

HABILIDAD MOTRIZ

REVISTA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FISICA Y EL DEPORTE



HABILIDAD MOTRIZ

Revista de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

Equipo de Redacción:

Presidente: Jaime Vallejo López. **Secretario:** Francisco Javier Muñoz Mármol. **Tesorero:** Francisco Javier García García.
Vocales: Aires Rosales, Antonio; Hernández Rodríguez A. Irene; Manzano Moreno, Ignacio; Molero del Rosal, Juan; Morales Sánchez, Fernando Jesús; Pérez de Rueda, Ricardo; Pérez Redondo, Teresa; Saenz-López Buñuel, Pedro; Sebastián Pérez, Francisco Javier.

Secretaría de Redacción:

Encarnación Marín Armenteros.

Comité científico:

Prof. Dr. Miguel Angel Delgado Noguera (*coordinación*)

Prof. Bajo Aguilar, S.

Prof. Dr. Berral de la Rosa, F.J.

Prof. Blázquez Sánchez, D.

Prof. Dr. Carreiro da Costa, F.

Prof. Dr. Hernández Moreno, J.

Prof. Dr. Gutiérrez Dávila, M.

Prof. Dr. Linares Girela, D.

Prof. Dr. Martínez del Castillo, J.

Prof. Dr. Meléndez Ortega, A.

Prof. Dr. Mora Vicente, J.

Prof. Dr. Oña Sicilia, A.

Prof. Dr. Ruíz Pérez, L.M.

Prof. Sánchez Bañuelos, F.

Edición y administración:

COPLEF-A. Apartado de Correos nº 3.167

14. 080 - CÓRDOBA

Horario de oficina: Lunes a Viernes de 17 a 20 horas

Teléfono y Fax: 957 - 49 14 12

Proyecto gráfico: José María García Parody

Fotografías: Grupo Aristo

Impresión: Tipografía Católica, S.C.A.

Depósito Legal: CO -782-1992

ISSN: 1132 - 2462

Periodicidad: semestral

Habilidad Motriz es una publicación plural y abierta, que no comparte necesariamente las opiniones expresadas por sus colaboradores. La reproducción del material publicado en esta revista está autorizado, siempre que se cite su procedencia.

NÚMERO OCHO

Junio 1996

CONTENIDOS

EDITORIAL	3-4
ACTIVIDAD FÍSICA Y EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR José Hernández Moreno	5-13
EDUCACIÓN FÍSICA Y MORAL EN LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA Ignacio Viejo Carnicero	14-17
LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA P. Saenz López-Buñuel, J. Tierra Orta, F.J. Giménez Fuentes-Guerra	18-23
UNA DIDÁCTICA DE LAS HABILIDADES Y DESTREZAS MOTRICES BÁSICAS A PARTIR DE LA REFLEXIÓN Jordi Díaz Lucea	24-37
EL REAL DECRETO 1004/1991 Y LAS INSTALACIONES DEPORTIVAS ESCOLARES. CRITERIOS DE INTERPRETACIÓN, CONCEPCIÓN Y DISEÑO. Jesús Martínez del Castillo	38-50
EL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ANDALUCÍA. COMO PIENSA, CALIFICA Y DESARROLLA SUS CONTENIDOS Y ACTIVIDADES Alvaro Sicilia Camacho	51-61
NORMAS DE COLABORACIÓN. SUSCRIPCIONES	62

EDITORIAL

Como ocurre siempre en esta vida, se cierran unas etapas, e inmediatamente se abren otras nuevas. Ahora le toca el turno a nuestra Revista. Una nueva etapa se abre ante ella, y una anterior se cierra. Tampoco es tan vieja nuestra Revista, pero las etapas son así, unas veces son más cortas y otras más largas.

De esta primera etapa cabe decir que supuso el comenzar a andar de Habilidad Motriz. Cuatro años no dan para mucho más.

La idea original sigue siendo válida, si bien se vio enriquecida prontamente por la magnífica acogida que tuvo no solamente en Andalucía. Hoy Habilidad Motriz es conocida y esperada en muchos y variados sitios.

Esta Revista nació como un instrumento de difusión técnica y científica del COPLEF de Andalucía, y trató desde siempre de recoger trabajos de los profesionales de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Andalucía, sin descartar otro tipo de aportaciones, con independencia de su procedencia.

Se trataba en principio de colaborar a la organización y proyección de los trabajos de los profesionales andaluces que trabajan en los diferentes ámbitos de nuestra profesión. La aportación de fuera de Andalucía fue siempre bienvenida y un estímulo para Habilidad Motriz. A tenor de esta acogida, en el número tercero se buscó decididamente una proyección nacional.

Una nueva etapa se abre ahora para Habilidad Motriz. La nueva Junta de Gobierno del Coplef-A debe marcar la pauta a seguir. Las elecciones a Presidente, y otros cargos del COPLEF

de Andalucía para finales de 1996 acabarán de componer la nueva Junta de Gobierno.

Habilidad Motriz depende orgánicamente de ella. A la Junta de Gobierno anterior, nuestro agradecimiento por el trabajo realizado. La Junta actual apuesta decididamente por continuar con Habilidad Motriz. Lo mismo ocurrirá sin duda tras las elecciones. Ese es al menos nuestro deseo.

Sin embargo, al hacer hoy este pequeño balance, hay que decir que esta empresa no hubiese sido posible sin la aportación inicial de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, la colaboración actual de la Excm. Diputación Provincial de Córdoba, a través de su Área de Juventud y Deportes, y la aportación científica de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada, el Instituto Andaluz del Deporte (Unisport), los INEF, y Facultades de España, y de los profesionales que gentilmente han colaborado con ella, bien en el Comité Científico de la misma o publicando sus trabajos. A todos ellos cabe dar las gracias por su generosa aportación y estimularles para continuar llevando adelante esta interesante tarea. A todos os seguimos esperando de una u otra forma en estas páginas.

JOSE HERNANDEZ MORENO

ACTIVIDAD FISICA Y EDUCACION FISICA ESCOLAR

«Los hombres han dejado que su cuerpo
se callase y ahora sólo hablan con la
boca»

Nikos Kazantzakis (Zorba el Griego)

«En el corazón de la Educación
Física se sitúan la intencionalidad,
la capacidad de ejecución, la expresividad
y la afectividad.
(Hernández Moreno, J.)»

Para entender al hombre, desde cualquier concepción filosófica que se haga, no es posible hacerlo sin considerar que es y tiene cuerpo y que el movimiento es una de sus providencias.

La cultura y la sociedad actuales resaltan y ensalzan al cuerpo hasta tal punto que hay quienes lo consideran como uno de los símbolos de nuestra época, en el que se observan evidentes contradicciones, dado que si bien por un lado se da un ensalzamiento por otro se evidencian atisbos de desprecio.

En el devenir del hombre, desde la Grecia antigua hasta nuestros días, la consideración dada al cuerpo ha pasado por etapas diferenciadas que van desde la integración cuerpo alma, pasando por el dualismo violento, el dualismo sin subordinación propio del humanismo, el naturalismo y el dualismo invertido en el que sólo se privilegia al cuerpo, tal como ocurre en algunas circunstancias actuales.

La consideración dada al cuerpo va casi siempre unida a la escala de valores de cada sociedad y a la cultura dominante en cada época, lo que se manifiesta por un conjunto de modos de movimiento estructurados y sistematizados que caracterizan formas culturales y modos de expresión de sentimientos, los cuales pasan a formar parte de diferentes manifestaciones sociales y se incorporan a los sistemas educativos, a la recreación y a las actividades de ocio.

La omnipresencia del cuerpo en múltiples manifestaciones de la vida cotidiana es algo que resulta fácil comprobar a poco que nos fijemos en algunas de las actividades propias de nuestra sociedad. Dentro de este amplio marco de expresiones y acciones motrices, la educación física, el deporte y las actividades físicas para la recreación y la salud van adquiriendo cada vez más presencia e importancia en el quehacer de los dichos ámbitos.

El mundo en que vivimos tiene como una de sus características la constante evolución y transformación de los valores y modos de vida, así como la aparición de nuevas tendencias en el análisis de la sociedad y el uso de nuevas tecnologías, todo lo cual influye de manera



significativa en la vida del hombre.

La consideración de nuestro cuerpo como objeto de educación y de expresión de nuestra identidad y la necesidad de conservarlo sano y disponible para poder tener una vida más equilibrada y placentera es cada vez más una preocupación de muchos en muy diversos ámbitos de nuestra sociedad.

Esta tendencia hacia la valoración de nuestro cuerpo y su consideración como objeto de educación, de capacitación para el logro de altos rendimientos físicos, de buena salud y ocupación del ocio, hace que en estos momentos en nuestro país nos encontremos en un período de gran incidencia social sobre estos aspectos a que nos acabamos de referir.

De una forma muy mayoritaria tanto las ciencias aplicadas a la actividad física y el deporte como las actividades que se ocupan de ello han privilegiado de una manera mayoritaria los aspectos biomecánicos y fisiológicos sobre el resto de los objetivos que las referidas actividades físicas y el deporte pueden alcanzar y además considerando fundamentalmente aquellas actividades de tipo psicomotriz y no las de carácter sociomotriz.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE DE LA ACTIVIDAD FISICA.

Si bien es cierto que el intento por elaborar una teoría de la acción ha sido abordado por diversos autores (DANTO, LENK, WEBER, MEAD, HABERMANS, LUHMANN, LEWIN, GALANTER.....), siguiendo a HABERMANS, J. (1990), hasta el momento no existe una teoría unificada de la misma.

Por la que hace referencia a su tratamiento, en lo que algunos vienen denominando ciencias del actividad física y el deporte, podemos decir con grandes limitaciones, que existe un debate que puede ser caracterizado por la existencia de al menos cuatro posiciones deferentes.

Una con una orientación filosófica, en la que la acción no es la suma resultante del acto motor y del acto volitivo, sino una construcción de interpretación (LENCK, 1978).

Otra en las que las teorías de la acción derivan de las ciencias sociales, que convierten a la acción en el punto central de las situaciones, en la que se pueden distinguir cuatro tendencias de investigación distintas (fenomenológica, interaccionista, marxista y la que se determina conforme a la teoría de sistemas), las cuales se desarrollan con posiciones de partida diferentes.

Las teorías psicológicas de la acción, en las que es posible diferenciar dos posiciones la ontológica (materialista) y la teoría del modelo (interpretativa). Con base en estas teorías psicológicas existe un valioso estudio del comportamiento estratégico del jugador hecho por MALHO, F.

Las teorías de la acción que se basan en la cibernética, en las que el hombre actuante se considera como un sistema que recibe y trata informaciones (autorregulable y autocontrolable). Las acciones aparecen como una combinación compleja y estructurada jerárquizada de secuencias sensoriales y motrices que pueden explicarse por la teoría de sistemas.

El mayor o menor desarrollo de cada un de los cuatro grupos de teorías a que hemos hecho referencia es dispar, si bien podemos decir que son las correspondientes a las ciencias sociales y a las psicológicas las que más han evolucionado y las cibernéticas las que menos.

LA ACCION Y LA ACCION MOTRIZ

De una forma casi genérica, aunque con matices, se designa como acción a aquellas actividades o sus resultados a los que se puede atribuir una intención. Lo que hace que la intencionalidad sea considerada como el rasgo distintivo para diferenciar la acción del simple comportamiento (movimiento observable sobre todo como reacción de un organismo a estímulos y a procesos del entorno). La acción también puede definirse como la más pequeña y más compleja unidad de actividad dirigida por la voluntad.

Al término acción se le dan diferentes interpretaciones, acorde con las teorías de la acción desde la que se analice, lo que da lugar a distintos niveles de influencia, bien directa o indirecta en la investigación y el estudio de la actividad física y deporte.

Quien basándose en WEBER, M, explica la acción es PARSONS, T. (1951) en «Vers une théorie générale de l'action», para el que la misma se fundamenta en los seis postulados siguientes:

- El comportamiento, en tanto que acción, se orienta hacia objetivos (estados) anticipados.
- El comportamiento como acción tiene lugar en situaciones y se orienta según los datos que las caracterizan.
- El comportamiento como acción es normativo y por tanto esta sujeto a normas sociales (institucionalizadas y sancionadas) y expectativas.
- El comportamiento en cuanto acción está ligado, de forma relativamente organizada al gasto energético, al esfuerzo o a la motivación.
- Todo acto es acción de un ser que actúa.
- La acción se integra en un sistema

Lo expuesto hace que la psicología de la acción, partiendo de dichos postulados, trate de interpretar las acciones como actividades orientadas hacia un objetivo, dirigidas por expectativas, y cuyos procesos funcionales-fisiológicos (ordenados jerárquicamente), estén siempre dirigidos por el objetivo de la acción.

Sólo los elementos conscientes accesibles a la interpretación del que actúa, se consideren operativos, es decir, reguladores de la acción, y no las acciones parciales u operaciones que son parte dependiente de una actividad cuyos resultados no se persiguen conscientemente.

Cuando se hace una subdivisión de la acción en elementos estructurales, se parte de la hipótesis de que se trata de procesos de orientación, de concepción y de decisión regidos por procesos anticipatorios dirigidos hacia un objetivo, que se remodelan sin cesar a partir de una comprensión de lo que es y de lo que debe ser.

Con ello se produce una retroalimentación en forma de circuitos

de regulación ordenados de manera jerárquica y ligados entre sí a diferentes niveles.

Partiendo de lo anterior la regulación de la orientación, en la que están presentes el proceso de percepción y la evaluación, la regulación del impulso u objetivos y motivaciones, y la regulación de la ejecución o determinación de los procedimientos que permiten alcanzar el objetivos u objetivos, se consideran como los elementos estructurales de una acción. Lo que nos determina claramente cuales son los tres elementos estructurales de la acción: percepción y análisis, solución mental y solución motriz. Siguiendo este mismo proceso MALHO, F. (1979) hace un estudio sobre el comportamiento estratégico del jugador participando en un juego motor o deportivo.

De todo lo anterior podemos deducir que el movimiento humano puede considerarse como acción si se entiende como dirigido por expectativas y orientado hacia un objetivo.

No somos ajenos a los problemas que el hecho de incluir totalmente cuestiones relativas al movimiento humano en una teoría de la acción, presenta algunos problemas. Por una parte porque la noción acción parecería demasiado general para el movimiento humano y sobre todo para el movimiento deportivo y para las necesidades específicas de la práctica de actividades físicas y deportivas y de su análisis, y por otra por que la noción reducida de movimiento que incluye aspectos físicos y también movimientos sin participación cognitiva, tales como los movimientos reflejos, sería demasiado limitada para el movimiento, expresivo, lúdico y deportivo.

Por los motivos expuestos y también para tratar de dar mayor precisión semántica, en el ámbito de las denominadas ciencias de las actividades físicas y el deporte se emplea la noción de **acción motriz**, dado que la misma pretende poner de manifiesto que en el tipo de movimientos a que nos estamos refiriendo, los requisitos psico-fisiológicos y la regulación psíquica, orientados de modo subjetivo hacia objetivos forman una unidad y que este se da siempre en una situación que precisa estar contextualizada.

Como consecuencia de lo expuesto, podemos decir, que el movimiento humano, en cuanto movimiento expresivo, lúdico o deportivo, es siempre, desde una perspectiva orientada hacia la acción, una acción motriz.

Somos conscientes de la necesidad de una conceptualización más precisa y estricta de la noción de acción motriz, para con ello poder determinar su contenido, para tratar los problemas de la práctica y del entrenamiento deportivo. la realización de actividades físicas de ocio y salud y la educación física escolar.

LOS AMBITOS DE LA ACTIVIDAD FISICA

Para delimitar a las acciones o situaciones propias de una ciencia o actividad, se hace necesario determinar los criterios en que se basa o fundamenta. Por ello vamos a tratar de exponer lo que dicen algunos autores al respecto de las mismas.

Así el Grupo Praxiológico de Lérida (1992), tras un estudio de cual

puede ser el objeto de estudio propio de nuestra campo, concluye considerando al criterio de acciones con **significación praxica** la referencia de partida que sitúa en el contexto a las diferentes acciones y con ello establece que es el estudio y conocimiento de las siguientes acciones lo que nos es propio:

- Actividades lúdicas
- Actividades expresivas
- Actividades aprehensivas y el
- Deporte

PARLEBAS, P. (1976/81) expone que el ámbito propio de nuestro estudio es el de la acción motriz, especificando las distintas formas de dicha acción motriz que nos son propias, tales como, además de algunas formas de ergonometría, fundamentalmente

- Los juegos deportivos o motores y
- Las actividades expresivas
- El deporte

SANTIAGO COCA (1991) dice que el objeto de la ciencia de la Educación Física y el Deporte se puede agrupar en seis ámbitos que son el **fenómeno humano del cambio**, o el dinamismo que el movimiento imprime a la persona; el **gesto** o la corporeidad traducida a movimiento específico; la **expresividad**; el **flujo de energías o de informaciones** que emanan de la actividad física, el **proceso comunicativo** o interactivo que tiene lugar en el intercambio de las conductas motrices y finalmente la **capacidad creadora**.

Con la delimitación que el autor hace creemos que es posible deducir como actividades propias de nuestro estudio a:

- Las actividades ludicomotoras
- Las actividades expresivas
- Ciertas formas de ergonometría
- El deporte

En este momento, y en coincidencia con el grupo praxeológico de Lérida, entendemos que prioritariamente debemos ocuparnos de:

- Las actividades lúdicas o juegos motores
- Las actividades expresivas
- Algunas actividades aprehensivas y
- El deporte

Con lo expuesto podemos decir que los ámbitos propios de la acción motriz que son objeto de estudio de la praxiología motriz y por tanto ocupar el quehacer de los profesionales de la actividad física y el deporte, pueden concretarse en los cuatro que hemos reseñado.

LOS OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD FISICA

Son diversas las taxonomías existentes en la actualidad que pretenden establecer y determinar cuales pueden ser los fines u objetivos de la actividad física y el deporte, de entre ellas una que nos pare-

ce concreta y válida es la elaborada por A.E. JEWET y colaboradores (1974), quienes proponen un modelo de finalidades combinando las tres dimensiones existenciales básicas del individuo humano:

- El hombre dueño de sí mismo.
- El hombre en el espacio
- El hombre en el mundo actual.

A cada una de estas dimensiones corresponden finalidades más específicas relacionadas con el movimiento humano, tal como se muestra a continuación.

■ El hombre dueño de sí mismo

El hombre se mueve para satisfacer su potencial humano de desarrollo. **Eficiencia fisiológica:** El hombre se mueve para mejorar y mantener sus capacidades funcionales.

- 1) Eficiencia cardiorrespiratoria. El hombre se mueve para mantener y desarrollar el funcionamiento circulatorio y respiratorio.
- 2) Eficiencia mecánica. el hombre se mueve para mantener y desarrollar su capacidad y eficiencia de movimiento.
- 3) Eficiencia neuromuscular. el hombre se mueve para desarrollar y mantener su funcionamiento motor.

Equilibrio psíquico: El hombre se mueve para conseguir una integración personal.

- 4) Gusto por el movimiento. El hombre se mueve por que de sus vivencias de movimiento deriva placer.
- 5) Conocimiento propio. el hombre se mueve para ganar comprensión y apreciación de sí mismo.
- 6) Catarsis. El hombre se mueve para liberar tensión y frustración.
- 7) Reto. El hombre se mueve para probar su coraje y capacidad.

■ El hombre en el espacio

El hombre se mueve para adaptarse y controlar el ambiente físico que le rodea.

Orientación espacial: El hombre se mueve en relación consigo mismo en las tres dimensiones del espacio.

- 8) Consciencia. El hombre se mueve para clarificar su concepción acerca de su propio cuerpo y su posición en el espacio.
- 9) Situación. El hombre se mueve de muy diversas formas para desplazarse y proyectarse.
- 10) Relación. El hombre se mueve para regular la posición de su cuerpo en relación con las cosas y personas que le rodean.

Manejo de objetos: el hombre se mueve para dar impulso y absorber la fuerza de los objetos.

- 11) Manejo de peso. El hombre se mueve para soportar, resistir o transportar masas.
- 12) Proyección de objetos. El hombre se mueve para propulsar y dirigir una gran variedad de objetos.
- 13) Recepción de objetos. El hombre se mueve para interceptar una variedad de objetos, reduciendo o atenuando su inercia.

■ El hombre en el mundo social.

El hombre se mueve para relacionarse con los demás.

Comunicación. El hombre se mueve para compartir ideas y sentimientos con los demás

- 14) Expresión. El hombre se mueve para conducir sus ideas y sentimientos.
- 15) Clarificación. El hombre se mueve para facilitar el significado de otras formas de comunicación.
- 16) Simulación. el hombre se mueve para crear imágenes o situaciones supuestas.

Integración grupal. El hombre se mueve para funcionar en armonía con los demás.

- 17) Trabajo en equipo. el hombre se mueve para cooperar en la consecución de metas comunes.
- 18) Competición. El hombre se mueve para conseguir metas individuales o grupales.
- 19) Liderazgo. El hombre se mueve para influenciar o motivar a los miembros del grupo para la consecución de metas comunes.

Implicación cultural. El hombre se mueve para tomar parte en actividades de tipo motor (deportes, danzas, juegos) que constituyen un fenómeno importante en su sociedad.

- 20) Participación. El hombre se mueve para desarrollar su capacidad de tomar parte en las actividades motoras de su sociedad.
- 21) apreciación del movimiento. el hombre se mueve para llegar a tener conocimiento y apreciación de las formas de expresivas del movimiento.
- 22) Comprensión cultural. el hombre se mueve para comprender, respetar y fortalecer su herencia cultural.

Lo expuesto refleja con claridad la amplitud y diversidad de objetivos que la actividad física y el deporte pueden alcanzar, a los que es posible darle diversas orientaciones.

LAS ORIENTACIONES DE LA ACTIVIDAD FISICA

Los objetivos de la actividad física pueden ser incluidos en cuatro grupos diferentes de actividades de manera que con ello se nos posibilite concretar las orientaciones que la misma puede tener.

La mayoría de los autores suelen coincidir en decir que las cuatro orientaciones básicas son las siguientes:

- ◆ La educación física
- ◆ El deporte competición
- ◆ Las actividades de ocio y recreación
- ◆ Las actividades o ejercicios para mejorar o mantener la salud

Cada una de las cuatro orientaciones que acabamos de reseñar presenta una amplia gama de actividades y acciones que posibilitan ejercer, a través de ellas, una influencia importante en la vida del hombre en aquellos procesos y quehaceres a que las mismas dan lugar.

La practica de la actividad física y el deporte se realiza generalmente con la finalidad de cumplir alguno de los objetivos de la misma, pero siempre con alguna de las cuatro orientaciones que hemos mencionado.

El hombre practica actividad física para satisfacer algunas de las necesidades que la misma puede cubrirle.

◆ LA EDUCACION FISICA

La acción docente que tiene como factor primordial al hombre en movimiento o «se moviente», en palabras de Cagigal, J.M^a, o educación física escolar, presenta en la actualidad tendencias o corrientes distintas, que a modo de síntesis podemos concretar en las siguientes:

La Educación Físico-Deportiva de la que algunos de sus ejemplos más significativos son quizá la E.F. metódica de Demeny y Herbert y el deporte escolar anglosajón

La Educación Psicomotriz en la que podemos incluir a la orientación reeducativa, la psicocinética de Le Boulch, J. y a la psicopedagógica de Picq y Bayer, además de la educación vivenciada de La Pierre, A.,

La Expresión Corporal que incluye a la orientación que pretende la concienciación y máxima disponibilidad corporal, la de orientación psicoanalítica, la representación escénica y hay también quien incorpora a la que denominan «metafísica».

La Sociomotricidad que tiene en las conductas motrices su máximo exponente de especificidad y en la semiotricidad uno de sus ámbitos más diferenciadores.

LOS FINES Y OBJETIVOS DE LA EDUCACION FISICA

La pretensión por delimitar y concretar cuales pueden ser los fines y objetivos de la educación física ha sido asumida por diversos autores de entre los que podemos destacar a CAGIGAL, J.M^a(1979), ANNARINO, A. (1980), HARROW, A (1972), HAGG, H. (1971), GRUPPE, O. (1976) Y JEWET, A.E(1974).

Haciendo una síntesis de lo expuesto por los autores anteriores podemos agrupar a los fines y objetivos de la educación física en cuatro grandes grupos que comprenden

- El desarrollo y dominio de determinadas habilidades y capacidades físicas
- La expresividad y afectividad motriz
- La inteligencia motriz y
- La interacción motriz o relación con los demás en el mundo social por el movimiento.

SIGNIFICACION DE LA EDUCACION FISICA ESCOLAR Y PROPUESTAS PEDAGOGICAS.

Si tratamos de analizar a la Educación Física a la luz de los principios de la nueva pedagogía, SIGUIENDO A Benilde Vázquez(1989), nos

encontramos que la misma alcanza su especial significado en los siguientes aspectos:

- Actividad propia que no depende del profesor.
- Permitir al niño la autonomía
- Posibilita el autocontrol
- Favorecer la creatividad
- Actividad de interés para el alumno
- Ser individualizada
- Orientar hacia una determinada socialización.
- Tener un componente lúdico y ser un juego

La propuesta hecha por Benilde Vázquez como modelo pedagógico para una educación física actual presenta las siguientes constantes:

- Ser una actividad centrada más en el propio sujeto y sus necesidades psicofísicas y sociales que en los simples logros.
- Orientada de forma que promueva más la iniciativa personal que la adquisición de un modelo estereotipado.
- Que enfatice en desarrollar la disponibilidad motriz como medio de adaptación al mundo tanto físico como social.
- Que favorezca el desarrollo de una actividad física como medio para mantener la salud y la interacción social.
- Que posibilite el desarrollo de actitudes positivas hacia el propio cuerpo y sus manifestaciones lúdicas, artísticas o deportivas.
- Que promueva el bienestar psicofísico más que el afán de notoriedad.
- Que la búsqueda de los logros sea más como una pretensión de excelencia personal que como imposición externa.

Por su parte el Ministerio de Educación y Ciencias en el Decreto que estable las enseñanzas mínimas correspondientes a la EDUCACION PRIMARIA Y SECUNDARIA OBLIGATORIA PARA EDUCACION FISICA, en su introducción dice que el área de Educación física se oriente a:

- Desarrollar las capacidades y habilidades instrumentales que perfeccionen y aumenten las posibilidades de movimiento de los alumnos y alumnas.
- Profundizar en el conocimiento de la conducta motriz como organización significativa del comportamiento humano y
- Asumir actitudes, valores y normas con referencia al cuerpo y a la conducta motriz.

En la misma introducción del Real Decreto a que estamos refiriendonos se dice que «la comprensión de la conducta motriz no puede aislarse de la comprensión del propio cuerpo como elemento presente en la experiencia de las personas e integrado en la vivencia personal»

La educación a través del cuerpo y del movimiento no puede reducirse a los aspectos perceptivos o motores, sino que implica además aspectos expresivos, comunicativos, afectivos y cognoscitivos.

El movimiento tiene además del valor funcional de instrumento, un carácter SOCIAL derivado de sus propiedades expresivas y del significado que LOS OTROS LE ATRIBUYEN EN SITUACIONES DE RELACION.

FUNCIONES DEL MOVIMIENTO HUMANO EN LA EDUCACION

Para determinar cuales son las funciones del movimiento dentro del currículo escolar, en tanto que más significativas, podemos resumirlas en las siguientes:

- 1.- Función de conocimiento
- 2.- Función anatómico-funcional
- 3.- Estética y expresiva
- 4.- Comunicativa y de relación
- 5.- Higiénica
- 6.- Agonística
- 7.- Catártica y hedonista
- 8.- De compensación

Como reconocimiento a la multiplicidad de funciones que tiene la E.F. los objetivos de la misma trata de desarrollar en los alumnos y alumnas:

- SUS APTITUDES Y CAPACIDADES PSICOMOTRICES
- FISICOMOTRICES Y
- SOCIOMOTRICES

Los tres ámbitos aquí reseñados resumen de alguna manera las posibilidades educativas de la educación física escolar.

◆ EL DEPORTE

Ya dijimos que las actividades físicas que podemos considerar como pertenecientes al ámbito de la praxiología y por consiguiente objeto de estudio de la misma las podemos clasificar o agrupar en cuatro apartados: 1.- determinado tipo de actividades de aprehensión, 2.- actividades de expresión, 3.- las actividades lúdicas motoras y 4.- el deporte.

DEFINICION Y ORIENTACIONES DEL DEPORTE

El término deporte es polisémico dado que es definido y analizado desde diferentes perspectivas y con múltiples interpretaciones. Pese a ello en nuestro caso vamos a considerar como deporte únicamente a un determinado tipo de actividades físicas que presentan los rasgos diferenciadores contenidos en la definición siguiente «**situación motriz de carácter lúdico, competitivo, reglada en institucionalizada**».

Con la definición dada para que una actividad física sea considerada como deporte debe darse en una situación motriz contextualizada en la que el movimiento con significación praxica sea parte pertinente de la misma, tenga un determinado carácter lúdico, sea competitiva o se desarrolle en forma de competición, posea un reglamento propio y este regida por una institución social reconocida.

El estudio y análisis de las diferentes manifestaciones de la motricidad humana, especialmente de la denominada deporte, se ha hecho desde distintas perspectivas y considerando a diferentes factores.

Para Cagigal, J.M. (1970 y 1990) el deporte es juego, ejercicio físico y competición y puede tener una doble orientación hacia el deporte-praxis y hacia el deporte-espectáculo. Orientado hacia el espectáculo el

deporte es contacto social, política, profesión, trabajo, rendimiento y ocio pasivo. Cuando se orienta hacia la praxis es ocio activo, higiene-salud, desarrollo biológico, esparcimiento, educación, pausa en el tecnicismo (tregua), relación social y superación personal o ajena.

En este autor encontramos por tanto una diferencia fundamental entre lo que denomina deporte espectáculo cuyos fines están claramente encaminados hacia constituirse en una representación social para ser visto por públicos mayoritarios que no intervienen directamente en su práctica, y por la otra hacia una forma de realización personal y de participación activa en la praxis. Uno y otro deporte presentan características claramente diferenciadas aunque mantengan algunos puntos en común.

Para Coca, S. (1993) el deporte le da al hombre una dimensión corporal dado que en su práctica es del todo necesaria la intervención y participación del cuerpo con tal tanto en su dimensión física como intelectual, asimismo lo sitúa en una realidad lúdica y recreativa en la que el juego es factor clave para su realización, pero además también le posibilita en poner en juego su gestualidad y expresividad en muy diversas formas, le coloca ante un reto que debe afrontar dado que el deporte es competición y como consecuencia de todo ello lo hace un ser cultural, pues el deporte es uno de los elementos de la cultura de la sociedad actual.

Para Harris, D. (1976) las razones que llevan al hombre a la práctica deportiva pueden basarse en diversas teorías, entre las que se incluyen la necesidad de recreación, el dominio de la competición, la liberación de tensiones o catarsis, la eliminación del sobrante de energía, la imitación, el deseo de satisfacción personal y la preparación para la vida y la realización personal. Con ello la autora expone como el hombre al practicar deporte se ve impulsado a hacerlo por motivaciones y razones de muy diverso tipo.

LAS ACCIONES O MOVIMIENTOS DEPORTIVOS

Otros de los aspectos que se han estudiado con especial atención, en el ámbito del deporte, son las causas o mecanismos de tipo motor que posibilitan la realización de los movimientos y las diferentes maneras o modos de efectuar dichas movimientos y acciones en cada uno de los deportes.

Dichos estudios han dado proporcionado un amplio conocimiento de los aspectos biomecánicos y fisiológicos del jugador o practicante, por una parte y por otra, de las estructuras funcionales o lógica interna de los deportes.

Si analizamos con detenimiento el desarrollo de la acción de juego en cualquier deporte, resulta fácil comprobar que dos de los componentes que determinan de manera prioritaria a dicha acción, son las características del individuo que actúa y la estructura del deporte de que se trate. Por ello parece necesario, que a la hora de planteamos el proceso de enseñanza o de entrenamiento, del deportista y para cualquier deporte, abordemos de forma conjunta ambos aspectos, deportista y deporte.

Durante mucho tiempo los procesos de enseñanza y de entrenamiento deportivo, se han hecho tomando como referencia fundamental

y casi exclusiva los componentes biomecánicos y fisiológicos del individuo, en menor medida la vertiente psicológica y en mucha menor aun las estructuras funcionales de los deportes.

En la última década, aunque sigue manteniéndose la prioridad en los componentes de tipo biológico, han aumentado de forma considerable la preocupación por el análisis y estudio de los aspectos psicológicos y de las estructuras y lógica interna de los deportes para conocer cual es su incidencia e importancia dentro de los ámbitos que estamos tratando.

Nosotros pensamos, que aunque los componentes de tipo biológico tienen una gran importancia en la preparación física del deportista, no ocurre lo mismo en el proceso de enseñanza de las diferentes acciones y situaciones que los deportes contienen y plantean, por lo que para poder proceder de una manera adecuada en los ámbitos de la enseñanza y el entrenamiento, se hace del todo necesario tener en cuenta las características de las estructuras y lógica interna de los deportes y los tipos de exigencias que los mismos presentan.

Resulta sorprendente comprobar como en muy raras ocasiones encontramos en la literatura especializada, autores que al abordar el proceso de enseñanza y entrenamiento deportivo, hagan un tratamiento diferenciado de la misma teniendo en cuenta la estructura y lógica interna de los deportes.

De una forma mayoritaria se dan directrices generales y se fijan criterios de actuación idénticos para todos los deportes, cuando es fácilmente comprobable que no todos los deportes son iguales y que exigen del individuo que los practica comportamiento diferenciados acordes con su estructura funcional. Resulta evidente que no es lo mismo enseñar a nadar que a jugar al fútbol o a luchar.

De acuerdo con lo anterior, se hace del todo necesario que consideremos como un factor determinante de los procesos de entrenamiento y enseñanza del deporte, a la lógica interna o estructura de los mismos, para lo cual debemos en primer lugar proceder a delimitar que entendemos por deporte y como clasificarlo a la luz de la praxeología motriz.

Existentes múltiples clasificaciones del deporte hechas con criterios muy divergentes y diferenciados las cuales nos permiten ver y analizar al deporte desde múltiples puntos de vista, pero a nosotros nos interesan especialmente las que lo hacen con carácter interno, es decir, aquellas que consideran como criterio su pertenencia motriz.

Por ello emplearemos en este trabajo la que desde nuestra particular punto de vista presenta una mayor especificidad y en consecuencia un mayor grado de aplicación al proceso de iniciación deportiva, que es la elaborada por PARLEBAS (1981) y que hemos expuesto anteriormente, y en cual empleando como criterio fundamental el tipo de interacción o relación que se da entre los participantes y entre estos y el medio físico en el que la actividad tiene lugar, establece dos grandes grupos denominados deportes psicomotrices y deportes sociomotrices, subdividiendo a estos últimos en tres subgrupos(de cooperación, de oposición y de cooperación/oposición).

La característica más significativa de los deportes **PSICOMOTRICES**, es que el individuo que actúa lo hace en solitario y en consecuencia no se

produce ningún tipo de interacción o comunicación con otros participantes, aunque si puede existir con el medio.

Así en los deportes psicomotrices una de las condiciones que debemos tener siempre en cuenta para proceder adecuadamente en la iniciación deportiva es ver

si el mismo se desarrolla en un medio estable(gimnasia artística, natación lanzamientos de atletismo) o por el contrario tienen lugar en un medio inestable(escalada, tabla deslizadora a vela, o ala delta).

Los deportes de **OPOSICION**, cuya característica diferenciadora más significativa es que siempre se desarrollan entre dos individuos que se enfrentan entre sí, con lo que se produce una constante interacción negativa o de oposición entre ellos.

Partiendo de ese hecho capital que es el enfrentamiento de uno contra uno, en estos deportes de oposición a la hora de proceder en la iniciación deportiva, además de todas las circunstancias señaladas por los deportes psicomotrices, debemos considerar la distancia de guardia o enfrentamiento que se da entre los contendientes (nula, corta media o grande) y los especiales comportamientos estratégicos que ello exige del individuo que actúa.

Los deportes de **COOPERACION**, al igual que los de oposición tienen como rasgo diferenciador más significativo la presencia del/los otro/s, pero en este caso con un comportamiento completamente diferente, dado que siempre será de colaboración.

También debemos tener presente que la colaboración puede ser sólo entre dos o entre varios, y en uno y otro caso el desarrollo de la acción presenta diferencias, dado que no es lo mismo una interacción de uno a uno que una interacción múltiple en la que participan varios individuos.

Cuando la cooperación es en equipo, debemos diferenciar aquellos casos en que es sumativa de la que es interactiva, no es lo mismo un equipo de relevos que un equipo de remeros o escaladores, donde todos actúan simultáneamente.

Al igual que para los otros dos grupos de deportes ya vistos, para los de cooperación, cuando se procede a la iniciación es necesario considerar el resto de los factores ya señalados, de cualidades físicas prioritariamente solicitadas, modelos técnicos dominantes, uso o no de materiales o implementos y estandarización o no del espacio de acción.

Los deportes de **COOPERACION/OPOSICION**, presentan como rasgo más significativo, precisamente el hecho de que se da simultáneamente la cooperación y la oposición por un número variable de individuos, con lo que las interacciones son a la vez negativas y positivas y que como consecuencia de ello el factor decisión o comportamiento estratégico se convierte en predominante para la puesta en acción o desarrollo práctico.

La comunicación es así mismo parámetro fundamental, además del resto de los aspectos ya considerados para los otros grupos de deportes.

Estos son los deportes que presentan mayor grado de complejidad en su estructura o lógica interna, por lo que quizá un adecuado planteamiento

del proceso de iniciación deportiva podría ser empezar por los deportes psicomotrices, seguir con los de oposición, luego los de cooperación y por último los de cooperación/oposición.

CONSIDERACIONES FINALES

Durante mucho tiempo fue la máquina de primer género la referencia fundamental para estudiar y analizar al hombre en movimiento, en las últimas décadas es la máquina energética la que sirve de modelo básico con algunas aproximaciones a la máquina informacional.

Con la máquina se introduce la idea de sistema, ya que la misma se define, como un sistema de fuerzas medibles. sin embargo es necesario conciliar esta primera definición de sistema, que se revela limitado en su uso, con el construido en lingüística, el cual se define como el estudio de los sistemas de signos.

Recurriendo a PIAGET, J. (1947) y sobre todo a FREUD, S. (1938), es posible analizar el paso de la referencia de sistemas de fuerzas hacia la referencia a sistemas signos. Aquí en el orden de las realidades físicas las causas no son ya fuerzas sino significaciones.

Hoy día, según BROUSSE, M^a. H. (1992), la energía y el energitismo no son modelos epistemológicos fecundos en las ciencias humanas, pese a que en actividad física y en deportes sigan siendo referencias fundamentales.

Incluso en el ámbito de las máquinas, los progresos realizados, van orientados hacia la realización de investigaciones en las que son la conceptualización de la física en términos de combinatorias, es decir, de simbologías no naturales, las que predominan.

El registro de lo simbólico no apela ya a una energética. Exige un trabajo de articulación en el campo de la lingüística, donde las leyes son universales, con la función particular de la palabra referida a la historia de cada uno. Se teoriza tomando como base la lingüística como análisis de combinatorias de significantes que constituyen las formulas de cada sujeto.

En conducta motriz se va por el mismo camino, si bien la referencia lingüística se sitúa en la comunicación motriz, con lo que es la comunicación práxica la que nos ocupa.

No negamos que la energía esta en el corazón de las actividades físicas, ya que tanto la educación física como el entrenamiento, están en el centro de los compromisos motores y que de alguna manera debemos tener en cuenta al organismo. Pero las practicas motrices, antes que gasto de energía, son construcciones de relaciones significantes, decisiones, estrategias, al servicio de las cuales se coloca la energía.

En educación física y conducta motriz, la noción de energía debe ser abordada como significación, inmersa en un mundo de signos, si queremos llegar a comprenderla.

La identificación entre energía y actividad física, tan en boga en la actualidad en el ámbito del deporte y de la educación física, conduce a privilegiar a los modelos mecánicos (cuerpo máquina simple, termodinámica, cibernética, que pese a su gran utilidad se revela reduccionista e insuficiente para entender al individuo que actúa en el campo de las practicas motrices.

Para poder progresar, parece necesario, que en alguna medida, abandonemos la lógica cuantitativa para aproximarnos a una cualitativa, sustituir la aproximación en términos de fuerzas por otra en términos de estructura.

Como dice DURING, B. (1992) debemos hablar de conductas motrices y energía, en vez de energía y conductas motrices, ya que son las conductas motrices las que nos llevan al análisis de la energía.

La conducta motriz es una relación significativa que se forma fundamentalmente de la relación con el medio, los objetos y los otros, que pasa por la motricidad y tiene un sentido en lo motor pero no se queda en ello.

El ser humano, como ser inteligente que es, está comprometido no solamente con un universo de fuerzas, sino que al mismo tiempo también lo está en un mundo de sentidos o significaciones, que son las que en última instancia caracterizan a la puesta en juego corporal de una persona actuando en relación con el medio.

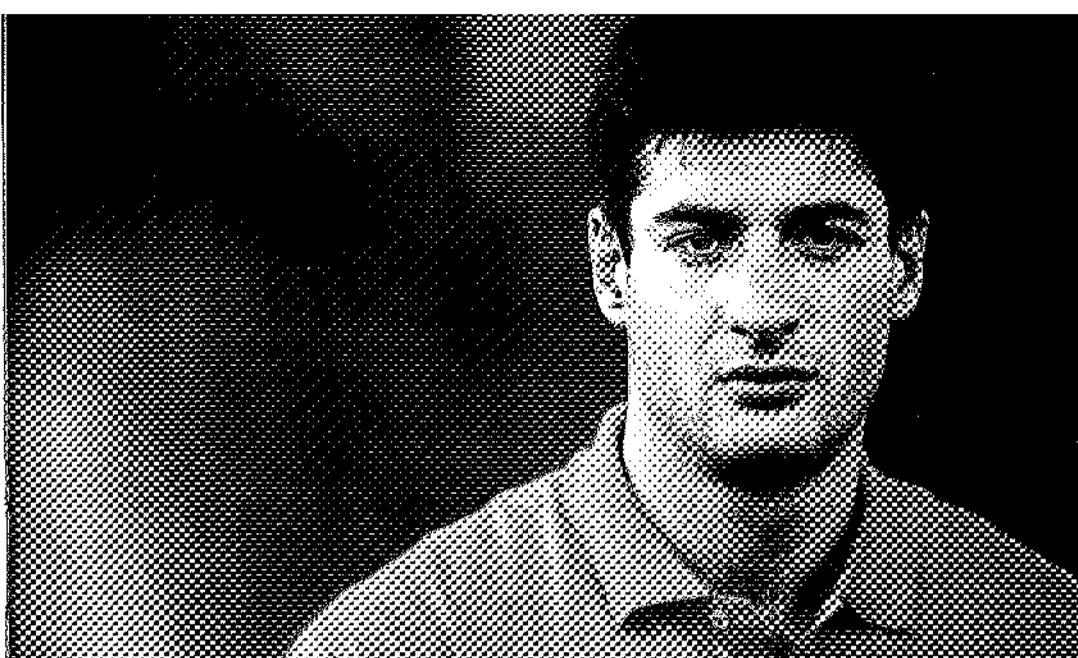
Debemos llegar a la conclusión que en la enseñanza y el entrenamiento de la actividad física y conducta motriz, es necesario hacer una transformación radical de la gran mayoría de los conceptos en uso, de manera que se acepte que no se enseñan tareas, gestos, fragmentos de habilidades, montajes comportamentales, sino estructuras, incluso reglas o principios organizadores de nuestros movimientos.

PROF. DR. JOSE HERNANDEZ MORENO

Departamento de Educación Física, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Las Palmas de G.C.

BIBLIOGRAFIA BASICA

- ACUÑA, A. (1993): *Fundamentos Socio-culturales de la motricidad humana y el deporte*. Ed. Universidad de Granada
- ARNAUD, P. y BROYER, G. (1985): *La psychopédagogie des activités physiques et sportives*. Ed. Privat, Toulouse
- BROUSSE, M^a. H. (1989): "Energie et psychisme". Tomado de «*Energie et Conduites Motrices*», INSEP, Paris.
- BOULCH, J. LE (1969): *La educación por el movimiento*. Ed Paidós. Buenos Aires.
- CAGIGAL, J.M. (1975): *El deporte en la sociedad actual*. Ed. Magisterio Español. Madrid
- CAGIGAL, J.M. (1979): *Cultura intelectual y cultura física*. Ed. Kapelusz. B. Aires
- CAGIGAL, J.M. (1990): *Deporte y Agresión*. Alianza Deporte, Madrid
- CAGIGAL, J.M. (1967): "¿La educación física ciencia?" Lección Inaugural curso académico. 1967/68 INEF de Madrid
- COCA FERNANDEZ, S. (1993): *El hombre deportivo*. Ed. Alianza Deporte. Madrid



- COCA FERNANDEZ, S. (1991): "Ciencia y docencia del movimiento humano" Lección Inaugural del curso académico del IVEF, Vitoria-Gasteiz
- DALAUNAY, M y PINEAU, C.: «Un programme - La leçon - Le cycle» *Rev. E.P.S.* nº 217, pag. 50
- DIEM, L. (1978): *Deporte desde la infancia*. Ed. Miñón, Valladolid
- DURING, B. (1983): «Une transformation du report à l'ascence: de G. Demeny à P. Greco». *Rev. Motricité Humaine*, nº 1
- DURING, B. (1981): «La crisi des pédagogies corporelles». Ed. Cernae, París
- DURING, B. (1989): *Energie et conduites matricies*. Ed. INSEP, París
- FERNANDEZ, G. Y NAVARRO, V. (1989): *Diseño curricular en E.F.* Ed. INDE, Barcelona
- FERNANDEZ, G. Y NAVARRO, V. (1992): Estructuras Curriculares y Educación Física. *Rev. MINITRAMP* nº 3 págs 5-10
- FERRATER, J. (1988): *Diccionario de filosofía*. Ed. Alianza, Madrid
- FOUCAULT, M. (1970): *La arqueología del saber*. Ed. Siglo XXI, México
- FREUD, S. (1938): "Some elementary lesson psycho-analysis" In: *Resultats, Idées, Problèmes*. T.II, PUF, París, 1985
- FROSTIG, M. Y MASLOW, PH. (1984): *Educación del movimiento*. Ed. Panamericana. B. Aires
- GARCIA FERRANDO, F. (1982): *Deporte y sociedad*. Ed. Ministerio de Cultura, Madrid
- GARCIA FERRANDO, M. (1990) «ASPECTOS SOCIALES DEL DEPORTE»: una reflexión sociológica. Ed. Alianza Editorial, Madrid.
- GLEYSE, J. (1991): "Questionnement épistémologique des S.T.A.P.S.-E.P.S." *Rev. STAPS* nº 24 febrero, pag. 73-78
- GUTIERREZ, M., OÑA, A Y SANTAMARIA, J.: "Hacia una epistemología motriz como resultado de la aproximación científica al estudio del movimiento humano". *Rev. MOTRICIDAD*, INEF de Granada. año 2 nº 1, págs 7-17
- GRUPPE, O. (1976): *Teoría pedagógica de la educación física*. Ed. INEF, Madrid
- GRUPO PRAXEOLOGICO DE LERIDA (1992): "Hacia la construcción de una disciplina praxeológica que acoja y estudie la diversidad de prácticas corporales y deportivasexistentes". Congreso de filosofía de la Educación Física, Barcelona
- HABERMAS, J. (1973): *La técnica y la ciencia como ideologías*. Ed. Guillaumard, París
- HABERMANS, J. (1990): *Teoría y Praxis: Estudio de filosofía social*. Ed. Tcnos, Madrid
- HARRIS, D. V. (1976): *¿Por qué practicamos deporte?* Ed. JIMS, Barcelona
- HERNANDEZ MORENO, J. (1987): "Análisis de la acción de juego en los de-

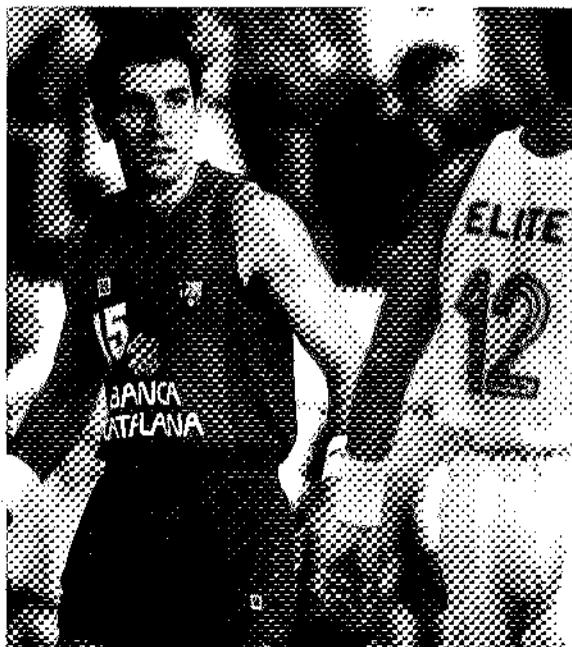
portes de equipo. Su aplicación al baloncesto". Universidad de Barcelona, Tesis doctoral

- HERNANDEZ MORENO, J. (1990): «La actividad física y el deporte en el ámbito de la ciencia» *Rev. APUNTS*, nº 22, págs 5-10
- HERNANDEZ MORENO, J. (1994): *Fundamentos del deporte Análisis de la estructura del juego deportivo*. Edita INDE, Barcelona
- HERNANDEZ MORENO, J. (1994): «Hacia un análisis praxiológico del deporte». *Actas del I Simposio Internacional sobre E.F.E. y Deporte de Alto Rendimiento*. ULPGC

- HERNANDEZ MORENO, J. (1989): Los Objetivos de la Educación Física en la E.G.B. *Rev. MINITRAMP*, nº 0
- JEWET, E.A. et al. (1974): *Estudio realizado por la Alianza Americana para la Educación Física la Salud y la Recreación*. AAPHER
- LAGARDERA, F. (1987): *La E.F. en el ciclo superior de E.G.B.* Ed. Paidotribo, Barcelona
- LAGARDERA, F. (1993): Criterios para la Determinación de Contenidos en la Educación Física Escolar. *Actas del I Simposio Internacional Sobre E.F.E. y Deporte de Alto Rendimiento*. ULPGC.
- LAGARDERA, F. (1993): Bases Epistemológicas de la Educación Física Escolar. *Actas del I Simposio Internacional Sobre Educación Física Escolar y Deporte de Alto Rendimiento* Universidad de Las Palmas de G.C.
- LAGARDERA OTERO, F. (1989): «Educación física sistémica: Hacia una enseñanza contextualizada». *Rev. APUNTS*, nº 16-17, págs 29-36
- LAIN ENTRALGO, P. (1989): *El cuerpo humano*. Ed. Espasa Universidad Madrid
- M.E.C. (1984): *Diseño Curricular Base*. M.E.C. Madrid
- M.E.C. (1987): *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate*. M.E.C. Madrid
- M.E.C. (1991): Real Decreto 1006/91 de Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Primaria y Secundaria: Educación Física. BOE. Madrid
- MEYNARD, R. (1970): *Education physique et kinantropologia* Ed. Universidad de Laval, Canada
- NAVARRO, V. (1993): "La Educación Física Escolar en la Reforma: Antecedentes y Momento Actual. Ventajas e Inconvenientes". *Actas del I Simposio Internacional sobre E.F.E y Deporte de Alto Rendimiento* ULPGC
- ORTEGA GOMEZ, E. (1989): «La Educación física y su dimensión científica». *Rev. APUNTS*, nº 16-17 págs 24-28
- PARLEBAS, P. (1988): Elementos de sociología del deporte» *Unisport*, Malaga
- PARLEBAS, P. (1981): *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Ed. INSEP, París
- PARLEBAS, P. (1993): *Activités Physiques et Education Motrice. Dossiers EPS* nº 4. INSEP de París
- PIAGET, J. (1965) : *La psychologie de l'intelligence*. Edita A. Colin, París, 8ª edición
- SANCHEZ BAÑUELOS, F. (1984) *Didáctica de la E.F. y el deporte*. Ed. Gymnos, Madrid
- SEMINARIO DE E.F. de Fuerteventura (1992): Diseño Curricular en E.F. Aproximación a una Propuesta Curricular Específica. *Rev. MINITRAMP* nº 3. págs 11-38
- UREÑA, F. (1994): Las Intencionalidades Educativas en la «LOGSE» *Rev. Española de EDUCACION FISICA* Vol 1, nº 3 págs 12-21
- VAZQUEZ, B. (1989): *La E.F. en la educación básica*. Ed. Gymnos, Madrid.
- VICENTE, M. (1988): *Teoría pedagógica de la educación física: Bases epistemológicas*. Ed. Gymnos, Madrid
- VIGARELLO, G. (1978): Une epistemologie... c'est à dire? *Rev. E.P.S.* nº 151
- ZUBIRE, X. (1986): *Sobre el hombre*. Ed. Alianza, Madrid

IGNACIO VIEJO CARNICERO

EDUCACIÓN FÍSICA Y MORAL EN LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA



Los profesores de la Institución Libre de Enseñanza pretendían la transformación social de España, para lo cual entendían que era indispensable un cambio moral, especialmente en la juventud. Así pues, el tema de la moralidad lo ven como un problema de índole social, que es una manifestación de una crisis total, en lo económico y religioso.

En la Institución son conscientes de los cambios que se están produciendo, motivo por el cual las modificaciones que introducen en los métodos y programas los realizan en función de los mencionados cambios que consideran necesarios, buscando satisfacer las nuevas exigencias de la sociedad. Lo harán mediante una transformación de la conciencia, entendida como intimidad y penetración consigo mismo, a través de la que el sujeto se percibe a sí mismo, respondiendo por decirlo de alguna manera, como un eco, a todo cuanto en él se da y produce. Esto quiere decir que la dualidad que conforma a cada hombre, un hombre particular, distinto de los otros, con su modo de ver y sentir, y otro que se tiene por idéntico a los demás, como uno mismo con ellos, apelando en sus divergencias, a esta voz unitaria, objetiva y común de la humanidad en cada hombre. Esa dualidad debe estar en perfecta y constante armonía y someterse al hombre particular al ideal, a su naturaleza, que es quien debe gobernar en nosotros.

Se trata, en fin, de una conciencia social que se quiere instaurar desde dentro hacia fuera.

Y es que el objetivo final de los educadores institucionistas es la transformación moral de España desde una reforma pedagógica profunda. En reforma entra en juego por derecho propio la educación física, como elemento básico en la formación moral del joven. Así lo ve el profesor A. Buylla, el cual comparte la opinión de que al joven universitario (aunque no sólo a este) se le debe educar:

«En la más pura y estricta moralidad, a lo cual tanto contribuye el desenvolvimiento adecuado de los órganos y miembros corpóreos.»

INFLUENCIAS.

Casi siempre que se hace referencia a la actividad física, en cualquiera de sus expresiones, se menciona también la moral, lo espiritual, el carácter, etc. A menudo citan el ejemplo de los antiguos, normalmente los griegos, los cuales atendían:

«Al desenvolvimiento ordenado de las fuerzas físicas y las espirituales juntamente.» (CALDERÓN, 1879).

Para aquéllos:

«No había educación intelectual sin cultura completa del espíritu y el cuerpo.» (GINER, F. 1879)

Ejemplo que siguen a la perfección los profesores de la Institución, como así lo demuestran las siguientes palabras, pronunciadas en una Junta General de accionistas, en las que se afirma que:

«La escuela debe atender no sólo a la inteligencia, sino a la educación del hombre por completo.» (GINER H. 1879)

Este tipo de educación, con la mirada puesta en la integración, se propaga desde la Institución Libre de Enseñanza hacia otras escuelas y centros de enseñanza. Un ejemplo lo encontramos en Bilbao, ciudad en la que se proyecta construir una institución de enseñanza en la que todos los elementos de la educación se encuentren íntimamente interrelacionados:

«Se procurará, pues, que todas las facultades del alumno, las intelectuales, estéticas y morales, sus aptitudes físicas, robustez, fuerza, agilidad y precisión, se desarrollen conjunta y proporcionalmente.» (SAMA, 1881)

Más no solamente ponen como ejemplo a los griegos. Países como Francia son destacados exponentes de la utilización de correctos métodos pedagógicos:

«Allí, en efecto, no cabe desatender en absoluto, el sentimiento ni la actividad corporal, ni el carácter moral del alumno.» (GINER, F. op. cit.)

El ejemplo Francés es perfectamente conocido gracias a los viajes de algunos profesores de la Institución, a las traducciones de libros, como el de Daryl, que habla:

«De la urgente necesidad de que su patria entre por la senda de ennoblecimiento del cuerpo, remedio seguro contra la degeneración material, intelectual y moral que advierte en la juventud educada hace muchos años en una dirección meramente intelectualista.» (BUYLLA, 1980)

Traducciones de artículos, concursos, como el Bischoffsheim, ganado en cierta ocasión por dos conocidos pedagogos: Lagrange y Lewall. Ambos perciben los problemas que aquejan a la educación y advierten la íntima relación que vincula a la actividad física y la moral. Sobre el primero se afirma:

«En materia de higiene, nada hay pequeño, pero él toma siempre la palabra higiene en un sentido elevado, es decir, como el arte de asegurar el equilibrio de la salud moral, tanto como el de la salud física.» (MANEUVRIER, 1890).

Por su parte el general Lewall subraya que:

«Los niños son el porvenir; contribuir a su desenvolvimiento

físico y moral, es trabajar ante todo, por la grandeza futura de la patria.» (Ibid.).

El mismo Lewall, al igual que Giner de los Ríos y otros educadores europeos, observan la decadencia de sus respectivos países, su deterioro físico y moral. El general francés se lamenta de la decadencia moral de Francia, cree:

«Que daría excelentes resultados el ejercicio al aire libre, lejos de los miasmas humanos» (BUYLLA, 1890).

También hay que buscar las influencias recibidas en autores que tuvieron enorme prestigio e influencia en la educación de su época en toda Europa. Autores como Pestalozzi, Froebel, Rousseau o Montesino son perfectamente conocidos en la Institución. Se leen, traducen y divulgan, no solamente a través del Boletín de las misas, también mediante la puesta en práctica de muchas de sus teorías. Afirmaciones, en consecuencia, como:

«La energía moral es resultado de una buena educación física.» (COELHO, 1884).

No son causales, bien al contrario, están respaldadas por una sólida base teórica y práctica.

En la mutua dependencia que se establece entre lo físico y lo espiritual se observa la influencia de Pestalozzi, autor que:

«Reconoce la relación íntima que existe entre el cuerpo y el alma, y la manera como se interpretan y completan lo físico y lo espiritual recíprocamente.» (SCHRADER, 1884).

Otro pedagogo conocido y admirado por su obra, aunque no por ello menos criticado, es Francisco Amorós, al que califican de innovador y precursor, además de creador de la gimnasia francesa. Muchos aspectos de su sistema enlazan ejercicio y moral. Por ejemplo, al tratar el tema de la introducción del canto en los ejercicios corporales, se destacan virtudes como:

«Su extraordinario valor moral y educativo, que resulta de la combinación de sus cuatro elementos, la letra, la armonía, la melodía, la melodía y el ritmo.» (X., 1888).

Montesino fue otro educador amplia y profundamente estudiado en la Institución Libre. Pedagogo, entendía la educación como la aplicación de medios para:

«Facilitar el desarrollo natural de las facultades físicas, morales e intelectuales del educando, a fin de crear hombres de bien y hombres inteligentes.» (SAMA, 1888).

Uno de los principales méritos que se atribuyen al plan reformista de Montesino es, no ya que no haga:

«Abstracta ni verbalista la instrucción intelectual, ni es que no aisle el desarrollo de las fuerzas físicas y morales, sino en que se muestra tan radical contra los vicios de la enseñanza hasta su tiempo, que, si pudiera pensarse que daba preferencia al cultivo de alguna de las energías humanas, correspondería, no a la inteligencia, sino a las corporales y morales.» (Ibid.).

HIGIENE

La higiene viene a ser un aspecto incluido dentro de la educación física. Sin embargo, y como se desprende del citado párrafo sobre Lagrange, no se trata de una higiene exclusivamente física, entendida como mero aseo personal o como limpieza corporal, sino que dotan al término de mayor trascendencia al entenderlo también como higiene de tipo psíquica o mental, higiene esta que depende de la corporal.

«Los baños tibios desarrollan tanto las fuerzas morales como las corporales, y han producido un gran amor a la limpieza.» (KALKEN, 1890).

En estas líneas se refleja la importancia del agua en la formación del carácter.

En el párrafo que se reproduce a continuación, la falta de higiene mental, expresada como pereza, destruye al individuo:

«La pereza física enerva la inteligencia, oscurece el sentido moral y produce dos tipos humanos casi tan miserables el uno como el otro: el obeso y el neurópata.» (BUYLLA, 1890).

La utilidad de los baños desde el punto de vista del aseo es clara, así como para formar el carácter. En ocasiones, también se ve en ellos una finalidad utilitarista, como sucede en el caso de Kalken, que entiende los baños como un medio de mejorar la salud de las clases trabajadoras, de la población obrera, a la que:

«Es preciso dotar moral y físicamente a fin de que pueda más tarde trabajar con fuerza y con inteligencia.» (KALKEN; Op. cit.).

Estas palabras, se están refiriendo en realidad a la población escolar de los barrios obreros de las ciudades. Probablemente los profesores de la Institución no estuvieron completamente de acuerdo con esta visión interesada y excesivamente partidista de la educación, aunque también es preciso reconocer que en muchas ocasiones, de forma implícita, se trasluce un pensamiento similar en quienes dirigen el sistema educativo.

EL JUEGO

A lo largo del artículo hemos venido utilizando la expresión educación física, en la que se incluye una extensa gama de posibilidades, un amplio repertorio de actividades corporales, en el que entran desde la gimnasia hasta las marchas y actividades en la naturaleza.

Una de estas posibilidades son los juegos, los cuales fueron un elemento siempre presente en el marco educativo y pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza, por su importante contribución al desarrollo de las cualidades morales del individuo. En el juego ven un inestimable valor moral, y por lo tanto, educativo.

«El valor pedagógico del juego puede, pues resumir en estos tres puntos: 1º, favorece el desarrollo y salud corporales; 2º, constituye una admirable escuela del carácter, en que se aprende valor personal, resolución, sumisión voluntaria a la ley, sentido del derecho y la equidad; 3º, permite que se revele la vida intelectual y moral del niño tan a las claras, como jamás puede verse en la clase ni aún en el gimnasio, favoreciendo por extremo la misión educadora del maestro.» (X., 1886).

Por otro lado, y por todo lo dicho, ven el juego un elemento más de gran utilidad para combatir la decadencia física y moral que padece el país:

«Un medio poderoso para impedir los efectos de esta decadencia física consiste en la discreta aplicación de los juegos, que, a más de constituir un ejercicio muscular excelente, sirven para realizar la educación de los sentidos, y aun, bien dirigidos, pueden contribuir al desarrollo de las más altas cualidades morales.» (CALDERON, 1879).

No son partidarios de la aplicación de la gimnasia de tipo militar. No creen que dicha gimnasia consiga los resultados que ellos buscan debido sobre todo a la falta de libertad de los educandos. No ven necesario que las actividades físicas se inserten en un marco de militarismo, al que no encuentran como solución a los problemas del país.

«Es necesario bajo el punto de vista de la moral, como bajo el punto de vista de la gimnasia, suprimir la organización y la apariencia militar de estos batallones.» (RUBIO, 1888).



LA EDUCACIÓN COMPLETA

Más arriba ya se dijo que la educación que debe recibir el alumno debe ser completa. Por eso, a la pregunta ¿qué puede ser educado?, los hombres de la Institución responden:

«*Todas las fuerzas corporales y espirituales (conocimiento, sentimiento y voluntad).*» GINER F., 1880).

Todos los escritos pedagógicos de cualquier profesor de la Institución Libre de Enseñanza reflejan la idea de una educación íntegra, una educación completa y armónica como reflejo del estado en que se debe encontrar la sociedad.

«*No es posible la completa prosperidad física y moral de un pueblo sino cuando se halla todo, desde el centro a la periferia, desde lo grande a lo pequeño, en un estado de armónica coordinación.*» (DOMINICIS, 1887).

Se saben en posesión de una verdad, de algo que es obvio y debiera estar fuera de discusión y fuese reconocido por la inmensa mayoría.

«*La necesidad de procurar el desarrollo de todas las facultades del niño, así físicas como intelectuales, morales y afectivas, huyendo de los peligros que ocasiona el predominio de la educación mental a costa de la salud o del carácter, es hoy universalmente proclamada y sentida.*» (COSSÍO, 1888).

Se trata de una idea extendida que también se subraya en los Congresos pedagógicos, como ocurrió en el de París del año 1887, en el que una de las conclusiones a las que se llega termina con estas palabras:

«*Cualquiera que sea el grado o la forma de instrucción primaria, debe tender siempre al desenvolvimiento armónico del cuerpo, de la inteligencia y de las facultades morales.*» (RUBIO, Op. cit.).

La importancia de que el niño y el joven reciban una educación completa, no solamente es asumida en los círculos estrictamente pedagógicos. Una muestra de esta afirmación son los dos próximos fragmentos, tomados de un discurso escrito para inaugurar el último curso en la Academia de Jurisprudencia de Oviedo. En el primero de ellos se afirma:

«*Cuando la vida moral y mental se desarrollan, el alma encuentra un cuerpo más sólido y sano.*» (BUYLLA, 1895).

No se trata de un tema que afecte sólo a maestros o profesores, sino que por su trascendental importancia preocupa a muchos sectores de la sociedad. También al jurídico.

«*Hoy que comprendemos lo que son y valen el cuerpo y el espíritu, es llegado el periodo de combinar el ejercicio de ambos, y por lo tanto, de prepararlos para esta compenetración.*» (Ibid.).

Sirvan estas palabras del profesor A. Sela para concluir este último apartado:

«*Si la consideración egoísta de nuestro propio bien y la altruista del bien de las generaciones venideras no bastara a moverme en tal sentido, muévamos al menos los motivos de obrar más puros, recordando que hay una moralidad física, como sostiene Spencer, y un orden jurídico en el cual aparecemos obligados para con nuestro cuerpo.*» (SELA, 1888).

IGNACIO VIEJO CARNICERO.
Colegiado nº. 6276. Muriedas. Cantabria.



BIBLIOGRAFÍA

- BUYLLA, A. (1890) El libro de M. Daryl sobre educación física. En *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Nº 312 y 313.
- (1890) Nota sobre los juegos corporales. En *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Nº 317.
- (1888) La educación física y moral en las universidades. En *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Nº 202.
- CALDERÓN, A. (1879) La educación física. En *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Nº 56.
- COELHO, F. (1884) La gimnasia y los juegos tradicionales. En *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*.
- COSSÍO, M. B., (1888) Las colonias escolares de vacaciones. En *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Nº 277.
- DOMINICIS, S. F. (1887) La pedagogía y el darwinismo. En *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Nº 259.
- GINER, F. (1880). El curso de pedagogía del Dr. Hohlfeld. En *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Nº 259.
- (1879) ¿Instrucción o educación? En *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Nº 56.
- KALKEN, H. van, (1890) Los baños escolares. En *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Nº 317.
- MANEUVRIER, E. (1890) El concurso Bischoffsheim sobre la organización de juegos escolares. En *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Nº 319.
- RUBIO, R. (1888) El último Congreso pedagógico de París. En *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Nº 274.
- SAMA, J. (1881) Proyecto de bases para una institución de enseñanza en Bilbao. En *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Nº 109.
- SHARADER, Mme. (1884) Pestalozzi y Feoebel con relación a los jardines de la infancia. En *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Nº 172.
- SELA, A. (1888) La educación física de la mujer. En *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Nº 285.
- X. (1886) Juegos corporales. En *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Nº 216.
- (1888) D. Francisco Amorós, fundador de la gimnasia francesa. En *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Nº 276.

P. SAENZ-LÓPEZ BUÑUEL., J. TIERRA ORTA., F. J. GIMÉNEZ FUENTES-GUERRA.

LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA

«Quizás llevadas por un cierto complejo de inferioridad, los profesionales de la Educación Física han creído ver en la cuantificación y objetivación de los niveles de habilidad una forma de equipararse al resto de la materias, motivo por el que en algunos casos se han producido consecuencias más negativas que positivas».
Blázquez (1990,p.7).



La evaluación es, en todos los niveles educativos, uno de los elementos más complejos y, sin duda, el más conflictivo. En Educación Física se acentúan estos aspectos, los cuales tratemos de analizar. Pero antes, creemos conveniente exponer algunas nociones sobre este concepto.

La definición en el Nuevo Diccionario Enciclopédico Universal considera la palabra evaluar como «valorar», «estimar, apreciar el valor de las cosas no materiales». En el ámbito educativo, Gimeno (1993,p.338) define la evaluación como «cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno/a, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores/as, programas, etc. reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación». De forma un poco más resumida Stenhouse (1984,p.159) describe la evaluación como «el proceso consistente en concebir, obtener y comunicar información que marque una orientación para la toma de decisiones educativas respecto a un programa determinado».

Por tanto, la evaluación no indica una medida exacta y cuantativa, sino que se trata de un concepto dinámico y continuo de información sobre cambios de conducta del individuo. Consideramos la calificación como el concepto que emite un juicio de valor. Como señala Pérez Gómez (1983), debemos superar la rigidez y estrechez positivista que ha sufrido este elemento. Por tanto, no debe quedarse, simplemente, en valorar la cantidad de información retenida por el estudiante (aprendizajes motrices), sino considerar otras capacidades (ámbitos cognitivo, afectivo, y social), a través de distintos instrumentos, que veremos más adelante. Del mismo modo, no debe ser el alumno/a, el único objeto de la evaluación, pues debemos incluir en la misma al profesor/a y al proceso.

Las características básicas que debe tener el proceso de evaluación las concretan, Stufflebeam y Shinkfield (1987), en cuatro:

— **ÚTIL.** En el sentido que debe ayudar a las personas implicadas a identificar los aspectos positivos y negativos, informando de cómo

- mejorar estos últimos.
- **FACTIBLE.** Utilizando procedimientos que puedan llevarse a la práctica sin dificultad.
- **ÉTICA.** Basada en compromisos explícitos. Sobre todo cooperación de las personas implicadas.
- **EXACTA.** Describiendo con claridad el objeto de evaluación en su evolución y contexto en el que se produce.

La evaluación en Educación Física es el elemento que más discrepancias provoca, sobre todo por la falta de unificación de criterios. Blázquez (1990, p.7) señala que «la ausencia de criterios sugeridos por las administraciones educativas ha contribuido a un cierto caos de actuación». Así, algunos profesores/as han dado desmesurada importancia al rendimiento, utilizando «test» estandarizados, cuyas marcas son comparadas con baremos establecidos. Este autor cree que esta medida puede ser debido a un cierto complejo de inferioridad respecto a otras áreas y que, en muchos casos, se han producido consecuencias más negativas que positivas. Por el contrario, otros docentes han centrado su evaluación en criterios subjetivos, eliminando cualquier instrumento de control que aporte datos sobre el aprendizaje de los alumnos/as. Evaluar sólo el ámbito afectivo puede ser tan erróneo como valorar exclusivamente el aspecto físico. Estas posturas encontradas se prolongan en el actual debate sobre la realización de exámenes teóricos en Educación Física.

Estas peculiaridades de la Educación Física las enumera Blázquez (1993, p.1071) para tenerlas en cuenta antes de diseñar la evaluación de nuestra asignatura:

- a) El carácter lúdico de la Educación Física hace que la mayoría de objetivos planteados sean de satisfacción personal más que de búsqueda de aprendizajes utilitarios. Este hecho provoca que rompamos con la evaluación tradicional realizada a través de diversos test.
- b) La ausencia de un contenido estable. Mientras que asignaturas como matemáticas o lengua tienen un objeto de enseñanza identificable, la Educación Física utiliza un variado abanico de conocimientos. Por esta razón, programar y evaluar es más complejo en Educación Física que en otras áreas de conocimiento.
- c) El carácter funcional de la Educación Física hace que los progresos de algunos aprendizajes como la condición física, puedan ser debidos más al desarrollo evolutivo que a las actividades realizadas en clase.
- d) Las condiciones en las que se desarrolla la Educación Física como el número de horas o el número de alumnos/as restan eficacia a la evaluación.
- e) El carácter visible de esta asignatura tiene una doble lectura. En el lado positivo, el profesor/a puede observar el aprendizaje de los alumnos/as en cualquier momento por ser su participación manifiesta. En el lado negativo, el profesor/a debe ser cuidadoso con sus juicios de valor, ya que al introducir criterios de evaluación como la actitud («no es hábil, pero se esfuerza») pueden crear un ambiente de desconfianza.

La actual reforma educativa aporta, por primera vez, unos criterios sobre evaluación generales y específicos para cada área de conocimiento. Éste puede ser el punto de partida para que todos los profesores y profesoras de Educación Física evalúen de forma coherente.

LA EVALUACIÓN EN PRIMARIA

1.- Carácter general de la evaluación.

La evaluación del aprendizaje de los alumnos/as en Primaria será continua y global, según se afirma en la actual Reforma Educativa. Será global porque deberá referirse al conjunto de capacidades expresadas en los objetivos generales de la etapa y a los criterios de evaluación de las diferentes áreas. Tendrá un carácter continuo porque se considera un elemento inseparable del proceso educativo por el que se recoge y facilita información permanente sobre los aprendizajes de los alumnos/as.

La evaluación tendrá también un carácter formativo, regulador y orientador del proceso educativo, y será cualitativo y contextualizado, es decir, se realizará en función de su entorno.

En el Proyecto Curricular de Ciclo deberán especificarse las estrategias e instrumentos de evaluación que se consideran más adecuados para valorar el grado de desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos generales, los objetivos de ciclo y los objetivos didácticos.

Al final de cada curso escolar, el tutor/a consignará los datos más relevantes de la evaluación en un informe escrito. Al término de cada ciclo se realizará una estimación global del avance de cada alumno/a. Esta apreciación se expresará en los siguientes términos: Progresó adecuadamente (PA) o necesita mejorar (NM).

Como consecuencia de la evaluación final de ciclo, el tutor/a decidirá, teniendo en cuenta los informes y opinión de los otros maestros/as que intervinieran, si el alumno/a promociona o no al ciclo o a la etapa siguiente. La decisión de que un alumno o alumna no promocione ha de considerarse excepcional, y sólo podrá darse una vez durante Primaria. En estos casos, la decisión irá acompañada de una indicación de medidas educativas complementarias para desarrollar adecuadamente las capacidades del alumno/a.

2.- Criterios en Educación Física

A continuación recordamos los criterios de evaluación del área de Educación Física para Primaria. Estos criterios emanan de los objetivos generales de área y deben ayudar a valorar el desarrollo de las capacidades propuestas.

- Sobre la creatividad en el desarrollo de la actividad física, comprobando el grado de ajuste y creatividad de sus movimientos corporales en relación a otros compañero y a las condiciones externas.
- Sobre la coordinación dinámica del propio cuerpo, relacionada con los distintos tipos de actividades físicas que se realicen, y analizando como interaccionan los distintos movimientos.
- Sobre la adecuación respecto a factores externos, considerándose la forma en que el alumno/a adapta el propio movimiento al ritmo exigido por la actividad que se está realizando.
- Sobre las competencias físicas básicas, valorándolas desde un punto de vista más cualitativo que cuantitativo, apreciando la progresión de cada individuo en lugar de comparar con grupos de su edad.
- Sobre la expresión corporal, comprobando la utilización de recursos expresivos corporales para comunicarse; constatando cómo a través de gestos y posturas corporales, los alumnos/as consiguen transmitir sentimientos o representar situaciones de forma espontánea y creativa.

- Sobre la concienciación acerca de los efectos de la actividad física. Se tendrá en cuenta el grado de ajuste de la actividad a las posibilidades propias y de los demás. Se comprobará a través de la reflexión, cómo conocen la capacidad para realizar las actividades físicas y los efectos positivos que tienen sobre la salud.
- Sobre el desarrollo de actitudes sociales, se valorará el desarrollo de actitudes que potencien la actividad física grupal como la cooperación, la tolerancia o el respeto a normas. Debe considerarse la progresiva implantación de normas aceptadas como necesarias para regular el funcionamiento de una actividad en grupo.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje debe abarcar, según hemos visto, a los ámbitos: motriz, cognitivo afectivo y social.

Para sacar información sobre las capacidades de los alumnos/as, vamos a proponer unos instrumentos de evaluación específicos que puedan servir como idea a algunos profesores/as. En la tabla 1, relacionamos los ámbitos, con algunos aspectos a evaluar, y los instrumentos que podemos utilizar.

Es primordial, tal y como afirma Pérez (1993), informar al alumno/a sobre los datos que obtengamos. Esta información se ofrecerá en forma de

conocimiento de resultados. Es muy posible que el conocimiento de los resultados (término en el que englobamos el conocimiento de la ejecución) sea uno de los factores de aprendizaje más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Partiendo del requisito indispensable que es la motivación, las teorías del aprendizaje nos demuestran la importancia del feed-back interno y externo. Pieron (1988a) cita una investigación que demostró que un grupo de alumnos/as aprendió más recibiendo un conocimiento de resultados irrelevante que otro que no recibió ninguno; es decir, que el simple hecho de establecer una comunicación positiva entre el profesor/a y los alumnos/as hace que aumente el aprendizaje. A continuación, queremos describir los instrumentos de evaluación más utilizados en Educación Física.

a) **Observación directa.** Tal y como afirma Blázquez (1990), por mucha perfección que alcancen otros instrumentos, la observación seguirá siendo indispensable para el profesor/a. Esta observación debe ser planificada, sistemática, lo más completa posible y registrada. Este autor (pp.64) cita el registro anecdótico como la forma menos estructurada de observar, y consiste en una breve descripción de algún comportamiento relevante, junto a un juicio o interpretación del profesor/a. La observación a través de hojas de control lo analizamos como otro instrumento. Por ejemplo, «tiene dificultades para comprender las actividades, seguramente por falta de concentración».

b) **Hoja de registro.** Son numerosas las opciones que existen para evaluar observando a través de una hoja de registro, pudiendo abarcar los ámbitos motriz, afectivo, social, e incluso el cognitivo con pruebas escritas (Blázquez, 1990,pp.72-83).

b.1) **Listas de control.** Consiste en una serie de frases que expresan conductas positivas o negativas, ante las cuales el observador señalará su presencia o ausencia (Blázquez, 1990,pp.65-66). Por ejemplo, «es capaz de atravesar el banco sueco puesto al revés, sin caerse». En los libros de varios autores «Educación Primaria. Educación Física» 1º ciclo (6 a 8 años), 2º ciclo (8 a 10 años) y 3º ciclo (10 a 12 años), podemos encontrar interesantes ejemplos.

b.2) **Escalas cualitativas.** (Blázquez, 1990, pp.67-68). No se quedan en decir «sí o no», exigiendo al profesor/a que observe emitiendo un juicio. En este caso, se diseña un baremo, entre cinco y siete puntos, para aplicarlo en cada ítem. El baremo puede ser: 1- Muy mal. 2- Mal. 3- Regular. 4- Bien. 5- Muy bien.

Algún ejemplo de ítem puede ser, salto de altura, pase de dedos, etc.

b.3) **Escalas numéricas.** Aplicar una escala de 0 a 10 a una marca de cronometraje (Blázquez, 1990,pp.68-69).

c) **Sociograma.** Con el objetivo de tener datos sobre relaciones sociales, podemos elaborar y aplicar técnicas sociométricas (Blázquez, 1990,pp.84-97).

d) **Test físicos y motrices.** El test es una

TABLA 1 - Ámbitos y aspectos a evaluar.

ÁMBITOS	ASPECTOS	INSTRUMENTOS
COGNITIVO	Teoría sobre Educación Física Deportes Higiene (salud) Hábitos Creatividad	Cuaderno alumno/a Pruebas teórico-prácticas Exámenes Cuestionarios Entrevistas Observación
APECTIVO	Motivación Intereses Autoestima	Observación Listas de control Autoevaluación Cuaderno alumno
SOCIAL	Relaciones sociales Clima de clase	Sociograma Cuestionarios Entrevistas Observación
MOTRIZ	Datos físicos Hb.perceptivo-motrices Condición física Habilidades básicas Hab.genéricas Hb.específicas	Medición del cuerpo Test Pruebas motrices Observación

prueba estandarizada y baremada que evalúa una capacidad. Somos conscientes de las limitaciones de los test como instrumentos de evaluación, y de lo inadecuado que puede resultar una evaluación basada en una batería de test. Sin embargo, no somos partidarios de su total eliminación, pudiendo utilizarse como un instrumento más de observación (Blázquez 1990, pp.192-257).

e) **Pruebas motrices.** A nivel específico, podemos elegir o elaborar pruebas motrices que puedan indicar al profesor/a y a los propios alumnos/as cual es su nivel inicial en diversas capacidades físicas o perceptivo-motrices, o como evolucionan. Las características que estas pruebas deben tener son: validez (que mida lo que pretendemos, y no otra cualidad), fiabilidad (estabilidad de los resultados en un mismo individuo), objetividad (que cualquier observador pueda aplicarlo) y discriminación (que los resultados sean claramente diferentes entre los ejecutantes). Los pasos para elaborar una prueba los describe Blázquez (1990, pp.116-118).

f) **Cuaderno del alumno/a.** Es un instrumento material que el profesor/a pone a disposición de los estudiantes para ayudar a desarrollar los contenidos de la asignatura. Particularmente, el especialista en Educación Física debe utilizarlo para relacionar los contenidos prácticos que se desarrollan en las sesiones, con los teóricos que interesen conocer.

El cuaderno del alumno/a puede suponer un medio de trabajo en el que se relacionen, con más facilidad, los contenidos de la Educación Física con los temas transversales y con otros contenidos de otras áreas de conocimiento. Simultáneamente, estamos consiguiendo que los aprendizajes sean más significativos ya que: los alumnos/as conocen su utilidad, los implicamos más en el proceso de enseñanza-aprendizaje y presentamos los contenidos de forma motivante. También tiene la ventaja de relacionar los contenidos conceptuales (consigue aprendizajes cognitivos), procedimentales (cada alumno/a es el responsable de ir desarrollando su cuaderno y relacionándolo con la práctica), y actitudinales (se comprueba el interés del alumno/a).

Creemos que este cuaderno debe tener, entre otras, las siguientes características: Motivante, original y creativo, práctico y abierto. Por ejemplo, podría tener las siguientes partes:

- Presentación general del cuaderno.
- Datos del alumno/a (ficha y cuestionario).
- Contenidos:
 - * Introducción motivante del bloque.
 - * Parte teórica.
 - * Parte práctica.

PROPUESTA DE EVALUACIÓN

En función de lo analizado, proponemos unos porcentajes de importancia en cada ámbito para que sirva de orientación a los profesores/as de Educación Física de cada nivel educativo (tabla 2). Como observamos, el ámbito cognitivo aumenta a medida que lo hace la capacidad del alumno/a. El ámbito afectivo-social es el más importante en las primeras edades, disminuyendo progre-

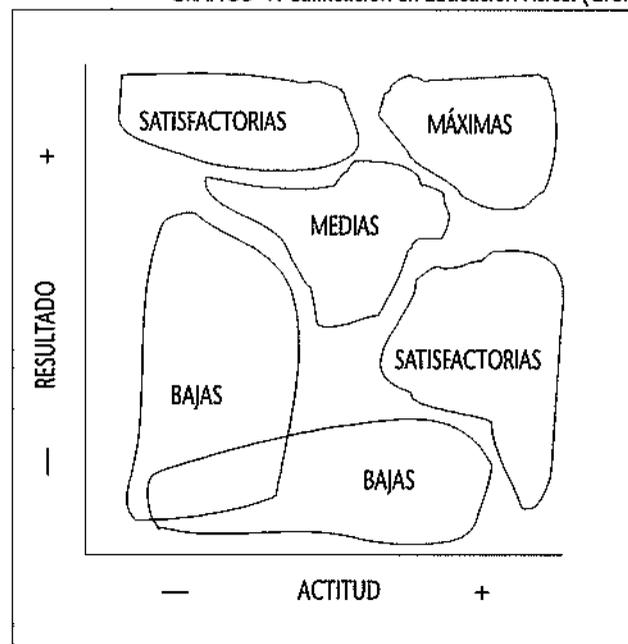
ÁMBITO/EDAD	6-8	8-10	10-12	12-16
MOTOR	20%	30%	30%	35%
APECTIVO	75%	60%	50%	40%
COGNITIVO	5%	10%	20%	25%

TABLA 2 - Propuesta de evaluación.

sivamente en edades posteriores, pero manteniendo siempre el valor más significativo. Esto se debe a que mientras se mantenga el escaso número de horas semanales de Educación Física, no podemos evaluar el ámbito motor con la importancia que todos quisiéramos. Tampoco creemos oportuno valorar en exceso el ámbito cognitivo, pues es el que más se fomenta en otras áreas de conocimiento. A pesar de lo dicho, consideramos evaluar el ámbito motor de alguna manera, pues no podemos olvidar que éste es el objeto de conocimiento.

El juicio de valor o la calificación final de los alumnos/as de Educación Física puede responder a la propuesta de Groll, citado por Blázquez (1990, p.175) que exponemos en el gráfico 1. Si lo observamos con detenimiento, podemos comprobar que bajo dos parámetros (aptitud y actitud), las calificaciones altas las obtendrán aquellos alumnos/as que destaquen en los dos ámbitos. Dando un valor aproximado a estos dos aspectos, la evaluación sumativa final deberá compensar las capacidades y deficiencias tal como se expone en el gráfico. Consideramos que esta propuesta puede aclarar algo los problemas sobre la evaluación en Educación Física que describíamos al comienzo del presente capítulo.

GRÁFICO 1: Calificación en Educación Física. (Groll)



EVALUACIÓN AL PROFESORADO

Los profesores y profesoras deben estar sometidos a una evaluación, no como medida de control, sino como una acción orientadora y esencial para la formación permanente del docente. Blázquez (1993, p.1091) reúne las siguientes finalidades de esta evaluación:

- Conseguir una auténtica calidad de enseñanza.
- Mejorar la función docente.
- Estimular el reconocimiento de su labor.
- Permitir que la reflexión crítica se convierta en uno de los elementos de su perfeccionamiento.

Por tanto, los maestros y maestras deben evaluar los procesos de enseñanza y el Proyecto Curricular y no exclusivamente a los alumnos/as, como tradicionalmente se ha venido haciendo. La evaluación de la enseñanza y de la práctica docente deberá abordar, al menos, los siguientes aspectos (Orden 1 de febrero de 1993, BOJA nº 20):

- a) La organización del aula y el aprovechamiento de los recursos del centro.
- b) El carácter de las relaciones entre los maestros/as, entre éstos con los alumnos/as, así como la convivencia entre los alumnos/as.
- c) La coordinación entre los órganos y personas responsables en el Centro de la planificación y desarrollo de la práctica docente: Equipo Directivo, Claustro de Profesores/as, Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, Tutores, Maestros/as especialistas y de apoyo.
- d) La regularidad y calidad de la relación con los padres, madres o tutores legales.

Algunos indicadores que podemos utilizar en la evaluación del profesorado desde una perspectiva general pueden clasificarse en:

- A) Técnicos: claridad de exposición, despertar interés de los alumnos/as, congruencia evaluación-objetivos, variedad y amenidad de las explicaciones, recursos y materiales utilizados en la enseñanza, y calificaciones otorgadas.
- B) Asistenciales: Orientación al alumno/a en las tareas, ayuda en la realización de las tareas, cumplimiento de las tutorías, estimulación de la realización de trabajos prácticos y puntualidad en las clases.

Los instrumentos que podemos utilizar para evaluar al profesor son diversos:

- Autoevaluación del profesor/a. A través de una reflexión constante de las decisiones que hemos de tomar antes, durante y después de cada sesión. La utilización de un diario en el que reflexionar sobre lo que ha sucedido en clase, es recomendado por numerosos investigadores como Zabalza (1993) o Rodríguez (1994). Este autor afirma que la estructura de los diarios debe ser abierta y personal, concibiéndolo como un instrumento que fomenta la reflexión personal sobre los dilemas que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las dificultades, las preocupaciones, los hallazgos o las consecuencias metodológicas.
- Evaluación mediante cuestionarios por parte de los alumnos. Existen cuestionarios estructurados para que los alumnos/as puedan expresar su opinión sobre el profesor/a y el curso.
- Evaluación mediante puesta en común con el grupo de alumnos/as.

Para hacer un balance general sobre el curso, en el que tanto el profesor/a como los alumnos/as opinan con la mayor libertad posible, sobre la docencia, el aprendizaje y el proceso.

—Evaluación por parte de los colegas a través de puestas en común, comentarios informales u observaciones de clases.

EVALUACIÓN AL PROCESO

La evaluación al proceso se debe centrar en el Proyecto Curricular y en la Programación de aula. La evaluación del Proyecto Curricular incluirá los siguientes aspectos (Orden 1 de febrero de 1993, BOJA nº 20):

- a) La adecuación de los objetivos a las necesidades y características de los alumnos/as y de las alumnas.
- b) La validez de la secuenciación de los objetivos y contenidos por ciclos.
- c) La idoneidad de la metodología, así como de los materiales curriculares y didácticos empleados.
- d) La validez de las estrategias de evaluación y promoción establecidas.
- e) La pertinencia de las medidas de adaptación curricular adoptadas para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

Los instrumentos que se pueden utilizar son formales e informales. Formalmente, se podrán incluir: Informes del Servicio de Inspección de Educación, aportaciones de los Asesores Técnicos de los Centros de Profesores y Equipo de Apoyo externo. También se considerarán las opiniones de los órganos colegiados del centro, reflejadas en actas e informes, así como las opiniones de los tutores/as como resultado de la evaluación del aprendizaje de los alumnos/as. La observación y la reflexión diaria se deben utilizar para analizar cómo se desarrolla el proceso. También podemos recibir información del cuestionario que se pasa a los alumnos/as y de la puesta en común realizada con el grupo, especificadas en la evaluación al profesor/a.

Los procedimientos informales han sido las informaciones que hemos recogido de los alumnos/as en momentos en los que no se es consciente que se está evaluando. Por ejemplo, estudiando las conductas y actitudes de los alumnos/as durante la clase, observando si atienden y están motivados, o si se distraen.

A través de una evaluación formativa y continua, iremos corrigiendo los métodos, procedimientos o actividades en el momento que consideremos oportuno con el fin de producir los beneficios deseables. Para conseguirlo, fomentaremos una reflexión crítica y participativa del profesor/a y los alumnos/as, sobre todos los elementos que interactúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al finalizar el curso, analizaremos todos los datos recogidos con la finalidad de comprobar el éxito o el fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cualquier caso, estas reflexiones deben servir para plantear las modificaciones oportunas para el siguiente curso.

CONCLUSIONES.

Queremos terminar realizando una serie de conclusiones que creemos interesantes y que todo profesional de la E.F. en general y de la primaria en particular debemos tener siempre en cuenta:

- La evaluación es y seguirá siendo el elemento más conflictivo de cualquier proceso de E-A.
- La evaluación debe ser lo más completa posible, evaluando no solo a los alumnos sino también al proceso y a los profesores.
- La evaluación en E.F. debe valorar todos los ámbitos de la persona: cognitivo, afectivo o emocional, social y motriz. Debemos superar por lo tanto una evaluación centrada sólo en el ámbito motriz.
- La evaluación que realicemos debe ser: útil, factible, ética, y exacta.
- La evaluación de la E.F. en Primaria debe ser: continua, global, formativa, reguladora y orientadora.
- La evaluación del profesorado debemos incorporarla definitivamente para mejorar nuestra acción docente, acercándonos en lo posible a los intereses de nuestros alumnos.
- Por último debemos evaluar el proceso llevado a cabo: adecuación de los objetivos, secuenciación de contenidos, metodología utilizada, etc.

PEDRO SAENZ-LÓPEZ BUÑUEL, JOSÉ TIERRA ORTA Y

FCO. JOSÉ GIMÉNEZ FUENTES-GUERRA

Profesores de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Huelva

BIBLIOGRAFÍA

- A.A.V.V. (1990). *Educación Primaria. Educación Física 1º ciclo, 6 a 8 años*. Gymnos. Madrid.
- A.A.V.V. (1990). *Educación Primaria. Educación Física 2º ciclo, 8 a 10 años*. Gymnos. Madrid.
- A.A.V.V. (1992). *Educación Primaria. Educación Física 3º ciclo, 10 a 12 años*. Gymnos. Madrid.
- BLASCO, J.E. Y OTROS. (1994). Experiencias de participación del alumno en la evaluación criterial y formativa en la E.F. *Revista de Educación Física*, nº 54, Biodecando, La Coruña.
- BLÁZQUEZ, D. (1990) *Evaluar en Educación Física*. INDE. Barcelona.
- BLÁZQUEZ, D. (1993). Orientaciones para la evaluación de la Educación Física en la Enseñanza Primaria. En A.A.V.V. *Fundamentos de Educación Física para Enseñanza Primaria*. INDE. Barcelona.
- GIMENO, J. (1993). La evaluación en la enseñanza. En GIMENO, J. y PÉREZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid, 334-397.
- GONZÁLEZ, M.A. (1995). *Manual para la evaluación en Educación Física. Primaria y secundaria*. Escuela española. Madrid.
- GROSSER, M. y STARUSCMKA, S. (1988). *Test de condición física*. Martínez Roca. Barcelona.
- LITWIN, J. y FERNÁNDEZ, G. (1984). *Evaluación y estadísticas aplicadas a la Educación Física y el Deporte*. Stadium. Buenos Aires.
- MESTRE, AÑÓ, CAMPOS, FERRIOL Y PASCUAL (1982). *La Educación Física Escolar*. Miñón. Valladolid.
- NAVARRO, V. y FERNÁNDEZ, G. (1989). *Diseño Curricular en Educación Física*. INDE. Barcelona.
- NAVARRO, V. y FERNÁNDEZ, G. (1992). *Escalas descriptivas integradas para la observación de aptitudes y actitudes en Educación Física*. Cuadernos Técnicos del Deporte, nº 20. UNISPORT. Málaga.
- NUEVO DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO UNIVERSAL (1991). Club Internacional del Libro. Madrid.
- ORDEN 1 de febrero de 1993 (BOJA nº 20, 23/2/93).
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). Modelos contemporáneos de evaluación. En GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, 426-449.
- PÉREZ, C. (1993). Evaluación y observación. Análisis de resultados. En ALONSO, P. (Dir.). *La Educación Física y su Didáctica*. I.C.C.E. Madrid.
- PIERON, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Gymnos. Madrid.
- RODRÍGUEZ, J.Mª. (1994). *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial de los profesores*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.
- SINGER, R.N. (1986). *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*. Hispano Europea. Barcelona.
- STENHOUSE, L. (1984). *La investigación y desarrollo del curriculum*. Morata. Madrid.
- STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1987). *Evaluación sistemática*. Paidós. Barcelona.
- ZABALZA, M. (1991). *Los diarios de clase. Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. PPU. Barcelona.

JORDI DÍAZ LUCEA

UNA DIDÁCTICA DE LAS HABILIDADES Y DESTREZAS MOTRICES BÁSICAS A PARTIR DE LA REFLEXIÓN



REAL

MADRID

teka

E

l desarrollo y crecimiento humano están delimitados y condicionados por dos factores básicos: la herencia y la influencia del medio. Sin embargo, existen autores partidarios de uno u otro de forma exclusiva. El desarrollo motor está también ligado a estos procesos de crecimiento y maduración. La motricidad es innata al individuo, ya que aparece antes del nacimiento y se manifiesta posteriormente en la conducta.

El aprendizaje, entendido como un proceso que se produce mediante la experiencia y/o la práctica y que provoca cambios observables en la conducta, posibilitará que la motricidad del individuo evolucione de forma progresiva hacia niveles cada vez más elevados de complejidad y eficiencia.

A partir del nacimiento van apareciendo, de forma ordenada y progresiva, toda una serie de manifestaciones de la motricidad que, paulatinamente, se irán refinando y adaptando a las exigencias de la vida. El niño se mueve en la cuna, luego gatea, más tarde empieza a caminar, etc. Pasados los primeros cinco años de vida, es capaz de realizar toda una serie de actividades motrices con una mayor o menor perfección, habilidad o destreza.

Todo ese conjunto o repertorio de movimientos responde a las necesidades más básicas y habituales del individuo, y forman lo que suele denominarse esquemas de movimiento, patrones motores básicos o habilidades motrices básicas.

LAS UNIDADES DE BASE DEL MOVIMIENTO

El niño de pocos meses mueve los brazos y las piernas sin coordinación; más adelante su movimiento se hace más preciso: empieza a gatear, a coger objetos, aprende a estar sentado, de pie, después a caminar, y poco a poco se mueve cada vez de forma más compleja

hasta conseguir los primeros automatismos.

Los elementos estructurales simples del movimiento, o unidades de base, son los esquemas posturales y los esquemas motores. Los primeros se refieren exclusivamente a la postura y son esquemas estáticos o estaticodinámicos. En estos esquemas posturales diversas partes del cuerpo conservan una relación fija entre ellas. Las posturas son esquemas tridimensionales (el movimiento se realiza en las tres dimensiones del espacio: ancho, largo y alto) y afectan fundamentalmente al tronco (levantarse, estirar, inclinar, abrazar) y a las extremidades inferiores (doblar, levantar, encoger). También hay esquemas posturales de masa: extensión y flexión, encoger y alargar, rotación externa e interna.

Otros esquemas afectan a las extremidades superiores: levantar, bajar, estirar, rodar o balancear la cabeza. Algunos, finalmente, afectan a los otros segmentos corporales, como el cuello, el codo, la mano, los dedos, las rodillas, los pies.

Los esquemas motores, en cambio, son dinámicos y cuadrimensionales, es decir, que además de la colocación en el espacio, se realizan en el tiempo.

Los esquemas motores son numerosos. Ofrecen diferentes niveles de dificultad o complejidad y dan cabida a casi todas las posibilidades del movimiento humano. Algunos, como caminar, correr, saltar, lanzar, coger, arrastrarse, trepar o rodar se definen como «de base» en tanto que permiten todas las actividades funcionales más complejas.

El enriquecimiento de los esquemas motores es constante y dura toda la vida; de hecho, pasamos de gestos motores simples a otros más articulados y complejos: del correr al saltar, o a alternar el correr y el saltar, etc.

El aprendizaje de secuencias de gestos es gradual. Recordemos que los esquemas motores y posturales maduran y se desarrollan según un proceso bien definido de estadios progresivos en el transcurso de los cuales cada uno incluye el anterior. Cada esquema motor y postural posee un nivel propio de desarrollo respecto a una determinada edad motriz; los ritmos de desarrollo, además, pueden oscilar y cambiar de sujeto en sujeto y están conectados a los niveles (heterogéneos) de maduración y de aprendizaje de cada individuo.

Estos niveles se dan, por un lado, por el desarrollo de los factores senso-perceptivos, coordinativos y condicionales y, por otro, por el mayor o menor patrimonio motriz del niño o niña, es decir, por el grado de alfabetización motora o, lo que es lo mismo, de aprendizaje y desarrollo motor. Los itinerarios didácticos y las estrategias educativas han de acomodarse a los diferentes niveles de aprendizaje motor y de capacidades motoras ya adquiridas por los niños asegurando así un verdadero aprendizaje constructivo y significativo.

La construcción y el desarrollo del más amplio repertorio de esquemas motores y posturales ha de seguir un proceso de crecimiento en forma circular, el cual, a través de diferentes fases (como el aprendizaje del control, la adaptación y la transformación de la postura o del movimiento) conducirá a nuevos aprendizajes de secuencias motoras más complejas, y así, sucesivamente hasta la construcción estable de las habilidades y destrezas motrices básicas y posteriormente las específicas.

LA TAREA MOTRIZ COMO BASE DEL APRENDIZAJE DE LAS HABILIDADES Y DESTREZAS

A menudo es posible confundir los términos tarea, habilidad, destreza o actividad motriz ya que son utilizados de forma indistinta para referirse en ocasiones a la misma idea. Pero en realidad, cada uno de estos vocablos, representa un concepto distinto y designa aspectos concretos y diferentes de la motricidad.

Es necesario clarificar y tener una idea precisa de cada uno de estos términos ya que constituyen la base de partida para la propuesta didáctica que nosotros pretendemos plantear. Pero no es objeto de este trabajo realizar un estudio exhaustivo de cada uno de estos conceptos, simplemente se trata de ponernos de acuerdo y utilizar un mismo vocabulario que nos permita adentrarnos en la propuesta que posteriormente se plantea.

Entendemos la *tarea motriz* como la concreción máxima del currículo o de los contenidos de enseñanza. Representa el punto de partida en la consecución de cualquier habilidad básica o específica. Es necesario conocer la estructura de las tareas tanto a nivel morfológico como funcional, es decir su estructura y naturaleza.

Igualmente, es necesario conocer la clasificación que de las mismas realizan diversos autores atendiendo casi siempre a finalidades y funciones diferentes. La clasificación de las tareas debe plantearse siempre como un medio para llegar a la solución de problemas concretos y nunca como un fin en sí misma.

Recordemos que tarea motriz no es igual a ejercicio; la tarea tiene una connotación didáctica ya que su enunciado encierra siempre unas consignas referentes al objetivo que con ella se pretende conseguir y a la determinación de las condiciones de práctica en la consecución de ese objetivo. De esta forma es posible definir la tarea motriz como la *identificación del trabajo motriz a realizar para alcanzar un objetivo así como de las condiciones en que éste debe ser realizado*.

Mediante la práctica de una o varias tareas motrices se logra aprender una *habilidad motriz*, es decir, la realización de tareas que tienen una misma intencionalidad posibilitan el aprendizaje de habilidades motrices básicas. El conjunto de aprendizajes de habilidades básicas establece en el individuo una base motora que tendrá una posterior repercusión en el aprendizaje de otras habilidades más específicas o incluso en actividades habituales de la vida.

En otro apartado de este trabajo insistiremos y estudiaremos con mayor profundidad el concepto de habilidad motriz y lo diferenciaremos del de destreza motriz.

Finalmente, y como resultado de la realización de tareas motrices para alcanzar habilidades concretas se da, como consecuencia, una *actividad motriz*. Esta actividad podríamos definirla como el resultado del trabajo en la realización de las tareas para la consecución de una habilidad. Es la actividad que el sujeto realiza para lograr los objetivos de la tarea y en base a los condicionantes planteados en la propia tarea.

En la realización y práctica de tareas se producen dos tipos de actividad: una interna y otra externa. La primera hace referencia a todos aquellos procesos cognitivos que el sujeto desarrolla para poder conse-

guir la tarea. La actividad externa es la conducta motriz desarrollada por el sujeto y que es observable directamente desde el exterior. Ambas son las responsables de la modificación de la conducta, de la adaptación o del aprendizaje de nuevas habilidades motrices.

FASES EN EL DESARROLLO EVOLUTIVO Y SU IMPLICACIÓN EN LA DISTRIBUCIÓN DE LOS DIFERENTES BLOQUES DE CONTENIDOS

Nuevamente nos encontramos con otro conjunto de términos utilizados indistintamente para referirse a conceptos similares pero diferentes: *fase*, *estadio* y *etapa*. Todos los estudiosos de los procesos de desarrollo han tratado de dividir a estos en diferentes partes a las que denominan con alguno de los términos antes citados. Sin pretender establecer una clasificación o conceptualización rígida y simplemente con la finalidad de clarificar los conceptos que se van a tratar y en base a la división que la mayoría de autores realizan, podemos concretar lo siguiente:

Nos referimos a una fase o estadio cuando se trata de un período de tiempo diferenciado y definido del proceso de desarrollo, caracterizado por unas manifestaciones concretas en la conducta, e idóneo o propicio para la adquisición de ciertos aprendizajes. Un matiz que puede diferenciar los términos fase y estadio: el primero tiene una concepción más biológica y fisiológica del desarrollo y el segundo se refiere más a los aspectos cognoscitivos del mismo.

Las etapas se refieren más a los diferentes momentos que se suceden en un aprendizaje dentro de cada una de las fases o estadios. Éstas son estudiadas en el siguiente apartado.

En el caso de las habilidades y destrezas básicas, las fases y los estadios son los diferentes períodos de tiempo en el proceso de desarrollo y crecimiento que tienen unas características concretas y que propician aprendizajes motores concretos. Cada uno de estos aprendizajes pasará por diferentes etapas.

Sánchez Bañuelos [1986] establece cuatro fases en el proceso de desarrollo en las edades escolares y los considera especialmente significativos para el desarrollo, la distribución y aprendizaje óptimos de los diferentes contenidos de la educación física.

La primera de estas fases la denomina «*desarrollo de las habilidades perceptivas a través de las tareas motrices habituales*»; va desde los cuatro a los seis años y corresponde al último ciclo de la educación infantil y primer curso de primaria.

En esta primera fase se busca una mejora de las diferentes habilidades perceptivas mediante la utilización de tareas motrices habituales cuya finalidad es la mejora de los aspectos perceptivos implicados en la ejecución motriz (estructuración del esquema corporal, percepción temporal y espacial, etc.).

La segunda fase, llamada de «*desarrollo de las habilidades y destrezas motrices básicas*», corresponde a las edades de siete a nueve años y coincide con los ciclo inicial y medio de la educación primaria.

Tal y como hemos visto anteriormente, el niño inicia la escuela primaria con unos patrones básicos de movimiento relativamente

estructurados y consolidados, lo que le permite un cierto grado de autonomía motriz y unas posibilidades relativas de interacción con su entorno.

Esta segunda fase se caracteriza por la estabilización, la fijación y refinamiento de los esquemas motores básicos. Es en esta fase cuando se desarrollan todas las habilidades y destrezas motrices básicas.

La tercera fase, la de «*iniciación a las habilidades motrices específicas y desarrollo de los factores básicos de la condición física*», abarca desde los diez a los trece años y se corresponde con el tercer ciclo de primaria y el primero de secundaria.

Esta fase supone la culminación de las dos anteriores y permite desarrollar todas aquellas habilidades específicas en base a la transferencia de los aprendizajes realizados anteriormente.

Finalmente la cuarta, «*desarrollo de las actividades motrices específicas y desarrollo de la condición física general*», abarca desde los catorce a los diecisiete años y corresponde al segundo ciclo de secundaria y al bachillerato.

Esta fase se caracteriza por el desarrollo de un número importante de habilidades específicas, entre ellas los deportes.

ETAPAS EN EL APRENDIZAJE DE UNA PRAXIS MOTORA

Ya hemos dicho anteriormente que utilizamos el término etapa para referirnos a los diferentes momentos que se suceden en cualquier aprendizaje de una habilidad dentro de una fase de desarrollo.

El aprendizaje de cualquier unidad de movimiento, ya sea una tarea, un esquema motor o una habilidad, atraviesa por una serie de etapas donde el individuo realiza aquella acción motriz con un mayor o menor grado de destreza.

Todos los autores diferencian varias etapas en el aprendizaje de cualquier habilidad. Por ejemplo, la Asociación de Licenciados en Educación Física de la Universidad Católica de Lovaina, establece las siguientes: fase de ajuste global, o fase exploratoria; fase de disociación y fase de estabilización.

El programa de formación de T.E.B. (Tècnics d'Esport Base) de la Secretaria General de l'Esport de la Generalitat de Catalunya, por su parte, distingue tres fases en la capacidad de aprendizaje motor: fase de coordinación tosca; fase de coordinación pulida y fase de disponibilidad variable. En esta última se dan tres subfases llamadas de estabilización, variación y combinación.

Por su parte Durand [1988], también, distingue tres fases: de edificación; de modularización por automatización y de ajuste.

LAS HABILIDADES Y DESTREZAS MOTRICES BÁSICAS

Ya hemos dicho que las habilidades motrices se logran mediante la práctica de las tareas, pero también derivan de la combinación de esquemas motores de base y de las capacidades motoras; estas habilidades se automatizan con la repetición y la variación cuantitativa y cualitativa. Esta

variación en cantidad y calidad de movimientos o habilidades contribuye a la formación de una base motora en el individuo, que será mucho más amplia y rica cuanto mayor y variado sea el número de habilidades adquiridas. Estas habilidades tienen una estructura jerárquica: de simples conductas derivan a estructuras motrices cada vez más complejas y articuladas. Se puede afirmar -a nivel de principio didáctico- que cuanto más grande y rico es el repertorio de conductas o esquemas naturales, más diferenciadas están las habilidades que se pueden desarrollar después correctamente.

Históricamente el término habilidad motora se ha utilizado con diferentes significados tal como antes apuntábamos. Repetimos que no se debe confundir habilidad motriz con tarea motriz o movimiento. Una habilidad es, según B. Knapp [1963], «la capacidad, adquirida por aprendizaje, de producir unos resultados previstos con el máximo de acierto y, frecuentemente, con el mínimo de coste en tiempo, energía, o ambas cosas».

Por su parte, Guthrie [1957] prácticamente coincide con la definición de Knapp concretando que una habilidad motriz es «la capacidad adquirida por aprendizaje para alcanzar resultados fijados previamente con un máximo de éxito y, a menudo, un mínimo de tiempo, de energía o de los dos».

Es decir que definimos habilidad motriz como el *grado de competencia que un sujeto concreto tiene frente a un objetivo determinado*. Es decir, en el momento que se ha alcanzado el objetivo propuesto en la habilidad se considera que ésta se ha logrado a pesar de que este objetivo se haya conseguido de una forma poco depurada y económica.

En cambio, por destreza motriz, algunos autores entienden la capacidad del individuo de ser eficiente (diestro) en una habilidad determinada. La destreza puede ser adquirida por medio del aprendizaje o innata en el propio individuo.

Imaginemos, por ejemplo, el caso de un tiro a canasta en baloncesto. La habilidad sería la capacidad del jugador de conseguir el objetivo: encestar; para ello puede valerse de múltiples respuestas motoras, de múltiples movimientos, a menudo fuertemente diferenciados. En efecto, en una situación de juego, el sujeto efectúa múltiples formas de lanzamiento (dependiendo de la posición que ocupe, de su postura, de la situación concreta, ...), todas con la misma finalidad: encestar.

Es por ello que debemos considerar el movimiento no como la habilidad en sí, sino como el aspecto instrumental de ésta. Nos valemos del movimiento para dar una respuesta eficaz a un problema planteado, pero este movimiento, la secuencia concreta de las contracciones musculares y de los recorridos articulares, está sujeto a múltiples variaciones en cada ejecución concreta, por lo que variará en cada una de ellas.

Así, el grado de desarrollo de una habilidad no puede medirse, en la mayoría de los casos, por la perfección en la ejecución de los movimientos, sino por el índice de eficacia a la hora de alcanzar los objetivos propuestos.

Volviendo al ejemplo antes propuesto, no podremos considerar hábil al jugador que, aun efectuando el gesto técnico de forma perfecta (tal y como lo describen los manuales sobre técnica deportiva por ejemplo), no consiga de forma regular el objetivo propuesto. Lanzar de forma

correcta no significa necesariamente ceñirse a un patrón de movimiento considerado como correcto, sino conseguir el objetivo que tal movimiento tiene como finalidad.

De aquí que no podamos identificar habilidad motora con comportamiento motor, ya que el segundo es, como se ha dicho, instrumento de la primera.

Existen, sin embargo, algunos casos en los que es más posible identificar habilidad y movimiento. Imaginemos ahora a un gimnasta. El objetivo que se propone es realizar, de forma exacta y predefinida, un movimiento concreto, de acuerdo con unas pautas de ejecución severamente marcadas. Así, el resultado perseguido coincide con el movimiento a ejecutar, ya que el resultado se expresa en términos de movimiento. En estos casos, la identificación habilidad-movimiento realizado sí que es posible.

El aprendizaje y el desarrollo de los esquemas motores de base implica al mismo tiempo el aprendizaje y desarrollo de los esquemas posturales. A la vez favorece el incremento de las capacidades coordinativas y condicionales.

EFICACIA Y EFICIENCIA MOTORA

Una vez llegado a este punto se hace necesario aclarar dos conceptos importantes como son la eficacia y la eficiencia de las habilidades motoras.

Por *eficacia* entendemos el grado de consecución de los objetivos propuestos, es decir la relación que se da entre lo que se ha hecho y lo que se pretendía hacer. Un jugador de baloncesto es eficaz en el tiro a canasta, si consigue encestar en muchos de sus intentos. Un gimnasta es efectivo en la ejecución de un movimiento si consigue que éste se ajuste en gran medida a los requerimientos que marca el reglamento.

La *eficiencia* hace relación al coste de esta eficacia, es decir al nivel de esfuerzo requerido para ser eficaz. Así, un sujeto es más eficiente si consigue los resultados previstos con menos esfuerzo, con menor coste. Este coste puede ser expresado en términos energéticos (energía gastada en la ejecución) y también en términos mentales (el grado de esfuerzo cognitivo necesario para tal respuesta).

LA TRANSFERENCIA EN LAS HABILIDADES MOTRICES

La transferencia en el aprendizaje es el fenómeno mediante el cual la adquisición de un hábito tiene influencia en la adquisición, ejecución o reaprendizaje de un segundo hábito (Oxendine [1969]).

En las habilidades motrices, la transferencia en el aprendizaje se refiere a que la adquisición de un amplio repertorio de habilidades básicas repercutirá posteriormente, de forma positiva, en el aprendizaje de habilidades más complejas y difíciles.

De todas formas no siempre hemos de considerar que esto pueda ocurrir ya que cabe la posibilidad de que la transferencia sea negativa. Se considera una transferencia negativa cuando el aprendizaje o ejecu-

ción de una tarea o habilidad puede ser motivo de interferencia en el aprendizaje o ejecución de una segunda o posterior tarea o habilidad.

En el caso que un aprendizaje anterior facilite un nuevo aprendizaje, se dice que la transferencia ha sido positiva; por ejemplo, encontramos una transferencia positiva cuando el individuo que ha aprendido a nadar en agua salada es capaz de nadar en agua dulce, a pesar de que la flotabilidad en ésta sea diferente; o cuando una persona ha aprendido diferentes habilidades básicas como patinar o esquiar y posteriormente aprende a patinar sobre patines, sobre hielo, etc., e incluso, a practicar un deporte que implique estas habilidades.

Esta primera visión de la transferencia en el aprendizaje ha de hacernos reflexionar en el momento de confeccionar cualquier programa de aprendizaje de habilidades básicas para que éstas cumplan dos finalidades. En primer lugar, hemos de procurar que los aprendizajes realizados en clase tengan una transferencia a la vida real y, segundo, que en la programación y temporalización de los contenidos se procure la construcción de nuevos aprendizajes y que se sustenten o construyan sobre los anteriores, es decir, que los primeros han de tener transferencia hacia los segundos. Ambas finalidades conectan plenamente con algunos de los grandes principios que la actual reforma educativa postula: aprendizajes significativos, constructivos y significativos.

Una transferencia en el aprendizaje también puede considerarse lateral o vertical. La primera ocurre cuando el individuo es capaz de ejecutar una tarea o habilidad similar y de igual nivel de dificultad, como consecuencia de haber aprendido previamente otra. Un ejemplo de este tipo de transferencia es cuando el aprendizaje de diferentes formas de girar sobre los ejes corporales facilita el aprendizaje de una rueda o voltereta.

La transferencia de tipo vertical se refiere a cuando los aprendizajes realizados en el pasado tienen una aplicación útil a nuevos aprendizajes, pero de una mayor dificultad o complejidad. Por ejemplo, una persona que ha aprendido a lanzar con destreza una pelota de las consideradas multiuso tendrá mayor facilidad para el aprendizaje de lanzamientos con balones de balonmano, basquet, e incluso, para la práctica de alguno de estos deportes.

Son varias las teorías que sustentan los principios de las transferencias en el aprendizaje en general y en el de habilidades en particular. Thorndike [1913] postula la «teoría de los elementos idénticos». Ésta mantiene que para que suceda un fenómeno de transferencia deben existir elementos idénticos entre la tarea o habilidad original y la de nuevo aprendizaje.

Judd [1908] propone la «teoría de la generalización». Ésta insiste en que, para que se produzca una transferencia, el individuo debe conocer las reglas o principios básicos que estructuran la tarea o habilidad aprendida y así poder establecer estrategias en el aprendizaje de otras de nivel o complejidad superior.

La corriente gestaltista defiende la «teoría de la transposición», que se fundamenta en que el conjunto global de relaciones causa-efecto aplicadas en una situación constituye la base de partida en la transferencia a otra situación de aprendizaje en la que se den también este tipo de relaciones.

DE LAS HABILIDADES BÁSICAS A LAS HABILIDADES ESPECÍFICAS

Todo ese conjunto o repertorio de movimientos descritos anteriormente responde a las necesidades más básicas y habituales del individuo, y forman lo que se ha dado en llamar los esquemas motores básicos o patrones básicos de movimiento. Los más importantes son: caminar, correr, saltar, girar, rodar, reptar, lanzar, recepcionar, golpear, trepar, etc. Todo este conjunto de esquemas de movimiento y sus posibles variantes constituyen, a la vez, un amplio repertorio de habilidades y destrezas motrices básicas.

La práctica metódica y sistemática de estas habilidades propicia una mejora y desarrollo de las mismas, y a la vez incide de forma positiva en todos los elementos referentes al esquema corporal y en una mejora de la coordinación neuro-muscular.

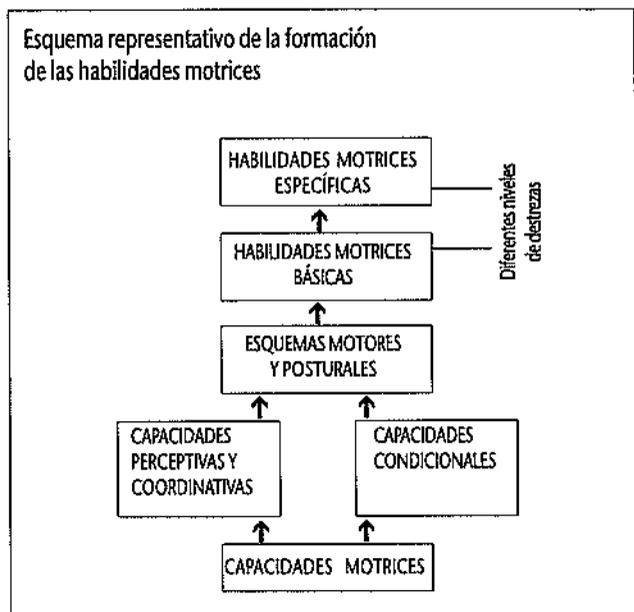
En los aprendizajes de las habilidades, el alumno sigue una secuencia lógica y definida, de forma muy sencilla, que atraviesa los siguientes momentos:

- Percepción selectiva de los estímulos que son relevantes para la realización.
- Construcción o elaboración de esquemas de respuesta.
- Desarrollo de las estrategias de decisión.

A partir de esta secuencia de aprendizaje se deben proponer a los alumnos tareas y habilidades que le permitan progresar hacia una mayor complejidad y especificidad de las mismas. Esta evolución es acorde con el propio desarrollo del alumno y con el progresivo paso de un nivel educativo a otro.

Actuando de esta manera, llegará un momento en el que el dominio de las habilidades básicas ha dé paso a formas más complejas de movimiento, entre ellas, las técnicas, gestoformas y acciones propias de los deportes, de las actividades de expresión, de las realizadas en el medio natural, etc., en definitiva, al conjunto de las habilidades específicas.

El siguiente gráfico muestra un esquema representativo de la formación de las habilidades motoras. Todo el proceso se sustenta sobre las capacidades motrices del sujeto, las cuales están constituidas por dos componentes, unos de tipo cualitativo y otros de tipo cuantitativo. Las capacidades coordinativas representan, de alguna forma, la calidad del movimiento y las capacidades condicionantes, el aspecto cuantitativo del mismo. Ambos, en mayor o menor grado, están presentes en toda actividad motriz y, la conjunción de los mismos propicia y permite la realización de los esquemas motores y posturales del movimiento, los cuales, a su vez, hacen posible el aprendizaje y la realización de las habilidades motrices, primero las básicas, y posteriormente las específicas, y todas ellas en diferentes niveles de destreza.



LAS HABILIDADES MOTRICES ESPECÍFICAS

Las habilidades específicas, según Sánchez Bañuelos [1986], son «toda aquella actividad de índole físico en torno a la consecución de un objetivo concreto enmarcado por unos condicionamientos previos y bien definidos en su realización.»

De lo anterior se deduce que a diferencia de las habilidades básicas, las específicas tienen implícito un objetivo de eficiencia y de rendimiento y están centradas en la consecución de metas concretas, conocidas y bien determinadas.

En resumen, debemos entender las habilidades como una superación constante y progresiva de diferentes niveles o estadios que van de los más simples y sencillos a los más complejos y específicos.

En educación física, tal como se ha dicho antes, las habilidades específicas constituyen las diferentes acciones de los juegos y deportes, de las actividades de expresión, de las actividades en el medio natural, etc...

DESARROLLO DE LAS HABILIDADES MOTRICES EN LA ESCUELA

El aprendizaje de habilidades y destrezas motrices básicas se inicia en la etapa de la educación primaria continuando éste hasta prácticamente el primer ciclo de la etapa de secundaria. Por otra parte, las habilidades específicas se inician al finalizar la etapa de primaria, es decir, hacia el tercer ciclo de la misma, para continuar de forma progresiva a lo largo de los siguientes ciclos y etapas.

Podemos considerar que entre el final del último ciclo de primaria y durante todo el primer ciclo de secundaria se produce el tránsito de

las habilidades básicas a las específicas. Todo ese repertorio de actividades que se realizan en esta franja de edades no corresponde claramente a aquellas consideradas básicas ni tampoco específicas, es por ello que las hemos denominado de iniciación a las habilidades específicas.

El siguiente gráfico puede dar una idea general de las edades y ciclos óptimos para el desarrollo de las habilidades motrices en las edades escolares.

Los alumnos y alumnas de la etapa de educación primaria han venido explorando su entorno como un movimiento natural, global y espontáneo, y han adquirido, al iniciar esta etapa, unos esquemas motores globales. El aprendizaje motor, en esta etapa, supone un salto cualitativo en su desarrollo y maduración y tiene su base condicionante en los contenidos del apartado anterior, en lo que se refiere a habilidades de coordinación y perceptivas. Sin embargo, las habilidades y destrezas contenidas

en este apartado se refieren a movimientos culturalmente más elaborados y organizados. Se trata de desarrollar capacidades motrices y habilidades y destrezas básicas para futuras prácticas de actividad física (habilidades específicas).

Debe tenerse presente que la capacidad motriz que se pretende conseguir a lo largo de la etapa de primaria es aquella que permite al alumno aumentar su capacidad de aprendizajes motores nuevos y aplicar soluciones motrices válidas para situaciones nuevas. Debe, por ello, prevalecer la enseñanza de aquellas destrezas que suponen una aplicación funcional o la adaptación a una situación (trepar, gatear, transportar, arrastrar, nadar, patinar, golpear, rodar, montar en bicicleta...), destrezas que no suponen un problema de aprendizaje motor, pero que probablemente no se producirían si la escuela no planteara situaciones en las que se den estas respuestas motrices.

La capacidad motriz también incluye la mayor eficacia en las habilidades básicas (desplazamientos, giros, lanzamientos, recepciones, saltos...) que son la base de adquisiciones posteriores. Estas habilidades deben trabajarse tanto desde el aspecto cuantitativo (saltar más, correr más...) como desde el aspecto cualitativo (explorar todas las posibilida-

6 años		EDUCACIÓN PRIMARIA	Capacidades Perceptivo motrices		
7	Primer ciclo			EDUCACIÓN PRIMARIA	Capacidades Perceptivo motrices
8	Primer ciclo				
9	Segundo ciclo				
10	Segundo ciclo	EDUCACIÓN PRIMARIA	Habilidades y destrezas motrices básicas		
11	Tercer ciclo				
12	Tercer ciclo				
13	Primer ciclo	E.S.O.	Iniciación a las habilidades específicas		
14	Primer ciclo				
15	Segundo ciclo				
			Habilidades motrices específicas		

Edades y ciclos óptimos para el desarrollo de las habilidades motrices

des de salto, de desplazamientos, del manejo de objetos...). En esta etapa no conviene plantear la condición física desde actividades o ejercicios específicos, repetitivos o progresivos, encaminados a la mejora de los factores de ejecución, sino que el desarrollo de la condición física se producirá globalmente, mediante la realización de diferentes tipos de juegos o tareas jugadas.

Es función del maestro graduar la dificultad de los aprendizajes partiendo de la consideración del movimiento como un todo, así como analizar los elementos que intervienen en la acción, y ayudar a los alumnos a hacer lo propio, mediante la comparación con modelos de acción. Estas actividades se plantean como juegos de destreza en los que aplicar repertorios diferentes de movimiento; para ello se deben potenciar lo más posible los tipos y variedades de movimiento.

CLASIFICACIÓN DE LAS HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS

Si consideramos las habilidades motrices como movimientos básicos, éstos, según Godfrey y Kephart [1969] (citados por Sánchez Bañuelos [1986]), pueden estar incluidos dentro de dos grandes categorías:

- *Movimientos que implican fundamentalmente el manejo del propio cuerpo.*
- *Movimientos en los que la acción fundamental se centra en el manejo de objetos.*

Dentro de la primera categoría se encuentran las habilidades relacionadas con la locomoción (caminar, correr, girar, saltar...) y con el mantenimiento del equilibrio postural.

En la segunda categoría se encuentran todas aquellas tareas o habilidades que pueden ser consideradas manipulativas, por ejemplo: lanzar y recibir móviles u objetos, golpear, etc.

Coincidiendo con la opinión y clasificación que muchos autores realizan de las habilidades y destrezas motrices básicas, nosotros, para este estudio, proponemos la siguiente:

- Desplazamientos.
- Giros.
- Saltos.
- Manejo de objetos.
- Equilibrios.

ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES Y DESTREZAS MOTRICES BÁSICAS COMO UNO DE LOS EJES PARA UNA DIDÁCTICA EN SU ENSEÑANZA

DESPLAZAMIENTOS:

Podemos considerar un desplazamiento a toda progresión de un punto a otro del espacio utilizando como medio el movimiento, bien el generado por el propio cuerpo como por otro medio.

El desplazamiento puede realizarse de distintas formas en base a

las diferentes posibilidades de locomoción del individuo. Entre las más comunes y habituales destacamos las siguientes:

— **Caminar:** Es el primero de los esquemas motores que el niño ejecuta después de haber conseguido el control de la posición de pie; es una de las expresiones más naturales del comportamiento motor.

La ejecución de este esquema puede ayudar al maestro o profesor a entender mejor los diversos niveles de la motricidad individual, de los eventuales retrasos en el desarrollo (respecto a la media estandarizada) al perfil de la personalidad.

Al acabar la educación infantil, el niño consigue normalmente un buen dominio de este esquema motor, que constituye la base de partida de las primeras experiencias motoras más complejas, como los desplazamientos, la exploración, la interrelación con las personas y cosas y la interacción entre diversas actividades.

— **Correr:** Este esquema motor constituye una diferenciación del caminar. Se obtenido con la adquisición del control motor, que hasta los cinco o seis años esta limitada por factores de tipo mecánico y neurológico. La forma de correr del niño de cinco o seis años se caracteriza, en general, por oscilaciones laterales, por la desorientación de los pies, por una marcha poco armónica y poco económica, hecha con pasos irregulares, muy frecuentes y de amplitud limitada.

Cabe destacar, además, que los niños tienden a correr siempre al máximo de sus posibilidades, debido a un motivo agonístico, casi fisiológico, y que carecen de cualquier control consciente del gasto energético.

Hacia los nueve o diez años, con la mejora de las capacidades coordinativas, se crean los presupuestos para una correcta formación de las capacidades condicionales. Esto se debe al desarrollo contextual, en esta edad, de importantes cualidades psicológicas vinculadas a la adquisición de seguridad motora, confianza en sus capacidades y de refuerzo de la voluntad.

La carrera comporta considerables procesos de desarrollo de la atención, vinculados a la capacidad de puesta en marcha o inhibición del movimiento en función de los estímulos concretos, de las relaciones espacio-temporales y de las situaciones de juego.

— **Reptar:** Es un esquema motor que se desarrolla precocemente en los niños y constituye uno de los primeros medios del movimiento antes de ponerse derechos. Posteriormente también representa un amplio abanico de posibilidades en el aprendizaje de un nutrido repertorio de habilidades.

— **Trepar:** Podemos considerar la acción de trepar como una forma más de desplazamiento; esta acción, al igual que las de rodar y arrastrarse, se configura como un esquema que, en la primera infancia, precede a la conquista de la posición de pie. Durante el crecimiento, el miedo puede constituir para el niño un momento de valentía y de desafío que le facilitará la superación de posibles situaciones inhibitorias. La adquisición de las técnicas para trepar frecuentemente representa un descubrimiento y una conquista, totalmente personales, para el niño. En las fases ini-

ciales de aprendizaje del esquema, el alumno ha de ser guiado en sus movimientos por la ayuda directa del maestro. El perfeccionamiento de este esquema se puede realizar recurriendo a la utilización de sillas, bancos, taburetes, colchonetas, escaleras, espalderas, construcciones diversas.

ANÁLISIS ESQUEMÁTICO DE LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS DE LOS DESPLAZAMIENTOS:

Intencionalidad educativa en su desarrollo.

El trabajo de:

- La velocidad y el sentido del desplazamiento
- El ritmo en el desplazamiento y los apoyos
- Distintos tipos de pasos y cambios de paso
- Cambios de velocidad, de dirección y de sentido
- Aceleraciones y deceleraciones
- Cruces diversos
- Detenciones (stops) y posiciones mantenidas
- Paradas, giros, posiciones invertidas
- Cambios de dirección y sentido
- Recorridos de trayectorias, formas geométricas, figuras,...
- Diferentes formas de apoyos (cuadrupedias)
- Transportes
- Movimientos acompañantes de brazos
- Movimientos con distinta velocidad segmentaria y en distintos planos
- Diferentes combinaciones de las anteriores

Energía utilizada

- Propia: desplazamientos activos
- Externa: desplazamientos pasivos

Medio donde se realiza

- Terrestre, acuático, aéreo, nieve, hielo, roca...

Forma como se realiza

- Caminando, corriendo, marchando, resbalando, patinando, reptando, trepando, en cuadrupedia,, mediante desplazamientos, arrastres, propulsiones, etc.

Medio que se utiliza

- El propio cuerpo o parte de él

Finalidad del desplazamiento

- Llegar a un punto de destino.
- Llegar a un punto de destino en un tiempo determinado.
- Llegar al punto de destino en el momento preciso.
- Llegar al punto de destino antes que los demás.
- Llegar más lejos que los demás.
- Esquivar, interceptar, escaparse, etc.. de otros individuos, móviles u objetos.

Velocidad del desplazamiento

- Muy rápido, rápido, suave, lento, muy lento.....

Eficacia del desplazamiento

- Muy eficaz, eficaz, poco eficaz, ineficaz...

Sentido y dirección del desplazamiento

- Hacia delante, atrás, a un lado, en diagonal, oblicuo, paralelo, vertical,...

Fases de un desplazamiento

- Puesta en acción; los cambios de dirección; la velocidad de ejecución; la duración de la ejecución y las paradas.

GIROS:

Los giros son todos aquellos movimientos que implican una rotación a través de los diferentes ejes corporales del individuo.

La acción de girar se corresponde con todos aquellos procesos perceptivos que implican sensaciones acústicas, táctiles y cinestésicas. Todos los niños no realizan espontáneamente estos esquemas motores; por esto los giros fáciles sobre el eje longitudinal del cuerpo han de preceder a cualquier ejercicio motor, como por ejemplo una voltereta.

ANÁLISIS ESQUEMÁTICO DE LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS DE LOS GIROS:

Ejes y tipos de giros corporales

- Eje vertical → giros longitudinales (dar una vuelta)
- Eje anteroposterior → giros laterales (una rueda lateral)
- Eje transversal. → giros adelante y atrás (volteretas)

Giros según el tipo de apoyo

- Giros en contacto con el suelo
- Giros en suspensión
- Giros con presa constante de manos
- Giros con apoyos y suspensiones múltiples y sucesivas

Giros según la posición inicial

- Vertical: normal, invertida, horizontal, inclinada...

Dirección del giro

- Delante, detrás, derecha, izquierda,...

SALTOS:

Los saltos implican un despegue de la superficie con o sin carrera previa y, de esta manera, la existencia de una fase aérea o de suspensión más o menos duradera y en la que normalmente se consigue el objetivo del salto y, finalmente, una caída o retorno a la superficie.

En cualquier tipo de salto podemos hallar, pues, cuatro fases o momentos los cuales se caracterizan por acciones concretas a la vez que pueden generar diferentes tipos de tareas para su aprendizaje. En primer lugar existe una carrera previa al salto o, en su defecto, una fase previa de preparación al mismo. La segunda fase o acción es la de batida o impulso. Las dos primeras fases condicionan la tercera, que consiste en un vuelo o desplazamiento vertical u horizontal por el aire. Finalmente, la cuarta fase es la de contacto con el suelo o superficie.

La adquisición del esquema motor del salto presupone un cierto

nivel de coordinación dinámica y de control, sin el cual, se puede obtener, como máximo, una marcha a «saltitos», típica en los niños en edad infantil que todavía no tienen desarrollados todos los requisitos del esquema en cuestión.

El saltar representa diversas dificultades según la edad de los niños; por ejemplo, en los niños de siete y ocho años, los movimientos de la pierna y de los brazos resultan poco coordinados, especialmente en los momentos del vuelo o fase aérea del salto.

La acción formativa ha de tener necesariamente en cuenta esta característica y debe preparar un plan de intervención educativa que sea capaz, en todo momento, de integrar medios y fines en cada actividad motora concreta. Es necesario, por ejemplo, utilizar actividades especialmente lúdicas que prevean el saltar hacia abajo antes de saltar en longitud y altura. Esto permite a los niños superar eventuales bloqueos psicológicos tanto en la fase de vuelo como en la fase de caída al suelo. Delante de estas dificultades, las fases aéreas, han de ser breves; los alumnos deben ser ayudados, -si es necesario- por el maestro. Juegos que prevean saltar hacia abajo, cayendo en colchonetas u otras superficies blandas, son útiles para quitar el miedo del impacto con el suelo.

La correcta combinación de la carrera con el salto resulta generalmente ausente entre los seis y los ocho años, mientras que después de los nueve años esta capacidad mejora notablemente, permitiendo al niño «medirse» consigo mismo y con sus compañeros en auténticas actividades lúdicas ricas de gestos concretos.

ANÁLISIS ESQUEMÁTICO DE LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS DE LOS SALTOS:

Fases de los saltos

- Impulso o batida, fase aérea y caída.

Condiciones del impulso

- Con aceleración y carrera previa.
- Sin aceleración y carrera previa.

Condiciones de la batida

- Con una o las dos piernas.
- Con multiplicadores de la batida (minitramp, trampolín, etc.).
- -Desde una altura previa

Condiciones de la fase aérea

- Dirección; altura; profundidad; tiempo de duración; etc.

Condiciones de la caída

- Con uno o dos pies.
- Con o sin continuidad en la acción.
- En diferentes superficies de contacto.

Dirección del salto

- Verticales (en altura), horizontales (en longitud), verticales y horizontales, frontales, laterales, hacia atrás...

Objetivo del salto

- Salvar un obstáculo, realizar un lanzamiento o recepción, coger o lanzar un objeto, lograr la máxima altura o distancia

MANEJO DE OBJETOS:

Incluye todas aquellas habilidades que implican el control, con alguno o algunos segmentos corporales o implementos, de un objeto o móvil. Algunos ejemplos son los siguientes:

Coger, lanzar, chutar...: Desde los primeros meses de vida el niño ejercita la prensión o acto de coger como uno de los movimientos reflejos. Con el crecimiento este acto se vuelve consciente y voluntario. Coger y lanzar son esquemas motores que se desarrollan con el aumento de los procesos coordinativos generales; aparecen ligados de una forma particular a la relación existente entre el campo visual y la motricidad de las manos o pies. La capacidad específica de dirección en el lanzamiento está relacionada con el desarrollo y la potenciación de estos procesos coordinativos, también en este caso inherentes a la relación mano-ojo o pie-ojo.

Hasta los seis o siete años, la aplicación de este esquema motor tiene lugar a partir de los supuestos coordinativos desarrollados anteriormente. Hasta los ocho años, aproximadamente, la acción de lanzar, por ejemplo, de una forma asimétrica o con las dos manos no es un esquema coordinado y preciso, tanto por lo que hace a su precisión como por la fluidez. Es necesario destacar que el esquema correspondiente a la acción de coger no está relacionado con los momentos preliminares de prensión de diversos objetos sino que, como en el caso del juego con pelota, depende de la capacidad de posicionarse en el espacio o de la anticipación en el tiempo.

La misma aplicación servirá para el caso de la acción de chutar, esquema muy popular desde la infancia y muy utilizado en los juegos de pelota.

Golpeos: Son acciones más complejas que requieren un cierto grado de coordinación dinámica. Se deben iniciar con golpeos a objetos estáticos para pasar a realizarlos sobre objetos en movimiento. Hemos de proponer tareas de golpeos tanto para los miembros superiores como para los inferiores.

ANÁLISIS ESQUEMÁTICO DE LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS EN EL MANEJO DE OBJETOS:

Posibilidades en el manejo de objetos

- Lanzar, recepcionar o recibir, parar, interceptar, evitar, desviar, golpear, dejar, conducir, obstaculizar, controlar, etc...

Segmento corporal que realiza la acción con o sin implemento

- El cuerpo en general, una o dos manos, uno o dos pies, la cabeza, las rodillas, los tobillos, el pecho, la espalda, etc...

Función de la acción

- Habilidades que impliquen precisión.
- Habilidades que impliquen lograr una distancia.

Móviles o implementos que se pueden manejar

- Pelotas de diferentes tipos, tamaños, colores, peso, rugosidad,...
- Palas, raquetas, «sticks», picas, discos voladores, cuerdas, aros, sacos, telas, cojines, pañuelos, globos, zancos, bates, ringos...

Interacción con los objetos/instrumentos

Movidos por

- La acción del hombre —> bicis, piragüas, remo,...
- La acción externa o del medio —> esquís, patines, ...
- La acción animal —> hípica
- La acción mecánica —> motos, coches,...

Acción

- Obstaculizadora —> vallas, bancos,...
- De anclaje o apoyo —> Potros, plintos, barra fija,...
- Para superar un obstáculo o alcanzar un objetivo —> material de escalada
- Proyectora —> deportes de tiro

EQUILIBRIOS:

El equilibrio no es considerado por algunos autores como un contenido de las habilidades y destrezas motrices básicas incluyéndolo en las capacidades perceptivas o en otros bloques de contenidos. Nosotros consideramos que esa posibilidad puede existir siempre y cuando se trate de equilibrios de tipo estático y que hagan referencia a tareas o habilidades más de tipo perceptivo y relacionadas con el mantenimiento de una postura durante un cierto tiempo. Ahora bien, en aquellas actividades que además del mantenimiento de la postura existe desplazamiento del cuerpo, es decir, cuando se trata de un equilibrio dinámico, nos atreveremos a clasificarlas dentro de las habilidades y destrezas básicas ya que, además de los aspectos perceptivos, intervienen otros de tipo cuantitativo y cualitativo.

El equilibrio lo constituyen todas aquellas habilidades que tienen como objetivo el mantenimiento de la estabilidad corporal en situaciones inhabituales o dificultadoras de ésta.

La capacidad de equilibrio se manifiesta en la solución más adecuada y rápida posible de una tarea motriz que ha de ser desarrollada en condiciones precarias de equilibrio, en superficies limitadas de soporte y bajo la acción de factores externos que tienden a molestar continuamente la ejecución programada por el alumno. El desarrollo de esta capacidad está relacionado con el grado de control y de orientación del cuerpo en el espacio y con la cualidad de las informaciones sensoriales propiciadas por el sistema cinestésico, por el sistema visual y por el estático-dinámico (sistema del equilibrio).

Se puede obtener un elevado incremento proponiendo a los alumnos, sobre todo a los más pequeños, experiencias motoras diferentes, lúdicas y polivalentes, que constituyan la base para un posterior perfeccionamiento y consolidación de los equilibrios (estático-dinámicos) indispensables en la educación deportiva.

ANÁLISIS ESQUEMÁTICO DE LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS EN EL TRABAJO DE EQUILIBRIO:**Tipos de equilibrios**

- Equilibrios estáticos y equilibrios dinámicos

Mecanismos de desequilibrio

Externos:

- Empujones, impactos o recepciones de móviles.
- Movimientos de la base de sustentación.
- Modificaciones de la altura de la base de sustentación.

Internos

- Psicológicos.
- Cambio voluntario de situación.

Mixtos:

- Variación del tamaño de la base de sustentación.
- Variación del centro de gravedad del cuerpo.
- Cambios en la velocidad de ejecución.

Trabajo de equilibrio

- Aumentando o disminuyendo la base de sustentación.
- Aumentando o disminuyendo la altura de la base de sustentación.
- Incorporando elementos de riesgo.
- Combinando todos los elementos anteriores.

DIRECTRICES PARA UNA DIDÁCTICA DE LAS HABILIDADES Y DESTREZAS MOTRICES BÁSICAS

A través de una secuenciación y organización temporal de los contenidos que integran el currículo de la educación física y en base a las características concretas de cada centro escolar, se debe pasar al diseño de las respectivas unidades didácticas que conformarán la programación de aula en cada uno de los niveles educativos.

La correcta distribución y adecuado tratamiento de los diferentes bloques de contenidos que integran cada etapa educativa hará posible una programación idónea que contribuirá a desarrollar en el alumnado aquellas capacidades y comportamientos motrices que se consideran necesarios.

Las habilidades y destrezas motrices básicas, como uno más de los contenidos que desarrollar, contribuirán a crear un fundamento sólido sobre el cual se pueda construir con posterioridad toda otra serie de aprendizajes más específicos y así poder obtener el máximo partido del potencial de cada individuo. Habrá, pues, que tener en cuenta que es necesario en primer lugar el sentar unas bases, a partir de las cuales el resto del edificio se sostenga con la solidez necesaria.

El conocimiento de las características básicas de la evolución del aprendizaje y del desarrollo motor en las diferentes edades del individuo, y en especial en las etapas escolares por la que atraviesa en su educación, ha de ser el elemento que oriente nuestra labor educativa en el campo de la educación física y el deporte y, en este caso, de las habilidades y destrezas motrices básicas.

En definitiva, los presupuestos que defendemos para una didáctica innovadora de las habilidades y destrezas motrices básicas se sustentan sobre tres grandes ejes. El primero de ellos plantea que nuestra intervención educativa debe basarse en el conocimiento de las características del individuo, en el conocimiento de los procesos de crecimiento y maduración y en los principios del aprendizaje y desarrollo motor, es decir, en los conocimientos que se funda-

mentan en la fuente psicológica del currículo.

El segundo eje gira, en primer lugar, alrededor de la fuente epistemológica del currículo y defiende unos contenidos de enseñanza de las habilidades y destrezas motrices básicas fundamentados en el análisis y la reflexión de su estructura interna o científica en base a los estudios hasta aquí descritos en este trabajo. En segundo lugar, la presencia de la fuente socio-cultural del currículo, ha de servir para seleccionar, ordenar, estructurar y presentar aquellos contenidos de las habilidades y destrezas motrices básicas que más se aproximen a la realidad socio-cultural de los alumnos y alumnas.

Finalmente, el tercer eje de nuestra propuesta se sustenta en la elaboración de programas adecuados y en una intervención educativa acorde con los principios emanados de la fuente pedagógica del diseño curricular.

El estudio de los dos primeros ejes que fundamentan nuestra propuesta ha sido descrito con detalle a lo largo de las páginas precedentes. El tercer eje se concreta y culmina en las programaciones de aula, es decir, en el diseño y desarrollo de unidades didácticas que contemplan y apliquen de una forma innovadora todo lo anteriormente expuesto.

En esta tarea de diseño y desarrollo de unidades didácticas, entre otros aspectos, es necesario explicitar y definir los siguientes apartados (1):

- Los contenidos que vamos a utilizar y desarrollar
- Los objetivos que nos proponemos alcanzar
- La distribución temporal de los contenidos
- Las formas de intervención didáctica
- Las actividades de enseñanza y aprendizaje
- Los criterios y actividades para la evaluación

Los contenidos que vamos a utilizar y desarrollar

Para la selección de los contenidos de las habilidades y destrezas motrices básicas podemos partir de los cuadros esquemáticos que se han presentado anteriormente. En este proceso de selección y organización de los contenidos también cabe considerar alguna de las siguientes premisas:

- Deben estar planteados en los tres grandes ámbitos que propone el diseño curricular: hechos, conceptos y sistemas conceptuales; procedimientos; valores, actitudes y normas
- Se adecuarán al desarrollo o nivel evolutivo de los alumnos
- Tendrán en cuenta los conocimientos previos de los alumnos
- Estarán vinculados a los objetivos didácticos
- Se procurará que los contenidos sean relevantes y funcionales

(1)

Para la elaboración de unidades didácticas y, de forma general, para la programación de la educación física con criterios acordes a la Reforma Educativa se recomienda la lectura del libro «*El currículo de la educación física en la reforma educativa*» de Díaz Lucea, Jordi. Editorial INDE Publicaciones. Barcelona 1994.

deben seleccionarse aquellos contenidos que tengan una mejor transferencia positiva

- Se tendrá presente la significación lógica de los contenidos
- Se dará relevancia a aquellos contenidos más básicos
- Se seleccionarán contenidos de mayor perdurabilidad que permitan una continuidad y progresión y, a ser posible, que puedan tener relación con otras áreas
- Se procurarán contenidos que puedan ser globalizados desde otras áreas
- Se decidirá sobre uno o varios contenidos que actúen de organizadores de las secuencias concretas de aprendizaje

Formulación de objetivos

Las directrices más importantes en la formulación de los objetivos de una unidad didáctica que desarrolle contenidos de habilidades y destrezas motrices básicas pueden ser las siguientes:

- Que estén adecuados a los alumnos y a sus posibilidades
- Que sean posibles de alcanzar y no tengan dificultad de evaluación
- Que estén inspirados en las fuentes del currículum
- Que se vinculen con los contenidos
- Que respondan a una utilidad social y cultural
- Que se adecúen al momento evolutivo de los alumnos

Distribución temporal de los contenidos

La distribución en el tiempo en la presentación de los contenidos, en general y, en este caso de las habilidades y destrezas motrices básicas de una unidad didáctica, debe regirse por una serie de principios que atiendan básicamente a una secuencia lógica y significativa del aprendizaje, siempre enmarcada en el constructivismo. Veamos algunos aspectos a tener en cuenta en la temporalización de los contenidos:

- Seguir una secuencia lógica general en el proceso de temporalización que vaya de aquellos contenidos más generales y de menor dificultad a aquellos más específicos y complejos.
- Delimitar unas ideas-eje que organicen toda la temporalización.
- Seguir una continuidad y progresión
- Fundamentar los nuevos contenidos sobre los anteriores y siempre partiendo de los conocimientos previos de los alumnos.

Formas de intervención didáctica

Es aconsejable que las diversas tareas que propongamos para el aprendizaje de las habilidades respondan a una concepción que integre los diferentes elementos de las mismas. En especial en los cursos inferiores resulta muy aconsejable que éstas sean sencillas y que se solicite una ejecución global de las mismas. Hacia los últimos cursos se puede empezar a introducir alguna tarea realizada de forma más analítica. También es recomendable que el tipo de práctica sea lo más concentrado posible, para más tarde ir distribuyéndola a medida que aumenta la edad.

La actividad física que le sea propuesta al alumno debe estar enmarcada dentro de los estilos no directivos de conducción de la clase, es decir, intentando evitar la enseñanza por recepción, utilizando ésta

solamente cuando sea imprescindible. Según esta idea, debemos proponer y sugerir actividades que comporten una cierta actividad cognitiva del alumno y que pongan en juego los diferentes mecanismos que intervienen en la realización de una acción motriz. Los mecanismos de percepción, decisión y ejecución deben tener un tratamiento especial en la enseñanza de las habilidades y destrezas básicas.

Para una enseñanza en la que el alumno se implique en el proceso y desarrolle los mecanismos anteriormente citados y, de forma especial, los de decisión en la realización de la tarea o habilidad, se recomienda una enseñanza basada en el descubrimiento o en aquellos estilos en los que el alumno tenga que implicarse y desarrollar una cierta actividad mental.

El juego es un recurso metodológico eficaz, ya que éste pone al niño en situación de competición consigo mismo y de cooperación con los demás. En los primeros cursos, debemos utilizar tanto juegos libres como codificados, pero éstos han de ser breves, casi sin reglas, motivadores y fáciles. También constituyen un recurso metodológico importante aquellas actividades que se organizan alrededor de las carreras de relevos, el trabajo en diferentes recorridos o circuitos y en general todos aquellos recursos basados en planteamientos lúdicos de la actividad.

No debemos olvidar que este tipo de contenidos los desarrollaremos principalmente en la etapa de educación primaria y, de forma prioritaria, en el segundo y tercer ciclo de la misma. Esto representa no olvidar el enfoque globalizador que debe darse a esta etapa y, lógicamente, este concepto es extensible al área de educación física.

Las actividades de enseñanza y aprendizaje

Las actividades de enseñanza y de aprendizaje son otro de los elementos vertebradores de una unidad didáctica, por tanto, es necesario seguir unos criterios que nos ayuden en el establecimiento de aquellas que sean las más apropiadas con el contenido objeto de enseñanza en este caso.

Entre estos criterios podemos destacar los siguientes:

- Tener en cuenta el momento evolutivo de los alumnos
- Procurar gran variedad de actividades a la vez de que sean motivantes
- Que sean polivalentes
- Que permitan diferentes ritmos de aprendizaje y de destreza
- Que respondan a los objetivos y contenidos
- Relación entre las diferentes actividades de enseñanza y de aprendizaje
- Que permitan una familiarización del alumno con el entorno
- Que sean motivantes y novedosas, a la vez que significativas y funcionales

Los criterios y actividades para la evaluación

Para la evaluación de las habilidades y destrezas motrices básicas se pueden utilizar diversos procedimientos, en función de las características o aspectos que estemos interesados en valorar. La amplia gama de conductas motrices que podemos estudiar en cada individuo ha com-

portado numerosas investigaciones en este campo y, como consecuencia, la aparición de numerosos sistemas y procedimientos para valorarlos. No obstante, una característica común a los mismos es que casi todos se basan en la observación o la medición de ciertas habilidades correspondientes a facetas concretas del comportamiento motor.

Si consideramos que para la realización de cualquier actividad motriz son necesarias una mínima intervención de algunas cualidades físicas (velocidad, flexibilidad, resistencia y fuerza) y la participación conjunta de estructuras perceptivas y perceptivo-motrices, podemos suponer que el resultado de cualquier habilidad surge de la convergencia de dos clases de factores: cuantitativos y cualitativos. La evaluación de los primeros entraña menor dificultad pues se pueden realizar de modo objetivo; en el caso de los factores cualitativos, tendremos que recurrir a los diversos sistemas subjetivos de evaluación.

Nuestra propuesta de evaluación de las habilidades y destrezas motrices básicas se circunscribe bajo el concepto de que ésta ha de tener una función de regulación de los aprendizajes. Quiere esto decir que la evaluación es un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje y que debemos utilizarla para un progresivo ajuste pedagógico y para comprobar si se han conseguido, y hasta qué punto, los objetivos propuestos. Una evaluación reguladora de los aprendizajes comporta dos principios irrenunciables e inseparables: por una parte, asegurar que las características de los alumnos responden a las exigencias del sistema y, por otra, garantizar que los medios de formación se corresponden con las características de los alumnos.

Bajo una evaluación continua que incluya una evaluación inicial, seguida de evaluaciones formativas y que finalice con una evaluación sumativa o final, las directrices para la evaluación de las habilidades y destrezas motrices básicas pueden concretarse como se expresa en el siguiente cuadro:

Referencia comparativa	- Criterial
Tipo de observación	- Subjetiva(*) y objetiva
Técnica	- Cualitativa(*) y cuantitativa
Referencia temporal	- Evaluación inicial, formativa y sumativa
Evaluación del	- Proceso
Participación del alumno	- Heteroevaluación(*) y autoevaluación
Instrumentos aconsejables	- Procedimientos de observación(*): Registro de acontecimientos; listas de control; escalas de clasificación; muestreos de tiempo, etc. - Procedimientos de experimentación: tests de habilidades motoras.

(*) de forma predominante

Finalmente, y a modo de conclusión de este trabajo, es importante resaltar que la enseñanza de la educación física y el deporte en el contexto escolar debe buscar nuevas formas de práctica y de enseñanza a la vez que ha de desarrollar proyectos innovadores que permitan adaptarse a las nuevas exigencias del sistema educativo y que contribuyan, al unísono con el resto de las áreas, a la formación integral del alumnado.

La propuesta de innovación presentada aquí se fundamenta en aquellos métodos de investigación basados en el análisis de la práctica educativa y en la toma de decisiones al respecto. El análisis y la reflexión de todo aquello que sucede o puede suceder en la clase es una forma de investigación-acción enmarcada en paradigmas principalmente de tipo cualitativo y se sitúa en una perspectiva educativa de tipo cultural.

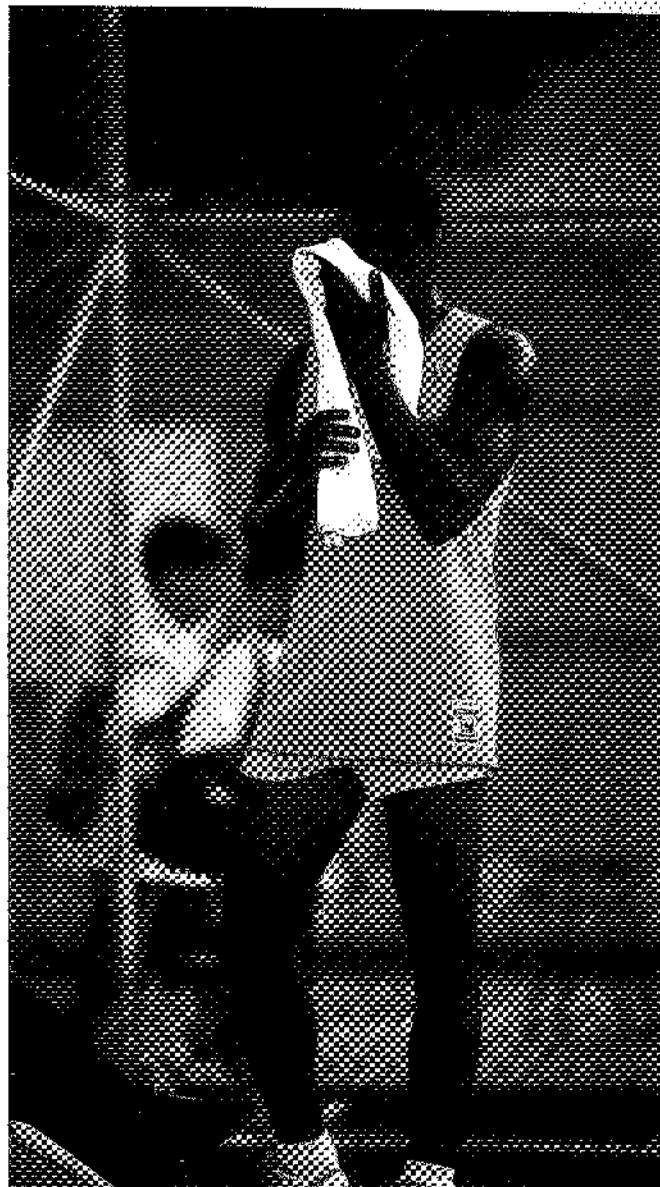
Los tres ejes que fundamentan todo el planteamiento de la propuesta (ya expuestos anteriormente), y que consisten en el conocimiento de los procesos evolutivos y madurativos del individuo y de como éste aprende, es decir, del aprendizaje y desarrollo motor; en la epistemología de los contenidos (estructura, características, lógica interna, evolución...) y, finalmente, en la fundamentación pedagógica y psicológica de la práctica educativa incluido el diseño de las unidades didácticas.

La adecuada aplicación y combinación de los conocimientos expuestos ha de permitir el desarrollo de los contenidos de las habilidades y destrezas motrices básicas de una manera eficaz, novedosa y enmarcada en una práctica educativa actual e innovadora.

JORDI DÍAZ LUCEA
COPLEF de Catalunya

BIBLIOGRAFÍA

- ÁNGEL, C. [1991]: *El desenvolupament del comportament psicomotor dels nens*. Ed. Fontanella S.A. Barcelona.
- BATALLA, A. [1994]: *Habilidades, destrezas y tareas matrices. Concepto, análisis y clasificación. Actividades para su desarrollo*. Tema 9 de oposiciones a maestro de Educación Física. INDE Publicaciones. Barcelona.
- BLAZQUEZ, D. [1990]: *Evaluar en educación física*. Ed. INDE Publicaciones. Barcelona.
- CAPLLONCH, M. [1994]: *Unidades didácticas para secundario III: Habilidades y destrezas básicas*. INDE Publicaciones. Barcelona.
- CASTAÑER, M. y CAMERINO, O. [1991]: *La educación física en la enseñanza primaria*. INDE Publicaciones. Barcelona.
- DÍAZ LUCEA, J. [1993]: *Unidades didácticas para Secundaria I: De las habilidades básicas a las habilidades específicas*. INDE Publicaciones. Barcelona.
- DÍAZ LUCEA, J. [1993]: La evaluación de la Educación Física en el tercer nivel de concreción de la Reforma Educativa. En *Apunts d'Educació Física* nº 31 [marzo 1993]. INEFC. Generalitat de Catalunya.
- DÍAZ LUCEA, J. [1994]: *El Currículum de la educación física en la Reforma Educativa*. INDE Publicaciones. Barcelona.
- DÍAZ LUCEA, J. [1994]: *Evolución de las capacidades motrices en relación con el desarrollo evolutivo general. Educación sensomotriz y psicomotriz en las primeras etapas de la infancia*. Tema 10 oposiciones a maestro de Educación Física. INDE Publicaciones. Barcelona.
- DÍAZ LUCEA, J. [1993]: *El desarrollo motor y su implicación didáctica*. En AAVV: *Fundamentos de educación física para enseñanza primaria*. Ed. INDE Publicaciones. Barcelona.
- FAMOSE, J.P. [1992]: *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. ED. Paidotribo. Barcelona.
- KNAPP, B. [1963]: *La habilidad en el deporte*. Ed. Miñón. Valladolid.
- M.E.C. [1992]: *Diseño Curricular: área de Educación Física*. «Cajas Rojas». Madrid.
- M.E.C. [1992]: *Propuestas de secuencia en Educación Física*. Ed. Escuela Española. Madrid.
- PROGRAMA MULTIMÈDIA DE T.E.B. [1985-89]: *Cos, moviment, rendiment*. Ed. Direcció General de l'Esport de la Generalitat de Catalunya.
- PROGRAMA MULTIMÈDIA DE T.E.B. [1985-89]: *L'Educació motora de base*. Ed. Direcció General de l'Esport de la Generalitat de Catalunya.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. [1986]: *Bases para una nueva didáctica de la educación física y el deporte*. Ed. Gymnos. Madrid.
- VVAA [1975]: *La Educación Física*. En revista *Didascalía* (monográfico). Ediciones Santillana. Madrid.
- VVAA [1987]: *Dossiers pedagógicos* números 1, 2 y 3. Asociación de Licenciados en Educación Física de la Universidad Católica de Lovaina.
- VVAA [1993]: *Fundamentos de educación física para enseñanza primaria*. INDE Publicaciones. Barcelona.
- WICKSTROM, R. L. [1990]: *Patrones motores básicos*. Ed. Alianza Deporte. Madrid.



EL REAL DECRETO 1004/1991 Y LAS INSTALACIONES DEPORTIVAS ESCOLARES.

Criterios de interpretación, concepción y diseño.



L A EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS ESPACIOS

Tal como señalan los investigadores Leal y Rios (1988, p.137) los equipamientos de enseñanza están constituidos por aquellos espacios en los que se concentran las actividades de transmisión de valores y prácticas que de una forma genérica preparan al ciudadano para su plena inserción en la sociedad, le capacitan para el desempeño de las actividades productivas o le aportan los elementos adecuados para fomentar su sensibilidad y su formación en general. Pues bien, aunque más recientemente, se ha demostrado que los equipamientos tienen una importancia similar (Ader, 1977, p. 11) a otros factores del sistema educativo que han sido objeto tradicionalmente de una mayor atención.

Incluso investigadores como Bilbrough y Percy (1975, p. 120) en su análisis de los factores incidentes en la adecuada planificación y resultados de los programas de Educación Física, concluyen que:

«el primer factor importante que se debe considerar es el de las instalaciones disponibles y todos los profesores se deben de preocupar no sólo porque existan instalaciones de distinto tipo, sino porque se mantengan en condiciones satisfactorias y se utilicen al máximo posible. Además los profesores se deben interesar por la posibilidad de mejorar y extender las instalaciones. Únicamente de esta manera, será posible que los profesores aspiren a cumplir un programa de acuerdo con los propósitos y objetivos del mismo».

Pues bien, los objetivos de este artículo son:

- Analizar los avances y limitaciones representados por el Real Decreto de recursos mínimos en relación a las instalaciones deportivas en los centros de enseñanza
- Presentar de manera sintetizada los posibles criterios de concepción y diseño de dichas instalaciones y sus espacios.

CONCEPTOS Y TIPOS DE EQUIPAMIENTOS Y ESPACIOS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

El término EQUIPAMIENTOS tiene cuando menos un triple significado:

- a) Como **MATERIALES** empleados para el desarrollo de la actividad física (estructuras o aparatos fijos o móviles; objetos directos o indirectos; materiales complementarios), (Hernández, 1981, p. 37).
- b) En el ámbito **urbanístico** hace referencia a los espacios construidos para satisfacer necesidades de consumo colectivo, (Leal, Ríos, p. 15).
- c) En un sentido **genérico**, ROSSI (1981, p.8) define el Equipamiento Deportivo (1) como un conjunto de estructuras materiales que concurren en el suministro del servicio deportivo, bien sea en espacios específicamente destinados al deporte o no (calles, montañas, ríos...) o espacios destinados a servicios indirectos.

Este concepto abierto incluye dos tipos de equipamiento deportivo fuertemente diferenciados: la Instalación Deportiva y el Área de Actividad Deportiva.

El concepto de **Instalación Deportiva** tiene un significado más restringido: es aquel equipamiento deportivo que se ha producido mediante una intervención específica (se ha construido infraestructura) para hacer posible la práctica deportiva. Consiste en un conjunto formado por uno o más espacios de actividad y auxiliares, físicamente continuos y con una homogeneidad de gestión, (Martínez del Castillo et al., 1991, p. 4-5).

Por el contrario las **Áreas de Actividad Deportiva** son aquellos equipamientos deportivos que se caracterizan porque el espacio de actividad física no ha sido construido y aprovechan el medio físico natural, el medio urbano o las infraestructuras generales para propiciar mediante una adaptación (coyuntural o estable) el desarrollo de unas prácticas físicas determinadas.

Así pues, en toda **Instalación o Área de Actividad Deportiva**, hay uno o más espacios de actividad y puede haber o no, espacios auxiliares. Entendiendo por **Espacio de Actividad**, el marco físico en donde pueden realizarse una o más prácticas y por **Espacios Auxiliares**, aquellos que complementan el espacio de actividad posibilitando el funcionamiento y uso adecuado de los espacios de actividad.

¿Cuáles son los tipos de **Espacios de Actividad y Auxiliares**? Pues bien, según N. Puig (1980) los Espacios de Actividad, atendiendo al criterio de si han sido construidos para practicar actividad física, son del tipo **Espacios Funcionales**. En caso contrario, se trata de los **Espacios Simbólicos**, es decir, aquellas superficies o elementos del medio urbano o natural, susceptibles de ser utilizadas/os de manera espontánea para la práctica física por las respectivas poblaciones.

A su vez, los **Espacios Funcionales** pueden agruparse en tres grandes categorías:

- **Espacios Deportivos Convencionales**, cuando registran las dimensiones y características establecidas reglamentariamente por las respectivas Federaciones, (Salas, Piscinas, Campos Grandes, Pistas Pequeñas...)
- **Espacios Deportivos No Reglamentarios**, cuando no registran las citadas características.
- **Espacios Físico-Recreativos**, cuando han sido producidos

específicamente para la actividad físico-recreativa, (Minigolf, Rocódromos, Ludotecas, Parques de Juego...)

Otra opción de clasificar los Espacios de Actividad Física, es la efectuada por Rossi. Parte dicho autor de los criterios de ambiente o soporte físico, tamaño y existencia de cubierta o no. Sus resultados vienen sintetizados en el cuadro 1.

En cuanto a los **Espacios Auxiliares**, Gómez, Beatas et al. (N.I.D.E. 1979) establecen tres tipos (2):

- **Espacios Auxiliares para deportistas**, (o alumnos u otros practicantes), como los vestíbulos, control, botiquín, circulaciones calzado de calle, vestuarios (zonas seca y húmeda), circulaciones calzado deportivo y almacenes de material deportivo (interior y exterior) y limpieza.
- **Espacios Auxiliares Singulares**, como las Salas de Máquinas, de contadores eléctricos y talleres, y en ocasiones oficinas y despachos.
- **Espacios Auxiliares para Espectadores**, como vestíbulo, Sala de Espera, Bar-Cafetería. Incluye también otros espacios carentes de relevancia en la mayoría de las instalaciones escolares y municipales, como los graderíos fijos, (que deben ser sustituidos si es que hubiera alguna pequeña demanda por graderíos telescópicos y/o una sencilla galería o por graderíos desmontables u otro mobiliario alquilado para la ocasión).

LOS ESPACIOS DE ACTIVIDAD EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA

1. Marco Jurídico. Avances y limitaciones de la normativa de requisitos mínimos.

El Real Decreto 1004/1991, de 14 de Junio (3), por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que imparten enseñanzas de régimen general no universitarias, incluye entre ellos los siguientes espacios para la actividad física o susceptibles de ser utilizados también para esta actividad.

■ Centros de Educación Infantil

- En primer ciclo, una sala de usos múltiples de 30 metros cuadrados, un patio de juegos por cada nueve unidades o fracción (con una superficie nunca inferior a 75 metros cuadrados).
- En segundo ciclo, la citada sala y además un patio de juegos nunca inferior a 150 metros cuadrados (que se incrementará en 50 metros cuadrados por unidad, en los centros superiores a seis unidades).

■ Centros de Educación Primaria

- Una sala de usos polivalentes de 100 metros cuadrados, que podrá compartimentarse con mamparas móviles, para música y otras actividades.
- Un patio de recreo de, al menos tres metros cuadrados por puesto escolar y que, como mínimo, tendrá una superficie de 44 por 22 metros, susceptible de ser utilizada como pista polideportiva.
- Un espacio cubierto para Educación Física y Psicomotricidad, que tendrá una superficie de 200 metros cuadrados. Esta sala incluirá espacios para vestuarios, duchas y almacén.
- Espacios adecuados para las reuniones de las Asociaciones de Alum-

A la espera de las oportunas investigaciones, una primera evaluación permite avanzar la hipótesis de que no hay una adecuada correspondencia ni cuantitativa con el número de unidades escolares, ni entre los objetivos y contenidos del Área de Educación Física en la LOGSE y la regulación de los medios materiales. Y tal como señalaban Bilbrough y Percy (p. 121): «*las actividades que se incluyan en el programa estarán, indefectiblemente, limitadas por las instalaciones disponibles*». En ese sentido parecen emerger limitaciones parciales en el desarrollo de los bloques de contenido de Condición Física, Cualidades Motoras, Juegos y Deportes y de Expresión Corporal. No habiendo la más mínima mención de cómo instrumentar el acceso a los espacios del bloque de contenidos «*Actividades de adaptación al medio*».

Asu vez no hay ninguna regulación de los equipamientos y materiales mínimos de los espacios de actividad: Sala, Pista Polideportiva y Patio de Juegos. Y ello a pesar de que «*ya ha sido suficientemente tratado, tanto a nivel animal como humano, los efectos perniciosos y dramáticos que tienen, sobre el desarrollo infantil, los espacios empobrecidos y faltos de estimulación (Gadner, 1977; Rozenwieg, 1968; Spitz, 1977; Dennis, 1938; White, 1970)... Los diversos estudiosos y especialistas del desarrollo motor infantil (Diem, 1978; Seefeldt, 1979; McClenaghay y Gallahue, 1985; Cratty, 1986; Le Boulch, 1984; Ruiz Pérez, 1987) destacan en sus textos y escritos cómo un medio enriquecido tiene un efecto favorecedor en el desarrollo físico y perceptivomotor de los niños*», (Ruiz Pérez, 1988, p. 20).

2. ¿Equipamientos Escolares de Actividad Física y/o Equipamientos Integrados?

Junto a razones de inercia cultural en el enfoque reduccionista de los tipos de espacio incluidos en los requisitos mínimos deben de haber influido consideraciones de carácter económico por el gran déficit existente. En 1986, el Censo Nacional de Instalaciones Deportivas, reveló que el 70% de los centros escolares carecía de toda instalación y una escasa variedad tipológica de espacios en los centros que contaban con instalación, (M. del Castillo et al., 1991, p. 112): básicamente una pista polideportiva y en menor medida pequeños gimnasios.

Ahora bien, el citado Censo también reveló dos tendencias generales: el escaso aprovechamiento extraescolar de los espacios de actividad física en los Centros de Enseñanza y el reducido número de Centros de Enseñanza que utilizaba en horario escolar los espacios de otros agentes. Por ello, siguiendo las reflexiones avanzadas por autores como Gamido (1983) o Vadillo (1989), planteábamos en el análisis del Censo, el interés de seguir la tendencia emprendida en otros países europeos (con mayores capacidades inversoras y menores déficits), de propiciar:

- el uso por la población general en horario extraescolar de los espacios de los Centros de Enseñanza.
- el uso por la población escolar en horario de enseñanza de los espacios de otros agentes y la construcción de equipamientos integrados.

El concepto EQUIPAMIENTO INTEGRADO hace referencia a dos significados diferenciados y/o complementarios en un mismo marco físico:

a) Complejo de espacios de actividad física y sus correspondientes espacios auxiliares, construido para el doble uso de la población escolar y general de su área de influencia.

b) Complejo de espacios de actividad física y otras actividades culturales o recreativas a desarrollar en el tiempo escolar y/o en el tiempo libre.

Por tanto también en las posibles consideraciones de carácter económico a la hora de regular los requisitos mínimos, parece observarse un enfoque reduccionista. Obviamente no hay recursos económicos disponibles para ubicar y mantener en cada Centro de Enseñanza, la diversidad de espacios inherentes al diseño curricular regulado por la LOGSE en el Área de Educación Física, y especialmente en aquellos espacios de mayores exigencias financieras, energéticas, de suelo o medioambientales: Salas Grandes, Vasos Cubiertos, Instalaciones Elementales de Atletismo, Parques de Ocio Activo, Áreas e Itinerarios en la Naturaleza... Es por ello precisamente que la alternativa europea de Equipamientos Integrados (4), bien localizados respecto a los Centros de Enseñanza y la población, dando servicio a diferentes ámbitos territoriales, cofinanciado por diferentes Administraciones y Entidades, utilizados indistintamente por escolares, clubes o población en general y gestionados directa o indirectamente (sector privado comercial o asociativo), parece revelarse como un buen ejemplo a seguir. Pero no ha sido siquiera apuntado en el R.D. 1004/1991, que incluso parece cerrar (Art. 4º) la otra alternativa complementaria de este proceso de mayor rentabilización de los Equipamientos Colectivos; el uso por la población en horario extraescolar de los espacios de los Centros de Enseñanza. Y ello a pesar de que la propia LOGSE establece que la actividad educativa se desarrollará atendiendo entre otros principios a «La relación con el entorno social, económico y cultural» (Art. 2.3.1).

En definitiva y como postula Urquijo (1985) «*queda clara la posibilidad de compaginar los espacios para dos funciones y es evidente la complementariedad de horarios de la Educación Física escolar y la práctica libre del deporte del resto de la población. A priori significa un ahorro importante de inversión, de evitación de gastos de mantenimiento y de aumento de la producción por unidad de inversión*».

3. Características Generales de Concepción de los Espacios de Actividad Física y su equipamiento en los Centros de Enseñanza

Según Parlebas (1986, p. 131), acondicionar el medio, es crear las condiciones favorables al tipo de actividad que se desea desarrollar y las propiedades del espacio motor van a determinar profundamente las conductas motrices de los practicantes. Asimismo la dimensión «domesticado/salvaje» en el acondicionamiento de cada espacio, puede expresarse a través de una escala que evalúe el grado de codificación y de estabilización que la Sociedad imprime al medio para instituir y realizar sus prácticas lúdico-deportivas. Dicha escala permite distinguir dos polos extremos, el polo «domesticado», el polo «salvaje» y entre ellos una zona semi-domesticada, (Parlebas, p. 132-134):

— El polo «domesticado» hace referencia al medio plenamente estable, estandarizado y previsible. En este espacio, el practicante puede preprogramar sus secuencias comportamentales mediante estereotipos motores y los aspectos de información y decisión de la conducta motriz se ven muy reducidos.

— El polo «salvaje», por el contrario es el medio no acondicionado,

inestable e incierto, que provoca un proceso constante de búsqueda de información y las consiguientes decisiones motrices.

— El medio «semi-domesticado», hace referencia a espacios parcialmente acondicionados, ni totalmente estabilizados, ni totalmente imprevisibles, en el que el practicante puede poner en acción secuencias próximas a comportamientos automatizados tras sus correspondientes decisiones motrices en la situación espacio-motora planteada.

Por otra parte, Ruiz Pérez (1988) en su investigación sobre las relaciones entre espacio, materiales y aprendizaje-desarrollo motor, resaltaba como inadecuaciones más destacadas en los espacios observados en su trabajo de campo: espacios reducidos y deficientemente equipados para contribuir al desarrollo físico y perceptivo-motor infantil; riesgos para la integridad física; equipamientos y materiales con reducidas posibilidades de transformación; espacios y equipamientos de concepción adultocéntrica y sin posibilidad de variación. Frente a estas situaciones y partiendo también de investigadores precedentes en el campo, Ruiz Pérez (1988, pp. 21-22) avanzaba las siguientes conclusiones provisionales:

— El diseño de los espacios y equipamientos debe hacerse desde la perspectiva del niño y menos desde la del adulto (Herkowitz, 1979).

— Los espacios y equipamientos deben permitir que se puedan añadir nuevos elementos que sorprendan y eleven la motivación. Ello propiciará mayor variedad de conductas motrices y predispondrá al aprendizaje de nuevas posibilidades de acción (Kelso, 1982; Schmidt, 1982).

— Los materiales y equipamientos deben poseer la capacidad de retroalimentar constantemente al niño, para que conozca sus logros y se motive a seguir actuando (Sage, 1977; Adams, 1971; Simonet, 1985; Schmidt, 1975; Kerr, 1982).

— Los equipamientos y materiales deben ser accesibles y seguros, permitiendo que los diferentes niños puedan ejercer su motricidad plenamente.

Pues bien, si a estos criterios añadimos la prescripción de la LOGSE, de adaptar el Diseño Curricular Base de cada Área a las necesidades concretas de los alumnos/as mediante el Proyecto Curricular de Centro y las programaciones, así como la necesidad pedagógica, social y económica de abrir la Escuela a su entorno, todo parece indicar la conveniencia de evitar los espacios y equipamientos «domesticados» de carácter fijo. Por ello y especialmente en el caso de los equipamientos de actividad física parecen de relevante aplicación los Principios de la Escuela de Opciones Múltiples en cuanto a las construcciones escolares y en particular los siguientes, (Ader, 213-221):

■ Principio de Polivalencia

La especialización de un equipamiento propicia la exclusión de otras actividades diferentes a aquella para la que se concibe, dificultando la variación de actividades en la programación. Por el contrario la polivalencia permite la posibilidad de usar un equipamiento simultáneamente para actividades diferentes y/o la posibilidad de practicar sucesivamente actividades distintas.

■ Principio de Adaptabilidad

La adaptabilidad, desde una perspectiva temporal, hace referencia al grado de flexibilidad que permita en el presente responder a las necesidades actuales de actividades físicas y en el futuro a los cambios que puedan sucederse en la ordenación y demandas de usos de los edificios.

A su vez estos dos principios: Polivalencia y Adaptabilidad, permiten cumplir el principio de variabilidad en los grupos de alumnos y su tamaño.

Pues bien, al logro de estos tres principios, coadyuvará que en la concepción de espacios de actividad física se materialicen los siguientes criterios:

— agrupamiento en una Sala de los espacios cubiertos, en una Pista Polideportiva de las pistas pequeñas al aire libre, en un Campo Grande de los posibles campos al aire libre, y en un Parque de Juego los posibles espacios, (en el hipotético caso de los vasos de piscina cubierta, si la lámina de agua se sitúa en el entorno de 200 - 300 metros cuadrados, se optará por un vaso polivalente de 1,20 a 1,60 metros de profundidad).

— dotación de equipamientos abatibles o móviles, y de mamparas, cortinas, redes u otros elementos separadores

— evitación de marcajes fijos en los trazados de las líneas de juego de cada espacio y actividad

— previsión y dotación de las oportunas aberturas y anclajes para los elementos y aparatos móviles.

■ Principio de disponibilidad de una gran posibilidad de elección de medios

Este principio permite el proceso hasta aquí expuesto de posibilitar de que sea el profesor/a quien re-cree, re-construya, el entorno físico adecuado a las situaciones de aprendizaje. Para ello, además de que cuenta con un material didáctico suficiente y coherente con los Diseños Curriculares Base, del Centro y de las Programaciones, es conveniente complementar los espacios de actividad con los oportunos almacenes y medios de transporte del material. Dichos almacenes deben de estar a la misma cota que el espacio de actividad, dando sus puertas (abatibles) al citado espacio (si es cubierto) y contar con las dimensiones necesarias para guardar todo aquel equipamiento y material que no esté siendo utilizado en cada situación de aprendizaje.

■ Principio de integración de la escuela en diferentes actividades sociales

De manera creciente aquellos centros de enseñanza cuyas instalaciones deportivas permanecen cerradas fuera del horario escolar, se irán viendo obligados por razones pedagógicas, sociales y económicas a aceptar la utilización de sus espacios para las prácticas físicas de tiempo libre de la población de su entorno.

Ahora bien, para facilitar esta integración hay que prevenir desde el proyecto de construcción las posibles perturbaciones y tensiones (actos vandálicos, situaciones de marginalidad...) Es recomendable independizar físicamente las instalaciones deportivas u otras susceptibles de ser utilizadas en horario extraescolar del resto de edificios o espacios del Centro, dotándolas de un acceso independiente y de un diseño que minimice los costes de supervisión del buen uso de los espacios, por parte de la entidad gestora.

■ Principio de Seguridad

Por último a los principios citados, debe añadirse el de Seguridad Preventiva (Roig, 1995), materializando los principios de pared y plano liso (sustituyendo las posibles aristas y puntas por formas redondeadas) que reduzcan las probabilidades de accidentes y lesiones. Asimismo seleccionando materiales que faciliten el mantenimiento de los espacios y por tanto las debidas condiciones higiénicas.

**LOS ESPACIOS CUBIERTOS DE ACTIVIDAD FÍSICA.
CARACTERÍSTICAS CONSTRUCTIVAS Y FUNCIONALES**

Tal como plantean Bilbrough y Percy (1975, p. 32), el espacio cubierto para actividad física es esencial en todas las escuelas para desarrollar programas que prevean una participación regular y permitan una continuidad. Pues bien,

los espacios cubiertos escolares pueden ser básicamente de dos tipos:

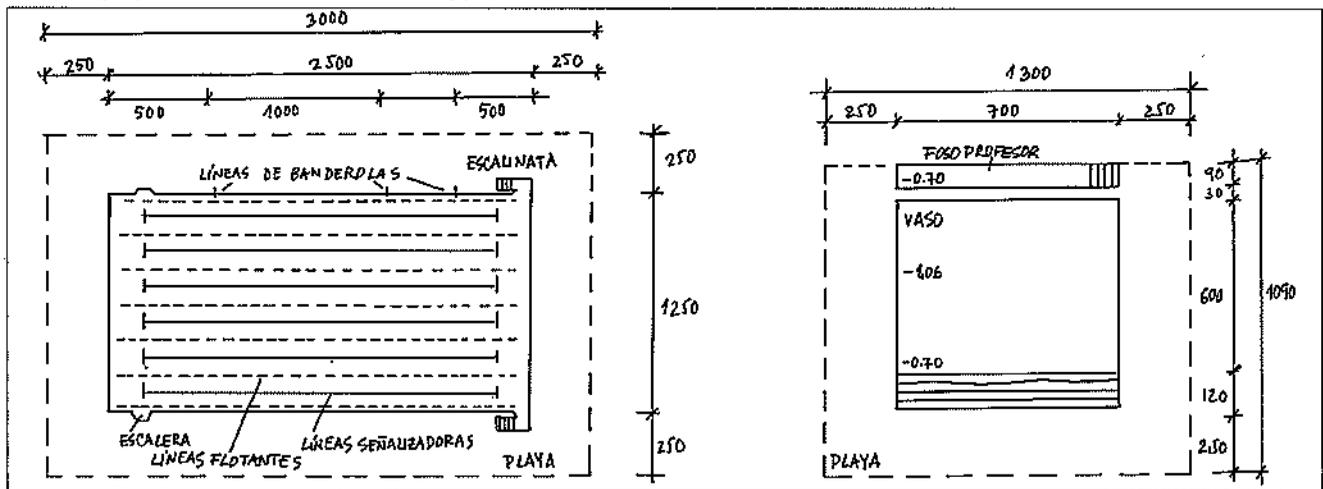
- Salas
- Vasos de Piscina.

Respecto a las Piscinas, dado sus costos de construcción y mantenimiento, sólo serán posibles en algunos centros privados, debiendo recurrir el resto de centros a la utilización de los vasos cubiertos ubicados en las Instalaciones Deportivas de otros agentes o en Equipamientos Integrados. Ello permitirá el desarrollo de los contenidos de habilidades y adaptación al medio acuático. En el cuadro 2 se recogen algunos de los posibles tipos de vaso de enseñanza o polivalentes.

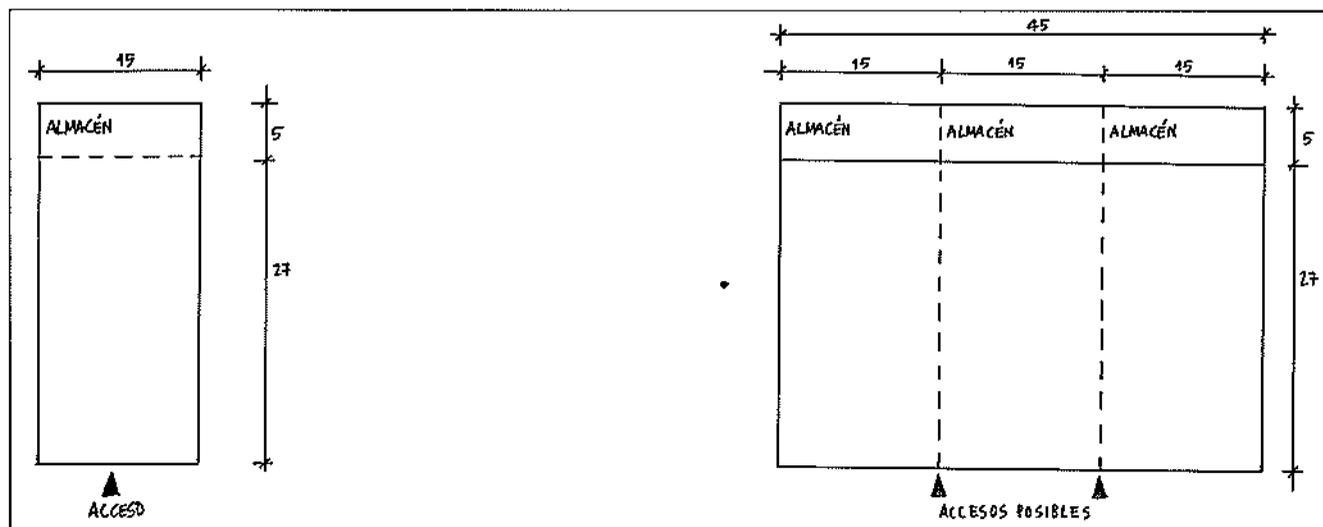
El concepto genérico de «SALA» hace referencia a todo local cubierto cuyas dimensiones permitan el desarrollo de diferentes actividades físicas. Entre los numerosos tipos posibles citaremos tres, (ver cuadro 3):

- La Sala Escolar, de 27 por 15 metros. Con una altura recomendable

Cuadro 2: Ejemplos de vasos cubiertos de enseñanza y polivalentes



Cuadro 3: Tipologías de salas: escolar, intermedia y de barrio



libre de obstáculos de 5,5 metros.

— La Sala Intermedia, de 44 por 22 metros. Con una altura recomendable libre de obstáculos de 7 metros.

— La Sala de Barrio, de 45 por 27 metros. Con una altura recomendable libre de obstáculos de 7 metros.

Respecto a las características constructivas y funcionales de las Salas, además de cumplir los Principios y Criterios Generales expuestos anteriormente (Polivalencia, Adaptabilidad, Disponibilidad, Integración, Seguridad) son recomendables los aspectos tratados a continuación.

Las formas rectangulares son preferibles a las formas cuadradas. Según Gómez Perlado (1987, 81-82): «Por naturaleza, un espacio cuadrado, con cuatro lados iguales, es perfectamente estático. En cuanto aumenta su longitud, ésta predomina sobre la anchura y gana en dinamismo. Así como los espacios cuadrados definen unos lugares destinados a una actividad puntual, los lineales inclinan al movimiento y son susceptibles de subdividirlos en otras zonas».

Asimismo es conveniente la orientación Oeste-Este del eje longitudinal de la Sala, ubicando el frente principal de ventanas en el paramento que da al Sur, complementado por un pequeño frente de ventanas abatibles en el lado Norte.

En referencia al Pavimento, es recomendable implantar uno elástico. De las diferentes opciones posibles (Faleroni, 1992) parecen particularmente interesantes los pavimentos de elasticidad local o puntual, a base de materiales sintéticos y elásticos. Asimismo uno de los tipos de elasticidad controlada o superficial: los pavimentos flotantes (con revestimiento de PVC o linóleoum, no de madera). En cuanto al color, interesan las opciones mates, con un índice de reflexión a la luz en torno a 0,3 que facilite el mantenimiento y evite deslumbramientos.

En los Paramentos además de observarse en los dos primeros metros de altura, el principio de pared lisa y revestimientos o materiales no abrasivos, debe garantizarse la resistencia a impactos y proveerse en la proporción necesaria de revestimientos o soluciones fonoabsorbentes. En el caso de que se prevea equipar con un rocódromo interior y/o exterior (Casado, 1983; Csegner, 1983) deberá informarse al arquitecto para que haga los oportunos cálculos y opciones constructivas en el muro o muros a utilizar. En cuanto a los colores interesan los claros, pues hacen que el espacio sea más luminoso (con índice de reflexión a la luz en torno a 0,5) y que se perciba más amplio (Gómez, 1987, p. 45).

Las Condiciones ambientales óptimas en las Salas destinadas a Educación Física, han sido abordadas de diferentes maneras, pudiendo agruparse en dos grandes enfoques (López, 1988, 32):

— La Ingeniería Humana que intenta precisar unívocamente los parámetros ideales para cada actividad, partiendo de tablas y fórmulas.

— El Diseño Humano que intenta formular condiciones sin valores exactos, expresados en formas de tendencias.

Según López, los resultados del primer enfoque son discutibles, al no considerar todos los factores intervinientes (características individuales, variación en el tiempo...) Por ello este autor recomienda partir en una primera aproximación de los valores recomendados por la ingeniería humana, pero

considera más idóneo el segundo enfoque al englobar más factores y ser más adaptable a las diferentes situaciones.

En ese sentido J.C. López formula dos bloques complementarios entre sí de condiciones ambientales deseables, (33-36):

a) Partiendo del planteamiento de Mehrabian (1976) de que todo medio puede ser analizado por las reacciones que provoca a seis tipos diferentes de percepciones (formalidad, calidez, privacidad, familiaridad, compulsión, distancia), concluye que «el Aula de Educación Física tendría que producir percepciones con un grado más alto de INFORMALIDAD, CALIDEZ, NO PRIVACIDAD, FAMILIARIDAD, LIBERTAD y PROXIMIDAD, que cualesquier otro ámbito docente o escolar, capaces de proyectar en el niño ESTIMULACIÓN, BIENESTAR y SEGURIDAD, factores imprescindibles en el acto pedagógico de la E.F.»

b) El gran número de técnicas y disciplinas que tienen por objeto las variables físicas que regulan la percepción del entorno físico, impide por el momento establecer conclusiones definitivas, pero con carácter provisional podrían seleccionarse cinco variables físicas: Luz, temperatura, color, sonido y espacio. A partir de lo cual, J.C. López recomienda que dichas variables puedan ser modificables por el profesor para incrementar la calidad del trabajo.

LOS ESPACIOS DE ACTIVIDAD AL AIRE LIBRE. CARACTERÍSTICAS CONSTRUCTIVAS Y FUNCIONALES

Tal como hemos podido comprobar en el cuadro 1, los tipos de espacios de actividad al aire libre que permitirían el pleno desarrollo de los contenidos del Área de Educación Física, son muy numerosos y en su mayor parte sólo serán abordables desde un planeamiento territorial y una planificación sectorial de los equipamientos deportivos destinados a toda la población (y utilizados por los escolares en horario lectivo). Por ello nos limitaremos en este apartado a los dos tipos de espacio regulados por el R.D. 1004: las pistas polideportivas y los patios de recreo.

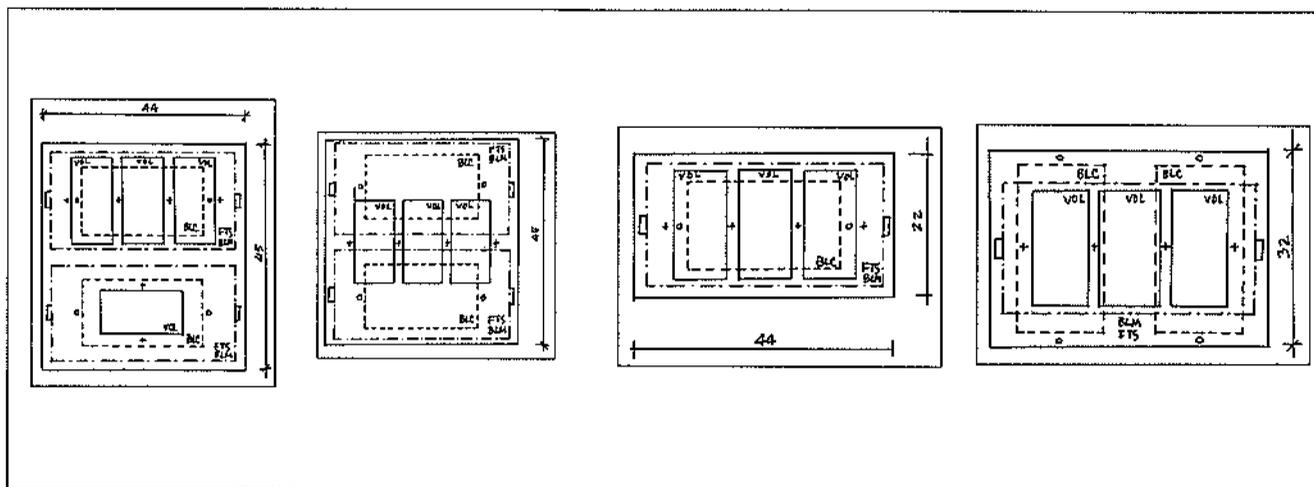
1. Las Pistas Polideportivas

El concepto «Pistas Polideportivas» hace referencia a aquellas superficies pavimentadas al aire libre que permiten la práctica simultánea o sucesiva de dos o más modalidades deportivas u otras actividades físicas. Ello incluye un amplio espectro de tipos posibles, de los que además del tamaño mínimo del Real Decreto hemos seleccionado como ejemplos tres casos en el cuadro 4.

Al contrario que las Salas y Vasos Cubiertos, la Orientación recomendable del eje longitudinal se debe emplazar en la dirección Norte-Sur.

Atendiendo al criterio del grado de flexibilidad, los pavimentos más comunes son, (Gómez, Beotas, 1979):

- los rígidos o de homigón
- los de dureza mejorada o de asfalto
- los elásticos, en los que el revestimiento y la subestructura es de materiales elásticos.



Cuadro 4: Tipología de pistas deportivas

A su vez, todos ellos pueden clasificarse en función de su permeabilidad, en porosos o impermeables. Pues bien atendiendo al criterio de grado de exigencia de mantenimiento, normalmente es preferible desechar las opciones porosas. Además en el caso de los pavimentos de hormigón o asfalto poroso, son especialmente abrasivos.

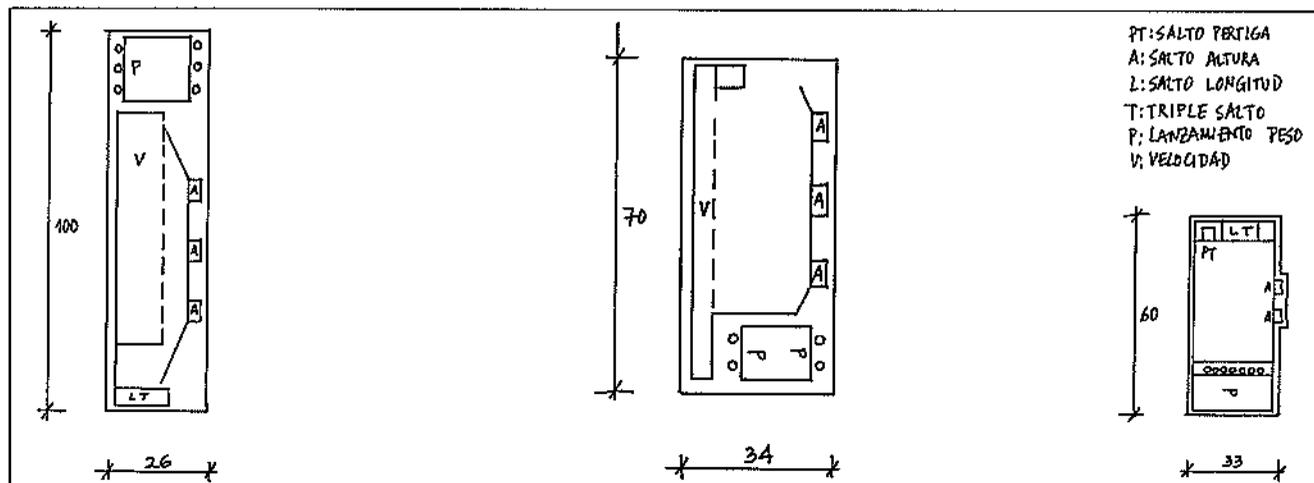
Otros criterios para seleccionar el tipo o tipos de pavimento, son la disponibilidad presupuestaria, la calidad de la práctica, el grado de control del uso con calzado deportivo limpio y la resistencia al uso. El bajo comportamiento en este último criterio de los asfálticos revestidos de tapiz bituminoso, slurry o similares los convierte en no seleccionables (si no están revestidos, son muy abrasivos). Pues bien si no está garantizado un uso adecuado de la pista, normalmente no tendrá sentido acometer la inversión del pavimento elástico. Siendo preferible instalar la opción de hormigón revestido con capa de mortero de cemento ruleteado, (que será una opción obligada en las pistas destinadas a deportes de patín u otra opción de pavimento rígido imper-

meable). No obstante las lesiones que puedan producir los pavimentos rígidos, por su ausencia de flexibilidad y absorción de cargas, hacen recomendable equipar la pista con pavimentos elásticos, acompañando el esfuerzo inversor con el esfuerzo de educación y control en el uso con calzado deportivo limpio.

Respecto al equipamiento, al igual que en las Salas, es aconsejable que todos los elementos y aparatos sean móviles, debiendo preverse las oportunas aperturas y anclajes, así como el adecuado dimensionamiento del almacén de material deportivo exterior y una zona anexa a la pista, dentro del cerramiento perimetral donde ubicar las posibles canastas y porterías. Asimismo deberá preverse la dotación de iluminación artificial para lograr la plena utilización extraescolar.

En el caso de Centros con un elevado número de alumnos y que dispongan de suelo suficiente, puede complementarse la dotación de Pistas Polideportivas, con una instalación elemental de Atletismo, (ver algunos de los tipos posibles en el cuadro 5).

Cuadro 5. Tipología de pistas elementales de atletismo



2. Los Patios de Recreo

Las actividades físicas que puedan ser propiciadas lúdicamente mediante una adecuada ordenación y equipamiento del patio de recreo son numerosas, (Larraz, 1988):

- Actividades estrictamente motrices que posibiliten un mayor conocimiento del propio cuerpo y del entorno que lo rodea y faciliten las adquisiciones y desarrollo de las habilidades motrices.
- Actividades socio-motrices que impulsen los diferentes tipos de interrelación.
- Actividades de expresión y comunicación.
- Otras actividades.

Pues bien, según Larraz el patio de recreo en tanto que zona de juegos debe ofrecer cuando menos las cuatro posibilidades siguientes:

- **Dar la posibilidad de jugar.** Poniendo a disposición de los niños un soporte material y relacional, provocador de la actividad lúdica en todas sus dimensiones.
- **Dejar jugar.** Permitiendo en un entorno segurizante la libre elección de juego, sus formas y su tiempo.
- **Jugar con.** Posibilitando la coparticipación en grado de igualdad con otros niños.
- **Hacer jugar.** Interviniendo el adulto con nuevas propuestas de acción y facilitando la integración en ellas de los niños.

Por tanto para ofrecer este abanico de posibilidades y propiciar las actividades citadas, habrá que acondicionar el patio de recreo, convirtiéndolo en un espacio de los denominados en la literatura, como campos o parques de juego, parques infantiles o parques de ocio. ¿Qué características hay que considerar en su diseño? Pues bien, de diferentes aportaciones al campo (Aguirre, M. del Castillo, 1984; Batanero, M. del Castillo, 1982; Hallman, Zilling, 1991; Lady Allen, 1976; Larraz, 1988; Ocu, 1994; Shcl, 1980) se desprenden los siguientes aspectos:

- Seguridad
- Soleamiento y Ventilación
- Formas, Planimetría y Altimetría
- Estructuración del espacio.
- Diversificación y Adaptación del espacio y los equipamientos.
- Transformabilidad Coyuntural y Evolutiva.
- Mantenimiento reducido.

En relación a la Seguridad, normalmente será conveniente un cerramiento perimetral de la zona de juego de al menos un metro de altura, con un reducido número de accesos, para facilitar la supervisión, (evitando el empleo de alambradas con el consiguiente efecto «jaula»). Para prevenir accidentes los equipamientos y aparatos deben garantizar que su utilización, prudente o imprudente, no suponga más riesgos de accidentes que los estrictamente inevitables: ausencia de aristas, ángulos peligrosos o elementos sobresalientes (tomillería encastrada o revestida) en los que puedan tropezarse o caer. Debajo de los aparatos con una cierta altura y en las zonas de recepción de los toboganes, se implantarán superficies flexibles (arena -periódicamente removida y renovada- o revestimientos sintéticos: cauchos, poliuretano...). Asimismo

mo se cuidarán las distancias entre los aparatos y sus zonas mínimas de uso (superficies libres para su uso seguro). Se elegirán materiales que faciliten el mantenimiento, la higiene y la limpieza. También habrá que evitar toda argolla, sistema o elemento donde el niño pueda introducir alguno de sus dedos y producirse la consiguiente lesión.

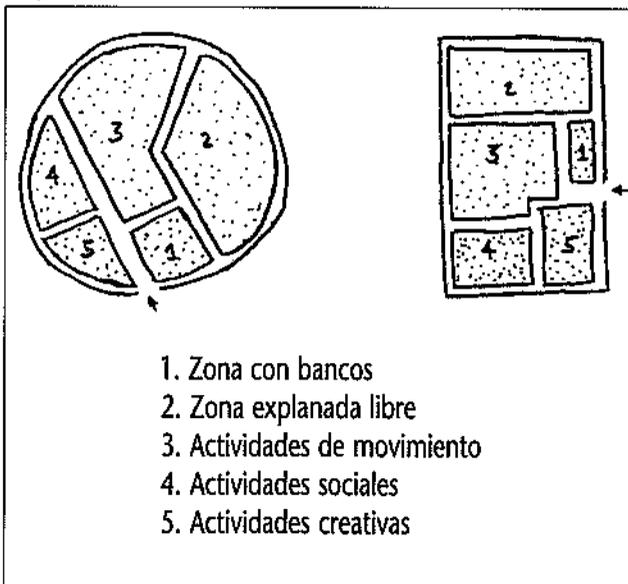
Por otra parte es importante propiciar la combinación de zonas de Soleamiento y zonas de sombra (bien mediante árboles y/o pérgolas, porches que a su vez resguarden y permitan seguir jugando en caso de lluvia). Asimismo una buena Ventilación que prevenga la formación de humedades y permita un aire salubre, (ello no obvia que se dificulten las corrientes excesivas de aire, preferentemente mediante árboles y barreras vegetales).

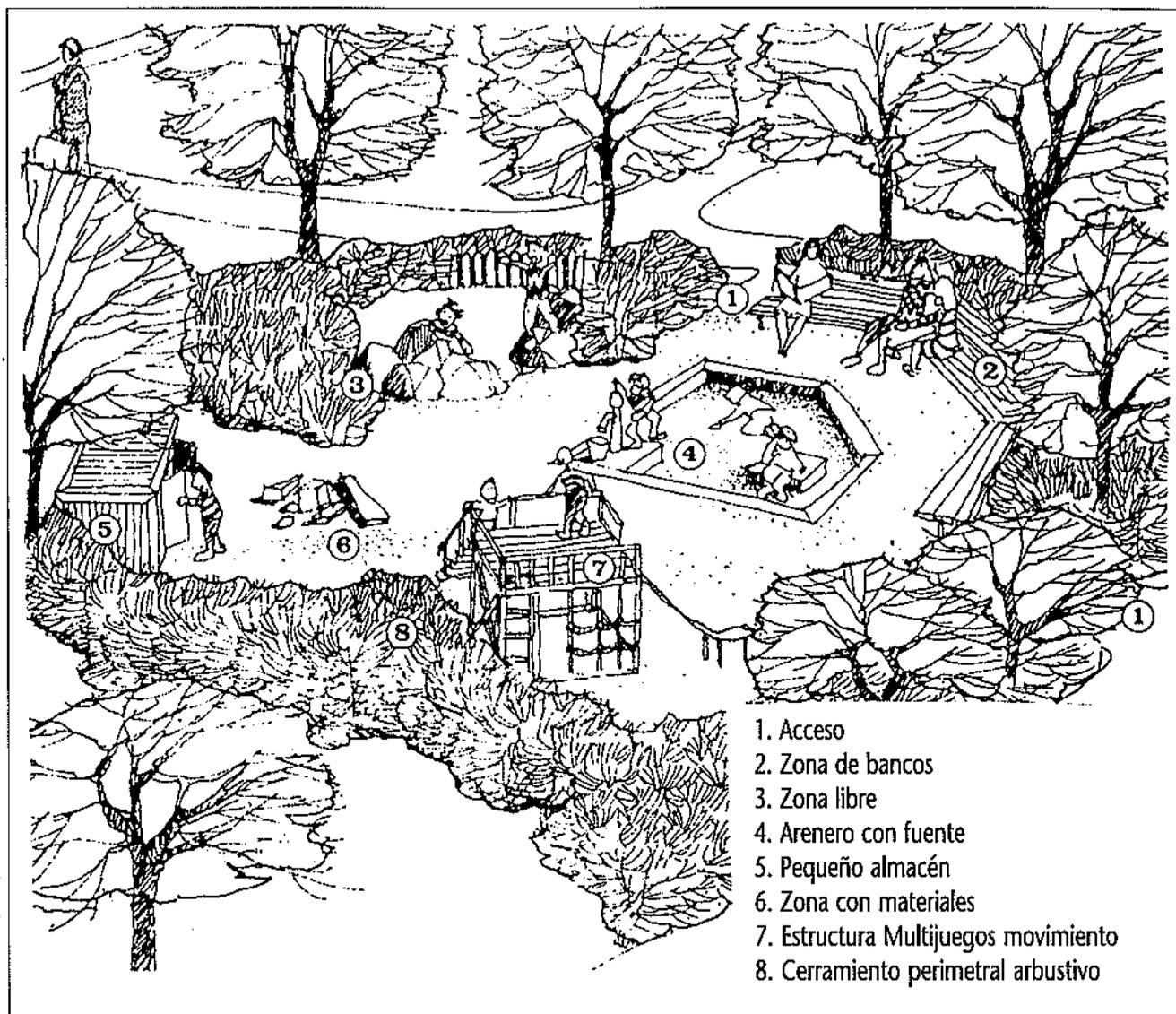
Las Formas curvas, irregulares y alargadas de los diferentes espacios son preferibles a las formas cuadradas y lineales. En ese sentido la Planimetría y Altimetría deben combinarse proporcionando zonas de diferentes alturas y aprovechando los desniveles ya existentes o creándolos.

La Estructuración de los diversos espacios de juego debe hacerse en función de los diferentes grupos de edad y de las formas de juego inherentes a ellos. En el caso de Centros con diferentes niveles educativos es recomendable crear al menos un área para cada nivel (y si fuera posible para cada ciclo, al menos en algunas de las zonas específicas). Ese área agrupará en su interior las diferentes zonas de juego pero delimitándolas de manera que no se interfieran entre sí las actividades que propicien, (véanse los ejemplos recogidos en los cuadros 6 y 7). Esas diferentes zonas pueden clasificarse en cinco tipos:

- Zona tranquila y equipada con bancos
- Zona explanada de juego-actividades libres no equipada
- Zona de Juegos y/o Actividades de Movimiento
- Zona de Juegos y/o Actividades Sociales
- Zona de Juegos y/o Actividades Creativas.

Cuadro 6. Esquemas de ordenación de las zonas de juego en los patios de recreo





Fuente: SHCL(1980)

Cuadro 7. Ejemplo de patio de recreo para Centro de Educación Infantil

Ahora bien el acondicionamiento y equipamiento de cada zona variará según el nivel (o el ciclo) educativo de enseñanza: Infantil, Primaria y Secundaria. Es decir la **Adaptación** y la **Diversificación** a cada grupo de edad y etapa de desarrollo, es condición necesaria para el logro de los objetivos pedagógicos planteados:

- Adaptación en los tamaños, formas y colores de los espacios, los aparatos, los materiales y en los niveles de competencia motriz inherentes. Asimismo ausencia de barreras arquitectónicas.
- Diversificación en los materiales constructivos y en las conductas propiciadas.

A su vez el criterio de **Adaptación** conlleva que el acondicionamiento en zonas y sus respectivos equipamientos, no sea rígido (al igual que el resto de

espacios de actividad hasta aquí expuestos) sino que permita su **Transformabilidad Coyuntural** y **Evolutiva**: es decir que el profesor pueda modificar temporalmente el entorno y/o que cada cierto período largo de tiempo las zonas y/o los equipamientos puedan modificarse con un costo reducido. Ello implica que en la inversión inicial predominen elementos y **materiales modulares**, unidos y fijados por sistemas de pernos, tornillos y similares, (en el caso de que sean metálicos, preferentemente de acero inoxidable).

Por último hay que propiciar desde el diseño y la elección de materiales, la **Facilidad de Mantenimiento** del patio de recreo, como cualidad que coadyuvará a la higiene y seguridad. En ese sentido los materiales tradicionalmente empleados como el hierro pintado manualmente, o las maderas no

tratadas, son costosos de mantener y peligrosos por la aparición de óxidos, aristas, astillas... La actual tecnología industrial proporciona ya suficientes alternativas: acero galvanizado, acero lacado, madera pino-norte con tratamiento de doble vacío, madera contraplacada y revestida, resinas de poliéster armadas con fibra de vidrio...

DEL PROYECTO PEDAGÓGICO AL PROYECTO ARQUITECTÓNICO. EL PROCESO DE DISEÑO DE LA INSTALACIÓN DEPORTIVA ESCOLAR

Los cambios sociales y las transformaciones previstas en la LOGSE (curriculares, relaciones profesores-alumnos, métodos pedagógicos...) cuestionan los modelos educativos-arquitectónicos anteriores y conllevan la búsqueda de nuevas formas que expresen y posibiliten esos cambios y objetivos, también en el Área de Educación Física.

Sin embargo la relación que une planteamientos pedagógicos y propuestas arquitectónicas, condicionando los primeros a los segundos, no es una relación mecánica, lineal y simple. Las investigaciones efectuadas por Ader (1977, 63-66) sobre diversos proyectos o realizaciones de centros escolares de opciones múltiples y sobre el trabajo de los equipos de concepción (en los aspectos observables a posteriori) le permitieron detectar que:

- Escuelas inspiradas en los mismos principios pedagógicos, pueden diferir totalmente en sus estructuras arquitectónicas. Es decir que puede haber varias soluciones para un mismo planteamiento. Interrogados en este sentido, los responsables no solían manifestar una convicción plena en la bondad de su solución frente a los restantes.
- Una vez definido el modelo pedagógico, el trabajo de elaboración del modelo arquitectónico no era puramente deductivo. Persistía la dificultad de saber cómo efectuar el paso de un tipo a otro de modelo. «Además, los propios modelos arquitectónicos deben de ser traducidos en proyectos determinados y éstos últimos difieren considerablemente unos de otros. Así, se presenta el problema de saber si la traducción del modelo en proyecto no es más importante que la elaboración del modelo».
- Frecuentemente hay grandes diferencias entre el funcionamiento prescrito en los modelos y el funcionamiento real, tanto por no haber considerado en los modelos todos los factores, como por ser poco operativos.
- Por último, la realidad concreta muestra la dificultad de conciliar todos los principios pedagógicos y arquitectónicos y que surgen necesariamente tensiones internas en una sociedad escolar dinámica.

Pues bien, de manera esquemática abordaremos en primer lugar un posible método de concepción del equipamiento de Educación Física en el Centro de Enseñanza No Universitaria y a continuación una propuesta de organización del trabajo de los diferentes especialistas en el proceso de concepción, realización y evaluación.

■ **1. Proceso Metodológico de Concepción del Programa de Necesidades**

Los objetivos básicos de este proceso serán dar el soporte físico adecuado y posible al proyecto pedagógico del Centro y optimizar los costes de

funcionamiento. El proceso se compone de cuatro grandes fases, abordadas primero secuencialmente y una vez completadas, se efectúan en interacción los reajustes necesarios en los contenidos de cada fase:

- 1ª **Formular las necesidades de espacios de actividad.** En esta etapa se precisarán el número y tipos de espacio de actividad y sus dimensiones. Asimismo se realizarán los cálculos necesarios para comprobar que esta propuesta permite atender a los diferentes grupos y alumnos en el modo previsto en el proyecto pedagógico del Centro y en las programaciones del Área de Educación Física. En el caso de que se prevea un funcionamiento complementario como Equipamiento Integrado, se ampliará la información a obtener y se considerará en la propuesta final de espacios de actividad.
- 2ª **Establecer las necesidades de espacios auxiliares.** A partir de las opciones adoptadas en la fase anterior, se determinará el número, tipo y dimensiones de los espacios auxiliares necesarios para crear las adecuadas condiciones en el uso de los espacios de actividad.
- 3ª **Definir las relaciones y circulaciones entre los espacios, con el resto del Centro y con el Entorno.** En cuanto a las relaciones espaciales propiciadas significarán diferentes opciones: proximidad o lejanía, separación o integración, permeabilidad o aislamiento... En el caso de las circulaciones puede haber tres grandes categorías (Crane, Dixon, 1992): la circulación de los profesores de E. Física y alumnos (calzado de calle, calzado deportivo); la circulación de posibles profesores y espectadores con calzado de calle y la posible circulación reservada a personal (normalmente y en este tipo de Equipamientos, sólo será la de acceso a Locales de Máquinas, Transformadores...). El cuadro 8 ilustra un ejemplo de estas circulaciones y cómo deben iniciarse a partir de un único punto de acceso a la instalación «deportiva» del Centro.

Cuadro 8. Ejemplo de distribución de circulaciones y conexiones



ETAPAS:	ESPECIALISTAS:					
		Administrador	Licenciado en C. Act. Física	Arquitecto	Constructor	Consultor
(1) Iniciativa		+				
(2) Proyecto pedagógico		+	—			
(3) Programa de necesidades		—	+	—		+
(4) Proyecto de Edificación			—	+	—	—
(5) Ejecución			—	+	+	—
(6) Evaluación		—	+	—	—	+

Cuadro 9. Propuesta organizativa del trabajo interdisciplinar en la concepción y realización del equipamiento de la actividad física y deportiva.

4ª **Elaborar un esquema del Plano de Ordenación General de Equipamiento.** Por último en esta fase, se proyectarán los resultados obtenidos en las fases precedentes en un croquis del Plano de Ordenación General, a escala o sin ella, de la Instalación a construir. Este esquema significará la expresión gráfica espacial del proyecto pedagógico del Centro y facilitará la adecuada transición al proyecto arquitectónico.

A partir de ahí el Arquitecto (y su equipo, pluridisciplinar si es posible) iniciará, si es que no ha intervenido precedentemente el Proyecto de Edificación en sus sucesivas fases (Beotas, 1980, 4-5): Estudio Previo, Anteproyecto, Proyecto Básico y Proyecto de Ejecución.

■ 2. Organización del Trabajo Interdisciplinar en la concepción y realización del equipamiento

Los cambios sociales acaecidos, el desarrollo científico de las diferentes profesiones, la búsqueda de la excelencia y la calidad, ponen en cuestión las actuaciones profesionales aisladas en numerosos campos y entre ellos el de la concepción de las instalaciones de actividad física y deportes. Tal como postula Ader «no pueden concebirse ya las construcciones escolares como un ámbito acotado reservado en sus diferentes aspectos a especialistas determinados. Por el contrario, se hace evidente la necesidad de un amplio ambiente de participación y cooperación en donde deben intervenir

arquitectos, educadores, administradores de la educación, representantes de la comunidad, padres de alumnos. Sólo del fruto de esta confrontación de intereses y puntos de vista pueden esperarse soluciones válidas» (1977, 17).

Pues bien, con carácter tentativo y partiendo de las investigaciones de Ader y el Consejo de Europa (1971) el cuadro 9 recoge una propuesta de configuración del equipo que podría concebir y realizar interdisciplinariamente el proyecto de equipamiento de actividad física. Se expresa también en cada etapa los diferentes profesionales que tendrían que intervenir, o al menos «dialogar» y el papel más o menos relevante de cada uno en la búsqueda de la excelencia en los soportes físicos de este Área de la Educación Integral: la Educación Física.

JESÚS MARTÍNEZ DEL CASTILLO

Doctor en Educación Física, Universidad Católica de Lovaina
Profesor de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
Universidad Europea de Madrid

NOTAS DEL AUTOR

[1] Las expresiones utilizadas en este documento, como «E. Deportivo», «I. Deportiva», «A. de A. Deportiva», lo han sido en un sentido amplio y globalizador. Incluyen cualesquier forma de movimiento y finalidad (educativa, recreativa, deportiva en sentido estricto...) de las prácticas físicas en el tiempo escolar, en el tiempo libre, o en el tiempo de trabajo.

[2] Esta normativa NIDE sobre Instalaciones Deportivas emitida en 1979 por el Consejo Superior de Deportes, se redujo finalmente a tres volúmenes (Campos Pequeños, Campos Grandes, Piscinas) pese a la voluntad inicial de los autores por cubrir todo el espectro de instalaciones y espacios.

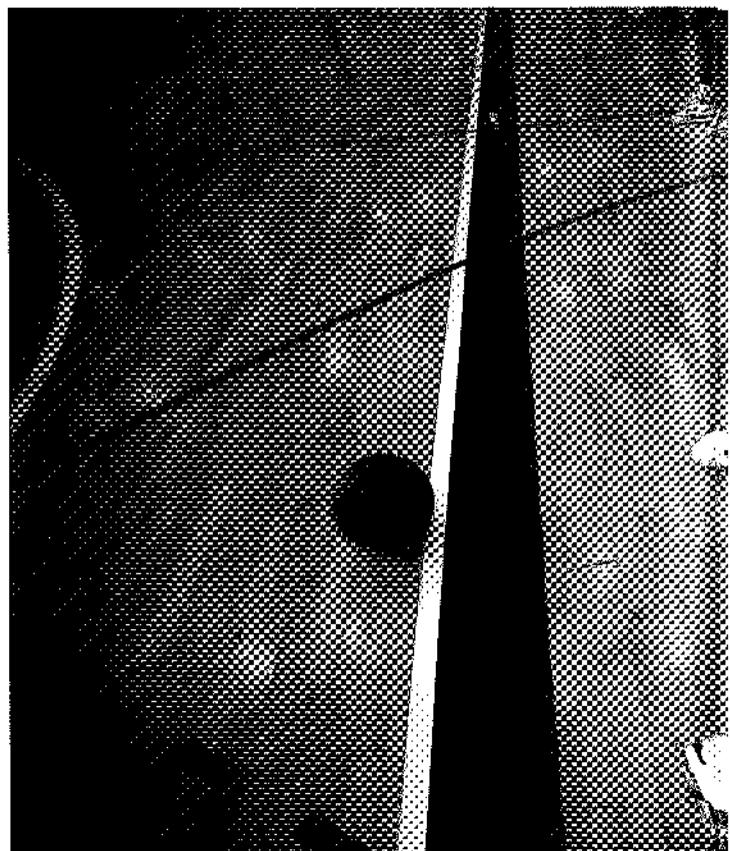
Si bien la mayoría de sus contenidos permanecen plenamente vigentes y son de un gran interés, el tiempo transcurrido aconseja su revisión. Tanto en las dimensiones y características reglamentarias de espacios de algunos deportes (por ej. el Baloncesto), como en las propuestas de dimensionamiento de algunos de los espacios auxiliares, como los vestuarios y principalmente los almacenes de material deportivo. Las crecientes exigencias de calidad, polivalencia y rentabilidad económico-social hacen ineludible una mayor dotación de dichos espacios.

[3] Publicado en B.O.E. nº 152, de 26 de Junio 1991.

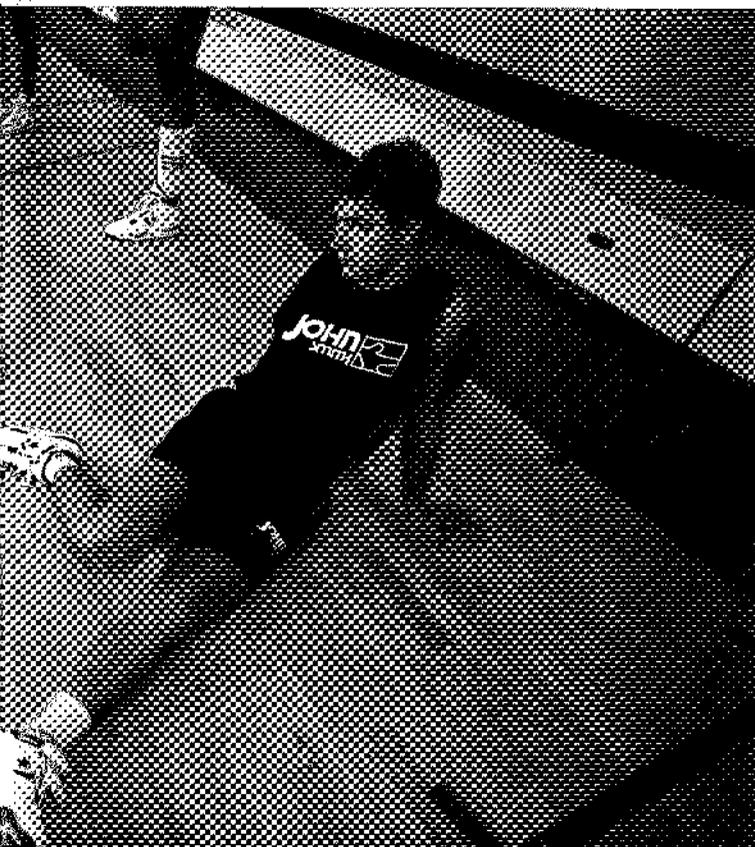
[4] Entre otras publicaciones con diferentes realizaciones, pueden consultarse los Boletines de Aetide, nºs 17 y 22

BIBLIOGRAFÍA

- ADER, J. (1977), *La escuela de opciones múltiples: sus incidencias sobre las construcciones escolares*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- AGUIRRE, M. (1984), La Ludoteca del polideportivo de Alcobendas, *Boletín de Aetide*, 29, 29-38.
- AGUIRRE, M.; M. del CASTILLO, J. (1984), El proyecto de Ludotecas, *Boletín de Aetide*, 29, 15-20.
- BATANERO, J.; M. del CASTILLO, J. (1982), Ejemplo de construcción de un terreno de aventuras, *Boletín de Aetide*, 20, 33-42.
- BILBROUGH, A.; PERCY, J., (1975), *Didáctica y desarrollo de la Educación Física*, Kapelusz, Buenos Aires.
- BEOTAS, E. (1980), El proyecto de nueva edificación deportiva, *Boletín de Aetide*, 16, 3-10.
- CASADO, F. (1983), *Rocódromos*, *Plural*, 7, 18-21.
- CONSEJO DE EUROPA (1971), *The Educational Aspects of School Building*, Council of Europe, Strasbourg.
- CRANE, R.; DIXON, M. (1992), *Espacios Deportivos Cubiertos*, Ediciones G. Gili, México.
- De CUSA, J. (1993), *Instalaciones Deportivas*, Ceac, Barcelona.
- FALERONI, C. (1992), Condiciones y características de los pavimentos deportivos interiores, *Instalaciones Deportivas XXI*, 52, 32-41.
- GARRIDO, V. (1983), El rol de la escuela en la recreación, *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 7, 13-15.
- GSEGENER, G. (1983), Muros de Escalada. Proyecto construcción y uso, *Boletín de Aetide*, 25, 5-22.
- GÓMEZ, J.J.; BEOTAS, E. et al. (1979), *NIDE. Normativa sobre instalaciones deportivas y para el esparcimiento*, Consejo Superior de Deportes, Madrid.
- GÓMEZ PERLADO, J.C., (1987), *El espacio del mundo deportivo*, ADELEF, Madrid.
- HALLMANN, H.W.; ZILLING, J. (1991), *Parques Infantiles*, Unisport, Málaga.
- HERNÁNDEZ, J.L.; PÉREZ, F.A. (1981), *Las Instalaciones Deportivas Escolares*, C.S.D., Madrid.
- Lady ALLEN of HURWOOD, (1975), *Planning for Play*, Oxford University Press, Ontario.
- LARRAZ, A. (1988), El acondicionamiento de zonas de juego para niños, *Apunts Educación Física y Deportes*, 13, 10-18.
- LEAL J.; RÍOS, J. (1988), *Los espacios colectivos en la ciudad*, Mº de Obras Públicas y Urbanismo, Madrid.
- LÓPEZ, J.C. (1988), L'Aula d'Educació Física. Anàlisi i reflexió, *Apunts Educació Física i Sports*, 13, 30-38.
- MARTÍNEZ del CASTILLO, J. et al. (1991), *Las Instalaciones Deportivas en España*, M.E.C. - C.S.D., Madrid.
- MEHRABIAN, A. (1976), *Public Places and Private Spaces*, Basic Books, New York.
- OCU, (1994), Parques y zonas de juego infantiles, *OCU-Compra Maestra*, 165, 4-13.
- PARLEBAS, P. (1986), *Elements de Sociologie du Sport*, PUF, París.
- PUIG, N. (1980), *Les équipements sportifs et les rapports sociaux*, Tesis per al doctorat de III cycle, Université de Paris VII.
- Rodríguez-Avial, L. (1982), *Zonas verdes y espacios libres en la ciudad*, IEAL, Madrid.
- ROIG, R. (1995), La seguridad en Educación Física. Una propuesta para educación primaria, *Revista Española de Educación Física y Deportes*, Vol. 2. nº 2, 24-30.
- ROSSI, B. et al. (1981), *Un programa local para el desarrollo del deporte. Las instalaciones deportivas en el marco de la planificación territorial*, INEF-AETIDE.
- RUIZ PÉREZ, L.M. (1988), Espacios, Materiales, Equipamientos y Desarrollo de las Conductas Motrices en el niño, *Apunts. Educación Física y Deportes*, 13, 19-23.
- RUIZ PÉREZ, L.M. (1994), *Desarrollo Motor y Actividades Físicas*, Gymnos, Madrid.
- SCHL, (1980), *Aires de jeux pour enfants d'âge préscolaire*, Société canadienne d'hypothèques et de logement, Ottawa.
- URQUIJO, I. (1985), Problemas de provisión de equipamientos en el ámbito escolar, en *Actas del Seminario Europeo «La Educación Física y el Deporte en la Enseñanza Elemental»*, Consejo de Europa, Bilbao.
- VADILLO, A. (1989), Conclusiones de las Jornadas «La Educación Física en la Reforma Educativa», Burgos, 1988. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 21-22, 51-52.



EL PROFESOR DE EDUCACION FISICA EN ANDALUCIA. Cómo piensa, califica y desarrolla sus contenidos y actividades



En la investigación educativa, el estudio del profesor como agente directo en el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha tratado desde varios enfoques, siendo uno de los más recientes el relativo a los procesos de pensamiento.

A medida que la psicología conductista deja paso a una psicología cognitiva y constructivista, dentro del estudio del profesor, la palabra comportamiento va cambiándose por la de pensamiento (Shulman, 1989).

Estas nuevas teorías, de origen psicológico, aplicadas a la investigación de los agentes y fenómenos educativos, y en su intento por explicar los cambios predecibles en el comportamiento del profesor, parten de dos premisas básicas: 1ª) que el profesor es un sujeto reflexivo y racional, que toma decisiones, en un medio cambiante e imprevisible; 2ª) que sus pensamientos, creencias y actitudes son las que guían su conducta.

Para Marrero (1990), una vez construidas las teorías o conocimientos, éstas guiarán al profesor de forma consciente dentro del contexto de la escuela, siendo importantes mediadores en la configuración e interrelación de las tareas académicas.

Sin lugar a dudas, una de las claves en éstos estudios ha sido, y sigue siendo, el de intentar explicar cómo el profesor construye su conocimiento y cómo éste pasa del pensamiento a la acción.

1 - MARCO TEORICO

El paradigma¹ del pensamiento del profesor abarca tres áreas de estudio: 1) la planificación, 2) el pensamiento y toma de decisiones, y 3) las teorías implícitas y creencias de los profesores.

Este estudio se centrará en la relación que existe entre las teorías implícitas y las decisiones del profesor en diferentes momentos de su actuación.

El término teorías implícitas, ha sido el constructo que el enfoque

cognitivo ha asumido para referirse a las creencias de los docentes. Sin embargo, los términos empleados desde el principio han sido abundantes y variados, y entre los cuales destacamos: sistema conceptual (Duffy, 1977), perspectiva personal del docente (Janesick, 1977), principios de práctica (Marland, 1977), sistema de constructos (Brussis, Chittenden y Amarel, 1976), conocimiento práctico (Elbaz, 1981), citados por Clark y Peterson (1990); otros términos recogidos por Clandinin & Connelly (1987, citado por Reyes y Tascón, 1992) hacen referencia a creencias y principios, concepciones del profesor, conocimiento personal, conocimiento práctico-personal...

No obstante, todos los términos encierran la idea de que la conducta del docente está guiada por un sistema personal de creencias, valores y principios y éste sistema es el que le confiere sentido. Idea que denominaremos, a partir de ahora y siguiendo a Marrero (1988, 1992, 1993) como teorías implícitas.

Seguendo a Huber (1992) el concepto de teoría implícita de la personalidad fue introducido por Bruner y Tagiuri (1954) y con él se referían a la influencia que determinadas propiedades de la personalidad podrían tener en la percepción y evaluación de otras personas.

Para Rodrigo y otros (1993) las teorías implícitas serían unidades representacionales complejas que a su vez incluyen variadas proposiciones organizadas en torno a un dominio concreto del mundo social. Estas estarían dentro del contexto ideológico del profesor en el cual percibe, decide y actúa (Perez, 1988).

Según Marrero (1992), éstas teorías parecen entenderse como una elaboración personal realizada a partir de una serie de experiencias de muy diversa naturaleza, y que tiene una base cultural y social. Matienen un vínculo imprescindible entre la cultura y la práctica docente.

Los objetivos de este trabajo se centrarán en:

- Conocer que teorías implícitas caracterizan a los profesores de educación física en secundaria, y que ejercen su actividad profesional dentro de la Comunidad Andaluza. Establecer posibles relaciones entre éstas teorías y las variables tipo de centro, hábitat, sexo, edad y experiencia docente.
- Determinar la existencia de preferencias hacia el trabajo con determinados bloques de contenidos, y las actividades preferidas para su desarrollo. Analizar las relaciones de las preferencias en el trabajo de los diferentes bloques de contenidos con las variables independientes ya mencionadas.
- Conocer la importancia de los conceptos, los procedimientos y las actitudes, en la calificación del alumnado por parte de los profesores de educación física. Valorar su relación con las variables independientes determinadas.

Uno de los principales motivos por los que se plantea el estudio, es la posibilidad de demostrar que independientemente de las creencias del docente, existen otros factores contextuales que influyen en las decisiones del profesor, como por ejemplo las instalaciones y material en la elección de los contenidos escogidos, o el contexto del centro en aspectos relacionados con la calificación del alumnado.

2 - METODO

2.1- Sujetos

La muestra de este estudio está formada por 84 profesores de educación física, ejercientes en alguno de los centros de enseñanza secundaria de nuestra comunidad Andaluza.

Se trata de una muestra pequeña, si tenemos en cuenta que representan a los profesores/as de los 894 centros de secundaria repartidos por toda Andalucía, a los que se les envió previamente y por correo un ejemplar del cuestionario utilizado. Encontrándonos con una muestra que no representa ni al 5 % del total de profesores².

No obstante, y pese a la excusa participación y muestra surgida, nos parece interesante seguir con el estudio hasta llegar a la presentación de los datos y conclusiones, aunque teniendo presente siempre ésta importante limitación.

Hecha esta aclaración, presentamos la distribución y procedencia de la muestra a través de las tablas siguientes, y en las que se aprecian las variables de estudio.

	frecuencia	%	% válido%	acumulado
HABITAT				
URBANO	58	69		
RURAL	26	31		
TIPO CENTRO (3)				
CENTRO E.S.O	40	47,6	51,3	
CENTRO B.U.P	38	45,2	48,7	
VALORES PERDIDOS	6	7,1		
SEXO				
HOMBRE	74	88,1	90,2	
MUJER	8	9,5	9,8	
VALORES PERDIDOS	2	2,4		
EDAD (4)				
MENORES DE 30 AÑOS	25	29,8	33,8	33,8
ENTRE 30 Y 38 AÑOS	39	46,4	52,7	86,5
MAYORES DE 38 AÑOS	10	11,9	13,5	100
VALORES PERDIDOS 10	11,9			
EXPERIENCIA				
MENOS DE 3 AÑOS	18	21,4	24,3	24,3
DE 3 A 8 AÑOS	38	45,2	51,4	75,7
MÁS DE 8 AÑOS	18	21,4	24,3	100
VALORES PERDIDOS	10	11,9		



2.2 Instrumento y procedimiento

En este estudio, para conocer las teorías sobre la enseñanza que caracterizan a los profesores de educación física de secundaria en Andalucía, se aplicó el cuestionario de Teorías implícitas elaborado por Javier Marrero Acosta (1988). Se trata de un cuestionario, inicialmente dirigido al profesorado de E.G.B., el cual consta de treinta y tres afirmaciones numeradas, en el que el profesor debe puntuar sobre una escala de 0 a 7 los ítems que correspondan más fielmente a sus concepciones sobre la enseñanza. La formulación de algunos ítems, fueron ligeramente modificados para presentarlos al nivel de secundaria.

Asimismo, se implementó al cuestionario inicial de Marrero una serie de cuestiones, que pretendían recoger información sobre el tipo de contenidos que los docentes suelen trabajar en sus clases. Estos contenidos se corresponden con los cinco bloques que presenta el D.C.B de la Junta de Andalucía para éste área en la etapa de secundaria: condición física, habilidades motrices, juegos y deportes, actividades de adaptación al medio y expresión corporal.

Finalmente, también se incluyó cuestiones que intentaban recoger la importancia que el docente concede a la calificación del alumnado, en función de los conocimientos, los procedimientos, o las actitudes.

El cuestionario, tal y como se presentó al profesorado, viene recogido en el anexo de éste estudio.

Una vez facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, los nombres de los centros de secundaria y sus correspondientes direcciones, los cuestionarios fueron enviados por correo en Octubre de 1994.

Los cuestionarios, debían realizarse individualmente por cada profesor de E.F del centro y devueltos de nuevo por correo a la dirección de origen.

En algunos casos, un mismo cuestionario fue contestado por varios profesores del centro, por lo que se rechazaron dichos datos.

Para el análisis e interpretación de las teorías implícitas se siguió el esquema marcado por el autor. Marrero (1988) establece cinco categorías, representadas por las treinta y tres afirmaciones que contiene el cuestionario. Según éste en la **teoría dependiente** se concibe la enseñanza como guiada y dirigida por el profesor, de tal modo que se mantiene el mismo ritmo de aprendizaje para todos los alumnos; se piensa que si el profesor no enseña, los alumnos no son capaces de aprender por sí solos. El profesor mantiene una actitud distante con los alumnos y una concepción de la escuela al margen de los conflictos sociales y políticos. Esta teoría estaría relacionada con una perspectiva de enseñanza tradicional. La **teoría productiva** está centrada en una enseñanza basada en los resultados, a través de una eficaz enseñanza y aprendizaje. Es una enseñanza por objetivos, jugando la evaluación un mecanismo selectivo y de control. Se relacionaría con una enseñanza técnica. En la **teoría expresiva** el principio de la actividad es esencial. La experimentación permanente, la educación para la vida, la cantidad de actividades a realizar y la ocupación permanente del alumno en clase, son los indicadores más claros. Existe por lo tanto un énfasis externalista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta teoría se relacionaría con una perspectiva activa o práctica de la enseñanza. En la **teoría interpretativa** coinciden, por una parte, una pedagogía centrada en el alumno (sus necesidades, recursos y procesos de aprendizaje) y, por otra, una actitud interpretativa, de búsqueda de explicaciones, más o menos formalizada de las prácticas docentes, que acentúa la importancia de los procesos frente a los resultados y destaca los aspectos comunicativos de la docencia. Esta teoría se englobaría bajo una perspectiva constructivista. Por último la **teoría emancipatoria** tiene un acentuado carácter moral y político en un sentido amplio. Existe una preocupación por legitimar el contexto de ciertos objetivos y contenidos, la práctica educativa se vincula al marco socio-político de las actuaciones de los profesores y alumnos. Tiene una índole crítica o socio-crítica.

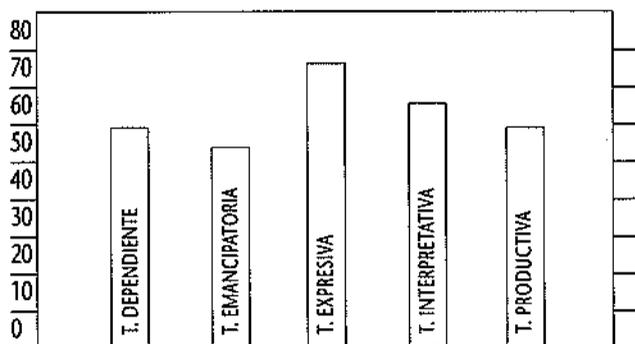
3- ANALISIS

Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS para windows (V. 1994).

Para agrupar las variables teorías implícitas, calificación del alumnado y bloques de contenidos, en función de los factores expresados anteriormente con la muestra: tipo de centro, hábitat del centro, sexo del profesor, edad y años de experiencia docente, se utilizó el promedio de porcentajes y promedio de valor que cada profesor asignó a cada una de las categorías de estudio.

Para hallar la dependencia o independencia de las variables se utilizó, a través de las tablas de contingencia, el test de Chi-Cuadrado. En este sentido, cuanto más significativa es la relación de las dos variables, podemos afirmar que más dependiente es una de otra y viceversa.

4.- RESULTADOS



Cuadro N°1: INCIDENCIAS DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

En el cuadro n°1 se muestra como la teoría expresiva (74,9) y la teoría interpretativa (62,86) son las más elegidas por los profesores de educación física, obteniendo los porcentajes más bajos la teoría emancipatoria (53,93), seguida de muy cerca por la teoría productiva (56,52) y teoría dependiente (57,87).

Son ya numerosos los autores (Aguiar et al, 1990, Reyes y Tascón, 1992, en el ámbito general de la educación; y Romero, 1995, en el ámbito específico de la educación física), que utilizando el cuestionario de teorías implícitas de Marrero, han coincidido en afirmar la existencia de un predominio de la teoría expresiva en los docentes; aunque encontrando diferencias en el valor alcanzado y el orden que ocupa el resto de teorías.

Según esto, la experiencia vivida por el alumno en el aula de educación física sería una de los propósitos con los que parten sus profesores.

Realizando un análisis de las teorías implícitas en relación con las distintas variables independientes, podemos observar:

	T. DEPENDIENTE	T. EMANCIPATORIA	T. EXPRESIVA	T. INTERPRETATIVA	T. PRODUCTIVA	TOTAL
E.S.O	59,30	53,06	73,54	61,46	58,46	40
B.U.P	56,36	55,22	75,80	64,67	52,90	38
NIVEL SIGNIFICACION	0,23427	0,50237	0,56903	0,60426	0,21361	78

Cuadro n°2: TEORIAS IMPLÍCITAS - VARIABLE TIPO DE CENTRO

En el cuadro n°2 se presenta la relación entre teorías implícitas y tipo de centro. No se aprecia ninguna relación de significación importante (<0.05) entre estas variables.

	T. DEPENDIENTE	T. EMANCIPATORIA	T. EXPRESIVA	T. INTERPRETATIVA	T. PRODUCTIVA	TOTAL
URBANO	61,34	57,05	73,56	61,10	56,91	58
RURAL	51,46	48,15	77,38	66,10	55,80	26
NIVEL SIGNIFICACION	0,51889	0,56937	0,52367	0,54513	0,69776	84

Cuadro n°3: TEORIAS IMPLÍCITAS - HÁBITAT CENTRO

En el cuadro n°3 se presenta la relación entre teorías implícitas y hábitat del centro (urbano o rural). No se aprecian una significación importante entre ambas.

	T. DEPENDIENTE	T. EMANCIPATORIA	T. EXPRESIVA	T. INTERPRETATIVA	T. PRODUCTIVA	TOTAL
HOMBRE	57,18	54,86	75,56	62,37	56,22	74
MUJER	61,05	43,65	69,84	65,48	53,17	8
NIVEL SIGNIFICACION	-0,68427	0,25360	0,50686	0,69395	0,66267	82

Cuadro n°4: TEORIAS IMPLÍCITAS - SEXO

En el cuadro n°4 se muestra la relación entre las teorías implícitas y la variable sexo. No se aprecia una gran relación de significación, aunque la muestra de mujeres es algo baja.

	CONDICIÓN FÍSICA	HABILIDADES MOTORAS	JUEGOS Y DEPORTES	ACTIVIDADES ADAP. AL MEDIO	EXPRESIÓN CORPORAL	TOTAL
MENOR DE 30 ENTRE 30 Y 38 MAYOR DE 38	53,32 59,56 56,06	56,57 54,85 48,86	75,09 75,03 71,43	62,79 62,44 65,43	50,74 59,46 55,04	25 39 10
NIVEL SIGNIFICACION	0,36368	0,44416	0,17409	0,52742	0,58355	74

Cuadro nº5: TEORIAS IMPLICITAS - EDAD

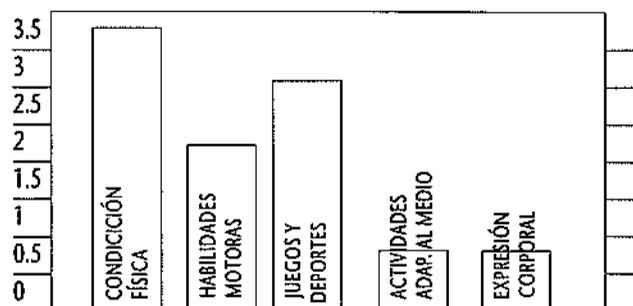
El cuadro nº5 presenta las relaciones entre las teorías implícitas y la edad. No se han encontrado relaciones importantes de significación.

	CONDICIÓN FÍSICA	HABILIDADES MOTORAS	JUEGOS Y DEPORTES	ACTIVIDADES ADAP. AL MEDIO	EXPRESIÓN CORPORAL	TOTAL
MENOS DE 3 ENTRE 3 Y 8 MAYOR DE 8	57,07 58,97 53,06	46,61 61,68 48,34	73,63 75,41 73,66	61,38 63,48 63,53	49,65 58,55 56,30	18 38 18
NIVEL SIGNIFICACION	0,27022	0,61809	0,63724	0,48500	0,32645	74

Cuadro nº6: TEORIAS IMPLICITAS - AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE

El cuadro nº6 muestra la relación entre las teorías implícitas y los años de experiencia docente de los sujetos. No se han apreciado niveles de significación importantes.

No encontradas diferencias significativas importantes en las teorías implícitas en función de las variables en las que se agrupa la muestra; por lo que partiendo solamente del dato de que, independientemente de la edad, sexo, experiencia docente, tipo de centro o hábitat, los profesores en general valoran prioritariamente la teoría expresiva, pasamos a ver la valoración acerca de los bloques de contenidos que prefieren trabajar en sus clases.



Cuadro nº7: INCIDENCIAS BLOQUES DE CONTENIDO

En el cuadro nº7 se aprecia la valoración que asignan los profesores de E.F. a los cinco bloques de contenidos relativos a su área, en función de la importancia que le prestan a la hora de trabajarlos en sus aulas.

Es clara la discriminación que existe con respecto a los bloques de contenidos de expresión corporal y actividades de adaptación al medio, destacando la supremacía de la condición física y los juegos y deportes en las clases de educación física.

Un análisis de la pregunta abierta nº2 del cuestionario, muestra que las actividades más desarrolladas en la clase son los juegos (incluidos para el desarrollo de las cualidades físicas), los deportes convencionales, y los juegos y deportes alternativos. Entre los deportes convencionales destacan con gran diferencia los deportes colectivos (fútbol, baloncesto, voleibol, balonmano, badminton...); entre los deportes alternativos destacan el floorball, freesbee, indiacca, etc.

Dentro de los contenidos menos desarrollados, destacan el aeróbic y los bailes de salón para el contenido de expresión corporal, y únicamente la orientación para el contenido de actividades de adaptación al medio.

Entre las razones que los profesores dan al hecho de dedicar poco tiempo, (o a veces ninguno), al trabajo de la expresión corporal, destacan la falta de conocimientos en esta materia. Como razones que justifiquen la poca dedicación prestada al trabajo de actividades de adaptación al medio, además de la falta de conocimientos, se unen la falta de material e instalaciones.

El bloque de habilidades motrices sigue siendo trabajado, aunque en menor medida que el de condición física, y el de juegos y deportes, pues hay quién argumenta que ya está en parte desarrollado durante la E.G.B y la primaria.

A continuación, pasaremos a mostrar la relación que existe entre la importancia dada por el profesor a los bloques de contenidos y el tipo de centro (cuadro nº8), tipo de hábitat del centro donde imparte clases (cuadro nº9), sexo (cuadro nº10), edad (cuadro nº11) y años de experiencia docente del profesor (cuadro nº12).

Los valores asignados a cada bloque de contenidos, representan el promedio del orden de preferencia que los profesores iban asignando a cada uno de ellos. En este sentido, un promedio de "1" significaría que ese bloque de contenidos es trabajado en primer lugar de importancia por la totalidad de los profesores; un valor de "5", indicaría que el bloque de contenido habrá sido valorado por la totalidad del profesorado como no trabajado o trabajado en último lugar.

	CONDICIÓN FÍSICA	HABILIDADES MOTORAS	JUEGOS Y DEPORTES	ACTIVIDADES ADAP. AL MEDIO	EXPRESIÓN CORPORAL	TOTAL
E.S.O	1,62	2,84	1,87	4,41	4,30	40
B.U.P	1,61	2,89	2,00	4,03	4,05	38
NIVEL SIGNIFICACION	0,71585	0,81696	0,74641	0,24826	0,73227	78

Cuadro nº8: BLOQUE DE CONTENIDOS - TIPO DE CENTRO

	CONDICIÓN FÍSICA	HABILIDADES MOTORAS	JUEGOS Y DEPORTES	ACTIVIDADES ADAP. AL MEDIO	EXPRESIÓN CORPORAL	TOTAL
URBANO	1,65	2,80	1,93	4,19	4,27	58
RURAL	1,61	2,83	1,96	4,35	4,04	26
NIVEL SIGNIFICACION	0,48624	0,91366	0,36495	0,75162	0,68241	84

Cuadro nº9: BLOQUE DE CONTENIDOS - HÁBITAT DEL CENTRO

	CONDICIÓN FÍSICA	HABILIDADES MOTORAS	JUEGOS Y DEPORTES	ACTIVIDADES ADAP. AL MEDIO	EXPRESIÓN CORPORAL	TOTAL
HOMBRE	1,64	2,83	1,94	4,17	4,22	74
MUJER	1,67	2,58	2,00	5,00	3,75	8
NIVEL SIGNIFICACION	0,33510	0,84311	0,16966	0,13135	0,24095	82

Cuadro nº10: BLOQUE DE CONTENIDOS - SEXO DEL PROFESOR

	CONDICIÓN FÍSICA	HABILIDADES MOTORAS	JUEGOS Y DEPORTES	ACTIVIDADES ADAP. AL MEDIO	EXPRESIÓN CORPORAL	TOTAL
MENOR DE 30	1,77	2,95	2,00	4,08	4,28	25
ENTRE 30 Y 38	1,66	2,86	1,85	4,15	4,03	39
MAYOR DE 38	1,24	2,88	1,88	4,47	4,53	10
NIVEL SIGNIFICACION	0,51159	0,79657	0,91607	0,76520	0,44914	74

Cuadro nº11: BLOQUE DE CONTENIDOS - EDAD

	CONDICIÓN FÍSICA	HABILIDADES MOTORAS	JUEGOS Y DEPORTES	ACTIVIDADES ADAP. AL MEDIO	EXPRESIÓN CORPORAL	TOTAL
MENOS DE 3	2,15	2,85	1,52	4,30	4,19	18
ENTRE 3 Y 8	1,60	2,81	2,14	4,16	4,07	38
MAYOR DE 8	1,26	3,10	1,81	4,10	4,42	18
NIVEL SIGNIFICACION	0,20684	0,60061	0,53572	0,28927	0,27023	74

Cuadro nº12: BLOQUE DE CONTENIDOS - AÑOS DE EXPERIENCIA



Tras la visión de las tablas anteriores, podemos afirmar que no se ha encontrado ninguna relación de significación importante entre los bloques de contenidos trabajados por el profesorado, y las variables independientes estudiadas. La relación más próxima, la encontramos en el bloque de contenidos de actividades de adaptación al medio y el sexo del docente. Con un nivel de significación de 0,13135, se puede decir que las profesoras de E.F. frente a los profesores, le dedican un menor tiempo al contenido de actividades de adaptación al medio.

Por otra parte, y en relación a la calificación del alumnado, si observamos el cuadro nº 13, podemos apreciar que los profesores de educación física califican, basándose más en las actitudes de sus alumnos (comportamiento, asistencia, etc) y en los procedimientos (a través de test físicos, pruebas de habilidad motora, etc), que en los conocimientos de éstos (exámenes teóricos...), situando éste factor en un orden de menor importancia. De ésta manera, y de mayor a menor importancia, el 34,607 % de la calificación del alumno sería basada en aspectos actitudinales, el 34,310 % en aspectos procedimentales y el 28,952 % en aspectos conceptuales.

CONOCIMIENTOS	PROCEDIMIENTOS:	ACTITUDES
28,952 %	24,310 %	34,607 %

Cuadro nº13. Incidencia de los conocimientos, procedimientos y actitudes en la calificación del alumnado

Por último pasamos a mostrar el análisis de la relación entre la calificación del alumno, en función del porcentaje asignado a los conocimientos, los procedimientos y las actitudes, y las variables independientes ya conocidas (Cuadros nº14, 15, 16, 17 y 18).

	% CONOCIMIENTOS	% PROCEDIMIENTOS	% ACTITUDES	TOTAL
E.S.O	25,25	33,69	40,57	40
B.U.P	33,64	31,67	31,84	38
NIVEL SIGNIFICACION	0,14410	0,28002	0,00727	78

Cuadro nº14: CALIFICACION ALUMNADO - TIPO DE CENTRO

	% CONOCIMIENTOS	% PROCEDIMIENTOS	% ACTITUDES	TOTAL
URBANO	30,32	37,26	29,96	58
RURAL	26,09	28,26	45,00	26
NIVEL SIGNIFICACION	0,14543	0,54200	0,05345	84

Cuadro nº15: CALIFICACION ALUMNADO - HÁBITAT

	% CONOCIMIENTOS	% PROCEDIMIENTOS	% ACTITUDES	TOTAL
HOMBRE	29,07	33,72	35,23	74
MUJER	27,92	38,75	33,33	8
NIVEL SIGNIFICACION	0,68916	0,06453	0,37335	82

Cuadro nº16: CALIFICACION ALUMNADO - SEXO DEL DOCENTE

	% CONOCIMIENTOS	% PROCEDIMIENTOS	% ACTITUDES	TOTAL
MENOR DE 30	31,51	35,67	30,36	25
ENTRE 30 Y 38	26,90	32,71	38,85	39
MAYOR DE 38	34,65	34,06	31,12	10
NIVEL SIGNIFICACION	0,56990	0,55012	0,89381	74

Cuadro nº17: CALIFICACION ALUMNADO - EDAD DEL DOCENTE

	% CONOCIMIENTOS	% PROCEDIMIENTOS	% ACTITUDES	TOTAL
MENOS DE 3	36,85	28,15	35,00	18
ENTRE 3 Y 8	27,47	35,98	33,70	38
MAYOR DE 8	27,23	35,13	36,74	18
NIVEL SIGNIFICACION	0,33066	0,16022	0,60010	74

Cuadro nº18: CALIFICACION ALUMNADO - AÑOS EXPERIENCIA DOCENTE

Se aprecia en el cuadro nº14 una relación de significación menor de 0,05 entre las actitudes y el tipo de centro. Según esto, los profesores de los centros donde se imparte la formación profesional, y actualmente y de forma progresiva, los módulos profesionales, la E.S.O y el bachiller de reforma, es decir, los institutos que van cambiando su denominación hacia Institutos de enseñanza Secundaria (I.E.S) y que en su origen constituían institutos de formación profesional, tienden a valorar más las actitudes del alumno, que aquellos centros que de toda la vida han dado, y siguen por poco tiempo impartiendo, los estudios del bachillerato unificado y polivalente (B.U.P). Los profesores de éstos últimos centros parecen que centran más su atención hacia un rendimiento, bien procedimental o conceptual.

Por otra parte, el cuadro nº15 recoge una relación cercana al 0,05 entre las actitudes y el hábitat del centro. Este dato indicaría que los profesores que imparten sus clases en entornos rurales centrarían más sus calificaciones en las actitudes de sus alumnos que en los conocimientos y los procedimientos, por contra los profesores que prestan sus servicios en centros educativos situados en un entorno urbano, verían las actitudes del alumno como un factor de menor importancia para la calificación.

6.- CONCLUSIONES

1) Los profesores de educación física en secundaria, al igual que el resto de profesores, según se desprende de otros estudios (Aguir et al., 1990 y Reyes y Rascón, 1992), coinciden en darle más valor a la teoría expresiva, por la cual se mantiene la idea de que la forma mejor de aprender el alumno es experimentando las cosas, probándolas.

2) No se ha encontrado ninguna relación de significación importante entre las teorías implícitas estudiadas y las variables hábitat del centro, tipo de centro, sexo, edad y años de experiencia docente.

3) Los bloques de contenidos correspondientes a condición física y juegos y deportes, son los más trabajados en las clases de educación física, existiendo un nulo o escaso trabajo de los contenidos de expresión corporal y actividades de adaptación al medio.

4) El poco desarrollo de los dos contenidos mencionados en el punto 2º, viene a justificarse por una falta de conocimientos para su desarrollo y por una insuficiencia de material e instalaciones adecuadas. Hipótesis que ya apuntábamos en alguna ocasión, al referirnos al desarrollo de este bloque de contenidos (Sicilia y Rivadeneyra, 1994).

5) Las actividades trabajadas pensamos que se limitan a un número reducido. Fundamentalmente, en el contenido de juegos y deportes, sobresalen los deportes colectivos tradicionalmente convencionales: fútbol, baloncesto, voleibol, balonmano, y los juegos tradicionales que recientemente se han habilitado comercialmente, como son el floorball, freesbee, indíaca, etc. En las actividades de adaptación al medio, predomina la orientación; olvidándose actividades más fáciles y llevaderas, como pueden ser las excursiones, taller de bicicletas de montaña, montaje de tiendas de campaña, ... Creemos que existe todavía poca creatividad en el desarrollo de contenidos y actividades innovadoras y motivantes para las clases de educación física, tendiendo el profesor a

centrarse en el trabajo de lo que previamente le ha sido presentado social y comercialmente, a través de reglas, instalaciones o materiales que les soluciones la práctica diaria de las clases. Consideramos, que el tipo de currículum abierto que se pretende con el nuevo sistema educativo, debe también reflejarse en una mayor variedad de contenidos y actividades.

6) No se ha hallado ninguna significación importante entre, la predilección del profesor por uno u otro tipo de bloque de contenidos, y las variables independientes: tipo de centro, hábitat, sexo, edad o experiencia profesional del docente; por lo que creemos que se puede deber más a otro tipo de factores personales, en los cuales la propia motivación intrínseca del profesor jugaría un papel importante.

7) La calificación del alumno por parte de los profesores de educación física en el nivel de secundaria, se hace atendiendo más a los procedimientos y actitudes del alumno que a sus conocimientos. Seguramente, este aspecto es sin duda uno de los principales, por el que la educación física es diferente al resto de materias.

8) Los profesores de educación física de los centros educativos que tradicionalmente han impartido la formación profesional, y actualmente imparten la E.S.O, suelen calificar al alumno basándose más en las actitudes de éste (asistencia, comportamiento, etc), que aquellos profesores que desempeñan su profesión en centros que tradicionalmente han venido impartiendo el bachillerato. Una posible causa podría ser, los nuevos planteamientos que acompañan la LOGSE en los cursos de la E.S.O. Aunque parece más razonable pensar, que sea el hecho de que al percibir el profesor un nivel de rendimiento más bajo, y más indisciplinado en los alumnos de formación profesional y E.S.O, (frente a los de bachillerato), los docentes utilicen más la calificación en éstos centros como instrumento para conseguir un control y disciplina en el aula, sacrificando a un segundo nivel la calificación de los logros motrices o de conocimiento que pudieran alcanzar los alumnos.

9) Todas éstas conclusiones deben ser acogidas con la debida precaución que nos impone la muestra, por una parte insuficiente y por otra con una distribución muy aleatoria. No obstante, los resultados abren muchas interrogantes y reflexiones sobre la manera en que viene a desarrollarse, de forma global, las clases de educación física en secundaria.

ALVARO SICILIA CAMACHO



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR et AL. (1990). Estudios sobre el pensamiento y la planificación del profesorado universitario. *Currículum*, 2, 73-81.
- CLARK, C.M. y PETERSON, P.L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En MERLIN C. WITTROCK (Ed). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- CORREA, A.D. y MARRERO, J. (1992). Las teorías implícitas

como marco de estudio del pensamiento del profesor. Descripción de una metodología de investigación. En A. ESTEBERANZ y V. SANCHEZ (Eds). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional I. Conocimiento y teorías implícitas*. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad.

- HUBER CUNTER, L. (1992). El análisis de las teorías de los profesores a través de la entrevista. En A. ESTEBERANZ y V. SANCHEZ (Eds). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional I. Conocimiento y teorías implícitas*. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad.
- MARRERO ACOSTA, J. (1988). *Teorías implícitas del profesor sobre la planificación*. Tesis doctoral inédita. Universidad de la Laguna.
- MARRERO ACOSTA, J. (1992). Teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En A. ESTEBERANZ y V. SANCHEZ (Eds). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional I. Conocimiento y teorías implícitas*. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad.
- PEREZ, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado. En A. VILLA (Ed). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- Real Decreto 106/1992, de 9 de Junio; por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. *B.O.J.A* 56, de 20 de Junio.
- REYES GARCÍA, C. y TASCÓN TRUJILLO, C. (1992). El pensamiento del profesor de secundaria en formación inicial: Teorías sobre la enseñanza. En A. ESTEBERANZ y V. SANCHEZ (Eds). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional I. Conocimiento y teorías implícitas*. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad.
- RODRIGO, M^ª J., RODRIGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993). Teorías sobre la construcción del conocimiento. En RODRIGO, RODRIGUEZ y MARRERO. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- ROMERO CEREZO, C. (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en educación física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- SICILIA, A. y RIVADENEYRA, M^ª L. (1994). Deporte de Orientación en la E.S.O. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 1, 2, 4-11.
- SHULMAN, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En MERLIN C. WITTROCK (Ed). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

NOTAS

[1] Siguiendo a Shulman (1989), entenderemos por paradigma una escuela de pensamiento que define los objetivos, métodos y las distintas concepciones interpretativas idóneas para sus investigaciones. Cada paradigma englobaría unas concepciones de los problemas y los procedimientos que los miembros de determinada comunidad de investigación comparten y en función de los cuales realizan sus investigaciones.

[2] Esta afirmación está realizada, partiendo de la suposición de que exista una media de 2,5 profesores de educación física por centro.

[3] El tipo de centro fue clasificado en dos categorías: 1^ª) los denominados institutos de formación profesional, más los que ahora han pasado a denominarse institutos de enseñanza secundaria. Ambos acogen los antiguos estudios de F.P. y los nuevos de E.S.O y bachiller. 2^ª) Los institutos que mantienen los antiguos Bachilleratos unificados polivalentes (B.U.P), y que parecen resistirse a la incorporación de la nueva reforma, en cuanto a tipo de estudios.

[4] Las edades oscilaban entre 25 y 56 años, con una media de 32,608 y una desviación típica de 5,573.

ANEXO:
CUESTIONARIO ENVIADO A LOS CENTRO DE ENSEÑANZA
SECUNDARIA DE LA COMUNIDAD ANDALUZA.

POR FAVOR, FACILITA ESTE CUESTIONARIO A TUS COMPAÑEROS DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA; CONTESTANDO UNO POR PERSONA

SEXO:

EDAD:

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE:

Señala los estudios que realizan tus alumnos:

E.S.O *F.P *B.U.P *Bachiller Reforma

1) En líneas generales, enumera por orden de mayor a menor (1º, 2º...) los bloques de contenidos, según el tiempo que sueles dedicarles en las clases de E.F.

- CONDICION FISICA:
- HABILIDADES MOTRICES:
- JUEGOS Y DEPORTES:
- ACTIVIDADES DE ADAPTACION AL MEDIO:
- EXPRESION CORPORAL:

Enumera algunas razones de porqué dedicas menos tiempo al desarrollo de algunos de estos bloques de contenidos:

2) Teniendo en cuenta los bloques de contenidos anteriores; enumera por orden de importancia los deportes o actividades concretas que sueles llevar a cabo en las clases de E.F:

-¿Por qué estas actividades?, (instalaciones, material, formación, etc):

3) Señala que porcentaje aproximado sueles conceder en la Calificación del alumno en los siguientes apartados:

- CONOCIMIENTOS (Utilizando instrumentos como controles tcos, trabajos, etc):
- PROCEDIMIENTOS (Utilizando test físicos, pruebas de habilidades motoras, etc):
- ACTITUDES (Basándote en la asistencia, comportamiento, etc):
- OTRAS:

Contesta a las siguientes preguntas, señalando con un círculo la puntuación (del 0 al 7), según tu grado de acuerdo o desacuerdo. (Marrero, 1988).

- | | |
|--------------------------------------|---------|
| NO ESTOY O ESTOY MUY POCO DE ACUERDO | (0-1-2) |
| ESTOY ALGO DE ACUERDO | (3-4) |
| ESTOY BASTANTE DE ACUERDO | (5-6-7) |

- | | |
|---|-----------------|
| 1.- En mi opinión el alumnado aprende mejor ensayando y equivocándose. | 0 1 2 3 4 5 6 7 |
| 2.- Creo que si el profesorado sabe mantener las distancias el alumnado lo respetará más y tendrá menos problemas de disciplinas. | 0 1 2 3 4 5 6 7 |
| 3.- Mientras explico las tareas insisto en que el alumnado me atienda en silencio y con interés. | 0 1 2 3 4 5 6 7 |
| 4.- En mis clases, siempre seleccionamos los contenidos y materiales para trabajar según los objetivos que hemos propuesto y previa discusión de toda la clase. | 0 1 2 3 4 5 6 7 |
| 5.- En mi clase es la asamblea de alumnos y alumnas la que realmente regula la convivencia democrática. | 0 1 2 3 4 5 6 7 |
| 6.- Procuo que en mis clases y durante los ejercicios haya un cierto clima de competitividad entre los alumnos, porque ello los motiva mejor. | 0 1 2 3 4 5 6 7 |
| 7.- Soy de la opinión de que el Colegio debe permanecer al margen de los problemas políticos. | 0 1 2 3 4 5 6 7 |
| 8.- Suelo comprobar más el proceso de aprendizaje del alumno que los resultados finales. | 0 1 2 3 4 5 6 7 |
| 9.- Pienso que el currículum, en el Colegio, responde y representa la ideología y cultura de la sociedad. | 0 1 2 3 4 5 6 7 |

- 10.- Con frecuencia suelo pensar que el fracaso escolar es producto más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza.
0 1 2 3 4 5 6 7
- 11.- Creo que el conocimiento que se imparte en los centros implica nociones de poder y de control social.
0 1 2 3 4 5 6 7
- 12.- Pienso que la cultura que permite los centros aumenta las diferencias sociales.
0 1 2 3 4 5 6 7
- 13.- Mis objetivos educativos siempre tienen en cuenta los intereses y necesidades expresados por el alumno.
0 1 2 3 4 5 6 7
- 14.- A mí me parece que la evaluación es el único indicador fiable de calidad de la enseñanza.
0 1 2 3 4 5 6 7
- 15.- Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo.
0 1 2 3 4 5 6 7
- 16.- Procuro que en mi clase el alumnado esté continuamente proponiendo tareas y opinando.
0 1 2 3 4 5 6 7
- 17.- Realizo la programación, primero enumerando claramente
0 1 2 3 4 5 6 7
- 18.- A mí la programación me permite coordinarme con mis colegas.
0 1 2 3 4 5 6 7
- 19.- Creo que mientras existan diferentes clases sociales, no puede haber auténtica igualdad de oportunidades.
0 1 2 3 4 5 6 7
- 20.- Estoy convencido que si al alumnado se le fuerza a aprender, él por sí mismo, no realizaría los ejercicios.
0 1 2 3 4 5 6 7
- 21.- Estoy convencido que el conocimiento científico es el más útil para enseñar.
0 1 2 3 4 5 6 7
- 22.- Creo que el alumno prefiere que yo le explique las cosas a que él lo sepa por otros medios.
0 1 2 3 4 5 6 7
- 23.- Procuro que todos los alumnos sigan el ritmo marcado para la clase.
0 1 2 3 4 5 6 7
- 24.- Opino que el profesorado tiene que ser capaz de controlar la enseñanza.
0 1 2 3 4 5 6 7
- 25.- Estoy convencido de que las relaciones en el aula deben ser para todos e iguales.
0 1 2 3 4 5 6 7
- 26.- Suelo tener en cuenta, cuando evalúo, si los trabajos realizados por los alumnos van evolucionando a lo largo del curso.
0 1 2 3 4 5 6 7
- 27.- Siempre he dicho que para que un centro funcione de manera eficaz hay que hacer una valoración adecuada de necesidades.
0 1 2 3 4 5 6 7
- 28.- En general, suelo organizar mi enseñanza de tal manera que el alumno saque su propia conclusión.
0 1 2 3 4 5 6 7
- 29.- Estoy convencido que lo que el alumno aprende experimentándolo, nunca lo olvida.
0 1 2 3 4 5 6 7
- 30.- En mi opinión la discusión en la clase es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza.
0 1 2 3 4 5 6 7
- 31.- Soy plenamente consciente de que la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores explícitos y ocultos.
0 1 2 3 4 5 6 7
- 32.- Al evaluar opino que lo fundamental es valorar no sólo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por el alumno.
0 1 2 3 4 5 6 7
- 33.- Creo que es necesario integrar el Colegio en el medio, sólo así podremos preparar al alumnado para la vida.
0 1 2 3 4 5 6 7

NORMAS DE COLABORACIÓN

— Habilidad Motriz acepta artículos de opinión, ensayos, trabajos de investigación, estudios y experiencias relacionados con el reciclaje y actualización de los profesionales de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, así como los procedentes de otras Ciencias relacionadas con este ámbito.

— Los trabajos serán originales del autor, y no deben haber sido publicados en otra revista o medio. En caso de haberse publicado antes, indicar fecha, título y datos necesarios para su localización.

— La extensión de los mismos no excederá de 25 hojas, mecanografiadas a 1,5 espacios en papel DIN -A4, utilizando una sola cara. Al final se relacionarán las notas al texto, y bibliografía, si las hubiera, utilizando la forma correcta de citar autores, años, y otros datos necesarios para su identificación. Los gráficos y dibujos que se acompañen deben ser lo suficientemente claros que permitan su reproducción.

— En caso de utilizar material procedente de otros autores, así como reproducciones de fotografías, ilustraciones, etc. que no sean propiedad del autor del trabajo, deberá adjuntarse la autorización oportuna para su reproducción en esta Revista.

— Los envíos se harán por triplicado. En caso de enviar el trabajo en diskette, podrán utilizar los procesadores Word Perfect, Words, Amipro, y/o Pagemaker. En este caso bastará con enviar el mismo junto a una copia sacada por impresora.

— Junto al trabajo se remitirá una hoja con los datos personales, dirección y teléfono de contacto del autor o autores, titulación académica y trabajo actual. También se hará constar el título del trabajo y un pequeño resumen del mismo de 8 a 10 líneas.

— Habilidad Motriz admite comentarios críticos de publicaciones cuya extensión estará entre 40 y 90 líneas, sin descartar revisiones bibliográficas y otros estudios que se registrarán por las normas de extensión generales citadas arriba. Se adjuntará el original para reproducción de la portada en la Revista. La publicación quedará en propiedad de la Biblioteca de Habilidad Motriz.

— La Dirección de la Revista se reserva el derecho a publicar el trabajo en el número que estime más conveniente, acusará recibo de los originales y no mantendrá otro tipo de correspondencia.

— Las colaboraciones se remitirán a:

HABILIDAD MOTRIZ Apdo. de Correos 3.167
14.080 - CÓRDOBA

Atanasio Villalba Olmedo
Atleta de 87 años.
Premio a los valores humanos
en el deporte.



HABILIDAD MOTRIZ

Revista de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

BOLETIN DE SUSCRIPCION

El abajo firmante se suscribe a la Revista HABILIDAD MOTRIZ
para el año 1996

Suscriptor

Domicilio

Localidad Código Postal

Provincia País

Fecha en a de de 19

Firma

Forma de pago (señalar la opción escogida):

Giro Postal o telegráfico n.º por 1.200 ptas.

Ingreso en c/c. 2025/117/844.379.0 de la Caja Provincial de Ahorros de Córdoba, de 1.200 ptas.

Talón nominativo a COPLEF-A por un importe de 1.500 ptas.

Domiciliación Bancaria (cargo en mi cuenta corriente) por valor de 1.400 pts. En el caso de utilizar esta forma de pago, rellenar estos datos:

Sr. Director de Oficina

Ruego que a partir del presente cargue en mi cuenta bancaria

C.C. n.º n.º de banco

n.º de Oficina Dígito de Control

Tarjeta de Crédito: VISA 6.000

N.º (16 dígitos): Caducidad

los recibos que presente al cobro el COPLEF-A, como consecuencia de esta suscripción que a continuación firmo. Atentamente.

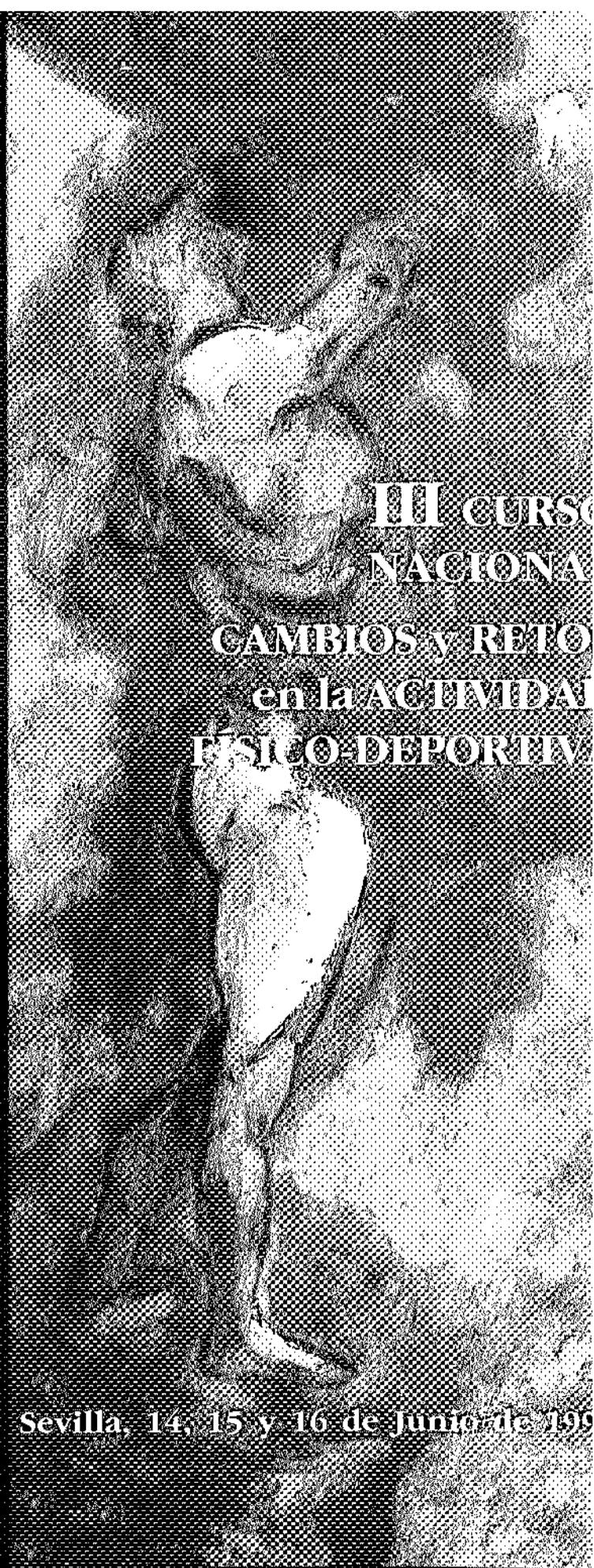
En a de de 19

Fdo.

D.N.I. n.º

Números atrasados: Precio 600 pts. unidad. Agotados n.º 0, 1 y 2.
Precio otros países: Añadir al precio los gastos de Correo Aéreo.

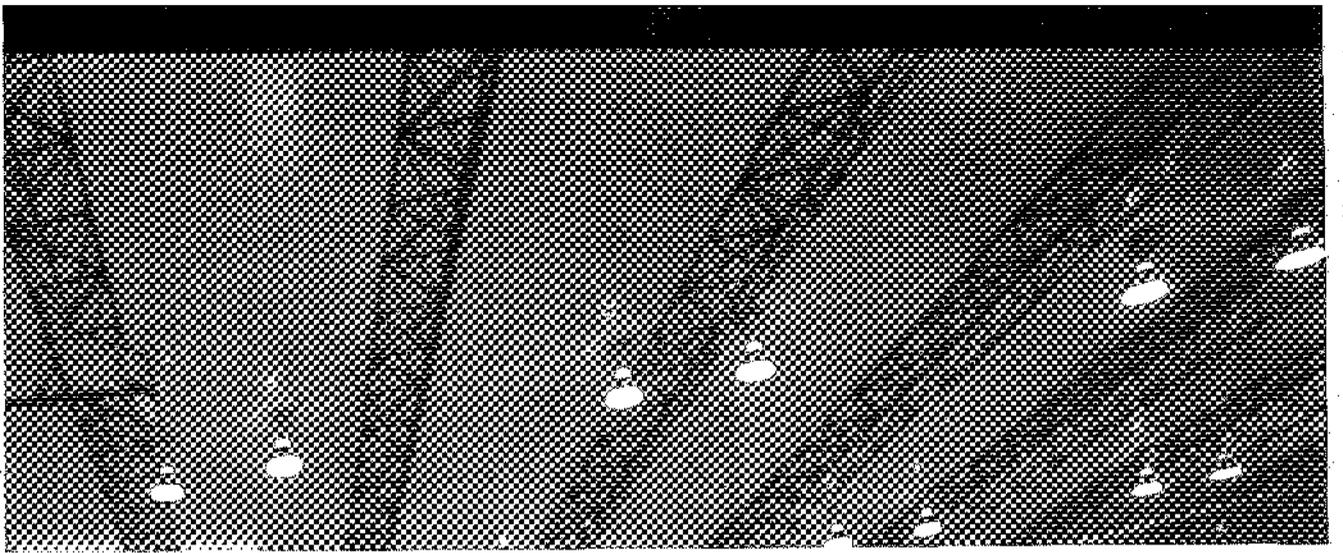
NO SERVICIOS CONTRAREMBOLSO



III CURSO
NACIONAL
CAMBIOS Y RETOS
en la ACTIVIDAD
FÍSICO-DEPORTIVA

CÓRDOBA, JUNIO 1996

Sevilla, 14, 15 y 16 de junio de 1996



Delegación de Juventud y Deportes

Excma. Diputación Provincial de Córdoba

