorre...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar discriminaciones por parte de los compañeros (regañinas, críticas...). • Posibilitar su éxito, pues, ante la duda, los compañeros del equipo contrario querrán eliminar a un compañero que sí cuente para el turno al bate, dando el tiempo necesario, para que éstos consigan anotar. • Dar mayor tiempo al mecanismo de percepción-decisión-ejecución, con lo que se disminuye la complejidad. • Al disminuir la complejidad y la dificultad de las tareas provocamos un aumento en la probabilidad de éxito. • Una escuela para todos, sin distinciones.

Referencias bibliográficas

CASTAÑER, M.; CAMERINO, O. (1993): *La educación física en la educación primaria*. Barcelona. INDE.

- GALLEGO, J. (1997): «Atención a la diversidad educativa: adaptaciones curriculares», en DELGADO NOGUERA, M.A. (coord): *Formación y actualización del profesorado de educación física y del entrenador deportivo*. Sevilla. Wanceulen.
- MOSSTON, M. (1966): *La enseñanza de la educación física*. Buenos Aires. Paidós.
- PARRILLA, A. (1992): *La integración escolar como experiencia institucional*. Sevilla. GID.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1989): *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid. Gymnos.

Educación infantil y primaria

5

Una experiencia de evaluación de actividades motrices en educación infantil

AA.VV.¹

Planteamientos de evaluación en educación física

En anteriores trabajos sobre la temática de la evaluación en educación física, hemos defendido y desarrollado propuestas de evaluación fundamentalmente formativas. Una forma de conseguirlo es que los diferentes sistemas e instrumentos que se utilizan cumplan los siguientes seis criterios: adecuación, relevancia, veracidad, formativa, integrada y ética.

Lo que pretendemos conseguir es desarrollar unos sistemas e instrumentos de evaluación que:

- Consigan integrar la evaluación con los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje.
- Estén al servicio de la mejora del proceso de enseñanza, del aprendizaje del alumnado y del perfeccionamiento del maestro o maestra.
- Posean una orientación claramente formativa y continua.

Artículo publicado en *Aula de Innovación Educativa*, n. 115, pp. 19-23, octubre 2002.

- Sean viables en las condiciones habituales de trabajo de un maestro. Que supongan una ayuda y no una carga.

La evaluación en educación infantil

En los programas de educación física que estamos desarrollando en educación infantil desde hace cuatro años, siempre trabajamos en grupos de dos o tres personas. Una de ellas conduce la sesión y otra desempeña funciones de observación, que normalmente consisten en narrar sobre lo que acontece en la sesión y, en una segunda fase, ir elaborando las fichas de seguimiento del alumnado.

El sistema de evaluación formativa de educación infantil sigue las siguientes líneas de trabajo:

- Los narrados de las sesiones.
- Los ciclos de planificación-acción-análisis y replanteamiento que se llevan a cabo con cada grupo.
- Las fichas de observación del alumnado: fichas de seguimiento grupal e individual (FSG y FSI).

Los narrados de las sesiones

En la evaluación formativa, los narrados cumplen una triple función:

- Contienen información sobre el grupo, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que está teniendo lugar y sobre cada uno de los alumnos y alumnas; especialmente de los que requieren una atención especial.
- Facilitan los análisis que se realizan entre sesión y sesión, así como la toma de decisiones para la siguiente sesión por realizar.
- Permiten realizar un mejor seguimiento de estos procesos (tanto los grupales como los individuales), y sobre todo la toma de decisiones para irlos mejorando y reconduciendo, bien entre una sesión y otra, o bien en momentos puntuales a lo largo del curso.

Los ciclos de planificación-acción-análisis y replanteamiento

Cada sesión implica una planificación previa, una puesta en práctica, un doble análisis (el primero, al finalizar la sesión por el grupo de maestros;

el segundo, en la reunión del seminario o del grupo de trabajo correspondiente) y un replanteamiento de la actividad para la siguiente sesión, en función de lo observado y las decisiones tomadas al respecto.

Las fichas de seguimiento grupal e individual

Este tipo de instrumentos se basa en la observación de las actuaciones de los niños y niñas durante las sesiones, que son anotados en las fichas de seguimiento de los alumnos. Son de dos tipos: individuales (FSI) y grupales (FSG) (véanse los ejemplos en los cuadros 1 y 2 en las páginas siguientes).

Estas fichas constan de unos criterios de evaluación diseñados por el profesorado de cada grupo, y revisados y analizados en el seminario. Dichos criterios han de abarcar la totalidad de aspectos a evaluar; tanto los contenidos específicamente motrices como otros aspectos que se dan en la actividad (la higiene corporal, la sociabilidad, expresión oral y gráfica, etc.). Utilizamos dichos criterios porque nos van a servir para obtener información sobre todos esos aspectos, permitiendo hacer una valoración más sistemática de sus progresos, así como intervenir sobre su evolución y mejora.

Descripción de las fichas de evaluación

A. Ficha de seguimiento individual (FSI) (véanse los cuadros 1 y 3)

En la parte superior se anotan los datos identificativos (colegio, curso, nombre del alumno o alumna, actividad, momento temporal). En el cuadro de datos hay una primera columna que contiene los criterios de evaluación que se utilizan, luego una serie de columnas para anotar en diferentes sesiones el grado de consecución de dichos criterios (a través de una escala verbal explicada bajo la ficha) y una última columna para anotar «observaciones».

Su utilización es necesaria y útil, puesto que con ella podremos conocer todos aquellos percances que se produzcan en la actividad y además comprobar cómo evolucionan los niños y cómo varían las actividades y su nivel de complejidad. La información recogida nos sirve para mejorar nuestras sesiones, para variar la ficha y, sobre todo, para saber cómo hacer evolucionar y mejorar la motricidad de los niños.

B. Ficha de seguimiento grupal (FSG) (véanse los cuadros 2 y 4)

En un primer cuadro se anotan los datos identificativos del centro, grupo, fecha, etc. En el cuadro de datos hay una primera columna en la que

Cuadro 1. Ficha de seguimiento individual

Grupo: 3 años						
Alumno: Apellidos:				Nombre:		
ASPECTOS DE EVALUACIÓN						OBSERVACIONES
A. SOCIABILIDAD						
1. Respeto la normas						
2. Cuida el material						
3. Respeto a los compañeros						
4. Atención						
B. CONTROL CORPORAL						
5. Control motriz						
6. Equilibrio						
7. Actitud postural						
C. HABILIDADES FÍSICAS BÁSICAS						
8. Andar						
9. Correr						
10. Saltar						
11. Gatear						
12. Girar						
D. EXPRESIÓN						
13. Oral						
14. Gestual-corporal						
OTROS ASPECTOS						
N = nada MP = muy poco P = poco B = bastante M = mucho						

Cuadro 2. Ficha de seguimiento grupal

Grupo: 3 años																	
Fecha de observación:								Observadora-observador									
CRITERIOS APELLIDOS Y NOMBRE	A				B				C				D				OBSERVACIONES

se anotan los nombres del alumnado. Las siguientes columnas pertenecen cada una a uno de los criterios de la ficha individual, y sirven para anotar el grado de consecución de dicho criterio (a través de una escala verbal explicada bajo la ficha) y una última columna para anotar «observaciones». Este instrumento tiene una doble utilidad:

- Facilita enormemente la recogida de la información, y posteriormente esos datos se pasan a las fichas individuales.
- Permite aportar información significativa sobre el proceso de aprendizaje de cada alumno y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se está desarrollando, de forma que facilita el análisis en el grupo y la toma de decisiones para ir haciendo evolucionar dichos procesos.

Presentación de experiencias

La primera experiencia que presentamos se lleva a cabo un grupo de 3 años, y, como puede observarse, se trata de una ficha de seguimiento genérica, que puede aplicarse para un período de tiempo largo. La segunda experiencia se lleva a cabo con un grupo de 5 años en otro colegio diferente, y puede ser un buen ejemplo de cómo la ficha de seguimiento puede adaptarse también al trabajo específico sobre contenidos más concretos (en este caso el «equilibrio»).

Cuadro 3. Ficha de seguimiento individual

Grupo: 3 años						
Alumno: Apellidos:				Nombre:		
ASPECTOS DE EVALUACIÓN						OBSERVACIONES
A. EQUILIBRIOS						
1. Subir y bajar solos (sin ayuda)						
2. Subir y bajar con otros						
3. Cruzarse (superficie reducida)						
4. Sobre una pierna						
5. Equilibración de objetos						
6. Deslizarse						
B. OTROS ÁMBITOS						
7. Verbalizar						
8. Interacción con el otro						
9. Integración en el grupo						
10. Respeto de turnos						
11. Cuidado del material						
OTROS ASPECTOS						
N = nada MP = muy poco P = poco B = bastante M = mucho						
(o Escala de porcentaje de logro estimado: MB: 100 %; B: 80 %; R: 50 %; M: 30 %)						

Primera experiencia

Estructura del instrumento

Los criterios de evaluación que se llevan a cabo en el grupo de 3 años se organizan en torno a cuatro grandes aspectos: sociabilidad, control corporal, habilidades físicas básicas y expresión.

Cuadro 4. Ficha de seguimiento grupal

Grupo: 5 años												
Fecha de observación:						Observadora-observador						
CRITERIOS APELLIDOS Y NOMBRE	A EQUILIBRIOS					B ÁMBITOS					OBSERVACIONES	

Estos cuatro apartados se relacionan directamente con la actividad que desarrollamos (véanse los cuadros 1 y 2). A continuación hablamos un poco de cada uno de ellos:

- *Sociabilidad*: Se refiere a todos aquellos aspectos que tienen que ver con el comportamiento y con la participación e integración de niños y niñas. Incluimos todos los criterios que se refieren a normas, compañerismo, atención.
- *Control corporal*. Aquí nos referimos a cuestiones de coordinación y control del propio cuerpo. En este caso estamos evaluando criterios como: el control motriz del cuerpo al realizar movimientos, cambios de dirección y sentido, el equilibrio y la actitud postural.
- *Habilidades físicas básicas*. Es conveniente conocer cuál es el grado de desarrollo de los niños en estas habilidades, así como facilitar el que vayan descubriendo sus propias posibilidades y limitaciones. También nos interesa saber de qué manera, por dónde y por qué utilizan el juego simbólico en este tipo de actividades.
- *Expresión*: La dividimos en tres criterios; oral (en las verbalizaciones), gestual y corporal (toda la sesión) y su expresión gráfica (en los dibujos que realizan sobre la sesión tras su desarrollo).
- *Otros aspectos*: Se refiere a aquellos aspectos o criterios que la maestra puede incluir en la sesión en un momento dado porque se estén trabajando, o porque lo estima oportuno para conseguir información. Sería conveniente, por tanto, que cada maestra añada otros aspectos que considere oportunos o adapte el resto.

Hidden page

De lo que no cabe duda que el instrumento en sí sirve para mejorar mucho el proceso de E/A, ya que permite ir adaptando las sesiones al ritmo de aprendizaje de los niños y niñas, y a sus intereses y necesidades, ya que el seguimiento es diario.

Problemas que pueden surgir

Si no se realiza el trasvase de información de las fichas de observación grupales a las individuales, es más difícil ver de manera clara la evolución de cada niño y el seguimiento es mucho menos individualizado, aunque el hecho en sí de tener que rellenar dichas fichas, ya hace que se esté más pendiente de la sesión y de todos los aspectos que intervienen en ella.

Si no se dispone de otras compañeras que colaboren en esta función, una solución sencilla es fijarse un poco más cada día en unos pocos niños (entre 4 y 8, en función de la capacidad de observación de cada maestra), y al final de la clase anotar rápidamente dichas observaciones en la ficha de seguimiento grupal. De esta forma se consigue observar a todos los niños del grupo cada 3 o 4 sesiones, permitiendo un seguimiento bastante sistemático a lo largo de cada trimestre y curso académico.

Nota

1. V.M. López Pastor, B. Aldama, Á. Miguel, S. Gómez, R. Galán, R. Hidalgo, D. Pérez Brunicardi, M.ªT. Archilla. Seminario de EF en educación infantil. E.U. Magisterio de Segovia.

Referencias bibliográficas

- LÓPEZ PASTOR, V.M. y otros (1998): «Un seminario de educación corporal y motriz en educación infantil», en *Actas XVII Congreso Nacional de EF*. Huelva, pp. 1385-1398.
- LÓPEZ PASTOR, V.M. (1999): *Prácticas de Evaluación en Educación Física: Estudio de Casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Valladolid. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.

- (coord.) (1999): *Educación Física, Evaluación y Reforma*. Segovia. Diagonal.
- (2000): «Buscando una evaluación formativa en educación física: análisis crítico de la realidad existente, presentación de una propuesta y análisis general de su puesta en práctica». *Apunts*, 62, pp. 16-26.
- y otros (2001): «Evaluación y enfoque curricular en la enseñanza de la educación física: una opción y una propuesta de acción». *E+F*, 6, pp. 24-28.
- y otros (2001): «Un seminario permanente de educación física en educación infantil. Funcionamiento, planteamientos básicos y algunas experiencias», en *I Congreso Aragonés de Educación Física*. Jaca (Huesca). Universidad de Zaragoza.

6

Historias en la educación física

Pep Comellas, Montse Garcia, Ester Plans, Joan Ros
CEIP Riu d'Or. Santpedor (Barcelona)

Nos ha parecido interesante presentar esta experiencia porque, tras haberla llevado a la práctica, nos han sorprendido sus resultados. Cada historia transporta a los niños y las niñas a un mundo de ilusión y fantasía. Es cierto que comportan algo más de preparación, pero el trabajo se ve compensado por la motivación que muestran las niñas y los niños durante cada sesión. En cualquier caso, presentamos dos historias significativas.

Lo que pretenden las «historias» es organizar el área de modo que, en una misma sesión, se trabajen contenidos de distintos bloques unidos por un eje de animación que actúa como elemento motivador. A la vez, este sistema permite:

- Establecer un puente entre la metodología empleada en la psicomotricidad de parvulario y la educación física de primaria.
- Lograr una buena predisposición inicial.
- Convertir a los niños y las niñas en protagonistas de la historia y canalizar el placer y los conflictos mediante el juego simbólico.
- Trabajar un amplio abanico de contenidos desde los distintos bloques de la educación física en este ciclo.
- Favorecer la participación de todos los niños y las niñas por no ser actividades de dificultad o competitivas, lo cual permite disfrutar del proceso y no de los resultados.

- Ofrecer una amplia variedad de actividades y materiales en cada sesión.
- Enfocar la expresión corporal de una manera lúdica e interrelacionada con los restantes bloques de la educación física.
- Establecer un vínculo con las celebraciones de la escuela y los proyectos de trabajo.
- El juego simbólico es una herramienta que ayuda a resolver problemas de personalidad.

Valoración

Tras haber llevado a cabo estas sesiones con distintos grupos de ciclo inicial y en distintas escuelas, es obligado realizar algunas reflexiones que pueden ayudar a todos los maestros y las maestras que se animen a ponerlas en práctica.

- Estas actividades están pensadas para unos grupos concretos, en unas situaciones concretas. Al llevarlas a la práctica será preciso adaptarlas al grupo en cuestión, teniendo en cuenta todos los factores que influyen en él.
- El enseñante debe sentirse cómodo en la actividad que va a llevar a cabo e identificarse con el papel que le corresponde desarrollar.
- Cada actividad, en mayor o menor medida, utiliza material o elementos que no son propios del gimnasio y que hay que conseguir o preparar previamente. Pero eso no debe asustarnos. Los resultados compensan el trabajo inicial.
- Al ser actividades no competitivas, en las que no importan el éxito ni el fracaso individuales, sirven para favorecer la autoestima de niños y niñas con problemas de seguridad, confianza o integración.
- Satisface ver que, además de conseguir los objetivos planteados, los niños y las niñas han disfrutado con las actividades.

Las «historias» forman uno de los bloques que se trabajan en la educación física. Pero es sólo eso, un bloque más. No todas las sesiones son de ese estilo. Poner una «historia» de vez en cuando da una nota de color a la tarea diaria. Es como una pequeña fiesta en medio del año.

Hidden page


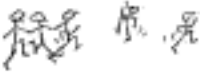
Hidden page

Hidden page

CICLO: INICIAL U.P.: HISTORIAS SESIÓN 2: EL CABALLERO Y EL HADA

Objetivos: Discriminar estímulos auditivos que condicionen movimiento. Seguir un ritmo determinado con el movimiento corporal. Interpretar consignas relativas a nociones de orientación espacial. Agruparse por parejas sin hacer discriminaciones. Aceptar y respetar la diversidad de las compañeras y los compañeros. Ejecutar movimientos controlando la tensión y la relajación.

Método: descubrimiento guiado. **Espacio:** gimnasio o patio.

Tiempo	Tipo de actividad	Observaciones	Gráfico
15'	<p>Predisposición</p> <p>Antes de salir de clase se les explica que irán hacia el patio o el gimnasio con el máximo silencio, ya que la historia de hoy va de ruidos y sonidos. El niño y la niña que estén más callados serán el caballero y el hada. El hada llevará una cinta y el caballero, una corona o cualquier otro atributo adecuado. Narración del cuento <i>El caballero y el hada</i> (véase el anexo).</p>	<p>La elección del caballero y el hada puede ser distinta de la propuesta.</p>	
40'	<p>Principal</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>En busca de hadas y caballeros.</i> El caballero y el hada persiguen a los demás. A medida que van capturando a los compañeros y las compañeras, forman dos cadenas (juego de la cadena). • <i>Sigue la consigna.</i> Todos repartidos por el espacio, a la voz de «hada», todos se suben a un lugar alto; a la voz 		

Hidden page

El material reciclable en la educación física

Elies Allès, Joan Llodrà
CP Felip Bauçà

La principal motivación para llevar a cabo esta experiencia ha sido la de aportar, desde el campo de la educación física, un trabajo específico en el tratamiento de los diversos temas transversales que se contemplan en el currículo y que deben abordarse desde todas las áreas de un modo interdisciplinario.

Por este motivo, siguiendo una línea ya marcada en nuestro centro en cuanto al reciclaje de residuos para las realizaciones plásticas, se nos ocurrió esta experiencia para lograr mayor motivación y participación de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje.

Los temas transversales que de alguna manera han tenido un tratamiento específico mediante esta experiencia han sido los que indicamos a continuación.

Educación del consumidor

En la sociedad actual muchos niños y niñas se mueven por el consumismo y la imagen que la televisión y otros medios publicitarios nos muestran. Una de estas imágenes es el consumo de unas determinadas marcas y

la práctica de unas actividades muy concretas, siempre intentando conseguir un público adepto.

Nuestra intención con esta experiencia es utilizar un material de desecho para buscarle una funcionalidad en el campo de la educación física que, al mismo tiempo que permite cubrir objetivos estrictamente de nuestra área, permite conseguir el objetivo de consumo responsable por parte del alumnado y evitar actitudes consumistas.

Educación ambiental

Tema que puede vincularse estrechamente al anterior en cuanto a la reutilización de un material de desecho que permite el reciclaje y evita el consumismo.

Desde esta aportación se puede conseguir una concienciación del alumnado respecto del reciclaje de objetos y cosas que ayudará a conservar el medio ambiente.

Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos

Siguiendo nuestra trayectoria de no discriminación por razón de sexo, consideramos que esta experiencia facilita, aún más, la participación del alumnado de ambos sexos, ya que los deportes alternativos que se van a fomentar no han sido «etiquetados» como exclusivamente «para hombres» o «para mujeres».

Otras motivaciones para llevar a cabo esta experiencia han sido:

- Suplir la falta de material causada por los déficits presupuestarios.
- Conseguir una interrelación más directa con otras áreas (se podrán trabajar en el área de plástica las modificaciones necesarias para reconvertir el material de desecho en objetos útiles).

Desarrollo y aplicación

Esta experiencia se desarrolló durante el curso 1996-1997 con la colaboración del profesorado del tercer ciclo de primaria para realizar las modi-

ficaciones oportunas en el material de desecho durante las sesiones de plástica de sus grupos.

La experiencia se concretó en una serie de fases que exponemos a continuación:

1. Elaboración de unas fichas-tipo de clases de material susceptible de modificaciones para ser reutilizado, y también la estructuración de su posible uso.
2. Aportación, por parte de los alumnos y las alumnas, de material de desecho con la posibilidad de ser reutilizado. Desde un principio se les dio una serie de orientaciones sobre el tipo de material que podía servir, pero aportaron todo tipo de material, y podemos decir que se sintieron verdaderamente motivados en la realización de esta experiencia.
3. Selección del material aportado, clasificándolo según su posible uso.
4. Modificaciones y adaptaciones de los diversos materiales a partir de nuestras orientaciones durante las clases de plástica de los grupos de tercer ciclo.
5. Personalización del material introduciendo los aspectos artísticos y creativos en cada una de las piezas.
6. Experimentación del material utilizando las fichas de uso de material elaboradas en la primera fase.

A continuación presentamos algunas de las propuestas llevadas a cabo para aplicar esta experiencia. En cada una figura una ficha de material en la que consta, por una parte, el tipo de material y las modificaciones que han sido necesarias, y, por otra, sugerencias de uso y funcionalidad del material tratado. En segundo lugar figuran una o dos fichas de posible uso del material, en las cuales se hacen constar los objetivos específicos de nuestra área de educación física, ejercicios para realizar y algunas observaciones al respecto.

Botellas de plástico 1

Ficha de material

- *Material:* Botellas de plástico de agua (1,5 litros).
- *Modificaciones realizadas en el material:* En este caso las modifi-

Hidden page

Hidden page

- Diseñar una plantilla.
- Recortar los tableros de madera según la plantilla (esta fase se ha realizado en el taller de la escuela).
- Pintar según la creatividad y la iniciativa personal de los alumnos.
- Clavar con grapas las tiras de piel, tela o *skai* que realizan la función de sujeción a la mano.

Uso del material

- *Actividad:* Juegos con palas, individuales y colectivos.
- *Objetivos:*
 - Mejora de la coordinación en general y de las habilidades más específicas.
 - Mejora de la agilidad.
- *Ejercicios:*
 - Por parejas: pasarse la pelota sin que se caiga al suelo.
 - Bádminton adaptado: con un campo de acuerdo con las disponibilidades e introduciendo cambios en las reglas en cuanto al número de jugadores, número de golpes que se pueden dar antes de pasar la pelota, permitir que la pelota se caiga una vez al suelo...
- *Material utilizado:* El material utilizado en estos ejercicios han sido las palas realizadas por los propios alumnos, pelotas viejas de tenis aportadas por el alumnado, cinta adhesiva de color para señalar los límites del campo y cordeles para hacer la función de redes.

Indiakas caseras

Ficha de material

- *Material:* Trozos de esponja, bolsas de plástico, plumas, cordel fino, porexpan de embalajes.
- *Modificaciones realizadas en el material:* Se coge un trozo pequeño de porexpan como base y se le clavan las plumas. Esta base se rodea de esponja para que sea el cuerpo de la indiaka y después se ata con bolsas de plástico y cordel.
- *Uso del material y funcionalidad:* El material elaborado es simple-

Hidden page

Hidden page

Hidden page

Grado de participación en cuanto al uso y la creatividad mostrada en el material y los juegos

En este aspecto los alumnos han mostrado toda su inventiva en la utilización de los materiales, tanto en juegos colectivos como individuales, creando sus propias normas de organización y funcionamiento.

Educación secundaria

Hidden page

¿De los currículos incomunicados a la educación comunicativa? Responsabilidades desde el área de educación física

Marta Carranza

Instituto Municipal de Educación. Barcelona

Josep Maria Mora

IES Roses II. Gerona

Los medios de comunicación están cada vez más presentes y más diversificados en la vida de los chicos y las chicas. En 1980, la UNESCO ya alertaba del riesgo que suponía para los más pequeños el aumento de horas de televisión, y aconsejaba a educadores y educadoras que abriesen los ojos ante esta nueva y atractiva fuente de conocimiento, o a menudo de conocimiento mediatizado, y que incluyesen en sus programas los contenidos adecuados para ofrecer al alumnado los conocimientos, las técnicas y las actitudes necesarias para favorecer la aparición de una conciencia crítica ante el alud de informaciones, noticias y relatos que día tras día nos facilitan los medios de comunicación.

En estos momentos se insiste en culpabilizar a los medios de comunicación de los valores, las actitudes y las creencias que, poco a poco, ganan

terreno en nuestras vidas, pero ¿quién o quiénes son en realidad las personas responsables de ellos? Actualmente ya no se trata únicamente de la televisión, la radio o la prensa escrita, sino que se les suman las nuevas tecnologías de la información, que ofrecen un atractivo muy especial a la juventud, que cuenta con un acceso muy directo a ellas. Hay que decir también que, en cuanto a las ciencias de la educación, no se ha avanzado al ritmo acelerado en el que mejoran las técnicas para acercarnos a las noticias o las estrategias para vender mejor ese o aquel producto. La revolución que todos y todas hemos vivido en relación con el acercamiento de la noticia —desde el punto de vista tecnológico— no ha ido acompañada de suficiente investigación, ni de la reflexión teórica ni del debate que le correspondía a la pedagogía y la didáctica. ¿Son conscientes los medios de comunicación de su poder educativo cuando elaboran una noticia o cuando piensan unos titulares? ¿Existe algún límite ético o moral en el momento de tergiversar un hecho para convertirlo en más vendible y atractivo? ¿Es posible pensar en un pacto social con los medios con el objetivo común de educar a las nuevas generaciones a partir del respeto y la responsabilidad?

Pensamos que, para poder lograr algún resultado ante este conflicto, es preciso avanzar en distintos aspectos:

- Se hace evidente la necesidad de aproximar a profesionales de la educación y de los medios de comunicación. Se hace imprescindible crear espacios en los que las educadoras y los educadores expliquen a los responsables de los medios cuál es la batalla diaria en las aulas y que expresen su impotencia ante la fuerza educativa de algunos medios. Hay que hallar complicidades que con seguridad favorecerán a ambos ámbitos: el de la comunicación y el de la educación¹.
- Es necesario e imprescindible optar por una actitud de resistencia hacia las nuevas formas dominantes de nuestro contexto social, lo cual se hace más evidente cuando hablamos de deporte o actividad física. Parafraseando a Ventura (1993), sería una grave irresponsabilidad y una anomalía social no desarrollar una pedagogía crítica y de resistencia, ya que sin ellas nuestras capacidades para actuar humanamente quedarían paralizadas.
- Desde los centros docentes, hay que aprender a comunicar, hay que aprender a interpretar la noticia, el titular, el mensaje, desde una vertiente crítica. En cuanto a los medios televisivos, será nece-

Hidden page

chicas dispongan de sofisticadas máquinas expendedoras de bebidas y bollería de dudoso compromiso ético o alimentario, pero de fuerte incidencia publicitaria.

El área de educación física frecuentemente ha dado a conocer propuestas innovadoras, como lo demuestra la cantidad de publicaciones existentes al respecto en relación con la interdisciplinariedad y la transversalidad de los contenidos. Además, desde esta área se puede aportar mucho, dado el alto porcentaje de medios de comunicación que dedican una buena parte, si no la totalidad, de sus informaciones en el mundo del deporte. La concepción de la actividad física vinculada a la salud y al equilibrio personal que queremos transmitir como profesionales de la educación física, lamentablemente todavía es muy vulnerable, y puede ser fácilmente desbancada o anulada por alguno de los mil asuntos deportivos, o noticias de estos asuntos, que inundan los ojos y los oídos de nuestros chicos y chicas.

Es necesario que los medios de comunicación demuestren una especial sensibilidad al tratar la información con que se dan a conocer las noticias del mundo de la actividad física.

En este artículo queremos ofrecer algunas ideas prácticas para tratar el tema que nos ocupa (véase el cuadro general de actividades, p. 94). La publicidad es el arte de convencer, pero... ¿a qué precio?

Actividades

Modelos por un día. Actividad 1

En muchas ocasiones los medios de comunicación (televisión, radio, periódicos, revistas, etc.) recrean situaciones que tienen como base la actividad física en una de sus múltiples vertientes. En la mayoría de situaciones se intenta mostrar los valores positivos que comporta esta práctica, aunque no deja de ser menos cierto que el culto al cuerpo (los intencionalmente publicitarios «cuerpos Danone»), de modo exagerado, puede provocar graves trastornos, no solamente a nivel físico, sino también psicológico, al intentar conseguir que nuestro cuerpo se parezca al de aquellos modelos publicitarios que constantemente mitifica nuestra sociedad. En el área de educación física se trabaja el cuerpo de mil maneras distintas, pero en todo momento se parte del de cada uno, y en ningún caso se pretende llegar a un estereotipo de la propia imagen.

Hidden page

- ¿Cómo crees que es la relación de los medios de comunicación con el deporte?
 - Los medios de comunicación son un negocio y utilizan toda la información para enriquecerse.
 - A través de los medios de comunicación podemos conocer deportes que son nuevos para nosotros.
 - Los medios de comunicación favorecen solamente a los deportes que atraen a las masas y discriminan a los deportes minoritarios.
 - Se trata de manera distinta la información deportiva que se facilita sobre equipos femeninos que la que se facilita sobre equipos masculinos.
 - Las personas con discapacidad quedan marginadas del deporte, por culpa de los medios de comunicación.
 - Los medios de comunicación nos aproximan a competiciones deportivas a las cuales no podríamos asistir, ya sea por lejanía, por precio, etc.
 - Sin los medios de comunicación, el deporte no tiene sentido.

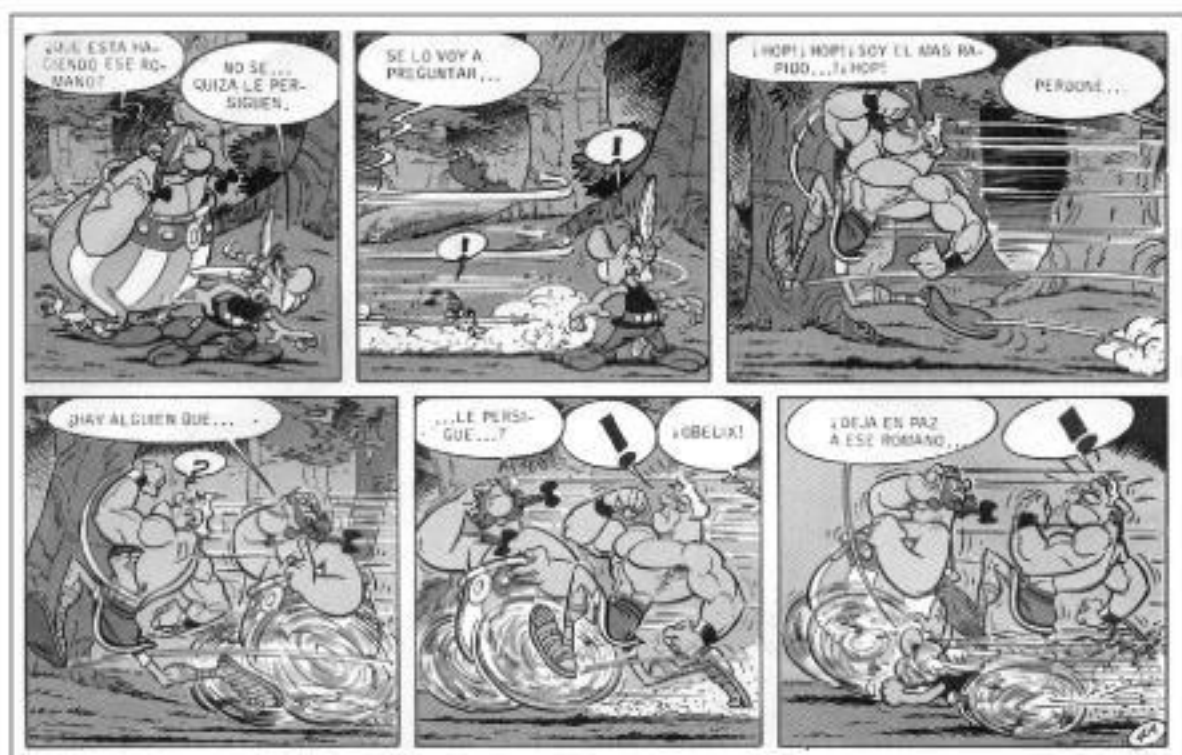
Localiza tres periódicos de ámbito general y tres periódicos estrictamente deportivos y analiza los titulares de prensa que aparecen agrupándolos según los valores de transmisión (positivos, negativos). ¿Qué conclusión se desprende de esta agrupación?

VALORES POSITIVOS	VALORES NEGATIVOS
•	•
•	•
•	•
•	•
Conclusión:	

Astérix en las Olimpiadas. Actividad 3

Unos de los héroes infantiles por excelencia –y no tan infantiles– son los protagonistas de los cómics de Astérix y Obélix, donde se viven mil y una aventuras con algún que otro consejo para un mundo más justo, solidario y respetuoso con las diferencias. En las viñetas de la página siguiente encontrarás una historia inacabada extraída del cómic número 5 de la

colección, titulado *Astérix en las Olimpiadas*. Individualmente, intenta continuar el cómic con seis viñetas más, con el firme propósito de que el centurión no se sienta tan afligido por lo que le acaba de suceder.



Yo soy publicista. Actividad 4

Junto con el área de tecnología, diseñad un cartel en el que aparezca un lema o un eslogan referente al juego limpio para colocarlo en los campos de

deporte municipales, en el polideportivo, en las instalaciones deportivas del centro, etc. Para trabajar el eslogan, se forman grupos de tres. Cada grupo elabora un eslogan y, posteriormente, todo el grupo vota el que más le gusta y se escoge el más votado para darlo a conocer a la comunidad educativa. Para favorecer el proceso creativo, se puede proporcionar al alumnado una lista de palabras clave o ejemplos conocidos de eslóganes, como por ejemplo:

- No juegues con el juego, juega limpio.
- Cuando entres en juego, disfruta, siempre es mejor.
- Aplauda el esfuerzo tanto como los aciertos.
- Con los amigos o los compañeros de juego, va por delante de la deportividad.
- Juego limpio, el mejor resultado.

Chicas y publicidad. Actividad 5

Ved el *spot* publicitario de un alimento dietético cuya firma patrocina a la selección olímpica española Sydney 2000. Empresa publicista: Bassat, Ogilvy & Mather².

Voz en *off* del anuncio.

Pregunta: ¿Es verdad que las chicas guapas sois tontas?

Respuesta: ¿Y tú todavía te lo crees?

P.: Para tí, lo más importante es cuidarte, ¿verdad?

R.: Hombre, lo normal.

P.: ¿Comes pan integral Silueta por la fibra, las vitaminas, los minerales...?

R.: Me gusta comer sano.

P.: Y ahora al gimnasio y a sudar en la sauna, ¿eh?

R.: No, me voy a trabajar.

P.: ¿A trabajar?

R.: Soy cirujana.

Analizad este diálogo en grupo y realizad el ejercicio siguiente.

Un señor se acerca a Ana a la salida del instituto y le dice que es la persona idónea para hacer un anuncio de televisión de un producto deportivo. Tras la sor-

presa inicial, habla con su familia y decide pedir el guión y las características del anuncio.

Una vez leído el guión, se da cuenta de que fomenta modelos machistas (con ayuda del profesorado, hay que elaborar una lista de anuncios que reproducen un modelo estereotipado de la mujer), con los cuales no está de acuerdo en absoluto. Decide reelaborar el guión eliminando este matiz discriminatorio.

Teniendo en cuenta que un *spot* es un mensaje televisivo breve que comunica las características de un producto o de un servicio, diseñad, en grupos de tres, las dos versiones del *spot* de Ana y posteriormente representadlo delante del grupo clase, considerando los aspectos siguientes: duración (30 segundos), producto que se ofrece, diálogo, imagen y vestuario, música, movimientos de los personajes, eslogan o mensaje que se pretende transmitir.

Crónica de prensa. Actividad 6

Selecciona un acontecimiento deportivo de tu entorno más cercano, a partir del cual deberás elaborar una crónica que será difundida por un medio de comunicación (televisión, radio, prensa). Será necesario tener presente el titular de la crónica (corto, llamativo, etc.), qué mensaje se desea destacar, la extensión, a quién se dirige, qué valores quiere transmitir, etc. La crónica deberá redactarse de dos maneras distintas. En una primera versión –o «crónica negra»–, se destacarán los aspectos menos educativos (violencia, agresividad, rivalidad, etc.). La segunda versión –o «crónica blanca»– deberá destacar el respeto hacia el adversario y el juego limpio, o al menos tendrá que ofrecer una versión positiva del acontecimiento.

CRÓNICA NEGRA	CRÓNICA BLANCA
Título:	Título:

Hidden page

ACTIVIDAD	OBJETIVOS	VALORES DE TRANSMISIÓN	NIVEL DE DEBATE Y DE APLICACIÓN
	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar conciencia del papel de la publicidad actualmente. 	Trabajo en equipo. Corresponsabilidad social.	Ciclo superior de primaria y secundaria.
Chicas y publicidad	<ul style="list-style-type: none"> • Despertar la actitud crítica hacia el fenómeno publicitario actual. • Ser muy consciente de los valores y los contravalores que transmiten disimuladamente los mensajes publicitarios. 	Igualdad entre géneros. Reconocimiento y respeto.	Parejas y grupo-clase. Ciclo superior de primaria y secundaria.
Crónica de prensa	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar las técnicas básicas para elaborar una crónica. • Aprender a abstraer los hechos más relevantes en función del mensaje que se desea dar. • Valorar las actitudes que destaquen por su «deportividad». 	Deportividad. Respeto hacia los demás.	Trabajo individual. Ciclo superior de primaria y secundaria.

Notas

1. PROYECTO EDUCATIVO DE CIUDAD (2002): *Jornades Comunicar i Educar*. Barcelona.
2. Se puede sustituir este anuncio por otro también de carácter sexista.

Referencias bibliográficas

MURO, M.M.; SALLEN, S.; TALAVERO, A. (1993): *Civisme a l'esport*. Vic. Eumo. Senderi, 3.

- NEBOT, A.; NÚÑEZ, G.; PADROL, J.M. (1998): *Imatge i comunicació. Educació visual i plàstica*. Crèdit 3 ESO. Barcelona. Casals.
- GOSCINNY, R.; UDERZO, A.: *Astérix en las Olimpiadas*. Barcelona. Grijalbo/Dargaud. (Colección Astérix y Obélix, n. 5).
- IBÁÑEZ, F. (2002): *Mortadelo y Filemón. Operación Triunfo*. Barcelona. Ediciones B.

9

Actividad física y cooperación La educación para el desarrollo en el marco de la educación física

Carme Torres

*Pedagoga y maestra de primaria de educación física
CEIP Salvador Espriu (San Feliu de Llobregat)*

Este artículo nace de la reflexión personal que, como maestra especialista en educación física y cooperante en países en vías de desarrollo, he efectuado en torno a la educación física y la educación para el desarrollo.

No me agradaría caer en la trampa de explicar situaciones puntuales, imágenes de unos momentos, las simples anécdotas, sino que me agradaría tratar el tema de una perspectiva global.

La cooperación *in situ*, la acción, tiene sentido en el momento en que es fruto de un compromiso nacido del conocimiento y la sensibilización acerca del tema. Cooperar no es sólo actuar, sino que pasa antes por una comprensión de la realidad norte-sur, una concienciación, que lleva al compromiso hacia esta situación. Por eso, inicialmente, lo más importante es facilitar un cambio de actitudes y un comportamiento a favor de la justicia, la tolerancia, la cooperación y la solidaridad que más adelante conduzca

hacia el compromiso individual y colectivo. Es aquí donde, nosotros, enseñantes, podemos intervenir.

Es posible que, inicialmente, parezca difícil ver el vínculo que hay entre la educación para el desarrollo y la educación física, pero nuestra área es, a través del movimiento, un factor importante en el desarrollo integral del individuo y constituye un espacio privilegiado para la educación de valores y actitudes desde la transversalidad.

Los contenidos de la reforma educativa responden a tres cuestiones: *qué se ha de saber, qué se ha de saber hacer y qué se ha de ser*. La educación para el desarrollo reclama también *conocer, sentir y actuar*. Conocer la realidad de los países en vías de desarrollo, sentir vivencialmente esta realidad, concienciarse y comprometerse, con la acción, para cambiar esta realidad social.

Educación física y educación para el desarrollo

La educación para el desarrollo tiene como objetivo formar personas despiertas y críticas que se comprometan en participar en el esfuerzo de asumir un desarrollo más justo y solidario. La educación para el desarrollo es, en primer lugar, una cuestión de actitudes, una postura ante los grandes problemas o las grandes causas de nuestro tiempo.

Es cierto que la realidad de los países en vías de desarrollo, las desigualdades sociales y económicas que se dan, son tan complejas, que se necesitan unos contenidos conceptuales, pero este conocimiento pasa por actividades vividas en la propia piel.

En el marco curricular de la educación física se encuentran dos objetivos generales que conectan plenamente con la educación para el desarrollo:

- Tomar conciencia de la propia situación motriz en el espacio y en el tiempo en relación con las otras personas, con los objetos y en medios diversos.
- Acceder al comportamiento social que facilite el crecimiento individual mediante la participación solidaria, la responsabilidad y el respeto a las otras personas y, especialmente, la utilización de las relaciones de cooperación indispensables en toda actividad física colectiva.

Tomar conciencia del propio cuerpo en relación con las otras personas pasa por conocer las realidades de los otros y aceptarlos. A menudo, en nuestras clases encontramos chicos y chicas que rechazan ir con un determinado compañero o compañera o darle la mano al efectuar una danza. Es necesario aprovechar estas situaciones para trabajar actitudes de tolerancia en nuestro alumnado. Hoy es un compañero o compañera, mañana puede ser una personas de otra cultura, de otro sexo, de otra religión. Hay que aprender a convivir dentro de una realidad cada vez más multiétnica y multicultural y eso pide aceptar a la otra persona.

Acceder al comportamiento social pasa por la regulación de la propia conducta en los juegos y actividades de equipo, y hay que aprovechar estas actividades para educar a nuestro alumnado en actitudes de solidaridad, justicia y cooperación que les hagan ciudadanos y ciudadanas del mundo.

La educación física basa sus procesos de enseñanza-aprendizaje en las actividades vivenciadas por el alumno y la alumna y nos ofrece la posibilidad de vivir situaciones similares a las que padecen, a mayor escala, los países subdesarrollados. ¿Quién no se ha sentido impotente ante una decisión arbitral injusta? ¿O qué se siente cuando se es excluido de la actividad física por una razón discriminatoria (ser niña, ser gordo, etc.)? ¿O quién no ha padecido, en la propia piel, el juego bruto y la agresión en las actividades colectivas? Situaciones de la vida diaria, en nuestras sesiones, que nos permiten sentir y entender muchos de los grandes problemas de los países que se hallan en vías de desarrollo.

Así pues, el currículo de la educación física nos permite trabajar la educación para el desarrollo desde dos grandes contenidos básicos:

- *El cuerpo y la actividad física* como medio para relacionarse.
- *El juego y las actividades de equipo* como situaciones ideales para aprender a cooperar.

El cuerpo y la actividad física

La educación física es un factor clave en el proceso de socialización de la persona y contribuye a su calidad de vida. El conocimiento corporal, el dominio de la acción motriz en el espacio y la implicación de cada uno en las relaciones afectivas que se establecen, ayudan en este proceso.

La actividad física, «todo aquel movimiento físico del cuerpo humano puede realizar cualquier tipo de acción por elemental que sea», desempeña un papel muy importante en el desarrollo global de la persona.

Cada una de nuestras acciones cotidianas van acompañadas de la acción física, pero la evolución de ésta en relación al medio natural está integrada en las relaciones sociales, culturales y económicas de una sociedad. Antiguamente, el hombre vivía de la caza, la agricultura, la ganadería, formas de vida que requerían una actividad física continuada. Actualmente, sin embargo, los avances de nuestra sociedad han limitado gran parte de esta actividad física. Muchas personas pueden prescindir completamente del ejercicio físico en su actividad diaria, y por eso necesitan practicarlo de manera específica, fuera del quehacer cotidiano para compensar el sedentarismo. Ahora bien, ¿nos hemos planteado que esta disminución de la actividad física tan sólo se da en un 80% de nuestro planeta?

¡Qué sencillo es abrir un grifo y obtener el agua necesaria sin apenas hacer algún movimiento, y cuánto esfuerzo exige hacer cada día varios kilómetros, con una palangana en la cabeza, para conseguir unos litros de agua! O bien, qué descansado es ir a la escuela utilizando cualquier medio de transporte sin tener que recorrer diez kilómetros para llegar... y aún osamos preguntarnos cómo pueden ser imbatibles los atletas africanos en las pruebas de largo recorrido.

Desde nuestro papel de adultos, hemos de facilitarle al alumnado experiencias que le ayuden a vivir y entender la pluralidad de la actividad física y la importancia de un buen desarrollo físico y de una calidad de vida, al tiempo que podemos interpellarlo sobre las realidades de otros países.

Inherente a toda actividad física, hay una serie de hábitos que el niño y la niña aprenden vivencialmente y que pueden permitirles conocer las desigualdades mundiales. Estos hábitos son los siguientes:

- Respecto a la indigestión de alimentos previos a cualquier ejercicio continuado: ¿qué tipo de alimentación se requiere en cada actividad física? ¿En qué condiciones físicas realizan su actividad cotidiana todas aquellas personas que no disponen de alimentos suficientes o padecen desnutrición?

El problema, tal como dice la FAO¹, no está en la falta de alimentos, sino en su desigual distribución.

Reflexionar sobre el motivo de fatiga que a menudo sobreviene después de una actividad física intensa, experimentar la desigual distribución del material deportivo al realizar ciertos ejercicios, etc., son actividades que podemos hacerles vivenciar a nuestros alumnos y alumnas.

Hidden page

bre le des a la rayuela, de qué material está hecha la peonza o la pelota, etc.; sencillamente, compartes el juego y, a través de él, tienes la posibilidad de conocer y relacionarte con la otra persona.

La educación física tiene como herramienta educativa el juego, una herramienta que nos permite romper las barreras culturales y establecer vínculos entre las diferentes culturas. Ahora, también nos proporciona las herramientas necesarias para desarrollar, en nuestro alumnado, actitudes de cooperación, de tolerancia y de solidaridad con las personas del ámbito más próximo, para llegar a crear la necesidad de extenderlas a personas de ámbitos más lejanos y despertar el interés para participar en proyectos de cooperación para el desarrollo. Es jugando como el niño y la niña desarrollan pautas de conducta que más adelante utilizarán en las diversas situaciones que, a lo largo de la vida, se le irán planteando.

Jugando se aprende a ser. Muchos de los valores, actitudes y maneras de actuar que existen en el entorno del niño y de la niña (individualista, cooperativo, sexista, tolerante, etc.) se incorporan en el juego. Jugar es para el niño y la niña una forma de expresión y comunicación con los otros, es una manera de descubrir el mundo que le rodea y conocer sus realidades. Además, en el juego el niño se desinhibe y actúa libremente, sin la mediación de una mesa y una silla que le dificultan sus movimientos.

La investigación y el conocimiento de juegos de otras culturas o del origen de algunas de las actividades de equipo que practicamos, nos permiten establecer un vínculo y un acercamiento cultural con otros países, a la vez que facilita, en nuestro alumnado, un conocimiento más próximo de las desigualdades sociales que padecen los países en vías de desarrollo.

Los juegos y las actividades de equipo nos ofrecen, plenamente, la posibilidad de trabajar con el alumnado actitudes relacionadas con la educación para el desarrollo:

- Respeto a las otras personas.
- Aceptación de las reglas del juego y atenerse a ciertas normas básicas.
- No discriminación por razón de sexo, raza, religión, etc.
- Aceptación de la diversidad física, de opinión y de acción.
- Cooperación y aceptación de las funciones atribuidas dentro de un trabajo de equipo.
- Aceptación del reto que supone competir con las otras personas sin caer en actitudes de rivalidad y entender la oposición como una estrategia de juego y no como una actitud ante los otros.

- Actitud crítica ante los fenómenos socioculturales relacionados con las actividades físicas deportivas y de otras manifestaciones.

Ahora es el momento de plantearnos, como docentes, qué valores queremos transmitir a nuestros alumnos y alumnas:

- *¿Juego competitivo o juego cooperativo?* Esta opción educativa nos permite establecer relaciones entre compañeros y compañeras basadas en la cooperación, la tolerancia y la solidaridad, por encima de la discriminación y la competitividad.

Lo importante es gozar del proceso del juego más que del resultado final. Jugar con los otros y descubrir, así, que todo el mundo se divierte.

- *Deporte competitivo o deporte cooperativo?* Se ha definido el deporte como un factor valioso para el proceso de socialización del individuo, pero ¿qué aportará esta actividad a nuestro alumnado si domina la competitividad por encima del compañerismo, el individualismo por encima de la colaboración, el rendimiento por encima de la diversión, el juego sucio por encima del juego limpio... Y cuántas luchas genera el hecho de ser aficionado de uno u otro equipo. ¿No estaríamos protagonizando a pequeña escala muchos de los conflictos bélicos que se dan a nivel mundial?

Si queremos recuperar el verdadero sentido de los juegos de equipo a nivel escolar, hemos de comenzar por fomentar en nuestras clases el compañerismo, la colaboración, la renuncia del interés individual por encima del bien común, la cooperación, la participación, la no discriminación por razón de sexo, condición física, etc.

Cooperar desde la educación física

Y ahora nos toca a nosotros, los docentes, los mediadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado. Nuestra práctica educativa, nuestra intervención en las clases, han de ser fruto de una reflexión personal y una postura en el modelo de sociedad que queremos para nuestros alumnos y alumnas.

Hidden page

10

La evaluación como un proceso integral **Una experiencia de evaluación de las habilidades gimnásticas en ESO**

Juan del Campo

Universidad Autónoma de Madrid

Cualquier tiempo pasado no siempre fue mejor

La historia nos muestra cómo la educación física, a lo largo de muchos años, se ha asimilado al deporte de rendimiento o competición, en el que la superación de uno mismo o de los demás es el fin último. Sin ser éste un valor despreciable, no es el único, ni el más sobresaliente de la educación física en la etapa escolar, que, ante todo, debe ser educativa y formativa.

Este hecho ha llevado asociada la práctica de una evaluación basada en la valoración de la condición física, como principal centro de interés y medio de calificación, así como a la evaluación de determinadas técnicas

deportivas, en las que la condición física del alumno y de la alumna y los aprendizajes anteriores son factores determinantes, y en muchos casos ignorados, en la ejecución final.

Si hacemos un análisis de las programaciones de educación física de secundaria, podemos comprobar que esta forma de proceder es todavía una práctica muy usual, pudiendo encontrar en ellas múltiples tests de condición física, unos mejor diseñados, y otros peor, y modelos deportivos que es necesario que el alumno adquiera, con un referente de su consecución, en muchas ocasiones únicamente cuantitativo, marcado por el profesor. El motivo: ¿quizá la objetividad?, ¿quizá la comodidad?, ¿quizá el estar a la par con otras áreas?, etc.

Al margen de cualquier tipo de justificación o argumentación que pudiéramos encontrar sobre esta forma de evaluar, lo cierto es que constituye, cuando menos, una manera reduccionista de entender el aprendizaje y la evaluación. Sólo mide la capacidad motriz de la persona, con un grado del componente genético mayor o menor según su forma de aplicación, de manera que estaremos evaluando más lo que uno es que lo que es capaz de aprender (López, 1999).

La evaluación como un elemento más del proceso de enseñanza/aprendizaje

A la hora de evaluar, en muchas ocasiones se plantea únicamente la evaluación de contenidos, ya que, cuando se planifica, se parte básicamente de los contenidos que se van a impartir (Giné y Parcerisa, 2000), olvidándonos de que lo realmente importante es que el alumno y la alumna consigan superar los objetivos de etapa, por lo que en la fase preactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, destinada a programar y a planificar, se debe asegurar que los objetivos didácticos planteados tengan una relación directa con los objetivos de área. De esta forma, si el alumno logra alcanzar los objetivos planteados en la unidad didáctica, se encontrará más cerca de conseguir superar los objetivos de etapa.

Si esto es así, los contenidos que proponemos pasan de ser un fin a ser un medio para la consecución de los objetivos.

Y esto no termina aquí, puesto que desde el primer momento de interacción con el alumno y la alumna, debemos hacerle partícipe de los

objetivos y de los criterios que se van a utilizar para valorar la consecución de los objetivos señalados.

Entre la enseñanza y el aprendizaje se produce una relación no siempre causal, pero sí de facilitación. Por lo tanto, el aprendizaje final o parcial guarda una estrecha relación con la metodología elegida por el profesor, la concepción que él tenga de la enseñanza, el currículum oculto, que ineludiblemente está presente en todos los casos, etc.

De esta forma, tenemos que contemplar que nuestra decisión, a la hora de elegir uno u otro instrumento de evaluación, debe guardar relación con la metodología de enseñanza utilizada. No podemos, o no debemos, pedirle al alumnado que creen e imaginen nuevas posibilidades de movimiento, si todos los aprendizajes han discurrido bajo unas consignas o normas impuestas por el profesor. De igual forma, no podemos ni debemos pedirles a los alumnos y que sean críticos ante su actuación o ante la de sus compañeros, si previamente no les hemos educado en este sentido, o no les hemos facilitado y «entrenado» en la observación de los aspectos más relevantes del movimiento que haya que observar.

La participación del alumno: una necesidad en el proceso de enseñanza/aprendizaje

Cuando nos disponemos a tomar decisiones sobre la metodología que hay que utilizar, el sistema de evaluación por emplear, etc., tenemos que tener muy presente las personas a las que va dirigida nuestra enseñanza, en este caso los adolescentes.

A diario comprobamos que a esta edad van adquiriendo una mayor capacidad de razonamiento que les conduce a ser muy críticos, especialmente ante cualquier intervención de las personas adultas, llegando en algunas ocasiones a la rebeldía. Piden constantemente que se les escuche y que se tenga en cuenta su opinión en cualquier decisión que pueda afectarles. Por tanto, ¿por qué no contemplar su participación en el proceso de evaluación, que como cualquier actividad que supone la emisión de un juicio de valor, implica y pone de manifiesto el más alto grado de maestría de una persona en el conocimiento de un aprendizaje?

Las diferencias en cuanto a las capacidades motrices de nuestros alumnos y alumnas, ya sea por su genética o por sus aprendizajes anteriores, son motivos más que suficientes para llevar a cabo una evaluación inicial. Su función será diagnosticar y comprobar el punto de partida del

Hidden page

Hidden page

Cuadro 1. Listas de control

Rueda lateral		
	Sí	No
Coloca las manos en línea de forma sucesiva.		
Se impulsa de forma energética llevando la pierna libre hacia la vertical.		
Pasa por la vertical.		
Cae de pie.		
El contacto con el suelo se realiza primero con la pierna libre para inmediatamente apoyar el pie de impulso, ambos sobre una misma línea imaginaria.		

Cuadro 2. Ficha de seguimiento individual

Hoja de seguimiento diario				
	Fecha:		Fecha:	
	Sí	No	Sí	No
RUEDA LATERAL. NIVEL 1				
Coloca las manos en línea de forma sucesiva.				
Se impulsa de forma energética llevando la pierna libre hacia la vertical.				
Pasa por la vertical.				
Cae de pie.				
El contacto con el suelo se realiza primero con la pierna libre para inmediatamente apoyar el pie de impulso, ambos sobre una misma línea imaginaria.				

	Fecha:		Fecha:	
EQUILIBRIO INVERTIDO Y RODAR. NIVEL 2	Sí	No	Sí	No
Realiza una acción enérgica de impulso llevando la pierna libre hacia la vertical.				
Se mantiene unos segundos en la vertical con las piernas juntas y extendidas con ayuda de un compañero.				
Pasa por la vertical aguantando unos segundos sin ayuda.				
Rueda sobre la espalda, adelantando los hombros, flexionando los brazos y acercando la barbilla al esternón.				
Se incorpora sin ayuda de las manos.				
	Fecha:		Fecha:	
PALOMA DE BRAZOS. NIVEL 3	Sí	No	Sí	No
Mantiene los brazos extendidos.				
Mantiene las piernas extendidas durante el vuelo.				
Cae de pie.				
	Fecha:		Fecha:	
RUEDA LATERAL-EQUILIBRIO INVERTIDO Y RODAR. NIVEL 4	Sí	No	Sí	No
Coloca las manos en línea de forma sucesiva.				
Une las dos piernas en la vertical.				
Mantiene durante unos segundos la posición vertical con las piernas juntas y extendidas.				
Rueda sobre la espalda.				

de calentamiento, los alumnos y alumnas realizarán diferentes volteretas, adecuando los ejercicios de progresión a su nivel.

Cada uno irá practicando y, a la vez, observando y corrigiendo a su compañero. Si alguno de ellos consigue alcanzar todos los criterios propuestos para ese nivel, será el profesor, junto con el compañero que hace las veces de observador, el que tome la decisión de pasarle al siguiente nivel. El paso de un nivel a otro se puede producir dentro de una misma sesión o al finalizar. En cualquier caso, todos harán una valoración de su compañero al acabar la sesión, que quedará registrada en la hoja de seguimiento personal, que se le entregará al profesor o profesora cada día.

Para que esto pueda lograrse, el profesor irá proponiéndole al alumno una progresión de ejercicios acordes con el nivel de destreza de cada uno.

Igual o más importante que el aprendizaje de estas habilidades, son la ayuda y la colaboración que debe establecerse entre compañeros. Además de realizar las correcciones oportunas, es necesario que estén muy atentos a la ejecución de su compañero y siempre preparados para llevar a cabo las ayudas de manera correcta y oportuna, minimizando con ello cualquier posible riesgo de accidente.

Al finalizar cada una de las sesiones, los alumnos hacen una valoración de su actitud y trabajo en clase, y de la relación de colaboración y ayuda que han establecido con su compañero, lo que da pie a poder entablar un pequeño diálogo con ellos como reflexión final (véase el cuadro 3). Si hubiera mucha discrepancia entre la valoración del alumno y la otorgada por el profesor, se hablará con él al día siguiente.

Una vez concluido el proceso de enseñanza/aprendizaje, utilizamos un sistema de coevaluación para valorar los logros adquiridos (véase el cuadro 4). Por un lado, el ejecutante valora cuáles de los aspectos básicos del movimiento que cree haber realizado correctamente; posteriormente, otro alumno o alumna hará esa misma observación, y finalmente el profesor es el que da su opinión, estableciendo un diálogo con el alumno o alumna sobre su evolución desde el comienzo de la unidad didáctica.

Este sistema de evaluación permite mayor autonomía en el aprendizaje y le proporciona al profesor la posibilidad de realizar, durante la misma sesión, algún otro ejercicio que demande una mayor atención por su parte (saltos en aparatos, minitramp...). Los alumnos y alumnas irán pasando en grupos por este aparato, para realizar el ejercicio que consideren más acorde a su nivel de destreza.

Hidden page

El hecho de que los alumnos se sientan más implicados en la enseñanza va a hacer que se encuentren más receptivos a la hora de valorar el proceso de enseñanza y nuestra actuación docente, proporcionándonos información muy valiosa, para ir adecuando experiencias de este tipo a las características de nuestro centro y de nuestro alumnado.

Epílogo

Como hemos podido observar, todos los elementos que forman parte del proceso de enseñanza/aprendizaje –formulación de objetivos, elección de la metodología, selección de contenidos, elección de los criterios de evaluación...–, tienen que estar relacionados entre sí, para hacer de la enseñanza un acto coherente, en el que el discente y el proceso de interacción que se establece con él son los elementos centrales alrededor de los cuales debe girar todo nuestro interés y atención como docentes.

Un modelo como el propuesto le confiere al alumno una mayor autonomía en su aprendizaje, otorgándole responsabilidades y haciéndole participe en la toma de decisiones; y esto, ¿no es lo que nos gustaría que todos nuestros alumnos y alumnas hicieran?

Referencias bibliográficas

- GINÉ, N.; PARCERISA, A. (2000): *Evaluación en secundaria*. Barcelona. Graó.
- LOPÉZ PASTOR, V.M. (1999): *Educación física, evaluación y reforma*. Segovia. Diagonal.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E. (1998): *Calidad de enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid. Alianza.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1992): *Currículo oficial de ESO. Área de Educación Física*. Madrid. Ministerio de Educación y Cultura.

Glosario

- APA:** Asociación de Padres de Alumnos
BUP: Bachillerato Unificado Polivalente
CAES: Centro de Acción Educativa Singular
CC.AA.: Comunidades Autónomas
CEIP: Centro de Educación Infantil y Primaria
CEP: Centro de Profesores
CI: Comisión Impulsora
COU: Curso de Orientación Univeritaria
CP: Colegio Público
CPR: Centro de Profesores y Recursos
CRA: Centro Rural Agrupado
CRP: Centro de Recursos Pedagógicos
DCB: Diseño Curricular Base
EAP: Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico
EE.MM.: Enseñanzas Medias
EGB: Educación General Básica
EPA: Educación Permanente de Adultos
ESO: Educación Secundaria Obligatoria
FP: Formación Profesional
ICE: Instituto de Ciencias de la Educación
LGE: Ley General de Educación
LODE: Ley Orgánica del Derecho de Educación
LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo
MEC: Ministerio de Educación y Ciencia
NEE: Necesidades Educativas Especiales
OCDE: Organización de Cooperación y Desarrollo Económico
PAEP: Proyecto de Acción Educativa Preferente
PAFPZ: Plan de Actividades de Formación del Profesorado de la Zona
PC: Proyecto Curricular
PCC: Proyecto Curricular del Centro
PE: Proyecto Educativo
PEC: Proyecto Educativo del Centro
PFC: Proyecto de Formación en Centros
PGA: Programación General Anual
RRI: Reglamento de Régimen Interior
ZER: Zona Escolar Rural

CLAVES PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

CLAVES PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA
presenta temas de actualidad,
divulga aportaciones de reconocidos especialistas
y, a su vez, proporciona pautas y ejemplos
de cómo llevarlos a la práctica

- 1** Valores y temas transversales en el currículum
- 2** El constructivismo en la práctica
- 3** El proyecto educativo de la institución escolar
- 4** Evaluación como ayuda al aprendizaje
- 5** Disciplina y convivencia en la institución escolar
- 6** Atención a la diversidad
- 7** La formación del profesorado
- 8** Estrategias organizativas de aula
- 9** La acción tutorial
- 10** Comprensión lectora
- 11** Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado
- 12** La resolución de problemas en matemáticas
- 13** Valores escolares y educación para la ciudadanía
- 14** Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos
- 15** Género y educación. La escuela coeducativa
- 16** Las ciencias en la escuela
- 17** La geometría: de las ideas del espacio al espacio de las ideas
- 18** Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela
- 19** La participación de los padres y madres en la escuela
- 20** Figuras, formas, colores: propuestas para trabajar la educación plástica y visual
- 21** Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo
- 22** La música en la escuela: la audición
- 23** Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde el aula