

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

EDUCACIÓN FÍSICA Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM: UN ESTUDIO DE CASOS EN INVESTIGACIÓN COLABORATIVA



D. 248952 L. 248962 TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR:

JOSÉ DEVÍS DEVÍS

DIRIGIDA POR:

DRA. DÑA. NATIVIDAD LÓPEZ RODRÍGUEZ

VALÈNCIA, 1994



UMI Number: U602886

All rights reserved

INFORMATION TO ALL USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if material had to be removed, a note will indicate the deletion.



UMI U602886

Published by ProQuest LLC 2014. Copyright in the Dissertation held by the Author.

Microform Edition © ProQuest LLC.

All rights reserved. This work is protected against unauthorized copying under Title 17, United States Code.

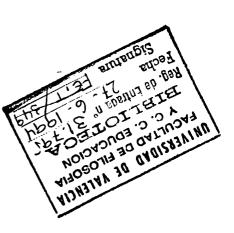


ProQuest LLC 789 East Eisenhower Parkway P.O. Box 1346 Ann Arbor, MI 48106-1346



ÍNDICE GENERAL

1910 T 1193



ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	
CAPÍTULO 1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA EDUCACIÓN FÍSICA	1
1.1. El problema de la definición del término educación física: etimología y definiciones	4
1.2. Evolución de los significados del término educación física	10
1.2.1. Significado inicial de la educación física	12
1.2.2. Los ilustrados y las primeras diferencia- ciones del término	14
1.2.3. La gimnasia como educación física	18
1.2.4. Más significados del término: la educación física escolar	20
1.2.5. La cultura física como educación física	22
1.2.6. La educación física en el sistema educativo: más allá de lo físico	24
1.2.7. Nuevos significados del término	26

CAPÍTULO 2. EL NACIMIENTO Y LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	33
2.1. La identificación de las partes de la actividad humana que se consideran adecuadas para la profesión	37
2.1.1. La gimnasia, la danza y las actividades de expresión	38
2.1.2. Actividades físicas al aire libre, los juegos y los deportes	47
2.2. La definición de los problemas sociales a los que dice servir la profesión	55
2.2.1. La preparación física y militar	56
2.2.2. La salud, un problema pertinente a la profesión	60
2.2.3. La regeneración física y la mejora de la raza	68
2.2.4. La actividad física y el desarrollo moral	75
2.2.5. La educación física como problema pedagógico	78
2.2.5.1. Los inicios de la educación física escolar: utilitarismo, regeneracionismo e influencia militar	78
2.2.5.2. Aires renovadores en la educación física escolar	83
 2.2.5.3. La educación física escolar en el franquismo La era azul y la yuelta a la gimnasia El desarrollismo y el deporte 	86
2.2.5.4. Las raíces tecnológicas de la educación física escolar: la ley de 1970 y la transición democrática	93
2.3. La propaganda social desarrollada para que esos problemas lleguen a formar parte de las necesidades de las personas	90
2.4. El control de los servicios destinados a cubrir esas necesidades	10
2.5. La aparición del conocimiento científico en la profesión	109
2.6. A modo de resumen: la profesionalización de la educación física	118

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE EN LA ESCUELA: UN ENFOQUE CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS	125
3.1. La educación física en el currículum escolar	127
3.2. El deporte en la escuela: crítica a la enseñanza del deporte y los juegos deportivos	134
3.2.1. El deporte escolar	137
3.2.2. Justificaciones de la presencia de la competición en la escuela	139
3.2.2.1. El deporte y la formación del carácter	139
3.2.2.2. La competición produce excelencia	142
3.2.2.3. El deporte como preparación para la vida	144
3.2.3. El entrenamiento "versus" la educación en el deporte	145
3.2.4. La racionalidad en la enseñanza de los juegos deportivos	147
3.3. Fundamentos para un enfoque curricular en la enseñanza de los juegos deportivos	149
3.3.1. Los valores educativos, la educación física y los juegos deportivos	151
3.3.2. Un enfoque de enseñanza para la comprensión en los juegos deportivos	156
3.3.2.1. El conocimiento práctico en los juegos deportivos	157
3.3.2.2. La comprensión de la naturaleza de los juegos deportivos y la toma de decisiones	15 9
3.3.2.3. El proceso de aprendizaje motor en los juegos deportivos	162
3.3.2.4. Los juegos modificados: actividades para la compren	sión 163
3.3.2.5. Modelos de enseñanza de los juegos deportivos	166
3.3.2.6. Los principios pedagógicos	170

	ULO 4. LA INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA ACIÓN FÍSICA: LA PERSPECTIVA COLABORATIVA	175
4.1. Int física	roducción crítica a la investigación sobre la enseñanza de la educación	178
	4.1.1. La investigación sobre la enseñanza efectiva de la educación física	181
	4.1.1.1. Los inicios de la investigación sobre la enseñanza efectiva: el modelo presagio-producto	182
	4.1.1.2. La búsqueda del método o estilo perfecto: las primeras variables de proceso	184
	4.1.1.3. Los sistemas descriptivo-analíticos o de observación sistemática: la consolidación del modelo proceso-producto	186
	4.1.1.4. El desarrollo y evolución del modelo proceso-producto	188
	4.1.1.5. Algunas críticas y el perfeccionamiento de los modelos proceso-producto	197
	4.1.2. Crítica externa a la investigación sobre la efectividad de la enseñanza de la educación física	202
	4.1.3. Más allá de la investigación sobre la enseñanza efectiva: los modelos mediacionales	205
	4.1.3.1. Los modelos mediacionales en la enseñanza de la educación física y centrados en el alumno/a	206
,	4.1.3.2. Los modelos mediacionales en la enseñanza de la educación física y centrados en el profesor/a	- 210
	4.1.4. La influencia y las limitaciones de la investigación positivista en la enseñanza de la educación física	217
	4.1.5. Hacia nuevas perspectivas de investigación en la enseñanza de la educación física	220

	Índice
4.2. La colaboración como perspectiva de investigación	226
4.2.1. La perspectiva colaborativa y sus raíces cualitativas	227
4.2.2. La colaboración y sus formas en la investigación educativa	230
4.2.3. La investigación colaborativa en la educación física	232
4.2.4. Ventajas y costes en la investigación colaborativa	240
CAPÍTULO 5. LA CONFIGURACIÓN DE UN MODELO DE 'INVESTIGACIÓN COLABORATIVA	243
5.1. El problema y los propósitos de la investigación	245
5.2. El diseño de la investigación	248
5.3. La estrategia metodológica: el estudio de casos	249
5.3.1. ¿Qué es el estudio de casos?	251
5.3.2. Las características de nuestro estudio de casos	254
5.4. Las fuentes de recogida de datos	
5.4.1. Los cuestionarios	
5.4.2. Las entrevistas	
5.4.3. Las reuniones del grupo colaborador o reuniones de grupo	260
5.4.4. Los documentos	263
5.4.5. La observación participante	264

	Índice
5.4.6. El contexto de la observación: la supervisión clínica	270
5.4.6.1. La conversación previa a la observación	273
5.4.6.2. La observación	274
5.4.6.3. El análisis	274
5.4.6.3. La conversación posterior a la observación	276
5.5. Los criterios de credibilidad en nuestra investigación	276
5.6. El análisis de los datos	279
5.6.1. Análisis cuantitativo	279
5.6.2. Análisis cualitativo	280
CAPÍTULO 6. LA DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN: NUESTRO ESTUDIO DE CASOS 6.1. Primera fase o fase desarrollada durante la primera parte del programa	289
6.1. Primera fase o fase desarrollada durante la primera parte del programa de especialización	293
6.1.1. Un cuestionario para conocer el contexto de procedencia del profesorado que participará en la fase siguiente	293
6.1.1.1. Las características del profesorado asistente al curso sobre la enseñanza de los juegos deportivos	295
6.1.1.2. Características de la enseñanza de los juegso deportivo y deportes del profesorado asistente al curso	s -* 297
6.1.2. Desarrollo de un curso sobre la enseñanza de los juegos deportivos	301
6.2. Segunda fase o fase desarrollada durante la segunda parte del programa de especialización	304
6.2.1. La formación del grupo colaborador	305

	Índice
6.2.2. Las primeras reuniones del grupo colaborador	307
6.2.3. El procedimiento seguido durante el desarrollo del enfoque	309
3. El estudio de casos en nuestra investigación colaborativa	313
6.3.1. El contexto administrativo general en el que se desarrollan los casos	314
6.3.1.1. La repercusión directa del contexto administrativo en el trabajo del profesorado	314
6.3.1.2. La repercusión indirecta del contexto administrativo en el trabajo del profesorado	317
6.3.2. La estructura y organización de los casos	321
6.3.3. El caso número uno: Amparo	325
6.3.4. El caso número dos: Pedro	371
6.3.5. El caso número tres: Luisa	412
6.3.6. El estudio comparativo de los casos en fichas	463
4. Algunas respuestas a varias preguntas guía: a modo de conclusión	476
6.4.1. Los principios pedagógicos del enfoque curricular en la práctica	476
6.4.1.1. Los juegos modificados, su progresión y los principios tácticos asociados	477
6.4.1.2. La continuidad o fluidez en los juegos modificados	479
6.4.1.3. La comprensión táctica y su evaluación	481
6.4.2. La organización de la clase: más de lo que parece a simple vista	484
6.4.3. Los estilos pedagógicos como expresión de la práctica interactiva en la enseñanza de los juegos modificados	486
6.4.4. Perspectivas de enseñanza de los juegos deportivos	488

CAPÍTULO 7. REFLEXIONES FINALES Y PROPUESTAS DE ACCIÓN	493
7.1. El conocimiento profesional del profesorado y el desarrollo del enfoque curricular	495
7.2. La reflexión crítica y la investigación colaborativa	501
7.3. El poder del contexto y el enfoque curricular	504
7.3.1. El contexto interactivo de la clase de educación física y la dimensión personal del profesorado	504
7.3.2. La dimensión cultural, estructural y política del contexto escolar	509
7.3.3. El contexto de la administración educativa y su dimensión estructural y política	516
7.3.4. El investigador y la tutora-colaboradora en los distintos niveles de contexto del enfoque curricular	519
7.4. Las posibilidades de renovación pedagógica y el desarrollo profesional del grupo colaborador	522
7.5. Limitaciones e implicaciones para el futuro	532
7.5.1. Una mirada retrospectiva: algunas limitaciones y problemas en nuestra investigación colaborativa	532
7.5.2. Una mirada hacia el futuro: algunas consideraciones para nuevas investigaciones	535
	. 4
DEFEDENCIAS RIRI IOCDÁFICAS	537

	Índice
NEXOS	583
Anexo 1. Cuestionario cerrado	585
Anexo 2. Resultados del cuestionario cerrado	591
Anexo 3. Cuestionario abierto	613
Anexo 4. Guía de las entrevistas	616
Anexo 5. Orden del día de las reuniones del grupo colaborador: ejemplos	619
Anexo 6. Orientaciones para la redacción de los diarios del profesorado	621
Anexo 7. Guía para la observación de campo	624
Anexo 8. Ficha modelo para los juegos	627
Anexo 9. Juegos modificados clave	629
Anexo 10. Información ordenada por casos: una selección	633
10.1. El caso de Amparo	635
10.2. El caso de Pedro	729
10.3. El caso de Luisa	803
Anexo 11. Reuniones del grupo colaborador: una selección	862

.:

•

· •

-

INTRODUCCIÓN



INTRODUCCIÓN

Los estudios recientes sobre la historia de las asignaturas escolares y la sociología del conocimiento escolar parecen dejar de lado el estudio de la educación física. A pesar de poseer una importante tradición y ser una materia obligatoria del currículum escolar en muchos sistemas educativos nacionales, apenas existe un pequeño grupo de estudios desarrollados en la órbita cultural francesa y anglosajona. Este descuido se debe al trabajo histórico realizado en el ámbito de la educación física y caracterizado por las cronologías, hechos y personajes con los que se ha trazado una evolución lineal de la historia de la profesión desde las "tablas de gimnasia" a los programas actuales. Pero también se debe al carácter marginal que poseen las actividades físicas y, en general, las asignaturas prácticas dentro un currículum escolar dominado por las asignaturas académicas o, dicho de otro modo, se debe a la infravaloración del conocimiento práctico en favor del conocimiento teórico. Sin embargo, este descuido no hace más que trivializar y subestimar el significado social, económico, cultural y político de un área o asignatura del currículum escolar que se relaciona con dos fenómenos sociales de gran repercusión en el mundo contemporáneo como es el deporte y el ocio.

La sociedad de nuestros días está acostumbrada a encontrar la asignatura de educación física en el currículum escolar y sus profesores/as tratamos de mostrar la importancia que juega en el proceso de formación de las personas. Pero intentar *definir* la educación física como asignatura escolar es uno de los primeros problemas con los que nos enfrentamos para ahondar en su significado educativo. De ahí que dediquemos las primeras páginas de este trabajo a profundizar en el significado del término.

Generalmente, entendemos por educación física las diversas y variadas formas de actividad física, tales como el juego, la gimnasia, el deporte y la danza, que se utilizan en los programas de la asignatura para conseguir propósitos educativos. Para comprender por qué estas formas de

actividad física son parte del contenido de la educación física, cómo sus profesionales se preparan para enseñar este contenido tan diverso y cómo consiguen su estatus profesional, vemos necesario profundizar en la construcción social de la asignatura y la profesión en su conjunto, tal y como hacemos en los tres primeros capítulos de este trabajo.

El primero de ellos lo dedicamos al análisis y discusión conceptual de la educación física. Hacemos una pequeña incursión etimológica, presentamos definiciones diversas y establecemos la evolución de los distintos significados del término desde su aparición en la Europa del siglo XVIII. A continuación, en el capítulo dos, abordamos un estudio del proceso de profesionalización de la educación física desde entonces hasta nuestros días. De esta manera podemos comprender y relacionar lo que los profesionales entienden por educación física con los cambios sociales que pueden influir en su trabajo. Es decir, la profesionalización ofrece un marco adecuado para comprender y relacionar las distintas aproximaciones conceptuales, tratadas en el capítulo anterior, con su contexto social y cultural del momento. Además, esto lo acompañamos, en el capítulo tres, con el papel que ha jugado la educación física y el deporte en la escuela. Con todo ello conformamos la base sociohistórica que nos sirve de elemento diagnóstico para proponer un enfoque curricular de proceso en la enseñanza de los juegos deportivos, tal y como presentamos en la última parte del tercer capítulo.

Estos tres capítulos se convierten, así, en la fundamentación teórica de nuestro trabajo, es decir, en la red conceptual que sitúa y establece los cauces para la elaboración del objeto de estudio de nuestra investigación empírica y para la definición del problema y sus propósitos o finalidades. Sin embargo, la construcción de ese objeto, del problema y los propósitos viene condicionada por los supuestos epistemológicos de la perspectiva de investigación elegida que abordamos en el capítulo cuatro. En este capítulo acometemos una discusión crítica sobre la investigación positivista en la enseñanza de la educación física, a partir de la cual pretendemos justificar la elección de una perspectiva colaborativa de investigación para desarrollar el enfoque curricular propuesto. Serán, pues, las características epistemológicas de nuestra investigación colaborativa las

que marcarán la *lógica* de este trabajo y conferirán la *coherencia* necesaria a todas sus partes.

En el quinto capítulo emprendemos la tarea de concretar metodológicamente el trabajo empírico con la construcción de un modelo de investigación que incluya el diseño y la coordinación de sus distintas fases. En él definimos concretamente el objeto de estudio (desarrollo de un enfoque curricular), el problema (cómo lo desarrollarán los profesores/as) y los propósitos de la investigación colaborativa (comprender en profundidad el proceso y contribuir a la mejora profesional de los/as participantes). También comentamos la estrategia metodológica que seguiremos, el estudio de casos comparativos o estudio de multicaso, y describimos los instrumentos o procedimientos materiales y formales que utilizamos en la recogida de la información, más artesanales cuanto más cualitativos sean los datos que recoja. Además, presentamos los criterios de credibilidad sobre los que se apoya nuestra investigación y describimos el tipo de análisis realizado.

Una vez configurado el modelo de investigación describimos, en el capítulo seis, las fases de nuestra investigación y los casos de nuestro estudio que posteriormente comparamos en una serie de fichas elaboradas al efecto. Los resultados procedentes de la comparación los relacionamos con la fundamentación teórica inicial para responder a las preguntas guía que hemos formulado en el capítulo anterior. Finalmente, en el capítulo siete, realizamos las reflexiones finales del conjunto de nuestro trabajo con las que pretendemos profundizar en el desarrollo del currículum y la investigación colaborativa en el ámbito de la educación física escolar. Asimismo, pretendemos contribuir al debate y discusión que sobre estos temas existen en la literatura del currículum y la educación física. El capítulo concluye con una serie de propuestas de acción para llevar a la práctica en el futuro.

Por otra parte, la naturaleza colaborativa de nuestra investigación exige ser coherente con la redacción de este trabajo, concretamente con la persona del tiempo verbal en que la escribimos. Como puede observarse, nos hemos decidido por la primera persona del

plural no porque nos resulte más cómodo, sino porque nos parece más coherente y ético en una investigación en la que participan distintas personas que comparten intereses y poseen motivaciones comunes. No obstante, en la redacción de los casos hemos utilizado la tercera persona del singular porque, al asignarles nombres propios en pseudónimo, nos resultaba difícil seguir manteniendo la primera persona del plural.

Para acabar esta introducción ofrecemos los *objetivos* de cada una de las partes en que dividimos nuestra tesis:

A) Fundamentación teórica

- Analizar el término "educación física" y los distintos significados a que ha dado lugar desde su aparición.
- Esbozar el proceso de profesionalización de la educación física y el papel del deporte en la escuela como base diagnóstica para proponer un enfoque curricular para la enseñanza de los juegos deportivos.

B) Marco metodológico

- Justificar el modelo de investigación colaborativa con el que desarrollar el enfoque curricular propuesto, a partir de la discusión sobre la investigación en la enseñanza de la educación física.
- Desarrollar empíricamente el modelo de investigación colaborativa y presentar sus resultados mediante un estudio de casos comparativo.

C) Informe de la investigación colaborativa

- Comprender en profundidad el desarrollo del enfoque curricular.
- Contribuir al desarrollo profesional de los/as participantes en la investigación colaborativa.

EDUCACIÓN FÍSICA Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM: UN ESTUDIO DE CASOS EN INVESTIGACIÓN COLABORATIVA

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA MARCO METODOLÓGICO Capítulo 1. Aproximación conceptual Capítulo 4. La investigación en la a la educación física enseñanza de la educación física: la perspectiva colaborativa Capítulo 2. El nacimiento y la Capítulo 5. La configuración profesionalización de la educación de un modelo de investigación física colaborativa Capítulo 3. La educación física y el deporte en la escuela: un enfoque curricular para la enseñanza de los juegos deportivos

INFORME DE LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA

Capítulo 6. La descripción y desarrollo de la investigación: nuestro estudio de casos

Capítulo 7. Reflexiones finales y propuestas de acción



CAPITULO 1.- APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA EDUCACIÓN FÍSICA

2

ī

.

ı

· ·

.÷.

•

CAPITULO 1.- APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA EDUCACIÓN FÍSICA

En este primer capítulo trataremos de responder a la pregunta: ¿Qué es la educación física?. Aunque, a simple vista, parezca una tarea sencilla, un estudio más detenido del término sugiere que no es tarea fácil, sobre todo cuando la palabra es utilizada para referirse a cosas distintas, incluso por una misma persona. Así, tenemos que unas veces lo utilizamos para referirnos a la transmisión cultural que, de generación en generación, se ha hecho de los hábitos, usos y cuidados del cuerpo; otras para referirnos al conjunto de actividades que se enseñan en una materia o asignatura escolar de existencia prácticamente universal en los sistemas educativos contemporáneos; otras la utilizamos para referirnos al proceso de aprendizaje por el cual una persona de cualquier edad está siendo físicamente educada; otras para referirnos a un cuerpo de conocimientos, un campo de estudio o una disciplina científica; mientras que, otras veces, la consideramos una profesión cuyos miembros ofrecen un servicio social a la comunidad y, a lo largo del proceso de profesionalización, han desarrollado todo un cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos sobre su actividad.

Educación física es un concepto complejo que se ha construido socialmente, ha sido objeto de evolución y transformación a lo largo del tiempo y está sujeto a distintas formas de interpretación y comprensión. Para González Muñoz (1993) se trata de un término polisémico que admite diversas interpretaciones, dependiendo del "contenido que se le asigne, del contexto en que se utilice; en otras ocasiones, y con frecuencia, depende de los valores otorgados al cuerpo, en función éstos de la concepción filosófica que de persona se tenga" (p. 46). Pero, además, la cuestión terminológica se complica desde el momento en que, como señala Cagigal (1981), existen diversas expresiones análogas que se han utilizado como sinónimas de la educación física y entre las que se encuentran: educación corporal, psicomotricidad o motricidad, educación cinética y educación por el movimiento.

En este capítulo nos proponemos abordar el análisis del significado del término educación física. Para ello, empezaremos tratando el problema de la definición y ofrecemos, a modo de introducción, algunas de las que han sido formuladas por distintos autores y épocas. Posteriormente haremos un repaso histórico de los usos y significados más importantes del término.

1.1. EL PROBLEMA DE LA DEFINICIÓN DEL TÉRMINO EDUCACIÓN FÍSICA: ETIMOLOGÍA Y DEFINICIONES

Intentar definir la naturaleza de la educación física, es decir, la naturaleza de un concepto ambigüo y diverso en sus significados, es un verdadero problema ya que cualquier definición viene a ser una etiqueta específica y relativamente fija, diseñada para indicar un solo significado. Pero podemos llegar a establecer las raíces del término, es decir, su etimología, para así comprender los distintos significados que perviven actualmente en torno al mismo.

El estudio etimológico del término educación física suele inciarse con la búsqueda separada de cada una de las palabras que lo componen. Así, por ejemplo, tenemos que la palabra educación posee dos raíces latinas distintas. Una procede del verbo educo-as-are y significa criar, amamantar o alimentar, mientras que la otra procede del verbo educo-is-ere y significa extraer de dentro, sacar de dentro a fuera. De estas dos acepciones, Cagigal (1968a y b) se inclina por la segunda, probablemente para distanciarse de la idea originaria de crianza física con que se entendía la educación física, tal y como tendremos ocasión de comentar más adelante. En cualquier caso, Cagigal considera que la acción de educar consiste en ayudar a salir a la vida al ser necesitado, ayudarle en el desarrollo de sus propias posibilidades. Para este autor la persona nunca dejará de estar enclaustrada en el ámbito de sus propias limitaciones, por lo tanto, educar será ayudar al ser humano durante el proceso de "exclaustración" progresiva que caracteriza la vida de una persona.

Otros autores, como González Muñoz (1993), adoptan una perspectiva integradora en relación con las dos procedencias etimológicas del término educación, ya que considera que sus significados se complementan. Este autor encuentra, en las dos acepciones del término, "dos movimientos" o una doble direccionalidad de la acción educativa, una "de fuera hacia dentro", procedente de la raíz educare, y otra "de dentro hacia fuera", procedente de la raíz educere, tal y como se recoge en esta cita:

- a) Uno, de fuera hacia dentro, de alimentación, de protección, de enseñanza, por el cual los adultos transmiten los bienes culturales de una sociedad a los miembros inmaduros de la misma.
- b) Y otro, de dentro hacia fuera, de desenvolvimiento, de exclaustración..., de promoción y desarrollo de las capacidades de cada ser humano, aspecto éste esencial al proceso educativo, ya [que] es el que origina el desarrollo o perfección del sujeto. (p.48)

En cuanto a la palabra física, o lo físico, como suelen utilizar los autores para aludir al calificativo que acompaña a la palabra educación, podemos decir que, en líneas generales, se refiere al cuerpo humano con capacidad de movimiento. Pero veamos la etimología de la palabra.

Cagigal (1968a) recurre al término griego physis que, según Laín Entralgo (1970), se traduce por un sentido amplio de Naturaleza y se entiende como principio y origen de todas las cosas. Desde principios del siglo V a.C., la physis posee un sentido universal que se concretiza en otras physis específicas e individuales. Según indica Laín, la physis es fecundidad y génesis, es y produce armonía y es, además, ordenada, regular y justa. Para los presocráticos es "principio, sustancia primigenia - por lo tanto, fundamento- y divinidad" (Laín Entralgo, 1970, p.47). Posteriormente fue utilizada por Aristóteles "a modo de sustancia de que todas [las cosas] están hechas" (Laín Entralgo, 1970, p.46).

Cagigal (1968a) considera que, en la actualidad, el adjetivo física tiene un doble sentido cuando se refiere al ser humano, uno entendido como "naturaleza", en recuerdo a la raíz griega que posee una cierta carga

espiritual, y otro como "aspecto exterior de una persona" (p. 9). Ambos sentidos los incorpora Cagigal al término compuesto de *educación física*, tal y como se observa en esta cita:

Es decir, la educación física es aquel aspecto de la educación en general que llega al individuo atendiendo primariamente a su constitución física, su destreza, armonía de movimientos, agilidad, vigor, resistencia, etc. Un sistema educativo donde cuenta sobre todo el hombre [sic] en movimiento y consecuentemente el hombre [sic] en especial actitud espiritual. (Cagigal, 1968a, p.9)

El análisis etimológico seguido en otras lenguas ha llevado a planteamientos similares a los de Cagigal. Así, por ejemplo, el trabajo de K. Rijsdorp (1967) sobre las raíces holandesas y alemanas¹ de lo físico, en las personas humanas, también trata de integrar dos acepciones del término. Una que hace referencia a la "apariencia externa" que, en los idiomas mencionados, se correspondería con las raíces lichaam y körper, y otra referente a la "vida o cuerpo viviente" que se correspondería con las raíces lyf y leib. Por lo tanto, la palabra física o lo físico hace referencia tanto a la parte material y externa del cuerpo, como a la parte vivencial del mismo que el autor denomina corporeidad. Para Rijsdorp, las dos acepciones forman parte del concepto de educación física, ya que la persona tiene un cuerpo y, a la vez, es un cuerpo viviente. Es decir, el autor entiende por educación física la formación y el desarrollo físico del cuerpo humano, así como la vivencia de la corporeidad que permite el acceso al mundo físico y a la comunicación social, y que expresa de la forma siguiente:

La educación física es una asociación con el educando en lo que respecta al movimiento y experiencias corporales y con los objetivos educativos. (p.297, cursiva en el original)

¹ El término educación corporal, con el que se refieren los alemanes a la educación física, se corresponde con dos palabras distintas que vienen a ofrecer dos acepciones del término: Körpererziehung y Leibeserziehung. La raíz Körper posee una lectura materialista del cuerpo, mientras que la raíz Leib posee una lectura espiritual (ver el Diccionario de las Ciencias del Deporte, 1992, p.342 y 369-371).

Sin embargo, estos estudios etimológicos, que parten de las raíces de las dos palabras que componen el término educación física, hacen sospechar la poca utilidad de los mismos ya que, como señala Lawson (1984), la educación física es un término moderno que se construyó con la unión de dos palabras en un momento histórico determinado y con el que se le asignaba uno o varios significados.

Para superar esta dificultad podríamos adoptar otras perspectivas conducentes a la búsqueda de una mayor clarificación conceptual. Una de ellas podría consistir en la presentación y comentario de las definiciones más relevantes del término, pero agrupadas según las distintas categorías conceptuales que podamos encontrar del mismo, tal y como hacemos en la tabla 1. Sin embargo, esta perspectiva posee algunos inconvenientes que merece la pena señalar. Por una parte, podemos ser arbitrarios a la hora de escoger las definiciones, debido al desconocimiento y a la falta de una orientación teórica o de un criterio claro que indique qué definiciones son las más significativas o relevantes. Por otra, podemos olvidar alguna de las categorías conceptuales, de entre todas las posibles, a que haya podido dar lugar el término. Además, la categorización que establecemos se apoya en el supuesto de la mutua exclusión, cuando resulta que las definiciones suelen incluir varias categorías conceptuales, tal y como ocurre en las que presentamos en la tabla 1. Así, tenemos, entre otros muchos ejemplos, que la definición número ocho, además de emplazarla en la categoría de la educación física como conjunto de actividades, también podría situarse en la categoría de la educación de lo físico; o que la definición número catorce, además de pertenecer a la categoría de la educación física como asignatura o parte del currículum escolar, podría serlo también de la correspondiente al conocimiento en movimiento.

A pesar de las limitaciones que conlleva una perspectiva que trata de abordar la clarificación conceptual y que consiste en ofrecer un conjunto de definiciones más o menos significativas, hemos considerado conveniente presentar varias de ellas porque pueden servirnos de introdución e incluso pueden ayudarnos en nuestro intento por conseguir un entendimiento de mayor alcance. Sin embargo, como nos recuerda Seedhouse (1991), las definiciones nunca pueden ser "la última palabra" en torno a un término, porque entonces se convierten en "el principio de un dogma" (p.21).

Tabla 1. Algunas definiciones sobre educación física

Educación física como transmisión cultural:

1. ...educación-física será a la vez la transmisión y adquisición por el individuo de todos los hábitos, técnicas y usos corporales desde los más elementales y cotidianos hasta los más sofisticados y espectaculares...(Vázquez, 1989b, p.55-58)

Educación física como aprendizaje de toda la vida:

2. Acción metódica, progresiva y continua, desde la infancia a la edad adulta, teniendo por objeto asegurar el desarrollo físico integral... [y] subordina todo lo adquirido, físico y viril, a una idea moral dominante: el altruismo. (Hebert, 1925, p.25)

Educación física como educación de lo físico:

- 3. La educación física es el medio de influir en sentido favorable, dentro de los límites naturales, en la formación y desarrollo natural del cuerpo. (Spitzy, 1914, en Blanco, 1917a, p.438)
- 4. ...la educación física tiene por objeto el perfeccionamiento del hombre, o sea la educación de las funciones de la vida... (Demeny, 1909, en Blanco, 1917a, p.440-441)
- 5. La educación física tiene por objeto asegurar un desarrollo armónico de todo el cuerpo. (Genévrier, 1914, en Blanco, 1917a, p.442)
- 6. ...la educación física se propone el perfeccionamiento físico. (Brest, 1915, en Blanco, 1917a, p.444)

Educación física como conjunto de actividades:

7. Educación física es la suma de las actividades físicas del hombre seleccionadas por el tipo, y dirigidas por los resultados [educativos]. (Williams, 1964, en Freeman, 1982, p.2)

- 8. Conjunto de medios de enseñanza que tienen por fin la educación sistemática de los movimientos del cuerpo, además de los beneficios higiénicos y morales. (Dehoux, 1965, p.314)
- 9. La Educación Física es la parte de la Educación que utiliza, de una manera sistemática, las actividades físicas y la influencia de los agentes naturales: aire, sol, agua, etc., como medios específicos. (Manifiesto Mundial sobre la Educación Física, 1979, p.)

Educación física como educación a través de lo físico:

- 10. La educación física es educación a través del ejercicio físico. (Seurin, 1968, p.151)
- 11. La educación física debe definirse como educación a través de la actividad jugada como los deportes, el ejercicio, y la danza... (Barrow, 1977, en Freeman, 1982, p.3)
- 12. ...la fase del proceso total de la educación que está involucrada con el desarrollo y la utilización de las capacidades de movimiento voluntarias y directamente relacionadas con respuestas emocionales, mentales y sociales. (Nixon y Jewett, 1980, en Freeman, 1982, p3-4)
- 13. La educación física es la fase de la educación general que trata el desarrollo físico, mental, emocional y social del individuo a través del movimiento humano. (Kizer, Piper y Sauter, 1984, p.2)

Educación física como asignatura del currículum escolar:

- 14. Por lo que atañe a la educación física, los principios ahora vigentes pueden resumirse de este modo: desarrollo armónico y normal de todas las partes del cuerpo...Examinemos, sin embargo, en qué consiste, en la escuela, lo que se llama la educación física, puesto que allí se lleva a efecto. (Elslander, 1910, p.131 y 134)
- 15. La educación física es un programa instruccional de actividades seleccionadas y planificadas que se realizan en un lugar educativo, empleando el conocimiento y la habilidad en la ejecución motriz y física. (Holbrook, 1981, p.17)

Educación física como ciencia o cuerpo de conocimientos:

16. ...la educación física es ciencia de la perfección del organismo aplicada al niño y al adolescente. (Godin, 1913, en Blanco, 1917a, p.443)

17. ...la Educación Física, ubicada y definida como una joven ciencia de la Educación, que educa por y a partir del movimiento... (López, 1984, en Río y Rosa, 1989, p.36)

Educación física como conocimiento y comprensión en movimiento:

18. La educación física es una parte intregral del programa educativo total. Ofrece una única contribución en el desarrollo del conocimiento, comprensión, y actitudes positivas referentes al movimiento humano. (Council on Physical Education for Children National Association for Sport and Physical Education, 1981, p.3)

Educación física como arte y ciencia:

- 19. Según ella, la educación física sería el arte, ciencia, sistema o técnicas de ayudar al individuo al desarrollo de sus facultades para el diálogo con la vida y consiguiente cumplimiento de su propio fin, con especial atención a su naturaleza y facultades físicas. (Cagigal, 1968, p.9)
- 20. Ciencia y arte de la perfección física. (Cajas, 1973, p.172)
- 21. Según lo expuesto, definimos la Educación Física como la ciencia y arte de ayudar al individuo en el desarrollo intencional (armonioso, natural y progresivo) de sus facultades de movimiento, y con ellas el del resto de sus facultades personales (González Muñoz, 1993, p52)

Por lo tanto, para profundizar en la clarificación conceptual de la educación física, además de presentar las definiciones, deberíamos seguir su evolución histórica del término, es decir, los distintos significados que ha ido adquiriendo a lo largo de su historia.

1.2. EVOLUCIÓN DE LOS SIGNIFICADOS DEL TÉRMINO EDUCACIÓN FÍSICA

Ya hemos dicho en la introducción de este capítulo que, a veces, se

entiende la educación física como la transmisión cultural que, de generación en generación, se ha hecho de los hábitos, usos y cuidados del cuerpo, como si siempre hubiera existido. Se trata de una forma de entenderla muy común entre los historiadores de la educación física o de la pedagogía de la educación física, puesto que acuñan con ese término todo lo que tiene que ver con las prácticas corporales a lo largo de la historia de la humanidad. Como ejemplo, citaré un par de definiciones de la profesora Vázquez (1989a y b) que se ciñen a esta forma de entender la educación física:

...educación-física será a la vez la transmisión y adquisición por el individuo de todos los hábitos, técnicas y usos corporales desde los más elementales y cotidianos hasta los más sofisticados y espectaculares, como puede ser la danza o el deporte, a la vez que el desarrollo optimizado de las capacidades del hombre. (1989a, p.58-59)

Si, en un sentido más amplio, entendemos por educación la transmisión de unos contenidos culturales de una generación a otra, educación del cuerpo [educación física] ha habido siempre, ya que toda sociedad por procedimientos más o menos implícitos o explícitos, concentrados o difusos ha modelado el cuerpo y ha logrado que funcione según las circunstancias y exigencias naturales y sociales. (1989b, p.55)

Estas definiciones plantean un claro interrogante a las personas que buscamos una clarificación y comprensión del término: ¿podemos referirnos a algo, en este caso un conjunto de prácticas y cuidados corporales, si en un momento histórico determinado no existía el término educación física con el cual las identificamos?.

La pregunta anterior, a la que no trataremos de responder por no ceñirse al propósito de este trabajo, nos lleva a integrar una doble perspectiva. Por una parte, buscaremos el momento en que aparece el término e identificaremos los significados más característicos desde entonces, tal y como haremos en este capítulo. Y por otra, tendremos en cuenta al conjunto de actividades y prácticas humanas con las que desde entonces conocemos a la educación física, tal y como haremos en el capítulo siguiente.

1.2.1. Significado inicial de la educación física

El término parece ser que lo introdujeron los manuales de medicina doméstica y de crianza de los niños/as que proliferaron durante la Ilustración en toda Europa. Según el traductor castellano de una de estas obras, escrita originalmente en alemán², a finales del siglo XVIII hubo multitud de publicaciones sobre la educación física, tal y como lo expresaba en el párrafo siguiente:

No faltará sin embargo, quien clame, al oir esto, que no hay cosa más de sobra que libros escritos en todas las lenguas sobre la misma materia (en Bolufer, 1993, p. 16)

El primer autor en utilizar el término educación física, según Vázquez (1989b), fue el médico suizo Jacques Ballexserd con la obra Dissertation sur l'éducation physique des enfants de 1762, que fue galardonada con el premio de la Sociedad Holandesa de la Ciencia de ese mismo año (Park, 1978)³.

En España, pueden encontrarse referencias a la educación física en la obra de Hervás y Panduro, Historia de la vida del hombre, un trabajo de siete volúmenes (1789-1805), donde divide la educación de los niños y niñas en tres ramas: la educación física, la moral y la intelectual o científica. También podrían destacarse la obra de Bonells, Perjuicios que acarrean al género humano y al Estado las madres que rehúsan criar a sus hijos, y

² Nos referimos a la obra del médico alemán J.P. Frank que se tradujo con el título, *Tratado* sobre el modo de criar sanos a los niños, fundado en los principios de la Medicina y de la Física, y destinado a los padres, que tanto interés deben tener en la salud de sus hijos, publicada en Madrid por la imprenta García y compañía en 1803.

³ La historiadora Roberta Park (1978) señala que Ballexserd escribió el libro como respuesta a una pregunta que sostuvo la Academia de Haarlem (Holanda) el año anterior: "¿Cual es la dirección más adecuada seguir en el vestir, la alimentación y el ejercicio de los niños desde el momento de su nacimiento hasta la adolescencia para que puedan vivir por mucho tiempo y con buena salud?" (p.6).

medios para contener el abuso de ponerlos en ama, de 1786; la de Josepha Amar y Borbón, Discurso sobre la educación física y moral de las mugeres de 1790; la de José Iberti, Método activo de criar a los niños recién nacidos y darles una buena educación física de 1795; y la de Antonio Arteta, Tratado metódico para la educación física e intelectual de los niños de principios del siglo XIX⁴.

Sin embargo, por aquella época, el término se refería a una amalgama de prácticas ligadas a los cuidados higiénicos, de alimentación, vestimenta, el ejercicio físico y otras cuestiones relacionadas con las diversiones y el régimen de vida de la infancia y la juventud. Tal vez, por esa razón, la traducción castellana de la obra de Ballexserd realizada en 1765 llevara por título *Crianza física de los niños desde su nacimiento hasta la pubertad* (en Park, 1978), o la obra de Amar y Borbón tratara sobre "el embarazo, el parto, el gobierno de los niños, vestidos, alimentación, enfermedades, etc." (Piernavieja, 1962, p.64), o las referencias que aparecen en las obras de Jovellanos se repartan entre los términos crianza física, educación física, ejercicio físico y juegos y diversiones.

Esta forma de entender la educación física se ha mantenido, con más o menos apoyo, hasta prácticamente la actualidad. Así, por ejemplo, la clásica obra de Spencer, De la educación intelectual, moral y física, traducida del inglés alrededor de los años ochenta del siglo XIX, también la concibe como crianza física, referida a la alimentación, la vestimenta, el ejercicio físico y otros cuidados corporales higiénicos, aunque con interesantes reflexiones a la educación física como parte del currículum escolar, donde recibe una especial atención la práctica de juegos y ejercicios físicos por sus relaciones con la salud de los niños y niñas⁵. Incluso podemos llegar a

⁴ La obra de Arteta, publicada en Valencia por Muñoz Cia. y sin fecha, es cifrada por Roberta Park (1978) en el año 1802.

⁵ La obra de Spencer, originalmente publicada en inglés, data de 1861. Respecto a su forma de entender la educación física, puede consultarse el capítulo cuatro de la versión castellana (Spencer,

30 30 4 mg

encontrar el mismo significado en pleno siglo XX, aunque evidentemente junto a otros, fruto de la evolución del término. A modo de ejemplo, podríamos citar algunas líneas de la obra de Yela (1965):

A saber: que la primera educación que el hombre [sic] recibe es precisamente física, y que esta primera educación es decisiva en la constitución y desarrollo de la personalidad humana...Y lo que entonces necesita no son ayudas para desarrollar su intelecto o sus virtudes morales; lo que necesita concreta y directamente es que le dé de comer, que le abrigue, que se le proteja contra las heridas, que se le permita el ejercicio. (p.223)

1.2.2. Los ilustrados y las primeras diferenciaciones del término

La forma inicial de entender la educación física, dominante en la España del siglo XVIII, va a dar lugar a diferenciaciones que, con el tiempo, irán consolidándose como nuevos significados del término. Las primeras diferenciaciones pueden observarse en los proyectos de algunos ilustrados⁶ que manifestaron su interés por la educación física.

En las Cartas del conde Cabarrús al señor D. Melchor de Jovellanos de 1792, al igual que ocurre con otras obras ilustradas, se aboga por una educación física, moral e intelectual, pero la primera pone el énfasis en ciertas actividades físicas más que en los cuidados corporales para la mejora de la salud de la población. El paseo, la carrera, el nado y la lucha, además de beneficios saludables, proporcionarían ideas sobre las distancias, los pesos y las medidas que, según Cabarrús, deberían realizarse en locales

^{1880,} pp. 185-243) o catalana de su obra (Spencer, 1989, pp. 143-188).

⁶ Utilizamos la expresión "proyectos de algunos ilustrados", en el sentido en que lo hace Ruiz Berrio (1988), más acorde con la historiografía crítica. Por *proyecto* entiende las reformas elaboradas o deseadas por los progresistas de la época que, por su elevado ideal o elevada carga utópica, no se correspondían con las posibilidades reales de realización en aquel momento. Con la palabra *ilustrados* se quiere poner en evidencia la tesis que apuntan varios historiadores, "la que en España, más que Ilustración lo que hubo fue 'ilustrados' (Ruiz Berrio, 1988, p.166).

bien acondicionados de las ciudades (Park, 1978; Varela, 1988).

Pero las diferenciaciones del significado dominante de la educación física de aquella época se observan mejor en las obras de Gaspar Melchor de Jovellanos. La educación física, en sus primeras obras, se alinea con el significado dominante de la época. Tal y como puede verse en el *Plan de educación de la nobleza*, se presta mucha atención a la crianza física de los niños, es decir, al régimen de vida que deberían seguir en relación con la limpieza y el aseo, la alimentación, la vestimenta y los juegos y recreaciones⁷. Además, Jovellanos considera, en su obra *Informe sobre la ley agraria*, que la "educación física y moral pertenece a los padres y es de su cargo, y jamás será bien enseñada por los que no lo sean" (en Vilá, 1975, p.14). Por eso, no es de extrañar que, en el capítulo del *Plan* que dedica a la crianza física, empiece aconsejando varias lecturas básicas sobre el tema a los padres y a los directores de los seminarios de nobles y pudientes:

Sería muy útil que se hiciese comun entre los Padres el precioso libro sobre la Crianza física de los Niños de Mr. Ballixerd, Ciudadano de Ginebra, ya traducido al Castellano, el cual toma este importante punto desde sus principios. Este libro, el de *Tratado de la crianza física* de los Filanchieri, la de Rousseau en su *Emilio*; y Locke, deben tener presente los Directores para adaptarla en lo posible. (en Adellac, 1915, p.174, la cursiva en el original)

Sin embargo, en sus últimas obras, concretamente en Bases para la formación de un plan general de instrucción pública de 1809, se aprecia una importante diferenciación en el significado de la educación física al dividir la educación física general en una pública y otra privada. Respecto a ello

Testa obra parece estar inspirada en la labor desarrollada en el Real Instituto Asturiano o Escuela de Matemáticas, Minerología y Náutica de Gijón que se inició en 1794, con Gaspar Melchor de Jovellanos como promotor y Francisco de Paula Jovellanos como director. En la Ordenanza que rigió la Escuela se hace un especial énfasis en los juegos, aunque también se hable de carrera, salto, nado y esgrima (ver Lama, 1902, p.28 y 29). Aunque en la Ordenanza no se hace referencia explícita a la educación física, en la obra Memoria sobre la policía de los espectáculos y diversiones públicas, y su origen en España, Jovellanos habla de la utilidad y la mejora que los juegos, especialmente de pelota, poseen en "la educación física de los jóvenes" (Jovellanos, 1965, p.200).

Jovellanos nos dice:

La educación física general tendrá por objeto la perfección de los movimientos y acciones naturales del hombre. Los que son relativos á las artes, oficios y ministerios particulares de los ciudadanos, no pertenecen directamente a la educacion pública; aunque á su perfeccion concurrirá esta tambien en gran manera. El objeto de la educación pública física se cifra en tres objetos: esto es, en mejorar la fuerza, la agilidad y la destreza de los ciudadanos... La enseñanza y ejercicios de esta educacion se pueden reducir á las acciones naturales y comunes del hombre, como andar, correr y trepar; mover, levantar y arrojar cuerpos pesados; huir, perseguir, forcejear, luchar, y cuanto conduce á soltar los miembros de los muchachos, desenvolver todo su vigor, y dar á cada uno de sus movimientos y acciones toda la fuerza, agilidad y destreza que convenga a su objeto, por medio de una buena direccion. Aun el buen uso y aplicación de los sentidos se puede perfeccionar en esta educacion, ejercitando a los muchachos en discernir por la vista y el oido los objetos y sonidos á grandes distancias, ó bien de cerca, por solo el sabor, el olor y el tacto: cosa que en el uso de la vida es de mayor provecho de lo que comúnmente se cree. (en Piernavieja, 1962, p.13-14)

En este trabajo de Jovellanos se observa un doble significado del término que, desde entonces, estará presente en muchos teóricos y prácticos de la educación física. Por una parte, se le asigna un carácter privado a la educación física general porque se corresponde con las "artes, oficios y ministerios particulares", y recoge la mayor parte de lo que, por aquel entonces, era el régimen de vida y el ordenamiento de las prácticas referidas a la crianza física. Y por otro, se le asigna un carácter público, porque es incumbencia del Estado, y recoge las prácticas que poseen gran repercusión para la salud de toda la población.

La educación pública física se caracteriza, según Vilá (1975), por: a) la naturalidad, ya que se refiere a ejercicios y actividades naturales; b) la amplitud, puesto que esa educación se extiende a los sentidos; y c) la universalidad de los ejercicios para todos los ciudadanos. Se trata de unas características del significado público de la educación física que posee una clara influencia del pensamiento que expresaba Cabarrús en sus Cartas.

Pero la educación pública física, que para las niñas debía terminar después de los estudios primarios, en los varones Jovellanos la prolongaba con la intención de "habilitarlos para la defensa de la patria, cuando fuesen llamados á ella" (en Piernavieja, 1962, p.16). Esta parte de la educación pública física se presentaba como una obligación para todos los varones, con el objetivo de aplicar las acciones y movimientos naturales al ejercicio de las armas, pero comprendiendo también el conocimiento y manejo de armas manuales como la espada, el sable, el cuchillo, la lanza, el chuzo y la onda, además del manejo del fusil. Es decir, aparece una nueva rama de la educación pública de carácter militar, especialmente orientada a la preparación física y a la propiamente militar⁸.

Como complemento a la enseñanza metódica de la educación física pública, Jovellanos nos habla en las *Bases* de una serie de juegos y ejercicios dentro de una especie de organización competitiva, tal y como expresa esta cita:

Para complemento de esta enseñanza metódica examinará la Junta los medios de establecer por todo el reino juegos y ejercicios públicos, en que los muchachos y mozos que la han recibido ya, se ejerciten en carreras, luchas y ejercicios gimnásticos, los cuales tenidos a presencia de las justicias con el aparato y solemnidad que sea posible, en dias y lugares señalados, y animados con algunos premios de mas honor que interés, harán necesariamente que el fruto de la educacion pública sea más seguro y colmado. (en Piernavieja, 1962, p.17)

Se trata de un planteamiento ciertamente sorprendente para la España de aquellos días, en la que se propone una especie de competiciones públicas de ciertos juegos y que Adellac (1915), en el *Plan de educación de la nobleza y las clases pudientes*, ya relacionaba con el ambiente cultural que

⁸ Para Vilá (1975), esta parte de la educación pública física que plantea Jovellanos viene a ser una especie de educación física permanente, dividida en tres etapas: la premilitar, la militar y la postmilitar (p.29). Algunos autores consideran que el hecho de que Jovellanos distinguiera entre preparación física y preparación militar, suponía un verdadero avance para la época (Piernavieja, 1962; Park, 1978).

acabó incluyendo los juegos deportivos y deportes en los colegios ingleses a principios del siglo XIX. Y es que, aunque Jovellanos tenía una fuerte influencia intelectual de las nuevas ideas procedentes de la Francia revolucionaria, no debemos olvidar la influencia de la cultura inglesa en su pensamiento. Recordemos que era uno de los pocos españoles que conocía el inglés, que hizo incursiones en la vida política, económica y cultural inglesa y mantuvo algunos contactos con intelectuales ingleses⁹.

Como podemos comprobar, el pensamiento de Jovellanos sobre la educación física y el significado que éste le da, se adelanta en muchos aspectos a lo que será posteriormente la educación física. En especial, destacamos el significado que le asigna a la educación física como parte del programa escolar dependiente del Estado, así como los distintos matices o características que puede tomar la educación física: mejora de la salud de la población, crianza física, ejercicios y actividades naturales, y preparación física y militar.

1.2.3. La gimnasia como educación física

Durante la primera mitad del siglo XIX, el término educación física va a perder su hegemonía dentro de los círculos profesionales, sociales y legislativos en favor del término gimnástica o gimnasia. El protagonismo del término gimnástica/gimnasia, durante esta época, podría llevarnos a considerarlo como sinónimo o equivalente al de educación física, al menos por lo que respecta a su utilización. El carácter sinónimo al que aludimos ya se

⁹ Adellac (1915) realiza un pequeño estudio de las influencias culturales inglesas en Jovellanos, especialmente en relación con el pensamiento y las ideas que éste mantiene sobre la educación física en el *Plan*. Por otra parte, en el capítulo que Helman (1970) dedica a Jovellanos y el pensamiento inglés (pp.91-109) se detallan otras influencias culturales y las relaciones personales y la correspondencia que mantuvo con el cónsul inglés en España Alexander Jardine, así como la correspondencia mantenida con lord Holland. Javier Varela (1988) también recoge las relaciones de Jovellanos con Jardine, así como la lectura de algunas gacetas inglesas de finales del siglo XVIII como el *Craftsman* y gran cantidad de libros ingleses encontrados en su biblioteca personal.

aprecia en el discurso que Amorós, secretario personal de Godoy, pronunció en 1807 con motivo de la presentación del escudo de armas del Real Instituto Militar Pestalozziano¹⁰, tal y como se recoge en la cita del mencionado discurso:

Consiguiente á este principio y á la prevision con que ordena todo lo que puede contribuir á proporcionaros una educación completa, ha dispuesto nuestro respetable Protector [Godoy, Príncipe de la Paz] que se reunan los egercicios de la <u>Gimnástica Militar</u> á los intelectuales del sistema Pestalozziano, y que alternándolos, segun convenga, se os proporcionen nuevos placeres á la par de nuevas instrucciones, para que se llenen sus sábios y admirables fines. Vereis por la primera vez un curso de <u>educación física</u>, que no se habia practicado todavía en esta Corte...(en *Noticia de las providencias*...¹¹, p.104; el subrayado es mío)

Si bien este Real Instituto dispondrá de una corta vida¹², como ocurrió con la mayoría de las experiencias prácticas de los ilustrados, la utilización del término de gimnástica/gimnasia como sinónimo o equivalente de educación física se va a prolongar durante todo el siglo XIX y, en menor medida el XX, en el que todavía se utiliza la palabra gimnasia para referirse popularmente a la asignatura escolar de la educación física. Esto se debe, en gran parte, a que fue la gimnasia la que se introdujo en el sistema educativo español como asignatura, después de un largo proceso de tanteos durante el

¹⁰ En este Instituto se hizo uno de los pocos ensayos prácticos del sistema educativo de Pestalozzi en España, a principios del siglo XIX. El sistema pestalozziano fue introducido en nuestro país por militares del regimiento suizo de Wimpfen, número uno, que estaba a las órdenes de la Corona española en Tarragona. Sobre los antecedentes, circunstancias y personas que hicieron posible la introducción de las ideas educativas de Pestalozzi en España pueden consultarse las obras de Morf (1887, 1928) y Blanco y Sánchez (1909).

¹¹ El discurso de Amorós está reproducido en el libro de 1807, Noticia de las providencias tomadas por el gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi, y de los progresos que ha hecho el establecimiento formado en Madrid con este obgeto, desde su orígen hasta principio del año de 1807, Imprenta Real de Madrid, pp.96-117.

¹² Roberta Park (1978), a partir de la obra de Luzuriaga de 1917, da como fecha de clausura del Real Instituto Militar Pestalozziano el 13 de enero de 1808.

6-30-56

siglo XIX¹³. Camps (1989) mantiene la hipótesis de que "a pesar de figurar como materia la gimnástica se entendía que se estaba desarrollando la Educación Física por medio de la gimnasia" (p.139). Incluso podríamos ir más lejos, puesto que la mayor parte de la literatura histórica sobre la educación física desarrolla sus investigaciones a partir del supuesto anterior, que no es otro que el de considerar como sinónimos o equivalentes a ambos términos en esta época, característica que volverá a repetirse en pleno siglo XX, pero con el término deporte.

1.2.4. Más significados del término: la educación física escolar

A pesar de que la educación física no era el término dominante, éste siguió utilizándose durante el siglo pasado, con más insistencia hacia finales del mismo e incluso con nuevos significados. En algún caso, se observa cómo, en las distintas ediciones de una misma publicación, la gimnástica deja paso a la educación física. Nos referimos concretamente a la obra de P. Felipe Monlau (1847, 1862, 1871), Elementos de higiene pública o arte de conservar la salud de los pueblos, uno de los higienistas españoles más característicos del siglo XIX.

En las dos primeras ediciones dedica una sección a la gimnástica, mientras que en la tercera y completamente nueva edición de 1871 habla de educación física para referirse a la crianza de los niños/as y a la crianza física de los pueblos (en esta última incluye a la gimnástica y juegos y diversiones públicas). Este doble sentido de la educación física recuerda la división que realizó Jovellanos a principios del siglo XIX cuando la dividía en privada y pública.

Sin embargo, a finales de siglo, surgieron otras visiones de la educación física que profundizaban en esta doble división. Este es el caso de

¹³ Los tanteos de introducción de la gimnástica y/o educación física dentro del sistema educativo español, siguiendo las distintas disposiciones legales al efecto, pueden verse en las obras de Piernavieja (1962), Martínez Navarro (1983) y Fernández Narés (1993).

un artículo de Giner de los Ríos (1888), publicado en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, revista proclive a usar el término educación física¹⁴. El artículo lleva por título Notas pedagógicas, los problemas de la educación física, donde trata de distinguir entre la educación física escolar y otras partes de la educación física, como la familiar (alimentación, sueño, aseo e higiene personal), la municipal (paseos, parques públicos, campos de juego, baños públicos, etc.), y la del Estado (promoción de los anteriores con medios análogos).

Lo más significativo, desde nuestro punto de vista, es la aparición clara de una educación física escolar que estaba compuesta, según el autor, de: 1) las condiciones higiénicas del local que influyen en el desarrollo corporal de los alumnos; 2) el régimen general de la enseñanza, que tiene que ver con el "exceso recargo de trabajo escolar", así como de la "sedentariedad, [y] falta de ejercicios musculares" en el alumnado; y 3) el régimen especial, "encaminado á promover y mejorar el desarrollo físico de los educandos" (p.157)

A Giner de los Ríos le interesaba identificar "la parte que en la educación física puede tomar la escuela" (p.157) y que, según nos indica, excedía a la simple asignatura, puesto que ésta se correspondía con el régimen especial de la enseñanza al que alude en su artículo. La educación física, según Giner, además de ser una parte del currículum escolar, adquiría competencias en higiene escolar y de la enseñanza, cuando los médicos higienistas solían verlo al revés (p.e. Monlau). Pero si tenemos en cuenta la parte familiar, la municipal y la estatal, la educación física adquiría una dimensión profesional que iba mucho más lejos de lo que era su actividad escolar.

¹⁴ En la nómina bibliográfica que realiza Esteban Mateo (1978) sobre los artículos publicados en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, sólo encontramos dos artículos que incluyen en el título la palabra gimnasia por diecisiete que incluyen la de educación física, en los años del siglo XIX.

事(字) 雅樹

Si tenemos en cuenta la equivalencia que parecía existir entre la educación física y la gimnástica/gimnasia, probablemente Giner de los Ríos viera en la educación física lo que otros vieron en la gimnástica, es decir, una especie de nueva disciplina "fundamentada en la gran ambición científica de sus formuladores" (Climent, 1991, p.3 y 4)15. Sin embargo, Giner incluía a la gimnasia (gimnasia muscular le llamaba él) dentro del régimen especial de la enseñanza o, como diríamos ahora, del currículum escolar de la educación física. Así tenemos que Giner distinguía varios grupos de actividades o ejercicios destinados directamente al desarrollo físico de los educandos: a) gimnasia muscular; b) ejercicios militares; c) esgrima, carrera, natación, equitación, remo, etc.; d) paseos y excursiones; y e) juegos corporales organizados. La aparición de la gimnasia dentro de la educación física, y junto a otras partes o actividades, parece responder a la tendencia, iniciada a finales del siglo XIX, en favor del término educación física y de la ruptura de la equivalencia entre gimnástica y educación física, reconvirtiendo a la primera en una parte de la segunda.

1.2.5. La cultura física como educación física

Hacia 1900 empezó a circular, internacionalmente, otro concepto con el cual denominar lo que venía entendiéndose por educación física, nos referimos al de *cultura física*. En los Estados Unidos de América, el término se utilizó con la intención de vender programas de preparación física diseñados para conseguir ciertos beneficios físicos y de salud. A menudo, se sustituía por el de *entrenamiento físico*, muy utilizado para designar los

¹⁵ Los formuladores provienen de dos tradiciones o "ejes", como los llama Climent (1991, p.11) de finales del siglo XVIII y principios del XIX: la gimnástica médica y la pura o simplemente gimnástica. De la primera tradición destacan Fuller, que pone las bases de una gimnástica médica distinta a la de Galeno; Boisregard que crea la gimnástica quirúrgica u ortopédica inexistente hasta entonces; y Tissot que recoge las características de esta "nueva gimnástica médica" en su obra Gymnastique médicale et chirugicale (Ulmann, 1982, p.125). De la segunda tradición destacan los modelos gimnásticos que dieron lugar a importantes escuelas gimnásticas nacionales de la Europa de la época como son Guts Muths, Jahn y Spiess con la gimnasia alemana, Ling con la gimnasia sueca y Amorós con la denominada gimnasia francesa entre otros (Langlade y Rey, 1970).

programas físicos de las fuerzas armadas (Freeman, 1982). En el contexto español, el concepto se utilizó para designar al Comité Nacional de Cultura Física durante la Dictadura del General Primo de Rivera, encargado de "Intensificar la instrucción premilitar", pero que en los gobiernos Berenguer fue adquiriendo plenas competencias en materia de toda la educación física nacional (Ortega, 1980, p.39).

Con anterioridad al inicio de la Guerra Civil y durante la misma, este término seguía siendo popular y muy frecuente en los carteles propagandísticos republicanos (en Mestre, 1987). En plena Guerra Civil, mayo de 1937, el gobierno de la república creó, por decreto, el Consejo Nacional de Cultura Física y Deportes, dependiente del Ministerio de Instrucción Pública y Sanidad, para "organizar, regular y dirigir la enseñanza y la práctica del deporte y de la cultura física en el plano nacional" (Mestre, 1987, p.241). Durante esta época, Mestre le asigna un doble sentido, como preparación física que buscaba un mejor desarrollo físico y funcional, y como preparación física dirigida a la lucha armada. Por otra parte, Vizuete (1985) considera que se trata de una visión "progresista del concepto Cultura Física" porque incluye el deporte, las actividades físicas recreativas y gimnasia correctiva y de empresa, además de la preparación física militar. Sin embargo, no debemos olvidar las circunstancias bélicas del momento que exigían una salud y fortaleza física importante para la lucha antifascista.

Después de la Segunda Guerra Mundial, y por influencia del término ruso equivalente *fizicejskaja kultura*, se extendió el concepto de cultura física por todos los países socialistas, entendido como "una tarea socio-política cuya meta es el perfeccionamiento físico" (Diccionario de las ciencias del deporte, 1992, p. 343).

Posteriormente, Cagigal (1979) también utilizaría este término pero con el significado, mucho más amplio y moderno, que le confiere la palabra cultura, y como compensación a una exagerada cultura intelectual de la sociedad contemporánea. Con la supervaloración de la técnica y de la

información, Cagigal reivindica una cultura física¹⁶ basada en los valores de la expresión personal y la relación social. La educación física, dentro del amplio significado de cultura física, es concebida por Cagigal como una "parte propedéutica" (p. 62) o la "base de una generalizada cultura física" (p.65), tal y como comentaremos más adelante.

1.2.6. La educación física en el sistema educativo: más allá de lo físico

El término educación física fue consolidándose a lo largo del primer tercio del siglo XX, muy en conexión con el intento de imbricar sus prácticas dentro de los sistemas educativos nacionales. Existía una fuerte preocupación pedagógica que no se resignaba a reducirla al desarrollo físico o corporal, esto es, a la educación de lo físico, significado especialmente ligado a la gimnasia, la cultura física y el entrenamiento físico. Como ejemplo, podemos citar las reflexiones que realizó el francés Hebert (1925) sobre las relaciones entre la gimnasia, la educación física y el deporte, actividad esta última que, a principios del siglo XX, ya poseía una relevancia considerable dentro de la profesión. Así lo expresaba este autor:

Comparando las definiciones de la educación física y de la gimnasia, se hace uno cargo de los valores respectivos de estas dos expresiones, que <u>no son equivalentes</u>, sino <u>dependientes</u> una de la otra.

En educación física, se utiliza el ejercicio bajo todas sus formas, o sea la "gimnasia", para asegurar el desarrollo integral y manifestación de las aptitudes. Se utiliza también el Sport, que es una gimnasia de forma particular, pero con las reservas que ya indicaremos.

La gimnasia contribuye [a] una <u>parte</u> importante de la educación física, pero ella sola no puede construir dicha educación. No representa más que la parte material o técnica. (p.34 y 35; el subrayado es mío)

Según Hebert, la educación física es más que la gimnasia porque en ella incluye, además del desarrollo físico, el de otras cualidades ligadas al

¹⁶ El término de cultura física pareció inspirar también la Ley General de la Cultura Física y el Deporte aprobada por el Congreso español en 1980.

carácter y la moral, tal y como expresa en esta definición de educación fisica:

EDUCACIÓN FÍSICA.- Acción metódica, progresiva y continua, desde la infancia a la edad adulta, teniendo por objeto asegurar el desarrollo físico integral: aumentar las resistencias orgánicas; dar valor a las aptitudes en todas las clases de ejercicios naturales y utilitarios indispensables (marcha, carrera, salto, trepar, levantar, lanzar, defensa, natación); de desarrollar la energía y todas las otras cualidades de cción [sic] o viriles [energía, valor, voluntad, etc.]; por último subordinar todo lo adquirido, físico y viril, a una idea moral dominante: el altruismo. (p.25; el subrayado es mío)

En el contexto español, Rufino Blanco y Sánchez (1917a y b) se planteó claramente el problema de considerar o no la educación física como la educación de lo físico en su artículo, Problemas pedagógicos. Ideas modernas de educación física (I y II). Para Blanco, la educación física es un concepto complejo del cual se conoce su acepción más común: "educación o desenvolvimiento del cuerpo". Pero el autor se pregunta: "La educación física ¿es sólo educación del cuerpo? (1917a, p.434).

La respuesta a esta pregunta la realiza Blanco con el análisis y comentario de un grupo de definiciones de la época, de las cuales concluye que:

se advierte el propósito de sacar el concepto de los límites vulgares de "perfección del cuerpo", señalándole fines intelectuales, estéticos y morales, que es de necesidad admitir y reconocer por la naturaleza psicofísica del hombre [sic]. (1917b, p.43)

Para el autor, este interés por ir más allá de la educación de lo físico se apoya en el supuesto de que cualquier ejercicio requiere algún tipo de operación intelectual y alguna determinación de la voluntad. Luego, como escribe Blanco, "todo ejercicio de educación física es también primera y necesariamente un ejercicio de educación intelectual y de educación moral" (1917a, p.435). De esta manera, se le asigna a la educación física la posibilidad de ir más lejos de lo puramente físico, ya que para Blanco, "sólo la parte racional [de la persona] es propiamente educable", mientras que "la

经运用 1995

parte vegetativa es cultivable; [y] la parte animada, adiestrable" (p. 436).

Este interés pedagógico por ir más allá de lo físico obedecía a la necesidad de justificar la educación física desde planteamientos educativos que permitieran introducirla o asegurar su obligatoriedad en el currículum escolar. El espaldarazo definitivo provino del cambio conceptual que consideraba la educación física como educación a través de lo físico. Una de las primeras definiciones que recoge esta nueva acepción, con una clara construcción teórica detrás, es del norteamericano Jesse F. Williams quien, en 1964, dice:

Cuando la mente y el cuerpo se concebían como dos entidades separadas, la educación física era obviamente una educación de lo físico... con la nueva comprensión de la naturaleza del organismo humano en la que la totalidad del individuo es el hecho sobresaliente, la educación física se convierte en educación a través de lo físico. Con esta idea, la educación física tiene que preocuparse por las respuestas emocionales, las relaciones personales, los comportamientos de grupo, los aprendizajes mentales, y otros resultados intelectuales, sociales, emocionales y estéticos... La educación física es la suma de las actividades físicas del hombre [sic], seleccionadas según el tipo, y atendiendo a unos resultados [educativos]. (en Freeman, 1982, p. 2 y 3)

Esta definición enfatiza dos importantes aspectos, por una parte la idea de seleccionar las actividades y, por otra, la de considerar los resultados educativos distintos a los exclusivamente físicos. Estos aspectos son de enorme trascendencia educativa para la educación física puesto que se adaptan bastante bien al movimiento curricular que, dentro del ámbito educativo general, hubo en los años sesenta del presente siglo alrededor de las taxonomías por objetivos que distinguían un dominio cognitivo, otro afectivo y otro psicomotor, con implicación o participación de todos ellos en cualquier empresa educativa.

1.2.7. Nuevos significados del término

Desde mediados del siglo XX, y a nivel internacional, empieza a plantearse con insistencia algo que anteriormente sólo se había planteado de forma superficial y que acabaría afectando al panorama español de la

educación física: el estatus y el carácter científico de la educación física. En Estados Unidos, se le conoce como el movimiento disciplinario (Lawson, 1984), es decir, una corriente profesional que buscaba desarrollar una disciplina académica de la educación física. No obstante, podría considerársele un movimiento internacional que dio lugar a muy diversas aproximaciones y que todavía está en plena actividad (ver p.e. Henry, 1964 y 1978; Schmitz, 1965; Cagigal, 1968; Bouchard, 1974; Gruppe, 1976; Le Boulch, 1978; Haag, 1979; Lawson y Morford, 1979; Vicente Pedraz, 1988; Parlebás, 1989; Newell, 1990; Renson, 1989 y 1990; Arnold, 1992).

La búsqueda de una disciplina académica pasaba, y todavía pasa, entre otras cosas, por encontrar un nombre y definir la naturaleza de la misma. Respecto al nombre, parece existir un cierto acuerdo en que el de educación física no es el más adecuado para identificar a la disciplina, aunque la mayoría sí lo consideran adecuado para denominar a la asignatura que se imparte en las escuelas. Pero el acuerdo llega sólo hasta aquí, ya que existen multitud de nombres con el que se identifica a esta disciplina en las universidades y centros de enseñanza superior, motivo por el cual Newell (1990) considera que el campo de estudio de la educación física se encuentra actualmente en una situación de caos. Los nombres abundan y difieren de un país a otro e incluso dentro de un mismo país, hasta el punto de que Cagigal (1981), Freeman (1982) y Newell (1990) recogen un buen número de nombres con los que se designa a la disciplina de la educación física, ya sean nombres simples (gimnología, homocinética, kinantropología) o compuestos (educación física, ciencia del deporte, ciencia del ejercicio), en singular (movimiento, fisiografía, kinesiología, psicocinética) o en plural (ciencias del movimiento humano, ciencias del deporte, estudios kinesiológicos, estudios del movimiento). En el contexto español, parece adquirir últimamente un cierto apoyo el nombre de ciencias de la actividad física y el deporte, especialmente desde que, en 1992, se creara la Facultad de Ciençias de la Actividad Física y el Deporte en la Universidad de Granada y de Las Palmas de Gran Canaria. Por lo que respecta a la naturaleza de la disciplina, según Renson (1989, 1990) y Arnold (1992), las aproximaciones abarcan todas las posibles opciones, desde la más tradicional de la unidisciplina, a la más heterodoxa de la disciplina cruzada, pasando por la interdisciplina y la multidisciplina.

En cualquier caso, dentro de este movimiento académico, se observa una doble tendencia, tal y como señala Lawson (1984): a) aquélla que habla de una disciplina para la educación física, y b) la que habla de una disciplina de la educación física. Para los representantes de la primera tendencia se trata de una disciplina interesada en el desarrollo del conocimiento en sí mismo, sin buscar necesariamente una aplicabilidad del mismo a la enseñanza o a cualquier otro campo práctico como el entrenamiento deportivo, la preparación física y la salud o la animación deportiva y la recreación. Sin embargo, los partidarios de la segunda tendencia piensan y se interesan por una disciplina organizada alrededor de la ciencia de la enseñanza de la educación física y el entrenamiento deportivo. Los primeros piensan en una especie de ciencia básica cuyo nombre tiene poco que ver con el de educación física, mientras que los segundos piensan en una ciencia aplicada que, aunque no desprecian el nombre de educación física, consideran más adecuado darle un nombre relacionado con la pedagogía. Estos últimos suelen utilizar el nombre de pedagogía del deporte, lo que, además, indica la importancia que actualmente recibe el término deporte para identificar un campo que ha sido conocido por el de gimnasia o gimnástica, cultura física y educación corporal o física.

Un claro ejemplo de esta doble tendencia académica lo encontramos en el comentario que hizo Cagigal (1986) alrededor del objeto de estudio de la educación física que, con el apoyo del trabajo de Bouchard (1974), se decanta por el de "movimiento humano" o "movimiento corporal del ser humano" (p.4). En este comentario se refiere a las ciencias de la actividad física como estructura académica general del campo y a la ciencia pedagógica como la subestructura especialmente orientada a la tarea educativa por el movimiento, tal y como se refleja en esta cita:

...el objeto de las ciencias de la actividad física es esa porción de la realidad humana en movimiento". Según ello, la especificidad de la educación física dentro de la tarea educativa general sería el movimiento; o sea: la educación física frente a otros quehaceres educativos sería la acción educativa por el

movimiento (a través del movimiento o centrada en el movimiento). Como ciencia pedagógica -especificada en cuanto objeto propio- es el hombre [sic] en movimiento, o capaz de moverse, o en cuanto que se mueve. (Cagigal, 1986, p.4)

preocupación científica o académica va inevitablemente a otras conceptualizaciones de la educación física en la segunda mitad del siglo XX. Así, por ejemplo, Alderson (1982) presenta tres áreas que agrupan las distintas interpretaciones que pueda tener la educación física: a) como participación en ciertas actividades físicas; b) como proceso de aprendizaje; y c) como cuerpo de conocimientos. La primera área está asociada especialmente a la educación física escolar. El alumnado realiza actividades físicas que están asociadas a la noción de movimiento, pero no de cualquier movimiento. Según el autor, se trata de actividades que pueden clasificarse como "deporte" y "arte". Por deporte entiende el conjunto de actividades de naturaleza desenfadada con las que se ocupa normalmente las horas de ocio y tiempo libre, y por arte las actividades de expresión y danza. La segunda área se enfoca al aprendizaje en el que se ve envuelta la persona al exponerse a las actividades físicas del ambiente cultural en el que se desenvuelve. El aprendizaje abarca desde los primeros meses en que el niño/a empieza a elaborar ciertas conductas motrices, controladas voluntariamente, hasta la muerte. Por lo tanto, el autor también recoge en su concepto de educación física la acepción que la asemeja a un largo proceso de aprendizaje y que recuerda los planteamientos de otros autores que hemos señalado anteriormente. La tercera y última área es la influida por el movimiento académico, puesto que está asociada al cuerpo de conocimientos relativo a las actividades y el proceso de aprendizaje. Se trata del vasto campo de conocimientos sobre el deporte, la expresión y la danza, así como de los conocimientos sobre la manera que aprenden las personas al participar en dichas actividades.

Otro importante desarrollo conceptual de la educación física es el que propone el filósofo británico Peter Arnold (1979, 1991) especialmente vinculada al ámbito educativo. Su forma de conceptualizar la educación física

posee una doble influencia, por una parte recoge las inquietudes científicas o académicas a las que hemos aludido arriba y, por otra, se apoya en una estructura conceptual que recuerda a la de Williams, pero en lugar de tener dos dimensiones Arnold la estructura en tres: a) educación sobre el movimiento; b) educación a través del movimiento; y c) educación en movimiento. Antes de comentar brevemente cada una de ellas, vemos conveniente señalar que este autor prefiere hablar de movimiento, en lugar de educación física, tanto para referirse a la disciplina académica como a la asignatura escolar, porque el término educación física posee, por omisión, una visión dualista de la educación. Es decir, para Arnold la educación física implica la existencia de otra educación mental y, por esa razón, prefiere utilizar el término movimiento, aunque para los efectos de este trabajo pueden considerarse equivalentes.

La estructura que elabora este autor consiste en la interrelación de tres dimensiones que pasamos a comentar. La primera es la educación "sobre" el movimiento, es decir, la parte que la considera como un campo de estudio o un cuerpo teórico de conocimientos (con áreas tales como kinesiología, fisiología del ejercicio, biomecánica, psicología, historia,...) que puede tener aplicación práctica. La educación "a través" del movimiento, la segunda dimensión de Arnold, tiene un propósito instrumental porque se relaciona con fines y valores extrínsecos o funcionales con los que el movimiento está asociado. Su carga educativa se encuentra en los productos o resultados finales con los que el movimiento está relacionado indirectamente, es decir, con el desarrollo estético y moral, con la salud, la socialización o la ocupación del tiempo libre¹⁷. Por el contrario, la tercera dimensión o educación "en" movimiento está relacionada con los valores intrínsecos o inherentes a las actividades o movimiento en sí mismo. Es decir, considera que la realización

¹⁷ Peter Arnold (1991) considera que la dimensión "a través" no está relacionada con la educación sino con la escolarización. Para este autor, como para gran parte de los teóricos anglosajones del currículum, la escolarización se refiere, en sentido amplio, a todo lo que acontece en la vida escolar pero, en sentido estricto, no es sinónimo de educación porque tiene que ver con "aquellos otros aspectos necesarios o deseables de la vida escolar que son buscados por razones más extrínsecas que intrínsecas" (p.127).

de actividades físicas es algo valioso en sí mismo porque permite a la persona "auto-actualizarse" o "auto-conocerse" en un conjunto variado de contextos y esto, por lo tanto, le permite aprender de sí mismo y del mundo en que vive. Se trata del conocimiento que sólo puede conseguirse con la participación activa en movimiento y está basada en la experiencia y la subjetividad¹⁸.

El planteamiento conceptual de Arnold, además de recoger las inquietudes académicas en una dimensión "sobre", tomada como de auténtico valor educativo, clarifica el significado de la dimensión "a través" desde la perspectiva interna del campo de la educación física, y completa la estructura conceptual de Williams con una dimensión educativa propia, la dimensión "en".

Si a estas alturas del capítulo hiciéramos un balance de los distintos significados del término "educación física", echaríamos en falta una acepción que aparece implícita en distintos momentos del mismo. Nos referimos a la que considera la educación física como una profesión, tal y como Carlisle (1969) y McNamee (1992) recogen al referirse a la enseñanza de ciertas actividades físicas dentro del sistema educativo. Además, los educadores físicos se consideran a sí mismos como miembros de una profesión que, aunque posee en la enseñanza el área más importante de actividad profesional, también alcanza otras áreas como el entrenamiento deportivo, la animación deportiva o la recreación y la salud.

El término "profesión" se utiliza mucho en la vida cotidiana, pero debemos tener en cuenta que con él nos referimos a algo más que un trabajo a tiempo completo o a una ocupación por la cual recibimos una remuneración económica. Los profesionales se diferencian de los trabajadores que poseen una ocupación en que el conocimiento sobre el servicio social que ofrecen, y

¹⁸ El autor se refiere concretamente al conocimiento práctico, un tipo de conocimiento personal que se pone en funcionamiento cuando alguien se implica en actividades físicas y del cual hacemos referencia explícita en el tercer capítulo.

sobre la gente a la que va dirigido, determina la realización de su trabajo (Lawson, 1984). A menudo, se dice que una ocupación alcanza el estatus de profesión cuando se dan varias características o criterios, como que implique una actividad intelectual o disponga de un cuerpo de conocimientos, que tenga una aplicación o una práctica, que la investigación resulte en un nuevo conocimiento y en ideas que se apliquen al trabajo profesional, que posea una organización o grupos profesionales propios, que tenga la capacidad de comunicar su conocimiento, y que su actividad esté dirigida al servicio social para cubrir las necesidades de otras personas (Freeman, 1982).

Sin embargo, la educación física no parece ser considerada como una auténtica profesión al estilo de la medicina o la abogacía, bien sea porque no cumple totalmente las características anteriores o porque, como señala Lawson (1984), sus profesionales no son totalmente autónomos en su ejercicio profesional, ni poseen el monopolio del mismo, ni reciben el estatus social del que disfrutan las profesiones tradicionales antes mencionadas. Y es que, como señala este autor, la educación física viene a ser, al igual que la enseñanza en general, la enfermería y otros trabajos sociales, una semiprofesión, una profesión menor o una profesión en plena emergencia.

CAPÍTULO 2.- EL NACIMIENTO Y LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

CAPÍTULO 2.- EL NACIMIENTO Y LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

La educación física, como cualquier otra profesión o semiprofesión en proceso de convertirse en profesión, se desarrolla dentro del ambiente social y cultural del devenir histórico. Por lo tanto, podríamos decir que la educación física es una construcción social y una parte de nuestra cultura que contiene supuestos, definiciones y valores en relación a las misiones, metas y objetivos que la profesión pretende alcanzar a lo largo del tiempo. Estos valores, explícitos e implícitos, que operan y compiten entre ellos dentro y fuera de la profesión, influirán, facilitarán, constreñirán y conformarán la identidad de las actividades, la sensibilidad, las habilidades y las ideologías profesionales de sus miembros.

Para comprender todo ello, el concepto de profesionalización puede resultarnos de gran ayuda, ya que lo entendemos como el proceso por el cual una ocupación se convierte en profesión merced a las interrelaciones de sus profesionales con la sociedad (Lawson, 1979, 1984). El concepto nos permitirá relacionar lo que la gente entiende por educación física, especialmente sus profesionales, con los cambios sociales que pueden influir en su trabajo. Es decir, la profesionalización ofrece un marco adecuado para comprender y relacionar las distintas aproximaciones conceptuales que hemos tratado en el capítulo anterior con su contexto social y cultural.

Desde este punto de vista, podemos decir que la profesionalización de la educación física, especialmente la que tiene que ver con el contexto español, tuvo lugar en un largo proceso que abarca desde finales del siglo XVIII a la segunda mitad del siglo XX. El inicio del proceso de profesionalización se vio influido por toda una serie de condiciones que fueron consecuencia de los importantes procesos sociales que marcaron la transición del feudalismo al capitalismo: la urbanización, la secularización, la

democratización y la creciente burocratización socio-económica. Entre las condiciones que influyeron en la profesionalización de la educación física destacan: la especialización en el trabajo, el naturalismo roussoniano, el militarismo de algunas épocas y la aparición de los nacionalismos en Europa, el progreso científico-médico, la utilidad pública de la educación en los modernos sistemas políticos, y las nociones positivistas acerca de la naturaleza del conocimiento, su divulgación y su uso. Estas condiciones darán lugar a lo que Foucault (1981) denomina la gubernamentalidad¹⁹ de los Estados y que consistirá en el desarrollo de formas de poder y control indirecto de las masas, y en cuyo ambiente surgirá la profesión de la educación física.

De acuerdo con Lawson (1979, 1984), para profundizar en el análisis del proceso de profesionalización de la educación física seguiremos los pasos que señaló Bledstein en 1976 al analizar las profesiones y que presentamos a continuación:

- 1) La identificación de las partes de la actividad humana que se consideran importantes para la profesión.
- 2) La definición de los problemas sociales a los que dice servir la profesión.
- 3) La propaganda social desarrollada para que esos problemas lleguen a formar parte de las necesidades de las personas.
- 4) El control de los servicios destinados a cubrir esas necesidades.
- 5) La aparición del conocimiento científico en la profesión.

Foucault (1981) entiende por gubernamentalidad estas tres cosas: "1) El conjunto de instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas que han permitido ejercer esta forma específica y muy compleja de poder que tiene por blanco la población, por forma principal de saber la economía política, y por instrumentos técnicos esenciales los dispositivos de seguridad. 2) La tendencia en Occidente no ha dejado de conducir,..., hacia la preeminencia de este poder que se puede llamar gobierno sobre todos los otros: soberanía, disciplina, etc., y por otra, el desarrollo de todo un conjunto de saberes. 3) El proceso, o mejor, el resultado del proceso a través del cual el Estado de justicia del medievo, convertido en Estado administrativo en los siglos XV y XVI, se encuentra poco a poco gubernamentalizado." (p. 25).

2.1. LA IDENTIFICACIÓN DE LAS PARTES DE LA ACTIVIDAD HUMANA QUE SE CONSIDERAN ADECUADAS PARA LA PROFESIÓN

En nuestro interés por conocer cómo ha evolucionado la educación física a lo largo de su proceso de profesionalización, resulta inevitable incluir un análisis de cómo y por qué las distintas actividades físicas han llegado a formar parte de la profesión. Entre esas actividades o partes de la actividad humana destacan aquéllas ligadas a la salud y el ocio de las personas de una sociedad posterior a la revolución industrial. Nos referimos a la gimnástica y/o gimnasia, la expresión y la danza, los juegos y actividades físicas al aire libre, y los deportes. Estas áreas de la experiencia humana gozaron de muy variado apoyo entre sus defensores hasta que se incorporaron de forma combinada a la educación física.

Estas actividades eran de tipo recreativo y formaban parte de la cultura popular de las sociedades preindustriales. Pero, en la Europa de los siglos XVIII y XIX, estas actividades sufrieron un complejo proceso de racionalización y evolución fuertemente influido por el desarrollo industrial y la urbanización.

El primero de los procesos mencionados se refiere al modo o habilidad por el que se determinan los medios más efectivos y eficientes para alcanzar unos fines específicos. Es, como señala Weber, una forma de pensamiento que reemplaza los fundamentos místicos y religiosos de la comprensión humana a través de las aplicaciones de la ciencia, la tecnología y la organización burocrática del capitalismo (en Goldlust, 1987).

Por otra parte, al hablar de evolución nos referimos a las transformaciones del largo y complejo proceso de civilización que siguió a la revolución industrial y que se manifiesta en el control que el ser humano ejerce sobre la naturaleza y sobre sus propios impulsos animales. Se trata de un proceso donde los cambios individuales no pueden separarse de los cambios sociales, tal y como expresan Elias (1989) y Elias y Dunning (1992).

El concepto de proceso de civilización es fundamental en la teoría sociológica de Elias y Dunning²⁰ y del cual se desprende el concepto de proceso de deportivización, con el que los autores se refieren a las transformaciones que sufren las actividades recreativas y del ocio hasta convertirse en deportes u otras actividades reguladas y codificadas. No obstante, como veremos a continuación, este proceso de deportivización no se producirá en ausencia de conflictos y enfrentamientos, sino que nos encontraremos con diversos grupos profesionales que defenderán especialmente un tipo u otro de actividad física. Pero veamos cómo se desarrolla todo ello en el contexto español y en relación a la gimnasia, las actividades expresivas, la danza, las actividades al aire libre y los juegos y deportes.

2.1.1. La gimnasia, la danza y las actividades de expresión

El historiador Erwin Mehl (1962), en un interesante estudio sobre la historia del concepto de gimnástica, destaca la complejidad del término puesto que su contenido y significado están sujetos a discusión desde sus mismos orígenes dentro de la cultura helénica. Actualmente, el término gimnasia parece haber desplazado, en el uso, a su primigenio gimnástica, llegando a ser considerados por la Real Academia de la Lengua como sinónimos y a ser utilizados como tales en el clásico libro de A. Langlade y N. Rey (1970) Teoría General de la Gimnasia.

Sin embargo, en la literatura específica se observa una cierta evolución del término gimnasia que va desde un concepto amplio y aglutinador de ejercicios y movimientos diversos, a otro reducido y limitado al conjunto de ejercicios realizados con aparatos, tal y como señala M. Henri Gouhier al distinguir

"un sentido antiguo, amplio y, sin embargo, preciso: es el arte de ejercitar el

²⁰ Hemos elegido esta teoría porque el proceso de profesionalización de la educación física sigue paralelo al proceso de civilización y deportivización aludido en el texto. Para una introducción a las teorías sociológicas de la actividad física y el deporte puede consultarse a Hargreaves (1982), Coakley (1990) y Lagardera (1990).

cuerpo, y comprende todos los géneros de ejercicios destinados a fortificar el cuerpo por medio de movimientos razonados..." En un sentido "restringido, que se ha hecho popular, la gimnasia es la práctica de los ejercicios con aparatos adecuados". (en Hubert, 1984, p.216)

Esta evolución, que va de un concepto amplio y antiguo a otro restringido y moderno, es fruto del proceso de deportivización que siguió la gimnasia desde los inicios del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. El sentido restringido al que se refiere Gouhier es el que mantiene una vigencia total en la actualidad, y responde a un tipo determinado de gimnasia, la denominada por Langlade y Rey (1970) gimnasia internacional. Se trata de una forma evolucionada de la gimnasia alemana cuyos orígenes se encuentran en la obra de Guts Muths y Jahn, allá por los primeros años del mil ochocientos. Con el tiempo fueron incorporándose nuevas aportaciones hasta concretarse en las distintas modalidades deportivas de gimnasia que conocemos actualmente a través de las competiciones y medios de comunicación²¹.

Sin embargo, la gimnasia alemana de aparatos no siempre ha gozado de este reconocimiento ya que, durante el siglo XIX, las distintas escuelas gimnásticas que surgen en Europa a principios de esta centuria se disputaron la primacía y el carácter de verdadera gimnasia. Recordemos, por ejemplo, la pugna desatada en Alemania a mediados del pasado siglo, conocida como la "lucha de barras", al comparar las finalidades, los medios, las ventajas y desventajas entre la gimnasia sueca y la gimnasia de Jahn, o las críticas que recibió la gimnasia amorosiana en Francia por el carácter militar, acrobático y arriesgado (Langlade y Rey, 1970). Pero estos conflictos resultan difíciles de entender si no se comprende el carácter nacionalista y patriótico que toman las distintas escuelas, hasta el punto de conocérselas por los países de origen (gimnasia sueca, alemana y francesa), o las características sociales y culturales que se encuentran en el germen mismo de la gimnasia. El

²¹ Sobre la deportivización de la gimnasia en España y especialmente en Cataluña puede consultarse la tesis doctoral de Lagardera (1990, p.122-144).

romanticismo, como movimiento cultural de finales del siglo XVIII y principios del XIX, junto a las reacciones patrióticas de la expansión napoleónica en Europa, explican las pugnas y la importancia de la gimnasia como preparación militar de muchos ejércitos nacionales.

En España, el carácter militar de la gimnasia está presente desde sus primeros pasos, a principios del mil ochocientos, con las propuestas de Jovellanos sobre la gimnasia premilitar y militar y la inclusión de ésta en la Real Escuela Pestalozziana de Madrid que abrió sus puertas el 4 de noviembre de 1806, y rápidamente se convirtió en el Real Instituto Militar Pestalozziano. El carácter militar del Instituto y el papel que jugó la gimnasia fueron dos objetivos fundamentales de Godoy, protector del Instituto, según reza en sus Memorias:

Vióse en España por primera vez la educación del cuerpo hermanada con la del alma, los recreos convertidos en ejercicios militares y gimnásticos...Para hacer cierto mi propósito me puse al frente de esta empresa; para que fuese mía del todo y nadie me estorbase le di un carácter militar al Instituto,...(Godoy, 1965, p.137 y 138)

Pero, en ello, pareció existir la influencia de Amorós, secretario personal del Príncipe de la Paz. Según Morf (1887, 1928) y Blanco (1909), fue Amorós quien consiguió que Godoy diera un giro militar a la Institución mediante la modificación de su primer reglamento. De acuerdo con este primer autor, Amorós informó a Godoy de la necesidad de ciertos cambios:

Hízole presente que debía aquel establecimiento tener un presidente con autoridad oficial, que le representase en el exterior con el decoro necesario; que los extranjeros no eran adecuados para ello, por no gozar de la precisa confianza, y no podían dar a la escuela el carácter de un Instituto nacional. (Morf, 1928, p. 42)

En el segundo reglamento²², además de apreciarse ese giro militar, Amorós aparece como el director militar y económico, por el que deben pasar todas las decisiones, desplazando a un plano secundario al director anterior, el capitán suizo Voitel, así como a sus ayudantes, todos ellos poseedores del espíritu pestalozziano (Blanco y Sánchez, 1909). En este contexto, es donde la gimnasia militar adquiere un importante papel ya que el Instituto también debía formar buenos defensores del Estado. Para el adecuado desarrollo de la gimnástica militar aparecen unas disposiciones que se relatan en *Noticia de la providencias*... (1807) y en las que se incluyen dos militares que se ocuparán de ella, así como la formación de secciones por estatura con un jefe a la cabeza, marchas y otras cuestiones que conferirán un ambiente militar a la gimnasia y al propio Instituto.

Sin embargo, el trabajo desarrollado terminó, según Park (1978), el 13 de enero de 1808, cuando Godoy cerró sus puertas y clausuró las obras de Pestalozzi que desde la imprenta real se pensaban publicar. Las razones por las que se cerró el Instituto pudieron ser, según la historiadora norteamericana, los problemas internos entre Amorós y los profesores, la pérdida de interés de Godoy en esta empresa educativa y, muy probablemente, el descontento creado con la política de Godoy, así como la inminente invasión de las tropas napoleónicas.

La debilitación que sufrió la educación durante el reinado absolutista de Fernando VII también alcanzó a la gimnasia y a la educación física, entre otras cosas porque nacieron al amparo de las ideas liberales del periodo anterior. No obstante, es de suponer que los asistentes al Instituto como discípulos observadores, es decir, maestros de primera enseñanza y otras personas que se formaron en el método pestalozziano mientras duró el ensayo educativo, se vieron influidos por las enseñanzas gimnásticas que recibieron. En otros casos, se observa la influencia de la gimnasia amorosiana pero no directamente, sino a través del desarrollo que ésta tomó en Francia.

²² Los dos reglamentos que tuvo el *Real Instituto Militar Pestalozziano* pueden consultarse en *Noticia...* (1807) y Blanco (1909).

Recordemos que Amorós fue uno de los afrancesados que fue deportado a Francia, donde realizó prácticamente toda su obra gimnástica, llegando a ser considerado como el fundador de la gimnasia francesa. Así, por ejemplo, Francisco de Aguilera y Becerril o José María Aparici y Biedma se desplazaron al país vecino para conocer, de primera mano, la obra de Amorós. No obstante, la influencia de Amorós en la gimnasia española del siglo XIX es un tema abierto a la investigación²³.

De cualquier forma, podemos afirmar que la gimnasia militar fue prácticamente dominante durante todo el siglo XIX, reflejo de un siglo marcadamente bélico, puesto que, además de la guerra de la Independencia, hubo varias guerras carlistas y pronunciamientos militares, así como guerras coloniales. A finales de siglo, las enseñanzas que se impartían en la Escuela Central de Profesores y Profesoras de Gimnástica, abierta en 1887, todavía mostraban la influencia militar y acrobática²⁴, según observa Piernavieja (1962), a la luz de los documentos que consultó:

El programa de la Escuela, que también está incluido entre los *Documentos* que siguen, es una palmaria prueba de la tendencia atlético-militar de la educación física del siglo XIX. Los teóricos de entonces estaban notablemente influidos por el método amorosiano, fenómeno muy justificado y explicable. Abundan los ejercicios de fuerza y semi-acrobáticos,... (p.41)

²³ Así tenemos que Piernavieja (1962) da por sentada la influencia de Amorós en la gimnasia española de aquel siglo, hasta el punto de hablar de "indudable movimiento iniciado por el valenciano" (p.20) en los tiempos del Real Instituto Militar Pestalozziano. En una línea similar se encuentra Hernández Vázquez (1990) cuando sugiere que muchos defensores y practicantes de la gimnasia se vieron influidos por la gimnasia amorosiana, especialmente a través de las máquinas y aparatos gimnásticos que Amorós desarrolló en Francia. Por el contrario, Lagardera (1990) considera que, en España, la influencia de la gimnasia alemana de Jahn fue mayor que la de Amorós, "casi un desconocido" (p. 128).

²⁴ El último director de la Escuela Central, el médico San Martín (1893), hizo una defensa del sistema amorosiano de gimnasia en uno de sus artículos publicados en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza.

Sin embargo, en la última parte del siglo pasado empiezan a proliferar las críticas a la gimnasia militar y acrobática, proveniente de distintos frentes. La crítica de Cossío (1888) a la introducción de los ejercicios militares y los batallones escolares en la escuela, representa la posición de la pedagogía liberal de la Institución Libre de Enseñanza²⁵. A juzgar por sus comentarios, Cossío parece incluso alinearse con los pedagogos modernos que se oponen a la gimnasia y se manifiestan a favor de los juegos:

Así, pues, no sólo hay reaccion entre los pedagogos modernos contra los ejercicios militares (el Congreso pedagógico de París de 1887 se ha pronunciado contra ellos), sino contra la misma gimnasia, y en favor del juego libre, en que el espíritu se interesa y toma una parte tan grande como el cuerpo y más viva que en aquella.(p.146)

Esta crítica pedagógica suele coincidir, en parte, con los intereses del incipiente movimiento higienista que ve, en los juegos y deportes, grandes beneficios para la salud de los ciudadanos. Los higienistas de finales del siglo XIX y principios del XX, que siguen viendo en la gimnasia un elemento importante para la higiene pública, van a dirigir sus miras hacia la gimnasia sueca, por lo que posee de valor terapéutico²⁶. Se trataba, según Langlade (1981), de una concepción ortopédica basada en la postura y la movilidad articular.

La extensión de la gimnasia sueca, a principios del XX, llevó a elevar el carácter terapéutico de la gimnasia a una posición prácticamente hegemónica en toda Europa. En esta situación influyó la buena acogida que

²⁵ Tuñón de Lara (1976) considera que la Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.) es "el más vasto empeño cultural del que fue capaz la burguesía liberal enfrentada durante más de medio siglo al bloque oligárquico" (p. 23). Aunque de fundamentos filosóficos frausistas, la I.L.E. tenía una clara influencia anglosajona en todo lo referente a la educación física.

²⁶ Recordemos que en la obra póstuma de Ling, *Las bases generales de la gimnasia*, publicada en 1840, los ejercicios se dividen en cuatro grupos: ejercicios educativos, estéticos, militares y médicos. Según McIntosh (1981), los dos últimos grupos son a los que prestó más atención, siendo el grupo de los ejercicios médicos por el que fue ampliamente conocido.

tuvo, por parte de la profesión médica, en un periodo marcado por los descubrimientos y los avances de la medicina, así como por su influencia social en la forma de vida de las personas. Asimismo, la gimnasia sueca, realizada en forma de tablas y ejercicios sin aparatos desde una posición de partida de pie, parecía una buena solución para la educación física, ya que cada vez era mayor el número de niños y niñas en edad de ir a la escuela, especialmente en las ciudades (McIntosh, 1981).

La gimnasia sueca llega incluso a repercutir en el ejército español hasta el punto de enviar a dos militares al país de origen y crear la Escuela de Gimnasia del Ejército en 1919 (González Aja, 1990; Betancor, 1990). Esta circunstancia, a la que debe añadirse la creación del Comité Nacional de Cultura Física, dependiente del Ministerio del Ejército para la ordenación de la educación física durante la Dictadura de Primo de Rivera y el gobierno Berenguer, va a contribuir a mantener, bajo una órbita militarizante, la gimnasia y la educación física en general (Ortega, 1990). Todo ello, junto al carácter de por sí analítico y rígido de sus movimientos, hicieron de la disciplina, la obediencia y la conformidad, valores más importantes que los explícitamente terapéuticos, especialmente en los centros escolares.

Pero dentro de la profesión, y durante el primer tercio del siglo XX, estaba consolidándose en Europa un movimiento de reacción contra la gimnasia, forma de actividad física dominante hasta entonces²⁷. Los motivos de esta reacción habría que buscarlos en una serie de factores que permitiría adaptar la profesión a los tiempos que corrían, si lo que se pretendía era introducirse definitivamente dentro de los distintos sistemas educativos nacionales. Entre esos factores se encuentran las discrepancias aparecidas

²⁷ Langlade y Rey (1970) lo denominan el "periodo de los grandes movimientos" (p.29) porque fueron reacciones procedentes de distintos puntos de Europa: movimiento del centro, movimiento del norte y movimiento del oeste. Para un desarrollo más detallado consultar la obra de estos autores: Movimiento del centro (gimnasia rítmica femenina y la gimnasia escolar o natural austríaca de Gaulhofer y Streicher), p.37-161; el movimiento del norte (gimnasia neosueca de Bjorksten, Bukh y otros) p.162-249; y el movimiento del oeste (científicos, gimnasia ecléctica de Demeny y método natural de Hèbert) p.250-296.

dentro y entre las distintas escuelas gimnásticas, las críticas a la rigidez de la gimnasia analítica, acrobática y militarista, el creciente interés científico-médico por el estudio de la gimnasia, la influencia del ballet, el ritmo y la danza moderna, y la espectacular popularidad que adquirió el deporte.

Como consecuencia de esta reacción, surgirán importantes vínculos y relaciones con la danza y la expresión corporal, sobre todo por la labor que desarrolló el movimiento gimnástico de la Europa central, especialmente el trabajo desarrollado por Laban y Wygmann en la danza moderna²⁸. Las relaciones e influencias entre la gimnasia que defendía este movimiento y la danza llegaron a ser tan estrechas que resultaba difícil diferenciar claramente entre la gimnasia rítmica moderna y la danza moderna europea. Aunque con el tiempo fueron esclareciéndose las diferencias, hubo un primer nexo común. A modo de ejemplo, Langlade y Rey (1970) señalan que destacados autores de ambos tipos de actividad pertenecían a la Liga de la Gimnasia Alemana de 1925²⁹. Sin embargo, esta participación conjunta duró poco tiempo, puesto que en 1927 se separaron las escuelas de Laban, creando en 1928 la Sociedad Alemana de Danza. No obstante, la gran vinculación de la danza, el ritmo y la expresión corporal a la educación física permanecerá desde entonces.

La influencia del trabajo desarrollado por Laban llegó a ser fundamental para la educación física de los países anglosajones, concretamente

Las intenciones de los distintos grupos o tradiciones de este movimiento varían bastante en sus orígenes, aunque poseen un común denominador en su rechazo al deporte y a la ortodoxa gimnasia alemana o Turner. Así, por ejemplo, unos buscaban fines higiénicos y fisiológicos, otros se dirigían hacia la gimnasia rítmica, Laban era un bailarín profesional, Bode diseñó un tipo de gimnasia rítmica denominada, en un primer momento, gimnasia expresiva, y la gimnasia austríaca ejerció una gran influencia en el contexto escolar centroeuropeo (McIntosh, 1972, p. 124). Como introducción a la obra de Rudolf Laban y Mary Wygmann puede consultarse a Langlade y Rey (1970), p.71-87. Su labor en este campo estaba influida por la danza moderna norteamericana (especialmente Isadora Duncan) y la euritmia de Jacques-Dalcroze (Langlade y Rey, 1970, p.72). Para comprender las relaciones y contribuciones de Isadora Duncan y Jacques-Dalcroze a la gimnasia, acudir al texto de Langlade y Rey (1970) y Rand Rogers (1956).

²⁹ Se trataba de R. Laban, figura de la danza moderna, y H. Kallmeyer y R. Bode, destacadas figuras de la gimnasia rítmica (Langlade y Rey, 1970, p.89).

en la enseñanza primaria y muy en conexión con el sector femenino de la profesión cuyos intereses se alejaban del sector masculino, muy próximo a la gimnasia analítica y al deporte. Las primeras conexiones educativas de Laban se apoyaban, según McIntosh (1972), en la idea de que la vertiente recreativa y regenerativa de la danza libre rejuvenecería a la civilización. Siguiendo al historiador anterior, podemos decir que con la publicación de *Modern Educational Dance* estableció los fundamentos educativos de su trabajo, consistente en dieciséis temas básicos de movimiento y rudimentos técnicos de danza libre y orientación espacial, que se convirtieron en auténticas guías para las profesoras que tenían una nueva visión de la educación física³⁰.

La influencia que todo ello tuvo en el contexto español de la educación física, así como el papel que jugaron las mujeres de la profesión, no está estudiado, pero es de suponer que la influencia, de existir, no debió ser muy grande, ya que su expansión, tal y como señala McIntosh, fue con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial, cuando España se encontraba todavía en pleno periodo autárquico de la Dictadura del general Franco. No obstante, antes de la Guerra Civil ya existía esa preocupación por la danza y el ritmo, al menos en determinadas personas que, como en el caso de Barnés (1925), hace una referencia explícita a la gimnasia rítmica en un artículo del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza en el que discute sobre el currículum de la educación física y el valor pedagógico del juego.

En cualquier caso, las aportaciones sobre gimnasia rítmica y danza debieron ser aisladas y su repercusión más bien pobre dentro de la tendencia

³⁰ La repercusión del trabajo de Laban se extendió a la educación física cuando, según McIntosh (1972), se reemplazó la palabra danza por la de movimiento. Para este historiador, el término movimiento fue la clave de la evaluación oficial de la educación física en Gran Bretaña, igual que antes lo había sido la postura. De ahí que surgiera el término movement education para referirse a toda esta tendencia profesional. Para profundizar en la influencia que este movimiento tuvo en Gran Bretaña, puede consultarse a McIntosh (1957 y 1972) y, desde un punto de vista sociocrítico a Hargreaves (1986) en su capítulo ocho. Las repercusiones del movimiento educativo en Australia y Estados Unidos pueden verse en Gray (1985) y Riley, Logsdon y Barrett (1981), respectivamente. Sobre los problemas y disputas profesionales entre la parte masculina y femenina de la profesión pueden consultarse los trabajos de Hargreaves (1986) y Kirk (1990a y 1992).

militarista de la gimnasia en su conjunto. Además, la Guerra Civil primero y la Dictadura del general Franco después, contribuirían al mantenimiento dominante de esa tendencia militarista (ver el epígrafe 2.2.1. de este mismo capítulo). Aunque la gimnasia analítica, de aire marcial y militar, se mantuvo hasta prácticamente el final del franquismo, especialmente en las escuelas, ésta fue a menos después del desarrollismo y el auge que adquirió el deporte.

2.1.2. Las actividades físicas al aire libre, los juegos y los deportes

Las actividades al aire libre como los paseos, saltos, juegos y diversiones se relacionaron con la educación física desde los mismos orígenes de la profesión, alrededor del 1800 y en el ambiente propio de la Ilustración española, tal y como ya hemos indicado en el capítulo anterior. Los ilustrados consideraban que estas actividades, junto a otras actividades recreativas o instituciones como la Iglesia y los gremios, eran fuentes fundamentales de felicidad y prosperidad para la nación y, por lo tanto, debían estar bajo el control del Estado (Varela, 1988). Así, por ejemplo, respecto a las actividades recreativas o diversiones, Hervás y Panduro no veía capacitado al pueblo para elegir las diversiones que le convenían (Park, 1978) y Jovellanos consideraba que debían regularse para favorecer el bienestar individual y público, es decir, para conseguir un pueblo trabajador, productivo y obediente al Estado, tal y como señalaba en su Memoria sobre la policía de los espectáculos y diversiones públicas, y su origen en España:

Creer que los pueblos pueden ser felices sin diversiones es un absurdo; creer que las necesitan y negárselas, es una inconsecuencia tan absurda como peligrosa; darles diversiones y prescindir de la influencia que pueden tener en sus ideas y costumbres, sería una indolencia harto más absurda, cruel y peligrosa que aquella inconsecuencia...Un pueblo libre y alegre será precisamente activo y laborioso, y siéndolo, será bien morigerado y obediente a la justicia. Cuanto más goce, tanto más amará el gobierno en que vive, tanto mejor le obedecerá, tanto más de buen grado concurrirá a sustentarle y defenderle. Cuanto más goce, tanto más tendrá que perder, tanto más temerá al desorden y tanto más respetará la autoridad destinada a reprimirle...En suma, nunca pierda de vista que el pueblo que trabaja, como hemos advertido,

no necesita que el gobierno le divierta, pero sí que le deje divertirse. (p.186-193 passim)³¹

Esta obra la divide su autor en dos partes, la primera dedicada a descubrir el origen de las diversiones públicas en España y su evolución hasta el siglo XVIII, y la segunda a resaltar el influjo que pueden tener en el bien general y los medios o formas más convenientes para su conducción o control. En la primera parte se recogen diversiones nobles y profanas, enfatizando aquéllas que resulten productivas o útiles, ya sea para la defensa o para el trabajo. De esta forma, se entiende que critique la afición a los toros y que comparta la decisión del gobierno de Carlos III de prohibir este espectáculo, considerado por el autor como una "diversión sangrienta y bárbara" que "no se conserva en otro país alguno de la culta Europa" (Jovellanos, 1965, p.169 y 171). En la segunda de las partes hace mucho hincapié en las diversiones que necesita un pueblo trabajador y se opone a los espectáculos a que son dadas las clases pudientes y que fomentan la ociosidad. Incluso parece indicar que la extensión de las diversiones sirve para tener controlados a los ociosos de clase baja y, de pasada, hasta pueden servir para favorecer las conversaciones instructivas, tal y como sugiere al apoyar el establecimiento de cafés o casas públicas de conversación y diversión cotidiana. En cualquier caso, los excesos y peligros que pueda haber en las diversiones deben ser objeto de atención de una prudente policía, especialmente en lo que se refiere a las comedias o el teatro, este último muy criticado por los sectores más tradicionales de la época.

La polémica desatada entre el teatro y los toros, muy en boga en aquellos años, se corresponde con el enfrentamiento entre las ideas de la Iglesia y los ilustrados durante esta época, ya que los clérigos se oponen al teatro y defienden los toros, mientras que los ilustrados mantienen posturas

³¹ La Real Academia de la Historia le encomendó a G.M. de Jovellanos este informe en 1786, encargado por el Real y Supremo Consejo de Castilla. Lo entregó en 1790, pero no se publicó hasta 1796. En este trabajo se ha utilizado la reproducción realizada por la revista *Citius*, *Altius*, *Fortius*, en 1965, tomo VII, fasc. 2, pp.145-217.

contrarias (Helman, 1970). Sobre este tema, Jovellanos escribió una sátira en el Diario de Madrid, en la que sale en defensa del teatro y en contra de los toros. Pero se refiere, como el resto de los ilustrados, a un teatro reformado³² y sometido al control de la policía para que este espectáculo se convirtiera realmente en un elemento de instrucción y diversión pública (Helman, 1970). Esta posición intermedia de Jovellanos se entiende porque era partidario de pactar con la Iglesia a la hora de hacer las reformas que pretenden los ilustrados, contrariamente a otros ilustrados más radicales como Cabarrús que no querían los pactos (Varela, 1988).

No obstante, en conexión con esta polémica y con el carácter de diversión nacional que estaban adquiriendo los toros, se encuentra toda la filosofía política de los ilustrados respecto a las diversiones públicas, especialmente recogida en una de las cartas de Jovellanos enviada a su amigo Vargas Ponce en 1792:

- 1º Si es o no una diversión nacional, y si siéndolo es de alguna gloria o utilidad a la nación...
- 2º Si tiene o no influencia en el genio, o en lo que se llama carácter de los españoles...
- 3º Si produce alguna ventaja o desventaja a la agricultura o industria nacional. (en Helman, 1970, p.77)

La utilidad social y moral que los ilustrados concedían a las diversiones, en cuanto que contribuían a la prosperidad de la nación, es la clave para entender que las actividades físicas al aire libre y los juegos se consideraran importantes en la educación de los ciudadanos españoles, concretamente en la recién denominada educación física, cuyas características hemos presentado en el capítulo anterior.

Los juegos y las actividades físicas al aire libre se encuentran

³² La reforma del teatro que proponen los ilustrados se dirige al neoclasicismo, "única vía válida de imponer un reforma que elevase el estragado gusto del público" (Abellán, 1981, p.662). Para más detalles sobre la reforma del teatro acudir al capítulo XII de la obra de Abellán (1981), especialmente entre las páginas 662 y 669.

especialmente presentes en las obras y experiencias educativas de Jovellanos, donde se evidencia la influencia cultural francesa e inglesa de aquella época. Nos referimos al pensamiento educativo de Rousseau, Condorcet y Ballexserd por una parte, y al de Locke por otra (Adellac, 1915; Park, 1978). Así, por ejemplo, en las Ordenanzas del *Real Instituto Asturiano* de Gijón (1794-1808), dedicado a la Náutica y la Minerología, aparecen disposiciones sobre el asueto y las diversiones de los alumnos, tal y como reproducimos aquí:

Se establece un asueto semanal...las tardes de los jueves, pero si en la semana hay alguna media fiesta con obligación de oir misa, se señalará todo el día de asueto. Procurará el Director disponer en las cercanías de Gijón un sitio abierto y acomodado en que los alumnos puedan divertirse y entretenerse útil y agradablemente. El juego de pelota, tan agradable á la juventud, como propio para excitar su agilidad, su fuerza y su destreza, formará la principal diversión de los alumnos. Cuidará el Director de que se ejerciten en la carrera y en el salto y si fuese necesario establecerá algunos premios para recompensar á los más sobresalientes. Podrán también ocuparse en el juego de bolos según las edades é inclinaciones. En las tardes de asueto que fuesen calurosas, procurará que los alumnos se bañen en algunas de las limpias y seguras playas de aquel puerto y se ejerciten y aprendan el arte de nadar, que es tan provechoso y puede ser tan útil a los navegantes. En los tiempos y días lluviosos hará que se entreguen en el juego de bochas ú otros de los que se puedan hacer a cubierto con tal que sean juegos de acción ó de ejercicio. (en Lama, 1902, p.27 y 28)

Adellac (1915) sugiere que en el Plan de educación de la nobleza, Jovellanos pretendía formar los hombres fuertes, laboriosos y educados que necesitaba España. Dentro de este Plan, los juegos y actividades al aire libre, iguales a las expuestas en la cita anterior, desarrollarían la fuerza y el carácter, al igual que unas décadas más tarde ocurriría en las escuelas inglesas de Rugby, Eton y Harrow, donde se daría un impulso definitivo al deporte como movimiento inglés con el que formar el carácter de las élites de aquel país (Adellac, 1915; Park, 1978).

Sin embargo, los proyectos reformadores ilustrados de los que forman parte estas actividades físicas no fue posible continuarlos, no sólo por la vuelta al absolutismo, sino porque, en el fondo, la sociedad española en su conjunto no estaba preparada para asumir los intentos modernizadores de un grupo de personas que compartían las preocupaciones de las nuevas sociedades europeas postindustriales. Habría que esperar a la revolución de 1868 y a la introducción de la democracia en España para observar, como señalaba García Fraguas (1892), el despertar gimnástico y de la educación física en general. No obstante, hubo algunas contribuciones aisladas que sirvieron de nexo de unión entre las ideas ilustradas y las de la segunda mitad del siglo XIX³³. En una época de escasas publicaciones sobre temas relacionados con la educación física y la gimnástica y, en general, en cualquier área del saber, destacamos el trabajo de Naharro sobre juegos y actividades al aire libre, uno de los maestros más conocidos de la época y alumno del *Real Instituto Militar Pestalozziano*, y el de González sobre la educación física del hombre en las escuelas³⁴.

Sin embargo, se trata de un despertar lento que no se extenderá hasta que, a finales del siglo XIX y principios del XX, la burguesía española,



³³ Entre esas contribuciones podemos citar las de J.M. Roth de 1821 Proyecto gimnásticomilitar, para la formación de un batallón local de jóvenes españoles, desde los diez a los diez y seis años de edad; la obra del Conde de Villalobos, Aguilera y Becerril, en 1842 Ojeada sobre la jimnasia, utilidades y ventajas que emanan de esta ciencia; además de la traducción del clásico libro de Gerónimo Mercurial en 1845 Arte jimnástico-médico (en Piernavieja, 1962).

una reducción de publicaciones en la segunda década del siglo XIX, aunque debemos señalar que esta obra recoge bibliografía publicada en castellano, catalán, portugués, francés, italiana, inglés, alemán, latín y griego. A partir del primer tercio del siglo XIX las publicaciones se incrementan de forma exponencial hasta el primer cuarto del siglo XX en que empiezan a estancarse. Se trata de un trabajo único en su clase, al menos escrito en castellano, en la que se recogen más de 18.000 notas bibliográficas referentes al amplio periodo que va desde el año 1400 al 1926. Puede considerarse el primer estudio bibliométrico en lengua castellana sobre "la educación física con datos copiosos referentes a biología, antropología, anatomía, fisiología, higiene, eugénica, puericultura, paidología, pedagogía y otras ciencias fundamentales del ejercicio corporal educativo", según aparece en la portada. Por otra parte, la obra de V. Naharro se titulaba Descripción de los juegos de la infancia, los más apropiados a desenvolver sus facultades físicas y morales, y para servir de abecedario gimnástico, publicada en 1818, y la de F. González era Educación física del hombre. Necesidad de promoverla en España por maestros y escuelas públicas de enseñanza, publicada en 1814.

gracias a un complejo fenómeno de transformación social, se apropie de las prácticas deportivas como vehículo transmisor de unos valores y conductas con los que se verá identificada. Muchas de estas prácticas se introdujeron en España junto con la actividad comercial e industrial, fundamentalmente ligada al ferrocarril y la minería. Con estas prácticas empleaban su tiempo de ocio los trabajadores ingleses y franceses u otro tipo de colonias extranjeras cuyas empresas se dedicaban a explotar estos recursos. Así surgieron los primeros clubes deportivos como el Lawn Tennis Club de Riotinto, el Huelva Recreation Club que se convertiría en el club decano del fútbol español, el Lawn Tennis Club de Barcelona, etc. Además, recordemos que el ferrocarril fue un importante elemento de progreso que aumentó la movilización de los ciudadanos y abrió la posibilidad del turismo, el excursionismo y las vacaciones, prácticas todas ellas muy en contacto con la naturaleza y el aire libre. También fue importante el papel que jugó la Institución Libre de Enseñanza en la introducción de los juegos y deportes ingleses, así como el apoyo que, desde distintas instituciones culturales y educativas liberales, recibieron las colonias de vacaciones y las excursiones.

Poco a poco se fueron añadiendo algunos burgueses atrevidos a estas prácticas sociales, aunque como señala Lagardera (1990):

A mediados de la década de los ochenta el deporte era considerado por la sociedad aristocrática española como una práctica extranjerizante, muy alejada de la distinción necesaria que debía mantener todo señor. (p. 200, negrilla en el original)³⁵

Sin embargo, la burguesía era proclive a ver los deportes como un signo de modernidad europeizante porque se consideraban prácticas de civismo y progreso, donde los conflictos debían resolverse dentro del código libremente aceptado por los contrincantes y al amparo de la igualdad que

³⁵ En ambientes liberales también se veía el deporte como práctica extranjera y contraproducente para la cultura nacional, aunque con más beneficios que problemas para la sociedad española de finales del siglo XIX. Así, por ejemplo, Giner de los Ríos (1884) manifestaba su postura respecto al deporte de la forma siguiente: "más vale poco y malo que nada" (p.363).

proporcionaban las reglas y normas.

Pero no todo eran deportes importados, también hubo muchas prácticas recreativas en nuestro país que sufrieron un proceso de deportivización diverso y no homogéneo, según sugiere Lagardera (1990). Se trató de un proceso diverso porque unas eran propias de la aristocracia y los militares, tales como la equitación y la esgrima, otras de la alta burguesía, como las náuticas, y otras fueron auspiciadas por la burguesía media y baja, entre las que se encontraban el ciclismo, el excursionismo, el fútbol, el pedestrismo, la lucha y el boxeo. Además el proceso no fue homogéneo porque no se deportivizaron todas las prácticas a la vez, ya que las náuticas fueron rápidamente reguladas e institucionalizadas por medio de asociaciones y clubs, y las aristocráticas tardaron algo más, hasta que los gimnasios privados de la época las acercaron a la burguesía.

El proceso de deportivización de muchas de las prácticas recreativas de aquella época difícilmente podía seguir otro proceso que no fuera así de diverso y heterogéneo, ya que la burguesía, como clase auspiciadora del deporte, era heterogénea tanto geográfica como políticamente. Como apunta Tuñón de Lara,

De las 890.000 personas de población activa industrial, según el censo de 1877, más de medio millón eran pequeños artesanos y otro tanto lo constituían, dentro del sector terciario, los pequeños comerciantes. Pero estas fuerzas obraban frecuentemente con signo distinto; apoyando a las fuerzas demócratas y republicanas en las aglomeraciones urbanas del litoral del Sur y de Levante, en Madrid y Sevilla, dejándose llevar por el conservadurismo en las dos Mesetas y en Galicia, o apoyando al carlismo en el País Vasco y Navarra. (en Lagardera, 1990, p. 83)

Por lo tanto, las distintas actividades deportivas practicadas en el estado español estuvieron ligadas a la burguesía, quedando fuera del alcance de las clases populares que estaban preocupadas por satisfacer necesidades más básicas. No obstante, en el primer tercio del siglo XX, ciertas actividades alcanzaron capas sociales más bajas aunque, al principio, fueron probablemente, para cubrir ciertas necesidades de locomoción (la bicicleta) o

de subsistencia (la caza).

Con el aumento de la alfabetización y la influencia de la prensa y la escuela como propagadoras, algunas actividades empezaron a ser practicadas por las clases populares. Pero no fue hasta mediados del presente siglo, cuando las clases populares acceden al deporte, fundamentalmente de la mano del fútbol y la utilización política que el régimen franquista hizo del mismo. Es lo que el periodista García Candau ha denominado nacionalfutbolismo (en García Ferrando, 1990)³⁶. A partir de entonces, se produce un acceso masivo al deporte, entre otras razones por la inclusión de la educación física como asignatura obligatoria en todo el sistema educativo, la influencia de los modernos medios de comunicación (la radio y la televisión) y los aires de modernidad iniciados con la apertura del régimen y la llegada del turismo de masas.

Respecto al proceso de deportivización acontecido en España podríamos decir que, a pesar de la temprana concepción deportiva de algunos ilustrados, fue tardío en relación con el producido en las islas británicas y en gran parte importado y asimilado de ellas y de otros países. Esta circunstancia se corresponde con un país que, según Artola (1975), tenía un escaso tejido industrial y escasez de capitales, así como un cierto retraso en el crecimiento demográfico y el proceso de urbanización. De ahí que nuestro deporte nacional sea el fútbol y no otro, originariamente español, como lo sería alguna de las actividades propuestas por Jovellanos: por ejemplo, el juego de pelota con sus distintas modalidades. También, de esta manera, se comprende que actualmente Trapero (1979) vea una doble naturaleza en el término deporte, ya que

³⁶ Según Polo del Barrio (1986) la popularidad del fútbol en nuestro país proviene del primer tercio del siglo XX, donde el regeneracionismo y la exaltación que hizo la prensa de la gesta alcanzada por el equipo español en la Olimpiada de Amberes (1920) fueron aspectos fundamentales de su expansión. Desde entonces se empezó a hablar de la "furia española" para referirse al juego futbolístico de los jugadores de la selección nacional, algo que volvió a ser clave en la utilización política que hicieron de él durante el Franquismo.

desde el plano del contenido es un anglicismo semántico, pero desde el plano de la expresión es un castellanismo léxico antiguo, o, si se quiere, un provenzalismo³⁷ (p.372)

Pero este proceso de deportivización no es algo que se haya terminado, sino que continúa en la misma actualidad, transformando juegos en deportes o creando deportes nuevos, debido al constante proceso de cambio de las sociedades postindustriales y al enorme desarrollo científico-tecnológico (Laraña, 1986). Debe, entonces, quedar claro que el deporte no es un universal cultural, es decir, no es un conjunto de formas regladas de lucha física que surgen de manera natural en cualquier grupo social y que, por lo tanto, parecen una constante cultural (Goldlust, 1987). Tal vez, por obvio, debamos recordar que el deporte es una formación sociocultural que se construye en un proceso de transformación contínua y dentro de un contexto histórico determinado, tal y como hemos presentado en este capítulo.

No obstante, a pesar de ese contínuo proceso de deportivización, siguen existiendo juegos que no entran en la categoría de los deportes y que siguen recibiendo el apoyo de ciertos grupos sociales y profesionales por los valores distintivos que presentan en comparación con el deporte, especialmente en el ámbito educativo.

2.2. LA DEFINICIÓN DE LOS PROBLEMAS SOCIALES A LOS QUE DICE SERVIR LA PROFESIÓN

Entre los problemas más mencionados por la profesión que pudieran solucionarse con la participación en las actividades gimnásticas, expresivas y

³⁷ En el estudio etimológico-semántico que realizó Piernavieja en 1966 y dentro del contexto de las lenguas romances, el término deporte aparece escrito por primera vez en lengua provenzal y con un significado ligado al de diversión. Según este autor, apareció en un poema de Guillermo de Poitiers (1071-1127) con el vocablo provenzal "deport". En España aparece en la Edad Media desde el siglo XII con las formas del castellano antiguo "deportar", "depuerto" y "deportarse" o "se deportar"; y con las formas de catalán antiguo "deport" y "deportat" (Piernavieja, 1985).

rítmicas, los juegos, los deportes y las actividades físicas al aire libre, se pueden encontrar: la preparación física y militar, la salud, la regeneración física, el desarrollo moral, la educación y la pedagogía, la ciudadanía, la liberación del estrés diario y la utilización del ocio. Por la relación que puedan existir entre estos problemas, y para no ser repetitivo, nos centraremos en los cinco primeros.

2.2.1. La preparación física y militar

Ya hemos comentado que la preparación física y militar para la defensa de la patria contribuyó a la formación y el desarrollo de las distintas escuelas gimnásticas de Europa, a finales del siglo XVIII y principios del XIX, estimulado por la expansión napoleónica y la emergencia nacionalista apoyada por el romanticismo.

En España, las cosas no iban a ser muy distintas, precisamente porque las guerras que hubo a lo largo del siglo XIX propiciaban el militarismo vinculado a las actividades físicas, ya fuera militarismo imperial o republicano como recalcaba Cossío (1888). Recordemos los inicios que tuvo la gimnasia militar en nuestro país, de la mano de Amorós, en el Real Instituto Militar Pestalozziano y las menciones de Jovellanos a la educación física premilitar y militar en sus Bases para la formación de un plan general de instrucción pública de 1809; la proliferación de Batallones Escolares con posterioridad al desastre de 1898; o la influencia que ejercieron los militares en la educación física escolar (especialmente durante la vigencia de la Escuela Central del Ejército de 1919 y durante las primeras épocas del Franquismo).

En este apartado trataremos los aspectos concernientes a los Batallones y la influencia de los militares en la educación física escolar porque los referentes al Instituto Pestalozziano y a Jovellanos los hemos comentado en el capítulo primero.

La aparición de los Batallones Escolares en España están relacionados con el desastre colonial de 1898 y con las consecuencias

sociopolíticas a que dio lugar posteriormente (Lázaro Lorente, 1983)³⁸. La referencia de Piernavieja (1962) al Proyecto gimnástico-militar, para la formación de un batallón local de jóvenes españoles, desde diez a diez y seis años de edad de J.M. Roth en 1821, constituye el antecendente directo más antiguo de los Batallones Escolares en nuestro país. Desde entonces, la idea de los Batallones va a vincularse con la vertiente militar y premilitar de la profesión de la educación física, aunque su aparición debe enmarcarse, como señala Lázaro Lorente (1983), en el programa regeneracionista católicoconservador de finales del siglo XIX (ver el apartado 2.2.3. sobre el regeneracionismo y la educación física). Después del desastre colonial de 1898 y las críticas dirigidas a la Iglesia y el Ejército, estas dos instituciones verán, en los Batallones Escolares, una forma de regeneración de la patria y de recuperación de su pasado glorioso. Para la primera, los Batallones eran un instrumento más en pro de la unión de todos los católicos, y para la segunda una forma de disciplinar a las masas y conseguir la revitalización del país (Lázaro Lorente, 1983).

Las críticas que recibieron los Batallones Escolares en nuestro país tuvieron una motivación pedagógica, pero sin llegar a profundizar en las implicaciones ideológicas de valores militares y católicos ligados a la autoridad, la obediencia y el orden (Lázaro Lorente, 1983). En la crítica pedagógica no se negaba el papel que las actividades físicas pudieran tener en la defensa de la patria, tal y como puede leerse en Cossío (1888):

...el juego corporal, el ejercicio físico y la gimnasia, en su más amplio sentido, deben hacerle fuerte [al niño], sano, vigoroso; destruyen su afeminación y timidez y desarrollan en él la energía necesaria para servir en todo, incluso cuando sea preciso, á la defensa de la patria" (p. 146)

Como puede verse en esta cita, incluso el juego, que la I.L.E. lo oponía a la gimnasia militarista, se le asociaba a la defensa de la patria. Esta postura también fue secundada por San Martín, último director de la Escuela

³⁸ El orígen de los Batallones debe buscarse en Francia durante la Revolución Francesa (Lázaro Lorente, 1983).

de Profesores y Profesoras de Gimnástica, quien no estaba a favor del militarismo en la escuela, pero lo apoyaba en la promoción de las actividades físicas en la sociedad:

...los juegos tienen una importancia innegable para la guerra, porque en todo ejército el desarrollo del cuerpo, la resistencia á la fatiga y otras cualidades muy encarecidas, se consiguen fácilmente con una educación vigorosa iniciada en la forma del juego desde la infancia...pero inspirarse en el sentimiento de la guerra para educar á los niños en las escuelas, es un verdadero sacrilegio pedagógico...Comprendería y alabaría, sí...los propagadores de la educación física se valieran del militarismo, á falta de otro recurso, como medio de interesar á las masas en su propio perfeccionamiento físico (p.261)

El militarismo ideológico de los Batallones llegó a influir en las primeras instituciones escultistas, especialmente la organización Exploradores de España, creada por el capitán Iradier en 1912 y apoyada por los militares regeneracionistas (Lázaro Lorente, 1983; Martínez Navarro, 1991). A pesar del estilo militar de la organización, Iradier tuvo que dimitir debido a su talante católico liberal, produciéndose la confesionalidad y declive de la organización hasta que, durante los años veinte, se recondujo la organización desde los planteamientos desmilitaristas de Baden-Powell³⁹ (Martínez Navarro, 1991).

Como puede apreciarse, los planteamientos ideológicos de los Batallones constituyen "un precedente claro de posiciones teóricas de carácter autoritario y, en gran medida, vinculados a aspectos fundamentales del fascismo" y que, en nuestro país, se concretaron durante el Franquismo en el Frente de Juventudes y la Organización Juvenil Española (O.J.E.) (Lázaro Lorente, 1983, p. 16).

³⁹ Robert Stephenson Smyth, lord Baden-Powell, fue un militar británico que llegó a general y dejó la vida militar para dedicarse de lleno al escultismo (*Scouting* en inglés), del que se le considera su fundador. Originalmente se trató de un proyecto regeneracionista británico que pretendía desmilitarizar la organización juvenil *Boys' Brigade*, similar a los Batallones escolares del continente (Martínez Navarro, 1991).

En la práctica, la profesión de la educación física debió tener en los militares y el ejército a unos aliados incondicionales para la promoción de su causa tomando, en ciertos momentos, las riendas de la profesión. Nos referimos especialmente al periodo de vigencia de la Escuela de Gimnástica del Ejército creada para organizar la educación física y premilitar de la infancia y la juventud. Aunque dirigida a formar a los militares, también sirvió para formar a maestros civiles en educación física, debido a la ausencia de otra institución para formar en esta área a profesores civiles (Ortega, 1980; García Bonafé, 1986; Mestre, 1987; Fernández Nares, 1993, Chinchilla, 1992). Asimismo, nos referimos al Franquismo, época que reinstaura o continúa la influencia militar de la Escuela del Ejército, sobre todo durante el periodo azul autárquico⁴⁰. Es, entonces, cuando la educación física y el deporte quedan bajo el control del Frente de Juventudes y la Sección Femenina, dependientes de Falange Española Tradicionalista y de la J.O.N.S., concebida para la formación de los mandos de la ideología oficial⁴¹.

Pero, además, a nivel internacional se vivió un ambiente militarista con las dos guerras mundiales a principios del siglo XX que estimularon la elaboración de programas de preparación física para civiles y militares. En ello contribuyó el apoyo científico y médico que recibió la educación física desde finales del siglo XIX y que iba configurándola como una forma de

⁴⁰ Según Amando de Miguel (1975) en el franquismo, aunque considerado un sistema ideológico de principio a fin, se pueden distinguir distintas etapas ideológicas: la era azul (1938-1957), la etapa tecnocrática (1957-1973) y la etapa del funcionariato (1973-1975). La primera etapa fue de autosufiencia política y económica, de ahí el nombre de autarquía. De Miguel utiliza el calificativo de "azul" porque con él se recogía el sentimiento oficial más característico de la época: Girón dijo que "azul es todo lo que tiene nervio auténticamente nacional" (p. 33). A partir de este autor Puig (1980) elabora unas etapas que, aunque son equivalentes, se ajustan más a determinadas fechas clave de la profesión de la educación física: la autarquía (1939-1961); la europeización (1961-1975); y la transición (1975 hasta los años ochenta).

⁴¹ La Ley de 6 de diciembre de 1940 constituye el Frente de Juventudes, y entre sus funciones se encuentra la iniciación política y la educación física y deportiva (art. 7° y 8°). Durante los años de postguerra el Frente de Juventudes creó "la Revista 'Mandos'... que habría de atender a la producción ideológica de los contenidos que habrían de inculcarse a la juventud española" (Cámara, 1984, p.193).

rendimiento físico para dar el máximo de trabajo útil con el mínimo gasto. Así, por ejemplo, el conocido fisiólogo francés Tissié, en su obra La fatigue et l'entrainement physique de 1897, se dedica en el primer capítulo a exponer el influjo del entrenamiento en la consecución de la forma, el estado de disposición máxima de todas las capacidades físicas y psíquicas (en Rubio, 1898). Este concepto será fundamental, a partir de los años cincuenta, tanto para el entrenamiento deportivo como para el movimiento desarrollado en favor de la condición física o la forma física dentro y fuera de las escuelas. Es decir, lo que se conoce como desarrollo de las cualidades físicas básicas de fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad y que, en la década de los ochenta y noventa, derivará en el movimiento de la condición física relacionada con la salud (ver Devís y Peiró, 1992a).

2.2.2. La salud, un problema pertinente a la profesión

Las relaciones entre el ejercicio físico y la salud se remontan a la Grecia Clásica y el nacimiento de la medicina. Desde entonces, las relaciones aparecen en los regímenes de salud del mundo clásico, el medievo y el renacimiento⁴². Los cambios sociales ocurridos en la Europa del siglo XVIII empezaron a vincular la educación física con la mejora de la salud y el

⁴² En la Grecia Clásica destaca el tratado hipocrático Peri dialtes, la Epistolé profilaktiké escrita por Diocles de Caristo para regular la vida del viejo rey Antígono, así como el Secretum secretorum atribuido a Aristóteles y dedicado a Alejandro Magno. En la época romana sobresale Claudio Galeno, que inspirándose en los tratados anteriores escribió De sanitate tuenda y el Tratado de pelota, donde se analizan las normas básicas para conservar la salud. En la cultura árabe aparecieron la obra de Avenzoar, Libro de conservación del cuerpo humano y del régimen de salud, así como el Regimen sanitatis del médico judío cordobés Ben Maimónides dedicado al sultán Saladino. Durante la Edad Media, destacan las obras Regimen sanitatis salernitanum, escrita en la escuela de medicina de Salerno, y el tratado del médico catalán Arnau de Vilanova, Regimen sanitatis ad regem Aragonum, dedicado a Jaime II de Aragón. En el Renacimiento proliferarán los tratados de educación de príncipes donde se recogen algunas normas en relación con el ejercicio físico. Asimismo, debemos resaltar la publicación del primer tratado dedicado especialmente a las relaciones entre el ejercicio físico y la salud del médico jienense Cristobal Méndez de 1553, Libro del exercicio corporal, y de fus prouechos, y el de Gerónimo Mercurial de 1569, Artis gymnasticae apud antiquos celeberrimae nostris temporis ignoratae (ver Álvarez del Palacio, 1993).

cuidado de las personas, ya fuera para favorecer al desarrollo y fortalecimiento físico como para adquirir una serie de hábitos alimenticios, de limpieza, de vestimenta y de prácticas físicas que contribuyeran a formar un régimen de vida más acorde con tales cambios. Se buscaba, según Varela (1988), una racionalización de todo lo corporal (cuerpo sano y disciplinado) para hacer ciudadanos productivos y útiles al Estado.

Hervás y Panduro (1800) consideraba que la gimnástica era el ejercicio más conveniente para conservar la salud, tal y como nos recuerda en esta cita:

Por esto es muy conveniente aquel exercicio corporal, en que todos los músculos trabajan, y que con razon se llama gimnástico-médico. Los antiguos, como larga y doctamente expone Gerónimo Mercurial en su obra del arte gimnástica, usaban diariamente los exercicios gimnásticos, no sólo como útiles para ser robustos y tener fuerzas, sino también como necesarios para conservar la salud. (p.329)

Además, veía en la gimnástica una práctica de utilidad pública, sobre todo por ser un buen antídoto contra la ociosidad, gran enemiga de aquellos tiempos en que se buscaba hombres laboriosos para el bienestar y progreso del Estado:

Interesa sumamente al público gobierno que los hombres se conserven con sanidad de espíritu y cuerpo; y á este fin concurren eficazmente las providencias de exercicios públicos, en que con provecho del cuerpo se exerciten sus fuerzas, y con provecho del espíritu se evite la ociosidad. (Hervás y Panduro, 1800, p.330)

Por otra parte, Amorós consideraba que la gimnástica era un buen ejercicio para fortalecer el cuerpo y conservar la vida, y todo ello impregnado de un gran utilitarismo, tal y como dijo en un discurso de 1807 en el Real Instituto Militar Pestalozziano:

El grande obgeto de la Gimnástica es el desarrollo de todo el poder que tiene á su disposicion el hombre, para que haga el mayor y mas útil uso posible de sus facultades, ya sea en favor suyo ó en el de sus semejantes...[los hombres] Tienen dos brazos y dos manos iguales...¿Quantas veces podremos hallarnos

en el caso de servirnos de uno de esos miembros descuidados, y de deber á su agilidad ó á su fortaleza la conservacion de nuestra vida? (en *Noticia de las providencias...*, 1807, p.106)

Estos dos autores, claros exponentes del pensamiento ilustrado, entendían la gimnástica en un sentido amplio y clásico, en el que incluían también juegos y diversos tipos de ejercicios físicos⁴³. No obstante, fue Jovellanos quien englobó estas actividades, y otras muchas, bajo el nombre moderno de educación física, relacionándola también con la salud y el fortalecimiento físico, tal y como hemos visto en el capítulo anterior.

En este sentido, también deberíamos señalar el carácter utilitario de la salud y las actividades físicas, que posteriormente reaparecerá en la España de mitad del siglo XIX, fundamentalmente por influencia de la obra de Spencer, De la educación intelectual, moral y física. Esta obra era conocida en España a finales del siglo XIX, en especial por los modernos pedagogos de la Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.) que, según Martínez Navarro (1983), fue decisiva en el pensamiento que sobre la educación física desarrolló la Institución.

La obra de Spencer estaba cargada de un cierto utilitarismo social darwinista, ya que la supervivencia en las sociedades industriales iba a depender de los que fueran más fuertes y capaces o, si se prefiere, de los que tuvieran esa posibilidad, es decir, las clases dominantes y las élites. Como señalan Hayes, Baldwin y Cole (1968), el principio darwinista de la

⁴³ La obra clásica de mayor repercusión en Occidente fue la de Gerónimo Mercurial, citada por Hervás y Panduro y probablemente conocida por Amorós. Se hicieron ocho ediciones del original en latín, siendo la última de ellas de 1937 (Piernavieja, 1969-70). La traducción castellana de 1845 es la primera que se hizo a una lengua vulgar con el título *Arte jimnastico-medico*. Esta obra divide la gimnástica en médica, militar y atlética o viciosa. Para Mercurial la verdadera gimnasia es la médica, puesto que es la que se preocupa de la salud, dividiéndola en saltatoria y paléstrica; la primera comprende la cubística o de los ejercicios acrobáticos, la esferística o de los juegos de pelota y la orquéstica o del baile y otros movimientos; a la segunda se le conoce también por luctatoria y comprende las luchas (en Mercurial, 1969-70).

supervivencia de los más capaces servirá para justificar que los burgueses son las personas que realmente tienen éxito en la vida y que la burguesía es la clase superior o que ciertos países son superiores a otros.

La polémica entrada del darwinismo en España, muy contestada por la Iglesia, tuvo un importante arraigo entre médicos, naturalistas y otros positivistas sociales en el último cuarto del siglo XIX y principios del XX. Tampoco debemos olvidar la labor desarrollada por instituciones y sociedades científicas o educativas, entre ellas la I.L.E., que nombró a Darwin profesor honorario⁴⁴. El Boletín de la Institución apoyaba las obras de Darwin y Spencer, especialmente por medio de artículos en los que se les citaba como una autoridad. A Darwin se le nombró profesor honorario cuando, por entonces, este autor era considerado como un sacrílego por la Iglesia (Rodríguez de Lecea, 1985). Pero veamos el modo en que Spencer justifica la importancia de la salud y las actividades físicas:

Como observa un escritor intencionado, la primera condicion de éxito en la vida es la de "ser un buen animal," y la primera condicion de prosperidad de una nacion, la de componerse de "buenos animales." No sólo sucede con frecuencia que el desenlace de una guerra dependa del vigor y de la resistencia de los soldados, sino que tambien en las luchas de la industria se halla determinado hasta cierto punto por el vigor físico del productor...La competencia en la vida moderna es tan activa, que hay pocos que puedan soportar, sin quebranto de la salud, la aplicación que exige. (Spencer, 1880, p.188, la cursiva en el original)

⁴⁴ La divulgación del evolucionismo arranca de la libertad de expresión que instauró la revolución de 1868 y debe entenderse dentro del contexto histórico y cultural de la España de la época y el grado de desarrollo moderno de nuestro país (ver Núñez, 1977; y Glick, 1982). La máxima influencia del evolucionismo en España se alcanzó, según Glick (1982), "entre los positivistas cultivadores de las ciencias sociales" (p. 26). Entre ellos se encuentran antropólogos sociales como Tubino, prehistoriadores como Sales y Ferré o sociólogos como Estasen. Núñez (1977) señala que estos teóricos, junto con otros médicos, conformaron lo que se denominó "movimiento novísimo de filosofía natural" (p. 31). El anatomista valenciano Peregrín Casanova llegó a trazar un esquema evolucionista de la historia de la ciencia, "según el cual las ideas más fuertes se imponían sobre las débiles" (en Glick, 1982, p. 19). En la difusión evolucionista también destacaron algunas sociedades científicas como la Sociedad de Anatomía y la de Histología, la Sociedad Antropológica Española, el Ateneo de Madrid, La Sociedad Española de Historia Natural y La Institución Libre de Enseñanza (ver Núñez, 1977; y Glick, 1982).

Una de las influencias de Spencer en el pensamiento que desarrolló la I.L.E. con respecto a la educación física, se encuentra en el apoyo que esta Institución hizo en favor de los juegos y deportes frente a la gimnasia. Buylla (1885), en uno de sus artículos del Boletín de la I.L.E., se manifiesta contrario a la gimnasia de aparatos, la dominante durante todo el siglo y más próxima a planteamientos militares, recurriendo a la autoridad de Spencer para declararla inferior a los juegos:

Los partidarios de la gimnasia de aparatos, en vez de detenerse donde la utilidad acaba y el peligro comienza, y de seguir en este respecto los excelentes consejos de Pestalozzi, Salzmann, Guts-Muths, Vieth y Ling, cometieron el gran error de no haber mirado sino á las cosas maravillosas, á los saltos peligrosos, á los prodigios de fuerza, que desgraciadamente parecen ser el fin que los gimnasiarcas aspiran á alcanzar...Spencer, cuya competencia en estas cosas de la educacion es tan reconocida, manifiesta: "La gimnasia es inferior á los juegos como cantidad de ejercicio muscular, y tambien, y esto es lo importante, bajo el punto de vista de la cualidad...De aquí la superioridad intrínseca del juego sobre la gimnasia" (p.205 passim, la cursiva en el original)

Los juegos y deportes, junto con las actividades físicas al aire libre, también fueron las prácticas que más apoyo recibieron del movimiento higienista de finales del siglo XIX y, principalmente, de principios del XX. Los higienistas, entre los que se encontraban médicos, pedagogos, profesores de gimnástica, arquitectos, filósofos, legisladores y otros reformadores sociales, defendían el derecho de la comunidad a unas mejores condiciones de vida, debido fundamentalmente a la aglomeración urbana en las grandes ciudades. Tenían una visión muy negativa de las grandes urbes ya que, además de considerarlas insalubres, estaban llenas de vicios y peligros inmorales. A menudo, oponían la vida en las ciudades a la vida en el campo, identificando a los campesinos/as y sus hijos/as con la salud física y moral. Reclamaban la necesidad de racionalizar y hacer más digna la vida en las ciudades, de ahí que proliferaran los saneamientos públicos y las

remodelaciones urbanísticas⁴⁵.

El movimiento higienista también se justificaba desde el punto de vista de la economía política. El alemán Max von Pettenkofer, uno de los padres de la higiene pública calculó en muertes, casos de fiebre tifoidea, días de enfermedad, absentismo laboral y coste en florines, la rentabilidad del alcantarillado e infraestructura de aguas para la ciudad de Munich (en López Piñero, 1973). Dentro de este contexto, las relaciones entre las actividades físicas y la salud eran especialmente importantes a nivel social y económico, ya que se encargaban de mantener y aumentar el capital físico de los ciudadanos que, en última instancia, se convertiría en mayor productividad para el Estado⁴⁶.

Pero los principios higienistas también llegaron a la escuela y la enseñanza por ser un lugar muy concurrido y donde los niños y niñas pasaban importantes horas de su vida. Según García Fraguas (1896), la higiene de la escuela y la enseñanza se dividía en tres partes: 1) higiene del objeto de la enseñanza, cuyo fundamento radica en la economía política y que vendría a ser la organización general de la escuela; 2) higiene del sujeto, que se refiere a la conformación corporal, las actitudes o posturas, los sentidos, los hábitos, descansos y comidas, y actividades físicas; 3) higiene del material de la

⁴⁵ A finales del siglo XIX y principios del XX surgen diversos proyectos de saneamiento e higiene de las ciudades como, por ejemplo: el de García Faria de 1885, Saneamiento de las poblaciones. Condiciones higiéicas de la urbe: su mejoramiento. Disminución de la mortalidad de sus habitantes y aumento de la vida media de los mismos (en Barbero, 1993); el Proyecto de reglamento de higiene para la ciudad y término municipal de Zaragoza, elaborado por el médico y profesor de gimnástica García Fraguas (1905), durante el periodo en que fue inspector de sanidad en aquella provincia; o el Proyecto de reglamento de higiene y salubridad de la ciudad de Alicante realizado en 1913 por el doctor Gadea, alcalde de la ciudad (en Balaguer y Ballester, 1988).

⁴⁶ El capital físico es un concepto tomado de Bourdieu (1986) y consiste en tomar el cuerpo como una forma de capital que puede transformarse en capital económico, cultural y social. Para un análisis del cuerpo como capital físico puede consultarse el capítulo 6 de Shilling (1993a) y para un análisis del mismo en relación con la educación física puede consultarse a Shilling (1993b).

enseñanza, es decir, de las condiciones físicas, ventilatorias e iluminatorias de la escuela, las clases, el gimnasio, el patio y el vestuario, entre otras, así como de los libros, pizarras, láminas y castigos. Se incrementaron las inspecciones escolares y se popularizaron las colonias de vacaciones y las escuelas al aire libre que ya había iniciado la I.L.E. a finales del siglo XIX⁴⁷. Fue un periodo de gran euforia higiénica de los juegos y los deportes con los que se buscaba el equilibrio de las funciones del organismo (circulación, respiración, digestión, inervación). Como señalan Cañellas y Torán (1975), en aquella época la higiene era "considerada como el fundamento de la fuerza de las naciones" (p.35). Así, por ejemplo, el fundador del periódico *Los deportes*, N. Masferrer, en una de sus editoriales de 1900 decía:

Es preciso que sigamos difundiendo que el sport no es juego, una broma, ni ridículos caprichos de la moda que nos impelen a practicarlo, sino que es una necesidad apremiante, un principio de higiene; un algo, en fin, tan útil, tan necesario, tan indispensable al organismo humano como la alimentación sana y el sueño reparador. (en Lagardera, 1990, p.261)

Sin embargo, ese entusiasmo exhacerbado va a despertar reacciones muy diversas. Las había de total oposición como las del literato Adrià Gual, el periodista Urcola o el mismo Antonio Machado que se oponía a la gimnasia, el deporte y la educación física⁴⁸. Pero, desde el mundo de la educación y la educación física, las reacciones eran más cautelosas,

⁴⁷ En el Boletín de la I.L.E. su encuentran varios artículos sobre el tema: Cossío (1889), Barnés (1910), Dumoutet (1925), Kett (1927), Fournié (1928).

⁴⁸ Para Gual, el deporte era una fiebre de la educación que provocará la "ineducación" espiritual de las nuevas generaciones, y Urcola denunciaba la falta de control médico y los peligros de algunos deportes (Polo, 1988). Machado, en boca de Juan de Mairena; declaraba: "no hay que educar físicamente a nadie. Para crear hábitos saludables, que nos acompañen toda la vida, no hay peor camino que el de la gimnasia y de los deportes, que son ejercicios mecanizados, en cierto sentido abstractos, desintegrados tanto de la vida animal como de la ciudadana...Si lográsemos, en cambio, despertar en el niño el amor a la naturaleza...Todo deporte, en cambio, es trabajo estéril, cuando no juego estúpido. Y esto se verá claramente cuando una ola de ñoñez y de americanismo invada nuestra vieja Europa" (1971, p.96-97).

generalmente inclusivas e integradoras. Así, encontramos que Calderón (1879), pese a reconocer el valor higiénico de los juegos, aprecia alguna ventaja en la gimnasia:

Tiene, no obstante, la gimnasia una ventaja sobre el libre juego, á saber; la de que, mediante ella, es posible dirigir intencionalmente el aflujo de sangre al punto en que es necesario para corregir las deformidades del desarrollo, al paso que el juego favorece siempre la inclinación dominante. (p. 84)

Se trata de un reconocimiento a la gimnasia terapéutica o sueca, pero con el nombre de gimnasia higiénica, y cuyo exponente más claro es la retórica empleada para la creación de la Escuela Central de Profesores y Profesoras de Gimnástica⁴⁹, aunque en la práctica fue más militar y acrobática (Piernavieja, 1962; Fernández Nares, 1993). Lógicamente, la gimnasia higiénica recibió el apoyo de los higienistas, especialmente médicos y gimnastas, como García Fraguas y Sanz Romo. Para el primero de ellos, la gimnasia higiénica es el conjunto de movimientos elementales y combinados del cuerpo humano que persiguen la obtención de la salud, la belleza, el vigor y la disciplina, y emanan del equilibrio de nuestras funciones orgánicas (circulación sanguínea, respiración, digestión, nutrición e inervación). Con ella, Fraguas (1897) se refiere a la gimnasia sueca, aunque poniendo el énfasis en las funciones orgánicas en lugar de las anatómicas y musculares como realmente le correspondería por su carácter analítico. En realidad, se trata más bien de una adaptación teórica a los principios higiénicos que de una verdadera práctica higiénica.

Por su parte, Sanz Romo (1913) mantuvo una postura más crítica con los deportes y en defensa de la gimnasia, tratando de ignorantes a los que anteponían los deportes a la gimnasia. En realidad, lo que hizo Sanz fue cambiar el discurso higiénico en los deportes, ya que no trataba de resaltar los

⁴⁹ Consultar la proposición de ley que, con algunas modificaciones, daría lugar a la ley con que se creó la mencionada Escuela, así como otras proposiciones de ley que por aquella época recoge Piernavieja (1962) sobre la inclusión de la gimnasia higiénica en la segunda enseñanza y las escuelas normales.

valores higiénicos del deporte sino de regular los deportes y someterlos a los principios de la higiene, al igual que ocurría con la codificación y la reglamentación de las actividades deportivas. Para este autor, la invasión deportiva lo arrollaba todo, sustituyendo a nuestros tradicionales juegos con una rapidez vertiginosa que podía resultar peligrosa:

Se admiten los deportes y se codifican, se reglamenta todo: el traje del equipo, las reglas del juego y todo cuanto se relaciona con los matchs, para que los equipos se ajusten á la pauta preestablecida. Lo que sí se halla algo descuidado es el estudio de la higiene de tales prácticas; pero forzosamente la higiene intervendrá en estos asuntos, porque, antes que nada, el fin primordial y único que se persigue ó debe perseguirse con los deportes es un fin higiénico... (p. 9-10, la cursiva en el original)

Pero todavía podemos hablar de otros autores que fueron más lejos, nos referimos concretamente al francés Hebert (1925), creador del *método* natural de gimnasia, quien llegó a hablar de la existencia de un deporte verdadero o educativo y otro desviado o descarriado. El primero es un deporte útil, de preparación física y viril dirigido a la salud y al altruismo, mientras que el segundo está lleno de peligros físicos, morales y sociales.

A pesar de estas críticas o reacciones al deporte, en el panorama profesional de principios de siglo se observa una tendencia agrupadora de las distintas prácticas físicas bajo el paraguas conceptual del higienismo. Es decir, parecen convivir, no sin conflictos y con distintos apoyos profesionales, la gimnasia sueca, los juegos, los deportes y las actividades al aire libre. Probablemente esta tendencia favoreció la consolidación del término educación física, a principios del siglo XX, aglutinando a las distintas prácticas que hemos comentado.

2.2.3. La regeneración física y la mejora de la raza

Con el nombre de regeneración física, muy ligado a la salud, se identificaron muchas de las preocupaciones de nuestra profesión,

especialmente a finales del siglo XIX y principios del XX⁵⁰. Frente a la degeneración de la raza humana, fruto de las condiciones de vida originadas a partir de la revolución industrial, se reivindica la regeneración física. Como nos recuerda Barbero (1993), la degeneración de la raza fue un tema preocupante en todos los países de Europa y en torno a él se aglutinan

múltiples temores relativos al hacinamiento urbano con su escasez de aire, espacio, luz e infraestructura en general, al modo de vida sedentario y al exceso de trabajo o surmenage intelectual escolar, y, como telón de fondo, el pauperismo y los grandes estragos que enfermedades como la tuberculosis provocaban especialmente entre los niños. (p. 14)⁵¹

En el ámbito español la regeneración física debe entenderse dentro del contexto del regeneracionismo, movimiento de opinión, de actitudes o ideológico, según distintos historiadores, característico de finales del siglo XIX y principios del XX. Este movimiento surgió como consecuencia de la profunda crisis que atenazó las estructuras e instituciones del país, especialmente después del desastre colonial de 1898. Como regeneracionistas aparecen Giner de los Ríos, el general Polavieja e incluso el mismo Alfonso XIII, y habría que decir que no son la misma cosa (Palacios, 1990). Podría hablarse de dos regeneracionismos, uno conservador y otro liberal; pero tenían en común la creencia en las posibilidades de reforma del país, por lo tanto podría decirse que era un movimiento positivo, que basculaba entre la derecha y las posiciones de centro y que influyó, más tarde, en la izquierda

⁵⁰ El higienista García Fraguas dio el nombre de "regeneración física" a la colección de muchos de sus escritos sobre gimnasia, actividades físicas y salud a finales del siglo XIX. Según reza en una contraportada de su obra Estudios de física terapéutica. El medicamento ejercicio corporal, aparece en una lista de sus trabajos, "La Regeneración Física, revista Ibero-Americana de Antropología, Higiene, Pedagogía y Medicina, (fundada y publicada en Madrid y dirigida los años 1895-96 y 97)" (García Fraguas, 1901).

⁵¹ Sobre la degeneración de la raza podemos citar escrito como el del francés Morel de 1857, Tratado sobre la degeneración física, intelectual y moral de la raza humana, o del inglés Percy Dunn de 1894, ¿Está nuestra raza degenerando?. Como apunte a los estragos que la enfermedad producía en la infancia, Tolosa Latour señalaba que en 1915 murieron en España 185.000 niños, 825 por cada 100.000 (en Barbero, 1993).

socialista. Pero en cualquier caso, se trata de un movimiento de minorías, especialmente de la burguesía y los intelectuales, con inclusión de algunos políticos, militares y clérigos, ya que la sociedad en su conjunto tenía mucho de tradicional (Gallego, 1985).

En el regeneracionismo puede distinguirse, según Palacios (1990), un doble sentido de reacción a la crisis nacional: una reacción conservadora y casticista que trataba de españolizar Europa, y otra liberal que trataba de europeizar España. En ambos sentidos, y en relación con la regeneración física, había mucho de mejora de la raza, patriotismo y esfuerzo civilizador, aunque entendido de forma distinta. En el mundo de la pedagogía regeneracionista pueden verse reflejados estas dos visiones regeneracionismo. Por una parte, los más conservadores apoyaron la creación de los Batallones Escolares, cuando había sido criticado por Cossío a finales del XIX (ver el epígrafe 2.2.1.) y, por otra, los liberales veían en la actividad física y el deporte un elemento europeizador como refleja Buylla (1885) en esta cita:

...enfrente de la decadencia, sin cesar creciente, que por desgracia aqueja á nuestra raza, la viril robustez, la aptitud para todo tipo de trabajos, la disposicion para todo linaje de empresas, que se observa, principalmente, en los anglo-sajones del antiguo y del nuevo continente y en los germanos, fruto indudable de un mejor conocimiento del hombre, que les conduce a no olvidar lo físico... (p. 202)

La regeneración física o la vigorización de la raza debieron ser expresiones muy utilizadas por los profesionales de la educación física y otros defensores de las actividades físicas y deportivas, especialmente después de la obra de Darwin sobre la selección natural de las especies y la influencia que ejercieron los darwinistas sociales, como Spencer, en los ambientes de nuestra incipiente profesión⁵². Además, debido al clima de crisis nacional

⁵² La palabra "regeneración" fue muy utilizada después del desastre colonial de 1898, tal y como lo recogía la revista *Blanco y Negro* en noviembre de ese año: "Ahora se habla mucho de regeneración y mientras que para los espíritus escépticos es ésta sólo palabreja de moda o

que se vivía, era fácil ver en la regeneración física una forma de salvación. Así se manifiesta Labra (1896) al alabar la actitud de los escritores que, dándose cuenta de la importancia de la regeneración, "consagra[n] su tiempo y su trabajo á poner en evidencia la importancia creciente de los medios de vigorización de nuestra raza" (p.6); o el mismo J. Costa que recurría en sus discursos a la fuerza y el vigor para salir de la crisis desatada por la pérdida colonial del 98 (en Polo, 1988).

Sin embargo, todo este discurso regeneracionista no pareció calar tan hondo como para resultar definitivo en el proceso de profesionalización de la educación física, ya que el gobierno cerró la Escuela Central de Gimnástica y con ella la posibilidad de formar a los miembros de la profesión. Según Polo (1988), la situación en nuestro país era tan penosa que la "política de mejora de la raza exigía fuertes desembolsos económicos que el Estado español no estaba dispuesto a hacer" (p. 60). Pensemos que todo ello, además del mantenimiento de la Escuela de Gimnástica, implicaba reformas urbanísticas en las escuelas y las ciudades para mejorar sus condiciones higiénicas y crear campos de juego y parques.

Por otra parte, la mejora de la raza, que suele tomar aires nacionalistas, va a ser de especial relevancia para la mujer, ya que será la justificación fundamental con la que se promocionará la actividad física y el deporte para este sector de la población. En este sentido, la mujer juega un papel fundamental como madre, es decir, como engendradora de nuevas vidas e indispensable para la mejora de la raza. Así lo expresa Sela en el discurso de inauguración de la Escuela de Comercio para Señoras de Valencia:

¿No es desconsolador que las niñas abandonen el cuidado de su cuerpo hasta el punto de no poder luego servirse de él cuando lo necesitan en momentos supremos de la vida? "Si las madres arruinan ó debilitan á sus hijas en sus

altisonante estribillo, para los que guardan un adarme de confianza en el porvenir de España es síntesis suprema de generosos y patrióticos deseos" (en Polo, 1988, p. 52).

primeros años, - preguntaba con profundo sentido Fénelon⁵³, - ¿qué sucederá despues á todo el género humano, que se ha de conservar por la sucesion de estas personas?" (Sela, 1888, p.299)

En gran medida, el discurso que se mantiene a finales del siglo XIX en relación con la educación física de la mujer y su papel en la regeneración de la raza sigue asociándose al cuidado corporal y a la esfera doméstica y privada, tal y como ocurriera a finales del siglo XVIII (ver Bolufer, 1993). Pero, también, empiezan a proponerse juegos y deportes para las mujeres que indican una cierta apertura de la mujer a la esfera pública. Pensemos que, en determinados ambientes progresistas de la época, la defensa de las actividades físicas y la regeneración de la raza estaba envuelta en tintes emancipadores y de igualdad, tal y como manifestaba J. Sama en una memoria presentada al Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano, organizado por la I.L.E. en 1892:

...dejemos correr por todas las arterias sociales el deletéreo principio de que la mujer es, ni inferior ni dañosa para el hombre. Si no lo hacemos así, no esperemos que nadie se preocupe de los problemas que á la educación femenina respectan, ni menos de los que á su regeneración física se refieren. (Sama, 1892, p.374)⁵⁴

Sin embargo, el mensaje regenerador ligado a la práctica de las actividades físicas de las mujeres no se alejaba de los beneficios físicos y

⁵³ Este escritor y prelado francés escribió varias obras sobre educación entre finales del siglo XVII y principios del XVIII. Sela lo referencia en relación con una obra suya titulada *De la educacion de las jóvenes*, que fue traducida al español en 1804. Fénelon, junto a Rousseau y Spencer son los autores más citados por Sela.

⁵⁴ Por lo que respecta a la educación física Sama estaba muy influido por el trabajo de fisiólogo italiano Mosso (1892) quien consideraba que "las diferencias biológicas y psicológicas entre el hombre y la mujer...no dependen, á mi parecer, de la constitución primordial de la mujer: son el resultado del ambiente artificial, que la vida de la sociedad ha creado á su alrededor. Para juzgar a la mujer debemos estudiarla fuera de las condiciones especiales en que el hombre, que la ha esclavizado, la educa para sí; debemos considerar á la mujer enteramente libre en la naturaleza, donde representa una forma específica de la cadena zoológica". (p.246)

morales que poseía para su principal función, la de ser madres. Es por ello que eran actividades dirigidas primordialmente a las vísceras y a las grandes funciones del organismo, muy acorde con los principios higiénicos del juego y el deporte. Esto no quiere decir que se despreciara la gimnasia, ya que se hace hincapié en las posturas de las niñas, más propensas que los niños, según el profesor Alcántara de la Escuela de Gimnástica, a las deformidades vertebrales (Pajarón, 1987). Además, su influencia a nivel muscular era importante, sobre todo en los músculos de la respiración y el abdomen porque, como decía el fisiólogo Mosso (1892), "Tienen las mujeres momentos terribles en su vida en que la debilidad en la contracción de estos músculos prolonga el trabajo de una madre y algunas veces la mata" (p. 244). Pero no debía tratarse de la gimnasia alemana, de fuerza y acrobacia, sino de la sueca o de otro tipo que tuviera movimientos cadenciosos, lentos y que dieran lugar a posturas artísticas. En cualquier caso, el doctor Mosso veía que para sacar la educación física de la mujer del abandono en que se encontraba, debía hacerse "una propaganda en favor de los juegos" (p.246) y deportes como el lawn tennis, a los que Sama (1892) añade las excursiones y las colonias. Sin embargo, estas propuestas tardaron en asumirse por las mujeres españolas que seguían confinadas al ámbito doméstico.

Hasta bien entrado el primer cuarto del siglo XX no empieza a haber una cierta práctica de actividades físicas en las mujeres de este país. Dentro de la aristocracia existía una cierta tradición femenina en la equitación, pero la práctica aumenta por su incorporación a los clubes deportivos de las grandes ciudades (García Bonafé, 1992). Además, todo ello estaba favorecido por la reciente inclusión de las mujeres en las Olimpiadas (en tenis y golf), en la aparición de entidades culturales que también organizaban actividades como gimnasia, danza o excursiones, y en el acceso de la mujer a la Universidad y la ampliación del voto a este sector de la población.

Aún así, la gimnasia y el deporte seguían siendo feudo masculino, apoyado por la atmósfera de regeneración y vigorización que ya se respiraba durante el último cuarto del siglo XIX. De esta manera, se entiende que Manuel Becerra defendiera en 1881 que la gimnástica pretendía eliminar la

A. 12 (40)

tendencia civilizadora al afeminamiento (en Piernavieja, 1962), que Giner de los Ríos (1884) considerara los juegos y deportes una cosa de hombres libres con los que buscar caracteres varoniles, o que Cossío (1888) viera en las actividades físicas la forma de hacer niños fuertes, sanos y vigorosos para destruir la afeminación y la timidez. Por ello, se veían muchas actividades, especialmente el deporte, como actividades masculinizantes para las mujeres, tal y como se reflejaba en algunas revistas, como la de Aire Libre, donde se lee:

Existen agrupaciones deportivas donde grupos de muchachas, llevadas por el prurito de imitar al hombre, cultivan el deporte...Nunca se combatirá bastante a tales instituciones, en las que se consiente a la mujer la práctica de ejercicios que no corresponden a su condición orgánica. Tales métodos, pueden acarrear la pérdida de la salud si el organismo no está preparado para soportarlos y, si lo está, la creación del tipo marimacho, y no sabemos cual de los dos extremos es más lamentable. (en García Bonafé, 1992, p.11, negrilla en el original)

La idea del marimachismo deportivo fue importante incluso en la creación de clubes deportivos femeninos, como el *Club Fement d'Esports* de Barcelona en 1928, donde se trataba de modernizar a las jóvenes, alejándolas del marimachismo, y llegando a formar "madres saludables" (García Bonafé, 1992).

A pesar del carácter de "hombría" con el que se asociaba al deporte, y que dificultó su extensión a las mujeres de la burguesía y las clases medias, éste era un signo claro de modernidad europeísta propio del regeneracionismo. Como se recogía en 1924, en la revista Aire Libre,

No sabemos si el deporte tendrá tanta fuerza regeneradora, pero creemos que vale la pena de ponerlo a prueba, porque con nuestros floridos casticismos, con nuestro toro y con nuestra pandereta y nuestras "jonduras" no nos ha ido tan bien que podamos despreciar el examen de nuevos procedimientos educadores. (en Polo, 1988, p.52)

Sin embargo, al igual que ocurrió con el regeneracionismo político, la regeneración física no alcanzó grandes éxitos en la sociedad española hasta

que las actividades físicas y el deporte, junto con una buena alimentación y cuidados higiénicos, no formaron parte de las prácticas de las clases populares. Larra había dicho en 1836, en uno de sus escritos de *El Español*, que: "Toda dificultad para llevar adelante la regeneración del país consiste en interesar en ella a las masas populares" (en Polo, 1988, p. 53). Pero, en realidad, no era sólo una cuestión de interesar a las masas, sino también de las condiciones materiales y culturales que les posibilitara llegar a interesarse, ya que la mayor parte de la población, a excepción de las clases privilegiadas y medias, era analfabeta y estaba preocupada por subsistir.

2.2.4. La actividad física y el desarrollo moral

Las vinculaciones entre las prácticas físicas y la moral existen en muchas obras de los ilustrados españoles, especialmente las relacionadas con la educación y la medicina. En todo ello se ve una cierta influencia del *Emilio* de Rousseau que se extenderá en estos ambientes hasta el siglo XX.

Tal y como aparece en muchos manuales de medicina doméstica del siglo XVIII, el fortalecimiento físico y moral iban a menudo unidos porque, como decía Tissot en 1769, había una "dependencia recíproca... entre la ciencia de las costumbres y de la salud" (en Bolufer, 1993, p.9). Esta moralidad se observa en algunas obras de Hervás y Panduro y de Jovellanos. El primero de estos autores lo presenta en su libro, El hombre físico o anatomía humana físico-filosófica, de la forma siguiente:

De aquí resulta que los de vida ociosa se entorpecen, engordan, gozan de poca salud en el cuerpo, y de ménos sosiego en el ánimo; y los de vida laboriosa suelen ser flacos, ágiles y de buen humor. (p.330)

En Jovellanos queda claramente reflejada en la Memoria sobre la policía de los espectáculos y diversiones públicas, así como en la filosofía educativa que impregna el Real Instituto Asturiano o el Plan de educación de la nobleza, de los que ya hemos hablado. En relación a este último, recordemos la importancia que concede Adellac (1915) al desarrollo de la fuerza y el carácter, tal y como ocurrió en las escuelas públicas inglesas más tarde.

新文1.54次张

En el primer reglamento que tuvo el Real Instituto Militar Pestalozziano también se relaciona la gimnástica con el desarrollo moral, ya que su realización era considerada como un antídoto moral contra la ociosidad. Tal y como señala Park (1978), del conjunto del artículo 33 se desprende la idea de que deben desarrollarse las facultades físicas y morales al mismo tiempo.

44 × 42

Sin embargo, la gran vinculación de las actividades físicas a la moral se produce a partir de la obra de Spencer, De la educación intelectual, moral y física, en la que se habla de la existencia de una moralidad física, ligada a la conservación de la salud:

Tal vez...llegue el tiempo en que se cuide debidamente del cuerpo y del espíritu, como la difusion de la creencia de que la conservacion de la salud es un deber. Pocas personas parecen tener conciencia de que existe lo que pudiéramos llamar moralidad física. Los hombres demuestran, tanto por sus acciones como por sus palabras, que se creen en libertad de tratar su cuerpo como les plazca. Los males que se acarrean por desobediencia á los preceptos de la naturaleza, los consideran como aflicciones que envia el cielo y no como efectos de una conducta más ó ménos viciosa...La verdad es que todas las infracciones de las leyes de la higiene son pecados físicos. (p.243)

Monlau (1871), en su manual de higiene pública, escribía que la gimnasia "es la moral del cuerpo" (p. 354) y que los espectáculos y diversiones "son siempre un indicio infalible de la educación moral de los pueblos" (p. 360). Por entonces, empezó a extenderse por nuestro país la idea de que los ejercicios corporales, además de desarrollar el organismo físico, podían cambiar las cualidades morales. Así lo expresaba el entonces Ministro de Fomento, Albareda, en una de sus intervenciones parlamentarias de 1881 a propósito de la gimnasia:

...los ejercicios del cuerpo no sólo desarrollan el organismo físico, sino que modifican las condiciones del espíritu. El hombre fuerte, el hombre acostumbrado a los peligros, varía en sus cualidades morales, y cuando tiene que luchar con los peligros morales, cuando tiene que poner su espíritu a prueba en las luchas de la vida moral, esa costumbre de haber arrostrado los peligros en el desenvolvimiento de la vida le dan cualidades morales para ejecutar acciones que quizás no hubiera ejecutado si no hubiera estado

acostumbrado a no pasar ninguna clase de peligros y trabajos [corporales]. (en Piernavieja, 1962, p.54)

Además, en algún caso, llegó a plantearse como verdadera la proposición siguiente:

...la intensidad de pensamiento, la finura de la sensibilidad y la decision de la voluntad están en razon directa del vigor muscular. (Buylla, 1885, p.205)

Estas ideas, en conexión con la divulgación realizada por higienistas, pedagogos, regeneracionistas y escritores y periodistas, fueron asentándose en nuestro país hasta el punto de importar todo el ideal inglés existente sobre los juegos y deportes. Como resaltaba Adellac (1915), los juegos y deportes suponían: "perseverancia, tenacidad, voluntad, y el yunque donde se endurece [el individuo], lo proporciona el juego, la educación física, que crea hábitos por contacto entre compañeros ya formados en ideas de lealtad, franqueza, independencia y subordinación" (p.65). Es decir, estas actividades se convirtieron en las prácticas ideales para transmitir los valores propios de una clase en crecimiento, la burguesía⁵⁵.

Ya hemos visto que estas actividades, y los valores que se le asociaban, alcanzaron a la profesión de la educación física, representada fundamentalmente por gimnastas y profesores de gimnasia. No obstante, se introdujeron primero en los ámbitos más progresistas del momento y más

⁵⁵ En relación con el valor moral de los juegos y deportes, puede consultarse el trabajo de Curtis (1918) en el artículo del Boletín de la I.L.E., El juego y la formación de los hábitos y del carácter, correspondiente al capítulo cuatro de su libro Education through play (Macmillan, New York, 1915). En este artículo se hace la diferencia entre juego y ociosidad porque suele considerárselos sinónimos; se habla del niño como agente libre en el juego y de la dirección del mismo por el adulto responsable que lo haga moralmente adecuado; de la importancia de la imitación de conductas en el juego de los niños; del papel del juego en el desarrollo de la voluntad ("la flojera de los músculos suele ir acompañada de debilidad de la voluntad"); de la honradez y la justicia en el juego; del juego como la democracia más perfecta, incluso mejor que la escuela que es una monarquía absoluta; de la obediencia de la ley y la amistad en el juego; y otros aspectos.

acordes con el liberalismo, tales como la I.L.E., y posteriormente fueron poco a poco aceptándose por los sectores más conservadores de la profesión, muy ligados a la gimnasia acrobática de corte más militar. Ya en 1886, en el Congreso de Profesores de Gimnasia celebrado en Zurich, se ensalzan los beneficios que los juegos organizados y dirigidos (deportes) poseen para con la formación del carácter y la salud de los jóvenes, además de reivindicar más horas para la gimnasia en la escuela (Anónimo, 1886). Sin embargo, la realidad fue bastante más lenta, sobre todo en el contexto profesional español, donde la gimnasia predominó hasta entrados los años sesenta del siglo XX, aunque con el nombre de educación física y no de gimnasia.

2.2.5. La educación física como problema pedagógico

El término de la educación física nace en el siglo XVIII, "siglo que vio nacer el entusiasmo por los problemas de educación" (Turin, 1967, p. 10). Desde entonces se ha concebido como un problema pedagógico que continuó incluso bajo el término de gimnástica ya que, como hemos visto en el capítulo primero, llegaron a considerarse sinónimos. Recordemos que las reformas educativas de los ilustrados hacían referencia al desarrollo intelectual, moral y físico, y que empiezan a darse los primeros ensayos a principios del siglo XIX con el Real Instituto Militar Pestalozziano.

Pero no será hasta después de 1868, y durante el regeneracionismo, que la educación física en las escuelas empiece a tomarse como una necesidad. Tal y como expresaba Giner de los Ríos (1888), se trataba de identificar "la parte que en la educación física puede tomar la escuela" (p.157) y dejar las partes familiar, municipal y estatal, es decir, lo que correspondería a la vida privada y a la promoción pública de la higiene y las actividades físicas de los ciudadanos, todo lo que excediera a lo que podía hacerse en las escuelas.

2.2.5.1. Los inicios de la educación física escolar: utilitarismo, regeneracionismo e influencia militar

Una de las justificaciones más importantes de la inclusión de la

educación física en la escuela fue el excesivo intelectualismo y la compensación que iba a significar la actividad física para superar esa sobrecarga intelectual (surmenage en francés, overpressure en inglés y Ueberbürdung en alemán) a que se sometía a los estudiantes del siglo XIX, especialmente en los países más avanzados de Europa, como consecuencia del proceso de civilización. Así se manifestaba Sela (1888), con evidente influencia del pensamiento de Spencer sobre el tema;

El movimiento iniciado en favor del desarrollo corporal, nacido como protesta contra el intelectualismo que ha venido á ser en los tiempos presentes el alma principal de la lucha por la existencia, crece en importancia y en poder, á medida que se afirma y se extiende el concepto orgánico de la educacion y se reconoce que sólo merece el nombre de tal la que procura el desenvolvimiento armónico de todas las facultades del hombre, así físicas como intelectuales, afectivas y morales. (p. 282)

Sin embargo, el mismo Sela dice, un poco más adelante en este artículo, que en realidad en nuestro país debería hablarse de malmenage porque no hay un exceso de trabajo o estudio académico, sino un "mal régimen de trabajo, y hábitos sedentarios, e imperfecciones del local, mobiliario y material de enseñanza" (p. 298). Esta opinión también es apoyada por San Martín (1893), quien ve "un estado subhigiénico" (p. 300) en nuestra educación en lugar del sobreestudio que padecen las naciones más avanzadas de Europa.

Todo esto debe entenderse dentro del higienismo de la época, tal como hemos visto más arriba, así como del papel regenerador que se le confería a la educación y a la pedagogía. Éstas podían servir para solucionar muchos de los problemas nacionales, tal y como corresponde al *utilitarismo* educativo español que arranca desde la Ilustración. Como escribe Polo (1988), tratando de retratar aquella época,

España está "vieja" hay que modernizarla e integrarla en Europa. Pues bien, una de las vías de modernización del país es la pedagógica que pretende la mejora de los individuos, entre otras cosas, mediante la práctica del ejercicio físico. (p. 50)

Cossío (1888) veía que, en "materia de educación, se debe pensar en regenerar, en difundir en el país un espíritu nuevo y en transformar los hábitos nacionales" (p. 146); y Joaquín Costa consideraba que el "problema de la regeneración de España es pedagógico tanto o más que económico o financiero, y requiere una transformación profunda de la educación nacional en todos sus grados" (Costa, 1916, p.228).

Sin embargo, algunos testimonios indican ciertas dudas respecto al papel regenerador de la educación, tal y como demuestra la incredulidad de Unamuno que, en 1899, dice que todos esos esfuerzos ya debían haber dado sus frutos:

¿Estamos acaso nosotros, los españoles, persuadidos, persuadidos de corazón y no solo convencidos intelectualmente, de la importancia de la enseñanza pública? No, no lo estamos..., no creemos en ella. Y esta es la raíz de la postración que entre nosotros sufre... Es un tópico, un lugar común de nuestra retórica, más o menos regeneradora. (en Turin, 1967, p. 7)

Estas dudas parecen confirmarse definitivamente después del fracaso del último intento regeneracionista a través de la educación y que representa la Liga para la Educación Política Española (sección del Partido Reformista) que hereda el pedagogismo de la I.L.E.. Este motivo es, según Rodríguez de Lecea (1985), el que inclina a algunos de sus miembros a la renovación de las estructuras de poder y a entrar en el Partido Socialista Obrero Español que incluía en su programa político la educación del pueblo. El regeneracionismo reformista se convirtió, entonces, en revolucionario y se extendió a las masas populares, disponiendo de la oportunidad de producir el verdadero cambio en España, puesto que el problema del país seguía siendo, en gran parte, un problema de educación. La escuela debía jugar un papel importante en ese cambio revolucionario, tal y como lo expresaba Llopis poco tiempo después de proclamarse la Segunda República:

Para mí no hay revolución simplemente porque se lleve a cabo un cambio de régimen político... Para mí, el ciclo revolucionario no termina hasta que la revolución no se haga en las conciencias. Y es esa la labor que tiene que hacer la escuela. (en Molero, 1988, p. 446)

Si nos centramos en la educación física, el regeneracionismo dio un fuerte impulso a la educación física de nuestro país. De los olvidos y sucesivas inclusiones y supresiones que sufrió esta materia (generalmente con el nombre de gimnástica) a lo largo del siglo XIX, Martínez Navarro (1983) destaca la intensa actividad legislativa a finales de siglo, generalmente vinculada favorablemente a los gobiernos liberales y más progresistas de la Restauración.

Hasta ese momento, la actividad legislativa se reducía a una Real Orden de 1847, donde se incluía por primera vez la enseñanza de la gimnástica en los estudios de bachillerato, eliminando esta enseñanza dos años después, y a un Real Decreto de 1873 donde la gimnástica se volvía a incluir en la segunda enseñanza, pero con carácter voluntario, y siendo de nuevo anulada a los tres meses (ver Fernández Nares, 1993).

Sin embargo, en la última década del siglo XIX, se observa un cierto interés por convertir la gimnástica en asignatura obligatoria en secundaria y crear un cuerpo de profesores de esta asignatura. Una Real Orden firmada por Segismundo Moret en 1893 declaraba obligatoria la gimnástica en el primer curso del bachillerato y establecía los cauces para la provisión de plazas de sus profesionales. Con esta Orden se pretendía cumplir el compromiso que el gobierno contrajo con los profesores y profesoras de la desaparecida Escuela Central de Gimnástica, aunque con el tratamiento de profesores especiales, calificativo que, según Fernández Nares (1993), marcaría a la profesión hasta el último tercio del siglo XX. Además, esta Orden abría la posibilidad a que accedieran otras personas sin formación si las necesidades lo requerían.

El Real Decreto de Gamazo de 1898 declaraba obligatoria la gimnástica para los cursos de primero y tercero del bachillerato, aunque en la remodelación del Plan de estudios del año siguiente pasó a ser voluntaria (Fernández Nares, 1993). Pero el Real Decreto de 1990, de García Alix, volvió a declarar obligatoria esta asignatura para los seis años del bachillerato. Martínez Navarro (1983) lo considera un decreto decisivo para la inclusión de

Francisco Sept

la educación física en el sistema educativo español, ya que a partir de entonces estará presente en los planes de estudios secundarios.

Respecto a la primera enseñanza no hubo más que algunas proposiciones de ley que se quedaron en el tintero. Sin embargo, el Real Decreto de 13 de agosto de 1882 que establecía como obligatoria la gimnasia de sala en las Escuelas Normales parece que tuvo una gran repercusión en la introducción de la gimnasia en las escuelas de primaria. A juzgar por los comentarios de Ricardo Rubio (1896), entonces secretario del Museo Pedagógico Nacional, este tipo de gimnasia fue la solución "más barata" a la inclusión de esta materia en las escuelas (p. 71). Pensemos que la gimnasia acrobática y de corte militar era la dominante en aquella época, pero tenía el inconveniente de que necesitaba fuertes inversiones para instalaciones, de ahí que se adoptaran los batallones escolares como solución. Pero el fuerte higienismo, que consideraba peligrosa y poco adecuada la enseñanza de la gimnasia de aparatos, junto con el carácter antipedagógico de los Batallones, aconsejaban incluir un tipo más accesible de gimnasia en las escuelas, la gimnasia de sala. Según Rubio, esta gimnasia

se hacía en la misma clase, sin aparatos, con movimientos más ó menos enérgicos del tronco y de las extremidades, flexiones, saltos, etc., todo rítmico, ordenado, igual para todos, y que no sólo constituía una nueva lección aburrida y fatigosa, sino que, y esto es lo más grave, llegó á ser una causa de aumento de los mismos peligros que se trataba de salvar. (Rubio, 1896, p. 71)

Estos ejercicios de sala, que según Fernández Nares (1993) derivan de la gimnasia alemana de Jahn, serán muy similares a los ejercicios de orden y los elementales de la gimnasia sueca que tanto apoyo recibieron por los higienistas de finales del siglo pasado. Estos tipos de gimnasia acabaron imponiéndose en forma de tablas, organizadas a base de formaciones militares y con un fuerte énfasis en la disciplina. Este tipo de metodología repetitiva, precisa y rítmica en la ejecución no debía ser muy distinta de la empleada en las escuelas en otras materias y que se correspondía con el canto de las tablas de multiplicar, las recitaciones poéticas o las lecturas en voz alta que, dicho sea de paso, también contribuían a enfatizar la importancia de la obediencia

y la conformidad en la educación.

2.2.5.2. Aires renovadores en la educación física escolar

La educación física debió introducirse en las escuelas públicas en condiciones físicas, materiales y personales mucho peores de lo que sus defensores reclamaban. Así se manifestaba Sela (1888) en uno de sus artículos del Boletín de la I.L.E.:

Por de pronto, no creo que en ninguna de ellas (en las [escuelas] públicas, se entiende, adonde concurren las clases que son el nervio de la sociedad) exista el juego corporal organizado, ni se haya ensayado nunca la gimnasia; ni ¿cómo podria ser, hallándose instaladas en tan deplorables locales? (p. 298)

Ya hemos aludido a la situación de crisis estructural y económica de la España de finales del siglo XIX y principios del XX⁵⁶, aunque esta situación no debió ser muy distinta de la de otros países europeos a juzgar por algunas voces críticas como la de Elslander (1910). En el capítulo quinto de su obra *La educación desde el punto de vista sociológico*, dedicado a la educación moderna o educación física, Elslander hace una crítica de las condiciones higiénicas de la escuela en su conjunto, del papel del profesor en el ambiente o régimen tan estricto del aula y el patio, y de la propia clase de educación física. Sobre esta última, concebida generalmente como enseñanza de la gimnasia, el autor dice:

los niños están sometidos a una disciplina todavía más severa que de costumbre [en las aulas]...pues no mueven ningún miembro sin que se les ordene, convertidos en verdaderos autómatas. Sólo quedan los cinco minutos, los desdichados cinco minutos de juego...Durante la referida lección de gimnasia cada alumno no ejecuta por término medio tres o cuatro movimientos...En suma, no aprenden...En resumen, pues, se suprime la acción espontánea, viviente, libre, eficaz, y se intenta inútilmente reemplazarla por algo ficticio,

⁵⁶ Fernández Nares (1993) recoge algunas disposiciones legales de finales del siglo XIX donde se explicita por escrito que la inclusión de la gimnástica en las escuelas venía condicionada por "los medios y recursos" disponibles, así como las reformas educativas en general dependían de "Las limitación de los medios económicos disponibles" (p. 46 y 49).

inexistente [la gimnasia analítica]... destruye la espontaneidad del individuo, atenta a su dignidad. (p. 143 a 150, cursiva en el original)

Después de la crítica a la escuela, al profesor y a la educación física, Elslander concluye diciendo que "en esas condiciones es imposible que se atienda a la educación física. Todas las teorías resultan inútiles" (p. 155). Pero esta problemática ya se la había planteado Rubio (1896) varios años antes con esta pregunta: "¿es que no hay un buen sistema de educación física escolar?" (p. 73). Como alternativa Rubio plantea el juego al aire libre, tal y como venía siendo habitual en los círculos próximos a la I.L.E.. Éste es su planteamiento para la educación física escolar:

En primer lugar, nada de gimnasia, ni de sala, ni con aparatos. En la edad escolar la gimnasia podrá llenar cumplidamente ciertas indicaciones propiamente terapéuticas en casos excepcionales; pero estos casos corresponde determinarlos al médico, y para ellos la gimnasia sueca, en su mayor parte de carácter médico, es rica en ejercicios adecuados. Después, hay que tener en cuenta los factores que indirectamente influyen en la higiene del niño [escuela, mobiliario, material, etc.]...Y, finalmente, para la directa educación física de la infancia, el agente capital es el juego al aire libre. (p. 73)

Sin embargo, estas reformas, siguieron siendo teorías progresistas porque exigían campos de juego en las escuelas y requerían una fuerte inversión. Además, éstos eran concebidos por Giner de los Ríos no como simples jardines, huertos o patios, sino como elementos fundamentales para determinadas enseñanzas, para educar la fantasía y cubrir una necesidad higiénica y pedagógica (en Rubio, 1896). Es decir, además del espacio físico, se necesitaba una cierta conciencia pedagógica de aire renovador que sólo una minoría de maestros progresistas secundaba⁵⁷.

Este movimiento en favor de los juegos entroncó con el pensamiento psicopedagógico de Dewey y las Escuelas Nuevas que reclamaban el papel

⁵⁷ Según Turin (1967), este énfasis en los juegos y los campos de juego, sirvió para dar la voz de alarma en las ciudades por la desaparición de los espacios verdes.

educativo del juego y el deporte dentro de una pedagogía activa⁵⁸. Ésta se apoyaba en un concepto funcional de la infancia y, por lo tanto, también del juego. La enseñanza estaba centrada en el alumno/a y debía recoger los intereses del niño/a, tal y como correspondía al "paidocentrismo" de la pedagogía activa (Filloux, 1967). Es decir, se tomaba el impulso o la tendencia del niño/a al juego para introducirlo en una dinámica activa por medio de la cual aprendiera aquello que se consideraba valioso. Estas ideas empezaron a introducir una nueva perspectiva teórica en la educación física, puesto que se referían a una educación "a través" de los juegos y deportes, tal y como hemos visto en el capítulo primero. Pero el movimiento en favor de los juegos y deportes no tuvo toda la repercusión que hubiera sido de esperar, ya que en 1938 se podían "contar con los dedos de las manos las escuelas que disponían de campos de ejercicio físico para el niño" (en Contreras, 1992, p. 76).

El gobierno republicano de los primeros años mantuvo la educación física en el bachillerato, pero en el Plan de Estudios de 1934 desapareció la educación física del currículum escolar, sustituyéndola por los juegos y deportes y sin ser considerados como asignatura. No obstante, en 1933 se creó en la Universidad de Madrid, a instancias de Domingo Barnés, muy vinculado a la I.L.E., la Escuela de Educación Física, dependiente de la Facultad de Medicina y de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. También se elaboraron unas instrucciones técnico-higiénicas relativas a las construcciones escolares y, por Decreto de abril de 1935, se creó la Junta Nacional de Educación Física, encargada de organizar esta asignatura en todos los grados de la enseñanza. En la exposición de motivos se expone que el

propósito del Gobierno de que la Educación Física alcance en todos los grados de enseñanza, el más amplio desenvolvimiento posible dejando de ser

⁵⁸ En los treinta puntos que recoge Filho (1964) a modo de síntesis del marco pedagógico de las Escuela Nuevas aparece, junto al juego y el deporte, la gimnasia natural. Esta gimnasia recoge los movimientos naturales y espontáneos de la persona humana y no se refiere a la gimnasia dominante en nuestro país, es decir, la sueca de corte terapéutico y militarizada. El punto noveno dice: "La educación física se realiza por medio de la gimnasia natural, los juegos y los deportes" (Filho, 1964, p.173).

3. ...

considerada como una actividad mecánica relegada a un lugar secundario respecto de las disciplinas del espíritu...de modo que adquiera un sentido hondamente liberal y humano, tan distante del aspecto excesivamente militarista que adopta en algunos países, como de la práctica demasiado exclusiva de los deportes espectaculares, y difundir el verdadero valor educativo de los ejercicios corporales dentro de un sistema armónico de educación integral del individuo y de la raza. (Contreras, 1992, p. 78)

Estos propósitos de la Junta, así como la Escuela de Educación Física, la elaboración de instrucciones sobre construcciones escolares o la creación de un grupo parlamentario de educación física y deportes en junio de 1936, se fueron al traste con el inicio de la Guerra Civil.

2.2.5.3. La educación física escolar en el franquismo

Con la victoria del ejército nacional se implantó la dictadura del general Franco y la educación se utilizó para consolidar socialmente lo que se había ganado por las armas. Tal y como hemos visto en apartados anteriores, al depender la educación física de la Falange, nuestra profesión se convirtió en una pieza clave del régimen franquista, donde

el servicio, la disciplina y la devoción sean [eran] la base de la formación Nacional-Sindicalista, que es la doctrina del nuevo Estado. (Delegación Nacional del Frente de Juventudes, 1944, p.20)⁵⁹

Según Vázquez (1989a), esta dependencia va a propiciar que la educación física se separe del mundo de la educación general, cuando el esfuerzo republicano de creación de la Escuela de Educación Física sentaba las bases de la formación de estos profesionales muy en relación con el resto de los educadores.

⁵⁹ En este sentido se manifiesta la Ley de Educación Primaria de 1945 en su artículo 10, puesto que concibe la educación física como un "factor importante de contribución al desarrollo de hábitos y pautas de conducta de orden y disciplina sociales" (Cámara, 1984, p.252).

La era azul y la vuelta a la gimnasia

La actividad física más acorde con los nuevos ideales será la gimnasia sueca, que se realizará a base de formaciones militares y tablas compuestas por ejercicios analíticos. En realidad, se trata de la continuación de la gimnasia dominante en la Escuela Central del Ejército de Toledo, cuyos militares contribuyeron a la defensa del Alcázar durante la contienda. Esta gimnasia, de influencia sueca y llamada educativa y/o higiénica por sus defensores, formaba la parte central de la lección y se dirigía a fomentar los valores de orden, disciplina y autoridad convirtiéndose, en la mayoría de los casos, en ejercicios premilitares para los alumnos y de gracia y ritmo para las alumnas. No obstante, la obra de Agosti Gimnasia educativa, publicada en 1948, es un intento por ir más allá de la gimnasia sueca, de bases anatómicas, para adoptar nuevos planteamientos fisiológicos.

Por otra parte, el juego y el deporte tenían un carácter secundario en la época autárquica o era azul, relegándolos al principio o final de la lección. Al juego se le consideraba "el ejercicio que más se adapta al espíritu de emulación" del niño/a (Delegación Nacional del Frente de Juventudes, 1944, p.53), por lo que tenían una especial relevancia los juegos de imitación. En la Cartilla Escolar de Educación Física para 1945 se recogen juegos de imaginación por medio de cuentos o historias, pero claramente dirigidos a los valores y roles que deberán mantener los alumnos y alumnas dentro de la sociedad de aquel momento. El deporte, que desde principios de siglo se empezó a diferenciar del simple juego, se concebía como medio para desarrollar las cualidades físicas y morales que se asociaban al sexo masculino (resistencia, vigor, perseverancia, virilidad, costumbres saludables, disciplina voluntaria, camaradería, valentía, voluntad). Pero, a pesar de ello, la influencia de la gimnasia de tipo analítico llegará hasta finales del franquismo, aunque yendo a menos en los últimos años, debido especialmente al auge de los deportes.

En el análisis de contenido, realizado recientemente por Zabala (1990), sobre los textos de enseñanza primaria desde 1940 a 1985, se

desprenden algunas conclusiones relevantes para la educación física que se corresponden con lo expuesto hasta aquí. Con anterioridad a 1970 encuentra textos que señalan a las actividades lúdicas y deportivas como paliativo de la fatiga física y psíquica en la escuela y la importancia de las posturas correctas. Como hemos visto en este capítulo, las posturas estaban vinculadas a la gimnasia sueca de finales del siglo XIX al igual que durante la época franquista. Sin embargo, Zabala puntualiza que hasta 1965 las posturas poseen la doble acepción de posturas higiénicas y de buenas maneras, lo que indica la relación existente entre la higiene/salud y la moralidad de las buenas costumbres, tal y como ocurría en el siglo XVIII y XIX. Por otra parte, los textos anteriores a 1970 enfatizan la fuerza y el endurecimiento físico en los chicos y el atractivo, el recato y la fortaleza moral en las chicas.

El desarrollismo y el deporte

Durante los años sesenta y principios de los setenta, la sociedad española va a sufrir una serie de transformaciones como consecuencia del despegue económico y demográfico y el inicio del aperturismo internacional a finales de los años cincuenta. Estos cambios significaron la adopción de ciertos modelos de comportamiento europeos como la televisión o el fin de semana (Puig, 1980). También aparecieron los primeros movimientos de contestación social entre los estudiantes y los intelectuales, así como el desvanecimiento definitivo de toda ilusión "nacionalsindicalista" y la relativa aceptación de las huelgas (Amando de Miguel, 1975).

Además, en la España oficial, los grupos falangistas y católicos son progresivamente desplazados del poder político por los tecnócratas, un sector de la derecha española que adopta modelos liberales europeos y que se les asocia al Opus Dei y a la burguesía financiera. Esta situación complicó el panorama social y político creando conflictos y tensiones entre los diferentes grupos o familias del régimen. Debido a la dependencia que posee la profesión de las instituciones del régimen, los conflictos y tensiones anteriores tendrán su repercusión en la educación física. Ésta se manifestará en la Ley de Educación Física del 23 de diciembre de 1961 que tendrá dos importantes

novedades, además de establecer la obligatoriedad de su enseñanza en todos los niveles educativos. Una se refiere a la creación del *Instituto Nacional de Educación Física* (I.N.E.F.) de Madrid, que se añade a las dos Escuelas del régimen creadas en 1941, una para la formación masculina y otra para la femenina, y entre las que no estarán ausentes los conflictos. La otra novedad es la constitución de la Junta Nacional de Educación Física, destinada a coordinar y planificar la educación física en la enseñanza y servir de puente de unión entre la Secretaría General del Movimiento y el Ministerio de Educación Nacional, lo que implica un cierto acercamiento de la educación física a la educación general. Sin embargo, su repercusión real sobre la educación física pareció ser menor al de las intenciones reformadoras. Así lo señala García Ferrando (1990):

Vistas las cosas con la perspectiva que da el tiempo, se puede afirmar que la Ley de Educación Física fue más beneficiosa para el deporte que para la propia educación física. La nueva fórmula de financiación del deporte a partir de las quinielas..., permitió a las federaciones deportivas un notable impulso... Pero el intento de centralizar las diversas competencias en materia de Educación Física en la Junta Nacional correspondiente, mostró ser un completo fracaso... La ausencia de órganos ejecutivos impidio poner en marcha lo que la ley dictaba. El Ministerio de Educación continuó su postura de clara inhibición... Lo cierto es que el intento de traspasar a manos de la inspección profesional del Ministerio de Educación la inspección de la Educación Física fracasó, y ésta continuó bajo la competencia inspectora de los organismos del Movimiento. (P. 136 y 137)

No obstante, los aires aperturistas se observan en los textos y perspectivas curriculares de la época, en las que se recoge la idea de la integración española a la trayectoria educativa de otras naciones e incluso el reconocimiento de "intereses muy variados, opiniones múltiples y tendencias muy diversas" dentro de la educación física (Piñero y Orden, 1970, p.8). Esto nos muestra la coexistencia, no sin conflictos, de distintas tendencias y contenidos profesionales, algunas continuación de la etapa anterior y otras fruto del aperturismo. Entre las últimas, Delgado (1985) destaca el desarrollo de la condición física, el deporte educativo y la educación por el movimiento de corte psicomotriz, que tendrán su apogeo más adelante.

La gimnasia, que empezó en esta etapa siendo una parte fundamental y, por lo tanto, centro de la lección, acabará siendo gimnasia aplicada al deporte, generalmente en forma de tablas y posteriormente en forma de circuitos, y dirigida al desarrollo de las aptitudes físicas, conocidas en la etapa siguiente como cualidades físicas o condición física, claro ejemplo de la influencia norteamericana. Para Rafael Chaves este tipo de gimnasia

consiste en un sistema de ejercicios seleccionados por conveniente educación deportiva (general o especialista) y dirigidos a desenvolver, dentro de las posibilidades orgánicas y fisiológicas, cualidades tales como la velocidad y potencia contráctiles, resistencia a la fatiga, la flexibilidad y la elasticidad, la coordinación motora, la movilidad articular, etc. (en Martín et al., 1965, p.24).

Aunque todo ello es un signo de aperturismo, la mayoría de las orientaciones didácticas de la educación física se apoyaban en el mando gimnástico y, en general, en la disciplina y el orden de la clase o lección (ver Martín et al., 1965; Piñero y Orden, 1970). Aún así, el juego gana en importancia, especialmente en edades tempranas, aunque combinado con la gimnasia educativa analítica que mantiene un elevado estatus. Chaves (1968), uno de los más grandes defensores del juego en aquella época, refleja las problemáticas relaciones de ambas tendencias en el párrafo siguiente:

De hecho se practican [los juegos] casi con carácter exclusivo de educación física hasta la edad de doce años, sirviendo para despertar el interés del muchacho por las actividades de la citada faceta educativa. Tal finalidad no la conseguiríamos sólo con el empleo de la gimnasia educativa. Una vez logrado cautivar su atención, podremos llevar el niño a la práctica de la educación física general y ambientar la gimnasia educativa, base de ésta con la introducción de algún juego intercalado, en el momento más propicio, entre los grupos de ejercicios que componen la lección... Es medio lúdico..., y sirve por su cualidad recreativa de buen complemento -amenizador- para las lecciones de gimnasia educativa, pues evita la monotonía y rigidez en que fácilmente pueden caer. (p.10)

La mayor parte de los libros publicados en esta etapa poseen una parte dedicada a juegos que elabora o cede Chaves (p.e. Martín et al., 1965;

Junta Nacional de Educación Física, 1971; Delegación Nacional de Educación Física y Deportes, 1974). En su texto, El Juego en la Educación Física, divide los juegos en: juegos de pequeña, mediana y gran intensidad, juegos pedagógicos e imaginativos y juegos utilitarios. De entre los juegos de gran intensidad destacan aquéllos de aplicación predeportiva, poco desarrollados e influyentes en la etapa anterior. Dentro de la educación física, Chaves considera que los juegos, en líneas generales,

constituyen eslabones que conducen al muchacho (en el camino de su formación general) hacia la práctica de los deportes, motivo por el cual les podemos llamar *predeportivos*. Y no asuste esto a nadie, pues es tarea que ha de lograrse en progresión pura hasta el deporte, máxime sabiendo que deben "abonar" el camino de la juventud, a fin de llegar a poner ésta, si los aplicamos con éxito, en condiciones de servir a la Sociedad. (1968, p.10, cursiva y comillas en el original)

El juego se convertía, según esta cita, en un utensilio práctico al servicio del deporte, asignándole los mismos valores que a éste: valores morales y sociales positivos, y compensación del trabajo académico y de la aburrida gimnasia. Con el auge que fue tomando el deporte, el juego acabaría convirtiéndose, con el tiempo, en un simple subsidiario del anterior.

Por aquella época se empieza a hablar del deporte como un sistema de educación o un medio de educación social debido a la influencia del movimiento francés conocido por deporte educativo. Surgido de los círculos educativos de izquierda, este movimiento consideraba que el deporte era un producto histórico de la actividad humana que representaba la forma más elaborada de actividad motriz y poseía un gran interés social y cultural para el conjunto de la sociedad (During, 1981). Para el sociólogo J. Dumazedier, uno de los inspiradores de este movimiento, el deporte y el ocio se convertían en elementos fundamentales de educación popular, debido a la posibilidad de acercar la cultura a gran cantidad de individuos sin necesidad de pasar por la revolución proletaria (Lanfant, 1978). Además, este movimiento se adaptaba a los principios del *Plan Langevin Wallon*, que consideraba el carácter claramente educativo de una actividad cuando el alumnado la tomaba a su

cargo lo más completamente posible, es decir, cuando elegía, gestionaba y participaba en todo el proceso de organización (During, 1981).

Sin embargo, en la adaptación de este movimiento al contexto español, se perdería el carácter progresista y su connotación política, puesto que provenía de ambientes políticamente próximos al partido comunista francés. Se adoptó el nombre y parte de su retórica y se fundamentó en el carácter de universal-cultural del deporte y su supuesta potencialidad como elemento de preparación para la vida adulta, es decir, como un elemento que prepara al futuro ciudadano para jugar un determinado papel en la sociedad. Incluso llegaron a traducirse textos de destacados representantes de esta tendencia como son Listello, Merand o Gallant⁶⁰.

Por aquel entonces, años sesenta y setenta, las últimas esperanzas ideológicas del Movimiento Nacional se situaban en el valor socializante del deporte, cuyo máximo exponente eran los Juegos Escolares de la época⁶¹. Esta organización pedagógica del deporte se apoyaba en la escuela como centro de reclutamiento y promoción deportiva, aunque formando parte de las actividades extraescolares mantenidas por los profesores defensores del deporte educativo. Según Ferrer (1986), la participación era muy selectiva, se reducía fundamentalmente a centros privados y próximos al régimen y contaban con escasa participación femenina. En muchas ocasiones las actividades de entrenamiento y preparación para estos juegos fueron más importantes que las propias clases de educación física. En algunos casos, las clases se dedicaban al entrenamiento de estos juegos; era una cuestión de prestigio para sus centros. Aunque la participación no alcanzara a la mayoría

Ver por ejemplo a Listello et al. (1965) y Gallant (1970). También se publican algunos trabajos de Merand en los Boletines del Gabinete de Educación Física: <u>Pedagogía de los Juegos Deportivos Colectivos e Investigaciones de Educación Física</u>, número 18; y <u>Juegos Deportivos</u>. <u>Colectivos</u>, número 49 (ver Junta Nacional de Educación Física, 1971, p. 184).

⁶¹ Estos juegos, conocidos también como Campeonatos Nacionales Escolares se crearon a partir de la reglamentación técnica del Frente de Juventudes (622/37) en 1949.

de los centros escolares, estos juegos iniciaron la búsqueda de campeones a partir de la educación física escolar, coincidiendo con una era de esplendor deportivo mundial donde España, recién integrada internacionalmente y en pleno desarrollo, quería encontrar un lugar en el concierto deportivo de las naciones⁶².

De la misma manera que se hablaba del deporte educativo en relación con muchos de sus valores morales y sociales positivos, sin referencia a su origen ideológico, se silencian las críticas que recibe el deporte educativo después de Mayo del 68 por parte de un grupo de postmarxistas franceses agrupados bajo el nombre de *Partisans* (ver p.e. Partisans, 1978). Estas críticas se dirigen fundamentalmente a la visión deportiva del adulto que enfatiza la competitividad; a la creencia que considera el deporte como un elemento cultural que no tiene nada que ver con la política o la ideología; y al papel reproductor del deporte de determinados patrones culturales y sociales, afianzando así, sus relaciones con el poder.

2.2.5.4. Las raíces tecnológicas de la educación física escolar: la ley de 1970 y la transición democrática

Como reflejo de los nuevos vientos aperturistas y tecnocráticos, se crea la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970. La ley propició la puesta al día del pensamiento educativo internacional y proporcionó el soporte, la estructura y la legitimación para consolidar la visión tecnocrática de la educación que se había gestado en la sociedad española durante los años anteriores (Beltrán, 1991). Poco a poco fueron adoptándose los principios eficientistas nacidos, según nos recuerda Gimeno (1986), del entrenamiento industrial y militar y al amparo del progreso de la ciencia y la tecnología.

Aunque la educación física siguió dependiendo de los organismos

⁶² García Prieto (1966) recoge la siguiente cita de José Solís Ruiz: "Una España grande va ligada íntimamente al desarrollo del deporte" (nota 13; p.26).

del Movimiento Nacional y las relaciones entre la Secretaría General del Movimiento y el Ministerio de Educación fueran un fracaso, se observa un acercamiento profesional a las líneas generales que estaba tomando la educación en nuestro país. En esto también debió influir el reconocimiento que la Ley de Cultura Física y del Deporte de 1980 le confirió a los estudios de los INEFs al considerarlos de nivel superior equivalente al universitario, así como la equiparación del profesorado de educación física en los centros de Enseñanzas Medias, siempre que estuvieran en posesión de esa titulación superior.

Con el tiempo, la profesión de la educación física acabaría abrazando la enseñanza tecnológica imperante en el conjunto del sistema educativo español, puesto que se adaptaba perfectamente a la formación científica y técnica que venía impartiéndose en el I.N.E.F.. La visión tecnológica de la educación se correspondía con el desarrollo taxonómico que tomaron las acciones motrices en los años setenta, y desde diversas ciencias, y que sirvieron de fundamentación para el diseño instruccional de la educación física escolar⁶³. Además, el desarrollo del entrenamiento y la enseñanza del deporte se adaptaba perfectamente a la racionalidad técnica imperante.

De esta manera se entiende que la psicomotricidad en los primeros años de la E.G.B.⁶⁴ y el desarrollo de la condición física y las habilidades deportivas en los años finales de la E.G.B. y en las Enseñanzas Medias, se convirtieran en los contenidos fundamentales de la educación física. Para gran parte de la profesión, estos contenidos han sido y son, en muchos casos, los verdaderos contenidos de la educación física, asumidos como neutrales y ausentes de toda problematización y conciencia sociohistórica, olvidando u omitiendo otros, como los juegos y la expresión o la danza, que siempre han

⁶³ En Vázquez (1989a) puede verse una interesante revisión de las taxonomías que se han realizado, desde diversas ciencias, de las acciones motrices (p. 126-136).

⁶⁴ A partir de 1970, es decir, con posterioridad a la Ley de Reforma del sistema educativo, los textos de enseñanza primaria señalan a la psicomotricidad como la forma que toma la educación física (Zabala, 1990, p. 336).

quedado como reducto en la E.G.B.. La psicomotricidad parece desmarcarse de los otros contenidos puesto que viene a ser una reacción a la creciente deportivización de la educación física, así como al rendimiento motor asociado principalmente al desarrollo de la condición física o de las cualidades físicas básicas (fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad). Sin embargo, también es susceptible de acomodarse a los principios tecnológicos del currículum. Dentro del ámbito psicomotriz destaca el método psicocinético que viene a ser la vertiente educativa de una nueva ciencia del movimiento humano con la que se alinearía la educación física (Le Boulch, 1969, 1978). Sin embargo, su influencia es difusa y se entremezcla con otras corrientes psicomotrices de carácter terapéutico y rehabilitador a la hora de su aplicación en las escuelas.

En cualquier caso, el denominado currículum técnico, derivado de los principios eficientistas, fue conformándose y asentándose en la educación física hasta llegar prácticamente a nuestros días. Se trata de un currículum elaborado a base de objetivos operativos, preocupado por las progresiones didácticas, los pasos técnicos a seguir en la enseñanza y el rendimiento físico como resultado⁶⁵. Además es un currículum pretendidamente neutro que no entra a cuestionar sus contenidos ni los planteamientos teóricos e ideológicos que los sustentan. En la extensión y popularización de los contenidos anteriores habría que destacar un texto clave en la educación física de la última década, nos referimos al libro de Sánchez Bañuelos (1984), Bases para una didáctica de la educación física y el deporte.

Después de la transición democrática empezó a surgir, en una parte de la profesión, un cierto descontento con las actividades físicas que se enfocaban excesivamente al rendimiento. Esto ha dado lugar a la adopción de lo que podríamos llamar movimiento sobre los juegos alternativos que pretende recuperar la retórica perdida de los juegos y encaja con el ambiente

⁶⁵ El rendimiento físico entendido como resultado llega a explicitarse en el preámbulo del decreto de 1975 por el que se aprueba el Plan de estudios del bachillerato y en el que se lee: "La educación física y deportiva favorecerá el desarrollo de los alumnos hasta alcanzar los niveles de rendimiento adecuados a su capacidad" (en Fernández Nares, 1993, p. 98, cursiva mía).

1 m. A - 12

de Reforma educativa que vivimos (ver Ruiz, 1991), aunque deberíamos cuestionarnos si en la mayoría de los casos son "alternativos" de algo. Por una parte, parecen sustentarse en un discurso pura y simplemente recreativo, sin la búsqueda de valores educativos que vayan más allá de lo que es aprender a ocupar el tiempo libre. Por otra, estos juegos no siguen ningún modelo alternativo de enseñanza ya que reproducen la enseñanza técnica de los deportes. Además, son juegos que aspiran a deportivizarse para alcanzar el estatus que les permita un amplio reconocimiento y popularización ya que, en última instancia, esconden intereses comerciales que giran alrededor de los materiales que dan nombre a los juegos (disco volador, indiaca, monopatín,

En la actualidad, podemos encontrar tanto la perspectiva curricular técnica como la recreativa entre nuestros profesionales. El colmo de la contradicción se da cuando un mismo profesor/a combina ambas perspectivas en un mismo currículum, desarrollando la parte del rendimiento físico en la primera mitad del curso (otoño-invierno) y las habilidades deportivas, junto a los juegos alternativos a final de curso (primavera-verano).

etc.).

Para finalizar queremos señalar que la poca atención que ha prestado la administración educativa a la educación física en el periodo inmediatamente anterior a la puesta en práctica de la actual Reforma del sistema educativo, se ha visto compensada por la popularización que, según García Ferrando (1986a, 1990), ha sufrido la enseñanza de la educación física en la sociedad española de los últimos años.

2.3. LA PROPAGANDA SOCIAL DESARROLLADA PARA QUE ESOS PROBLEMAS LLEGUEN A FORMAR PARTE DE LAS NECESIDADES DE LAS PERSONAS

La propaganda llevada a cabo durante el siglo XIX y principios del XX en defensa de la educación física y las actividades con ella relacionadas, provino de muy distintos frentes. Ya hemos comentado el papel que debieron

tener los militares y el ejército en un ambiente bélico como el del siglo XIX y principios del XX. Asimismo, hemos dado cuenta de la relevancia que tuvieron determinadas personas a lo largo de la historia y que Piernavieja (1962) recoge muy bien durante ese siglo. Pero la principal propaganda vendrá de los regeneracionistas, los higienistas y pedagogos, así como de todas aquellas personas que veían en la educación física y el deporte un elemento modernizador. La actitud de estas personas se vio reflejada de diversas formas y en diversos ámbitos, tal y como pasamos a comentar a continuación.

Una importante forma de propaganda se produjo dentro de los distintos congresos higienistas y pedagógicos que tuvieron lugar a finales del siglo XIX y principios del XX. En ellos jugó un papel fundamental la I.L.E., ya que fue de representante a muchos congresos internacionales o fue la entidad auspiciadora de otros (Congreso Hispano-Portugués-Americano de 1892). En la mayoría de estos congresos era muy normal encontrar manifiestos en defensa de la gimnasia, los juegos y deportes y la educación física de ambos sexos. Asimismo, el Boletín de la I.L.E. fue un importante medio de divulgación de congresos y acontecimientos educativos de toda índole, entre los que se encontraban las distintas ideas que sobre la educación física había en los países más desarrollados a los que se ponía como modelos para muchas de las reformas que proponían. Es de destacar la participación de algunos profesores y profesoras de la Escuela Central de Gimnástica en algunos de estos congresos o en la publicación del Boletín de la I.L.E., labor que presumiblemente hubiera sido muy relevante de haber continuado⁶⁶.

Otra forma de propaganda, fundamental en lo referente a las actividades físicas y deportivas y de mayor alcance y repercusión social que la de los congresos, es la que ejerció la prensa general y específicamente deportiva de la época. Desde la publicación, en 1882, del primer periódico de

⁶⁶ Respecto a los congresos y a la participación de profesores de la Escuela de Gimnástica ver a Martínez Navarro (1983). Entre los participantes de esta Escuela en el Boletín de la I.L.E. destaca San Martín, segundo director de la misma.

temática gimnástica y deportiva del país, *El Gimnasio*, fundado por Mariano Marcos Ordax, primer director de la Escuela Central de Gimnástica, proliferarán los periódicos deportivos. Entre ellos destacan *El Velocípedo* (1885), *El Gimnasta* (1887), *Crónica del Sport* (1893), *Los Deportes* (1897), *Gran Vida* (1903), *El Mundo Deportivo* (1906). Según Lagardera (1990), en 1898 el país contaba con diez periódicos deportivos, la mitad de ellos publicados en Cataluña. Además, los periódicos de carácter general empiezan a hacerse eco, cada vez con mayor fuerza, de las noticias y acontecimientos deportivos, sobre todo con la llegada del nuevo siglo XX y las Olimpiadas.

En la prensa se refleja claramente la labor propagandística que tuvo lugar en favor de las actividades físicas y deportivas. La regeneración y vigorización de la raza son temas muy tratados en estos periódicos, tal y como reflejamos en estas citas de Polo (1988, p.51 y 52):

De desear sería que los jóvenes tomaran con interés este nuevo juego y consiguieran implantar en España un sport más al aire libre, que son los que hacen falta para conseguir con ello una juventud fuerte y vigorosa. (Semanario *El Cardo* de 1903)

Queremos que sea "Gran Vida" propogandística incansable de todo aquello que pueda contribuir a la regeneración física, a la afición por los juegos atléticos tan saludables para la juventud, a la vida en el campo al aire libre, a la conquista de la fuerza y el oxígeno... (Gran Vida de 1903)

En algunos casos se observa que la propaganda se dirige ya a las clases proletarias y obreras, sobre todo ante la llegada de la reducción de la jornada laboral, proponiendo la vigorización como control social para el ocio y tiempo libre, muy similar a lo que proponían los ilustrados para las clases pudientes a principios del siglo anterior:

El campo de juego es, pues, una reivindicación proletaria de gran interés social, que no hemos leído en ningún programa... Dedicando buena parte del tiempo libre al lupanar, a la taberna, al cine y hasta los trabajos que proporcionan suplemento de jornal, se desnaturalizan los efectos de la reducción de jornada; vigorizando el músculo, no. (Los Deportes de 1924; en Polo, 1988, p. 58)

También en la prensa, y desde principios del siglo XX, se va a poner claramente de manifiesto las vinculaciones existentes entre las actividades físicas y deportivas y la burguesía española, a través de la propaganda dirigida a las burguesías locales y la comercialización y el auge capitalista en ciertas ciudades de nuestro país. Como ejemplo de alusión propagandística de las burguesías locales, *El Velocípedo* publicaba en 1887:

Poco a poco va aumentando la afición en la provincia de Valencia... En Carcagente hay algunos buenos aficionados, entre otros, D. José María Pascual, y en Alcira cuatro biciclistas y un triciclista. Entre los aficionados de Alcira, se encuentra uno de los médicos más distinguidos, un Procurador del Juzgado, un comerciante y un abogado. (en Lagardera, 1990, p. 204)

Los vínculos económicos del deporte se observan mejor en Cataluña que en ninguna otra zona. Como señala Lagardera (1990), la prensa catalana, y en especial la barcelonesa, estaba estrechamente vinculada a las industrias y comercios de la bicicleta, los neumáticos y otros artículos de automoción. Además, los periódicos deportivos empezaron a valorar su financiación por medio de la publicidad de muchos de los productos deportivos. Un claro ejemplo de ello lo encontramos en el editorial del número uno del *Mundo Deportivo* (1906):

El Mundo Deportivo, que si bien ha de vivir principalmente de los recursos que le proporcionan las suscripciones y venta del periódico, no ha de olvidar desde el primer día el importante concurso que generosa y espontáneamente le han ofrecido los comerciantes e industriales que se dedican al negocio de la compra y venta, fabricación y reparación de automóviles, bicicletas, neumáticos, construcciones, navales y tantos y tantos artículos útiles y necesarios á los que practican cualquier clase de sport. (en Lagardera, 1990, p. 212)

Esta forma de financiación fue extendiéndose a otras zonas del país como, por ejemplo, Valencia, donde en los años treinta abundan los anuncios deportivos y otros de aire deportivo pero relacionados con el mundo de la moda y la feria de julio (Mestre, 1987). De alguna forma, estos vínculos económicos del deporte son el preludio de la intensa actividad económica ligada al mundo y a la industria del deporte de la segunda mitad de este siglo

(ver Barbero, 1990; Fernández Balboa, 1993).

Otro de los elementos importantes de la propaganda deportiva corrió a cargo de las asociaciones y clubs gimnásticos de todo el país. Conforme el proceso de deportivización de las actividades físicas se extendía por la sociedad española, auspiciado y dirigido por la burguesía, fueron aumentando el número de asociaciones privadas y sociedades y confederaciones que agrupaban a las anteriores y que acabaron formando las distintas federaciones deportivas nacionales, tal y como se conocen hoy (Lagardera, 1990).

Las primeras iniciativas privadas en forma de gimnasios provienen de la aristocracia y el ejército, pero desde mitad del siglo XIX proliferan los patrocinios de médicos, liberales y sectores progresistas en la creación de gimnasios. Uno de los primeros gimnasios parece ser que lo fundó el Conde de Villalobos en Madrid allá por los años 1841 o 1842, según reza en el título de uno de sus libros (ver Piernavieja, 1962). En 1851 el doctor Vignolles abre otro gimnasio en Madrid y en 1860 se abre el primer gimnasio en Barcelona. Según Lagardera (1990), en Madrid existían en 1882 siete gimnasios y seis años más tarde, en Barcelona, ya había cinco gimnasios, duplicándose en la década de los noventa. La mayoría de estos gimnasios incluían una sala de armas para la práctica de la esgrima.

También hubo algunas asociaciones algo más ambiciosas en su oferta deportiva como el Círculo Particular Gimnástico de 1858 y la Sociedad Gimnástica Española de 1887, ambas en Madrid. Además, y como consecuencia del cierre de la Escuela Central de Gimnástica, se creó la Asociación de Profesores Oficiales de Gimnástica en 1892 con el propósito de reivindicar profesionalmente sus puestos de trabajo, disolviéndose en 1898⁶⁷.

⁶⁷ Hasta 1948 no se creó el Colegio Nacional de Profesores de Educación Física que, durante la transición democrática, pasó a llamarse Colegio Oficial y cuyos estatutos fueron aprobados por Real Decreto en 1978. Posteriormente, al existir el grado de Licenciatura, se denominó Colegio Oficial de Profesores y Licenciados en Educación Física (C.O.P.L.E.F.). Con el tiempo se crean los distintos colegios autonómicos y aparece el Consejo General de Colegios de Profesores y

Ese mismo año se creará la Confederación de las Sociedades Gimnásticas Españolas con la intención de fomentar y reglamentar los deportes. Esta federación fue fundamental para la propaganda de muchos deportes en todo el país ya que, a menudo, sus sociedades promocionaron todo tipo de deportes en sus congresos y festivales. Para hacernos una idea del potencial propagandístico de las sociedades gimnásticas deberíamos decir que, en 1913, existían trescientas setenta y una sociedades deportivas oficiales por todo el país (Sanz Romo, 1913).

Naturalmente, hubo más elementos propagandísticos pero nosotros acabaremos citando dos de ellos muy conectados y ligados a Cataluña como la zona más adelantada del movimiento deportivo de nuestro país. El primero de ellos fue la Exposición Universal de Barcelona donde se expusieron los adelantos ciclistas y se presentaron diversos deportes como signos de modernidad, convirtiéndose en una fuente impulsora del movimiento deportivo. El segundo se refiere al modernismo como movimiento cultural ya que, en muchos de sus carteles y pinturas, se refleja el tema deportivo, muy de moda a finales de siglo en Barcelona. Además, muchos representantes de este movimiento fueron verdaderos entusiastas y practicantes deportivos (Balius, 1990).

Para finalizar este punto queremos señalar que en la extensión y propaganda de las actividades físicas y deportivas debieron contribuir muchos factores, aunque la urbanización de la sociedad española, el desarrollo de la prensa escrita, la mayor alfabetización de la sociedad española y el cambio de una economía natural a una capitalista fueron decisivas (Lagardera, 1990).

2.4. EL CONTROL DE LOS SERVICIOS DESTINADOS A CUBRIR ESAS NECESIDADES

Las profesiones modernas regulan y controlan los servicios que prestan a la sociedad mediante algún tipo de formación inicial. Ésta, en el





caso de la profesión de la educación física, ha tardado casi un siglo en establecerse y, probablemente, éste haya sido uno de los aspectos más importantes que ha contribuido a prolongar tanto su proceso de profesionalización. Hasta los años ochenta de nuestro siglo no se ha reglado la acción profesional en la enseñanza secundaria y hasta los noventa la de primaria, debido a la aparición de esta especialidad en las Escuelas Universitarias. Todavía hoy es posible ver personas que ejercen de profesores/as sin tener ningún tipo de formación para ello. Sin embargo, la preocupación por la formación de los profesionales que debían encargarse de la educación física ya puede encontrarse en los proyectos y realizaciones prácticas de los ilustrados.

En la experiencia desarrollada en el Real Instituto Militar Pestalozziano se encuentra uno de los primeros intentos modernos de formación profesional en la enseñanza, con la admisión de discípulos observadores. Estos debían ser "Maestros de primeras letras, y otras personas, que por amor a los progresos de la instrucción pública, ó por una laudables curiosidad de observar tan ingenioso Método, soliciten concurrir á la Escuela" (Noticia de las providencias..., 1807, p. 40). Con esta parte del artículo quinto del primer reglamento, la Escuela Pestalozziana se convierte también en una Escuela de formación profesional en la que se incluyó la gimnástica militar. Además, en su segundo reglamento, se especifica que ningún discípulo observador podrá enseñar lo aprendido hasta que no se asegure, mediante los exámenes pertinentes, la aptitud necesaria que les autorice a ello.

Pero la referencia explícita a la preparación específica de los profesionales de la educación física, no la encontramos hasta que Jovellanos señala algunas indicaciones en las *Bases* de 1809. En esta obra, de la que ya hemos hablado, aparecen ciertas alusiones a la formación de los profesionales, llegando a ser consideradas por Piernavieja (1962) y Park (1978) como un adelanto de los ideales de formación que manifestará nuestra profesión a finales de ese siglo. Pero se trata de una idea primaria y fugaz, tal y como refleja este párrafo:

Cuanto conduzca á la perfeccion de esta enseñanza [la educación física], á la

organizacion de los establecimientos necesarios para ella, y á los reglamentos que convengan para su buena direccion, debera ocupar la meditación de la Junta. (en Piernavieja, 1962, p. 17)

Otro intento posterior de formación, dirigido a la gestante profesión de la educación física, corrió de parte de Francisco de Aguilera y Becerril, el Conde de Villalobos, quien en 1844 realizó una petición al gobierno para crear un Gimnasio Normal en el que se formaran los futuros profesionales. Este aristócrata dejó constancia de su petición en un folleto publicado en Madrid en 1845 y titulado Documentos acerca de la formación de un Gimnasio Normal en Madrid. Sin embargo, no fue hasta finales de siglo cuando la formación específica se percibió como una necesidad profesional y un signo de modernización, tal y como lo reflejan las palabras de García Fraguas (1892) al hacer un poco de historia sobre la creación de la Escuela Central de Profesores y Profesoras de Gimnástica⁶⁸:

Practicada la enseñanza de la gimnástica por empíricos, rezagados de las pistas de los circos extranjeros y nacionales, era necesario que entrásemos en el concierto de prosperidad é instrucción en que abundaban los países cultos. (p. 27)

Esta Escuela tuvo una corta vida ya que estuvo abierta desde 1887 a 1892, a pesar de participar del ambiente regeneracionista que comenzaba a respirarse en nuestro país y que tanta influencia tuvo en la profesión. Parece ser que la crisis económica pudo más y se suspendió su actividad, aunque como denunciaba García Fraguas (1892):

[El gobierno de Cánovas,] Imitando la conducta de aquel economista casero que queriendo dar pruebas de energía suprimió el chocolate del loro y compró dos cotorras. Pues esto viene á ser lo que trata de hacerse tachando las treinta mil pesetas consignadas para gastos de personal y material de la referida Escuela, mientras se conserva una subvención de cien mil pesetas para las

⁶⁸ Sobre los antecedentes, creación y programas de la Escuela Central de Profesores y Profesoras de Gimnástica puede consultarse a Piernavieja (1962, p. 35-130) y más recientemente a Fernández Nares (1993, p.105-117).

carreras de caballos. Lo que traducido á nuestro franco é íntimo lenguaje significa, que importa más á los gobiernos tener una buena raza (cruzada ó no) de caballos, que de fuertes y vigorosos españoles... En España, el predicar la necesidad de regenerar físicamente nuestra raza es una noble misión, reservada a la iniciativa particular desde el momento en que el Gobierno se apresura á decretar la clausura de la Escuela central de Profesores. (García Fraguas, 1892, p.28-29 y 31)

El cierre de esta Escuela retrasaría el proceso de profesionalización de la educación física española pero, al igual que ocurrió con los proyectos ilustrados, probablemente el país, en su conjunto, todavía no estaba en condiciones o no se veía como una verdadera necesidad social el servicio que ofrecían sus defensores y miembros. Asimismo, como ya hemos comentado a lo largo de este capítulo, la Escuela, aún recogiendo intereses higienistas y regeneradores de la raza, se decantó por la gimnasia de corte militar y acrobática (Piernavieja, 1962).

El intento posterior por regular la formación de los profesionales de la educación física se da a principios del siglo XX y por influencia del Ejército, creando la Escuela Central de Gimnasia del Ejército situada en Toledo⁶⁹. Al no poder incluir en las academias militares los estudios correspondientes a la educación física, el general Villalba consiguió en 1919 (Real Orden de 29 de diciembre) que se creara esta Escuela. Su principal objetivo está ligado a la preparación física de la tropa para defender la patria, tal y como se lee en la citada Orden:

...los medios de combate que la moderna industria militar pone en manos de las tropas combatientes exigen para su eficacia, que el hombre que ha de manejarlos sea diestro y resistente... (en Mestre, 1987, p. 279)

En un periodo en el que no existían centros de formación en educación física, esta Escuela asumió un papel fundamental dentro de la profesión. Como nos cuenta Mestre (1987), se realizaban cursos para la

⁶⁹ Para más detalle consultar a Chinchilla (1992) y Fernándež Nares (1993.

formación de *profesores* e *instructores*. El último título iba dirigido específicamente a los soldados con la intención de que "al abandonar las filas del Ejército difundan la práctica de la educación física allí donde vallan [sic] a continuar su vida de ciudadanos" (Mestre, 1987, p. 284). La importancia de esta escuela queda claramente reflejado en un pasaje de Contreras (1992) en el que se lee:

Así es posible constatar que hasta 1936 el mayor número de profesores habían sido titulados en la Escuela Central de Educación Física de Toledo, concretamente 775 profesores, 1098 instructores, y algunos inspectores y maestros de primera enseñanza (Ruiz Yagüe, E., 1968, 37) que por cierto habían sido retirados de dicha labor por Orden del Director General de Primera Enseñanza motivada por el alto espíritu militaristas del que hacía gala. (p. 78)

De alguna manera, esta cita viene a apoyar la importancia militarista de la educación física española desde el siglo XIX, y que invadió el ámbito escolar. Su influencia sobre la primera enseñanza no solamente se ejerció por los profesores, instructores o inspectores, sino también por la publicación de una Cartilla Gimnástica Infantil para las escuelas nacionales de primera enseñanza y la formación de sociedades gimnásticas populares.

Con la llegada de la Segunda República se produce una reconversión civil de la educación física, intentando integrar su formación en el sistema educativo. Así es como surgió la Escuela Nacional de Educación Física, creada en la Universidad de Madrid en 1933 y dependiente de la Facultad de Medicina y de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, y en cuyo preámbulo dice:

Nuestra Nación necesita organizar la Educación Física en los centros de cultura siguiendo el ejemplo de otros países, y para ello es de capital importancia resolver el problema fundamental del profesorado (en Contreras, 1992, p. 76)

Pero esta Escuela no fue la única existente en España antes de la Guerra Civil ya que, como consecuencia de la aparición del órgano autonómico catalán, se creó la Academia de Educación Física de la Generalitat de Catalunya en 1936. En ella se tenía prevista la formación de instructores

con un año de enseñanza y de profesores con dos años. Según Contreras (1992), y recogiendo las palabras de un autor de la época, "en esta Academia de Educación Física se intenta sino copiar sí llevar a la práctica el método de los Sokols Checoslovacos" (p. 77). Sokol, significa halcón y es el nombre que recibieron las asociaciones gimnásticas checas después de su separación de las alemanas en 1862 (Diem, 1966). Los gimnastas de los sokols se caracterizaban por la ordenación militar de sus ejercicios y durante la primera Guerra Mundial fueron un elemento clave en la independencia checoslovaca, convirtiéndose en una especie de formación militar (Diem, 1966). Por lo tanto, parece lógico pensar que el interés nacionalista y la defensa de la autonomía catalana, estuviera detrás de la formación de esta Academia y de la adopción de la filosofía nacionalista gimnástica de Checoslovaquia.

No obstante, estos centros de formación apenas tuvieron influencia en la profesión ya que, con la lucha armada primero y el periodo franquista después, se rompieron estos intentos de reconversión civil. El Franquismo creó sus propios centros de formación en 1941, la Academia Nacional de Mandos "José Antonio" dirigida a la formación de la sección masculina y la Escuela Nacional de Instructoras "Isabel la Católica" para la sección femenina⁷⁰. Su formación se dirigía a la enseñanza primaria y media y tenía un carácter fundamentalmente político ya que, como señala Contreras (1992),

su formación técnica corre paralela a la política, y su empleo posterior es el de funcionarios del Movimiento, lo que unido a su inmediata dependencia de dicho órgano aún desde el punto de vista laboral, ya que la propuesta de nombramiento depende de la respectiva Delegación Nacional, como hemos dicho, y la renovación anual del mismo, crean un cúmulo de circunstancias que desembocan en hacer del profesorado de Educación Física uno de los elementos más activos del Régimen. (p.80)

Estos centros estaban concebidos para inculcar los principios ideológicos del Movimiento Nacional-Sindicalista de la Falange, pero la

⁷⁰ Sobre la evolución de estas Escuelas puede consultarse a Fernández Nares (1993, p. 140-179). En relación con la formación femenina, este autor menciona la existencia de distintas Escuelas similares a la de "Isabel la Católica".

lentitud e inoperancia de los falangistas, así como la falta de apoyo de los órganos educativos ministeriales, donde los diferentes sectores afines a las posiciones de la Iglesia estaban sobrerrepresentados, provocó deficiencias en el sistema de socialización y adoctrinamiento (Cámara, 1984). Además, estos centros eran insuficientes para atender las necesidades que planteaba el adoctrinamiento político de todo el sistema educativo. Ello motivó la formación de "instructores e instructoras elementales provisionales surgidos de la celebración de unos cursillos de un mes de duración" y la petición de ayuda y colaboración al "Servicio de Propaganda oral del SEU o el auxilio de los afiliados al SEPEM, empleando al personal disponible como instructores auxiliares provisionales" (Cámara, 1984, p.196).

Pero en 1961, y de la mano de Cagigal, se aprobó la Ley de Educación Física que, además de confirmar las Escuelas existentes, creó un nuevo centro de formación, el Instituto Nacional de Educación Física (I.N.E.F.) de Madrid. Abrió sus puertas en 1967 y con el tiempo fue ganando en protagonismo, quedando el resto de las escuelas como "colaboradoras" de ella, hasta que se integraron en el I.N.E.F. a mediados de los años setenta (García Ferrando, 1990). Su creación respondía a un interés modernizador de la educación física más acorde con el aperturismo y los aires tecnócratas que dominan el espectro político del Franquismo de los años sesenta. El adoctrinamiento ideológico se eliminó del Instituto, pero ello no significaba ir en contra del autoritarismo franquista ya que, al apoyarse en la neutralidad científica que se defendía desde el mismo, "no hace sino confirmar el estado de cosas existente" (Contreras, 1992, p.81). No obstante, el I.N.E.F. imprimirá un aire modernizador a la educación física enfatizando la formación pedagógica y técnico-deportiva.

En el Estatuto del I.N.E.F. (Decreto 1321/63 de 5 de junio) se establecía la impartición de cuatro títulos, el de profesor de cuatro años de duración, el de instructor de educación física y deportes de dos años, y el de entrenador deportivo y maestro instructor en educación física mediante un cursillo, aunque estos últimos se impartieron de forma irregular (Contreras, 1992). Sin embargo, la influencia del centro se dirigirá fundamentalmente a

79 9 %

la formación del profesorado de Enseñanza Media y de técnicos deportivos. Con la integración de las Escuelas Normales a la Universidad en 1972 y la aparición de dos decretos en los que se establece que la educación física en la E.G.B. es competencia del profesorado que imparte esta enseñanza, la influencia del I.N.E.F. en la E.G.B. se reduce a los centros privados. Además, la falta de apoyo económico e incentivo profesional para los maestros que siguieron el cursillo de instructores en el I.N.E.F. contribuyó a que la educación física en los colegios públicos se impartiera por los maestros generalistas que veían en esta asignatura una sobrecarga horaria (García Ferrando, 1990).

Al final del Franquismo, la formación de los profesionales de la educación física devino, según García Ferrando (1990), en una situación caótica, tal y como describe en el párrafo siguiente:

El Ministerio de Educación mantiene su secular inhibición ante esta materia, el deporte escolar se encuentra sometido a una clara manipulación política, el Instituto Nacional de Educación Física mantiene su ambigua situación de dependencia de la Secretaría General del Movimiento, y la enseñanza toda ella de la educación física está en manos de titulados y diplomados de la más variopinta formación, pues la alegría administrativa de la Delegación Nacional de la Juventud llegó a conceder, durante su prolongada existencia, hasta 40 títulos o diplomas diferentes que capacitaban para dar clases de educación física y dirigir entrenamientos deportivos. (p.139)

Esta situación se intentó regular con la Ley de Cultura Física y el Deporte de 1980 donde se establecía un sistema de convalidaciones para los titulados con anterioridad, ya que la formación impartida en los Institutos Nacionales de Educación Física (ya existía el de Barcelona desde 1975) adquiría el rango de enseñanza superior para el primero y segundo ciclo de nivel universitario. A partir de esta ley, los planes de estudios de estos centros seguirán las directrices marcadas por el Ministerio de Educación y Ciencia lo que indica la integración de la educación física dentro del sistema educativo español. Asimismo, la ley prevé que las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. puedan formar a sus futuros profesores/as para que puedan impartir la educación física en las escuelas, creando la asignatura de

Didáctica de la Educación Física.

A partir de entonces se extendió por todo el país la formación en educación física a través de los Institutos Nacionales: Granada, Lérida, Vitoria, La Coruña, León, Valencia y Las Palmas de Gran Canaria. Asimismo, y como paso previo a la aparición de la especialidad de educación física en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, el Ministerio de Educación y algunas Comunidades Autónomas con transferencias en educación han realizado cursos para formar profesorado de E.G.B. especialista en educación física durante los últimos años de la década de los ochenta y los primeros de los noventa.

Pero la inclusión definitiva al sistema educativo español en todos sus niveles, se está completando recientemente con la posibilidad de acceder al Tercer Ciclo universitario y la integración de los INEFs a las distintas universidades locales como Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Granada y Las Palmas), gracias al Decreto de diciembre de 1992 sobre la integración de los estudios de educación física a la Universidad.

2.5. LA APARICIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO EN LA PROFESIÓN

Como hemos visto hasta aquí, la profesionalización de la educación física es un proceso que se encuentra ligado al desarrollo de otras instituciones sociales (ejército, escuela, deporte, etc.) que se consolidan a principios del siglo XX y que van a crear nuevas formas de regulación social. En este proceso las ciencias también van a jugar un importante papel, sobre todo como elementos de ayuda y apoyo al proceso de racionalización de las actividades profesionales.

Aunque la educación física siempre se ha basado y, en parte todavía se basa, en el conocimiento procedente de la realización o ejecución de ejercicios y actividades físicas, el conocimiento científico contribuyó a elevar

a sus miembros a la categoría de expertos (Lawson, 1984). De esta manera, se aseguraban la autoridad y el poder sobre las prácticas anteriores y marcaban la diferencia entre los empíricos o rezagados de los circos, como decía García Fraguas (1892), y los profesionales de la educación física. Inicialmente el conocimiento científico se dirigía a la formación de los profesionales prácticos y no a la formación de investigadores.

Las principales fuentes científicas en las que se apoyó la profesión fueron las ciencias físicas y mecánicas, en su doble vertiente, la médica y la militar. La vertiente médica trataba de aplicar los principios físicos de la mecánica al análisis del movimiento humano y a sus implicaciones terapéuticas y ortopédicas⁷¹. La vertiente militar, muy en conexión con la médica, trataba de aplicar los mismos principios pero al desarrollo de las máquinas y aparatos que permitirían la ejercitación de los movimientos humanos. El origen de estas fuentes se encuentra en los supuestos mecanicistas de la *iatromecánica*, iniciada por Giovani Borelli en el siglo XVII con la obra *De motu animalium*, y que explica y cura las enfermedades desde la concepción del "hombremáquina".

La importancia de las fuentes científicas vino respaldada por el apoyo social que recibió nuestra profesión de los militares y los médicos, los principales grupos sociales que empezaron a frecuentar los gimnasios y a considerar la gimnástica como una disciplina científica. Recordemos, por ejemplo, que Amorós fue el primero en referirse a la gimnástica como una ciencia en su libro, Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale de 1830 (Hebert, 1925; Piernavieja, 1960) y que, según Climent (1991), posee influencias de la obra de Borelli. La cita concreta de Amorós dice así:

La gimnasia es la ciencia razonada de nuestros movimientos, de sus relaciones con nuestros sentidos, nuestra inteligencia, nuestros sentimientos, nuestras costumbres, y el desarrollo de nuestras facultades. (en Piernavieja, 1960, p. 303)

⁷¹ Recientemente Barbero (1993) ha realizado una aproximación genealógica al saber médico en la educación física.

Asimismo, debemos recordar el trabajo del amorosiano y promotor de numerosos gimnasios, Francisco de Aguilera, conde de Villalobos, que destacó en el diseño y construcción de numerosas máquinas gimnásticas y que le merecieron un premio póstumo en la Exposición de París de 1867 (Piernavieja, 1962). También destacó en la introducción de numerosos neologismos, probablemente con la intención de elevar el carácter científico de la gimnástica, y entre los que se encuentra el término gimnampotología, con el que se refería a la ciencia gimnástica, o el de gimnasma, con el que denominaba a cada ejercicio gimnástico, y hoteasma para nombrar a un movimiento comunicado (Climent, 1991).

Entre los médicos pueden distinguirse dos grupos, según la línea argumental del enfoque mecanicista. Para Barbero (1993), una de estas líneas pone en primer plano la integración y armonía de las distintas partes que componen la máquina humana. Entre ellos destaca Busqué y Torró, perteneciente al Cuerpo de la Sanidad Militar, quien recoge la tradición de Amorós y la enriquece con las contribuciones de profesores franceses, como Vignolles, y las contribuciones de la gimnasia sueca (Climent, 1991). Fue colaborador del periódico médico más entusiasta y defensor del positivismo, El Pabellón Médico, y escribió el libro Gimnástica higiénica, médica y ortopédica ó el ejercicio considerado como medio terapéutico en 1865, una obra clave de mediados del siglo XIX. En este libro aparece, por primera vez, el concepto de rehabilitación, alrededor del cual surgirá posteriormente una nueva profesión, la de los rehabilitadores o fisioterapeutas (Climent, 1991), y se realiza una defensa de las máquinas gimnásticas, concretamente de la creada por Alfonso Vignoles, donde dice:

Su aparición en los gimnasios acabará de desarraigar los abusos introducidos por el empirismo, y obliga á los profesores á iluminar el arte con la esplendorosa luz de las ciencias biológicas... (en Piernavieja, 1962, p. 136)

La otra línea argumental que señala Barbero (1993) pone el énfasis en el equilibrio entre ingresos y gastos, entre la producción y el consumo de energía. Para sus defensores, los biofisiólogos, el cuerpo humano funcionaba gracias a la energía o capital vital de su·organismo, cuyos recursos eran

limitados y de renovación dificultosa. En esta línea podemos citar el comentario de Sanz Romo (1913) ante la difusión del velocípedo entre los jóvenes de la época:

¡Qué error, qué gravísimo error dedicar, á pretexto de educación física, á esos adolescentes desmedrados al ejercicio del sport velocipédico, poniéndoles en condiciones de gastar su capital vital hasta que llegue un momento en que no puedan hacer frente á las necesidades orgánicas!; estos individuos adelgazan en razón directa de lo que crecen, llegando al surmenage físico como se llega al surmenage intelectual, esto es, al agotamiento, á la quiebra y á la ruina completa del organismo; es la suspensión de pagos del negocio vida, en cuyo libro de caja no debe ser mayor el DEBE que el HABER. (p. 89, cursiva y mayúscula en el original)

Todo este ambiente cultural y social debió tener una gran influencia en nuestra profesión, de ahí que De Lucas (1992) afirme que la educación física haya surgido de los presupuestos de la doctrina mecanicista a través de la teoría iatromecánica.

Las intenciones científicas de la profesión, dirigidas alrededor del término gimnástica, poseían una interesante proyección académica, ya que podían haber mantenido el nombre de gimnástica para referirse a la disciplina científica y dejar el nombre de educación física para la proyección profesional de esta ciencia en las escuelas. Sin embargo, la gimnástica como ciencia no llegó a consolidarse, probablemente por razones muy diversas que deberán esclarecerse en el futuro. No obstante, y a modo de aproximación teórica o hipótesis, nos atrevemos a presentar algunas razones:

a) Las aspiraciones y pretensiones de la ciencia gimnástica no alcanzaban los niveles académicos y científicos propios de la comunidad científica de la época. A finales del siglo XIX, había una formación profesional que se apoyaba en conocimientos científicos provenientes, fundamentalmente, de las ciencias mecánicas y biológicas, pero no había una formación científica que ofreciera la posibilidad de investigar a los miembros de la profesión. Con ello podía disponerse de un cierto reconocimiento y estatus social que les legitimara para poder ejercer como profesionales, pero no disponían del estatus académico y científico como para poder ejercer de

investigadores/as. Incluso se puso en tela de juicio el estatus profesional de los profesores/as oficiales de gimnástica provenientes de la Escuela Central de finales del siglo pasado porque se optaba a esta Escuela con los estudios primarios. Según Piernavieja (1962), este bajo nivel cultural aumentó el rechazo de los claustros de los Institutos al profesorado de gimnástica, hasta el punto de considerarlos como profesores/as especiales.

- b) La corriente científica considerada entonces de mayor prestigio, el positivismo, apenas estaba extendida entre los miembros de la profesión. El empirismo de la realización práctica de las actividades gimnásticas todavía pesaba mucho en la profesión.
- c) Ante los primeros pasos de una profesión nueva, sus miembros se aseguraron primero un campo de acción profesional como el de la enseñanza y el entrenamiento que estaba teniendo buena acogida entre pedagogos, militares y deportistas. De esta manera, se daba salida a las necesidades de supervivencia del colectivo.

En cualquier caso, la profesión fue sustituyendo poco a poco el término de gimnástica por el de educación física y, con ello, fueron trasladándose los intereses, conflictos y planteamientos de uno a otro. Así, tenemos que las ciencias físicas y biológicas seguían siendo el apoyo científico fundamental de la educación física. Como señalaba Demeny en su libro, Les bases scientifiques de l'éducation physique, de principios de este siglo, la profesión podía, en aquel momento, establecerse sobre leyes procedentes de estas ciencias (en Langlade y Rey, 1970). No obstante, desde finales del siglo XIX, y dentro de la influencia dominante de las ciencias físicas y biológicas, se observa un cambio en la fundamentación científica de la educación física hacia posiciones más fisiológicas, debido probablemente al auge del higienismo y al avance de la fisiología. El énfasis tan exagerado que ponían en la postura dio paso a una mayor atención por el movimiento, es decir, por

la máquina humana en movimiento⁷². Como señala López Serra (1992), del desarrollo de los órganos, objeto de la anatomía, se pasó al desarrollo de las funciones, objeto de la fisiología.

La divulgación que el Boletín de la I.L.E. hizo de los trabajos de los fisiólogos franceses Demeny, Lagrange y Tissié y el italiano Mosso, junto con la traducción de algunas de sus obras, contribuyeron a extender el positivismo en nuestra profesión. Las bases psicológicas y pedagógicas de la educación física seguían siendo débiles, según cuenta Ricardo Rubio (1893), secretario por entonces del Museo Pedagógico Nacional:

El profesor de Turín, A. Mosso...dice que "el problema de la educación física no es exclusivo, ni de los militares, ni de los profesores de pedagogía, ni de los maestros de gimnástica; es principalmente cuestión que deben resolver los fisiólogos." Lo cual, por cierto, no nos parece rigurosamente exacto, sino en cuanto los profesores de pedagogía...carecen de la base científica necesaria...Si así no fuera, claro está que el pedagogo debería ser llamado...a fijar el lugar propio, la importancia y las relaciones que la educación física debe ocupar en un sistema racional de educación íntegra. (p. 146)

En esta cita, Rubio, además de reconocer las pocas bases científicas de la pedagogía y sugerir la necesidad de su desarrollo, estaba apoyando la fundamentación fisiológica de la educación física en las escuelas. Así se expresaba Rubio un poco más adelante al referirse a la importancia de los juegos:

...la elección [de los juegos] corresponde en cierto modo á los fisiólogos. Ellos deben estudiar las especiales condiciones higiénicas de cada uno...principalmente la anatomía y la fisiología pueden demostrarnos científicamente por qué el marro es tan recomendable, y por qué tal vez no debiera permitirse á las niñas que saltaran á la comba...El aspecto pedagógico

⁷² En el estudio del movimiento humano y animal destacan los fisiólogos franceses Marey y Demeny que utilizaron un método gráfico que consistía en captar el movimiento mediante fotografías realizadas con un *cronofotógrafo*. Estos científicos perfeccionaron el cronofotógrafo, introduciendo una banda de película sensibilizada en lugar de la placa de vidrio y permitiendo una partida y detención suave de la película, verdaderas contribuciones en el avance científico hacia el cinematógrafo inventado por los hermanos Lumiére en 1895 (Langlade y Rey, 1970).

de los juegos corporales lo han de estudiar los educadores. El juego corporal es un arte de inmenso influjo psico-físico para la formación del carácter, y tanto más eficaz cuanto la dirección pedagógica, respetando en justa medida la espontaneidad del *jugador*, sea más enérgica, y cuantas más condiciones de sociabilidad reuna el juego. (p. 148 y 149)

Por lo que se refería a la pedagogía, sus bases científicas debían desarrollarse siguiendo los dictados de la época, es decir, del positivismo, tal y como se desprende del comentario que realizó Rubio sobre un experimento pedagógico, algo ingenuo todavía para esta incipiente ciencia:

Es un experimento llevado á cabo en Inglaterra, en 1884, por el profesor Ch. Paget. Estando poco satisfecho de los progresos de una clase, concibió la idea de separar á los alumnos en dos secciones y ensayar con una de ellas un nuevo sistema. Una de estas secciones continuó con el mismo método antiguo, las mismas horas de trabajo intelectual y las mismas de recreo; mientras que la otra destinaba á sus lecciones la mitad justa del tiempo empleado antes y pasaba la otra mitad en ejercicios y juegos corporales al aire libre en un prado próximo. Al llegar las vacaciones se vió que estos últimos superaron á los primeros en el resultado de todos sus estudios. No hay que añadir que, además, se encontraban más sanos y robustos. (Rubio, 1893, p. 147-148)

La contribución que, a finales del siglo XIX y principios del XX, estaba recibiendo la educación física de las distintas ciencias, la empezaban a convertir en un campo de ciencia aplicada. Algunos investigadores de la profesión que se formaron científicamente en otros campos, como Demeny y Lindhard en Europa y McCloy y Steinhouse en Estado Unidos, vinculados a las ciencias biológicas, dirigieron sus estudios al rendimiento y la perfección del movimiento humano, convirtiéndose en el principio científico básico de la educación física. Como decía Demeny en sus cursos de educación física,

ésta no consiste en procurar adquirir la fuerza atlética, ni en vencer dificultades excepcionales, imaginadas sin razón, sino que enseñan al hombre los medios de dar su máximo de rendimiento en trabajo útil con el mínimo de gasto. (en Rubio, 1898, p.105)

Este planteamiento de la educación física está muy próximo al desarrollo del taylorismo en la organización del trabajo, es decir, al sistema de organización del trabajo que trataba de combinar en perfecta armonía la máquina y el esfuerzo humano para mejorar la producción. En ambos casos se contaba con un concepto central para el desarrollo de sus respectivas teorías, el esfuerzo físico. Demeny (1928) incluso llegó a decir que "la educación del esfuerzo es toda la educación física" (p.177) y que ésta

Persigue por definición el perfeccionamiento del ser humano. Aumentando su fuerza muscular, su energía de resistencia y su fuerza moral, encuentra en la vida su aplicación cotidiana y su objetivo final en el arte de trabajar con el mínimo esfuerzo y de fatiga, economizando nuestras fuerzas. De este perfeccionamiento metódico resultan la salud, la belleza, la destreza y el carácter enérgico. (p. 162)

Esta visión de la educación física centrada en la economía del esfuerzo, y que según la cita anterior parece invadirlo todo, debió encajar con los fundamentos prácticos de las distintas tendencias profesionales ligadas a la gimnástica o los juegos y deportes. Incluso la danza y la gimnástica rítmica y expresiva se inspiraron en los estudios científicos del esfuerzo, concretamente a partir del trabajo desarrollado por Laban durante la Segunda Guerra Mundial, y en colaboración con el industrial británico Lawrence, alrededor del esfuerzo humano. Estos estudios se dirigían a mejorar el rendimiento de los trabajadores en época de guerra y se asentaban en la expresividad de los ritmos corporales (Langlade y Rey, 1970). Pero la mayor repercusión de la doctrina de la economía del esfuerzo se dio en el deporte, donde las ciencias físicas y biológicas, fueron decisivas en la mejora del rendimiento. El apoyo de estas ciencias contribuyó a mejorar el rendimiento de la "máquina humana" que, con la aparición de las teorías del procesamiento de la información y la cibernética, está dando paso al "robot humanoide".

Aunque la contribución española en el estudio científico del esfuerzo y el rendimiento humano apenas existió, la cultura científica y la eficiencia militarista de la profesión contribuyeron a inculcar la ideología del

rendimiento en la profesión⁷³. Esta forma de conciencia se manifiesta actualmente cuando un profesor/a no puede evitar pensar en el partido que podría sacar, deportivamente hablando, de los alumnos/as con buenas cualidades físicas, o cuando considera que es una lástima y pérdida para la Humanidad no rescatar a esas personas para la noble causa del deporte, como si esto fuera una de las más altas misiones que tuviera encomendada la Humanidad.

El asentamiento definitivo de la ideología del rendimiento en la profesión se dio después de los años sesenta, cuando amplios equipos científicos se dedicaron a la mejora del deporte, extendiéndose la idea de unas ciencias del deporte. Por aquella época también aparecen los primeros investigadores formados dentro de la profesión como consecuencia de los nuevos programas universitarios que incorporaron la formación científica, allá por los primeros años del siglo XX y especialmente en los Estados Unidos de América. Todo ello, junto a otros aspectos que comentaremos a continuación, contribuyó a crear un ambiente propicio para hablar con más fuerza de una ciencia independiente o ciencias de la educación física y/o el deporte.

Ya hemos visto que las aspiraciones científicas de nuestra profesión por crear una disciplina propia arrancan del siglo XIX, aunque no todas las propuestas se han hecho con esa intención sino que también las ha habido negando el carácter científico de la misma. Recordemos que en la revisión realizada por Schmitz (1965) sobre esta problemática, se agrupan las distintas contribuciones provenientes de Europa Central en cuatro categorías: a) las que niegan el carácter científico; b) las que lo niegan, pero auguran un futuro esperanzador; c) las que admiten el carácter científico, pero dentro de una ciencia tradicional (ciencias de la educación, ciencias sociales o médicas); y d) las contribuciones relativas a la independencia científica. Pero, como hemos dicho antes, a partir de esta época, los años sesenta, es cuando se dará un

⁷³ El término "ideología" se utiliza para referirse a un grupo de creencias y valores que, de alguna forma, enmascara o distorsiona la realidad (Apple, 1986). Estas creencias y valores lo impregnan todo, instalándose en el sentido común de las personas y sus prácticas cotidianas.

impulso cualitativamente significativo hacia la búsqueda de una disciplina propia.

Como ya hemos visto en el capítulo primero, las nuevas contribuciones varían en función de la historia profesional de cada país (Renson, 1989), la naturaleza de la disciplina (interdisciplina, multidisciplina o disciplina cruzada) (Renson, 1989, 1990; Arnold, 1992) y la intencionalidad con la que se construyen, ya que puede ser para proponer una disciplina general o una pedagógica, es decir, una disciplina para o de la educación física como señala Lawson (1984). Estas contribuciones se apoyan en la idea de que existe un cuerpo de conocimientos específico como para hablar de una disciplina propia y surgen en un ambiente cultural y académico marcado por la guerra fría entre dos grandes bloques, representados por los Estados Unidos y la Unión Soviética, cuyas consecuencias alcanzaron a la profesión en ambos bloques. Recordemos que la supremacía tecnológica y científica de la Unión Soviética, puesta de manifiesto por el lanzamiento exitoso del Sputnik en 1957 conmocionó, las estructuras educativas norteamericanas, promoviendo lo que Lawson (1984) denomina esencialismo educativo, esto es, la búsqueda de los pilares esenciales del sistema norteamericano de educación, enfatizando así el papel de las matemáticas y las ciencias. Esta cientifización general y la crítica que recibió la profesión, concretamente los estudios universitarios de educación física⁷⁴, provocaron la búsqueda de una disciplina que garantizara su supervivencia, de manera que, como dijera Henry (1964), "si...no existe todavía, necesitaría ser inventada" (p.69).

2.6. A MODO DE RESUMEN: LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

La situación en que se encuentra la profesión de la educación física es fruto de su historia y del contexto sociocultural en la que se ha

⁷⁴ Lawson (1984) se refiere a la crítica que realizó Bryan Conant, Presidente de la Universidad de Harvard, a propósito de su estudio sobre la formación del profesorado en todos los campos y que dio lugar a su libro de 1963, *The Education of American Teachers*.

desarrollado. Desde sus inicios, a principios del siglo XIX, y según lo expuesto en este capítulo, se pueden observar varios fenómenos que han influido en la educación física española: el utilitarismo social, la modernización, el militarismo, la medicalización, la racionalidad técnica y el profesionalismo. Estos fenómenos surgen, con más o menos fuerza, a lo largo de la historia de la profesión y están relacionados entre sí. Además, corren paralelos al desarrollo de ciertas instituciones sociales que se consolidaron a principios del siglo XX, tales como el ejército, la escuela, el deporte, la ciencia y los centros específicos de formación.

El utilitarismo social de la educación física es uno de los fenómenos constantes de la profesión, desde que en la Ilustración se pretendía preparar físicamente, divertir e influir en la salud de las personas para crear ciudadanos útiles, dóciles y productivos al Estado. Durante el siglo XIX el utilitarismo aparece vinculado a la influencia que ejerció el pensamiento de Spencer en la profesión, y para el que "ser un buen animal" era una condición fundamental para sobrevivir en las sociedades modernas. Asimismo, el desarrollo moral ligado a los juegos y deportes se extenderá hasta pleno siglo XX. Todo ello tuvo lugar en un momento en que la escuela era tomada como vehículo para la solución de problemas de la sociedad, de ahí que la educación física tuviera un lugar en el currículum escolar. Ya hemos visto que, durante el regeneracionismo, la pedagogía se vio como un elemento clave para sacar al país del atraso en que se encontraba. Sin embargo, algunas mentes claras se percataron del peligro del utilitarismo pedagógico, tal y como recoge Turin (1967) en la cita siguiente:

La pedagogía está expuesta a contaminarse también, a desviarse de sus propios fines, "utilizada" por la sociedad moderna ... Utilitarismo y positivismo son aspectos análogos de una corriente única. Esta es la opinión de Alas y Altamira. Tal tendencia va en contra del movimiento que quiere que el individuo, su desarrollo, su libertad, sean la conquista del siglo. (p. 74)

En la actualidad, el utilitarismo en la educación física sigue estando vigente, ya sea para servir de compensación a la educación intelectual, para enseñar a ocupar el ocio de las masas o para crear un deportista.

Por otra parte, la educación física también ha contribuido a la modernización del país porque introdujo prácticas extranjeras como los juegos y deportes que acercaron a los españoles a los valores burgueses de las sociedades más avanzadas de finales del siglo XIX y principios del XX. La educación física escolar también es uno de los signos de las sociedades modernas y fue, por aquella época, un elemento innovador que recibió el calificativo de educación moderna (Elslander, 1910).

El tercer fenómeno que se observa en la educación física hace referencia a la fuerte influencia que ejercieron los militares en la profesión. A pesar del papel decisivo que jugaron algunos militares en los primeros pasos de la profesión, después del desastre colonial de 1898 se observa una influencia tal que podríamos hablar de militarización. Ésta se manifiesta especialmente en las características que tomó la enseñanza de la gimnasia sueca y la premilitar, en el apoyo a los batallones escolares dentro de la escuela por parte de los regeneracionistas conservadores y en el control que los militares ejercieron sobre la formación profesional en la primera mitad de este siglo. También se manifiesta en gran parte del vocabulario empleado en el entrenamiento físico y deportivo y que permanece actualmente. Asimismo, debemos recordar que durante la Dictadura del General Primo de Rivera se creó el Comité Nacional de Cultura Física para intensificar la educación premilitar; que en 1919 se creó la Escuela de Gimnástica del Ejército en la que se formó a la mayoría de los profesores, instructores y maestros que había en nuestro país antes de la Guerra Civil; y que durante la era azul de la Dictadura Franquista siguieron dominando la escena profesional los militares de la Escuela del Ejército pero, además, ligado al adoctrinamiento ideológico del Franquismo.

La medicalización, entendida como la influencia de la medicina en nuestra profesión, es otro de los fenómenos que se observan en la educación física española y que no debió ser muy distinto a lo que aconteció en otros países europeos. Por medio de esta influencia las prácticas físicas (gimnasia, juegos y deportes) adquirieron un significado médico ligado a la salud y la enfermedad, cuyo cenit se alcanzó durante el higienismo y la hegemonía de

la gimnasia sueca.

Pero la importancia del proceso no se reduce a esto, sino que se extiende a nivel conceptual, ya que la profesión adquirió un vocabulario médico que permanece hasta nuestros días. El recurso al "hombre-máquina", la fundamentación anatómica y fisiológica del conocimiento sobre el cuerpo y el movimiento construyeron, junto con la economía del esfuerzo, el entramado profundo de la ideología del rendimiento en la profesión. Pensemos que la introducción del conocimiento científico en la educación física vino de la mano de los médicos vinculados directa o indirectamente a la profesión. Todo ello contribuyó a legitimar prácticas como las tablas gimnásticas o el deporte, así como los programas de formación de las distintas Escuelas creadas al efecto. En otras palabras, la medicalización contribuyó a legitimar la profesión de la educación física.

La racionalidad o forma ordenada de pensamiento que se instaló en la profesión es la racionalidad técnica o instrumental, heredada de la Ilustración y con la que se quería rescatar al mundo de la superstición, la ignorancia y el sufrimiento. Se trata de la racionalidad instalada en el conocimiento científico y el positivismo del siglo XIX y con los que se mejoró y desarrolló la industrialización, tomando la forma de taylorismo o dirección científica de la organización del trabajo industrial.

La extensión del positivismo a las ciencias sociales y la extensión del taylorismo en la organización del trabajo de los profesionales de la educación física (en un centro de formación, en una clase escolar o en un equipo deportivo) fue asentando, a principios del siglo XX, la racionalidad técnica en la profesión. Con el carácter neutral y ausente de todo valor que adopta la ciencia positivista, los problemas profesionales y la toma de decisiones se solucionan como si fueran problemas técnicos. Siguiendo esta línea, la acción profesional debe guiarse por el recto pensar de la ciencia aplicada a la educación física.

Uno de los conceptos clave de la racionalidad técnica es el de

eficiencia, con el que se asocia una visión rentabilista y económica de los asuntos materiales y sociales. Es un concepto que se adapta a la economía del esfuerzo, a la organización militarista de las tablas gimnásticas y la clase de educación física, al utilitarismo social y al mecanicismo, inicialmente vinculado a las máquinas gimnásticas y al cuerpo humano y posteriormente trasladado a otras esferas profesionales y sociales.

Aunque el conjunto de los fenómenos anteriores resulta en una cierta confianza en el profesionalismo, la falta de continuidad de los centros de formación (ver apartado 2.4. de este capítulo), así como la falta de reconocimiento social de sus actividades, retrasaron el aumento del estatus profesional hasta después de los años sesenta. En este aumento de estatus influyeron la creación de los INEFs sobre bases científicas y técnicas más sólidas, la popularización del deporte y el aumento de las prácticas físicas y deportivas de los españoles/as durante las décadas de los años setenta y ochenta y un mayor apoyo social al papel de experto que representaban los modernos profesionales de la educación física. También deberíamos añadir algunos importantes logros del colectivo de profesionales como, por ejemplo, el reconocimiento de los estudios realizados en los INEFs como estudios superiores que permitieron su equiparación con el resto de profesionales de la Enseñanzas Medias y que acabó creando un cierto entusiasmo profesional.

entusiasmo profesional parece completarse el Este reconocimiento académico reciente que supone la creación de una disciplina universitaria de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Con ello se viene a legitimar la cultura del profesionalismo en la educación física, es decir, todo un conjunto de intereses, prácticas y retórica de lo profesional que se utiliza como medio de cambio para acrecentar el estatus, el poder y las compensaciones económicas de sus profesionales. Para mantenerse dentro de la lógica del profesionalismo, la profesión debe enfrentarse a nuevos retos si no quiere caer en un proceso de desprofesionalización. Entre ellos destacan la credibilidad académica que deben demostrar aquellos que trabajan en las Universidades, así como la utilización y monopolio del conocimiento del que deben hacer gala los profesionales y los académicos.

Si tenemos en cuenta los derroteros por los que discurre la profesión en otros países, el aumento de la credibilidad académica reforzará el discurso experto, separando la teoría de la práctica y los lugares de creación del conocimiento de los lugares de su aplicación. Recordemos, como señalan ciertos autores críticos, que los académicos y teóricos no actúan como agentes libres, sino que inconscientemente están bajo presiones sociales que les invitan a reproducir la perspectiva positivista dominante en sus actividades. Por otra parte, y según algunos estudios realizados en el campo de la educación en general y la educación física en particular, los profesionales no utilizan el conocimiento científico en sus distintas áreas de actividad práctica porque no pueden aplicar la cantidad de información tan puntual y dispersa que se genera y no confían en su aplicabilidad, prefiriendo el conocimiento práctico de colegas con experiencia. Finalmente, decir que el monopolio del conocimiento tampoco es tal, sobre todo desde el momento que existen subdisciplinas (fisiología del ejercicio, psicología del deporte, sociología del deporte y pedagogía del deporte o la actividad física) que poseen su marco de referencia en las disciplinas madre y, por lo tanto, se deben más a ellas que al deporte o la actividad física.

Por todo ello, se puede apreciar una corriente que reclama la reconceptualización del profesionalismo en la educación física, permitiendo la entrada de formas alternativas de investigación (más interpretativa y crítica) que posibilite la conexión teoría-práctica y la utilización del conocimiento, así como una reestructuración del conocimiento de la disciplina que permita la integración del mismo gracias a una definición de conceptos básicos que incluya consideraciones sociales y culturales que vayan más allá de las dominantes consideraciones biológicas.

CAPÍTULO 3.- LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE EN LA ESCUELA: UN ENFOQUE CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS

CAPÍTULO 3.- LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE EN LA ESCUELA: UN ENFOQUE CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS

Después de exponer en el capítulo anterior la profesionalización que ha sufrido la educación física en nuestro país, nos centraremos en la educación física escolar y especialmente en el deporte, ya que el enfoque curricular objeto de investigación versa sobre la enseñanza de los juegos deportivos. Este capítulo empieza con un análisis de la educación física a la luz de las tres hipótesis de Goodson sobre la historia de las asignaturas escolares. Sigue con una crítica al deporte y a la enseñanza de los juegos deportivos en la escuela y finaliza con un gran apartado donde se presenta el enfoque curricular para la enseñanza de los juegos deportivos en la escuela.

3.1. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR

La sociedad española de nuestros días está acostumbrada a encontrar la asignatura de educación física en el currículum escolar y esta familiaridad puede hacernos pensar que se trata de una asignatura estable e invariable. Por otra parte, el trabajo histórico realizado dentro de este campo, a base de cronologías y descripciones de acontecimientos y grandes personajes, parece indicar que la asignatura de la educación física ha tenido una evolución lineal que va de la gimnasia del siglo XIX al deporte del siglo XX y que, además, está ausente de conflictos y disputas. Sin embargo, los estudios sobre la historia de las asignaturas escolares indican que el conocimiento escolar no es fijo e invariable, sino que está en contínuo proceso de cambio y se construye por fuerzas sociales, políticas, culturales y educativas a menudo en conflicto (Goodson y Ball, 1984, Goodson, 1985; Popkewitz, 1987).

Los estudios referentes a la historia de la asignatura de la educación física son prácticamente inexistentes, a excepción de algunos trabajos británicos como el de Hargreaves (1986) y el de Kirk (1992) o franceses como el de During (1981), lo que indica una cierta trivialización o subestima del significado social y cultural de esta área del currículum.

En el capítulo anterior hemos señalado las líneas maestras por las que ha ido construyéndose el currículum de la educación física escolar desde principios del siglo XIX. De alguna forma, podemos considerarlo como una breve historia social de la asignatura en nuestro país que viene a confirmar las tres hipótesis que planteara Goodson en 1983:

- 1. Las asignaturas no son entidades monolíticas sino amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones. Estos grupos dentro de la asignatura influyen y cambian las fronteras y prioridades.
- 2. En el proceso de establecimiento de la base de una asignatura escolar (y de una disciplina universitaria asociada), los grupos de la materia tienden a trasladarse de la promoción de tradiciones pedagógicas y utilitarias a tradiciones académicas.
- 3. En los casos estudiados, la mayor parte del debate del currículum se puede interpretar en términos de conflicto entre asignaturas respecto al estatus, los recursos y el territorio. (en Kirk, 1990b, p.102)

De acuerdo con la primera hipótesis, la educación física no representa cuerpos fijos de conocimiento sino los intereses y preocupaciones de distintos grupos profesionales que disputan sus formas de entender la asignatura. Recordemos las pugnas entre los partidarios de los juegos y la gimnasia, las existentes entre los seguidores de los distintos tipos de gimnasia o los defensores del deporte frente a la gimnasia. Además, tal y como señala Kirk (1990b), en la lucha por tener su propia visión de la asignatura, "estos grupos, por medio de sus acciones, cambian y varían las fronteras de la asignatura y el enfoque del conocimiento" (p. 102). Así es como las actividades de danza y expresión corporal se incorporaron a la gimnasia y el deporte fue tomando un lugar en el currículum escolar.

En relación con la segunda hipótesis, podemos comprobar cómo el predominio del utilitarismo del siglo XIX ha evolucionado, sin desterrarlo totalmente, a justificaciones que se apoyan fundamentalmente en el conocimiento científico que proporciona el estatus necesario para su inclusión dentro del currículum escolar. Además, para asegurarse su permanencia, la educación física está apoyándose en el desarrollo de una disciplina académica que, en nuestro país, está tomando el nombre de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Y es que, como señala Gimeno (1992), la Universidad no es ajena a la legitimación y extensión de un determinado conocimiento, así como al prestigio que difunde dentro de todo el sistema educativo.

La tercera hipótesis, la que hace referencia al conflicto entre asignaturas escolares, no encuentra un tratamiento tan explícito en el capítulo anterior, de ahí que le dediquemos un poco más de atención en éste.

Ya hemos visto cómo el pasado de la profesión ha venido marcado por el carácter especial que se le ha dado a la asignatura y a sus profesionales, bien sea por cuestiones económicas, durante la crisis de finales del siglo XIX y principios del XX, o por cuestiones políticas e ideológicas, durante el Franquismo⁷⁵. Sin embargo, también debemos abordar las relaciones que la educación física ha mantenido con el resto de las asignaturas dentro del currículum escolar y que ha llevado a considerarla popularmente como una asignatura maría. Es decir, debemos entender el dominio que tradicionalmente han ejercido las asignaturas o áreas académicas, en detrimento de otras de carácter práctico, y los supuestos que conceden más valor al conocimiento teórico que al práctico, tal y como señala Jenniffer Hargreaves (1977) en este párrafo:

Algunas formas de conocimiento escolar son designadas claramente como superiores a otras. Las "asignaturas académicas" relacionadas con el desarrollo

⁷⁵ El carácter especial del profesorado de la educación física ha tenido consecuencias negativas para la asignatura y el colectivo profesional ya que, como señala Fernández Nares (1993), la educación física ha sufrido una clara utilización política y sus profesionales han sufrido, desde 1941 a finales de los años setenta, una situación de interinidad bastante generalizada y una discriminación profesional y económica (ver p.99 y 100).

intelectual de los alumnos están altamente consideradas en la escuela, mientras que otras asignaturas "prácticas", como la educación física, están situadas convencionalmente hacia el final del orden jerárquico del conocimiento". (p.21)

Para abordar esta problemática debemos situar, en el centro de nuestra discusión, dos aspectos íntimamente relacionados: el bajo estatus educativo que se le asigna a la educación física y el carácter antiacadémico que se le atribuye. La búsqueda de valor o estatus educativo de la asignatura es, según Kirk (1990b), "uno de los puntos más importantes de discusión para los educadores físicos ya que presenta cuestiones sobre lo que podemos lograr en las escuelas y sobre la supervivencia de nuestra asignatura" (p. 59).

A pesar de tratarse de una asignatura con una importante tradición escolar, obligatoria en distintos niveles y muchos sistemas educativos nacionales, parece ser que, como indica Hoyle (1986), se encuentra internacionalmente en un bajo nivel jerárquico dentro de las asignaturas escolares.

Como señalan algunos estudios británicos, la educación física tiende a considerarse un componente separado (Almond, 1976) y marginal en las escuelas (Evans y Davies, 1988). Un ejemplo significativo lo ofrecen Whitehead y Hendry (1976) con la visión inglesa del profesor de esta asignatura, y probablemente también de muchos otros lugares entre los que se encuentra nuestro país:

...la imagen dada por los medios de comunicación y la evidencia acerca de las percepciones del profesor de educación física, presentan el retrato de un individuo musculoso, sociable, dominante, agresivo, bastante inmaduro, que es antiacadémico y que no se expresa especialmente bien. (p.84)

Si bien la visión anterior ha cambiado considerablemente con la introducción generalizada de graduados a la profesión, la asignatura no puede desprenderse totalmente de la consideración catártica y poco seria que se le atribuye para dejar más dócil al alumnado y poder, así, prestar más atención a las lecciones académicas. El carácter trivial y de juego asociado a las actividades físicas sigue siendo un elemento que influye negativamente en el

aumento del estatus educativo de la educación física.

Estas visiones vienen a reflejar las creencias generales sobre la educación física y la escuela. El estudio de Apple y King (1979), realizado en niños y niñas de preescolar, sugiere que se les estimula a aprender que el trabajo es más importante que el juego, y que ellos/as van a la escuela a trabajar y no a jugar. El conocimiento más importante de las escuelas es el académico, considerado el realmente serio y productivo, mientras que el juego es considerado divertido y, por lo tanto, trivial y superfluo (Kirk, McKay y George, 1986).

Como reacción o compensación a la visión antiacadémica de la asignatura, la profesión de la educación física ha desarrollado tres destacadas formas o perspectivas para aumentar su prestigio: a) la perspectiva deportiva; b) la recreacionista; y c) la pseudoacadémica.

La primera de ellas es una perspectiva que se apoya en el desarrollo de habilidades físicas, cuyo foco de atención es el deportista de élite y los alumnos/as más capacitados de las clases y su fin es el de formar exitosos equipos deportivos escolares. Es una perspectiva que se asienta en el entrenamiento, la racionalidad técnica y el rendimiento y que posee un escaso valor educativo, como veremos más adelante. La educación física, como asignatura del sistema escolar, no debe buscar grandes campeones deportivos, como tampoco la asignatura de lengua y literatura busca crear grandes novelistas o la de música famosos compositores. Los intereses de la enseñanza y del sistema educativo no coinciden con los del deporte de élite, de ahí que García Ferrando (1989) sugiera que este último debiera desarrollar su propia estructura fuera de la escuela.

La perspectiva recreacionista viene a ser, en muchos casos, una reacción radicalmente opuesta a la anterior donde, como señala George y Kirk (1988), la simple diversión es su razón de ser. En ella, la idea de que las actividades físicas pueden ser un importante medio educativo pierde su valor para convertir a la educación física en hedonismo y simple descanso de las

asignaturas académicas, 'las verdaderamente importantes'. Esta perspectiva conecta con la práctica profesional que consistía en dejar un balón a los chicos y una cuerda a las chicas para que jugasen en el patio en la hora de educación física, así como con otras prácticas más recientes inmersas en la retórica de los juegos y deportes alternativos de los que hemos hablado en el capítulo anterior.

La tercera perspectiva pretende aumentar el prestigio de la educación física convirtiéndola en una asignatura pseudoacadémica. El carácter examinable que posee en muchos países y la importancia que un sector de la profesión le confiere a los contenidos teóricos parecen apuntar recientemente en esta dirección. Según Leaman (1988), es consecuencia del aumento de respetabilidad académica que posee el área de conocimiento en las universidades y las facultades.

Para algunos entusiastas (Allan y Thompson, 1984; Carroll, 1986; Goodwin, 1983) equivale a legitimar definitivamente la educación física como una asignatura escolar, mientras que otros (Hargreaves, D.H., 1982; Beesley, 1983; Kirk, 1985) lo discuten y ven ciertos peligros. Para estos últimos, supondría la aparición de un conocimiento académico "sobre" la actividad física que podría subordinar la asignatura a disciplinas intelectualistas (Arnaud, 1988), y convertirla en algo muy diferente. Hargreaves, D.H. (1982) sugiere que:

...la E.F. debería abandonar la búsqueda de respetabilidad académica [en sentido tradicional]... En su lugar, sugiero que la E.F. adquiera un enorme orgullo por el hecho de no ser una asignatura académica. Su carácter no académico es la verdadera fuente de su importancia para proveer una educación equilibrada para todos. Los profesores de E.F. se deberían revelar y alegrarse de su situación y rechazar la estrategia de buscar la inaceptable imitación de las asignaturas académicas. (p.5-6)

En cualquier caso, la educación física debe buscar caminos de

⁷⁶ En terminología de Peter Arnold (1979, 1991), la educación "sobre" el movimiento o la actividad física es el cuerpo teórico de conocimientos de nuestro campo académico.

innovación que la acerquen a valores educativos intrínsecos, como tendremos ocasión de comprobar a lo largo de este capítulo. Pero paradójicamente, las nuevas ideas suelen percibirse como una amenaza para la identidad profesional, sobre todo por aquellos profesores/as que creen no poder seguir los cambios propuestos y reaccionan afirmándose en la perspectiva deportiva dominante (Leaman, 1988).

Para completar la visión de marginalidad de esta asignatura dentro del sistema escolar habrá que añadir la influencia que ejercen los factores contextuales propios de cada centro escolar y que corresponden a lo que Sarason (1982), y Heckerman, Oaks y Sirotnik (1983) llaman la cultura de la escuela. Algunos estudios cualitativos en educación física (Griffin, 1985; Sparkes, 1988) resaltan la importancia de esos factores debido a su influencia limitante sobre una enseñanza de calidad, más próxima a valores educativos intrínsecos. Destacan las deficientes instalaciones al aire libre que suelen entrar en conflicto con actividades físicas programadas y ajenas a la escuela, las escasas oportunidades que las escuelas ofrecen para perfeccionamiento, promoción y desarrollo profesional, los reducidos recursos y ayudas de la administración educativa para solucionar problemas educativos y mejorar su enseñanza, las limitaciones horarias dentro del programa escolar, así como otros factores particulares de cada centro.

Tampoco podemos olvidar que sobre los mismos profesores recae gran parte de la responsabilidad de la existencia de una imagen pública tradicional y estereotipada de la educación física, sobre todo cuando ellos/as mismos perciben que la contribución y enriquecimiento educativo del alumnado es algo marginal (Templin, Bruce y Hart, 1988), o cuando se convierten en fieles agentes reproductores de las ortodoxias existentes o del status quo en la asignatura (George y Kirk, 1988). En ocasiones, todos estos factores limitantes han hecho pensar en el escaso potencial del profesor/a de educación física y de la escuela en general como elementos de transformación social, llegando a señalar que la "verdadera esperanza de cambio no yace en descubrir el correcto objeto pedagógico sino en actuar sobre el correcto objeto político" (Griffin, 1985, p.165).

En cualquier caso, parece ser, tal y como apunta Sparkes (1988), que la forma de ganar estatus dentro del currículum escolar consiste en razonar y demostrar la importancia de la asignatura en términos educativos, lo que significa presentar unos fines y metas "congruentes con la escuela en general" (p.164).

3.2. EL DEPORTE EN LA ESCUELA: CRÍTICA A LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE Y LOS JUEGOS DEPORTIVOS

Tal y como hemos presentado en el segundo capítulo, la intensa propaganda realizada en nuestro país a finales del siglo XIX y principios del XX en favor del deporte acabó influyendo en la escuela. Unas veces los juegos deportivos y deportes formaban parte de la asignatura y otras eran un complemento escolar. En alguna ocasión, como la que se dio en el Plan de estudios del bachillerato de 1934 (Decreto de 29 de agosto), los juegos deportivos y deportes sustituyeron a la educación física, pero no se consideraron como una asignatura. Desde entonces, la presencia de los juegos deportivos y deportes dentro de la escuela es prácticamente constante, aunque ha ido en aumento conforme ha adquirido mayor apoyo social hasta el punto de que actualmente a la educación física, antaño muy conocida como gimnasia, empiece a conocérsele con el nombre de deporte.

Sin embargo, la importancia que ha adquirido el deporte en la educación física y en la escuela no parece haber producido grandes mejoras y cambios en su enseñanza, al menos durante las tres últimas décadas. La mayoría de las escuelas poseen en su currículum los típicos deportes estándar que se mantienen año tras año, permaneciendo inalterables e incuestionables a los ojos de la mayoría de los profesores y profesoras. Su enseñanza se reduce a un conjunto de tareas o habilidades motrices aisladas, claramente orientadas a la adquisición competente de las técnicas deportivas y vinculadas al rendimiento motriz que exigen los patrones dominantes del deporte competitivo de élite (Devís, 1990a). Para algunos autores/as de la educación

física (p.e. Bunker y Thorpe, 1982; Williamson, 1982; Read y Devís, 1990), se trata de una forma de enseñanza que posee importantes deficiencias y que presentamos en los puntos siguientes:

- 1. Normalmente, se les presenta a los alumnos/as deportes fuertemente arraigados a nivel social que, en muchos casos, ya conocen antes de verlos en las clases de educación física.
- 2. Los alumnos/as avanzados aprenden el deporte fuera del contexto escolar y con anterioridad a las clases de educación física; por el contrario, dentro de las clases se dedican a afianzar un conjunto de técnicas inflexibles que reducen la capacidad de decisión.
- 3. Los alumnos/as menos capacitados, o que no conocen el deporte en cuestión, no suelen tener éxito en la adquisición de un adecuado nivel de ejecución técnica: están condenados a repetir movimientos estereotipados que pueden producir o reafirmar su aversión a la clase de educación física.
- 4. Se estimula la formación de alumnos/as dependientes del profesor/a.
- 5. Se emplea mucho tiempo en la enseñanza de la técnica y nunca se llega al juego deportivo.
- 6. Existe escasa transferencia del aprendizaje técnico a la situación real de juego.
- 7. En una clase de enseñanza de la técnica existe muy poca actividad física y el alumnado se aburre.
- 8. Las alumnas/os no comprenden el juego deportivo lo suficiente como para capacitarles a conocer todas las posibilidades que les ofrece.
- 9. No se forman espectadores y practicantes críticos en un mundo donde el deporte es una importante forma de entretenimiento y ocio.

Todas estas limitaciones o deficiencias llegan a ser familiares para cualquier profesional que se haya cuestionado su enseñanza o haya observado críticamente lo que ocurre en sus clases. Sin embargo, pocos son los que han intentado dar una solución a estos problemas. Mientras tanto, estas prácticas

las seguimos perpetuando aún a pesar de conocer sus deficiencias y saber o intuir que alejamos la educación física del interés de los alumnos y las alumnas.

Jackson, Jones y Williamson (1982) consideran que en esta situación influyen dos importantes características ligadas a la profesión: a) el carácter conservador de la mayoría del profesorado de educación física; y b) la enorme influencia que ejercen las instituciones deportivas nacionales.

Aunque estos autores se refieren al contexto británico, su planteamiento es perfectamente válido para el conjunto de profesionales de la enseñanza en cualquier sociedad desarrollada. El primero de los puntos anteriores trata del papel que adoptan, consciente o inconscientemente, los profesores/as con respecto al currículum de la asignatura, que tiende a conservar y perpetuar una serie de prácticas y actividades profesionalmente sedimentadas a lo largo de los años, y se olvidan de reconceptualizarlas y transformarlas. Sin embargo, la reconceptualización, la transformación y el cambio de ciertas prácticas y valores también forman parte de nuestra responsabilidad como profesores/as, sobre todo cuando las prácticas de la enseñanza del deporte y los juegos deportivos se aproximan más al entrenamiento que a la educación.

El entrenamiento es un concepto que se utiliza, más adecuadamente, vinculado a la preparación de una actividad específica y orientado al rendimiento, es decir a la racionalización de la eficacia. Además, se asocia con realizaciones automáticas, repetitivas y desarrolladas a partir de la imitación o el condicionamiento. La enseñanza prácticamente exclusiva de las habilidades técnicas de los juegos deportivos ha reforzado la idea de que la función real de la asignatura es adiestrar en lugar de educar.

En el segundo punto, los autores anteriores hacen referencia a las relaciones e influencias que ejercen las instituciones deportivas nacionales sobre el currículum de la educación física y los juegos deportivos. Sin embargo, estas relaciones e influencias aparecen también a otros niveles

sociales. Muchas veces se trata de supuestos, valores y creencias que se han asentado en la sociedad y la profesión a lo largo de la historia.

Para profundizar en los puntos destacados por Jackson, Jones y Williamson presentaremos cuatro apartados en los que se relacionan las escuelas y el deporte como base de nuestros comentarios:

- 1. El deporte escolar
- 2. Justificaciones de la competitividad en la escuela
- 3. El entrenamiento "versus" la educación en el deporte
- 4. La racionalidad en la enseñanza de los juegos deportivos

3.2.1. El deporte escolar

El deporte como fenómeno sociocultural ha devenido en parte fundamental de una sociedad de consumo que tiene en los/as jóvenes a un grupo potencial de practicantes o clientes.

Según Sage (1986), el deporte de los/as jóvenes, al igual que el de las personas adultas, es un importante elemento de reproducción de los valores sociales dominantes de cualquier cultura. En relación con la sociedad norteamericana, este autor señala que

La hegemonía social de la comodificación en el deporte de los jóvenes se ve en su organización jerárquica y autoritaria, respaldo del principio de rendimiento, la meritocracia, el excesivo énfasis en la victoria, el asalto a los records, y el incremento de la utilización de los atletas niños/jóvenes como animadores públicos. (p.27)

Para comprobar la cita de Sage en el contexto español, no hay más que acercarse a las competiciones que organizan las distintas federaciones deportivas en categorías menores y ver cómo copian el modelo del deporte adulto, denominado "competitivo" por García Ferrando (1986b) o "profesional" por Evans (1990). La penetración de este modelo en nuestro sistema educativo se hizo evidente con los *Juegos Escolares* en la época

franquista y con el *Deporte Escolar* en la democrática⁷⁷. Aunque estas formas de organización pedagógica del deporte no alcanzan los niveles de otros países desarrollados (García Ferrando, 1990) y sus actividades se realizan fundamentalmente a nivel extraescolar, acabaron por institucionalizar el deporte competitivo en las escuelas. En este contexto, aumentan las probabilidades de relacionar las competiciones deportivas extraescolares con la práctica deportiva de las propias clases de educación física, sin marcar diferencias claras y siguiendo las cauces que marca la visión competitiva o profesional dominante.

De esta forma, no resulta extraño que el deporte competitivo en las escuelas se vea como algo *natural* que produce excelencia y que tiene relación con ciertos valores y creencias como, por ejemplo, que la competición es una necesidad para el crecimiento económico y el funcionamiento de la sociedad capitalista, tal y como recogen algunos estudios etnográficos en educación física (Pollard, 1988). Los más críticos incluso ven que el deporte competitivo en las escuelas "vehicula toda una ideología, la de la clase dominante" (André, 1985, p.11). Además, la enseñanza del deporte competitivo en las escuelas reproduce valores y sentimientos que aparecen en las grandes contiendas deportivas. La gente, influida por los medios de comunicación, se identifica con un sistema político o una nación y traslada la contienda militar al espacio deportivo. A menudo, el éxito deportivo de una selección o equipo nacional representa el nivel socio-económico y el prestigio de una nación, de la misma manera que el éxito deportivo del equipo escolar aumenta el prestigio de la asignatura de educación física y el de la escuela.

La asunción natural del deporte competitivo se refleja claramente en el planteamiento de muchos/as dirigentes deportivos, entrenadores/as, técnicos deportivos, y profesores/as de educación física que han visto (y en

Tal y como apunta Ferrer (1986), existen diferencias importantes en estos dos tipos de organización deportiva, puesto que los Juegos Escolares eran más selectivos, apenas contaban con participación femenina y sólo los centros privados y más potentes se implicaban en esta organización. No obstante, tanto en los Juegos Escolares como en el Deporte Escolar se hacía hincapié en valores asociados a la competitividad.

algunos casos todavía ven) en el sistema escolar la estructura ideal y más barata para crear grandes deportistas y campeones. El exponente más claro se encuentra en la lógica de, "a mayor número de practicantes más probabilidad de obtener grandes campeones", apoyada en un modelo teórico de estructura piramidal cuya amplia base la ocupa la educación física y el vértice superior el deporte de competición o de élite (Añó, 1982; Evans, 1990). Como quiera que sea o no sea una estructura adecuada, muestra una determinada forma de entender las relaciones entre la educación física y el deporte dentro de la escuela: la educación física al servicio del deporte nacional, una clara muestra de la institucionalización del deporte competitivo en la escuela.

3.2.2. Justificaciones de la presencia de la competición en la escuela

Sparkes (1986), señala que la institucionalización de la actividad competitiva se defiende con los siguientes supuestos: que la competición infunde ciertas cualidades deseables como, por ejemplo, la formación del carácter; que la competitividad, con el énfasis en la victoria, conduce a la excelencia; y que como la vida social es altamente competitiva, la actividad deportiva prepara al individuo para el éxito social.

Al tratarse de supuestos fuertemente arraigados en el sentido común de la gente y la profesión y, por lo tanto, de gran influencia en el currículum de la educación física, vemos conveniente comentarlos con más detalle.

3.2.2.1. El deporte y la formación del carácter

La afirmación de que el deporte construye o forma el carácter, es decir, que infunde las cualidades deseables de la disciplina, el coraje, el altruismo y el sentido del juego limpio, entre otros, es una idea heredada de principios de siglo. Los juegos deportivos se consideraban como una continuidad del resto de la vida, donde el resultado final era menos importante que el modo en el que se conseguía, y en cuya participación el alumno/a aprendía los valores morales de la sociedad. Así, por ejemplo, George Hebert

(1925), que diferenciaba entre deporte verdadero o educativo y deporte desviado o descarriado, consideraba que el primero de ellos formaba parte de la educación física porque desarrollaba las aptitudes físicas y las cualidades de acción o viriles, orientándose todo ello hacia un fin, "una idea moral directriz [que] lo orienta hacia un fin benéfico, siendo esa idea moral: el altruísmo" (p.42-43). Como podrá observarse, además de vincular el deporte, y en general toda la educación física, a un fin moral, éste se relaciona con una serie de cualidades viriles (energía, valor, voluntad, etc.) atribuidas a la masculinidad. De alguna manera, la idea de que el deporte forma el carácter se sustenta en una larga historia de exclusión femenina del deporte, lo que lleva a pensar a mucha gente que se trata de atributos masculinos (Sage, 1988), perpetuando así formas sexistas de valoración de las personas (Coakley, 1990).

Las críticas a este supuesto son variadas y provenientes de distintos campos. Los psicólogos Ogilvie y Tutko (1971) se manifiestan de la forma siguiente:

no hemos encontrado ningún apoyo empírico para la afirmación tradicional de que el deporte construye el carácter... Parece ser que la personalidad del atleta ideal no es el resultado de cualquier proceso de modelamiento, sino que surge del despiadado proceso de selección que ocurre a todos los niveles del deporte (p.61)

Incluso estos autores, refiriéndose al altruismo como supuesto valor implícito en el deporte de competición, encontraron indicios de efectos contrarios a la transmisión de valores deseables:

La mayoría de los deportes competitivos muestran poco interés en recibir apoyo y estima por parte de otros, escasa necesidad de cuidar de otros y escasa necesidad de afiliación. Ese tipo de personalidad parece ser que necesita lograr la victoria por encima de los otros. (p.61)

Por otra parte, la socióloga Susan Greendorfer (1987) sugiere, después de una interesante revisión sobre el desarrollo moral y el desarrollo del carácter, que la participación en el deporte competitivo puede debilitar

ciertas actitudes sociales vinculadas al hecho de compartir, cooperar y ayudar.

The first section of the section of

La formación del carácter y el desarrollo de valores morales en los juegos deportivos también han sido cuestionados por el filósofo de la educación Charles Bailey (1975), quien concibe los juegos deportivos como una actividad separada del resto de la vida y que las cualidades necesarias para participar en un juego deportivo no son, ni más ni menos, que aquellas cualidades ejercitadas en la vida diaria. Además, considera que las reglas que gobiernan los deportes son reglas funcionales y no reglas morales. Por lo tanto, suponer que la implicación en la práctica de los deportes competitivos es una forma de educación moral resulta algo muy cuestionable, siendo sus posibles conexiones bastante tenues. Bailey (1975) nos recuerda que:

> Si enseñamos juegos deportivos competitivos estamos entonces enseñando esencialmente a los alumnos a ganar. Estamos enseñando esas actitudes de modo que conducen a la derrota de la otra parte dentro de cualquier regla y estructura característica que hayamos seleccionado (p.43)

Estas sugerencias nos indican que no está muy claro que la práctica deportiva infunda valores o cualidades morales deseables. Sparkes (1986) dice que, en el supuesto de que los/as participantes manifiesten ciertos rasgos deseables, no significa que "la participación en el deporte cause esos rasgos" (p.2). Este autor comenta que probablemente,

> el tener ya esos rasgos condujo a la boyante participación. Por lo tanto, no debería confundirse relación con causación. (p.2, cursiva en el original)

Como en cualquier actividad de la vida, el deporte puede transmitir valores deseables o no deseables. La simple participación deportiva no puede considerarse como educación moral. Otra cuestión es considerar el deporte como un contexto en el que el profesorado desarrolla su actividad docente dentro de unos cauces éticos y tratando de favorecer unos determinados valores morales⁷⁸. Es decir, el deporte ofrece un excelente contexto, o al menos distinto del que se proporciona en otras áreas de la vida o en otras asignaturas del currículum escolar, para que los educadores pongan en práctica la moralidad en términos de un comportamiento responsable. Pero esto no quiere decir que el deporte desarrolle una serie de cualidades morales por sí mismo.

3.2.2.2. La competición produce excelencia

La actividad competitiva puede producir, y a menudo produce, excelencia pero, como suele ocurrir, puede tener un efecto negativo en el proceso de búsqueda de la excelencia, sobre todo con los niños y niñas. De ahí la necesidad de hacer algunas matizaciones a la relación entre competición y excelencia.

1) La competición puede llevar a un énfasis en la superioridad o el elitismo, como lo denomina Coakley (1990), en lugar de conducir a una excelencia en su sentido más absoluto. Se trata, entonces, de una lucha consciente entre dos partes que culmina con el establecimiento de la supremacía de una de ellas. Para Sparkes (1986), esta noción de lucha implica "la conciencia de una fuerza contraria" (p.2), donde el éxito depende del fracaso de los otros.

Sin embargo, la búsqueda de la excelencia es una condición en la que el esfuerzo de un individuo se dirige a la consecución de un modelo o meta sin ninguna referencia particular al resultado de otros. Esto está íntimamente vinculado a la idea de la mejora personal ante un reto y, aunque exista una forma de lucha, se trata de una lucha personal. Esa búsqueda supone que el logro será independiente de la conducta de cualquier otro participante. Por lo tanto, el logro se establecerá en relación con criterios personales, surgidos de las expectativas procedentes de experiencias

⁷⁸ Para profundizar sobre el deporte y la educación moral puede consultarse a Meakin (1982) y Arnold (1984; 1991).

personales pasadas, y no a criterios realistas o prácticos procedentes de la comparación con otros.

2) La victoria y el ganar por encima de todo suelen convertirse en la única meta de la competición. Dentro de ese marco, la excelencia se convierte en algo secundario y esto puede llevar a la producción de una innecesaria, peligrosa y excesiva especialización en un solo deporte o incluso en una determinada posición o puesto dentro de un deporte.

La especialización y las presiones de la competición pueden también conducir a problemas de salud, sobre todo en los niños/as, y en relación con las lesiones producidas por la necesidad de seguir compitiendo aún con problemas o por sobrecarga (Sparkes, 1986).

3) Los/as deportistas de alto nivel o de élite suelen proponerse como modelos de excelencia y formación del carácter, cuando se ignora todo el proceso que han seguido para alcanzar el éxito (Sparkes, 1986; Greendorfer, 1987; Coakley, 1990). Sparkes (1986) señala que esos papeles-modelo, aunque despierten el interés de algunos, puede ser de limitada utilidad en la creación de intereses a largo plazo. Muchos niños/as pueden empezar a practicar algún deporte, soñando en imitar a su héroe o heroína particular, pero se ven desalentados cuando descubren que no son los mejores del colegio o se dan cuenta de que, para tener éxito en la competición, se requiere un compromiso que restringe seriamente su implicación en otras actividades.

Los niños y niñas pueden participar en las actividades competitivas para satisfacer algunas necesidades personales (p. ej. afiliación, estrés y excelencia), pero el excesivo énfasis en la competición puede negar estas necesidades, llevando a muchos de ellos o ellas a dejar de participar (Sparkes y Dickenson, 1985). Por lo tanto, los éxitos de los deportistas de élite no deben sustentar la implicación de la población en general, que participará en el deporte principalmente por diversión.

4) La competición deportiva puede actuar como homogeneizadora de diversidades corporales (Barbero, 1992) y universalizadora de un único lenguaje corporal si no se diversifican las actividades físicas y corporales. Esto se debe a que la búsqueda de récords y ganadores/as exige que se igualen las condiciones para todos, es decir, que se estandaricen las condiciones en las que se desarrolla la actividad, aspecto éste que, como apunta Coakley (1990), influye más en el desarrollo de personas conformistas que creativas.

Tal y como apunta Sparkes (1986), debe quedar claro que "la competición no produce necesariamente excelencia y que uno puede buscar la excelencia sin implicarse en la competición" (p.2). Por lo tanto, las reflexiones de los educadores/as físicos deben dirigirse al énfasis competitivo, aquél que se centra en la prevalencia, el dominio y la supremacía, para así cambiarlo.

3.2.2.3. El deporte como preparación para la vida

Mucha gente cree que la vida social es muy competitiva y que sólo los fuertes y capaces sobreviven. Creen incluso que el deporte es similar a la vida y que es un lugar de entrenamiento adecuado para participar en el juego de la vida. Esa visión indica la gran influencia de las teorías de la evolución de Darwin en la sociedad occidental, y su aplicación al mundo educativo, científico e industrial bajo la forma de darwinismo social. No obstante, Sparkes (1986) señala que la idea fundamental de Darwin fue que la supervivencia de una especie dependía de su capacidad de adaptación, ahora bien, esta capacidad de adaptación no significa que el progreso humano haya acontecido mediante una intensa competición, sino principalmente mediante la cooperación, la inteligencia y la responsabilidad interpersonal.

Asimismo, Sage (1974) afirma que los deportes de alta competición son una pobre preparación para la vida adulta porque ésta se ha hecho más civilizada y no hay necesidad de que la gente luche contra los elementos. Probablemente, el éxito individual y grupal depende más de la capacidad de iniciar y mantener relaciones cooperativas que competitivas. A menudo, fuera

del estadio deportivo, hay verdaderos esfuerzos por evitar, minimizar o eliminar la competición, sobre todo en las profesiones, donde suelen crearse criterios o fórmulas para evitar la competitividad entre los compañeros/as. Entre el profesorado de educación física parece incongruente que, quienes están constantemente enfrentando a su alumnado con estructuras competitivas, consideren que la competitividad que aparece en el sistema de oposiciones para conseguir una plaza de profesor no sea indicativo de su profesionalidad. Por lo tanto, aunque muchos adultos vean bien las virtudes de la competición incontrolada cuando incumbe a otros, están dispuestos a eliminarla o disminuirla sustancialmente cuando les concierne a sus propias vidas.

La supuesta similitud entre la competitividad del deporte y la de la vida cotidiana ha sido ampliamente discutida por Valentine (1980), quien establece claras diferencias. Aunque en ambos casos la gente se enfrenta a retos, se trata de retos diferentes. En la vida cotidiana, raras veces nos enfrentamos directamente a nuestros oponentes, sabemos cuándo se ha eliminado el reto o si hemos finalmente conseguido la victoria. En cambio, en el deporte, los oponentes se enfrentan directamente, no hay dudas sobre el momento en que finaliza el juego y quién ha conseguido la victoria. La vida de todos los días es compleja, muy ambigua e incierta y difícil de comprender, mientras que el deporte es simple, poco ambiguo e incierto y fácil de comprender. Además, las acciones de la vida cotidiana poseen un componente moral real y sus consecuencias son potencialmente muy serias, mientras que las acciones en el deporte tienen un componente moral que normalmente se circunscribe a una situación deportiva muy particular y sus consecuencias no van más allá del ámbito deportivo. Elias y Dunning (1986) señalan que la auténtica y única aportación del deporte, con respecto al carácter serio de la vida cotidiana, radica en la combinación de placer y excitación que puede proporcionar esta experiencia.

3.2.3. El entrenamiento "versus" la educación en el deporte

Nigel Proctor (1984) señala que la educación física de la actualidad debe enfrentarse a un gran problema, lo que él denomina, el "dilema de la

dicotomía educación-entrenamiento" (p.8). Se trata de un problema en el que parece tener una especial importancia la extensión de la pedagogía por objetivos y la enseñanza de las habilidades técnicas de los juegos deportivos y los deportes en el ámbito de la educación física.

Según Stenhouse (1984), el entrenamiento es el proceso más simple de la educación. Se ocupa de la adquisición de capacidades técnicas, y a él se ajusta bastante bien el modelo de una pedagogía por objetivos. Su finalidad es el rendimiento, esto es, un comportamiento que puede expresarse mediante objetivos conductuales.

Si tenemos en cuenta la facilidad con que las habilidades técnicas de los juegos deportivos, y las actividades físicas en general, pueden ajustarse a los aspectos meramente conductuales, podemos comprender la extensión de la pedagogía por objetivos en el campo de la educación física y las escasas críticas que ha suscitado⁷⁹. Como señala Rensaw (1976, en Proctor, 1984, p.8), si los educadores/as físicos se dedican al desarrollo de las cualidades físicas básicas y las habilidades técnico-deportivas, parece más apropiado hablar de "entrenamiento físico" que de "educación física". El entrenamiento es un concepto que se utiliza más adecuadamente para la preparación de una actividad específica y en asociación con realizaciones automáticas, repetitivas y desarrolladas a partir de la imitación o el condicionamiento. Podemos decir, entonces, que la educación física se reduciría a un mero adiestramiento (Yela, 1965)⁸⁰ y siempre en conexión con logros cuantificables.

Por otra parte, la socialización ocupacional (Lawson, 1988) de la educación física, es decir, la forma en cómo se accede a la profesión, también contribuye a reforzar la imagen tradicional que la asocia al entrenamiento. La

⁷⁹ Entre ellas destacaría las de Kirk y Smith (1986) y Kirk (1990, capítulo 6).

M. Yela (1965) entendía por adiestramiento "el proceso mediante el cual se adquiere e incorpora al repertorio previo de medios y respuestas que un ser vivo posee, una respuesta mejor, un medio más eficaz" (p.220).

enseñanza de la educación física se ha caracterizado porque muchas personas ligadas al mundo del deporte, tales como los entrenadores/as, monitores/as y deportistas, incluso fuera de él, han tenido la oportunidad de ejercer como profesores/as en las escuelas. Asimismo, entre los/as estudiantes que acceden normalmente a la profesión se observa, en muchas ocasiones, un mayor interés por el entrenamiento deportivo que por la educación física. Es muy frecuente encontrar profesores/as que fuera del horario escolar se dedican a entrenar en alguna modalidad deportiva. En algunos casos, incluso utilizan la educación física como vehículo para alcanzar una posición de entrenador/a (Kizer, Piper y Sauter, 1984). Esta situación ha dado lugar al fenómeno conocido como conflicto de roles entre el papel del profesor/a y el del entrenador/a, extendiéndose el papel de este último hasta las mismas clases de educación física (Hendry, 1975)⁸¹.

3.2.4. La racionalidad en la enseñanza de los juegos deportivos

La enseñanza de los juegos deportivos y el deporte ha puesto un excesivo énfasis en la técnica deportiva como consecuencia del proceso de *racionalización* que ha seguido el deporte moderno desde sus inicios en los albores del siglo XIX.

Tal y como apunta García Ferrando (1990), la "racionalización en el deporte, en tanto que tendencia a la utilización de métodos para mejorar el rendimiento y las condiciones del acto deportivo, no es más que la aplicación al campo del deporte de la general tendencia racionalizadora de la sociedad industrial" (p.42). En este proceso intervinieron, desde principios de siglo, los avances científicos en la adquisición de habilidades motrices, el análisis del movimiento y la evaluación del rendimiento humano.

Durante los años setenta y ochenta el conflicto de roles fue objeto de múltiples investigaciones dentro de los estudios sobre la enseñanza de la educación física (ver el capítulo siguiente).

El avance de la ciencia y la propia necesidad de convertir a la educación física y el deporte en un campo con cierta respetabilidad científica y, por lo tanto, con cierto estatus y consideración social, ha provocado que se le considere como un campo de ciencia aplicada (Kirk, 1990b). Se trata del modelo dominante sobre la concepción de las profesiones, que Schön (1983) denomina modelo de racionalidad técnica. Esta concepción ha ejercido una enorme influencia a la hora de conformar nuestro conocimiento profesional y las relaciones entre la investigación, la educación y la práctica. Se trata del proceder racional caracterizado por la sistematización, la especialización, la categorización y la estandarización del conocimiento que entiende los problemas prácticos como simples problemas instrumentales y aislados del contexto donde aparecen.

Dentro de la enseñanza, la racionalidad técnica se manifiesta típicamente en el modelo de enseñanza por objetivos, donde los medios son instrumentos para conseguir un fin conductualmente especificado. En la enseñanza de los juegos deportivos, esta concepción acabó separando la teoría de la práctica, la condición física de la técnica y ésta de la táctica, y la habilidad técnica del contexto real de juego. Las habilidades técnicas se descompusieron en partes y se enseñaron de forma secuencial para restituirlos después en el contexto de juego. El profesor/a se convierte en un experto que se apoya en la autoridad que le confiere el conocimiento de unas habilidades técnico-deportivas de eficacia probada. Para los más críticos⁸², como Ginette Berthaud (1978), se trata de una "racionalidad puramente deportiva" que "infiltra toda la autoridad represiva del sistema social" (p. 105).

Esta forma de enseñar/entrenar los juegos deportivos presenta importantes limitaciones ya que no tiene en cuenta ciertos factores característicos de los juegos deportivos, como son la complejidad, la

Destacaríamos entre los críticos más radicales a los autores del grupo Partisans cuyas aportaciones se encuentran recogidas en el libro Deporte, cultura y represión, Gustavo Gili, Barcelona, 1978. En esta línea, el trabajo de Berthaud es un texto clave que identifica los elementos críticos más importantes de la enseñanza deportiva én la escuela.

adaptabilidad y la incertidumbre. Tampoco tiene en cuenta la naturaleza del conocimiento que se emplea en estas actividades, puesto que las aisla del contexto y la práctica real del juego. Esta aproximación técnica de la enseñanza deportiva olvida, o relega a la mínima expresión, las características más preciadas en un juego deportivo y propias de la racionalidad humana: los pensamientos abiertos, la capacidad para responder a nuevas situaciones, la habilidad para reflexionar en acción y la capacidad de imaginación y de creatividad. Se trata de una aproximación que no da opción a que aparezcan las características anteriores o, en el mejor de los casos, permite que aparezcan más tarde si se introduce la táctica. Pero este retraso también posee problemas porque puede que constriña la capacidad creativa de los/as participantes y reduzca la posibilidad de que un amplio número de alumnos/as disfruten de un juego de estas características. Se convierte, así, en una aproximación selectiva que da mayor opción a los alumnos/as habilidosos y más capacitados físicamente en ese momento (en edades típicas de iniciación deportiva), mientras que discrimina a muchos/as que podrían ser grandes creadores de juego y no poseen esas capacidades, ya sea porque les resulte difícil conseguirlas o porque las desarrollan más tarde.

3.3. FUNDAMENTOS PARA UN ENFOQUE CURRICULAR EN LA ENSEÑANZA DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS

Tal y como hemos visto en el capítulo anterior, el deporte ha jugado un papel fundamental dentro de la educación física desde principios del siglo XX. Para unos, el deporte es el gran protagonista de la educación física y, para otros, el gran colonizador de la educación física contemporánea. En cualquier caso, hay que reconocer que el deporte es, actualmente, un elemento central dentro de nuestra profesión y, desde el punto de vista educativo, un elemento muy controvertido y problemático.

La mayoría de las personas, entre ellas muchos educadores/as físicos, se limitan a ver las excelencias y beneficios sociales y personales del

deporte, como si de algo normal y positivo se tratara, sin percatarse de la vertiente negativa, de los peligros que conlleva y de los intereses a que puede estar sometido. Por el contrario, los críticos ortodoxos y radicales consideran que el deporte es un elemento de alienación, coerción y control social al servicio del capitalismo y el mantenimiento del "status quo". Sin embargo, restringir el fenómeno deportivo a estas dos perspectivas es adoptar una visión reduccionista del tema. Nosotros creemos, tal y como expresa el sociólogo crítico John Hargreaves (1986), que el deporte

exhibe una tendencia ambivalente, por una parte, para acomodar a grupos subordinados, y por otra, para estimular la rebelión y la resistencia. (p.10)

Desde el punto de vista de la educación física, los profesores y profesoras nos encontramos en la encrucijada de esta ambivalencia deportiva para convertirla en una actividad merecedora de su pertenencia a una asignatura escolar y, por lo tanto, vinculada a valores educativos. Jenniffer Hargreaves (1977) considera que la educación física y el deporte pueden utilizarse para apoyar ciertos valores hegemónicos de la sociedad, pero también poseen el potencial suficiente para ser fuente de liberación, dependiendo del contexto social. Para ella, el deporte dentro de la educación física puede convertirse en una actividad libre y jugada que

enfatice, sobre todo, las posibilidades estéticas, participativas, naturales, [y] cooperativas de las actividades deportivas, para reemplazarlas por los elementos dominantes de la disciplina, la agresividad y la competitividad. (p.26)

Pero para que esto sea posible se necesita de la colaboración de mucha gente, especialmente de los profesionales de la educación física. En este sentido, el enfoque de enseñanza de los juegos deportivos que veremos a lo largo de este capítulo, además de adaptarse a las posibilidades lúdicas y liberadoras, destaca otros valores educativos de carácter intrínseco como, por ejemplo, la comprensión y el conocimiento práctico puesto en juego, tal y como veremos en el próximo apartado. En todo ello ha contribuido la crítica y la reacción de un grupo de profesionales de la educación física a las prác-

ticas insatisfactorias o problemas identificados en sus clases que, junto con el trabajo realizado por otros colegas del campo, han llegado a conformar una alternativa coherente, global y fundamentada con una continuidad práctica real en la enseñanza. En este proceso destaca especialmente el trabajo desarrollado en la Universidad de Loughborough (Reino Unido), ya que ha estimulado la reflexión en torno a la enseñanza de los juegos deportivos y ha contribuido a la consistencia teórico-práctica de este enfoque.

Llegado a este punto debemos matizar que el enfoque de enseñanza del deporte planteado aquí se dirige a los juegos deportivos o juegos deportivos de pelota, esto es, al grupo de juegos de pelota o equivalente, unos de tradición popular y otros de nuevo cuño, que adquirieron el estatus de deporte y que se corresponden con su equivalente anglosajón games y el francés jeux sportifs. Pero veamos los valores educativos en relación con la educación física y los juegos deportivos.

3.3.1. Los valores educativos, la educación física y los juegos deportivos

Toda educación, y por supuesto la educación física en un sentido general, está conectada con algo que es susceptible de ser valioso (Peters, 1966; Bailey, 1984). Por lo tanto, una determinada educación se justificará en función de ciertos valores. El problema aparece cuando nos preguntamos qué valores son los que deben servir de justificación a la educación, en este caso la enseñanza de los juegos deportivos, cuando en las sociedades occidentales conviven múltiples tradiciones culturales (Haydon, 1987).

Para abordar el tema, los filósofos de la educación y de la educación física empiezan por distinguir entre valores intrínsecos o autotélicos y extrínsecos o instrumentales para caracterizar la naturaleza de la educación (Peters, 1973; Bailey, 1984; Krawczyk, 1988; Arnold, 1991). La primera categoría corresponde a aquellos valores que poseen una finalidad en sí mismos, y la segunda a valores cuya finalidad está fuera de sí mismos.



La diferenciación anterior le plantea a Arnold (1991) una interesante cuestión: "¿es la educación buena como fin en sí mismo o sólo como medio de servir a otros fines marginales?" (p.21). La mayoría de las opiniones consideran que los valores intrínsecos son los verdaderamente educativos, aunque también dicen que la escuela debe preocuparse de actividades con valor instrumental⁸³. De esta manera, existen actividades educativas que no son valiosas en sí mismas, pero con ellas podemos hacer cosas útiles: son actividades que poseen un valor instrumental o utilitario porque se orientan a un fin alejado de la propia actividad. No obstante, Arnold (1992) indica que deberíamos entender la educación "como algo que posee actividades y procedimientos intrínsecamente valiosos", lo que significa que "tanto la materia como el método (o instrucción) son fines y que el último no es meramente un medio para promocionar al primero" (p.69). En esta línea se (1990),quien manifiesta Elliott no puede definir medios independientemente de unos fines que derivan de valores intrínsecos.

Ya hemos visto, en lo que llevamos de capítulo, los valores con los que se ha relacionado y justificado la educación física, fundamentalmente valores extrínsecos. Sin embargo, en este apartado pretendemos mostrar dónde se encuentran las conexiones entre los valores intrínsecos y la educación física, puesto que, según Pérez (1990), en ellos se encuentra el "carácter ético de toda actividad educativa" (p.10). Para ello, comenzaremos por una exposición y crítica de lo que Kirk (1990b) denomina " el consenso de sentido común en la Filosofía de la Educación" (p.60) o lo que Arnold (1991) llama la "educación como iniciación" (p.27 y 32), esto es, la visión por la que no se le asigna ningún valor intrínseco a los juegos deportivos y a las actividades físicas en general.

Según Kirk (1990b), el trabajo realizado por distintos filósofos de la educación en los años sesenta y setenta, en especial el de Hirst y Peters,

⁸³ Entre otros Renshaw, 1972; Arnold, 1979, 1991, 1992; Barrow, 1981; Carr, 1983; Meakin, 1983; Thompson, 1983; Bailey, 1984; Kirk, 1990.

sienta las bases de la naturaleza de la educación a partir de la cual otros autores se han aproximado al estudio del currículum. Así, por ejemplo, Peters señala que las actividades que poseen valor en sí mismas deben reunir estas cuatro características:

(a) una actividad valiosa educativamente hablando será "seria" en el sentido de que puede "iluminar otras áreas de la vida" y, de este modo, contribuirá a la calidad de vida; (b) poseerá un amplio contenido cognitivo o, como Peters lo denomina, una "perspectiva cognitiva" y un marco conceptual para ordenar y darle sentido a este conocimiento; (c) si se acomete apropiadamente, una actividad valiosa cambiará la visión que una persona tenga del mundo; y (d) por último, sacará a la luz la verdad, y un "hombre educado" será alguien que se preocupe por la verdad. (en Kirk, 1990b, p.60-61)

A partir de aquí, Peters sugiere que los juegos deportivos, y por extensión todas las actividades físicas, no pueden ser actividades valiosas como las ciencias y la historia. Peters no las considera actividades serias porque no pueden iluminar otras áreas de la vida ni contribuir a la calidad de vida y no versan sobre conocimiento proposicional o teórico. Este autor, representante genuino de la visión de "consenso de sentido común" o de "iniciación de la educación", sólo ve valor instrumental en las actividades físicas, porque a través de ellas sólo pueden aprenderse cosas como gracia estética o salud⁸⁴.

A esta visión, Arnold (1991) presenta cuatro críticas:

- 1) la educación se interpreta en términos de desarrollo mental y no en lo que es ser una persona completa con capacidades tanto para hacer como para pensar;
- 2) lo cognitivo y lo mental se presentan sólo en un sentido

Debemos señalar que, posteriormente, otros filósofos de la educación que se han ocupado de los valores han reconsiderado el carácter no serio de las actividades físicas. Así, por ejemplo, Hirst (1979) admite que el conocimiento práctico o "saber cómo" que se da al realizar actividades físicas, contiene *ciertos* elementos del conocimiento teórico o "saber qué". En el mismo sentido se manifiesta Bailey (1984) cuando reconoce que la danza, los juegos deportivos, y otras actividades físicas no extrínsecas, "son innegables prácticas humanas de cierta significación", aunque de carácter voluntario (p.126).

intelectualista, donde tiene cabida el conocimiento teórico ("saber qué") y no el conocimiento práctico ("saber cómo");

- 3) la educación está, por lo tanto, académicamente prescrita y posee poca educación práctica, cuando resulta que el deporte o la danza forman parte de nuestra cultura occidental y son elementos centrales de nuestro estilo de vida y fuente de interés y valor para muchas personas; y
- 4) esta visión de la educación no desarrolla el conjunto de la persona. Descuida otros aspectos de la persona que son importantes para lograr una forma plena y más completa de la educación.

Muchos autores, como Arnold, tratarán de justificar el valor intrínseco de la educación física (Renshaw, 1972; Meakin, 1983; Thompson,1983) e incluso Krawczyk (1988) llegará a indicar que el valor autotélico de la educación física se encuentra cuando se adopta una concepción hedonística en forma de juego, trata de mejorar el cuerpo y sentirse bien, y seguir criterios de creatividad.

Sin embargo, en lo que parecen coincidir la mayoría de las opiniones, según Arnold (1992), es que la educación está predominantemente preocupada por el desarrollo del conocimiento y la comprensión. En este sentido, Carr (1983) considera que la educación física, además de cumplir los criterios intrínsecamente valiosos del conocimiento y la comprensión, posee actividades que son importantes aspectos de la cultura de nuestra sociedad. Es decir, para este autor la educación física y los juegos deportivos reúnen las siguientes características:

- a) estas actividades son importantes aspectos de la cultura de nuestra sociedad, y
- b) promueven el conocimiento y la comprensión.

La primera característica ha sido defendida por distintos autores. Así, por ejemplo, Reddiford (1983) señala que "las actividades físicas son importantes en y para nuestras vidas, cuando una parte de nuestras vidas es la historia de nuestras actividades corporales" (p.20). Otros, como Thompson

(1980), refiriéndose al deporte específicamente, mantiene que si el currículum escolar transmite aspectos de la cultura de la sociedad, no ve razones por las cuales el estudio del deporte no deba formar parte del mismo, puesto que pertenece a la cultura de lo físico (como la danza o la música) y es muy valorado por gran parte de la sociedad.

La segunda característica referente al conocimiento y la comprensión merece algo más de atención. Su defensa se apoya en la idea de que las actividades físicas promueven o exigen conocimiento práctico, comprensión y conciencia conceptual como aspectos necesarios, aunque no suficientes, para la participación exitosa. Es en relación con el conocimiento práctico o saber cómo donde se encuentran la mayoría de las justificaciones intrínsecas de las actividades físicas que forman parte del currículum de la educación física. Para Arnold (1991), el conocimiento práctico o saber cómo (con implicaciones en la comprensión), si bien difiere del proposicional, teórico o saber qué, "no resulta menos importante en cuanto a la educación integral de una persona" (p.35).

Tal y como expresa este autor, los filósofos admiten los dos tipos de conocimiento, pero lo realmente importante es que cada uno posee su propia racionalidad. Ya Aristóteles hizo la diferencia entre el razonamiento teórico y práctico pero, según Arnold, es Ryle quien destaca que el saber qué y el saber cómo son expresiones de la racionalidad humana. El primero es una función de la teorización humana y el segundo es una expresión de la práctica racional. Arnold (1991) comenta que, para Ryle, una práctica no es hijastra de la teoría sino, a menudo, es su precursora. El conocimiento práctico es básicamente ser capaz de hacer algo. Carr (1978) considera que el razonamiento práctico se distingue del teórico "porque tiene una estructura de inferencia distinta y por el hecho de que concluye en una acción o un compromiso para una acción" (p.15), "presupone un procedimiento racional que va desde la intención a la acción" y "se encuentra típicamente en la acción y realización más que en el pensamiento" (p.20). A modo de conclusión general sobre el conocimiento práctico, podemos apuntar, tal y como hace Arnold (1991), que se caracteriza por la,

No obstante, para Arnold, el conocimiento práctico exige la comprensión de los procedimientos implicados en una actividad determinada. El filósofo finlandés von Wright también señala, según R. Stake (1989), que la comprensión se obtiene tanto a partir del conocimiento experiencial (práctico) como del proposicional (teórico), estableciendo, así, claras relaciones entre el conocimiento práctico y la comprensión.

El papel de la comprensión en la enseñanza se ha destacado recientemente por Ebbutt y Elliott (1985) y Elliott (1990), para quienes la actividad educativa consiste en la elaboración y experimentación de un enfoque dirigido a facilitar el desarrollo de la comprensión en cada uno de los alumnos/as que componen el grupo de clase. Para ello adoptarán un modelo de proceso en el diseño curricular que se opone, tal y como lo planteó Stenhouse (1984), al modelo de objetivos comportamentales y que se apoya en la naturaleza del conocimiento y su metodología, el aprendizaje de los alumnos/as y el proceso de enseñanza.

La concreción de estas ideas en el ámbito de la educación física y especialmente en relación con los juegos deportivos, la veremos en el apartado siguiente.

3.3.2. Un enfoque de enseñanza para la comprensión en los juegos deportivos

En este apartado proponemos un modelo de proceso para el diseño curricular de la enseñanza de los juegos deportivos. A partir de lo expuesto hasta aquí en este capítulo, se trata de conformar un proyecto curricular que se fundamenta en los siguientes puntos:

⁽I) Práctica, no teoría; o al menos no sólo por la teoría.

⁽II) Acción; no simplemente o sólo pensamiento o creencia.

⁽III) Hacer algo en el mundo de un modo intencionado, más que pensar simplemente, proporcionar una información o reflexionar sobre el mundo. (p.40, cursiva en el original)

- a) la consideración de la naturaleza del conocimiento que emplea una persona al participar en un juego deportivo;
- b) la comprensión de la naturaleza de los juegos deportivos y la toma de decisiones;
- c) el aprendizaje motor en los juegos deportivos;
- d) los juegos modificados como actividades para la comprensión;
- e) los modelos de enseñanza de los juegos deportivos; y
- f) las formas de juego deportivo y otros principios pedagógicos.

3.3.2.1. El conocimiento práctico en los juegos deportivos

Los juegos deportivos promueven o exigen un tipo característico de conocimiento, el conocimiento práctico. Se trata de un tipo de conocimiento no menos importante que el teórico puesto que, en muchos casos, es precursor de este último.

Cuando Carr (1978) se refiere al conocimiento práctico, en cuanto que presupone un procedimiento racional que va desde la intención a la acción, se apresura a decir que las acciones habituales o hábitos y las automatizadas (p. ej. abrocharse los botones de una camisa, conducir un coche o montar en bicicleta) "no exigen razonamiento alguno por parte del agente" (p.19), aunque para un niño/a que está aprendiendo sí que requiera saber cómo hacerlo.

Estas excepciones ponen en duda la integridad conceptual del saber cómo, que dijimos era básicamente la capacidad de hacer algo, porque parece que sirve para unos tipos de actividades físicas y no para otros. Sin embargo, la distinción realizada por Arnold (1991) entre un sentido débil y otro fuerte del saber cómo, clarifican estas dudas. El primero de ellos se refiere a una persona físicamente capaz de hacer algo y de demostrarlo, pero que no sabe decir nada sobre ello a modo de descripción o comprensión. Es decir, se refiere a la persona que es capaz de hacer algo, no por azar, sino de modo intencional, incluso es capaz de repetirlo, pero no sabe cómo lo hizo y no sabe dar explicación alguna de los pasos y procedimientos que utilizó. Por el

contrario, el saber cómo en sentido fuerte está caracterizado por "el hecho de que la persona no sólo es intencionalmente capaz de ejecutar con éxito unas acciones sino que puede identificarlas y describir cómo se realizaron" (p.38).

Además, tal y como ya apuntábamos más arriba, el sentido fuerte exige una comprensión de los procedimientos implicados en un juego deportivo, "conforme a unas reglas y una descripción del modo en que se hace" (Arnold, 1991, p.38). Tal como indica este autor,

En este sentido fuerte, saber cómo es comprender la naturaleza, propósito y contexto de una determinada acción que se acomete. (p.38)

Y, por último, las habilidades técnicas implicadas en un juego deportivo son capacidades adquiridas contextualmente. Es decir, se diferencian de los hábitos en que éstos se limitan a "procedimientos relativamente fijos y rutinarios", mientras que aquéllas "exigen que el agente supervise de manera inteligente lo que está haciendo mientras lo ejecuta, junto con una capacidad para adaptarse a las circunstancias cambiantes cuando así se requiera" (Arnold, 1991, p.39).

Arnold pretende decirnos que una habilidad técnica sólo tiene sentido dentro de un contexto y es dentro de él donde debe aprenderse y donde adquiere completo significado. Si realizamos una actividad física orientada a la enseñanza de las habilidades, pero separada de su contexto y, por lo tanto, tratadas como hábitos, la actividad se convierte en meramente instrumental, repetitiva, imitativa y difícilmente comprensible dentro de un contexto de juego que no se conoce. Esta forma de enseñar las habilidades técnicas es la que tradicionalmente se realiza en la educación física y es, precisamente, la que más se aproxima al entrenamiento y a un sentido débil del saber cómo.

Para concluir, creo que sería interesante presentar la caracterización completa que Arnold (1991) hace del conocimiento práctico en relación con el movimiento, los juegos deportivos, el deporte y la educación física:

- (I) Lo que es activo.
- (II) Lo que supone el poder entender y seguir unos procedimientos determinados por reglas.
- (III) Lo que supone una acción crítica inteligente, es decir que el agente o realizador piense (o sea, que tenga la capacidad de supervisar y de reaccionar ante lo que haga) mientras lo está haciendo.
- (IV) Lo que supone unos *niveles* mínimos de competencia, es decir, conocer lo que exige saber cómo hacer algo en especial (tocar el piano, lanzar la jabalina) y eso supone tratar de acertar con la actividad. (p.41, cursiva en el original)

3.3.2.2. La comprensión de la naturaleza de los juegos deportivos y la toma de decisiones

La comprensión se convierte en una característica fundamental de este enfoque hasta tal punto que, en el mundo anglosajón, es conocido como enseñanza para la comprensión. No obstante, antes de pasar a ver los aspectos que deben ser objeto de comprensión, parece interesante preguntarnos por el significado de la palabra en el contexto de la enseñanza de los juegos modificados.

David Kirk (1983) señala que algunos autores hablan de un tipo de comprensión mecánica que se refiere simplemente a saber cómo hacer ciertas cosas pero, como hemos visto antes, en un juego deportivo no sólo es necesario saber cómo hacer un gesto técnico, sino también qué hacer y cuándo hacerlo. Esto significa que la palabra comprensión no puede referirse directamente a conductas observables, sino a "actos de cognición" (Kirk, 1983, p.41), sugiriendo que puede haber comprensión sin necesidad de actuar. Sin embargo, este autor apunta que la realización práctica dentro del contexto de un juego deportivo sí que nos muestra que la comprensión tiene lugar.

Esta reflexión de Kirk en torno a la palabra comprensión posee importantes implicaciones para el desarrollo de este enfoque curricular. Si queremos comprobar que existe comprensión durante el desarrollo de un juego modificado poseemos una doble alternativa: observar las realizaciones

prácticas, y hacer uso de las preguntas para conocer los procesos cognitivos de los/as participantes en el juego, tal y como viene apuntándose en otros estudios de enseñanza para la comprensión en asignaturas de tipo académico (Elliot, 1990).

Por otra parte, cuando hablamos de comprensión es porque hay algo que comprender. Desde el punto de vista gramatical, el verbo comprender es transitivo y, por lo tanto, se dirige a la comprensión de algún objeto, en este caso, la naturaleza problemática y contextual de los juegos. Los contextos son fundamentalmente sociales y en ellos cada participante interacciona con los demás y con el objeto(s) de juego. Además, como hemos dicho antes, el contexto del juego conforma el medio donde aparecen los problemas y donde éstos adquieren completo significado.

El contexto y los problemas del juego son inseparables y ambos se relacionan con su táctica hasta el punto que, para resolver los problemas motrices surgidos dentro del contexto de juego, será necesario comprender los principios o aspectos tácticos básicos. Por lo tanto, una enseñanza para la comprensión en los juegos deportivos implica abordar el aprendizaje de los aspectos tácticos. Tanto es así que el aprendizaje de los juegos deportivos progresará de la táctica a la técnica, del porqué al qué hacer. Esto no significa olvidar la técnica, como pensaron muchos erróneamente en un primer momento, sino introducirla posteriormente o una vez se está dentro de un juego. Será necesario conocer los principios tácticos para poder sacar más partido a la técnica. En definitiva, a partir de un mínimo conocimiento de las acciones motrices básicas se puede afrontar el aprendizaje táctico mediante juegos modificados, de los que hablaremos más adelante.

La naturaleza de los juegos deportivos viene determinada por las reglas del juego, es decir, las reglas marcan los cauces por los que se desarrolla el juego o los aspectos estructurales que darán lugar a su naturaleza.

Brackenridge (1979) distingue dos tipos de reglas en los juegos deportivos, las reglas constitutivas o primarias y las reglas regulativas o secundarias. Las primeras definen cómo jugar y las maneras de ganar o puntuar, son reglas que nos indican cuál o cuáles son los problemas u obstáculos a superar en el juego. Cualquier modificación en estas reglas cambiaría la naturaleza de los problemas a superar y, por tanto, cambiaríamos la identidad del juego deportivo. Las segundas son reglas que definen aspectos de comportamiento o de conducta, son reglas que surgen de la experiencia e indican cómo se desarrolla o funciona el juego. Las modificaciones a estas reglas no cambian la naturaleza o esencia del juego deportivo. De esta manera, podemos decir que la naturaleza del juego deportivo se encontrará ligada a las reglas que definen la identidad del juego, esto es, a las reglas constitutivas que nos indican los problemas a superar. Por lo tanto, podemos decir que la naturaleza del juego deportivo es problemática, o lo que es igual, los juegos deportivos son problemas motrices que deben resolverse en el transcurso del juego.

Además, estos problemas se caracterizan por la gran cantidad de decisiones y juicios que deben tomar los/as participantes dentro del contexto de juego en el que aparecen. La incertidumbre del contexto nos exigirá dar unas respuestas flexibles fruto de la adaptación y la improvisación que marque el juego. En realidad, el contexto del juego es el que presenta los problemas a los jugadores/as y es el medio en el que adquieren completo significado. De esta forma, podríamos concluir que los juegos deportivos poseen una naturaleza problemática y también contextual.

Por otra parte, los juegos deportivos presentan gran cantidad de situaciones motrices en las que el alumno/a no debe limitarse a preguntar cómo debe hacerlo, sino también qué y cuándo. Por ello, el nuevo enfoque está orientado al desarrollo de la capacidad de discernimiento que sólo se consigue a través de la práctica motriz de las situaciones-problema que aparecen en el transcurso de los juegos modificados. Se ayudará al alumnado a reconocer los problemas, a identificar y generar sus propias soluciones y a elegir las mejores, de forma que puedan construir la anticipación necesaria

que les permita un cierto control del tiempo y de la posición. Es la única manera de que los alumnos/as lleguen a discriminar situaciones y a ser responsables de su juego.

3.3.2.3. El proceso de aprendizaje motor en los juegos deportivos

Tal y como hemos visto antes, una habilidad técnica posee significado y se convierte en la expresión del conocimiento práctico en su sentido fuerte si se aprende dentro del contexto de juego. Desde el punto de vista psicológico y del aprendizaje motor, esto es así porque las habilidades técnicas de los juegos deportivos son habilidades abiertas. Según Singer (1975, 1986), el primero en hablar de este tipo de habilidades fue Poulton, quien en 1957 las describe como las habilidades que se realizan en un ambiente incierto y en función de las demandas situacionales, donde el participante debe anticiparse y tomar decisiones. Sin embargo, a finales de los años setenta la investigación en el aprendizaje motor fue desplazándose de la posición mecanicista del "estímulo-respuesta" a otras de tipo cognitivo (Newell, 1978). Estas posiciones cognitivistas, señala Newell, enfatizan el vínculo entre la cognición y la acción, y el conocer facilita el hacer y viceversa.

McKinney (1977) y Pigott (1982) consideran que el aprendizaje de los juegos deportivos debe orientarse a las tareas de carácter abierto, cuyo soporte fundamental se encuentra en la *Teoría del Esquema* del aprendizaje motor propuesta por Schmidt en 1975. Esta teoría se basa en la noción de esquema, esto es, en el principio o regla general que se construye a partir de las relaciones abstractas establecidas entre un conjunto amplio de experiencias motrices. Desde este punto de vista, las habilidades abiertas "son reglas para la acción más que patrones específicos de movimiento" (Pigott, 1982, p.18).

Una de las preocupaciones surgidas de la teoría del esquema era saber si el esquema o reglas que gobiernan una categoría de movimientos podía fortalecerse con una gran variabilidad práctica de estos movimientos. Es así como se realizaron muchos estudios en torno a la hipótesis de

transferencia positiva que va de la variabilidad de la práctica a una nueva versión de respuesta motriz no experimentada con anterioridad (p.e. Schmidt, 1982; Wrisberg, Winter y Kuhlman, 1987).

A pesar de que la teoría de Schmidt se originó en relación con las habilidades y tareas discretas o cerradas y que la mayoría de las investigaciones utilizaron estas tareas, Pigott (1982) considera que la variabilidad de la práctica parece más significativa si se trata de habilidades abiertas, debido a la gran demanda de respuestas adaptativas que implican.

Por lo tanto, una enseñanza para la comprensión permite aprender, según Pigott, los principios o reglas generales que se encuentran presentes en el contexto del juego y que podrán aplicarse en otras situaciones similares.

3.3.2.4. Los juegos modificados: actividades para la comprensión

Una propuesta de cambio también necesita disponer de actividades o tareas coherentes con los fundamentos teóricos de nuestra aproximación y adaptados y presentados en progresión a los alumnos/as, además de recoger el potencial lúdico y liberador del juego.

Jacques André (1985) comenta que el juego suele utilizarse para resaltar el principio del placer en oposición al principio de realidad que ejemplifica el deporte. El juego corresponde al dominio del sueño, mientras que el deporte corresponde al dominio del rendimiento. El juego no pertenece a ninguna institución y sus reglas se definen y modifican sobre la marcha, según la imaginación de los niños/as. Para este autor, el juego

puede expresar fantasmas inconscientes, permite vivir, revivir ciertas situaciones, inventar, crear. Esta práctica es fundamental, ya que es la formación de estas pulsiones, portadoras de placer, denominadas autotélicas que ejercen la más importante influencia sobre el desarrollo de la persona. (p.12)

Sin embargo, como apuntan Kirk, McKay y George (1986), el carácter hegemónico de la concepción social del trabajo y el juego⁸⁵, acaba definiendo a este último como una actividad "trivial y superflua" (p. 172) dentro del currículum de la educación física. La asociación histórica de la educación física con las actividades jugadas se ha visto modificada para deshacerse del estatus marginal de la asignatura y, para ello, se ha asociado e incorporado al mundo del trabajo y la productividad por medio de un currículum técnico y objetivo que puede conferirle el carácter serio y la credibilidad académica que necesita. Pero, como apuntan estos autores, un currículum de esta naturaleza "limita el alcance y la profundidad del contenido de la educación física" (p. 173).

La propuesta que presentamos aquí no responde a un planteamiento técnico ya que incide sobre cuestiones y modos cualitativos que resultan difíciles de objetivar. Sus actividades características son los juegos modificados, unos juegos que se encuentran en la encrucijada del juego libre y el juego deportivo estándar o deporte. Por una parte, el juego modificado, aunque posea unas reglas de inicio, ofrece un gran margen de cambio y modificación sobre la marcha, así como la posibilidad de revivir e incluso inventar y crear juegos nuevos. Por otra parte, mantendrá en esencia la naturaleza problemática y contextual del juego deportivo estándar. Ahora bien, no pertenecerá a ninguna institución deportiva ni estará sujeto a la formalización y estandarización del juego deportivo de los adultos. Lo podríamos definir como el juego que recoge la esencia de uno o de toda una forma de juegos deportivos estándar, la abstracción global simplificada de la naturaleza problemática y contextual de un juego deportivo que exagera los principios tácticos y reduce las exigencias o demandas técnicas de los grandes juegos deportivos (Thorpe, Bunker y Almond, 1986).

Este enfoque se encuentra próximo a una serie de aportaciones que

⁸⁵ Es una concepción heredada del puritanismo burgués en los inicios de la sociedad industrial y que para Kirk, McKay y George (1986) se desarrolló a través de la escolarización. Munné (1980) considera que todavía puede seguir internalizada en la nueva clase media del siglo XX.

tratan de reestructurar los juegos deportivos hacia la cooperación (Orlick, 1986 y 1990) y el diseño abierto y flexible de los mismos (Morris y Stiehl, 1989). Sin embargo, en los juegos modificados existe la competición, no entendida como competitividad⁸⁶ sino enfatizando la cooperación, o como señala Coakley (1990, p.65), manteniendo una orientación cooperativa que maximiza el logro y las recompensas para todo el alumnado por medio de las acciones coordinadas del grupo. Esto significa que el profesor/a debe actuar sobre el ambiente o el contexto de enseñanza para orientar los juegos modificados a la cooperación.

Resulta conveniente aclarar que los juegos modificados no son juegos aislados, sin continuidad ni desarrollo como los que pueden realizarse al principio o final de una clase. Tampoco son mini-juegos o mini-deportes puesto que éstos, aunque adapten el deporte a la edad de los niños/as, no son progresivos en la enseñanza y reproducen los mismos patrones de formalización y estandarización del juego de los adultos y los mismos principios de enseñanza-aprendizaje, esto es, de enseñanza de la técnica (Bunker y Thorpe, 1986; Thorpe, Bunker y Almond, 1986). Por otra parte, conviene también matizar la relación entre los juegos modificados y los juegos predeportivos. En la literatura específica española, esta última categoría de juegos son una mezcla de juegos infantiles tradicionales (el marro, el cortahilos, la caza del balón, balón contacto, etc.) y de actividades jugadas orientadas a la enseñanza de la técnica deportiva que poseen un potencial táctico nulo. Sólo en unos pocos textos aparecen, dentro de esta categoría de juegos predeportivos, algunos juegos como el de los diez pases o el balón torre que se ajustan a lo que es un juego modificado⁸⁷. Sin embargo, este reducido número de juegos se diluye entre muchos otros que apenas poseen

⁸⁶ Con el término competitividad se pretende caracterizar a los juegos deportivos y deportes que se realizan bajo una organización jerárquica y autoritaria, se orientan al rendimiento, y enfatizan la victoria y el récord.

⁸⁷ Gran parte del trabajo desarrollado por Rafael Chaves sobre los juegos predeportivos o juegos de gran intensidad, como los llama él, se aproximan mucho a lo que son los juegos modificados (ver por ejemplo Chaves, 1968).

potencial táctico y no reúnen las características de un juego modificado. Tampoco se toman seriamente sus potencialidades de enseñanza, no forman parte central de la clase y se utilizan como relleno en las clases de educación física. Ahora bien, esto no significa que debamos despreciar el valor que los juegos infantiles, los juegos predeportivos y los mini-juegos puedan tener en otras facetas o momentos dentro de la educación física.

Por otra parte, también debemos señalar la gran potencialidad de un enfoque sobre juegos modificados, ya que permite:

- a) que participen todos los alumnos/as, los de mayor y los de menor habilidad física, porque se reducen las exigencias técnicas del juego;
- b) integrar ambos sexos en las mismas actividades, ya que se salva el problema de la habilidad técnica y se favorece la formación de grupos mixtos y la participación;
- c) reducir la competitividad que pueda existir en el alumnado, mediante la intervención del profesor/a centrada en resaltar la naturaleza y dinámica del juego como si de un animador/a crítico se tratara; y
- d) que el alumnado participe en el proceso de enseñanza de este enfoque, al tener la capacidad de poner, quitar y cambiar reglas sobre la marcha del juego, y al contribuir a la invención y creación de nuevos juegos modificados.

3.3.2.5. Modelos de enseñanza de los juegos deportivos

Aunque Bunker y Thorpe (1982) presentaron un primer modelo conceptual de una enseñanza para la comprensión en los juegos deportivos (Figura 3.1.), el trabajo de Brenda Read (1988) es de especial relevancia para lo que se ha dicho hasta ahora. Esta autora presenta dos modelos relativos a la enseñanza de los juegos deportivos. El primero representa la aproximación dominante que se orienta al desarrollo de la competencia técnica y le llama modelo aislado (Figura 3.2.), mientras el segundo representa la alternativa al modelo anterior y le llama modelo integrado (Figura 3.3.).

La educación física y el deporte en la escuela

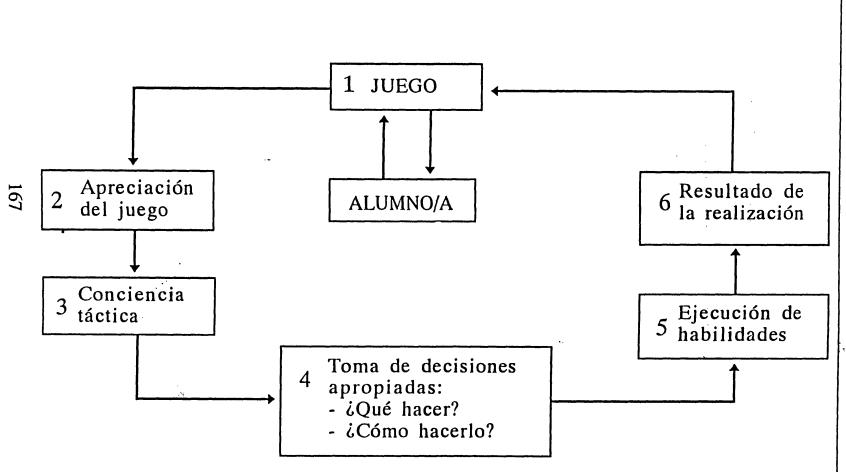


Figura 3.1. Modelo de enseñanza para la comprensión en los juegos deportivos

Figura 3.2. Modelo aislado

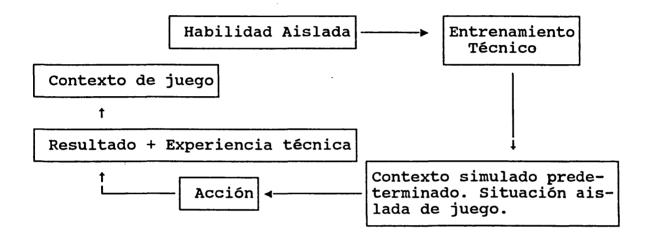
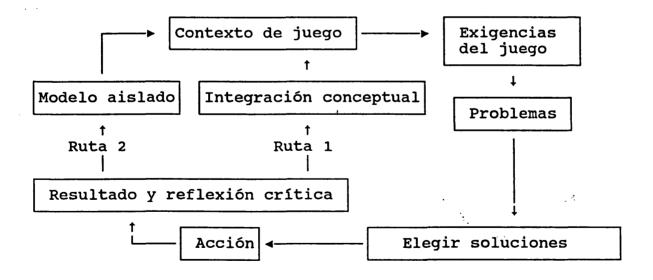


Figura 3.3. Modelo integrado



Modelos revisados a partir de Read (1988).

En el modelo aislado se entrena aisladamente la habilidad técnica elegida para introducir, posteriormente, en el mejor de los casos, una situación predeterminada de juego y, finalmente, intentar integrarla en el contexto real de juego. Se incide en la ejecución repetitiva de una serie de habilidades específicas y técnicas sin preocuparse de cómo encajan o se manejan dentro de las exigencias del juego. No establece conexiones entre las exigencias o demandas problemáticas del juego y las habilidades específicas, de forma que el alumno/a no sabe utilizar su repertorio técnico. Las posibilidades de aprender a utilizar tal repertorio se ve reducido, al igual que su capacidad de adaptación a los cambios del juego. Esto es, se trata de un modelo limitado para transferir el aprendizaje técnico a la situación contextual del juego real.

En el modelo integrado, los aspectos contextuales crean unas demandas o exigencias problemáticas de juego que deben solucionarse de la mejor forma posible. Una vez realizada la acción para solucionar el problema se pasa a reflexionar sobre el resultado para conseguir una buena comprensión del juego o empezar a valorar la importancia instrumental de la técnica una vez entendida la naturaleza del mismo. Este modelo destaca la importancia de la táctica y el contexto del juego. Ayuda al alumnado a reconocer los problemas, a identificar y generar sus propias soluciones y a elegir las mejores. Para conseguir todo esto los/as participantes deben comprender de qué va el juego, esto es, comprender la naturaleza del juego deportivo y los principios tácticos implicados. ¿Qué observamos al ver correr a los niños apiñados alrededor de la pelota en un partido de fútbol?: que no han llegado a comprender en qué consiste este juego. Por lo tanto, será necesario enseñar los aspectos contextuales y los principios tácticos de los juegos porque son los que configurarán su entendimiento, la implicación activa inteligente y la utilidad del dominio de la habilidad técnica. Además, también proporcionan el ambiente adecuado que incentiva la imaginación y la creatividad para resolver las distintas situaciones de juego (Arnold, 1985).

3.3.2.6. Los principios pedagógicos

Un enfoque de proceso para la enseñanza de los juegos deportivos cuya preocupación es eminentemente educativa, alejada y distinta del entrenamiento, no puede preespecificar objetivos conductuales ni definir, al detalle, los procedimientos o estrategias a seguir en su aplicación o implementación. Stenhouse (1984) ya señala que es el modelo de proceso, y no el de objetivos, el más acorde con una enseñanza para la comprensión. No obstante, sí que pueden ofrecerse unos principios pedagógicos generales que, en palabras de Gimeno (1984), "hay que modelar en situaciones concretas" (p.19) y que, según Elliott (1990), "deben comprobarse en clase" (p.198).

A continuación presentaremos un grupo de principios pedagógicos generales que conformarán las condiciones facilitadoras para la comprensión y que podrán verse afirmados, modificados, rechazados, sustituidos o añadidos a otros que surjan durante la implementación de este enfoque de enseñanza. Deben entenderse como si de propuestas se trataran, con gran flexibilidad y adaptabilidad a las características y condiciones de cada clase.

Principios para la elaboración de juegos modificados

Para desarrollar este modelo de enseñanza debemos partir de una estructura de juegos deportivos que sea capaz de orientar la práctica educativa para llegar a comprender la naturaleza de los distintos juegos deportivos. Para ello, presentaremos una clasificación que agrupa los juegos deportivos en cinco formas distintas, de manera que cada una de ellas posea una problemática general similar, así como características e intenciones básicas, contexto social y principios o aspectos tácticos básicos también similares (ver punto siguiente). Se trata de la clasificación presentada por Len Almond (1986a) y que es una variación de otra propuesta por Ellis (1983):

- 1) juegos de blanco o diana (golf, bolos, croquet, etc.);
- 2) juegos de campo y bate (béisbol, cricket, softbol, rounders, etc.);
- 3) juegos de cancha dividida o red y muro (tenis, voleibol,

badminton, esquash, frontón, etc.); y
4) juegos de invasión (fútbol, waterpolo, hockey, etc.).

Como podemos observar, no resulta difícil identificar juegos deportivos estándar para cada una de las formas anteriores porque la misma denominación ya sugiere muchas de sus características. No obstante, apuntaremos brevemente en qué consiste esencialmente el juego en cada una de estas categorías, dentro de las reglas que marca específicamente cada una de ellas.

Los juegos de blanco consisten básicamente en que el móvil alcance, con precisión y menor número de intentos que el resto de jugadores/as, la diana o dianas del juego. Por supuesto, en función de las características personales, del ambiente y el comportamiento de los demás jugadores/as que tratarán de hacer lo mismo.

En los juegos de bate y campo, un grupo o equipo lanza el móvil o los móviles dentro del espacio de juego con la intención de retrasar al máximo su devolución o recogida (a un lugar o de una determinada forma), mientras ellos/as realizan ciertos desplazamientos o carreras en una zona determinada. Los defensores/as, o jugadores/as de campo, deben reducir el tiempo de devolución o recogida para que los jugadores/as lanzadores no terminen los desplazamientos o hagan el menor número de carreras.

Los de cancha dividida consisten en que el móvil toque el espacio de juego del compañero/a, o equipo oponente, sin que pueda devolverlo, lo devuelva fuera de nuestro campo o lo haga en condiciones desfavorables de las que podamos obtener alguna ventaja para que finalmente toque su área de juego. El jugador/a oponente procura hacer lo mismo.

En la última categoría, la de invasión, cada uno de los dos grupos o equipos en juego tratará de alcanzar su respectiva meta con el móvil de juego tantas veces como le sea posible y sin que el otro equipo lo consiga más veces que el nuestro.

Además de la clasificación también debemos tener en cuenta aspectos relacionados con la modificación de los juegos. A partir de las propuestas planteadas por Ellis (1986), podemos destacar las siguientes modificaciones: las relacionadas con el material (grande, pequeño, pesado, ligero, elástico, de espuma,...), el equipamiento (palas, bates y raquetas de distintos tamaños, conos, aros, pelotas, áreas,...), el área de juego (campos alargados y estrechos, anchos y cortos, separados, juntos, tamaños y alturas diferentes de zonas de tanteo,...) y las reglas (sobre número de jugadores/as, comunicación entre compañeros/as, puntuación, desarrollo del juego,...).

Principios tácticos de las principales formas de juegos deportivos

Puede seleccionarlos el profesor/a de entre los existentes en cada una de las formas anteriores.

- a) Juegos de blanco o diana: muchos de estos juegos no ofrecen muchas posibilidades tácticas y son asumidos dentro de los juegos de psicomotricidad y educación física de base, especialmente los de blanco sin oposición de un contrario. Son juegos propiamente modificados los que poseen oponente, y entre los principios tácticos más importantes destacan: mantener el balón lo más cerca posible del blanco, desplazarlo del oponente y desplazar el móvil para evitar que el oponente se acerque al blanco.
- b) Juegos de bate y campo: lanzar o batear a los espacios libres, lanzar a zonas que retrasen la devolución del móvil, ocupar espacios y distribuirse el área de defensa, apoyar los espacios de los compañeros/as, coordinar acciones tácticas, etc.
- c) Juegos de cancha dividida y muro: enviar el móvil al espacio libre, lejos del oponente, apoyar si juegan varios compañeros, neutralizar espacios para que el oponente no puntúe, buscar la mejor posición para recibir y devolver la pelota, etc.
- d) Juegos de invasión: desmarcarse con y sin balón, buscar espacios libres, profundidad y amplitud, apoyar al compañero/a, abrir juego, distintos tipos de defensas, etc.

Principios para la progresión de los juegos modificados

La complejidad táctica aconseja moverse en el sentido que empieza en los juegos de blanco, bate, cancha dividida y muro e invasión (Thorpe y Bunker, 1989). Esto no significa necesariamente que se comience una forma o tipo cuando acabe el anterior, ya que puede haber varias formas o tipos a un tiempo.

Dentro de una forma determinada hay que buscar las maneras de progresar en dificultad de un juego a otro. Además de utilizar los elementos de modificación para la complejidad, debe tenerse en cuenta la complejidad táctica de cada juego, para lo cual parece adecuado identificar una serie de juegos modificados clave dentro de cada forma o tipo de juegos deportivos.

Principios para la mejora de los juegos modificados

Para la mejora de los juegos modificados es conveniente adoptar una perspectiva de colaboración entre profesores/as, comentando y discutiendo las experiencias con otros colegas. Habría que valorar los pros y contras de los juegos, tener en cuenta los problemas que vayan surgiendo, o que planteen los alumnos/as, para progresar y profundizar en los juegos, observar los juegos, anotar los acontecimientos más importantes de la puesta en práctica de los juegos, reflexionar sobre todo ello y volverlo a poner en práctica.

Principios para el desarrollo de la comprensión táctica

La naturaleza grupal del juego modificado aconseja utilizar ciertos recursos de la pedagogía de los grupos reducidos y la dinámica de grupos a la hora de formar y cambiar grupos, organizarlos y conducirlos durante las clases. Es conveniente cuidar el número de juegos modificados a desarrollar. No debe abusarse de la cantidad de juegos modificados, puesto que la comprensión necesita tiempo y los alumnos/as deben de explorar el potencial táctico de estos juegos.

Asimismo, el profesor/a cuidará del desarrollo de la acción de juego y tratará de facilitar un proceso inductivo en el aprendizaje de los alumnos/as. Intervendrá en el desarrollo del juego para ayudarles en la comprensión. Las intervenciones serán fundamentalmente preguntas y comentarios, tipo diálogo, dirigidos a la comprensión táctica, aunque también atenderá otro tipo de problemas que surjan en el desarrollo del juego.

Por su parte, el alumnado tiene libertad para preguntar, plantear problemas o cuestiones, reunirse momentáneamente para elaborar alguna estrategia de juego para su grupo y discutir otras cuestiones relacionadas con el desarrollo de los juegos.

Principios relacionados con la evaluación del alumnado

La evaluación debe ser coherente con el enfoque procedural de enseñanza de los juegos deportivos y, por lo tanto, buscará otras formas de evaluación a las típicamente conductuales o de memoria. Almond (1983) propone la creación de juegos modificados por parte del alumnado como una forma de comprobar el nivel de comprensión de una determinada forma de juego deportivo. También pueden plantearse otras formas de evaluación que surjan durante el desarrollo del propio enfoque.

CAPÍTULO 4.- LA INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: LA PERSPECTIVA COLABORATIVA

CAPÍTULO 4.- LA INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: LA PERSPECTIVA COLABORATIVA

Durante los últimos años, se ha producido un enorme incremento de las investigaciones sobre la enseñanza de la educación física a nivel internacional. Existen multitud de programas de doctorado, libros especializados y revistas, incluso en el contexto español, que han facilitado la proliferación de publicaciones sobre el tema.

El aumento de publicaciones sobre la enseñanza de la educación física en prestigiosas revistas del campo general de la educación física y el deporte⁸⁸, ha contribuido a la edición reciente de la Journal of Teaching in Physical Education, una revista específica sobre la enseñanza de la educación física. Incluso la fuerza de esta importante explosión ha traspasado el propio campo de la educación física y el deporte para verse reflejado en publicaciones y foros educativos y académicos generales como las revistas Journal of Teacher Education, Journal of Curriculum Studies o International Review of Education, los programas de la American Educational Research Association y los grandes servicios internacionales de documentación.

Sin embargo, la situación actual en la investigación sobre la enseñanza de la educación física corresponde a la de un periodo crítico o, al menos, a la de un periodo de transición. Lawson (1990a) ha utilizado recientemente la metáfora de periodo "adolescente" para retratar esta época, repleta de importantes cambios, discusiones y enfrentamientos. Según Lawson (1983), la investigación en la enseñanza de la educación física llegará a su madurez cuando la cantidad o el énfasis exagerado en la productividad cien-

⁸⁸ Entre ellas podemos destacar la norteamericana Research Quarterly for Exercise and Sport, la europea International Journal of Physical Education o la francesa Education Physique et Sport.

tífica dé paso a la calidad en las investigaciones. El énfasis productivo ha conducido a una gran acumulación o almacenamiento de información que no siempre ha conseguido convertirse en conocimiento sustantivo para las situaciones investigadas (Lawson, 1990a). Será necesario que la información posea la suficiente calidad como para poderse integrar en aquellas estructuras que permitan dar un significado individual y colectivo, personal y profesional a las situaciones investigadas. Para alcanzar el estatus de conocimiento, sigue diciendo este autor, la información debe pasar al menos tres tipos de pruebas:

1) una prueba de veracidad; 2) otra de relevancia o aplicabilidad a situaciones o personas específicas; y 3) otra de utilidad para las prácticas reales de la enseñanza.

4.1. INTRODUCCIÓN CRÍTICA A LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

A menudo se cree que el propósito de la investigación en la enseñanza de la educación física es mejorar las prácticas escolares, pero la realidad no es exactamente así. La mayoría de la investigación suele obedecer a otro tipo de razones muy en relación con los intereses particulares de las comunidades investigadoras, entre los que se encuentran intereses económicos, de seguridad en el empleo, de prestigio profesional e incluso de poder, porque pueden influir a la hora de establecer cuál es el tipo de investigación más adecuada o qué tipo de práctica profesional debe desarrollarse. Sus necesidades e inquietudes quedan muy lejos de la realidad cotidiana del profesorado de educación física. Es decir, existe un problema de comunicación y desconexión entre investigadores/as y profesores/as o, si se prefiere, entre la teoría y la práctica. En la misma raíz del problema se encuentra la concepción positivista del conocimiento que ha alimentado esta división y que posee, entre sus principales supuestos, la uniformidad de la naturaleza y la sociedad; la separación entre hechos y valores humanos; las nociones de objetividad y causación (relación causa-efecto); y la confianzadesmesurada en el progreso científico y técnico.

Esta concepción positivista lleva asociada una determinada visión del trabajo de los investigadores/as, de los profesores/as y del uso del conocimiento en la enseñanza de la educación física. A partir de la aplicación de metodologías provenientes del campo de las ciencias naturales, los investigadores/as se dedican a producir conocimiento científico. Este conocimiento se considera superior a otras formas de conocimiento por ser objetivo y susceptible de generalización y orientación práctica. La autoridad y el poder de la profesión de la educación física recae, según esta concepción, en los investigadores/as, y reduce a los profesores/as a simples consumidores de los resultados de sus investigaciones.

Pero antes de presentar con detenimiento la influencia positivista en la investigación sobre la enseñanza de la educación física, resulta conveniente clarificar unos cuantos puntos. El primero de ellos surge de la necesidad práctica de acotar este trabajo, por lo que diferenciaremos entre investigación sobre la enseñanza e investigación sobre la formación del profesorado en la educación física. Aunque las vinculaciones entre ambos tipos de investigación son muchas y a menudo se entiende el segundo tipo como una parte del primero, en este capítulo nos referiremos a la investigación sobre la enseñanza como aquélla que tiene que ver concretamente con la educación física escolar. Por lo tanto, la investigación sobre la formación del profesorado hará referencia a los programas de formación, la socialización del profesor/a y otros temas de perfeccionamiento de este colectivo profesional que no entraremos a discutir aquí⁸⁹.

El segundo punto pretende aclarar el carácter de esta introducción crítica, puesto que podría confundirse con un revisión bibliográfica o de resultados de investigación. Aunque la revisión sea importante y en algún momento se recurra a los resultados, se trata, más bien, de una revisión de los tipos de investigación positivista o de influencia positivista sobre la enseñanza

⁸⁹ No obstante, si alguien está interesado en este tipo de investigación puede consultar las revisiones de Locke (1984) y Bain (1990). En castellano puede consultarse los trabajos de García Ruso (1993), Pascual (1992) y Fraile (1993).

de la educación física. Como hilo conductor de esta revisión utilizaremos la noción de modelo ("exemplar" en inglés) que toma Lawson (1983) de Kuhn para referirse a un modo concreto y aceptado por el que discurre la investigación y que representa un camino de solución dentro de un paradigma o marco general por el que se desarrolla la actividad de los científicos. La noción de modelo "incluye las reglas por donde se conduce la investigación y los criterios que se emplean para determinar el valor de los resultados" (p. 340). Es un concepto muy próximo al de programa, que toma Shulman (1989) de Lakatos y Kuhn, para "describir los géneros de indagación que se encuentran en el estudio de la enseñanza" (p.11). El programa define, alguna manera, los objetivos, los puntos de partida, los métodos y las concepciones de los investigadores.

Asimismo, parece conveniente señalar que en esta revisión apenas aparecerán autores españoles porque la investigación sobre la enseñanza de la educación física, en nuestro país, apenas está empezando. Tal vez deberíamos mencionar el loable intento que representó la Revista de Investigación del I.N.E.F.-Madrid a finales de los años setenta, pero que desgraciadamente no pasó de los primeros números. De ahí que la revisión que presentamos sea una revisión internacional y muy vinculada al mundo cultural anglosajón. Aunque en principio pueda parecer algo alejado del contexto español, esta revisión crítica puede ayudarnos en nuestra incipiente labor investigadora, especialmente importante en un momento en que se reconoce plenamente el carácter académico y universitario de la educación física y el deporte en nuestro país.

Una vez presentado el concepto de modelo y el tipo de revisión que vamos a realizar, debemos decir que tampoco se trata de encasillar a los distintos autores y autoras que investigan sobre la enseñanza de la educáción física en un modelo o género determinado de investigación. Esto sería una visión muy simplista del complicado mundo de la investigación, puesto que una misma investigadora/or puede trabajar en distintos modelos a la vez, permanecer dentro de los márgenes de un determinado modelo de investigación o incluso cambiar a paradigmas distintos del positivista. Y es

que, como señala Bain (1992), los individuos se caracterizan, al igual que los grupos sociales, por la complejidad y la ambigüedad.

Para finalizar diremos que, aunque se siga una tendencia evolutiva en la presentación de los modelos, no pretendemos ofrecer una explicación lineal de la historia de la investigación en la enseñanza de la educación física porque los modelos o sus variantes suelen coexistir en el tiempo e incluso, como apunta Lawson (1983), competir entre ellos.

A partir de aquí, analizaremos los modelos de investigación típicamente positivistas en la enseñanza de la educación física, es decir, lo que se conoce como investigación sobre la enseñanza efectiva, seguida de modelos abiertos a nuevas variables de investigación, pero que poseen una clara influencia positivista. Posteriormente realizaremos un comentario general sobre la influencia y las limitaciones de estos modelos para la investigación en la enseñanza de la educación física, acabando con una serie de puntos o aspectos que pueden ayudar a buscar modelos alternativos a la investigación dominante en nuestro campo.

4.1.1. La investigación sobre la enseñanza efectiva de la educación física

La investigación sobre la "enseñanza efectiva o eficaz" se ocupa de lo que hacen los profesores/as y alumnos/as en las clases y cómo afecta o se relaciona todo ello con el aprendizaje⁹⁰. Concibe la enseñanza "como algo reducible a hechos y comportamientos que pueden observarse, cuantificarse y acumularse con el fin de llegar a una generalización a otros entornos e individuos" (Shulman, 1989, p.50-51), es decir, pone el énfasis en el rendimiento, la objetivación y la búsqueda de leyes generales. En otras palabras, corresponde a la investigación típicamente positivista en la enseñanza.

⁹⁰ Sobre la enseñanza eficaz pueden consultarse las revisiones realizadas por Escudero (1980) y Pérez (1985) en el ámbito general de la educación. *

La eficacia a la que se hace referencia es de naturaleza correlacional o normativa (Shulman, 1989), es decir, trata de establecer relaciones empíricas demostrables o de comparar comportamientos. Compara comportamientos para encontrar el mejor método o el profesor/a más eficaz, y busca las características o variables de enseñanza (en forma de comportamientos observables) que se relacionan con los resultados educativos que se consideran deseables en el alumnado, y que se miden generalmente mediante tests de rendimiento estandarizado al final de curso. Además, como señalan Dodds y Placek (1991), la noción de eficacia viene definida casi unilateralmente por los investigadores/as, y las medidas de lo que ellos consideran exitoso en las clases de educación física se limitan a la mejora de habilidades motrices.

El principal impulso que recibe este tipo de investigación proviene de la órbita cultural estadounidense como consecuencia de la reconsideración general del sistema educativo americano, conocida como "esencialismo educativo" (Lawson, 1984), y que hemos comentado en los primeros capítulos. De ahí, la importancia que recibiera el conocimiento científico dentro de la educación y de la educación física.

Pero pasemos a comentar con más detalle los distintos modelos de investigación sobre la enseñanza efectiva en la educación física y que la literatura del campo suele presentar en tres grandes grupos o fases de investigación: la investigación presagio-producto, la dirigida a la búsqueda del mejor método de enseñanza, y la investigación proceso-producto (Graham y Heimerer, 1981; Yerg, 1981; Silverman; 1985a; Harrison, 1987).

4.1.1.1. Los inicios de la investigación sobre la enseñanza efectiva: el modelo presagio-producto

Los estudios sobre la efectividad en la enseñanza, realizados alrededor de los años treinta del presente siglo, concebían la eficacia como un efecto de las características que definían la personalidad del profesor/a (Pérez, 1985). Por lo tanto, la investigación sobre la enseñanza efectiva pretendía

descubrir las características que distinguían a los profesores/as que consiguían el éxito en su enseñanza, pero definidas en función de sus características y capacidades físicas y psicológicas.

Los investigadores trataban de identificar, a base de relaciones, las características del profesor/a efectivo, conocidas como las variables presagio o antecedente. Entre las más utilizadas se encontraban la edad, el sexo, la actitud hacia la enseñanza, la apariencia, la personalidad y el cociente de inteligencia. Los típicos diseños de investigación buscaban relaciones tales como: a) aptitudes del profesor - rendimiento académico; b) aptitudes del profesor - juicio del alumno; c) aptitudes del profesor - juicio de especialistas y expertos.

La investigación presagio-producto en la enseñanza de la educación física es mucho más reciente, ya que por aquella época la mayor parte de la literatura se ocupaba, según Bain (1992), de los objetivos de la educación física y de cómo diseñar programas para lograr esos objetivos. Hasta los años sesenta y setenta, en que la investigación sobre la enseñanza de la educación física seguirá líneas similares a la educación en general, no aparecerán estudios que combinen variables presagio y variables producto.

Los resultados procedentes de este modelo son, al igual que ocurre en la investigación general de la enseñanza del aula, poco concluyentes (Piéron, Cheffers y Barrette, 1991). Aunque sea lógico esperar que la enseñanza de la educación física se vea influida por aquéllos que la realizan, las características del profesorado rara vez explican más del 5% de la varianza de los resultados del alumnado (Piéron y Cheffers, 1988). Y es que, como apunta Pérez (1985), el modelo presagio-producto no fue capaz de identificar características del profesorado que tuvieran aplicación general o universal⁹¹.

⁹¹ Pérez Gómez, A. (1985) presenta algunas de las limitaciones del modelo de caja negra con el que se le conoce a este tipo de investigación en la enseñanza.

4.1.1.2. La búsqueda del método o estilo perfecto: las primeras variables de proceso

El fracaso del modelo anterior trasladó la preocupación de los años cuarenta y posteriores a la eficacia de los métodos de enseñanza. Parecía conveniente considerar, en los nuevos modelos de investigación, variables que se encontraran entre los antecedentes y el producto, es decir, variables de proceso como las que podían encontrarse en los métodos empleados por el profesor o la profesora.

Graham y Heimerer (1981) consideran que la característica más importante de los nuevos modelos de investigación era la búsqueda del método perfecto de enseñanza. Se trataba de descubrir con qué método de enseñanza aprendían más los alumnos/as, con el A o con el B. Los diseños clásicos toman dos o tres grupos/clases donde se enseña con diferentes métodos y se observa el rendimiento del alumnado de cada grupo/clase para encontrar el método más eficaz.

Pero estas investigaciones también presentaban dificultades ya que, como dice Pérez (1985), los métodos se definían de forma global (autoritario, democrático, liberal) y resultaba difícil operacionalizarlos y compararlos. Todo ello hacía difícil el control de las variables, y los resultados de este tipo de investigaciones arrojaban conclusiones inconsistentes. Además, en un principio, estas investigaciones no recogían observaciones de la enseñanza de cada profesor/a que sirvieran para comprobar las características de su método, puesto que asumían que al utilizar diferentes métodos el comportamiento de los profesores/as también sería diferente.

Estas investigaciones se han realizado, dentro del campo de la educación física y el deporte, para comparar diversos tipos de métodos (ver Cooper, 1977; Lee, 1991), pero las más relevantes para el campo se desarrollaron con posterioridad a la aparición del espectro de estilos de enseñanza que Muska Mosston (1982) presentara en 1966 en su libro *Teaching Physical Education. From Command to Discovery*. Cada uno de esos estilos

viene definido por un conjunto de decisiones que deben tomarse y que dictan el comportamiento docente y la conducción de la enseñanza.

Este espectro evolutivo de estilos, tomados comúnmente como métodos, probablemente representa la estructura metodológica de mayor repercusión en la enseñanza de la educación física, donde se relaciona al profesor/a y al alumno/a con las tareas a realizar y sus efectos sobre el desarrollo del alumno/a.

Según Metzler (1983), la obra de Mosston ofrece cuatro grandes contribuciones a los profesionales del campo de la educación física: a) un grupo de estilos o modelos de enseñanza; b) un reconocido lenguaje común para los educadores físicos; c) un modelo para la toma de decisiones; y d) una fuente potencial para la investigación de la enseñanza. Respecto a este último punto, Beckett (1991) señala que la investigación del espectro de estilos de enseñanza consistió en comparar y tratar de verificar la supremacía de un estilo sobre otro en relación al resultado que obtenían los alumnos y alumnas en su desarrollo físico.

Sin embargo, las primeras investigaciones de este tipo, realizadas en los años setenta, arrojaron diversos problemas metodológicos y de diseño (Metzler, 1983; Beckett, 1991). Así por ejemplo, resulta difícil determinar en la práctica dónde termina un estilo y empieza el siguiente dentro del espectro. No existen suficientes descripciones del proceso de aprendizaje, ya que se reducen a una dimensión física, obviando los procesos sociales, cognitivos y emocionales del aprendizaje. Aunque se apoyen en el tratamiento estadístico para encontrar diferencias entre estilos, utilizan tests inapropiados y pobres diseños de investigación para el control de las variables, y no utilizan la observación sistemática para verificar la fidelidad de la aplicación de los estilos y las variables de proceso de los/as estudiantes.

Posteriormente, ya en los años ochenta, hubo un grupo de investigaciones que intentaron paliar algunos de los problemas anteriores (Goldberger, Gerney y Chamberlain, 1982; Goldberger, 1983; Goldberger y

Gerney, 1986), puesto que utilizaron algún instrumento de observación sistemática, requisito indispensable en los estudios de proceso-producto. Pero aún así, las comparaciones entre métodos presentaban hallazgos y conclusiones contradictorias (Piéron, Cheffers y Barrette, 1991).

4.1.1.3. Los sistemas descriptivo-analíticos o de observación sistemática: la consolidación del modelo de investigación proceso-producto

Durante los años setenta surgieron un grupo de estudios sobre la enseñanza de la educación física conocidos como investigaciones descriptivoanalíticas que, como señaló Anderson (1978), uno de los pioneros de este tipo de investigación en la educación física, se ocupaban de "obtener una descripción detallada y objetiva de los acontecimientos internos de la clase, tal y como ocurren en sus ambientes naturales, y establecer relaciones entre esos acontecimientos" (p.1).

Estas investigaciones se caracterizaban por el énfasis que ponían en la utilización de sistemas descriptivo-analíticos o de observación sistemática de la enseñanza. Esto es, en sistemas deductivos de observación donde se identificaban previamente una serie de categorías para clasificar los acontecimientos de clase y poder "dar una imagen concisa de lo que ha[bía] ocurrido" (Anderson, 1978, p.4). Como escriben Darst, Mancini y Zakrajsek (1983), estos instrumentos permitían y permiten que una persona entrenada "observe, recoja y analice las interacciones con la seguridad de que si otros vieran la misma secuencia de acontecimientos estarían de acuerdo con los datos que hubiera recogido" (p.6).

Las primeras investigaciones de este tipo que se realizaron al inicio de los años setenta en la educación física, utilizaron adaptaciones de algún sistema de observación sistemática proveniente del campo general de la enseñanza de los años sesenta (Hugues, Flanders y Amidon entre otros), hasta que se popularizaron sistemas propios o adaptaciones sofisticadas: Siedentop (Ohio State University Teacher Behavior Instrument), Anderson (Teachers College Videotape Data Bank), Cheffers (CAFIAS, Cheffers Adaptation

Flanders Interaction Analysis System) y Olson (OSIA-PE, Observational System for Instructional Analysis for Physical Education)⁹².

El desarrollo y extensión de estos instrumentos abrió una importante línea de investigaciones en la enseñanza de la educación física, cuya primera recopilación se encuentra en el número monográfico de la revista *Motor Skills: Theory into Practice* (Anderson y Barrette, 1978). Pero además, los estudios descriptivo-analíticos sirvieron de base para la aparición y consolidación, a finales de los setenta y principios de los ochenta, de un nuevo modelo de investigación que utilizaba como instrumento clave algún sistema de observación sistemática: el modelo proceso-producto⁹³.

El nombre de este fructífero modelo de investigación proviene del tipo de diseño que, Graham y Heimerer (1981), definen como

...diseño que realmente observa el proceso de la enseñanza para determinar sus relaciones con el aprendizaje del estudiante. La variable independiente es el proceso medido por la observación directa. El aprendizaje del estudiante es la variable dependiente (producto) y es normalmente medida por tests estandarizados del logro. (p.15, cursiva en el original)

⁹² En las obras de Darst, Mancini y Zakrajsek (1983) y Darst, Zakrajsek y Mancini (1989) se tratan en profundidad los principales instrumentos de observación sistemática para el estudio de la efectividad en la enseñanza de la educación física. Una breve introducción en castellano de estos instrumentos puede verse en Piéron (1988).

⁹³ Aunque en la práctica la mayor parte de los estudios que utilizan la observación sistemática se han realizado dentro del modelo de investigación proceso-producto, Pérez (1985) considera que no deberían equipararse. Goldberger (1991) se cuestiona esta diferenciación porque de alguna manera los estudios descriptivo-analíticos, los que se centran en la observación sistemática para describir lo que acontece en las clases de educación física, se hacen para relacionarlos con los resultados deseados del aprendizaje. No obstante, Silverman (1985a, 1991) considera que, en un primer momento, las investigaciones sobre la enseñanza eficaz en la educación física fueron descriptivas (descripciones de los comportamientos observables de los profesores-as y alumnos-as) y hasta más tarde no se realizaron estudios puramente de proceso-producto.

A pesar de ser un diseño inicialmente simple y de no haber producido resultados de consideración, se convirtió en el modelo de partida dentro de la investigación del proceso-producto y que, según Piéron (1992), uno de los autores que actualmente sigue modelos más sofisticados de proceso-producto, trata de "identificar relaciones entre, por una parte, los comportamientos y estrategias de enseñanza observados durante la acción en el gimnasio y, por otra, los resultados del estudiante." (p.5)

Sin embargo, a principios de la década de los 80 todavía no se tenían suficientes investigaciones realizadas de este modelo en las clases de educación física como para apoyar ciertas generalizaciones dirigidas a la enseñanza de la asignatura (Graham y Heimerer, 1981; Oliver, 1983; Yerg, 1983, 1986). Hasta ese momento, el apoyo empírico más importante provenía del aprendizaje motor, un área muy influida por los estudios experimentales de laboratorio que ofrecía datos con una falta de comprobación en situaciones reales de enseñanza (Oliver, 1983; Silverman, 1991)⁹⁴.

4.1.1.4. El desarrollo y evolución del modelo proceso-producto

A lo largo de los años ochenta los estudios se centraron en la observación de distintos tipos de habilidades del profesor o la profesora para correlacionarlas con el resultado del aprendizaje de los alumnos/as. Entre ellas destacan las expectativas del profesor/a sobre el aprendizaje del alumno/a, la gestión y organización de las clases, el tipo de instrucción utilizado y los refuerzos, y la retroacción o *feedback* que los profesores/as utilizan en sus clases. Junto a estas variables del profesor/a aparecieron otras del alumnado ligadas a la oportunidad que éstos disponen para aprender.

⁹⁴ Silverman (1991) señala que la revisión sobre investigación en la enseñanza de la educación física que realizaron Nixon y Locke en la influyente obra de Travers (ed.) de 1973 Second Handbook of Research on Teaching, transmite la idea de ser una investigación aplicada del campo del aprendizaje motor. La obra en castellano de Sánchez Bañuelos (1984), es en gran parte una aplicación didáctica de las investigaciones que, durante los años sesenta y setenta, se realizaron dentro del subcampo del aprendizaje motor en condiciones experientales de laboratorio.

En una interesante revisión de las investigaciones sobre la enseñanza efectiva de la educación física, Harrison (1987) recoge las conclusiones referentes a ocho variables o áreas de interés que mostraban los estudios del proceso-producto⁹⁵: 1) las expectativas del profesor; 2) la gestión y la organización de la clase; 3) el ambiente de aprendizaje; 4) la enseñanza activa o instrucción directa; 5) la progresión del currículum; 6) la oportunidad del estudiante para aprender (variable tiempo); 7) enseñanza para la maestría (feedback); y 8) tener en cuenta las diferencias de nivel en la enseñanza. Más recientemente, Piéron (1992) destaca sólo cuatro variables: 1) el tiempo de implicación motriz; 2) el clima de la clase; 3) la frecuencia y calidad de la retroacción o feedback que se da al alumnado; y 4) la gestión de clase.

De todas las variables anteriores vamos a comentar detenidamente los estudios realizados sobre la instrucción directa, el tiempo de aprendizaje, las expectativas del profesor/a y la retroacción o *feedback* que se proporciona a los estudiantes.

La instrucción directa en la investigación del proceso-producto

La noción de instrucción directa se convirtió en el protocolo de investigación universalmente aceptado en los estudios del proceso-producto. Según sus defensores, posee un alto grado de aplicabilidad y utilidad para el mundo real de la docencia y consideran que es una herramienta útil para describir y comprender algunas de las grandes diferencias entre profesores/as efectivos y menos efectivos (Graham y Heimerer, 1981).

Pero la falta de acuerdo general sobre las características que definen este concepto⁹⁶, así como las dudas y críticas que provienen de la

⁹⁵ Estas áreas de interés fueron identificadas por Brophy en 1982 y le sirvieron a Harrison (1987) para hacer la revisión.

⁹⁶ Oliver (1983) presenta comparativamente los diferentes significados que para diferentes autores tiene el concepto de instrucción directa.

investigación, van dando lugar a sucesivos ajustes y modificaciones. A partir de una revisión bibliográfica general, Graham y Heimerer (1981) seleccionan diez variables agrupadas en tres categorías que sirven para definir la instrucción directa: 1) clima agradable, orientado a la tarea a enseñar y con importantes expectativas por parte del profesor/a; 2) instrucción que permita algunas decisiones al alumnado, muy estructurada en objetivos y actividades secuenciales, donde se preguntan cuestiones de poca dificultad a los alumnos y alumnas, se les dan algunos elogios, se les mantiene en grupos relativamente grandes y se les proporciona la retroacción adecuada; y 3) se mantiene a los alumnos/as el mayor tiempo posible dentro de la tarea o actividad de clase.

En la literatura de la educación física se recogen algunos problemas ligados al estudio de la instrucción directa. Graham y Heimerer ya mostraron sus reservas en cuanto a la efectividad de este tipo de instrucción para cualquier clase de educación física. Consideraban que cuando se trataba de la adquisición de habilidades motrices se debería seguir la instrucción directa, pero cuando se trataba de objetivos afectivos (creatividad, independencia, mejora del auto-concepto y el cambio de actitudes hacia la asignatura) debería seguirse otra combinación de comportamientos del profesor/a o poner el énfasis en otras variables. Como recoge Pérez (1985), la instrucción directa no puede tomarse como el estilo universal y eficaz por excelencia porque los comportamientos a partir de los cuales se define (variable proceso) no son suficientes para explicar los efectos de la enseñanza. Además, como dice este autor, en las investigaciones realizadas por Berliner y Dunkin y Biddle en el contexto del aula, los resultados son variables dependiendo del contenido, el contexto y el alumno/a.

El tiempo de aprendizaje en la educación física

La variable tiempo se convirtió en un factor fundamental en la investigación de la efectividad de la enseñanza a partir del *Beginning Teacher Evaluation Study* (BTES) de mediados de los años 70 (un gran programa de investigación dirigido al aprendizaje del cálculo y la lectura). Según Shulman (1989), los directores del proyecto buscaban un indicador indirecto de la

eficacia docente para no tener que esperar a los tests de rendimiento de los alumnos/as a final de curso (variable dependiente).

Las investigaciones llevaron a distinguir entre el tiempo disponible de clase y el tiempo de implicación del alumno/a en tareas instruccionales. Finalmente, las investigaciones identificaron una variable de tiempo que tenía una fuerte correlación con el logro del alumno: el tiempo académico de aprendizaje (TAA, ALT en inglés) que variaba en función del alumnado, los objetivos, los niveles de enseñanza y el profesorado.

En el mundo de la educación física, las investigaciones sobre el tiempo como variable dependiente en la enseñanza dieron lugar a toda una verdadera línea de investigación (Metzler, 1989). Representa una forma evolucionada de los estudios del proceso-producto donde el tiempo se convierte en una variable mediacional (ver Figura 4.1).

La evolución de las investigaciones sobre la variable tiempo la describe Metzler (1989) en los siguientes momentos: 1) empleo del tiempo por parte de los profesores/as; 2) empleo del tiempo por parte de los estudiantes en clase; 3) medidas más sofisticadas y específicas del tiempo de los estudiantes; 4) relación entre el empleo que el profesor y los estudiantes hacen del tiempo y la efectividad de la enseñanza; y 5) orientación de estas investigaciones a la mejora de su distribución en clase.

Las primeras investigaciones se limitaban a las medidas del tiempo que el Anderson's Descriptive System y el Behavior of Student in Physical Education (BESTPED)⁹⁷ recogían de los profesores/as y los/as estudiantes (ver Anderson y Barrette, 1978). Hasta los años ochenta no se produjo la gran explosión de investigaciones sobre la variable tiempo. En esta proliferación de investigaciones parece que tuvo mucho que ver el Tiempo Académico de Aprendizaje en Educación Física (ALT-PE en inglés), una

⁹⁷ Se recogen y comentan varios sistemas o instrumentos para la medición del tiempo en la educación física en Piéron (1988, p.76-81).

Figura 4.1. Modelo de proceso-producto con la variable tiempo (ALT-PE)

INSTRUCCION DIRECTA



TIEMPO ACADEMICO DE APRENDIZAJE (ALT-PE)



APRENDIZAJE DEL ALUMNO

Fuente: Graham y Heimerer (1981)

adaptación del instrumento utilizado por el Beginning Teacher Evaluation Study para medir el tiempo académico de aprendizaje. La primera adaptación la realizaron Siedentop, Birdwell y Metzler en 1979 y en ella se distinguían cuatro dimensiones:

- 1. La situación en la que actúa la clase, situación que se describe en términos de los estilos de enseñanza según Mosston (1966).
- 2. El contenido de la enseñanza, según sea general o específico.
- 3. Los comportamientos del alumno, distinguiendo la actividad (motriz, indirecta o cognitiva) y la no-actividad (interim, espera, al margen de la tarea).
- 4. La dificultad de la tarea, considerada como débil, media o elevada. (Piéron, 1988, p.79)

Según Metzler (1989), a partir de entonces muy pocos estudios en los que se tuviera en consideración la variable tiempo dejaron de utilizar el Tiempo Académico de Aprendizaje en Educación Física. Las repercusiones de este nuevo modelo proceso-producto, utilizando el tiempo como variable mediacional, fueron tan importantes en el área de la educación física que se extendió al mundo del entrenamiento deportivo (Lacy y Darst, 1985; Metzler, 1986; McKenzie, 1986; Wuest, Mancini, Van der Mars y Terrillion, 1986; Mancini y Wuest, 1987).

Las expectativas del profesor/a y las investigaciones del proceso-producto

Las expectativas del profesor/a hacia los/as estudiantes es otra de las áreas de investigación que se desarrollaron dentro de los estudios del proceso-producto. En estos estudios no se limita la enseñanza a los patrones de conducta del profesor/a, sino que se tiene en cuenta las influencias que los comportamientos y las diferencias de los estudiantes ejercen en la percepción y acciones del profesor/a (Schempp, 1986).

El origen de esta área de interés lo sitúa Shulman (1989) en la obra que Rosenthal y Jacobson escribieran en 1968: *Pigmalión en la escuela*. El efecto Pigmalión es el fenómeno por el cual el estudiante actúa según las expectativas que sobre él deposite el profesor o la profesora. Los estudios del

proceso-producto establecieron relaciones entre las expectativas del profesor/a, su comportamiento y el rendimiento académico del estudiante. Como señalan Good y Brophy (1978),

...las expectativas del profesor/a afectan al modo en que tratan a sus alumnos/as, y, a la larga, la forma en que tratan a sus alumnos/as afecta a lo que los alumnos/as aprenden. (p.67)

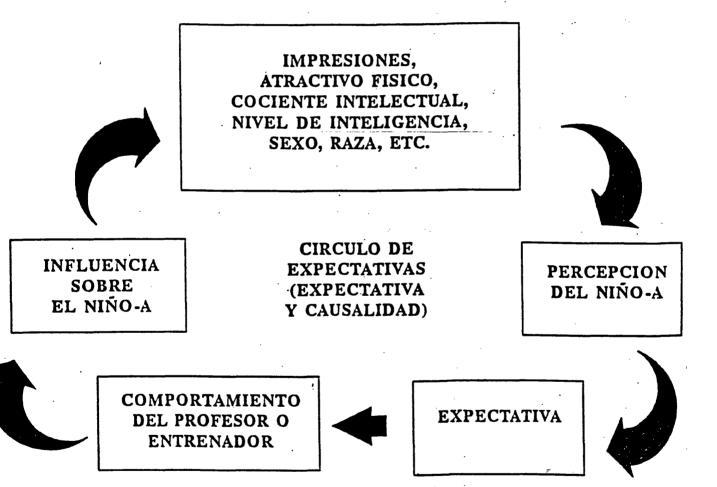
A partir de las expectativas de la profesora o el profesor podía establecerse un tipo de predicción sobre el rendimiento del estudiante conforme a una interacción causal unidireccional: expectativas ---> variables mediacionales ---> resultado. Este tipo de causación se realizaba a través de unas variables mediacionales, principalmente ligadas al comportamiento del profesor/a como eran el clima de clase, la retroacción, la información y el material inicial, así como las oportunidades dadas a los/as estudiantes para responder.

En la educación física, el efecto Pigmalión ha sido estudiado desde mediados de los años setenta por diversos autores entre los que destacan de forma especial Martinek y colaboradores (p.ej. Martinek, Crowe y Rejeski, 1982; Martinek, 1983) quienes llegaron a proponer un modelo circular para el estudio de las expectativas dentro de la educación física y el deporte (Figura 4.2).

Este modelo circular implica un tipo distinto de causación al unidireccional, puesto que el resultado del estudiante también influye en el profesor/a. De ahí que Martinek y colaboradores hablen de causación recíproca. Se trata entonces de una versión compleja del efecto Pigmalión que se refiere a la vez al alumno/a, al profesor/a y a la relación que se establece entre ambos.

Para estudiar esta redefinición del efecto Pigmalión, Martinek y Mancini (1983) realizaron una adaptación del instrumento de observación CAFIAS, el *Dyadic Adaptation of CAFIAS* (DAC) para, a partir de comportamientos observables, estudiar los efectos de las expectativas del

Figura 4.2. Modelo circular para el estudio de las expectativas en la educación física y el deporte



Fuente: Martinek, Crowe y Rejeski (1982)

profesorado. Cuando el estudiante respondía positivamente, de acuerdo con las expectativas del profesor/a, se hablaba de efecto Galatea y cuando lo hacía negativa o mediocremente, se hablaba de efecto Golem.

Las investigaciones se orientaban a partir de los principales procesos implicados en el modelo circular anterior: a) las fuentes que originan las expectativas del profesor/a (sexo de los estudiantes, somatotipo, atractivo, habilidad motriz, esfuerzo y características del propio profesor/a entre otros); b) las influencias de la interacción profesor/a-estudiante (p.ej. las recompensas, preguntas, respuestas, comentarios y críticas que da el profesor/a en función de las diferentes expectativas que posee de los estudiantes); y c) los efectos positivos o negativos que aparecen en relación al comportamiento de los estudiantes, su rendimiento o realización motriz (Martinek, 1983).

La retroacción en los estudios del proceso-producto

La retroacción, realimentación o feedback es un concepto muy utilizado en los modelos contemporáneos del aprendizaje motor, y se refiere a un conocimiento de los resultados que informa al individuo sobre la corrección o incorrección de sus respuestas (Singer, 1975). Pero como señala Piéron (1992), en la enseñanza la retroacción es mucho más compleja y excede el mero refuerzo o la información sobre la corrección o incorrección de una conducta. Para este autor, se trata de proporcionar a los estudiantes un mejor conocimiento de los resultados de su ejecución motriz con la intención permanente de ayudarles a alcanzar la excelencia.

La retroacción en el aprendizaje motor es intrínseca o inherente a la tarea, ya que los estudiantes cuando realizan un movimiento reciben una información procedente de sus propios receptores localizados en los tendones y las articulaciones. Sin embargo, en la enseñanza de la educación física la retroacción se encuentra, para Piéron (1988), entre el proceso de enseñanza y de aprendizaje, es externa o informativa, y se la proporciona el profesor/a al alumno/a para ayudarle a repetir la conducta correcta, eliminar las incorrectas y alcanzar los resultados deseables.

Ya hemos visto que la retroacción es una variable incluida en los protocolos de investigación de la instrucción directa y una variable mediacional en los estudios sobre las expectativas, pero también es, por sí misma, una variable fundamental de la enseñanza efectiva. Piéron (1988), en el capítulo cinco de su obra *Pedagogía de la actividad física y el deporte*, realiza una detallada revisión de las conclusiones de los estudios procesoproducto que se han ocupado específicamente de la retroacción en educación física. Parece ser que tanto la frecuencia como la calidad o tipo de *feedback* son importantes para la ejecución motriz.

Sin embargo, el propio Piéron (1992) apunta que "las relaciones entre el feedback observado y la mejora de la realización no es directa. Para beneficiarse del feedback, es necesario que el estudiante individualmente sea capaz de entender el mensaje, de procesarlo y de ponerlo en práctica" (p.8). Esta afirmación no deja de asombrarnos porque no se ajusta exactamente a la lógica del modelo proceso-producto, puesto que deja entrever que la efectividad del profesor/a dependerá de otros factores, especialmente los procesos internos del alumno/a.

4.1.1.5. Algunas críticas y el perfeccionamiento de los modelos procesoproducto

En el transcurso del apartado anterior se han presentado nuevos diseños de investigación que en realidad no son más que mejoras del modelo inicial, debidas a la aparición de problemas o limitaciones en el transcurso de las investigaciones. Así por ejemplo, vemos cómo el estudio de la variable tiempo permite que surja un nuevo modelo de investigación, o cómo las limitaciones de la causación unidireccional dan lugar a una visión recíproca de la causación en las investigaciones sobre expectativas.

Por lo que respecta a este apartado queremos seguir este mismo planteamiento, para ver cómo se perfeccionan algunos modelos o surgen modelos nuevos.

Las críticas que suscitó la instrucción directa como protocolo de investigación para describir algunas diferencias entre el profesorado más efectivo y el menos efectivo, dio lugar a nuevos estudios comparativos para ver diferencias entre grupos de profesores/as, de alumnos/as y en menor grado entre currícula y entre lugares distintos. Las comparaciones examinan diferencias de comportamiento entre profesores/as con y sin experiencia o entre especialistas o no especialistas, o grupos de alumnos/as según niveles de habilidad, sexo o necesidades especiales (ver Silverman, 1991).

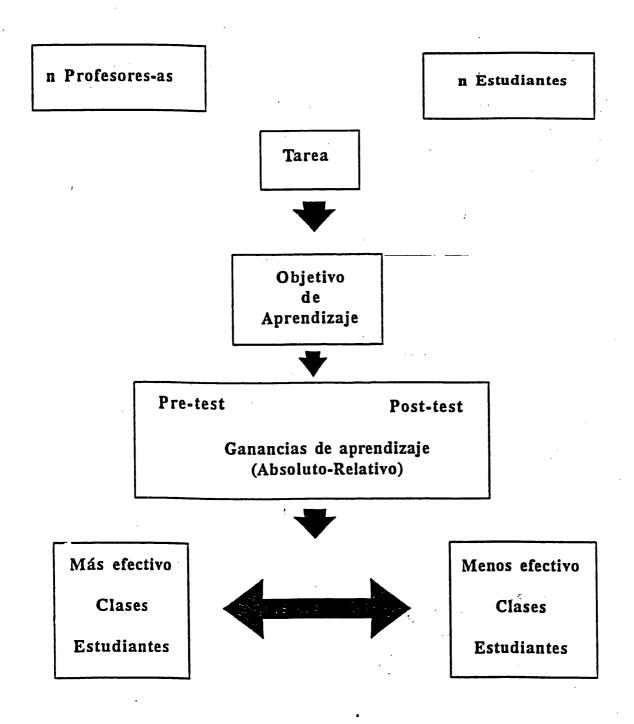
Piéron (1992) ha elaborado recientemente un modelo comparativo para el estudio de la enseñanza efectiva (Figura 4.3). En este modelo se trata de comparar las clases del profesorado de más alto progreso con las del profesorado de menor progreso, y los comportamientos del alumnado que consigue mayor logro de aprendizaje con los de menor logro de aprendizaje.

Sin embargo, en este modelo se identifica, al menos, un aspecto problemático que merece la pena comentarse. Nos referimos a la definición conceptual de progreso y de logro, ya que condicionan la utilización de los instrumentos y los tests de rendimiento, así como la misma especificidad de la investigación. El concepto de progreso, que se definirá mediante conductas observables, posee el problema de la diferencia entre definición conceptual y operacional de las categorías. Una deficiente definición de estos conceptos puede dar lugar a inconsistencias y a la imposibilidad de comparar los resultados de este tipo de investigaciones.

En este apartado merecen una atención especial las críticas que Beverly Yerg (1983, 1986) y Kee Arnold (1987) realizan sobre los modelos del proceso-producto y que acaban en la propuesta de modelos mejorados.

Yerg (1983), a partir de la comparación de dos de sus estudios proceso-producto realizados con cuatro años de separación (1977, 1981) y en los que utilizó Unidades Experimentales de Enseñanza (Experimental

Figura 4.3. Modelo comparativo para el estudio de la enseñanza efectiva en la educación física



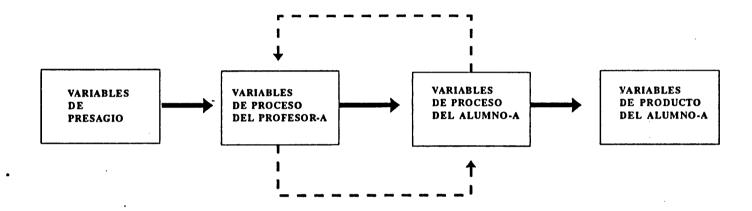
Fuente: Pieron (1992)

Teaching Units - ETU)⁹⁸ y el mismo instrumento de observación, encuentra ciertos datos conflictivos e inconsistentes en relación a la práctica, a la retroacción y a otro tipo de variables. Estos hechos le llevan a revisar el modelo proceso-producto y plantear un modelo modificado en el que aparecen variables presagio, variables proceso referidas al profesor o profesora, variables proceso referidas al alumno/a y variables producto referidas al resultado del aprendizaje en el alumno/a (ver Figura 4.4).

Arnold (1987), por su parte, encuentra algunos problemas con los datos descriptivo-analíticos procedentes de la investigación sobre la efectividad de la enseñanza, especialmente en lo referente a la aplicación que de ellos pueda hacer el profesorado. Sitúa el problema en el excesivo énfasis que recibe el proceso de enseñanza en relación al que recibe el aprendizaje del alumno/a (producto). Además, considera que la investigación toma medidas indirectas del aprendizaje del alumno/a (p.e. ALT-PE) para evaluar la efectividad del profesor/a, cuando debería tomar medidas directas⁹⁹. Asimismo, la evaluación del profesor/a suele limitarse a sus efectos en el aprendizaje del alumno/a, cuando en este aprendizaje influyen otras muchas variables como son las experiencias previas y presentes del alumno/a en el proceso de enseñanza. Arnold acaba proponiendo que se relacione la investigación sobre el análisis de la enseñanza y la investigación sobre el aprendizaje motor del alumno. Para ello, presenta tres factores fundamentales por donde debe discurrir la investigación: el comportamiento del profesor/a,

⁹⁸ Las Unidades Experimentales de Enseñanza son situaciones simplificadas de enseñanza que conservan los aspectos generales de la vida en clase y que se utilizan para completas investigaciones proceso-producto y de larga duración (ver Piéron, 1988, p.36s). Los sumarios más interesantes sobre investigaciones en educación física realizadas con E.T.U. son los de Graham (1983), Piéron y Graham (1984) y Paese (1986).

⁹⁹ Parker (1989) recoge las limitaciones más importantes asociados al ALT-PE: a) utiliza técnicas que sólo recogen intervalos de tiempo; b) no es sensible a las diferencias de ejecución motriz en distintas actividades físicas; c) sólo proporciona una imagen muy pequeña de lo que ocurre en las clases de educación física; d) no mide la congruencia entre las necesidades del aprendiz y las metas; e) no es sensible a las metas de una determinada sesión; y f) no es un indicador de la calidad de la práctica (p.195-196).



Fuente: Yerg (1983)



201

el comportamiento del alumno/a y el aprendizaje del alumno/a.

Tanto en las revisiones de Yerg como de Arnold se aprecia la influencia de las críticas mediacionales a los primeros estudios del proceso-producto porque en éstos se obviaban los procesos humanos intrínsecos existentes entre la instrucción o enseñanza y los resultados del aprendizaje del alumnado. Asimismo, se observa una cierta influencia del modelo teórico de Dunkin y Biddle, propuesto varios años antes para los estudios de aula y que recoge variables de presagio, variables de contexto, variables de proceso y variables de producto. La influencia de este modelo en la investigación sobre la enseñanza de la educación física ha sido utilizada por otros autores en los años ochenta (Earls, 1983; Godbout, Brunelle y Tousignant, 1987; Piéron, 1988; Silverman, 1985b, 1988), e incluso se ha llegado a elaborar un modelo similar para la enseñanza de las actividades físicas y deportivas donde se recogen variables de presagio, de contexto, de programa, de proceso y de producto (Piéron, 1988).

En este modelo la atención se pone en las relaciones de las variables proceso con las variables producto, quedando el resto como factores a tener en cuenta para no enmascarar el vínculo proceso-producto. Además, como ocurre con el resto de los modelos de investigación sobre la enseñanza efectiva, éste no tiene en cuenta los procesos internos del profesor/a y del alumnado que influyen en la enseñanza, ni los factores contextuales del espacio físico y psicosocial que también configuran esos procesos.

4.1.2. Crítica externa a la investigación sobre la efectividad de la enseñanza

Las críticas externas más importantes a las investigaciones que se ocupan de la enseñanza efectiva en la educación física son similares a las que reciben en otras áreas del campo general de la enseñanza. No obstante, trataremos de recoger las críticas vertidas en la literatura específica de la educación física.

Una de las críticas que se le hacen a gran número de investigaciones sobre la enseñanza efectiva se dirigen a la influencia fundamentalmente unidireccional que establecen del profesor/a al alumno/a. Esta influencia unidireccinal se toma como si de relaciones causa-efecto se tratara cuando en realidad no son más que correlaciones (Schempp, 1987b). Aunque muchos investigadores/as de la enseñanza efectiva remarcan el carácter correlacional de gran parte de los estudios, no pueden evitar hablar, al menos implícitamente, de causalidad. El caso más claro se encuentra en los estudios sobre las expectativas que el profesor/a tiene del alumnado (Martinek, Crowe y Rejeski, 1982), ya que aunque reconozcan la influencia recíproca profesor/a-alumno/a y alumno/a-profesor/a, siguen hablando de causalidad (ver el apartado dedicado a las expectativas).

También se le critica la falta de atención que reciben el currículum y el aprendizaje motor en la investigación sobre la enseñanza. Estas investigaciones se centran en el estudio de la instrucción, separándolo de las exigencias del currículum y del aprendizaje del alumnado. Se ocupan de establecer relaciones generales entre los procesos de enseñanza y los resultados de los alumnos/as, con indiferencia del tipo de contenido que se enseña y del proceso de aprendizaje existente. Como sugiere Griffey (1983a), es necesario incorporar la investigación del currículum y de los procesos implicados en el aprendizaje para el progreso de la investigación en la enseñanza de la educación física.

Por otra parte, las investigaciones realizadas a partir de los modelos anteriores apenas tienen en consideración al alumno/a como mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aunque en la evolución de los estudios del proceso-producto han ido introduciéndose variables mediacionales, todavía se considera al alumno/a como un agente pasivo o un mero recipiente del comportamiento del profesor/a, olvidando su capacidad cognitiva (Hanke, 1987). Como apunta Pérez (1985), estas investigaciones poseen una concepción conductista y mecanicista del aprendizaje humano.

Además, el profesor/a posee un rol similar al del alumno/a en este tipo de investigaciones, ya que olvidan la importancia que poseen las preferencias, creencias y decisiones de los profesores/as en el proceso de enseñanza de la educación física (Griffey, 1983a).

Sin embargo, en la enseñanza se analizan únicamente los comportamientos observables y mensurables de profesores/as y alumnos/as, perdiendo el significado de los procesos de interacción en las clases de educación física. Y es que, como señala Schempp (1987b, 1989), investigan desde el supuesto de que existe una cierta estabilidad en los comportamientos que permita la predicción y la generalización. El problema aparece cuando los investigadores/as se preguntan "¿Existen comportamientos estables de profesores/as y alumnos/as en el gimnasio?" (Schempp, 1987b, p.382). Para Pérez (1985), es aquí donde se sitúa la crítica externa más importante que se le hace a la investigación sobre la enseñanza efectiva. Como apunta este autor,

...en aras de la "objetividad" rechaza como inválidos, acientíficos y metafísicos datos tales como las consideraciones subjetivas de los actores, o los informes descriptivos e impresionistas de los sucesos de clase, elaborados por sus protagonistas. (p.111).

Este tipo de investigación sigue separando los hechos de los valores, es decir, los hechos de los significados o los hechos de las intenciones.

La descontextualización que los estudios anteriores hacen del comportamiento docente en particular y de la enseñanza en general, aparece como otro elemento importante de crítica. La lógica de las investigaciones sobre la enseñanza eficaz en la educación física convierte en irrelevantes las características particulares e ideosincráticas de las escuelas y gimnasios (Griffey, 1983a; Griffin, 1985). Si bien proporcionan mucha información sobre ciertas variables que aparecen dentro de las clases, su utilidad se ve limitada porque no tienen en cuenta el poder del contexto a la hora de configurar la enseñanza (ver p.e. Griffin, 1985; y Earls, 1986a). Como manifestara tempranamente Cooper (1977), los estudios sobre la enseñanza efectiva en la educación física poseen una limitada o nula repercusión en la

mejora de la misma. Son capaces de aportar mucha información pero no cumplen el criterio de utilidad para las situaciones investigadas como propone Lawson (1990a).

Por todo ello, parece necesario adoptar una perspectiva cognitiva y cualitativa que cubra las deficiencias y críticas expuestas, y sea capaz de acercarse al complejo mundo de las clases de educación física.

4.1.3. Más allá de la investigación sobre la enseñanza efectiva: los modelos mediacionales

Las críticas y las deficiencias conceptuales de los modelos del proceso-producto, junto con la implantación de teorías del aprendizaje de corte cognitivo y estrategias de procesamiento humano de la información, favorecen el desarrollo de modelos mediacionales centrados en el alumno/a y el profesor/a.

Tal y como apunta Hanke (1987), se trata de cambiar la visión conductista por una visión cognitivista que considere al profesor/a y a los/as estudiantes como individuos activos que captan y procesan información y que no sólo reaccionan de forma rutinaria, sino que también actúan tomando decisiones conscientes y viendo su acción como parte de una estructura significativa de interacción. Es decir se trata de arrojar algo de luz al interior de la "caja negra", centrándose en los procesos mediacionales de los principales actores de la enseñanza.

Para Shulman (1989) los modelos mediacionales representan un puente potencial entre las perspectivas psicológicas cuantitativas del proceso-producto y las cualitativas en la investigación de la enseñanza. Sin embargo, a pesar del distanciamiento conceptual de estos modelos, y en algunos casos también metodológico, respecto a los modelos de la enseñanza efectiva, no pueden evitar verse influidos, en muchos casos, por la operativización de variables y el análisis o evaluación de las mismas como el que se produce en los modelos del proceso-producto. Pero veamos más detenidamente esta

influencia en los modelos mediacionales centrados en el alumno/a y en el profesor/a.

4.1.3.1. Los modelos mediacionales en la enseñanza de la educación física y centrados en el alumno/a

Los modelos mediacionales centrados en el alumno/a consideran que existe aprendizaje cuando éste desarrolla estrategias mentales de procesamiento de información para integrar el mensaje de instrucción en sus propias estructuras cognitivas.

Las raíces de estos modelos, dentro de la enseñanza de la educación física, se encuentran en las implicaciones que los estudios del aprendizaje motor ofrecen para la enseñanza, concretamente aquéllos que se derivan de teorías y modelos psicológicos del procesamiento de la información. Singer (1975) señala que los modelos del procesamiento de la información proporcionan una estructura que permite examinar las limitaciones de atención, percepción, memoria y toma de decisiones en la realización de habilidades motrices. Este mismo autor apunta que en un principio la investigación se orientó a las variables que influían en una ejecución habilidosa, pero posteriormente se dirigió a las operaciones internas que se producían durante la realización (cómo atiende un alumno/a, cómo recibe la información, la organiza y la manipula, cómo emplea los procesos memorísticos y cómo establece un plan de acción).

Uno de los modelos más relevantes para el aprendizaje de habilidades motrices es el elaborado por Marteniuk en 1976 (ver Sánchez Bañuelos, 1984). En este modelo se distinguen las grandes etapas, procesos o mecanismos que necesita el alumno/a para el procesamiento de la información¹⁰⁰, junto con los circuitos de realimentación: a) el mecanismo

¹⁰⁰ Si bien estas etapas o mecanismos se popularizaron gracias a la psicología de corte cognitivo, la idea de las etapas en el procesamiento se remonta, según Schmidt (1982), al trabajo del psicólogo Donders realizado en 1868.

perceptivo que identifica la información enviada por los órganos sensoriales; b) el mecanismo de traslación o decisión que elige y decide la acción; y c) el mecanismo efector o de ejecución que coordina y secuencia la acción. Sánchez Bañuelos (1984) realiza un pormenorizado análisis de las repercusiones didácticas que tienen estos mecanismos en la enseñanza de la educación física y el deporte. No obstante, las principales implicaciones para la enseñanza de la educación física las reseña Singer (1986) en estos dos puntos:

Interés por la forma en que es presentada la información. Técnicas de organización para mejorar el procesado de la información. (p. 40)

En realidad, ésto no son más que implicaciones o guías para la enseñanza de la educación física procedentes de los resultados de las investigaciones que, sobre procesamiento de la información, se realizan desde el campo del aprendizaje motor con diseños de naturaleza experimental o relacional (ver Singer, 1986). La intención de estas investigaciones es predictiva o descriptiva, muy en consonancia con la lógica del proceso-producto, pero además sin realizarse en condiciones naturales, ya que son estudios de laboratorio o estudios donde se simulan condiciones parecidas a la realidad¹⁰¹. Y es que, como apunta Jeffreys (1987), la investigación que se basa en modelos del procesamiento de la información posee, en última instancia, una concepción racional-tecnocrática del aprendizaje y de la vida de la clase de educación física que difícilmente puede alejarse de planteamientos positivistas.

El grupo de investigaciones más reciente se dirige al proceso de pensamiento de los alumnos/as que, como señala Wittrock (1989), se ocupa

¹⁰¹ En una reciente discusión sobre la utilidad de la investigación del aprendizaje motor para la educación física (Harris, 1990) se pone de manifiesto la separación entre este tipo de investigación y la enseñanza de la educación física. Las opiniones que defienden la utilización de los resultados de la investigación de este campo de estudio para proporcionar guías a la instrucción efectiva (Magill, 1990) o que conciben a la enseñanza como un área de investigación aplicada (Hoffman, 1990), son un fiel reflejo de la visión positivista del conocimiento en la enseñanza de la educación física.

del

modo en que la enseñanza o los docentes influyen en aquello que los alumnos piensan, creen, dicen o hacen, y que tiene repercusión en su rendimiento. (p.541)

Las ideas distintivas, apunta este autor, son que la enseñanza afecta al rendimiento a través de los procesos de pensamiento del alumno/a, y que el aprendizaje no se produce de forma automática a partir de la enseñanza, sino que tiene lugar a través del procesamiento activo de la información por parte del alumno/a.

Un importante modelo mediacional de investigación es el que compara los efectos que provocan la participación del alumnado en la toma de decisiones instruccionales. Con motivo de la estructura teórica planteada por Mosston con el espectro de estilos de enseñanza, se suponía que si el profesor/a compartía las decisiones con los alumnos/as, éstos se motivarían e implicarían físicamente más en las clases, se desarrollarían actitudes positivas hacia la educación física, y se progresaría en la consecución de objetivos cognitivos, afectivos y psicomotores. Parafraseando a Biddle y Anderson (1989), se trata de investigaciones comparativas que "consisten en verificar hipótesis derivadas de una teoría explícita en dos o más contextos con los que el investigador está familiarizado" (p.123). En este caso la teoría corresponde al espectro de estilos de Mosston y los contextos vienen determinados por dos formas distintas de tomar las decisiones: contextos con la única toma de decisiones por parte del profesor/a, y contextos con toma de decisiones compartida con los alumnos/as.

Los trabajos de Mancini, Wuest, Cheffers y Rich (1983), Schempp, Cheffers y Zaichkowsky (1983) y Lydon y Cheffers (1984) son un ejemplo de las investigaciones a que nos estamos refiriendo. Los cuatro primeros autores, analizaron un grupo de investigaciones de este tipo que se desarrollaron entre los años setenta y los ochenta. Las hipótesis se verificaban comparando los efectos que la toma de decisiones tiene sobre patrones de interacción, actitudes hacia la asignatura, habilidades motrices, autoconcepto

y creatividad en los dos contextos de clase descritos anteriormente.

Como puede observarse, se trata de un género de investigación que recuerda la comparación de estilos o de conductas de profesores/as de las investigaciones sobre la efectividad de la enseñanza, aunque en esta ocasión se tienen en cuenta complejidades contextuales derivadas de una nueva variable mediacional: la toma de decisiones por parte del alumno/a. También existe otra diferencia importante y es que la variable rendimiento del alumno/a en el modelo proceso-producto, se cambia por otro tipo de variables como son las interacciones, las actitudes, el autoconcepto o la creatividad. No obstante, existen muchas otras características próximas a los modelos proceso-producto como son: a) el diseño de dos o tres grupos (dos grupos con contextos de decisión distintos y un grupo de control) que permita hacer comparaciones; b) identificación de variable independiente (toma de decisiones por el profesor/a o compartidas con los alumnos/as) y variable dependiente (p.e. creatividad, autoconcepto, etc.); c) control de otras variables que puedan enmascarar los efectos de la variable independiente sobre la dependiente (p.e. igualar en todos los grupos el tiempo de la investigación, el contenido curricular, etc.); d) búsqueda de causalidad; y e) la utilización de instrumentos de observación sistemática cuando la variable dependiente son los patrones de interacción y de pretest-postest cuando se trata del resto de variables mencionadas.

Entre otro tipo de estudios mediacionales encontramos los estudios A.T.I. de interacción-tratamiento-aptitud que se refieren a los modos en que distintos alumnos/as reaccionan de forma diferente a estímulos comunes del docente. Son estudios muy similares a los comparativos en su "común rechazo de la proposición acerca de que los efectos de los estilos de enseñanza tienden a ser simples y universales" (Biddle y Anderson, 1989, p.125), y se trata de estudios de encuesta o experimentales como los comparativos. En educación física, estas investigaciones que se ocupan de la variable mediacional de las aptitudes son más bien escasas (p.e. Griffey, 1983a). Sin embargo, existe un grupo de investigaciones en la misma línea, fundamentalmente de tipo correlacional y no comparativas que se dirigen al estudio de las creencias

(Schempp, 1987c), las percepciones (Lehr y Boyce, 1985; Martinek, 1989; Solmon, Worthy, Lee y Carter, 1990), las actitudes (Patterson y Faucette, 1990a y 1990b), las intenciones (Greenockle, Lee y Lomax, 1990) y los atributos (Doyle y Gaeth, 1990) de los alumnos/as.

4.1.3.2. Los modelos mediacionales en la enseñanza de la educación física y centrados en el profesor/a

En los modelos mediacionales centrados en el profesor/a, se considera el comportamiento como un resultado observable del pensamiento del docente, caracterizado por complejos procesos de elección, decisión y ejecución¹⁰².

En pleno apogeo de los estudios del proceso-producto, algunos investigadores/as vieron interesante investigar otros aspectos de la enseñanza ligados a la cognición del profesor/a como son la toma de decisiones, los pensamientos, los juicios y las creencias (Shulman, 1989). El impulso inicial para el estudio de la cognición provino, según el autor anterior, de enfoques psicológicos que tomaron prestados modelos de investigación de otras áreas como la toma de decisiones y resolución de problemas médicos en el campo de la clínica.

Los primeros modelos mediacionales del profesor/a en la educación física provienen del estudio del conflicto de roles y del área del aprendizaje motor.

Durante los años setenta y principios de los ochenta se prestó una destacada atención al denominado conflicto de roles entre el profesor de educación física y el entrenador deportivo, debido a la asiduidad con que una misma persona se dedicaba a ambos trabajos profesionales (ver Bain, 1978; Locke y Massengale, 1978; Massengale, 1981; Chu, 1981; Bain, 1983). El

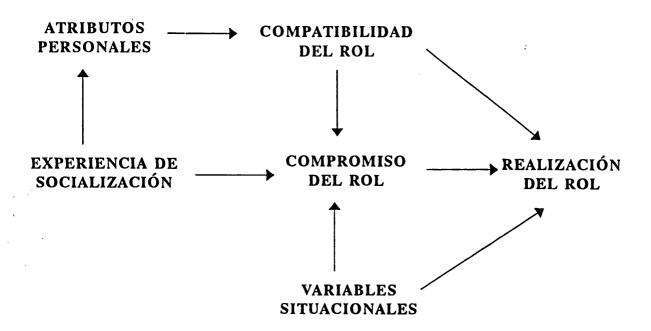
¹⁰² Una destaca revisión de los estudios mediacionales centrados en el profesor, pueden verse en Villar (1986) y Marcelo (1987).

conflicto de roles está relacionado con los problemas que puede llegar a percibir o experimentar una persona sobre la que recaen expectativas contradictorias. El conflicto existe si las expectativas de cada rol son distintas o incompatibles. Según Bain (1983), la mayoría de la literatura específica sugiere que los dos roles poseen características y habilidades profesionales distintas. Para profundizar y clarificar las expectativas y capacidades asociadas a cada rol, la autora presentó un modelo para el estudio del conflicto de roles (ver Figura 4.5). Como puede observarse, se trata de un modelo que posee muchos puntos de contacto con el estudio de las expectativas procedente de los estudios del proceso-producto, aunque referente a una variable mediacional del profesor/a: el conflicto de roles. Esta variable mediacional se sitúa entre los atributos personales y la enseñanza/entrenamiento (medida por efectos observables), junto a otras variables situacionales y experiencias de socialización.

Los modelos cognitivos procedentes del aprendizaje motor poseen claras influencias del campo de la clínica. Nos referimos a los modelos propuestos por Hoffman (1983), y que se centran en la toma de decisiones del profesor/a en relación con la realización de una habilidad motriz por parte de un alumno/a. Estos modelos utilizan metáforas procedentes de la medicina para investigar las decisiones interactivas, y consideran que los juicios y la toma de decisiones sobre la base de las indicaciones o síntomas que se recogen durante la observación sistemática de un caso concreto, constituye lo que la ciencia médica denomina diagnosis clínica.

La diagnosis clínica le sirve a Hoffman (1983) para proponer un "modelo diagnóstico-prescriptivo de habilidades de enseñanza". Este modelo surge a partir de una ley de enseñanza propuesta por Wallen y Travers en 1963 y operativizada con la ecuación: T = f(Md,Ra). Es decir, la enseñanza (T) es una función de la meta deseada (Md) y la respuesta del alumno/a (Ra). A partir de la meta y la respuesta del alumno/a, se procede al diagnóstico, esto es, al reconocimiento de la naturaleza y extensión de la discrepancia entre ambas, así como a la causa de la misma. Es entonces cuando el profesor/a

Figura 4.5. Modelo para el estudio del conflicto de roles en la educación física



Fuente: Bain (1983)

está en disposición de aplicar un remedio. A continuación se espera que el alumno/a responda de nuevo y se inicia el proceso con otro diagnóstico.

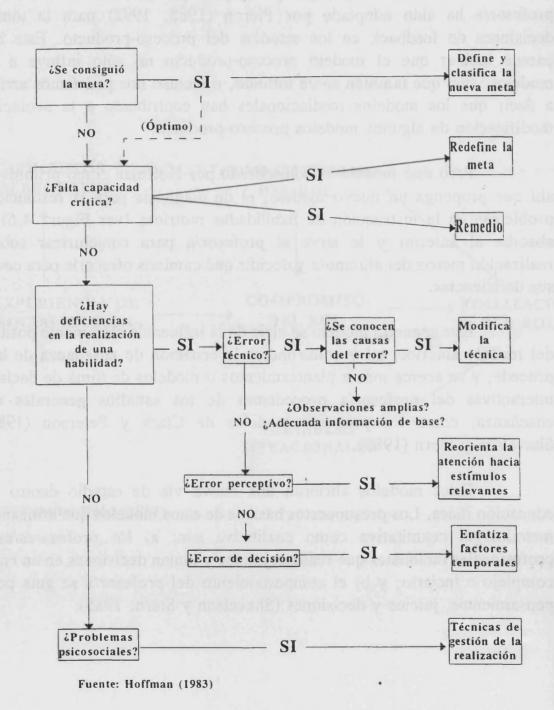
Este modelo diagnóstico-prescriptivo para la toma de decisiones del profesor/a ha sido adoptado por Piéron (1988, 1992) para la toma de decisiones de feedback en los estudios del proceso-producto. Este hecho parece indicar que el modelo proceso-producto no sólo influye a otros modelos, sino que también se ve influido, e incluso nos podríamos arriesgar a decir que los modelos mediacionales han contribuido a la evolución y modificación de algunos modelos proceso-producto.

Pero este modelo es considerado por Hoffman como primitivo, de ahí que proponga un nuevo modelo, el de diagnosis para la resolución de problemas en la instrucción de habilidades motrices (ver Figura 4.6), que absorbe al anterior y le sirve al profesor/a para conjeturizar sobre la realización motriz del alumno/a y decidir qué caminos ofrecerle para corregir sus deficiencias.

Este segundo modelo se aleja de la influencia claramente positivista del modelo anterior, tal y como indica la ecuación de enseñanza de la que procede, y se acerca más a planteamientos o modelos de toma de decisiones interactivas del profesor/a procedentes de los estudios generales de la enseñanza, como los primeros modelos de Clark y Peterson (1989) y Shavelson y Stern (1985).

Estos modelos abrieron una nueva vía de estudio dentro de la educación física. Los presupuestos básicos de estos modelos que utilizan tanto metodología cuantitativa como cualitativa son: a) los profesores/as son profesionales racionales que realizan juicios y toman decisiones en un entorno complejo e incierto; y b) el comportamiento del profesor/a se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones (Shavelson y Stern, 1985).

Figura 4.6. Modelo de diagnóstico para la resolución de problemas en la instrucción de habilidades motrices



Siguiendo la línea de estos supuestos podemos encontrar algunas investigaciones, dentro del campo de la educación física, dirigidas al estudio de los pensamientos preactivos de los profesores/as, es decir a la planificación. Unos fueron de corte cualitativo para arrojar algo de luz a los factores que tienen en cuenta los profesores/as a la hora de planificar la enseñanza (Placek, 1983, 1984), concluyendo que planifican poco tiempo antes y mentalmente, en lugar de por escrito, y preocupándose especialmente por que el alumnado se lo pase bien y se mantenga activo y ocupado, sin preocuparles apenas lo que debe aprender. Otros utilizan metodología cuantitativa (Metzler y Young, 1984) o cuantitativa y cualitativa (Goc-Karp y Zakrajsek, 1987) para comparar los efectos de distintos formas de planificación. Las conclusiones muestran que distintas formas de planificación implican diferencias en la participación de los/as estudiantes, y que los profesores/as planifican primero en función de las actividades o el contenido a desarrollar y después en función de la organización y gestión de la clase.

Por otra parte, encontramos un grupo de estudios comparativos sobre los procesos de pensamiento preactivos e interactivos entre profesores/as expertos y noveles (Sherman, 1983; Housner y Griffey, 1985; Sherman, Sipp y Taheri, 1987; Griffey y Housner, 1991) que parecen perfilar un importante modelo o género de investigación. Así por ejemplo, Sherman (1983) después de una breve pero interesante revisión de las principales investigaciones interactivas, describe los caminos de decisión interactiva que siguen profesores/as expertos y noveles, situando las mayores diferencias a nivel del diagnóstico y de la memoria pedagógica. Housner y Griffey (1985) describen los procesos de decisión en la planificación y enseñanza interactiva empleados por profesores expertos y noveles, y Sherman, Sipp y Taheri (1987), indican que las diferencias en la planificación se deben a las variaciones en el conocimiento sobre situaciones pedagógicas experimentadas con anterioridad.

El modelo recientemente elaborado por Clark y Peterson (1989) en el que se relacionan los procesos de pensamiento de los docentes con la actividad de la enseñanza (conductas observables del profesorado, del alumnado y el rendimiento del alumno/a), ya ha empezado a tener resultados

en la investigación del campo de la educación física. Nos referimos a la investigación desarrollada por Griffey y Housner (1991) donde tratan de relacionar la planificación del profesor/a con ciertos comportamientos y variables de enseñanza efectiva.

Por último, debemos señalar otro grupo de investigaciones, que utilizan metodología cuantitativa y/o cualitativa, y se orientan a las creencias y percepciones de los docentes (Griffey, 1983b; Griffin, 1985; Arrighi y Young, 1987; Ojeme, 1988; Wendt y Bain, 1989) o a las creencias y pensamientos interactivos de estudiantes de educación física (Fernández, 1991).

No obstante, gran parte de las investigaciones desarrolladas dentro de los modelos de pensamiento, juicios, creencias y toma de decisiones de los docentes poseen una fuerte influencia positivista, aunque utilicen metodología cuantitativa y/o cualitativa en sus estudios. Como señala Shulman (1989), estas investigaciones "aceptan implícitamente el modelo de enseñanza del proceso-producto, ejemplificado en el modelo de Dunkin-Biddle, y han tratado los pensamientos del enseñante como procesos que preceden a su comportamiento" (p.64). Según Pérez (1985) se trata de una tendencia causal que relaciona el pensamiento y la conducta del profesor/a cuando, a menudo, entre el pensar y el hacer existe una gran separación que aconseja tomar con cautela los resultados de estas investigaciones. Las similitudes son muchas entre los modelos del proceso-producto y del pensamiento de profesores/as. Son estudios que, o bien se apoyan en modelos clínicos, o siguen diseños comparativos para concluir en evaluaciones de eficacia, o llegan a tener una naturaleza correlacional entre pensamientos y comportamientos observables, resultados y variables de la enseñanza eficaz. Todo ello viene a apoyar la idea de que, en última instancia, los pensamientos se tratan para identificar conductas o relaciones eficaces.

Como señala Pérez (1985), aunque se considera que la enseñanza tiene lugar en un medio multidimensional, flexible y cambiante que no admite comportamientos estándar ni estilos docentes prefijados, ésta se concibe como un complejo proceso tecnológico de resolución de problemas. Asimismo, aunque el modelo de Clarke y Peterson, presentado anteriormente, supera la unidireccionalidad del flujo de relaciones proceso-producto que establecía una relación lineal entre la conducta del profesor/a y el rendimiento de alumno/a (Marcelo, 1987), sigue sin tener en cuenta las variables contextuales que influyen en la enseñanza. Estas variables contextuales, que naturalmente afectan al profesor/a, en el mejor de los casos se intentan operativizar, cuando el gran número de variables que están en juego aconsejan afrontar la investigación desde otra perspectiva más situacional y holística.

4.1.4. La influencia y las limitaciones de la investigación positivista en la enseñanza de la educación física

La investigación sobre la enseñanza de la educación física descrita hasta aquí refleja una gran confianza a la hora de guiar y solventar problemas de la práctica docente en las escuelas. Esta confianza, junto a otras características básicas del positivismo (la idea de objetividad, medida y cuantificación de las conductas, la noción de sistema de variables y de causalidad, la uniformidad de lo que ocurre en una clase de educación física y lo que ocurre en la naturaleza, así como la separación de hechos y valores), convierten a la ciencia en una especie de religión. Esta fe en la ciencia se ha adueñado de los investigadores/as de la enseñanza de la educación física, confiando en que los avances tecnológicos derivados de la misma puedan dirigir las prácticas de la enseñanza. Todo ello viene a apoyar la idea sobre la existencia de una ideología positivista y racionalidad técnica dominante en la actividad investigadora del campo de la educación física (Tinning, 1988; McKay, Gore and Kirk, 1990; Lawson, 1990b).

La ideología¹⁰³ positivista se caracteriza por lo que Schön (1987) denomina "la visión objetivista de la práctica" (p.36) y que contrasta con la visión constructivista. En esta última, el práctico, o sea el profesional, está

¹⁰³ El término "ideología" se utiliza para referirse a un grupo de creencias y valores que de alguna forma enmascara o distorsiona la realidad (Apple, 1986).

implicado activamente en la creación y la continuidad de las prácticas y formas de organización laboral. El práctico se convierte así en un elemento transformador de la realidad, de la que forma parte y a la cual contribuye a conformar. Sin embargo, en la visión objetivista se heredan las formas de trabajo y organización como si éstas no tuvieran nada que ver con los profesionales, como si éstos fueran simples expectadores o ejecutores. Esta separación es la que permite trabajar con objetividad y la que garantiza la utilización de la ciencia y la tecnología para conseguir las metas del trabajo práctico. Por lo tanto, las formas cientificistas en el desarrollo del trabajo (la racionalidad técnica) representan la fiel aplicación de la filosofía positivista en la enseñanza de la educación física, y que McKay, Gore y Kirk (1990) denominan la "educación física tecnocrática".

Tal y como señala Lawson (1990b), la visión objetivista de la práctica y la ideología positivista contribuyen a promover una forma de utilización del conocimiento mediante la cual,

(a) la calidad de la investigación determinará su utilización; esto es, cuanto mejor sea la investigación mayor probabilidad y más automática será su consiguiente utilización en la práctica (Havelock, 1980, p.11); (b) el conocimiento se transferirá automáticamente de los centros ilustrados a los sitios de ignorancia; y (c) las personas con problemas prácticos buscarán e incorporarán el conocimiento científico y las tecnologías relacionadas (Holzner y Fisher, 1979). (Lawson, 1990b, p. 163)

Estas características no son excluyentes sino que están relacionadas entre ellas hasta conformar un modelo de investigación y utilización del conocimiento científico conocido como modelo de investigación-desarrollo-difusión. Según Lawson, este modelo viene informado por la lógica de la racionalidad técnica y consiste en transportar el conocimiento objetivo y ausente de valor de los investigadores y sus lugares de trabajo, a los consumidores pasivos de los profesionales y sus contextos de trabajo.

La investigación sobre la enseñanza de la educación física que hemos presentado en este trabajo sigue, en mayor o menor medida, este modelo. Unas veces la investigación se realiza en condiciones experimentales de laboratorio, en el mejor de los casos en condiciones simuladas, y luego se traslada a la realidad de las clases de educación física, tal y como ocurre con la gran mayoría de las investigaciones del campo del aprendizaje motor. Otras se realiza en los ambientes reales de la enseñanza, pero con la lógica objetivista de la práctica y por los investigadores/as que poseen los instrumentos técnicos y teóricos para desarrollar el conocimiento que después puede ser utilizado por los profesionales.

Ante esta forma dominante de entender la investigación y la enseñanza de la educación física, parece conveniente que presentemos cuáles son sus limitaciones a la hora de proporcionar el conocimiento útil necesario que conecte la teoría con la práctica, tal y como apuntamos en otra ocasión (Devís, 1992).

- 1) La generalización de los resultados científicos chocan con las características particulares de los diferentes programas de educación física, las escuelas y el profesorado que, además, trabajan en el incierto y cambiante mundo de las clases de educación física.
- 2) La identificación de hechos discretos y atomísticos de la realidad de las clases se dirigen a la descripción de comportamientos observables y cuantificables, separando lo que sienten y piensan los profesores/as del trabajo que realizan. Además, olvidan el contexto en el que se desarrolla la actividad real de los profesores/as, cuando, la práctica es holística e inseparable del contexto y se construye socialmente.
- 3) El olvido de las dificultades organizativas y estructurales del trabajo de los profesores/as de educación física para trasladar el conocimiento científico a la práctica de la enseñanza. Lawson (1985) considera que el trabajo de profesores/as e investigadores/as corresponde a dos mundos epistemológicos diferentes. Los profesores/as se ocupan de satisfacer las necesidades de su alumnado, mientras que los investigadores/as se dedican a producir y diseminar los resultados de sus investigaciones. Los primeros son profesio-

nales generalistas que enseñan diversos tópicos o temas sobre la educación física, en oposición a los segundos que ofrecen la oportunidad de la especialización. Incluso difieren en la naturaleza del conocimiento que utilizan en su trabajo, ya que los profesores/as usan un conocimiento práctico sometido a los cambios de su quehacer profesional y los investigadores/as la formalidad del conocimiento científico y académico (ver tabla 4.1).

- 4) La relación entre investigador/a y profesor/a corresponde a la de un experto con la de un ignorante o simple aplicador de aquello que le dice el investigador/a.
- 5) Existen diferencias palpables entre los hallazgos científicos de los investigadores/as y las demandas particulares de la práctica de la enseñanza, así como diferencias entre la formación académica de los profesores/as y la realidad de su práctica profesional.

Debemos recordar que en la práctica de la educación física se requieren juicios de valor y otros tipos de conocimiento además del científico, por lo que la investigación debe ser abordada desde perspectivas distintas a la positivista para facilitar el uso del conocimiento en la realidad de las clases. Esto implica buscar caminos o alternativas de unión y relación entre investigadores/as y profesores/as que permitan obtener un conocimiento útil para la práctica de la enseñanza y que, según Lawson (1990a), marcarán la "transición de la adolescencia a la edad adulta" en la investigación sobre la enseñanza de la educación física.

4.1.5. Hacia nuevas perspectivas de investigación en la enseñanza de la educación física

Las limitaciones anteriores sugieren la necesidad de buscar otras perspectivas de investigación o, al menos, establecer una serie de puntos por los que discurra una búsqueda que tienda puentes de unión y comunicación entre profesores/as e investigadores/as, de manera que se pueda crear conocimiento útil para la enseñanza de la educación física.

Tabla 4.1. Diferencias en el trabajo de los investigadores y profesores/as

	·	
CARACTERISTICAS	INVESTIGADORES	<u>PROFESORES</u>
(Car	racterísticas en la organización del trab	ajo)
METAS	Producción y deseminación del conocimiento	Servicio al cliente
RECURSOS Y OPOR- TUNIDADES DE FORMACION	Abundantes	Escasos
RETRIBUCION	Meritocrática	Igualitaria
	(Papeles que desempeñan en su trabajo))
PAPEL	Especialista	Generalista
CONTEXTO ORGANIZATIVO	Principalmente autónomo	Principalmente heterónomo
NORMAS	Escepticismo, imparcialidad	Altruismo, compromiso
	(Sistemas de conocimiento)	
TIPO DE CONOCIMIENTO	Científico/académico	Práctico
PROPOSITO DEL CONOCIMIENTO	Describir, explicar y predecir	Prescribir y mejorar
MODOS DE COMUNICACION DEL CONOCIMIENTO	Formal, lenguaje codificado	Informal, lenguaje cotidiano
PRUEBA PARA EL USO DEL CONOCIMIENTO	Prueba de verdad	De verdad/perti- nencia/utilidad
Fuente: Lawson (1985)	•	

Para terminar esta introducción crítica me gustaría comentar algunos de los puntos que pueden facilitar la búsqueda de nuevas perspectivas de investigación, especialmente a partir del trabajo de Hal Lawson (1976, 1985, 1990a, 1990b).

Uno de los primeros puntos consiste, por una parte, en aceptar las relaciones existentes entre el campo de la educación física y el de la educación en general, y por otra, en buscar la singularidad de los programas de investigación en la educación física escolar y universitaria. Aquellas personas que iniciaron la búsqueda de las particularidades instruccionales de la educación física escolar no fueron capaces de separarse de la disciplina pedagógica madre de la cual tomaron las respectivas metodologías de investigación. Por ello, puede decirse que la investigación sobre la enseñanza de la educación física sigue los mismos vericuetos que la investigación general sobre la enseñanza. De esta forma, los investigadores/as sobre la enseñanza de la educación física heredan las ventajas y los inconvenientes, las luchas y las tendencias existentes en la investigación del campo general de la enseñanza, aunque orientados a las características propias de la educación física.

Paralelamente al punto anterior, nuestra investigación debe orientarse hacia el objeto de estudio pedagógico de la educación física, así como a sus metas y roles. El objeto de estudio es fundamental para planificar la investigación y debería ser el punto de partida para construir importantes planes de investigación en la educación física escolar. Sin embargo, la realidad muestra gran variedad de actividades y metas en el currículum de la educación física (gimnasia, deportes, expresión dinámica, condición física, etc.). Esta diversidad y falta de coherencia¹⁰⁴ convierten la particularidad del objeto de estudio en una meta de investigación. Todo ello denota la existencia de distintas concepciones de la educación física, esto es, de diferentes

Proctor (1984) habla de "naturaleza amorfa" para referirse a esta falta de coherencia y diversidad en las actividades y partes de la educación física. Ver también a este respecto el capítulo 3 de Kirk (1990).

ideologías profesionales. Según Tinning (1990), las distintas concepciones de la educación física indican diferencias ocultas que las conectan con movimientos y procesos sociales más amplios. Esta diversidad de concepciones no surge, como apunta Sparks (1985), por generación espontánea, sino dentro de determinados contextos históricos y después de grandes luchas entre distintos grupos sociales y profesionales.

Por otra parte, la existencia de múltiples perspectivas paradigmáticas de investigación y los debates en torno a ellas parecen tener repercusiones positivas para la educación física. Las discusiones en torno a los grandes paradigmas de la investigación educativa poseen sus correspondientes equivalencias en el mundo de la educación física. Aunque existan destacados defensores de los postulados positivistas en el mundo de la enseñanza de la educación física (p.e. Siedentop, 1986, 1987), sus planteamientos están siendo muy cuestionados últimamente. En este campo pueden encontrarse las correspondientes equivalencias a las tres críticas que recibe el positivismo: la antinatural, la interpretativa y la teórico-crítica. Así, por ejemplo, el trabajo reciente de Schempp (1987a, 1988, 1989) y Glassford (1987) representa la crítica al modelo adaptado de las ciencias naturales, el de Earls (1985, 1986a) la crítica interpretativa y el de Kirk (1986, 1989, 1990b) y Tinning (1988, 1992a) la teórico-crítica. Unos, como Sparkes (1989), se han dedicado a examinar los supuestos del paradigma naturalístico desde un punto de vista crítico. Otras, como Bain (1989) o Griffin (en Sparkes, 1992b y 1992c), se dedican a profundizar, identificar y diferenciar los supuestos y metas del paradigma crítico del naturalístico o interpretativo, mientras que Sparkes (1992a) realiza una profunda revisión del paradigma positivista, interpretativo y crítico. Cada perspectiva posee valores distintos asociados a la investigación, y lo mismo ocurre con los diferentes supuestos que cada perspectiva tiene sobre lo que se considera una buena enseñanza o una enseñanza efectiva. Por ello, algunos autores como Shulman (1989) consideran que la coexistencia de diversos paradigmas dentro de las ciencias sociales y la educación obedece a un estado natural y bastante maduro de estas ciencias, en oposición a la visión que considera que, al igual que ocurre en las ciencias naturales, la madurez científica se corresponde con un único paradigma dominante en un momento histórico determinado. Para Sparkes (1992a, 1992c, 1991) la diversidad de paradigmas debe reconocerse y celebrarse porque ofrece visiones distintas de la educación física y permite aumentar su comprensión y desarrollo teórico. Este autor acaba proponiendo que el proceso y el producto de un paradigma debería juzgarse en relación con su propia dinámica interna de estructura de significado. Podemos decir pues, que estos debates, además de marcar los límites entre los paradigmas, ayudan a comprender los intereses, supuestos y propósitos de cada uno de ellos y ayudan a que la investigación sobre la enseñanza de la educación física supere, lo que Lawson (1990a) denomina, su periodo "adolescente".

Para que nuestra investigación alcance la madurez, y si realmente pensamos que la investigación puede tener repercusiones en la práctica, también se necesitan programas colectivos centrados en la enseñanza que permitan la participación del profesorado que está en contacto directo con la misma. El profesorado no puede limitarse a ser un mero solucionador de problemas que otros se han encargado de identificar, sino que debe considerársele la persona más adecuada para determinar lo que es un problema para la enseñanza de sus clases. Asimismo, en la elaboración y desarrollo de estos programas colectivos de investigación puede resultar muy útil la construcción de mapas conceptuales sobre la investigación en la enseñanza de la educación física, la organización de conferencias y encuentros, y la utilización de las revistas como lugares de discusión sobre estos temas.

Otro punto importante consiste en admitir las limitaciones del conocimiento que procede de la investigación científica. El conocimiento científico se toma normalmente como la forma superior de conocimiento, con capacidad de generalización y de orientación para la práctica de la enseñanza. Esta concepción otorga la autoridad y el poder de la profesión de la educación física a los investigadores/as y reduce a los prácticos, es decir, al profesorado, a meros consumidores de los resultados de sus investigaciones. Todo ello conlleva una serie de limitaciones que hemos presentado en el apartado anterior en cinco puntos.

Para que la investigación pueda informar y orientar la práctica deben desarrollarse teorías de medio alcance que se alejen de las macroteorías generales positivistas que asemejan el mundo social y humano al mundo de las ciencias naturales (Lawson, 1990b). Se trata de teorías procedentes del contexto real en el que se desarrolla la enseñanza y que pueden aplicarse a situaciones similares con las que puede encontrarse el profesorado. Por lo tanto, la investigación desarrollada a partir de estas teorías pondrá especial énfasis en el concepto de validez ecológica, es decir, un tipo de verdad interpersonal proveniente del mismo contexto en el que los participantes (investigados e investigador/a) comparten visiones y comprensiones. Asimismo, deberían desarrollarse teorías en acción, provenientes del pensamiento práctico del profesorado y coherentes con una determinada visión del mundo (Tinning, 1988).

Por otra parte, si la enseñanza de la educación física es una práctica holística y no puede separarse del contexto, las revisiones bibliográficas de las investigaciones contextuales, así como los ejemplos sobre este tipo de investigaciones o experiencias prácticas que difícilmente se recogen en revistas de investigación, pueden servir de orientación y guía al profesorado. Además, estas revisiones pueden identificar nuevos problemas de investigación para obtener más conocimiento útil y extender su valor orientativo a los cursos de formación universitaria.

Como nos recuerda Lawson (1990a), en la actualidad, la investigación dominante en la enseñanza de la educación física se orienta a la obtención de probadas tecnologías instruccionales y a la identificación de las variables de la enseñanza efectiva, olvidándose de la peculiaridad de los profesores/as y sus particulares lugares de trabajo. Además, separa lo que siente y piensa el profesorado del trabajo que realiza (conductas observables). La investigación sobre la enseñanza de la educación física también debe prestar más atención a la socialización ocupacional del profesorado porque de ella se puede obtener conocimiento útil sobre la forma en que se le recluta y

se le introduce en el mundo y el conocimiento profesional¹⁰⁵.

Finalmente, quisiera señalar que el desarrollo del conocimiento útil en la enseñanza pasa por perder objetivismo para ganar conocimiento significativo de las clases de educación física, y por buscar formas de trabajo e investigación más democráticas donde, como señala Kirk (1989), los investigadores/as trabajen junto a los profesores/as y no sobre ellos/as. También quisiera resaltar que esas formas de trabajo e investigación implican nuevos planteamientos metodológicos, teóricos, epistemológicos y éticos como los desarrollados en el texto de Sparkes (1992d). A partir de aquí, hasta el final de este capítulo nos centraremos en la forma de trabajo e investigación que hemos adoptado en nuestro estudio empírico.

4.2. LA COLABORACIÓN COMO PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

La mayor parte de la investigación sobre la enseñanza de la educación física ha respondido a los intereses particulares de los investigadores/as. En contadas ocasiones se han tenido en cuenta los intereses de los profesores/as hacia problemas concretos de su enseñanza para mejorar la instrucción cotidiana en las clases de educación física. Como consecuencia de ello se ha producido una gran cantidad de información sobre la enseñanza, pero no se ha generado conocimiento útil y aplicable. En definitiva, la investigación sobre la enseñanza de la educación física ha acusado un problema muy extendido en todo el ámbito educativo, la desconexión entre la teoría y la práctica. Como alternativa a esta situación planteamos una investigación cuya perspectiva se basa en la colaboración entre un investigador y varios profesores y profesoras.

Una interesante introducción a los distintos tipos de socialización puede verse en Lawson (1988). Una importante aportación sobre la socialización en educación física puede verse en Templin y Schempp (1989).

Sobre esta perspectiva de investigación comentaremos sus raíces cualitativas, las distintas formas de colaboración existentes en la educación, un repaso a los principales estudios dentro de la educación física y un breve repaso a las ventajas y problemas o costes asociados a esta perspeciva colaborativa.

4.2.1. La perspectiva colaborativa y sus raíces cualitativas

Según Carr y Allen (1988) la colaboración entre investigadores/as y profesores/as y centros universitarios y escolares surge a partir de la creciente preocupación que ha despertado la investigación cualitativa o naturalística en el campo de la educación.

Si hacemos un poco de historia, encontramos que los orígenes de la perspectiva cualitativa en la investigación educativa se sitúan en las aplicaciones de la antropología cultural y la sociología cualitativa en la educación. Progresivamente, las publicaciones educativas manifestaron su preocupación sobre la fundamentación epistemológica y metodológica del nuevo campo de la antropología educativa, que junto a otras perspectivas cualitativas similares fue perfeccionándose progresivamente (Earls, 1986c).

Muy pronto hubo recomendaciones para utilizar la antropología cultural en los estudios del juego, el deporte y otras subdisciplinas del área de conocimiento de la educación física y el deporte¹⁰⁶. En los años setenta se creó *The Anthropological Society for the Study of Play* y posteriormente surgieron otro tipo de apoyos para la investigación cualitativa en el estudio sociológico del deporte (Harris, 1981 y 1983). Pero hasta prácticamente los años ochenta no se produce la expansión de los estudios cualitativos a la

¹⁰⁶ En relación a la antropología del juego y el deporte, ver a K. Blanchard y A. Cheska (1986); en historia de la educación física y el deporte, ver a R. Park (1986); en otros estudios deportivos, la salud, el ocio y la educación a J. Harris (1981, 1983, 1987); en sociología de la educación física y el deporte a R. Hollands (1984) y G. Sage (1987); en el deporte y la educación física comparada a Beamish (1982); en psicología de la educación física y el deporte a R. Martens (1987) y D. Feltz (1987).

enseñanza de la educación física¹⁰⁷.

Actualmente la perspectiva cualitativa aglutina a diferentes tradiciones o posiciones teóricas tales como, por ejemplo, la etnografía, la hermenéutica, la fenomenología y la etnometodología (Jacob, 1987), y se le conoce con los nombres de naturalística, interpretativa y ecológica además de cualitativa. Earls (1986b) señala que las diferentes tradiciones establecen entre sí más una diferencia de énfasis o grado que de clase, por ello identifica tres características esenciales y comunes a todas ellas:

- 1. Ecológica en contraposición a una mera realización de investigación de campo o creación de situaciones de campo que son superficialmente similares al contexto de campo.
- 2. Orientada al participante interno, aunque sin dejar escapar la perspectiva del participante externo. Los investigadores naturalísticos tratan de capitalizar ambas, aunque teniendo mucho cuidado de mantener principalmente los significados del participante interno, reconociendo que tendemos a dirigirnos a la perspectiva del participante externo (investigador) y a las distorsiones resultantes.
- 3. Interactiva los procesos de investigación son interactivos, flexibles y respondientes a las revelaciones emergentes en el intensivo y extensivo campo de investigación. (p.35)

Sin embargo, la perspectiva colaborativa responde a un tipo de investigación cualitativa que no se conforma con interpretar y comprender los fenómenos que ocurren en las clases de educación física. De acuerdo con Popkewitz (1988), va un paso más lejos porque pretende ayudar a los profesores/as en su trabajo cotidiano y mejorar sus prácticas de enseñanza. Además, permite a los investigadores/as y profesores/as reflexionar sobre la

Earls (1986a), se recoge un acercamiento histórico a la investigación cualitativa, una comparación entre investigación naturalística y positivista, una visión al proceso de investigación, y una muy completa e interesante revisión bibliográfica de la investigación casi-naturalística y naturalística sobre la enseñanza de la educación física. En esta revisión recoge los trabajos pioneros de la década de los setenta y otros realizados en los ochenta (hasta 1986), incluyendo las tesis doctorales más relevantes.

acción de la enseñanza y aprender conjuntamente. Esta perspectiva posee un excelente potencial para cambiar las formas de trabajo de los que en ella participan.

Según Pateman (1989), la perspectiva colaborativa se diferencia de la cualitativa convencional en dos importantes aspectos: 1) el objeto de investigación, puesto que se orienta a la propia práctica y no a la práctica de otros; y 2) el propio "modus operandi" que consiste en un proceso en espiral en el que se incluye la identificación de un problema, una planificación, recolección de datos, reflexión y una reconsideración del problema y de la tentativa de solución¹⁰⁸. Cada uno de estos pasos, dice el autor, tiene lugar en presencia de algún otro miembro del grupo que actúa de "compañero crítico".

Ahora bien, a nivel ontológico ambas perspectivas de investigación participan de similitudes básicas a la hora de caracterizar a la enseñanza, y que se refieren a

las creencias y supuestos acerca de la naturaleza de los seres que participan en la práctica social y con las relaciones entre esos "seres" y el orden social en el que se desarrolla la práctica. (Elliott, 1990, p.306; entrecomillado en el original)

Estas creencias y supuestos, dentro del contexto general de la enseñanza de la educación física, son resumidos por Graham, Green y Earls (1986) de la siguiente forma:

- a) La clase de educación física es un ambiente comunicativo y dinámico en el que las interacciones entre los participantes poseen múltiples fines y significados.
- b) El contexto de enseñanza-aprendizaje se crea activamente y aparecen múltiples niveles de contexto en la interacción profesor-

Entre los más relevantes se encuentran los de Elliott y otros (1986), Goyette y Lessard (1988) y Kemmis y McTaggart (1988). En nuestra investigación lo vemos representado en el proceso de supervisión clínica (ver apartado 3.5.1. en este capítulo).

alumno.

- c) El significado es específico de cada situación.
- d) Se requiere la interpretación para comprender las conversaciones instruccionales y las acciones.

Pero como puede sospecharse, la asunción de estos supuestos sobre la enseñanza de la educación física implica importantes cambios y consideraciones metodológicas que deberán tenerse en cuenta en cualquier proyecto cualitativo y colaborativo, y que los autores anteriores presentan en estos cuatro puntos:

- la aparición de categorías de observación a partir de los fenómenos que ocurren en el aula y no por decisiones previas al fenómeno a observar;
- la consideración holística de la observación y la adopción de una perspectiva múltiple en la que se recogen elementos contextuales de tipo verbal y no verbal;
- la obtención de datos situacionales y referidos al contexto en que se producen; y
- la utilización de la metodología cualitativa y el estudio de casos para describir la vida en las clases.

4.2.2. La colaboración y sus formas en la investigación educativa

Para entender esta perspectiva de investigación es necesario matizar las diferencias entre colaboración y cooperación, puesto que no son la misma cosa. La cooperación no supone un compromiso entre los participantes, mientras que la colaboración sí. Cuando una persona coopera en un proyecto, puede permanecer alejada y sentirse poco identificada con la causa común. La colaboración requiere que las partes implicadas compartan la responsabilidad y la autoridad en la toma de decisiones (en Graham, 1988). Según apunta Pateman (1989), la colaboración significa

trabajar con profesores/as en sus clases, como compañeros en las tareas relacionadas con la decisión de lo que acontece en las clases, la planificación

de las posibles direcciones a tomar en el futuro cercano, seguido de los intentos por poner en práctica los cambios planificados. (p.130)

Sin embargo, hay que señalar que existen diferentes formas de colaboración. Para Lieberman (1986) la actividad colaborativa es tan variada como variada puede ser el tipo y número de gente implicada. Pateman (1989) hace referencia a "una tipología de posibilidades de colaboración con profesores/as" como parte integrante de muy distintos proyectos de investigación en educación. Incluso llega a identificar algunas dimensiones de esa tipología como son el grado de participación en las distintas fases del proyecto, el grado de autonomía permitido a los profesores/as, el grado en que los problemas investigados son considerados como propios por los miembros del grupo colaborador, y la simetría en las relaciones entre investigadores/as-profesores/as y profesores/as-profesores/as en los diferentes momentos del desarrollo del estudio.

El carácter problemático de la diversidad de formas colaborativas que admite la investigación educativa exige que se reconozcan las limitaciones y asunciones que impregnan las particulares interpretaciones de los proyectos colaborativos, tal y como señala Tinning (1992b) al referirse a la investigación acción. Esto requiere una clarificación epistemológica que puede provenir de la triple caracterización que diferentes autores hacen de la investigación acción y que denominan técnica, práctica y emancipatoria o crítica (Grundy, 1991; Escudero, 1987). Se trata de una clasificación que proviene del trabajo de Kemmis y colaboradores a principios de los años 80, retomado posteriormente por Tripp (Tinning, 1992b), y que se fundamenta en la filosofía práctica de Aristóteles, especialmente en las nociones de tekné, phronesis y praxis, y en los intereses del saber de Habermas (técnico, práctico y emancipatorio)¹⁰⁹.

Las implicaciones que esta fundamentación posee en la enseñanza, el currículum y la investigación acción pueden verse más detalladamente en Carr y Kemmis (1988) y Grundy (1991).

La investigación acción técnica está dirigida por un interés técnico que se centra en la predicción y el control, y su forma de conocimiento es instrumental porque trata de hacer más eficaz el perfeccionamiento del profesor/a. El conocimiento y el interés están, principalmente, al servicio del investigador/a. Este trata de animar al profesorado para que participen en un programa o currículum elaborado por otras personas, y en el que se establecen previamente los propósitos y el desarrollo metodológico. Algunas de las críticas que ha recibido este tipo de investigación consideran que no debería considerarse como investigación acción (McTaggart y Garbutcheon, 1988; Tinning, 1992). En esta línea Tinning (1992b) señala que, aún considerándola una investigación legítima, debería describirse mejor como una investigación colaborativa distinta a la investigación acción.

La investigación acción práctica está dirigida por un interés práctico, es decir, centrado en la interpretación y la comprensión, y su forma de conocimiento se preocupa por la comprensión y los juicios morales en acción. El profesorado toma un mayor protagonismo, puesto que selecciona temas de interés y posee el control del proyecto, aunque exista un investigador-facilitador que le ayude a sacar ideas y aprender de su propia práctica.

La investigación acción emancipatoria está dirigida por el conocimiento y el interés humano crítico y liberador de pensamientos y prácticas restrictivas a través de un proceso de reflexión crítica. Según McTaggart (1991), "va más allá de la interpretación de los significados por los participantes para comprender las condiciones sociales, políticas y económicas que causan y permiten que los significados sean los que son" (p.30). Asimismo, como señala Tinning (1992b), este tipo de investigación acción es más que la simple crítica radical porque requiere acción.

4.2.3. La investigación colaborativa en la educación física

La investigación colaborativa, amplia denominación dentro de la cual pueden encontrarse distintas formas de investigación acción, posee tres

importantes focos de desarrollo en la educación física, tal y como muestra la literatura del campo: Estados Unidos de América, el Reino Unido y Australia.

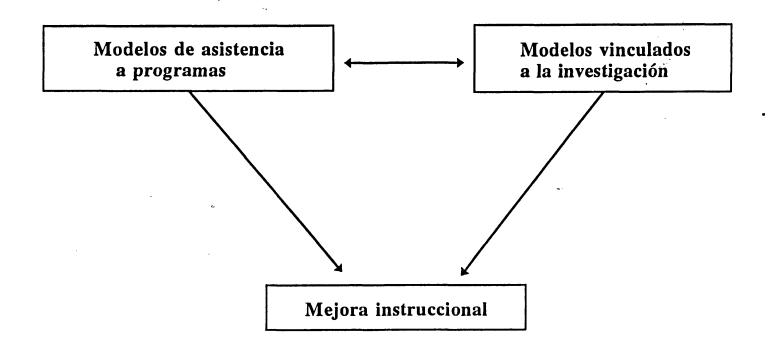
En los Estados Unidos la investigación colaborativa en educación física está tomando auge desde que en 1988 la revista norteamericana Journal of Teaching in Physical Education, dedicara un número monográfico titulado, "Collaboration for Instructional Improvement". Su extensión parece ser un hecho a juzgar por el título de la reciente Convención Mundial A.I.E.S.E.P./N.A.H.P.E., celebrada en Atlanta en 1991, con el nombre de "Collaboration Between Researchers and Practitioners in Physical Education: An International Dialogue", y la existencia de una sección denominada "Building bridges through action research".

Sin embargo, la popularización de los términos colaboración e investigación colaborativa en el contexto estadounidense exige distinguir entre los dos tipos de modelos colaborativos que presentaron Martinek y Schempp (1988) para la mejora instruccional: los modelos de asistencia a programas y los modelos vinculados a la investigación (ver figura 4.7). Los primeros modelos se refieren a formas de asistencia técnica, curricular y evaluativa que pueden darse en los programas de formación y perfeccionamiento del profesorado. En los programas que se incluyen bajo estos modelos se establecen formas de colaboración entre el personal de la universidad, la administración y los centros escolares (profesorado), sin estar relacionados con ningún paradigma de investigación. Los otros modelos tratan el mismo tipo de asistencia que los anteriores, pero guiados por cuestiones o problemas específicos de investigación. A menudo, los modelos de asistencia a programas proporcionan el soporte institucional o la estructura organizativa necesaria para los modelos vinculados a la investigación propiamente colaborativa.

Los modelos de asistencia a programas poseen algo más de historia que los vinculados a la investigación en los principales lugares o focos de investigación colaborativa. Así, por ejemplo, en Estados Unidos uno de los primeros trabajos colaborativos de asistencia a programas en educación física

234

Figura 4.7. Modelos colaborativos



Fuente: Martinek y Schempp (1988)

data de 1970 con la creación del Teacher Education Center for Children's Physical Education que consistió en vincular una escuela elemental y una universidad (la de North Carolina en Greensboro) para mejorar la educación física de los niños y niñas al unificar la formación inicial y permanente de los profesores/as. Los propósitos eran la puesta en práctica de un programa y ayudar a los profesores/as a desarrollar competencias en la enseñanza de la educación física (Barrett, 1988).

En 1980 se inició otro proyecto entre el *Physical Education Development Center*, dependiente del Colegio de Profesores de la Universisdad de Columbia, y varios centros escolares de su distrito (Schwager y Anderson, 1983; Anderson, 1987; Anderson, 1988). Como indica Anderson (1987) el propósito era el de "ayudar en los distritos a desarrollar y mantener programas efectivos de educación física" (p.123). Se seguía una "estrategia orientada al cambio" que reconociera los problemas particulares y únicos de las diferentes escuelas y permitiera a los profesores/as buscar proyectos que consideraran valiosos (Schwager y Anderson, 1983, p.162). Inicialmente el proyecto sólo se orientó a la mejora de programas escolares, pero posteriormente se vio la posibilidad de realizar investigaciones cualitativas que sirvieron de tesis doctorales.

El proyecto colaborativo Second Wind para profesores/as en activo, se inició en 1984 entre el Department of Professional Preparation in Physical Education de la Universidad de Massachusetts y las escuelas de su distrito. Este proyecto, con sus variantes a corto y largo plazo, pretendía: a) proporcionar recursos y programas que cubrieran las necesidades identificadas por el profesorado de las escuelas; b) alentar y motivar a aquellos profesores/as aislados o desencantados para que renovaran su compromiso con la enseñanza; y c) funcionar como una fuente externa de innovación del currículum y de ideas de instrucción (Griffin y Hutchinson, 1988). Es de los pocos proyectos de asistencia a programas que han realizado investigaciones colaborativas bajo la estructura organizativa del Second Wind o siguiendo su filosofía. Concretamente nos referimos a los trabajos realizados sobre desarrollo del currículum por Williamson et al (1990) y Hutchinson et al

(1990), donde el profesorado de las escuelas es el verdadero experto en la enseñanza y los investigadores/as u otros invitados son colaboradores que pueden ayudar a refrescar ideas y revisar programas. Además, la capacitación del profesor/a para orientar su propio desarrollo y mejora profesional era un objetivo integrado en los trabajos.

Tal vez sea destacable apuntar que el primer proyecto colaborativo vinculado a la investigación en la educación física norteamericana lo realizaron Martinek y Butt (1988), siguiendo lo que estos autores llaman un modelo de investigación acción. Pretendían fundamentalmente resolver las preocupaciones de los profesores/as dentro de un modelo de colaboración entre una escuela y una universidad (la de North Carolina en Greensboro) para "proporcionar una efectiva instrucción a los niños/as en educación fisica" (Martinek y Butt, 1988, p.215). Los profesores/as participaron en el proceso de investigación y en la elección del problema concreto de investigación, consistente en aumentar el tiempo de implicación de tres alumnos/as en las tareas propuestas por el profesor. Esto implicó la recogida de datos sobre el tiempo de clase, su análisis, poner en práctica una estrategia de cambio y coleccionar y analizar los datos posteriores a la intervención. En realidad, un foco de investigación de estas características, típicamente ligado al "ALT-PE" (Tiempo Académico de Aprendizaje en Educación Física), es más propio de los postulados positivistas del modelo de investigación proceso-producto que de un modelo colaborativo. De ahí que Tinning (1992b) lo califique de un proyecto de investigación acción técnica. Además, dice este autor, el estudio olvida la influencia que los condicionantes ejercen en la mejora de la práctica y el carácter problemático del foco elegido y de la naturaleza del conocimiento profesional.

El conjunto de la investigación colaborativa que sobre educación física se realiza en Estados Unidos sigue, fundamentalmente, el trabajo desarrollado por Tikunoff, Ward y Griffin a mediados de los años setenta, continuados y ampliados por Lieberman y otros autores norteamericanos. Las directrices elaboradas por estos autores/as (ver tabla 4.2.) orientan en mayor o menor medida los distintos proyectos presentados aquí.

Tabla 4.2. Directrices para el trabajo colaborativo

- Para la colaboración es necesario algún tipo de estructura organizativa.
- Un pequeño grupo de gente trabaja eficazmente en colaboración.
- Debe asignarse tiempo para la colaboración.
- El trabajo conjunto de gente experta intensifica y realza el valor de la colaboración.
- Son las actividades, en primer lugar, las que impulsan la colaboración, no las metas.
- Las principales metas de la colaboración llegan a ser claras después de que la gente haya trabajado conjuntamente.
- A menudo se subestima la cantidad de energía que exige el trabajar con los demás.
- La colaboración con las escuelas requiere una comprensión de éstas como organizaciones sociales complejas, determinadas por las realidades de contextos específicos.
- La ambigüedad y la flexibilidad son rasgos que describen más acertadamente la colaboración que la certidumbre y la rigidez.
- El conflicto en el trabajo colaborativo es inevitable; ahí reside el potencial para un aprendizaje productivo.
- La gente puede participar en trabajo colaborativo por diversas razones, pero una de ellas será la necesidad de hacer cosas juntos.
- Las personas que colaboran crean un sentimiento significativo que las lleva a enorgullecerse del trabajo de colaboración.
- Las experiencias compartidas en el tiempo contribuyen a construir mutua confianza, respeto, aceptación de riesgo y compromiso.

Fuente: Lieberman (1986)

Según Noffke (1990, en Tinning, 1992b), el trabajo de Tikunoff et al. sigue algunas características comunes a otros trabajos de investigación acción, pero también contiene importantes diferencias. Entre estas últimas destacan, por una parte el énfasis que ponen en la adquisición de competencias y habilidades de enseñanza para mejorar la efectividad en la instrucción, y por otra la mayor probabilidad de convertir a los profesores/as en consumidores de la investigación de otros, en lugar de producir su propia investigación. No obstante, la cuestión de si se trata de investigación acción u otro tipo de investigación colaborativa sigue quedando pendiente. En el contexto estadounidense de la educación física parece dominar la investigación colaborativa dirigida por un interés técnico y un conocimiento instrumental,

aunque también se observan características próximas a intereses prácticos ligados a las necesidades del profesorado. En cualquier caso, la denominación más extendida para referirse a este tipo de investigación en Estados Unidos es la de investigación colaborativa, tal y como la utiliza Lieberman (1986).

La menor disponibilidad bibliográfica sobre investigación colaborativa en educación física en el Reino Unido y Australia, contribuye a que le dediquemos menos espacio en comparación con lo expuesto en relación con los E.E.U.U., aunque no por ello es menos relevante.

En el Reino Unido destaca la labor realizada por Len Almond que trabajó alrededor de doce años en proyectos de investigación acción con profesorado británico. Almond, fuertemente influido por el trabajo de Stenhouse, introdujo las nociones de *investigación acción y profesor investigador* dentro del campo de la educación física. Inicialmente, su trabajo estuvo marginado, probablemente por la poca disponibilidad de publicaciones, hasta que a finales de los años 80 y principios de los 90 se revitalizó el interés por la investigación acción (Tinning, 1992b).

Una investigación acción en la que Almond (1985, 1986b) creó un equipo colaborativo con otros compañeros de la Universidad de Loughborough para trabajar con un grupo de profesores/as en un proyecto relacionado con la enseñanza para la comprensión en los juegos deportivos, el mismo enfoque curricular que se desarrolla en el presente estudio, es descrito por el autor anterior de la forma siguiente:

Como resultado del interés de los profesores-as en esta aproximación de la Universidad Tecnológica de Loughborough [enseñanza para la comprensión] se inició un proyecto para seguir la enseñanza de los juegos deportivos en escuelas de secundaria...Para desarrollar la investigación con los profesores/as el equipo del proyecto de investigación adoptó una perspectiva de investigación acción que permitiera a los profesores/as convertirse en colaboradores y compañeros en la investigación.

La investigación acción de los profesores examinó su propia comprensión de la enseñanza de los juegos a través del estudio de su propia práctica. Esta investigación de primer orden era un intento para influir en la toma de conciencia de los "profesores" hacia su práctica de forma que la investigación basada en la enseñanza pudiera ejercer una influencia racional, en oposición a causal, sobre su práctica. La investigación-acción de los profesores fue seguida por el equipo del proyecto en forma de una investigación de segundo orden para identificar los problemas que el profesorado se encuentra al intentar incorporar una tarea de investigación en su enseñanza. (p.185)

Almond indica que la tarea de investigación para el profesorado es testear hipótesis de diagnóstico y que el grupo del proyecto hace investigación sobre formas efectivas de apoyar la teorización que hacen los profesores/as de su práctica. Este autor considera que la labor del profesorado era una investigación de primer orden y la del grupo de segundo orden. Para Tinning (1992b) el trabajo desarrollado por el profesorado es una forma de investigación acción y la del grupo colaborador es un estudio evaluativo que resulta estar dentro de un proyecto de investigación acción.

Como señala Almond (1985, 1986b), este proyecto era un intento por contribuir a trasladar las ideas a la práctica, dando al profesorado la oportunidad de participar en el desarrollo de la comprensión sobre su práctica.

Por lo que respecta al ámbito australiano, podemos destacar el trabajo desarrollado en la Universidad de Deakin sobre la investigación-acción emancipatoria, y especialmente la labor iniciada por Richard Tinning en la educación física.

Dentro del programa de formación del profesorado que esta Universidad puso en marcha en 1981, se adoptó un enfoque de investigación-acción basado en la propia práctica de los/as estudiantes para profesores y en la noción de "estudiante como aprendiz de profesor investigador" (Tinning, 1987, p.115). En relación con su formación de educación física se les pidió a los estudiantes que, directamente y sin ningún tipo de clase o enseñanza previa tradicional, impartieran unas lecciones de educación física y que las utilizaran como punto de partida para la mejora de su práctica educativa.

Los/as estudiantes debían identificar un problema que apareciera en sus clases para trabajar junto a sus compañeros/as de formación, con la participación del investigador como facilitador, tutor y compañero crítico. Tal y como señala Tinning, en este programa no había forma de medir el grado de éxito o fracaso, pero no era ése el objetivo. Se pretendía favorecer el desarrollo de formas colaborativas de trabajo entre los-as estudiantes, esperando que este proceso llegara a formar parte de su desarrollo profesional y sin intención de recoger producto alguno.

En el contexto español existen ya los primeros intentos colaborativos dentro de la enseñanza de la educación física como los planteados por Herminia García Ruso (1993), Antonio Fraile (1990, 1991, 1993) y Carmina Pascual (1993). Concretamente Fraile (1990, 1991, 1993) está involucrado en un Seminario de Investigación Acción, entre cuyos objetivos se encuentra llegar a establecer un modelo de formación permanente para el profesorado de educación física. Desde este punto de vista, su trabajo está relacionado con los modelos de asistencia a programas, pero de él también se desprenden dos importantes propuestas vinculadas a la investigación que poseen gran repercusión para la práctica cotidiana de las clases: la mejora del Diseño Curricular Base y la búsqueda de alternativas a la evaluación tradicional de la educación física. Este trabajo podría conceptualizarse como una investigación-acción práctica, llegando a trasladar, en la última fase de la misma, el control de la investigación al profesorado y poder hablar del 'profesores como investigadores' (ver Fraile, 1993).

4.2.4. Ventajas y costes en la investigación colaborativa

A lo largo de estas líneas se ha comentado la concepción positivista de la investigación de la educación física y sus repercusiones en el trabajo de los investigadores/as y profesores/as, aquello que Kirk (1989) denomina la visión ortodoxa de la investigación, y que ha favorecido la desconexión entre la teoría y la práctica. Para establecer puentes de unión es necesario perder objetivismo y poder ganar así conocimiento útil y profundo que pueda aplicarse a la realidad de las clases de educación física (Devís, 1992).

Tal y como hemos visto aquí, la investigación colaborativa, de corte etnográfico y cualitativo, es una alternativa a utilizar por los profesionales de la educación física para acercar la teoría a la práctica. No obstante, la colaboración no sólo conlleva ventajas, sino también problemas que debemos conocer (Carr y Allen, 1988; Schempp y Martinek, 1988) (ver tabla 4.3.).

Tabla 4.3. Ventajas y costes de la investigación colaborativa

VENTAJAS

- Oportunidades a los participantes para el desarrollo profesional.
- Mejora de la formación perfeccionamiento del profesorado.
- Mejora la utilización de los resultados de la investigación.
- Aumenta la igualdad y paridad entre los participantes.
- Oportunidades para la reflexión y discusión del profesorado sobre su propia enseñanza.
- Oportunidad para crear conocimiento profesional compartido.
- Combina los recursos económicos y divide el trabajo entre sus miembros.
- Elimina el aislamiento profesional.
- Mantiene la motivación por la estimulación de otros compañeros-as trabajando en el proyecto.
- Amplía las oportunidades para analizar las propias asunciones y creencias.
- Se aprende del trabajo de todos los participantes.
- Posee beneficios lógicos para el alumnado, puesto que reciben las enseñanzas de un profesor-a reflexivo que está inmerso en un proyecto de este tipo.

COSTES O PROBLEMAS

- Conflictos personales y deterioro de las relaciones entre los participantes.
- Posibilidad de resultar una experiencia frustrante para el investigador.
- Problemas y reservas ligados a la presencia de un observador-a en las clases.
- Falta de reconocimientos externos a la propia participación en la investigación.

Fuente: Carr y Allen, 1988; Schempp y Martinek; 1988.

De entre las ventajas más destacables que nos aporta la investigación colaborativa cabría mencionar las siguientes. Por una parte, este tipo de investigación ofrece la oportunidad a los participantes-profesores/as para que reflexionen y discutan sobre su alumnado y su propia enseñanza, lo cual facilitará la creación de conocimiento profesional compartido y, por tanto, su desarrollo profesional. Asimismo, supone una mejora de la utilización de los resultados de la investigación y de la formación y el perfeccionamiento del profesorado. Por otra parte, combina los recursos económicos y divide el trabajo entre sus miembros, aumenta la igualdad y paridad entre los/las participantes de la investigación, elimina el aislamiento profesional y mantiene la motivación por la estimulación de otros compañeros/as trabajando en el proyecto, a la vez que se percibe que del trabajo de todos los/las participantes se aprende mucho. Por último, la investigación colaborativa amplía las oportunidades para que el profesorado analice sus propias asunciones y creencias, y posee beneficios lógicos para el alumado, puesto que reciben las enseñanzas de un profesor/a reflexivo que está inmerso en un proyecto de este tipo.

Ahora bien, la investigación colaborativa presenta también unos costes, a menudo personales, entre los que destacan los conflictos personales y deterioro de las relaciones entre los participantes debido a los contactos tan próximos y frecuentes. También existe la posibilidad de que este tipo de investigación colaborativa resulte una experiencia frustrante para el investigador/a, ya que en última instancia las decisiones de enseñanza las toma el profesor/a. Asimismo, pueden encontrarse problemas derivados de la falta de reconocimientos externos a la propia participación en una investigación de este tipo, así como de la presencia de un observador/a en las clases.

CAPÍTULO 5.- LA CONFIGURACIÓN DE UN MODELO DE INVESTIGACIÓN COLABORATIVA

CAPÍTULO 5.- LA CONFIGURACIÓN DE UN MODELO DE INVESTIGACIÓN COLABORATIVA

En el capítulo anterior hemos realizado una revisión crítica de la investigación sobre la enseñanza de la educación física y hemos puesto de manifiesto el sustrato epistemológico de las distintas formas de investigación colaborativa. A partir de aquí conectaremos los supuestos básicos de nuestra investigación con el problema, el propósito y la estrategia metodológica y técnica a seguir, según las distintas fases de la investigación.

5.1. EL PROBLEMA Y LOS PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

El problema a investigar viene condicionado, como apunta Sparkes (1987), por la perspectiva de investigación adoptada, es decir, por una perspectiva colaborativa caracterizada por unos supuestos epistemológicos subjetivistas e interactivos y unos supuestos ontológicos internos e idealistas.

En una investigación colaborativa se trata de investigar la práctica educativa tal y como ocurre en los contextos en que se desarrollan. De esta manera, el problema de investigación no puede definirse como un fenómeno objetivo al estilo de las ciencias físico-naturales o tratamientos equiparables ya que la práctica educativa es una práctica social que la construyen los mismos implicados (Escudero, 1987). Además, desde el momento en que la perspectiva supone la creación de un grupo colaborador, éste elige un problema general, al menos inicialmente (Pateman, 1989). Por ello, nuestro problema lo definimos con la pregunta siguiente:

¿Cómo desarrollan los profesores/as del grupo colaborador el enfoque curricular para la enseñanza de los juegos deportivos?

Esta pregunta general se disgregará durante el proceso del enfoque en multitud de problemas concretos que tomarán forma durante el desarrollo de las clases prácticas. Además, ante la asunción de que no existen dos clases de educación física iguales, habrá problemas concretos que serán distintos en cada clase y muchos otros que serán similares, pero que variarán en grados diferentes. Aún así, el problema puede subdividirse en otras preguntas que, siendo también generales, servirán de guía y orientación para nuestra investigación:

- a) ¿Cómo desarrollan los profesores/as los principios pedagógicos del enfoque curricular?
- b) ¿Cómo organizan las clases?
- c) ¿Cómo discurre el trabajo del profesorado durante las clases, especialmente el dirigido a la comprensión táctica?
- d) ¿ Qué problemática contextual aparece durante el desarrollo del enfoque?

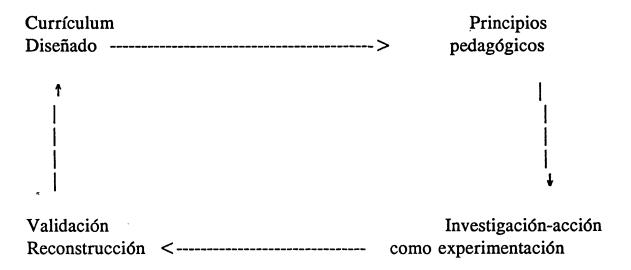
Estas cuestiones indican claramente que el objeto o foco de nuestra investigación colaborativa es el desarrollo curricular, concretamente de un nuevo enfoque para la enseñanza de los juegos deportivos conocido como enseñanza para la comprensión y que hemos presentado detalladamente en el capítulo anterior. De ahí que nuestros propósitos sean básicamente dos:

- 1) la comprensión en profundidad del desarrollo del enfoque que llevan a cabo los profesores/as del grupo colaborador; y
- 2) la contribución al desarrollo profesional de todos los miembros del grupo colaborador.

Nuestra investigación colaborativa quedará definida por las posibilidades organizativas y contextuales en que se desenvuelve el estudio y la forma y tipo de participación de sus miembros, tal y como veremos detalladamente en el capítulo siguiente. Debemos adelantar que el enfoque curricular no ha sido elaborado totalmente por los miembros del grupo colaborador sino que, en gran parte, lo importa del mundo británico de la educación física en el que se conformó. Por otro lado, el propósito de nuestro proyecto de investigación se conoce de antemano, de ahí que se trate de una

investigación menos abierta, es decir, menos propensa a rediseñar o reorientar el problema de nuestra investigación. No obstante, durante el proceso pueden surgir aspectos o matices que no se habían tomado en consideración previamente.

Esta investigación seguirá un modelo similar al empleado por Stenhouse para el diseño y desarrollo del *Humanitas Curriculum Project* y que, como es sabido, trataba de verificar la puesta en práctica de *principios de procedimiento* (Stenhouse, 1984). Este modelo puede representarse como sigue (Escudero, 1987):



Sin embargo, nuestra investigación no aborda plenamente la noción de profesor investigador de Stenhouse (1984) ya que, aunque los profesores y profesoras participan en la misma con distintos papeles, no llegan a ejercer plenamente de investigadores. Se trata de una investigación colaborativa en la que el investigador posee un importante control, aunque posea un especial interés en comprender y mejorar la práctica del profesorado¹¹⁰.

¹¹⁰ Ver los apartados del capítulo siguiente dedicados a la formación del grupo colaborador y sus primeras reuniones.

Por otra parte, nuestro modelo de desarrollo curricular no sólo se ocupará del conjunto de principios pedagógicos que sirven de orientación práctica, sino que también tendrá en cuenta las condiciones contextuales en que se vaya desarrollando la práctica.

5.2. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El contexto general de la investigación condiciona, de alguna manera, el diseño de la misma ya que se enmarca en el segundo programa de especialización en educación física que organizó la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana para profesores y profesoras de E.G.B. (ver Orden del 21 de Abril de 1989, D.O.G.V. del 18 de Mayo de 1989).

Este programa de especialización se corresponde, así, con el modelo de colaboración que Martinek y Schempp (1988) denominan de asistencia a programas (ver figura 4.7 en el capítulo anterior) y que proporciona la estructura organizativa necesaria para realizar la investigación propiamente colaborativa. De este modo, podemos distinguir dos grandes fases en nuestra investigación que secuenciamos temporalmente de la forma siguiente:

- 1. Primera fase o fase desarrollada durante la primera parte del programa de especialización (de abril a junio de 1990):
 - a) Elaboración y análisis de un cuestionario dirigido a los/as participantes de un curso sobre un enfoque para la enseñanza de los juegos deportivos, con el propósito de conocer el contexto de procedencia de los profesores y profesoras que participarán en la fase siguiente.
 - b) Desarrollo del mencionado curso sobre la enseñanza de los juegos deportivos.
- 2. Segunda fase o fase desarrollada durante la segunda parte del programa de especialización:

- a) Formación del grupo colaborador y primeras reuniones (de junio a septiembre de 1990).
- b) Desarrollo del enfoque curricular para la enseñanza de los juegos deportivos en las escuelas (de septiembre de 1990 a enero de 1991).
- c) Elaboración del informe final (de enero de 1991 a finales de 1993)

La elaboración de las fases de nuestra investigación se convierte en un requisito indispensable para su desarrollo y está estrechamente vinculado al problema y a la estrategia metodológica. Pero, para no duplicar contenidos en este trabajo, el desarrollo y descripción detallada de las fases las realizaremos en el capítulo siguiente junto a la presentación de los resultados de cada una de ellas. Por ello, después de haber identificado nuestra perspectiva colaborativa de investigación y el problema, y haber elaborado un diseño para su desarrollo, debemos pensar en la estrategia metodológica a seguir y que presentamos a continuación.

5.3. LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA: EL ESTUDIO DE CASOS

La principal preocupación al elegir la estrategia metodológica fue el mantenimiento de la resonancia o notoriedad del proceso de desarrollo del enfoque curricular sobre los juegos deportivos.

Ya hemos visto en el capítulo anterior que el estudio de casos es especialmente apropiado para investigar problemas relacionados con los procesos y la dinámica de la educación física. Pero como apunta Sparkes (1987), en la elección metodológica deben tenerse en cuenta tres condiciones:

- a) el tipo de pregunta o problema de investigación;
- b) el control que el investigador/a posee sobre los comportamientos del estudio; y
- c) el grado de contemporaneidad de los acontecimientos, en

oposición al de historicidad.

Respecto a estas condiciones, Yin (1984) sugiere que el estudio de casos es la estrategia más adecuada para enfrentarse a preguntas o problemas que toman la forma *cómo* o *por qué*, tal y como ocurre en nuestro estudio. Asimismo, respecto al segundo punto, señala que el estudio de casos no exige un control directo y exahustivo de los comportamientos, condición a la qe también se ajusta nuestro estudio. Finalmente, Yin señala que esta metodología no se ocupa de estudios históricos sino de cuestiones contemporáneas, tal y como hacemos en esta investigación.

A pesar de la utilización del estudio de casos en diversos campos, en el campo educativo puede considerarse una estrategia metodológica relativamente reciente. No obstante, posee una importante tradición en el ámbito cultural anglosajón. En los Estados Unidos, y según Goetz y LeCompte (1988) y Popkewitz (1988), los estudios de casos de tipo evaluativo se hicieron muy populares a finales de los años 70. En la órbita británica se utilizó a principos de los años 70 en el Humanities Curriculum Project (Stenhouse, 1984; Elliot, 1990), y posteriormente en diversos proyectos promovidos por el Centre for Applied Research in Education (CARE) de la Universidad de East Anglia como el SAFARI Project (McDonald y Walker, 1976), el Ford Teaching Project (Elliott y Adelman, 1976) y el TIQL Project (Ebbutt y Elliott, 1985; Elliott y Ebbutt, 1986). El estudio de casos todavía no posee tradición en el contexto español de los estudios educativos, aunque algunas trabajos recientes lo incluyen en su metodología (Salinas, 1987; Martínez Bonafé, 1987)¹¹¹.

Por lo que respecta al campo de la educación física, en el número monográfico del *Journal of Teaching in Physical Education* que dirigió Neal Earls (1986a) sobre estudios naturalísticos pueden encontrarse varias

Martínez Bonafé (1988) recoge como uno de los primeros estudios de casos en la investigación educativa de nuestro país el Programa de Evaluación de la Reforma del Ciclo Superior que realizaron Gimeno Sacristán y Pérez Gómez.

investigaciones en las que se utilizó el estudio de casos en la revisión bibliográfica que realiza en los capítulos 7 y 8. Más recientemente cabe destacar los estudios recopilados por Evans (1986, 1988) y las tesis de Kirk (1987), Sparkes (1987) y Gloudon (1988), entre otras. En el contexto español podemos mencionar los estudios de casos de Fraile (1993), Pascual (1993), Devís y Peiró (1992a) y Peiró y Devís (1993).

5.3.1. ¿Qué es el estudio de casos?

Para Merriam (1988), el estudio de casos es el examen de un fenómeno particular, un programa, un acontecimiento, un proceso, una institución o un grupo social. Otros autores lo definen como un proceso "que intenta describir y analizar alguna entidad en términos cualitativos, complejos y comprensivos conforme se desarrolla durante un periodo de tiempo" (Wilson, 1979, p.448) o como "el análisis de un ejemplo en acción" (Walker, 1983, p.45). Martínez Bonafé (1989) argumenta que este tipo de metodología proviene, por una parte, de tradiciones investigadoras que se centran en la observación "in situ" y en la profundización, en situaciones concretas, para obtener un conocimiento exhaustivo y cualitativo de fenómenos, hechos y problemas; y, por otra parte, proviene de un determinado enfoque teórico que hace referencia a qué y cómo debe hacerse una investigación y, al mismo tiempo, compromete al investigador a que, en su papel interactivo con las personas investigadas, no pueda mantenerse aséptico o neutral.

Skilbeck (1983) habla de una doble objetividad del estudio de casos de modo que:

Tomado en una dirección, nos conduce hacia el perfeccionamiento de la observación y la documentación; en otra, es éste un factor clave en la reviTomado en una dirección, nos conduce hacia el perfeccionamiento de la (p. lobservación y la documentación; en otra, es éste un factor clave en la revitalización y democratización de la práctica y el conocimiento educativo. (p.18)

Por su parte, Yin (1984) lo considera como una estrategia de investigación, es decir, una guía para buscar datos. Al utilizar la noción de estrategia este autor es capaz de resaltar los aspectos claves del estudio de



casos diferenciándolo de otras formas de estrategias de investigación:

Un estudio de casos es una investigación empírica que: investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real; cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes; y en la que se utilizan múltiples fuentes de evidencia." (Yin, 1984, p.23)

A modo de resumen, podríamos definir los estudios de casos a partir de las cuatro características siguientes (Merriam, 1988):

- 1. Particular, ya que se centra en una situación, acontecimiento, programa o fenómeno. La especificidad lo convierte en un diseño especialmente bueno para los problemas de una naturaleza aplicada, para las cuestiones, situaciones o sucesos desconcertantes que aparecen en la práctica diaria y que toman una visión holística de la situación.
- 2. Descriptivo, puesto que ofrece una rica y densa descripción del fenómeno a estudiar. Los estudios de casos incluyen tantas variables como sea posible y retratan frecuentemente la interacción de estas variables durante un periodo de tiempo. Por ello, se les considera longitudinales y también holísticos, naturales, fundamentados, y exploratorios. Generalmente la descripción es cualitativa; es decir, en lugar de informar sobre los descubrimientos en forma de datos numéricos, los estudios de casos utilizan las técnicas de la prosa y la literatura para describir, sonsacar imágenes y analizar situaciones, presentando una cuidadosa documentación de los acontecimientos por citas y ejemplos.
- 3. Heurístico, en cuanto que iluminan la comprensión del lector sobre el fenómeno en cuestión. Pueden provocar el descubrimiento de un nuevo significado, ampliar la experiencia del lector y/o confirmar lo que se sabe.
- 4. Inductivo, porque es en este tipo de razonamiento en el que se confía. Las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis surgen de un examen de los datos fundamentados en el contexto mismo. Ocasionalmente uno puede tener expectativas o hipótesis viables y tentativas al principio de un estudio de caso, pero están sujetas a la

reformulación conforme prosigue el estudio. Los estudios de casos cualitativos se caracterizan por el descubrimiento de nuevas relaciones, conceptos y comprensiones y no por la verificación de hipótesis predeterminadas.

No obstante, para evitar confusiones, es conveniente decir lo que no es un estudio de casos, tal y como lo recoge este párrafo:

La investigación del estudio de casos no es lo mismo que el trabajo de casos, método de casos, historia de casos, o registro de casos. El trabajo de casos indica los procedimientos que implica el diagnóstico de un desajuste social. El método de casos es una técnica instruccional por la cual los principales ingredientes de un estudio de casos se presentan a los estudiantes con propósitos ilustrativos o como experiencias de resolución de problemas. La historia de casos, el rastreo del pasado de una persona, grupo o institución, es a veces parte de un estudio de casos. En medicina y trabajo social, las historias de casos, también llamadas registro de casos, se utilizan en el mismo sentido que el trabajo de casos para facilitar el servicio al cliente. (Merriam, 1988, p.85-86; cursiva en el original)

Los estudios de casos también se han clasificado según distintos criterios. Uno de ellos es la disciplina académica de la que proceden, de manera que puedan distinguirse estudios de casos etnográficos, históricos, sociológicos y psicológicos según procedan de la antropología, la historia, la sociología o la psicología. Otro de los criterios consiste en clasificarlos atendiendo a la naturaleza del producto final (Merriam, 1988):

- a) Descriptivo, cuando presenta con detalle el fenómeno que se estudia. Son ateóricos y no están guiados por las generalizaciones hipotetizadas o establecidas ni están motivadas por un deseo de formular hipótesis generales.
- b) Interpretativo, aunque contienen también descripción rica y consistente. No obstante, estos datos descriptivos se utilizan para generar categorías conceptuales o para ilustrar, apoyar o desafiar asunciones teóricas. El grado de abstracción y conceptualización en los estudios de casos interpretativos puede ser muy amplio, desde proponer relaciones entre las variables hasta desarrollar hipótesis o

construir teorías.

c) Evaluativo, ya que tratan de describir, explicar y emitir juicios.

Sin embargo, esta clasificación posee límites poco claros. Así, por ejemplo, un estudio descriptivo posee un mínimo de interpretación al presentar, ordenar y seleccionar sus datos; un estudio de casos interpretativo contiene una importante descripción; y un estudio evaluativo posee descripción e interpretación.

Dentro de la investigación educativa, Martínez Bonafé (1989) distingue tres tipos de diseño de estudio de casos:

- a) Estudios centrados en los niveles "micro" del sistema (aulas o escuelas). Aunque también atiende a la relación con perspectivas más amplias como la estructura de la sociedad y el sistema educativo en general.
- b) Estudios desde un enfoque humanista de la educación, pero también desde enfoques socio-críticos.
- c) Estudios centrados en la comprensión de significados dentro del contexto de la actividad educativa, que utilizan criterios metodológicos que explicitan las teorías, valores y subjetividad de las personas participantes y establecen una nueva relación de implicación e intercambio entre el investigador/a y las personas y situaciones sobre las que se investiga.

5.3.2. Las características de nuestro estudio de casos

Si seguimos el criterio de clasificación por disciplinas académicas, nuestro estudio correspondería a un estudio de casos educativos que se ocupa de la "comprensión de la acción educativa", tal y como lo denomina Stenhouse (1988, p.50). Asimismo, según los criterios establecidos por Merriam (1988), el estudio de casos de nuestra investigación enfatiza, en particular, la descripción. Esto no quiere decir que no exista interpretación, puesto que resulta inevitable durante el proceso de análisis de datos, especialmente al seleccionar y ordenar las categorías descriptivas.

Por otra parte, se sitúa sobre todo a nivel micro y meso del sistema educativo, porque el centro de atención está en el aula y el centro escolar. Debido a que nuestro estudio se realiza en distintos sitios, es decir, en distintos centros escolares, también podría hablarse de estudios cualitativos de multicaso o estudios cualitativos de multiemplazamiento. Se trata, entonces, de un estudio que, en la línea que apuntan Firestone y Herriott (1984), posee el mismo problema de investigación y utiliza los mismos procedimientos en la recogida y análisis de los datos en los distintos lugares de investigación, y puede establecer comparaciones cruzadas sin sacrificar la comprensión única de cada sitio. En este sentido, nuestros casos ayudarán a comprender lo que ha pasado durante el desarrollo del enfoque sobre los juegos deportivos.

De cualquier modo, nuestro estudio de casos o estudio de multicaso seguirá una perspectiva colaborativa y/o de investigación acción que se preocupará, tal y como señala Stenhouse (1988), por "contribuir al desarrollo del caso o casos a estudiar por medio del feedback de información que puede guiar la revisión y el refinamiento de la acción" (p.50).

5.4. LAS FUENTES DE RECOGIDA DE DATOS

Las técnicas o fuentes de recogida de datos no deben entenderse como simples instrumentos, sino como operadores que transforman la realidad para el análisis. La característica fundamental de las fuentes o técnicas cualitativas de recogida de datos es que son técnicas directas "que entrañan un contacto vivo, esto es una cierta interacción personal del investigador con los sujetos y/o grupos investigados, en condiciones controladas" (Ortí, 1986, p.177). Las fuentes de datos que tradicionalmente se utilizan en los estudios de casos son las observaciones, las entrevistas y los documentos. Estos datos "son cualitativos por naturaleza y se utilizan para confeccionar la intensa y consistente descripción de un estudio de casos" (Merriam, 1988, p.88). Como soporte a los descubrimientos de los datos cualitativos pueden utilizarse también técnicas o instrumentos cuantitativos (LeCompte y Goetz, 1984;

Goetz y LeCompte, 1988; Merriam, 1988).

En nuestra investigación, además de las tres fuentes tradicionales de recogida de datos en el estudio de casos (observaciones, entrevistas y documentos), añadimos dos cuestionarios y las reuniones del grupo colaborador¹¹². El primer cuestionario, de carácter cerrado, se utilizó en la fase previa a la investigación propiamente colaborativa, lo que significa que los datos que aporta son complementarios a la misma. El segundo cuestionario, más abierto, se utilizó al comienzo de la puesta en práctica del enfoque sobre los juegos deportivos. Por su parte, las reuniones del grupo colaborador se toman como una técnica de recogida de datos que se orienta a la tarea del desarrollo del enfoque y que consideramos indispensable en un estudio de estas características. Durante la puesta en práctica del enfoque la observación, las reuniones de grupo y los documentos jugarán un papel destacado, especialmente para abordar la triangulación de los datos, mientras que los cuestionarios y las entrevistas tendrán un papel secundario.

5.4.1. Los cuestionarios

Los cuestionarios se aplicaron en los primeros momentos de nuestro estudio. Aunque los cuestionarios no están bien considerados como fuentes de recogida de datos cualitativos, en nuestra investigación se utilizarán para recoger información sobre ciertos aspectos objetivos y otros también de tipo subjetivo (Walker, 1985; García Ferrando, 1986).

De los dos cuestionarios empleados, uno era de carácter cerrado en sus respuestas y otro más abierto (ver anexo 1 y 3). El primero se utilizó en la fase previa a la investigación propiamente colaborativa, al inicio del curso sobre la enseñanza de los juegos deportivos que formaba parte del programa de formación de la Conselleria. El propósito de este cuestionario era definir

¹¹² En el capítulo siguiente puede verse cómo se formó el grupo así como la distribución de las reuniones a lo largo del proceso de investigación.

el contexto de procedencia de los profesores/as que debían participar en el proyecto colaborativo de la fase siguiente de nuestra investigación¹¹³. Es decir, cuáles eran las características del grupo (edad, sexo, formación, etc.) y cómo concebía la enseñanza de los juegos deportivos, objeto de nuestro estudio.

El segundo cuestionario se pasó al inicio de la puesta en práctica del enfoque en las escuelas, durante la fase colaborativa de nuestra investigación y una vez los profesores/as del grupo colaborador se incorporaron a sus respectivos centros. El propósito de éste era recoger información sobre los profesores/as del grupo colaborador y sobre otras características generales del centro, la educación física y el profesorado. Se pretendía recoger información complementaria a las primeras entrevistas y observaciones.

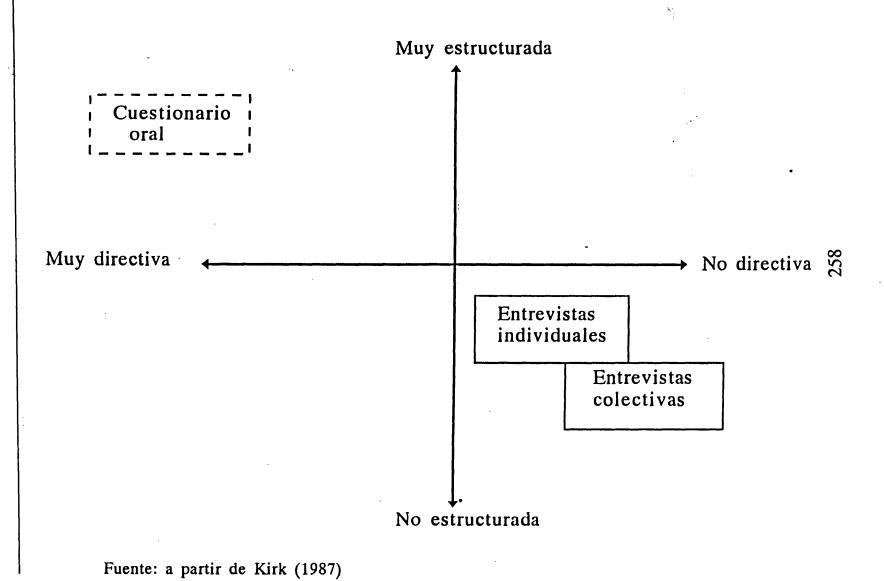
La utilización de cuestionarios supone tener en cuenta una serie de problemas o limitaciones con los que suelen estar asociados. Entre ellos destacamos: a) las dificultades para encontrar un lenguaje por el que entiendan lo mismo todos los encuestados; b) la confianza en la sinceridad del encuestado; c) el sesgo que puede existir en las respuestas cuando existe una relación directa entre encuestador y encuestado, como ocurre en este estudio; d) tener en cuenta que lo que se dice no siempre coincide con lo que se hace; y e) la pérdida de opiniones por no ceñirse al objeto del cuestionario.

5.4.2. Las entrevistas

Las entrevistas de nuestro estudio se grabaron en magnetofón y se corresponden a las que se conocen en la literatura metodológica como no estructuradas, no directivas y reflexivas, aunque con ciertas diferencias entre las individuales y grupales debido al carácter interactivo de estas últimas (ver anexo 4). No obstante, estos calificativos merecen un pequeño comentario (ver figura 5.1.).

¹¹³ La elaboración, propósitos, partes y otras características del cuestionario cerrado pueden verse en los primeros apartados del capítulo siguiente, junto al análisis de sus resultados.

Figura 5.1. Clasificación de las entrevistas de nuestra investigación



En el contínuo de entrevistas estructurada-no estructurada que indica Burgess (1982), las entrevistas realizadas en nuestro estudio se encuentran en la parte no estructurada. Las entrevistas estructuradas son las que poseen un esquema específico en forma de preguntas y que se corresponden con lo que llamaríamos un cuestionario oral, donde existen varias alternativas de respuesta para cada pregunta. En este tipo de entrevistas se definen, con antelación, las situaciones y no permite al investigador/a seguir cualquier idea interesante que pueda surgir. En cambio, las entrevistas no estructuradas permiten profundizar, descubrir nuevas claves y abrir nuevas dimensiones a un problema. También asegura que el relato de los/as entrevistadas esté basado en su experiencia personal (Sparkes, 1987). Otros autores denominan a estas entrevistas flexibles y dinámicas, entrevistas en profundidad, puesto que se dirigen a la comprensión de las perspectivas de los informantes respecto a determinadas experiencias, expresadas con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1986). Además, como señalan los autores anteriores, el instrumento de investigación es el investigador y no el formulario de la entrevista.

En esta misma línea, Hammersley y Atkinson (1983) hablan de entrevistas estandarizadas y reflexivas, para distinguir entre la entrevista de sondeo y la etnográfica o cualitativa. En este último tipo de entrevista, los autores reconocen que el investigador/a posee una serie de temas o aspectos que le interesaría cubrir con la entrevista, pero de una forma no restrictiva y no directiva. Por lo tanto, las preguntas pueden variar ligeramente de una entrevista a otra. En cualquier caso, se trata de entrevistas que se parecen a una conversación.

En nuestro estudio, las entrevistas las dirigimos a recoger opiniones sobre el curso de los juegos deportivos y sobre la valoración, a distintos niveles, de su implicación en la experiencia colaborativa. También se recogieron sus perspectivas e intenciones con anterioridad a la puesta en práctica del enfoque y se les pidió aclaraciones sobre ciertos aspectos poco contrastados en otros instrumentos. Asimismo, se recogieron los comentarios, aclaraciones o modificaciones durante la lectura del borrador del estudio.

5.4.3. Las reuniones del grupo colaborador o reuniones de grupo

Las reuniones del grupo colaborador pueden concebirse como entrevistas de grupo donde, como señala Santos Guerra (1990), hay un entrevistador y varios entrevistados, aunque no en el sentido alternativo de pregunta y respuesta, puesto que el interés se centra en la interacción dentro del grupo. Se trata de una técnica, dentro de la amplia categoría de la entrevista de grupo, muy próxima a lo que en ciencias sociales se conoce como entrevistas de grupo enfocadas a una tarea o simplemente focus group o focus groups (Krueger, 1988; Morgan, 1988), con la que posee muchas características en común.

Para profundizar en las características de la técnica de grupo que se ha utilizado en esta investigación vemos conveniente relacionarla con el *focus* group en forma de similitudes y diferencias¹¹⁴. Entre las similitudes tenemos:

- 1) Implica a un grupo de gente que oscila entre cuatro y doce personas; en nuestro caso ocho personas.
- 2) Los/as participantes son razonablemente homogéneos (en función del propósito de la investigación) y no excesivamente familiares en sus relaciones personales.
- 3) Utiliza explícitamente la interacción del grupo para indagar y producir datos que serían menos accesibles sin la interacción que existe en un grupo.
- 4) Estos datos deben ser de naturaleza cualitativa, atendiendo especialmente a las percepciones de los/as participantes.
- 5) No se llega necesariamente a un consenso en la toma de decisiones entre los/as participantes.
- 6) Los datos se originan en el seno de una discusión orientada a tópicos, acontecimientos o experiencias que son manifiestamente

Para realizar este análisis comparativo nos hemos apoyado en los textos de Morgan (1988) y Krueger (1988), auténticas guías teórico-prácticas del "focus groups".

importantes para los/as participantes del grupo.

- 7) Esta discusión transcurre en un ambiente permisivo y no amenazante.
- 8) La discusión se graba y transcribe o se recoge en notas.
- 9) Se atiende especialmente el contenido manifiesto de las discusiones del grupo.
- 10) Los tópicos y acontecimientos de la discusión los presenta generalmente el investigador quien, a su vez, hace el papel de moderador. No obstante, la flexibilidad de la técnica permite tratar experiencias de los/as participantes y explorar aspectos no previstos.
- 11) Existe un asistente de moderador, la profesora-tutora, que toma notas.
- 12) Se utiliza junto con otras técnicas con las que triangulará los datos cualitativos.
- 13) Poseen las mismas ventajas e inconvenientes que las señaladas por Morgan (1988) y Krueger (1988) y la misma problemática que cualquier técnica de recogida de datos cualitativos.

Por otra parte, las diferencias más significativas las encontramos en:

- 1) El número de grupos, ya que el focus groups toma más de un grupo y nuestro estudio sólo toma un grupo.
- 2) La duración del grupo o de los grupos, ya que en el focus groups suele ser de un par de horas, mientras que en nuestra investigación el grupo se reúne un par de horas cada vez, es decir, que el grupo es siempre el mismo durante las distintas veces que se reúne.
- 3) La selección de los/as participantes, ya que el focus groups suele hacer una elección al azar o por subgrupos y categorías teóricas, mientras que en este estudio se hizo una elección pragmática a partir de los voluntarios o voluntarias que quisieron poner en práctica el enfoque curricular. No obstante, debemos decir que en el focus groups la selección de los/as participantes dependerá del propósito y diseño de la investigación.

Tal vez, por estas diferencias, otros autores/as prefieran hablar de grupo de trabajo o seminario (Fraile, 1990 y 1993; García Ruso, 1993), aunque en este estudio la conoceremos por reuniones del grupo colaborador o simplemente reuniones de grupo.

Además de presentar las características de la técnica de grupo, vemos conveniente hacer algún comentario sobre las cuestiones que se presentan a discusión, cómo se conduce y qué tipo de registros se hicieron para recoger los datos.

Generalmente, las cuestiones a discusión las planteaba el investigador, que en este caso hacía las veces de moderador de la reunión, a partir de un primer análisis global proveniente de los datos de la supervisión clínica mantenida con distintos profesores/as y/u otros tópicos de interés para el desarrollo del enfoque curricular. El investigador llevaba una especie de orden del día flexible sobre las cuestiones a tratar, aunque estaba abierto a cualquier tema que surgiera durante la discusión o que planteara algún miembro del grupo (ver anexo 5). En varias reuniones se comentaron algunas clases de los profesores/as que se habían grabado previamente en vídeo.

La discusión no seguía un procedimiento o dinámica psicológica sofisticada y compleja sólo manipulable por algunos iniciados que poseían ciertas claves de la dinámica de grupos. Con el conocimiento que el investigador poseía sobre los problemas a discutir y sobre el papel que podía jugar como moderador podía dirigir la discusión. Presentaba las cuestiones e intervenía poco, aunque lo hacía para apaciguar conflictos, aclarar, reconducir, relanzar, concluir, romper el monopolio espontáneo de la discusión por parte de algún participante e incluso opinar si tenía algo que decir sobre el tema.

Por lo que respecta al registro de los datos surgidos durante las reuniones, diremos que algunas de ellas se grabaron en audio y otras se redactaron en una especie de actillas, dondo se reflejaron las ideas, comentarios, situaciones o anécdotas que se consideraban interesantes para la

investigación.

5.4.4. Los documentos

Los documentos juegan un importante papel en nuestra investigación porque proporcionan una rica fuente de información contextual sobre las escuelas y los profesores. Se utilizan de una forma similar a la observación, es decir, como un medio de sensibilizar al investigador con la situación, de ahí que algunos los consideren como *instrumentos cuasi-observacionales* (Santos Guerra, 1990, p.104). Además, los documentos son, junto con la observación y las reuniones de grupo, las fuentes clave de recogida de datos para poder realizar la triangulación.

En esta investigación van a utilizarse los siguientes documentos:

- a) Documentos oficiales producidos por la administración educativa de la Generalitat Valenciana, especialmente los que regulan los programas de formación de los profesores/as en educación física y la vida de los centros escolares de la Comunitat Valenciana, así como otros que conciernen a la educación física.
- b) El diario del profesor que impartió el curso sobre el nuevo enfoque de enseñanza de los juegos deportivos.
- c) Recursos elaborados por los profesores/as para el desarrollo de sus clases como, por ejemplo, programaciones, folletos y octavillas.
- d) Los diarios personales de enseñanza de las dos profesoras y el profesor que formarán los casos de nuestra investigación.
- e) Otros documentos de los profesores/as en los que se recogen reflexiones o comentarios puntuales y que vienen a ser complemento de los diarios.

Los documentos oficiales se utilizarán, dentro de la estrategia de la investigación, fundamentalmente para situar el desarrollo del enfoque curricular en el contexto educativo general. Los recursos elaborados por los profesores/as servirán para comparar lo que se planifica y lo que realmente se hace, especialmente a nivel de actividades y juegos. Por lo que respecta a

los diarios y otros documentos complementarios, además de ser un elemento importante para la triangulación, se pretende con ellos captar algo de la continuidad de las experiencias diarias de las profesoras y profesores entre las observaciones y las reuniones del grupo.

Para facilitar este tarea a los profesores/as se ofrecieron unas orientaciones generales a modo de formato general para su redacción que no debían seguirse obligatoriamente (ver anexo 6). En ellas había aspectos referentes al profesor/a, al alumnado y a la comunicación didáctica, tal y como señalan Porlán y Martín (1991). A pesar de la existencia de estas guías, hubo problemas en su realización, ya que no todos los profesores/as se volcaron por igual en su elaboración. Una de las profesoras, distinta a las de nuestro estudio de casos, nunca llegó a presentarlo. En la mayoría de ellos/as, la atención en la redacción del diario varió a lo largo de la implementación del enfoque.

5.4.5. La observación participante

La observación es un hecho cotidiano pero cuando obedece a un propósito educativo, como el desarrollo de nuestro enfoque curricular, se convierte en una observación "deliberada, sistemática, [y] específica" (Evertson y Green, 1989, p.308). Para estos autores se trata de una observación consciente, dirigida por una pregunta o problema de investigación y específica de una situación que requiere una cierta sistematicidad para diferenciarse de la observación cotidiana. No debe confundirse con un determinado sistema deductivo de observación conocido como observación sistemática, muy utilizado en las investigaciones proceso-producto (ver el capítulo anterior).

Según la clasificación realizada por Anguera (1978), la observación de nuestra investigación es sistematizada, aunque de un bajo grado de sistematización, preparada y naturalista. La consideramos una observación preparada porque existe una idea de lo que se pretende observar, tal y como indica la guía de observación que se elaboró a partir de un estudio

aproximativo previo y que comentaremos más adelante en este mismo apartado. Finalmente, se trata de una observación naturalista porque estudia el comportamiento de los individuos en las circunstancias de su vida cotidiana que, en nuestro caso, son las circunstancias que rodean a unas clases de educación física en las que se lleva a la práctica un enfoque curricular sobre los juegos deportivos.

Según el grado de participación del observador, hablamos de observación participante que, según Anguera (1978), es aquélla en la que el observador "recoge, registra e interpreta los datos al participar en la vida diaria del grupo u organización que estudia, entrando en la conversación de sus miembros, y estableciendo alguna forma de asociación o estrecho contacto con ellos" (p.128). Las principales ventajas metodológicas de este tipo de observación, para nuestro estudio, se corresponden con las apuntadas por Guba y Lincoln (1981) en el siguiente párrafo:

La observación...maximiza la capacidad del investigador para captar los motivos, las creencias, las preocupaciones, los intereses, las conductas inconscientes, las costumbres y similares; la observación...permite al investigador ver el mundo como lo ven sus sujetos, vivir en sus marcos de tiempo, captar el fenómeno en sus propios términos, y la cultura en su propio ambiente natural; la observación...proporciona al investigador el acceso a las reacciones emocionales del grupo de forma introspectiva - es decir, en un sentido real que permite al observador utilizarse a sí mismo como una fuente de datos; y la observación...permite al oyente construir un conocimiento tácito, tanto de sí mismo como el de los miembros del grupo. (Guba y Lincoln, 1981, p. 193)

En función de las múltiples formas de observación y participación, existen diversos roles que puede adoptar el investigador. En este sentido, podemos distinguir un contínuum de cuatro roles de campo en la observación, y que van desde el participante completo, cuya implicación en la actividad es total, hasta el observador cuya implicación es mínima. Estos cuatro roles, tal y como recoge Goc Karp (1989), son: el participante completo, el participante como observador, el observador como participante, y el observador completo.

En el papel de participante completo el investigador se implica totalmente en la situación, de tal modo que se facilita el contacto directo con la situación real en la que los hechos ocurren. Es decir, resulta esencial pasar por miembro o convertirse en miembro del grupo de estudio. Una vez finalizado el caso, el/la participante se convierte en investigador y documenta lo que ha ocurrido. La principal ventaja de este método es que se descubren ciertas características ocultas de la situación que sin la implicación completa del investigador no hubieran podido experimentarse ni comprenderse. Ahora bien, presenta a menudo problemas éticos y de validez porque la identidad del investigador está encubierta a los ojos de las personas investigadas. Además, la adopción de este papel dificulta psicológicamente que el investigador/a pueda ser, al mismo tiempo, un participante total y un observador total. En nuestra investigación, este tipo de rol habría tenido lugar si el investigador hubiese formado parte del grupo de maestros y maestras especialistas en formación y hubiese decidido llevar a cabo la investigación.

En el extremo opuesto se encuentra el papel del observador completo. En realidad, este rol se refiere a la observación no participante donde el investigador no puede interactuar con los miembros que están siendo estudiados. Sin embargo, dentro del ámbito educativo es inevitable la interacción social. Este rol se utiliza, sobre todo, cuando se necesita información preliminar para un estudio o cuando se pretende registrar las acciones de los sujetos pero no sus actitudes o sentimientos. El problema de este papel es que puede inducir a malinterpretaciones de las observaciones y de los datos.

Ninguno de estos dos roles han sido elegidos en nuestra investigación debido a que conllevan inherentemente una serie de limitaciones para nuestro tipo de estudio. Por una parte, el investigador se encuentra en una situación académica y administrativa que le imposibilita ser un miembro real del grupo de maestros especialistas en formación. En este sentido, cabría recordar que, como hemos mencionado anteriormente, nuestro estudio se realiza en distintos centros escolares, por lo tanto será necesario que, en este estudio cualitativo de multiemplazamiento, podamos disponer de libertad de

movimiento y tiempo para conocer las múltiples realidades de los distintos profesores/as de educación física. Por otra parte, el carácter colaborativo de la investigación tampoco facilita la adopción de un papel de observador completo del investigador. Asimismo, este tipo de roles mencionados pueden resultar restrictivos y limitantes con respecto a la magnitud y carácter de los datos que podrían recogerse. De este modo, Hammersley y Atkinson (1983) refiriéndose al participante completo señalan:

El participante, por definición, se verá implicado en prácticas sociales y en expectativas existentes de una forma mucho más rígida que el investigador conocido. Por lo tanto, la actividad investigadora estará suspendida de estas rutinas y realidades sociales ya existentes. Le resultará difícil al investigador/a de campo disponer sus acciones con el fin de optimizar las posibilidades de recogida de datos. Algunas líneas de investigación potencialmente fructíferas pueden resultar prácticamente imposibles debido a que el participante completo tiene que reaccionar de acuerdo con las expectativas existentes que su papel le confiere." (p.95)

El papel que adopta el investigador en nuestro estudio no puede delimitarse con total precisión ya que fluctúa entre los roles de participante y observador. Unas veces actúa como observador cuando se encuentra en una esquina del patio observando una sesión de clase determinada; otras veces durante el transcurso de una clase interviene con algún comentario al profesor/a o incluso con los alumnos y alumnas que le preguntan; en las reuniones de grupo participa como cualquier otro miembro emitiendo su opinión con respecto a los temas que surgen; cuando es posible comparte la hora del recreo con los profesores/as y aprovechan ese tiempo, mientras desayunan, para comentar diversos aspectos, bien específicos de la sesión de clase u otros a nivel general concernientes al centro escolar o a incidencias en otras sesiones no observadas.

Cabe destacar, también, como aspecto relevante que, dado que la actividad del observador no está encubierta, resulta importante que el investigador comunique claramente a las personas implicadas el propósito (general o específico) y las consecuencias que pudiesen resultar de la investigación.

Por otra parte, a la hora de observar es necesario tener una idea de qué observar, cómo y cuándo. Teniendo en cuenta el carácter impredecible, cambiante y contextual de la enseñanza, resulta un poco problemático abordar la observación sabiendo únicamente que lo que queremos observar es el desarrollo de un enfoque sobre los juegos deportivos.

El problema del qué observar se subsanó con la utilización de una guía de observación (ver anexo 7), elaborada a partir de un pequeño estudio aproximativo previo que se realizó entre Mayo y Junio de 1989 con los participantes de un curso sobre juegos deportivos similar al que servirá de punto inicial para el desarrollo de este estudio y que era mi primera tentativa empírica para la tesis. Se trataba de los profesores y profesoras del primer curso de especialización en educación física organizado por la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència aquel año, según Orden de 17 de Marzo de 1988 (D.O.G.V. del 3 de Mayo de 1988).

En este estudio aproximativo se hicieron observaciones de campo de algunos profesores que pusieron en práctica los juegos deportivos del nuevo enfoque de enseñanza en sus clases, entrevistas informales grabadas en audio a varios profesores, documentos elaborados por alguno de ellos y discusiones de gran grupo sobre la ejemplificación de juegos, su elaboración y puesta en práctica. Del análisis de los datos recogidos se identificaron una serie de temas críticos como:

- la motivación, la participación y la cantidad de actividad física en el alumnado;
- el material más adecuado para la puesta en práctica del enfoque de enseñanza;
- la elaboración de juegos modificados;
- la comprensión de los alumnos/as;
- las estrategias del profesor/a para el desarrollo de la comprensión del alumnado;
- los procedimientos de explicación o presentación de los juegos a los alumnos/as;
- la evolución, la mejora y los cambios en los juegos modificados;

graduation and the second of t

- la organización de la clase; y
- las limitaciones y problemas de la puesta en práctica del enfoque de enseñanza.

Este mapa de temas permitió la elaboración de una guía de observación que serviría para la recogida posterior de datos en nuestro estudio. La forma definitiva de la guía se concretó más tarde, después de reflexionar sobre el tema y comentar algunos aspectos con el grupo colaborador.

En esta guía se combinan categorías prefijadas con categorías no prefijadas que pueden provenir de las narraciones o notas descriptivas. Debemos tener en cuenta que la guía recoge notas procedentes de los comentarios anteriores a la observación, notas procedentes de la observación y notas procedentes de los comentarios posteriores a la observación de la clase, así como algunas grabaciones audiovisuales de complemento.

Una vez que conocemos de una forma más clara qué hay que observar, debemos saber cómo y cuándo lo vamos a observar. Para ello seguiremos las sugerencias aportadas por Allison (1988) a partir de un estudio cualitativo con estudiantes universitarios de educación física sobre las estrategias de observación de campo.

Concretamente, esta autora hace referencia a las estrategias de "barrido" (scanning) y "enfoque" (focusing). La primera implica un movimiento sistemático y rápido de los ojos que recorra toda la clase para saber lo que está ocurriendo. La segunda estrategia se refiere a la observación de una o dos personas y/o de pequeños grupos para percatarse, con más detalle, de lo que están haciendo. Allison sugiere también cuándo es más conveniente utilizar estas estrategias. El uso del barrido parece más adecuado al inicio de una clase para observar factores tales como la participación de los alumnos/as al sacar el material o el inicio de una tarea en la clase pero, además, en el transcurso de una lección o clase para observar la secuencia y estructura de la lección, el tipo de tareas y la organización de la misma. El

enfoque se utiliza generalmente durante la clase para observar el desarrollo y evolución de un grupo, o varios separadamente, o algunos alumnos/as específicamente, aunque también puede hacerse por algún motivo particular al inicio de una clase.

5.4.6. El contexto de la observación: la supervisión clínica

Según Evertson y Green (1989), el contexto también es un factor importante que influye a la hora de observar. Tanto es así que, para nosotros, el contexto tendrá una consideración especial, como cabe esperar de una investigación colaborativa de tipo cualitativo. Esto lo veremos reflejado en la misma guía de observación, donde se tienen en cuenta dos niveles de contexto: un micro-nivel referente a la clase de educación física (patio, campo de deportes, gimnasio) y un macro-nivel referente al colegio y, en algunos casos, al conjunto de la sociedad.

Pero, para los autores anteriores, la observación misma es un proceso contextualizado dentro de la investigación. En este sentido, el contexto de nuestra observación lo forma la supervisión clínica, un proceso cíclico de cuatro fases en el que la observación es una de ellas. Pero profundicemos en el significado de este término.

El término de supervisión clínica, como ocurre con otros términos educativos, parece entenderse de formas distintas. Así, por ejemplo, dentro del campo de la educación física la supervisión clínica se ha utilizado en la formación inicial del profesorado, especialmente en la órbita cultural norteamericana (Rikard, 1982, 1990; Metzler, 1990; Randall, 1992), pero como señala Smith (1992), vinculada a una orientación behaviorista de la formación del profesorado y apoyada en los instrumentos de observación sistemática. Para Rikard (1990) el supervisor/a clínico debe utilizar los constructos de la enseñanza eficaz, es decir, aquellas variables o procesos que la investigación señala como características de la enseñanza eficaz (ver capítulo anterior).

Sin embargo, para algunos autores críticos, como Tinning (1983), este tipo de supervisión fracasa en el intento de responsabilizar a los futuros profesores/as de la necesidad de hacer cambios metodológicos y estratégicos en su enseñanza. Además, sigue apuntando este autor, los supervisores/as infravaloran el poder del ambiente del aprendizaje en la conducta del profesor/a, no reconocen el carácter único del ambiente de aprendizaje y esperan generalizar los comportamientos del alumnado y el profesorado en cualquier situación de enseñanza.

Por todo ello, es conveniente destacar que cuando hablamos de supervisión clínica en el contexto de nuestra investigación, nos referimos a un tipo de supervisión distinta. Nos referimos a la supervisión clínica que, como señalan Pearce y Pickard (1987), se ha utilizado en cursos de investigación acción para la formación permanente del profesorado y que defiende Smyth (1984, 1985) en sus escritos.

Aunque Smyth (1984) reconoce que la supervisión clínica ha sido criticada por su nombre, debido fundamentalmente a las imágenes patológicas que evoca el uso médico de la palabra clínica, considera que no son más que asociaciones engañosas. Este autor pretende retomar la esencia o el espíritu original de la supervisión clínica. Para Smyth (1984) la palabra "clínica" se refiere a la naturaleza del apoyo o asistencia que se le proporciona a los profesores/as dentro de la clase para ayudarles a dar sentido a los complejos procesos de enseñanza y aprendizaje. Traslada y apoya la aproximación clínica del psicoanalista Erikson a la enseñanza porque sugiere que el profesorado aprende de su trabajo, tiene un propósito de mejora de la práctica y

va más allá de los hechos puramente empíricos, observables, verificables para incluir la intuición, la interpretación, la emoción y lo subjetivo como se legitima en la reconstrucción y retratos de los relatos de estudio de casos (Smyth, 1985, p.4).

Con la palabra supervisión se refiere al proceso en el que los colegas trabajan apoyándose en el diálogo, la confianza mutua y el análisis de su propia enseñanza y la de otros. Se trata de una supervisión alejada del

mundo comercial e industrial que, como dice Van Manen, importamos a la práctica educativa con una dominante preocupación instrumental a base de técnicas, control y criterios de eficiencia y efectividad (en Smyth, 1985). Pero, como nos recuerda Smyth (1984), "la supervisión de la enseñanza es un proceso mucho menos cierto y mucho más problemático" (p.3).

La supervisión clínica a que se refiere Smyth (1984), y a la que nos aproximamos en este estudio, es más abierta que la descrita anteriormente en el contexto de la educación física norteamericana, porque no se apoya exclusivamente en las conductas y la observación sistemática. Además de preocuparse por las conductas, también atiende a los supuestos, los objetivos y las creencias que se encuentran en la enseñanza. Los instrumentos de observación no se reducen a las escalas de categorías predeterminadas, sino que admite y utiliza otras categorías que puedan extraerse del análisis posterior a la observación.

Con esta supervisión clínica se pretende que los profesores/as comprendan la complejidad de la enseñanza y la mejoren y, a la vez, les sirva para liberarles intelectual y profesionalmente. En el contexto del trabajo de campo, consiste en un proceso de ayuda (no de dependencia) en el que se observa, analiza y realiza un *feedback* constructivo sobre los aspectos interactivos de la enseñanza, dentro de un ambiente en el que las observaciones realizadas están abiertas al examen mutuo y el profesor/a es responsable total de su clase. Smyth (1984) considera que lo más importante de la supervisión clínica es que pretende.

motivar el diálogo entre los profesores/as sobre experiencias reales de enseñanza de modo que capacite para hacer cuestiones sobre asunciones y prácticas que se dan por supuestas (e incluso apreciadas), formular hipótesis alternativas de acción, y comprobar esas hipótesis por parte de los profesores/as en sus propias situaciones de clase. Hay un intento deliberado por asegurar que los temas, preocupaciones o problemas que han tratado son de interés para el profesor/a, y que encajan o surgen de forma natural de la enseñanza diaria del profesor/a. (p.6)

Este autor señala que las metas de la supervisión clínica son:

- ayudar a que el profesor/a amplíe sus percepciones de lo que significa ser un profesor/a, mediante el descubrimiento de debilidades y fortalezas;
- ayudar a que el profesor/a examine sistemática y regularmente su enseñanza personal para ver si las *intenciones* encajan con las acciones; y
- proporcionarle al profesor/a una metodología para que compruebe los efectos al conseguir cambios en su conducta de enseñanza. (p.6)

Como podemos observar, el proceso de supervisión clínica no es especialmente innovador ni revolucionario en su intento o propósito, pero ayuda a que los profesores/as sean más reflexivos sobre su enseñanza y refuerza lo que los buenos profesores/as hacen como parte normal de su trabajo. Consiste en un proceso cíclico de cuatro fases distintas (ver Figura 5.2.), con propósitos distintos y cuya pieza clave es la conversación o discusión entre colegas (entre supervisor/observador/a y profesor/a):

- 1. Conversación previa a la observación
- 2. Observación
- 3. Análisis
- 4. Conversación posterior a la observación

5.4.6.1. La conversación previa a la observación

En esta conversación se trata de:

- a) Desvelar las intenciones del profesor/a y ver cómo se espera que se lleven a la práctica. Es una oportunidad más para que el profesor/a ensaye o comparta con un colega receptivo la planificación para esa clase. No existe ningún intento por parte del investigador de usurpar la autoridad del profesor/a o cuestionar su competencia o valor. Sólo pretende ayudar a que el profesor/a reflexione sobre su clase. Para compartir significativamente ese mundo privado del profesor/a, un colega necesita algún tipo de mapa de la intención de la clase que va a observar y el diálogo es el mejor modo de conseguirlo.
- b) Establecer el aspecto a observar que especialmente le pueda interesar al profesor/a, además de los que interese al conjunto de la investigación,

aún reconociendo la dificultad que entraña debido a la complejidad, simultaneidad e impredictibilidad de los acontecimientos de una clase.

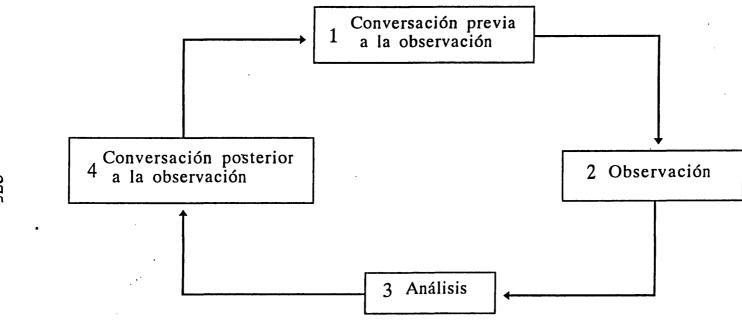
5.4.6.2. La observación

Durante la fase de observación la profesora o profesor y el investigador juegan su papel. El profesor/a se encarga de impartir su clase siguiendo las líneas acordadas. Si no fuera así, el investigador no sabría qué observar y podría aumentar su ansiedad y preocupación, incluso podría dudar de la pertinencia de los datos recogidos. Por otra parte, el investigador intenta entrar discretamente en el aula, y observar y recoger información como estaba acordado. Debemos tener presente que el problema del desconcierto y la amenaza de un sujeto extraño en una clase tiene mucho que ver con la percepción del papel valorativo del observador por parte del profesor/a. Por eso, Smyth (1984) sugiere que para eliminar la amenaza de la observación de la clase y convertirla en una experiencia valiosa hay que convencer a los profesores/as de que las visitas tienen una intención descriptiva y no evaluativa. Esto supone evitar juicios de lo que está haciendo el profesor/a.

5.4.6.3. El análisis

La recogida de datos sobre la enseñanza es solamente el medio hacia un fin. Debido al carácter colaborativo y participativo de la supervisión clínica, tanto el investigador como el profesor/a deberían participar en el intento de darle sentido a los datos. En este punto del proceso, se puede conseguir mucho mediante un análisis individual de la información, siempre que los dos se den cuenta de que la discusión colaborativa vendrá a continuación. El observador/a es como un crítico de arte que intenta traducir las experiencias en palabras, lo que podría ayudar a otros a comprender y apreciar aquello que está ocurriendo. El papel del investigador-observador consiste en darle al profesor/a una visión o apreciación de la situación. Es una forma de adquirir otra perspectiva.

Figura 5.2. Proceso cíclico de supervisión clínica



Fuente: Smyth (1984)

5.4.6.4. La conversación posterior a la observación

El profesor/a y el investigador se reúnen en una conversación para compartir sus interpretaciones, sacar las inferencias que puedan y planificar la acción futura basada en estos descubrimientos. Se evitan los juicios sobre la enseñanza observada y se plantean preguntas sobre la experiencia práctica para implicarse en un diálogo sobre las situaciones humanas dentro de la enseñanza. Esta conversación es, por lo tanto, el marco o foro dentro del cual el profesor/a y el investigador comparten, negocian e intercambian significados, conocimientos e interpretaciones sobre una clase concreta.

En definitiva, el propósito de la supervisión clínica no es el establecimiento de las relaciones entre el profesor/a y el investigador, sino ayudar al profesor/a a que se convierta en un estudiante de su propio trabajo y asumir una relación dialéctica con ese trabajo.

5.5. LOS CRITERIOS DE CREDIBILIDAD EN NUESTRA INVESTIGACIÓN

Debido a las raíces cualitativas de nuestra investigación y a la epistemología subjetivista que la sustenta, el grado de confianza de los descubrimientos no puede separarse del propio proceso de investigación ni de las acciones e intenciones de aquéllos que la conducen. Además, si partimos del supuesto que considera que la realidad se construye socialmente sin separar los hechos de los valores, la verdad no puede tratarse como algo totalmente factual y libre de cualquier sesgo potencial. Como nos recuerda Kirk (1987), "la colección de datos 'puros' en el contexto del mundo social no es posible" (p.109), esto es, no están exentos de valor, luego, ¿cómo podemos saber si los informantes dicen la verdad? o, como se plantean Lincoln y Guba (1985),

¿Qué argumentos pueden montarse, qué criterios invocarse, qué cuestiones preguntarse, que puedan ser persuasivas al respecto?" (p.290).

Ante esta situación, los metodólogos cualitativos han desarrollado criterios para el control de la confianza en este tipo de investigaciones en un sentido equivalente al de fiabilidad y validez en los estudios cuantitativos o de corte positivista. Suelen emplear los términos de valor de verdad o credibilidad, dependencia, confirmabilidad y transferibilidad en lugar de los criterios positivistas de validez interna, fiabilidad, objetividad y validez externa (Guba, 1985; Lincoln y Guba, 1985; Goetz y LeCompte, 1988).

Según Santos Guerra (1990) y Fernández y Santos (1992), los tres primeros términos (credibilidad, dependencia y confirmabilidad) hacen referencia a tres dimensiones de un mismo criterio, cuya meta sería garantizar el rigor, precisión y fidelidad de una investigación cualitativa.

En nuestro estudio, el rigor descansa en la implicación prolongada del investigador durante todo el proceso de investigación. La implicación prolongada permite al investigador legitimar los datos en relación con su contexto específico, es decir, le permite apreciar el contexto en que tiene lugar la innovación. Por otra parte, también permite construir la confianza entre el investigador y los profesores y las profesoras que llevarán a la práctica el enfoque, aspecto éste fundamental para el valor de verdad de los datos. Para favorecer la confianza mutua, además de la relación entre los miembros, destacaríamos la forma en que se actuó. Esto es, la manera en que explícitamente se expusieron las intenciones e intereses de sus miembros como, por ejemplo, la elección de los profesores/as, la utilización de pseudónimos en el informe de investigación, el hecho de que el estudio serviría para una tesis doctoral y para la formación de los/as participantes.

Los procesos de triangulación también son fundamentales para el rigor, especialmente para la credibilidad y confirmabilidad de los descubrimientos. La triangulación es un proceso que posibilita la contemplación de la realidad desde varios vértices diferenciados y sirve para contrastar los datos e interpretaciones (Denzin, 1978; Santos Guerra, 1990). Hemos utilizado concretamente la triangulación de personas, de métodos (o técnicas) y momentos. La triangulación de personas se realizó con el

investigador, los profesores/as y la tutora colaboradora en un mismo contexto (caso) o contextos similares (casos). La de técnicas se hizo a través de la observación, las reuniones del grupo colaborador, los documentos y las entrevistas y cuestionarios. La triangulación de momentos se encuentra implícita en las otras dos y se refiere a la obtención contrastada de información en tres momentos distintos. En nuestra investigación toma una especial relevancia ya que la dividimos en tres fases (preactiva, interactiva y posactiva), tal y como lo señalamos en el apartado siguiente dedicado al análisis.

Por último, también debemos incluir la comprobación que, las personas informantes de nuestro estudio, realizaron del borrador del informe de la investigación como otro criterio de credibilidad (Taylor y Bogdan, 1986).

Por otra parte, la transferibilidad se refiere a la aplicabilidad que puedan tener los resultados de la investigación. En las investigaciones de carácter cualitativo, la aplicabilidad descansa, en gran parte, en la habilidad del lector/a de generalizar personalmente a su situación. No obstante, el grado de transferibilidad es una función directa de la similitud entre dos contextos, por lo tanto para hacer un juicio de transferibilidad se necesita tener información proveniente de los contextos concretamente implicados.

En nuestra investigación, la transferibilidad descansa en la triangulación de lugares, es decir, en la triangulación de centros de enseñanza, ya que tomamos tres casos con el mismo problema de investigación, con los que se utilizan las mismas técnicas de recogida de datos y se sigue el mismo procedimiento de análisis, y con los que podrán hacerse comparaciones. Esto será posible debido a los abundantes datos descriptivos recogidos que permiten comparar un contexto con otro, incluso a nivel de los procesos.

De cualquier forma, en nuestra investigación sólo nos referiremos a semejanzas y no a un completo isomorfismo, ya que, como escribe Santos Guerra (1990).

Ninguna realidad es idéntica a otra en la esfera de lo social. No se producen leyes explicativas, causalidades perfectas que expliquen la realidad. (p.171)

5.6. EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

Como plantean Taylor y Bogdan (1986), tal vez sea engañoso dedicar un apartado al análisis de los datos porque se trata de un proceso contínuo que se inicia desde el mismo diseño del proyecto de investigación con la distribución de las técnicas de recogida de datos y sus relaciones.

Por otra parte, y tal y como sugiere Santos Guerra (1990), no existe una única forma para el análisis, sino que en cada investigación se va perfilando un proceso determinado. Además, en la investigación colaborativa y/o investigación acción se pueden analizar datos cuantitativos y cualitativos. Pero, en cualquier caso, el análisis siempre busca simplificaciones, principios unificadores para llegar a identidades de sentido.

5.6.1. Análisis cuantitativo

El cuestionario cerrado y estructurado que se pasó a los participantes del curso de 20 horas sobre juegos deportivos se ha analizado cuantitativamente para obtener una idea del contexto de procedencia de los profesores/as del grupo colaborador que llevaron a la práctica el enfoque curricular. Con este tipo de análisis se han reducido los datos para expresarlos númerica y gráficamente, tal y como veremos en el capítulo siguiente.

Con el fin de saber el número de frecuencias correspondientes a cada categoría de respuesta, se realizó una tabulación de las variables del cuestionario de la que se obtuvo la siguiente información: frecuencias, frecuencias acumuladas, porcentajes, porcentajes acumulados y categorías. También se calcularon los estadísticos correspondientes a una serie de variables, obteniéndose el número de casos, el valor mínimo y máximo de la escala, la media y la desviación típica (ver anexo 2).

Se realizaron cruces de variables para averiguar cuántas frecuencias de cada una de las categorías de una variable estaban incluidas en cada una de las categorías de otra variable. También se obtuvieron los porcentajes totales correspondientes a las frecuencias anteriores, los porcentajes por filas y columnas. Sin embargo, no se pudieron hacer pruebas *chi cuadrado* de significación, debido a que más de la quinta parte de las celdillas tienen frecuencias teóricas menores de 5, razón por la cual no podemos obtener resultados fiables acerca de si las diferencias entre las frecuencias de las variables son significativas o no.

Para saber la relación existente entre las variables de los ítems de la parte referente a la enseñanza de los juegos deportivos y deportes del cuestionario, se realizó una correlación de Pearson de tipo pairwise que elimina los casos para los datos faltantes que correlacionan con otros. Como para algunas variables había muchos casos faltantes, ésta era la clase de correlación que correspondía hacer. Tras la matriz de correlaciones aparece una matriz de frecuencias que establece para cada correlación el número de frecuencias con que se ha realizado, y que es distinto según los casos.

Las pruebas "t" de Student se aplicaron para averiguar si existen diferencias significativas respecto al sexo en las respuestas a un grupo de variables del cuestionario, es decir, para averiguar si las medias del grupo de hombres son significativamente distintas a las de las mujeres en dichas variables. Se trata de pruebas "t" para muestras no relacionadas, ya que hombres y mujeres son muestras independientes (el nivel de confianza adoptado fue el 0.05).

5.6.2. Análisis cualitativo

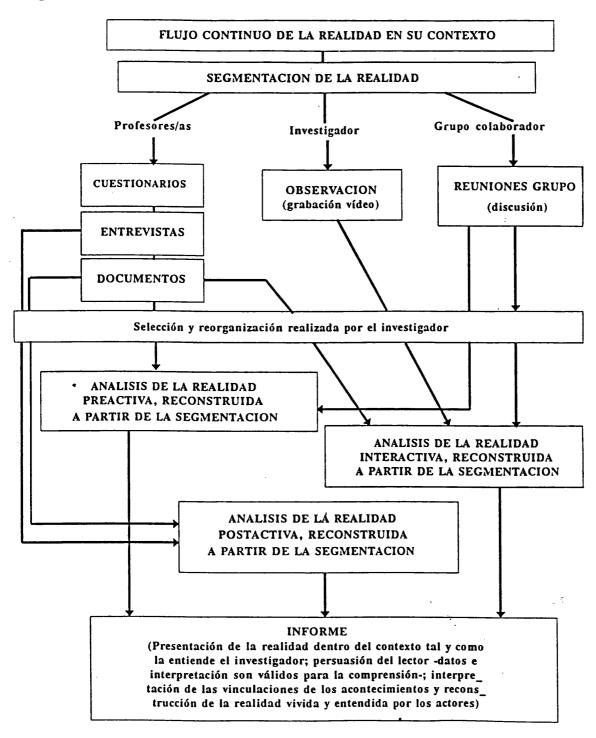
Este tipo de análisis trata de dar sentido a la gran cantidad de información proveniente de las diversas técnicas de recogida de datos cualitativos, y es el más importante dentro del contexto de nuestra investigación (ver anexo 10).

Una de las cuestiones problemáticas del análisis cualitativo se sitúa, según McGee (1988), a nivel de la conexión de la información procedente de distintas técnicas de recogida de datos para representar la realidad de la situación social. Es decir, ¿cómo se distribuyen las técnicas o fuentes de recogida de datos a lo largo del proceso de investigación colaborativa para reconstruir la realidad?. Para explicarlo, presentaremos el modelo de análisis utilizado en nuestros casos que es una modificación del propuesto por la autora anterior (ver Figura 5.3.). Las fases o momentos temporales de la investigación colaborativa (preactiva, interactiva y posactiva), que se observan en este modelo, servirán de orientación para organizar los casos de nuestro estudio, como puede verse en el capítulo siguiente. Además, cuando existen datos de tres fases o momentos del proceso de investigación, puede hablarse de una triangulación temporal puesto que, como señala Santos Guerra (1988), se recoge información contrastada de tres momentos distintos.

Como sugiere McGee, tanto las distribución como las relaciones entre técnicas de recogida de datos a lo largo de toda la investigación, forman parte del análisis porque son el resultado de la interpretación y selección que el investigador hace de la realidad. No obstante, pasemos a comentar el proceso que se siguió en el análisis de los datos.

Cuando la literatura de investigación trata el tema del análisis cualitativo, se observa que algunos autores/as hacen diferenciación entre análisis e interpretación. Así, por ejemplo, Patton (1980), considera que son dos procesos distintos ya que la interpretación implica ofrecer un significado y sentido al análisis, explicando patrones descriptivos, y buscando relaciones y lazos entre las dimensiones descriptivas. Sin embargo, Strauss (1987), considera que el "Análisis es sinónimo de interpretación de los datos" (p.4, cursiva en el original). En cualquier caso, parece haber una clara vinculación entre ambos procesos, a veces difíciles de separar, que sugieren que podamos hablar de análisis interpretativo.

Figura 5.3. Modelo general de la distribución de las técnicas de recogida de información



Para definir la naturaleza de nuestro análisis interpretativo, debemos decir algo sobre estos tres puntos:

- a) El nivel de profundidad o tratamiento, es decir, ¿en qué posición del contínuum "manifiesto-latente" se sitúa el análisis?.
- b) La unidad o unidades de sentido más características, es decir, el signo o signos más pequeños que puedan tener contenido y se utilicen más comúnmente en nuestro análisis.
- c) La orientación o enfoque del análisis interpretativo que vendrá condicionado por el problema y propósito de la investigación.

Concretamente, nuestro análisis interpretativo posee un nivel intermedio en su tratamiento, algo más próximo al nivel manifiesto, ya que realiza un análisis fundamentalmente temático, es decir, que la categorización fruto del análisis es a base de temas. La unidad de sentido por excelencia en los análisis temáticos es la frase (Lozares, 1991), aunque también tomamos la palabra y, en menor medida, el número. Por lo que se refiere a la orientación del análisis, condicionado por nuestro problema y propósito de investigación, podemos decir que se dirige a la comprensión en profundidad de los casos de nuestro estudio, así como a su comparación.

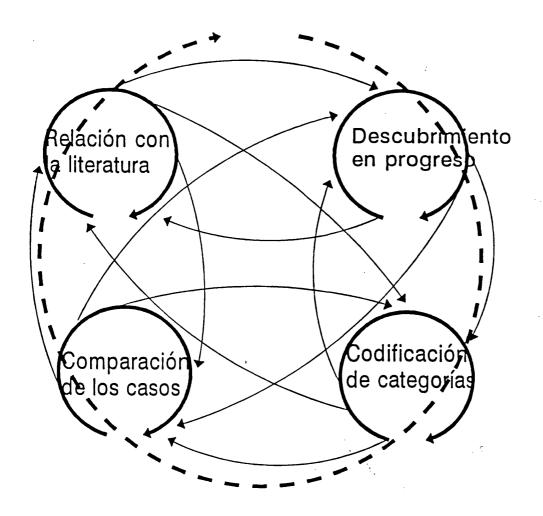
El proceso de nuestro análisis es similar al planteado por Taylor y Bogdan (1986), precisamente porque se orienta hacia "el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian" (p.159, cursiva en el original). Asimismo, el proceso de estos autores parece también adecuarse más al desarrollo de temas que, por ejemplo, al desarrollo de conceptos y teorías como proponen Glaser y Strauss (1967) y Strauss (1987). Sin embargo, debe señalarse que, al tratarse de un estudio de casos o multicaso, el análisis recoge en sus últimas fases un análisis comparativo de las categorías obtenidas en cada caso. De esta manera, podemos describir el proceso de análisis seguido en esta investigación a partir de las fases siguientes: a) fase de descubrimiento en progreso, b) fase de desarrollo de categorías de codificación, c) fase de comparación de casos, y d) fase de relación con la literatura.

La fase de descubrimiento en progreso consiste en la identificación de temas y conceptos. Entre los primeros podemos citar a "la tradición deportiva del centro", "motivación y diversión del alumnado", "aprovechamiento de espacios y tiempo", "atender sugerencias del alumnado", "facilitar el descubrimiento de aspectos tácticos", etc. Entre los segundos "dudas", "expectativas", "rutinas", "objetivos tácticos", "planificación", "evaluación", "control", "participación", "competitividad", etc. Como apunta Santos Guerra (1990), los temas y conceptos identificados en esta fase pueden cobrar una especial presencia en el desarrollo categorial de la fase siguiente.

La segunda fase consiste en identificar y clasificar categorías que puedan subdividirse en otras varias, mediante el proceso sistemático de desarrollo y refinamiento de las interpretaciones de los temas y conceptos anteriores. Como señala Woods (1987), las categorías "Pueden referirse a las perspectivas de un problema particular, a ciertas actividades acontecimientos, relaciones entre personas, situaciones y contextos, comportamientos, etc." (p.140). En nuestro estudio, toman especial significación la categorización de los procesos surgidos a partir de la clasificación de las fases preactiva, interactiva y posactiva de la enseñanza. Así, por ejemplo, en la fase interactiva aparecen cuatro grandes categorías como son "los juegos modificados y el material utilizado", "la organización de la clase", "el estilo pedagógico del profesor/a" y "la comprensión de los juegos modificados por el alumnado". También destaca la utilización de tipologías, especialmente evidente al referirnos a las intervenciones del profesor o la profesora, ya que las dividimos en "intervenciones de organización y funcionamiento", "intervenciones de orden" e "intervenciones de comprensión".

Esta fase es de especial relevancia para el proceso de análisis puesto que incluye la interpretación para el desarrollo de categorías, la codificación de todos los datos y la separación de los mismos según las categorías desarrolladas.

Figura 5.4. Proceso dinámico y recurrente del análisis



La fase siguiente es la de comparación de casos, facilitada por la preparación y redacción de cada caso con un esquema equivalente. De esta manera pueden establecerse similitudes y diferencias entre los casos a partir de un esquema de categorización común que recogeremos en diversas fichas comparativas. Y, por último, se trata de relacionar las categorías de la comparación de casos con la literatura del campo, dando lugar a la reflexión final.

Una vez comentado el proceso de análisis en estas cuatro fases vemos necesario señalar que éstas no mantienen una secuencia estrictamente consecutiva o lineal, sino que se trata de fases que se producen de forma dinámica y recurrente como puede observarse en la figura 5.4.. Conforme se avanza en las fases, pueden replantearse, revisarse o reajustarse los avances conseguidos en la fase anterior, teniendo en cuenta que el contacto y relación con la literatura del campo puede estar presente en todas las fases del proceso de análisis interpretativo, aunque su fruto sea patente al final del mismo en el capítulo de conclusiones.

Dentro de nuestro proceso de análisis interpretativo podemos distinguir seis niveles o momentos clave de análisis que se relacionan con las fases anteriores (ver figura 5.5.). Estos niveles son: a) análisis dentro de la supervisión clínica de un profesor/a; b) análisis comparativo entre las supervisiones clínicas de varios profesores/as; c) análisis posterior a las reuniones del grupo colaborador; d) análisis de cada caso; e) análisis entre casos; y f) análisis en función de la literatura.

Como puede observarse, el análisis cualitativo es un proceso complicado y largo, en el que influye la intuición, la experiencia del investigador, el marco teórico, la reflexión compartida con el grupo colaborador y la interpretación. Para Taylor y Bogdan (1986), "es un proceso dinámico y creativo" (p.159) que puede llevar meses hasta tomar una forma escrita.

Figura 5.5. Relación entre las fases y niveles o momentos clave del proceso de análisis

FASES DEL ANALISIS	NIVELES DEL ANALISIS
Descubrimiento en progreso	 Análisis realizado dentro de la supervisión clínica de un profesora. Análisis comparativo entre supervisiones clínicas de varios profesores-as. Análisis posterior a la reunión del grupo colaborador.
Codificación de categorías	- Análisis de cada caso.
Comparación de los casos	- Análisis entre casos.
Relación con la literatura	- Análisis en función de la literatura.

CAPÍTULO 6.- LA DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN: NUESTRO ESTUDIO DE CASOS

CAPÍTULO 6.- LA DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN: NUESTRO ESTUDIO DE CASOS

Una vez presentada la aproximación teórica de nuestro estudio en los tres primeros capítulos y haber dedicado los dos siguientes al sustrato epistemológico y metodológico, vemos conveniente abordar la descripción y desarrollo de nuestra investigación a partir de las fases señaladas en el capítulo anterior (ver figura 6.1.).

Las fases de nuestra investigación se desarrollaron dentro del marco o contexto general que creó la Orden del 21 de Abril de 1989 (D.O.G.V., 18 de Mayo de 1989) por la que la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana convocaba el segundo curso de especialización en Educación Física para profesores y profesoras de E.G.B.. Se trataba de un programa de formación del profesorado funcionario, en dos partes o fases, ofertado por la administración educativa para dotar de especialistas en esta materia a los centros de E.G.B.. Por lo tanto, las fases de nuestra investigación se adaptaron a las partes o fases de este programa de formación, ya que proporcionó la estructura organizativa necesaria que permitió desarrollar el proyecto colaborativo, tal y como veremos a lo largo de este capítulo.

La primera parte era de formación teórico-práctica (quinientas horas) y se realizó durante el año académico 1989-90 en Valencia y Alicante. Los profesores y profesoras seleccionados (ver criterios en la citada Orden) y que participaron en el programa, fueron liberados de su labor docente durante el periodo en que se desarrolló, a excepción de un bloque práctico de cincuenta horas que se realizó en centros escolares donde libraban una mañana o una tarde a la semana para reuniones de seminario. En el desarrollo teórico-práctico de esta fase colaboraron profesores/as procedentes de centros de enseñanza superior relacionados con la educación física (Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. de Alicante y Valencia, y el Instituto Valenciano de Educación Física) y de centros de Enseñanzas Medias.

Figura 6.1. Las fases de nuestra investigación colaborativa

PRIMER FASE

- Elaboración y análisis de un cuestionario para conocer el contexto de procedencia del profesorado que participará en la fase siguiente
- Desarrollo de un curso sobre la enseñanza de los juegos deportivos

SEGUNDA FASE

- Formación del grupo colaborador y primeras reuniones
- Desarrollo del enfoque o proyecto curricular
- Elaboración del informe final

292

La segunda consistía en la experimentación práctica de proyectos curriculares asistidos y asesorados por tutores/as, durante el año académico 1990-91 en el centro de trabajo de los profesores/as de E.G.B.. Los tutores/as eran profesores y profesoras de Enseñanzas Medias en activo, a excepción del investigador de este estudio que, aunque profesor de Medias, ejercía su docencia en el Instituto Valenciano de Educación Física. Pero pasemos a detallar cómo se desarrollaron estas dos fases dentro del marco organizativo que hemos presentado.

6.1. PRIMERA FASE O FASE DESARROLLADA DURANTE LA PRIMERA PARTE DEL PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN

Esta fase de nuestra investigación transcurrió durante la parte teórico-práctica del programa de formación de la Conselleria, y consistió en la elaboración, distribución, recogida y análisis de un cuestionario que rellenaron los asistentes a uno de los cursos que dicho programa dedicaba a la enseñanza de los juegos deportivos. Pero veamos con más detalle las características y resultados del cuestionario, así como las características del citado curso (ver anexo 2).

6.1.1. Un cuestionario para conocer el contexto de procedencia del profesorado que participará en la fase siguiente

El propósito del cuestionario era definir el contexto de procedencia de los seis profesores/as que debían participar en la segunda fase. Es decir, cuáles eran las características generales del grupo que asistió al curso sobre la enseñanza de los juegos deportivos, y cómo concebían los profesores/as de este grupo la enseñanza de los mismos.

Debemos señalar que no se trataba de un cuestionario destinado al análisis y diagnóstico de una realidad social.amplia como se presenta en otras

tesis cualitativas como la de Martínez Bonafé (1987) o de investigación-acción como la de Antonio Fraile (1993). El estudio y análisis de la realidad social en esta tesis se aborda desde una perspectiva socio-histórica de la profesión y de la asignatura escolar de la educación física que tiene lugar en los tres primeros capítulos. El cuestionario pretende ser un complemento descriptivo, de carácter cuantitativo, dentro del conjunto de la investigación que permitirá relacionar estos datos con la literatura existente sobre esos temas.

En función de este propósito se elaboraron, por tanto, una serie de preguntas que sirvieron de documento base para su comentario posterior con tres personas ajenas al curso. De los comentarios se obtuvieron algunas sugerencias interesantes para confeccionar un pequeño cuestionario. Finalmente las preguntas se agruparon en dos dimensiones que nos servirán para comentar posteriormente este apartado: 1) la dimensión referente a las características generales del grupo de profesores/as asistentes al citado curso; y 2) la dimensión referente a las características de la enseñanza de los juegos deportivos y el deporte en general que impartía este profesorado.

En la primera dimensión se recogían datos referentes a variables personales de sexo, edad y año de finalización de los estudios porque permitían compararlos con los existentes sobre el profesorado general y de educación física en E.G.B. o establecer diferencias respecto a las puntuaciones que los participantes dieron en otras variables que podían resultar de interés. También se recogió información sobre variables referentes a la formación y la experiencia de estos profesores/as en educación física y deportes porque podían reflejar deficiencias de formación, preferencias de enseñanza e incluso aportar una explicación al estado actual en que desarrollaban su actividad profesional en esta asignatura. En la segunda dimensión se planteaban preguntas que recogían información sobre las características de su enseñanza respecto al material que utilizaban, la planificación, la evaluación y la importancia que le daban a la relación técnica-táctica en la enseñanza de los juegos deportivos. La primera dimensión estaba compuesta por preguntas que ofrecían varias opciones de respuesta, mientras que la segunda eran preguntas que ofrecían diversos ítems cada una y se respondían según una escala de estimación de uno a cinco.

La muestra a la que se le aplicó el cuestionario venía definida de antemano puesto que se trataba del grupo de profesores/as de E.G.B. que recibieron el curso sobre la enseñanza de los juegos deportivos durante 1990, dentro del programa de especialización convocado por la Conselleria de Cultura i Educació.

El cuestionario se les pasó a los asistentes durante la primera clase del curso y se les explicó para qué se realizaba. También se les comentó brevemente las guías para rellenarlo y se recogió al final de la sesión.

6.1.1.1. Las características del profesorado asistente al curso sobre la enseñanza de los juegos deportivos

El grupo de profesores y profesoras asistentes al curso, estaba formado mayoritariamente por hombres. De los cuarenta y cinco profesores/as que respondieron al cuestionario, el 62.2 % eran hombres, el 22.2 % eran mujeres, y el resto (15.6 %) no contestaron a este ítem. Estos porcentajes referentes al sexo se aproximan a los porcentajes del profesorado de educación física en E.G.B.. Así por ejemplo, en el territorio M.E.C. los hombres son el 75.3% y las mujeres el 24.7% (Vázquez y Álvarez, 1990), y en Castilla y León el 70 % son hombres y el 30% mujeres (Fraile, 1993). También se aproximan a los porcentajes por sexos de los estudiantes que acceden al Instituto Valenciano de Educación Física para cursar la licenciatura en educación física (72.7% de hombres y 27.3% de mujeres)¹¹⁵.

Se trata de unos porcentajes que difieren de los que caracterizan al conjunto del profesorado de E.G.B. dónde hay una presencia mayoritaria de mujeres, y que para el territorio M.E.C. esos porcentajes son: 61.11% de

¹¹⁵ Este porcentaje corresponde al de estudiantes que se presentan a las pruebas de selección, y es equivalente al de estudiantes que son admitidos (72.6% de hombres y 27.4% de mujeres). Los datos son de elaboración propia y son del acceso al I.V.E.F. para el curso 1991-92.

mujeres y 38.8% de hombres (Vázquez y Álvarez, 1990). Al contrario de lo que ocurre para toda la E.G.B., la educación física parece estar dominada por hombres.

Por lo que respecta a la edad, el 65% de los sujetos del grupo se encuentra en dos de las cuatro categorías en que distribuimos la edad, es decir, entre 25 y 36 años. La edad media es de 32.5 años, lo que indica que se trata de un grupo relativamente joven. Los porcentajes de hombres y mujeres por grupos de edad pueden verse en la tabla 6.1.

Tabla 6.1. El profesorado asistente al curso sobre juegos deportivos por sexo y grupos de edad

EDAD	25-30	31-36	37-42	43-48	N.C.	TOTAL%
Hombres(%)	26.6	15.5	15.5	4.4	0	62.2
Mujeres(%)	8.8	13.3	0	0	0	22.2
No Cont.(%)	0	0	0	0	15.6	15.6
TOTAL (%)	35.4	28.8	15.5	4.4	15.6	100

Todos los profesores/as que contestaron al cuestionario han impartido docencia en el ciclo superior de E.G.B., mientras que en preescolar sólo unos pocos la han impartido, y tan sólo una persona lo hizo en enseñanzas medias. Asimismo, todo el profesorado que respondió al cuestionario tenía algún tipo de experiencia docente en educación física porque habían impartido la asignatura al menos durante unos meses (ver la tabla 6.2 por sexos). La razón fundamental fue el interés personal en la materia, aunque el 20% reconoce que lo hizo para completar su horario.

Tabla 6.2. La experiencia docente en educación física

AÑOS	<1	1-3	3-5	>5	N.C.	TOTAL(%)
Hombres(%)	4.4	24.4	11.1	22.2	0	62.2
Mujeres(%)	2.2	13.3	2.2	4.4	0	22.2
No cont.(%)	0	0	0	0	15.6	15.6
TOTAL (%)	6.6	37.7	13.3	26.6	15.6	100
						:

Sin embargo, la formación que recibieron en educación física (Escuela de Magisterio) llega al 60% de la totalidad del profesorado del grupo, mientras que el 22.2% no recibió ningún tipo de formación en esta materia. De entre los primeros, sólo el 42.2% recibió formación en juegos deportivos o deportes colectivos. Aún así, el 82.3% del profesorado ha impartido algún tipo de enseñanza deportiva en sus clases de educación física: el 26.7% esporádicamente y el 55.6% regularmente.

Como hemos comentado en el capítulo anterior, en los cruces de variables no se ha podido hacer pruebas de significación por el escaso número de frecuencias en más de una quinta parte de las casillas resultantes de los cruces.

6.1.1.2. Características de la enseñanza de los juegos deportivos y deportes del profesorado asistente al curso

Para la recogida de información sobre las características de la enseñanza deportiva del grupo de profesores/as se elaboraron 35 ítems agrupados en cinco preguntas. Disponían en cada ítem de una escala de cinco opciones (1=Nada, 2=Poco, 3=Algo, 4=Bastante, 5=Mucho) para marcar

su respuesta (ver anexo 1).

En la enseñanza deportiva que impartían los profesores/as, la orientación técnica era superior a la táctica si comparamos las medias de las puntuaciones que hacen referencia a estas dos variables (3.4 para la orientación técnica y 2.2 para la táctica). La orientación técnica recogía el 36% de los casos entre las puntuaciones más altas (4=Bastante y 5=Mucho), mientras que en las puntuaciones bajas (1=Nada y 2=Poco) sólo se recogía un 15.6%, es decir, los sujetos tendían a puntuar valores altos de la escala. Por lo que respecta a la orientación táctica la tendencia era al revés, puesto que el 11.1% de los casos señalaba las puntuaciones altas y las puntuaciones bajas recogían el 46.6% (ver tabla 6.3).

Tabla 6.3. Puntuaciones de la orientación técnico-táctica en la enseñanza deportiva del profesorado

ESCALA	1	2	3	4	5	N.C.	Т%
O.Técnica%	0	15.6	28.8	20	15.6	20	100
O.Táctica%	22.2	24.4	15.6	8.9	2.2	26.7	100

Del análisis del resto de ítems de esta parte del cuestionario podemos ofrecer la siguiente descripción de la enseñanza deportiva. El material de uso mayoritario era el reglamentario de los deportes estándar y el de menor uso las diapositivas y vídeo, y los apuntes, notas y pizarra. Los elementos de mayor consideración a la hora de planificar su enseñanza eran las disponibilidades de material y equipamiento y el repertorio de actividades técnico-deportivas de que disponían, mientras que los de menor consideración eran los recursos para motivar a la participación de los alumnos/as. Los aspectos que más tenían en cuenta a la hora de evaluar eran la participación activa (física) y la asistencia a clase, mientras que los menos relevantes eran los trabajos alternativos, la participación en actividades físicas extraescolares

y la comprensión de aspectos tácticos. Y para finalizar, el sentido general que le daban a la asignatura se dirigía al desarrollo de las habilidades físicas básicas (correr, saltar, lanzar, recibir y girar) y a la diversión.

Las correlaciones entre las distintas variables que hacen referencia a las características de la enseñanza deportiva del profesorado asistente al curso, permiten aportar la siguiente información complementaria (ver anexo 2):

- Cuanto más utilizan el material deportivo reglamentario o versiones "mini", menos utilizan otro tipo de material no estrictamente deportivo, y cuanto más utilizan material deportivo no estándar, más utilizan material audiovisual y otro tipo de material no estrictamente deportivo.
- Cuanto más utilizan el material deportivo reglamentario, más atención recibe la planificación de partidos deportivos estándar y las habilidades deportivas adquieren mayor sentido en la educación física, y menos la realización de trabajos alternativos a la hora de evaluar. Por otra parte, la mayor utilización de pizarra, notas y apuntes se relaciona con una mayor atención a la comprensión del contexto de juego en la planificación.
- El mayor interés por completar la planificación de objetivos operativos se relaciona con una mayor atención al repertorio de actividades técnico-deportivas y las posibles dificultades de los alumnos/as en ese aprendizaje técnico.
- Cuanto mayor preocupación manifiestan por disponer del amplio repertorio de actividades orientadas al aprendizaje técnico-deportivo, mayor preocupación muestran por el material y el equipamiento en la planificación.
- Un mayor énfasis en una orientación técnica de la enseñanza deportiva y en la planificación de actividades suficientes para el aprendizaje técnico deportivo se relaciona con una mayor atención en el alcance satisfactorio de habilidades técnicas a la hora de evaluar.
- Cuando la motivación es importante en la planificación, también lo es la participación deportiva extraescolar en la evaluación.
- Cuando mayor importancia le dan a la asistencia a clase para evaluar, también es mayor la importancia de la participación activa a la hora de evaluar.

Como puede observarse, las correlaciones anteriores definen una orientación técnica en la enseñanza de los juegos deportivos y deportes, coherente a nivel del material necesario, la planificación y la evaluación. Sin embargo, existen dos correlaciones significativas que, en un primer momento, parecen presentar alguna incoherencia. Se trata de las que consideran que:

- A mayor preocupación por la comprensión del contexto de juego en la planificación, mayor importancia adquiere el alcance satisfactorio de habilidades técnicas en la evaluación.
- A mayor importancia de las habilidades técnicas en la evaluación, también se le da mayor importancia a los aspectos tácticos.

La primera correlación no establece una relación coherente entre lo que se planifica y lo que se evalúa, a no ser que aquéllos que tienen una gran preocupación por la comprensión del contexto de juego en la planificación también la tengan por las actividades técnico-deportivas. Esto es muy posible que sea así, puesto que en el segundo cruce aquéllos que dan una gran importancia a la evaluación de las habilidades técnicas también se la dan a los aspectos tácticos.

No obstante, del conjunto de la información anterior se puede concluir que el grupo de profesores/as de E.G.B. asistentes al curso sobre la enseñanza de los juegos deportivos, dentro del programa de formación del profesorado de E.G.B. que organizó la Conselleria para obtener especialistas en educación física (Orden del 21 de Abril de 1989, D.O.G.V. de 18 de Mayo), desarrollaba su enseñanza deportiva alrededor de las técnicas y los materiales reglamentarios de los deportes estándar. Asimismo, como las pruebas t de "Student" no arrojaban datos significativos, podemos decir que no se encontraron diferencias significativas respecto al sexo en ninguna de las variables referentes a la enseñanza deportiva.

Estos resultados vienen a reafirmar el discurso técnico en la enseñanza deportiva, tal y como se ha presentado en los primeros capítulos de este trabajo. Además, señalan la pertinencia de la realización del citado curso sobre juegos deportivos, dentro del programa de formación de la Conselleria,

puesto que ofrece al profesorado una aproximación distinta a la enseñanza que se dirige a romper el énfasis excesivo en la enseñanza técnica y a atender la comprensión contextual del juego, ligado al aprendizaje de la táctica deportiva. El enfoque curricular sobre la enseñanza de los juegos deportivos que, de alguna manera, adquiere el carácter de innovación educativa en la educación física escolar, se ofreció al profesorado para que algunos de ellos/as lo llevaran posteriormente a la práctica dentro de una investigación colaborativa.

6.1.2. Desarrollo de un curso sobre la enseñanza de los juegos deportivos

Dentro de la primera fase del programa de formación de la Conselleria, y en el grupo de profesores/as que la realizaron en Valencia, el investigador de este proyecto tenía asignado impartir dos cursos de diez horas, uno teórico sobre el "concepto de deporte" y otro teórico-práctico sobre la enseñanza de los juegos deportivos, conocido como "enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos" (sobre las características del enfoque puede consultarse el capítulo tres). En realidad, los dos cursos se fusionaron para convertirse en un sólo curso de veinte horas sobre este nuevo enfoque de enseñanza, a partir del cual un grupo de profesionales, el grupo colaborador, lo llevarían a la práctica en la segunda fase del programa de formación de la Conselleria.

El curso se inició con una introducción histórica y teórica al "deporte", su aparición y evolución, y sus principales características. Fue durante esta clase en la que se distribuyó el cuestionario sobre las características generales del grupo asistente al curso y sobre cómo concebían los profesores/as de este grupo la enseñanza de los juegos deportivos, lo que hemos denominada el contexto de procedencia.

Posteriormente, se abordó el tema del valor educativo del deporte y los juegos deportivos en la educación física, abriendo una discusión de gran grupo. Durante el transcurso de estas clases hubo opiniones encontradas entre



lo que planteaba el profesor del curso y algunas de las personas participantes o asistentes al mismo, tal y como se relata en el diario del profesor:

El mantener una postura crítica con el deporte y entrar a matizar las prácticas o actividades más comunes dentro de las clases de E.F. en relación a la enseñanza deportiva, provoca alguna reacción acalorada por parte de algún profesor que sigue viendo en la enseñanza de habilidades técnico-deportivas valores educativos importantes. (24-4-90)

Después de la discusión sobre el valor educativo del deporte y los juegos deportivos, el profesor hizo un análisis de la enseñanza tradicional de los juegos deportivos, a partir de la literatura pedagógica y deportiva más relevante de aquel momento en el contexto español (Mestre y otros, 1982; García-Fogeda, 1982; Gayoso, 1983; Sánchez Bañuelos, 1984; Riera, 1989)¹¹⁶ y de su propia formación, desarrollo y contacto con el ambiente

¹¹⁶ Además de estas obras de carácter general debemos tener en cuenta al conjunto de textos que se centran en la técnica y se refieren a la iniciación de un deporte en concreto (p.e. Peyró y Sampedro, 1979; Federación Española de Balonmano, 1979; Marsenach y Druenne, 1981; Gayoso, 1982; Nieto y martínez, 1982; Götsch, Papageorgiou y Tiegel, 1983). No obstante, existen matices y detalles diferentes en muchas de los textos anteriores, muy en relación con la propia tradición de la especialidad deportiva en cuestión. Así por ejemplo, los textos referentes al voleibol ponen un énfasis especial en el papel del minideporte para los primeros pasos del aprendizaje (Götsch, Papageorgiou y Tiegel, 1983), e incluso se observa el empleo del cómic y un lenguaje pédagógico (concretado en el término "situación" y "situaciones pedagógicas") que hacen pensar una mayor importancia de los factores contextuales y, por lo tanto, de la comprensión contextual del juego, cuando resulta que son estrategias para centrar la atención en las situaciones técnicas, verdaderos protagonistas de la iniciación (Marsenach y Duenne, 1981). En algunos textos de balonmano se observa una importante orientación pedagógica que parte del interés del niño-a por el juego, hablando del "juego dirigido" y "juego con tema", aunque se quedan en dos juegos que se practican los primeros días o al principio de algunas sesiones para pasar posteriormente a lo realmente importante, la técnica deportiva (Federación Española de Balonmano, 1979). También debemos señalar la influencia del trabajo desarrollado por el francés Bayer (1986) en los juegos deportivos, fundamentalmente en relación al balonmano, que representa un importante cambio cualitativo para la enseñanza. No obstante, aunque realiza un importante análisis estructural de los juegos deportivos colectivos, plantea importantes críticas a la enseñanza tradicional y ofrece importantes reflexiones pedagógicas centradas en el niño-a y el análisis táctico de los juegos, no desarrolla una completa orientación teórico-práctica relevante para la enseñanza. Incluso el texto de Blázquez (1986), que viene a ser un intento por desarrollar prácticamente los planteamientos de Bayer, no consigue aunar la teoría con la práctica ni

profesional de la educación física. Trató los problemas y las dificultades de la enseñanza que denominamos tradicional, llegando a presentar una típica sesión práctica para ejemplificar los aspectos que habían surgido del análisis. Según se refleja en el diario del profesor, hubo manifestaciones de algunos participantes que situaban los problemas y las dificultades a nivel técnico o material y no a nivel de la concepción educativa que puede asignársele a los juegos deportivos:

Algunos cosideran que las dificultades en la enseñanza de los juegos deportivos (visión tradicional) estriba en un problema técnico de distribución alumnos por grupo, proporción o relación nº balones/nº alumnos,... y no en un problema de principio o valoración educativa. (7-5-90)

A partir de aquí, se presentó teóricamente el enfoque curricular que se detalla en el capítulo tres. Para ello, el profesor, aparte de su aportación teórica, se valió de lecturas complementarias¹¹⁷ y de tres sesiones visualizadas en video que se comentaron en clase. A partir de aquí, se propuso la formación de grupos para, en primer lugar, trabajar de forma práctica los distintos juegos modificados presentados por el profesor, y posteriormente elaborar, cada grupo, sus propios juegos modificados. Los distintos grupos explicaron los juegos que habían creado, se pusieron en práctica y se discutieron en clase. Por último, el profesor propuso la realización de una planificación trimestral sobre juegos deportivos para un grupo-clase del ciclo superior de E.G.B. como elemento de evaluación del curso, de forma que pudiera servir para abordar la segunda fase del programa de formación de la Conselleria.

desarrollar una completa perspectiva de enseñanza.

Todas las lecturas se ofrecieron en castellano, bien porque así lo eran en el original o porque se presentaron traducidas. Estas lecturas fueron las siguientes: Bailey (1983); Bunker (1983); Devís (1990a); Devís (1990b); Jackson (1982); Jones (1982); Spackman (1983); Thorpe y Bunker (1989).

6.2. SEGUNDA FASE O FASE DESARROLLADA DURANTE LA SEGUNDA PARTE DEL PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN

La segunda fase también siguió las directrices generales que marcaba la segunda parte del programa de formación en educación física de la Conselleria. En esta segunda parte se hacía referencia a la creación de equipos docentes formados por un tutor/a de prácticas y tres profesores/as de E.G.B. para desarrollar una programación de educación física.

Según la Orden que regulaba el programa de formación de la Conselleria, la segunda parte consistiría en:

- La elaboración y experimentación de una programación de Educación Física, que se aplicará en el centro donde imparta docencia cada profesor asistente al curso [programa], y para el caso que ello no sea posible por no reunir el centro las condiciones apropiadas, en el centro que se le asigne.
- La participación en un seminario permanente [el de su equipo docente], que se reunirá, como mínimo, una vez al mes.
- La presentación de una Memoria en la que se dé cuenta del desarrollo y la evaluación de la programación experimentada. (D.O.G.V. de 18 de Mayo de 1989, p. 3321)

No obstante, es de resaltar la autonomía que se le reconocía a cada equipo docente, aspecto éste que permitiría continuar con nuestra investigación, tal y como se apunta en el párrafo siguiente:

Los programas a seguir no se generalizarán para todos. Se dará autonomía a cada equipo docente, y llevarla a la práctica, siempre en función de los aspectos apuntados anteriormente. (Documento de la administración para los tutores/as, p.2)

Por lo tanto, una vez presentadas las líneas generales por las que debía discurrir nuestro trabajo dentro de la segunda fase del programa de formación de profesores/as especialistas en educación física, veamos cómo discurrió la investigación propiamente colaborativa.

6.2.1. La formación del grupo colaborador

La naturaleza de nuestra investigación exigía la formación de un grupo colaborador que llevara a la práctica el enfoque curricular de los juegos deportivos, y para ello se siguieron, además de las directrices generales descritas anteriormente, tres importantes requisitos que facilitaran la realización de una investigación de estas características. Estos requisitos fueron:

- a) La expresa voluntad de todos sus posibles miembros para colaborar y, como señala Lieberman (1986), "hacer cosas juntos", porque de no ser así resulta inconcebible realizar una investigación colaborativa.
- b) Una situación geográfica de los centros de trabajo de todos los miembros del grupo que no entorpeciera la colaboración.
- c) El ajuste a las exigencias de la orientación metodológica elegida, el estudio de casos (ver capítulo cinco), ya que sigue un muestreo no probabilístico, denominado "propositivo" o "a propósito" (Merriam, 1988, p.88), que permita comprender en profundidad el desarrollo del enfoque curricular.

Una vez aclarado esto, el grupo colaborador lo formaron tres profesores y tres profesoras de E.G.B., una tutora-colaboradora y el investigador, que también era tutor de prácticas y había sido el profesor del curso de veinte horas sobre la enseñanza de los juegos deportivos.

El proceso seguido en la formación del grupo empezó con el ofrecimiento que hizo el investigador a los asistentes al curso para participar en un proyecto que llevara a la práctica el enfoque de enseñanza que se había visto en el mismo. El investigador se ofreció como tutor de prácticas en la segunda fase del programa de la Conselleria para aquellos profesores/as que participaran en el proyecto, señalando que su puesta en práctica se realizaría durante el primer trimestre del curso escolar 1990-91. Se les dijo que el informe final del proyecto formaría parte de una tesis doctoral y, por lo tanto, sus nombres y colegios aparecerían en pseudónimos. También se les indicó la necesidad, en tiempo y energías, que requería la participación en este

proyecto. De los profesores/as que se presentaron voluntarios, se eligieron a los seis cuyos centros de trabajo estaban más próximos para no dificultar así la labor del grupo colaborador.

Como a cada tutor/a se le asignaban tres profesores/as, y el grupo constaba de seis, fue necesario incluir otro tutor/a además del investigador. Se eligió a una tutora, de entre las que había contactado el equipo organizador del programa de la Conselleria, que conocía el enfoque de enseñanza que queríamos implementar y podía hacer funciones de "colega-investigador" (ver LeCompte y Goetz, 1984, p.44-45). Esta profesora de educación física de enseñanzas medias disponía del tiempo, el espacio y la perspectiva necesarias para hacer observaciones que no podía realizar el investigador. También podía aportar interesantes puntos de vista a las reuniones del grupo porque había puesto en práctica este enfoque de enseñanza en sus clases.

El grupo colaborador quedó finalmente constituido por ocho miembros, número que, como señala O'Hanlon (1991), no es demasiado pequeño para ahogar la aparición de dinámicas de interacción ni demasiado grande para perder el valor de la interacción personal. No debemos olvidar que, como señala la dinámica de grupos, mediante la interacción y las relaciones grupales pueden conseguirse objetivos personales y profesionales. La investigación colaborativa también busca el desarrollo personal y profesional mediante el aprendizaje experiencial y práctico y la autoevaluación o autoexamen, de ahí la importancia del grupo en nuestro proyecto. Además, como apunta Pérez Serrano (1990), el grupo juega un papel importante en el cambio social y permite realizar mejor la función autocrítica.

El investigador de nuestro proyecto era el encargado de dinamizar el grupo, centrándose en las preocupaciones de los profesores/as para mejorar la clase. Su tarea era la de mantener el equilibrio del grupo, animar, desarrollar el pensamiento racional y ayudar al profesorado a descubrir otras posibilidades, así como dar su opinión cuando lo consideraba oportuno.

6.2.2. Las primeras reuniones del grupo colaborador

Una vez formado el grupo colaborador, se realizaron tres reuniones (22-06-1990; 4-09-1990; y 12-09-1990) previas a la puesta en acción del enfoque curricular. Estas reuniones fueron el contacto inicial entre los distintos miembros del grupo y sirvieron para establecer la confianza y un sentimiento de solidaridad grupal. Sin embargo, hay que decir que los profesores/as y el investigador ya habían establecido contactos previos durante el curso que había impartido este último. Los profesores/as habían pasado juntos la primera fase del programa de la Conselleria. El único miembro del grupo que resultaba totalmente novedoso era la tutora-colaboradora.

Hubo comentarios generales de relación interpersonal, se cruzaron expectativas y temores y se empezó a buscar una cierta confluencia conceptual. La aclaración de ciertas ideas o conceptos confusos que iban surgiendo fue uno de los temas que se abordaron sobre la marcha. Así, por ejemplo, se comentó de nuevo lo que era un juego modificado, la distinción y naturaleza de los juegos de bateo, cancha dividida e invasión, y el papel del profesor/a en las intervenciones del juego. Se releyeron algunos artículos presentados en el curso y se comentaron en grupo.

Estas reuniones también sirvieron para orientar los primeros pasos del trabajo del grupo, repartir las primeras tareas entre sus miembros y tomar algunas decisiones fundamentales para poder seguir el desarrollo de la investigación¹¹⁸. El trabajo del grupo se orientó inicialmente a la selección y modificación de los juegos modificados elaborados durante el curso de veinte horas y la creación de otros nuevos. Posteriormente se discutieron y seleccionaron los juegos que más posibilidades prácticas sugerían, bien porque así lo indicaba la experiencia o la intuición profesional. Para facilitar su posible puesta en práctica, los juegos se describieron según una ficha modelo (ver anexo 8) que pudieran utilizar todos los miembros del grupo. También

¹¹⁸ Debe señalarse que aunque sólo fueron tres reuniones, se contaba con mucho tiempo entre ellas para profundizar y progresar en el trabajo, ya que se hicieron al principio y final del verano.

se establecieron algunas pautas para la progresión de cada forma de juego deportivo (de blanco y diana, de bateo, de cancha dividida, de muro y de invasión) con la identificación de *juegos clave* (anexo 9), y se esbozaron algunos principios tácticos básicos de cada forma de juego deportivo para orientar la planificación del profesorado (ver los casos en este capítulo).

Uno de los aspectos clave de este estudio consistió precisamente en adoptar una perspectiva de investigación que se tradujo en un seguimiento sistemático del desarrollo del enfoque. Este seguimiento se realizó mediante el reparto de tareas de investigación entre los miembros del grupo colaborador, dirigidas especialmente a la recogida de datos. Con ello se establece una diferencia clara entre lo que es una investigación colaborativa y el simple trabajo cooperativo a que podía dar lugar un modelo de asistencia a programas como el presentado por la Conselleria. Es decir, lo que hace de nuestro proyecto una investigación colaborativa es precisamente adoptar una perspectiva de investigación¹¹⁹, un aspecto imprescindible en nuestro trabajo pero irrelevante para otros equipos docentes dentro del mismo programa de formación de especialistas en educación física para profesores/as de E.G.B..

La perspectiva de investigación colaborativa requiere un esfuerzo complementario al simple desarrollo de un enfoque de enseñanza, de ahí que se produjera un reparto de tareas entre los miembros del grupo de la forma siguiente:

a) Las profesoras/es, además de participar en las reuniones del grupo, se comprometían a recoger por escrito los documentos de planificación y valoración de los juegos, así como las reflexiones y observaciones de las clases en un diario del que se ofrecieron unas orientaciones generales para facilitar su redacción (ver en el capítulo cuatro el apartado dedicado a técnicas de recogida de datos). Inicialmente se pensó en la posibilidad de hacer observaciones de clase entre ellos, pero su carga docente lo impedía, ya que todos se encontraban trabajando en sus respectivas clases al mismo tiempo,

¹¹⁹ En este sentido se expresa Stenhouse (1987) cuando señala que el desarrollo profesional de los profesores depende de su capacidad para adoptar una postura investigadora.

salvo horas de dedicación al departamento de la asignatura. Además, la tarde que tenían libre era la misma para todos, ya que estaba concebida para la preparación de las clases y las reuniones de seminario que, para nosotros, eran las reuniones del grupo colaborador.

- b) Las principales tareas de la tutora-colaboradora fueron la grabación en vídeo de algunas clases, participar en las reuniones del grupo aportando ideas, comentarios y reflexiones, y actuando de secretaria en las mismas (por escrito o en grabación de audio). También participó en la elaboración del informe final.
- c) El investigador se dedicó a coordinar el grupo, hacer de moderador en las reuniones del grupo y encargarse de las observaciones de campo y las entrevistas, así como del tratamiento de los datos. No obstante, el investigador mantuvo un cierto control, cambiante según momentos, del proceso de investigación, tal y como podremos ir comprobando a lo largo de este capítulo.

Finalmente, se tomaron un par de decisiones importantes después de discutir las formas de juego deportivo, así como las edades y cursos que se consideraban más adecuados para su desarrollo: a) seguir la puesta en práctica del enfoque de enseñanza en un grupo de sexto y otro de séptimo, aunque se vio adecuado su desarrollo en todos los cursos del ciclo superior; y b) elegir las formas de juego deportivo que se consideraron más significativas para los cursos anteriores: juegos de bateo, de cancha dividida y de invasión. No obstante, debe señalarse que la elección concreta de los grupos de sexto y séptimo iba a depender, fundamentalmente, de las posibilidades que tuviera el investigador para observar las clases y los horarios de trabajo de los distintos miembros del grupo colaborador (ver los casos en este capítulo).

6.2.3. El procedimiento seguido durante el desarrollo del enfoque curricular

Durante la fase interactiva o de implementación el grupo colaborador se reunió en nueve ocasiones, en sesiones que oscilaron entre las dos horas y las tres horas y media de duración, desde mitad de Septiembre a

finales de Diciembre de 1990. El local habitual para las reuniones fue una dependencia del Centro de Profesores de Valencia, donde no existían mesas redondas u ovaladas como hubiera sido lo deseable. El centro de atención de las mismas fueron los problemas provenientes de las observaciones del investigador, los temas que preocupaban a los profesores/as, algunas clases grabadas en vídeo y otras cuestiones de tipo general que resultaban interesantes para el desarrollo del enfoque.

El investigador abrió una carpeta a cada uno de los profesores/as del grupo colaborador para recoger las observaciones, comentarios informales, anotaciones de campo, entrevistas transcritas y otros documentos que permitieran abordar un estudio de casos (ver el apartado del capítulo cuatro dedicado al estudio de casos). También se abrió una carpeta para tener constancia de la evolución y comentario de las reuniones del grupo colaborador, haciendo el papel de diario de la investigación.

En esta fase interactiva cobra especial relevancia lo que Kirk (1986, p.87) denomina "estar en la situación", esto es, el tiempo total de observación de la investigación. Desde Septiembre a Diciembre de 1990 se emplearon unas sesenta horas de observación de clases para todos los profesores/as del grupo colaborador, reduciéndose a la mitad si nos referimos a los tres casos que presentamos más adelante en este capítulo. De todas las horas, unas ocho se dedicaron inicialmente a la recogida de notas de tipo micro-contextual de los lugares de trabajo y las escuelas, acompañadas de conversaciones informales con los profesores/as. Además de estas horas de observación, deben tenerse en cuenta las clases que se grabaron en vídeo y que completan la observación de campo. Incluso podríamos decir que las reuniones del grupo sigue siendo una forma prolongada de estar en la situación.

Inicialmente se pensaron utilizar las grabaciones en vídeo de algunas clases para estimular el comentario y reflexión en grupo sobre los problemas o aspectos que resultaran de interés y sirvieran para mejorar las clases. Pero esto se hizo menos veces de las que se pensaba en un primer momento. Las visualizaciones comentadas sólo se realizaron inicialmente ya que el grupo las

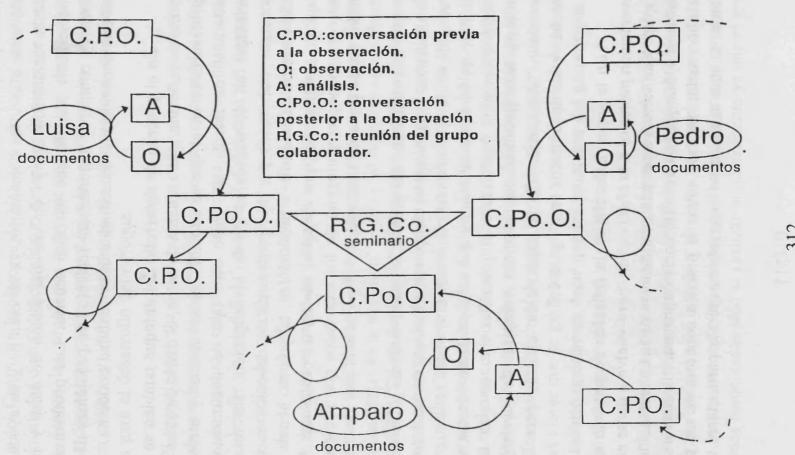
desestimó porque perdían actualidad, es decir, cuando venían a verse habían pasado unos días y los comentarios ya no eran de gran ayuda. Además, se empleaba demasiado tiempo en ver una sesión de clase y no se captaba suficientemente bien lo que en clase ocurría. Los profesores/as preferían comentar y compartir experiencias recientes de problemas de clase porque tenían una conexión más inmediata con su realidad cotidiana.

En el proceso de desarrollo del enfoque también se utilizó, como elemento de reflexión y de recogida de datos, el diario de clase elaborado por los profesores/as en el que se anotaban observaciones y otros aspectos que consideraban de interés, así como otro tipo de documentos que fueron generándose en el transcurso de la investigación. En relación con los documentos elaborados por los profesores/as, debemos recordar que los diarios variaron en extensión y profundidad, tal y como hemos comentado en el capítulo anterior. Así, por ejemplo, una de las profesoras del grupo, que no se corresponde con ninguno de los tres casos que presentamos en este capítulo, nunca presentó su diario.

Las reuniones del grupo, las observaciones y los documentos van a ser elementos fundamentales del proceso interactivo, no sólo como fuentes de recogida de datos sino como elementos clave para estimular la reflexión y posibilitar las acciones de cambio que se consideren adecuadas. La relación de estos elementos conformará el procedimiento de esta fase, donde se manifiesta más genuinamente el ciclo o espiral de investigación acción, proveniente básicamente de la supervisión clínica, pero integrando las reuniones y los documentos (ver figura 6.2.).

En la supervisión clínica la reflexión se produce en el análisis y conversación posterior a la observación, pero vuelve a darse en las reuniones del grupo que vienen a ser una continuación de la conversación posterior a la observación, aunque con una diferencia importante: la conversación posterior a la observación se hace sobre la práctica concreta de un profesor/a y la reunión, aunque también se haga sobre aspectos particulares, incide sobre

Figura 6.2. Procedimiento seguido en la fase interactiva



las similitudes encontradas en varios casos como resultado del análisis de la supervisión clínica. De cualquier forma, incide sobre la reflexión. Por su parte, los documentos, además de ser elementos clave para realizar la triangulación, favorecen la reflexión de aquéllos que los escriben porque se relaciona con el proceso de pensamiento y se convierten en instrumentos fundamentales para el aprendizaje de la puesta en práctica del enfoque de enseñanza.

El procedimiento seguido en esta fase interactiva se produce dentro de un ambiente de relaciones entre el investigador y los profesores/as que se acerca a la concepción que Elliot (1990) denomina, "El agente externo como formador de profesores reflexivos. El agente interno como profesor reflexivo" (p. 316), y que se solapa, en algunas dimensiones, con las otras cuatro concepciones propuestas por este autor: el agente externo como investigador experto, como observador-participante, como agente natural y como teórico crítico. En este ambiente complejo de relaciones, el papel del investigador adquiere un carácter crítico, ya que, como señala Elliot, éste debe

valora[-r] la objetividad como la cualidad de la apertura de los agentes externos a los datos en el contexto del diálogo con los otros, en vez de perseguir la eliminación de los sesgos subjetivos ... no presume que el diálogo entre los agentes externos llegue a un consenso que constituya la base para la acción colectiva ... es tolerante con los resultados divergentes que se produzcan en los debates y con las expresiones de individualidad al tomar decisiones ... cree que los agentes internos pueden generar sus propias críticas de las estructuras ideológicas que deforman sus autocomprensiones ... [y estimula] los procesos de reflexión que capaciten a los agentes internos para generar las [teorías] suyas propias. (1990, p. 320)

6.3. EL ESTUDIO DE CASOS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA

Tal y como nos dice Merriam (1988), en una unidad de análisis o caso puede haber gran número de acontecimientos, participantes, o fases de un proceso incluido en la unidad. Los casos son unidades de análisis de

contexto, es decir, las unidades que permiten contextualizar los datos. Las unidades de contexto podrían definirse, en nuestra investigación, como los respectivos desarrollos del enfoque que cada profesor/a lleva a la práctica en dos grupos de E.G.B. de su centro escolar. Para identificarlos fácilmente podríamos asignarles el nombre, en pseudónimo, de cada profesor/a encargado de desarrollar el enfoque. No obstante, de los seis profesores/as que formaban parte del grupo colaborador se eligieron tres, dos profesoras y un profesor, que dieron nombre a los casos en cuestión: el caso de Amparo, el caso de Pedro y el caso de Luisa. Esta elección la realizó el investigador siguiendo el criterio de "variedad substancial", del que hablan Firestone y Herriott (1984, p.67), que trata de recoger las características más significativas de los seis casos posibles. Además, estos tres profesores/as eran los que el grupo organizador de la segunda fase del programa de formación de la Conselleria había asignado al investigador del proyecto colaborativo como tutorandos.

No obstante, antes de presentar los casos vemos necesario comentar el contexto administrativo general que comparten, así como la estructura y organización común que seguirá la redacción de sus respectivos informes.

6.3.1. El contexto administrativo general en el que se desarrollan los casos

En este apartado presentamos el contexto administrativo que influye por igual a los tres casos de nuestro estudio, de ahí que hayamos optado por ofrecerlo fuera de los casos para no repetirlo. En este contexto distinguimos las Ordenes y Decretos que repercuten de forma directa y los que repercuten de forma indirecta a nuestras profesoras/es.

6.3.1.1. La repercusión directa del contexto administrativo en el trabajo del profesorado

Las disposiciones legales que definen las coordenadas del trabajo de nuestros profesores/as son: la Orden de 15 de Junio de 1990 (D.O.G.V. 23 de Julio de 1990) sobre las instrucciones que regulan la organización y el

funcionamiento de los centros docentes de E.G.B. dependientes de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana; y la Orden de 21 de Abril de 1989 (D.O.G.V. 18 de Mayo de 1989) por la que se convoca el Curso de Especialización en Educación Física para Profesores y Profesoras de E.G.B.. En relación con esta última Orden, y debido al comentario que de ella hemos realizado a lo largo de este capítulo, no consideramos conveniente añadir nada más.

Sin embargo, la Orden del 15 de Junio merece nuestra atención en este apartado, especialmente el punto dirigido a los profesores/as de educación física, donde se describen las instrucciones organizativas del profesorado de esta asignatura y que transcribimos literalmente.

- 3.3. El profesorado de educación física se dedicará, prioritariamente, a los grupos y niveles del ciclo superior, a razón de 2h 30m semanales por grupo. Si una vez cubiertas las necesidades del ciclo superior, el horario lectivo no llegase a las 20 horas, la dirección del centro lo completará mediante actividades de educación física con los grupos del ciclo medio e inicial, a razón de 1h 30m y 2h respectivamente, siguiendo el criterio de prioridad que se indica a continuación:
- Primero: a los grupos del ciclo inicial y medio cuyo tutor ejerza un cargo como órgano unipersonal o tenga reconocidas otras reducciones en su horario de clase.
- Segundo: a los grupos del ciclo inicial y medio que tengan un tutor con edad, salud u otras circunstancias especiales que aconsejen que un profesor especialista se haga cargo del horario de educación física.
- Tercero: al resto de grupos del centro, comenzando por los de quinto curso. Se procurará que los horarios de educación física no coincidan con la sesión inmediatamente posterior a la comida.

Cuando el horario lectivo del profesorado de educación física no llegue a las 25 horas semanales, la dirección del centro podrá asignarle la coordinación del área de educación física y otras actividades afines al área, de acuerdo con la organización del centro.(p. 6379)

Esta ordenación de la actividad del profesorado especialista de educación física proporciona tres importantes aspectos objeto de comentario que veremos reflejado en los casos, pero que es interesante reseñar aquí. El primero se refiere al carácter "subalterno" o de "comodín" que se le asigna

al profesor/a de educación física cuando no cubre el horario en el ciclo superior. Tal y como indica la citada Orden, con estas medidas el profesor o profesora de educación física completará su carga horaria, pero el profesor/a de esta materia también se convierte en la excusa para que los cargos unipersonales puedan librar una serie de horas.

El segundo aspecto se refiere al horario de la asignatura en el ciclo superior, ya que la Orden le asigna dos horas y media de clase y la realidad que reflejan nuestros casos es que esto no se cumple. En dos de ellos, en el caso de Amparo y de Luisa, todos los cursos de este ciclo disponen del mismo tiempo, dos sesiones semanales de una hora o algo menos. Pero en el caso de Pedro, los cursos poseen cargas horarias distintas, unos una hora, otros hora y media y otros de dos horas (ver en el apartado dedicado al horario de cada uno de los casos). Esta situación se debe, por una parte, a la tradición existente hasta entonces, por la cual se une el tiempo dedicado a los recreos del ciclo superior y la carga horaria de la asignatura de educación física en un total de dos horas y media (ver las circulares de inicio y final de curso del 30 de Junio de 1988 y del 10 de Junio de 1989). Por otra parte, también debemos tener en cuenta el carácter "subalterno" de la asignatura porque, de esta forma, podemos entender que, en el caso de Pedro, el horario de la asignatura sirviera para rellenar huecos y que durante los primeros meses del curso hubiera sufrido diversos cambios, llegando a elaborar un horario en el que un curso tenía asignadas tres horas semanales cuando otros tenían sólo una.

El tercer aspecto tiene que ver con la recomendación que en la Orden se hace para que no se impartan clases de educación física después de la hora de comer, pero que no se cumple en todos nuestros casos. Solamente en el caso de Pedro se respeta, pero es porque le queda una cola horaria en preescolar y ciclo inicial que imparte una profesora a la que tradicionalmente le paga la asociación de padres del centro. De los otros dos casos, esta recomendación sólo se cumple los miércoles cuando las profesoras libran para reunirse con el resto del grupo colaborador o cuando ponen a esas horas la dedicación al departamento o coordinación del área de educación física.

6.3.1.2. La repercusión indirecta del contexto administrativo en el trabajo del profesorado

Durante el desarrollo del programa de formación de la Conselleria surgen una serie de disposiciones de la administración educativa que van a crear un cierto ambiente de preocupación entre los profesores y profesoras por su futuro puesto de trabajo como profesores especialistas de educación física.

La primera de ellas se debe a la aparición de la primera convocatoria de oposiciones al cuerpo de profesores de E.G.B. para la asignatura de educación física (Orden del 24 de Abril de 1990, D.O.G.V. del 9 de Mayo de 1990), sin existir ningún tipo de formación previa o formación permanente prevista para los aspirantes que aprueben esas oposiciones. A los profesores y profesoras que estaban haciendo el curso de especialización les resultaba poco congruente esta convocatoria sin existir especialistas en la materia, y más cuando ellos/as estaban realizando un curso o programa ofertado por la misma administración para convertirse en especialistas de educación física. Pero esta situación se ve complicada con la aparición de las Órdenes de Habilitación (D.O.G.V. de 17 de enero de 1990) y de Adscripción (D.O.G.V. de 28 de mayo de 1990) necesarias para poder participar en el concurso obligatorio de traslados de 1990 de todo el profesorado activo definitivo y, por supuesto, en expectativa.

Debido al nuevo sistema de provisión de puestos de trabajo en centros públicos de preescolar, educación general básica y educación especial, regulado por el Real Decreto 895/1989 de 14 de julio (B.O.E. del 20 de julio), y que viene a ser un requisito previo para abordar la actual Reforma del sistema educativo, la administración educativa se vio en la necesidad de establecer el procedimiento a seguir para reconocer y acreditar las habilitaciones del profesorado. Éstas eran importantes para poder adscribirse a los puestos de trabajo de los centros y para poder participar en el concurso de traslados que se convocaban para junio de 1990 y posteriores.

Al determinarse los puestos de trabajo de los centros educativos según especialidades y tener que participar obligatoriamente en el concurso de traslados de ese año o posteriores, el profesorado debía habilitarse en alguna o varias de las especialidades existentes, además de reconocérseles la posibilidad de ser generalista para la futura educación primaria. La habilitación se conseguía si se estaba en posesión de alguno de los cursos que señalaba la Orden de 20 de diciembre de 1989 (D.O.G.V. de 17 de enero de 1990) u otra normativa que desarrollase la Orden con anterioridad al plazo de presentación de las solicitudes de habilitación.

De esta manera, un profesor o profesora quedaba facultada para adscribirse a los puestos de trabajo de su centro, siempre que tuviera la especialidad o especialidades a las que correspondían esos puestos. Si no era así, es decir, si los profesores/as con plaza definitiva en un centro no podían adscribirse al puesto de trabajo que correspondía con sus habilitaciones, generalmente porque otro/s compañero/s-a/s con más antiguedad ya se habían adscrito a ese puesto de trabajo, debían adscribirse al puesto de trabajo que quedara libre. A este grupo de personas se les conoce como "los mal adscritos" porque se habían adscrito a un puesto que correspondía a una especialidad que no poseían. Entre los mal adscritos también los había de educación física, aunque éstos eran los menos en las primeras adscripciones. Pero como señala Pedro, uno de los profesores del grupo colaborador, en muchos centros nadie se adscribía a educación física, quedando esas vacantes para los provisionales que venían a engrosar al curso siguiente el grupo de los mal adscritos¹²⁰:

... la adscripción de educación física es que son adscripciones forzosas. [Si] Hay un lugar de educación física que nadie ha cogido y viene uno provisional...a educación física, pero el que viene no viene con voluntad de dar educación física... es lo que ha quedado. (Entrevista inicial)

¹²⁰ En el curso 1993-94 se está realizando un máster en educación física a través del Departament de Didactica de l'Expressió M., P., i Corporal de la Universitat de València, a petición de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana para los profesores y profesoras mal adscritos a esta especialidad, con la intención de convalidar este curso con la especialización en educación física por medio del Ministerio de Educación y Ciencia.

Algo parecido puede ocurrir según Pedro con los profesores/as que aprueban las oposiciones de educación física sin una adecuada formación, ya que al llegar a los centros, y si en éstos se lo permiten, pueden cambiar de especialidad y concursar por la que se formaron en sus estudios de diplomatura:

Porque hay muchos que vienen de oposición y dicen: "Sí, yo soy de la oposición de educación física, pero en cuanto pueda saltar de esto...". Es decir, que si viene aquí y le admiten la trampa, él no dará la educación física. (Entrevista inicial)

El mismo profesor comenta otras situaciones a la que puede dar lugar la problemática de las habilitaciones y adscripciones, como la que se da en su centro donde se jubilan bastantes profesores/as. Si éstos se encontraban próximos a la jubilación se les proponía habilitarlos en educación física para no crear conflicto con otros compañeros/as y que el profesor/a que viniera fuera el de educación física:

Había muchas mujeres que se jubilaban... [decían]: "Como tú te jubilas no digas...que eres de sociales. A ver si te habilitamos en educación física y entonces cuando manden a otro, mandarán a uno de educación física". (Entrevista inicial)

Además de la casuística a que puede dar lugar todo esto, debemos decir que también afectó a las perspectivas de trabajo en educación física de los profesores/as del grupo colaborador de nuestra investigación. Como todo ello ocurrió durante el tiempo en que estaban realizando el curso o programa de especialización, no podían habilitarse en educación física hasta que terminaran el programa en junio de 1991. No obstante, estaban obligados a concursar en el curso 1990-91, durante la segunda fase del programa de la Conselleria, pero como la adscripción se realizaba en el segundo trimestre, nuestros profesores/as se veían forzados a concursar por las especialidades que tuvieran en ese momento. Aquéllos que fueran definitivos debían retrasar un año su habilitación en educación física, pero los que eran provisionales debían retrasarla dos años porque estaban obligados a permanecer en sus centros al menos dos años para volver a concursar. Amparo, profesora provisional que

pertenecía al grupo colaborador se expresaba así:

Sólo a una conclusión clara he llegado y es que es muy triste que después de dos años de trabajo, de la experiencia adquirida y de los conocimientos que nos servirán para una práctica mejor en el futuro, no podamos durante los dos próximos años, como es mi caso, continuar con nuestra labor en el campo de la educación física, por circunstancias por todos conocidas. (Memoria final)

Pero esto también suponía que todas las personas que aprobaran las oposiciones a esa especialidad durante ese tiempo irían por delante de ellos en la elección de puesto de trabajo. Así lo expresaba Luisa, otra profesora del grupo colaborador:

Pues mira, la gente que ha aprobado las oposiciones, automáticamente al estar aprobados están habilitados, [y...] cuando salga el concurso por especialidades pueden pedir una plaza con esa especialidad. Nosotros no estamos habilitados todavía. Cuando acabemos el curso nos dan la titulación, pero como el plazo de habilitación no se abre hasta [dentro de] dos años, de dos en dos años, nos darán el título y no nos podremos habilitar hasta dentro de dos años. Imagínate la gente de las oposiciones, si siguen convocando oposiciones, la cantidad de gente que se te coloca delante. (Entrevista inicial)

No es de extrañar pues, que existiera cierto descontento entre el profesorado del programa de formación, tal y como lo escribe Luisa:

He de expresar mi profundo descontento por la situación incomprensible provocada por una mala gestión administrativa. La mayoría de los profesores de este curso de especialización, después de haberse preocupado por formarse adecuadamente y favorecer la mejora de la calidad de la educación se ven forzados a no trabajar en la educación física durante dos años quedando así en saco roto todo su esfuerzo, y viéndose la educación perjudicada por perder buenos especialistas. (En mayúsculas en la memoria final)

Esta situación dificulta que los profesores y profesoras participantes en el programa de formación de la Conselleria les apetezca o interese volver a cambiar de especialidad después de dos años de perder el contacto con la educación física, llegando a entrar en contradicción con el objeto e interés de la administración por la convocatoria de este programa de especialización, e incluso llegar a ser una inversión poco productiva y lógica en la formación del profesorado. Pero pasemos al desarrollo de la experiencia colaborativa en cada uno de nuestros tres casos, haciendo referencia primero a la estructura y organización que poseen en común todos ellos.

6.3.2. La estructura y organización de los casos

Debido al carácter comparativo de nuestro estudio de casos hemos presentado los tres casos siguiendo una estructura y organización parecida que facilite las comparaciones posteriores y puedan resaltarse las similitudes y diferencias entre los casos. La estructura es fruto de la categorización común desarrollada a lo largo de las dos primeras fases del proceso de análisis, la de descubrimiento en proceso y de codificación de categorías. Los casos los hemos organizado en tres grandes partes: 1) una primera referente a los datos del profesor o profesora en cuestión; 2) otra a las mediaciones contextuales que surgieron en el desarrollo del enfoque curricular; y 3) una última parte dedicada a la actividad práctica de la enseñanza de los juegos deportivos (ver figura 6.3).

La primera parte recoge algunos datos personales, otros relativos a su formación profesional, y otros referentes a sus relaciones con la educación física. La segunda parte recoge las distintas mediaciones contextuales que en cada caso han influido, a distintos niveles, en el desarrollo del enfoque y que hemos agrupado en cuatro grandes categorías: a) el centro escolar y su contexto organizativo; b) la educación física en el centro escolar; c) la educación física y el contexto interactivo de la clase; y d) otros factores que repercuten en la asignatura. La tercera parte es la más extensa y se refiere a la actividad práctica de la enseñanza, organizada a partir de los tres momentos o fases temporales del modelo de análisis de la investigación que hemos visto en el capítulo anterior (ver figura 5.3.), y que hemos denominado fase preactiva, interactiva y posactiva. En estas tres fases, que recuerdan a la categorización que hizo Jackson (1975) sobre la planificación de la enseñanza, aparecen otras subcategorías procedentes del proceso de análisis.

Figura 6.3. Estructura y organización de los casos

1. EL PROFESOR/A: DATOS BIOGRÁFICOS Y PROFESIONALES

- Personales
- De formación profesional
- Sobre su relación anterior con la educación física
- 2. MEDIACIONES CONTEXTUALES DURANTE EL DESARROLLO DEL ENFOQUE
- 2.1. El centro escolar y su contexto organizativo
- 2.2. La educación física y el currículum escolar
- 2.3. La educación física y el contexto interactivo de la clase
- 2.4. Otros factores

- 3. ACTIVIDAD PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LOS JUEGOS
- 3.1. FASE PREACTIVA
 - 3.1.1. Opiniones previas del profesor/a sobre el proyecto curricular
 - 3.1.2. Presentación de la enseñanza de los juegos al alumnado
 - 3.1.3. La planificación de los juegos
- 3.2. FASE INTERACTIVA
 - 3.2.1. Juegos modificados y material utilizado
 - 3.2.2. La organización de la clase
 - 3.2.3. El estilo pedagógico del profesor/a
 - 3.2.4. La labor de comprensión realizada por profesor/a
- 3.3. FASE POSACTIVA
 - 3.3.1. La evaluación del alumnado
 - 3.3.2. La reflexión del profesor/a sobre el desarrollo del proyecto

Así, por ejemplo, la fase preactiva se estructura en tres subcategorías que hacen referencia a las opiniones previas que el profesor o profesora posee sobre el nuevo enfoque, la forma en que se presentó la enseñanza de los juegos y la planificación que hicieron de los mismos. La fase interactiva, la que se refiere al proceso de desarrollo de la enseñanza, se estructura en cuatro subcategorías, que a su vez se subdividen en otras, referentes a los juegos modificados y al material utilizado, la organización de la clase, el estilo pedagógico del profesor/a y la labor de comprensión táctica realizada por el profesor/a. Y, por último, la fase posactiva que recoge la evaluación del alumnado y otras reflexiones del profesorado sobre el desarrollo del enfoque curricular.

La descri	pción	v desarrollo de	la investigación:	nuestro	estudio de	casos
		,				

6.3.3. El caso número uno: Amparo

1. LA PROFESORA: DATOS BIOGRÁFICOS Y PROFESIONALES

Amparo tiene 32 años y es profesora de Educación General Básica desde hace ocho. Se especializó en filología francesa en la Escuela de Magisterio de Valencia y actualmente está cursando los estudios de Ciencias de la Educación; estudios que compagina con la docencia en un colegio público de un barrio de Valencia.

Durante estos ocho años ha impartido docencia en preescolar y todas las etapas de E.G.B. Su situación administrativa es de profesora provisional, siendo éste su primer año en el colegio C.P. Sus primeros contactos con la educación física los tuvo como estudiante de Magisterio donde recibió, según comenta, unos conocimientos escasos y excesivamente teóricos, añadiendo que concluyó la carrera con una preparación muy deficiente. También realizó un curso de educación física en Edetania, pero de tan sólo una semana. Fuera del ámbito de la educación física, realizó un curso de Lengua y Literatura y otro de audiovisuales, concretamente sobre el cómic, de unas cincuenta horas de duración. Este último curso consistía en reuniones periódicas entre profesores/as y el director del curso, intercaladas con la experimentación en el aula.

Por otra parte, no posee una gran experiencia profesional en educación física. Aunque durante algunos años impartió esta asignatura, sólo lo hizo con los cursos que era tutora. Amparo se define como "una persona que le gusta cambiar", de ahí su decisión de solicitar la admisión en el programa de formación de especialistas en educación física que organizó la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Además, le gusta la educación física porque la actitud del alumnado en el patio y el gimnasio no es tan distante como en el aula. Dice textualmente:

me apetecía la educación física, me gustaba, ... es otro trato con los críos [sic]. En la clase [aula] están...un poco más distantes...No, en educación física muy bien, se enrollan mejor, se montan su historia. (Entrevista inicial)

Amparo considera que, a pesar del estado de abandono en el que se encuentra la educación física, ésta puede hacer una buena labor dentro de la E.G.B., siempre que se implique la administración educativa en la preparación y perfeccionamiento de buenos profesionales. También considera necesario que se produzca un cambio en la mentalidad de la gente, de los padres/madres, del profesorado y del alumnado con respecto a la asignatura.

Respecto al programa de formación de la Conselleria, la profesora lo considera muy interesante, especialmente a nivel de saber "cómo organizar" las clases. Pero piensa que, en muchos casos, presenta una desconexión entre la teoría y la práctica, sugiriendo que hubiese resultado más interesante y motivante intercalar las clases teóricas y las prácticas en los distintos seminarios:

... las clases prácticas y las teóricas de los seminarios, yo lo hubiese intercalado un poco porque pasamos, de los tres primeros meses de todo actividad física a pasar a seminarios que todo, o la mayor parte, era teoría. (Entrevista inicial)

Esta desconexión aumentaba cuando algunos profesores o profesoras enfocaban los distintos cursos y seminarios hacia la primera etapa cuando, en realidad, los maestros y maestras del programa iban a impartir docencia en la segunda etapa:

... te lo cuenta todo [un profesor del programa] suponiendo que empieces desde los seis años y yo le decía: ¡pero si vamos a empezar por octavo!. No entiendo porqué se empieza la casa por el tejado. (Entrevista inicial)

En la enseñanza deportiva, la desconexión se le hacía evidente al no encajar el enfoque de entrenamiento que existía en el programa con los propósitos educativos que se suponía cubriría la educación física en la escuela:

... nos han enseñado más como entrenadores que para profesores de educación física... Hacíamos una serie de ejercicios... para hacer fuera del horario, para entrenar a un equipo y, además, ya de gente mayor. (Entrevista inicial)

Respecto al curso sobre los juegos modificados, Amparo hubiera eliminado la primera parte, la más teórica y hubiera profundizado en la segunda de carácter más práctico.

2. MEDIACIONES CONTEXTUALES DURANTE EL DESARROLLO DEL ENFOQUE

Tal y como puede verse en la figura 6.3, en esta parte trataremos las mediaciones contextuales que surgieron durante el desarrollo del enfoque curricular, pero agrupadas en los cuatro apartados que pasamos a desarrollar.

2.1. El centro escolar y su contexto organizativo

Dentro de este apartado se comentan los aspectos contextuales que tienen que ver con el centro escolar, el horario de la profesora, los espacios para desarrollar la actividad docente y las actividades extradeportivas del centro.

2.1.1. El centro escolar

El colegio de Amparo lleva en funcionamiento desde hace diez años. Está localizado en un barrio que era antiguamente un pueblo pero que ha quedado absorbido por el crecimiento de la gran urbe a la que pertenece. Tiene treinta unidades de E.G.B., con un número total de novecientos treinta alumnos/as y un claustro de treinta y tres profesores/as. La distribución del horario del centro es de tres clases de una hora por la mañana, con un descanso de media hora, y dos clases de tres cuartos de hora por la tarde.

Las instalaciones deportivas de que dispone el centro son dos pistas deportivas que se encuentran en el patio, las dos de balonmano y/o futbito, y en una de ellas existen dos campos de mini-baloncesto a lo ancho. No dispone de gimnasio o instalación cubierta aunque existe un pequeño porche que, pese a su reducido espacio, puede utilizarse en caso de lluvia. Aunque hay vestuarios femeninos y masculinos, y cada uno de ellos cuenta con seis duchas

y tres lavabos, su funcionamiento es bastante deficiente. La profesora dispone de un despacho que comparte con la logopeda del colegio.

En una pequeña habitación Amparo guarda el material del departamento de educación física, aunque éste es bastante escaso (tres balones en mal estado y dos colchonetas muy deterioradas). Este local lo comparte con los monitores de las escuelas deportivas municipales que utilizan las instalaciones del centro extraescolarmente.

Ante la falta de material la profesora decidió hacer una serie de peticiones a diversas entidades (A.P.A., Servicios Territoriales, Dirección del centro). La dirección del centro la respaldó y, tras pedirle que confeccionara una lista de material y un presupuesto, aprobó una cantidad por valor de ciento veinte mil pesetas. También consiguió, "después de mucho insistir", que la Asociación de Padres de Alumnos/as le diera una pequeña cantidad de dinero para comprar material, aunque la recibió casi al final del curso académico. En el segundo trimestre llegaron al centro unos veinte balones y unos bancos suecos procedentes de los servicios territoriales de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència y que correspondía a la petición de material solicitada el curso anterior.

2.1.2. El horario de la profesora

En el curso escolar 1990-91 las profesoras y profesores se distribuyeron los cursos según las especialidades de cada uno y siguiendo un criterio de antigüedad en el centro o en el cuerpo de profesores de E.G.B.. Amparo estuvo colaborando en la confección de horarios y se mostraba contenta porque, en principio, le dieron a elegir a ella primero. No obstante, hubo que hacer modificaciones más tarde con otras asignaturas y profesores/as para ajustar el horario. En el suyo (ver tabla 6.4.) disponía de una hora semanal para cada uno de los tres grupos de quinto y de dos horas por semana para los nueve grupos de ciclo superior (tres por nivel).

Tabla 6.4. Horario semanal de Amparo

	LUNES	MARTES	MIERCOL	JUEVES	VIERNES
9-10 h.	7 B	8 A	6 B	6 C	8 B
10-11 h.	7 C	6 B	6 A	8 B	8 C
Descanso					
11.30-12.30	8 C	7 A	6 C	6 A	8 A
15.30-16.15	5 B	7 B	Reuniones	Depart.	Depart.
16.15-17 h.	5 C	7 C	Reuniones	5 A ·	7 A

2.1.3. Búsqueda de nuevos espacios para el desarrollo de la asignatura

Uno de los problemas que, en opinión de la profesora, urgía solucionar era el espacio destinado a las duchas. Consideraba que la higiene debía estar unida a la educación física y quería que todos los alumnos y alumnas se acostumbraran a ducharse después de realizar una actividad física. El estado que presentaban las duchas era bastante deplorable ya que eran utilizadas como almacén. Tras hablar con el director consiguió, por fin, que el vestuario de las chicas quedase disponible para ser utilizado, pero el de los chicos no podría utilizarse hasta dentro de uno o dos meses porque se estaban realizando obras en el colegio y el vestuario se utilizaba para guardar el material de los albañiles.

2.1.4. Las actividades deportivas extraescolares del centro

A nivel extraescolar la asociación de padres era quien gestionaba la presencia de las escuelas deportivas municipales de balonmano y baloncesto en el colegio, las cuales funcionaban desde hacía cuatro o cinco años. En algunos casos Amparo podía contar con el material de las escuelas deportivas municipales.

Las actividades que ofertaban al alumnado del centro estaban enfocadas, según Amparo, de una manera completamente distinta a su forma de plantear la enseñanza de los juegos deportivos

... tal y como funciona el deporte escolar, por lo poco que conozco, sólo se va a fomentar la competitividad, a ganarle al de la otra escuela... y no está enfocado en un plano educativo. (Entrevista final)

Inicialmente el tema de las escuelas deportivas resultó un tanto conflictivo en lo referente al material porque compartían el mismo almacén para guardarlo, lo cual fue un poco caótico a nivel de organización.

... tuvimos problemas al principio de curso por la organización y el material, que lo guardábamos conjunto, entonces ellos mandaban a los chavales a coger, abrir, cerrar, y yo llegaba [a la mañana siguiente] y me encontraba la puerta abierta, los balones por el suelo y entonces... hablé con el director porque habíamos gastado mucho dinero en material... entonces nos dieron cuartos aparte y nos prestamos el material si nos hace falta. (Entrevista final)

Una vez solucionado este aspecto surgió un problema a finales del primer trimestre que, aunque tan sólo afectó a la última parte del desarrollo del enfoque, influyó bastante en el ánimo de la profesora. Durante el primer trimestre se enteró de que el ayuntamiento tenía intención de llevar a cabo, a mediados de curso, una modificación en la distribución de las pistas deportivas del patio. Este cambio fue aprobado sin consultar a la profesora de educación física ni preguntarle las necesidades del centro. Tan sólo la dirección le comunicó que iban a haber cambios y que el centro había sido elegido, junto con otros quince, para hacer tales modificaciones:

... ahora estoy un poco disgustada porque han cambiado todas las pistas [...] A mí no me consultaron nada [...] Ahí ha primado más el deporte para la gente de fuera que para las necesidades del colegio [...] un campo que era de minibásquet... ahora no sirve para nada, tan sólo para hacer tiros a canasta. Y luego han plantificado [sic] unas farolas que parece el Mestalla. En vez de [ponerlas] en los laterales para iluminar las pistas, [las colocan] justo donde acaba la pista y están por medio del colegio... se pegan los nanos unos tortazos porque van corriendo... un desastre. (Entrevista final)

... creo que fue injusto que primaran más las necesidades de personas ajenas al centro (dado que en horas extraescolares allí un grupo de personas practica el balonmano) que las de los propios alumnos [-as] del centro, que fueron los que más se quejaron porque el número de campos se había reducido de 4 a 2 por ampliar las dimensiones de los otros. (Memoria final)

2.2. La educación física en el centro escolar

En el colegio C.P., la asignatura de educación física había sido siempre impartida, hasta ese año, por el tutor o tutora de cada grupo. Generalmente la hora de educación física era considerada como la hora de recreo ya que los profesores/as, bien por su avanzada edad o por la falta de interés o preparación, se limitaban a dar una pelota a los alumnos, mientras que las niñas se dedicaban, según Amparo, "a oir el radiocassette". Con este antecedente, no era de extrañar que los chicos le pidieran a la nueva profesora jugar al fútbol. Este deporte parecía ser una institución entre los chicos del colegio porque como comenta la profesora

... Estoy alucinada... es que es lo único que saben hacer, bueno... es lo único que han hecho, no conocen otro tipo de juego o actividades... Y lo único que ven. Están acostumbrados a eso. (Entrevista inicial)

La profesora también comenta otro acontecimiento de principio de curso que dejaba patente la consideración que los alumnos y alumnas tenían de la asignatura:

El otro día, subo a una clase, me los bajo [al patio]... y por el camino [los alumnos y alumnas iban] pelándose el bocadillo y digo: ... ¿qué hacéis?. O sea, lo toman... como una hora de recreo que era a lo que estaban acostumbrados. Entonces yo sé que ahí voy a tener tarea ardua. (Entrevista inicial)

Por lo que se refiere al profesorado y a la junta directiva, esta última se mostró satisfecha de la llegada de una profesora de educación física al centro, plaza que venían solicitando hacía varios años. Parecía ser que la profesora podía contar con la colaboración del equipo directivo. Con el resto del profesorado, salvo pequeñas excepciones, la profesora se sintió aceptada

como cualquier otro miembro del colectivo:

En ningún momento me he encontrado separada del colectivo y el claustro siempre ha atendido mis quejas, sugerencias y peticiones. (Memoria final)

2.3. La educación física y ciertas prácticas cotidianas del centro

La organización que existe en el colegio para entrar al aulario, a primera hora de la mañana y de la tarde, repercute directamente en los cursos que tienen educación física a esas horas. Las clases se retrasan sistemáticamente un tiempo importante para una asignatura que posee dos horas semanales, además de que siempre repercute sobre el mismo curso. Al inicio de las clases, las alumnas y alumnos de cada curso tienen que formar una fila que, siguiendo un orden y encabezada por el profesor o profesora correspondiente, subirá a su aula. Esta rutina suele llevar diez minutos como mínimo.

Al principio del curso, una vez habían subido todos los cursos a sus aulas, Amparo tenía que subir al aula del grupo con el que tenía clase y bajarlo al patio, por lo que sus clases comenzaban normalmente entre quince y veinte minutos más tarde. A mediados de octubre logró que los tutores y tutoras de cada grupo bajaran al alumnado, excepto con el tutor de sexto B:

[La] Profesora ha convencido a tutores para que bajen a sus cursos, pero en el caso del tutor de este grupo [6ºB] quiere que, a primera hora, suban los alumnos, dejen las cosas y bajen. (Notas observación, 24/10)

Además, el grupo que tiene clase a primera hora sufre el paseo constante de los padres y madres que vienen a acompañar a los niños y niñas de preescolar, ya que poseen un horario más flexible. A esto podemos añadir otro detalle: las aulas de preescolar se encuentran en la diagonal opuesta a la puerta principal del colegio, por lo que el camino más corto para los padres y madres es cruzar por la diagonal, invadiendo las pistas de juego y no importándoles si se está impartiendo clase o no.

2.4. Otros factores que repercuten en la asignatura

También existieron otro tipo de factores condicionantes que repercutieron en el funcionamiento de la asignatura, entre los que destacan factores climatológicos como la lluvia, factores circunstanciales como la realización de obras en el colegio y factores educativos complementarios para la profesora como la ducha después de la clase de educación física.

La lluvia durante el primer trimestre del curso escolar obligó a la profesora a cambiar las actividades programadas. Al no disponer de un gimnasio utilizó el porche que había en el patio como zona alternativa para sus clases. Como escribe Amparo, en esas sesiones

... hacemos actividades que este espacio nos permita (juegos, ejercicios de conocimiento del esquema corporal por parejas o tríos, o trabajos en pequeños circuitos). Aprovecho la última parte de la clase para explicarles un nuevo juego modificado que haremos al día siguiente si el tiempo lo permite, o repasamos algún principio táctico del juego ya hecho si no vamos a cambiar de juego. (Documentos)

La realización de unas obras en unas aulas y en el patio, que se prolongaron todo el trimestre, también afectaron a las clases de educación física. Este factor no obligó a cambiar las actividades previstas por Amparo, pero fue un factor molesto que entorpecía las clases y que asumió como inevitable. Las molestias unas veces eran porque un camión de escombros o material pasaba sin previo aviso por medio del patio, otras porque existía "un ruido superestridente de un martillo neumático" que hacía prácticamente imposible que los alumnos/as oyeran a la profesora, y otras porque los chicos no podían ducharse debido a que ese vestuario había sido ocupado por los albañiles.

La ducha posterior a la clase, de la que era muy partidaria Amparo, presentaba diversos problemas. Además del que hemos comentado anteriormente de los albañiles, aparecieron problemas ligados al alumnado y los padres. Los alumnos y alumnas no estaban acostumbrados a ducharse

rápidamente, por lo que invertían un tiempo excesivo en dicha tarea con el consiguiente retraso para la siguiente clase. El problema tenía difícil solución ya que Amparo quería que el alumnado adquiriera el hábito de la ducha, que esto no le quitara mucho tiempo de su clase y, además, que no fuera en detrimento de la clase siguiente:

... por más que he insistido que ha de ser rápido [la ducha], que no es una cosa relajante como en casa, no hay manera. Entonces el primer día que se ducharon subieron un cuarto de hora tarde. ¡Claro! la gente... yo sé que así la gente [profesorado] se me va a echar encima. Entonces no sé cómo hacerlo, no sé si que se laven, si que se duchen. (Entrevista inicial)

Con los cursos que tenían clase de educación física antes del recreo o antes de terminar la jornada matutina y vespertina, el problema era menor porque no tenían clase a continuación¹²¹. Como esto no ocurría siempre, la profesora decidió, por una parte, hablar con los profesores/as de la clase siguiente para que fueran tolerantes con este problema y, por otra, tratar de concienciar al alumnado para que invirtieran menos tiempo. Pero Amparo se percató de que el problema iba más allá del profesorado y el alumnado cuando recibió una nota de una madre pidiéndole que su hijo no se duchara en el cólegio. Amparo se había molestado en enviar una circular a los padres y madres del alumnado pidiéndoles colaboración con la asignatura, especialmente para que sus hijos/as fueran a clase con ropa y zapatillas adecuadas y pudieran ducharse después, y le sorprendió bastante encontrarse con notas como ésa. Finalmente las pretensiones de ducha se quedaron en un simple aseo personal, tal y como nos cuenta en el párrafo que transcribimos:

Como mínimo lavarse y cambiarse de camiseta, es que lo considero imprescindible porque subir ahí, a lo mejor desde las nueve de la mañana a las cinco de la tarde todos sudados, hechos un asco no me parecía lo más adecuado. (Entrevista inicial)

De los cursos que habíamos elegido para nuestra investigación, sólo sexto B disponía de una sesión antes del recreo. El resto de las clases eran a primera hora de la mañana y de la tarde (ver tabla 6.4.).

3. LA ACTIVIDAD PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS

Esta gran parte del caso la dividiremos en tres apartados correspondientes a las fases preactiva, interactiva y posactiva.

3.1. Fase preactiva: la planificación y otros aspectos previos

3.1.1. La opinión previa de la profesora sobre el enfoque de enseñanza

Amparo reconoce que, desde el primer momento, le llamó la atención este enfoque porque ofrecía aspectos innovadores y muy interesantes para la enseñanza de los juegos deportivos, especialmente la incidencia en los elementos tácticos del juego, el descubrimiento de los mismos por parte del alumnado y la potencial participación de todos ellos/as. Además, ella ya tenía ciertas dudas con respecto a la enseñanza tradicional:

... me parece muy interesante porque mira, yo antes de empezar el cursillo me daba miedo dedicarme a un deporte, o sea, tocar un deporte en concreto porque es encasillar demasiado... veo aquí de bueno dos cosas, ... la táctica que les va a servir para muchos [juegos] y sobre todo lo de la participación [...] Esto [el enfoque]... es más apropiado, lo veo yo, para la escuela... y, sobre todo, por el método de que fueran ellos [alumnos y alumnas] descubriendo, de que no dictaras tú una línea, sino que ellos descubran. (Entrevista inicial)

De los aspectos anteriores la profesora resalta el papel fundamental que puede jugar el alumnado, ya que no se limitan a repetir los elementos técnicos o seguir minuciosamente los pasos que dicte la profesora o profesor, sino que se facilita el que razonen sobre los problemas que aparecen en el transcurso del juego y que descubran y experimenten posibles soluciones, es decir, "que comprendan de qué va el juego". (Entrevista inicial)

Durante los primeros días de la puesta en práctica del nuevo enfoque de enseñanza, parece despertarse en la profesora un cierto entusiasmo coeducativo, puesto que ve la posibilidad de relación entre los géneros,

especialmente cuando la educación física que había recibido el alumnado se fundamentaba en la separación de los mismos:

... los nanos jugaban a fútbol y las niñas no hacían nada, y aquí participan todos. Desde este momento estás equiparando a la gente... y, además, se lo pasan bien. (Entrevista inicial)

Sin embargo, no todo son aspectos positivos ya que mostrará ciertas dudas y temores respecto al enfoque. Entre las dudas destaca la escasa incidencia que puede tener en el alumnado para cambiar el carácter dominante del deporte de competición, ya que los medios de comunicación y el deporte de élite tienen todavía un gran poder de influencia y la labor que realice un grupo de cuatro o cinco profesores/as no le resulta significativa.

Aún a pesar de estar convencida del valor educativo de esta nueva alternativa, Amparo posee ciertas dudas respecto a una aplicación práctica satisfactoria, debido a una serie de temores asociados a los problemas de organización y control. Ella alude a su falta de experiencia previa en este enfoque y al excesivo número de alumnos/as por clase cuya organización supondrá un consumo de tiempo considerable:

[...] veo un problema y es el excesivo número de alumnos que tenemos. Yo veo que con sesenta minutos de clase intentando... que tú ya sabes que se quedan en cuarenta, y con treinta y cinco alumnos... Cuando ya lo han trabajado a lo mejor un año lo veo más factible, pero al principio solamente en organizarlos... (Entrevista inicial)

3.1.2. La presentación de la enseñanza de los juegos al alumnado

La pregunta estrella con la que se encontró la profesora en sus contactos iniciales con los distintos grupos fue "¿Vamos a jugar al fútbol?". Ante esta situación creyó conveniente explicarles cuál era el enfoque de la asignatura. Matizó que no se iban a dedicar a aprender las técnicas de un deporte determinado aduciendo una serie de razones como, por ejemplo, que llegarían a jugar después de emplear mucho tiempo repitiendo las técnicas,

que se aburrirían esperando el turno a realizar las actividades orientadas al aprendizaje técnico, y que algunos podrían perder las ganas de hacer ejercicio si no poseían la capacidad para aprenderlo.

Como alternativa les propuso una serie de juegos deportivos con modificaciones, pero en los que desde el principio estarían jugando y aprenderían una serie de estrategias que luego les servirían para muchos deportes. Les comentó que iban a formarse grupos y cada grupo dentro del juego resolvería los problemas que fueran surgiendo, tendrían que pensar, razonar y tomar las decisiones necesarias. El grupo podría ir variando el juego con la posibilidad de poner reglas nuevas e incluso de inventar otros juegos. Además, la gran ventaja que encontraba la profesora en estos juegos estaba en que todos y todas estaban capacitados para jugar.

3.1.3. Planificación de los juegos modificados

La planificación que hizo Amparo de los juegos tuvo tres importantes elementos clave: a) los grupos/clase elegidos para su desarrollo; b) la secuencia de las formas de juegos deportivos; y c) la progresión de juegos.

Los grupos/clase en los que iba a ponerse en práctica el enfoque de enseñanza se eligieron por mutuo acuerdo entre la profesora y el investigador. Finalmente se eligió al 6°B y 7°B porque el horario de estos dos grupos se adaptaba mejor a las posibilidades de observación del investigador. La secuencia de las formas de juego deportivo que pensó la profesora fue la de empezar por los juegos de bateo, seguir con los de cancha dividida y acabar con los de invasión. Sólo planificó los juegos de bateo y cancha dividida y siguió una progresión de complejidad táctica y separada para los grupos/clase elegidos (ver tabla 6.5.).

Tabla 6.5. Planificación de juegos modificados de bateo y cancha dividida por cursos/grupo y objetivos tácticos más relevantes

CURSO	SEXTO B (tipo de juego) SEPTIMO B (tipo de juego	
	Juegos de bateo	Juegos de bateo
J U E	 El bombardeo (B1) Quitar y reponer (B1) Base aérea (B1) Sólo batea uno (B1) Dos zonas (B2) Base y puntos (B2) Cuatro bases (B2) 	 El bombardeo (B1) Quitar y reponer (B1) Dos zonas (B2) Las cuatro bases (B2) Dos zonas:lanzar y correr (B3) El crickbol (B3) El cono-portería (B3) Defiendo mi cono (B3)
G		
G	Juegos de cancha dividida	Juegos de cancha dividida
0	1 December (0D1)*	1. Balón volante (CD1)
S	 Dos contra uno en el centro (CD1)* El balón volante (CD1) Cogiendo en el número (CD1) Balón sobre cuerda (CD1) Campo amplio (CD2) Campo largo (CD2) 	 Balón sobre cuerda (CD1) Campo amplio (CD2) Campo largo (CD2) Cuadrobol doble "T" (CD3) Cuadrobol (CD3) Pelota baja (CD3)
	Objetivos de bateo	Objetivos de c. dividida
O B J E T I V O S	- Lanzar a una zona determinada (espacio libre) - Cubrir espacios en defensa - Decidir en defensa si se lanza o se corre con la pelota - Descubrir formas más efectivas de pasar la pelota - Mejora habilidades (coger, lanzar,)	 Búsqueda del espacio libre contrario Lanzar la pelota lejos oponente (abrir espacio) Descubrir la mejor colocación de defensa Descubrir el ángulo de defensa en función del lugar de dónde lance el oponente Decubrir dónde quedarse y desplazarse en función del desplazamiento del contrario

^{*} Juego típicamente de invasión, aunque con ciertas modificación puede ser de cancha dividida

3.2. Fase interactiva: el proceso de desarrollo de la enseñanza

3.2.1. Los juegos modificados y el material utilizado

Tal y como se había previsto en la fase preactiva, Amparo desarrolló las tres formas de juego: los juegos de bateo, los juegos de cancha dividida y los juegos de invasión. Sin embargo, la cantidad de juegos practicados fue inferior y con escasas variaciones entre los cursos elegidos para el desarrollo de este estudio (6°B y 7°B), cuando en la planificación inicial se asignaban juegos distintos para cada grupo y casi un juego por día. Los juegos realizados en las sesiones de clase pueden verse en la tabla 6.6.

Tabla 6.6. Juegos realizados por la profesora en la fase interactiva

FORMA DE JUEGO	NOMBRE DEL JUEGO	N° SESIONES POR CURSO
B A T E O	 El bombardeo Quitar y reponer Las cuatro bases Base y puntos Cuantos más para mí 	- Una sesión: 6°/7° (otra vez como calentamiento en 6°) - Dos sesiones en 6° y una en 7° (otra vez como calentamiento n 7°) - Una sesión en 6° y dos en 7° - Una sesión en 6° - Dos sesiones: 6° y 7°
CANCHA	 Balón volante (sin red y con ella) Pelota baja Uno contra uno en campo largo y campo ancho Dos contra dos 	 Tres sesiones en 6° y dos en 7° Una sesión en 7° Dos sesiones en 6° y 7° Una sesión en 6° y otra en 7°
INVASION	- Los diez pases - Las metas móviles - Balón pirámide - Dos contra uno en el centro	- Dos sesiones en 6° y una en 7° - Una sesión: 6°/7° - Una sesión: 6°/7° - Una sesión en 7° y en otra como calentamiento

La progresión de los juegos siguió la idea del aumento de la complejidad táctica, ligada a nuevos papeles de juego y variaciones de espacio, material y reglas. Así, por ejemplo, en los juegos de bateo el criterio más importante vino marcado por los papeles de los jugadores dentro de los juegos, ya que se pasó de juegos donde los papeles de los participantes estaban poco definidos a juegos donde se especificaban nuevos papeles (lanzador-pasador, lanzadores y defensores, etc.).

En los juegos de cancha dividida e invasión no se observó una progresión tan clara porque intercaló juegos de mayor número de participantes con otros de menor número. Este fue el criterio más destacado junto con las variaciones en el terreno de juego. Así, por ejemplo, en los juegos de cancha dividida Amparo consideró que el pintar campos para todas las parejas de juego iba a suponer un problema de organización, por lo que decidió empezar con juegos de mayor número de participantes, como en los juegos de bateo con lo que ya poseía más experiencia. Pero al final no resultó de su agrado:

Yo empecé por un grupo grande por la dificultad que tenía en dibujar tantas canchas individuales pero no fue lo acertado... (Documento valoración final cancha)

Por lo que respecta al material, podemos decir que en líneas generales Amparo utilizó un material muy variado: pelotas de espuma, pelotas de plástico, palas de playa, aros, goma elástica (como red) y una pizarra portátil. Aunque también aprovechó el material específico de algunos deportes (pelotas de tenis, balones de voleibol y balones de balonmano), no lo utilizó de forma convencional en estos juegos, sino que lo adaptó a sus necesidades.

3.2.2. La organización de la clase

Para Amparo, que procedía del contexto de "profesora de aula" y cuyos contactos con la educación física se reducían a los cursos en que había sido tutora, la organización fue un tema de gran preocupación, especialmente en los momentos iniciales del desarrollo del enfoque. Para entrar en más detalles comentaremos la organización en los siguientes tres apartados: a) la

organización y el control; b) la organización y la participación práctica del alumnado; y c) la organización y la competitividad del alumnado en los juegos; d) la estructura y los tiempos de la sesión de clase.

3.2.2.1. La organización y el control

El gran caballo de batalla de Amparo durante las primeras semanas de la puesta en práctica del enfoque de enseñanza era el control de la clase. Pero este problema venía acusado por esperar que todo le fuera bien desde el primer momento. La profesora empleaba mucho tiempo en la distribución y organización de los grupos de juego y tenía dificultades en captar la atención del alumnado que se dispersaba por todo el patio. Era consciente de ello y quería remediarlo, pero esas ansias por controlar la situación aumentaba la sensación de descontrol. Así lo indicaban muchos de sus comentarios:

Espacio sí que tengo, pero tengo que tenerlos unos aquí, otros allá... entonces... no puedo...[...] Es que quiero que todo me salga bien desde el principio y me veo: unos por allí hablando, otros por allá que no se enteran...[...] el problema lo tengo [...] porque quiero observar [el desarrollo de los juegos] y es por lo que me agobio más. (Reunión 26/9)

Además, el primer sistema de organización de los grupos en dos campos de juego, donde dos grupos jugaban y un tercero se dedicaba a observar el juego de los anteriores hasta que rotaba con el que perdía, favorecía el descontrol de la clase. La profesora pretendía que los grupos que observaban identificaran cuestiones tácticas y organizativas durante el tiempo en que sus compañeros jugaban. Pero pronto se dio cuenta que sólo lo conseguía durante los primeros segundos del juego:

Les dices: "observad, tal, que os voy luego a hacer preguntas". Y te observan un minuto, bueno, treinta segundos. Luego, cuatro se te han ido para allá, cinco hablando con el de al lado... que "¿cuándo nos toca a nosotros?"... (Reunión 26/9)

Era inevitable que comparara su situación actual como profesora especialista de educación física, encargada de once cursos, con su experiencia

anterior en la materia como profesora tutora:

Porque yo me bajaba a mi grupo [del que era tutora], y si me pasaba diez minutos de la hora... como seguía con ellos, pues no pasaba nada. Y aquí [siendo especialista]: no los conoces, desde que te baja uno hasta que baja el último te han pasado cinco minutos... y que se me junta todo. A mí eso me marea... (Reunión 26/9)

El problema del control y la organización de la clase llegaron a ser obsesivos, puesto que como recoge el investigador en las conversaciones posteriores a la observación, "no hace más que darle vueltas en la facultad y en casa: demasiado agobiante." (Notas observador). Posteriormente incluso llegó a decirle al investigador:

estuve a punto de dejármelo [el enfoque]. Me lo veía un mundo. Cuando hago una cosa me siento bastante segura y ahí me sentía perdida (Entrevista lectura borrador del caso).

Pero poco a poco el problema de organización y control dio paso a otros puntos de interés en las conversaciones con el investigador. Hacia el final de los juegos de bateo aparecieron comentarios escritos por la propia profesora que indicaban que el problema había dejado de ser obsesivo e incluso que iba superándose:

La organización y el control de los alumnos ha sido más positivo que en clases anteriores. (Diario, 30/10)

Esto se consiguió a base de ir probando estrategias de control de clase, unas provenientes de la propia reflexión de la profesora y otras de sus conversaciones con el investigador y con el grupo colaborador. Así, por ejemplo, una de las primeras estrategias que utilizó Amparo consistió en hacer grupos permanentes entre el alumnado. Estos grupos eran mixtos y tenían un jefe que ayudaba en la preparación de la sesión de clase, en la recogida del material, etc.. Amparo lo veía así:

Yo cogí la lista y dije... vosotros sereis jefes de grupo, y ahora por orden elegís... y tenían que ser chicos y chicas... y entonces eso me va muy bien

porque es muy rápido. Yo digo: "Venga los equipos. El primero, el jefe tal"... y así me organizo bien. (Reunión 26/9)

Sin embargo, esta forma de organización de los grupos sólo pudo prolongarse un poco más allá de los juegos de bateo ya que los de cancha dividida (a excepción de un par de juegos al comienzo) exigían grupos de una o dos personas.

Entre las otras estrategias que utilizó la profesora destacan la eliminación de grupos de observación, el establecimiento de lugares fijos de reunión para el inicio y final de la clase, la retención del material hasta que hubiera finalizado la explicación de la profesora, la recogida de las pelotas u otros móviles de juego cuando la profesora fuera a comentar algo o a intervenir en el juego, la colocación de los alumnos/as sentados de cara a la profesora, mirando a la pared y de espaldas al resto del patio cuando la profesora se dirigía a un grupo grande o a toda la clase.

3.2.2.2. La organización y la participación práctica del alumnado

La profesora era consciente de la problemática y las implicaciones de la organización de los grupos de juego. Así, por ejemplo, después de organizar los juegos de bateo en seis grupos, donde cuatro jugaban y los dos que observaban iban rotando, aparecieron multitud de reflexiones vinculadas a la participación práctica del alumnado:

Lo que más problema me supone és cómo organizar los grupos. Si juegan todos no tengo material suficiente y además son demasiados en un grupo. Si cuatro [grupos] juegan y dos observan puede que éstos se aburran esperando hasta que les toque el turno de entrar. Iré probando en próximas clases. (Diario 24-9-90)

Esta organización de los grupos por el sistema de rotación, ofrecía más oportunidades de juego a los "ganadores" que a los "perdedores" y, por lo tanto, podían jugar más tiempo. Pero la reflexión proveniente de la supervisión clínica y de las reuniones del grupo colaborador sugerían

aumentar el número de jugadores/as por equipo y eliminar el sistema de rotación, con lo cual todo el alumnado disponía, al menos en teoría, de un tiempo equivalente de participación.

Cuando se introdujeron juegos que exigían golpear la pelota con una pala o raqueta, en parte porque lo pedían los alumnos/as y en parte porque era uno de los criterios de progresión de la profesora, apareció un elemento de discriminación en el juego que dependía de la habilidad del alumnado para batear. Si antes, con la posibilidad de lanzar con la mano, todo el mundo podía jugar ahora, con el uso de un objeto de bateo, muchos niños y niñas no lograban golpear la pelota, por lo que vio necesario dar alguna premisa que facilitara la participación de todos:

Antes de comenzar se les da a elegir la forma de lanzamiento: batear con raqueta, lanzar con la mano, con o sin lanzador [colaborador]. (Diario 6°B, 31/10)

De esta forma el juego también conseguía mayor dinamismo y atracción, tal y como ocurrió los últimos días de estos juegos en que la profesora comenta que "hasta un alumno con el pie vendado que no podía jugar me insiste que al menos le dejase batear" (Documentos, 31/10).

Al inicio de los juegos de cancha dividida e invasión surgen problemas de participación pero, más que por cuestiones de organización, por cuestiones ligadas a la progresión de los juegos que estableció la profesora y que creyó que "sería más motivante para ellos", los alumnos/as. Sin embargo, al no tener experiencias y conocimiento táctico básico con juegos más simples y de menor número de personas, los alumnos y alumnas encontraban bastante difícil participar (que les pasen la pelota, buscar soluciones para facilitar los pases, etc.). Amparo observó estos problemas y tras compartirlos con el grupo colaborador decidió cambiar a juegos de uno contra uno o dos contra dos que permitieran jugar al alumnado.

Después de que Amparo permitiera a los alumnos/as elegir pareja para jugar a ciertos juegos, decidió formarlas ella misma para estimular la participación del alumnado, especialmente la de los menos activos. Hizo parejas entre personas más activas y menos activas, esperando que estas últimas se implicaran más en el juego. Pero esto fue motivo de quejas por parte de algunos alumnos/as e incluso Amparo reconoció que no había sido una buena decisión:

... creo que he cometido un fallo al colocar niños más pasivos con otros muy activos, porque en lugar de que los pasivos se estimulasen con los contrarios, que les harían estar moviéndose, dejaban caer la pelota, perdían muchas y además los "buenos" se aburrían de la lentitud del juego, en cambio el día que se eligieron ellos las parejas funcionaron mucho mejor y creo que tácticamente se le sacó más jugo al juego. (Diario 7ºB, 27/11)

Siguiendo en la misma línea, es decir, tratando de incentivar la participación de los alumnos/as menos activos, la profesora combina en los juegos formas fáciles de conseguir puntos con otras más difíciles, de modo que todos el alumnado tenga la posibilidad de conseguir el objetivo:

Como cada uno [alumno o alumna] va al aro que mejor le quede de distancia, a recoger un objeto, todos se sienten capaces de hacerlo, participan todos. (Diario, 29/10)

El interés por promocionar la participación lleva a Amparo a implicar en los juegos a aquellos alumnos/as que, por circunstancias diversas (lesionados, enfermos temporales,...), no pueden realizar actividad práctica. Les encarga la tarea de observar cómo evoluciona el juego y anotar las incidencias y aspectos que consideren importantes para comentar (tácticos especialmente).

3.2.2.3. La organización y la competitividad del alumnado en los juegos

Una de las primeras cuestiones que observó la profesora al realizar los juegos modificados fue el énfasis que el alumnado ponía en la victoria y el tanteo del juego, rayando en algunas ocasiones el exceso de competitividad. Tal y como hemos comentado, en un primer momento el sistema de organización por rotación remarcaba la existencia de grupos ganadores y

perdedores, pero pronto se cambió este tipo de organización.

Sin embargo, todavía se observaba un especial interés del alumnado por el resultado, de ahí que Amparo dirigiera sus intervenciones a los aspectos tácticos y restara importancia, e incluso hiciera caso omiso, al tanteo. A partir de entonces se observa una pérdida progresiva del interés del alumnado en el tanteo, algo que no pasa desapercibido a la profesora:

... está claro que todos quieren ganar, pero sí que he visto una evolución... yo [les] digo: "Yo nunca me fijo en cómo vais [tanteo], sino en cómo estais jugando, en cómo colaborais entre vosotros." Entonces a fuerza de decir esto ya hay gente que... ayer, por ejemplo, jugaron y dijeron: "¡Ay, que no hemos contado! No sabemos ni cómo vamos." Y eso ya me parece importante. (Reunión 7/11)

Pero a pesar de la reducción de la competitividad, algunos alumnos/as parecen perder motivación e interés si no se sigue el tanteo. Amparo reconoce que "Son los excesivamente competitivos", pero que "el resto de la clase está pasando de eso" (Reunión, 28/11). No obstante, también debería destacarse que ciertos alumnos/as poseen una cierta sensibilidad crítica al respecto, como señala la profesora:

Hoy me ha gustado la intervención de un alumno al final de la clase que ha comentado que ya estaba "harto" de que muchos de sus compañeros se pasaran el tiempo discutiendo, y que algunos sólo querían ganar, y que sólo se trata de jugar. (Diario Bateo 6ºB, 31/10)

Para finalizar este apartado, diremos que la competitividad fue más evidente en los primeros momentos de la puesta en práctica del enfoque, pero se mantuvo la preocupación durante todo el trimestre. Este tema fue motivo de atención en gran parte de las reuniones del grupo y, en una ocasión, llegó a plantearse la conveniencia o no de mostrar un vídeo a los alumnos y alumnas que suscitara el debate y la discusión sobre la competitividad. Pero Amparo opinaba que "lo mejor no es pasarles el vídeo, es hacer un comentario." (Reunión 7/11)

3.2.2.4. La estructura y los tiempos de la sesión de clase

Los condicionantes contextuales, la organización de los grupos y las distintas partes en que la profesora divide las sesiones, influyen en el tiempo que los alumnos/as emplean en los juegos modificados.

En la tabla 6.7. puede verse la distribución de los tiempos de algunas clases de una hora (mañana) y de cuarenta y cinco minutos (tarde). La tabla refleja el tiempo que la profesora pierde al comenzar realmente las clases, el tiempo que emplea en las actividades del inicio y la distribución del mismo hasta que acaba, siempre un poco antes de la hora oficial para que puedan ducharse o lavarse. De todo ello destacamos el tiempo que pierde y que emplea en la organización previa a los juegos en las primeras clases (las dedicadas a los juegos de bateo). No obstante, deberíamos recordar que son clases de primeras horas de la mañana y de la tarde en que influyen más condicionantes contextuales del inicio de la actividad del centro, y que se corresponde con el periodo en que Amparo tuvo más problemas de organización y control. La profesora debe explicar y enseñar al alumnado a desenvolverse en una clase de educación física porque no han tenido educación física de una forma continua y piensan en la asignatura como si fuera un recreo más. Como muy bien señala la profesora:

Al principio les cuesta mucho porque estos críos [sic] no tienen hábito de nada, tienes que explicarles la organización, les cuesta enterarse... en explicarles y organizarles se me va el tiempo... hasta hacer los grupos me cuesta... se me acaba la hora... ése es el problema que yo veo... (Reunión 26/9)

También se observa que las partes de las clases, lo que hemos denominado estructura de la clase, es variable. Pero podríamos decir que se va definiendo con el tiempo, especialmente porque desaparece el calentamiento no relacionado con los juegos y se asienta la reunión final en las clases.

Tabla 6.7. La estructura y los tiempos de clase

	INICIO Oficial(O) Real (R)	ACTIVIDA- DES INICIO	JUEGOS MODIFICA - DOS	ACTIVIDA- DES FINALES	FIN
Bateo 3-10-90	O: 9 h. R:9.15 h.	Pasa lista Calmto.(C) Explica(E) distribu- ción(D)14'	21-24' Juego (J) Intervenciones (I)	<u></u>	9.50 a 9.53 h.
Bateo 30-10-90	O:15.30 h. R:15.40 h.	Pasa lista Repasa juego E y D 10'	15-17' J/I	Reunión final 5'	16.08 a 16.10 h.
Cancha dividida 13-11-90	O:15.30 h. R:15.35 h.	Pasa lista E: nuevo juego 6-8'	19-22' Juego anterior 10' E. juego nuevo; J/I	Reunión final 5'	16.05 a 16.08 h.
Invasión 5-12-90	O: 9 h. R:9.07 h.	Pasa lista E/D 12'	25-28' J/I	Reunión final 7'	9.52 a 9.54 h.

3.2.3. El estilo pedagógico de la profesora

El estilo pedagógico de Amparo es la forma en que ésta configura la enseñanza de los juegos en su práctica interactiva concreta. Especialmente nos referimos al grado y forma de participación del alumnado en la toma de decisiones y a las intervenciones de la profesora.

El estilo pedagógico de la profesora se caracteriza fundamentalmente por la evolución que experimenta. De un estilo más directivo evoluciona a otro menos directivo. Inicialmente Amparo toma más decisiones que tienen que ver con el desarrollo del enfoque. También abundan más las intervenciones directivas de funcionamiento y orden y, en las pocas dirigidas a la comprensión, señala directamente los aspectos tácticos que le interesa trabajar. Pero conforme se desarrolla el enfoque y desaparece la obsesión de la profesora por la organización y el control de la clase, el estilo de Amparo evoluciona a formas menos directivas, tal y como observamos en sus intervenciones y en la participación del alumnado en la toma de decisiones.

3.2.3.1. La participación del alumnado en la toma de decisiones

En los primeros momentos se observa poca participación del alumnado en la toma de decisiones aunque ésta aumenta con el tiempo. Así, por ejemplo, el primer juego de bateo se iniciaba con una señal de la profesora (silbato), porque si no "cada grupo iba a su marcha", aunque pensaba: "más adelante podrán funcionar por separado" (Diario 7°B, 24/9).

De hecho, al final de los juegos de bateo ya se observa que los equipos de juego tienen más autonomía para controlar su propia dinámica de juego: cuándo empezar o reiniciar el juego después de un punto, cuándo lanzar la pelota, decidir si ha sido punto o no, etc.. Por otra parte, la profesora ofrece posibilidades de elección al alumnado (lanzar con la mano o con una pala)¹²² y permite que éste sugiera o plantee cuestiones importantes para el desarrollo del juego. La misma pofesora se percata de la evolución:

Hoy han jugado mejor solos a cancha dividida que a bateo; pero creo que es porque avanza el curso y están las cosas más claras, o porque las organizo mejor desde el principio. No lo sé... La mayoría de la gente está jugando con responsabilidad... (Reunión 28/11)

Hacia el final de los juegos de bateo se observa con más insistencia que los alumnos/as "Participan de manera activa, ponen reglas, [y] exponen problemas con los que se encuentran", tal y como indican las citas siguientes:

Bateo:

- Hablan y preguntan varios [alumnos/as] a la vez. Una pregunta de una alumna: "Señorita yo quiero aclarar que cuando...[no se oye]". Le sugiere algo a la profesora. (Observación vídeo, 3/10)
- Los alumnos proponen que en lugar de que un bateador esté bateando varias veces lo hagan una vez cada uno. (Diario 7ºB, 15/10)
- Un alumno dice que podríamos jugar con otro tipo de pelota para que fuese más fácil pasarla y cogerla, pero la mayoría no está de acuerdo porque dicen que va más cerca y tendría siempre ventaja el jugador de campo. (Diario 7ºB, 29/10)

¹²² Ver por ejemplo el apartado de organización y participación práctica del alumnado.

Cancha dividida:

- ... cuando surge [un problema de funcionamiento del juego] les comento ¿qué hacer? [sic] como no se les ocurre nada les digo cómo lo han solucionado sus compañeros, pero deciden que prefieren seguir jugando como lo hacían hasta ahora... (Diario 7ºB, 5/11)
- Algunos alumnos se quejan de que "no tocan bola" (yo ya lo había observado). Los reúno y propongo qué se puede hacer para que todos la toquen. [Un alumno sugiere] "Cambiarse de sitio, ir rotando." [Otro alumno propone] "Hacer pases a la gente que es más inactiva y estática." (Diario 7ºB, 12/11)
- Los alumnos-as de los campos largos estaban llamando a la profesora porque se había roto la goma, mientras ésta estaba reunida con los de campos anchos. Al final han atado ellos la cuerda y han seguido al no atenderles la profesora. (Observación 20/11)

Invasión:

- [Alumno] "Yo quiero que tengamos unos minutos antes del juego para ponernos de acuerdo". (Sugerencia de un alumno recogida en el diario de la profesora, 4/12)
- [La profesora] Inicia la distribución y organización de los grupos. Deja tiempo a los grupos para que hablen y comenten cómo organizarse. Empiezan a jugar dos grupos. Luego empiezan otros dos. (Observación, 5/12)

Sin embargo, esto no quiere decir que se aceptaran todas las propuestas del alumnado. En ocasiones había disparidad de criterios con la profesora, como ocurrió en esta ocasión cuando Amparo no accedió a mantener una regla porque buscaba una acción táctica básica del alumnado:

Amparo: "Como veo que la regla de correr con el balón no funciona...(algunos alumnos/as dicen que sí funciona). No, no funciona. Os desmarcábais mucho más cuando era obligatorio quedarse quieto y pasarla. Por lo tanto, eliminada la regla de correr con el balón. (Quejas de algunos). ¡Nada!, cuando os desmarquéis y vayáis al apoyo... Quiero que la gente se desmarque. (Observación de vídeo, 12/12)

3.2.3.2. Las intervenciones de la profesora

Amparo realiza intervenciones antes (a), durante (d) y después (ds) de la realización de los juegos modificados. Pero por la naturaleza de las



mismas podríamos clasificarlas en intervenciones de organización y funcionamiento, de orden, y de comprensión. Se dan en cualquiera de los tres momentos anteriores y, a menudo, juntas o relacionadas.

a) Las intervenciones anteriores al juego

Las intervenciones anteriores a los juegos (a) las realiza aprovechando las reuniones de explicación de los mismos al inicio de las clases. Son intervenciones fundamentalmente de organización y funcionamiento porque sirven para introducir y explicar cómo funciona un nuevo juego o para repasar las reglas del juego del día anterior. En algunas ocasiones aparecen comentarios dirigidos a guardar el orden en el juego y a favorecer la reflexión táctica. Normalmente inicia la profesora la intervención, pero luego hace partícipes a los alumnos y alumnas quienes poco a poco van sacando a la luz todos los elementos que configuran el juego. A continuación ofrecemos algunas de estas intervenciones:

- Antes del comienzo de la clase repasamos en qué consiste el juego y recordamos las reglas. Algunos alumnos sugieren introducir algunos cambios en el juego del día anterior: posibilidad de hacer pases (3 máximo); que un equipo mantenga el saque hasta que falle. Juegan con esas reglas. (Diario cancha dividida, 7°B, 12/11)
- Me paso 20' de la clase cambiando el lugar de reunión al comienzo de la clase. Recordando unas normas de comportamiento y haciendo una reflexión sobre el comportamiento de algunos alumnos. (Diario bateo 6ºB, 30/10)
- Reunión (recuerdo del último juego). A petición de la profesora un alumno explica las reglas del juego a otros que no habían asistido: no tocar o robar pelota al que la tiene; no botar ni retener la pelota; no pasar dos veces seguidas al mismo alumno; cuando hacen los 10 pases sacan de banda. [Después la profesora dice] "Había un problema: todos iban detrás del balón. ¿Cómo se solucionaba? y ¿qué pasa con los que dicen que no me pasan?". Alumno: "Deben moverse a por el balón o desmarcarse". Otro alumno: "Algunos pasaban a quien estaba cubierto en lugar de a quien estaba desmarcado". (Observación 5/12)

Si coincide con el inicio de una nueva forma de juego deportivo (p. ej. pasar de juegos de bateo a cancha dividida) la profesora empieza preguntando al conjunto de la clase: "¿Qué entendéis por juegos de... [cancha

dividida]?". Algunos alumnos/as sugieren alguna respuesta, "generalmente lo identifican con juegos que conocen (tenis, voleibol)", o señalan alguna característica que recuerdan de la explicación que la profesora dio al principio del curso. En cualquier caso, esta pregunta le sirve a Amparo para iniciar una breve explicación de lo que es el nuevo tipo de juegos y presentar, con ayuda de una pizarrita, el primer juego.

b) Las intervenciones durante los juegos

Durante el desarrollo de los juegos (d) las intervenciones de Amparo son de todos los tipos. Dependiendo de la forma de juego deportivo, la organización de la clase y su propio criterio, la profesora dirige sus intervenciones a toda la clase, a los dos equipos de un campo, a un equipo o a personas determinadas.

Al inicio de la puesta en práctica de los juegos, y en menor medida cada vez que se cambia de tipo o forma de juego deportivo, abundan las intervenciones de organización y funcionamiento, así como las de orden, a menudo relacionadas:

Organización/funcionamiento:

- Se interrumpe la clase porque hay problemas entre los alumnos que se quejan de que lanzan la pelota hacia atrás y de que cuando ven una pelota del equipo contrario le dan una patada para alejarla. Se decide poner reglas para evitar eso. (Diario 7ºB, 24/9)
- La profesora se reúne con un grupo para aclarar algunas cosas [se oyen exclamacions como: "¡eso no vale!", "¡sí que vale!"... Todos hablan a la vez]... Profesora: "Ayer pusimos una norma. No lanzar hacia atrás. Por favor, cumplir las reglas"...[más adelante] Vuelven a preguntar: "¿Hacia dónde se tira 'seño'?". Profesora: "Hacia todos los lados menos hacia atrás". (Observaciones vídeo, 3/10)
- Distribuye los campos [de juego] de forma distinta a otros días por problemas de mezcla de balones entre campos. (Observación, 24/10)

Orden:

- Profesora: "Dejad los balones por favor". Se reanuda el juego. (Observaciones vídeo, 3/10)
- Interrupciones por protestas entre ellos, se acusan de hacer trampas. (Diario bateo $6^{\circ}B$, 31/10)

Las intervenciones dedicadas a la comprensión táctica son pocas en los momentos iniciales y además muy directivas, es decir, apuntando la solución táctica:

- Como observo que nadie se queda cerca de la caja para recoger [juego bateo], paro el juego y pregunto:
- P. "¿Creeis que hay alguna manera de hacer llegar la pelota a la caja más rápidamente?".

Como a nadie se le ocurre el que uno se quede al lado de la caja les digo:

- P. ¿Qué pasaría si uno se queda al lado de la caja?
- A. Podríamos pasarle las pelotas a él.
- Lo ponen en práctica (Diario 6ºB, 26/9)
- La profesora interrumpe a jugadores de campo [e] incide directamente en que los alumnos no se queden quietos y vayan al apoyo. (Observaciones 24/10)

Pero con el tiempo y la ayuda que recibe Amparo con la supervisión clínica este tipo de intervenciones se hacen posteriormente menos directivas:

- Con otro grupo la interrupción es para hacerles observar 2 parejas. Primero juega una [pareja] que retiene el balón y luego la otra que devuelve rápidamente [juego de cancha dividida]:
- P. ¿Qué pasa en la pareja que retiene el balón?
- A. Que el otro mientras se coloca
- A. Que no le sorprendes
- P. ¿Cual creeis que tiene más oportunidades de hacer tanto?
- A. La pareja que no retiene la pelota. (Diario cancha dividida, 6ºB, 21/11)
- Profesora: "Acabo de ver a Juan pasar el balón allá, ¿me quieres explicar por qué?". Alumno: "Porque todos estaban cubiertos". Profesora: "¿Todos estaban cubiertos?" [dirigiéndose al grupo]. "Vamos a ver, ¿qué tienen que hacer los defensores?". Alumnos contestan, pero no se oye.[...] Profesora: "¿Los peligrosos quiénes son?. A ver, tú" [señala a una alumna]. Alumna: "Los que están desmarcados". Profesora: "Los que están desmarcados. Muy bien. Entonces, ¿a quién hay que cubrir?". Alumnos/as opinan. Alboroto. (Observación vídeo, 12/12)

Durante los juegos de invasión existen muchas intervenciones de comprensión táctica, pero parece existir de nuevo una cierta directividad en las reflexiones tácticas, tal vez por ser juegos más complejos que requieran más tiempo e insistencia para llegar al alumnado, especialmente a algunas chicas:

- La profesora se reúne en un campo con alumnos: "¿Dónde es más fácil pasar?". Un alumno dice: "Tirar a los que están apelotonados y no a los que están separados" [...] La profesora: "... Pensar que si no se pasa es porque no vais al apoyo". (Observación 5/12)
- Hay algunas alumnas concretamente tres que tengo que decirles individualmente cómo deberían actuar porque si no les insisto se dedican a mirar la trayectoria del balón y parece que a fuerza de insistir participan más. (Diario 6°B, 11/12)

c) Las intervenciones después del juego

Las intervenciones de Amparo en la reuniones finales de la clase vienen (ds) a ser una especie de recopilación de lo acontecido en la misma. Pregunta y pide opinión al alumnado sobre las incidencias y problemas surgidos durante el juego y las posibles soluciones, todo ello encaminado a la comprensión táctica aunque, como escribe la profesora, si surgen temas de organización y orden también los trata:

En el comentario final de la clase hay muchas preguntas, y muchas intervenciones, no todas son sobre aspectos tácticos del juego, pero hay que tratarlas porque son importantes para conseguir una buena dinámica de la clase y del juego (pregunta y protestas sobre la actuación de compañeros que hacen trampas, otros que insultan a quien tiene un fallo, etc.) (Diario 6°B, 31/10)

Entre los comentarios de las reuniones finales podemos citar:

- La profesora hace preguntas [en juego de bateo] [...] Preguntas orientadas para que se den cuenta del apoyo en jugadores de campo. Comenta que los jugadores de campo cambien de zona (roten). Los alumnos hablan y sugieren que alguien hace trampas y que no tiene sentido ponerse en fila después de decir "¡stop!". (Observación 30/10)
- Profesora [en juego de invasión]: "Si el que tiene la pelota no sabe a quién

pasar, ¿eso por qué es?". Alumnos: "Porque están cubiertos". Profesora: "Luego el fallo de quién es?". Alumnos: "De los compañeros que tienen que desmarcarse e ir al apoyo". (Observación 5/12)

En algunas ocasiones la profesora incluso se sirve de las reuniones finales para pedir soluciones al alumnado que mejore un determinado juego:

Al acabar la clase los he reunido... y les he puesto "deber" para el próximo día: Cada uno tiene que pensar un objetivo, una táctica o estrategia que ellos crean que es conveniente para el buen desarrollo de este juego; en otras palabras, cómo se debe jugar para conseguir un mejor juego. (Diario 6ºB, 6-11-90)

3.2.4. El papel de la profesora en la comprensión táctica del alumnado

El trabajo táctico en los juegos se observa a partir de los principios tácticos que sirven a la profesora para orientar la comprensión en los alumnos/as, así como del énfasis que ella ponga en estos principios y las estrategias que adopte para favorecer la comprensión en el alumnado. El primer punto, es decir, el de los principios tácticos que trata Amparo en sus clases, lo presentamos en la tabla 6.8.. De esta manera podemos tener una idea general de lo que se hizo a nivel táctico, aunque para completarlo necesitemos ver cómo discurrió dentro de cada una de las formas de juego, tal y como hacemos a continuación.

3.2.4.1. Juegos de bateo

Inicialmente Amparo hizo más hincapié en los aspectos tácticos de ataque concernientes a los bateadores como, por ejemplo, los lanzamientos lejos del oponente, los lanzamientos a los espacios libres y la realización de carreras. Aunque en algún momento los alumnos/as "lanzan la pelota sin mirar dónde la tiran", no parece ser una circunstancia que se prolongue más allá de los primeros días. Sin embargo, no ocurre así con los aspectos tácticos de la defensa, es decir, los concernientes a los jugadores de campo. Así lo recogen la profesora y el investigador:

Tabla 6.8. Principios tácticos para la comprensión de los juegos

FORMA DE JUEGO	PRINCIPIOS TACTICOS
В	ATAQUE: - Lanzar lejos de los oponentes y a los espacios libres.
A	DEFENSA: - Distribución de los espacios del campo para defender - Distribución de papeles de juego entre los componentes del equipo
Т	- Coordinación de acciones para los pases con los compañeros (p.e. "cadena" de pases)
E	- Colaboración del equipo (p.e. jugar al "apoyo")
0	
CANCHA D I V I D I D A	ATAQUE: - Lanzar al hueco o espacios libres y a zonas de difícil devolución - Desplazar al oponente para crear espacios libres ATAQUE/DEFENSA: Pensamiento táctico ligado a los desplazamientos "adelante-atrás" y "derecha-izquierda". DEFENSA: - Cubrir el campo de juego de cada jugador - Recuperar la posición central del campo para defender y devolver la pelota
I N V A S I O N	ATAQUE Y DEFENSA: (interacción constante) - Juego abierto (evitar la agrupación alrededor del balón) - Desmarque - Marcaje al oponente con balón - Marcaje al oponente sin balón - Apoyar al compañero con balón

⁻ Creo que comprenden más los objetivos de los bateadores que los de los jugadores de campo. (Diario 6ºB, 17/10)

⁻ Los bateadores buscan huecos. [Pero] En jugadores de campo flojean los pases en un grupo. (Observación 30/10)

Amparo lo atribuye a que los aspectos tácticos de la defensa no son tanto fruto de las acciones individuales como de las colectivas, donde se requiere la coordinación de todo el grupo de jugadores/as de campo.

Creo que han evolucionado en saber elegir dónde es más conveniente que lancen la pelota, pero no en la tarea de coordinación de los jugadores defensores, creo que esto se debe a que lo primero es una tarea individual y lo segundo es una tarea de coordinación de grupo. (Diario 7ºB, 15/10)

Los problemas para los jugadores de campo se centraban en la distribución de los espacios a defender, la coordinación de acciones para hacer pases ("la cadena"), dejar a alguien cerca de la zona de recogida de balones y colaborar en el apoyo a compañeros/as. Según se desprende del diario de la profesora, en el transcurso de unos días aprecia mejoras en determinadas acciones tácticas defensivas:

- Continuan jugando [y] observo que uno se queda cerca del aro para que sus compañeros le pasen pero se le caen muchas [...] Ya empiezan a descubrir que es necesario la coordinación y que unos apoyen a otros, que no se trata de tareas individuales. (Diario 7°B, 1/10)
- Deciden quién va a por los objetos más lejanos según la rapidez de cada uno.
 (Diario 7ºB, 29/10)
 - En un principio se distribuyen por todo el campo pero al ver hacia donde va la pelota dos o tres van a por ella y el resto se acerca al cono. (Diario 6ºB, 30/10)

Sin embargo, la profesora decidió insistir para mejorar aspectos tácticos de defensa, especialmente la coordinación de pases y el apoyo a los compañeros que tienen o van a recibir la pelota, tal y como refleja en su diario:

- El próximo día, antes de empezar la clase insistir que me voy a fijar sobre todo en los pases en cadena y luego dirigirlos, aunque tenga que intervenir muchas veces. (Diario 6ºB, 17/10)
- Durante el juego intervengo muchas veces sobre todo en la actuación de los jugadores de campo pero lo hago conscientemente para ver si de una vez se dan cuenta de las ventajas de hacer pases (cuando convenga claro) de ir a ayudar al compañero y de no quedarse estáticos. (Diario 6°B, 25/10)

3.2.4.2. Juegos de cancha dividida

Al comenzar los juegos de cancha dividida Amparo se percató de que algunos de los aspectos tácticos de bateo servían para la comprensión de los de cancha dividida:

Creo que lo aprendido en bateo les está sirviendo aquí: buscar el espacio idóneo para lanzar [y] cubrir su propio espacio. Distribuirse. (Diario 6°B, 7/11).

Sin embargo, con la realización de juegos de varios participantes (colectivos) aparecieron ciertos problemas ligados a la progresión táctica e indirectamente a la comprensión de los juegos por parte del alumnado, a pesar de haberles dedicado varias sesiones (ver tabla 6.6.). Así, por ejemplo, se observaba que sólo los más activos participaban en el juego; la mayoría pasaban la pelota a las manos de los jugadores/as oponentes en lugar de tirar al hueco; les costaba distribuirse en su campo y defender la zona asignada; proponían hacer pases entre los componentes del mismo grupo, imitando el deporte estándar del voleibol, pero son "pases sin sentido" (Diario 6ºB, 13/11). Amparo incluso llegó a presentar un juego, el de "pelota baja", que tácticamente no tenía nada que ver con los juegos de cancha dividida y que le lleva a la profesora a hacer la siguiente reflexión:

He querido aprovechar la estructura del juego "balón-volante" para introducir el objetivo de profundidad [en el juego de pelota baja]. El juego ha sido desastroso. Las causas creo que podrían ser: demasiados en un campo; haber hecho otro juego de calentamiento, tendría que haber trabajado uno solamente, aunque lo hice porque quería comentarle a P.[investigador] unas cosas; ser un juego de menos dificultad que el anterior; como me comenta P. después que el objetivo es más de fuerza en el lanzamiento del móvil que táctico. Conclusión: Este juego no me sirve para trabajar en profundidad. (Diario 7ºB, 13/11)

Tras comentar estas incidencias con el investigador y el grupo colaborador, la profesora decide cambiar la progresión prevista y pasa a introducir los juegos de "campo largo" y "campo ancho" (uno contra uno). Estos juegos parecen ayudar a la comprensión de aspectos tácticos básicos

ligados a acciones individuales, tal y como escribe Amparo en su diario:

...comprenden más claramente el principio táctico al trabajar individualmente. (Documento valoración cancha)

Pero la realidad del juego refleja que algunos alumnos y alumnas tienen problemas para comprender en qué consisten los juegos de campo largo y campo ancho, especialmente en las chicas:

Campo largo: algunos chicos cogen bastante bien la idea; a las chicas les cuesta algo más.[...] Los de campo ancho no pueden evitar el remate: algunas chicas tienen idea. [Pero] Todavía alguna chica sigue tirando a las manos del oponente. (Observación 7ºB, 20/11)

Para evitar que los participantes se pasen el balón de un campo a otro a las manos, Amparo considera conveniente que algunas personas observen el juego de otros compañeros/as:

Creo que para ser el primer día que juegan individualmente han descubierto bastantes cosas, aunque también ha habido algunas parejas que las he tenido que sentar a observar a otros que jugaban mejor para que viesen que estos no se tiraban a las manos como estaban haciendo ellos. (Diario 6ºB, 20/11)

En el transcurso de estos juegos se van comprendiendo nuevos aspectos básicos como "que la mejor posición era la del centro", pero en líneas generales se observa que el juego de campo ancho les resulta más difícil y que conseguir crear huecos en el campo opuesto (hacer mover al contrario para enviar la pelota al área descubierta) es uno de los propósitos tácticos más difíciles de conseguir:

- El campo ancho les resulta más difícil (Observación 20/11)
- Les resulta más difícil el desplazamiento en campo ancho que en campo largo. (Diario 6ºB, 21/11)
- Es muy difícil, o será que lo hemos practicado poco tiempo, saber crear hueco en la cancha contraria. (Documento valoración cancha dividida)

Una de las cuestiones más interesantes que surge al poner en práctica este tipo de juegos es que la profesora se percata de la separación existente entre la comprensión teórica de las situaciones tácticas que se dan en el juego y la respuesta que prácticamente dan a esas situaciones, tal y como reflejan estas reflexiones escritas de Amparo:

Tienden a tirar la pelota muchas veces hacia el mismo sitio con lo cual los jugadores se aglomeran en esa zona. Les hago ver ¿qué tienen que hacer entonces?. Ellos deducen que tirar hacia otro lado, pero en la práctica no todos lo practican. (Diario 6ºB, 13/11)

Aunque en teoría saben la colocación más adecuada en la práctica lo hacen pocos. (Diario 6ºB, 21/11)

Para abordar el tema Amparo se dedica a hacer más frecuentes sus intervenciones de comprensión.

3.2.4.3. Juegos de invasión

Los primeros juegos de invasión fueron de gran número de participantes como el de los "diez pases", y desde el primer momento se aprecia en el alumnado lo que la profesora denomina "la tendencia general" a jugar "alrededor de la pelota" (4/12). Como recoge el investigador en sus observaciones, los alumnos/as "Están ligeramente apiñados. La separación es muy ligera. Un grupo parece que se abre más que el otro" (5/12). Unos días más tarde Amparo describe cómo ha evolucionado esta cuestión:

La tendencia general al comienzo del juego es la de concentración alrededor del balón, a excepción de algunos que se desmarcan muy bien y permanecen casi siempre en los pasillos laterales. Lo que ocurre es que en lugar de ser un jugador defensor el que cierre rápidamente al que lleva el balón, acuden 4 ó 5 y dejan al resto de los jugadores sin marcar. (Diario 7°B, 10/12)

Con el transcurso de los días parece que comprenden ciertos aspectos pero otros son difíciles de realizar. Así lo escribe la profesora:

Casi siempre los atacantes se dan cuenta de cuándo hay hueco y pueden lanzar a portería. Menos común es saber cuándo hay que ir al apoyo y cuándo está

uno en una buena posición para recibir un pase. (Diario, 7ºB, 10/12)

En los aspectos tácticos la profesora aprecia ciertas diferencias entre chicos y chicas, ya que estas últimas parecen mostrar más dificultades para abrir el juego y ocupar el espacio, marcar, desmarcarse e ir al apoyo. Pero Amparo trata de superar los problemas por medio de algunas estrategias de comprensión como las de: repetir o congelar las jugadas que le interesan resaltar; realizar una explicación gráfica de las mismas sobre el papel; utilizar la observación a compañeros/as para reflexionar y comentar estas cuestiones; y equilibrar los equipos de juego. Aquí presentamos una serie de citas referidas a estas estrategias:

- Comienza el juego y surgen los mismos problemas del día anterior: todos se agrupan alrededor del que lleva el balón. Paro el juego, recordamos que hay que desmarcarse para que a uno le puedan pasar, que hay que ir al apoyo [...] Otras veces les hago quedarse inmóviles y observarse para que vean cómo están otra vez juntos [...] Utilizo a veces una hoja para dibujar la situación y que lo entiendan mejor (Diario 6°B, 5/12)
- [La profesora] Hace una explicación gráfica en el papel para que ocupen espacios libres para el desmarque. (Observación, 5/12)
- ... observo que están unos marcando contínuamente y otros en cambio no lo hacen casi nunca. Paro el juego comentamos lo qué pasa y cambio a jugadores porque los grupos están "desequilibrados" en cuanto a las habilidades de sus componentes. (Diario 7ºB, 11/12)

Pero paralelamente a estas cuestiones vuelve a planteársele a Amparo el tema de la desconexión entre la comprensión en la teoría y en la práctica:

Aunque en la teoría parece que algunos lo tienen bastante claro, el desarrollo general es que los defensores no permanecen con su oponente sino que van tras el balón y que no le sacan todo el partido al espacio, tampoco eligen el momento adecuado para desmarcarse. (Diario 6ºB, 11/12)

Ante esta cuestión, la profesora entiende que la solución pasa por insistir mucho, intervenir mucho en la comprensión táctica:

... hay que insistir mucho en unos determinados objetivos tácticos y que es cuestión de jugar muchas veces porque aunque en la teoría [los alumnos-as] parecen comprenderlo, sus actuaciones muchas veces demuestran lo contrario. (Diario 7°B, 10/12)

Finalmente concluye que, tras la experiencia en los juegos de invasión, la progresión debería haberla hecho al revés de como lo hizo, empezando por los juegos más reducidos, para luego pasar a los juegos con mayor número de participantes:

- Pero ahora me he dado cuenta que lo he hecho todo al revés. Tenía que haber empezado por ahí [el juego de dos contra uno en el centro]. Tengo claro que tengo que empezar poco a poco. (Reunión 19/12)
- La progresión creo que ha sido al contrario de lo que debería haber hecho. Después de haberlo practicado creo que lo más conveniente es empezar 2 contra 1 3 contra 3 y pasar a grupo más numeroso; lo que ocurre es que empecé por grupo pensando siempre en que sería más motivante para ellos. (Documento valoración invasión)

3.3. Fase posactiva: después del desarrollo de los juegos

En esta última parte trataremos la evaluación del alumnado y otras reflexiones de la profesora sobre el desarrollo del enfoque curricular.

3.3.1. La evaluación del alumnado

Como ocurrió en otros aspectos del desarrollo del enfoque, la evaluación también fue un apartado por el que Amparo mostró una enorme preocupación. De nuevo su tenacidad e interés le hizo reflexionar y transmitir sus ideas e inquietudes en las reuniones con todo el grupo colaborador. Así en una de las reuniones dedicada, entre otros temas, a la evaluación, Amparo presentó al grupo una serie de aspectos que podían ajustarse a la evaluación de los juegos:

Bueno, yo me había apuntado aquí unas cosas. El problema siempre es el mismo, el cómo evaluar si han adquirido esos principios tácticos que están trabajando. Yo me había puesto: la capacidad para responder tácticamente al

problema planteado; la cuestión práctica de esos principios tácticos adquiridos; la buena disposición hacia la actividad; la observación; la crítica; la colaboración. (Reunión evaluación)

También pensó, en un principio, hacer dos tipos de evaluación: una evaluación conjunta de todo el grupo de clase y una autoevaluación de cada alumno/a. Sin embargo, en la práctica real Amparo recurrió a distintas estrategias de evaluación. Recogió notas generales del alumnado de lo que observaba en las clases, aunque esto le exigía conocer a todos los alumnos/as. Todo ello lo combinó con observaciones esporádicas dirigidas a algún alumno/a durante los juegos para comprobar que "estaba pendiente del juego". Y también realizó una prueba oral (ver tabla 6.9) sobre aspectos tácticos por grupos reducidos y aprovechando los días de lluvia.

Tabla 6.9. Guía general de la profesora para la prueba oral

Preguntas:

- * ¿Qué entiendes por juegos de bateo?
- * ¿Oué entiendes por juegos de cancha dividida?
- * Decir algunos de los principios tácticos utilizados en juegos de bateo y cancha dividida?".
- * Dado un dibujo de una situación de juego
 - a) Si fueras bateador ¿hacia dónde batearías? ¿Por qué? ¿Es cierto que siempre batea mejor el que lanza más lejos?. En respuesta negativa di la solución que sería la acertada.
 - b) Si fueras jugador de campo (los jugadores están numerados) ¿cómo actuarías si fueses el 1, ó el 3 ó el 6, etc. ¿Por qué?
 - c) ¿Es conveniente utilizar la cadena para los pases? ¿Siempre? ¿A veces? Razonar la respuesta.
- * Un alumno dibuja una determinada situación de juego y sobre ella le hago preguntas a los otros compañeros. Se establece un debate sobre cómo actuaría cada uno y qué sería más conveniente.

Sobre los juegos de cancha dividida más o menos el mismo tipo de preguntas, basadas casi siempre en dibujos en la pizarra (comentar si están bien colocados los jugadores, dónde había que tirar, conveniencia de no retener la pelota, apoyo y coordinación con el compañero, ...etc.)

* Por último su opinión personal.

Por otra parte, valoró la actitud hacia la asignatura, el comportamiento con los compañeros/as, el querer mejorarse, los hábitos de higiene, la asistencia, etc.

Con anterioridad a la experiencia colaborativa Amparo no había evaluado de forma tan rigurosa la asignatura de educación física. No obstante, siempre había tenido en cuenta, aparte de las capacidades de cada alumno y alumna, el esfuerzo de aquellos alumnos/as menos habilidosos o con más dificultades, porque si "intenta mejorar y progresa, para mí siempre ha sido muy importante, más que llegar a lo máximo." (Entrevista final)

3.3.2. Otras reflexiones de la profesora sobre el enfoque curricular

Al término del proyecto colaborativo Amparo hizo un análisis y valoración general del mismo y destacó una serie de aspectos que se presentan a continuación agrupados en los siguientes apartados.

3.3.2.1. El desarrollo del enfoque curricular sobre la enseñanza de los juegos modificados

En opinión de Amparo este enfoque sobre la enseñanza de los juegos modificados es nuevo en muchos aspectos. Como detalle resalta que ella inicialmente confeccionó una programación del curso muy clásica y el enfoque le ha ayudado a cambiarlo y replanteárselo para que fuera coherente. Amparo percibe en estos juegos una serie de ventajas sobre otros juegos o actividades. Por una parte, cree que ayuda a reducir desigualdades en la participación de los alumnos y alumnas por sexos, especialmente debidas al nivel de habilidad física. Esto es una cuestión importante porque, como señala ella, de esta forma "ninguno tendrá aversión hacia la educación física". Por otra, el alumnado aprende a razonar sobre sus actuaciones y a tomar decisiones, es decir, aprenden "algo de táctica".

Sin embargo, aunque Amparo considera que se trata de aspectos positivos de los juegos modificados, éstos no saldrían adelante si los pusiera

en práctica otro tipo de profesorado con una mentalidad distinta respecto a la enseñanza de los juegos deportivos. Afirma que es muy importante la actitud del profesor o profesora, que esté pendiente de los detalles concernientes a la participación de todos y todas, porque aún así es difícil de conseguirlo:

He procurado evitar en todo momento el fomentar la competitividad, así como el sexismo. De las tareas más difíciles que he encontrado es [sic] la de llegar a conseguir que jueguen indistintamente sea un chico o una chica (en algunos casos todavía no lo he conseguido. (Memoria final)

... es una labor del profesor [sic]... de la actitud del profesor... de estar continuamente en eso, o si ves que no le pasan a una persona, porque ellos saben quién es más bueno y quién tiene más facilidad para perder una pelota... Entonces cuando tú paras y le dices: ¿por qué no le has pasado? o insistes, es cuando ellos lo hacen. Es una cuestión de insistencia...[Estos juegos] no funcionarían igual...[influye] la actitud del profesor. (Entrevista final)

En este sentido añade que, de todos modos, estos dos aspectos relativos a la participación no deben quedarse reducidos a la enseñanza de los juegos modificados, sino que hay que aplicarlos siempre, de otro modo no serviría para nada. Ahora bien, es en el contexto del mismo centro escolar donde paradójicamente surge el problema, ya que estos mismos grupos que tiene Amparo cuando suben al aula tienen ya establecida una organización que fomenta la separación de sexos:

Y dentro del colegio..., cuando comentábamos lo de los grupos mixtos, y luego resulta que subes a una clase y están sentados todos los chicos con los chicos y las chicas con las chicas. Simplemente en clase, hacen un trabajo en grupo y lo hacen los chicos por un lado y las chicas por otro...(Entrevista final)

La profesora comenta que, aunque cree probable que este enfoque no facilite la competitividad y el fomento de unos espectadores/as críticos, no puede valorarlo por el momento, ya que sería necesario continuar este enfoque durante más años y con los mismos alumnos y alumnas:

Yo creo que todo esto se podría valorar a lo largo de unos años, no de un trimestre... Yo siempre pienso en el sexto, que son los que mejor me han funcionado, en el sentido de que esos alumnos [sic] míos, si yo los tuviera al

año que viene y al siguiente, pues sería fabuloso e incluso lo llevaría a la práctica, pero ha sido muy poco tiempo... Es cuestión de seguir en la misma línea... creo que se necesita un seguimiento y una continuidad.

Lo de los espectadores críticos a lo mejor también se consigue, pero yo veo que eso es un objetivo mucho más amplio. (Entrevista final)

3.3.2.2. Aprender del desarrollo práctico del enfoque

En diversos documentos queda de manifiesto la preocupación constante de Amparo por aprender más acerca de los juegos, compartir experiencias problemáticas y satisfactorias con las compañeras y compañeros, aclarar dudas, etc. Como ella menciona, su escaso contacto con el mundo de la educación física, la inexperiencia en progresiones tácticas y juegos deportivos, junto con la falta de educación física del alumnado le creó, al principio, incertidumbre y desconcierto. Sin embargo, el desarrollo del enfoque lo considera positivo:

... la experiencia, ahora positiva. Al principio muy desconcertada por no saber cómo actuar. Pero... el problema era [impartir] toda la educación física, dar exclusivamente eso y, lo que comento siempre, en un centro donde no se había hecho nada y estaba un poco desorganizado... (Entrevista final)

La experiencia que hemos llevado a cabo durante este trimestre ha sido bastante positiva, aunque tengo que decir que yo personalmente al principio tuve bastantes problemas. (Valoración general del trimestre)

Amparo reconoce haber tenido dudas y problemas con los principios u objetivos tácticos desde el momento de la planificación, aunque con el desarrollo de los juegos fue clarificando las dudas y solucionando estos problemas:

Pero por ejemplo, yo iba a los apuntes, que éramos los únicos que teníamos, donde no es lo mismo los objetivos que ahí se plantean de defensa, ataque, o tal, que cuando tú quieres una cosa superconcreta, como cuando hacíamos los de: "hacer la cadena, o tirar al hueco", que son cosas ya muy específicas y muy concretas... Pues ahí pasa eso, que a lo mejor en un plano general, cuando al principio de curso te hicimos aquella programación de objetivos,

pues yo copiaba de lo que leía, pero en realidad no lo tienes tan claro... Pero por ejemplo yo, los objetivos, o los objetivos tácticos de cada juego no los tenía nada claros, y entonces a la vez que nos reuníamos, que los leíamos, que los trabajábamos y los veías con los críos, he aprendido un montón. (Entrevista final)

También destaca que ha aprendido a encauzar y orientar las intervenciones dirigidas a la comprensión táctica mediante preguntas y comentarios entre la profesora y el alumnado durante el transcurso del juego, y las que se dirigían a otros problemas que surgían.

Una cosa importante es... hacerlos en el momento [comentarios]... en ese momento se dan cuenta de lo que ha pasado. En cambio, a veces, en otras situaciones, o antes, los comentarios los hacíamos al final de la clase o al principio de la clase siguiente... Pero es mucho más efectivo hacerlo en el momento y que se acostumbren... (Entrevista final)

Sin embargo, conseguir esto supone tiempo y esfuerzo:

Los nanos, al principio, eso de parar la clase y llamarlos y reunirlos costaba bastante. A mí me costaba..., que había que quitarles la pelota porque si no se distraían... pero yo creo que es cuestión de crear hábitos y una forma de trabajo... Llevar los juegos modificados a la práctica, bien llevados, con los parones [intervenciones] que tienes que hacer... es agotador, en el sentido de que tienes que estar... muy pendiente de lo que hacen, ... que los otros continúen trabajando, observar luego al otro grupo, ¡y eso agota!. (Entrevista final)

Durante toda la experiencia Amparo valora enormemente lo que ha aprendido en el proceso, sobre todo cuando ponía en práctica los juegos y compartía las experiencias con el resto del grupo:

Sí, porque por ejemplo, la forma de enfocar los juegos cuando hacíamos la secuenciación, a lo mejor lo hacíamos mal, cada uno lo hace de una manera, y luego, comentándolo, te dabas cuenta con lo que te decían los compañeros que luego tú, al día siguiente, retrocedías y hacías lo que te habían dicho, porque era mucho más práctico y más efectivo así... (Entrevista final)

Además aparecían una serie de detalles por parte del alumnado que reflejaban la aceptación de estos juegos, lo cual le motivaba a seguir con ellos. Sin embargo, no pasa por alto la existencia de factores que actuaban en contra de esto:

Mi motivación principal ha sido... ver a mis alumnos motivados, oirles decir que cómo era posible que la clase transcurriese tan rápida y verles practicar algo que habían aprendido durante la clase, fuera de ella. En cambio lo más frustrante es ver la falta de material, la falta de un gimnasio para esos días (numerosos este curso) que el mal tiempo no permite estar en el patio y la falta de interés por esta materia que demuestra la administración muchas veces con su forma de actuar. (Memoria final)

3.3.2.3. La colaboración según la profesora

Amparo considera positiva la relación con el investigador y con la profesora colaboradora/tutora porque ha recibido ayuda en todo momento, aunque también aparecieron inicialmente algunos problemas y desajustes en el grupo. Resalta positivamente la evolución que han sufrido todas las personas implicadas en el proceso y el hecho de que se haya producido una interacción en el aprendizaje, aprendiendo todas/os de todos/as. En esta evolución destaca lo díficil que, al principio, resulta hacerse una idea de lo que es la escuela:

Yo lo veo... bien en el sentido de que he aprendido un montón y nos habéis ayudado en todo. Luego, a veces no sois conscientes de lo que es la escuela, por lo menos al principio, o lo veis más en teoría o lo aplicáis más a gente de instituto, y la situación de la escuela es diferente... la realidad de la escuela es distinta, y tienes que hacer de tutor, de padre, de juez..., tienes que hacer de todo... vosotros también habéis evolucionado... A lo mejor no os habéis dado cuenta, pero lo veis de distinta forma... Yo no creía que iba a aprender tanto... Igual os pasa como a mí con los nanos, que he aprendido, a la vez que ellos, muchas cosas. (Entrevista final)

En el mismo sentido, valora satisfactoriamente todo el trabajo colaborativo llevado a cabo durante la experiencia de los juegos modificados y su enseñanza, especialmente las reuniones del grupo y las observaciones por

parte del investigador y tutora/colaboradora, aunque confiesa que el sentirse observada le ha influido un tanto negativamente:

Tengo que reconocer que a mí particularmente me han sido muy útiles las reuniones con los tutores y mis compañeros ...cada uno exponía sus experiencias, qué cosas no nos funcionaban y cuáles otras nos eran útiles, tanto en la organización de la clase como en el desarrollo de las programaciones, creo que fueron muy enriquecedoras.

En cuanto a las visitas de los tutores supongo que han sido necesarias en el sentido de que al vernos actuar han podido orientarnos o corregirnos, orientaciones que a mí particularmente me han venido muy bien; pero también es cierto que al sentirme observada me sentía un poco violenta y la clase se desarrollaba peor que de costumbre y el comportamiento de los alumnos también era peor. (Memoria final)

Amparo comenta cómo todo el grupo "nos emocionábamos hablando y todos queríamos contar nuestras experiencias" (Valoración general del trimestre). Para Amparo, además de considerar las reuniones muy provechosas, cree que el haber experimentado esta forma de trabajo colaborativo le ha motivado a reunirse, aparte de las reuniones fijadas, con compañeras y compañeros del grupo incluso fines de semana, para comentar, discutir y compartir problemas, ideas, etc., movidos por el interés de mejorar, no como obligación sino de una forma más bien espontánea. Llega incluso a establecer comparación con otro grupo del curso de especialización de la Conselleria cuya dinámica y forma de trabajo era menos participativa y más tradicional

... días que no ha habido reunión, nos hemos reunido sábados, después de comer, y hemos estado horas hablando... entre nosotros, tres, dos, cuatro, según los que hayamos sido. O sea, no es tomártelo como una obligación [como] la gente que se reúne y dice:"¡Ay, hoy tenemos... [reunión]!"...Es mucho más enriquecedora nuestra experiencia... el día que comimos con P.P. decía que le hubiera gustado estar en el grupo [nuestro], por comentar experiencias... porque son enriquecedoras; porque dice: "Es que si no me encuentro solo. Voy a unas reuniones donde te piden una cosa, la das y no haces más comentarios" ...Desde luego, a mí, me habéis animado un montón. (Entrevista final)

La descripción y desarrollo de la investigación: nuestro estudio de casos

6.3.4. El caso número dos: Pedro

1. EL PROFESOR: DATOS BIOGRÁFICOS Y PROFESIONALES

Pedro es un profesor de E.G.B. de 40 años y especialista del área de matemáticas. Lleva dieciseis años trabajando en la enseñanza y cinco de ellos fuera de la Comunidad Valenciana, en Barcelona. Precisamente durante esos cinco años fue cuando comenzó a compartir la enseñanza de las matemáticas con algunas horas de educación física en segunda etapa, aunque su formación se reducía a tablas de gimnasia y algún conocimiento de anatomía en la Escuela de Magisterio. Sin embargo, este periodo de cinco años lo recuerda gratamente porque contó con buenos medios, además de la consideración y apoyo dentro del colegio:

... allí todo eran facilidades. A mí me facilitaron ser entrenador de baloncesto... Tenía una pista polideportiva en el colegio, pero me daban un día a la semana que me podía trasladar con los niños... por la mañana, y al final acabé [yendo] dos días... allí estaba considerado... Una cosa como aquí (risas con matiz irónico). (Entrevista inicial)

Sin embargo, fue una experiencia marcada por los "campeonatos locales y comarcales" del deporte escolar de baloncesto, vinculado a un club local:

... procuraban prepararme porque allí... había un club que le convenía que tú enseñaras bien baloncesto y la federación hacía cursillos y tú ibas. (Entrevista inicial)

Este planteamiento deportivo enfocado a la preparación de los alumnos/as para las competiciones de baloncesto dominó en sus clases de educación física porque, como señala Pedro

... lo que tú quieres es ganar y el profesor está en esa dinámica... en el deporte, pero también enfocado en la clase de educación física para preparármelos para ganar... y si no, no tenía razón de ser. (Entrevista inicial)

Cuando abandonó este centro, olvidó la educación física. Pasaron algunos años hasta que se percató que el colegio en el que se encontraba disponía de las instalaciones deportivas de su agrado, lo que facilitó su vuelta a la educación física, naturalmente encargándose de algunas horas y en

combinación con las matemáticas. Pero como dice él, "con otras miras, con otras exigencias" (entrevista inicial) menos competitivas.

Más recientemente, fue admitido para el curso de especialista de esta materia que convocó la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, y dentro del cual se engloba esta experiencia sobre los juegos modificados. Algunas de las partes de este programa de la Conselleria lo considera muy teórico. Respecto al curso de juegos modificados también encuentra una primera parte muy teórica. Después de la primera parte de este programa se dedica de lleno a la asignatura de educación física en el ciclo superior (curso 1990/91).

Además de su preocupación por la educación física, Pedro ha tenido otros intereses vinculados a aspectos diversos como la jardinería y el comedor. También ha pertenecido a dos grupos de trabajo en Matemáticas, el grupo Zero y el Matema, aunque manifiesta un cierto desencanto porque tratan "cosas aisladas, por ejemplo, el ábaco", "como [si fuera] la panacea" (Entrevista inicial).

2: MEDIACIONES CONTEXTUALES DURANTE EL DESARROLLO DEL ENFOQUE

2.1. El centro escolar y su contexto organizativo

2.1.1. El centro escolar

El colegio público T.M. está situado en una gran ciudad y recoge al alumnado de la zona, principalmente de familias acomodadas y padres/madres con estudios o profesiones liberales.

Es uno de los colegios más antiguos de la ciudad y está situado entre dos grandes edificios y dos calles de la ciudad. A pesar de que posee dieciséis unidades de E.G.B., cuatro de preescolar y una de educación especial, apenas ocupa un gran espacio. El claustro está formado por veintiún

profesores y profesoras de una edad media muy alta. A excepción de los profesores/as provisionales y de Pedro, el más joven tiene cuarenta y nueve años. Como dice Pedro,

Todos los años, para que te hagas una idea, ¡se jubilan de uno a cuatro [profesores/as]! (Entrevista inicial)

El centro consta de dos bloques de tres plantas, uno en frente de otro, inicialmente concebidos para acoger al alumnado separado por sexos. El patio, o espacio que rodea a estos dos aularios es muy reducido y está cubierto de cemento. El más grande se encuentra entre los bloques y posee una distribución muy irregular. Dispone también de dos pequeños espacios detrás de cada edificio, destinado fundamentalmente a los alumnos/as de primera etapa y preescolar. El horario del centro está dividido en cuatro sesiones de clase, dos por la mañana y dos por la tarde. Las sesiones de la mañana son de hora y media y una hora respectivamente, y las de la tarde de una hora.

La tradición deportiva del centro está muy relacionada con las actividades extraescolares de las Escuelas Deportivas Municipales que utilizan sus instalaciones para la promoción del deporte entre los/as jóvenes de la ciudad de Valencia.

Por lo que respecta al material de educación física, el centro dispone de cuatro canastas de baloncesto a las que se les debe añadir el aro cuando quieren jugar los alumnos/as porque los quitan para que en horas extraescolares no entren niños/as y los rompan. También hay dos espalderas al aire libre y una estructura de hierro para la realización de la trepa. En el cuarto del material, que hace las veces de trastero porque es dónde van a parar las sillas y mesas rotas, el profesor encontró un trapecio, una cuerda de nudos para trepar, una escalera de cuerda y otra de madera, seis aros, un potro de gimnasia, seis colchonetas de tamaño y grosor diverso, cuarenta testigos para carreras de relevos, una lona rectangular, dos barras de hierro y un aro de las canastas de baloncesto. Las instalaciones del centro para la asignatura de educación física se limitan al patio, además del cuartito del

material y una pequeña habitación que comparte el profesor con otra profesora y que le sirve de departamento.

2.1.2. El horario del profesor

Para Pedro, la confección del horario "se miró primero ubicar a las asignaturas 'importantes'" (Memoria final) de la segunda etapa que se pusieron por la mañana. La educación física tuvo una asignación horaria, calificada por el profesor de "arbitraria", ya que se hizo con la intención de liberar algunas horas a los profesores/as de las asignaturas teóricas. El horario de Pedro sufrió tres cambios antes de su versión definitiva (ver tabla 6.10.),

... por conveniencia de los otros profesores, la E.F. es el relleno de los huecos del horario. Como todos no libraban las mismas horas, hubo tres cambios antes del [horario] definitivo, que es el más irracional. Un curso tiene hasta 3 h. y otros solo 1 h. (Documentos)

Sin embargo, respetaron dos cuestiones dentro del horario del profesor: las exigencias administrativas vinculadas a la convocatoria del curso de especialización (dos horas de departamento y dos horas los miércoles para reuniones con el tutor/a); y una petición de Pedro correspondiente a dejar libres a los alumnos/as las primeras sesiones de la tarde por ser después de la comida.

Tabla 6.10. El horario semanal del profesor

	LUNES	MARTES	MIERCOLE	JUEVES	VIERNES
9-10.30	7 A	7 B	6 B	8 A	8 B
Descanso	•				
11-12	3 A	5 A	4 B	6 A	4 A
15-16	Depto.		Reuniones	Depto.	
16-17	3 B	3 A	Reuniones	5 B	3 B

En función del horario del profesor y de la disponibilidad del investigador-colaborador se decidió elegir por acuerdo los grupos de séptimo B y sexto B. El sexto poseía inicialmente dos sesiones semanales de una hora, una los lunes a última hora de la mañana y otra el viernes a última hora de la tarde. Sin embargo, los cambios efectuados en el horario de Pedro acabaron por reducir la educación física de sexto B a una sesión de hora y media los miércoles (ver la tabla 6.10.).

2.1.3. Los espacios para el desarrollo de la asignatura

Ya hemos señalado, en las características generales del centro, el patio tan reducido con el que contaba el profesor para desarrollar sus clases. Debido a que todas las clases del primer trimestre en el que se desarrollaron los juegos se realizaron en este espacio, consideramos conveniente detallar con un dibujo este patio (ver figura 6.4.).

El profesor tenía como alternativas una gran zona verde y el cauce del río que pasa cerca del centro escolar, pero la distancia y el tiempo que podía tardarse en el desplazamiento eran inconvenientes importantes. No obstante, el profesor llegó a considerarla una alternativa real con la ayuda que, teóricamente, el resto de compañeros/as le prestarían:

El cauce sí que lo utilizaré... Lo que pasa es que se tarda. Hay dos semáforos y se tarda un poco en llegar. He quedado que los profesores los llevarán [a los alumnos/as]. El día que haga bueno me llevarán a los alumnos [sic] y no tendré que ir trasladando [a los alumnos/as porque]...pierdes un rato de educación física. (Entrevista inicial)

Pero la realidad es que esa colaboración del resto del profesorado nunca se produjo.

Pedro no disponía de otras instalaciones como gimnasio o porche cubierto en el que se pudiera realizar algún tipo de actividad física. Tampoco disponía de otras instalaciones complementarias como duchas o vestuarios.

2.1.4. Necesidades de material y actividades deportivas extraescolares

Debido al poco material existente en el colegio a la llegada del profesor y a su reducida posibilidad de utilización para la enseñanza de los juegos, Pedro solicitó al centro una ayuda económica mínima para poder iniciar las clases:

Al entrar como profesor nuevo, se hicieron por escrito unas peticiones de material básicas, peticiones que fueron tomadas en consideración, pero con la excusa del presupuesto se pospusieron para más adelante. (Memoria final)

El profesor pensaba que conseguiría ese material en algún momento del curso, pero nunca llegó. El interés inicial de Pedro era por necesidades imperiosas, puesto que necesitaba de inmediato algunas pelotas. El profesor decidió entonces acudir a la Asociación de Padres de Alumnos, que había colaborado los años anteriores en la asignatura, para pedirles una subvención que finalmente fue imposible de conseguir por los motivos que relata Pedro a continuación:

Como se tenía que empezar con algún material para poner en práctica los juegos, se optó por pedir a la Asociación una ayuda. Como en esos días la Asociación no estaba constituida se pospuso la propuesta de ayuda hasta que entrara la nueva Directiva. Cuando entró la nueva Directiva no había presupuesto ya que eran nuevos y no se había pagado ninguna cuota. (Memoria final)

También envió una solicitud de material a los Servicios Territoriales de Cultura y Educación sin éxito, puesto que no recibió contestación en todo el año. Ante la dificultad de obtener una pequeña cantidad de dinero con la que poder iniciar las clases, Pedro decidió pedir la cantidad de trescientas pesetas a cada alumno/a para hacer frente a sus clases. Por supuesto, lo consideraba una "Cosa no muy agradable, ni correcta" (Memoria final), pero dadas las circunstancias y después de consultarle a un alumnado acomodado que no puso problemas, le pareció la única solución para salir del paso.

La existencia de dos Escuelas Deportivas Municipales, una de voleibol y otra de atletismo, que utilizaban las reducidísimas instalaciones del

centro fuera del horario escolar para la promoción deportiva de los/as jóvenes de la ciudad, lo aprovechó el profesor para utilizar los balones de voleibol que guardaban en el cuartito del material. A cambio, el profesor le pasó a los monitores encargados la lista de alumnos/as que querían participar y, por requerimiento de los padres, también recogió el dinero que pagaban por la inscripción de sus hijos/as en estas actividades extrescolares.

2.2. La educación física en el centro escolar

La educación física, hasta la llegada de Pedro al colegio T.M., la realizaban aisladamente algunos profesores/as tutores/as, porque el grueso de las horas las impartía una profesora contratada por el A.P.A. para hacerse cargo de la asignatura. Según Pedro, que estuvo una temporada en el centro durante el curso anterior 1989-90, esta profesora no poseía formación específica:

... su titulación es que tiene una tienda de deportes y según ella tiene un curso de Educación Física por C.E.A.C. (Cuestionario abierto)

Parece ser que los niños estaban acostumbrados a jugar al "fútbol y las niñas al pañuelo" (Documento), y en las prmeras clases que impartió se percató de algunos problemas referentes al contacto entre los alumnos/as:

Yo, de chico-chica he tenido problemas...de tocarse o de cogerse la mano [...] Y es más difícil todavía si dos chicos se tienen que tocar. Es decir, cuando se tienen que coger y [dicen]...: "Yo no juego". (Reunión 26/9)

Como durante el curso 1990-91 Pedro iba a hacerse cargo de la asignatura y a asumir gran parte del horario que tenía la profesora anterior, la Asociación de Padres de Alumnos/as decidió contratar a otra profesora que cubriera las horas libres del ciclo medio.

Por otra parte, la consideración que recibe la educación física dentro del currículum escolar de este centro se observa en uno de los primeros comentarios que mantuvo Pedro con varios de sus compañeros/as, sobre todo al compararla con la especialidad de matemáticas que poseía inicialmente el profesor:

... me preguntaron: "¿Tú has aprobado las oposiciones este año?", y yo dije: "Yo no. Yo ya llevo bastantes años". Y se extrañaron de que uno que fuera definitivo diera educación física. Y me dijeron: "¿Y tú qué dabas?"; "yo, matemáticas"; "¿y ahora das educación física?" (Entrevista inicial)

El contraste, en cuanto al "ranking" de consideración y estatus, entre estas dos asignaturas es evidente porque como dice el profesor, las matemáticas son el "sumum" en este colegio:

Es que el de matemáticas es como si fuera la élite. Hablan de alguien y no dicen [que] es Don Fulano, no, es que éste es el Profesor de matemáticas (Entrevista inicial)

En cambio, Pedro se percibe a sí mismo y a la materia que imparte de la manera siguiente:

Aquí soy un ignorado, soy un ignorado. Quiero decir, que problemas no tengo. Yo estoy en una punta en el claustro y cuando se acuerdan [dicen]: "¡Ah! ¡aquél de allá es el de educación física!"... Se han dado cuenta todos que doy educación física, más porque el otro día vine con pantalones cortos o porque vine en bicicleta que porque doy educación física. (Entrevista inicial)

No se trata sólo de una impresión del profesor sino que puede hechos que demuestran con ciertos que así. es interrupciones/interferencias tan constantes en el desarrollo interactivo de las clases, sin la mínima consideración por no molestar, son un claro ejemplo de ello. También lo son el "olvido" de convocar al profesor de educación física a la asistencia a algún claustro o el "olvido" de la petición de material que realizó a la dirección, así como la asignación de las tutorías a los profesores. En este último caso, nadie se plantea asignar una tutoría al profesor de educación física, tal vez porque no es una asignatura "importante" o porque eso representa tener un aula propia, algo que esta reservado para aquéllos que imparten asignaturas teóricas o para los más antiguos del lugar.

El profesorado sólo se acuerda de la asignatura para satisfacer ciertos intereses particulares ligados a la oportunidad que les brinda la educación física para librar las horas en que los alumnos/as están en esta clase. Ya hemos comentado en este capítulo los cambios que desde la

dirección se realizaron en el horario de Pedro, a los que habría que añadir otros a petición de ciertos colegas. Así por ejemplo, durante las primeras semanas, cuenta el profesor que unas compañeras le pidieron cambiar unas clases de educación física a la hora de después del recreo, y como él tenía huecos en su horario las cambió. Pedro no entendía porqué le pidieron estos cambios hasta que más tarde se percató: eran los cursos de sus tutorías y este cambio les suponía tener libre desde después del recreo hasta la primera hora de la tarde. Así lo cuenta el profesor:

... me dijeron: "tú podrías dar la educación física después del recreo". Y yo como tenía huecos pues las dí. Y ahora sé porqué... porque ellas empalman el recreo, lo empalman con la hora que libran de educación física... Es decir, que ellas van [al colegio] de nueve a diez y media. (Entrevista final)

2.3. La educación física y ciertas prácticas cotidianas del centro

El patio del colegio T.M. es el lugar de reunión de todos los alumnos/as antes de empezar las distintas jornadas de clase. Aunque no se forman filas para subir a las aulas, existe un retraso lógico de las clases de educación física a primera hora de la mañana y la tarde y después del recreo, hasta que se despeja totalmente la zona.

Además de esta rutina, existe una particularidad organizativa que marca la dinámica del colegio entre clase y clase y repercute en el proceso interactivo de varias clases de educación física. La particularidad consiste en asignar a los profesores/as tutores¹²³ un aula, en lugar de asignarla a los distintos grupos/curso del centro. Esto crea en los profesores/as tutores un sentido de la propiedad del aula que le sorprende a Pedro:

... cada profesor... tiene su aula y su mesa... esto es muy curioso. [Dicen así] "es que ésta es mi mesa, ¿necesitas algo?". Yo no había encontrado nunca que

¹²³ De todo el profesorado del centro, y a excepción de los cargos directivos, sólamente tres de ellos no son tutores y, como no poseen aula, comparten una pequeña habitación para dejar sus cosas.

[los profesores/as] tuvieran su mesa y su silla como los chiquillos (Entrevista inicial)

Como consecuencia de ello se produce un gran trasiego de alumnos y alumnas en el centro después de cada clase, porque son ellos los que cambian de aula. Cuando la clase que tienen los alumnos/as es la de educación física y no disponen de gimnasio ni duchas, ni de aula libre para dejar sus carteras, acuden al aula de su tutor o tutora, que puede estar dando clase en ese momento con otro grupo, para dejar amontonadas las carteras al final del aula. Esto provoca un retraso lógico del alumnado hasta que llegan al patio para la clase de educación física.

Pero la característica más destacada del contexto interactivo en el que se desarrollan las clases de Pedro, al menos de las correspondientes a los cursos de nuestro estudio, son las interrupciones/interferencias a las que se ve sometida su actividad docente. Las realizan agentes ajenos a la clase como el conserje, los profesores/as, los padres-madres, el psicólogo, el panadero y otros alumnos/as. Sobre todo destaca lo habituales que son estas interferencias y la naturaleza de las mismas.

Las interrupciones son de muy diversa índole y duración. La mayoría son paseos de los agentes anteriores entre el alumnado cuando se está desarrollando la sesión de clase. Dadas las condiciones del centro y la situación del patio entre los dos aularios, parecen ser paseos inevitables. Pero en muy pocas ocasiones las personas implicadas tratan de dar un rodeo al área, que en ese momento ocupa la clase, para no molestar. Resulta normal cruzar el patio entre los alumnos/as cuando están dando clase. Otras muchas interrupciones requieren la atención directa del profesor porque algunas personas (normalmente el conserje o algún padre, pero también a veces el director o algún profesor) se dirigen a Pedro para preguntar o comentar alguna cuestión, a veces sobre la misma clase. Tampoco es extraño que el conserje o alguna madre forme parte de la clase cuando se acercan a seguir las explicaciones y comentarios del profesor, o cuando se dedican a animar al alumnado en los juegos. A veces es hasta el mismo director del colegio

quien también utiliza a los alumnos/as de estas clases como recaderos.

Los alumnos/as rezagados a la primera clase de la mañana suelen interrumpir cuando todavía está abierta la verja de entrada al centro porque ésta comunica directamente con el patio. Los padres también lo hacen a estas horas cuando llevan el bocadillo a sus hijos/as o cuando quieren hablar con el director u otro profesor/a. Cuando quieren hablar con el profesor de educación física, lo abordan directamente en el transcurso de la clase. En algunas ocasiones es tan continuo, que el profesor cierra la verja con el candado de su bicicleta, pero el remedio es incluso peor porque llaman a algún alumno/a o al mismo Pedro para que abran. Finalmente el profesor comunicó al conserje esta situación para que cerrara con llave y abriera cuando viniera alguien al colegio, tarea que no siempre puede realizar y que inevitablementde acaba haciendo el profesor de educación física.

De especial interés resultan las interrupciones/interferencias que sufrieron las clases de séptimo y sexto B, con motivo de una visita cultural de varios cursos de segunda etapa. La cantidad de interrupciones entra dentro de lo que es habitual en las primeras horas de la mañana, pero lo que hace especial a este acontecimiento es la naturalidad con que los profesores y el director del centro ven las interrupciones de la clase de educación física, incluso sin consultar ni comentarlo con el profesor implicado. Resulta obvio decir que las interrupciones hicieron prácticamente imposible que el profesor pudira dar clase (ver tabla 6.11.).

Tal vez debamos añadir la escasa trascendencia que tuvo el comentario que Pedro le hizo al Director ante semejante situación, puesto que la respuesta de este último fue que el patio era pequeño y sólo era cuestión de un momento. Debemos resaltar la nula consideración que tuvieron el Director y los profesores responsables de las clases que salieron de visita.

Tabla 6.11. Notas de observación de las interrupciones/interferencias de una sesión de clase

HORA Sexto B 21 de Noviembre de 1990

9'10 h.: El profesor está sacando material para la clase.

9'12 : Durante el calentamiento, el director del centro llama a un alumno para que haga de recadero, sin consultar al profesor de la clase.

9'22: El profesor abre la verja a una madre a requirimiento suyo.

9'25: Cruza el psicólogo.

9'26: El director vuelve a coger a otro alumno de recadero.

9'28: Cruza un profesor y dos alumnos.

9'36: Cruza el psicólogo y el panadero.

9'42 : Cruza un alumno en paseo de ida y vuelta.

9'47: Cruza un profesor.

9'50: Empiezan a salir al patio y a "goteo", una clase que se va de excursión o de visita cultural. Al profesor responsable de la clase y al Director no les importa cruzar por en medio de la clase. El profesor de educación física tiene que hacer de cuidador para que molesten lo menos posible.

9'58: Terminan de salir los alumnos/as.

10'00: Cruza la madre que había entrado antes. Sale otra clase que también se va de excursión. El profesor de E.F. habla con el director.

10'03: Salen todos los alumnos/as y aparece la profesora de educación física contratada por el A.P.A. para charlar con el profesor de la clase.

10'08: Se va la profesora.

10'14: Cruza el conserje y una profesora.

10'16: Dos alumnos cruzan corriendo.

10'30: Acaba la clase.

2.4. Otros factores que repercuten en la asignatura

Existen también algunos factores de caracter más puntual que repercuten en el desarrollo interactivo de la educación física. Entre ellos están los problemas causados por la lluvia que impidió la práctica de los juegos en el patio, circunstancia que obligó al profesor a realizar, como actividad alternativa, algunas sesiones teóricas. Pero en este apartado queremos hacer una mención especial a las relaciones de Pedro con otro profesor del centro.

Durante las primeras semanas del curso escolar Pedro tuvo contactos con un profesor del centro, Ramiro (pseudónimo), que en cursos anteriores había impartido la asignatura de educación física al grupo del cual era tutor. Pedro comenta que a los alumnos/as

Los forma en "dos de fondo" y los hace "cubrir" para salir a clase. (Documentos)

En un primer momento puso algunas pegas para que su grupo de clase saliera a dar educación física con Pedro. Había realizado un curso en sus años jóvenes, con el cual podía ahora habilitarse en la especialidad de educación física, y esto parecía darle el derecho a supervisar las clases de esta asignatura. Pedro acabó llamándole la atención porque

En la clase está presente y mira el desarrollo. Intervino en los juegos, y le tuve que pedir que se fuera de clase. (Documentos)

Después de aquello Ramiro no volvió a intervenir en las clases, pero las relaciones entre ambos profesores fueron algo tensas durante un tiempo. En varias ocasiones Ramiro salió de su aula para protestar por el griterío del alumnado que estaban dando clase de educación física, algo realmente difícil de controlar por las condiciones de un centro donde el patio es el espacio que separa los dos aularios y las ventanas de las aulas dan al mismo. Llegó incluso a amenazarlo diciéndole a Pedro que pediría un claustro para plantear el problema. Pero finalmente no se llegó a ello y las relaciones entre estos dos profesores quedó en una ignorancia mutua. Pedro comentaba:

... seguro que este profesor pondrá el ejemplo de que lo de antes sí que era educación física, en donde el único que se oía era el profesor y los niños[/as] [no decían] ni "mu". (Notas comentario)

3. LA ACTIVIDAD PRACTICA DE LA ENSEÑANZA DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS

3.1. Fase preactiva: la planificación y otros aspectos previos

Durante la fase preactiva, caracterizada por el trabajo desarrollado

alrededor de las primeras reuniones del grupo colaborador, Pedro manifestó ideas, creencias, intenciones y expectativas sobre el enfoque curricular y elaboró una pequeña planificación de los juegos.

3.1.1. La opinión previa del profesor sobre el enfoque de enseñanza

Para Pedro, la enseñanza de los juegos modificados está orientada especialmente al aprendizaje de los aspectos tácticos básicos que tengan que ver con varios juegos deportivos y deportes. De esta manera, el alumno/a poseerá los conocimientos prácticos suficientes para poder practicar posteriormente varios de ellos, si así lo desea. Se trata de una concepción orientada, a largo plazo, al deporte:

Sabrá [el alumno/a] cómo colocarse, dónde ponerse... eso es táctica. Colocarse en defensa, no ir todos a por ella [la pelota]... si me pongo para la recepción o si puedo interceptarlo [el balón],... o puedo coger la pelota o puedo pasarla, o lo que sea... No será enfocar[-lo] al baloncesto y sólo baloncesto, sino que cuando acabe podrá desarrollar dos o tres deportes. (Entrevista inicial)

Evidentemente es una concepción deportiva basada en juegos y alejada de la enseñanza técnica y la repetición de movimientos. Para Pedro, la enseñanza basada en la técnica era aquello que hacía él cuando preparaba a sus alumnos/as al baloncesto en las clases de educación física:

... en un principio cuando enseñas baloncesto... ¿en qué te basas si no tienes mucha base...?, pues en el aspecto técnico... y ¡claro, es un aburrimiento!. Después te das cuenta (Entrevista inicial)

Además, se trata de una concepción especial porque considera que con este enfoque se evitan o equilibran desigualdades ligadas a la habilidad técnica en los deportes:

... evita el típico futbolero, el típico habilidoso... las desigualdades que puedan haber dentro de la educación física: los más habilidosos de cara a lucirse y los menos de cara a tener vergüenza a practicar un deporte... Eso también lo evita (Entrevista inicial)

Asimismo, debido a la variación de juegos y el número de participantes en cada grupo, se evita que en el transcurso de los juegos se

definan "el grupo de los buenos y el grupo de los malos" (Entrevista inicial). Incluso el profesor cree que debería evitar la separación de grupos por sexos cuando se agrupan espontáneamente "chicos a una parte y chicas a otra" (Entrevista inicial).

Pedro encuentra en este enfoque un importante potencial de cambio respecto al juego formalizado que se hace normalmente en la educación física y que él mismo ha hecho anteriormente. Comparado con lo que se ha hecho en el centro T.M. "cualquier cosa que se haga en educación física ya es renovación porque de jugar al pañuelo a jugar a esto...". Para el profesor, se trataría de recoger aquello que los mismos niños/as hacen de manera informal, es decir, "re-crear y reinterpretar" deportes. Así lo expresa el profesor:

Descubrir que hay otros deportes, otras maneras de jugar u otras maneras de hacer el deporte. Ellos mismos lo hacen cuando van ahí a los jardines y ya no hacen voleibol en una goma... Se ponen redes. Ellos mismos juegan con las manos, los de más atrás con el pie. No era voleibol, voleibol. Se parecía porque tenía... la cancha dividida y punto... Si [además] quitas la parte de competición, de hacer una liga,...ellos juegan (Entrevista inicial)

Finalmente el profesor expresa sus expectativas respecto al enfoque, manifestando "Que esto tiene que acabar dando resultado" (Entrevista inicial), aunque con cierta cautela puesto que es necesario esperar a su desarrollo:

... esto es diferente, enfocar la educación física de una forma diferente, pero hasta que no se vean los resultados... (Entrevista inicial)

3.1.3. Planificación de los juegos modificados

Uno de los principales aspectos para iniciar la puesta en práctica de los juegos modificados está relacionado con la secuenciación de las distintas formas de juego que deben decidir los profesores del grupo colaborador. Pedro siguió la misma secuencia que el resto, es decir, empezar con los juegos de bate y campo, continuar con los de cancha dividida y acabar con los de invasión. El profesor detalló en su planificación el número y orden de los juegos dentro de cada forma de juego deportivo y el material a utilizar, relacionándolo con los principales objetivos tácticos (tabla 6.12.). No

especificó juegos por cursos porque pensaba presentar los mismos juegos en sexto B y séptimo B.

Tabla 6.12. Planificación de los juegos modificados en relación con los objetivos tácticos

JUEGOS DE BATEO	OBJETIVOS TACTICOS		
El bombardeo	 Cubrir el espacio a defender Repartir el trabajo de recoger y colocar Golpear a zona libre o menos defendida Defender el mayor espacio posible Repartir el trabajo de la defensa Superar las bases en función del juego 		
Los cuatro aros			
Quitar y reponer			
El "crickbol"	- Anticiparse al lanzador		
Base-área			
JUEGOS DE CANCHA DIVIDIDA	OBJETIVOS TACTICOS		
Que lo coja el número	- Velocidad de reacción		
Futbolín	- Lanzar a espacios libres		
Pelota baja	- Cubrir espacio		
Cuadrobol	- Situación en el espacio según defensa- ataque		
Campo amplio	•		
Campo largo	- Favorecer el juego en profundidad y amplitud		
JUEGOS DE INVASION	OBJETIVOS TACTICOS		
Los 10 pases	- Dominio del espacio en profundidad		
Balón sin pasos	- Dominio del espacio libre		
Balón conducido	- Marcaje y desmarque		
Cestas móviles	- Anticipación		

El profesor también anota una serie de consideraciones a la hora de poner en práctica los juegos en su centro como son la idea de progresión en la complejidad de los juegos, procurar la máxima participación de una vez en un juego, adaptarse a las instalaciones del colegio y utilizar variedad de material. Conforme se acerca la puesta en práctica, aumenta la preocupación de Pedro por la forma en que presentará y organizará los juegos, y su intención es "desde un principio...dejar clara la mecánica" de la clase (Entrevista inicial).

3.2. Fase interactiva: el proceso de desarrollo de la enseñanza

3.2.1. Los juegos modificados y el material utilizado

Pedro desarrolló las tres formas de juego según el orden previsto en la fase preactiva: juegos de bateo, de cancha dividida y de invasión. Sin embargo, la secuenciación (tabla 6.13.) no parece seguir criterios claros de complejidad táctica dentro de cada una de las formas. Mezcla juegos de más participantes con otros de menos participantes, de más exigencias de coordinación de juego con otros de menos, y de muchos aspectos tácticos a tener en cuenta con otros que ayudan a resaltar aspectos básicos. Además, el cambio de ciertos juegos respecto de los planificados indica la necesidad del profesor de probar juegos que son considerados fundamentales, por el grupo colaborador, para el aprendizaje táctico. Nos referimos concretamente al juego de "Campo largo" en cancha dividida y de "Dos contra uno en el centro" en invasión. También hay que señalar la confusión del profesor al realizar el juego del futbolín como si fuera de cancha dividida.

Por otra parte, los objetivos tácticos, aunque responden a los más importantes de cada forma de juego deportivo, no fueron objeto de una atención constante y preferente como tendremos ocasión de comprobar a lo largo de la fase interactiva. Pedro le daba "mas importancia a las reglas y soluciones que habían ido surgiendo" (notas-comentario), es decir, a los aspectos ligados al funcionamiento del juego como veremos más adelante.

Tabla 6.13. Juegos realizados por el profesor en cada una de las formas de juego deportivo y su relación con los objetivos tácticos

FORMA DE JUEGO	NOMBRE DEL JUEGO	N° SESIONES POR CURSO
B A T E O	- El bombardeo - Las cuatro y/o cinco bases - El crickbol	- Una sesión: 6°/7° - Dos sesiones: 6°/7° - Una sesión: 6°/7°
CANCHA DIVIDIDA	 Que lo coja el número Pasar por el aro (*) El futbolín (**) Dos contra dos Uno contra uno en campo largo 	- Una sesión: 6°/7° - Una sesión en 6° - Una sesión en 7° - Una sesión: 6°/7° - Una sesión 6°/7°
INVASION	 Los diez pases Las metas (aros o cestas) móviles Dos contra uno en el centro 	- Una sesión: 6º/7º - Una sesión: 6º/7º - Una sesión: 6º/7º

(*) Juego más propio de blanco y diana

En relación al material, el que Pedro utilizó en sus clases fue muy variado: pelotas y balones de espuma, pelotas de tenis, de baloncesto, fútbol y voleibol, aros metálicos, cinta de plástico, conos, palas, una pizarrita, un silbato y otros como la tiza o los rotuladores. En los juegos de bateo se utilizaron como móviles de juego las pelotas/balones de espuma y las pelotas de tenis, como bases y zonas de recogida de móviles los conos y aros, y para lanzar se introdujeron las palas. Las paredes de los aularios, la valla que rodea el centro y algunas líneas imaginarias delimitaban los terrenos de juego. En los juegos de cancha dividida, los móviles usados fueron las pelotas/balones de espuma, las pelotas de tenis y los balones de baloncesto y voleibol. La cinta de plástico se utilizó como red en uno de sus juegos enganchándola, con ayuda de una escalera de mano, a los aros de las canastas

^(**) Juego más próximo a las características del juego de invasión que de cancha dividida

de baloncesto. Las dimensiones de los terrenos de juego se delimitaron con tiza, aprovechando algunas grietas existentes en el pavimiento del patio. En los juegos de invasión se utilizaron pelotas de espuma y baloncesto y la delimitación de los espacios de juego eran los mismos que en los juegos de bateo. Como metas se utilizaron aros. En la explicación inicial y en las reuniones que realizaba durante la clase utilizaba una pizarrita para ilustrar y anotar, sobre todo en los juegos de bateo, aunque después también utilizaba papel y lápiz.

La variación de los móviles de juego utilizado se hicieron fundamentalmente para probar y encontrar aquéllos que mejor funcionaran en cada juego y apenas para buscar implicaciones tácticas que ayudaran a comprender los juegos. En el caso de los juegos de cancha dividida la utilización de diversos tipos de móviles se debió a que no disponían de suficientes balones de espuma o de otro tamaño intermedio que resultaran fáciles de coger.

La utilización no convencional de los móviles de juego de los deportes estándar como el baloncesto, el voleibol o el tenis provocaba en los alumnos/as una asociación del juego al deporte estándar, aunque no tuvieran nada que ver. Así por ejemplo, si en los juegos de cancha dividida jugaban con un balón de baloncesto no podían evitar hacer botes de baloncesto como parte del juego, si lo hacían con los de voleibol incluían algún que otro toque de dedos y si jugaban con las de tenis, a veces, pasaban la pelota golpeando con la palma de la mano como si fuera una raqueta. Por supuesto, si disponían de algunos de estos balones cuando les tocaba esperar en las rotaciones, se dedicaban algunos de ellos/as a hacer movimientos correspondientes a los deportes estándar.

3.2.2. La organización de la clase

Para Pedro la clave de la organización estaba en establecer una "mecánica" clara de las clases desde el principio. Esta mecánica o estructura de la clase fue bastante estable a lo largo del desarrollo del enfoque, pero

existen otros aspectos importantes que, aunque no los resalte el profesor, nos ayudarán a hacernos una idea más completa de la organización.

3.2.2.1. La organización y el control

Aunque el control de la clase no supone un gran obstáculo para Pedro, la organización y distribución de los grupos de alumnos/as es un elemento importante dadas las características del patio. Generalmente el profesor inicia la clase reuniendo a todo el grupo de alumnos y alumnas para explicarles las reglas y otras características del juego correspondiente a esa sesión. Una vez comentados estos puntos y aclaradas algunas dudas que planteaban los alumnos/as comenzaba la clase con una prueba del juego en cuestión en la que participan un par o tres de grupos (dependiendo de la cantidad de participantes por grupo), para pasar a aumentarlos posteriormente.

En los juegos de bate y campo utilizaron dos áreas de juego, los dos espacios más grandes del patio, donde, a excepción de algún caso, jugaban cuatro grupos de alumnos/as y un grupo esperaba para rotar porque el patio era demasiado pequeño para poder jugar toda la clase a la vez. En los juegos de cancha dividida se mantiene el sistema a excepción del juego de "Campo largo" donde se dibujan campos para todos los alumnos/as y no es necesario esperar un turno para jugar. Además, en los juegos de bateo y cancha dividida surgen rotaciones internas de participantes para que todo el alumnado pase por los distintos puestos de juego, pero en gran medida las proponen los alumnos/as, tal y como veremos más adelante al hablar de la participación del alumnado. En los juegos de invasión también se siguió el sistema de rotación por grupos, a excepción del "Dos contra uno en el centro" que pudieron realizarlo todos los alumnos/as a la vez.

3.2.2.2. La organización y la participación práctica del alumnado

Aunque el profesor supone que la implicación práctica en los juegos está al alcance de todos los alumnos/as, la organización que él haga de los grupos será esencial para garantizar la participación práctica del alumnado en

los juegos. Pedro, por ejemplo, no establece ningún tipo de eliminación de alumnos/as en los juegos, sino que todos/as juegan continuamente. No obstante, está el inconveniente de la espera de algún grupo en la rotación por motivos de espacio (ver los condicionantes contextuales). En los juegos de bateo, el profesor supo hacer ver la necesidad de que todos los alumnos/as del grupo lanzador corrieran a la vez por las bases para que hubiera participación de todos ellos en cada lanzamiento. De la misma manera se entiende el hecho de que el juego de "las cuatro bases" se convirtiera en el de "las cinco bases" en un curso más numeroso, para dejar un solo grupo esperando para rotar en el juego, e incluso llegar a poner las seis bases para que jugaran todos.

La participación del alumnado por sexos y nivel de habilidad depende de muy diversos factores, pero en relación a la gestión dependerá, en cierta manera, de la formación de los grupos de juego, de algunas reglas y/o decisiones del profesor y del juego en cuestión. Aunque Pedro considere que la variedad de juegos favorece la formación diversa y cambiante de los grupos, existen muchos casos en que los deja a elección del alumnado, y éstos acaban formando grupos por sexo. Esta situación se dio especialmente en los juegos de cancha dividida donde los grupos formados exclusivamente por chicas solían ser menos dinámicos, a excepción de casos puntuales y en los últimos juegos. En los de bateo e invasión el profesor intentó la formación mixta y equilibrada entre los grupos.

Sin embargo, en los de invasión los alumnos/as funcionaron con una especie de asignación de puestos, donde las chicas solían jugar de defensas. Se evidenció una menor participación de las chicas en estos juegos, si los comparamos con los de bateo. Asimismo, en el juego concreto del "futbolín" hubo diferencias entre los jugadores/as en razón de la habilidad exigida con el pie, puesto que era el único juego que no utilizaba las manos para la progresión del móvil.

En cuanto a la participación activa del alumnado cuando no están jugando, Pedro considera que "son dados a comentar... aspectos del juego" (Diario). Es decir, cuando les toca esperar para la rotación de los grupos

algunos planean alguna estrategia o acción de juego, incluso con la ayuda de la pizarrita del profesor, o se dedican a observar el juego como suele ocurrir con los lesionados o enfermos. Otras veces llegan a parar el juego para comentar momentáneamente algún aspecto del mismo. En este tipo de participación parecen ser las chicas las más constantes.

Sin embargo, durante el periodo de participación cuando no están practicando un juego modificado, especialmente en la espera de las rotaciones, existen también muchas actitudes desviadas. No es extraño encontrar a algunos alumnos botando el balón, pasándose una pelota, corriendo o hablando de temas ajenos a la clase. Naturalmente, las actitudes desviadas también existen durante el juego, pero son más aisladas. Esto nos sugiere que si todo el alumnado jugara a la vez, las conductas desviadas se verían reducidas, pero dadas las condiciones del patio tan sólo se pudo hacer algunas veces. No obstante, la presencia de actitudes desviadas también puede deberse al hecho de no presentar una progresión coherente de juegos que facilite la continuidad en la atención de los alumnos/as durante los periodos de espera.

Aún así, podemos decir que en líneas generales la participación e integración del alumnado en los juegos fue relevante, si tenemos en cuenta que estaban acostumbrados, en las clases de educación física de años anteriores, a jugar chicos y chicas a distintos juegos. Es de destacar que en el grupo de sexto B hay tres alumnos asmáticos que, por indicación del profesor, ajustan su participación sobre la marcha y en función de cómo se encuentren. Aunque a veces reduzcan la intensidad de su participación o dejen incluso de jugar algún día, habitualmente siguen las clases como cualquier otro alumno/a. Pedro pidió ayuda al investigador y al grupo colaborador sobre este tema. Debido al retraso de la ayuda solicitada, Pedro siguió las indicaciones de los propios alumnos asmáticos y de las recomendaciones escritas de los médicos que los trataban.

3.2.2.3. La organización y la competitividad del alumnado en los juegos

Durante los primeros días de la puesta en práctica del enfoque de

enseñanza, Pedro se asustó del ambiente tan competitivo con el que se desarrollaban los juegos modificados. Parece ser que la clase organizada en unos grupos que rotaban conforme la puntuación final en el juego propiciaba este tipo de ambiente. Los alumnos/as que esperaban en la rotación se dedicaban a animar como si de espectadores de un partido de fútbol se tratara, e incluso le pidieron al profesor realizar una "final" con los dos mejores grupos para saber cuál de ellos era el vencedor definitivo en el juego.

Ante esta situación, Pedro decidió hacer un par de cambios dirigidos a reducir esa competitividad inicial. Uno de ellos consistió en realizar las rotaciones cada cierto tiempo, cuando lo señalara el profesor, en lugar de producirse cuando perdía uno de los grupos que estaba jugando. Así lo explicaba Pedro:

... hacíamos rotaciones cada cinco minutos [y] ¿qué he solucionado con eso?. Que no esperaban ganar los tantos, sino que esperaban acabar en cinco minutos...No se preocuban de los tantos sino de jugar. Y de otra cosa, de darse prisa en jugar y no discutir porque cada cinco minutos ibas cambiando. (Reunión 7/11)

La otra decisión pretendía aumentar la participación del alumnado el máximo posible, poniendo más alumnos/as en los grupos y/o no dejando ningún grupo esperando para rotar. Pero así como la primera decisión se mantuvo durante los juegos de todo el trimestre, esta última se hizo de vez en cuando. Ya hemos comentado, en el apartado de la participación del alumnado en los juegos, que en algunas ocasiones jugaron todos los alumnos/as de la clase porque se aumentó el número de participantes y, por tanto, no se dejó a ningún grupo de espera (en el juego de las bases). También hubo veces en que se aumentó el número de participantes aún sabiendo que los dos grupos que jugaban estaban desigualados en número de jugadores, especialmente en los juegos de bateo.

En la reuniones del grupo colaborador se comentó el tema de la competitividad, concretamente la posibilidad de pasar algún vídeo para que los alumnos/as discutieran sobre ese problema, pero Pedro lo consideró un problema que debía tratarlo el propio profesor en su trabajo diario. Por

influencia de las reuniones y el contacto con el investigador facilitador, el profesor evitó poner el énfasis en el resultado final de los juegos.

La reducción de la competitividad no tardó en ser evidente a los ojos de Pedro:

A partir de la segunda semana... la actuación en el juego es totalmente favorable, y cabe destacar, que desaparece en parte la competitividad. (Diario bateo general)

En algunos momentos, la ausencia de toda referencia al tanteo del juego pareció derivar en una cierta falta de motivación, especialmente en los primeros juegos de cancha dividida. En esta situación probablemente influyó la falta de orientación táctica del juego por parte del profesor, ya que presenta pocas intervenciones de comprensión (ver apartado de las intervenciones del profesor). Al no haber orientación táctica por parte del profesor y no prestarle atención al tanteo, gran parte de lo que hace el alumnado en cancha dividida es pasar la pelota de un campo a otro. La escasa atención en el resultado o puntuación del juego debía haberse reforzado con un aumento de la exigencia de la atención en aspectos tácticos por parte del alumnado.

En los juegos de invasión, concretamente en el de "los diez pases", apareció algo de competitividad. Fundamentalmente estaba ligado al tanteo, ya que el profesor señaló que debían llevar la cuenta de los pases. Sin embargo, la propia dinámica del juego y las ganas de jugar de los alumnos/as acabó por llevar el tanteo a un segundo plano.

3.2.2.4. La estructura y los tiempos de la sesión de clase

Durante la fase interactiva la estructura de la clase en cada una de las formas de juego deportivo, sufrió pocas modificaciones. Las partes de la clase que se mantuvieron a lo largo de la realización de todos los juegos fueron:

- la preparación y recogida del material;
- la inclusión de un calentamiento (debido a la duración de hora y media

de las clases de sexto y séptimo B);

- la explicación del juego a practicar;
- la distribución de los grupos y el material en los espacios de juegos;
- el inicio de la práctica con una prueba o muestra del juego por parte de unos pocos alumnos/as; y
- la inclusión de unas pocas reuniones con toda la clase durante el desarrollo de los juegos que comentaremos específicamente al referirnos a las intervenciones del profesor.

Durante los juegos de bateo e invasión hubo una reunión final a modo de recapitulación que no mantuvo en los juegos de cancha dividida.

Tabla 6.14. Tiempos de las sesiones de clase de Pedro

	INICIO Oficial(O) Real (R)	ACTIVIDA- DES INICIO	JUEGOS MODIFICA- DOS	FIN
Bateo 16-10-90	O: 9 h. R: 9.15 h.	Explica-ción (E) Calenta- miento (C) Explicación (E) Distribu- ción(D)14'	61' (68%) Prueba (P) Juegos (J) Intervenciones (I) Reunión final (R)	10.30 h.
Cancha dividida 14-11-90	O: 9 h. R: 9.10 h.	Pasa lista E/C/E/D 20'	57' (63 %) P/J/I	10.27 h.
Invasión 19-12-90	O: 9 h. R: 9.10 h.	E/C/D/E 17'	61' (68%) P/J/I/R	10.28 h.

Las implicaciones organizativas poseen una clara repercusión en los tiempos de clase. Es de señalar la pérdida de diez o quince minutos al inicio de las clases. A modo de ejemplo presentamos en la tabla 6.14. la distribución del tiempo en tres clases, una de cada forma de juego deportivo. En ella

podemos comprobar que los juegos disponen de una hora para su realización, pero en este periodo debemos incluir el tiempo que se espera y se pierde en las rotaciones, los retrasos y molestias ligadas a las limitaciones contextuales comentadas en apartados anteriores, y el que se emplea en las intervenciones del profesor que consisten en reunir a toda la clase (ver apartado de intervenciones).

3.2.3. El estilo pedagógico del profesor

Los principios generales del enfoque curricular que hemos visto en el capítulo tres orientan el estilo pedagógico del profesor, pero no la forma en que lo concreta en la clase. Depende de la gestión de la clase y de cómo se conforme el enfoque en la práctica interactiva.

El estilo de Pedro consiste fundamentalmente en ofrecer al alumnado una descripción básica de cada juego para ir obteniendo, inductivamente, las reglas que permitan el buen funcionamiento de los juegos. Después de presentar e iniciar prácticamente el juego, el profesor realiza una o varias reuniones con toda la clase donde, con la ayuda de una pizarrita, va recogiendo las aportaciones básicas que los alumnos/as hacen de cada juego.

Como puede verse, el alumnado participa de la elaboración de los juegos durante su desarrollo, puesto que son fundamentalmente ellos los que van añadiendo y modificando reglas, es decir, van definiendo el juego. Pero este tipo de interacción profesor-alumnado se dirige especialmente a las reglas y al funcionamiento de los juegos. Apenas existen intervenciones o cambios de reglas y móviles para favorecer la comprensión táctica hasta prácticamente el último juego de cada una de las formas de juego deportivo, y predominan las intervenciones de comprensión de tipo directivo sobre las menos directivas.

Para profundizar en el estilo pedagógico de Pedro comentaremos dos elementos a ella vinculados: la participación activa del alumnado en la toma de decisiones y las intervenciones del profesor en el desarrollo de las clases.

3.2.3.1. La participación del alumnado en la toma de decisiones

Lo más característico y predominante a este nivel es la participación del alumnado en la elaboración y definición de los juegos durante su desarrollo, aunque la participación práctica en los mismos tampoco deba olvidarse (ver apartado de participación práctica más arriba).

La participación de los alumnos/as consistía en dejar que éstos fueran definiendo el juego por medio de las reglas que aparecieran a lo largo del mismo. Estas reglas surgían, espontánea y tácitamente, de la interacción de los alumnos/as mientras jugaban y de la adaptación del juego a las condiciones físicas en que se encontraban. Luego las reglas que surgieran en una clase podían ser distintas a las de otra e incluso ser distintas de un grupo a otro dentro de una misma clase, es decir, los alumnos/as disponían de una gran flexibilidad y autonomía para adoptar reglas. Sin embargo, había reglas de un mismo juego que se mantenían porque, al rotar los grupos, se transmitían de una zona de juego a otra de la misma clase, y éstas se recogían durante las dos o tres reuniones que realizaba el profesor con toda la clase en el transcurso de la sesión (ver el apartado dedicado a las intervenciones del profesor más abajo). Otras veces eran reglas que, después de surgir, el profesor las mantenía en otros juegos porque las consideraba básicas para su funcionamiento.

Las reglas que surgían, espontánea y tácitamente, de las interacciones de los jugadores/as se debían a muy diversas razones. Así por ejemplo, podía aparecer una regla que permitiera adaptar la rapidez de un juego a las condiciones de un determinado jugador, tal y como hizo un alumno grueso en un juego de cancha dividida donde se permitió dar un bote a la pelota antes de cogerla para devolverla al otro lado de la red. Podía surgir por necesidades del propio juego si se querían evitar movimientos que daban ventaja a alguno de los jugadores/as, como puede ser la inclusión de la regla (en un juego de cancha dividida) que obliga a devolver la pelota al otro campo

desde la posición de donde se ha recogido, ya que si no fuera así podrían desplazarse en posesión de la pelota hasta la misma red y tirar desde allí. Otras veces surgía para ordenar la participación de los alumnos/as, ya que si no fuera así habría algunos/as que siempre harían de red o de portería sin tener oportunidad de disfrutar del juego.

Como hemos apuntado más arriba, también surgían reglas para adaptarse a las condiciones del patio. Es decir, para no interrumpir continuamente el juego de bateo o invasión, había una regla para que el juego siguiese si el balón tocaba alguna pared del patio, cosa que en algunos juegos de cancha dividida no se permitió. En el juego de "Las cuatro bases" la adaptación fue especialmente clara, porque cuando los alumnos/as jugaban en una parte del patio lanzaban desde el lugar convenido, pero cuando jugaban en la otra parte (más estrecha), una regla tácita permitía realizar un pase previo para que otro jugador que estuviera en mejor posición lanzara la pelota. En los juegos de invasión realizados con la mano, pusieron la regla de no desplazarse en posesión de la pelota, porque de no haberla añadido hubiera llegado pronto a la meta contraria y no hubieran participado tantos compañeros/as en un patio tan reducido.

Sin embargo, esta forma de participación llevó a momentos difíciles porque en ocasiones el profesor forzó demasiado la situación, esperando que el alumnado diera con la solución o la regla adecuada. No obstante, el profesor tuvo que acabar interviniendo para hacer evidente la necesidad de introducir una regla nueva, saliendo la iniciativa de los propios alumnos/as y si no, finalmente la introducía él mismo.

3.2.3.2. Las intervenciones del profesor

En el caso de Pedro también podemos distinguir distintos tipos de intervención que van apareciendo al principio, durante y al final de la sesión de clase: intervenciones de organización y funcionamiento, de orden, e intervenciones para la comprensión.

Las intervenciones del profesor al principio de la sesión las realiza dentro de las reuniones iniciales con todo el grupo de clase. Son primordialmente intervenciones de funcionamiento y orden porque sirven para presentar y explicar el juego a practicar y, a veces, para recordar las reglas básicas de juegos anteriores que también pueden aplicarse al nuevo juego.

Las intervenciones más características de Pedro son las que se dan en las reuniones que realiza durante el desarrollo de las sesiones. Son intervenciones que se dirigen fundamentalmente a la mejora del juego mediante la introducción y recogida de las reglas pertinentes. El profesor realiza un par de reuniones con toda la clase para ir recogiendo las reglas básicas con las que van a jugar los alumnos/as y que facilitan el buen funcionamiento del juego. Pedro también utiliza estas reuniones para volver a captar la atención de los alumnos/as y evitar que decaiga la motivación en el juego, sobre todo porque son sesiones de hora y media y sólo se hace un juego después del calentamiento. Para la realización de estas intervenciones Pedro se ayuda de un silbato y de una pizarrita. Con el primero avisa de la reunión que quiere hacer con toda la clase y la segunda le sirve de apoyo para explicar el juego o recoger las reglas básicas de los alumnos/as. La pizarrita la utilizó permanentemente en los juegos de bateo, esporádicamente en los de cancha dividida y fue inexistente en los de invasión. A continuación presentamos un ejemplo de estas intervenciones en cancha dividida:

- Profesor: ¿Cómo será el juego más rápido y divertido?
- Alumnos-as: Si tira cada vez uno; si no hay números; si se termina el juego después de lanzar todos los jugadores del grupo; si se tira bombeada; si se tira rápido.
- Profesor: (Anota en la pizarrita las reglas básicas)
 - Se eliminan los números.
 - El saque lo realiza cada vez un jugador-a del grupo.
 - El juego termina cuando ha lanzado todo el grupo. (Observación cancha dividida, 6/11)

Aunque en menor medida, también realiza intervenciones dirigidas a otros aspectos puntuales de funcionamiento y orden en el desarrollo de los juegos. Son intervenciones que pretenden aclarar o eliminar obstáculos en el funcionamiento del juego y solucionar aspectos de orden entre alumnos/as. Aunque no abundan, se extienden a todo el periodo de puesta en práctica del enfoque.

Ante la disputa del balón por dos alumnos y la caída de ambos al suelo, interviene el profesor de juez o árbitro sobre la marcha.

"Ha hecho así, ha hecho así y ha tropezado con el otro".

[...] Después de una pequeña discusión por el tanteo de los pases, varios alumnos/as reclaman la presencia del profesor para evitar problemas y éste acepta llevar la cuenta. (Observación de vídeo invasión, 4/12)

En lo referente a las intervenciones para la comprensión táctica, éstas se realizan durante el desarrollo de los juegos dirigidas a algún grupo de juego o algún alumno/a. Tratan de resaltar y hacer evidente alguna situación de juego, y provocar la reflexión sobre algún aspecto o situación del mismo que pueda ponerse en práctica después. Son intervenciones poco frecuentes, aunque aparecen algo más en los juegos de bateo y menos aún en el resto. No obstante, en el último juego de cancha dividida (Campo largo) y en el último de invasión (Dos contra uno en el centro) se concentran específicamente muchas intervenciones tácticas, algunas de ellas aprovechando las reuniones con los alumnos/as.

- -Profesor: ¿Qué hay que hacer? (refiriéndose al jugador del centro).
- Alumnos/as: Quedarse en un sitio fijo;...
- Profesor: ¿Cómo marca el del centro?
- Alumnos/as: Quitando el balón de las manos al que lo lleva; moviéndose con rapidez;...
- Profesor: (En vista del éxito decide hacer una ejemplificación práctica en colaboración con un alumno para hacer preguntas sobre la marcha)
- Profesor: ¿Cómo marca el del centro?, ¿qué haríais?. Mirad al que tiene el balón.
- Alumnos/as: [Estar] Cerca del que no tiene balón.
- Profesor: (Apoya la contestación anterior con movimientos prácticos comentados).
- Profesor: ¿Y las soluciones para recibir el pase? (refiriéndose a los jugadores de los extremos que poseen el balón), ¿por qué está parado el que tiene el balón? (Observación invasión 19/12)



Las intervenciones para la comprensión llegan incluso a llamarles la atención a los alumnos/as, tal y como nos indica el profesor:

El profesor dice que les extraña a los alumnos/as que se pare la actividad y se les pregunte por qué se hace esto o aquello. (Observación cancha dividida 27/11)

Las intervenciones al final de la sesión de clase suelen aparecer en otra reunión similar a las anteriores, pero que sólo se realizó en el periodo en que se pusieron en práctica los juegos de bateo. Estas intervenciones están orientadas sobre todo a aclarar aspectos de funcionamiento y orden. Por ejemplo, un día Pedro se subió al grupo de séptimo B al aula para resaltar una cuestión de orden que había surgido durante la sesión de clase:

Aparte de lo que hemos jugado hoy...para poner un poco de orden...[estábais] todos chillando. Han tenido que salir dos veces por lo menos [profesores/as de otras aulas]...Entonces quiero deciros que...aquí, como no tenemos patio, no hay un patio grande...si se chilla...[como por ejemplo] todo el grupillo de allí chillando...habría que reducirlo al mínimo...Lo que debemos hacer el próximo día es procurar...no chillar. (Observación vídeo bateo 2/10)

3.2.4. El papel del profesor en la comprensión táctica del alumnado

Al igual que en el caso anterior, los principios tácticos le sirven a Pedro para orientar la comprensión en los alumnos/as. Los principios que trata el profesor en sus clases pueden verse en la tabla 6.15., aunque para hacernos una idea de cómo discurrió el trabajo táctico realizaremos algunos comentarios más por cada bloque o forma de juegos.

3.2.4.1. Juegos de bateo

La evolución de la comprensión táctica de los alumnos y alumnas, en el caso de Pedro, se apreció especialmente en los juegos de bateo. Tal vez porque la progresión de estos juegos fue más correcta, se repitió en más de una clase el juego de "las cuatro bases", se hizo algo más de hincapié en las intervenciones de comprensión táctica o hubo menos interrupciones contextuales. Lo cierto es que en los juegos de bateo se observa mejor la

comprensión táctica de los alumnos/as.

Tabla 6.15. Principios tácticos para la comprensión de los juegos

FORMA DE JUEGO	OBJETIVOS TACTICOS	
B A T E	ATAQUE: - Lanzar a lugares difíciles o lejanos - Lanzar de formas distintas: todos a la vez, uno detrás de otro, largo corto, etc. DEFENSA: - Reparto de zonas de recogida de pelotas para cubrir los espacios del campo - Establecer acciones coordinadas de pase con los compañeros (p.e. "cadena" de pases) - Colaboración del equipo (p.e. jugar al "apoyo")	
CANCHA	ATAQUE: - Lanzar a los huecos o espacios libres - Lanzar al fondo y cerca de la red del campo contrario para crear espacios donde tirar. ATAQUE/DEFENSA: Atender aspectos tácticos ligados al desplazamiento "adelante-atrás". DEFENSA: - Recuperar la posición central del campo depués de tirar	
INVASION	ATAQUE Y DEFENSA: (interacción constante tranición taque/defensa) - Desmarque del jugador-a sin balón - Marcaje oponente con balón - Marcaje oponente sin balón - Apoyar los pases a los compañeros-as	

Inicialmente la comprensión se dirigió a los aspectos tácticos básicos ligados al ataque y la defensa. Entre los aspectos del ataque que más destacan está el lanzamiento a zonas libres y zonas lejanas, como aparece en estas citas:

Lanzan a la zona no ocupada por los defensores. Lanzan pelotas lentas y rápidas, para que todas las pelotas no vayan a la misma zona... (Diario bateo)
Golpean lo más lejos posible pero procurando que el rebote esconda la pelota en el patio posterior. (Documento 6ºB, "las 5 bases")

Entre los aspectos de la defensa destaca la distribución del terreno de juego:

-[Los defensores] Se reparten las zonas de recogida de pelotas. (Diario bateo) - ... un grupo, el que esperaba y estaba comentando [cuando esperaba en rotación], adopta la solución de... sólo uno se queda en el centro [del campo]. Se distribuyen las zonas. (Observación 7ºB, 16/10)

Posteriormente, y sobre todo en el curso de séptimo, aparecen acciones que reflejan la comprensión de aspectos más complicados ligados a la defensa como la coordinación de acciones defensivas, el apoyo de ciertas zonas del campo, y a acciones globales de estrategia de equipo como indican las reuniones espontáneas que montan algunos grupos para decidir alguna acción general de juego y que reflejan estas citas:

- Algunos defensores llenan todo el espacio. También flotan en defensa (Diario bateo general)
- Los defensores también hacen pases intermedios hasta el centro (lugar de recogida: cono). (Observación 7ºB, 16/10)
- Los defensas que no recogen la pelota, van en ayuda del receptor, corriendo al centro (sólo en 7°). (Documento 7°B, "los 4 aros")
- Aparece el moverse en la zona de defensa para ayudar en la recepción, los defensas no están estáticos (Diario 7ºB, "los 4 aros")
- El nuevo grupo/juego [el que entra después de esperar en la rotación] se reúne a discutir qué acciones seguir para mejorar en el juego. (Observación 7ºB, 16/10)

En alguna ocasión el profesor se apoya en el cambio de materiales para favorecer acciones tácticas, algo que sólo ocurrirá en los juegos de bateo:

El profesor cambia la pelota grande de espuma por otra pequeña para ver qué pasa (más fácil de lanzar lejos con la mano). (Observación 7°B, 16/10)

3.2.4.2. Juegos de cancha dividida

Los juegos de cancha dividida no siguieron una progresión tan clara como los de bateo. El profesor empezó con un juego colectivo de cancha dividida ("Que lo coja el número") que en principio exige acciones tácticas más complejas, pero que con algunos cambios en las reglas permitió trabajar aspectos tácticos básicos que recordaban a algunos de bateo: lanzar a la zona libre o de difícil devolución de la pelota, y el reparto del espacio para defender el campo. Estos pequeños aspectos tácticos no fue posible mantenerlos para poder abordar otros más complicados porque los juegos que siguieron no lo permitían.

En el curso de sexto pasó a un juego de uno contra uno ("Pasar por el aro": uno mantenía el aro y dos jugaban) que consistía en pasar la pelota por un aro, con las dificultades que se quiera, pero que se realizaba como si fuera de blanco y diana, es decir, con el objetivo de pasar la pelota por el aro, tal y como se refleja en la siguiente observación del investigador:

Se dedican a pasar el balón para que al contrario no le caiga. Algunos en lugar de pasar golpean al balón para devolverlo por el aro: con una mano, con dos, ... (en función de lo que pesa el balón); los aros están altos, bajos, ...; uno le da con la cabeza; algunos dan con el pie. En algunos [tríos] se cambian al centro (sujetar el aro) cuando el balón lo toca. (Obsvervación 14/11)

En el curso de séptimo, en lugar del juego del aro, hizo el juego del "futbolín", que no era de cancha dividida sino de invasión, con lo que perdió un día para insistir sobre aspectos tácticos.

A partir de entonces, el investigador comenta al profesor algunos aspectos que ha observado y que cuestiona estos juegos:

Sobre juego del aro

- No es un juego [propiamente] de cancha dividida. Sí motríz, de coordinación o lanzamiento... hay que pensar y seleccionar [los juegos] coherentemente...

Profe dice que hace falta probar los juegos... [pero] es un juego de pocas decisiones tácticas. (Observación 14/11)

Sobre juego del futbolín:

- Le matizo que uno de los juegos elegidos es de otra forma de juego deportivo: "futbolín" de invasión. (Observación 7ºB, 6/11)

El investigador empieza a cuestionarse los motivos por los que surgen los problemas de cancha dividida:

Puede que la falta de tradición deportiva en cancha dividida sea motivo de que los profes no establezcan una secuencia de juegos modificados coherente y que responda realmente a un juego modificado y no a un juego... sin objetivos tácticos claros. (Observación 14/11)

La situación de la clase respecto al trabajo táctico tampoco mejoró con el juego siguiente de "dos contra dos". Era prácticamente imposible dar clase por la cantidad de interrupciones que se produjeron, justamente con las dos clases de sexto y séptimo "B", cuando varios cursos salieron de visita cultural (ver tabla 6.11.). En los pocos momentos que Pedro pudo atender a su clase, retomó algún aspecto táctico básico como el de tirar al hueco:

Profesor: Interrumpe un campo y hace observaciones para que no se limiten a sacar. Se pone en algún campo para mostrar el tiro al hueco. (Observación 6ºB, 21/11)

En el último juego ("Campo largo") fue en el que el profesor prestó atención a aspectos o principios tácticos más complejos. Aumentaron las intervenciones del profesor dirigidas a la comprensión de aspectos tácticos. Entre estos aspectos destaca el lanzamiento de la pelota al fondo del campo contrario para buscar la ocasión de puntuar delante o detrás, según hacia dónde se desplazara.

3.2.4.3. Juegos de invasión

En el juego de "los diez pases", de gran aceptación general, se favorece el pase al compañero desmarcado e incluso el apoyo del compañero cuando se va a recibir la pelota, pero no siempre parece comprenderse a juzgar por las acciones que realizan, especialmente las chicas y algunos chicos. En el de las "cestas móviles" surge alguna estrategia para defender la cesta, pero a los portadores de la misma les cuesta sacar partido a las posibilidades tácticas que ofrece el movimiento del que pueden disponer las cestas o metas. Sin embargo, en el juego del "dos contra uno en el centro" se observan importantes deficiencias en cuanto a las posibilidades de movimiento (marcaje y desmarque, y recepción del móvil), aún a pesar del esfuerzo del profesor por hacer más intervenciones para facilitar la comprensión. Los chicos parecen disponer de ventajas en estos juegos, al menos por lo que a la comprensión en movimiento se refiere.

En líneas generales, el trabajo táctico de los juegos modificados ha adolecido de intervenciones de comprensión, las que hubieran permitido profundizar mejor y en más principios tácticos. No obstante, debemos tener en cuenta las mediaciones contextuales que han interferido el desarrollo de estos juegos.

3.3. Fase posactiva: después del desarrollo de los juegos

En esta última parte trataremos la evaluación del alumnado y otras reflexiones del profesor sobre el desarrollo del enfoque curricular.

3.3.1. La evaluación del alumnado

La evaluación del alumnado fue una cuestión problemática para Pedro en un doble sentido. El primero por tratarse de un enfoque innovador que se orienta principalmente a la comprensión táctica de los juegos modificados. El segundo por la dificultad que supone tener que dar una calificación a más de trescientos cincuenta alumnos y alumnas, especialmente durante el primer trimestre del curso y en un colegio al que se incorporó el profesor por primera vez. Como indica Pedro,

... no es igual. [Antes] Daba un curso, el curso ya me lo conocía, [porque] era profesor de matemáticas y a parte daba educación física. Ahora sólo soy profesor de educación física y doy más cursos... es diferente... no da igual. (Entrevista final)

Además, Pedro sólo tiene clase con los cursos de nuestro estudio una vez a la semana. Como dice el propio profesor,

... es que yo cojo a los críos cuatro veces, cuatro sesiones en un mes. ¡Cuatro! o empiezo ahora ya a evaluarlos porque me van a pedir en octubre una nota... (Reunión evaluación, 10/10)

Para calificar al alumnado en las dos primeras evaluaciones del año escolar 1990-91 sobre los juegos modificados, el profesor se basó en la participación y la comprensión táctica de los juegos. Para ello utilizó la observación diaria y las notas que tomaba durante las clases. No obstante, Pedro consideraba que no podía observar a cada uno de sus alumnos/as. La frontera entre el aprobado y el suspenso la puso en la participación o falta evidente de ella, así como en las conductas claramente desviadas. A partir de este "nivel mínimo", en la evaluación influirían los aspectos tácticos.

Para Pedro fue relativamente fácil evaluar a "la gente más participativa o que daba respuestas" (Entrevista evaluación) en clase a las cuestiones que planteaba el profesor, o que "destacaban por sus preguntas,...cooperaban con sus compañeros[/as] en labores de equipo,...al igual que los alumnos[/as] que se distinguían por todo lo contrario" (Memoria final). El gran problema se le planteaba con aquellos alumnos y alumnas que pasan desapercibidos, al menos durante el primer trimestre en que se realizaron los juegos modificados. Para poder evaluar a estos alumnos/as el profesor los asociaba a aquellos otros que le resultaban fácil de evaluar, y les asignaba una calificación que él mismo la reconoce "ficticia" y que estaba asociada al funcionamiento general del grupo o equipo con el que participaba en el desarrollo de los juegos.

3.3.2. Otras reflexiones del profesor sobre el enfoque curricular

Al término del proyecto colaborativo Pedro hizo un análisis y valoración general del mismo destacando una serie de aspectos que se presentan a continuación agrupados en los siguientes apartados.

3.3.2.1. El desarrollo del enfoque curricular sobre la enseñanza de los juegos modificados

Para Pedro, los juegos modificados vienen a ser algo distinto al deporte estándar. Como él dice,

... no me planteo eso como un deporte... lo que estamos practicando en clase es muy diferente... [al] deporte que se gana dinero, que tiene unos intereses. (Reunión 7/11)

Probablemente esta afirmación obedezca, más que a los juegos en sí, al enfoque curricular en su conjunto, ya que destaca de la experiencia el procedimiento seguido en el desarrollo de los juegos y la flexibilidad y adaptabilidad de los juegos a los distintos grupos de clase. Respecto al procedimiento seguido, realiza una comparación con sus clases de antaño:

... cuando yo daba educación física... yo no explicaba prácticamente nada. Ni se paraba ni se tenían parones las clases... porque quizás las cosas que hacías ya se daban por supuestas. (Entrevista final)

Los "parones" o intervenciones del profesor son de gran importancia para la comprensión táctica de los juegos y sirven de ayuda al alumnado para comprender algunos puntos o aspectos tácticos que no son capaces de entender por sí mismos:

... lo ven lógico, pero no llegan a extraer ese punto. No llegan si tú no lo dices, si tú no dices el punto y lo explicas. (Entrevista final)

La flexibilidad y adaptabilidad que proporciona la introducción de reglas según las necesidades del grupo hacía posible que, un mismo juego pudiera variar de una clase a otra e incluso de un grupo a otro dentro de una misma clase:

Cada clase llegaba a ser diferente. Había veces que el juego era totalmente diferente en una clase y otra... siendo el mismo juego. Y no sé en qué juego fue tanto que, [a] un [alumno] que había hechado fuera de clase otro profesor, le dije: "Mira, tú date cuenta como juegan estos y como has jugado tú". [Y me

contestó] "Pues casi que no se parece"... Y mira, en el juego de los cuatro aros, un [grupo] cogían y hacían rotación, cambiaban por turno, tiraban todos y cambiaban y no había puntuación. [En cambio] El otro, iba a los cuatro puntos [aros] cada uno [jugador]. Al poner reglas y no ser fijas... (Entrevista final)

Muy vinculado al caracter flexible de los juegos se encuentra lo que Pedro denomina la "fluidez del juego" (Diario bateo), característica fundamental del desarrollo de los juegos para el alumnado:

Ellos lo adoptan y juegan así... no se imponen unas reglas muy estrictas...Porque si empiezan a discutir... están perdiendo el tiempo y no juegan (Reunión 7/11)

Otro de los aspectos del desarrollo de los juegos que resalta el profesor tiene que ver con el orden seguido en la enseñanza de los distintos tipos de juego. Pedro considera que haber iniciado el enfoque curricular con los juegos de bateo fue muy apropiado, tanto por ser un grupo de juegos tácticamente más sencillos como por ser juegos de grandes equipos con roles definidos para los participantes. Esto permitía un mejor control de la clase, especialmente al inico del curso escolar:

Pero en principio te encuentras que no dominas. Que estás en un colegio nuevo... no dominas la situación. Entonces ahí hicimos bien en, para mi, hicimos bien primero los de bateo y después los otros. Los de bateo te ayudaban más a concentrar a la gente, a dominar más la situación de clase. (Entrevista final)

También resalta la labor realizada, especialmente al inicio del curso, y dirigida a la reducción de la competitividad:

La hemos disminuido totalmente o gran parte de la competitividad. (Entrevista final)

Sin embargo, hubo algunos problemas e inconvenientes en el desarrollo de los juegos. Como puede observarse en la presentación de este caso, entre ellos destaca el escaso material y las condiciones en que Pedro desarrollaba su labor docente y que iban de la infraestructura al contexto social y cultural del centro escolar.

3.3.2.2. El aprendizaje del enfoque y la colaboración según el profesor

La realización práctica del enfoque y el aprendizaje que se obtiene de la misma es uno de los aspectos más destacables para Pedro. Sugiere que la integración entre la teoría y la práctica ha sido una característica fundamental de la experiencia:

... aquí lo he encontrado un poco más integrado al programa. Sé por qué lo hacía, qué es el que iba a buscar... [pero debido] más que nada al trabajar, tres o cuatro o cinco o seis, en grupo... Si yo lo hubiera leído en un libro... dices: "Ostra, eso sí [que está bien]". Y después no lo sabes aplicar muy bien al contexto del curso, de la clase. (Entrevista final)

Como señala en la cita anterior, el trabajo en grupo cobra una relevancia especial dentro de la experiencia. Lo considera fundamental para aprender de la enseñanza y para contrarrestar el aislamiento del profesorado de educación física:

... yo no había trabajado nunca así... Siempre todas las experiencias, cuando yo daba educación física, todas eran mías... Mientras que aquí al trabajar en grupo, pues tu experiencia sirve a otro y la de otro te sirve a ti. (Entrevista final)

Que nadie te hace ni puto caso... Estamos más solos que la una [...] El inconveniente más grande es estar sólo [en el colegio]... ni coordinación, ni consideración. Como si no estuvieras [en el centro]. (Entrevista final)

Respecto al trabajo colaborativo desarrollado durante la supervisión clínica Pedro opina lo siguiente:

... las visitas fueron muy fructíferas... En un principio, sentirte observado cortaba por parte del profesor la espontaneidad. Con respecto a las visitas era más útil la charla que se mantenía después de la clase. Mi opinión personal es que no son necesarias tantas visitas, ya que se podrían haber hecho en casos puntuales.

Las observaciones hechas por los tutores, han sido muy convenientes, ya que lo han hecho bajo [sic] el punto de vista de la experiencia, y como ayuda para un mejor desarrollo de las clases. Yo con 16 años en la enseñanza nunca he tenido a ningún tutor, ni inspector que me haya servido para nada, circunstancia que no se ha cumplido en este curso de E.F. (Memoria final)

La	descripción	ν	desarrollo	de	la	investigación:	nuestro	estudio de	casos
		_							

6.3.5. El caso número tres: Luisa

1. LA PROFESORA: DATOS BIOGRÁFICOS Y PROFESIONALES

Luisa es una profesora de Enseñanza General Básica de 33 años, especialista en el área de sociales y licenciada en Pedagogía. Lleva trabajando en la enseñanza diez años, durante los cuales ha impartido docencia en preescolar y todas las etapas de E.G.B. En 1986 obtuvo la plaza definitiva en segunda etapa en el colegio público C.R. y desde entonces ha estado en contacto con la asignatura de educación física. Al principio, y como viene siendo tradicional en los primeros años de destino definitivo, le fueron otorgadas aquellas asignaturas que "sobraban": educación física, música, plástica y algunas horas de sociales en la que era especialista. Luisa lo expresaba así:

Y ya aquí me dieron todas las "músicas", todas las "plásticas" [y] todas las "educaciones físicas" nada más llegar, y unas cuantas "sociales". Claro, entonces me vi con todas las "marías"[sic] encima y empecé a tocar lo de la educación física con mucho más interés. Lo de la plástica y la música, la verdad es que jamás en la vida me han gustado. (Entrevista inicial)

Conforme pasaron los cursos fue quedándose con más horas de sociales y aumentando su dedicación a la educación física por la que sentía una cierta predilección. El primer año impartió esta asignatura en todos los cursos de octavo y durante el segundo, tercer y cuarto año en la segunda etapa, una hora semanalmente. Durante el segundo año de definitiva decidió acudir a un curso de educación física de tres meses para el ciclo inicial y medio organizado por el Centro de profesores (C.E.P.) de Torrente. Le resultó muy interesante y satisfactorio. También tiene experiencia en la organización de competiciones deportivas internas para las fiestas de final de curso. Más recientemente, fue seleccionada para el curso de especialista de esta materia que organizó la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, y dentro del cual se engloba esta experiencia sobre los juegos modificados. Considera que ha aprendido mucho del programa de la Conselleria en su conjunto. Del curso de juegos modificados le pareció más interesante la segunda parte, la más práctica. Durante el curso 1990-91, su quinto año en el centro, imparte únicamente la asignatura de educación física

dedicándose al ciclo superior, aunque también ayuda y orienta a los profesores/as del ciclo inicial y medio en lo concerniente a la materia.

Luisa, además de verse atraída por el campo de la educación física, también se ha relacionado con el mundo de la educación especial. Asistió a un curso de logopedia y de educación especial. Lleva dos años relacionada con la federación de sordomudos para formarse en la cultura y lenguaje de los sordomudos, asistiendo a charlas, cursillos, acampadas y otras actividades con sordomudos adultos. También realizó, para el ciclo inicial, un curso Rosa Sensat de lecto-escritura. Con anterioridad a su situación de definitiva, y ya vinculada al campo de la educación física, formó parte de un grupo de trabajo sobre psicomotricidad en el nivel de preescolar, llegando a confeccionar materiales de psicomotricidad.

2. MEDIACIONES CONTEXTUALES DURANTE EL DESARROLLO DEL ENFOQUE

2.1. El centro escolar y su contexto organizativo

2.1.1. El centro escolar

El colegio público C.R. está situado a las afueras de una población que, por su proximidad a una gran urbe, puede considerarse como un barrio periférico de ésta. Estas características dan a la población un aspecto de zona industrial más que de un pueblo en su sentido tradicional. Es una zona donde están ubicadas bastantes fábricas y almacenes de diversas empresas y su población se dedica a distintos tipos de negocios bien sean familiares o de mediana empresa, como son muebles, juguetes, cerámica, etc. Es también un área donde se han asentado algunas familias gitanas.

El colegio de Luisa es un centro grande y con espacios amplios. Cuenta con veinticuatro unidades de E.G.B., cuatro de preescolar y una de educación especial, y un claustro de treinta y dos profesores/as. La distribución del horario del centro es de tres horas por la mañana y dos por la tarde, siendo las dos primeras de la mañana de cincuenta minutos y el resto de una hora. El área de educación física dispone de dos horas semanales en la segunda etapa y una hora en la primera. La tradición deportiva del colegio se centra en las horas extraescolares siendo las actividades que la Asociación de padres de alumnos (A.P.A.) organiza y oferta, el futbito y karate para los chicos y el balonmano y la gimnasia rítmica para las chicas. Además, esta Asociación toma gran interés y está dispuesta a colaborar en todo lo concerniente a la asignatura de educación física. El curso anterior a la llegada de Luisa al colegio, el A.P.A. contrató a una profesora licenciada en educación física que daba, sobre todo, balonmano, fútbol y baloncesto. Con respecto al ente municipal, el ayuntamiento organiza todos los años competiciones escolares entre los diferentes colegios del pueblo y las Asociaciones de padres colaboran en ellas.

En lo referente al material, la profesora cuenta con media docena de colchonetas en mal estado, varios balones deportivos y de ritmo, un potro, un plinton roto, unas cuerdas y una veintena de neumáticos de coche y camión, bidones de metal, una canasta de baloncesto rota, tres saltómetros y algunos bancos. Ante esta situación, Luisa consideraba necesaria una importante inversión económica para dotar de material a la asignatura, ya que gran parte del existente estaba deteriorado y la Conselleria apenas reponía algo de material. Durante el curso escolar 1990-91 la profesora dispuso de sesenta mil pesetas. La Asociación de Padres de Alumnos es la que suple, dentro de sus posibilidades, muchas de las necesidades de la asignatura:

La Asociación de Padres, aunque no cuenta con muchos medios, colabora bastante...Las colchonetas que tenemos son espumas proporcionadas por las madres y forradas por ellas...La Conselleria había asegurado que recibiríamos un módulo completo de material y sólo hemos recibido seis bancos suecos, la petición de material se ha enviado dos veces este año y varias más años anteriores...Son muchos niños por aula y no tengo material suficiente para que puedan trabajar bien. (Memoria final)

En cuanto a instalaciones cuenta con un porche cerrado que hace las veces de gimnasio y almacén de material, donde también hay seis espalderas

bastante deterioradas. Este porche tiene dos columnas centrales y una ventilación escasa si no se abren las dos puertas de que dispone. Estas puertas comunican el patio con la escalera de acceso a las aulas, de tal modo que se convierte en la entrada y salida de los alumnos/as tanto al comienzo y final de la jornada, como en los descansos. Luisa considera que debería construirse un gimnasio separado de las aulas y parece dispuesta a proponérselo al ayuntamiento del pueblo. Los espacios abiertos al aire libre son relativamente grandes. Existen dos campos, uno de balonmano-futbito y otro de baloncesto con sus porterías y canastas. A su alrededor hay un área, inicialmente dedicado a zona verde, que puede utilizarse. Adosado a estos campos existe un patio, tipo parque infantil, para los más pequeños. También dispone de una explanada de tierra de dimensiones considerables que se encuentra llena de maleza. El colegio está totalmente vallado pero a una altura de un metro, lo que permite el acceso fácil a cualquier niño/a en horas en las que el centro permanece cerrado. Esto parece revelar que, de manera extraoficial, los campos del colegio hacen su papel de instalaciones del barrio, lo cual presenta sus ventajas e incovenientes.

2.1.2. El horario de la profesora

Uno de los condicionantes organizativos del centro fue el horario de la profesora, puesto que de él dependen las posibilidades de observación del investigador. La confección del horario (tabla 6.16.) siguió las líneas marcadas por la junta directiva del colegio, respetando las exigencias de la convocatoria del curso de especialización (dos horas semanales dedicadas al departamento y dos los miércoles para reuniones con los tutores). En su horario disponía de dos horas semanales para los grupos del ciclo superior (tres por nivel) y una hora por semana para los tres grupos de quinto curso. Los grupos-clase elegidos por acuerdo entre la profesora y el investigador fueron el 6°C y el 7°B. Eran, de entre los cursos de sexto y séptimo, los que mejor se adecuaban a las posibilidades de observación del investigador en función de su disponibilidad.

Tabla 5.16. Horario semanal de la profesora

	LUNES	MARTES	MIERCOLE S	JUEVES	VIERNES
9-9.50	5 A	7 C	8 C	Depto.	8 C
9.50-10.40	6C	7 A	6 A	Depto.	7 A
Descanso					
11-12	6 B	7 B	6 B	8 B	6 A
15-16	5 B	8 B	Reuniones	8 A	7 B
16-17	5 C	8 A	Reuniones	7 C	6 C

2.1.3. Búsqueda de nuevos espacios para la asignatura

Para poder abordar las clases y organizar el departamento de educación física, Luisa consiguió ciertas mejoras a nivel de espacios escolares para la asignatura. Con la ayuda del alumnado acondicionó y puso en marcha doce duchas que nunca se habían utilizado anteriormente y que se utilizaban para guardar trastos. Naturalmente, esta tarea tuvo que realizarse dentro del horario de la asignatura, porque el centro no disponía de un tiempo para esta cuestión. Como nos dice Luisa, el acondicionamiento de las duchas le ocupó algunas clases, puesto que recurrió al horario escolar y a la ayuda de los alumnos/as:

Con las duchas, ya verás por el diario, me he pasado más de quince días poniéndolas en condiciones, estaban llenas de sillas, mesas, escombros, etc. No se habían utilizado, según me han contado, en los trece años que lleva funcionando el cole. (Documentos)

A pesar de emplear esos días de clase, Luisa consideraba muy conveniente, higiénica y educativamente, que los alumnos/as se acostumbraran a ducharse después de la realización de ejercicio físico.

Asimismo consiguió, después de algunas discusiones con la dirección, que un cuarto destinado a los utensilios de cocina y limpieza se arreglara y pintara para convertirlo en despacho del departamento de la asignatura. En él hay un aseo, una mesa grande y un espacio donde guarda el material ligero.

2.1.4. Las actividades deportivas extraescolares del centro

Después del horario escolar, las instalaciones del colegio C.R. están a disposición de las Escuelas deportivas municipales, dependientes del ayuntamiento, para la promoción deportiva entre los niños/as del pueblo. En el colegio existen las escuelas de balonmano femenino y futbito masculino, y los encargados son una monitora y monitor respectivamente.

Las relaciones de la profesora con el monitor y la monitora se podrían definir como de mutua colaboración, pero sin compartir intereses educativos y deportivos, tal y como refleja esta cita:

Mi relación personal con la gente que lleva las escuelas deportivas en el colegio, porque está la de balonmano y la de futbito, es muy buena, porque tampoco me voy a poner en plan de no entender su tipo de educación física. Ahora, a las niñas [de balonmano] me las destroza un poquito... Ella [monitora] utiliza balones míos, guarda sus balones en mi cuartito... tenía los balones de balonmano deshinchados, un poco a propósito porque me interesaba, y cada vez que llegaba por la mañana me los había hinchado y me los había puesto duros, hasta que al final hablé con ella y le dije que llevaba otro tipo [de enseñanza]...[la monitora decía] "no, es que claro, yo te los veía así y decía: esto no se puede utilizar así"...Estamos colaborando a la hora de intentar que nos asfalten una parte del colegio, hablando con el ayuntamiento... [porque] la escuela deportiva está fomentada por el ayuntamiento... a mí me interesa estar a bien con ella y a ella conmigo porque entre las dos conseguiremos mejoras para el colegio. (Entrevista final)

2.2. La educación física en el centro escolar

Otro elemento contextual importante está ligado a la acogida y consideración que el conjunto del profesorado del centro, compañeros/as de

Luisa, le da a la educación física y a la labor educativa de la profesora encargada. La aparición de una profesora dedicada exclusivamente a esta asignatura (primera vez que ocurre en el centro), con horas de dedicación al departamento y de disposición para reuniones con tutores/as y organizadores/as del curso de especialización, provoca un ligero malestar en algunos compañeros/as. Incluso llegan a percibir como problemas las gestiones y cambios que realiza la profesora para mejorar el departamento y la asignatura. Luisa lo describe de la forma siguiente:

La dirección ha estado un poco al margen de los problemas de la EF [educación física] quizá [sic] por razones ajenas al significado del área en sí. Puede haber sido por estar agobiada por otros problemas, por exceso de confianza conmigo e incluso por comodidad. (Cuestionario abierto)

... les está costando mucho darse cuenta de que vengo a dedicarme a la educación física y ¡punto!, y ¡nada más!... Y que necesitaba esto, el cuartito éste, que se ha montado un "cirio" para conseguir este cuartito que era todo material, que estaba todo el material de (pausa)... y que voy a arreglar las duchas, y que los niños [y niñas] se van a duchar [...] Es que si no les educas un poquitín a la higiene también... En lugar de pensar en la labor educativa que es eso, [piensan] en que si te van a llegar cinco minutos más tarde a clase, que si cosas de ésas (pausa). Nada, que están un poco reticentes con la educación física. (Entrevista inicial)

Esta falta de consideración difícilmente puede separarse de la forma que suelen actuar los compañeros/as de Luisa durante el desarrollo de sus clases, tal y como se refleja en la cita siguiente:

... hay inconvenientes con los que el resto de profesores no acaban de concienciarse, así por ejemplo que el patio es el lugar de mi trabajo y que no pueden utilizarlo libremente sin consultar, o que el porche [que hace de gimnasio], por donde salen y entran los niños [y niñas], deben cuidar de que lo hagan con prudencia para no interrumpir (Memoria final)

En algunos casos, esa poca consideración hacia la educación física se convierte, según la profesora, en una clara desacreditación:

Otra cosa es la actitud personal de algunos "elementos" del profesorado que intentan desacreditar la labor educativa de la Educación Física ante alumnos y

compañeros [sic]. En algunos momentos estos comentarios son tremendamente impertinentes pero queda la satisfacción de ver que son los niños [y niñas] los más apasionados defensores de la asignatura. (Memoria final)

2.3. La educación física y ciertas prácticas cotidianas del centro

En el contexto interactivo de las clases de educación física influyen condicionantes muy diversos. En el colegio de Luisa existe una dinámica tradicional interesante que repercute en la asignatura. Cuando la clase de educación física se imparte entre otras dos clases teóricas, la profesora sube a las aulas a recoger a los alumnos/as para bajar con ellos/as al patio o el gimnasio y, después de clase, subirlos a sus respectivas aulas. Esta costumbre, como la mayoría de los aspectos contextuales, acaba limitando el tiempo real de clase, ya de por sí bastante reducido (dos horas semanales por cursogrupo).

Otra de las dinámicas o rutinas tradicionales del centro que influye en la asignatura es la utilización del patio o recreo, verdadera aula de educación física, para reunir a los alumnos/as y ordenarlos por filas y cursos al inicio de las clases de la mañana, de la tarde y de después del recreo. Como señala Luisa,

Existen problemas a la hora de utilizar el patio en las primeras horas de la mañana, la tarde, y la subida del recreo ya que todo el colegio se sitúa allí para subir a las clases y tardan bastante en hacerlo. (Memoria final)

Esta situación dificulta el inicio de las clases de educación física, puesto que el alumnado corretea por el patio, especialmente al comenzar la jornada de tarde, mientras esperan el turno de su curso para subir al aula correspondiente.

A este aspecto debe añadirse una decisión de la Junta de ciclo al comienzo del curso que, debido a problemas de orden en los séptimos, acordó

que la profesora de educación física debía recoger a los alumnos/as de este curso en sus aulas, a las primeras horas de la jornada de mañana y tarde. Esta decisión significaba que el séptimo B, que tenía clase a primera hora de la tarde, debía subir a su aula y esperar a que la profesora fuera a por ellos. Era un condicionante añadido al de la formación de filas que reducía todavía más el tiempo de clase.

Todo estos aspectos que influyen en la organización de las sesiones de clase se convierten en una preocupación fundamental para Luisa desde comienzos del curso escolar y así lo manifiesta en varias ocasiones, llegando a describir las líneas generales de actuación:

Si los grupos vienen de casa pasan directamente a los vestuarios a dejar las cosas, sin subir a las clases. Si es en otra hora voy yo a por ellos (norma general del colegio). Aquellos [sic] que no vienen con el equipo adecuado no hacen E. Física. Tan sólo se les permiten tres faltas de este tipo en el mes... El material se saca y se entra en cada sesión, no puede quedarse en el patio sólo porque desaparece (niños ajenos a la escuela). Diez minutos antes de cumplirse la hora de clase los niños pasan a las duchas. Subo al grupo a su clase y recojo al siguiente. (Diario)

2.4. Otros factores que repercuten en la asignatura

Durante todo el trimestre surgieron una serie de circunstancias, previstas y no previstas, que influyeron en cierta medida en la puesta en práctica de los tres bloques de juegos. Por una parte, había que contar con los días festivos que, precisamente en los dos grupos elegidos para la investigación (sexto C y séptimo B), coincidió con días de clase de educación física siendo en total tres días, más aparte los días previstos para las vacaciones de navidad. Además, estos cursos vieron afectadas sus clases por otros hechos: las obras que realizó el ayuntamiento, dos clases dedicadas al acondicionamiento de las duchas y una clase dedicada a la explicación de la campaña de esquí escolar patrocinada por la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. A todo ello debemos añadir otros aspectos contextuales que influyeron eventualmente en la asignatura. Nos referimos, por una parte, a la influencia del ambiente navideño que se respiraba en la escuela y en la calle

5 1 - 71

los últimos días del trimestre:

He observado un poco más relajados [a los alumnos-as] al participar en los comentarios, ha sido sobre todo al final, creo que está muy relacionado con la desorganización general del colegio debido a los adornos de Navidad, preparación de belenes, etc. (Documentos invasión)

Longitude of the second

Y, por otra parte, a la influencia que la lluvia tuvo en la marcha de las clases. Un trimestre algo lluvioso, sobre todo en la primera mitad, obligó a realizar clases que no estaban relacionadas con los juegos modificados, puesto que no podía salirse al patio, en detrimento, sobre todo, de los juegos de bateo. Como el colegio disponía de un pequeño porche cubierto, la profesora decidió realizar otro tipo de juegos, ejercicios y actividades físicas relacionadas con otros materiales y aspectos:

Dedico el día a otro tipo de sesiones; cuerdas, picas, aros, etc.; según la programación de otras cualidades: equilibrio, flexibilidad,... (Documentos)

3. LA ACTIVIDAD PRACTICA DE LA ENSEÑANZA DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS

3.1. Fase preactiva: la planificación y otros aspectos previos

3.1.1. La opinión previa de la profesora sobre el enfoque

En líneas generales, Luisa considera que este enfoque "es una buena alternativa" (Entrevista inicial) a la enseñanza tradicional de los juegos deportivos. Aunque los juegos modificados poseen competición, no buscan la victoria a toda costa como ocurre en los deportes establecidos e institucionalizados. Estos juegos deben apoyarse en la colaboración y en la deportividad para disfrutar de un buen juego:

aparte de ser juegos lúdicos, también son competitivos en la medida justa. A mi entender no se puede suprimir la competición del niño [sic] porque disfruta, disfruta el niño compitiendo. Ahora, la colaboración y la deportividad son dos aspectos que no se deben olvidar e incluir también dentro de este enfoque de

los juegos deportivos y que el niño compita, pero que compita deportivamente también, que en los deportes establecidos (baloncesto, voleibol) está muy viciado el comportamiento de la élite y ya no tiene el niño autonomía para comportarse deportivamente. (Entrevista inicial)

Además, considera que estos juegos se adaptan a las posibilidades de cada alumno/a y les ayudan a desarrollar la imaginación, una característica fundamental para ella:

sus propias posibilidades dentro de su propio cuerpo y a saber desenvolverse. Por otro lado, el desarrollo de la imaginación para mí es muy importante ¿sabes?, porque creo que a mayor imaginación más felicidad del ser humano. (Entrevista inicial)

Según Luisa, este enfoque proporciona el aprendizaje táctico suficiente como para ver más allá de la puntuación y la victoria en un acontecimiento deportivo. Puede ayudar a apreciar la capacidad de crear juego y de elaborar jugadas de gran complejidad táctica. Incluso, sin proponérselo específicamente, el enfoque facilita un aprendizaje técnico básico. Así lo expresa:

[y] cuando estén viendo un partido de baloncesto que no solamente se fijen en, por ejemplo, en cuánto encestan, sino que seguramente se fijarán en si saben encontrar el hueco o si no saben encontrar el hueco, si hay colaboración entre ellos... porque es lo que están haciendo y están reflexionando todo el rato... [Además] estoy convencida de que...se trata la técnica indirectamente, porque si tanto lanzas, tanto lanzas, tanto lanzas, al final aprendes a lanzar; si tanto recibes, recepcionas, al final aprendes a recepcionar. (Entrevista inicial)

Por otra parte, el material necesario para desarrollar estos juegos no lo percibe como un problema a la hora de llevar a la práctica el enfoque de enseñanza. No lo ve como un inconveniente o dificultad sino, más bien, como una ventaja por ser muy asequible:

... otra cosa que me gusta es el material que necesita. Porque nos hemos empeñado en conseguir conos, pero si en lugar de conos encuentras carteras, con las carteras lo puedes hacer exactamente igual. O sea que es un material

muy sensible [sic]..., o con cajas pequeñas...y ya está. O sea que es lo mismo, que se puede tener un material modificado muy bueno, muy sencillo. (Entrevista inicial)

Como último aspecto positivo Luisa vio en este enfoque grandes posibilidades para organizar grupos mixtos, encajando así en su idea de facilitar la participación de todo el alumnado, tanto alumnas como alumnos. Pero cree que estos juegos modificados, en especial, ayudarán a que las alumnas participen en mayor medida:

... a la hora de montar equipos, por supuesto mixtos siempre. Siempre los he hecho mixtos o he elegido dos chicas para que elijan o he elegido dos chicos para que elijan, con lo cual siempre hay chicos y chicas en todas partes. Pero es que me parece que aquí [en la realización de juegos modificados]... las chicas... (pausa) tienen que colaborar muchísimo más, con muchísima más naturalidad. Me da a mí la sensación que la integración va a ser más, más elevada. (Entrevista inicial)

No obstante, a pesar de todas estas ventajas que entresaca de este enfoque, la profesora mostró algunas dudas durante el proceso de elaboración y selección de juegos modificados, pero que esperaba disiparlas al compartirlas y discutirlas en las reuniones del grupo:

Hay juegos que se quieren complicar tanto que resultan juegos modificados que no me parecen adecuados, pero ya te digo que pueden ser errores míos. Es algo que quisiera comentar con vosotros el próximo día (Entrevista inicial)

3.1.2. La presentación de la enseñanza de los juegos al alumnado

El primer contacto que la profesora mantuvo con los alumnos/as fue en el aula para comunicarles las actividades que iban a realizarse durante el primer trimestre del curso escolar: los juegos modificados. Les explicó qué eran estos juegos con un ejemplo, con el primer juego de bateo que iban a realizar: el juego del "bombardeo". Con ayuda de la pizarra describió el juego con reglas sencillas, dejó que los alumnos y alumnas preguntaran y comentaran sobre el juego, y al mismo tiempo se recopilaron las ideas y

sugerencias que iban surgiendo. Posteriormente, Luisa continuó explicándoles que realizarían tres tipos de juegos modificados: los juegos de bateo, los de cancha dividida y los de invasión, y les preguntó en qué creían que consistían cada uno de ellos. Tras las respuestas de las alumnas y alumnos, la profesora concretó las características de cada uno de los tres tipos por separado. Como resultado, surgieron expectativas positivas para la profesora de cara a su puesta en práctica, tal y como expresa en esta cita:

he estado explicándoles lo de los juegos modificados: ¡pues si vieras la ilusión que tenían inventándose reglas con esa chorrada de juego!. Pero, además, ¡encantados!, ¡encantados!. Y entonces han empezado, hemos empezado a decir "¡Uhhh!" (por lo de lanzar los balones hacia delante y hacia atrás y tal), dice uno, "¿están quietos todos los jugadores?". "Yo no he dicho si estaban quietos o no: ¡claro que se podían mover!". Y... (pausa), y han empezado a ver cómo se podían mover, cómo podían llegar hasta...(pausa), pero se han empezado a inventar unas reglas que yo he disfrutado como una enana. Digo, "¡me parece que me va a gustar más esto de lo que yo creía!." (Entrevista inicial)

3.1.3. Planificación de los juegos modificados

Luisa planificó y secuenció las formas de juego modificado según lo que consideraba un criterio lógico de complejidad y apoyado en el trabajo de Thorpe y Bunker (1989): primero los juegos de bate y campo, después los de cancha dividida y finalmente los juegos de invasión. Las previsiones iniciales eran de realizar cada juego de los elegidos durante dos sesiones, y el número de juegos esperados era el siguiente: ocho de bateo, siete de cancha dividida y seis de invasión. En cualquier caso, inicialmente sólo detalló la progresión de los juegos de bateo y de cancha dividida porque los de invasión los veía muy lejos en el tiempo.

Los cursos y grupos que, por mutuo acuerdo entre la profesora y el investigador, se eligieron para poner en práctica el enfoque fueron dos: el sexto C y el séptimo B. La elección respondió a la mejor adecuación del horario de estos grupos a las posibilidades de observación del investigador. A continuación, Luisa distribuyó los juegos en estos dos grupos siguiendo una progresión de complejidad, y los relacionó con los objetivos que consideraba

adecuados a estos juegos (tabla 6.17.).

Tabla 6.17. Planificación de los juegos modificados de bateo por cursos/grupo y en relación con los objetivos tácticos

CURSO	SEXTO C	SEРТІМО В
J U E G O S	1. Sólo batea uno 2. Ocupar las bases 3. Los cuatro aros 4. Quitar y reponer 5. Sentados en el aro 6. El bombardeo 7. Los cuatro postes	8. Las cuatro bases 9. Base y puntos 10. Dos zonas 11. El aro vacío
O B J E T I V O S	- Lanzar con la mano o el pie a una zona alejada a los fildeadores (sic) - Defender la zona de los lanzamientos cubriendo el mayor espacio y con prontitud - Parar el móvil de la forma más eficaz - Correr con rapidez al lugar adecuado - Desarrollar la velocidad de reacción y la posición de alerta - Obtener adecuadas estrategias de colaboración entre el equipo - Repartición adecuada del trabajo entre el equipo.	 Decidir en función de las características del juego cómo y dónde golpear Buscar espacios libres para lanzar Cubrir todos los espacios libres posibles (profundidad y anchura) Organizar el equipo para efectuar pases entre ellos Lanzamientos con raquetas, maderas, etc

Tabla 6.17 (continuacón). Planificación de los juegos modificados de cancha dividida por cursos/grupo y en relación con los objetivos tácticos

CURSO	SEXTO C	SEPTIMO В	
J U E G O S	 Pum-pum rogle Cogiendo en el número Que lo coja el número Balón volante Pasar por el aro 	6. Campo amplio7. Campo largo8. Raquetbol9. Cuadrobol10. Cuadrobol doble11. A matar	
O B J E T I V O S	 Lanzar pelotas fuera del alcance del oponente y con dificultad para ser recepcionada Descolocar al contrario para abrir espacios Buscar espacios vacíos. 	- Golpear el móvil de formas diferentes buscando la mayor dificultad para recepcionarlo - Reconocer las zonas más adecuadas del propio campo para, desde ellos, llegar con más facilidad a defender cualquier otra - Coordinarse entre los jugadores del equipo distribuyéndose las zonas a defender.	

3.2. Fase interactiva: el proceso de desarrollo de la enseñanza

3.2.1. Los juegos modificados y el material utilizado

Luisa realizó las tres formas de juego según el orden previsto en la fase preactiva: juegos de bateo, de cancha dividida y de invasión. Sin embargo, se hicieron menos juegos de los previstos y los mismos para cada uno de los grupos-clase elegidos para el desarrollo del enfoque (sexto C y

séptimo B), cuando la planificación inicial asignaba juegos distintos para cada uno de ellos. En la tabla 6.18. pueden verse los juegos que se realizaron en el transcurso de las clases de Luisa.

La progresión de juegos dentro de cada una de las tres formas, especialmente en cuanto al aumento de la complejidad táctica, siguió los criterios que apuntamos a continuación:

- a) En los juegos de bateo se introdujeron nuevos papeles de juego que debían asumir los jugadores/as, aunque éstos fueran muy simples. De juegos donde los papeles de los participantes eran poco definidos o inexistentes, se evolucionó a otros juegos donde surgían nuevos papeles o se especificaban (lanzadores-defensores, lanzadores-pasadores, lanzadorecorredores, etc.). Esto llevaba consigo la aparición de elementos técnicos básicos y variaciones en el material y las reglas.
- b) Desde el principio, Luisa mantenía la idea de que la progresión más adecuada para la comprensión de los juegos de cancha dividida era progresar de juegos más colectivos a más individuales. En la práctica esta idea se convirtió en: un inicio con un juego de dos contra dos (que no era propiamente de cancha dividida sino de blanco o diana), que luego modificó convirtiéndose en un cuatro contra cuatro, seguido de un juego colectivo, para después pasar a un juego "dos contra dos" y "uno contra uno" en campo largo. Esto supuso variación de espacios de juego, de material y reglas de juego.
- c) En los juegos de invasión se empezó con un juego de tres alumnas-os, el "dos contra uno en el centro", como calentamiento para después pasar a ver otros juegos de mayor número de jugadores/as que exigían una interacción más compleja. Hubo variación de espacios de juego, de material y reglas de juego.

El material utilizado en la enseñanza de los juegos deportivos fue muy variado: pelotas de espuma y tenis, balón de balonmano, neumáticos, conos, palas, aros, plinton, cuerda (red), tiza y pizarra. En los juegos de bateo utilizaron las pelotas de espuma y tenis como móviles, los neumáticos y conos como bases, y para lanzar se introdujeron también las palas. Los

espacios y las líneas de los campos deportivos del centro sirvieron para definir las áreas de juego. En los juegos de cancha dividida, los móviles usados fueron las pelotas de espuma y tenis y los balones de balonmano y voleibol. Los plintons y las cuerdas se usaron como redes y los aros y ruedas fueron dianas dentro de cada campo de juego. Las dimensiones de los terrenos de juego se delimitaron con tiza, aprovechando algunas líneas existentes de los campos deportivos estándar. En los juegos de invasión se utilizaron como móviles los balones de balonmano y se aprovecharon los campos de futbito para delimitar el terreno de juego. Cuando la profesora tenía que presentar un juego nuevo de invasión, solía quedarse un tiempo en el aula para explicarlo con ayuda de la pizarra.

Profession of

El material, su variación y cambio, especialmente los móviles de juego, tuvieron dos implicaciones importantes para la enseñanza de los juegos modificados: como elementos con repercusión táctica y como elementos de ayuda al funcionamiento de los juegos. La primera de las implicaciones fue especialmente evidente en los juegos de bateo y cancha dividida. En los juegos de bateo el uso de pelotas de tenis o espuma puede favorecer la utilización de pases en sus estrategias de juego. En los de cancha dividida una pelota de espuma da más tiempo a pensar y moverse, pero también relentiza el juego. Por lo tanto, la profesora en función de cómo marchaba y evolucionaba el juego hizo cambios en el material.

Cuando se utiliza el material de algún deporte estándar, concretamente pelotas o balones, pero de forma no convencional, se observa una cierta tendencia en el alumnado a imitar acciones de los deportes en cuestión. Luisa lo presenta así,

Siempre tienen desviación según la pelota que utilicen, sobre todo, la gran deformación es balonmano. Pero porque van... a entrenar a las chavalillas después [horario extraescolar]... Utilizando [balones de] balonmano se les iba la mano con el balonmano, utilizando tenis se les iba la mano con el tenis, es más, utilizaban la mano de raqueta. (Reunión 28/11)

Tabla 6.18. Juegos realizados por la profesora en cada una de las formas de juego deportivo

FORMA DE JUEGO	NOMBRE DEL JUEGO	N° SESIONES POR CURSO
B A T E O	El bombardeoSólo batea unoEl aro vacíoBase y puntos	- Una sesión: 6°/7° - Una sesión: 6°/7° - Una sesión: 6°/7° - Dos sesiones: 6° y 7°
CANCHA D I V I D I D A	 Pasar por el aro Balón volante Dos contra dos Dos contra dos alternando con uno contra uno Uno contra uno 	 - Una sesión: 6°/7° - Una sesión: 6°/7° - Una sesión 6° y dos sesiones 7° - Dos sesiones 6° y una 7° - Una sesión 6° y dos 7°
I N V A S I O	 Dos contra uno en el centro (calentamiento) El futbolín Tres contra tres y porterías centrales Tres contra tres y porterías diagonales 	- Al inicio de las sesiones: 6° y 7° - Una sesión: 6°/7° - Una sesión: 6°/7° - Una sesión: 6°/7°

3.2.2 La organización de la clase

La organización de la clase es uno de los aspectos más variables en el caso de Luisa. Mientras que en los juegos de bateo no muestra una

preocupación expresa por la organización de los grupos de clase, los juegos de cancha dividida le crean, desde el principio, ciertas dudas y vacilaciones. Pero para analizar más detalladamente su caso comentaremos los siguientes apartados: a) la organización y el control; b) la organización y la participación práctica del alumnado; c) la estructura y los tiempos de la sesión de clase y d) la organización y la competitividad del alumnado en los juegos.

3.2.2.1. La organización y el control

En un primer momento el control de la clase no fue un tema preocupante para Luisa, debido tal vez a su familiaridad con el centro escolar y con la asignatura de educación física. No obstante, adoptó algunas estrategias de organización que le facilitaron el control. Así, por ejemplo, una de las primeras estrategias que utilizó fue la distribución de las alumnas y alumnos de cada clase en cuatro grupos, los cuales se mantendrían estables durante cierto tiempo. También decidió que cada grupo debía de disponer de encargados/as de duchas (cambiaban cada semana) y de un jefe/a de grupo (mensual) con una serie de funciones a su cargo como por ejemplo:

Las clases estan divididas en grupos de 6 ó 7 jugadores con un jefe de grupo que se encarga del material que se ha de sacar. (Diario)

Estas funciones llega incluso a definirlas más detalladamente:

Controlar las ausencias; distribuir a su grupo para que participen por igual; cuidar, sacar y guardar el material; revisar que nadie olvide nada en las duchas; ser portavoz del grupo ante el profesor... (Diario)

Si bien durante las clases estas funciones no se realizan tal y como Luisa las describió, sí que ayudaron al control del material, sobre todo al inicio y final de las clases. Junto a estas estrategias hubo otras que se utilizaron durante la clase y permanentemente a lo largo de todos los juegos y que crearon un ambiente controlado. Nos referimos al hábito de sentar en el suelo a los alumnos/as cuando ella quiere decir, explicar o preguntar algo, para facilitar que centren su atención en sus comentarios y evitar conductas

incontroladas.

Otra de las estrategias que decidió poner en práctica en los juegos de bateo estaba relacionada con la organización del inicio de la clase. Luisa pensó comenzar cada sesión mediante una prueba o ensayo del juego que se iba a realizar. Para ello elegía a dos grupos de alumnos/as que mostraban prácticamente el juego, mientras el resto de la clase lo observaba y seguían los comentarios o preguntas de la profesora sobre algo referente al juego. Después de cierto tiempo de juego Luisa establecía un sistema de rotación por el cual el grupo que perdía se sentaba a observar y entraba a jugar uno de los dos que había estado observando y así sucesivamente. Debido a los problemas de desigualdad de participación que creaba este sistema de organización y a otros problemas de competitividad en el alumnado (ver apartados siguientes), Luisa cambió la organización de modo que, aunque mantuvo la prueba de ensayo para presentar o recordar el juego, los equipos comenzaban enseguida a jugar, distribuidos dos en un campo y dos en el otro.

La estructura organizativa tan clara de los juegos de bate y campo se rompe al abordar los juegos de cancha dividida. Diversas circunstancias causaron esta situación. Por una parte, Luisa ya iba manifestando una cierta incertidumbre y una especial preocupación hacia este bloque de juegos y así se le escapan expresiones tales como, "veremos qué ocurre con los [juegos] de cancha dividida" (Documentos: opinión bateo). Esta reticencia parece tener una clara explicación práctica ya que la profesora presuponía que eran juegos de mayor exigencia y complejidad organizativa:

... con los [juegos] de cancha dividida... se tiene que contar con algo que divida los campos, pintar líneas, etc., al menos en principio me parece más complicado. (Documentos: opinión bateo)

En este sentido, decidió seguir una progresión más personal que, según ella, no suponía una ruptura tan brusca con los juegos de bateo, tan controlados organizativamente hasta ese momento. De ahí que mantuviera los grupos anteriores para el juego colectivo del "balón volante". Sin embargo, al introducir el resto de los juegos de cancha dividida (dos contra dos y uno

contra uno) éstos exigían distribuir a los alumnos/as en grupos más pequeños (parejas) y organizar y controlar muchas más áreas de juego. Aún así, algunos aspectos relacionados con el control del material y de conductas desviadas que pudieran surgir durante las explicaciones o intervenciones de la profesora, y que se han mencionado antes, se mantuvieron siempre.

En los primeros juegos del bloque de invasión Luisa distribuyó al alumnado por tríos y utilizó el juego del "Dos contra uno en el centro" como calentamiento en todas sus clases. En un principio, delimitó muchas áreas de juego para realizar este juego, pero como los alumnos/as apenas se movían, acabó por suprimir las limitaciones y ampliar el espacio de juego a todo el patio, aunque los distintos tríos se cruzaran durante el juego. En los sucesivos juegos tuvo que volver a delimitar otras áreas de juego y crear nuevos grupos dependiendo del juego que se realizara. Sin embargo, esto no le supuso mucho problema de organización porque los espacios deportivos de su centro escolar están diseñados para los deportes de invasión.

Como característica común a todos los juegos modificados, la profesora solía reunir al alumnado al final de cada sesión de clase. Ahora bien, decidió reunir primero a la mitad de los alumnos/as y luego a la otra mitad, y tan sólo en algunas ocasiones realizó las reuniones con toda la clase junta. De esta forma los grupos que realizaban la prueba de ensayo al comienzo de la sesión eran con los primeros que se reunía y los que se marchaban más pronto a las duchas, mientras los otros dos grupos seguían jugando. Con esta organización la profesora pretendía que todos los grupos dispusieran del mismo tiempo de juego y, por otro lado, evitar la aglomeración en las duchas.

3.2.2.2. La organización y la participación práctica del alumnado

En líneas generales, la implicación práctica de las alumnas y alumnos en los juegos venía determinada por elementos contextuales y organizativos, puesto que marcaban el tiempo disponible para ello. Pero dentro de estos márgenes las posibilidades de participación estaban ligadas a

la gestión que la profesora realizaba de las clases y a los juegos elegidos.

De acuerdo con la distribución y organización de grupos que Luisa había realizado, especialmente al inicio de los juegos de bateo, el tiempo de actuación de los componentes de cada grupo quedaba muy reducido. Mediante las conversaciones posteriores a la observación mantenidas con el investigador y con el fin de aumentar la participación del alumnado la profesora reorganizó, primeramente, la distribución de los grupos:

Aunque los que observan se interesan por el juego me doy cuenta que deberían estar jugando todos, participar más activamente... El próximo día intentaremos que jueguen todos a la vez. (Diario)

En segundo lugar, suprimió el calentamiento previo al juego modificado porque el mismo juego modificado también podía hacer las veces de calentamiento. También suprimió el sistema de eliminación de los alumnos/as o grupos.

Junto a estos aspectos surgieron otros que al compartirlos y comentarlos con el grupo colaborador y el investigador ayudaron a la profesora a tomar otras decisiones dirigidas a aumentar la participación del alumnado, y sobre todo la igualdad de oportunidades para jugar. Así por ejemplo, en los juegos de bateo, las carreras del grupo lanzador no necesariamente debían de realizarse individualmente, sino que podían ser de dos en dos y/o de todo el equipo a la vez, con lo cual aumentaba la implicación práctica de los participantes. En relación con los jugadores/as de campo, también en los juegos de bateo, Luisa trató de evitar que los alumnos/as menos hábiles se mantuvieran en lugares fijos de la defensa. Para ello, la profesora decidió establecer un sistema de rueda o rotación entre los jugadores/as de campo de un mismo grupo para que todos/as pasaran por las distintas posiciones cada vez que el equipo bateador/lanzador ponía en juego el móvil. Por lo que respecta a estos lanzadores/as, cuando se introdujo el juego de "Base y puntos" en el que se utilizaba una paleta grande para batear y un compañero/a que le pasaba la pelota, la profesora les ofreció la posibilidad de utilizar la mano o la paleta en cualquiera de los tres intentos de que disponían para lanzar. De esta forma todos/as lanzaban, bien con la paleta o con la mano, y podían seguir jugando. Este hecho, además, puede provocar la necesidad en el alumnado de querer aprender a batear, es decir, aprender una acción de carácter técnico.

Ante estas decisiones y cambios no es de extrañar que Luisa observara una mejora en la colaboración e integración de los alumnos y alumnas poco hábiles:

... esos niños [y niñas] poco hábiles se han sentido mucho más integrados pues podían sentirse útiles con la organización de los grupos durante el juego de distribuirse tareas, aunque es un aspecto al que hay que prestar mucha atención pues los alumnos tienen tendencia a arrinconar al que no consideran "buen jugador". (Documento: opinión bateo)

Sin embargo, en los primeros juegos de cancha dividida se vio dificultada, en cierta manera, la implicación práctica del alumnado. Por una parte, el primer juego ("Pasar por el aro") no ofrecía muchas posibilidades de acción porque prácticamente todo se supeditaba a apuntar y pasar la pelota por el aro, motivo por el cual se considera más un juego de blanco y diana que de cancha dividida. En el segundo juego aumentaba el número de participantes de cada equipo, con lo cual se les exigía una mayor coordinación de movimientos y acciones tácticas más complicadas para que funcionara el juego. En este tipo de juegos, la progresión que Luisa pretendía establecer iba de juegos más colectivos a más individuales, es decir, de juegos con grupos más numerosos a otros menos numerosos. No es extraño pues que el segundo juego colectivo fuera, en palabras de Luisa, "muy estático" y con escasa participación del alumnado. Sin embargo, cuando la profesora revisó la progresión y decidió cambiar a juegos de dos contra dos y uno contra uno mejoró sensiblemente la participación del alumnado, especialmente en la última sesión donde la dinámica de la clase fue muy activa. Todo esto queda reflejado en su comentario general sobre este bloque y en una de las observaciones del investigador:

- (Primer juego)...resulta mal. No he marcado límites en el campo, no hemos puesto limitaciones desde dónde lanzar, no había ningún pase prohibido

(picados, fuertes, etc.)...

(Segundo juego)...esta vez sí se marcan los campos y se limita desde dónde no se puede tirar...[pero] Resultó muy estático y participaban activamente sólo tres o cuatro.

(Tercer juego)...introduzco el "Dos contra dos", campos profundos, bien marcados,...se prohiben los pases picados, rasos, y...se suprime la regla de tirar desde donde se recibe. El juego parece resultar mucho más dinámico e interesante para el alumno [sic]...ERROR DE ESTAS SESIONES: haber suprimido la norma de tirar desde donde recibo... (Documento: opinión cancha dividida)

- La profesora reúne a los alumnos/as sentados por parejas. Recuerdan [aspectos del juego]... Las parejas ya estaban formadas de días anteriores. Reparte a la gente en los campos... La implicación de los alumnos en el juego es alta. Mucho ejercicio físico... Mucho movimiento... Han cogido en general muy bien la idea táctica de delante-atrás y sus posibilidades de juego... Están muy acalorados y acaloradas. (Observación cancha dividida 30/11)

La participación del alumnado en los juegos de invasión fue, en general, muy alta debido, por una parte, a la característica de estos juegos. Los jugadores/as no tienen que esperar un turno de actuación como en los juegos de bateo ni tienen campos separados, donde su participación depende de que el móvil esté en su campo, como es el ejemplo de cancha dividida. En los juegos de invasión los papeles que juegan los alumnos y alumnas varían muy rápidamente, en cuestión de segundos pueden pasar de una posición de defensa a una de ataque y viceversa, lo cual hace el juego más dinámico pero al mismo tiempo más complejo a la hora de ver los aspectos tácticos y tomar decisiones. Por otra parte, Luisa creyó conveniente elegir ella los tríos para facilitar el buen funcionamiento del juego, de este modo los agrupó teniendo en cuenta el nivel de cada alumna/o:

Al hacer los grupos de invasión he tenido en cuenta la igualdad de nivel pues así han funcionado mejor, no juntar niveles demasiado desfasados. (Documento: opinión invasión)

También intentó que fueran mixtos, aunque no siempre siguió este criterio, así, por ejemplo, se refleja en la observación de una sesión:

La profesora... reúne y sienta a los alumnos para formar los tríos... forma los tríos: algunos, no todos, son mixtos (<50%)... La profesora redistribuye los tríos anteriores, sólo un [grupo de] 3x3 es de chicas sólo. No hay ninguno de chicos sólo. (Observación 14/12)

Sin embargo, en la última semana los alumnos y alumnas parecían "un poco más relajados" en la implicación práctica porque, según la profesora, se acercaban los preparativos de navidad.

3.2.2.3. La estructura y los tiempos de la sesión de clase

Ya hemos visto al inicio del caso que las restricciones contextuales en el caso de Luisa retrasan el inicio de las clases, pero la estructura de la misma también influye en el tiempo de práctica de los juegos modificados. Así por ejemplo, la estructura elaborada por la profesora al inicio de los juegos de bateo, reduce el tiempo de práctica de los juegos deportivos a quince o veinte minutos. Si tenemos en cuenta el tiempo empleado en las rotaciones de los grupos, la práctica se reduce todavía más. En estas clases pueden distinguirse muchas partes y diversas actividades durante los cincuenta o sesenta minutos de las sesiones: recuerdo de la clase anterior o explicación de la nueva clase, calentamiento, otra explicación, distribución de los grupos y material, realización de los juegos modificados y vuelta a la calma con juegos simples. No es de extrañar pues que el tiempo realmente dedicado a los juegos modificados se viera enormemente reducido.

Conforme la profesora fue tomando conciencia de este problema, fue simplificando la estructura de clase en los juegos de bate y campo, con el objetivo de aumentar la participación de los alumnos/as y ganar tiempo en una asignatura que tenía asignada dos sesiones semanales para cada grupo (ver apartado de organización y control).

La estructura que aparece en los juegos siguientes, los de cancha dividida e invasión, se diferencia de la estructura existente en los juegos de bateo en dos aspectos: a) la ausencia de la prueba previa, es decir, del ensayo

previo del juego realizado por dos grupos de alumnos/as y b) la inclusión de un calentamiento que consistió en carrera continua y ejercicios de flexibilidad en los juegos de cancha dividida (aunque desaparece en las últimas sesiones) y en la realización de un juego modificado básico en las clases de invasión.

\$14.00 mg

En estos tipos de juego aparecieron problemas ligados al funcionamiento y a la progresión que supusieron retrasos y pérdida de tiempo, aunque no tan exagerados como al principio del enfoque. Como ejemplo de los tiempos de clase en cada uno de los tipos o formas de juego presentamos la tabla 6.19.

Tabla 6.19. Tiempos de las sesiones de clase de Luisa

	INICIO Oficial(O) Real (R)	ACTIVIDA- DES INICIO	JUEGOS MODIFICA- DOS	ACTIVIDA- DES FINALES	FIN
Bateo 26-10-90	O: 15 h. R:15.10 h.	Explicación(E) y distribu- ción(D) 5'	25-28' Prueba (P) Juego (J) Intervenciones (I)	Reunión final 5'	15.40 a 15.43 h.
Cancha dividida 30-11-90	O: 15 h. R:15.16 h.	E/D 4'	J/I 30-35'		15.50 a 15.55 h.
Invasión 14-12-90	O: 16 h. R:16.08 h.	Repaso/E/D 10'	30-32' J/I	Reunión final 6'	16.56 h.

3.2.2.4. La organización y la competitividad del alumnado en los juegos

Con la puesta en práctica de los juegos modificados surgió una nueva problemática referida a la competitividad o exceso de competencia entre los grupos o equipos de juego. Durante los primeros días de la realización de estos juegos, Luisa observó que la competitividad tenía relación con la organización de las clase, concretamente al plantear la rotación de los grupos a partir del primer juego.

Se vio que la organización de los juegos de bateo, basada en la rotación de los grupos, planteaba un doble problema. Por una parte, acusaba una clara desigualdad en la participación del juego, ya que el grupo que ganaba seguía jugando, mientras que el que perdía se sustituía por un grupo de los que estaba observando. Es decir, se establecía un sistema de juego por "eliminatorias". Por otra parte, este sistema podía enfatizar la competitividad entre el alumnado, sobre todo si se veía reforzado por la existencia de árbitros, figura que introdujo Luisa al principio de los juegos. La profesora cambió este sistema de rotación y lo sustituyó por lo que en el argot deportivo se conoce como "liguilla", donde todos los grupos juegan con todos independientemente de si se gana o se pierde. Sin embargo, esta forma de organización seguía sin aumentar sustancialmente la participación de los alumnos/as en los juegos, ya que se mantuvo una estructura de la clase similar a la anterior, donde dos grupos observaban mientras otros dos jugaban. Tampoco quedaba claro que de esta forma se disminuyera la competitividad entre los participantes. La profesora acabó desestimando la rotación de los grupos y la existencia de árbitros, haciendo que todos jugaran a la vez porque disponía del espacio suficiente para ello (dos campos).

La preocupación sobre la competitividad, que se identificó como un elemento importante desde el inicio, trascendió el ámbito de los juegos de bate y campo y se trasladó a los de cancha dividida e invasión. Para reducir el problema de la competitividad Luisa adoptó la estrategia de no hacer evidente la victoria y la derrota, no dar importancia al tanteo y centrar su atención y preocupación en los aspectos de reflexión táctica y la comprensión (Notas 5/10). Tal y como reflejamos en estas citas, la estrategia parece que fue dando algún resultado:

Se olvidan un poco más que el otro día de los puntos que llevan. (Diario 15/10)

Ya no se toman tan en serio [el tanteo], aunque les sigue gustando mucho el ganar o perder. (Diario 26/10)

Sí que he notado que había más interés en las estrategias. Tenían otro motivo por el que preocuparse, no solamente por ganar o perder. (Reunión 7/11)

La preocupación general sobre este tema hizo que se abordara específicamente en una de las reuniones del grupo colaborador. Hubo comentarios sobre la idoneidad o no del vocabulario que se utilizaba, a lo que Luisa mostró su preocupación y predisposición a evitar ciertos términos que pudieran repercutir en la competitividad del juego. También se comentó la conveniencia o no de pasar a los alumnos/as algún vídeo para discutir sobre la competitividad. Luisa no estaba muy de acuerdo:

Pero ¿no será mejor presentarles situaciones en las que no sean competitivos, que presentarles un vídeo donde son competitivos todos?, y decirles "esto es malo, esto es lo que no tenéis que hacer". Yo pienso que siempre hay que seguir el camino positivo en lugar de la negación. (Reunión 7/11)

3.2.3 El estilo pedagógico de la profesora

El estilo pedagógico de Luisa está lógicamente marcado por los principios generales del enfoque de enseñanza que hemos visto en el capítulo dos. Pero la forma en que se concreta en la clase dependerá de la gestión que ella realice, de cómo conciba sus relaciones con el alumnado, cómo se adapte a las características de sus clases y a los condicionantes contextuales, y cómo se enfrente a los problemas que van surgiendo sobre la marcha. Es decir, cómo da forma concreta a la enseñanza de los juegos en su práctica interactiva.

Luisa presentó los juegos muy definidos, es decir, con bastantes reglas, exceptuando los de cancha dividida. Según cómo transcurría el juego iba tomando decisiones. Las reglas apenas se cambiaron para mejorar el funcionamiento de los juegos de bateo y de invasión, pero abundaban las intervenciones para aclarar aspectos de este tipo y solucionar cuestiones de orden. Sin embargo, en los juegos de cancha dividida fue necesario el cambio o introducción de reglas, por los factores mencionados en el apartado anterior,

para que los juegos funcionaran. La enseñanza de la comprensión táctica fue aumentando conforme avanzaba cada forma de juego deportivo, y se apoyaba en el cambio de móviles y de reglas, y en las intervenciones que realizaba la profesora en el transcurso de los juegos con este fin. Inicialmente las intervenciones de Luisa eran más directivas, pero conforme avanzaba el desarrollo del enfoque comenzó a utilizar formas menos directivas (ver intervenciones de la profesora en el siguiente subapartado).

En general, su relación con los alumnos y alumnas era espontánea, abierta y directa. Por lo que se refiere a los juegos modificados, la interacción profesora-alumnos/as se manifestaba en forma de preguntas, respuestas y comentarios en ambos sentidos, dirigidos a aspectos tácticos y de funcionamiento. La participación del alumnado era patente en cuanto a su implicación y colaboración en los juegos, pero apenas participaban en la introducción de reglas para la mejora de su desarrollo.

Para profundizar en el estilo pedagógico de Luisa describiremos la gestión de la profesora en relación con las intervenciones que realiza durante el desarrollo de la sesión de clase y en relación con la participación activa del alumnado en la toma de decisiones.

3.2.3.1. Las intervenciones de la profesora

A lo largo del desarrollo de los juegos modificados Luisa realiza distintos tipos de intervenciones que aparecen generalmente mezcladas. Las intervenciones que emplea son, sobre todo, de organización, de funcionamiento y orden e intervenciones para facilitar la comprensión de los juegos. Todas o parte de ellas se dan al inicio, durante y al final de cada sesión de juego.

Las intervenciones al principio de la sesión van encaminadas a presentar y explicar los juegos y dirigidas al grupo completo de clase. Luisa presenta los juegos bien definidos, especialmente los de bateo y los de invasión, con bastantes reglas y detalles de organización. Sus explicaciones

del juego y aclaraciones sobre las dudas que preguntan los alumnos/as son breves y precisas. Ella es quien organiza y distribuye los grupos en el terreno de juego. Básicamente son intervenciones de organización y funcionamiento y se sirve de ellas bien para introducir un juego nuevo y explicar sus características y desarrollo o bien para repasar las reglas y realización del juego del día anterior.

Burn 12.

En algunas ocasiones, el repaso de un juego practicado previamente lo orienta hacia la reflexión táctica. Para ello selecciona los aspectos tácticos más relevantes del juego y los recuerda antes de que los grupos comiencen a jugar, o bien propone la práctica de ese juego a modo de recordatorio y, al mismo tiempo, de calentamiento.

Sin embargo, conforme avanza la puesta en práctica del enfoque Luisa va cediendo en sus intervenciones cerradas para hacer partícipes a los alumnos y alumnas. Luisa facilita que el grupo de clase sea quien vaya extrayendo las particularidades del juego que interesan mediante preguntas clave, como por ejemplo: ¿Por qué pasamos rápida la pelota?, ¿qué otras posibilidades hay para descolocar al oponente?. Asimismo, mientras que al principio, en los juegos de bateo, siempre reúne al grupo de clase en el patio, en algunas ocasiones durante los juegos de invasión utiliza el aula para repasar y recordar lo que habían practicado y aprendido en la sesión anterior. Pero veamos a continuación algunas de estas intervenciones de inicio de las sesiones:

(Inicio de la clase)

Profesora: [Se dirige a todo el grupo de clase que está sentado en semicírculo. Los alumnos/as saben que en el juego de hoy se introduce la pala para batear y un compañero que actúa de pasador]

Vamos a hacer hoy un juego nuevo. Se llama "base y puntos"...El equipo bateador ha de batear, de dos en dos bateará [sic] y tendrá que pasar estas bases sin pararse en ninguna. Tiene que hacer la carrera completa. La carrera completa es cuando lleguen a la última base que estará allí [mientras explica distribuye el material por el campo]. Que el equipo de la defensa puede coger la pelota y meterla en una rueda que estará en el centro o en otra rueda que estará más aparte. Si la mete en la que está en el centro serán dos puntos y si la mete en la que está más alejada será un punto. Por supuesto, solamente se

puntúa si consiguen pillar a los que batean antes de que lleguen a su última base. ¿Alguna duda?. [Lo repite resumidamente].

Alumno: Que te iba a decir...¿puedes tirar al centro o puedes tirar a dónde quieras?.

Profesora: Puedes tirar adonde quieras, pero vamos a suprimir preescolar [zona de patio de preescolar] que ya se me ha quejado la [profesora] de preescolar. Si sale fuera ya sabéis que se anula el tiro. Tres fallos y se anula el bateador. Tres bateos cada equipo y cambiamos de equipo. [La profesora distribuye a los grupos de juego]. (Observación vídeo 26/10)

[Unos minutos en el aula]... La profesora pregunta qué juegos habían hecho [hasta ese momento]: "los diez pases" y "el futbolín", y explica un nuevo juego [dos contra uno en el centro] (Utiliza la pizarra como elemento de apoyo a la explicación)...Relaciona este juego con "el futbolín" para que piensen lo que harán en el "Dos contra uno"...Pregunta: "¿Para qué está el del centro?". "Para cogerla", contestan algunos/as... (Después en el patio) La profesora reúne y sienta a los alumnos/as para formar tríos y les explica la dinámica del juego: todos/as deberán pasar por el centro, deben hacer el máximo número de pases hasta que cambie la profesora al del centro...cambio del alumno/a del centro y reunión [de toda la clase] y así sucesivamente. (Observación invasión 14/12)

Durante el desarrollo de los juegos las intervenciones de Luisa son de todos los tipos y en función del tipo de juego, la organización de la clase y su propio criterio, las orienta a toda la clase, a los grupos de cada campo, a un solo grupo o a personas determinadas.

Las intervenciones de funcionamiento y orden se producen durante el mismo desarrollo de los juegos modificados. Pretenden aclarar o eliminar obstáculos en el funcionamiento del juego y solucionar aspectos de orden entre los alumnos/as. Estas intervenciones abundan al inicio de cada una de las tres formas de juegos, aunque la profesora es consciente de que debe hacer también más intervenciones dirigidas a la comprensión y las estrategias del juego.

Funcionamiento y orden

(Ante el hecho de que el grupo bateador lanza al suelo el bate después de lanzar)

Profesora: A ver, a ver. Lo del bate, lo del bate me parece que os está complicando la vida. No lo tiréis, por favor, porque se estropea el material,

(Durante el transcurso del juego)

Profesora: (Sin parar el juego ni decir palabra alguna, la profesora mueve las bases para compensar el juego, esto es, compensar el tiempo de carrera alrededor de las bases con el tiempo de recogida de la pelota hasta meterla en una de las dos ruedas) (Observación vídeo bateo 26/10)

pero tampoco es como para que una vez lo hayáis tirado volváis a por él.

Organización

La profesora reúne a cuatro campos... Hace preguntas al grupo y a personas en concreto, [comenta] otras cuestiones de formación de parejas... cambia a dos parejas (una era la lenta y apática). (Observación cancha dividida 30/11)

Conforme se evoluciona en cada forma de juego (bateo, cancha dividida e invasión) se necesitan menos intervenciones de Luisa en cuestiones de funcionamiento u orden, aunque en los de cancha dividida se prolongó esta situación.

Las intervenciones para la comprensión táctica de los juegos se realizan puntualmente sobre la marcha de los juegos para incidir en la comprensión táctica de éstos. Tratan de resaltar y hacer evidente alguna situación de juego y provocar la reflexión sobre algún aspecto o situación que pueda ponerse en práctica después. Son las intervenciones más complejas de realizar porque exigen de la profesora la atenta observación del juego y aprender a identificar aspectos del desarrollo del juego que sean pertinentes para la reflexión y comprensión táctica.

El proceso seguido por Luisa en la realización de este tipo de intervenciones se inició con una gran preocupación por observar el desarrollo de los juegos, llegando a ir "de un campo a otro observando" con papel y lápiz para anotar aspectos sobre los que intervenir. Sin embargo, muy pronto desestimó esta forma de proceder porque si anotaba no tenía tiempo de intervenir o su intervención se retrasaba y perdía inmediatez respecto al aspecto o situación que pretendía resaltar o sobre la que quería preguntar. Esta forma de abordar las intervenciones dio paso a una estrategia de intervención

sistemática, es decir, cada poco tiempo que jugaban los alumnos/as:

Se les deja jugar dos veces y comentamos las incidencias después. (Diario 28/9)

Cada dos veces [que lanzan los bateadores/as] reúno a los dos equipos que juegan juntos y comentamos estrategias y otros problemas de reglas o falta de comprensión. (Diario 1/10)

Estas intervenciones solían ser forzadas porque no existía ningún aspecto que fuera realmente interesante destacar. No obstante, después de estos primeros momentos las intervenciones de Luisa dejaron de ser sistemáticas y fueron adaptándose mejor a los problemas del juego, parando cuando la profesora lo creía oportuno:

Después de algunas veces de jugar o cuando surge algún problema se reúnen los equipos que juegan juntos y se comentan estrategias o normas. (Diario 26/10)

A veces las intervenciones eran muy directivas, es decir, formuladas directamente sobre algún aspecto táctico, con lo cual se descubría la intencionalidad de la profesora y el aspecto táctico en cuestión. Con ayuda de las conversaciones posteriores a las observaciones del investigador, Luisa se dio cuenta de este problema y decidió corregirlo intentando hacer más preguntas indirectas. Esta es una cita de su diario:

Ser menos directivo a la hora de localizar las estrategias: realizar más preguntas. (Diario 5/10)

No obstante, con el tiempo Luisa acabó perfilando una estructura flexible de interacción en este tipo de intervenciones, en función de lo que ocurría en el transcurso de la clase y del juego, así como del objetivo que persiga. Las intervenciones se dirigen a toda la clase, a dos grupos que estaban en un mismo juego, a un solo grupo, a la mitad de la clase, a un alumno/a o a varios de ellos/as.

Profesora: (Interrumpe el juego en uno de los campos y se dirige a los dos grupos o equipos que están jugando, después de sentarse en el suelo)

Está fenomenal, pero fijaros en cuáles son vuestros fallos. Vamos a ver, ¿la pelota normalmente va más lejos de dónde estáis vosotros cuando sois jugadores de campo o se os queda delante de las narices?

Alumnos/as: Más lejos. Profesora: ¿Qué significa?

Alumnos/as: [Murmullo difícil de entender, pero con los gestos parecen indicar

que deben desplazarse más lejos los jugadores/as defensores]

Profesora: ...que lógicamente tenéis que iros más hacia atrás. [Pero] Si todos

los bateadores os vieran lejísimos, ¿qué harían ellos?

Alumnos/as: Tirar cerca

Profesora: ¿Cómo se puede solucionar eso?

Alumnos/as: Coger, y unos aquí [cerca] y otros allí.

Profesora: Unos aquí y otros allá. Muy bien. Sois bastantes para hacer eso. Y volvemos a repetir lo mismo: cuando la pelota ya tenéis clarísimo dónde ha ido, todos aquéllos que estáis por el otro lado de la película [lejos de donde cae

la pelota], ¿qué podéis hacer?

Alumnos/as: Venir [hacia el centro del campo]

Profesora: ¿Haciendo el qué? Alumnos/as: La cadena.

Profesora: ¿De dónde a dónde?

Alumnos/as: Desde los jugadores a la rueda.

Profesora: Ah!, pues venga. Vamos a ver si lo hacéis bien. (Intervenciones

transcritas del vídeo, 26/10)

En los últimos juegos de cancha dividida y en los juegos de invasión, debido a que la distribución del alumnado varía de los juegos anteriores, las intervenciones de la profesora también se ven alteradas. Como los grupos o equipos tienen menor número de componentes (parejas o tríos), cree más conveniente hacer las intervenciones reuniendo a unos cuantos grupos con problemas similares. Sus intervenciones son más frecuentes siendo los periodos de práctica más cortos (tres o cuatro minutos de juego e interrupción para analizarlo; de nuevo, tres o cuatro minutos y reunión. Lo mismo con otros grupos). Incluso, en los juegos de invasión, la profesora introduce lo que denomina "ejemplos ralentizados" (Diario invasión), es decir, la parada inmediata del juego, que a menudo incluye la repetición de la situación específica que se pretende resaltar, para así analizarla y hacer preguntas y comentarios tácticos.

Las intervenciones de Luisa en la parte final de la sesión de clase tratan de ser recapitulantes respecto a las modificaciones del juego y a los aspectos de comprensión táctica. Son reuniones finales realizadas con todo el grupo de clase o con algunos grupos por separado.

3.2.3.2. La participación activa del alumnado en la toma de decisiones

Este tipo de participación aparece a lo largo de los distintos bloques de juegos deportivos pero con distinta intensidad dentro de cada uno de ellos. En el caso de Luisa se manifiesta tanto cuando juegan los alumnos y alumnas, como cuando se reúnen con la profesora.

Al principio era poco habitual que el alumnado participara activamente en la toma de decisiones, pero a medida que fueron familiarizándose con los juegos y su dinámica, y la profesora fue modificando su actuación, las opciones de participación aumentaron. Es decir, a medida que se avanzaba en cada una de las formas de juego se apreciaba un aumento en la autonomía de los alumnos/as sobre su propia dinámica de juego, tal y como señala la profesora:

Los niños [sic] acuden poco a mí, han aprendido a organizarse bastante bien [...] como equipo. (Diario 26/10)

No obstante, la participación se hace extensiva a la toma de decisiones tácticas, bien dando soluciones a problemas que surgen, aportando reglas, elaborando estrategias por grupos, etc. Algunas citas ilustrarán mejor este hecho:

Cuando han jugado varias veces reúno a los dos equipos que juegan juntos y comentamos estrategias/problemas...y nuevas reglas que los niños aportan. (Diario 5/10)

Se concentran mejor en las estrategias y cambian los lugares de la defensa participando todos en todas las labores. (Diario 15/10)

A menudo los mismos alumnos [sic] dan sus soluciones a los problemas que surgen. (Observación 6°C, 26/10)

En ocasiones muy particulares, como fue el caso de los primeros juegos de cancha dividida, la profesora pidió ayuda a las alumnas/os ante el mal funcionamiento de éstos. "Como no funcionaba y nos aburríamos...", decidió reunir al alumnado para ver qué se podía hacer. Otro momento fue al final del trimestre y de la puesta en práctica de los juegos modificados, cuando les ofreció la posibilidad de elegir entre las diferentes formas de juego deportivo. Aquéllos que eligieron juegos de cancha dividida elaboraron un juego, al que llamaron "volei", que sorprendió a Luisa por las posibilidades que ofrecía y que ella no había sido capaz de encontrar.

3.2.4. El papel de la profesora en la comprensión táctica del alumnado

Los principios tácticos le sirven a Luisa para orientar la comprensión del alumnado. Los que destacan pueden verse en la tabla 6.20., aunque para hacernos una idea de cómo discurrió el trabajo táctico realizaremos algunos comentarios más por cada bloque o forma de juegos.

3.2.4.1. Juegos de bateo

En los juegos de bateo es donde mejor se aprecia la evolución del trabajo táctico de los juegos, debido probablemente a que Luisa les prestó una mayor atención y les dedicó más tiempo a la hora de prepararlos. También contribuyó la selección que la profesora hizo de los juegos a practicar porque facilitó una progresión táctica bastante acertada, aunque no podemos olvidar que son los más sencillos tácticamente. Por otro lado, las estrategias de orden y control no suponían una preocupación especial para la profesora porque ya estaba familiarizada con el centro y la mayor parte del alumnado.

Todo esto contribuyó a que Luisa se mostrara más predispuesta y segura al abordar los juegos de bateo y eligiera los momentos idóneos para hacer las intervenciones, y a que se observara durante su puesta en práctica un trabajo táctico más coherente. Inicialmente el trabajo táctico se dirige a los aspectos ligados al ataque (observar la colocación de los jugadores de campo y lanzar a los espacios libres), y a los principios básicos de defensa

(distribución de espacios cubriendo todas las zonas). No obstante, Luisa también se percata de las posibilidades tácticas que posee el cambio de reglas del juego y la modificación del material utilizado, y la motivación que produce en el alumnado. La profesora apoya estas observaciones en su diario:

- Se juega varias veces con materiales distintos y se observan diferentes estrategias según el material que utilizan...Se lo toman muy en serio y les gusta ir descubriendo nuevas tácticas para mejorar su juego. (Diario 5/10)
- Lanzadores: Corren sin parar alrededor de las ruedas intentando hacer el mayor número de carreras. [Se] Introduce una regla: si les pillan fuera de la rueda de cada uno el punto es para la defensa y ellos no ganan ninguno. Deciden, según las distintas situaciones de juego, correr o parar. (Diario 15/10)
- Los cambios en las reglas que complican el juego les atraen mucho. (Diario 16/10)

Posteriormente, aunque se incide en algún aspecto más del ataque, éstos no presentan demasiados problemas al alumnado. Son los aspectos más complicados de los juegos de bateo los que requieren mayor atención, es decir, los aspectos tácticos ligados al juego defensivo: la coordinación de acciones defensivas (la cadena), el apoyo de ciertas zonas del campo y la adaptación a las características de los lanzadores. Aunque, en general, el alumnado muestra que teóricamente conoce estos principios y que sabe qué debe hacer en los distintos casos, por las respuestas que dan a las preguntas que Luisa formula en las reuniones, lo difícil resulta poner en práctica esos principios tácticos que surgen de las conclusiones comentadas en clase. Luisa refleja una preocupación constante sobre el trabajo de estos principios en clase y así lo plasma en su diario:

- Les falta un poco de colaboración entre los jugadores del mismo equipo...(Diario 5/10)
- El hacer la cadena les cuesta bastante a la hora de la práctica [por]: desconfianza en la técnica de algunos [compañeros/as]; exceso de individualismo; falta de observar dónde está el compañero. (Diario)
- Insistir en la táctica de la cadena para hacer más eficaz la defensa. Organizar el juego puntuando [sic] más las acciones defensivas para que vean con claridad la importancia de la defensa. (Diario 16/10)

Tabla 6.20. Principios tácticos para la comprensión de los juegos

FORMA DE JUEGO	OBJETIVOS TACTICOS
B A	ATAQUE: - Observar la posición y características de los jugadores de campo - En función del punto anterior, lanzar a los huecos o zonas de difícil devolución del móvil - Decidir correr o parar durante la carrera del equipo bateador, según la situación de juego
Т	DEFENSA:
E -	- Distribuirse en el campo, evitando dejar ninguna zona sin cubrir - Distribución de papeles de juego entre los componentes del equipo
0	 Establecer acciones coordinadas de pase con los compañeros (p.e. "cadena" de pases) Colaboración del equipo (p.e. jugar al "apoyo") Adaptación de la defensa a las características de los bateadores-lanzadores
CANCHA	ATAQUE: - Lanzar al hueco o espacios libres y a zonas de difícil devolución
D	- Pasar al otro campo con rapidez (factor sorpresa) - Lanzar al fondo del campo del oponente
I	- Desplazar al oponente para crear, con mi juego, espacios libres
v	ATAQUE/DEFENSA: Colaborar con el/los compañeros-as de equipo (distribuir papeles y estrategias conjuntas)
I	DEFENSA:
D	- Adoptar una posición de alerta - Recuperar la posición central del campo depués de tirar
I	
D	
Α	!
I N V A S I O N	ATAQUE Y DEFENSA: (interacción constante) - Buscar espacios libres (desmarcarse) en posesión del balón - Defender al oponente con balón - Desmarcarse sin balón - Juego amplio (evitar "racimo") - Marcar a oponente sin balón - Formación en triángulo para el ataque

Sin embargo, conforme avanzan estos juegos se perciben ciertas mejoras en los grupos, incluso llegan a reunirse los alumnos/as para discutir por equipos estrategias de juego. La profesora hace las siguientes apreciaciones:

- Después de algunas veces de jugar o cuando surge algún problema se reúnen los equipos que juegan juntos y se comentan estrategias o normas. Los equipos preparan sus estrategias de defensa y de ataque teniendo en cuenta esos comentarios. (Diario 26/10)
- Otra cosa que también he observado es que al principio había muchísimo individualismo en los grupos a la hora de jugar y, sin embargo, se han acostumbrado a colaborar más entre ellos. (Reunión 7/11)

Algunas observaciones del investigador también reflejan estas mejoras:

- Aparecen buenas cadenas, incluso alguna sobre [el] apoyo del que estaba cerca de [la] rueda. (Observación bateo 6°C, 26/10)
- Bastantes pases-cadena...Quieren hacer cadenas, pero a veces es mejor un pase largo, eso le dice un alumno [a la profesora] (lo entiende) [la aplicación de un principio táctico u otro según la situación de juego]...A veces la cadena no la hacen porque piensan, y es cierto, que un pase largo es más rápido que dos cortos. (Observación bateo 7ºB, 26/10)

Por último, durante el periodo de espera en las rotaciones de los grupos o durante el periodo de prueba de un nuevo juego, los alumno/as "hacen comentarios en voz alta sobre qué ven bien y qué mal" (Diario 7ºB, 28/9). Incluso aquéllos que por algún motivo no hacen práctica (lesionados, enfermos, etc.), también están pendientes del desarrollo del juego y llegan a intervenir en los comentarios y respuestas que dan a las preguntas que la profesora lanza en sus intervenciones.

3.2.4.2. Juegos de cancha dividida

El desarrollo de este tipo de juegos se diferencia bastante del de las otras dos formas de juegos deportivos por toda una serie de circunstancias que hemos ido explicando en los apartados anteriores. El temor y la incertidumbre que Luisa manifiesta ante estos juegos y durante las primeras sesiones



repercutió en la evolución del trabajo táctico de ellos.

Uno de los problemas principales apareció en los primeros juegos, al querer Luisa centrarse y trabajar en los aspectos tácticos básicos de cancha dividida que podían ir apareciendo. En realidad, apenas existían posibilidades de que surgieran puesto que los juegos que había elegido eran juegos de blanco y diana unos, y los otros exigían una comprensión táctica elevada al implicar a un mayor número de jugadores/as. A este hecho añadiremos otra situación que se manifestó en esos primeros juegos, cuando Luisa decide no poner casi reglas al principio e ir añadiéndolas conforme evolucione el juego. Para solucionar los problemas que van surgieron incorpora reglas que luego quita, para más adelante volverlas a añadir. Esas decisiones hacen que el juego se vea modificado hacia aspectos que no le interesan y que no resuelven la situación, y que por otro lado confunden al grupo de clase.

Todas estas circunstancias le crean dudas y le mueven a reflexionar sobre las causas que pueden haber influido. Luisa lo refleja así en su diario:

Pensar ¿por qué?: [por la] Lluvia?; poco pensado por mi parte?; [porque es] viernes?; no es adecuado para el primer día[?] (Diario cancha, 9/11)

Tras reflexionar sobre estas cuestiones y comentarlas con el grupo colaborador, la profesora decide cambiar a juegos de grupos más reducidos. La introducción y combinación de los juegos de "dos contra dos" y "uno contra uno" en campo largo facilitó, en gran manera, que surgieran los aspectos tácticos que le interesaban a Luisa. Entre ellos destacan los principios básicos de la defensa: adoptar la posición de alerta, lanzar atrás y adelante, ocupar una posición central en el juego, recuperar la posición después de lanzar; y los principios básicos del ataque: buscar y lanzar la pelota a los espacios libres ("al hueco"), pasar con rapidez (efecto sorpresa). No obstante, aspectos tácticos más complejos como el de "conseguir desplazar al contrario para obtener espacios libres (crear el hueco) donde enviar la pelota", y "colaborar con el compañero/a del equipo" no se pudieron tratar apenas debido al escaso tiempo disponible para más sesiones de estos juegos. El investigador recoge estos datos en la observación del último juego dedicado

a este bloque (el "uno contra uno"):

La profesora reúne a cuatro o cinco grupos y les pregunta: "¿Tiráis con rapidez?, ¿por qué?". Los alumnos/as responden: "Para crear huecos con vistas a tirar al hueco". La profesora pregunta a continuación: "¿Qué falta por ver?, ¿cómo defendéis?". Algunos/as responden: "Tapando huecos". "¿Cómo[lo conseguís]?". "Volviendo al centro" (Posición mejor para defender)...[Más adelante en otro momento de la sesión de clase] La gran mayoría entienden bien el aprovechamiento táctico del campo largo, es decir, el juego delanteatrás. (Observación cancha dividida, 30/11)

Finalmente, Luisa analizó la evolución que habían sufrido los juegos que eligió para la progresión y sacó varias conclusiones: había que comenzar por el uno contra uno, variar más rápidamente las condiciones de juego, por ejemplo, aumentar los pases optativos, introducir antes la red, etc. Como regla importante e imprescindible, Luisa señala varias veces y con mayúsculas: "No moverse con el balón en las manos...tirar desde donde se recibe". (Documento opinión cancha dividida y Diario)

3.2.4.3. Juegos de invasión

Los juegos de invasión, en general, no suponían mucho problema de organización para la profesora porque los espacios deportivos de su centro escolar estaban diseñados para los deportes de invasión. Sin embargo, la profesora contaba con otros aspectos en contra: el mes de diciembre tenía menos días lectivos, y además el colegio se volcó en la organización de la fiesta de navidad, con lo cual durante la última semana la atención de los alumnos y alumnas estaba bastante dispersa. Debemos añadir también que, a pesar de estas circunstancias, Luisa intentó llevar a cabo la progresión que tenía programada.

El primer juego que realizó fue el del "dos contra uno en el centro" y la mayoría de los alumnos/as tendían a mantenerse estáticos, debido probablemente a que Luisa delimitó los campos y cada trío no podía salir del suyo. Una vez eliminadas esas demarcaciones, la dinámica del juego varió y aumentó el movimiento de jugadores/as considerablemente. Luisa así lo

plasma en su diario:

El primer día pensé que debía delimitar un poco el terreno de juego porque me daba la impresión [sic] que los dos que se pasasen el balón iban a tener demasiada ventaja si no lo hacia así, pero lo cierto es que después del primer día observé que, muy al contrario, los niños tendían a estar quietos y no moverse, por lo que ya no volví a delimitarles el espacio. [Luego] El juego lo utilizaba como calentamiento y recuerdo de todas las estrategias que habíamos ido viendo...El juego me fue muy bien, dinámico, ágil y claro para poder observar las distintas estrategias. (Diario invasión)

Sin embargo, los alumnos/as cuando jugaban como defensores/as (posición central) solían ir detrás del que tenía el balón, con lo cual resultaba muy difícil interceptar el balón. Con las intervenciones de la profesora y utilizando los "ejemplos relentizados" se empiezan a descubrir aspectos tácticos básicos ligados al "marcaje", "desmarque" y "búsqueda de espacios libres". Con la utilización de este juego en los calentamientos la profesora insiste en la comprensión de estos aspectos básicos:

Día a día se insiste sobre estos aspectos [tácticos básicos] y los niños mejoran mucho. (Diario invasión)

Incluso utiliza este juego para luego transferir los principios tácticos trabajados en él, al juego central de la clase:

Las estrategias se repetían en cada sesión y se pasaba al juego de la parte central aún cuando no se hubiesen dominado. En el juego central se repetían las mismas y se añadía aquéllas que en concreto tratase ese juego. (Diario invasión)

Los juegos de invasión siguientes requerían un mayor número de jugadores/as con lo cual la dificultad táctica aumentaba. Aparece las situaciones de superioridad e igualdad numérica (dos contra uno y tres contra tres) se introducen principios tácticos como el apoyo al compañero/a y el juego a lo ancho. Luisa escribe:

...les cuesta localizar a la gente desmarcada...se dan cuenta de que han de moverse y buscar el espacio libre preciso. Cuando prueban la eficacia de la

utilización de las bandas inmediatamente se organizan para continuar haciéndolo. (Diario invasión)

Además, a estos problemas tácticos hay que añadir algunos problemas de participación que supusieron estos juegos más avanzados en los alumnos y alumnas que no dominaban los principios tácticos más simples. Y también algunos problemas de orden debido a que Luisa no estableció reglas de este tipo y las introdujo conforme aparecían los conflictos. El investigador plasma esta situación en su observación de una sesión de clase:

(La profesora reúne a unos grupos y pregunta) "¿Qué problemas habéis tenido?". "Que me cogen", responde un alumno. "¿Y qué podemos hacer?", pregunta la profesora a todos los grupos. "Que no vale agarrar"...(Más adelante, en la misma sesión un alumno se hace daño, luego se incorpora) La profesora reúne a cuatro grupos y pregunta: "¿Qué ocurre?". Alguien pregunta: "¿Vale empujar?"...Una alumna comenta que una compañera no le pasa la pelota y la compañera contesta que no le ha pasado porque estaba marcada. La profesora comenta que le podrán pasar cuando esté libre y la pregunta: "¿Qué podrías haber hecho para que te pasaran?". La alumna responde que correr hacia la portería donde tiene que marcar. (Observación invasión, 14/12)

Finalmente, tras la experiencia de los juegos de invasión, Luisa considera que son juegos muy complicados tácticamente y que sería necesario más tiempo de práctica para asentar su comprensión táctica:

Me parece que debería dedicarle más tiempo pues por un lado han sido pocos días y además creo que son los juegos de más complicada estrategia [táctica] (Documento invasión)

3.3. Fase posactiva: después del desarrollo de los juegos

En esta última parte trataremos la evaluación del alumnado y otras reflexiones de la profesora sobre el desarrollo del enfoque curricular.

3.3.1. La evaluación del alumnado

La evaluación del alumnado fue un tema de preocupación y discusión en varias de las reuniones del grupo colaborador. Este protagonismo estaba plenamente justificado porque se trataba de poner en práctica un enfoque innovador que se orientaba principalmente a la comprensión de los juegos modificados. El factor más problemático a la hora de plantear formas de evaluación era precisamente la comprensión, pero habría que añadir la dificultad que encontraba la profesora para calificar a los alumnos/as, al menos en la primera evaluación. Recordemos que Luisa no sólo tenía a los cursos objeto de nuestro estudio sino muchos más, habida cuenta de su completa dedicación a la educación física y de la carga horaria que se le asigna por curso a esta asignatura.

No obstante, la profesora acabó evaluando en base a lo que ella denomina objetivos de "comportamiento" y a objetivos de comprensión del juego. Los primeros son una mezcla de participación de los alumnos/as, interés por la materia y disciplina (ausencia de conductas desviadas), tal y como se expresa a continuación:

Los objetivos de comportamiento...: la actividad, la participación y ... la disciplina... Si yo suspendo a alguien será suspenso por disciplina y comportamiento, y por supuesto por falta de interés. (Discusión grupo, 10/10)

Estos objetivos fueron evaluados en base a la observación y anotación que hacía la profesora de las clases.

Los segundos corresponden a los principales objetivos tácticos de los juegos vistos y practicados en clase, y se evaluaron a partir de las notas sobre la actividad del alumnado en los juegos (conocía al alumnado de otros años), así como una prueba escrita en la primera evaluación y una oral en la segunda de características similares:

Por un lado, yo tengo la ficha de cada día donde hago hasta la más mínima anotación de algún caso que se pueda destacar. A lo largo de todo el mes resulta que se han destacado bastantes [alumnos/as]. Yo tengo signos muy

simples, un más y un menos...Por un lado ya tienes observaciones individuales, pero por otro había pensado ponerles,..., poner un ejemplo por escrito. "¿En tal juego cómo conseguirías...Hacerle la pregunta adecuada para que el niño la entendiera [y] entonces que te contestara las tres o cuatro ideas básicas. (Discusión grupo, 10/10)

La prueba escrita consistió en un esquema que reproducía una situación de juego, a la que se añadían varias preguntas que hacían referencia al esquema y al porqué de su respuesta, es decir, exigiendo una justificación a la respuesta (ver tabla 6.21.). Es de resaltar que la respuesta era adecuada según hiciera la justificación porque, aparte de ser la forma en que se demuestra la comprensión del alumno/a, no había una única respuesta válida. La prueba oral consistía en preguntas de tipo táctico sobre determinadas situaciones de juego, similares a las existentes en la prueba escrita.

Tabla 6.21. Prueba escrita de comprensión

A partir de un dibujo en el que se representa una situación determinada de un juego de bateo, Luisa escribe una serie de preguntas:

- 1) Si tú fueses el bateador, ¿a qué sitio tirarías? ¿por qué?. Elige tres sitios diferentes.
- 2) Si la pelota llegase al punto F (del dibujo), ¿quién crees tú que debería ir a cogerla? ¿por qué?
- 3) ¿Qué deben hacer los demás defensores cuando su compañero ha ido a por la pelota? ¿por qué?
- 4) Dibuja un esquema similar, colocando tú a los defensores como creas que es mejor, y explica por qué los has colocado así.

3.3.2. Otras reflexiones de la profesora sobre el enfoque curricular

Al término del proyecto colaborativo Luisa hizo un análisis y valoración general del mismo destacando una serie de aspectos que se presentan a continuación agrupados en los siguientes apartados.

300 10

3.3.2.1. El desarrollo del enfoque curricular sobre la enseñanza de los juegos modificados

Luisa considera que, entre otras cosas, la enseñanza de los juegos modificados ayuda a paliar las desigualdades de la participación activa de los alumnos/as por sexos o nivel de habilidad. El valor de estos juegos modificados se encuentra, para ella, en su carácter grupal, donde normalmente se tiende a la comparación, pero puede ser

el enfoque adecuado para que, en grupo, el niño que resalta no se crezca [se las dé de hábil] y ayude al otro, y el niño que no resalta se sienta importante. (Entrevista final)

Asimismo, la profesora considera que con este enfoque se disminuye la competitividad en los juegos, ya que el alumnado, además de disfrutar y desarrollar la creatividad, se centra especialmente en la acción del juego:

Se disminuye la competitividad...se disminuye y se encarrila hacia aspectos positivos, los niños colaboran... experimentan lo que es hacer las cosas mal o hacerlas bien entre ellos mismos, eso es fundamental. Tienen una tendencia mucho más participativa a la hora de jugar. Creatividad: se les desarrolla mucho la creatividad y disfrutan. (Entrevista final)

Sin embargo, aunque Luisa señala que hay mucha participación del alumnado en estos juegos, que se reduce la competitividad y que mejora la igualdad de participación por sexos o nivel de habilidad, no cree que se deba únicamente a los juegos modificados, sino también, y en gran medida, al papel que jugaba el profesor/a en su desarrollo. Este es su argumento:

Yo estoy convencida que estos juegos modificados llevados a cabo por gente que tenga otro tipo de mentalidad no funcionarían. Que el enfoque está fabuloso, en tanto en cuanto la actitud del profesorado sea la adecuada. Convencida interiormente...; Como todo vaya, como todo!. (Entrevista final)

Como prueba del papel activo de la profesora se encuentra la atención que ésta le presta al vocabulario utilizado en las clases. Para ella, la utilización ligera de los términos "ganador", "perdedor", "árbitro" o "equipo", puede favorecer o ayudar a recordar ciertas actitudes competitivas asociadas a ellos. Por eso considera que cuidar el vocabulario, buscar alternativas o evitar estas palabras es un buen complemento al papel general que pueda jugar en el desarrollo de los juegos:

[aunque] no las considero básicas [palabras alternativas], me parecía más importante mi actitud, aunque utilizara otro vocabulario, pero creo que es un apoyo fundamental a una actitud determinada. Si además llevas un vocabulario intencionado, se ayuda. (Entrevista final)

La profesora se muestra más reservada cuando se le habla de la posibilidad de contribuir a formar espectadores críticos, puesto que se requeriría mantener el enfoque durante mucho más tiempo y no sólo un trimestre como ocurrió en nuestra investigación colaborativa.

A pesar de ello, considera que este enfoque posee un importante potencial para influir en el cambio de formas dominantes de juego. Así lo refleja el siguiente comentario:

Cuando en la última semana [antes] de Navidad les dejé optar por un juego de bateo, un juego de cancha dividida y un juego de invasión, hubo muchísima variación. No había tantos [alumnos/as] que elegían fútbol, cinco en una clase, ocho en otra, o sea que me sentí bastante satisfecha. (Entrevista final)

Pero sobre todo, el potencial antes aludido, se relaciona con la capacidad que muestra el alumnado por crear y reinterpretar juegos, tal y como indica Luisa en esta cita:

En "volei" por ejemplo, en lo que ellos [alumnos/as] llaman volei, [es decir] cancha dividida, empezaron a jugar unos aquí y otros aquí con cinco pelotas... y es ideal para hacerles moverse, ¿sabes?. Se lo inventaron ellos, y no tenía que caer ninguna pelota al suelo. En lo que ellos llaman "béisbol", [juegos] de bateo, se inventaron también que había bases por delante y por detrás [de la zona de lanzamiento], y entonces bateaban al mismo tiempo hacia todos los lados y podían elegir correr hacia un lado o hacia otro. Se inventaron unos juegos...divinos, y...[los] juegan después en la calle. (Entrevista final)

\$50 AS

Aún así, matiza que los alumnos/as que "llamamos entre comillas buenos" siguen prefiriendo jugar a los deportes estándar como el baloncesto, el balonmano o el fútbol, porque

Es lógico. Ellos han conseguido éxito por otro camino y es más duro para ellos [cambiar]. (Entrevista final)

3.3.2.2. Aprender del desarrollo práctico del enfoque

El conocimiento que la profesora posee del enfoque de enseñanza no se completa hasta que no se pone en práctica. La realización práctica del enfoque se encarga de redescubrir aspectos presentados teóricamente y de descubrir otros aspectos que van surgiendo con el desarrollo de los juegos.

En este apartado sólo presentaremos aquellos aspectos que destaca especialmente la profesora. Así por ejemplo, hasta que no se puso en práctica el enfoque, la profesora no llegó a entender que el alumnado necesita tiempo y una cierta continuidad en los juegos para poderlos comprender, y que esto no implica la realización de muchos juegos o cambios contínuos de juego. Estas eran sus palabras:

...no lo hemos llegado a entender tanto como ahora... Eso lo hemos interiorizado ahora, y lo decimos como si fuera una frase nueva, porque para nosotras es nuevo, en el sentido de que está comprendido. (Entrevista final)

Algo similar ocurre con las intervenciones, una de las mayores aportaciones que considera haber recibido Luisa de este enfoque, al menos con

las que se dirigen a la comprensión táctica. Son intervenciones difíciles que requieren observar atentamente el juego y aprender a identificar aspectos relevantes para la reflexión táctica, y ello implica estar familiarizado con los principios u objetivos tácticos básicos (también estrategias), algo que constantemente se replantea la profesora durante el desarrollo del enfoque.

Luisa identifica tres elementos de aprendizaje del conjunto del desarrollo del enfoque: "los mismos niños, el propio resultado y las reuniones nuestras" (entrevista final). Del alumnado obtiene información del funcionamiento de los juegos y, como hemos visto anteriormente, de la comprensión que demuestran los propios alumnos/as de los juegos. Esta información, además de sirvele para tomar decisiones sobre la marcha, le resulta un elemento motivante en su trabajo:

Aunque llegues cansada...ves a los niños contentos día a día en tu clase, sonriendo...Eso es que es muy gratificante, o sea, te das cuenta que es la alternativa de la escuela...Es alentador a la hora de seguir trabajando. (Entrevista final)

El resultado de las clases, además de aportar conocimiento sobre el funcionamiento de los juegos, lo aporta también sobre la organización general. No obstante, la profesora reconoce que en el resultado de las clases influyen factores imprevisibles:

El buen o mal resultado de las clases dependía en muchas ocasiones del día, del grupo que tocase o incluso de diferentes equipos. (Documentos opinión bateo)

Finalmente, las reuniones del grupo colaborador, junto a la puesta en práctica y la supervisión clínica, son un elemento clave de reflexión y aprendizaje para Luisa:

...por el enriquecimiento de todo, además [de] que te orientaban. Si no te daban la razón te hacían pensar y si te daban la razón te afianzaban en lo que habías deducido...incluso en las experiencias que me podían desconcertar, como fue sobre todo la época de cancha dividida. (Entrevista final)

3.3.2.3. La colaboración según la profesora

Luisa destaca positivamente el trabajo colaborativo desarrollado durante el desarrollo del enfoque, y lo expresa del modo siguiente:

Tanto las reuniones como la visita del tutor [investigador] me han resultado un punto de apoyo básico para orientarme en el curso..., se me han aclarado muchas dudas que surgían día a día, me han enriquecido proporcionándome nuevas ideas y me han hecho sentirme acompañada en lo cotidiano de la profesión, aspecto este último imposible de conseguir en un centro donde sólo existe un profesor de Educación Física y la materia es ajena al resto del profesorado. (Memoria final)

St

Le resulta especialmente interesante la relación existente entre dos partes del grupo colaborador, entre la parte formada por el investigador y la tutora/colaboradora y la parte formada por los profesores/as. Esta relación la describe así:

Creo que al principio os faltaba [al investigador y tutora] familiarizaros con nosotros, con nuestras peculiaridades, igual que a nosotros con vosotros. Pero a lo largo del trimestre [sic] creo que nos hemos ido entendiendo. Vosotros habeis ido comprendiendo la personalidad de cada uno de nosotros, que un mismo hecho en cada uno de nosotros es distinto. Y eso es gratificante. Ver que hay una individualización del aprendizaje, una personalización del aprendizaje. Y por nuestra parte también, a lo mejor, ha habido momentos en que os hemos interpretado de forma no correcta y poco a poco nos hemos ido familiarizando con vosotros. Creo que ha habido muy buena voluntad por parte de todos, mucho interés por parte de todos y mucha profesionalidad por parte de todos...Creo que el grupo [colaborador] se ha unido mucho como grupo de trabajo. (Entrevista final)

Para Luisa la colaboración, además de las reuniones de todo el grupo y las visitas del investigador o tutora, también supuso hacer reuniones con algunos compañeros/as del grupo colaborador. Estas reuniones las realizaban para programar o comentar aspectos de clase en sus ratos libres, tal y como expresa a continuación:

...reunirnos aquí un sábado a mediodía y se hacían las 11 y seguíamos aquí...cenando, con nuestros aperitivos, pero trabajando. (Entrevista final)

6.3.6. El estudio comparativo de los casos en fichas

Tal y como hemos apuntado en el capítulo cinco, la naturaleza múltiple de nuestro estudio de casos o estudio de multicaso exige un análisis comparativo de los tres casos. En realidad se trata de una de nuestras fases de análisis que viene facilitada por la estructura equivalente con que hemos desarrollado los casos en el apartado anterior. De esta forma podemos observar las similitudes y diferencias entre los tres casos de nuestro estudio.

Esta fase de nuestro análisis la presentaremos en el apartado actual en forma de fichas comparativas, donde se encuentran las categorías comunes a los tres casos y la divergencia de cada caso en relación con esa categoría, es decir, las similitudes y diferencias. De esta manera estaremos en mejor disposición para abordar la última fase de nuestro análisis que consiste en relacionar las similitudes y diferencias con la literatura del currículum y la educación física.

Ficha 1. Datos biográficos y profesionales

CATEGORÍAS COMUNES	AMPARO	PEDRO	LUISA
- Profesores/as funcionarios con más de cinco años de experiencia docente en E.G.B.	- Provisional con ocho años de experiencia en E.G.B.	- Definitivo con dieciocho años de experiencia en E.G.B.	- Definitiva con diez años de experiencia en E.G.B.
- Especialidades diversas	- Filología francesa	- Matemáticas	- Especialista en sociales y licenciada en Pedagogía
- Formación permanente diversa	- Curso de lengua y literatura, otro sobre el cómic. Actualmente estudia Ciencias de la Educción	- Cursos de jardinería y cocina. Miembro del grupo Zero y Matema	- Curso de logopedia y educación espe- cial. Relación con la federación de sordo- mudos con la que participa en muchas actividades. Curso Rosa Sensat de lecto- escritura
- Formación en educación física: en Magisterio y otros cursos	- Formación deficiente en Magisterio. Curso de una semana en una Escuela de Formación del Profesorado	- Magisterio: tablas de gimnasia y algo de anatomía. Cursillos deportivos de balon- cesto	- La que impartían en Magisterio. Un curso de CEP. Formó parte de un grupo de psicomotricidad
- Docencia previa en educación físca	- Algunos cursos en los que era tutora	- Varios años a diversos cursos de segunda etapa	- Varios años en ciclo medio y superior (a varios cursos, aunque últimamente al curso que era tutora)
- Atracción personal hacia la educación física	- Le gusta la EF porque la relación con el alumnado es distinta que en el aula. Ve un gran potencial educativo en esta asig- natura, aunque necesita apoyo de la admi- nistración y un cambio profesional	- Le gusta la educación física	- Predilección por la educación física
- Programa de formación de la Conselle- ria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana y, específicamen- te, el curso de juegos modificados: im- portante, pero con limitaciones	- Interesante y de ayuda. No intercalación de clases teóricas y prácticas. Desconezión teoría-práctica en los cursos o asignaturas: muchas clases orientadas a la primera etapa de E.G.B. cuando su trabajo se desarrollaría fundamentalmente en la superior (6° a 8°); y la enseñanza deportiva muy orientada al entrenamiento sin mucha orientación educativa. Al curso	- Considera que en el conjunto del pro- grama existen partes muy teóricas. Res- pecto al curso o seminario sobre juegos modificados también encuentra la primera parte bastante teórica.	- Considera que ha aprendido mucho del programa. Del curso sobre juegos modi- ficados destaca la segunda parte, la prác- tica.
	sobre juegos modificados le sobraba la primera parte más teórica.		
- Antigüedad diversa en el centro	- Primer año en el colegio C.P.	- Primer año en el colegio T.M.	- Cuarto año en el colegio C.R.

Ficha 2. El centro escolar y su contexto organizativo

CATEGORÍAS COMUNES	AMPARO	PEDRO	LUISA
- Centros escolares dirversos	- Diez años de funcionamiento en un pueblo, hoy barrio de una gran ciudad: 30 unidades de E.O.B., 930 alumnos/as y 33 profesores/as	- Uno de los más antiguos centros de Valencia: 21 unidades, 21 profesores/as de edad muy avanzada. Situado cerca de la zona universitaria	- Centro situado en pueblo cerca de gran ciudad: 25 unidades, 32 profesores/as. Barrio trabajadores.
- Distribución horaria desigual, según centros	- Tres clases de una hora por la mañana, descanso de hora y media y dos clases de 45 minutos por la tarde	- Dos clases por la mañana de hora y media y dos por la tarde de una hora	- Dos clases de 50 minutos y otra de un hora por la mañana; por la tarde dos clases de una hora
- Diferencias en instalaciones, según centros	- Gran patio dividido en dos pistas de balonmano/futbito y dos canchas de ba- loncesto a lo ancho. Vestuarios deficien- tes. Amparo comparte despacho con la logopeda. Pequeña habitación de material que compartía con la escuela deportiva existen en el centro	- Patio muy reducido entre los dos aula- rios. Habitación de material que hacía las veces de trastero del colegio. Pedro com- partía una pequeña habitación con una compañera, ya que el resto del profesora- do tenía "su clase". No tiene vestuarios.	- Patio amplio con dos pistas, una zona con hierbas que no utiliza y un porche cubierto que hace de gimasio.
- Horarios del profesorado: respetuosos con las horas dedicadas a reuniones con tutores (según normativa Consellería)	- Se destribuyeron los grupos por especia- lidades y antigüedad del profesorado. Amparo colaboró en la confección del horario. Tiene los grupos del ciclo supe- rior (2 horas semanales) y todos los quintos (1 h)	- Horario construido para beneficiar a las asignaturas académicas importantes y cargos directivos. La E.F. es el relleno de los huecos de otras asignaturas. Respetaron la petición de Pedro de no poner clases después de comer	- Posee los grupos del ciclo superior (2 horas semanales) y los de quinto (una hora)
- Búsqueda de espacios y material para la asignatura, aunque éstos eran distintos, según el centro en cuestión	- Rehabilitó las duchas que se utilizaban como almacén. Utilizó el porche como alternativa en días de lluvia. Recibió fon- dos del centro y el APA para material.	- Pensó en utilizar el cauce del Turia, pero diversas circunstancias hicieron desistir a Pedro. Había material poco útil. Distintas promesas del APA y la directiva sobre material nunca llegaron. Tampoco peticiones realizadas a Conselleria. Acabó pidiendo una pequeña cantidad de dinero al alumnado para poder hacer algo en clase.	- Acondicionó duchas que hasta entonces hacían de trastero. También acondicionó un cuarto como departamento. Aunque no tenía mucho material era diverso. Recibió ayuda económica de la directiva. El APA siempre ha colaborado con material

Ficha 3. El centro escolar y la educación física y deportiva

CATEGORÍAS COMUNES	AMPARO	PEDRO	LUISA
- Escasa tradición de la educación sísica en los centros, aunque con diferencias	- Impartida por los tutores/as con mayor o menor buena voluntad. Generalmente los chicos jugaban a la pelota (fútbol mayori- tariamente) y las chicas se dedicaban "a oir el radiocassete".	- Impartida por algunos tutores/as y una profesora de nula preparación contratada por el APA. Parece ser que los chicos jugaban al fútbol y las chicas al pañuelo	- Impartido por tutores/as más o menos voluntariosos. Luisa impartió al grupo del que era tutora mientras estuvo en el colegio C.R.
- Forma de entender la educación física del alumnado y resto del profesorado: como recreo y en algún caso como baluarte de la disciplina	- La clase de EF era considerada por el alumnado y profesorado como una hora más de recreo. El alumnado se comía el almuerzo y el profesorado descansaba	- Para el alumnado es una hora de asueto y para el profesorado una hora que tiene libre si es tutor de algún grupo que da Pedro o la profesora contratada por el APA. Ramiro, profesor que puede habilitarse por EF, todavía la entiende como	- Aunque el alumnado vea una hora de asueto en la EF no es tan evidente come en los otros centros. Profesorado parece ser indiferente
- La educación física recibe distinto apoyo de la junta directiva y el resto del profesorado, según el centro	- Recibió apoyo de la dirección porque con la llega de Amparo se cumplía una petición del centro desde hacía varios años. Como hemos visto muchos compañeros fueron comprensivos con los retrasos después de la EF y la mayoría de tutores colaboraron bajando a sus tutorandos	baluarte de la disciplina - El profesorado y la dirección ignoran la EF y a su profesor y no le ayudan, más bien entorpecen desconsideradamente. Se extrañan que un profesor de matemáticas y adenás con definitiva se dedique a la EF y tenga que concursar por ella. El psicólogo y la profesora con la que com- parte despacho (los más jóvenes) parece que están más próximos a Pedro	- Los tutores no colaboran en lo de baja a sus tutorandos. La dirección tiene en cierta consideración a Luisa, pero cuano ésta fue con peticiones surgieron tirante ces. La dirección vio como amenazante como una complicación alguna peticione de la profesora referente al funciona- miento de las duchas y de arreglo de su despacho.
- Relación deportiva de los colegios con el barrio y municipio	- Existían dos escuelas deportivas munici- pales. Amparo compartía material con ellas. Hubo problemas cotidianos con el material. Distintas filosofías de enseñan- za. Municipio adaptó el patio (espacios E.F.) a sus necesidades sin opinión de profesora	- Existan dos escuelas deportivas munici- pales en el céntro. A Pedro le vino bien porque utilizaba su material	Dos escuelas deportivas municipales con quienes comparte material, pero no intereses educativos y deportivos

	CATEGORÍAS COMUNES	AMPARO	PEDRO	LUISA
4	- Retrasos al inicio de las clases de la mañana y la tarde y, a veces, también después del recreo debido a prácticas tradicionales de los centros	- El patio (la clase de EF) se utilizaba para organizar al alumnado en filas y subir a sus respectivas aulas. Después la profesora debía subir a por el grupo de clase a su aula. Posteriormente, con la ayuda de la mayoría de los tutores respectivos, Amparo dejó de subir a por el alumnado.	- Retraso de la E.F a primeras horas de la mañana y después del recreo. Retraso a la clase de EF porque al no tener vestuario y no disponer de una clase (la clase es del profesor/a) tienen que dejar primero las carteras en la clase de después de la EF	- El patio se utilizaba para organizar en filas al alumnado y subir a sus aulas. Esto provocaba retrasos en la EF que aumentaban porque la profesora debía subir y bajar a los alumnos/as entre clase y clase. Al acabar volvía a subirlos
467	- Existencia de distintos tipos de interfe- rencias durante el desarrollo de las clases	- Paseos de padres/madres a primeras horas de la mañana y la tarde con alumna- do de preescolar. Pasaban a través del patio porque el aula de preescolar estaba a la otra parte. Interrupciones por obras sin tener el menor cuidado por interrumpir.	- Exagerado número de interrupciones por padres, profesores, director, conserje, etc. De muy diversa índole: cruces y paseos, charlas con alumnos o profe, participación en la clase, utilización de alumnos/as de EF como recaderos	- Interrupciones menos frecuentes que en los otros centros. Sólo cuando otros profesores/as dejan salir antes de hora al alumnado al recreo o al final de la maña- na/tarde
	- Otros factores contextuales	- Retrasos de alumnado a otras clases des- pués de la ducha. Finalmente la ducha quedó en un aseo, ya que costaba el hábito al alumnado y algún padre/madro se quejó. La lluvia obligó a cambiar el tipo de clases a la profesora.	- La lluvia obligó al profesor a dar clases teóricas como alternativa. Tuvo algunas ingerencias de otro profesor del centro (Ramiro) en sus clases	- La lluvia obligó realizar en el porche- gimnasio otro tipo de actividades a las planificadas. Hubo alguna pérdida de clases por obras y arreglo de la duchas.

Ficha 5. La fase preactiva

CATEGORÍAS COMUNES	AMPARO	PEDRO	LUISA
- Las profesoras y el profesor percibían el enfoque curricular como innovador: destacan algunas características. Tenían dudas sobre la enseñanza deportiva domi- nante y eran conscientes de sus limitacio- nes	- Le parece un enfoque innovador e inte- resante para la enseñanza de los juegos deportivos. Destaca el énfasis en la tácti- ca, el descubrimiento por parte del alum- nado y el potencial de participación en los juegos modificados (los ve como menos discriminatorios por sexos)	- Ve un potencial de cambio repecto a la enseñanza dominante (competitiva y técnica), aunque como dice Pedro: "cualquier cosa que se haga en educación física ya es renovación". Destaca: enfoque orientado a la táctica principalmente, equilibra desigualdades producidas por la habilidad técnica, no separación por sexo y sirve para "re-crear y reinterpretar" deportes	- Lo considera "una buena alternativa" a la enseñanza tradicional. Destaca: la colaboración, la deportividad, la adapta- ción a las poibilidades de cada alumno/a, el énfasis táctico en lugar de en la victo- ria, ayuda a la creatividad y también facilita aprendizaje técnico
- Las profesoras/or muestran dudas res- pecto al enfoque	- Amparo duda de la viabilidad práctica del enfoque porque ve problemas de or- ganización y control en la clase, no posee experiencia en estos juegos y, como todo el profesorado de EF, tiene mucho alum- nos/as	- Pedro se muestra cauteloso con la puesta en práctica del enfoque. Cree que debe funcionar, pero espera a su realización	- Le surgen dudas respecto a la selección y elaboración de juegos modificados, aunque espera disiparlas cuando se discu- ta en las reuniones del grupo colaborador
- Presentación del enfoque al alumnado: desde principio harían juegos deportivos o deportes con modificaciones. También hacían referencia a cuestiones de organi- zación de las clases	- Explicación exahustiva en el aula: no se aburrirían con técnica deportiva, jugarían desde el principio, juegos modificados, aprenderían estrategias que les serviría para muchos deportes, formarían grupos, tendrían que pensar y tomar decisiones, y todos podían jugar juntos	- Le importa la estructura que inicialmen- te tomen las clases	- Explicó que iban a realizar juegos modificados. Puso un ejemplo y comentó las características principales de cada tipo en el aula
- Planificación de los juegos: eligieron los grupos para el estudio, siguieron la misma secuencia de tipos de juegos, realizaron una progresión táctica en los juegos y no se especificaron los juegos de las tres formas o tipos de juegos elegidos (bateo, cancha dividida e invasión)	- Eligió con el investigador el 6°B y 7°B. La secuencia de los juegos fue: bateo, cancha e invasión. Hizo dos clasificacio- nes de juegos de bateo y cancha, ordena- das por complejidad táctica, una para cada curso de nuestro estudio	- En los cursos elegidos, 6°B y 7°B, siguió la misma secuencia: juegos bateo, de cancha e invasión. En las 3 formas detalló el número y orden de los juegos, relacionándolos con los principales objetivos tácticos. Pensaba realizar los mismos juegos en 6° y 7°.	- Eligieron los grupos de 6°C y 7°B. Siguió la misma secuencia de tipo de juegos que el resto. Esperaba realizar un juego cada dos sesiones. Detalló los jue- gos de bateo y cancha por curso y los relacionó con los principales principios tácticos.

Ficha 6. Los juegos modificados en la planificación y en el desarrollo práctico

CATEGORÍAS COMUNES	AMPARO	PEDRO	LUISA
[- En el desarrollo práctico siguieron la secuencia planificada en los tipos de juegos: bateo, cancha dividida e invasión] [- Los profesores/as no planificaron ni realizaron exactamente los mismos juegos, aunque debido al trabajo en grupo las diferencias no fueron muy grandes]			
- El número de juegos realizados fue inferior a los planificados y hubo algunos distintos a los planificados	- Realizó aproximadamente un tercio menos de los juegos planificados en bateo y cancha dividida. De todos ellos tres eran distintos a los planificados.	- También hubo un tercio menos de jue- gos y cuatro distintos a los planificados	- Realizó algo menos de la mitad del número de juegos planificados y sólo hizo un juego distinto de todos los plani- ficados
- En el desarrollo práctico apenas realiza- ron juegos diferentes en los cursos de 6° y 7° elegidos para nuestro estudio - En la planificación o/y a la hora del desarrollo práctico aparecen juegos que los asignan a un tipo o forma de juego deportivo errónea - La progresión de los juegos, planificada	- Casi son los mismos juegos en 6°B y 7°B, cuando había planificado algunos que eran distintos - El juego de dos contra uno en el centro lo asigna en la planificación a cancha dividida, cuando es de invasión - Siguió la idea de aumentar la compleji-	- Hubo pocos juegos distintos para 6°B y 7°B cuando había planificado los mismos para los dos cursos - En la planificación y en el desarrollo práctico aparece algún juego asignado a cancha dividida cuando no lo es. - No sigue criterios claros de complejidad	- Realizó los mismos juegos para 6°C que para 7°B, cuando hacía diferencias en la planificación - En la planificación y el desarrollo práctico asignó el juego de pasar por el aro a cancha dividida cuando es casi más propio de blanco y diana Siguió la idea de aumentar la compleji-
para aumentar la complejidad táctica, no estuvo tan clara en la puesta en práctica	dad táctica, ligada a nuevos papeles de juego (bateo), variaciones de espacio, material y reglas (bateo, caucha e invasión). No obstante, en los de cancha e invasión los criterios no están tan claros (especialmente los primeros), ya que Amparo actuó con la idea de intercalar juegos de más participantes con otros de menos.	táctica dentro de cada una de las formas (mejor bateo/peor cancha). Mezcla juegos de más participantes con otros de menos participantes, de más exigencias de coordinación de juego con otros de menos, y de muchos aspectos tácticos a tener en cuenta con otros de menos. El tener una clase semanal y verse obligado a realizar un juego en una sola sesión y no en más de una como el resto de profesorado, debió influir (bateo fue la excepción).	dad táctica, ligada a nuevos papeles de juego (bateo), variaciones de espacio, material y reglas (bateo, cancha e invasión). No obstante, en cancha empezó con la idea de progresar de juegos más colectivos a más individuales, aunque en la práctica los mezcló.
- Utilizan material diverso y de uso alternativo	- Utilizó balones de deportes, pero con uso no convencional. Pelotas espuma y plástico, palas, aros, goma elástica, pizarrita, etc.	- Utiliza de forma no convencional las pelotas de ciertos deportes estándar. También otro material como aros, pelotas espuma, tiza, conos, pizarrita, pala, etc.	- Utiliza de forma no convencional las pelotas de ciertos deportes estándar. También otro material: neumáticos, aros, cuerdas, pelotas espuma, tiza, conos, etc

Ficha 7. La organización de las clases

CATEGORÍAS COMUNES	AMPARO	PEDRO	LUISA
- El control de la clase preocupó de distinta forma a las profesoras y al profe- sor de nuestro estudio	- El control llegó a ser obsesivo, proba- blemente por el perfeccionismo de la profesora, el sistema de rotación por eliminación y una visión del control de "profesora de aula". Con ayuda del grupo colaborador acabó adoptando estrategias de organización encaminadas a mejorar el control de la clase.	- El control no supuso un gran obstáculo para Pedro probablemente por su gran experiencia en E.F. No obstante, hubo conductas desviadas a lo largo del proyecto, pero debido a la espera en las rotaciones. Era un sistema obligado en la gran mayoría de juegos, debido al espacio tan limitado del patio del centro	- El control de la clase no fue un tema preocupante, probablemente por la experiencia en la materia y su familiaridad con el alumnado (no era nueva en el centro). Adoptó diversas estrategias de organización para el control del material y el mantenimiento de ciertos hábitos de reunión al princio y final de la clase
- La organización ligada a los grupos y la relación entre ellos cambió con el cambio de forma o tipo de juegos deportivos: bateo, cancha e invasión	- Los grupos permanentes que había organizado inicialmente la profesora cambiaron al pasar a los juegos de cancha dividida para volver a cambiar en los jue- gos de invasión	- Los grupos que formó el profesor cam- biaron al pasar de juegos de bateo a juegos de cancha dividida y de éstos a los de invasión	- En los juegos de cancha Luisa quiso mantener los grupos grandes de bateo porque no implicaba cambios organizativos, pero finalmente tuvo que hacer grupos más pequeños. En invasión combinó diversos tamaños de grupo
- La organización influyó en la participación práctica del alumnado. Hubo cambios para aumentar esa participación y no siempre tuvieron éxito	- En los juegos de bateo cambió el sistema de rotación de los grupos que reducía la participación del grupo perdedor y aumentaba la del ganador. También hizo cambios en ciertos juegos para facilitar que participaran los alumnos/as que tuvieran problemas con el golpeo/bateo. En los juegos de cancha e invasión los problemas de participación estaban ligados al tipo de progresión que, indirectamente, obedecía a criterios de organización de los grupos. Con la intención de aumentar la participación en los juegos de cancha hizo parejas mezclando alumnos/as más activos con otros menos activos, pero tuvo que deshacerlos.	- Como la rotación cambió en pocas veces, Pedro buscó el aumento de participación por medio de cambio de reglas y adaptaciones de los juegos al espacio del patio. Los problemas de participación estaban en los juegos de muchos participantes (bateo e invasión). Por ejemplo, en el juego de las "cuatro bases", Pedro aumentó el número de bases a seis e introdujo la regla de que todos los miembros del equipo lanzador corrieran por todas las bases. Las chicas participaron menos en los juegos de cancha debido a la organización libre de los grupos que agrupó a las chicas; en invasión, probablemente por una cuestión cultural.	- Eliminó partes de la estructura de la clase que había construido al principio de juegos de hateo. Cambió la rotación de "eliminatorias" a "liguilla". Finalmente suprimió la rotación porque disponía de espacio suficiente para jugar todo a la vez. Cambios en las carreras de los juegos de bateo (podían hacerse de 2 en 2 o todos a la vez). El cambio en la progresión de cancha dividida mejoró la participación. Con el cambio de reglas totras modificaciones trató de igualar la participación de los menos hábiles: por ejemplo, en bateo dio varias opciones de lanzamiento y estableció la rotación de todos en los distintos puestos defensivos
- El alumnado que por diversas razones no puede realizar práctica también se im- plica, en mayor o menor medida, en los juegos	- Amparo encarga a estos alumnos/as las tareas de observar, anotar o comentar.	- El alumnado que espera en las rotacio- nes y el enfermo o lesionado suele co- mentar los juegos, observarlos y planficar alguna estrategia con la pizarrita (las chicas son más constantes). No lo poten- cia el profesor.	 En la espera de las rotaciones o duran el periodo de prueba de un juego el alumnado hace comentarios. Los lesio- nados y/o enfermos también participan o los comentarios y responden a pregunta- lanzadas por Luisa.

Ficha 8. Otros aspectos vinculados a la organización de las clases

CATEGORÍAS C	OMUNES	AMPARO	PEDRO	LUISA
- La reducción de la cor los juegos la tuvieron pre soras/es durante todo el plantearon estrategias par tinto éxito	esente las profe- enfoque. Se	- Suprimió el sistema de rotación por eliminación. Ignora el tanteo y trata de dirigir más sus intervenciones hacia los aspectos tácticos. Para Amparo, algunos alumnos "excesivamente competitivos" siguen queriendo llevar el tanteo, pero "el resto de la clase pasa de eso"	- La rotación de los grupos por elimina- ción de los perdedores lo cambió por la rotación sistemática de los grupos cada cierto tiempo (cuando lo señalaba Pedro) y no cuando perdía un equipo. Trató de aumentar al máximo los grupos para evitar que hubiera alumnos/as esperando en la rotación, pero sólo lo consiguió en dos juegos de pocos participantes	- Suprimió los dos sistemas de rotación empleados inicialmente porque propiciaba la existencia de ganadores y perdedores. Evitó el tanteo y la utilización de términos que indujera a relacionarlo con las competiciones deportivas.
- El análisis de los tiemp indica un retraso en el in gos a primeras horas de la tarde, y una mejora en cado a los juegos	icio de los jue- la mañana y de	- Además del retraso que suponía formar las filas en el patio antes de subir a las aulas, 'Amparo tenía que subir a por ellos o esperar a que bajaran los del grupo que tenía E.F Su alumnado tampoco estaba acostumbrado a tener uña clase de educación física. Para ganar tiempo, además de agilizar la organización inicial de la clase, la profesora fue eliminando progresivamente el calentamiento como una parte diferente a los juegos. Va aumentando el tiempo dedicado a los juegos que incluye las transiciones e intervenciones	- Existe un retraso del inicio de las clases a primera hora de la mañana porque sube el alumnado a dejar las bolsas en las aulas de las clases siguientes. Como las clases son de hora y media, el tiempo dedicado a los juegos es de una hora aproximadamente. Le dedican tanto tiempo o más que Amparo y Luisa en dos sesiones semanales, aunque debemos señalar que no deja tiempo para ducha/aseo porque no hay vestuarios. En el tiempo dedicado a los juegos está incluido, como en las dos profesoras, el tiempo de rotaciones, transiciones e intervenciones y además el tiempo perdido por las interrupciones u otros factores contextuales.	- Se observa el retraso en el inicio de las clases de primera hora de la mañana y la tarde por la formación de filas para subir a las aulas incluido el grupo que tiene E.F. Al cambiar la atiborrada estructura inicial de clase, aumenta el tiempo dedicado a los juegos. Este también aumenta porque reduce el tiempo para la ducha/aseo. No obstante en este tiempo se incluyen las rotaciones cuando existieron, tiempos de transición e intervenciones de la profesora
- Se diferencian algunas estructura de la clase con rrolla el enfoque		- En el caso de Amparo se elimina pro- gresivamente el calentamiento y se asienta la realización de una reunión final con todo el alumnado	- Para Pedro la clave de toda la organiza- ción estaba en establecer una "mecánica" clara desde el principio y parece ser que consiguió una estructura de clase con pocas variaciones en todo el enfoque	- Pretende mantener una misma estructu- ra de clase durante el desarrollo del enfoque, pero la va cambiando algunas de sus partes conforme trata de atender otros aspectos ligados a la organización.

- La práctica interactiva de la enseñanza	- De un estilo más directivo evoluciona a
da lugar a unos estilos pedagógicos que	uno menos directivo. Toma y controla ini-
aún teniendo en común el mismo enfoque	cialmente las decisiones de clase e inter-
y principios de acción posee característi-	viene con soluciones o preguntas no refle-
cas diferenciadas en cada una de las	xivas. Conforme adquiere estrategias de
profesoras y el profesor	control y confianza en las clases deja más
[- El profesorado realiza distintos tipos de	autonomía al alumnado en cuanto a la
intervenciones en el periodo de clase	dinámica de juego y sus intervenciones
dedicado a los inegos modificados. Las	son menos directivas y más reflexivas

ntrola iniamplio margen de auto-gestión del alumnado en la dinámica y funcionamiento del juego desde el principio. El profesor daba no refleunas orientaciones iniciales del juego y después adoptaba un papel mediador para recoger las principales reglas que sacaba inductivamente el alumnado de la dinámica de juego creada en los distintos campos o lugares de juego. Pedro también hacía preguntas para avudar a sacar esas reglas. En pocos casos tuvo que plantear directamente alguna regla necesaria para el juego.

PEDRO

- El estilo de Pedro se caracteriza por el

- Inicialmente la profesora controla la mayor parte de las decisiones de clase v apenas deia opción al alumnado para participar. Conforme avanza cada forma de juego deportivo el alumnado toma más decisiones sobre la dinámica de juego v las estrategias tácticas, pero no existe mucha participación en la introducción y cambio de reglas por parte del alumnado (estaban bien definidas por Luisa, excepto en cancha dividida). Existía mucha interacción profesora-alumnado en forma de preguntas, respuestas y comentarios en un ambiente distendido.

LUISA

momentos suelen existir los tres tipos anteriores de intervención [- Las intervenciones las realizan según la conveniencia que considera el profesor/a, aunque en Luisa que siguió un proceso algo más complejo: 1) trataba de anotar para intervenir; 2) lo hacía sistemáticamente; y 3) se adaptaba a los problemas

CATEGORÍAS COMUNES

hemos clasificado por su naturaleza en: a)

intervenciones de organización y funcionamiento; b) de orden; y c) de compren-

sión. Las realizan para meiorar los juegos

(introducir o cambiar reglas, cambiar

material, etc.), actuar sobre aspectos educativos ligados al orden (respeto,

igualdad, evitar enfrentamientos, etc.) y para meiorar la comprensión táctical

- El profesorado interviene antes, duran-

te y después de los juegos. En todos estos

- o situaciones/juego que lo requerfanl - Utilizan una o varias estrategias organizativas para realizar las intervenciones (en los juegos de invasión introdujeron la relentización de situaciones de juego)
- Antes del juego predominan las de organización/funcionamiento. Durante el juego abundan las intervenciones de funcionamiento y orden, a menudo relacionadas, y especialmente dominantes al introducirse los juegos de un nuevo tipo. Las intervenciones sobre la comprensión táctica van en aumento. Después del juego se dirigen especialmente a la comprensión, aunque también recogen aspectos de funcionamiento y orden.

AMPARO

- Antes del juego reune a toda la clase; durante el juego las intervenciones las dirige a toda la clase, a varios equipos, a un equipo o a personas determinadas; y después del juego realiza una reunión con todo el alumnado de clase.
- Antes, durante y después de los juegos predominan las intervenciones de funcionamiento ligadas a las reglas que permiten mejorar el juego. También realiza otras intervenciones de funcionamiento v orden no ligadas a las reglas. Las dirigidas a la comprensión táctica las realizó durante el juego y eran poco frecuentes, algo más al final de los juegos de bateo y en el último juego de cancha dividida e invasión.
- La estrategia dominante, antes, durante y después fue la reunión de toda la clase. La reunión de final de la sesión perdió constancia conforme evolucionaba el desarrollo práctico. Sólo durante el juego se dirige a pequeños grupos o alumnos/as concretos (las reflexiones tácticas)
- Antes de los juegos predominan las intervenciones de organización/funcionamiento. Las de tipo táctico se dan cuando repasan algún juego, aumentan con el tiempo v las preguntas las hace más abiertas y reflexivas. Durante los juegos realiza muchas intervenciones de funcionamiento v orden. Las de comprensión aumentan al final de los juegos de bateo e invasión (en cancha se dieron menos). Después de los juegos se recapitula sobre aspectos de funcionamiento y comprensión táctica especialmente
- Antes realiza las intervenciones a toda la clase. Durante el juego se dirigen a toda la clase, la mitad de ella, uno o varios grupos y uno o varios alumnos/as. Después del juego las realiza a las dos mitades de la clase o a toda ella

CATEGORÍAS COMUNES	AMPARO	PEDRO	LUISA
- Principios tácticos similares: * Bateo	- Ataque: lanzar lejos y a los espacios libres de los defensores. Defensa: distri- bución del espacio a defender; distribu- ción papeles de juego; cadena de pases y jugar al apoyo	- 'Ataque: lanzar a lugares difíciles o lejanos y de formas distintas: todos a la vez, uno detrás de otro, largo corto, etc. Defensa: reparto de espacios, cadena de pases y jugar al apoyo	- Ataque: observar la posición y carac- terísticas de los jugadores de campo, lan- zar a los huecos o zonas de difícil devo- lución del móvil, decidir correr o parar durante la carrera del equipo bateador, según la situación de juego. Defensa: reparto espacios, distribuirse papeles de juego, cadena de pases, apoyo
* Cancha dividida	Ataque: lanzar a huecos o lugares difícil devolución; desplazar al oponente/s para crear espacios/huecos. Defensa: movi- miento adelante-atrás e izquieda-derecha, cubrir campo, recuperar posición central	Ataque: lanzar a los huecos o espacios libres y al fondo o cerca de la red del campo contrario para crear espacios donde tirar, desplazamiento adelante-atrás y recuperar la posición central	Alaque: lanzar a huecos libres, lanzar al fondo del campo contrario y hacer mover al oponente para crear huecos, repartir papeles juego, adoptar una posi- ción alerta y recuperar la posición centra
¹ Invasión	* Ataque/defensa: juego abierto, desmarque, marcaje y apoyo al compañero	* Ataque/defensa: desmarque, marcaje y apoyo al compañero	Ataque/defensa: desmarque, marcaje, juego amplio y formación triángulo
- Aparecen problemas de comprensión en determinados princípios más que en otros	- Bateo: problemas en los principios de defensa. Cancha: problema general por no tener una progresión clara. Invasión: apoyo al compañero y marcaje sin balón	- Problemas en los principios tácticos de cancha dividida (sufrió muchas interrup- ciones en las clases) e invasión.	- Más dificultades en la defensa de jue- gos de bateo. En cancha dividida e inva- sión también las hubo. En los primeros debido a la progresión planteada (algunos principios se nombraron pocas veces) y en los segundos por falta de tiempo.
- Utilizan diversas estrategias para facili- tar la comprensión	- Insistir con intervenciones dirigidas al cambio de reglas y material, así como a la comprensión: cambio en la progresión de juegos (cancha dividida), repetir o congelar jugadas (invasión), realizar explicación gráfica sobre pizarrita o papel, utilizar observaciones de alumnos/as	- Insistir con intervenciones de compren- sión (no muchas, ni constantes), cambio de materiales para favorecer ciertos as- pectos tácticos (sólo en los juegos de bateo)	- Insistir con intervenciones de compren- sión, cambio de reglas y materiales para favorecer ciertos aspectos tácticos (en ba teo), "ejemplos relentizados" o congelar imagen (en invasión)
- Diferencias de género	para reflexionar, etc Algunas chicas, y en menor medida algunos chicos, poseen más problemas en la comprensión táctica de cancha dividida	- Las chicas muestran más problemas que los chicos en los juegos de invasión - No se observa claramente	- No se manifiesta claramente - Lo advierte en los juegos de bateo
- Se advierte la separación entre la com- prensión táctica en la teoría y en la reali- zación práctica	y, especialmente de invasión - La profesora lo advierte en los juegos de cancha dividida e invasión		

CATEGORÍAS COMUNES	AMPARO	PEDRO	LUISA
- El profesorado utilizó distintas formas de evaluación del alumnado	- Evaluó los juegos modificados y otros aspectos vinculados a la educación física (actitud hacia la asignatura, la relación con los compañeros/as, hábitos de higiene, asistencia, etc.). Los juegos los evaluó por medio de la observación diaria y una prueba oral que realizó por grupos reducidos y que se basaba en la comprensión de situaciones de juego que ejemplificaba en la pizarra. Para los otros aspectos se apoyó en la observación diaria.	- Manifiesta la dificultad de calificar a más de trescientos alumnos/as durante las dos primeras evaluaciones porque no los conocía. La participación práctica en los juegos o la falta evidente de ella, así como las conductas desviadas le servían para marcar la frontera del aprobado o suspenso. A partir de aquí influirían los aspectos tácticos: según las preguntas, respuestas y cooperación entre los miembros de un equipo. En los casos que no tenía datos realizaba una evaluación "ficticia", ya que asociaba a estas personas con el equipo u otras que conocía mejor.	- Evaluó en base a lo que denominaba objetivos de comportamiento y de comprensión. Se apoyó en la observación y anotación diaria. La comprensión también la evaluó con una prueba escrita y otra oral.
- Opiniones sobre otros aspectos del enfoque	- Resalta su potencial para reducir desi- gualdades de participación en relación al sexo y nivel de habilidad física, así como la reflexión, la toma de decisiones y el aprendizaje táctico del alumnado. Tam- bién destaca la importancia de la actitud del profesor/a. Pero también muestra dudas respecto a la capacidad del enfoque para no promover la competitividad y favorecer la aparición de espectadores críticos, porque requeriría seguir más años con el enfoque.	- Destaca la utilización de las intervencio- nes como estrategia procedimental. Tam- bién la flexibilidad y adaptabilidad con que introduce las reglas, dependiendo de las necesidades de cada grupo y/o clase. Observa la importancia de la "fluidez" del juego en un alumnado que lo que quiere es jugar. Resalta la labor de reducción de la competitividad en sus clases y las dificultades contextuales en que desarrolla su trabajo en el centro.	- Destaca la labor desarrollada en la reducción de la competitividad, la participación y la mayor igualdad a que pueden dar lugar estos juegos, pero mediatizado por la actitud del profesor/a. Se muestra reservada respecto al potencial del enfoque por crear espectadores críticos, aunque se puede influir en la capacidad de crear e interpetar los juegos del alumnado. Llega a entender la importancia del tiempo para que el alumnado comprenda los juegos.
- Aprenden del desarrollo del enfoque	- Lo considera una experiencia positiva a pesar de los problemas y dudas iniciales. Considera que una cosa es el enfoque en teoría, sobre el papel, y otro en la práctica. Valora todo lo aprendido del proceso de puesta en práctica, especialmente cuando se ponían en práctica los juegos y se compartían las experiencias con el resto del grupo. También destaca el aprendizaje de las intervenciones.	- Destaca lo aprendido durante el desarro- llo del enfoque y en este proceso cobra una especial relevancia el trabajo en grupo y las intervenciones o parones durante los juegos. Sugiere que este desa- rrollo favorece la conexión teoría-prácti- ca.	- Luisa considera que aprende del alum- nado, de los juegos y de las reuniones del grupo colaborador. Destaca haber aprendido a realizar las intervenciones durante los juegos.

Ficha 12. Otros aspectos de la fase posactiva

CATEGORÍAS COMUNES	AMPARO	PEDRO	LUISA
- La colaboración según las profesoras y el profesor	- Considera fundamental el trabajo en grupo. Evita trabajar sólo en el centro y además es enriquecedor porque se comparten experiencias. También resalta la evolución que observa en el investigador y la tutora-colaboradora: considera que les ha ayudado a aprender y comprender el mundo de la escuela.	- Del trabajo en grupo destaca las charlas o comentarios con el investigador después de la observación (supervisión clínica). También el hecho de compartir experien- cias y eludir el nislamiento y la soledad que suelo experimentarse en los centros.	- Resalta el apoyo recibido de las visitas (supervisión clínica) y, especialmente de las reuniones del grupo colaborador. También el cambio del investigador desde el curso inicial sobre juegos modificados, así como de la tutora-colaboradora. Considera que se ha producido un acercamiento y comprensión entre todos los miembros del grupo colaborador.

6.4. ALGUNAS RESPUESTAS A VARIAS PREGUNTAS GUÍA: A MODO DE CONCLUSIÓN

En este apartado discutiremos algunos de los resultados de nuestro estudio de casos, fruto de la *comparación* de los mismos y especialmente dirigidos al enfoque de enseñanza de los juegos deportivos.

Si bien en un estudio como el nuestro las generalizaciones no pasan del ámbito estricto de los casos, creemos que el lector/a puede encontrar muchos aspectos que transcienden nuestros casos y nuestro enfoque curricular y que verá reflejado en sus propias clases de educación física o en las de otros/as colegas. Al menos, pensamos que nuestras conclusiones pueden ser útiles a aquellos profesionales de la educación física que vean en el conocimiento profesional, basado en la investigación procedente de la práctica, un importante elemento de mejora profesional.

Para la discusión seguiremos, como orientación inicial, las preguntas guía de nuestra investigación que formulamos en el capítulo cinco. Pero no lo haremos de forma rígida sino con la flexibilidad que corresponde a una investigación de estas características que permite modificar y ampliar las preconcepciones iniciales desde la propia experiencia de la investigación. De ahí que aparezcan epígrafes distintos a los estrictamente relacionados con las preguntas guía y que alguna de esas preguntas, concretamente la referente a la problemática contextual, tenga respuesta en el capítulo siguiente. Lo hemos decidido así porque su respuesta trasciende el enfoque de enseñanza de los juegos deportivos y se extiende a la enseñanza de toda la educación física.

6.4.1. Los principios pedagógicos del enfoque curricular en la práctica

Los principios pedagógicos o principios de procedimiento que hemos presentado en el capítulo tres son propuestas de acción que, como

señala Elliott (1990), deben comprobarse en clase. Vienen a ser, como apunta Martínez Bonafé (1991), ideas marco que sirven de apoyo al profesorado en su tarea de puesta en práctica del enfoque en las clases de educación física, pero también para redescubrir y cambiar los principios presentados teóricamente y, en su caso, descubrir otros nuevos que van surgiendo durante su desarrollo. Asimismo, nos permiten profundizar en el desarrollo práctico de los juegos modificados y sacar ciertos problemas a relucir que nos servirán para mejorar este enfoque en el futuro.

6.4.1.1. Los juegos modificados, su progresión y los principios tácticos asociados

Los juegos modificados, actividades marco de nuestro enfoque curricular, parecen reclamar inicialmente nuestra atención, ya que en ninguno de los tres casos coincidió el número de juegos planificados con los realizados, pero en todos ellos se empezó con los juegos de bateo, se siguió con los de cancha dividida y se finalizó con los de invasión, tal y como sugerían Thorpe y Bunker (1989) respecto a la complejidad táctica. Los juegos que finalmente realizaron no eran muy diferentes de un caso a otro, debido a que los profesores/as trabajaban colaborativamente con el propósito de desarrollar el mismo enfoque. Por otra parte, los juegos realizados para los cursos de sexto y séptimo, elegidos para nuestro estudio, no eran muy distintos y el desarrollo de los mismos no reflejaban grandes diferencias.

Las características de cada una de las formas de juego deportivo y los principios tácticos asociados a los juegos, fueron objeto de reflexión constante durante la puesta en práctica de los juegos modificados, aún habiéndose tratado en el curso teórico-práctico previo y en el periodo de elaboración, selección y planificación de los juegos. De vez en cuando, o semanalmente, eran revisadas las características que definían el tipo de juego deportivo al que correspondían los que estaba realizando el profesorado. En cambio los principios tácticos eran motivo de revisión profunda cada vez que se cambiaba de tipo o forma de juego deportivo. Fue durante la propia puesta en práctica cuando el profesorado se implicó realmente en los juegos y cuando

aprendió las características de las distintas formas de juego deportivo y los principios tácticos asociados. Luisa, al hablar del curso teórico-práctico previo, dice que la mayoría de la gente asistente al mismo no se había leído las lecturas complementarias y que ella misma se había enterado de la enseñanza de los juegos deportivos cuando decidió formar parte del grupo colaborador. Además, una cuestión eran estos temas sobre el papel, en la planificación, y otra distinta en la puesta en práctica. Como señala Amparo al referirse a los principios u objetivos tácticos, en la planificación "copiaba lo que leía" en apuntes y artículos, mientras que durante la puesta en práctica los iba aprendiendo:

Pero por ejemplo yo, los objetivos, o los objetivos tácticos de cada juego no los tenía nada claros, y entonces a la vez que nos reuníamos, que los leíamos, que los trabajábamos y los veías con los críos [sic], he aprendido un montón. (entrevista final)

Esta circunstancia hace de la aplicación práctica del enfoque un elemento fundamental del desarrollo del currículum como dijera Stenhouse (1984). Pero además, pone en duda la utilidad del curso teórico-práctico realizado en la primera fase de nuestra investigación si éste no hubiera estado en conexión con la puesta en práctica de las ideas que se presentaron en el mismo. De alguna manera, nuestro estudio cuestiona la realización de cursos de formación permanente si éstos no van acompañados de algún tipo de experimentación en las clases.

Un tema problemático para los profesores/as estuvo relacionado con la progresión táctica de los juegos de cancha dividida. Con anterioridad a la puesta en práctica del enfoque, el grupo colaborativo elaboró una serie de juegos clave (ver anexo 9) para orientar la progresión táctica dentro de cada forma de juego deportivo, pero a la hora de la realización práctica de los de cancha dividida se observaron más dificultades, especialmente en Amparo y Luisa. Estas dos profesoras mostraron criterios distintos de progresión a los explicitados en la relación de juegos clave. Amparo actuó con la idea de intercalar juegos de varios participantes por equipo con otros de uno o dos participantes y Luisa actuó con la idea de progresar de juegos más colectivos

a más individuales, aunque en la práctica los mezcló. Estas diferencias de criterio eran legítimas y respetadas por el grupo colaborador al que le interesaba esta diversidad para enriquecer, sobre una base empírica, su conocimiento profesional sobre la progresión táctica.

Sin embargo, la existencia de dificultades o problemas en la puesta en práctica nos hizo pensar que habría otros factores influyendo en el desarrollo de esta forma de progresión. Uno de ellos era la misma duda de las profesoras en la progresión que les provocaba inseguridad y un exceso de preocupación por la organización de la clase. Debemos recordar que los juegos de bateo acabaron con rutinas de organización y control efectivas que, de alguna manera, se resistían a cambiar en los juegos de cancha, de ahí que trataran de mantener los grupos de alumnos/as que formaron inicialmente para juegos de más participantes. Pero además existía un factor cultural añadido, ya que los juegos de cancha dividida les resultaban más alejados de su realidad y de su conocimiento sobre juegos, predisponiéndolas a la percepción de problemas. No obstante, se obtuvieron ciertas sugerencias o conclusiones para el futuro que Luisa resume así:

Comenzar por el uno contra uno. Variar más rápidamente las condiciones de juego: aumentar pases optativos, permitir el golpeo, cambiar más rápidamente de móviles, introducir antes la red. Norma importante: TIRAR DESDE DONDE SE RECIBE. Comenzar con pelotas rápidas (tenis; se agiliza el juego; movimiento defensivo más rápido; movimiento ataque más preciso). Variar o alternar profundidad y amplitud. Marcar con más precisión y normativa los campos (?). (Documento cancha)

6.4.1.2. La continuidad o fluidez en los juegos modificados

Durante la puesta en práctica de los juegos, especialmente en los juegos de bateo de Pedro, surge un elemento de enorme interés vinculado a la naturaleza cambiante de los juegos modificados. Se trata de la fluidez del juego, tal y como le denomina el profesor, es decir, la continuidad que le imprimen al juego los alumnos/as a pesar de las interferencias que reciba. Así lo aprecian el profesor y el observador/investigador:

Desde el principio los alumnos de 7º de forma tácita empiezan a jugar de una forma lógica, sin tener que poner muchas reglas. Toleran toda clase de variaciones, pero no quieren que las reglas alteren la fluidez del juego (Diario de Pedro)

Las interrupciones [interferencias de agentes extraños a la clase] no influyen a los alumnos, que están inmersos en el juego (obvian, están absortos, ...). Los alumnos también pasan de mí. (Notas de la observación)

Este elemento parece observarse mejor en el caso de Pedro por el estilo particular que caracteriza a sus clases y que comentaremos en el apartado 6.4.3. de este capítulo. Sin embargo, después del desarrollo del enfoque consideramos que es un elemento que planea en todos los juegos realizados y que se encuentra muy vinculado al carácter cambiante que le imprime el profesorado a los juegos y al deseo del alumno/a por jugar.

La fluidez del juego, o de la acción como la denomina Coakley (1990), es una de las características del juego informal de los niños/as que este autor identificó en sus estudios comparativos entre juegos formales e informales. Contrariamente a lo que ocurría en los juegos deportivos formales u organizados, en los informales

Los jugadores podían estar de guasa, e incluso obviar las reglas, pero estas formas de desviación eran ignoradas siempre que no interfirieran en el flujo de la acción. (Coakley, 1990, p. 90, cursiva en el original)

A los participantes en juegos informales se les permitía muchas cosas que contravinieran las reglas siempre que no interrumpiera la fluidez del juego, mientras que en los formales las reglas eran intocables. Como señala este autor, las experiencias personales en estos dos tipos de juego parecen ser muy distintas, ya que los juegos deportivos informales están generalmente centrados en la acción y los formales u organizados están centrados en las reglas. La fluidez del juego se convierte así en un argumento a favor de los juegos modificados de nuestro enfoque como unos juegos que se encuentran en la encrucijada del juego libre y del juego deportivo estándar o deporte o,

al menos, como unos juegos que recogen ciertos elementos próximos al juego informal que señalara Coakley.

6.4.1.3. La comprensión táctica y su evaluación

Otro de los temas más importantes en el desarrollo práctico de los principios pedagógicos tiene que ver con la comprensión táctica, uno de los pilares fundamentales de nuestro enfoque curricular y alrededor del cual surgieron los problemas más relevantes. La comprensión táctica de los juegos se apoyaba en las *intervenciones y estrategias de comprensión* planteadas por el profesorado para facilitarla. Del conjunto de intervenciones identificadas en nuestro estudio, las de comprensión eran las más complejas y difíciles de realizar porque, como señalan los profesores/a, requieren observar atentamente el juego y aprender a identificar aspectos relevantes para la reflexión táctica (preguntas-respuestas y comentarios con el alumnado). Esto implicaba estar familiarizado con los principios u objetivos tácticos, algo que constantemente se replanteaban los profesores/as durante el desarrollo del enfoque. A pesar de mejorar en cantidad, calidad y forma de organizar y presentar al alumnado las intervenciones (ver ficha comparativa 9), queremos destacar ciertos problemas o cuestiones de interés.

Una de estas cuestiones se refiere a que determinados principios u objetivos tácticos despertaron más dificultades de comprensión en el alumnado que otros. Entre los principios de mayor dificultad se encontraban los ligados a la defensa (p.e. defensa a jugador sin balón en invasión o cadenas de pase en bateo) y a acciones de ataque que implicaran previsión táctica (p.e. hacer mover al contrario para buscar huecos en cancha dividida o ir al apoyo en invasión), lo que exigía una mayor dedicación, que no siempre fue posible en nuestro desarrollo, y que dejamos para futuras aplicaciones del enfoque.

Una segunda cuestión se refiere a las diferencias de género respecto a la comprensión, detectadas en las clases de Amparo y Pedro. Algunas chicas, y en menor medida algunos chicos, parecían tener más problemas de comprensión, especialmente en los juegos de invasión y por cuestiones

culturales, tal y como apunta clarificadoramente Amparo en esta cita:

He apreciado también que así como en los otros juegos tanto chicos como chicas tenían actuaciones parecidas, partíamos de unas bases parecidas, aquí se notaba bastante diferencia entre los chicos y las chicas. Tanto a nivel de juego como incluso a nivel simplemente de vocabulario, lo que para los chicos era un Inguaje completamente comprensible como cubrir, marcar, desmarcarse, acudir al apoyo, etc..., paro las chicas, generalmente, eran términos que no sabían lo que significaban, me imagino que esto se deberá a que si los chicos alguna vez han jugado a algún tipo de deporte éste siempre ha sido de invasión (fútbol, baloncesto o balonmano). De todas formas tengo que añadir que la mayoría de las chicas han aprendido con rapidez, mientras que los chicos aunque sepan en la teoría cómo deben actuar, en la práctica no lo hacían ... y había que parar el juego e insistirle tanto casi como a las chicas. (Documento valoración invasión)

Estas diferencias culturales implican que para el futuro debemos prestar mayor atención a las diferencias de socialización entre alumnos y alumnas, especialmente en los juegos de invasión. Pero todavía surgió un tema problemático en relación a la comprensión, esta vez en las clases de Luisa y Amparo. Nos referimos a que en algunos alumnos/as se advirtió una separación entre la teoría y la práctica de la comprensión. Es decir, algunos alumnos/as comprendían los principios y situaciones tácticas planteadas en las intervenciones (a juzgar por las respuestas que daban a las preguntas), mientras que sus acciones de juego no se mostraban coherentes con la comprensión teórica.

Esta circunstancia ya ha sido sugerida por Kirk (1983), quien apunta que la comprensión en los juegos deportivos implica "actos de cognición" y no un comportamiento claro. Sin embargo, para este autor, el nivel de comprensión se evidencia en la ejecución que hace una persona dentro del contexto de juego. Por ello considera que la enseñanza para la comprensión en los juegos deportivos debe basarse en la performance inteligente de los mismos. Pero esta cuestión es problemática y requiere más investigación en el ámbito de los juegos deportivos, precisamente porque puede haber comprensión, es decir, actos de cognición, sin demostrarlos prácticamente.

Esta separación entre la teoría y la práctica de la comprensión puede estar relacionada con un problema de tiempo, es decir, con una mayor o menor dedicación temporal a la práctica de los juegos modificados. En los principios pedagógicos, expuestos en el capítulo tres, ya mencionábamos la importancia de no abusar de la cantidad de juegos modificados porque la comprensión necesita tiempo y los alumnos/as deben de explorar el potencial táctico de estos juegos. El contraste entre la planificación del profesorado, con gran número de juegos, y la realización práctica, con muchos menos, indica que, hasta cierto punto, durante el desarrollo de los juegos el profesorado ha comprendido esta cuestión. Pero aún así, la mayoría de los juegos sólo pudieron realizarse durante una (caso de Pedro) o dos (caso de Amparo y Luisa) sesiones de clase. Esto indica que se necesitan más sesiones de clase para el desarrollo de un enfoque de comprensión en los juegos deportivos y por lo tanto prolongar su desarrollo práctico más allá de un trimestre. Pero, desde nuestro punto de vista, también requeriría más tiempo horario en una asignatura que sólo posee una hora y media o dos de clase semanal para cada grupo-clase. Como señalan Taylor y Richards (1987), independientemente del valor asignado a una materia dentro del currículum, existen ciertas actividades como los juegos deportivos que requieren más tiempo para su desarrollo y, sobre todo, si esas actividades se desarrollan para favorecer la comprensión.

Por otra parte, la separación entre la teoría y la práctica en la comprensión también tuvo implicaciones importantes en la evaluación del alumnado. El problema se situaba precisamente en los aspectos tácticos o de comprensión táctica y no se situaba en lo que el profesorado llamaba aspectos de comportamiento. Las propuestas y alternativas que se discutieron, reflejaron una amplia concepción de la comprensión cuya evidencia no se observa únicamente por la performance inteligente o realización práctica dentro de un juego, sino también por la expresión verbal o escrita. De ahí que tanto la manifestación práctica de la actuación de un alumno/a en un juego, como su manifestación oral y escrita pudieran utilizarlo finalmente los profesores/as para la evaluación.

6.4.2. La organización de la clase: más de lo que parece a simple vista

Una de las primeras cuestiones que aprenden los profesores/as noveles suele estar relacionada con la organización de la clase, ya que es un elemento fundamental para el control de la misma. Sin embargo, en nuestro estudio de casos el control preocupó de distinta forma al profesorado: para Amparo llegó a ser obsesivo, mientras que para Pedro y Luisa no fue un tema de especial preocupación. El análisis comparativo de los casos indica que estas diferencias dependen de la experiencia docente de cada profesor/a en la educación física, de la familiaridad que éste/a posea con el centro y el alumnado y de otras características personales.

De esta manera comprendemos la obsesión de Amparo por el control de la clase durante el primer mes del desarrollo del enfoque sobre juegos modificados. Era la profesora que menos experiencia poseía en la enseñanza de la educación física y era nueva en un centro donde no había tradición en educación física, a excepción de la buena voluntad de algunos tutores/as. En Amparo también existía un cierto aire perfeccionista en su forma particular de abordar la enseñanza, ya que le gustaba hacer bien las cosas desde el principio. Además, había manifestaciones anteriores al inicio del enfoque que indicaban la preocupación de la profesora por la organización, tal vez preveyendo el perfeccionismo y la dinámica ordenada de clase que busca desde el principio.

La organización, además de buscar el control de la clase, también trata de gestionar las condiciones humanas, temporales y espaciales para que la clase entre en contacto con la materia (Tinning, 1992c). En función del espacio y la infraestructura, así como de la cantidad de alumnado de cada clase y el tipo de juego a realizar, cada profesor/a distribuye sus grupos o equipos de juego. Estas cuestiones, por obvias, no dejan de ser importantes, ya que indican si es pertinente o no realizar un sistema de rotación de grupos. Recordemos que en los casos de Amparo y Luisa no era necesario utilizar ningún tipo de rotación porque tenían espacio suficiente como para que jugara

todo el alumnado a la vez, sin embargo, resultaba imprescindible recurrir a esa estrategia en el caso de Pedro. Por otra parte, al tratar de ser mínimamente productivo con las dos sesiones semanales de Amparo y Luisa y la única sesión semanal de Pedro, el profesorado buscaba una estructura de clase que no implicara grandes pérdidas de tiempo.

Pero la organización también está relacionada con otros factores de gran intencionalidad educativa que van más allá de la gestión del espacio, el tiempo y el número de alumnos/as. Tal y como puede observarse en nuestro estudio de casos la organización de los grupos está condicionada por el tipo de juego deportivo (bateo, cancha dividida o invasión) que se realice y está vinculada a la intención por aumentar la participación práctica del alumnado en condiciones igualitarias de sexo y/o habilidad y a la reducción de la competitividad en el desarrollo de los juegos. Así, por ejemplo, la supresión de los distintos sistemas de rotación de los grupos en los casos de Amparo y Luisa, además de incidir sobre el control porque así desaparecen las conductas desviadas del grupo que espera, también aumenta la participación práctica del alumnado porque ningún grupo tiene que esperar. En el caso de Pedro, debido al poco espacio de que dispone, la rotación con eliminación del grupo perdedor la sustituye por una rotación de todos los grupos cada cierto tiempo, de manera que los equipos ganadores no jueguen más tiempo que los perdedores y además contribuye a eliminar la existencia de equipos ganadores y perdedores, incidiendo así en la reducción de la competitividad.

La influencia de la organización llega incluso a afectar el estilo de cada una de las profesoras/or en mayor o menor medida. En el caso de Amparo, la preocupación inicial por el control de la clase implica un estilo más directivo que cambia, conforme adquiere confianza y seguridad en sus clases, a un estilo menos directivo. La preocupación sobre el control da paso a otras preocupaciones organizativas ligadas a la participación práctica del alumnado, la disminución de la competitividad, el aumento de las decisiones del alumnado en el juego o cómo organizar y gestionar las intervenciones durante el juego. Cada profesor/a va conformando con su experiencia diaria un tipo de organización adecuada al tipo de intervenciones que quiere realizar

y al número de personas que afectan. Además, esas intervenciones poseen un amplio espectro de posibilidades, y muchas de ellas (ver ficha 9) no sólo se dirigen al contenido táctico de la enseñanza. Éstas se refieren al respeto por los demás o a dejar jugar y ser oído, de manera que también repercutan en la mejora de la organización de los juegos y el control del alumnado.

Por todo ello, y de acuerdo con Tinning (1992c) y Tinning, Kirk y Evans (1993), la organización de la clase de educación física no podemos verla, únicamente, como un conjunto de decisiones dirigidas a la eficacia en la gestión de los juegos modificados y la rentabilidad del tiempo, sino como decisiones morales cargadas de valor que también se transmiten en las clases.

6.4.3. Los estilos pedagógicos como expresión de la práctica interactiva en la enseñanza de los juegos modificados

La mayor parte de la literatura metodológica en la educación física utiliza como sinónimos los términos "estilo" v "método" de enseñanza. En esta equivalencia ha influido decisivamente la obra de Muska Mosston, Teaching Physical Education. From Command to Discovery, publicada inicialmente en 1966 y probablemente la de mayor repercusión internacional en el mundo de la educación física (Don Franks, 1992). Nuestro país no ha sido una excepción y prueba de ello es el ciclo de cursos y charlas que realizó Mosston por distintas ciudades españolas durante 1991 para celebrar el 25 aniversario de la primera edición del libro. Sin embargo, como señalan Delgado Noguera (1991), Tinning (1992c) y Tinning, Kirk y Evans (1993), el "estilo" es una expresión propia y peculiar de un profesor/a, mientras que el "método" es un conjunto de orientaciones para la acción de cualquier profesor/a. Otros como Stenhouse (1984) prefieren hablar de "estrategia" en lugar de "método" de enseñanza porque este último se asocia al entrenamiento del profesorado a base de habilidades, mientras que el primero alude al aprendizaje a base de principios en acción y dando mucha importancia al juicio del profesor/a.

En este trabajo, el estilo lo entendemos como la forma peculiar que

tiene un profesor/a de desarrollar su enseñanza, pero a partir del aprendizaje que éste obtiene durante la misma. Es decir, el estilo se conforma con el desarrollo de la enseñanza, de ahí que lo tomemos como la expresión de la práctica interactiva de un profesor o profesora.

A pesar de que el profesorado de nuestro estudio parte de un enfoque común, el estilo se concreta en sus clases durante la práctica docente. Está condicionado por los aspectos contextuales de cada centro y clase, pero viene especialmente definido por el sello que proporciona cada profesor/a en la organización y gestión de sus clases, el tipo y margen de participación que deja al alumnado, el tipo de intervenciones y cómo las realiza, así como a las estrategias que adopta para enfrentarse a los problemas que surgen sobre la marcha. Son tantas las variables que influyen que, como señala Stenhouse (1986), no puede haber generalizaciones estratégicas o metodológicas, ni pueden elaborarse a priori, y su desarrollo sólo es posible durante la práctica docente y en comunicación con otros profesionales implicados en el estudio e investigación de sus clases.

En nuestro estudio de casos, la interpretación que las dos profesoras y el profesor realizan de los principios pedagógicos da lugar, durante la acción, a distintos estilos. Éstos poseen como elementos comunes más destacados el carácter inductivo del proceso de aprendizaje/comprensión del alumnado y las intervenciones que realizan durante el juego a base de preguntas, respuestas y comentarios con el alumnado. En el caso de Amparo y Luisa se produce una evolución, más acusada en la primera debido a su obsesión inicial por el control, hacia formas menos directivas que se observa en el aumento de decisiones del alumnado en la dinámica de juego (cuándo empezar, parar o reanudar) y las estrategias tácticas. Pero apenas existe participación del alumnado en la introducción y cambio de reglas, puesto que las definen mucho inicialmente y generalmente son las profesoras quienes las cambian, aunque sean indirectamente sugeridas por el alumnado o extraídas de la marcha del juego. Sin embargo, en el caso de Pedro es distinto, ya que su característica más peculiar es la de presentar inicialmente unas pocas reglas básicas para ir completando y adaptando las reglas del juego en función de la gestión y el camino que tracen los alumnos/as. En ambos casos existe el proceso inductivo de aprendizaje/comprensión de los juegos, pero en Amparo y Luisa focalizado básicamente a la táctica y en Pedro más a las reglas y algo a la táctica. Las intervenciones también se dan en todos los casos, aunque en el profesor se orientan fundamentalmente a extraer y cambiar reglas y en las profesoras aumenta con el tiempo su orientación a las estrategias tácticas.

6.4.4. Perspectivas de enseñanza de los juegos deportivos

A partir de nuestro estudio de casos encontramos cuatro perspectivas, empíricamente fundamentadas, de entender la enseñanza de la educación física y especialmente la de los juegos deportivos. La primera de ellas la hemos denominado la perspectiva gimnástico-deportiva porque hereda la desvirtuada función higiénica de la gimnasia y los deportes de los años cincuenta, especialmente orientada a la disciplina, el orden y el desarrollo del carácter. Se trata de una perspectiva residual que todavía encontramos en el centro de Pedro y que vendría representado por la forma de ver la educación física de uno de sus compañeros que puede habilitarse por esta asignatura, Ramiro (ver el caso número dos de Pedro). Aunque obedezca a un caso puntual, su relevancia es fundamentalmente teórica, ya que con esta perspectiva recogemos un pequeño sector del profesorado que se formó bajo la influencia gimnástica y puede adscribirse, al menos potencialmente, a la asignatura de educación física.

La segunda perspectiva la hemos denominado como recreacionista, porque posee en el simple divertimento y la evasión su principal razón de ser, como apuntan George y Kirk (1988). Viene representada en nuestro estudio por la imagen de recreo y descanso que recibe la asignatura y los juegos deportivos por la mayor parte del profesorado, de una parte del alumnado y de la misma administración, ya que en sus disposiciones para la organización y funcionamiento de los centros le concede un carácter subalterno, de comodín y simple relleno.

La tercera perspectiva es la *deportiva* propiamente dicha, ya que se orienta más hacia las reglas de los deportes establecidos, a la técnica y la competición. Esta forma de entender la asignatura representa, junto a la recreacionista, la perspectiva social dominante, puesto que ha penetrado en la organización del espacio y la infraestructura escolar y el material de la educación física. Los espacios de juego y su infraestructura vienen delimitados de antemano para los juegos deportivos estándar (baloncesto, balonmano, voleibol, futbito). No son espacios "multiuso", diseñados para recoger una diversidad de prácticas físicas y formas no dominantes de práctica (Faleroni, 1990) como pueden ser los juegos deportivos modificados. El material con el que contaba el profesorado de nuestro estudio, antes de su llegada a los centros, se corresponde con el tipo de espacio e infraestructura que hemos comentado, es decir, es un material deportivo estándar que homogeiniza las prácticas físicas e iguala contextos culturales, tal y como expresa Gimeno (1991) en esta cita:

la homogeneización, estabilización y pervivencia de ciertos materiales como dominantes en el sistema de enseñanza no puede entenderse sin descubrir en ellos la capacidad de control que tienen para imponer en el sistema escolar una cierta estandarización de la cultura y unas determinadas visiones de la sociedad (p.12)

También resulta significativa la presencia de las Escuelas Deportivas Municipales en los tres centros, gestionadas a través de sus respectivas Asociaciones de Padres de Alumnos. Esta gestión parece ser la herencia del tradicional apoyo de las Asociaciones de Padres al deporte escolar que, como señala García Ferrando (1990), arranca desde la transición democrática en nuestro país. Pero la colaboración de estas asociaciones con los centros escolares alcanza a la misma educación física y se produce de muy diversas maneras. Como hemos visto en nuestro estudio, la forma más común de colaboración se produce con la subvención y arreglo de material para las clases de educación física. Pero también encontramos otras formas como la que realizaba la Asociación de Padres del colegio de Pedro por la cual contrataban a una persona que, a falta de especialistas, se ocupaba de la educación física. Esta forma de colaboración de las APAs, con ayuda de los

municipios y a falta de un mayor apoyo oficial, se había extendido durante los

últimos años por muchos colegios públicos de E.G.B., según apunta García Ferrando (1990).

Sin embargo, en este tipo de colaboración de las Asociaciones de Padres y de los municipios con los centros escolares, no todo son ventajas. Si tomamos los centros de nuestro estudio como ejemplo, podemos observar que Pedro no recibió ayuda del APA para material, de ahí que, previa consulta, tuviera que recurrir al alumnado para poder empezar sus clases. En el caso de Pedro, también deberíamos señalar que la persona contratada para impartir la asignatura en los más pequeños del colegio, tal y como venía siendo habitual en años anteriores, era una monitora cuya formación en esta materia era nula o se reducía a algún curso realizado por correspondencia.

Por otra parte, si atendemos a las relaciones que mantenían los centros con los municipios, generalmente a través de las Escuelas Deportivas Municipales, podemos decir que podían compartir el material que poseían, algo fundamental para Pedro que apenas disponía de material propio para poder realizar los juegos. Sin embargo, también dieron lugar a problemas que vienen à demostrar el apoyo que, desde la transición democrática, estas instituciones paralelas al centro escolar, ofrecen al deporte más estándar, tal y como ya apuntara Puig (1990). Uno de los problemas cotidianos ocurrió como consecuencia de la distinta visión que tenía Luisa de los juegos deportivos en comparación con la monitora de balonmano. Esta última inflaba los balones deshinchados que encontraba todas las tardes, creyendo hacer un favor a la profesora, pero Luisa tenía que volver a deshincharlos por las mañanas porque los utilizaba con una intención distinta en sus clases.

El problema más relevante en las relaciones con los municipios tuvo lugar en el colegio de Amparo a raíz de las inversiones que el ayuntamiento proyectaba realizar en el patio, previo acuerdo con la junta directiva. El proyecto afectaba a otros catorce centros más y consistía en cambiar los espacios deportivos existentes y hacerlos reglamentarios para competiciones en las que pudiera participar el barrio. El problema con esta cuestión no era la utilización de las instalaciones por parte del barrio en horas extraescolares, sino que ajustaban todavía más los espacios de juego a los deportes estándar y, con la construcción de varias columnas de iluminación, se hacía imposible la utilización alternativa del espacio en las clases. Como señala Amparo:

A mí no me consultaron nada [...] Ahí ha primado más el deporte para la gente de fuera que para las necesidades del colegio [...] un campo que era de minibásquet...ahora no sirve para nada, tan sólo para hacer tiros a canasta. Y luego han plantificado [sic] unas farolas que parece el Mestalla. En vez de [ponerlas] en los laterales para iluminar las pistas, [las colocan] justo donde acaba la pista y están por medio del colegio...se pegan los nanos unos tortazos y van corriendo...un desastre. (Entrevista final)

La cuarta forma de entender la educación física, especialmente los juegos deportivos, es la representada por los profesores/as de nuestro estudio de casos y el grupo colaborador en su conjunto. Nosotros, siguiendo a Tinning, Kirk y Evans (1993), la hemos denominado la perspectiva educativa porque se basa en valores educativos intrínsecos entre los que destaca la comprensión táctica y el conocimiento que se pone en funcionamiento cuando una persona participa en un juego deportivo, tal y como hemos presentado en el capítulo tres y discutido en el apartado 6.4.1.

Se trata de una perspectiva que puede contribuir a elevar el estatus educativo de la educación física porque se encardina con los fines y metas propias de los centros educativos, al menos, teóricamente. Sin embargo, su repercusión profesional la convierte en una perspectiva marginal. Nuestro estudio es una experiencia puntual que necesita de muchas otras para alcanzar un mínimo de resonancia profesional y, suponiendo que la alcance, necesitaría más tiempo para contribuir al aumento del estatus educativo de la profesión. El proceso de cambio no es un proceso lineal sino un proceso social y profesional complejo en el que influyen multitud de factores y perspectivas educativas que entran en competencia. Desde este punto de vista, las distintas personas del grupo colaborador deben seguir en su intento de cambio y mejora más allá de esta experiencia concreta, bien sea desarrollándola teórica y/o prácticamente, tal y como viene produciéndose últimamente (ver Read y

La descripción y desarrollo de la investigación: nuestro estudio de	ie caso.
---	----------

Devís, 1990; Devís, 1990b; Devís y Peiró, 1992b)¹²⁴.

Para una discusión más detallada sobre el cambio ver el apartada del capítulo final dedicado a las posibilidades de renovación pedagógica y desarrollo profesional del grupo colaborador.

CAPÍTULO 7. REFLEXIONES FINALES Y PROPUESTAS DE ACCIÓN

CAPÍTULO 7. REFLEXIONES FINALES Y PROPUESTAS DE ACCIÓN

En este capítulo presentamos una serie de reflexiones que trascienden los resultados de nuestro estudio de casos para extenderse al conjunto de nuestra investigación. Con estas reflexiones finales pretendemos profundizar en el desarrollo del currículum y la investigación colaborativa en el ámbito de la educación física escolar. Asimismo, pretendemos contribuir al debate y discusión que sobre estos temas existen en la literatura del currículum y la educación física.

Para ello hemos optado por una estrategia de discusión que combine la descripción procedente de nuestros casos con la literatura del campo de la educación física y el currículum. Esto obedece a la intención de ser coherentes con la vinculación entre la teoría y la práctica que se encuentra en las raíces epistemológicas de nuestra investigación colaborativa. Por la misma razón, y en la medida que lo permita nuestra capacidad personal, hemos tratado de incluir el papel del investigador y la tutora-colaboradora y/o el grupo colaborador en el desarrollo del capítulo, especialmente en los apartados dedicados al análisis del contexto y el dedicado al desarrollo profesional.

7.1. EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESORADO Y EL DESARROLLO DEL ENFOQUE CURRICULAR

En el capítulo cuatro nos hemos apoyado en el conocimiento profesional del profesorado para sugerir formas de investigación distintas a la positivista e incluso hemos comparado en la tabla 4.1 los sistemas de conocimiento del profesor/a y del investigador/a. Por lo que a nuestro estudio concierne, ha jugado un importante papel en el desarrollo del enfoque curricular y por esa razón consideramos conveniente dedicarle un apartado en este capítulo.

El conocimiento del profesor/a se describe como ideográfico o particular porque hace referencia al contexto en que trabaja el profesorado. Es distinto del nomotético o general, de los académicos e investigadores/as, que toma la forma de leyes generales para la práctica. Según Elbaz (1983), una de las personas que más en profundidad ha estudiado el conocimiento profesional del profesorado, éste se caracteriza por ser práctico y situacional, personal, experiencial, socialmente condicionado y orientado teóricamente.

Es un conocimiento práctico porque consiste en saber y comprender cómo hacer las cosas para dirigir su trabajo y es situacional porque está formado por un conjunto de conocimientos que se orientan al contexto práctico particular de la enseñanza. No es un compendio de consejos procedentes de distintos campos del saber ni se caracteriza por disponer de un único y especializado método para extender y aumentar el conocimiento. El profesor/a utiliza sus habilidades de observación, camparación, ensayo y error, así como cualquier otra forma de investigación especializada que le ayude en su trabajo cotidiano. El proceso más genuino que sigue el conocimiento del profesor/a, según Elbaz, es el deliberativo. Es decir, el proceso reflexivo e intencionado por el cual sabe si el conocimiento se adecúa a los problemas particulares de la práctica, aunque en menor grado también se apoye en la intuición. En nuestros casos podemos ver reflejado el proceso deliberativo por el cual una estrategia o decisión se ha llevado a la práctica, observado y evaluado sus consecuencias en términos de su pertinencia a una determinada situción de clase. A nivel general, también puede observarse la orientación práctica del enfoque en su conjunto, tal y como refleja Pedro al hablar de la conexión teoría-práctica:

...aquí lo he encontrado un poco más integrado al programa. Sé por qué lo hacía, qué es el que iba a buscar...[pero debido] más que nada al trabajar, tres o cuatro o cinco o seis, en grupo...Si yo lo hubiera leído en un libro...dices: "Ostra, eso sí [que está bien]". Y después no lo sabes aplicar muy bien al contexto del curso, de la clase. (Entervista final, p.5)

La última frase de esta cita incide sobre el carácter situacional del conocimiento del profesor/a. Como aludía Luisa, cada uno/a se adapta a los

factores imprevisibles de la enseñanza que pueden diferir de un grupo o equipo a otro. En algunos momentos, como en los juegos de bateo de Pedro, los factores contextuales que condicionan la práctica y la dinámica de juego que creaban los alumnos/as, lleva a decir lo siguiente a este profesor:

Cada clase llegaba a ser diferente. Había veces que el juego era totalmente diferente en una clase y otra...siendo el mismo juego. Y no sé en qué juego fue, que un [alumno] que había echado fuera de clase otro profesor le dije: "Mira, tú date cuenta como juegan estos y como has jugado tú". [Y me contestó] "Pues casi que no se parece"..."ahora que estoy mirándolo se parece, pero casi no se parece". (entrevista final, p.7)

El carácter personal del conocimiento profesional refleja la necesidad de cada profesora/or por integrar, ordenar o conferir significado a su propia experiencia. De ahí la importancia del propósito, el significado y la interpretación o el punto de vista que adopte cada uno de ellos/as en algún aspecto corcerniente al desarrollo del enfoque. En relación con la importancia que para la comprensión táctica tenía no realizar muchos juegos sino practicar un mismo juego durante cierto tiempo, Luisa le encuentra significado al final del enfoque con las siguientes palabras:

...no lo hemos llegado a entender tanto como ahora... Eso lo hemos interiorizado ahora, y lo decimos como si fuera una frase nueva, porque para nosotras es nuevo, en el sentido de que está comprendido. (entrevista final)

En el apartado anterior, dedicado al estilo pedagógico del profesorado, también observamos cómo interpretan cada uno de ellos el proceso inductivo del aprendizaje/comprensión del alumnado, Pedro entendiéndolo especialmente en relación a las reglas y Amparo y Luisa en relación a la táctica. Asimismo, comprobamos cómo en última instancia cada uno de ellos/as es el profesor/a de su clase y por lo tanto el responsable último de las distintas decisiones que tome en sus clases. Como señala Elbaz (1983),

hablar del conocimiento del profesor como personal es operar dentro de un marco en el cual se ve al profesor como la autoridad práctica última de lo que hacen los niños/as en clase, y ver su conocimiento práctico como el resultado

de su esfuerzo por asumir esa autoridad de forma responsable y significativamente personal. (p. 18, la cursiva es mía)

La base experiencial del conocimiento del profesor/a no puede circunscribirse a lo que ocurre en el patio o el gimnasio, sino que también está relacionado con muy diversos aspectos de su vida pasada y presente. En cierta forma posee una dimensión biográfica que se relaciona con una amplia gama de experiencias previas, con un determinado recorrido histórico y profesional que permite comprender por qué se han implicado estos profesores/as en una investigación de este tipo o por qué tuvieron más problemas con el desarrollo práctico de los juegos de cancha dividida. También permite comprender la "actitud" del profesorado en el desarrollo del enfoque, que Luisa lo expresa de la forma siguiente:

Yo estoy convencida que estos juegos modificados llevados a cabo por gente que tenga otro tipo de mentalidad no funcionarían. Que el enfoque está fabuloso, en tanto en cuanto la actitud del profesorado sea la adecuada. Convencida interiormente...; Como todo, vaya, como todo! (entrevista final)

'Esta cita pone el énfasis en el papel que juega el profesor/a en el desarrollo del enfoque curricular y que Gimeno (1983) ya recogiera en esta cita:

...cualquier iniciativa de cambio, pasa directa o indirectamente por el profesor, por su aceptación o rechazo, colaboración activa, resistencia pasiva o simple indiferencia. Y no olvidemos que buena parte de los resortes para cambiar realmente la educación, sus contenidos y usos metodológicos, etc., y mejorar la calidad de ésta, pasan por un cambio de los profesores. (p. 181)

En cualquier caso debemos señalar que el cambio necesita de más elementos, de la eliminación de barreras contextuales y de la colaboración de otros compañeros para facilitarlo (ver Sparkes, 1992), aspectos que trataremos en otros apartados.

El condicionamiento social del conocimiento profesional práctico incluye, según Elbaz, tanto los sesgos, tendencias y prejuicios sociales del profesor/a como la naturaleza social del proceso de deliberación al que hemos aludido antes. Esta segunda dimensión posee una especial relevancia en el contexto de nuestra investigación, puesto que la deliberación se ve particularmente iluminada por los encuentros entre las profesoras/or y el investigador en el contexto de la supervisión clínica, y por las reuniones del grupo colaborador.

Debido a la consideración teórica del trabajo de los académicos e investigadores y al carácter práctico del trabajo del profesorado, a menudo se piensa, como señalan Tinning, Kirk y Evans (1993), que estos últimos funcionan sin orientaciones teóricas y que su práctica diaria está formada por un conjunto de acciones incoherentes y sin relación con algún tipo de idea sobre la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, para Elbaz (1983), el conocimiento de los profesores/as viene informado por algún tipo de teoría, al menos una teoría implícita del conocimiento que se evidencia precisamente en la realidad de la práctica. Esta teoría forma parte de lo que Polanyi (1967) llama la dimensión tácita del profesor/a. Otros, como Schön (1983) y McCutcheon (1985), consideran que el profesorado opera a base de teorías prácticas o teorías de acción. Para este último autor, las teorías prácticas

...son un conjunto de constructos, creencias, y principios sobre los que los prácticos [profesores/as] basan sus decisiones y acciones. Los prácticos desarrollan estas teorías a través de sus experiencias y reflexiones, y en menor medida a través de la lectura o escuchando teorías generales. Estas teorías iluminan y guían la práctica:.. (p. 47)

Generalmente, las teorías de los académicos sólo formarán parte del sistema de creencias del profesorado cuando se han comprobado en la práctica. Como señalan Doyle y Ponder, los profesores/as son "escépticos pragmáticos" a la hora de incorporar las teorías de los académicos y los investigadores (en Tinning, Kirk y Evans, 1993), aspecto éste que parece ajustarse a las profesoras y el profesor de nuestro estudio de casos, ya que en la fase preactiva muestran dudas y cierta cautela con el enfoque curricular.

Como hemos visto en la cita anterior y al hablar del proceso deliberativo más arriba, la reflexión es un elemento importante del conocimiento del profesor/a. Tinning (1993) nos recuerda que, en el contexto de los países de habla inglesa, fue Dewey quien primero distinguió entre la acción reflexiva y la acción rutinaria. La rutinaria está influida por la tradición y la autoridad, da por supuestos los objetivos y se centra en los medios que permitan lograr un fin concreto. En cambio, la acción reflexiva tiene en cuenta los supuestos que sostienen cualquier creencia o forma de conocimiento y las consecuencias derivadas de la acción para incorporar esos conocimientos y creencias. Los requisitos de una acción reflexiva son, según Dewey: a) una actitud imparcial en la que exista un deseo de ver los distintos aspectos de un argumento, preste total atención a las alternativas posibles y reconozca la posibilidad de que nuestras creencias sean las equivocadas; b) una actitud de responsabilidad, es decir, tener en cuenta las consecuencias de nuestras acciones; y c) el entusiasmo necesario para seguir con la acción reflexiva.

En nuestro estudio de casos podemos encontrar, aunque no siempre y mezclada con la acción rutinaria, las actitudes de la acción reflexiva. Recordemos, por ejemplo, que Luisa es capaz de reconocer que sus ideas sobre la progresión de los juegos de cancha dividida no funcionan en sus clases y las cambia. O la postura y decisión de cambio que existe al percatarse de las consecuencias de los sistemas de rotación de los grupos y todo ello acompañado de la motivación que poseen por seguir en el desarrollo del enfoque, a pesar de las dificultades y el esfuerzo que exige.

Schön (1983) considera que la reflexión es característica de una buena práctica y distingue entre la "reflexión-en-la-acción" y la "reflexión-sobre-la-acción". Según Tinning, Kirk y Evans (1993), la reflexión ocurre fundamentalmente después de un periodo de enseñanza y no durante la misma, ya que lo impide la dedicación que exige la propia enseñanza. Por lo tanto, para estos autores, sería fundamentalmente una "reflexión-sobre-la-acción". Nuestro estudio de casos se aproxima a esta visión, puesto que durante el desarrollo del enfoque la reflexión se estimuló especialmente a raíz de las

intervenciones de los profesores/as, realizadas después de un cierto periodo de observación y desarrollo de los juegos, y a raíz de los comentarios de la supervisión clínica posteriores a las clases y la elaboración de los diarios y las reuniones del grupo colaborador.

7.2. LA REFLEXIÓN CRÍTICA Y LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA

En el apartado anterior hemos comentado el papel que juega la reflexión en el conocimiento práctico de nuestros profesores/as. Sin embargo, diversos autores críticos señalan las limitaciones de la reflexión si la circunscribimos a nivel de la clase y como solución individualista a los problemas de la educación y la escolarización. De ahí que Van Manen distinga tres niveles de reflexión basados en los intereses del conocimiento de Habermas, los niveles de reflexión técnica, práctica y crítica (en Smyth, 1986).

La reflexión técnica se caracteriza por la aplicación del conocimiento existente para alcanzar fines determinados. Culmina en la acción instrumental y asume una visión no problemática de la educación hasta el punto de no cuestionarse los fines. Se preocupa por la aplicación efectiva y eficiente de las técnicas de enseñanza y que en nuestro estudio de casos se observa al tratar de solucionar los problemas relativos al control de la clase, especialmente preocupante para Amparo en los primeros momentos del enfoque. También tiene que ver con las estrategias dirigidas a la rentabilidad del tiempo en las clases y a otros problemas de organización y funcionamiento de los juegos modificados.

La reflexión práctica se preocupa por las consideraciones morales, éticas y de valor que se encuentran en la enseñanza. Todas las acciones se ven inseparablemente relacionadas con compromisos de valor, por lo tanto, esta reflexión se pregunta sobre la justificación de ciertas decisiones y acciones y del valor educativo de los fines a las que tienden. Muchas de las decisiones



e intervenciones del profesorado de nuestro estudio que se dirigían a reducir la competitividad y a fomentar el respeto mútuo y la igualdad de oportunidades en la participación del alumnado, responden a una reflexión práctica.

Para Kemmis (1987), hablar de reflexión crítica es más que hablar de pensamiento crítico. Es situarse uno mismo en una estructura de acción y en la historia de una situación, participar en una actividad social, tomar partido, y participar en la organización de una forma sistemática de crítica en la que la gente colabore para desarrollar su propia práctica y teoría social, así como sus propias condiciones de trabajo. Según Smyth (1986), este tipo de reflexión posee consideraciones éticas y morales similares a la reflexión práctica, pero también se preocupa por las formas en que los fines y prácticas educativas son sistemática e ideológicamente distorsionadas por fuerzas estructurales.

La reflexión crítica aporta al conocimiento profesional del profesorado una nueva dimensión que va más allá de la práctica de las clases para situarse a un nivel social más amplio. El profesor/a se convierte, como apunta Tom (1984), en un "artesano moral" que realiza juicios de valor de naturaleza moral, y el conocimiento profesional adquiere un carácter político al tomar como base la reflexión crítica.

En nuestro estudio, este tipo de reflexión surge cuando el profesorado trata de cambiar la perspectiva dominante en la enseñanza de los juegos deportivos; cuando son conscientes y, en algunos momentos, protestan y actúan de la arraigada falta de consideración, de compañeros/as y alumnos/as, por no tomar el patio como el aula de la asignatura de educación física; cuando Amparo se muestra escéptica sobre la repercusión del enfoque para crear espectadores deportivos críticos; cuando Pedro actúa, organiza y/o cambia aspectos de los juegos para adaptarse a las limitaciones contextuales de su centro escolar; cuando Luisa denuncia en su memoria final la política de formación que ha seguido la Conselleria con aquellos profesores/as que se encontraban haciendo el curso de especialista en educación física; o cuando

colaboran en una plataforma de reivindicación con todos los compañeros/as que están en la misma situación. No obstante, la aparición de estas muestras de reflexión crítica no indican que nuestro estudio se caracterice precisamente por la abundancia y facilitación de este tipo de reflexiones que, aunque las hubo, fueron menos relevantes que las reflexiones técnicas y prácticas: las verdaderas protagonistas de nuestra experiencia colaborativa (ver el apartado 6.4 del capítulo anterior).

El papel de la reflexión crítica dentro de nuestro proyecto es muy particular y, en gran parte, circunstancial. Esto es así porque muchas de las reflexiones, especialmente las de contenido reivindicativo, no tuvieron lugar como consecuencia de nuestra participación en la investigación colaborativa, sino como consecuencia de la situación en que se encontraba el colectivo de profesorado implicado en el curso de especialización de la Conselleria. Por lo tanto, aunque con una significativa carga crítica, nuestra investigación no puede considerarse promotora y facilitadora de la reflexión crítica.

Las razones de ello debemos buscarlas en las características epistemológicas de nuestra propia investigación colaborativa, expuestas en los primeros apartados del capítulo cinco de este trabajo. Como sugiere Tinning (1993), intentar promover y facilitar la reflexión crítica debe ser consistente con los supuestos epistemológicos e ideológicos del proyecto social reconstructivista. Esto implica que la perspectiva de investigación y la metodología seguida para facilitar la reflexión crítica sean también coherentes con ese proyecto.

Sin embargo, en nuestra investigación no existe, entre los miembros del grupo colaborador, una participación igualitaria de todos ellos en las distintas fases de la investigación. La decisión de desarrollar el enfoque curricular sobre la enseñanza de los juegos deportivos les viene dada a los profesores/as y éstos no llegan a ejercer plenamente como profesores investigadores. A pesar de que la investigación tiene en cuenta factores contextuales que constriñen la práctica del profesorado (ver apartado siguiente), el grupo colaborador no aborda de lleno el sustrato ideológico de

gran parte de lo que ocurre en las clases ni establece puentes de unión con factores sociales más amplios. No obstante, aunque nuestra investigación colaborativa no está inspirada totalmente en un proyecto reconstructivista, sí está comprometida con la mejora de la enseñanza y el desarrollo del currículum desde un punto de vista reconceptualista y de renovación pedagógica.

7.3. EL PODER DEL CONTEXTO Y EL ENFOQUE CURRICULAR

Las mediaciones contextuales que afectan al desarrollo del enfoque curricular sobre la enseñanza de los juegos deportivos se han presentado en el capítulo seis, concretamente en el punto 6.3.1. y en los primeros apartados de cada caso. La relevancia de las mismas es tal que hemos considerado conveniente analizarlas en un epígrafe especial, habida cuenta del poder de influencia que ejerce el contexto en el enfoque. Para facilitar su comprensión analizaremos el contexto desde tres niveles relacionados, el de la clase, el del centro escolar y el de la administración educativa, así como el papel del investigador y la tutora-colaboradora en estos tres niveles de contexto.

7.3.1. El contexto interactivo de la clase de educación física y la dimensión personal del profesorado

En el marco de nuestra investigación, los profesores/as de nuestro estudio son las personas clave para entender en profundidad el desarrollo del enfoque curricular. A su alrededor giran los casos presentados en el capítulo seis y son las personas que viven con total intensidad sus respectivas clases y las responsables últimas de las distintas decisiones que toman en el transcurso de las mismas. Por lo tanto, la dimensión personal de las dos profesoras y el profesor es de gran relevancia para entender lo que ocurre en el nivel interactivo de sus clases de educación física. Nos referimos a sus intenciones, motivaciones, intereses, creencias, interpretaciones, actitudes y preocupaciones que se encuentran presentes en todo lo que hacen.

En primer lugar debemos entender las motivaciones e intereses iniciales que llevaron a estos profesores/as a implicarse en un proyecto de estas características. Probablemente encontremos algunos indicios en sus respectivas historias profesionales o, como apuntaría Lawson (1988), sus formas de socialización ocupacional, puesto que en ellas ya se esbozan sus inquietudes profesionales y sus líneas de actuación hacia el desarrollo del currículum. Así, por ejemplo, los tres profesores/as han procurado formarse con su asistencia a cursos y seminarios o participando en algún grupo de trabajo vinculado a sus respectivas especialidades iniciales y, en algún caso, vinculado a la educación física. También es de destacar el interés que mostraron por llevar a la práctica este proyecto o enfoque. A este respecto, debemos señalar que cuando el investigador se ofreció como tutor para llevar a cabo el enfoque, las muestras de interés del conjunto del profesorado asistente al curso sobre juegos deportivos de la Conselleria, fueron más bien escasas. Asimismo, destacaría las dudas e insatisfacciones que encuentran nuestros profesores/as en la enseñanza tradicional del deporte, más enfocada a la técnica, el entrenamiento y la competición. Pero para profundizar en la dimensión personal del profesorado, recurriremos al trabajo realizado por Sparkes (1988b, 1989b, 1990, 1991c) que, con las adaptaciones pertinentes, nos permitirá identificar y explorar algunos elementos subjetivos en el desarrollo del enfoque.

El primero de ellos hace referencia al significado que los profesores/as le dan a su participación en el enfoque y que sigue un esquema de coste y beneficio personal (Sparkes, 1990). El coste ya era conocido con anterioridad a su puesta en práctica, puesto que había sido planteado por el investigador al explicarles en qué consistía, y fue valorado en términos de más dedicación y trabajo por parte del profesorado. Incluso fue de nuevo planteado al final del enfoque, sobre todo por Amparo, quien consideraba que llevar a la práctica los juegos modificados era "agotador", especialmente si además iban acompañados de limitaciones procedentes de niveles superiores de contexto. Pero, ¿cuáles eran las recompensas o beneficios que obtenían los profesores/as?

La atracción que históricamente ha suscitado la enseñanza a sus profesionales ha sido el deseo de trabajar con gente y contribuir a una noble misión (Lacey, 1977). Atendiendo a la literatura sobre el tema, la mayoría de autores, después de clasificar los distintos tipos de recompensas, señalan que son las de carácter intrínseco, subjetivo y personal las más influyentes en los profesionales de la enseñanza. Sin embargo, habría que tener en cuenta también las diferencias individuales a la hora de percibir y valorar las recompensas o beneficios (en Sparkes, 1990).

En el profesorado de nuestro estudio confluyeron recompensas extrínsecas e intrínsecas. Las primeras provenían de las ventajas asociadas al programa de especialización de la Conselleria como eran las tardes libres de los miércoles y ciertas horas de dedicación al recién creado departamento de educación física en sus respectivos colegios. Sin embargo, estas recompensas eran las mismas que podía tener el resto del profesorado del programa de la Conselleria que no se habían implicado en ningún tipo de investigación colaborativa o enfoque de renovación curricular. Por lo tanto, parece ser que las mayores recompensas del profesorado de nuestro estudio son de carácter intrínseco.

Tal y como sugiere Poppleton (1988), las mayores satisfacciones de nuestros profesores/as provienen de sus propias clases, especialmente de las distintas formas que tiene el alumnado de reconocer el trabajo que hacen. Como apunta Luisa, a pesar de los problemas y dificultades en el desarrollo del enfoque, queda "la satisfacción de ver que son los niños los más apasionados defensores de la asignatura" o como expresa Amparo:

Mi motivación principal ha sido...ver a mis alumnos motivados, oirles decir cómo era posible que la clase transcurriese tan rápida y verles practicar algo que habían aprendido durante la clase, fuera de ella. (Memoria final)

Esto no quiere decir que las profesoras tengan un visión romántica de la experiencia porque también han sabido identificar y resaltar las frustraciones y los problemas. Además, si tenemos en cuenta el carácter multidimensional, situacional e impredecible de la enseñanza (Fullan, 1982)

y su participación en un enfoque curricular nuevo, la relación coste/beneficio puede llevar al profesor/a a una situación estresante, tal y como le ocurrió inicialmente a Amparo hasta que adoptó ciertas estrategias efectivas de control. Gran parte de sus "costes", en el desarrollo del enfoque, provenían del tiempo y energías que empleó en "ganar" control sobre la clase, hasta que las estrategias adoptadas le confirieron la seguridad suficiente para trasladar su atención a otras cuestiones.

Otro de los elementos subjetivos se refiere a la orientación al logro que posee el profesorado en relación con la enseñanza. Kirk (1986) considera que la idea de la enseñanza supone un cierto concepto de logro o éxito que, generalmente, ha sido asociado al resultado o el producto final, reflejado en el alumno/a. En los casos de nuestro estudio puede observarse este tipo de orientación a la hora de abordar la evaluación del alumnado, donde planea una cierta pedagogía encubierta por objetivos, ya que pretenden conseguir los principios u objetivos tácticos planteados. Sin embargo, la comprensión táctica de los juegos supuso la adopción de estrategias de evaluación distintas e incluso una conceptualización más amplia de la comprensión que incluyera la manifestaciones prácticas, orales y escritas. Así es como, además del intercambio de preguntas y respuestas entre el profesor/a y el alumno/a, surgieron las observaciones realizadas específicamente a ciertos alumnos/as para comprobar la comprensión durante los juegos y las pruebas orales y escritas que no mantenían un marco inequívoco de referencia, como señala Elliott (1984) al hablar de la evaluación comprensiva en materias teóricas, porque no existía una única solución a una determinada situación de juego.

La búsqueda de competencia profesional es otra de las preocupaciones subjetivas que reflejan la implicación personal del profesorado. En la educación física Sparkes (1990, 1991c) distingue dos componentes o formas de competencia: una técnica y otra procedimental. El primer tipo de competencia se refiere a la capacidad del profesor/a para realizar una habilidad física, particularmente importante para aquellos profesionales que mantienen una fuerte ideología deportiva. El segundo tipo de competencia se refiere a cómo enseñar el contenido al alumnado y

corresponde a la difícil tarea de transformar las ideas o principios pedagógicos en acciones concretas de enseñanza. En nuestro estudio, el interés y las energías del profesorado se dirigen a la competencia procedimental, tal y como corresponde a la características de nuestro enfoque. Precisamente la organización y el control, la reducción de la competitividad, la realización mixta de los juegos y especialmente las intervenciones durante el desarrollo de los juegos son los aspectos que más destacan las dos profesoras y el profesor de nuestro estudio y sobre los que consideran que más han aprendido.

El compromiso del profesorado con su trabajo, con la enseñanza, es otro elemento subjetivo que destaca Sparkes (1988b, 1991c) y al que le confiere un carácter multidimensional y cambiante en función de las circunstancias particulares de la vida de una persona. A partir de las distintas dimensiones que identifica este autor, nosotros encontramos estas tres formas de compromiso: a) el compromiso hacia el alumnado; b) el compromiso o implicación en el proyecto; y c) el compromiso por seguir con la enseñanza de la educación física.

El profesorado de E.G.B. suele tener un cierto deber moral con el cuidado y bienestar de su alumnado que también se refleja en nuestro estudio, especialmente en el caso de Amparo. Como señala en la entrevista final, la "realidad de la escuela es distinta, y tienes que hacer de tutor, de padre, de juez..., tienes que hacer de todo". Esta circunstancia que algunos concebirían como el ingrediente vocacional del maestro/a, resulta más difícil de encontrar en los profesores/as de enseñanzas medias. Tal vez sea un componente importante para comprender que el desarrollo de este enfoque es algo más que la enseñanza de unos juegos y que incluye otras intenciones educativas de tipo moral como puede ser la igualdad en la participación o la reducción de la competitividad.

La implicación de los profesores/as en el enfoque se extendió más allá del horario estrictamente escolar, lo que indica su compromiso con el proyecto colaborativo. La elaboración de los diarios y otros documentos o las reuniones del grupo colaborador así lo reflejan. Además, en varias ocasiones comentan que han mantenido reuniones entre ellos los fines de semana u otros días diferentes a las realizadas por el grupo colaborador e incluso reflejan el entusiasmo e interés que pusieron en ello. Así lo expresan Amparo y Luisa:

Porque tú sabes que a nivel de días que no ha habido reunión, nos hemos reunido nosotras sábados después del trabajo y hemos estado horas hablando (Amparo: entrevista final)

Y de reunirnos aquí, lo que dice Amparo, un sábado a mediodía y que se hacían las 11 de la noche y seguíamos aquí, de cachondeo cenando nuestros aperitivos y tal, pero trabajando. Pero con un gustazo tremendo. (Luisa: entrevista final)

Pero todavía podemos hablar de otro tipo de compromiso, el compromiso por querer impartir docencia en educación física los años siguientes a la finalización del programa de formación de la Conselleria y que les llevó a apoyar las reivindicaciones planteadas por el conjunto del profesorado asistente al mencionado programa. No obstante, también debemos decir que este compromiso iba acompañado por un interés personal en conseguir un mejor lugar de trabajo cuando participaran como especialistas en el concurso de traslados.

7.3.2. La dimensión cultural, estructural y política del contexto escolar

Raymond Williams (1983) estima que la palabra "cultura" es de las palabras clave más difíciles de definir, no sólo por su desarrollo histórico tan enrevesado, sino fundamentalmente porque en la actualidad se está utilizando para conceptos importantes dentro de diversas disciplinas académicas. En este sentido, Gibson (1986) lo considera uno de los conceptos más complejos y esquivos que poseemos porque con él nos referimos a objetos materiales, obras de arte, actividades mentales y espirituales y a conductas y prácticas sociales. Ahora bien, siempre que reconozcamos la problemática y controversia que rodea al término, puede ayudarnos para comprender en profundidad la vida escolar.

A pesar de la amplia gama de definiciones existentes, Feiman-Nemser y Floden (1986) señalan que gran parte de los estudios centrados en la cultura han asumido que ésta proporciona una base común de conocimiento, valores y normas para la acción que las personas aceptan como una forma de vida natural. Tal y como afirma Clarke et al.:

La 'cultura' de un grupo o clase es la 'forma de vida' peculiar y singular del grupo o clase, los significados, valores e ideas expresadas en instituciones, en las relaciones sociales, en los sistemas de creencias, en tradiciones y costumbres, en los usos de los objetos y la vida material...Una cultura incluye los "mapas de significado" que hacen las cosas inteligibles a sus miembros. Estos "mapas de significado"...quedan objetivados en los patrones de organización y relación social a través de los cuales la persona se convierte en una 'persona social'...La cultura es el modo en que se estructuran y configuran las relaciones sociales de un grupo: pero es también el modo en que esas formas se experimentan, comprenden e interpretan (citado por Sparkes, 1991b, p.5).

Éste es un punto de vista interesante porque resalta el proceso dialéctico que supone la creación y mantenimiento de la cultura. Es decir, no se trata del paso del sistema de creencias de una generación al sistema de creencias de otra, sino que la cultura se construye y reconstruye continuamente a través de los esfuerzos de las personas por aprender, dominar y tomar parte en la vida colectiva. En este sentido, la cultura no debería considerarse como algo unitario, fijo, monolítico, normativo e inerte, sino que cualquier cultura se encuentra continuamente en un proceso de producción y reproducción históricamente situado (ver Sparkes, 1991b). De esta manera, podemos decir que la cultura de la enseñanza no es homogénea sino heterogénea, con muchas subculturas que poseen valores, creencias, orientaciones y prácticas distintas.

Pese a las diferencias, todo el profesorado está implicado en actividades reconocidas como "enseñanza", compartiendo a menudo preocupaciones y dilemas similares y afrontando problemas parecidos. Y si esos profesores/as se implican en un enfoque común, los parecidos aumentan. En nuestro estudio, las interacciones del microcontexto con las características

distintivas de cada colegio, son particulares en gran medida, aunque existen patrones similares en los tres casos.

and the second of the second o

Muchas de las prácticas cotidianas de los centros pueden considerarse como las consecuencias de la interacción de factores organizativos, físicos y tradicionales del colegio con las clases y el profesor/a de educación física. En el caso de Luisa y Amparo destaca la *rutina* diaria de organizar en filas a todo el alumnado del centro antes de subir a sus respectivas aulas a primera hora de la mañana, la tarde y después del recreo. Esta práctica provoca el *retraso* en el inicio de las clases de educación física y afecta sistemáticamente a los mismos grupos de clase durante todo el curso escolar, entre los que se encuentran varios de los elegidos para nuestro estudio.

A esto debemos sumar la tradición existente, al inicio de las clases, de subir al aula a por los alumnos/as que tienen educación física. Mientras que Amparo negoció con los tutores la posibilidad de no tener que subir al aula, Luisa mantuvo siempre esta costumbre y además tenía que devolverlos al aula una vez finalizada la clase.

En el caso de Pedro, el patio también era el lugar de espera general del alumnado y, aunque no formaban filas, también se producían retrasos a primera hora de la mañana y al inicio de todas sus clases. Esto se debía, por una parte, a que su centro no disponía de vestuario y/o duchas para el alumnado y, por otra, a que es el profesorado de las materias principales y no el alumnado el que tiene asignadas las aulas. De esta manera, al inicio de las clases de Pedro, los alumnos/as se dedican a buscar el aula de su tutor correspondiente para dejar las bolsas antes de bajar al patio.

Otra de las prácticas cotidianas de los centros es la interrupción o interferencia que tan fácilmente sufren las clases de educación física. Las interferencias más comunes las realizaban los padres/madres que llevaban a sus niños/as pequeños al colegio, así como alumnos/as retrasados o expulsados de las aulas. Otras eran particulares de cada centro; así por ejemplo, Amparo

sufrió las interrupciones impunes de los albañiles que estaban de obras en el colegio, llegando a pasar con sus vehículos por el centro de las clases sin la delicadeza de avisar o dar un simple rodeo. Por lo que se refiere a Luisa, a menudo recibía las interrupciones del alumnado de algún profesor/a que le dejaba salir antes de hora. Pero el caso más exagerado era el de Pedro, ya que el patio estaba "aprisionado" entre los dos aularios del centro y la entrada al colegio se producía forzosamente por las puertas que daban al patio. Las interrupciones se producían sin la menor consideración hacia la clase, pasando todos por entre el juego de los alumnos/as. El exagerado número de interrupciones tenían como protagonistas a los padres/madres, alumnos/as, alumnos/as recaderos del director o algún profesor/a, profesores/as, el conserje, el director del centro, el psicólogo y el panadero. Además, se producían por muy diversos motivos: retrasos alumnado y padres acompañantes, visitas de padres/madres, cruces, paseos, charlas con alumnos/as o con Pedro e intromisión en el juego de la clase.

El conjunto de estas prácticas cotidianas están tan arraigadas en estos centros que hasta el propio profesorado de educación física parece haberlas asumido como normales, a juzgar por las pocas reacciones que provocó. Parece haberse producido, como señala Bullough (1987), una acomodación de nuestros profesores a la vida escolar de sus actuales y pasados centros. Esta circunstancia nos hace pensar que son prácticas muy generalizadas en los colegios de E.G.B. y que afectan a muchas clases de educación física.

La estructura escolar, construida social y culturalmente y entendida como la organización o la forma que toma la vida escolar, tiene que ver, según Gitlin (1987), con el currículum y los materiales curriculares, la organización del centro, la jerarquía escolar y la evaluación del profesorado. Como puede observarse, la estructura escolar está relacionada con elementos culturales y políticos que, a menudo, se presentan irremediablemente interconectados. Por ello, presentaremos algunos aspectos de la estructura escolar que influyen en el trabajo de las dos profesoras y el profesor de nuestro estudio de casos. No trataremos aspectos de organización y control de

la clase, evaluación del alumnado o el diseño del enfoque curricular que podrían ser pertinente comentar aquí, porque los hemos mencionado a lo largo de los primeros apartados de este capítulo.

La estructura y la cultura escolar pueden contribuir a acomodar al profesorado a las normas escolares, tal y como hemos visto más arriba. Pero también desencadena procesos e interacciones que demuestran las tensiones entre profesores/as y asignaturas, como dijera Goodson, apuntando incluso las posibilidades de transformación (Bullough, 1987).

El horario escolar es uno de los ámbitos en el que interacciona cada profesor/a con sus respectivas juntas directivas y pueden apreciarse las tensiones a las que aludimos arriba. Aunque en última instancia la responsabilidad del horario descansa en la junta directiva, en nuestro estudio se observan diferencias importantes en esas relaciones, dependiendo de cada caso. Así por ejemplo, Amparo colaboró en la confección del horario del centro y fue la profesora que primero eligió su horario, aunque después se hicieron ajustes con el de otras asignaturas. En cambio Luisa se limitó a seguir los criterios de la junta directiva en la confección del horario del centro, siempre que respetaran la tarde libre del miércoles para las reuniones con los tutores, tal y como recogía la convocatoria del curso de la Conselleria. Por lo que respecta a Pedro, su horario sufrió, al menos, tres cambios y la carga que le asignaron a cada grupo-clase fue bastante "arbitraria", ya que en los sucesivos cambios un mismo curso llegó a tener tres horas semanales de clase y otros una. Parace ser que, como señala Pedro, el horario del centro se confeccionó pensando primero en ubicar a las asignaturas importantes y después al resto, entre las que se encontraba la educación física. No obstante, debe señalarse que además de dejar libres las tardes de los miércoles por imperativo legal, respetaron el deseo del profesor de no poner la educación física después de comer, algo que no hicieron en los otros dos casos las respectivas juntas directivas.

En la interacción del conjunto del profesorado de cada centro y nuestros profesores/as de educación física también se observan esas tensiones, pero mediatizadas por las imágenes que poseen de la asignatura.

Para la mayoría del profesorado, y a la luz de los casos presentados en el capítulo seis, la educación física es una hora de recreo en la que los tutores descansan o, como sugiere Pedro, es una hora para librarse del alumnado o del colegio. Esta imagen también la comparte el alumnado, sobre todo en aquellos centros donde no había profesor/a especialista o alguien muy interesado en la materia, como en el centro de Amparo, donde la educación física era considerada un recreo más en el que podían comerse el bocadillo. La práctica de la educación física que realizaban los tutores en años anteriores también parece ser que apoyaba esta visión de la asignatura e incluso reafirmaba ciertos estereotipos sexistas: los chicos jugaban al fútbol y las chicas a la comba o al pañuelo.

La imagen que el profesorado del colegio de Pedro posee sobre la educación física y el profesor/a difiere ligeramente de la que tiene el profesorado de los otros dos centros. La asignatura, además de entenderla como una forma de "librar", ocupa uno de los últimos escalones del "ranking" de asignaturas del colegio o, al menos un escalón muy inferior a la de matemáticas. Este detalle lo percibe inmediatamente Pedro porque él es especialista en matemáticas y ha ejercido muchos años esta materia. En el desarrollo del caso (capítulo seis) recogemos cómo algunos compañeros/as se extrañan de que un profesor de matemáticas imparta educación física. Como dice Pedro, las matemáticas en este colegio son la "élite". Por otra parte, el profesor de educación física parece ser un "ignorado" en ciertas cuestiones de importancia: se olvidan de convocarlo a un claustro, no cuentan con él para la petición inicial de material y no le asignan tutoría.

A partir de las tensiones entre el profesorado y las asignaturas, o a partir de la previsión de tales tensiones, dependiente de las imágenes y la consideración que saben nuestros profesores que posee la educación física, surgen algunas estrategias políticas para defender ciertos intereses o condiciones para esta materia.

La política que tiene lugar a nivel del centro escolar es conocida en la literatura del currículum como micropolítica porque se basa en el poder de la influencia en lugar del poder de la autoridad (Ball, 1987; Hoyle, 1988; Sparkes, 1988a; Sparkes, 1990). La influencia es, según Hoyle (1988), la capacidad de afectar a las acciones de otros sin sanciones legales. En este nivel, el poder toma la forma más sutil de la influencia, presente en las relaciones entre grupos y personas, mientras que la autoridad se encuentra en las normas legales. La influencia proviene de diversas fuentes, ya sean personales, de acceso a la información o del conocimiento experto. También de diversos recursos, ya sean materiales, humanos o simbólicos, como los provenientes de las imágenes que el resto del profesorado posee de la educación física. Para conseguir sus intereses, la influencia recurre a las estrategias en lugar de recurrir a los procedimientos formales.

Una de las primeras estrategias micropolíticas utilizadas por nuestros profesores/as fue la búsqueda de más materiales y otros espacios para el desarrollo de la asignatura. Era una forma de ganar más poder dentro del conjunto de la escuela. El éxito que tuvieron en las solicitudes parece estar directamente relacionado con el nivel de influencia que cada profesor/a tenía en el centro e inversamente relacionado con el nivel de consideración e imagen que recibe la educación física del resto de profesorado de sus centros.

Tal y como puede comprobarse en lo que llevamos expuesto hasta aquí, es de esperar, y así fue, que Pedro tuviera menor éxito en las peticiones. La junta directiva no había contado con esta asignatura a la hora de repartir la partida dedicada a material. Como apunta en una entrevista recibió gomas y lápices, pero no las pelotas de espuma que le interesaban para poder iniciar las clases de juegos modificados. Tampoco recibió ayuda del APA ni de los Servicios Territoriales porque las solicitudes son de un año para otro.

Por lo que respecta a los espacios, la tónica fue similar a la del material. Luisa y Amparo consiguieron poner en funcionamiento las duchas de sus centros, mejorar su cuarto de material y disponer de un despacho como departamento. Pedro, no tenía posibilidad de arreglar o poner en marcha las

duchas porque el centro no disponía de vestuarios, tuvo que compartir un "cuartucho" con otra profesora nueva en el centro y sus intentos por mejorar los espacios de juego fueron inútiles por falta de colaboración de los compañeros/as.

Por otra parte, el apoyo oficial que recibían todos los profesores/as del programa de formación de especialistas en educación física de la Conselleria, significaba disponer de un poder autoritario y real dentro de la escuela. Recordemos que el profesorado de educación física podía librar la tarde de los miércoles para reunirse con sus tutores por norma legal, mientras que no era así para el resto del profesorado de sus centros. Esta circunstancia, junto a la estrategia de buscar material y espacios provocó, en el caso de Luisa, un cierto recelo y malestar en parte del profesorado de su colegio.

7.3.3. El contexto de la administración educativa y su dimensión estructural y política

La dimensión estructural de la administración educativa autonómica hace referencia a la organización general de los centros de enseñanza de E.G.B. y no a la de centros particulares, así como a otras cuestiones de ordenamiento general del profesorado. La estructura administrativa también está relacionada con elementos culturales y políticos que afectan al profesorado y al contexto interactivo de las clases de educación física. Como veremos a continuación, muchas de las consecuencias e interacciones a niveles inferiores de contexto (clase y escuela) son interpretaciones o manifestaciones distintas de la estructura administrativa, pero concretadas en un determinado centro escolar y profesor/a de educación física.

La política de la administración se basa en el poder de la autoridad y las disposiciones legales, es undidireccional, formal y se apoya en las sanciones que puedan derivarse del incumplimiento de las normas legales (Hoyle, 1988). En nuestro estudio hablamos de normas de repercusión directa e indirecta (ver punto 6.3.1. del capítulo anterior). Las de repercusión directa son las disposiciones legales que definen las coordenadas del trabajo de

nuestros profesores/as y las de repercusión indirecta son otras disposiciones de ámbito más general que también les atañen. Las de repercusión directa son, por una parte, la Orden de 15 de Junio de 1990 (D.O.G.V. 23 de Julio de 1990) sobre las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los centros de E.G.B. dependientes de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana, y por otra, la Orden de 21 de Abril de 1989 (D.O.G.V. 18 de Mayo de 1989) por la que se convoca el Curso de Especialización en Educación Física para Profesores y Profesoras de E.G.B..

Respecto a la Orden del curso de especialización, ya hemos visto qué consecuencias tiene en el horario de nuestros profesores/as, ya que libran la tarde de los miércoles y tienen horas de dedicación al departamento y esto desencadenó, en el centro de Luisa, ciertas reticencias y molestias en parte del profesorado. Sin embargo, debemos señalar también las consecuencias que tuvo la Orden a nivel de organización y funcionamiento de los centros. Entre ellas destaca el hecho de que, en los centros de nuestro estudio, no se cumple la normativa que asigna dos horas y media semanales a los cursos del ciclo superior. Este incumplimiento legal indica la permisividad de la administración respecto a esta asignatura, probablemente apoyada en la tradición existente los años anteriores, por la que se unía la carga horaria de la educación física y la de los recreos para que cada centro decidiera el reparto final entre la asignatura y los recreos. También destaca el papel subalterno y de comodín que la administración asigna a la educación física, siempre que el profesor/a de esta asignatura no cubra su dedicación con los cursos del ciclo superior (ver apartado 6.3.1.1. del capítulo anterior). Esta circunstancia es la que permite comprender que en el centro de Pedro la educación física sirva para que libren tutores/as y miembros de la junta directiva y comprender que los cursos del ciclo superior sólo tengan, semanalmente, una hora y media de clase en esta materia.

Las disposiciones legales de repercusión indirecta en el trabajo de nuestros profesores/as fueron: 1) la primera convocatoria de oposiciones al cuerpo de profesores de E.G.B. para la asignatura de educación física (Orden del 24 de Abril de 1990, D.O.G.V. del 9 de Mayo de 1990); y 2) las Órdenes

de Habilitatción (D.O.G.V. de 17 de Enero de 1990) y Adscripción (D.O.G.V. de 28 de mayo de 1990) necesarias para poder concursar en los traslados de 1990 de todo el profesorado activo definitivo y en expectativa. Estas normas legales reflejan la *incoherencia o contradicción* de la administración educativa autonómica en su política de formación de profesorado de educación física. Evidentemente ya no estamos hablando de micropolítica sino de *macropolítica*.

La primera convocatoria de oposiciones surgió sin existir todavía ningún tipo de formación específica en educación física para el profesorado de E.G.B., a excepción de los dos programas para profesorado funcionario como el de nuestros profesores/as del grupo colaborador y de nuestros casos (ver Orden del 17 de Marzo de 1988, D.O.G.V. del 3 de Mayo de 1988; y Orden del 21 de Abril de 1989, D.O.G.V. del 18 de Mayo de 1989). A nuestros profesores/as les resultaba poco congruente esta convocatoria sin existir especialistas en la materia, sobre todo cuando ellos estaban realizando un programa de formación ofertado por la misma administración para convertirse en especialistas de educación física. Recordemos que el primer curso de formación universitaria de la Comunidad Valenciana se inició en las Universidades de Castellón y Alicante en el curso 1992-93.

Por otra parte, las Órdenes de habilitación y adscripción para nuestro profesorado, ante la negativa de la administración a habilitarles "en curso" o con efecto anterior a su finalización de la segunda fase del programa de la Conselleria en junio de 1991, suponían:

- La participación obligatoria en el concurso de traslados de 1990 por las especialidades que poseían anteriormente a la que estaban formándose;
- Impartir docencia pero en la especialidad anterior durante el tiempo que les permitiera la ley para después volver a concursar por educación física: para Pedro y Luisa que eran definitivos debían de esperar al menos un año, mientras que para Amparo, profesora en expectativa, debían ser dos años de espera;
- La posibilidad de habilitarse y, por lo tanto, adscribirse e impartir

educación física en el curso siguiente, a otros profesores/as con ciertos cursillos de educación física o deportes;

- La posibilidad de adscripción de aquellos profesores/as definitivos que, después de la adscripción de los más antiguos de su centro, todavía podían hacerlo por educación física porque esta materia quedaba libre, "los mal adscritos".

La contradicción se encontraba en la obligación que tenía este profesorado de abandonar la docencia de la educación física durante uno o dos años, cuando la misma administración había realizado un esfuerzo importante por formarlos como especialistas en esta materia. Este abandono forzoso y temporal no hacía más que asegurar el abandono definitivo de la enseñanza de la educación física a muchos profesores/as que debían estar impartiendo sus antiguas especialidades durante dos años. Y además, esta contradicción se acusaba cuando el sistema de habilitación y adscripción iba a propiciar la aparición de un profesorado adscrito a la asignatura de educación física sin formación, y en la mayoría de los casos, sin vocación ni interés por esta materia, pero que por mantener su lugar de trabajo se les "obligaba" a "mal adscribirse".

Ante esta situación surgen, al menos, un par de preguntas: ¿qué criterios o política seguía la administración educativa autonómica en la formación del profesorado de educación física?; y ¿habría actuado tan contradictoriamente si en lugar de tratarse de la educación física se hubiera tratado de las matemáticas?

7.3.4. El investigador y la tutora-colaboradora en los distintos nieveles de contexto del enfoque curricular

El investigador y la tutora-colaboradora, aunque en menor medida que el profesorado, también contribuyen al desarrollo del enfoque curricular. Ellos también interactúan, afectan y se ven afectados por los distintos niveles de contexto que hemos comentado anteriormente. No podemos obviar esta circunstancia en las conclusiones de este trabajo porque son parte interesada en el enfoque y porque son miembros activos del grupo colaborador. Además, de esta manera somos coherentes con los supuestos epistemológicos (subjetivista e interactivo) y ontológicos (interno e idealista) de la investigación colaborativa (ver Sparkes, 1992a).

No debemos olvidar que el investigador y la tutora tenían intereses y motivaciones personales al igual que ocurría con el profesorado. Poseían motivaciones intrínsecas y extrínsecas de naturaleza diversa, es decir, de tipo económico, docente y académico y/o investigador. Las de naturaleza extrínseca eran las económicas, ya que como tutores recibían una contraprestación de la Conselleria, aunque la hubieran recibido igual de no implicarse en esta investigación. También estaba la motivación del investigador, esta vez de naturaleza académica, por alcanzar el grado de doctor con este estudio, motivo que conocían todos los miembros del grupo colaborador desde su misma formación. Pero también existían poderosas motivaciones intrínsecas de tipo docente e investigador. Las docentes estaban ligadas a la aplicación práctica del enfoque en las clases, ya que tanto el investigador como la tutora eran profesores de enseñanza media y estaban interesados en la experiencia. Las motivaciones investigadoras tenían que ver con el reto de implicarse en una investigación de estas características y con el aprendizaje que podía desprenderse del desarrollo de la misma.

Asimismo, podemos encontrar en el investigador y la tutora los elementos subjetivos que hemos comentado anteriormente en relación con el profesorado, a partir del trabajo de Sparkes (1988b, 1989b, 1990, 1991c). Entre ellos se encuentra la relación coste y beneficio personal, ya que el esfuerzo y dedicación que exigía esta empresa sólo podía verse recompensado por razones intrínsecas y ligadas al momento idóneo de su proyecto de vida personal. El logro o éxito de la investigación se asociaba al desarrollo personal y profesional de estas personas y a la posibilidad de que este trabajo se convirtiera en una tesis doctoral. Evidentemente ese desarrollo pasaba por adquirir cierta competencia investigadora que difícilmente puede conseguirse sin implicarse en estudios de esta naturaleza. En sintonía con Ball (1989) cuando se refiere al aprendizaje de la etnografía, la investigación colaborativa

no se aprende de los libros ni de las clases de metodología, como pueda ocurrir con el diseño de un cuestionario, sino de la experiencia y participación en este tipo de investigación.

 $\mathcal{L}_{i}(x) = \mathcal{L}_{i}(x) + \mathcal{L}_{i}(x) +$

Por lo que respecta a los *compromisos*, de naturaleza subjetiva, multidimensional y cambiante, en función de las circunstancias particulares de la vida de las personas que estamos tratando, podemos distinguir estos cuatro tipos: a) un compromiso de ayuda y participación colaborativa; b) otro de implicación en el desarrollo del enfoque; c) un compromiso por el desarrollo de la investigación; y d) un compromiso por continuar en esta línea de trabajo e investigación.

El primero de los compromisos se dirige al grupo colaborador, especialmente el profesorado, con el que establece lazos de ayuda y colaboración para favorecer el desarrollo del enfoque. Esto significa, entre otras cosas, dejar hablar, estar dispuesto a oír, respetar las diferencias de criterio, aprender de los demás, no hacer prevalecer la visión de uno/a mismo y, además, dar la propia opinión. El segundo de los compromisos es con la dedicación y el trabajo, mientras que el tercero lo es con el proceso de investigación en un doble sentido. Uno relacionado con el trabajo de campo de un investigador novel que, como dice Ball (1989), es "un cierto compromiso personal entre su papel ideal como investigador y su papel posible y aceptable en el trabajo de campo" (p. 201). El otro está relacionado con el proceso de análisis y se refiere, también siguiendo a Ball, a la búsqueda de significado y descubrimiento en las distintas fases y niveles del análisis de esta investigación. Y finalmente, un compromiso con el futuro de uno/a mismo por continuar en una línea de investigación y trabajo académico similar a ésta en años posteriores.

Con su presencia en los centros de nuestros casos, el investigador entró en contacto con la institución escolar, llegando incluso a charlar con los directores/as de los colegios durante las primeras semanas del inicio de las clases. Este contacto, aparentemente neutral, posee una significación que va mucho más allá de un simple contacto y comunicación sobre el trabajo que

íbamos a realizar en los centros, para considerarlo como una estrategia micropolítica con la que se pretendía, al menos desde el punto de vista simbólico, apoyar la labor del profesorado y evitarle problemas. Además, como tutores del programa de formación de la Conselleria también participamos en una acción macropolítica, equivalente a la que hicieron los profesores/as, al adherirse con sus firmas a un escrito de protesta dirigido a la administración educativa por la contradicción creada con los profesores/as especialistas con los que estábamos trabajando.

7.4. LAS POSIBILIDADES DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL GRUPO COLABORADOR

Llegados a este punto de nuestro capítulo de conclusiones, y ante la complicada realidad en la que se ha desarrollado nuestro proyecto, parece pertinente hacerse la pregunta siguiente: ¿es posible la renovación pedagógica?

El análisis que hemos realizado saca a relucir la relevancia de las constricciones contextuales en el desarrollo del enfoque y muestra que, conforme subimos de nivel en estos contextos, mayores y más determinantes son las barreras para la renovación y el cambio. Su dimensión estructural y política limitan las posibilidades de renovación llegando, en el caso del contexto de la administración educativa, a "negar" a nuestros profesores/as la posibilidad de impartir educación física en el futuro. De ahí que la respuesta dada por el conjunto del profesorado que realizaba el programa de especialización de la Conselleria, fuera una respuesta macropolítica a base de reivindicaciones (ver p.e. Las Provincias, 27 abril, p.31), haciendo buenas las palabras de Griffin (1985a) que dicen que la "verdadera esperanza de cambio no yace en descubrir el correcto objeto pedagógico sino en actuar sobre el correcto objeto político" (p.165).

De esta manera, tenemos que el poder del contexto, en especial la dimensión estructural y política de la escuela y la administración educativa,

reduce las posibilidades de renovación de nuestro proyecto a una dimensión personal y subjetiva, precisamente donde Fullan (1982) sitúa la esencia del cambio.

and the contract of the contra

Según este autor, el cambio consiste en aprender a hacer algo nuevo y el perfeccionamiento o desarrollo profesional constituye una condición "sine qua non" del cambio. Por lo tanto, el desarrollo profesional del grupo colaborador dependerá del aprendizaje o cambio que experimenten sus miembros en alguno de los tres niveles identificados por Fullan: a) a nivel de la utilización de nuevos recursos y materiales; b) a nivel del uso de nuevas prácticas o conductas organizativas, estilos pedagógicos y otras estrategias adecuadas al enfoque; y c) a nivel de las creencias, concepciones y valores de sus miembros.

A lo largo de este trabajo se puede observar cómo el profesorado ha aprendido a utilizar las actividades marco del enfoque, es decir, los juegos modificados, y los materiales adecuados a ellas. Esto ha supuesto una elaboración y clarificación conceptual previa sobre las tres formas de juego deportivo y sus principios tácticos que se ha asentado con el mismo desarrollo del enfoque. También ha supuesto utilizar y sacar partido al material, en función de las condiciones de sus centros y las intenciones o principios tácticos que se pretendían trabajar. Asimismo, el investigador y la tutoracolaboradora han aprendido a utilizar los recursos bibliográficos sobre la enseñanza de los juegos deportivos y sobre la metodología de investigación que ha arropado al desarrollo del enfoque y el conjunto de este trabajo.

La realización de los juegos modificados por parte del profesorado y la utilización de los recursos bibliográficos por parte del investigador y la tutora no implica más que, como diría Fullan (1982), un cambio superficial. El cambio profundo se produce con la actitud ante los problemas que surgen en las clases y en el grupo colaborador, con la búsqueda de un estilo pedagógico menos directivo en las clases y un rol más facilitador dentro del grupo, con sus intenciones y preocupaciones educativas y de desarrollo profesional, con las implicaciones morales de las decisiones organizativas en

las clases y las implicaciones morales de escribir y divulgar sobre esta experiencia colaborativa, así como de lo que piensan todos sobre la perspectiva educativa de la enseñanza de los juegos deportivos y de la experiencia colaborativa en su conjunto.

El segundo nivel de aprendizaje que señala Fullan gira alrededor de las prácticas subyacentes a los juegos y la metodología de investigación colaborativa, y se refiere a las habilidades técnicas y procedimentales para desarrollar los juegos y la investigación. El profesorado de nuestros casos destaca el aprendizaje que han experimentado en relación con las estrategias de organización y control, y especialmente las intervenciones o parones que realizaban durante el desarrollo de los juegos, tal y como recogen estas citas:

...cuando yo daba educación física...yo no explicaba prácticamente nada. Ni se paraba ni tenían parones las clases...porque quizás las cosas que hacías ya se daban por supuestas. (Pedro: entrevista final)

A mi me parece que es lo que más me ha gustado. En lo que más se me ha ayudado. Lo que más nuevo ha sido para mí... la técnica de que a través de preguntas lleguen ellos a descubrir una estrategia de actuación... Aprendizaje por descubrimiento. (Luisa: entrevista final)

En el investigador, y en menor medida en la tutora, las prácticas o conductas del segundo nivel de aprendizaje hacen referencia a las habilidades para observar, entrevistar, moderar las reuniones del grupo colaborador y redactar los casos y el informe de este trabajo. Desde el primer momento, el investigador anota que "debe ir aprendiendo a observar mejor" y, en general, a aprender a investigar implicándose en investigaciones o estudios cualitativos y colaborativos. El investigador y la tutora coinciden con Ball (1989) cuando dice que la única forma de aprender la etnografía, y la investigación cualitativa en general, es investigando y la única forma de hacerlo mejor es implicándose en más investigaciones.

En cualquier caso, sería muy simple llegar a pensar que todo este trabajo obedece únicamente a intereses técnicos y procedimentales, ya que se mezcla con creencias y valores asociados a formas de investigación que traten de aproximar la teoría a la práctica. Pero esto ya corresponde al tercer nivel de cambio que apuntaba Fullan.

Este tercer nivel de aprendizaje o cambio es el más profundo y se sitúa en los valores, creencias y concepciones de los miembros del grupo colaborador. Por ello, intentaremos presentar los cambios, modificaciones o incorporaciones de alguna creencia o concepción relacionada con la perspectiva educativa en la enseñanza de los juegos deportivos que representa nuestro enfoque curricular. Asimismo, intentaremos presentar aquello que valoran los miembros del grupo sobre la experiencia colaborativa de nuestra investigación.

En primer lugar señalaremos que, después del desarrollo del enfoque curricular, el grupo colaborador confirma y cree en la posibilidad real de llevar a la escuela la perspectiva educativa, cuando en sus inicios algunos miembros manifestaron dudas y cautelas respecto a su puesta en práctica. También observamos que hemos redescubierto ciertos aspectos durante la práctica de los que desconfiábamos teóricamente y en alguna ocasión, como en el caso del trabajo táctico, hemos ampliado nuestra concepción de la comprensión a las manifestaciones prácticas, orales y escritas del alumnado. No obstante, para adentrarnos en el complejo mundo de las creencias, concepciones y valores vemos necesario recurrir a las distintas críticas que ha recibido la perspectiva educativa en el ámbito anglosajón de la educación física para relacionarlas con nuestro estudio de casos.

Una de estas críticas considera que esta perspectiva ha olvidado el tema del género en la enseñanza de los juegos deportivos (Flintoff, 1990). En nuestro enfoque el tema de la igualdad del género se apoyaba en tres supuestos: a) que la reducción de la habilidad técnica haría accesibles los juegos modificados al conjunto del alumnado; b) que esto favorecería la formación de grupos mixtos; y c) que habría una mayor igualdad de oportunidades en la participación. No obstante, los casos y su estudio comparativo sugieren que estos supuestos o premisas se abordaron mejor en los juegos de bateo que en el resto. Las características de estos juegos, así

como el esfuerzo del profesorado por introducir reglas que permitieran lanzar la pelota aún sin saber golpearla con un bate, la de correr por parejas o varios compañeros/as a la vez o la de hacer rotativos ciertos roles y lugares de la defensa, lo hicieron posible. Sin embargo, en los juegos de invasión se aprecian diferencias de participación práctica y de comprensión que reflejan diferencias culturales importantes que relegan a las alumnas y dificultan su participación en igualdad de condiciones. Por lo tanto, nuestro enfoque no llegó a tener en cuenta, como señalan Carrington y Leaman (1986), las diferencias de socialización entre los alumnos y las alumnas a la hora de abordar en mayor profundidad la coeducación en la enseñanza de los juegos deportivos. Esto probablemente implique que debamos cuestionarnos en el futuro la enseñanza mixta en determinadas formas de juego deportivo o determinados juegos modificados para que el alumnado disfrute del tiempo, el espacio, la dedicación, la participación y la comprensión en términos de igualdad.

No obstante, deberíamos tener mucho cuidado, como sugieren los autores anteriores, en no crear juegos para chicos y juegos para chicas, ya que la naturaleza machista de la representación del deporte en los medios de comunicación podría trivializar los juegos de las chicas. Aún así, habría que tener en cuenta también los contextos de los centros y sus historias particulares sobre el tratamiento del género en la asignatura de la educación física. En ciertos centros como los de Amparo y Pedro, donde se han promovido las actividades físicas que afirman estereotipos sexistas e incluso problematizan el tacto entre niños y niñas, probablemente no sea tan absurdo promover la realización mixta de actividades o juegos, al menos inicialmente.

Otra de las importantes críticas que ha recibido la perspectiva educativa en la enseñanza de los juegos deportivos proviene de Evans y Clarke (1988). Después de un estudio de casos, estos autores afirman que esta perspectiva,

ha hecho poco por desafiar las jerarquías sociales o de habilidad existentes o los roles sociales o reglas que las gobiernan. Cambiar el contenido del currículum de la educación física no acarrea cambios en la estructura profunda de comunicación en la vida de la clase, en la relación entre alumnos/as y entre profesor/a y alumnos/as, en el control del conocimiento por parte del profesor/a o en la forma en que los profesores/as piensan sobre la habilidad y el rendimiento. (p. 139)

Si analizamos esta afirmación a la luz de nuestro estudio de casos, podemos hablar de desafío a nivel de la participación del alumnado, la reducción de la competitividad, de la relación profesor/a-alumnos/as, de estrategias o estilos menos directivos, del rendimiento deportivo, de la comprensión táctica y la evaluación del alumnado. Sin embargo, aunque la participación del alumnado en las decisiones del desarrollo del juego es considerable, así como el intercambio de preguntas, respuestas y comentarios entre el profesor/a y los alumnos/as, todo esto discurre dentro de las coordenadas que propone el profesor/a. El enfoque también sigue la orientación que marca el profesorado en la comprensión y el desarrollo de los juegos y sólo en algunos momentos se negocia con el alumnado el contenido a impartir. Es decir, el control del conocimiento descansa, como dicen Evans y Clarke, en el profesor/a.

El control del conocimiento habría pasado al alumnado si se le hubiera dado opción a la creación o elaboración de juegos modificados como proponen Almond (1983) y Almond y Waring (1992). Aunque fue uno de los temas que se discutió en las reuniones del grupo colaborador, tal vez por falta de tiempo o porque no lo consideraron oportuno los profesores/as, el alumnado no llegó a crear totalmente sus juegos en ninguno de los tres casos. Sólamente Pedro, con un estilo orientado a las reglas, dio un amplio margen al alumnado para poner y quitar reglas, y Luisa, en los últimos días del trimestre, les dio la oportunidad de jugar a los juegos de bateo, cancha dividida e invasión que quisieran, comprobando que algunos eran juegos inventados por ellos mismos y que solían hacer fuera de las horas de clase en la calle.

Tal vez, la crítica más rotunda provenga de David Kirk (1990b), aunque referida al conjunto de la enseñanza deportiva y no específicamente

de los juegos deportivos. Nuestro enfoque se ocupa fundamentalmente de transmitir los juegos modificados y apenas se interesa, como señala Kirk (1990b), por "sensibilizar a los alumnos de las injusticias, las desigualdades y la opresión que produce o esconde el deporte" (p.74). Hemos visto que su desarrollo, realizado a base de juegos modificados, ha demostrado un importante potencial para abordar problemas de desigualdad en función de la habilidad y de la competitividad, e incluso puede servir, como dice Luisa, para influir en el cambio de formas dominantes de juego en el tiempo de ocio del alumnado (recreo, esperas a clase, etc.). Pero no ha abordado de pleno la posibilidad de que el enfoque pueda desembocar a largo plazo en el deporte estándar y, por lo tanto, tampoco se ha cuestionado las injusticias, las desigualdades y la opresión a que puede dar lugar. Aunque inicialmente se planteó la posibilidad de que, con este enfoque, los alumnos/as pudieran convertirse en espectadores críticos, el profesorado de nuestro estudio considera que es un propósito muy ambicioso y necesitaría de una continuidad de varios años para poder observar algo al respecto.

Después de discutir las críticas que ha recibido esta perspectiva en el ámbito británico de la educación física, debemos reinterpretarlas y trasladarlas adecuadamente al ámbito español de la educación física para observar su supuesto potencial para la renovación y el cambio. Desde nuestro punto de vista, debemos situarnos en el momento histórico en el que se encuentra nuestra profesión, tal y como hemos esbozado en el capítulo dos y tres y que hemos confirmado empíricamente en el apartado anterior cuando hemos identificado las diversas perspectivas escolares de la educación física. Incluso, deberíamos reinterpretar esas críticas en función del mesocontexto de cada centro escolar porque de esta manera podremos comprender que Pedro, cuyo centro está en una situación más dramática que la del resto, diga que "cualquier cosa que se haga en educación física ya es renovación pedagógica". Pero sin llegar a estos extremos, y tomando al conjunto de la profesión desde un punto de vista socio-histórico, la perspectiva educativa supone un paso adelante en el proceso de cambio de una de las partes del currículum más problemáticas y controvertidas de la educación física contemporánea como es la enseñanza de los juegos deportivos y/o deportes.

En este apartado también nos hemos propuesto comentar cómo percibe el grupo colaborador la propia experiencia colaborativa. Para empezar diremos que todos los profesores/as coinciden en resaltar el trabajo en grupo, hasta el punto que, al igual que sugieren otros estudios de naturaleza colaborativa (ver Oja y Smulyan, 1989), parece ser tan importante como la perspectiva educativa de nuestro enfoque curricular. Luisa lo expresa de esta manera:

Creo que ha habido muy buena voluntad por parte de todos, mucho interés por parte de todos y mucha profesionalidad por parte de todos...Creo que el grupo se ha unido mucho como grupo de trabajo. (entrevista final)

Del trabajo en grupo destacan la supervisión clínica y las reuniones del grupo colaborador:

Con respecto a las visitas era más útil la charla que se mantenía después de la clase... Las observaciones hechas por los tutores, han sido muy convenientes, ya que lo han hecho bajo el punto de vista de la experiencia, y como ayuda para un mejor desarrollo de las clases. (Pedro: memoria final)

Yo en las reuniones, también muy positivas por el enriquecimiento de todo. Además que te orientaba. Si no te daba la razón, te hacía pensar, y si te daba la razón, te afianzaban en lo que tú habías deducido. (Luisa: entrevista final)

En la mayoría de los casos asocian el trabajo en grupo con el conocimiento profesional compartido que surge al tener un propósito común, compartir las experiencias y presentar las ideas en común, incluyendo al investigador y la tutora-colaboradora. De esta manera se acercan ambos mundos, se comprenden mejor y comprenden mejor el mundo de la enseñanza de la educación física (Schempp y Martinek, 1988). Pero el trabajo en grupo también lo ven como una forma de superar el aislamiento con que trabaja el profesor/a de educación física, bien porque se encuentran solos en la escuela, como dicen nuestros profesores/as, o porque, como señala Templin (1988), el aislamiento forma parte de nuestra cultura profesional. A pesar de las divergencias entre los miembros del grupo e incluso los conflictos que surgen en el trabajo colaborativo, parece existir un cierto apoyo mutuo (ver Nias, 1987) que hacen más llevaderos los problemas, ansiedades y dudas que surgen

al desarrollar el enfoque. Si no hubiera sido así, difícilmente Amparo hubiera superado su obsesión inical por el control, pero en cualquier caso aquí están los testimonios de los profesores/as:

Tanto las reuniones como la visita del tutor [investigador] me han resultado un punto de apoyo básico para orientarme en el curso..., se me han aclarado muchas dudas que surgían día a día, me han enriquecido proporcionándome nuevas ideas y me han hecho sentirme acompañada en lo cotidiano de la profesión, aspecto este último imposible de conseguir en un centro donde sólo existe un profesor de Educación Física y la materia es ajena al resto del profesorado. (Luisa: memoria final)

...yo no había trabajado nunca así...Siempre todas las experiencias, cuando yo daba educación física, todas eran mías...Mientras que aquí al trabajar en grupo, pues tu experiencia sirve a otro y la de otro te sirve a ti. (Pedro: entrevista final)

Estamos más solos que la una [...] El inconveniente más grande es estar sólo [en el colegio]...ni coordinación, ni consideración. Como si no estuvieras [en el centro]. (Pedro: entrevista final)

El día que comimos con P.P. decía que le hubiera gustado estar en el grupo [nuestro], por comentar experiencias...porque son enriquecedoras; porque dice "es que si no me encuentro sólo. Voy a unas reuniones donde te piden una cosa, la das y no haces más comentarios". (Amparo: entrevista final)

Tengo que reconocer que a mí particularmente me han sido muy útiles las reuniones con los tutores y mis compañeros ...cada uno exponía sus experiencias, qué cosas no nos funcionaban y cuáles otras nos eran útiles, tanto en la organización de la clase como en el desarrollo de las programaciones, creo que fueron muy enriquecedoras. (Amparo: memoria final)

El trabajo colaborativo parece serles útil a los profesores/as porque les ayuda a resolver problemas de sus clases y se ven envueltos en formas de comunicación y participación reflexiva que les permite aumentar su conocimiento profesional. Aunque no lleguen a participar como "profesores/as investigadores" como propuso Stenhouse (1984), se ven implicados en actividades de investigación que pueden utilizar en el futuro, tales como la

elaboración de un diario y otros documentos y la participación en procesos de supervisión clínica y reuniones colaborativas.

Pero veamos cómo ha afectado la experiencia colaborativa al investigador y la tutora, según los propios profesores/as. Luisa considera que el investigador ha "cambiado mucho" desde que impartió el curso teórico-práctico inicial, ya que con la formación del grupo colaborador parece "mucho más flexible". Además, con la comunicación entre los miembros del grupo, los profesores/as consideran que el investigador y la tutora se han acercado al mundo de los profesores/as y han aumentado su comprensión de la realidad escolar de la educación física, tal y como señalan estas citas:

Creo que al principio os faltaba [al investigador y tutora] familiarizaros con nosotros, con nuestras peculiaridades, igual que a nosotros con vosotros. Pero a lo largo del trimestre [sic] creo que nos hemos ido entendiendo. Vosotros habeis ido comprendiendo la personalidad de cada uno de nosotros, que un mismo hecho en cada uno de nosotros es distinto. Y eso es gratificante. Ver que hay una individualización del aprendizaje, una personalización del aprendizaje. Y por nuestra parte también, a lo mejor, ha habido momentos en que os hemos interpretado de forma no correcta y poco a poco nos hemos ido familiarizando con vosotros. (Luisa: entrevista final)

Luego, a veces no sois conscientes de lo que es la escuela, por lo menos al principio, o lo veis más en teoría o lo aplicais más a gente de instituto y...la situación de la escuela es diferente... Vosotros también habéis evolucionado...a lo mejor no os habéis dado cuenta, pero lo veis de distinta forma... Yo no creía que iba a aprender tanto...igual os pasa como a mí con los nanos, que he aprendido, a la vez que ellos, muchas cosas. (Amparo: entrevista final)

Después de esta exposición, parece ser que el impacto producido por el trabajo colaborativo en los miembros del grupo colaborador es tanto o mayor que el impacto producido por el enfoque curricular, y su *repercusión* puede ir más allá del enfoque y de esta tesis.

7.5. LIMITACIONES E IMPLICACIONES PARA EL FUTURO

En este apartado de limitaciones e implicaciones para el futuro trataremos, como dice Martínez Bonafé (1987), de dar una doble mirada, una retrospectiva y otra hacia el futuro. Es decir, trataremos de hacer un comentario global a nuestra investigación y plantear nuevos rumbos de investigación.

7.5.1. Una mirada retrospectiva: algunas limitaciones y problemas en nuestra investigación colaborativa

En este apartado señalaremos algunas de las limitaciones y problemas que, desde nuestro punto de vista, se encuentran en nuestra investigación colaborativa. Unas son imputables al investigador, ya que se trata de un estudio colaborativo donde, como hemos visto en otras ocasiones a lo largo de este trabajo, posee un cierto control de todo el proceso. Otras, en cambio, son derivadas de la propia lógica de la investigación colaborativa.

Una de estas limitaciones se refiere a la duración de nuestra investigación y, especialmente, al tiempo dedicado al desarrollo del enfoque curricular en las escuelas. Como hemos podido observar en distintos momentos de nuestro trabajo, el tiempo es una cuestión crítica, ya sea para facilitar la comprensión táctica en el alumnado como para poder abordar con mayores garantías la intención de hacer del alumnado unos espectadores deportivos críticos o para consolidar el desarrollo profesional del profesorado. No obstante, debemos señalar que en nuestros propósitos se encontraba la comprensión en profundidad del desarrollo del enfoque lo que exigía alcanzar un cierto compromiso entre la profundidad o el detalle de nuestro estudio y la extensión temporal de la puesta en práctica.

También existen algunas cuestiones de tipo metodológico y técnico que debemos comentar en este apartado. En alguna ocasión, el comentario previo a la observación de la clase, dentro de la supervisión clínica, no

pudimos realizarlo por problemas domésticos que impidieron hablar entre el profesor/a y el investigador. No obstante, el investigador tenía una orientación de las intenciones y de lo que iba a realizar el profesor/a en las clases, debido fundamentalmente al contacto mantenido en las reuniones del grupo colaborador y al contacto en otras observaciones. En cuanto al aspecto técnico, debemos señalar que algunas grabaciones de vídeo no abarcaron la totalidad del tiempo de la clase, bien fuera para cambiar las tomas o por retrasos en el inicio de la grabación.

Un elemento problemático de cualquier investigación de naturaleza colaborativa es la validez o los criterios de verdad, distintos a los postulados positivistas que parecen estar tan arraigados en la comunidad científica y educativa. Como señala Sparkes (1992a), las investigaciones realizadas desde un paradigma distinto al positivista deberían juzgarse con unos criterios que fueran coherentes con las "estructuras internas de significado" del paradigma interpretativo o del crítico. Es decir, deberían ser coherentes "con los supuestos epistemológicos y ontológicos básicos, los intereses y propósitos" de la visión del mundo de cada uno de los paradigmas anteriores (p. 46).

Nuestra investigación colaborativa, tal y como la hemos definido en el capítulo cuatro, además de interpretar y comprender los fenómenos que ocurren en las clases de educación física, pretende mejorar y cambiar la enseñanza con la participación del profesorado. Es decir, se trata de una investigación que se sitúa entre el paradigma interpretativo y el crítico y esto implica situar la noción de validez entre los dos paradigmas o satisfacer sus respectivas nociones de validez. Recordemos, como señala Sparkes (1992a; 1992f), que el significado del término válido y validez deriva de la red conceptual más amplia que representa el paradigma y, por lo tanto, su significado es distinto en cada uno de los paradigmas mencionados anteriormente. Aunque los supuestos epistemológicos y ontológicos del paradigma interpretativo y el crítico puedan ser comunes, no lo son sus intereses y propósitos. De ahí que nuestra investigación, además de ajustarse a la noción de validez ecológica correspondiente a una investigación interpretativa, también tenga que ajustarse a la noción de validez catalítica

correspondiente a una investigación crítica.

A menudo, cuando se habla de validez ecológica se refiere a la investigación que se realiza en un entorno natural, pero Bronfenbrenner (1987) lo considera insuficiente, ya que también debe referirse a la coherencia entre la percepción que de la situación de investigación poseen los sujetos participantes y la que posee el investigador/a. Esta matización de Bronfenbrenner, que trata de recoger las aportaciones de Lewin y Brunswick sobre la validez ecológica, se ajusta al propósito de la investigación interpretativa que busca comprender y explicar el mundo desde el punto de vista de los participantes.

Para alcanzar un alto grado de validez ecológica se recurre a distintos criterios de credibilidad que, en nuestra investigación, hemos presentado en el capítulo cinco y que, por esa razón, no volveremos a repetir aquí. Sin embargo, debemos reconocer que en nuestra investigación, como en toda investigación cualitativa, no es posible obtener una imagen *completa* de la situación de investigación tal y como la perciben los participantes.

Por otra parte, la validez catalítica es el nombre con que Lather (1986) designa la noción de validez más característica del paradigma crítico y con la cual se

refiere al grado en que el proceso de investigación reorienta, enfoca y da energías a los participantes para lo que Freire (1973) denomina "concienciación", conocer la realidad para transformarla y mejorarla. (p. 67)

Esta forma de entender la validez no afecta de una manera completa a nuestra investigación porque ésta no se concibió como una investigación reconstructivista y tampoco se les consideró a los profesores/as como investigadores/as. Sin embargo, sí que afecta a nuestra investigación en cuanto que pretende mejorar la enseñanza y contribuir al desarrollo profesional de los miembros del grupo colaborador. Por lo tanto, la validez de nuestra investigación colaborativa no sólo tiene que ver con la credibilidad en la interpretación, sino también en cómo el proceso de investigación contribuye

al cambio y a la mejora de la enseñanza de los juegos deportivos.

La argumentación con la que tratamos de mostrar la validez catalítica en nuestra investigación se encuentra, por una parte, en la estrategia con que hemos elaborado estas conclusiones para relacionar la teoría con la práctica y la forma en que, en ellas, justificamos la posibilidad de renovación pedagógica y de desarrollo profesional que hemos presentado en el apartado anterior (punto 7.4.). Por otra parte, también se encuentra en la capacidad que posea este trabajo para invitar a otras personas y agentes sociales y/o instituciones a la reflexión y la acción para mejorar la enseñanza de los juegos deportivos y la educación física en general. Es decir, a otros profesores y profesoras, a la administración educativa, a los centros de formación de profesorado y a cualquier persona que, de alguna forma, pueda contribuir al cambio.

Como puede observarse, debemos reconocer que la validez catalítica en nuestra investigación no se circunscribe a este trabajo sino que queda abierta al futuro por medio de las acciones de alguna de las personas implicadas y/o las personas que lean este trabajo.

7.5.2. Una mirada hacia el futuro: algunas consideraciones para nuevas investigaciones

La "mirada hacia el futuro" debe tener en cuenta, en primer lugar, los aspectos comentados en el punto anterior o "mirada retrospectiva" y, por lo tanto, debe intentar remediar las limitaciones que sean posibles. Pero también debe recoger otras reflexiones o sugerencias que mejoren o completen el desarrollo de la investigación.

Una de estas sugerencias se refiere a la selección de otros cursos o grupos de edad que no se encuentren tan próximos entre sí como los sextos y séptimos, para apreciar mejor las diferencias en el desarrollo del enfoque y la comprensión táctica. Otra, se refiere a la sugerencia de los profesores/as de nuestro estudio de iniciar la puesta en práctica del enfoque el segundo o

tercer trimestre del curso porque así conocerían mejor al alumnado. No obstante, si tenemos en cuenta el carácter crítico del tiempo en nuestra investigación, tal y como hemos apuntado en el apartado anterior, la sugerencia la recogeríamos modificada, ya que en lugar de retrasar el inicio del enfoque lo prolongaríamos.

Por otra parte, en futuras investigaciones colaborativas ampliaríamos la información procedente del alumnado y de los compañeros/as de trabajo de nuestros profesores/as. Además de los datos que hemos obtenido con las observaciones y la grabación en vídeo del alumnado durante las clases, podríamos acompañarlo con otros datos procedentes de entrevistas o documentos en los que expresen directamente su visión del desarrollo del enfoque. Y de igual modo podríamos hacer con los/as colegas de los profesores/as de nuestro estudio.

Finalmente, señalaremos otra importante reflexión procedente del desarrollo de nuestra investigación que indica la pertinencia, en el futuro, de estudiar en profundidad el tema de la igualdad de género en la enseñanza de los juegos deportivos modificados. A pesar de contar inicialmente con el supuesto de que la reducción de las exigencias técnicas de los juegos modificados haría más accesibles los juegos a todo el alumnado, el desarrollo de nuestro enfoque indica que algunos de ellos, especialmente los de invasión, ponen de manifiesto diferencias culturales y de socialización entre alumnos y alumnas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abellán, J.L. (1981) Historia del pensamiento español. Espasa Calpe, tomo?. Madrid.

Adellac, M. (1915) <u>Manuscritos inéditos de Jovellanos: Plan de educación de la nobleza-Trabajado de orden del Rey en 1798</u>. Librería de Lino V. Sangenís. Gijón.

Alderson, G.J.K. (1982) Thinking about the physical education curriculum. En <u>Report of the Second Annual Conference of Heads of Departments in post-primary schools</u>, NE Education and Library Board, Ballymena, pp. 2-31.

Allan, D. y Thompson, T. (1984) Twenty years of health and physical education in Queensland State Secondary Schools. <u>ACHPER National Journal</u>. September, p.55-61.

Allison, P. (1988) Strategies of observing during field experiences. <u>Journal of Physical Education</u>, Recreation and Dance, 59 (2), 28-30.

Almond, L. (1976) Integration and the physical education curriculum. En Kane, J.E. (Ed.) <u>Curriculum Development in Physical Education</u>. Crosby Lockwood Staples. London.

Almond, L. (1983a) Games making. Bulletin of Physical Education, 19, 32-35.

Almond, L. (1985) Teaching games through action research. En <u>Teaching Team Sports</u>. <u>International AIESEP Congress</u>, CONI, Roma, pp. 185-197.

Almond, L. (1986a) Reflecting on themes: a games classification. En R. Thorpe, D. Bunker y L. Almond (Eds.) Rethinking Games Teaching, Loughborough University, pp.71-72.

Almond, L. (1986b) Research-based teaching games. En Evans, J. (ed.) <u>Physical education</u>, sport and schooling. Studies in the sociology of physical education, Falmer Press, Lewes, pp.155-165.

Almond, L. y Waring, M. (1992) Aproximación reflexiva al aprendizje de los juegos deportivos. En Devís, J. y Peiró, C. (eds.) <u>Nuevas perspectivas curriculares en la educación física: la salud y los juegos modificados</u>, INDE, Barcelona, pp. 223-235.

Álvarez del Palacio, E. (1993) Perspectiva histórica de los "regimina sanitatis" como forma de mantenimiento físico y de conservación de la salud. Congreso Nacional de Salud y Calidad de Vida, "La actividad física mejora la calidad de vida". León, Octubre.

Anderson, W.G. (1978) Introduction. <u>Motor Skills: Theory into Practice</u>, Monograph, 1, 1-10.

Anderson, W.G. (1987) Five years of program development: a retrospective. En G.T. Barrette, R.S. Feingold, C.R. Rees y M. Piéron (Eds.) Myths, Models and Methods in Sport Pedagogy, Human Kinetics, pp.123-134.

Anderson. W.G. (1988) A school-centered collaborative model for program development. <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, **7**, 176-183.

Anderson, W. y Barrette, G. (Eds.) (1978) What's going on in gym. Motor Skills: Theory into Practice, Monograph, 1.

André, J. (1985) Visió general. Quines han estat i són les tendències de l'E.F.. Apunts. Educació Física, 1, Octubre, 7-14.

Anguera, M.T. (1978) Metodología de la observación en las ciencias sociales. Cátedra. Madrid.

Anónimo (1886) Juegos corporales. <u>Boletín de la Institución Libre de Enseñanza</u>, t.X, 43-46, 62-64, 105-108, 124-125.

Añó, V. (1982) Organización del deporte en la escuela. En Mestre, J.A. et al. (eds) <u>La</u> educación física escolar, Miñón, Valladolid, pp. 145-184.

Apple, M.W. (1986) Ideología y Currículo. Akal. Madrid.

Arnaud, P.(1988) Traditionalite ou modernite de l'education physique. <u>Curso de la U.I.M.P.: Las ciencias del deporte a debate</u>. Valencia.

Arnold, P.J. (1979) Meaning in movement, sport and physical education. Heinemann. London.

Arnold, P.J. (1984) Sport, moral education and the development of character. <u>Journal of the Philosophy of Education</u>, 18 (2), 275-281.

Arnold, P.J. (1985) Rational planning by objectives of the movement curriculum. Physical Education Review, 8, 50-61.

Arnold, P.J. (1991) Educación física, movimiento y currículum. Morata. Madrid.

Arnold, P.J. (1992) Fundamentos para una "ciencia" del movimiento como campo de estudio y como materia curricular en las escuelas. En Contreras, O.R. y Sánchez, L.J. (coords.) Actas del VIII congreso nacional de educación física de Escuelas Universitarias del profesorado de E.G.B., Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, pp.67-84.

Arnold, R.K. (1987) A model for teaching: a model for learning. En Barrette, Feingold, Rees y Piéron (Eds.) Myths, Models and Methods, Human Kinetics, pp.101-106.

Arrighi, M.A. y Young, J.C. (1987) Teacher perceptions about effective and successful teaching. <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, 6, 122-135.

Artola, M. (1975) <u>La burguesía revolucionaria (1808-1874</u>). Historia de España Alfaguara, t. V. Alianza. Madrid.

Bailey, C. (1975) Games, winning and education. <u>Cambridge Journal of Education</u>, 5, 40-50.

Bailey, C. (1984) <u>Beyond the present and the particular</u>. A theory of liberal education. Routledge and Kegan Paul. London.

Bailey, L. (1983) Striking/Fielding games, action. <u>British Journal of Physical Education</u>, 14, (1).

Bain, L. (1978) Differences in values implicit in teaching and coaching behaviors. Research Quarterly for Exerciseand Sport, no 49, p.5-11.

Bain, L. (1983) Teacher/coach role conflict: factors influencing role performance. En T.J. Templin y J.K. Olson (Eds.) <u>Teaching in Physical Education</u>, Human Kinetics, Champaign, pp. 94-101.

Bain, L. (1989) Interpretive and critical research in sport and physical education. Research Quarterly for Exercise and Sport, 60, 21-24.

Bain, L. (1990a) Visions and voices. Quest, 42, 2-12.

Bain, L. (1990b) Physical education teacher education. En W.R. Houston (ed.) Handbook of Research on Teacher Education, Macmillan, New York, pp.758-781.

Bain, L. (1992) Research in sport pedagogy: past, present and future. En Williams, T., Almond, L. y Sparkes, A. (eds.) Sport and Physical Activity. Moving Towards Excellence, E. y F.N. Spon, London, pp.3-22.

Balaguer, E. y Ballester, R. (1988) La ciudad y el desarrollo de la higiene pública: el ejemplo del Alicante de principios de siglo. En Valera, M.; Egea, M.A. y Blázquez, M.D. (comps.) <u>VIII Congreso nacional de Historia de la Medicina. Libro de actas, Cartagena, pp.451-470.</u>

Balius, R. (1990) Modernismo y deporte. Apunts, XXVII, (106) 307-315.

Ball, S.J. (1987) The micropolitics of school: towards a theory of school organization. Methuen. London.

Ball, S.J. (1989) Self doubt and soft data: social and technical trajectories in ethnographic fieldwork. En Allen, J. y Goetz, J.P. (eds.) <u>Qualitative research in education</u>. Teaching and learning qualitative traditions, University of Georgia, Athens, pp. 200-221.

Barbero, J.I. (1990) Dimensiones de lo deportivo. <u>Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte</u>, 4, 23-26.

Barbero, J.I. (1992) Deporte-cultura-cuerpo (El deporte como configurador de "Cultura Física"). En Contreras, O.R. y Sánchez, L.J. (coords.) Actas del VIII congreso nacional de educación física de escuelas universitarias del profesorado de E.G.B., Cuenca, pp.85-94.

Barbero, J.I. (1993) Las redes de la cultura física. Aproximación genealógica al saber médico en educación física. Ponencia presentada al II Encuentro Unisport sobre "Investigación Alternativa en Educación Física". Unisport. Málaga.

Barnés, D. (1910) Escuelas al aire libre. <u>Boletín de la Institución Libre de Enseñanza</u>, t.XXXIV, 193-197, 237-243.

Barnés, D. (1925) La educación física y el juego. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, t.XLIX, 199-202.

Barrett, K. R. (1988) A teaching center for children's physical education "The dream and the reality". <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, 7, 190-196.

Barrow, D. (1981) Philosophy of Schooling. Harvester Press.

Bayer, C. (1986) <u>La enseñanza de los juegos deportivos colectivos</u>. Hispano Europea. Barcelona.

Beamish, R. (1982) A critical examination of the epistemological limitations of the positivist approach to comparative sport studies. En Pooley, J.C. y Pooley, C.A. (eds.) Proceedings of the Second International Seminar on Comparative Physical Education and Sport, Dalhousie University Printing Center, Halifax, pp.131-162.

Beckett, K.D. (1991) The effects of two teaching styles on students' achievement of selected physical education outcomes. <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, 10, 153-169.

Beesley, T. (1983) Certification in physical education - an opposing view. <u>Scottish Journal of Physical Education</u>, 11 (3), 11-13.

Beltrán, F. (1991) Política y reformas curriculares. Universitat de València. Valencia.

Berthaud, G. (1978) Educación deportiva y deporte educativo. En Partisans (Eds.) Deporte, cultura y represión, Gustavo Gili, Barcelona, pp.97-129.

Betancor, M.A. (1990) El amorosiano José M^a Aparici y Biedma. Una visión de la educación física militar en el transcurso de los siglos XIX y XX. En <u>Seminario</u> <u>Francisco Amorós</u>. Su obra entre dos culturas, Instituto Nacional de Educación Física, pp. 79-107.

Biddle, B.J. y Anderson, D.S. (1989) Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M.C. (ed.) <u>La investigación de la enseñanza I.</u> <u>Enfoques, teorías y métodos</u>, Paidós, Barcelona, pp.93-148.

Blanchard, K. y Cheska, A. (1986) <u>Antropología del Deporte</u>. Ed. Bellaterra. Barcelona.

Blanco, R. (1909) <u>Pestalozzi, su vida y sus obras. Pestalozzi en España</u>. Imprenta de la Revista de Archivos. Madrid.

Blanco, R. (1917a) Problemas pedagógicos. Ideas modernas de educación física (I). <u>La</u> Revista Quincenal, 1 (5), 434-445.

Blanco, R. (1917b) Problemas pedagógicos. Ideas modernas de educación física (II). La Revista Ouincenal, 2 (9), 43-56.

Blanco, R. (1927) <u>Bibliografía General de la Educación Física con datos copiosos referentes a biología, antropología, anatomía, fisiología, higiene, eugénica, puericultura, paidología, pedagogía y otras ciencias fundamentales del ejercicio corporal educativo.</u> Hernando (Tomo I y II). Madrid.

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

Bolufer, M. (1993) El plantel del Estado: educación física de las mujeres y los niños en la literatura de divulgación médica del siglo XVIII. III Congreso de la Asociación Ibérica de la Demografía Histórica. Universidade do Minho. Braga.

Bouchard, C. (1974) Les sciences de l'activité physique: un concept fondamental dans notre organisation disciplinaire et professionnelle. Mouvement, 9 (2), 117-129.

Bourdieu, P. (1986) The forms of capital. En Richardson, J. (ed.) <u>Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education</u>, Greenwood Press, New York, pp. 241-258.

Bronfenbrenner, U. (1987) La ecología del desarrollo humano. Paidós. Barcelona.

Bullough, R. (1987) Acommodation and tension: teacher, teacher role and the culture of teaching. En Smyth, J. (ed.) <u>Educating teachers: changing the nature of pedagogical knowledge</u>, Falmer Press, Lewes, pp. 83-94.

Bunker, D. (1983) The teaching of cricket: examples of fielding games. <u>Bulletin of Physical Education</u>, 19, (1), 20-26.

Bunker, D. y Thorpe, R. (1982) A model for the teaching of games in secondary schools. <u>Bulletin of Physical Education</u>, 18, 5-8.

Bunker, D. y Thorpe, R. (1986) Issues that arise when teaching for understanding. En R. Thorpe, D. Bunker y L. Almond (Eds.) <u>Rethinking Games Teaching</u>, Loughborough University Press, pp.57-59.

Burgess, R. G. (1982) <u>Field Research: A Sourcebook and Field Manual</u>, Londres George Allen and Unwin.

Buylla, A.A. (1885) La educación física y moral en las Universidades. <u>Boletín de la Institución Libre de Enseñanza</u>, tomo IX, 202-207, 213-216, 227-231.

Cajas, A.F. (1973) <u>Diccionario enciclopédico de educación física</u>. Ed. Gil Armas S.A.. Lima.

Cagigal, J.M. (1968a) La educación física, ¿ciencia?. Citius, Altius, Fortius, tomo X, fascs. 1-2, 5-26.

Cagigal, J.M. (1968b) Educación social deportiva. Un intento. Citius, Altius, Fortius, tomo X, fascs. 1-2, 165-180.

Cagigal, J. M. (1979) Cultura intelectual y cultura física. Kapelusz. Buenos Aires.

Cagigal, J.M. (1981) ¿Oh deporte! (Anatomía de un gigante). Miñón. Valladolid.

Cagigal, J.M. (1986) En torno a la educación por el movimiento. Apunte antropofilosòfico. Apunts Educació Física, 6, 3-8.

Calderón, A. (1879) La educación física. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, tomo III, 83-84.

Cámara, G. (1984) Nacional-Catolicismo y escuela: la socialización política del franquismo 1936-1951. Hesperia. Jaén.

Camps, A. (1989) La educación física. Ese camino tortuoso que por fin ve su final. Apunts Educació Física, 16-17, 138-145.

Cañellas, C. y Torán, R. (1975) Escuela y sanidad: el movimiento higienista. Cuadernos de Pedagogía, 4, 35-37.

Carlisle, R. (1969) The concept of physical education. <u>Proceedings of the Philosophy</u> of Education Society of Great Britain, 3, 5-22.

Carr, D. (1978) Practical reasoning and knowing how. <u>Journal of Human Movement Studies</u>, 4, 3-20.

Carr, D. (1983) The place of physical education in the school curriculum. Momemtum, 8, 9-12.

Carr, W. y Allen, J. (1988) University/classroom teacher collaboration: Cost, benefits and mutual respect. En J.P. Goetz y J. Allen (Eds.) <u>Qualitative Research in Education</u>: <u>Substance, Methods, Experience</u>, University of Georgia, Athens, pp. 123-131.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988) <u>Teoría crítica de la enseñanza</u>. Ed. Martínez Roca. Barcelona.

Carrington, B. y Leaman, O. (1986) Equal opportunities and physical education. En Evans, J. (ed.) <u>Physical education</u>, sport and schooling. Studies in the sociology of physical education, Falmer Press, Lewes, pp. 215-226.

Carroll, R. (1986) Examinations in Physical Education: and analysis of trends and developments. En Trends and Developments in P.E.: Proceedings of the VIII Commonwealth and International Conference on Sport, P.E., Dance, Recreation and Health, E. and F.N. Spon. London, p.233-239.

Circular conjunta de 30 de Junio de 1988 por la que se dan instrucciones para el comienzo del curso 1988-89, en los centros de Educación General Básica, Educación Preescolar y Educación Especial. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana.

Circular conjunta de 10 de Junio de 1989 de las Direcciones Generales de Ordenación e Innovación Educativa, de Regimen Económico y de Personal y de Centros y de Promoción Educativa, por la que se dan instrucciones para el comienzo y final del curso 1989-90 en los centros de Educación General Básica, Educación Preescolar y Educación Especial. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana.

Clark, C.M. y Peterson, P.L. (1989) Procesos de pensamiento de los docentes. En M.C. Wittrock (Ed.) <u>La Investigación de la Enseñanza</u>, <u>III</u>, Paidós, Barcelona, pp.443-539.

Climent, J.M. (1991) La formulación del concepto de rehabilitación en la obra gimnástica de Sebastián Busqué Torró (1865). Medicina e Historia, 40, 1-16.

Coakley, J. (1990) Sport in society. Issues and controversies. Times Mirror/Mosby College Publishing (fourth edition). Boston.

Contreras, O.R. (1992) Orígenes y evolución de la formación inicial del profesorado en educación física. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15, 73-86.

Cooper, S.H. (1977) Hope for the future: a view of research in teacher effectiveness. Quest, 29, 29-37.

Cossío, M.B. (1888) Contra la introducción de los ejercicios y batallones escolares en la escuela. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, tomo XII, 145-147.

Cossío, M.B. (1889) Las colonias escolares en 1888. <u>Boletín de la Institución Libre de Enseñanza</u>, tomo XIII, 225-228, 241-244.

Costa, J. (1916) Obras completas. Ed. Biblioteca Costa. Madrid.

Council on Physical Education for Children, National Association for Sport and Physical Education (1981) <u>Essentials of quality elementary school physical education program</u>. A position paper. A.A.H.P.E.R.D.. Reston.

Curtis, H.S. (1918) El juego y la formación de los hábitos y del carácter. <u>Boletín de la Institución Libre de Enseñanza</u>, tomo XLII, 264-270, 294-298.

Chaves, R. (1968) El juego en la educación física. Ed. Doncel (Cuarta Edición). Madrid.

Chinchilla, J.L. (1992) La Escuela Central de Gimnasia de Toledo. XIV Congrés Internacional d'Educació Física, Activitat Física i Esport en una Perspectiva Històrica. Barcelona.

Chu, D. (1981) Origins of teacher/coach role conflict: a reaction to Massengale's paper. En Greendorfer, S.L. (ed.) <u>Sociology of Sport: Perspectives</u>. Leisure Press, New York, pp. 158-163.

Darst, P.W.; Mancini, V.H. y Zakrajsek, D.B. (1983) <u>Systematic Observation</u> <u>Instrumentation for Physical Education</u>. Leisure Press, West Point.

Darst, P.W.; Zakrajsek, D.B. y Mancini, V.H. (1989) <u>Analyzing Physical Education and Sport Instruction</u>. Human Kinetics. Champaign.

Dehoux, L. (1965) Sobre la terminología de la educación física. <u>Citius, Altius, Fortius</u>, VII (3), 301-325.

Delegación Nacional del Frente de Juventudes (1944) <u>Cartilla escolar de educación</u> física. Ed. Frente de Juventudes. Madrid.

Delegación Nacional de Educación Física y Deportes (1974) <u>Guía didáctica del área de expresión dinámica</u>. Educación físico-deportiva. Segunda etapa. Ed. Junta Nacional de Educación Física. Madrid.

Delgado, M.A. (1985) L'evolució de l'EF a Espanya. Apunts. Educació Física, 1, 39-42.

Delgado, M.A. (1991) Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza. Universidad de Granada. Granada.

De Lucas, I. (1992) Physis, cuerpo y educación: disociación o integración de la realidad humana (?). En Contreras, O.R. y Sánchez, L.J. (coords.) Actas del VIII congreso nacional de educación física de Escuelas Universitarias del profesorado de E.G.B., Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, pp. 29-37.

Demeny, J. (1928) La educación del esfuerzo. Daniel Jorro. Madrid.

Denzin, N. K. (1978) The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. McGraw-Hill Book Company. New York.

Devís, J. (1990a) Renovación pedagógica en la educación física: dos alternativas de acción I. Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte, 4, 5-7.

Devís, J. (1990b) Renovación pedagógica en la educación física: la enseñanza de los juegos deportivos (II). Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte, 5, 13-16.

Devís, J. (1992) Investigación colaborativa: una alternativa a la falta de comunicación entre investigadores y profesores en la enseñanza de la educación física. En O.R. Contreras y L.J. Sánchez (Coords.) Actas del VIII congreso nacional de educación física de escuelas universitarias del profesorado de E.G.B., Cuenca, pp.189-198.

Devís, J. y Peiró, C. (1992a) Exercise and Health in a Spanish PE Curriculum: A Modified Programme of "The Exercise Challenge". En T.Williams, L.Almond y A.Sparkes (Eds.) Sport and Physical Activity: Moving Towards Excellence, E. and F.N. Spon, London, pp.418-428.

Devís, J. y Peiró, C. (1992b) (eds.) <u>Nuevas perspectivas curriculares en la educación física: la salud y los juegos modificados</u>. INDE. Barcelona.

Diccionario de las Ciencias del Deporte (1992). Unisport. Málaga.

Diem, C. (1966) Historia de los deportes (I y II). Luis de Caralt. Barcelona.

Documento interno de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia (1990) sobre la fase B del curso de Espaecialización en Educación Física para Profesores y Profesoras de E.G.B.

Dodds, P. y Placek, J.H. (1991) Silverman's RT-PE review: too simple a summary of a complex field. Research Quarterly for Exercise and Sport, 62, 365-368.

Don Franks, B. (1990) The spectrum of teaching styles: a silver anniversary in physical education. <u>Journal of Physical Education</u>, <u>Recreation and Dance</u>, 63 (1), 25-26.

Doyle, C.A. y Gaeth, G.J. (1990) Assessing the institutional choice process of student-athletes. Research Quarterly for Exercise and Sport, 61, 85-92.

Dumoutet (1925) La escuela al aire libre, según el primer Congreso internacional de estas escuelas. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, t.XLIX, 289-291.

During, B. (1981) La crise des pedagogies corporelles. Scarabee. París.

Earls, N. (1983) Research on the inmediate effects of instructional variables. En T.J. Templin y J.K. Olson (Eds.) <u>Teaching in Physical Education</u>, Human Kinetics, Champaign, pp. 254-264.

Earls, N. (1985) Criteria for disciplined naturalistic inquiry in physical education. En M.M. Carnes (Ed.) <u>Proceedings of the Fourth Conference on Curriculum Theory in Physical Education</u>, Universidad de Georgia, pp.84-98.

Earls, N. (1986a) (Ed.) Naturalistic inquiry: interactive research and the insideroutsider perspective (Monográfico especial). <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, **6**, (1).

Earls, N. (1986b) Conflicting research assumptions and complementary distinctions. <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, 6, 30-38.

Earls, N. (1986c) Developments in education, physical education, play, and sport. Journal of Teaching in Physical Education, 6, 72-77.

Ebbutt, D. y Elliott, J. (Eds.)(1985) <u>Issues in teaching for understanding</u>. Longman, York.

Elbaz, F. (1983) <u>Teacher thinking</u>. A study of practical knowledge. Croom Helm. Kent.

Elias, N. (1989) <u>El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas</u>. Fondo de Cultura Económica. Madrid.

Elias, N. y Dunning, E. (1992) <u>Deporte y ocio en el proceso de civilización</u>. Fondo de Cultura Económica. Madrid.

Elliott, J.. (1984) Enseñanza para la comprensión y enseñanza para la evaluación: una revisión de la investigación hecha por profesores, con referencia especial a sus implicaciones políticas. En <u>Materiales del seminario sobre investigación-acción</u>, Subdirección de Formación del Profesorado, Málaga, pp. 67-90.

Elliott, J.(1986) "Action-research":normas para la autoevaluación en los colegios. En Elliott, J.; Barrett, G.; Hull, C.; Sanger, J.; Wood, M. y Haynes, L. (comps.) Investigación/acción en el aula, Generalitat Valenciana, pp.21-48.

Elliott, J.(1990) La investigación acción en educación. Morata. Madrid.

Elliott, J. y Adelman, C. (1976) <u>Innovation in the classroom level: A case study of the Ford Teaching Project</u>. Unit 28. Open University Course. Open University Press, Milton Keynes.

Elliott, J. y Ebbutt, D. (Eds.)(1986) <u>Case Studies in Teaching for Understanding</u>. Cambridge Institute of Education, Cambridge.

Ellis, M. (1983) Similarities and differences in games: a system for classification. Comunicación presentada al Congreso Mundial A.J.E.S.E.P.. Roma.

Ellis, M. (1986) Modification of games. En R. Thorpe, D. Bunker y L. Almond (Eds.) Rethinking Games Teaching, Loughborough University, pp.75-77.

Elslander, J. (1910) <u>La educación desde el punto de vista sociológico</u>. Henrich y Cia. Barcelona.

Escudero, J.M. (1980) La eficacia docente: estudios correlacionales y experimentales. En <u>La investigación pedagógica y la formación del profesorado</u>. Sociedad Española de Pedagogía, Madrid, pp.207-235.

Escudero, J.M. (1987) La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. Revista de Innovación e Investigación Educativa, 3, Julio.

Esteban, L. (1978) <u>Boletín de la Institución Libre de Enseñanza</u>. Universidad de Valencia. Valencia.

Evans, J. (Ed.)(1986) <u>Physical Education</u>, <u>Sport and Schooling</u>: <u>Studies in the Sociology of Physical Education</u>. The Falmer Press. London.

Evans, J. (Ed.)(1988) <u>Teachers, Teaching and Control in physical Education</u>. The Falmer press. London.

Evans, J. (1990) Sports in Schools. Deakin University Press. Deakin.

Evans, J. y Clarke, G. (1988) Changing the face of physical education. En Evans, J. (Ed.) <u>Teachers, Teaching and control in Physical Education</u>, Falmer Press, pp. 125-143.

Evans, J. y Davies, B. (1988) Introduccion: teachers, teaching and control. En Evans, J. (Ed.) <u>Teachers</u>, <u>Teaching and control in Physical Education</u>, Falmer Press, pp. 1-19.

Evertson, C. M. y Green, J. L. (1989) La observación como indagación y método. En Wittrock, M.C. (ed.) <u>La investiación de la enseñanza, II</u>, Paidós, Barcelona, pp. 303-421.

Faleroni, C. (1990) Los modelos educativos de la educación física y su influencia en la infraestructura escolar. Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte, 4, 8-11.

Federación Española de Balonmano (1979) <u>Iniciación al balonmano</u>. Federación Española de Balonmano, Barcelona.

Feiman-Nemser, S. y Floden, R. (1986) The cultures of teaching. En Wittrock, M. (ed.) <u>Handbook of Research on Teaching</u> (third edition), Collier McMillan, pp. 505-526.

Feltz, D.L. (1987) Advancing knowledge in sport psychology: strategies for expanding our conceptual frameworks. <u>Quest</u>, 39, 243-254.

Fernández Balboa, J.M. (1991) Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviors. <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, 11, 59-78.

Fernández Balboa, J.M. (1993) Aspectos crítico y cívico del rol de los/las profesionales de la educación físic y el deporte: conexiones con la política, la economía y el medio ambiente. Apunts. Educació Física, 34, 74-82.

Fernández Nares, S. (1993) <u>La educación física en el sistema educativo español: la formación del profesorado</u>. Universidad de Granada. Granada.

Ferrer, A. (1986) Del deporte escolar al deporte infantil. En <u>Hacia la reforma del deporte infantil en la Comunidad de Madrid</u>, Consejería de Cultura y Deportes, Madrid, pp.5-32.

Filho, L. (1964) Introducción al estudio de la Escuela Nueva. Kapelusz. Buenos Aires.

Filloux, J-C. (1967) Observaciones sobre la evolución de las tendencias pedagógicas. En J.P. Brugidou *et al.* Pedagogía y psicología de los grupos, Nova Terra, Barcelona, pp.53-66.

Firestone, W. A. y Herriott, R. E. (1984) Multisite qualitative policy research. Some design and implementation issues. En Fetterman, D. M. (ed.) Ethnography in Educational Evaluation, Sage Publications, London, pp. 63-88.

Foucault, M. (1981) La gubernamentalidad. En Foucault, M. et al. (eds.) Espacios de poder, La Piqueta, Madrid, pp.9-26.

Fournié, E. (1928) Las escuelas al aire libre desde el punto de vista pedagógico. <u>Boletín de la Institución Libre de Enseñanza</u>, t.LII, 33-37.

Freeman, W.H. (1982) <u>Physical Education and Sport in a Chinging Society</u>. Burguess Publishing Company. Minniapolis.

Fraile, A. (1990) La investigación-acción en la educación corporal. En M.G. Pérez Serrano (ed.) <u>Investigación-acción</u>. <u>Aplicaciones al Campo Social y Educativo</u>, Dykinson, pp.259-277.



Fraile, A. (1991) La investigación-acción: método de análisis para una nueva educación física. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 10, 251-264.

Fraile, A. (1993) <u>Un modelo de formación permanente para el profesorado de educación física</u>. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

Fullan, M. (1982) The meaning of educational change. Techers College Press. New York.

Gage, N. (1989) The paradigm wars and their aftermach: a "historical" sketch of research on teaching since 1989. Educational Resercher, 18, 4-10.

Gallant, M. (1970) Juegos deportivos. Ed. Vilamala (Segunda Edición). Barcelona.

Gallego, J.A. (1985) Regeneracionismo y crisis del 98. <u>Cuadernos Historia 16</u>, 30, 17-26.

García Bonafé, M. (1992) Las mujeres y el deporte: del "corsé" al "chandal". <u>Jornadas Internacionales de Coeducación</u>. Valencia.

García Ferrando, M. (1986a) <u>Hábitos deportivos de los españoles (Sociología del comportamiento deportivo</u>). Instituto de Ciencias de la Educación Física y del Deporte, Madrid.

García Ferrando, M. (1986b) Un únic model: l'esport de competició. Apunts Educació Física, 3, 9-14.

García Ferrando, M. (1989) Deporte salud, deporte aficionado, deporte profesional: tres formas diferentes de vivir el deporte. Conferencia no publicada del seminario "El deporte actual a debate". Valencia.

García Ferrando, M. (1990) <u>Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica</u>. Alianza Deporte. Madrid.

García Fraguas, J.E. (1892) <u>Historia de la gimnástica higiénica y médica</u>. Ricardo Fé. Madrid.

García Fraguas, J.E. (1896) <u>Higiene de la escuela y de la enseñanza</u>. Imprenta de Alpuente y C^a. Valencia.

García Fraguas, J.E. (1897) Gimnasia higiénica. Sports, juegos y ejercicios medicinales. Imprenta Ripollés. Valencia.

García Fraguas, J.E. (1901) <u>Estudios de física terapéutica</u>. El medicamento ejercicio <u>corporal</u>. Emilio Casañal. Zaragoza.

García Fraguas, J.E. (1905) <u>Proyecto de reglamento de higiene para la ciudad y término municipal de Zaragoza</u>. Imprenta del Hospicio Provincial. Zaragoza.

García Prieto, J.L. (1966) <u>Dimensión social del deporte</u>. Comité Olímpico Español. Madrid.

García Ruso, H.M. (1993) <u>La formación del profesorado de educación física: una propuesta de currículum basado en la reflexión en la acción</u>. Tesis doctoral. Universidad de Santiago. Santiago.

García-Fogeda, M.A. (1982) El juego predeportivo en la educación física y el deporte. Augusto E. Pila. Madrid.

Gayoso, F. (1982) Enseñanza del fútbol. Gymnos. Madrid.

Gayoso, F. (1983) Fundamentos de táctica deportiva. F. Gayoso. Madrid.

George, L. y Kirk, D. (1988) Limits of change in physical education: ideologies, teachers and the experience of physical activity. En Evans, J. (Ed.) <u>Teachers</u>, teaching and Control in Physical Education, The Falmer Press, pp. 145-155.

Gibson, R. (1986) Critical theory and education. Hodder and Stoughton. London.

Gimeno Sacristán, J. (1983) El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. Educación y Sociedad, 2, Akal, Madrid.

Gimeno Sacristán, J. (1986) <u>La pedagogía por objetivos</u>. Morata, cuarta edición. Madrid.

Gimeno, J. (1992) ¿Qué son los contenidos de la enseñanza?. En Gimeno, J. y Pérez, A. (dirs.) Comprender y transformar la enseñanza, Morat, Madrid, pp. 171-223.

Gimeno Sacristán, J. (1984) Prólogo. En L. Stenhouse, <u>Investigación y desarrollo del currículum</u>, Morata, Madrid, pp.9-24.

Giner de los Ríos, F. (1884) A propósito de Aristóteles y los ejercicios corporales. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, t. VIII, 360-363.

Giner de los Ríos, F. (1888) Notas pedagógicas, los problemas de la educación física. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, t. XII, 273, 157-158.

Gitlin, A. (1987) Common school structures and teacher behaviour. En Smyth, J. (ed.) Educating teachers: changing the nature of pedagogical knowledge, Falmer Press, Lewes, pp. 107-119.

Glaser, B.G. y Strauss, A. (1967) The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Aldine, Chicago,

Glassford, R.G. (1987) Methodological reconsiderations: the shifting paradigms. <u>Quest</u>, 39, 295-312.

Glick, T.F. (1982) Darwin en España. Península. Barcelona.

Gloudon, I.C. (1988) A qualitative inquiry into the implementation of an inservice physical education innovation. University of Massachusetts.

Goc-Karp, G. y Zakrajsek, D,B. (1987) Planning for learning -Theory into practice?. Journal of Teaching in Physical Education, 6, 377-392.

Goc-Karp, G. (1989) Participant observation. En Darst, P.W.; Zakrajsek, D.B. y Mancini, V.H. (eds.) <u>Analyzing Physical Education and Sport Instruction</u>, Human Kinetics, Champaign, pp.411-422.

Godbout, P.; Brunelle, J. y Tousignant, M. (1987) Who benefits from passing through the program? En Barrette, Feingold, Rees y Piéron (Eds.) Myths, Models and Methods, Human Kinetics, pp. 183-197.

Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988) <u>Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa</u>. Morata, Madrid.

Goldberger, M. (1983) Direct styles of teaching and psychomotor performance. En T.J. Templin y J.K. Olson (Eds.) <u>Teaching in Physical Education</u>, Human Kinetics, pp.211-223.

Goldberger, M. (1991) Research on teaching in physical education: commentary on Silverman's review. Research Quarterly for Exercise and Sport, 62 (4), 369-373.

Goldberger, M.; Gerney, P. y Chamberlain, J. (1982) The effects of three styles of teaching on the psychomotor performance and social skills development of fifth grade children. Research Quarterly for Exercise and Sport, 53, 116-124.

Goldberger, M. y Gerney, P. (1986) The effects of direct teaching styles on motor skill acquisition of fifth grade children. Research Quarterly for Exercise and Sport, 57, 215-219.

Goldlust, J. (1987) Playing for keeps. Sport, the media and society. Longman. Melbourne.

González Aja, T.M. (1990) La educación física en España (1800-1936). En <u>Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas</u>, Instituto Nacional de Educación Física, pp.13-27.

González Muñoz, M. (1993) La educación física: fundamentación teórica y pedagógica. En Varios <u>Fundamentos de educación física para enseñanza primaria (Vol.I)</u>, INDE, Barcelona, pp.31-79.

Good, T. y Brophy, J. (1978) <u>Looking in classroom</u>. Harper and Row Publishers. New York.

Goodson, I. (ed.) (1985) <u>Social Histories of the Secondary Curriculum: Subjects for Study</u>. Falmer Press. London.

Goodson, I. y Ball, S. (eds.) (1984) <u>Defining the Curriculum: Histories and Ethnographies</u>. Falmer Press. London.

Goodwin, P. (1983) The tragedy of P.E master. <u>Scottish Journal of Physical Education</u>, 11 (3), 1-3.

Götsch, W.; Papageorgiou, A. y Tiegel, G. (1983) Minivoleibol. Stadium. Buenos Aires.

Goyette, G. y Lessard, M. (1988) <u>La investigación acción. Funciones, fundamentos e instrumentación</u>. Laertes. Barcelona.

Graham, G. (1983) Review and implications of physical education experimental teaching unit research. En T.J. Templin y J.K. Olson (Eds.) <u>Teaching in Physical Education</u>, Human Kinetics, Champaign, pp. 244-253.

Graham, G. (1988) Collaboration in physical education: a lot like marriage?. <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, 7, 165-174.

Graham, G. y Heimerer, E. (1981) Research on teacher effectiveness: a summary with implications for teaching. <u>Quest</u>, 33, 14-25.

Graham, K.C.; Green, J.L. y Earls, N. (1986) A multifaceted approach to systematic discovery and documentation of teaching-learning processes. <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, 6, 50-65.

Gray, R.K. (1985) From drills to skills: movement education. <u>The ACHPER National Journal</u>, September, 70-73.

Greendorfer, S. (1987) Psycho-social correlates of organized physical activity. <u>Journal of Physical Education</u>, <u>Recreation and Dance</u>, September, 59-64.

Greenockle, K.M.; Lee, A.M. y Lomax, R. (1990) The relationship between selected student characteristics and activity patterns in a required high school physical education class. Research Quarterly for Exercise and Sport, 61, 59-69.

Griffey, D.C. (1983a) Hunting the elusive ATI: how pupil aptitudes mediate instruction in the gymnasium. En T.J. Templin y J.K. Olson (Eds.) <u>Teaching in Physical Education</u>, Human Kinetics, Champaign, pp. 265-276.

Griffey, D.C. (1983b) Beliefs and values of physical education teachers: an exploration of implicit theories. En A.Jewett et al. (Eds.) <u>Proceedings of the Third Conference on Curriculum Theory in Physical Education</u>, Universidad de Georgia, pp.268-278.

Griffey, D.C. y Housner, L.D. (1991) Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. Research Quarterly for Exercise and Sport, 62 (2), 196-204.

Griffin, P.S. (1985a) Teaching in an urban, multiracial physical education program: the power of context. Quest, 37, 154-165.

Griffin, P.S. (1985b) Teachers' perceptions of and responses to sex equity problems in a middle school physical education program. Research Quarterly for Exercise and Sport, 56, 103-110.

Griffin, P. y Hutchinson, G. (1988) Second Wind: a physical education program development network. <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, 7, 184-189.

Grundy, S. (1991) Producto o praxis del currículum. Ed. Morata, Madrid.

Gruppe, O. (1976) El problema de una ciencia o de una teoría científica de la educación física. En Gruppe, O. <u>Teoría pedagógica de la educación física</u>, INEF, Madrid, pp.8-31.

Guba, E.G. (1985) Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez, A. (comps.) <u>La enseñanza: su teoría y su práctica</u>, Akal, Segunda edición, Madrid, pp.148-165.

Guba, E.G. y Lincoln, Y. (1981) Effective Evaluation. Jossey Bass. San Francisco.

Haag, H. (1979) Development and structure of a theoretical framework for sport science ("Sportwissenschaft"). Ouest, 31, 25-35.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1983) <u>Ethnography- Principles in Practice</u>. Tavistock Publications. London.

Hanke, U. (1987) Cognitive aspects of interaction in physical education. En G.Barrette, R.Feindgold, C.Rees y M.Piéron (Eds.) Myths, Models and Methods, Human Kinetics, pp.135-141.

Hargreaves, Jenniffer (1977) Sport and physical education: autonomy or domination. Bulletin of Physical education, 13 (1), 19-28.

Hargreaves, D.H. (1982) Ten proposals for the future of Physical Education. <u>Bulletin of Physical Education</u>, 18 (3), 5-10.

Hargreaves, John (1982) Sport, culture and ideology. En Hargreaves, Jenny (Ed.) Sport, Culture and Ideology, Routledge and Keagan Paul, London, pp. 30-61.

Hargreaves, John (1986) Sport, Power and Culture. Polity Press. Cambridge-Oxford.

Harris, J.C. (1981) Hermeneutics, interpretative cultural research, and the study of sports. Ouest, 33, 72-86.

Harris, J.C. (1983) Broadening horizons: interpretative cultural research, hermeneutics, and scholarly inquiry in physical education. Quest, 35, 82-96.

Harris, J.C. (1987) Social contexts, scholarly inquiry, and physical education. <u>Quest</u>, 39, 282-294.

Harris, J.C. (1990) (ed.) Special feature: usefulness of motor learning research for physical educators. Quest, 42 (2), 113-205.

Harrison, J.M. (1987) A review of the research on teacher effectiveness and its implications for current practice. Quest, 39, 36-55.

Haydon, G. (1987) Introduction. En G. Haydon (Ed.) Education and values, Institute of Education, University of London, pp.1-13.

Hayes, C.J.; Baldwin, M.W. y Cole, C.W. (1968) <u>Historia de la civilización occidental</u>. Rialp. Madrid.

Hebert, G. (1925) El sport contra la educación física. Imprenta Mercantíl. Barcelona.

Heckerman, P.; Oakes, J.; Sirotnik, K. (1983) Expanding the concepts of school renewal and change. <u>Educational Leadership</u>, 40 (7) 26-32.

Helman, E. (1970) Jovellanos y Goya. Taurus. Madrid.

Hendry, L.B. (1975) The role of physical education teacher. <u>Education Research</u>, 17, 115-121.

Henry, F.M. (1964) Physical education. An academic discipline. <u>Journal of Health</u>, <u>Physical Education and Recreation</u>, September, 32-33 y 69.

Henry, F.M. (1978) The academic discipline of physical education. Quest, 29, 13-29.

Hernández Vázquez, J.L. (1990) Los aparatos de Amorós y su influencia en la gimnástica española del siglo XIX. En <u>Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas</u>, Instituto Nacional de Educación Física, pp. 29-63

Hervás y Panduro, L. (1800) <u>El hombre físico o anatomía humana físico-filosófica</u>. Librería de Ranz. Madrid.

Hirst, P. H. (1979) Human movement, knowledge and education. <u>Journal of Philosophy of Education</u>, 13, 101-107.

Hoffman, S.J. (1983) Clinical diagnosis as a pedagogical skill. En Templin, T.J. y Olson, J.K. (Eds.) <u>Teaching in Physical Education</u>, Human Kinetics, pp.35-45.

Hoffman, S.J. (1990) Relevance, application, and the development of an unlikely theory. <u>Ouest</u>, 42, 143-160.

Holbrook, L. (1981) Modern philosophy of physical education. En Bosco, J.S. y Turner, M.A. (eds.) <u>Encyclopedia of Physical Education</u>, <u>Fitness and Sports</u>. <u>Philosophy</u>, <u>Programs</u>, and <u>History</u>, <u>Brighton Pub. Inc.</u>, Salt Lake City, pp. 16-24.

Hollands, R.G. (1984) The role of cultural studies and social criticism in the sociological study of sport. Ouest, 36, 66-79.

Housner, L.D. y Griffey, D.C. (1985) Teacher cognition: differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. <u>Research Quarterly for Exercise and Sport</u>, 56, 45-53.

Hoyle, E. (1986) Curriculum development in Physical Education 1966-1985. En <u>Trends</u> and <u>developments in P.E.: The Proceedings of the VIII Commonwealth and International Conference on Sport, P.E., Dance, Recreation and Health.</u> E. and F.N. Spon. London, p.35-48.

Hoyle, E. (1988) Micropolitics of educational organizations. En Westoby, A. (ed.) <u>Culture and power in educational organizations</u>, Open University Press, Milton Keynes, pp. 255-269.

Hubert, R. (1984) <u>Tratado de Pedagogía General</u>. El Ateneo, séptima edición, Buenos Aires.

Hutchinson, G.E.; Freedson, P.S.; Ward, A. y Rippe, J. (1990) Ideal to real. Implementing a youth fitness program. <u>Journal of Physical Education</u>, Recreation and <u>Dance</u>, August, 52-58.

Jackson, S. (1982) Teaching for understanding in invasion games. <u>Bulletin of Physical Education</u>, 18, (1)

Jackson, S.; Jones, D. y Williamson, T. (1982) It's a different ball game! A critical look at the games curriculum. <u>Bulletin of Physical Education</u>, 18, 23-26.

Jacob, E. (1987) Qualitative research traditions: a review. Review of Educational Research, 57 (1) 1-50.

Jeffreys, A.T. (1987) Beyond the information processing paradigm. En M.M. Carnes y P. Stueck (Eds.) <u>Proceedings of the Fifth Curriculum Theory Conference in Physical Education</u>, Universidad de Georgia, pp.154-172.

Jones, D. (1982) Teaching for understanding in tennis. <u>Bulletin of Physical Education</u>, 18, (1).

Jovellanos, G.M. (1965) Memoria sobre la policía de los espectáculos y diversiones públicas, y su origen en España. Citius, Altius, Fortius, tomo VII, fasc.2, 145-217.

Junta Nacional de Educación Física (1971) Guía didáctica del área de expresión dinámica, Educación física-deportiva. Primera etapa. Ed. Doncel. Madrid.

Kemmis, S. (1987) Critical reflection. En Widden, M.F. y Andrews, I. (eds.) <u>Staff</u> development for school improvement. A focus on the teacher, Falmer Press, Lewes, pp. 73-90.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988) Cómo planificar la investigación-acción. Ed. Laertes. Barcelona.

Kett, C. (1926) Las colonias de vaciones. <u>Boletín de la Institución Libre de Enseñanza</u>, t.LI, 161-169.

- Kirk, D. (1983) Theoretical guidelines for "Teaching for understanding". <u>Bulletin of Physical Education</u>, 19, 41-45.
- Kirk, D. (1985) School-Based assessment initiatives and their effects on the P.E. curriculum of secondary schools in Queensland, Australia. <u>Scottish Journal of Physical Education</u>, 13 (2), 15-20.
- Kirk, D. (1986) A critical pedagogy for teacher education: toward an inquiry-oriented approach. <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, 5, 230-246.
- Kirk, D. (1987) Researching the Teacher's World: A Case Study of Teacher-Initiated Innovation. Ph.D. Thesis. Loughborough University of Technology. Loughborough.
- Kirk, D. (1989) The orthodoxy in RT-PE and the research/practice gap: a critique and alternative view. <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, 8, 123-130.
- Kirk, D. (1990a) Defining the subject: gymnastics and gender in British physical education. En Kirk, D. y Tinning, R. (eds.) <u>Physical Education</u>, <u>Curriculum and Culture</u>: <u>Critical Issues in the Contemporary Crisis</u>, The Falmer Press, London, pp. 43-66.
- Kirk, D. (1990b) Educación Física y Currículum. Universitat de València. Valencia.
- Kirk, D. (1992) <u>Defining physical education</u>. The social construction of a school subject in <u>Postwar Britain</u>. The Falmer Press. London.
- Kirk, D.; McKay, J. y George, L.F. (1986) All work and no play? Hegemony in the P.E. curriculum. En <u>Trends and Developments in P.E.</u>: <u>Proceedings of the VIII Commonwealth and International Conference on Sport, P.E., Dance, Recreation and Health</u>. E. and F.N. Spon. London, pp.170-177.
- Kirk, D. y Smith, S. (1986) How objective are ROSBA objectives? A critique of objectivism in curriculum design. <u>Curriculum Perspectives</u>, 6 (2), 32-36.
- Kizer, D.L.; Piper, D.L. y Sauter, W.E.(1984) A Practical Approach to Teaching Physical Education. Movement Publications Inc.. Woodstock.
- Krawczyk, Z. (1988) Physical culture from the perspective of values A general and selective approach to physical culture. <u>International Review for Sociology of Sport</u>, 23, 97-106.
- Krueger, R. A. (1988) <u>Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research</u>. Sage Publications. London.

Labra, R.M. (1896) Algunos caracteres de la educación contemporánea. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, t.XX, 1-7.

Lacey, C. (1977) The socialization of teachers. Methuen. London.

Lacy, A. y Darst, P. (1985) Systematic observation of behavior of winning high school head football coaches. <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, 4, 256-270.

Lagardera, F. (1990) <u>Una interpretación de la cultura deportiva en torno a los orígenes del deporte contemporáneo en Cataluña</u>. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Barcelona.

Laín Entralgo, P. (1970) La medicina hipocrática. Ediciones Revista de Occidente. Madrid.

Lama, R. (1902) Reseña histórica del Instituto Jovellanos de Gijón. Sangenís. Gijón.

Lanfant, M.F. (1978) Sociología del ocio. Ediciones Península. Barcelona.

Langlade, A. (1981) La salud como objetivo de la 'Ciencia de las actividades física'. Stadium, 85, 24-30.

Langlade, A. y Rey, N. (1970) <u>Teoría general de la gimnasia</u>. Ed. Stadium. Buenos Aires.

Laraña, E. (1986) Los nuevos deportes en las sociedades avanzadas. Revista de Occidente, nº 62/63, 5-21.

Lawson, H. A. (1976) Professional studies program in graduate physical education. Ouest, 28, 67-75.

Lawson, H.A. (1979) Paths toward professionalization. Quest, 31, 231-243.

Lawson, H. A. (1983) Paradigms for research on teaching and teachers. En Templin, T.J. y Olson, J.K. (eds.) <u>Teaching in Physical Education</u>, Human Kinetics, Champaign, pp. 339-358.

Lawson, H. A. (1984) Invitation to Physical Education. Human Kinetics. Champaign.

Lawson, H. A. (1985) Knowledge for work in the physical education profession. Sociology of Sport Journal, 2, 9-24.

Lawson, H. A. (1988) Ocupational socialization, cultural studies and the physical education curriculum. <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, 7, 265-288.

Lawson, H. A. (1990a) Sport Pedagogy research: from information-gathering to useful knowledge. <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, 10, 1-20.

Lawson, H.A. (1990b) Beyond positivism: research, practice, and undergraduate professional education. <u>Ouest</u>, 42, 161-183.

Lawson, H.A. y Morford, W.R. (1979) The crossdisciplinary structure of kinesiology and sports studies: distinctions, implications, and advantages. <u>Ouest</u>, 31, 222-230.

Lázaro, J.L. (1983) <u>Crisis del 98 y regeneracionismo conservador. Los batallones</u> escolares en Valencia 190-1910. Ed. Rubio Esteban. Valencia.

Leaman, O. (1988) Competition, cooperation and control. En Evans, J. (Ed.) <u>Teachers</u>, <u>Teaching and Control in Physical Education</u>, Falmer Press, London, pp. 97-107.

Le Boulch, J. (1969) La educación por el movimiento. Paidós. Buenos Aires.

Le Boulch, J. (1978) <u>Hacia una ciencia del movimiento humano</u>. Paidós. Buenos Aieres.

LeCompte, M.D. y Goetz, J.P. (1984) Ethnographic data collection in evaluation research. En Fetterman, D. M. (ed.) Ethnography in Educational Evaluation, Sage Publications, London, pp. 37-59.

Lee, A.M. (1991) Research on Teaching in Physical Education: Questions and comments. Research Quarterly for Exercise and Sport, 62 (4), 374-379.

Lehr, C. y Boyce, A. (1985) Students perceptions of specified outcomes in physical education classes. En M.M. Carnes (Ed.) <u>Proceedings of the Fourth Conference on Curriculum Theory in Physical Education</u>, University of Georgia, pp.287-304.

Lieberman, A. (1986) Collaborative research: working with, not working on... Educational Leadership, 43 (5), 28-32.

Lincoln, Y. y Guba, E.G. (1985) Naturalistic Inquiry. Sage. London.

Listello, A et al. (1965) Recreación y educación física deportiva. Kapelusz. Buenos Aires.

Locke, L. (ed.) (1984) Research on teaching teachers: Where are we now?. <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, monogrph 2.

Locke, L. (1989) Qualitative research as a form of scientific inquiry in sport and physical education. Research Quarterly for Exercise and Sport, 60, 1-20.

Locke, L. y Massengale, J.D. (1978) Role conflict in teacher/coaches. <u>Research Quarterly</u>, 49, 162-174.

López Piñero, J.M. (1973) Medicina, historia y sociedad. Ariel. Barcelona.

López Serra, F. (1992) La educación física ¿ciencia independiente?. En Contreras, O.R. y Sánchez, L.J. (coords.) Actas del VIII congreso nacional de educación física de Escuelas Universitarias del profesorado de E.G.B., Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, pp. 101-106.

Lozares, C. (1991) Métodos de investigación cualitativa. Curso del IVESP, Conselleria de Sanitat. València.

Lydon, M.C. y Cheffers, J.T. (1984) Decision-making in elementary school-age children: effects upon motor learning and self-concept development. Research Quarterly for Exercise and Sport, 55, 135-140.

Machado, A. (1971) <u>Juan de Mairena</u>. <u>Sentencias</u>, <u>donaires</u>, <u>apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo 1936</u>. Castalia. Madrid.

Magill, R.A. (1990) Motor learning is meaningful for physical educators. Quest, 42, 126-133.

Mancini, V.H.; Wuest, D.A.; Cheffers, J.T. y Rich, S.M. (1983) Promoting student involvement in physical education by sharing decisions. <u>International Journal of Physical Education</u>, **20**, 16-23.

Mancini, V.H. y Wuest, D.A. (1987) Coaches' interactions and their high- and low-skilled athletes' ALT-PE: a systematic perspective. En G.Barrette, R.Feingold, C.Rees y M.Piéron (Eds.) Myths, Models and Methods, Human Kinetics, pp.231-237.

Marcelo, C. (1987) El pensamiento del profesor. Ceac. Barcelona.

Marsenach, J. y Druenne, F. (1981) Voleibol. Gymnos. Madrid.

Martens, R. (1987) Science, knowledge, and sport psychology. <u>The Sport Psychologist</u>, 1, 29-55.

Martín, J.J. et al. (1965) Manual de educación física juvenil II. Ed. Doncel (Tercera Edición). Madrid.

Martinek, T.J. (1983) Creating Golem and Galatea effects during physical education instruction: a social psychological perspective. En Templin, T.J. y Olson, J.K. (Eds.) <u>Teaching in Physical Education</u>, Human Kinetics, pp.59-70.

Martinek, T.J. (1989) Children's perceptions of teaching behaviors: an attributional model for explaining teacher expectancy effects. <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, **8**, 318-328.

Martinek, T.J.; Crowe, P. y Rejeski, J. (1982) <u>Pygmalion in the Gym: Causes and Effects of Expectations in Teaching and Coaching</u>. Leisure Press. Nueva York.

Martinek, T. y Butt, K. (1988) An application of an action research model for changing instructional practice. <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, 7, 214-220.

Martinek, T.J. y Mancini, V.H. (1983) The dyadic adaptation of the Cheffers' adaptation of the Flanders interaction analysis system (DAC). En Darst, P.W.; Mancini, V.H. y Zakrajsek, D.B. (eds.) <u>Systematic Observation Instrumentation for Physical Education</u>, Leisure Press, West Point, pp.100-105.

Martinek, T.J. y Schempp, P.G. (1988) An introduction to models for collaboration. <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, 7, 160-164.

Martínez Bonafé, J. (1987) El principio pedagógico de la conexión de la escuela al entorno: un ejemplo de la relación teoría-práctica en el conocimiento profesional del profesor. Tesis doctoral, Universidad de Valencia. Valencia.

Martínez Bonafé, J. (1988) El estudio de casos en la investigación educativa. Investigación en la Escuela, 6, 41-50.

Martínez Bonafé, J. (1989) <u>Renovación pedagógica y emancipación profesional</u>. Universitat de València, València.

Martínez Navarro, A. (1983) Anotaciones a la historia de la educación física española en el siglo XIX. Revista de Historia de la Educación, 2, 153-164.

Martínez Navarro, A. (1991) El escultismo. En García Hoz, V. (dir.) <u>Iniciativas sociales en educación informal</u>, Rialp, Madrid, pp.131-162.

Massengale, J.D. (1981) Role/conflict and the teacher/coach: some occupational causes and considerations for the sport sociologist. En Greendorfer, S.L. (ed.) <u>Sociology of Sport: Perspectives</u>. Leisure Press, New York, pp. 149-157.

McCutcheon, G. (1985) How do elementary teachers plan? The nature of planning and influences on it. Elementary School Journal, 81 (1), 4-23.

McIntosh, P.C. (1957) Landmarks in the history of physical education since World War II. En McIntosh, P.C.; Dixon, J.G.; Munrow, A.D. y Willett, R.E. (eds.) <u>Landmarks</u> in the History of Physical Education, Routledge and K.P., London, pp.218-249.

Locke, L. y Massengale, J.D. (1978) Role conflict in teacher/coaches. <u>Research Quarterly</u>, 49, 162-174.

López Piñero, J.M. (1973) Medicina, historia y sociedad. Ariel. Barcelona.

López Serra, F. (1992) La educación física ¿ciencia independiente?. En Contreras, O.R. y Sánchez, L.J. (coords.) Actas del VIII congreso nacional de educación física de Escuelas Universitarias del profesorado de E.G.B., Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, pp. 101-106.

Lozares, C. (1991) Métodos de investigación cualitativa. Curso del IVESP, Conselleria de Sanitat. València.

Lydon, M.C. y Cheffers, J.T. (1984) Decision-making in elementary school-age children: effects upon motor learning and self-concept development. Research Quarterly for Exercise and Sport, 55, 135-140.

Machado, A. (1971) <u>Juan de Mairena</u>. <u>Sentencias</u>, <u>donaires</u>, <u>apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo 1936</u>. Castalia. Madrid.

Magill, R.A. (1990) Motor learning is meaningful for physical educators. Quest, 42, 126-133.

Mancini, V.H.; Wuest, D.A.; Cheffers, J.T. y Rich, S.M. (1983) Promoting student involvement in physical education by sharing decisions. <u>International Journal of Physical Education</u>, 20, 16-23.

Mancini, V.H. y Wuest, D.A. (1987) Coaches' interactions and their high- and low-skilled athletes' ALT-PE: a systematic perspective. En G.Barrette, R.Feingold, C.Rees y M.Piéron (Eds.) Myths, Models and Methods, Human Kinetics, pp.231-237.

Marcelo, C. (1987) El pensamiento del profesor. Ceac. Barcelona.

Marsenach, J. y Druenne, F. (1981) Voleibol. Gymnos. Madrid.

Martens, R. (1987) Science, knowledge, and sport psychology. The Sport Psychologist, 1, 29-55.

Martín, J.J. et al. (1965) Manual de educación física juvenil II. Ed. Doncel (Tercera Edición). Madrid.

Martinek, T.J. (1983) Creating Golem and Galatea effects during physical education instruction: a social psychological perspective. En Templin, T.J. y Olson, J.K. (Eds.) <u>Teaching in Physical Education</u>, Human Kinetics, pp.59-70.

Martinek, T.J. (1989) Children's perceptions of teaching behaviors: an attributional model for explaining teacher expectancy effects. <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, **8**, 318-328.

Martinek, T.J.; Crowe, P. y Rejeski, J. (1982) <u>Pygmalion in the Gym: Causes and Effects of Expectations in Teaching and Coaching</u>. Leisure Press. Nueva York.

Martinek, T. y Butt, K. (1988) An application of an action research model for changing instructional practice. <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, 7, 214-220.

Martinek, T.J. y Mancini, V.H. (1983) The dyadic adaptation of the Cheffers' adaptation of the Flanders interaction analysis system (DAC). En Darst, P.W.; Mancini, V.H. y Zakrajsek, D.B. (eds.) <u>Systematic Observation Instrumentation for Physical Education</u>, Leisure Press, West Point, pp.100-105.

Martinek, T.J. y Schempp, P.G. (1988) An introduction to models for collaboration. <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, 7, 160-164.

Martínez Bonafé, J. (1987) El principio pedagógico de la conexión de la escuela al entorno: un ejemplo de la relación teoría-práctica en el conocimiento profesional del profesor. Tesis doctoral, Universidad de Valencia. Valencia.

Martínez Bonafé, J. (1988) El estudio de casos en la investigación educativa. <u>Investigación en la Escuela</u>, 6, 41-50.

Martínez Bonafé, J. (1989) <u>Renovación pedagógica y emancipación profesional</u>. Universitat de València, València.

Martínez Navarro, A. (1983) Anotaciones a la historia de la educación física española en el siglo XIX. Revista de Historia de la Educación, 2, 153-164.

Martínez Navarro, A. (1991) El escultismo. En García Hoz, V. (dir.) <u>Iniciativas sociales en educación informal</u>, Rialp, Madrid, pp.131-162.

Massengale, J.D. (1981) Role/conflict and the teacher/coach: some occupational causes and considerations for the sport sociologist. En Greendorfer, S.L. (ed.) <u>Sociology of Sport: Perspectives</u>. Leisure Press, New York, pp. 149-157.

McCutcheon, G. (1985) How do elementary teachers plan? The nature of planning and influences on it. <u>Elementary School Journal</u>, 81 (1), 4-23.

McIntosh, P.C. (1957) Landmarks in the history of physical education since World War II. En McIntosh, P.C.; Dixon, J.G.; Munrow, A.D. y Willett, R.E. (eds.) <u>Landmarks in the History of Physical Education</u>, Routledge and K.P., London, pp.218-249.

McIntosh, P.C. (1972) The recent history of physical education in Ingland with particular reference to the development of movement education. En Bennett, B.L. (ed.) <u>History of Physical Education and Sport</u>, Proceedings of the Big Ten Symposium, The Athletic Institute, Chicago, pp.121-133.

McIntosh, P.C. (1981) Therapeutic exercise in Scandinavia. En McIntosh, P.C.; Dixon, J.G.; Munrow, A.D. y Willett, R.E. (Eds.) <u>Landmarks in the History of Physical Education</u>, Routledge and K.P. (Revised edition), Londres, p.85-111.

McDonald, B. y Walker, R. (1976) Changing the curriculum. Open Books, London.

McGee, M. J.(1988) Reconstruction of which reality? Qualitative data analysis. En Goetz, J.P. y Allen, J. (eds.) Qualitative Research in Education. Substance, Methods, Experience, University of Georgia, Athens, pp. 91-103.

McKay, J.; Gore, J.M.; Kirk, D. (1990) Beyond the limits of technocratic physical education. <u>Ouest</u>, 42, 52-76.

McKenzie, T.L. (1986) Analysis of the practice behavior of elite athletes. En M.Piéron y G.Graham (Eds.) Sport Pedagogy, Human Kinetics, pp.117-122.

McKinney, E.D. (1977) ...But can game skills be taught. <u>Journal of Physical Education</u> and <u>Recreation</u>, 48.

McNamee, M.J. (1992) <u>The educational justification of physical education</u>. Unpublished PhD. The University of Leeds. Leeds.

McTaggart, R. (1991) Action Research: A Short Modern History. Deakin University Press. Deakin.

McTaggart, R. y Garbutcheon-Singh, M: (1988) A fourth generation of action research: notes on the Deakin seminar. En <u>The Action Research Reader</u> (Ed.), Deakin University Press, Deakin.

Meakin, D.C. (1982) Moral values in physical education. <u>Physical Education Review</u>, 5 (1), 62-82.

Meakin, D.C. (1983) On the justification of Physical Education. Momentum, 8, 10-19.

Mehl, E.(1962) Sobre la historia del concepto gimnástica. <u>Citius, Altius, Fortius</u>, tomo IV, 161-201.

Mercurial, G. (1969-70) Arte jimnástico-médico. <u>Citius, Altius, Fortius</u>, t. XI-XII, 1-348.

Merriam, S.B. (1988) Doing case study research in education. En J.P.Goetz y J.Allen (eds) Qualitative Research in Education: Substance, Methods, Experience, The University of Georgia, Athens, pp.84-90.

Mestre, J.A. (1987) <u>Valencia 1936-39</u>. <u>La cultura deportiva de un pueblo</u>. Ajuntamert de València. Valencia.

Mestre, J; Añó, V.; Campos, J; Ferriol, A. y Pascual, C. (1982) (comps.) La educación física escolar. Miñón. Valladolid.

Metzler, M.W. (1983) On styles. Quest, 35, 145-154.

Metzler, M.W. (1986) Analysis of a mastery learning/personalized system of instruction for teaching tennis. En M.Piéron y G.Graham (Eds.) Sport Pedagogy, Human Kinetics, pp.63-70.

Metzler, M.W. (1989) A review of research on time in sport pedagogy. <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, 8, 87-103.

Metzler, M.W. (1990) <u>Instructional Supervision for Physical Education</u>. Human Kinetics. Champaign.

Metzler, M.W. y Young, J.C. (1984) The relationship between teachers preactive planning and student process measures. Research Quarterly for Exercise and Sport, 55, 356-364.

Miguel, A. (1975) Sociología del franquismo. (Séptima edición) Euros. Madrid.

Molero, A. (1988) El programa pedagógico de la Segunda República Española (1931-1936). En Educación e Ilustración. Dos siglos de reforma en la enseñanza, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

Monlau, P.F. (1847) Elementos de higiene pública ó arte de conservar la salud de los pueblos. Imp. Rivadeneyra, primera edición. Madrid.

Monlau, P.F. (1862) Elementos de higiene pública 6 arte de conservar la salud de los pueblos. Imp. Rivadeneyra, segunda edición. Madrid.

Monlau, P.F. (1871) Elementos de higiene pública ó arte de conservar la salud de los pueblos. Imp. Rivadeneyra, tercera edición. Madrid.

Morf, H. (1887) Pestalozzi en España. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, t.XI, 20-22; 52-54; 86-89; 115-122; 193-195.

Morf, H. (1928) <u>Pestalozzi en España</u>. Museo Pedagógico Nacional. J. Cosano, Madrid.

Morgan, D. L.(1988) Focus Groups as Qualitative Research. Sage Publications. London.

Morris, G.S.D. y Stiehl, J. (1989) <u>Changing Kids' Games</u>. Human Kinetics. Champaign. Illinois.

Mosso, A. (1892) La educación física de la mujer. <u>Boletín de la Institución Libre de Enseñanza</u>, t.XVI, 241-249.

Mosston, M. (1982) La Enseñanza de la Educación Física. Paidós. Barcelona.

Munné, F. (1989) Psicosociología del tiempo libre. Trillas. México.

Newell, K. M. (1978) Some issues on action plans. En G.E. Stelmach (Ed.) Information processing in motor control and learning, Academic Press, Nueva York.

Newell, K.M. (1990) Physical education in higher education: chaos out of order. Quest, 42 (3), 227-242.

Nias, J. (1987) Learning from difference: a collegial approach to change. En Smyth, J. (ed.) Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge, Falmer Press, Lewes, pp. 137-152.

Nieto, T. y Martínez, C. (1982) <u>Fútbol. Teoría y práctica de la técnica individual</u>. Esteban Sanz. Madrid.

Noticia de las providencias tomadas por el gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi, y de los progresos que ha hecho el establecimiento formado en Madrid con este obgeto, desde su orígen hasta principio del año de 1807, Imprenta Real. Madrid.

Núñez, D. (1977) El darwinismo en España. Castalia. Madrid.

Ogilvie, C. y Tutko, T. (1971) Sports: if you want to build character, try something else. <u>Psychology Today</u>, Octubre, 61-62.

O'Hanlon, C. (1991) Teoría de dinámica de grupos con profesores de educación especial en investigación acción. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 10, 101-107.

Oja, S.N. y Smulyan, L. (1989) <u>Collaborative action research: a developmental approach</u>. Falmer Press, Lewes.

Ojeme, E.O. (1988) Percieved and actual role of secondary school physical educators. <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, **8**, 33-45.

Oliver, B. (1983) Direct instruction: an instructional model from a process-product study. En Templin, T.J. y Olson, J.K. (Eds.) <u>Teaching in Physical Education</u>, Human Kinetics, p.298-309.

Orden de 17 de marzo de 1988 de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se convocan cursos de especialización en Educación Física para profesores de Educación General Básica de la Comunidad Valenciana. Diario Oficial de la Generalitat Valenciana, 3-05-1988, 2072-2076 [88/1122].

Orden de 21 de abril de 1989, de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se convocan cursos de especialización en Educación Física para profesores y profesoras de Educación General Básica de la Comunidad Valenciana. Diario Oficial de la Generalitat Valenciana, 18-05-1989, 3320-3324 [89/1837].

Orden de 15 de Junio de 1990, de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los centros docentes de Educación Preescolar, Educación General Básica, Educación Especial, Bachillerato y Formación Profesional, sostenidos con fondos públicos y dependientes de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana. Diario Oficial de la Generalitat Valenciana, 23-07-1990, 6375-6400

Orden de 24 de Abril de 1990, de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se convoca concurso-oposición para la provisión de 180 plazas de Profesores de EGB en la Comunidad Valenciana. Diario Oficial de la Generalitat Valenciana, 09-05-1990, 3304-3315.

Orlick, T. (1986) Juegos y deportes coperativos. Ed. Popular. Madrid.

Orlick, T. (1990) Libres para cooperar, libres para crear. Paidotribo. Barcelona.

Ortega, E. (1980) En torno a la formación del profesorado en educación física II. Formación del profesorado (Período correspondiente a 1919-1936). <u>Apuntes de Medicina del Deporte</u>, 18, 39-42.

Ortí, A. (1986) La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. En García Ferrando, M.; Ibàñez, J. y Alvira, F. (comps.) El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación, Alianza Universidad, Madrid, pp. 153-185.

Paese, P.C. (1986) Experimental teaching units in physical education teaching research. The Physical Educator, 43, 141-145.

Pajarón, R. (1987) <u>La educación física de la mujer en España. Perspectiva de la segunda mitad del siglo XIX</u>. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.

Palacios, L. (1990) La España de Alfonso XIII. En Palacios, L. (coord.) <u>Capitalismo</u> <u>y movimientos sociales</u>, Gran Historia Universal t.IX, Nájera, Madrid, pp. 373-390.

Park, R. (1978) The "Enlightenment" in Spain: expressed concern for physical education in Spanish educational thought, 1765-1810. Canadian Journal of History of Sport and Physical Education, IX (2), 1-19.

Park, R. (1986) Hemeneutics, semiotics, and the 19th-century quest for a corporeal self. Quest, 38, 33-49.

Parker, M. (1989) Academic learning time-physical education (ALT-PE), 1982 revision. En Darst, P.W.; Zakrajsek, D.B. y Mancini, V.H. (eds.) <u>Analyzing Physical Education and Sport Instruction</u>, Human Kinetics, Champaign, pp.195-205.

Parlebás, P. (1989) <u>Perspectivas para una educación física moderna</u>. Unisport, Cuadernos Técnicos. Málaga.

Partisans (1978) Deporte, cultura y represión. Gustavo Gili. Barcelona.

Pascual, C. (1993) La evaluación de un programa de educación física para la formación inicial del profesorado: algunos problemas, dilemas y/o contradicciones. II Encuentro Unisport sobre "Investigación Alternativa en Educación Física". Unisport. Málaga.

Pateman, N.A. (1989) On collaboration with teachers. En J. Allen y J.P. Goetz (Eds.) Qualitative Research in Education. Teaching and Learning Qualitative Traditions, University of Georgia, Athens, pp.127-145.

Patterson, P. y Faucette, N. (1990a) Attitudes toward physical activity of fourth and fifth grade boys and girls. Research Quarterly for Exercise and Sport, 61, 415-418.

Patterson, P. y Faucette, N. (1990b) Children's attitudes toward physical activity in classes taught by specialist versus nonspecialist P.E. teachers. <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, 9, 324-331.

Patton, M.Q. (1980) Qualitative evaluation methods. Sage Publications. Beverly Hills.

Pearce, J. y Pickard, A. (1987) Being a teacher: towards and epistemology of practical studies. En Smyth, J. (ed.) <u>Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge</u>, The Falmer Press, London, pp. 35-44.

Peiró, C. y Devís, J. (1993) Innovación en educación física y salud: el estudio de un caso en investigación colaborativa. Ponencia presentada al II Encuentro Unisport sobre "Investigación Alternativa en Educación Física". Unisport. Málaga.

Pérez Gómez, A. (1985) Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Gimeno, J. y Pérez, A. (comps.) <u>La enseñanza: su teoría y su práctica</u>, Akal, Segunda edición, Madrid, pp. 95-138.

Pérez Serrano, M. G. (1990) <u>Investigación-acción</u>. Aplicaciones al campo social y <u>educativo</u>. Dykinson. Madrid.

Peters, R. S. (1966) Ethics and Education. George Allen and Unwin. Londres.

Peyró, R. y Sampedro, J. (1979) Pedagogía del baloncesto. Miñón. Valladolid.

Piernavieja, M. (1960) Francisco Amorós, el primer gimnasiarca español. <u>Citius</u>, <u>Altius</u>, <u>Fortius</u>, t. II, 277-313.

Piernavieja, M.(1962) La educación física en España (Antecedentes histórico-legales). Citius, Altius, Fortius, tomo IV, fasc. 1, 5-150.

Piernavieja, M. (1969-70) Introducción a Mercurial, "De arte gymnastica". Citius, Altius, Fortius, t.XI-XII, pp.5-42.

Piernavieja, M. (1985) "Depuerto", "deporte", protohistoria de una palabra. <u>Ciencia y Deporte</u>, 1 y 2, 6-24 y 6-13.

Piéron, M. (1988) <u>Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte</u>. Col. Unisport. Junta de Andalucía. Málaga.

Piéron, M. (1992) Research in teaching physical education. Implications for practitioners. <u>AIESEP Newsletter</u>, 1, 3-11.

Piéron, M. y Cheffers, J. (1988) Research in sport pedagogy. Empirical analytical perspective. <u>ICSSPE Sport Science Studies</u> 2. Verlag Karl Hofman. Schorndorf.

Piéron, M. y Graham, G. (1984) Research on physical education teacher effectiveness: the experimental teaching units. <u>International Journal of Physical Education</u>, 21, 9-14.

Piéron, M.; Cheffers, J. y Barrette, G. (comps.) (1991) <u>Una introducción terminológica</u> de la pedagogía deportiva. Unisport. Málaga.

Pigott, R. E.(1982) A psychological basis for new trends in games teaching. <u>Bulletin of Physical Education</u>, 18, 1, 17-22.

Piñero, A. y Orden, F. (1970) Técnica de la educación física II. Ed. Doncel. Madrid.

Placek, J.H. (1983) Conceptions of success in teaching: busy, happy and good?. En Templin, T.J. y Olson, J.K. (Eds.) <u>Teaching in Physical Education</u>, Human Kinetics, pp.46-56.

Placek, J.H. (1984) A multi-case study of teacher planning in physical education. <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, 4, 39-49.

Polanyi, M. (1967) The tacit dimension. Anchor Book. Doubleday.

Pollard, A. (1988) Physical education, competition and control in primary education. En J. Evans (Ed.) <u>Teachers, Teaching and Control in Physical Education</u>, Falmer Press, Londres, pp.109-123.

Polo del Barrio, J. (1986) El fútbol español hasta la guerra civil. Revista de Occidente, nº 62-63, 85-101.

Polo del Barrio, J. (1988) Regeneracionismo y deporte. En <u>Orígenes del deporte madrileño (1870-1936)</u>. Consjería de Educación, Dirección general de Deportes de la Comunidad de Madrid, pp.49-68.

Popkewitz, T.S. (1987) The Formation of School Subjects. Falmer Press. London.

Popkewitz, T.S. (1988) <u>Paradigma e Ideología en la Investigación Educativa</u>. Mondadori. Madrid.

Poppleton, P. (1988) Teacher professional satisfaction: its implications for secondary education and teacher education. <u>Cambridge Journal of Education</u>, 18 (1), 5-16.

Porlan, R. y Martín, J. (1991) El diario del profesor. Díada. Sevilla.

Proctor, N. (1984) Problems facing physical education after the great education debate. Physical Education Review, 7, 4-11.

Puig, N. (1980) Proposiciones metodológicas para el análisis de la formación del profesorado de educación física y de su "status" profesional en España de 1939 a la actualidad. Apuntes Medicina del Deporte, 17, 85-90.

Puig, N. (1990) Reflexió sobre els equipaments esportius. En Zaragoza, A. y Puig, N. (comps.) Oci, esport i societat, Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU), Barcelona, pp. 161-185.

Rand Rogers, F. (1956)(ed.) <u>Dance: A Basic Educational Technique</u>. MacMillan Company. New York.

Read, B. (1988) Practical knowledge and the teaching of games. En Varios (Eds.) Essays in Physical Education, Recreation Management and Sports Science, Loughborough University Press, pp.111-122.

Read, B. y Devís, J. (1990) Enseñanza de los juegos deportivos: cambio de enfoque. Apunt. Educació Física i Esports, 22, 51-56.

Reddiford, G. (1983) The importance of physical activity. Momentum, 8, 20-26.

Rensaw, P. (1972) Physical education: the need for philosophical clarification. Education for teaching, 87, 60-68.

Renson, R. (1989) From physical education to kinanthropology: a quest for academic and professional identity. Quest, 41, 235-256.

Renson, R. (1990) Homo movens: in search of paradigms for the study of humans in movement. The Academy Papers, 24, 100-114.

Riera, J.(1989) <u>Fundamentos del aprendizaje de la técnica y la táctica deportivas</u>. INDE. Barcelona.

Rijsdorp, K. (1967) El significado de la educación física. Citius, Altius, Fortius, tomo IX, 293-306.

Rikard, G. L. (1982) The student teacher practicum. Preparing supervisors and cooperating teachers. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 53, 60-61.

Rikard, G. L. (1990) Student teaching supervision. A dyadic approach. <u>Journal of Physical Education</u>, Recreation and Dance, 61 (4), 85-87.

Riley, M; Logsdon, B.J. y Barrett, K.R. (1981) <u>A History of the Influence of English Movement Education on Physical Education in American Elementary Schools -- The Fifties -- The Seventies</u>. Working Draft (Available from Barrett, K.R., University of North Carolina at Greensboro).

Río, E. del y Rosa, J.J. (1989) ¿Qué es la educación física?. Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte, 2, 35-37.

Rodríguez de Lecea, T. (1985) La Escuela de la Institución. <u>Cuadernos Historia 16</u>, 168, 6-10.

Rubio, R. (1893) Los juegos corporales en la educación. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, t.XVII, 145-150.

Rubio, R. (1896) La gimnasia escolar y la educación física. <u>Boletín de la Institución</u> <u>Libre de Enseñanza</u>, t.XX, 70-74.

Rubio, R. (1898) De educación física. <u>Boletín de la Institución Libre de Enseñanza</u>, t.XXII, 104-110.

Ruiz Berrio, J. (1988) La educación del pueblo español en el proyecto de los ilustrados. Revista de Educación, nº extraordinario, pp.163-191.

Sage, G. H. (1974) Socialization and sport. En G.H. Sage (Ed.) Sport and American Society, Addison-Wesley Pub. Co., Massachusets.

Sage, G. H. (1986) The effects of physical activity on the social development of children. En G.A. Stull y H.M. Eckert (Eds.) <u>Effects of Physical Activity on Children</u>, American Academy of Physical Education, pp.22-29.

Sage, G.H. (1987) Pursuit of knowledge in sociology of sport: issues and prospects. Ouest, 39, 255-281.

Sage, G. H. (1988) Sports participation as a builder of character?. The World and I, 3, 629-641.

Salinas, B. (1987) <u>La planificación en el profesor de E.G.B.</u>. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. Valencia.

Sama, J. (1892) La educación física de la mujer. <u>Boletín de la Institución Libre de Enseñanza</u>, t.XVI, 371-379.

San Martín, A. (1889) De los juegos corporales más convenientes en España. <u>Boletín de la Institución Libre de Enseñanza</u>, t.XIII, 257-262, 273-275, 289-292.

Sánchez Bañuelos, F. (1984) <u>Bases para una Didáctica de la Educación Física y el Deporte</u>. Gymnos. Madrid.

Santos, M.A. (1988) Patología general de la evaluación educativa. Infancia y

aprendizaje, 41

Santos, M. A. (1988) La evaluación cualitativa de planes y centros de perfeccionamiento de profesorado: Una forma de mejorar la profesionalidad docente. Investigación en la Escuela, 6, 21-39.

Santos, M.A. (1990) Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares. Ed. Akal Universitaria, Madrid.

Sanz Romo, M. (1913) Ensayo de una higiene deportiva ó de los deportes ante la higiene. Imprenta de la "Correspondencia militar". Madrid.

Sarason, S. (1982) The culture of school and the problem of change. Allyn and Bacon. Boston.

Schempp, P.G. (1986) Interaction change as function of grade level in physical education. En M.Piéron y G.Graham (Eds.) Sport Pedagogy, Human Kinetics, pp.85-89.

Schempp, P.G. (1987a) Research on teaching physical education: Beyond the limits of natural science. Journal of Teaching in Physical Education, 6, 111-121.

Schempp, P.G. (1987b) Behavioral stability in physical education: a one-year timeseries analysis. Research Quarterly for Exercise and Sport, 58, 382-387.

Schempp, P.G. (1987c) The beliefs of student teachers regarding student decisionmaking in physical education. International Journal of Physical Education, 24, 31-37.

Schempp, P.G. (1988) Exorcist II: a reply to Siedentop. Journal of Teaching in Physical Education, 7, 79-81.

Schempp, P.G. (1989) Building the science of teaching in physical education: a crack in the foundation. Research Quarterly for Exercise and Sport, 60, 197-199.

Schempp, P.G.; Cheffers, J.T. y Zaichkowsky, L.D. (1983) Influence of decision-making on attitudes, creativity, motor skills and self-concept in elementary children. Research Quarterly for Exercise and Sport, 54, 183-189.

Schempp, P.G. y Martinek, T.J. (1988) Collaborative research in physical education. Journal of Teaching in Physical Education, 7, 208-213.

Schmidt, R.A. (1982) Motor Control and Learning. Human Kinetics. Champaign.

Schmitz, J.F. (1965) El problema de la "ciencia" del ejercicio físico y del deporte. Citius, Altius, Fortius, tomo VII, fasc. 4, 439-470.

Schön, D. (1983) The Reflective Practitioner. Basic Books. New York.

Schön, D. (1987) Educating the Reflective Practitioner. Jossey Bass. San Francisco.

Schwager, S.M. y Anderson, W.G. (1983) Program development and related research. En T.J. Templin y J.K. Olson (Eds.) <u>Teaching in Physical Education</u>, Human Kinetics, pp.161-170.

Seedhouse, D. (1991) <u>Health. The Foundations for Achivement</u>. John Wiley and Sons. Chichester.

Sela, A. (1888) La educación física de la mujer. <u>Boletín de la Institución Libre de Enseñanza</u>, t.XII, 281-284, 297-299, 302-305.

Seurin, P. (1968) Condiciones para el progreso internacional de la educación física. Citius, Altius, Fortius, tomo X, fascs. 1-2, 149-163.

Shavelson, R. y Stern, P. (1985) Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. Gimeno y A. Pérez (comps.) La Enseñanza: su Teoría y su Práctica, Akal, Segunda edición, Madrid, pp.372-419.

Sherman, M.A. (1983) Pedagogical cognitions in physical education: differencies between expert and novice teachers. En Templin, T.J. y Olson, J.K. (Eds.) <u>Teaching in Physical Education</u>, Human Kinetics, pp. 19-34.

Sherman, M.A.; Sipp, W.D. y Taheri, M.A. (1987) Preinteractive cognitions of physical education teachers with varying levels of expertise. En Barrette, Feingold, Rees y Piéron (Eds.) Myths, Models and Methods, Human Kinetics, pp.151-158.

Shilling, C. (1993a) The body and social theory. Sage. London.

Shilling, C. (1993b) Cuerpo, escolarización y teoría social: el capital físico y la política de la enseñanza de la educación física. Ponencia presentada al II Encuentro Unisport sobre "Investigación Alternativa en Educación Física". Unisport. Málaga.

Shulman, L.S. (1989) Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock (Ed.) La Investigación de la Enseñanza, I, Paidós, Barcelona, pp.9-91.

Siedentop, D. (1986) <u>Sport Pedagogy: Research, Methods and Assumptions</u>. Comunicación presentada al Congreso AIESEP de Heidelberg. RFA.

Siedentop, D. (1987) Dialogue or exorcism? A rejoinder to Schempp. <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, 6, 373-376.

Silverman, S. (1985a) Critical considerations in the design and analysis of teacher effectiveness research in physical education. <u>International Journal of Physical Education</u>, 22 (4), 17-24.

Silverman, S. (1985b) Student characteristics mediating engagement-outcome relationships in physical education. <u>Research Quarterly for Exercise and Sport</u>, **56**, 66-72.

Silverman, S. (1988) Relationships of selected presage and context variables to achievement. Research Quarterly for Exercise and Sport, 59, 35-41.

Silverman, S. (1991) Research on teaching in physical education. <u>Research Quarterly</u> for Exercise and Sport, 62 (4), 352-364.

Singer, R.N. (1975) Motor Learning and Human Performance. Segunda Edición. Macmillan, Londres.

Singer, R.N. (1986) El Aprendizaje de la Acciones Motrices en el Deporte. Ed. Hispano-Europea. Barcelona.

Skilbeck, M. (1983) Three Educational Ideologies. En T.Horton y P.Ragatt (eds.) Challenge and Change in the Curriculum. Hodder and Stougthon. London.

Smith, M. (1992) The supervision of physical educators: a review of American literature. British Journal of Physical Education Research Supplement, 11, 7-12.

Smyth, J. (1984) <u>Clinical Supervision: Collaborative Learning About Teaching</u>. Deakin University Press. Victoria.

Smyth, J. (1985) Developing a critical practice of clinical supervision. <u>Journal of Curriculum Studies</u>, 17 (1) 1-15.

Smyth, J. (1986) Reflection-in-action. Deakin University. Victoria.

Solmon, M.A.; Worthy, T.; Lee, A.M.; Carter, J.A. (1990) Teacher role identity of students teachers in physical education: an interactive analysis. <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, 10, 188-209.

Spackman, L. (1982) Invasion games: an instructional strategy. <u>Bulletin of Physical Education</u>, 18, (1).

Sparks, R. (1985) Knowledge structures in sport and physical education. <u>Sociology of Sport Journal</u>, 2, 1-8.

Sparkes, A. (1986) The competitive mythology. A questioning of assumptions. <u>Health and Physical Education Project</u>, Newsletter, 3.

Sparkes, A.C. (1987) <u>The Genesis of an Innovation: A Case Study of Emergent Concerns and Micropolitical Solutions</u>. Ph.D. Loughborough University of Technology. Loughborough.

Sparkes, A.C. (1988a) The micropolitics of innovation in the physical education curriculum. En Evans, J. (ed.) <u>Teachers, Teaching and Control in Physical Education</u>, Falmer Press, London, pp. 157-177.

Sparkes, A.C. (1988b) Strands of commitment within the process of teacher initieted innovation. <u>Educational Review</u>, 40 (3), 301-317.

Sparkes, A.C. (1989a) Paradigmatic confusions and the evasion of critical issues in naturalistic research. <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, 8, 131-151.

Sparkes, A.C. (1989b) The achievement orientation and its influence upon innovation in physical education. <u>Physical Education Review</u>, 12 (1), 36-43.

Sparkes, A.C. (1990) <u>Curriculum change and physical education</u>. <u>Towards a micropolitical understanding</u>. Deakin University. Victoria.

Sparkes, A.C. (1991a) Toward understanding, dialogue, and polyvocality in the research comunity: extending the boundaries of the paradigms debate. <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, 10, 103-133.

Sparkes, A.C. (1991b) The culture of teaching, critical reflection and change: possibilities and problems. <u>Educational Management and Administration</u>, 19, 4-19.

Sparkes, A.C. (1991c) Exploring the subjective dimension of curriculum change. En Armstrong, N. y Sparkes, A. (eds.) <u>Issues in Physical Education</u>, Cassell, London, pp. 20-35.

Sparkes, A.C. (1992a) The paradigm debate: An extended review and a celebration of difference. En Sparkes, A. (ed.) <u>Research in Physical Education and Sport. Exploring Alternative Visions</u>, The Falmer Press, London, pp.9-60.

Sparkes, A.C. (1992b) Perspectivas del currículum de educación física: una exploración del poder, del control y de la ubicación del problema. En O.R. Contreras y L.J. Sánchez (coords.) Actas del VIII Congreso Nacional de Educación Física de las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B., Cuenca, pp. 117-154.

Sparkes, A.C. (1992c) Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en educación física. <u>Perspectivas de la Educación Física y el Deporte</u>, 11, 29-33.

Sparkes, A.C. (1992d) (ed.) <u>Research in Physical Education and Sport. Exploring Alternative Visions</u>. The Falmer Press. London.

Sparkes, A.C. (1992e) Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la educación física. En Devís, J. y Peiró, C. (eds.) <u>Nuevas perspectivas curriculares en la educación física: la salud y los juegos modificados</u>, INDE, Barcelona, pp. 251-266.

Sparkes, A.C. (1992f) Validity and the research process: an exploration of meanings. Physical Education Review, 15 (1), 29-45.

Sparkes, A. y Dickenson, B. (1985) Participation in competition. A case of mistaken identity. Scottish Journal of Physical Education, 13, 5-10.

Spencer, H. (1880) <u>De la educación intelectual, moral y física</u>. Imprenta de Manuel G. Hernández. Madrid.

Spencer, H. (1989) L'educació: intelectual, moral i física. Eumo. Barcelona.

Stake, R. (1989) An evolutionary view of programming staff development. En M.F. Wideen e I. Andrews (Eds.) <u>Staff Development for School Improvement</u>. A Focus on the Teacher. Falmer Press, Londres, pp.55-69.

Stenhouse, L. (1984) <u>Investigación y desarrollo del curriculum</u>. Madrid, Morata.

Stenhouse, L. (1987) La investigación como base de la enseñanza. Morata. Madrid.

Stenhouse, L. (1988) Case Study Methods. En Keeves, J.P. (ed.) <u>Educational Research</u>, <u>Methodology</u>, and <u>Measurement: An International Handbook</u>, Pergamon Press, pp.49-53.

Strauss, A. L.(1987) Qualitative Analysis for Social Scientists. Cambridge University Press. Cambridge.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986) <u>Introducción a los métodos cualitativos de investigación</u>. Paidós Studio. Barcelona.

Taylor, P.H. y Richards, C.M. (1987) An introduction to curriculum studies. Second Edition. Nfer-Nelson. Windsor.

Templin, T.J. (1988) Teacher isolation: a concern for the collegial development of physical educators. Journal of Teaching in Physical Education, 7, 197-205.

Templin, T.J. y Schempp, P.G. (1989) <u>Socialization into Physical Education: Learning to Teach</u>. Benchmark. Indianapolis.

Templin, T.J.; Bruce, K.; Hart, L. (1988) Settling down: an examination of two women physical education teachers. En Evans, J. (Ed.) <u>Teachers</u>, <u>Teaching and Control in Physical Education</u>, The Falmer Press, London, pp. 57-81.

Thompson, K. (1980) Culture, sport and the curriculum. <u>British Journal of Educational Studies</u>, 28, 136-141.

Thompson, K. (1983) The justification of physical education. Momentum, 8, 19-23.

Thorpe, R. (1983) A demostration of a different focus. En Thorpe, R.; Bunker, D. y Almond, L. (eds.) <u>Rethinking Games Teaching</u>, Loughborough University of Technology, Loughborough, pp.17-24.

Thorpe, R.; Bunker, D. y Almond, L. (1986) A change in focus for teaching of games. En M. Piéron y G. Graham (Eds.) Sport Pedagogy, Human Kinetics, pp.163-169.

Thorpe, R. y Bunker, D. (1989) A changing focus in games teaching. En Almond, L. (ed.)(1989) The Place of Physical Education in Schools, Kogan Page, Londres, pp. 42-71.

Tinning, R. (1983) <u>Supervision of Student Teachers: a Behavior Critique</u>. Deakin University. Victoria. (ERIC Document Reproduction Service no ED 227082)

Tinning, R. (1987) Beyond the development of a utilitarian teaching perspective: an australian case study of action research in teacher preparation. En G.T. Barrette, R.S. Feingold, C.R. Rees y M. Piéron (Eds.) Myths, Models and Methods in Sport Pedagogy, Human Kinetics, pp.113-122.

Tinning, R. (1988) Student teaching and the pedagogy of necessity. <u>Journal of Teaching in Physical Education</u>, 7, 82-89.

Tinning, R. (1990) Ideology and Physical Education. Deakin University. Australia.

Tinning, R. (1992a) Teacher education pedagogy: dominant discourses and the process of problem-setting. En Williams, T.; Almond, L. y Sparkes, A.C. (eds.) Sport and Physical Activity. Moving Towards Excellence, E. and F.N. Spon, London, pp. 23-40.

Tinning, R. (1992b) Action research as epistemology and practice: towards transformative educational practice in physical education. En Sparkes, A. (ed.) <u>Research in Physical Education and Sport. Exploring Alternative Visions</u>, The Falmer Press, London, pp.188-209.

Tinning, R. (1992c) Educación física: la escuela y sus profesores. Universitat de València. Valencia.

Tinning, R. (1993) Reflexiones en torno a la investigación sobre la enseñanza reflexiva en la formación del profesorado. Il Encuentro Unisport sobre "Investigación Alternativa en Educación Física". Unisport. Málaga.

Tinning, R.; Kirk, D. y Evans, J. (1993) <u>Learning to teach physical education</u>. Prentice Hall. Sydney.

Trapero, M. (1979) <u>El campo semántico "deporte"</u>. Confederación Española de Cajas de Ahorro. Sta. Cruz de Tenerife.

Tuñón de Lara, M. (1976) Reflexiones históricas sobre un proyecto cultural. <u>Cuadernos de Pedagogía</u>, 22, Octubre.

Turin, Y. (1967) <u>La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición</u>. Aguilar. Madrid.

Ulmann, J. (1982) De la Gymnastique aux Sports Modernes. J. Vrin. Paris.

Valentine, J. (1980) Sport and ideology: some distinctions and considerations. <u>ARENA</u> Review, 4, 7-12.

Varela, Javier (1988) Jovellanos. Alianza. Madrid.

Varela, Julia (1988) La educación ilustrada o como fabricar sujetos dóciles y útiles. Revista de Educación, nº extraordinario, pp.245-274.

Vázquez, B. (1989a) La educación física en la educación básica. Gymnos. Madrid.

Vázquez, B. (1989b) Valor educativo del ejercicio físico. Revista Española de Educación Física y Deportes, 21-22, 58-64.

Vicente Pedraz, M. (1988) <u>Teoría pedagógica de la actividad física</u>, <u>Bases epistemológicas</u>. Gymnos. Madrid.

Vilá, C. (1975) La educación física en el pensamiento ilustrado de Jovellanos. <u>Cátedras Universitarias de Tema Deportivo-Cultural</u>, 23, 9-34.

Villar, J.M. (1986) (comp.) <u>Pensamientos de los profesores y toma de decisiones</u>. Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Sevilla.

Vizuete, M. (1985) La educación física y el deporte durante la guerra civil y la postguerra (I y II). Revista Española de Educación Física y Deportes, 1 y 2, 32-36 y 30-33.

Walker, R. (1983) La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W.B.Dockrell y D.Hamilton (eds.) <u>Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa</u>. Narcea, Madrid.

Walker, R. (1985) Applied Qualitative Research. Gower, P.C.L. Hants.

Wendt, J.C. y Bain, L.L. (1989) Physical educators' perceptions of stressful teaching events. Journal of Teaching in Physical Education, 8, 342-346.

Whitehead, N.J. y Hendry, L.B. (1976) <u>Teaching physical education in England - description and analysis</u>. Lepus. London.

Wilson, S.(1979) Explorations of the usefulness of case study evaluations. <u>Evaluation</u> Ouarterly, 3, 446-459.

Williams, R. (1983) Keywords. A vocabulary of culture and society. Fontana. London.

Williamson, T. (1982) It's a different ball game. Reflecting on the teaching of games. Bulletin of Physical Education, 18, 23-32.

Williamson, K.; Gloudon, I.; Hutchinson, G. y Coffin, D. (1990) Collaboration: it can work!. Strategies, 4, 14-17 y 24-25.

Wittrock, M.C. (1989) El proceso de pensamiento de los alumnos. En M.C. Wittrock (Ed.) La investigación de la enseñanza, Ed. Paidós, pp.541-585.

Woods, P. (1987) <u>La escuela por dentro</u>. <u>La etnografía en la investigación educativa</u>. Paidós/MEC, Madrid.

Wrisberg, C.A.; Winter, T. y Kuhlman, J. (1987) The variability of practice hypotesis: further tests and methodological discussion. <u>Research Quarterly for Exercise and Sport</u>, 58, 369-374.

Wuest, D.A.; Mancini, V.H.; Van der Mars, H. y Terrillion, K. (1986) The academic learning time-physical education of high-, average-, and low-skilled female intercollegiate volleyball players. En M. Piéron y G. Graham (Eds.) Sport Pedagogy, Human Kinetics, pp. 123-130.

Yela, M. (1965) El hombre, el cuerpo y la educación física. Citius, Altius, Fortius, tomo VII, fasc. 2, 219-241.

Yerg, B.J. (1981) Reflections on the use of the RTE model in physical education. Research Quarterly for Exercise and Sport, 52 (1) 38-47.

Yerg, B.J. (1983) Re-examining the process-product paradigm for research on teaching effectivenes in physical education. En Templin, T.J. y Olson, J.K. (Eds.) <u>Teaching in Physical Education</u>, Human Kinetics, pp.310-317.

Yerg, B.J. (1986) Research on teaching in physical education: an interactive model in operation. En Piéron, M. y Graham, G. (Eds.) Sport Pedagogy, Human Kinetics, pp.49-56.

Yin, R. K. (1984) <u>Case Study Research: Design and Methods</u>. Sage Publications. London.

Zabala, J. (1990) <u>La educación para la salud en los textos de enseñanza primaria (1940-1985)</u>. Generalitat Valenciana. Valencia.

ANEXOS

INDICE

ANEXO 1.	Cuestionario cerrado
ANEXO 2.	Resultados del cuestionario cerrado
ANEXO 3.	Cuestionario abierto
ANEXO 4.	Guía de las entrevistas
ANEXO 5.	Orden del día de las reuniones del grupo colaborador: ejemplos
ANEXO 6.	Orientaciones para la redacción de los diarios del profesorado
ANEXO 7.	Guía para la observación de campo
ANEXO 8.	Ficha modelo para los juegos
ANEXO 9.	Juegos modificados clave
ANEXO 10.	Información ordenada por casos: una selección
	10.1. El caso de Amparo
	10.2. El caso de Pedro
	10.3. El caso de Luisa
ANEXO 11.	Reuniones del grupo colaborador: una selección

ANEXO 1. CUESTIONARIO CERRADO

ANEXO 1. CUESTIONARIO CERRADO

Estimado compañero/a, pedimos tu colaboración para que rellenes este cuestionario con el que tratamos de recoger opiniones y aspectos generales sobre los profesores de EGB y la enseñanza de la educación física. Es un cuestionario anónimo. Subraya o redondea la respuesta más adecuada y escribe cuando solicite una respuesta.

Por favor, ser sinceros en la respuesta. Gracias.

__________________ 1. Sexo Varón Mujer 2. Edad:..... 3. Año en que finalizaste los estudios:..... 4. Centros en que has trabajado: 5. Nivel de enseñanza en que has impartido docencia Preescolar Ciclo Ciclo Ciclo Enseñanzas inicial medio superior Medias 6. Años de experiencia docente en Educación Física Entre 1-3 Menos de 1 Entre 3-5 Más de 5 año años años años

7. ¿Por qué raze	ones has impartido o	impartes Educa	ción Físic	ca?					
Interés personal	Completar horario	Consegu puntos	r	Otra	s:	••			
8. ¿Has recibido titulación?	algún tipo de formac	ión en Educacio	in Física c	lurante tu	ıs est	udio	s de	graduac	ión-
Ninguna	Escuela Mag	Escuela Magisterio			Otras Instituciones Educativas				
	ibido formación en E portes colectivos?	ducación Física	¿tuviste	algún tip	o de	forn	nació	in en ju	egos
•	•	Si	No						
10. ¿Has impart Educación Físic	tido enseñanza deport a?	iva (juegos dep	ortivos-de	portes co	olecti	vos)	en t	us clase	es de
Nunca	Esporadicamente como recurso complementario		blo	Regularmente como bloque o parte de la asignatura					
11. ¿A qué eda	d empezaste la enseñ	anza de los dep	ortes no i	ndividua	les?				
Edad:									
_	E LAS PREGUNTAS ESCALA DEL 1 AL								
12. ¿Hacia dón	de orientas las activid	dades deportiva	s?						
A la enseñanza	de habilidades técnic	as		1	2	3	4	5	
A la enseñanza	de aspectos tácticos			1	2	3	4	5	

13. ¿Qué tipo de material y equipamiento utilizas en la enseñanza	depo	ortiva	1?		
El reglamentario de los deportes en cuestión	1	2	3	4	5
El reglamentario de las versiones "mini" de los deportes en cuestión	1	2	3	4	5
Otro tipo de material deportivo	1	2	3	4	5
Diapositivas/videos	1	2	3	4	5
Pizarra/notas/apuntes	1	2	3	4	5
Otros	1	2	3	4	5
14. Señala el nivel de preocupación los siguientes aspectos a la hojuegos deportivos-deportes de equipo.	ora d	le pla	anific	car ti	ıs clases d
organización y control	1	2	3	4	5
cantidad de actividad física	1	2	3	4	5
comprensión del contexto del juego	1	2	3	4	5
completar los objetivos operativos planteados	1	2	3	4	5
disponer de las actividades suficientes para practicar los aspectos técnicos básicos	1	2	3	4	5
en los juegos de iniciación deportiva	1	2	3	4	5
motivación para la participación	1	2	3	4	5
en el material y equipamiento	1	2	3	4	5
en los partidos del deporte en cuestión en cómo solventar las dificultades	1	2	3	4	5
técnicas de los alumnos	1	2	3	4	5
otras:	1	2	3	4	5

15. Señala el nivel de consideración de los siguientes aspectos deportiva en los alumnos (misma escala del 1 al 5):	a la	hora	de e	valua	ar la enseñanza
asistencia a clase	1	2	3	4	5
participación activa	1	2	3	4	5
alcance satisfactorio de las habilidades técnicas básicas	1	2	3	4	5
comprensión de aspectos tácticos básicos	1	2	3	4	5
participación deportiva extraescolar	1	2	3	4	5
trabajos alternativos	1	2	3	4	5
otras:	1	2 2	3	4 4	5 5
16. ¿Qué sentido le encuentras a la Educación Física en la Educación	GB? (misn	na es	scala	de 1 a 5)
desarrollo de habilidades básicas	1	2	3	4	5
desarrollo de habilidades específico-deportivas	1	2	3	4	5
diversión	1	2	3	4	5
descanso para las asignaturas académicas	1	2	3	4	5
complemento del desarrollo cognitivo	1	2	3	4	5
Otras:	1	2	3	4	5

ANEXO 2. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO CERRADO

ANEXO 2. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO CERRADO

2.1. LISTADO DE VARIABLES DEL CUESTIONARIO

Código

SEXO: pregunta 1.

```
EDAD: pregunta 2.
FINEST: pregunta 3.
NIVEL 1: pregunta 5, opción 1.
NIVEL 2: pregunta 5, opción 2.
NIVEL 3: pregunta 5, opción 3.
NIVEL 4: pregunta 5, opción 4.
NIVEL 5: pregunta 5, opción 5.
EXPEF: pregunta 6.
RAZÓN 1: pregunta 7, opción 1.
RAZÓN 2: pregunta 7, opción 3.
RAZÓN 3: pregunta 7, opción 3.
A(1): pregunta 8.
A(2): pregunta 9.
A(3): pregunta 10.
A(4): pregunta 11.
        pregunta 12, ítem 1.
A(5):
A(6):
             12,
                     2.
                     1.
A(7):
             13,
             13,
                     2.
A(8):
A(9):
                     3.
             13,
             13,
A(10):
                     4.
             13,
A(11):
                     5.
A(12):
             13,
                     6.
```

```
A(13):
                14,
                         1.
A(14):
                14,
                         2.
A(15):
                14,
                         3.
A(16):
                14,
                         4.
                14,
                         5.
A(17):
                14,
A(18):
                         6.
                14,
A(19):
                         7.
A(20):
                14,
                         8.
A(21):
                14,
                         9.
A(22):
                14,
                        10.
A(23):
                14,
                        11.
A(24):
                14,
                        12.
A(25):
                15,
                         1.
A(26):
                15,
                         2.
A(27):
                15,
                         3.
A(28):
                15,
                         4.
A(29):
                15,
                         5.
A(30):
                15,
                         6.
                15,
A(31):
                         7.
         <sup>6</sup>H
A(32):
                15,
                         8.
A(33):
                16,
                         1.
                         2.
A(34):
                16,
A(35):
                16,
                         3.
A(36):
                16,
                         4.
A(37):
                16,
                         5.
A(38):
                16,
                         6.
A(39):
                16,
                         7.
```

2.2. FRECUENCIAS, FRECUENCIAS ACUMULADAS, PORCENTAJES Y PROCENTAJES ACUMULADOS DE LAS VARIABLES

FREC.	FREC. ACUM.	PORCENT.	PORCE ACUM.		SEXO	RESPUESTA
7	7	15.6	15.6			
29	36	64.4	80.0			1
9	45	20.0	100.0			2
COUNT	CUM	PCT	CUM	EDA	D	
	COUN	T	PCT			
7	7	15.6	15.6			
1	8	2.2	17.8			25
2	10	4.4	22.2			27
2 5 5 3 3 5	15	11.1	33.3			28
5	20	11.1	44.4			29
3	23	6.7	51.1			30
3	26	6.7	57.8			31
5	31	11.1	68.9			32
3	34	6.7	75.6			33
1	35	2.2	77.8			34
1	36	2.2	80.0			35
2	38	4.4	84.4			37
4	42	8.9	93.3			38
1	43	2.2	95.6			41
1	44	2.2	97.8			46
1	45	2.2	100.0			48

CUM	PCT	CUM	FINEST	
COUNT		PCT		
8	17.8			
9	2.2	20.0		61
10	2.2	22.2		63
11	2.2	24.4		68
12	2.2	26.7		70
13	2.2	28.9		71
15	4.4	33.3		72
16	2.2	35.6		74
18	4.4	40.0		76
19	2.2	42.2		77
21	4.4	40.0		78
27	13.3	60.0		70
28	2.2	62.2		80
29	2.2	64.4		81
38	20.0	84.4		82
42	8.9	93.3		83
44	4.4	97.8		84
45	2.2	100.0		85
CUM	PCT	CUM	NIVEL1	
COUNT		PCT		
7	15.6	15.6		
24	37.8	58.3	•	1
45	46.7	100.0		2
CUM	PCT	CUM	NIVEL2	
COUNT		PCT		
7	15.6	15.6		
32	55.6	71.1		1
45	28.9	100.0		2
	COUNT 8 9 10 11 12 13 15 16 18 19 21 27 28 29 38 42 44 45 CUM COUNT 7 24 45 CUM COUNT 7 24 7 32	COUNT 8 17.8 9 2.2 10 2.2 11 2.2 12 2.2 13 2.2 15 4.4 16 2.2 18 4.4 19 2.2 21 4.4 27 13.3 28 2.2 29 2.2 38 20.0 42 8.9 44 4.4 45 2.2 CUM PCT COUNT 7 15.6 24 37.8 45 46.7 CUM PCT COUNT 7 15.6 32 55.6	COUNT 8	COUNT 8

COUNT 7 27 11	CUM COUNT 7 34 45	PCT 15.6 50.0 24.4	CUM PCT 15.6 75.6 100.0	NIVEL3
COUNT	CUM COUNT	PCT	CUM PCT	NIVEL4
7 38	7	15.6	15.6	1
38	45	84.4	100.0	1
COUNT	CUM COUNT	PCT	CUM PCT	NIVEL5
7	7	15.6	15.6	
1	8	2.2	17.8	1
37	45	82.2	100.0	2
COUNT	CUM COUNT	PCT	CUM PCT	EXPEF
7	7	15.6	15.6	
4	11	8.9	24.4	1
17	28	37.8	62.2	2
7	35	15.6	77:8	3
10	45	22.2	100.0	4
	COUNT	PCT	CUM PCT	RAZON1
7	7	15.6	15.6	
34	41	75.6	91.1	1
4	45	8.9	100.0	2

COUN	NT CUM	PCT	CUM	RAZON2
	COUNT		PCT	
7	7	15.6	15.6	
9	16	20.0	35.6	1
29	45	64.4	100.0	2
	_			
COUN	NT CUM	PCT	CUM	RAZON3
	COUNT		PCT	
7	7	15.6	15.6	
38	45	84.4	100.0	2
COUN	NT CUM	PCT	CUM	A(1)
	COUNT		PCT	(-/
8	8	17.8	17.8	
10	18	22.2	40.0	1
27	45	60.0	100.0	2
	-	,		_
COU	NT CUM	PCT	CUM	A(2)
	COUNT		PCT	
9	9	20.0	20.0	
19	28	42.2	62.2	1
17	45	37.8	100.0	2
COU	NT CUM	PCT	CUM	A(3)
	COUNT		PCT	(-)
7	7	15.6	15.6	
1	8	2.2	17.8	1
12	20	26.7	44.4	_
25	45	55.6	100.0	2 3
	••			-

COUN	T CUM COUNT	PCT	CUM PCT	A(4)
15	15	33.3	33.3	
1	16	2.2	35.6	6
1	17	2.2	35.6	7
2	19	4.4	42.2	8
5	24	11.1	53.3	9
<i>3</i>	31	15.6	68.9	10
6	37	13.3	82.2	11
8	45	17.8	100.0	12
O	73	17.0	100.0	
COUN	NT CUM	PCT	CUM	A(5)
	COUNT		PCT	
9	9	20.0	20.0	
7	16	15.6	35.6	2
13	29	28.9	64.4	3
9	38	20.0	84.4	4 5
7	45	15.6	100.0	5
COU		PCT	CUM	A(6)
	COUNT		PCT	
12	12	26.7	26.7	
10	22	22.2	48.9	1
11	33	24.4	73.3	2
7	40	15.6	88.9	3
4	44	8.9	97.8	4
1	45	2.2	100.0	5

COUN	NT CUM COUNT	PCT	CUM PCT	A(7)
12		267		
12	12	26.7	26.7	1
5 4	17	11.1	37.8	1
	21	8.9	46.7 68.9	2
10	31	22.2		4
7 7	38 45	15.6	84.4	5
,	45	15.6	100.0	3
COUN	NT CUM	PCT	CUM	A(8)
	COUNT		PCT	
15	15	33.3	33.3	
8	23	17.8	51.1	1
5	28	11.1	62.2	2
8	36	17.8	80.0	2 3
5	41	11.1	91.1	4
4	45	8.9	100.0	5
COU	NT CUM	PCT	CUM	A(9)
	COUNT		PCT	
17	17	37.8	37.8	
4	21	8.9	46.7	1
7	28	15.6	62.2	2
10	38	22.2	84.4	3
5	43	11.1	95.6	4
2	45	4.4	100.0	. 5
COU	NT CUM	PCT	CUM	A(10)
	COUNT		PCT	
21	21	46.7	46.7	
13	34	28.9	75.6	1
6	40	13.3	88.9	2
3	43	6.7	95.6	3
2	45	4.4	100.0	4

COUN	IT CUM	PCT	CUM	A(11)
	COUNT		PCT	
18	18	40.0	40.0	
11	29	24.4	64.4	1
6	35	13.3	77.8	· · · · · 2
7	42	15.6	93.3	3
3	45	6.7	100.0	4
COUN	IT CUM	PCT	CUM	A(12)
	COUNT		PCT	()
29	29	64.4	64.4	
6	35	13.3	77.8	1
1	36	2.2	80.0	2
4	40	8.9	88.9	3
4	44	8.9	97.8	4
1	45	2.2	100.0	5
COUN	T CUM	PCT	CUM	A(13)
	COUNT		PCT	` ,
8⁻	8	17.8	17.8	
6	14.	13.3	31.1	1
8	22	17.8	48.9	2
16	38	35.6	84.4	3
4	42	8.9	93.3	4
3	45	6.7	100.0	5
COUN	NT CUM	PCT	CUM	A(14)
	COUNT		PCT	` '
8	8	17.8	17.8	
8	16	17.8	35.6	1
7	23	15.6	51.1	2
14	37	31.1	92.2	3
6	43	13.3	95.6	4
2	45	4.4	100.0	4 5

COUNT		PCT	CUM	A(15)	
	OUNT		PCT		
8	8	17.8	17.8		
	14	13.3	31.1	1	
	22	17.8	48.9	2	
18	40	40.0	88.9	3	
	44	8.9	97.8	4	
1	45	2.2	100.0	5	
COUNT	CUM	PCT	CUM	A(16)	
C	OUNT		PCT		
10	10	22.2	22.2		
3	13	6.7	28.9	1	
13	26	26.9	57.8	2	
14	40	31.1	88.9	3	
5	45	11.1	100.0	4	
COUNT	CUM	PCT	CUM	A(17)	
C	OUNT		PCT		
8 •	8	17.8	17.8		
4	12	8.9	26.7	1	
10	22	22.2	48.9	2	
10	32	22.2	71.1	3	
12	44	26.7	97.8	4	
1	45	2.2	100.0	5	
COUNT	CUM	PCT	CUM	A(18)	
C	OUNT		PCT		
13	13	28.9	28.9		
	18	11.1	40.0	1	
5 8	26 .	17.8	57.8	2	
13	39	28.9	86.7	3	
6	45	13.3	100.0	4	

ANEXOS

COUN	T CUM	PCT	CUM	A(19)
_	COUNT		PCT	
9	9	20.0	20.0	
14	23	31.1	51.1	1
5	28	11.1	62.2	- 2
10	38	22.2	84.4	3
6	44	13.3	97.8	4
1	45	2.2	100.0	5
COUN	T CUM	PCT	CUM	A(20)
	COUNT		PCT	
8	8	17.8	17.8	
2	10	4.4	22.2	1
6	16	13.3	35.6	2
10	26	22.2	57.8	3
6	32	13.3	71.1	4
13	45	28.9	100.0	5
COUN	T CUM	PCT	CUM	A(21)
4	COUNT		PCT	
10	10	22.2	22.2	
9	19	20.0	42.2	1
6	25	13.3	55.6	2
13	38	28.9	84.4	3
5	43	11.1	95.6	4
2	45	4.4	100:0	5
COUN	T CUM	PCT	CUM	A(22)
	COUNT		PCT	, ,
9	9	20.0	20.0	
4	13	8.9	28.9	1
7	20	15.6	44.4	2
10	30	22.2	66.7	3
13	43	28.9	95.6	. 5
	73	20.7	75.0	7



COUNT CUN COUN 39 39 1 40 1 41 1 42 3 45	CUM PCT 86.7 88.9 91.1 93.3 100.0	A(23) 1 3 4 5
COUNT CUN COUN 42 42 1 43 2 45	CUM PCT 93.3 95.6 100.0	A(24) 1 5
COUNT CUN COUN 7 7 7 1 8 1 9 7 16 8 24 21 45	CUM PCT 15.6 17.8 20.0 35.6 53.3 100.0	A(25) 1 2 3 4 5
COUNT CUN COUN 7 7 3 10 8 18 27 45	CUM PCT 15.6 22.2 40.0 100.0	A(26) 3 4 5

CUM OUNT	PCT	CUM	A(27)
OUNT			(-1)
COLVI	•	PCT	
8	17.8	17.8	
11	6.7	24.4	1
19	17.8	42.2	2
38	42.2	84.4	3
44	13.3	97.8	
45	2.2	100.0	4 5
CUM	PCT	CUM	A(28)
COUNT		PCT	
8	17.8	17.8	
17	20.0	37.8	1
31	31.1	68.9	2
43	26.7	95.6	2 3
45	4.4	100.0	4
CUM	PCT	CUM	A(29)
COUNT		PCT	
8	17.8	17.8	
21.	28.9	46.7	1
30	20.0	66.7	2
40	22.2	88.9	3
43	6.7	95.6	4
45	4.4	100.0	5
CUM.	PCT	CUM	A(30)
COUNT		PCT	•
10	22.2	22.2	
24	31.1	53.3	1
30	13.3	66.7	2
45	33.3	100.0	3
	8 11 19 38 44 45 CUM COUNT 8 17 31 43 45 CUM COUNT 8 21 30 40 43 45 CUM. COUNT 10 24 30	8 17.8 11 6.7 19 17.8 38 42.2 44 13.3 45 2.2 CUM PCT OUNT 8 17.8 17 20.0 31 31.1 43 26.7 45 4.4 CUM PCT OUNT 8 17.8 21. 28.9 30 20.0 40 22.2 43 6.7 45 4.4 CUM. PCT COUNT 8 17.8 21. 28.9 30 20.0 40 22.2 43 6.7 45 4.4	8 17.8 17.8 17.8 11 6.7 24.4 19 17.8 42.2 38 42.2 84.4 44 13.3 97.8 45 2.2 100.0 CUM PCT CUM PCT 8 17.8 17.8 17 20.0 37.8 31 31.1 68.9 43 26.7 95.6 45 4.4 100.0 CUM PCT 8 17.8 17.8 21. 28.9 46.7 30 20.0 66.7 40 22.2 88.9 43 6.7 95.6 45 4.4 100.0 CUM PCT CUM PCT 8 17.8 17.8 21. 28.9 46.7 30 20.0 66.7 40 22.2 88.9 43 6.7 95.6 45 4.4 100.0 CUM. PCT CUM PCT TO 22.2 22.2 24 31.1 53.3 30 13.3 66.7

COUNT		PCT	CUM	A(31)	
(COUNT		PCT		
37	37	82.2	82.2		
1	38	2.2	84.4	4	
7	45	15.6	100.0	5	
COUNT	CUM	PCT	CUM	A(32)	
(COUNT		PCT		
41	41	91.1	91.1		
2 2	43	4.4	95.6	1	
2	45	4.4	100.0	5	
COUNT	CUM	PCT	CUM	A(33)	
(COUNT		PCT		
7	7	15.6	15.6		
3 8	10	6.7	22.2	3	
8	18	17.8	40.0	4	
27	45	60.0	100.0	5	
COUNT	CUM	PCT	CUM	A(34)	
(COUNT	٠	PCT		
8	8	17.8	17.8		
4	12	8.9	26.7	1	
7	19	15.6	42.2	2 3	
17	36	37.8	80.0	3	
6	42	13.3	93.3	4	
3	45	6.7	100.0	5	
COUNT	CUM	PCT	CUM	A(35)	
(COUNT		PCT		
7	7	15.6	15.6		
1	8	2.2	17.8	2	
9	17	20.O	37.8	3	
9	26	20.0	57.8	4	
19	45	42.2	100.0	5.	

COUNT	CUM	PCT	CUM	A(36)
(COUNT		PCT	
9	9	20.0	20.0	
23	32	51.1	71.1	1
5	37	11.1	82.2	2
5 3	40	6.7	88.9	3
1	41	2.2	91.1	4
4	45	8.9	100.0	5
ı				
COUNT	CUM	PCT	CUM	A(37)
	COUNT		PCT	
8	8	17.8	17.8	
4	12	8.9	26.7	1
1	13	2.2	28.9	2
7	20	15.6	44.4	3
11	31	31.1	68.9	4
14	45	31.1	100.0	5
COUNT	CUM	PCT	CUM	A(38)
	COUNT	101	PCT	11(50)
40	40	88.9	88.9	
1	41	2.2	91.1	4
4	45	8.9	100.0	5
COUNT	CUM	PCT	CUM	A(39)
	COUNT		PCT	
41	41	91.1	91.1	
4	45	8.9	100.0	5

2.3. ESTADÍSTICOS

TOTAL 45

	EDAD	FINEST	A(5)	A(6)	A(7)
N. DE CASOS MÍNIMO MÁXIMO MEDIA DESV.EST.	38 25.000 48.000 32.000 5.124	37 61.000 85.000 78.000 5.789	36 2.000 5.000 3.444 1.027	33 1.000 5.000 2.242 1.119	33 1.000 5.000 3.212 1.314
	A(8)	A(9)	A(10)	A(11)	A(12)
N. DE CASOS MÍNIMÔ MÁXIMO MEDIA DESV.EST.	30 1.000 5.000 2.733 1.388 A(13)	28 1.000 5.000 2.786 1.134 A(14)	24 1.000 4.000 1.750 0.989 A(15)	27 1.000 4.000 2.074 1.072 A(16)	16 1.000 5.000 2.563 1.413 A(17)
N. DE CASOS MÍNIMO MÁXIMO MEDIA DESV.EST.	37 1.000 5.000 2.730 1.122	37 1.000 5.000 2.649 1.160	37 1.000 5.000 2.622 0.982	35 1.000 4.000 2.600 0.847	37 1.000 5.000 2.892 1.075

	A(18)	A(19)	A(20)	A(21)	A(22)
N. DE CASOS	32	36	37	35	36
MÍNIMO	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
MÁXIMO	4.000	5.000	5.000	5.000	5.000
MEDIA	2.625	2.306	3.595	2.571	3.056
DESV.EST.	0.976	1.238	1.279	1.195	1.120
	A(23)	A(24)	A(25)	A(26)	A(27)
N. DE CASOS	6	3	38	38	37
MÍNIMO	1.000	1.000	1.000	3.000	1.000
MÁXIMO	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000
MEDIA	3.833	3.667	4.237	4.632	2.838
DESV.EST.	1.602	2.309	1.025	0.633	0.898
ć	A(28)	A(29)	A(30)	A(31)	A(32)
N. DE CASOS	37	37	35	8	4
MÍNIMO	1.000	1.000	1.000	4.000	1.000
MÁXIMO	4.000	5.000	3.000	5.000	5.000
MEDIA	2.189	2.243	2.029	4.875	3.000
DESV.EST.	0.877	1.188	0.923	0.345	2.309
	A(33)	A(34)	A(35)	A(36)	A(37)
N. DE CASOS	38	37	38	36	37
MÍNIMO	3.000	1.000	2.000	1.000	1.000
MÁXIMO	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000
MEDIA	4.632	2.919	4.211	1.833	3.811
DESV.EST.	0.633	1.064	0.905	1.363	1.288

	A(38)	A(39)	
N. DE CASOS	5	4	
MÍNIMO	4.000	1.000	
MÁXIMO	5.000	5.000	
MEDIA	4.800	5.000	
DESV.ESTANI	OAR 0.4	47 0.0	00

2.4. CRUCES DE VARIABLES

Ejemplo: Tabla de frecuencias y porcentajes entre SEXO (filas) y variable A(2) [pregunta 9] (columnas)

	NO CONT.	SI	NO	TOTAL
NO CONT.	7	0	0	7
	15.6%	0%	0%	15.6%
HOMBRE	1	17	11	29
	2.2%	37.8%	24.4%	64.4%
MUJER	1	2	6	9
	2.2%	4.4%	13.3%	20%
TOTAL	9	19	17	45
	20%	42.2%	37.8%	100%

Debido a que más de la quinta parte de las celdillas tienen frecuencias menores de 5, las pruebas de significación (Chi cuadrado) son sospechosas de ser fiables. Por lo tanto, no podemos obtener resultados fiables acerca de si las diferencias entre las frecuencias de las variables son significativas o no. Como esta situación se repite en en todos los cruces hemos optado por no añadir más cruces.

2.5. CORRELACIONES DE PEARSON

Las correlaciones entre las distintas variables que hacen referencia a las características de la enseñanza deportiva del profesorado asistente al curso sobre juegos deportivos dentro del programa de la Conselleria, aportan información complementaria que hemos considerado conveniente recoger. Para ello hemos utilizado la correlación de Pearson, tipo "pairwise", que elimina los casos para los datos faltantes que correlacionan con otros y, como en nuestro cuestionario aparecen muchos casos faltantes, ésta era la clase de correlación que correspondía hacer.

A continuación presentaremos las correlaciones que son significativas (p < .05), aplicándoles la prueba "t" de Student.

Tabla de correlaciones de Pearson, tipo "pairwise" (significación: p < .05)

Items	Edad	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15
A 10						.54					
A 12				64	57	.64					
A 14									.35		•
A 15							.49		.36	.39	
A 18								-	.40		
A 19	.39									.37	
A 20		.35									
A 21				.44							
A 22		.34									
A 25		.33								·	
A 27		.47			.55						.42
A 28			.37								
A 30				47				.54			
A 34				.40						.44	.41

	Items	A 16	A 17	A 18	A 19	A 20	A 25	A 26	A 27	A 28	A 29
	A 17	.46									
	A 19			55							
	A 20		.41								
-	A 22	.47									
	A 26						.43			· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·	
	A 27		.45			.44					
	A 28					! 			.57		
	A 29			.41	.50			.34			
	A 30										.41
	A 34								.41	.35	
	A 37	.35									

ANEXO 3. CUESTIONARIO ABIERTO

ANEXO 3. CUESTIONARIO ABIERTO

INFORMACION PROFESIONAL

- 1. Nombre completo
- 2. Centro destinado en el curso 1990-91
- 3. Años de docencia en el centro citado anteriormente
- 4. Años de docencia en E. Física, en general y en el centro de prácticas
- 5. Otras cuestiones de interés para la E. Física y la enseñanza deportiva
 - Titulaciones en E.F. y deportes
 - Experiencia en participación deportiva y en organización deportiva
 - Otras

CARACTERISTICAS GENERALES DEL CENTRO:

- 1. Unidades, núm. total alumnos
- 2. Núm. total profesores y su opinión sobre la educación física y vuestro trabajo (tanto en este año como de las prácticas del curso que viene)
- 3. Características generales de la distribución horaria del centro y carga horaria de la E. Física
- 4. Características de la junta directiva (de tipo general y en relación a la consideración de la educación física y vuestro trabajo en el centro)
- 5. Criterios de distribución de los cursos y grupos,..., otras características de interés general.

CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN FÍSICA

- 1. Años de enseñanza de la Educación Física en el centro
- 2. Características del profesorado anterior que impartía la asignatura
- 3. Características de las instalaciones y material del centro (también incluye los vestuarios, duchas,...)
- 4. Tradición deportiva del centro (deportes más practicados a nivel interno o externo)

ANEXOS

5. Relaciones de la asignatura y de la actividad deportiva con el ayuntamiento, asociación de padres, barrio,...

OTRAS CUESTIONES

- 1. Vuestra participación en la elaboración del plan de centro
- 2. Vuestra participación en la confección del horario
- 3. Vuestra petición e influencia en la dotación de material
- 4. Vuestras circunstancias especiales de trabajo

ANEXO 4. GUÍA DE LAS ENTREVISTAS

ANEXO 4. GUÍA DE LAS ENTREVISTAS

Entrevista individual

- ¿Cómo has llegado a dar educación física en la escuela?
- ¿Crees que la educación física tiene algo que hacer dentro de la E.G.B.?
- ¿Podrías darme tu opinión sobre el curso que impartí?
- ¿Qué piensas de este enfoque de enseñanza del deporte?
- ¿Se podría hablar de renovación pedagógica en este enfoque?
- ¿Cuáles son las características más importantes de este enfoque, según tu opinión?
- ¿Le ves posibilidades de realización práctica a este enfoque de enseñanza?
- ¿Crees que se puede hacer una buena labor educativa con este enfoque de enseñanza?
- ¿Crees que con ello se facilita la relación y participación entre chicos y chicas?
- ¿Has tenido algunos problemas en el colegio al prepararte e iniciar la puesta en práctica del enfoque de enseñanza?
- ¿Quieres comentar alguna cosa más?

Entrevista grupal (final)

- Pedir comentarios sobre sus historias personales y profesionales.
- ¿Cómo valorais vuestra experiencia durante el primer trimestre del curso?. ¿Ha valido la pena?
- ¿Qué aspectos destacaríais como más relevantes?
- ¿Qué aspectos cambiaríais?
- ¿Buscasteis algún tipo de ayuda complementaria para mejorar la práctica de los juegos modificados?
- ¿Os ayudaron los comentarios que hicisteis con el resto del grupo sobre vuestra experiencia práctica del enfoque de enseñanza?
- ¿Habéis aprendido y aumentado vuestro conocimiento sobre los juegos deportivos modificados durante su desarrollo y su puesta en marcha?.

- ¿Qué opinión os merecen los comentarios y discusiones aparecidos a lo largo del trimestre sobre:
 - a) la gestión y organización de las clases;
 - b) contenidos y metodología;
- c) estrategias para hacer comprender a los alumnos/as los aspectos tácticos;
- d) el funcionamiento del grupo de trabajo (general, aspectos destacados, aspectos que rechazaría,...);
 - e) la colaboración entre investigador y profesores/as;
 - f) otros aspectos o relaciones que faltaron según tu opinión;
- ¿Creéis que el alumnado ha aprendido aquello que pretendía el enfoque?
- ¿Qué habéis observado en el alumnado en relación a las diferencias de sexo y de capacidad?
- ¿Cómo valorais el papel del vocabulario en este enfoque?
- ¿Cómo habéis visto la evolución del alumnado durante esta experiencia?
- ¿Cómo ha influido esta experiencia en vuestra manera de entender la educación física?
- ¿Cómo plantearíais la educación física a partir de ahora? (a corto: resto del curso; y largo plazo: futuros cursos)
- ¿Qué problemas habéis tenido en el centro?
- ¿Qué relación habéis tenido con el deporte escolar, municipal o la escuela deportiva ubicada en el centro?
- ¿Creéis que este enfoque puede influir y cambiar aspectos del deporte de competición?

ANEXO 5. ORDEN DEL DÍA DE LAS REUNIONES DEL GRUPO COLABORADOR: EJEMPLOS

ANEXO 5. ORDEN DEL DÍA DE LAS REUNIONES DEL GRUPO C O L A B O R A D O R : E J E M P L O S

22 DE JUNIO DE 1990

- Bienvenida, presentación de los/as componentes del grupo colaborador (distribución de tareas internas).
- Comentario sobre las intenciones y propósitos de la colaboración.
- Transmitir información oficial sobre los tutores y los equipos docentes [en nuestro caso "grupo colaborador"].
- Tratar la elección de cursos y grupos de alumnos-as para desarrollar el enfoque. Posible distribución horaria de estos grupos.
- Comentar ideas básicas del enfoque de enseñanza.
- Repartir el trabajo para seleccionar y crear juegos modificados. Seguir una ficha común para presentarlos.
- Comentario sobre algunas técnicas de recogida de datos: cuestionario abierto, diario de los profesores-as y observación del investigador.
- Fijar fecha para la próxima reunión.
- Otros comentarios que quieran añadirse.

24 DE NOVIEMBRE DE 1990

- 1. Aspectos pendientes de otras reuniones.
- 2. Comentario y discusión sobre tópicos relevantes identificados en el transcurso de las clases [supervisión clínica]:
 - a) Organización y estructura de la clase.
 - b) La gestión de:
 - material y grupos
 - participación del alumnado
 - adaptación a la evolución de los juegos
 - intervenciones del profesor/a en el transcurso del juego
- 3. Visualización y discusión de una sesión de clase grabada en vídeo.

ANEXO 6. ORIENTACIONES PARA LA REDACCIÓN DE LOS DIARIOS

ANEXO 6. ORIENTACIONES PARA LA REDACCIÓN DE LOS DIARIOS DE LOS PROFESORES Y PROFESORAS

Fecha	•••••	Curso	v	gruno	
Locuid		Curso	J	grupo	

a) Organización y gestión de clase

- ¿Se cambiaron actividades, aspectos organizativos y de distribución de la clase durante su desarrollo? ¿por qué?
- ¿Cómo se presentaron las actividades o juegos al alumnado?
- ¿Hubo algún tipo de interrupción durante la clase? ¿qué/cuál, cómo, cuándo, por qué?
- ¿Cómo fue la directividad y el control en la enseñanza?
- Otros aspectos

b) Participación del alumnado y aceptación de las actividades-juegos

- ¿Cómo valoras la motivación de los alumnos/as hacia el enfoque y sus juegos?
- ¿Qué tal fue la implicación activa de los alumnos/as en la clase y los juegos? (matizar si es posible en relación a los más y menos capacitados físicamente, con o sin problemas físicos o de otro tipo, según sexos,...)
- Otros aspectos

c) Comprensión de los juegos por parte de los alumnos/as

- ¿Encontraste algún signo de comprensión de los juegos en los alumnos/as?
- ¿Descubrieron algún elemento o aspecto táctico relevante para el éxito del juego?
- ¿Cómo ves la evolución y comprensión de los alumnos/as en relación a clases anteriores?
- Otros aspectos

ANEXOS

d) Elementos, claves o aspectos importantes para la mejora de los juegos y las clases

- ¿Ha habido algún aspecto o circunstancia del desarrollo del juego que haya influido para cambiar o mejorar algo de los juegos modificados?
- ¿Alguna sugerencia de los alumnos/as para cambiar o mejorar en el desarrollo de los juegos o el enfoque?
- ¿Algún aspecto o reflexión del profesor/a para mejorar los juegos?
- ¿Algún aspecto general para mejorar la organización, la gestión y el desarrollo general de las clases?
- e) Observaciones, impresión general de la clase u otros aspectos a destacar

ANEXO 7. GUÍA PARA LA OBSERVACIÓN DE CAMPO

ANEXO 7. GUÍA PARA LA OBSERVACION DE CAMPO

COLEGIOGRUPOFECHA	GRUPOFECHA
-------------------	------------

Observaciones y comentarios antes de la clase

Preparación de material y espacios

Organización-distribución de rutinas para la gestión del material y los espacios y para la gestión de la clase:

- preparación de material y espacios antes de la clase, durante, ¿cómo?, tiempo empleado, etc.
- Estructura de la clase (partes, tiempo, etc.)
- Nombre del juego/s. Presentación, explicación del juego/s (dirigido a la clase o por grupos, repaso, cómo, tiempos, etc.)

Desarrollo del juego

- Estrategias del profesor/a durante el desarrollo del juego/s (Papel activo) (cómo organiza a los alumnos/as y las actividades; cómo, cuándo, por qué interviene en el desarrollo de un juego modificado; evolución dentro de una forma de juego deportivo; reuniones; ...)

Evolución del alumnado en el desarrollo del juego/s.

- Participación, aceptación, motivación (tipos de comentarios en juego o cuando observa; evolución de aspectos tácticos/estratégicos; mantenimiento de la atención; ...)

Problemas contextuales

- a) Microcontexto (clase, centro escolar):
 - material e instalaciones (problemas y soluciones; obras)
 - horario (supresión, cambio o utilización de las horas de E.F. para otros fines)
 - interrupciones de personas u objetos ajenos a la clase
 - apoyo dirección en algún problema académico-escolar
 - otros.
- b) Macrocontexto (entorno socio-cultural):
 - solicitud de los juegos estándares por parte del alumnado
 - actitud del profesor/a ante estas situaciones
 - otras

Reflexiones y otras notas

- a.- Manera en que el profesor/a desarrolla los juegos modificados: 1) sacar partido a un juego, evolucionando según los problemas que surgen y cambiando reglas, estructura,...; 2) evolucionar dentro de una forma de juego deportivo con diferentes juegos, aunque se hagan cambios de reglas y haya intervenciones del profesor/a sobre la marcha.
- b.- ¿Cómo presenta el profesor/a los juegos modificados a los alumnos/as?: como simples juegos, como juegos para aprender algún deporte, ...
- c.- ¿Cómo se organiza el profesor/a en líneas generales su currículum de juegos modificados?: 1) a partir de unas intenciones u objetivos tácticos desarrollar los juegos; 2) a partir de una amplia experiencia en juegos deportivos modificados "clave" entresacar o mostrar los objetivos tácticos; 3) otras.

Comentarios después de la clase

Sobre las reflexiones procedentes de la observación de la sesión y cómo lo ha experimentado el profesor/a (reunión del profesor/a con el investigador)

ANEXO 8. FICHA MODELO PARA LOS JUEGOS

ANEXO 8. FICHA MODELO PARA LOS JUEGOS

TIPO DE JUEGO (según la división de las distintas formas o grupos de juegos deportivos)

INTENCIONES U OBJETIVOS TACTICOS (en forma de afirmación, pregunta o explicación)

MATERIAL A UTILIZAR

REGLAS PARA EL DESARROLLO DEL JUEGO:

- 1. Dimensiones del terreno de juego
- 2. Iniciación del juego
- 3. Desarrollo del juego
- 4. Puntuación o tanteo
- 5. Otras

ESQUEMA GRAFICO DEL JUEGO

PREGUNTAS O INTERRUPCIONES PARA LA COMPRENSION EN EL DESARROLLO DEL JUEGO

VARIACIONES SOBRE EL JUEGO BASE (SE DESARROLLAN LOS JUEGOS QUE APARECEN EN LOS CASOS CAPITULO 6)

ANEXO 9. JUEGOS MODIFICADOS CLAVE

ANEXO 9. JUEGOS MODIFICADOS CLAVE

Juegos de bateo o bate y campo

<u>Tipo Bateo-1</u>: "Bombardeo", "Los cuatro aros"

<u>Tipo B-2</u>: "Puntuando áreas del campo"

<u>Tipo B-3</u>: "Quitar y reponer", "Un cajón", "Tres cajones"

<u>Tipo B-4</u>: "Cuantos más para milínea"

Tipo B-5: "CricKbol"

<u>Tipo B-6</u>: "Base y área", "Base y puntos"

Tipo B-7: "Cono-portería"

<u>Variaciones</u> (nº jugadores)

- Lanzar mano/pie
- Lanzar y coger la pelota con la mano
- Golpear la pelota con la mano/pie
- Batear la pelota con un implemento (de grande y manejable a menos grande y complejo)
- Con autopase
- Con pasador cooperador
- Con o sin receptor
- Distintos tamaños, texturas, etc. de pelotas
- Adaptar distancias de las bases y lugares de entrega de balones

Juegos de cancha dividida o red

Tipo Red-1: "Cogiendo el número"

Tipo R-2: "Campo largo"

Tipo R-3: "Campo amplio"

Tipo R-4: "Cuadrobol"

<u>Tipo R-5</u>: "Cuadrobol w", "Cuadrobol triples"

- Distintas formas para cambiar el saque
- Empezar con una red alta
- Coger y lanzar con la mano
- Golpear con la mano o pala/raqueta
- Permitir o no un bote en el campo
- Pelotas de diferente tamaño y velocidad

Juegos de invasión

<u>Tipo Invasión-1</u>: "Dos contra uno en el centro", "Los diez pases"

<u>Tipo I-2</u>: "Los dos conos"

<u>Tipo I-3</u>: "Metas móviles"

Tipo I-4: "Balón torre"

Tipo I-5: "Porterias diagonales"

Tipo I-6: "Juego de zonas"

- Balones de diferente tamaño y velocidad
- Variación de las reglas de desarrollo del juego (tocar-pasar, pasar atrás, etc.)
- Otras.

ANEXO 10. INFORMACIÓN ORDENADA POR CASOS: EJEMPLOS

ANEXOS

ANEXO 10. INFORMACIÓN ORDENADA POR CASOS: EJEMPLOS

- 10.1 AMPARO
- 10.2 PEDRO
- 10.3 LUISA

10.1. AMPARO

ENTREVISTA INICIAL

21 SEPTIEMBRE 1990

Investigador (I.). ¿Has tenido problemas a la hora del horario, o cosas así, te han respetado criterios que pedías?

Amparo(A.). En principio me dejaban elegir, elegía la primera. Luego..., es que claro, los otros profesores hubo que modificar algo y esto que estoy corrigiendo es lo que... pero que bien. Luego a la hora del patio, me dijo el jefe de estudios que procuraría que no coincidiese nadie conmigo, pero yo... tienen que coincidir preciso porque yo estoy todas las horas ahí. Entonces hay un día tres terceros que es el jueves por la tarde. De momento hemos quedado que yo me iría a esta parte y ellos allí, pero que no hay problema que si un día yo tengo que utilizar laas pistas o lo que sea, que ellos... que la verdad es que cooperan bastante.

E. ¿Qué quería comentarte?... me he asomado un momento... no quería asomarme porque el día de hoy no es para observar, que no quiero observar a nadie, lo que pasa es que he visto que estaban mitad de la clase estaban jugando y la otra mitad estaba sentada.

A. ¿Tú sabes lo que pasa?, es que estos chavales... es que nunca han hecho nada, entonces no saben... es decir, ni están en grupo, ni nada. Desde luego con este curso no lo voy hacer porque he tenido con otro curso, con un octavo, y este curso es el peor de octavo, es horrible y hay repetidores. El otro octavo muy bien, nos hemos sentado luego a preguntar, ellos me decían por qué unos tiraban para atrás y otros no, lo de poner reglas, que hemos comentado que algunos se pasaban y se quedaban muy cerca del aro y muy bien. Éstos que estás viendo ahí, un desastre. Son..., ni se pueden hacer grupos, ni participan, te salen por peteneras, entonces lo que pasa ahora es que no tengo cosas suficientes, entonces yo digo, lo voy a hacer con dos...

- I. Claro, no tienes material suficiente.
- A. Que los otros miren, pero normalmente es mejor que participen todos. Claro porque no quiero a nadie mirando. Es que esta semana es un poco de tanteo...
- I. No. Si ya te digo que yo no quería mirar...
- A. El otro grupo fabuloso, de verdad, si hubieras venido antes, pero éstos, es que es una cosa horrible.
- I. Pero si es normal...
- A. Pero si además... cada uno tiene su historia. Claro...y además el que vea que no me funcione..., tendré que mirar otro tipo de...
- I. Mirar a ver cómo va. De todas las maneras tenemos que elegir entre los dos.
- A. Mira, este sexto B funciona bastante bien y como tu vas a venir los martes y los miércoles ¿no?.
- I. Sí... podría venir alguna tarde...
- A. Entonces este sexto B... entonces este...
- I. De éstos ¿hay algunos que venga bien?
- A. El séptimo B, o... no sé, un séptimo...no me he decidido todavía porque con ellos sólo he tenido una clase teórica y me gustaría observarlos un poco.
- I. Es que tú sabes lo que pasa... Estas horas aquí coinciden tres de los grupos.

A. Yo había pensado...

- I. Entonces, a la hora de elegir, ya elegiré con los otros grupos. Entonces, que el martes aquí coincide una clase de Luisa, una clase de Tina y una de Santi y una clase de Pedro.
- A. ¡Claro! es que nos hemos puesto todos una clase el martes.
- I. El viernes de Santi, de Luisa y de Pedro. Es que, claro, porque caía así. Es que, conforme tenían el horario no había más narices. Entonces si pudiera coger algunos de éstos y alguno de por aquí, que sexto...
- A. Mira, el sexto B, que es martes y miércoles te viene bien...
- I. Sí, podría...
- A. Entonces no hace falta que vengas los dos días...
- I. No. Eso está claro.
- A. Vienes a uno y...
- I. Un día podré venir yo a observar y otro vendrá seguramente Carmen y hará vídeo, o sea, filmará.
- A. Tengo solucionado casi lo del vídeo. Resulta que un alumno tuyo del I.V.E.F. es hijo de una compañera de aquí...
- I. ¿Quién es?
- A. Es que no sé el apellido...Pablo, uno que le había quedado algo y tuvo que recuperar en junio...

- I. Pero ¿un alumno mío? ¿le quedaba algo mío?... ¡Ah!
- A. Sí, sí... ¿qué?
- I. ¿Le quedaba alguna asignatura mía o no?
- A. Tiene una asignatura tuya porque le comenté... porque vino un día y me dijo: "Si alguna vez quieres que venga a ayudarte o yo que sé?...", que le gustaría estar así en contacto. El año pasado, por ejemplo, una chavala que estaba en octavo, pues vinieron ellos y le comentaron que eran del I.V.E.F. a los de octavo, a darles una charla. Entonces le dije que "lo que sí quiero es que cuando puedas..", porque en el colegio sí que hay cámara, digo, pues "que alguna clase vengas a filmarme."
- I. ¿Y él ha dicho que bien?
- A. Él ha dicho que sí, que si puede...
- I. Y entonces...el...el mejor día que tiene son las tardes. Ellos por las mañanas subirían..., entonces por la tarde las tendría libres la mayoría. Entonces sería más fácil si cogemos uno de éstos. Mira a ver. Piensa a ver...
- A. Un séptimo B ó C.
- I. Sí uno de éstos podría ser... eh... porque claro séptimo B...
- A. Y si no, también había pensado que como casi todos, por lo que vi el otro día, iban a ser sextos y séptimos si me cogía un quinto y un sexto...¿¿??? seguidos... es que un quinto... no sé yo...
- I. ¿Qué dices? ¿de coger el quinto A éste?
- A. Es que lo de la tarde es horrible porque son tres cuartos de hora...

- I. Bien, en principio se trataría un poco de que me cuentes cómo has llegado a dar educación física en E.G.B.
- A. ¿Cómo he llegado a dar educación física?
- I. Sí,sí... cuál es...digamos... tu historia personal. Puedes hasta decir... yo he llegado a dar clase... fíjate... qué cosa más rara. Por ejemplo, a Pedro se asustaban: "¡Y tú eres de matemáticas y ¿¿??!". No se lo creían..."¿y ahora tienes que dar educación física?". No se lo creían.
- A. ¡Hombre!, por una serie de circunstancias. Primero porque ya llevo ocho años dando clases. Entonces... a mí... soy de las que me gusta cambiar. He estado en todo: en preescolar, en segunda etapa y, bueno, me enteré que salía el cursillo... Bueno, educación física he dado los tres años de preescolar y la psicomotricidad y así. Experiencia no tenía mucha... nada más que lo de mi tutoría los otros tres años: uno en cuarto, otro en tercero y otro en segunda etapa, con un curso solamente. Quiero decir que yo experiencia no tenía ninguna.
- I. Bueno, vamos a ver si se ha grabado. Seguimos.
- A. Lo que te contaba...
- I. Después de este lapsus...
- A. Entonces, nada, que salió el cursillo, lo solicité para definitivos y no me lo dieron. Y luego ya lo pedí este año.
- I. Tú estás definitiva.
- A. No. Yo soy provisional, por eso el primer año no me lo dieron, que fue el año que se hizo en Cheste y luego ¿yo que sé?... porque me apetecía la educación física, me gustaba, ... es que es otro trato con los críos. En la clase

están... un poco más distantes... No, en educación física muy bien, se enrollan mejor, se montan su historia. Y, luego, por lo abandonada que está, porque es que la verdad... es que se pasa bastante.

I. Y en relación a tus gustos antes de ser profesora o tu experiencia como estudiante de magisterio y todo eso ¿no te ha influido en nada?

A. No. No porque es que la gimnasia en magisterio está muy mal enfocada y se pasaba... y se pasaba bastante. Yo un año tuve a Adela y aún hacíamos cosas, pero en segundo y en tercero tuve a otro profesor que de cómo organizar la liga y no sé cuántos y todo teoría no nos pasamos... nada de didáctica. Y, luego, pues una preparación muy deficiente porque la verdad es que te encuentras sin saber qué hacer. A mí el cursillo me ha servido de bastante porque sí, te remites a libros y a cosas pero muchas veces te encuentras sin recursos, de cómo organizarte...; Mira y aquí estoy!

I. ¿Tú piensas que la educación física tiene algo que hacer dentro de la E.G.B.?

A. Yo pienso que tiene mucho que hacer desde el momento que es un todo integral que no puedes separarlo no, ... el ejercicio... la educación física del resto de las cosas, pero que ahí tiene mucho que hacer la Administración nombrando a gente y preocupándose de que sea gente...si no preparada, pues que la preparen poque lo que ha hecho este año ha sido un desastre. Al colegio que estaba yo, ¿sabes a quién han mandado? a una chica en silla de ruedas. Entonces, yo creo que... y cantidad de gente han ofertado plazas, la gente se ha quedado en Valencia porque está cerca o los alrededores y oí un comentario "¡Ah!, pues un mal día que jueguen ahí al fútbol, oye para irme a no sé a donde", y tampoco es eso, que formen a gente, que hagan cursillos. No sé, que reciclen a la gente pero... por qué si se va a empezar así. Yo creo que es un mal comienzo y otro mal comienzo que a mí tampoco me gusta es que se haya empezado por la segunda etapa. Yo desde que empezó el cursillo lo estoy diciendo siempre porque llega por ejemplo A. G., Educación Física

de base y te lo cuenta todo suponiendo que empieces desde los seis años y yo le decía: ¡pero si vamos a empezar por octavo!. No entiendo porqué se empieza la casa por el tejado.

- I. Bueno, por quinto o sexto.
- A. Bueno, en quinto o sexto, pero que... a mí me parece que si se cogiera a esos tíos desde abajo, por lo menos cuando acabaran la E.G.B. estarían ya formados, pero ir cogiéndolos así por arriba y... y si se llega se llega y si no, no. No lo veo muy lógico porque luego te decían, por ejemplo, "la flexibilidad a partir de los diez años es muy difícil trabajarla", y si cogemos a los alumnos a esa edad... No sé, yo quería empezar por abajo pero, vamos, más vale eso que nada.
- I. ¿Pero tú crees que dentro de la escuela la educación física puede hacer una buena labor?
- A. Yo pienso que sí, pero que también hay que cambiar la mentalidad de la gente, de los padres, de los críos, de... se toman la asignatura como... como la bufa la gamba, mucha gente... y los profesores... pues con tal de librar encantados de que vengas. Otros realmente es que... que sí que les interesa. Yo creo que sí que tiene...
- I. ¿Qué quiere decir eso de librar?, que son asignaturas que...
- **A.** O sea...
- I. ... que el horario está puesto así un poco en función de...
- A. ¡Hombre no!, lo normal es que ahora, si tenían educación física era una hora libre que tenían ¿sabes?
- I. ... y si no hay profesor no hay educación física.

A. Y si no, se limitaban a... los mandan al patio y hay gente que sí que hace pero los mínimos. Hay gente que eso, que se ha ¿¿?? con alguien que esté metido en secretaría o... y los nanos ahí, los nanos con la pelota y las niñas a oir el radiocassete, eso es lo que yo vi... que es graciosísimo porque en todas las clases que vas, en la primera...en la que he entrado hoy cuando tu... de la que salía cuando tú has venido, yo digo: Estoy alucinada, dice, porque, porque sois la única clase que no me ha preguntado si vamos a jugar al fútbol. Porque es que es... lo comentaba con el compañero, dice: si es que es lo único que saben hacer, bueno, que saben hacer..., es lo único que han hecho, como no conocen otro tipo de juego o actividades.

I. Y lo único que ven.

A. Y lo único que ven. Están acostumbrados a eso. Pero... pero mal. Hasta ahora lo que hacían... pues no te digo que es que no tienen... ni saben... ni saben hacer grupos, ni ni tienen ninguna dinámica de trabajo ¿¿¿??? educación física. El otro día, subo a una clase, me los bajo, bueno, "bajais por la escalera, os voy a explicar un poco de que va a ir la clase", y tal, y por el camino pelándose el bocadillo y digo: ¿qué hacéis?. O sea, lo toman... muchas clases como una hora de recreo que era a lo que estaban acostumbrados. Entonces yo sé que ahí voy a tener tarea ardua.

I. Tú, tú vas a tener...

A. ¿Yo?, yo ¡claro!, a ver.

I. ¿Y qué valores le ves a la educación física dentro de... aquí, del colegio?

A. Pero ¿tú te refieres en general? ¿qué valores le veo a la educación física?. ¡Hombre!, pues yo creo que dentro de la formación de un nano está la educación física. Yo qué sé..., aparte de la actividad física es... se desarrolla el compañerismo, se... yo qué sé... se encuentran cosas, esa... se adquiere confianza en sí mismo y muchas cosas. No sé..., es que es más teoría. Yo sí

que lo sé, pero es que no sé explicártelo... que me parece que es una formación integral y que no se puede separar...

I. Sí, sí. Cambiando un poquillo de tema, ¿qué piensas del curso que os dieron?, aunque ya me has dicho algo, y ¿que piensas del seminario que di yo?

A. Del curso en general yo me parecía mal. Por ejemplo, las clases prácticas y las teóricas de los seminarios, yo lo hubiese intercalado un poco porque pasamos, de los tres primeros meses de toda actividad física a pasar a seminarios que era todo, o la mayor parte, era teoría. Entonces lo que pasó en tu seminario, en concreto, fue que coincidió unas series de circunstancias y era, primero, que habíamos estado haciendo, pues... yo qué sé..., toda actividad física. Había días que teníamos dos horas de atletismo, dos de baloncesto y dos de balonmano. De pasar de eso a... llegó el mes de abril, tu seminario fue en abril ¿no?, creo...

I. Sí, fue de los últimos.

A. Entonces se pasó a teoría y a ir a los colegios, entonces hubo... pero que se notó en todo, hubo un cambio ahí, de brusco, que la gente estaba fatal. Primero porque la mayoría íbamos a colegios que no conocíamos, entonces las tareas eran un poco... tampoco tenías que dar clases, sino un poco de ver el material que había, las instalaciones y todo eso, y luego, llegar allí y dos horas de teoría. Entonces la gente decía que qué cambiazo había dado el curso. Yo, que sí, lo veo que podía haber estado intercalado, por ejemplo teoría y práctica y no tan de repente.

I. Bueno, yo hice práctica.

A. En concreto, en tu seminario, a mí no me gustó el principio porque a lo mejor es que también nosotros estábamos un poco desencantados, por eso, porque no esperábamos...

I. No te asustes porque todos dicen lo mismo...

A. Yo qué sé... es que fue muy comentado... pues que esperábamos otra cosa. Yo hubiera pasado de la teoría, o sea, de la historia del deporte, de si aparecía la palabra en ¿¿¿??? un sabio y demás. Yo lo hubiera quitado, hubiera ido a las clases siguientes que ya estaban mejor, pues qué eran los deportes de bateo, los de cancha de tal, agrupados así, incluso te digo más, hubiera dicho: "ésta es la clasificación", y hubiese hecho un poquito de teoría y enseguida hubiese pasado a la práctica. Y en vez de decir luego a la gente que los inventara los juegos, a ver si en ese momento a la gente se les ocurría..., porque yo creo que luego la gente no tenía muy claro lo que era... no cogió la idea. Luego entonces, cuando empezamos a hacer los juegos, porque tú sí que nos distes los temas, pero la verdad es que la mitad no nos lo habíamos leido. Yo me he enterado después, cuando ya sé que lo voy a llevar a la práctica y este verano me lo he leido y releido y he visto que está muy interesante porque, en general, se dice sí la idea es muy interesante pero no estaba clara. Entonces yo hubiera hecho eso... hubiera dicho: "los deportes se clasificaban o los he hecho así", pues los de bateo tienen estas características, vamos a jugar unos... y luego otra cosa es que tú has cambiado mucho. Por ejemplo, ahora dices: "como salga, si tenéis problemas pasáis a otro juego. Yo qué sé... te veo mucho... a ver si me sale la palabra..., mucho más flexible. No. Es... mucho más... dímela.

I. Tolerante.

A. Tolerante. En cambio, allí, tenías un esquema muy claro y, por ejemplo, sabías que en un juego tenía que pasar esto, lo otro y los problemas que te ibas a encontrar y si salían otras cosas ¿¿¿¿????? y dijeras: "No, tiene que salir esto que es lo que tengo apuntado y no puede salir otra cosa", y es que con cada curso te sale una cosa, y el mismo juego, y luego pues...

I. Igual era..., bueno, no sé... puede ser...

- A. Bueno, no sé... los juegos que se te iban presentando, por lo menos los del principio, estábamos todos muy desencantados porque ninguno era bueno. Bueno, ése no era el objetivo...
- I. ¡Ah!, bueno, los que hacíais vosotros.
- A. Sí, sí que...
- I. ¡Claro!, pero es que... ¡claro!, que se ponía en evidencia que no os habíais enterado.
- A. ¡Claro! pues eso es lo que te digo. Entonces la gente ¿¿¿??? y decía: "Oye, ¿es que ninguno le va al tío?". Claro ya nos tenías con un mosqueo...
- I. Pero, es que es verdad...
- A. ...pero es por eso que te digo yo, que la idea no se había captado y que por lo demás bien,... que, como interesante, todo el mundo decía: "No, si la idea es muy buena y las cosas son interesantes, pero ¡jolín! ningún juego es bueno." No sé, yo creo que mucha gente del curso no se han enterado de qué van.
- I. Me lo imagino,... y entonces si yo hubiera hecho eso, estas características así, vamos a hacer dos o tres...
- A. ... Es que tengo libre ahora, media hora, tengo que ir a pagar una cosa o sea que me tengo que ir antes, que tengo que pagar la factura del material.
- I. ¿A qué hora te tienes que ir?
- A. Pues, como mucho, a menos cuarto. ¿Nos da tiempo?
- I. Sí,sí.

- A. Y no he almorzado,...pero bueno, da igual, ¿¿?? el bocata. Y eso.
- I. Sí. Más o menos lo que dice todo el mundo de la primera parte y tal. Bueno, la verdad es que yo debería de hacerlo más práctico...
- A. ... más práctico y lo que yo digo. Así teníamos dos horas pues, por ejemplo, la primera media hora decir "esto va. Vamos a hacer uno", y en ese mismo instante "¿se os ocurre algún juego?" porque la gente igual que se lo inventa, nos lo inventamos luego...
- I. Podíais inventarlo allí mismo.
- A. Inventarlo allí mismo y entonces... sí porque van a subir... y en ese momento tú corregir y decir "no serían de bateo por tal" o "no sería de cancha de gol" o "no persigue los objetivos...". Yo creo que es más...
- I. ... más práctico.
- A. Más práctico. Más que nada para que la gente se llevara una idea más clara, porque yo... ¿sabes lo que pasa en el cursillo? que te daban para leer, para leer y, a veces leías y a veces no leías.
- I. ¿Qué piensas de este enfoque de la enseñanza de los juegos modificados?
- A. ¡Hombre! a mí me parece muy interesante porque mira, yo antes de empezar el cursillo me daba miedo dedicarme a un deporte, o sea, tocar un deporte en concreto porque es encasillar demasiado. Entonces lo que veo aquí de bueno dos cosas y es: lo de la táctica que les va a servir para muchos y sobre todo lo de la participación porque tú ya sabes que si... yo qué sé, si te dedicas a volei hay gente que le gusta y gente que no le gusta; hay gente que no se encuentra capacitada para eso. Entonces yo veo aquí que la gente participa más, todo el mundo puede hacerlo y a lo mejor uno corre más o corre menos, o uno lanza mejor o menos. No sé, no veo a nadie que se

pueda... que se quede discriminado, que todo el mundo puede participar. Entonces son las dos ideas que mejor veo: lo del enfoque.

- I. ¿Podrías decir alguna otra característica principal del enfoque?.
- A. Otra característica... yo qué sé, que los críos razonan, que ya es algo, que no simplemente decir "pues la técnica es ésta" y tal, sino que ellos... que razonan... que piensan: "lo podíamos haber hecho así". Eso es importantísimo porque por lo menos comprenden. Es esencial que comprendan de qué va, de qué va el juego y luego, pues esas preguntas, esas charlas, o "¿por qué no lo hacemos así?" o "ponemos esta regla". Yo qué sé, yo lo veo muy interesante porque desde ese momento yo creo que el crío está razonando, se está dando cuenta de porqué lo hace, no de porque sí. No sé si será esa la...
- I. No,no... si es correcto. Si es que es lo que tú piensas, es que aquí, lo más importante de todo, es lo que tú piensas. Es verdad, además estoy de acuerdo contigo en todo lo que dices. Me parece fantástico.
- I. ¿Tú crees que se podría hablar de renovación pedagógica en este enfoque, en relación a la educación física?
- A. Pues, yo creo que sí porque no lo he visto en ningún sitio. Normalmente, incluso cuando yo me hice la programación, pues me había hecho lo clásico: ese trimestre de atletismo, el otro tal y el otro cual, y ahora me ha cambiado todo el enfoque... es completamente distinto y además a los nanos les he contado un poco, porque te preguntan ¿pues qué vamos a hacer? y tal, y lo han cogido bastante bien. Yo creo que sí, que es un enfoque nuevo.
- I. Si lo compararas, por ejemplo dentro del mismo curso de peerfeccionamiento que os dieron, ¿cómo verías esta idea en relación a otras que os han dado en el mismo curso?
- A. Mira, yo creo que... pues yo qué sé, que el baloncesto nos han enseñado

casi más como entrenadores que para profesores de educación física, y en baloncesto lo mismo. Hacíamos una serie de ejercicios, que lo veo yo mal, para hacer fuera del horario, para entrenar a un equipo y, además, ya de gente mayor. Esto es otra... es más apropiado, lo veo yo, para la escuela que lo que nos... que lo que nos daban. Esto, por ejemplo, y la educación física de base es lo que más me ha gustado. Por lo mismo, porque también eran unas ideas bastante nuevas y, sobre todo, por el método de que fueran ellos descubriendo, de que no dictaras tú una línea, sino que ellos descubran.

- I. ¿Ves posibilidades reales de aplicación de esto de los juegos modificados, tú lo ves?
- A. Yo lo veo real, pero veo un problema y es el excesivo número de alumnos que tenemos. Yo veo que con sesenta minutos de clase intentando... que tú ya sabes que se quedan en cuarenta, y treinta y cinco alumnos... Cuando ya lo han trabajado a lo mejor un año lo veo más factible, pero al principio solamente en organizarlos..., porque lo que no es plan es lo que hacía yo hoy de que estén la mitad trabajando y la mitad mirando, aunque se renueven cada cinco minutos, pero a mí me gustaría...
- I. ...pero igual es una labor a conseguir, ¡claro!
- A. Por eso te digo. Pero es que yo, de momento, lo veo... lo que veo muy difícil es que con treinta y cinco que tengo yo, por ejemplo, pues hacer eso, porque los vídeos que tú nos pasabas yo alucinaba. Veía tres personas... Los vídeos que tú nos pasastes, ¿te acuerdas?
- I. Sí, pero, los ingleses, habían muchos niños.
- A. ... pero habían tres profesores y a lo mejor tenian veinte niños para tres.
- I. ¿Seguro?

A. Sí, sí, sí porque además los contábamos. Entonces yo me veo pues eso, que con dos personas o con un año de trabajo que ellos ya sepan organizarse... Yo, lo primero que he hecho ha sido hacer equipos para que cuando diga "hacer jefes de grupo" y eso, para organizarme más rápidamente y poder decir, "bueno el equipo uno y dos aquí y el tres y cuatro allí", pero ¡hale!, dibuja o coloca conos, organiza a la gente y luego dedícate a observar. Yo es que me lo veo... y a lo mejor luego no es tanto, a lo mejor luego resulta que... Me acuerdo lo que decía Carmen, que decía "si te-los colocas sí que te da tiempo a observar" pero me veo mucha gente. Sí, sí.

I. ¿¿?? en tanta gente.

A. Y entonces, luego, yo... y yo que soy inesperta. En cuanto a la realización de los juegos y llevarlo a la práctica, no lo sé, a lo mejor luego resulta que sí que funciona bien.

I. Las duchas, ¿vas a hacer que se duchen? ¿no? ¿cómo está eso? ¿entrará dentro de la clase de educación física? ¿fuera?

A. Mira, yo llegué aquí diciendo que era obligatorio ducharse, o sea, lo dije. Las duchas no estaban como las has visto tú hoy. Ahí habían sillas, mesas, todos los trastos del colegio estaban allí y entonces yo le dije al director que no, que yo quería que se utilizaran y que me parece que lo de la higiene y la salud tiene que ir unido a la educación física como sea. Entonces hasta ahora sólo se han duchado unos, pero me encontré con el siguiente problema: clases ahora de cuarenta minutos, hábito de la ducha, que por más que he insistido que ha de ser rápido, que no es una cosa relajante como en casa, no hay manera. Entonces el primer día que se ducharon subieron un cuarto de hora tarde. ¡Claro! la gente... yo sé que así se me va a echar encima. Entonces no sé cómo hacerlo, no sé si que se laven, si que se duchen.

I. ... y todo eso dentro del periodo de la hora de...

A. Me quedo sin gimnasia, me quedo sin educación física, sin hora, todo eso en el periodo... Entonces yo había pensado que es que lo he planteado mal porque yo tenía que haber dicho que las clases fueran más largas. Si me hubieran podido poner de hora y media por ejemplo, de dos horas..., pero eso lo comenté y me dijeron que eso es imposible, no puede ser que tu hora de hora y media ni de dos y nosotros de una. Eran problemas del horario. Entonces yo me encuentro ahí con un problema, yo quiero que se duchen pero no tienen hábito. Entonces digo: "bueno, con paciencia, al principio subirán diez minutos tarde, se lo tendré que quitar a la clase." No lo sé, que me estoy montando... que no sé como hacerlo.

I. Ya, ya.

A. ...porque tú qué me aconsejas.

I. No, yo te puedo contar, por ejemplo, lo que Santi, cómo lo tiene organizado. Claro, él tiene solamente el grupo de la primera de la mañana, de la primera hora de la mañana es el que tiene más dificultades para ducharse, los demás cuentan con el recreo, con la salida del colegio o con la salida por la tarde.

A. ¡Claro!. Esos problemas no, quiero decir, eso está solucionado porque ya les he dicho... porque los que tenéis el recreo en vez de media hora tenéis veinte minutos de recreo y como además quieren salir se espabilan y salen. Luego, el de las doce lo mismo. El problema es los que tengo de 9 a 10, que es la clase, las clases que el otro día subían tarde. Entonces no sé si hablar con el profesor y decirle "te voy a quitar...", total son un día a la semana porque todos no tienen a primera hora. A lo mejor le coincide que tiene una de 9 a 10 pero el otro día de la semana lo tienen a última hora. Entonces había pensado hablar con el profesore siguiente y decirle "oye que si te suben cinco o diez minutos tarde...", pues que pase ¿¿?? por no quitarme más a la hora de educación física. Entonces yo sé que con unos me van a decir que no pasa nada, otros a lo mejor. Hay quien me ha dicho "a mí me los mandas todos a



la vez, yo no quiero que ¿¿??... que me suban escalonados". Entonces yo le he dicho "oye yo eso... Yo lo procuraré pero eso es difícil porque yo tengo que estar preparando la clase siguiente y esperando que acaben éstos de ducharse para que cuando estén todos que suba la fila entera... Entonces yo ya les he dicho que yo haré lo posible, pero eso depende más de concienzar a los nanos.

- I. ¿Tú crees que este enfoque de los juegos modificados puede ayudar a equilibrar las desigualdades de sexo? Me refiero en cuanto a participación o a alguna otra cosa de éstas.
- A. Por supuesto. Segurísima además. Ya te digo, si los nanos jugaban a fútbol y las niñas no hacían nada, y aquí participan todos. Desde este momento estás equiparando a la gente y quitando desigualdades. Porque, luego, no sé, por lo que hicimos el otro día con los pocos que he hecho así, práctico, participan todos, todos los nanos y, además, se lo pasan bien. Yo creo que es que antes era... como sabían qué hacer, no les daban otra cosa que hacer, se dedicaban a eso, pero yo creo que sí, que esto quitará desigualdades.
- I. ¿Tú crees que incluso este enfoque podría hacer cambiar lo que piensan los niños del deporte estándar, ése que ven por la tele, o no?
- A. Eso es tarea... Sí que podría cambiar pero... es que los medios de comunicación y el deporte de élite que ellos ven y esa competición, eso va a costar. ¿Que ayudaría esto? yo creo que sí, pero habría que hacerse desde los cursos más bajos y a un nivel más general, no que lo llevemos cuatro. ¿Entiendes lo que digo?
- I. Sí, sí, sí, que hubiera más gente.
- A. ... que tendría que generalizarse y cambiaría... pues eso. Lo ven como más... pues como participar y hacer juegos y más compañerismo y no como... de... eso... ¡ay! hemos ganado y eso es lo único que importa aunque sea a

base de... de otras cosas más importantes.

- I. Hombre por lo menos... pueden... tienen más recursos para pensar tácticamente ¿no?
- A. ¡Claro!. Sí, sí. No es como el fútbol. Se dedican a jugar al fútbol pero no saben, y lo de pensar y lo de dedicarse a parar por qué he hecho esto o aquello tampoco, ni idea. Yo pienso que... más que nada porque razonarían también.
- I. ¡Claro! siendo espectadores. Pues, bueno, ¿algún problema así en general has tenido aquí al principio del curso en relación a la educación física o algo así?.
- A. ¿Problema con el colegio, con los compañeros? ¿a eso te refieres?
- I. No. Sí, a una cosa así en general que tenga... directa o indirectamente esté relacionado con...
- A. ... cosas... que de momento... que ahora mismo no me acuerdo. ¿Problema? pues que todos querían profesor de educación física y no había para todos. Luego, más problemas no he tenido. La verdad es que...

CUESTIONARIO ABIERTO SOBRE LOS CENTROS

ESPECIALIDAD: Filología francesa AÑOS FUNCIONAMIENTO: 10
TODOS LOS CICLOS EDAD MEDIA DEL PROFESORADO: 40-50

INFORMACION PROFESIONAL

1.	Nombre.	
	Amparo	

- 2. Centro destinado en el curso 1990-91. Colegio Público C.P. (Valencia)
- 3. Años de docencia en el centro citado anteriormente. Ninguno.
- 4. Años de docencia en Educación Física, en general y en el centro de prácticas.

He impartido la clase de E. Física del curso del que era tutora 3 años en E.G.B. y 3 en preescolar.

- 5. Otras cuestiones de interés para la Educación Física y la enseñanza deportiva.
 - * Titulación en E.F. y deportes.

 * Experiencia en participación deportiva y en organización deportiva.

 * Otras.

CARACTERISTICAS GENERALES DEL CENTRO

1. Unidades, número total alumnos.

30 unidades. 930.

2. Número total de profesores y su opinión sobre la Educación Física y vuestro trabajo (tanto en este año como de las prácticas del curso que viene).

Nº de profesores: 33.

3. Características generales de la distribución horaria del centro y carga horaria de la Educación Física.

La E. Física la imparto 1 hora semanal. En los 3 cursos de nivel 5° y 2 horas por semana en los cursos de 2° etapa (3 por nivel).

4. Características de la junta directiva (de tipo general y en relación a la consideración de la Educación Física y vuestro trabajo en el centro).

La junta directiva está satisfecha de la llegada de u profesor de E.F. al centro, ya que viene solicitándolo a la dministración varios años, pues al no haber profesor especialista esta asignatura se impartía de forma muy deficiente. De momento se ha ofrecido a colaborar en lo que pueda.

5. Criterios de distribución de los cursos y grupos, ..., otras características de interés general.

Los cursos se han distribuido según las especialidades de cada uno y siguiendo un criterio de antigüedad en el centro o en el cuerpo.

CARACTERISTICAS DEL CENTRO RELACIONADAS CON LA EDUCACION FISICA

1. Años de enseñanza de la Educación Física en el centro.

La E.F., cuando se impartía, lo hacía el tutor.

2. Características del profesorado anterior que impartía la asignatura.

Generalmente la hora de E. Física era una hora de recreo en el patio ya que los profesores, unos por su avanzada edad, y otros por su falta de interés o preparación no realizaban ninguna actividad. Se limitaban a darles una pelota. Ha habido alguna clase que sí ha tenido pero suele ser la excepción.

3. Características de las instalaciones y material del centro (también incluye los vestuarios, duchas ...).

Las instalaciones del centro, en materia deportiva, se limitan a las pistas del patio, ya que carece de gimnasio. Existe un campo de balonmano en una parte del patio y en la otra 2 campos de minibasquet y otro de balonmano (los 3 en la misma pista).

Hay vestuarios tanto masculinos como femeninos, cada uno de ellos cuenta con 6 duchas y 3 lavabos.

4. Tradición deportiva del centro (deportes más practicados a nivel interno o externo).

Balonmano y baloncesto a cargo de las escuelas deportivas municipales (4 ó 5 años)

5. Relaciones de la asignatura y de la actividad deportiva con el Ayuntamiento, Asociación de Padres, barrio, ...

La presencia de las escuelas deportivas municipales en la escuela se debe a las gestiones de la Asociación de padres.

OTRAS CUESTIONES

1. Vuestra participación en la elaboración del plan del centro.

He participado en la programación del departamento y en la confección de horarios.

2. Vuestra participación en la confección del horario.

En principio elegia en 1^{er} lugar, pero después se hicieron algunos cambios para ajustar el horario del resto de profesores.

3. Vuestra petición e influencia en la dotación de material.

Peticiones he hecho a:

- * Dirección del colegio (*)
- * A.P.A. -> (Tienen poco dinero, lo trataremos más adelante).
- * Servicios territoriales (R. Que lo solicite el colegio y si hay material lo enviarán el próximo curso).
- 4. Vuestras circunstancias especiales de trabajo.

No tengo unas circunstancias muy especiales, sí me gustaria comentar que en 6º tengo un niño deficiente que le cuesta integrarse en el grupo. Lo intentaré a lo largo del curso.

- Que desde que empezó el curso tengo que dar la clase en el patio con un ruido super estridente de un martillo neumático de los albañiles que están trabajando en unas aulas y en el patio y que hace prácticamente imposible que los alumno me oigan. (= afonia anticipada).
- 5. Coeducación: sí, no. Comentario.
 - Sí. Pues si existe en lo demás ¿por qué no en esto?.

NOTAS SOBRE EL CENTRO (Investigador)

Colegio C.P. 21-Septiembre-1990

Al subir al aula para localizar a su profesora bajaban algunos vestidos en ropa deportiva y me encuentro a su profe que ya iba a dar clase práctica. Es el primer día que hacían algo práctico, hasta ahora había dado explicaciones en el aula.

Me cuenta que ha puesto en práctica un juego modificado de bateo y ha resultado muy bien. Era sencillo pero a lo largo de su sesión los equipos han ido evolucionando en la mejora de la distribución del espacio, zona de lanzamiento y estrategias para recoger balones. (juego de "el primero mío").

Primero tiraban hacia delante, después a los lados y llegaron a poner una persona cerca de los aros donde se dejan las pelotas al que se le lanzaban y las colocaba dentro.

El despacho de la profe será compartido con los logopedas del colegio. El material lo guarda en una pequeña habitación. Dispone de otra donde hay material de las Escuelas Deportivas Municipales que hacen algo en horario extraescolar y de las que utilizará material.

En su cuarto se observan pelotas de ritmo y de espuma con 2 colchonetas grandes ... pero me dice que casi todo lo ha comprado ella con el presupuesto de 140.000 pts. que finalmente le ha asignado el Colegio. Al A.P.A. también piensa pedirle dinero.

Ella se va a su clase y yo me dedico a escribir esto y ver las instalaciones.

Tienen duchas con problemas, es decir, no traga el desagüe y se encharcan. Ayer me cuenta que las chicas se ducharon y al final tuvo ella que estar media hora recogiendo agua encharcada. La ducha de los chicos no la utilizarán hasta Octubre porque hay unos albañiles que están de obras en el Cole y las utilizan de cuarto material y aseo. Además me cuenta que en estos días de Septiembre en que las clases son de 40' da para bien poco y mejor que, de momento, no se duchen.

El patio tiene 2 campos de futbito-balonmano y otro de baloncesto. En uno de los de balonmano hay dos campos de baloncesto transversalmente. Todos con sus porterías y canastas (rotas todas).

Existe en un lateral un porche que podría utilizarse. También en la parte posterior a los campos disponen de un pase [patio] que podría utilizarse en algún momento.

Me acerco a la clase y veo que están jugando al primer juego de bateo que ya ha hecho en otra clase. Existe la mitad de la clase que juega y la otra espera su turno para después de ese partido/juego les toque a ellos. Podría buscarse la solución de que hubieran dos partidos a la vez (4 equipos), porque espacio hay. No sé la justificación de la profe, pero se lo preguntaré en la entrevista.

Tiene un alumno de Educación especial, que se ha solicitado su ingreso en un Colegio de este tipo, pero me dice que su madre no quiere. Comenta que se pasó toda la hora pidiendo un balón para jugar al baloncesto. Ella dijo que debía jugar con los demás y formar parte de los grupos, y así estuvo incluso aceptado por los compañeros, pero pronto los compañeros empezaron a decirle ¡bobo! ¡corre! ¡qué no te das cuenta ...!.

DIARIO Y GUIA DE ANOTACIONES DE LOS JUEGOS DE BATEO (Profesora)

CURSO: 6° B

DIARIO SESION: 17 Octubre

JUEGO MODIFICADO: "4 Bases" (Repetición).

Juegan 4 grupos. Se utiliza pelota de tenis.

Comienzan a jugar, casi todos los bateadores consiguen carrera. Reuno a los jugadores de campo: "¿Qué ocurre?"

A [alumno/a]- "que las bases tendrian que estar más lejos."

Separamos las bases, continuan jugando pero se siguen haciendo carreras. El fallo está en los jugadores de campo que no hacen la cadena para facilitar la llegada de la pelota. Solo se mueven 2 ó 3 que están en la dirección de la pelota los otros se quedan estáticos.

Carmen, que está filmando, me sugiere que aunque yo tenga que dirigir más el juego les indique quienes han de ir hacia la pelota y cómo hacer cadena para pasar. También me sugiere que quizás convenga hacer grupos más pequeños pero yo creo que esto no es conveniente porque los alumnos se marean y al final no saben a que grupos pertenecen y perdemos mucho tiempo al principio de la clase en cuanto a la organización.

Casi al final de la clase introduzco las palas (los alumnos ya me lo habian pedido antes) como yo creia que la pelota iria más lejos separamos las bases, pero resultó todo lo contrario, pues las palas son inadecuadas para esto y la pelota va más cerca, además muchos tienen dificultad de batear con la pala.

Otro error ha sido comentar lo que ocurre sólo con el grupo bateador y no con todos a la vez, ya que luego los jugadores de campo pasará a batear y los problemas que se les van a plantear suelen ser los mismos.

En cuanto al control y organización de los alumnos esta clase ha sido un poco desastrosa.

GUIA DE ANOTACIONES: 17 Octubre

- a) Organización y gestión clase.
- ¿Se cambiaron actividades, aspectos organizativos y de distribución de la clase durante el desarrollo? ¿Por qué?

Al inicio se hacen 4 grupos en lugar de 6 que es lo habitual.

- ¿Cómo se presentaron las actividades o juegos a los alumnos?

 Ya lo conocen es del día anterior.
- ¿Hubo algún tipo de interrupción durante la clase? ¿Qué, cuál, cómo, cuándo, por qué?
 - Para alargar las bases
 - Introducir palas
- Hablar con los bateadores para que busquen espacios libres para lanzar y lancen lejos del adversario.
- ¿Cómo fue la directividad y control de la enseñanza? Voy de un grupo a otro sugiriendo o preguntando.
- Otros aspectos.

He perdido un poco el control de la clase en el sentido que al reunirlos al final unos cuantos han pasado del tema y se han ido a otra parte del patio.

- b) Participación de los alumnos, aceptación de las actividades-juegos.
- -¿ Cómo valoras la motivación de los alumnos hacia el enfoque y sus juegos? Quieren introducir ya elementos para batear (bate, pala, etc., yo lo introduzco para motivarlos) porque se cansan de hacerlo siempre igual pero después ellos mismos se dan cuenta de que no saben, o de que el lanzamiento es mucho más corto.
- ¿Qué tal fue la implicación activa de los alumnos en la clase y los juegos? (matizar si es posible en relación a los más y menos capacitados físicamente, con o sin problemas físicos o de otro tipo, según sexos ...)

Participan todos.

- Otros aspectos.

Estoy satisfecha de la participación de algunos alumnos en concreto que hasta ahora no participaban porque según me decian antes lo de la E.F. se les daba muy mal. En general estaban muy "metidos" en el juego, aunque no jugaran como yo hubiese querido.

- c) Comprensión de los juegos por parte de los alumnos.
- ¿Encontraste algún signo de comprensión de los juegos en los alumnos? Lo de los pases en cadena no lo hacen.
- ¿Descubrieron algún elemento o aspecto técnico relevante para el éxito del juego?

Creo que algunos sí han descubierto los objetivos tácticos que con este juego yo queria que consiguiesen: lanzar lejos del adversario y buscar espacios libres.

- ¿Cómo ves la evolución y comprensión de los alumnos en relación a clases anteriores?

Creo que comprenden más los objetivos de los bateadores que los

de	los	jugad	lores (de	campo.

- Otros aspectos.

d) Aspectos para la mejora.

- ¿Has observado algún motivo o circunstancia del desarrollo del juego que haya influido para cambiar o mejorar algo de los juegos modificados?
- ¿Alguna sugerencia de los alumnos para cambiar o mejora en el desarrollo de los juegos o el enfoque?
- ¿Algún aspecto o reflexión del profesor para mejorar los juegos?

El próximo día, antes de empezar la clase insistir que me voy a fijar sobre todo en los pases en cadena y luego dirigirlos, aunque tenga que intervenir muchas veces.

- ¿Algún aspecto general para mejorar la organización, la gestión y el desarrollo general de las clases?
- e) Observaciones, impresión general de la clase u otros aspectos a destacar.

Carmen, que ha filmado la clase, me ha comentado lo que yo ya sabia de que no se pasan y muchos se quedan quietos en su sitio, quizás haya sido porque en este juego yo habia intentado conseguir otros objetivos tácticos: lanzar lejos del adversario y buscar espacios libres para lanzar. De todas formas en todos los juegos anteriores he insistido en los pases pero a pesar de eso no lo hacen. En el próximo juego fomentaré más este principio táctico.

CURSO: 6°B

DIARIO SESION: 31 Octubre

JUEGO MODIFICADO: "Cuantos más para mí mejor" (Objetos dentro de los aros) (Repetición).

Antes de comenzar se les da a elegir la forma de lanzamiento:

- batear con raqueta
- lanzar con la mano
- con o sin lanzador

Se les da tiempo para que los jugadores de campo se organicen (colocación, quien irá a apoyar a quien, etc ...)

Observo que siempre hay 2 ó 3 que son los que dirigen o indican a los otros, donde se han de colocar, hacia donde han de lanzar, etc... Ante esto unos se limitan a hacerlo y otros responden que ellos ya lo decidirán por sí mismôs.

Juegan, al cabo de un rato hago una interrupción:

P (profesora)- Vamos a ver, ¿Por qué este grupo durante las 3 últimas carreras no ha conseguido objetos?

A (alumno/a)- Porque tiran flojo.

- P ¿Estais seguros que esa es la razón?
- A (jugador de campo) no es por eso, es porque lanza delante de "nuestras narices".
- P ¿Pensais que siempre lanza mejor el que lanza más lejos?
- A No, lanza mejor el que sabe encontrar "huecos".

Observo que hay discusiones porque hacen trampas (llevarse más de 1 objeto en cada carrera).

En el comentario final de la clase hay muchas preguntas, y muchas intervenciones, no todas son sobre aspectos tácticos del juego, pero hay que tratarlas porque son importantes para conseguir una buena dinámica de la clase y del juego (preguntas y protestas sobre la actuación de compañeros que hacen trampas, otros que insultan a quien tiene un fallo, etc...)

GUIA DE ANOTACIONES: 31 Octubre

- a) Organización y gestión clase.
- ¿Se cambiaron actividades, aspectos organizativos y de distribución de la clase durante el desarrollo? ¿Por qué?

No.

- ¿Cómo se presentaron las actividades o juegos a los alumnos?

Lo conocen del día anterior. Recordamos que el día anterior habiamos quedado en que antes de empezar a jugar tendrian 1' para decidir cómo se distribuirian el campo de juego y quien o como apoyarian a sus compañeros

- ¿Hubo algún tipo de interrupción durante la clase? ¿Qué, cuál, cómo, cuándo, por qué?

Interrupcion, varias causas sin conseguir llevarse un objeto del aro. Pregunto ¿cuál es la razón?.

Interrupciones por protestas entre ellos, se acusan de hacer trampas.

- Otros aspectos.	
- ¿Cómo fue la directividad y	control de la enseñanza?

- b) Participación de los alumnos, aceptación de las actividades-juegos.
- ¿Cómo valoras la motivación de los alumnos hacia el enfoque y sus juegos? Hoy he observado como 2 grupos bien diferenciados unos que bajan al patio con muchas ganas de jugar a esto, incluso se traen bates o raquetas de su casa, y otros que me preguntan si también hoy vamos a jugar a lo de bateo, con un tono de que ya se cansan.
- ¿Qué tal fue la implicación activa de los alumnos en la clase y los juegos? (matizar si es posible en relación a los más y menos capacitados físicamente, con o sin problemas físicos o de otro tipo, según sexos ...)

Como comento siempre una vez comienzan a jugar todos participan.

O IL OO GOP O OOO	_	0	tros	aspectos	3.
-------------------	---	---	------	----------	----

- c) Comprensión de los juegos por parte de los alumnos.
- ¿Encontraste algún signo de comprensión de los juegos en los alumnos?

 Creo que han comprendido que el resultado del juego depende en gran medida en la coordinación entre ellos.
- ¿Descubrieron algún elemento o aspecto técnico relevante para el éxito del juego?

Que no siempre el que lanza más lejos es que mejor lo hace, que para muchos era la creencia habitual, sino que el que mejor batea, es el que sabe donde hay que hacerlo según la colocación de los jugadores de campo.

- ¿Cómo ves la evolución y comprensión de los alumnos en relación a clases anteriores?

Van evolucionando positivamente, ya hay muchos que están pendientes de que cuando otro compañero batea lo haga fijándose. Incluso algunos casi "ordenan" a sus compañeros donde han de batear.

ANEXOS
- Otros aspectos.
d) Aspectos para la mejora.
- ¿Has observado algún motivo o circunstancia del desarrollo del juego que haya influido para cambiar o mejorar algo de los juegos modificados?
- ¿Alguna sugerencia de los alumnos para cambiar o mejora en el desarrollo de los juegos o el enfoque?
- ¿Algún aspecto o reflexión del profesor para mejorar los juegos?
- ¿Algún aspecto general para mejorar la organización, la gestión y el desarrollo general de las clases?

e) Observaciones, impresión general de la clase u otros aspectos a destacar.

Hoy me ha gustado la intervención de un alumno al final de la clase que ha comentado que ya estaba "harto" de que muchos de sus compañeros se pasaban el tiempo discutiendo, y que algunos solo querian ganar, y que solo se trata de jugar.

Parece que va desapareciendo ese aspecto competitivo al máximo que tenian al principio y que solo les importaba "hacer más carreras" que el oponente.

DIARIO DE LOS JUEGOS DE CANCHA DIVIDIDA

CURSO: 7º B

DIARIO SESION: 12 Noviembre 90

JUEGO MODIFICADO: "Balón volante"

Objetivos:

- Buscar espacios libres.

- Lanzar el movil lejos del oponente.

Juegan 1 - 4 / 2 - 3. Pelota de espuma.

Antes del comienzo de la clase repasamos en qué consiste el juego y recordamos las reglas. Algunos alumnos sugieren introducir algunos cambios en el juego del día anterior:

- posibilidad de hacer pases (3 máximo);
- que un equipo mantenga el saque hasta que falle.

Juegan con esas reglas. Algunos alumnos se quejan de que "no tocan bola" (yo ya lo había observado). Los reúno y propongo qué se puede hacer para que todos la toquen:

- A Cambiarse de sitio, ir rotando.
- A Hacer pases a la gente que es más inactiva y estática.

Este mismo problema surge en el otro grupo pero ellos deciden cambiar la pelota de espuma por una de plástico que va más rápida y llega a la parte de atras (ya que con la de espuma no se llegaba.

En este grupo comienzan a hacer remates, protesta general del otro equipo. Reunimos a los jugadores:

- P ¿Quereis jugar permitiendo remates?
- A No.
- P ¿Qué se puede hacer?

A - Dibujar unas rayas a cada lado de la red como el día anterior.

En el otro grupo este problema no se presenta.

Observaciones al acabar la clase:

P (profesora) - He observado que algunos teneis problemas a la hora de distribuiros el campo.

A (alumna/o) - Es que hay algunos que siempre quieren estar en la zona de saque.

- P Eso es fácil de solucionar.
- A Que cambiemos de zona.
- P Exacto, podeis turnaros y sacar 1 cada vez.

Impresión general:

El desarrollo de la clase en general ha sido satisfactorio, creo que los objetivos propuestos se están logrando, en cambio la actitud de algunos alumnos ha sido negativa en cuanto a que se meten en medio de sus compañeros para arrebatarles la pelota porque ellos se creen "mejores" riñen a uno cuando se le cae, etc ... y que las próximas veces traten de ayudarles en lugar de criticarles.

CURSO: 7º B

DIARIO SESION: 27 Noviembre 90

JUEGO MODIFICADO: "2 contra 2"

- Campo cuadrado.

Al comienzo del juego se situan más o menos bien, pero apenas transcurridos unos minutos la tendencia general es no volver a la posición inicial, cosa que aprovecha el contrario para hacer tanto, como pasa en bastantes canchas los reuno:

Les pido a 2 de los que cometen este fallo que sigan jugando mientras los demás observan, al primer tanto que les hacen los paro y pregunto a todos:

- P ¿Por qué les han marcado ese tanto?
- A Porque los otros han sabido tirar al hueco.
- A Porque ellos no se han repartido bien el campo.
- P Pero al principio sí que estaban bien colocados ¿Qué ha pasado después?
- A Que cuando van a sacar o se acercan a la red se quedan allí.
- P ¿Y qué es lo que tienen que hacer?.
- A Volver a su sitio después de tirar.
- P Muy bien, pues a ver si no os olvidais.

En otras canchas esto se produce sólo en una o 2 y les hago la observación de lo que ocurre sólo a ellos, el resto juega bastante bien.

En otra cancha surge el problema del apoyo:

- P ¿Por qué no has ido a por esa pelota si tú llegabas a por ella?
- A Porque esa zona la defiende mi compañero.
- P Pero si tú ves que el no llega y tu si ¿Que debes hacer cogerla o dejarla que toque el suelo?

A - Ir a cogerla.

En general no ha ido mal, pero creo que he cometido un fallo al colocar niños más pasivos con otros muy activos, porque en lugar de que los pasivos se estimulasen con los contrarios, que les harían estar moviéndose, dejaban caer la pelota, perdían muchas y además los "buenos" se aburrían de la lentitud del juego, en cambio el día que ellos eligieron las parejas funcionaron mucho mejor y creo que tácticamente se le sacó más jugo al juego.

DIARIO DE LOS JUEGOS DE INVASION

CURSO: 6° B

DIARIO SESION: 5 Diciembre

JUEGO MODIFICADO: "Los 10 pases" (Repetición)

Juegan 4 grupos.

Le pregunto a Pepe si en los juegos de invasión seria adecuado jugar un menor nº de gente, ya que el dia anterior habia gente que no se movia, quizas al ser menos nº se vean obligados a hacerlo. Pepe cree que con que sean 5 por grupo es suficientes.

Comienza el juego y surgen los mismos problemas del día anterior: todos se agrupan alrededor del que lleva el balón. Paro el juego, recordamos que hay que desmarcarse para que a uno le puedan pasar, que hay que ir al apoyo. El otro grupo no se apiña tanto.

Quejas de algunos alumnos porque no les pasan, les digo que no les pasan por 2 razonas ¿cuáles son?:

A (alumno/a)- No se desmarcan.

P (profesora)- La otra porque os quedais quietos, cubrir a alguien no quiere decir quedarse a su lado como su sombra sin hacer otra cosa.

Otras veces les hago quedarse inmóviles y observarse para que vean cómo están otra vez juntos.

En la reunión final (toda la clase juntos):

P - Algunos retienen la pelota.

A - A veces cuando tienes que pasar no sabes a quien y por eso la retienes,

porque no la vas a tirar a quien sea.

P - Decidir vosotros cuando interesa pasarle rápido y cuando debeis retenerla para pasar al mejor colocado.

Aquí Pepe me sugiere que en está cuestión es mejor que no se les deje decidir porque lo que hay que hacer es fomentar el apoyo y el desmarque del resto del grupo.

- A Yo creo que no coordinamos en los pases porque nos ponemos nerviosos.
- P Pero te pones nervioso porque no ves a nadie a quien le puedas tirar ¿no?.
- A Sí.
- P ¿Y qué tendrían que hacer los de tu grupo?.
- A Pues estar desmarcado y que yo lo viera.
- A No puedo tirar porque el grupo contrario hace una cadena a mi alrededor.
- P ¿Cuando tu recibes el balón ya están así colocados?
- A No.
- P Pues entonces será que retienes el balón demasiado tiempo y les das lugar a colocarse.

Pepe me dice que les insista en que el peligroso no es el que tiene el balón sino los otros que son a los que hay que cubrir.

Utilizo a veces una hoja para dibujar la situación y que lo entiendan mejor, parece que así lo entienden, al menos en teoría.

CURSO: 7° B

DIARIO SESION: 10 Diciembre

JUEGO MODIFICADO: "Las metas móviles"

Explicación de juego. Ejemplo.

La tendencia general al comienzo del juego es la de concentración alrededor del balón, a excepción de algunos que se desmarcan muy bien y permanecen casi siempre en los pasillos laterales. Lo que ocurre es que en lugar de ser un jugador defensor el que cierre rápidamente al que lleva el balón, acuden 4 ó 5 y dejan al resto de los jugadores sin marcar.

Interrumpo el juego y aclaramos esto.

Casi siempre los atacantes se dan cuenta de cuándo hay hueco y pueden lánzar a portería. Menos común es saber cuándo hay que ir al apoyo y cuándo está uno en una buena posición para recibir un pase.

La opinión que tengo del desarrollo de la clase es que hay que insistir mucho en unos determinados objetivos tácticos y que es cuestión de jugar muchas veces porque aunque en la teoría parecen comprenderlo, sus actuaciones muchas veces demuestran lo contrario.

Para el próximo día un juego con metas fijas en lugar de móviles creo que será más fácil.

NOTA: como calentamiento hemos hecho unos minutos de 2 contra 1 en el medio.

CURSO: 7° B

DIARIO SESION: 11 Diciembre

JUEGO MODIFICADO: "Balón pirámide"

(Calentamiento unos minutos de 2 contra 1)

- 1°. Explicación del juego
- 2º. Práctica del juego durante breves minutos para que todos lo vean.

A continuación pasan todos a jugar. A petición de los alumnos habíamos introducido una nueva regla moverse hasta 3 pasos en posesión de balón, observo que casi todos lo reciben dan 3 pasos, en dirección a la meta y entonces pasan. Paro el juego:

- P ¿Por qué habeis creido conveniente el introducir la regla de dar 3 pasos?
- A Para acercarnos más a la meta
- P Para eso hay algo más rápido que 3 pasos, ¿Qué es?
- A Los pases
- A Hemos dicho lo de poder dar 3 pasos para poder alejarte de que te está marcando y te impide tirar.
- P Pues utilizarlos en esa ocasión y no siempre, porque hay veces que estais solos y os veo dar 3 pasos.

En el otro grupo observo que están unos marcando contínuamente y otros en cambio no lo hacen casi nunca. Paro el juego comentamos lo que pasa y cambio a dos jugadores porque creo que los grupos están "desequilibrados" en cuanto a las habilidades de sus componentes.

Parece que así funcione mejor.

Algunos jugadores tanto de un equipo como el del otro siguen sin saber hacer una buena elección del compañero desmarcado.

Lo que sí hacen mejor es que los defensores saben bloquear al que lleva el balón.

En general estoy contenta del desarrollo del juego, pues es el 3^{er} día que jugamos y ya han aprendido algunos principios tácticos importantes, aunque claro está no todos los ponen en práctica.

Nos hemos encontrado con algunas adversidades, el fuerte viento ha hecho que tuviésemos que ir cambiando el tipo de pelotas lo que retrasa y dificulta un poco la continuidad del juego.

NOTAS DE OBSERVACION

COLEGIO: "C. P."

GRUPO: 6° B

FECHA: 24-10-90

Comentarios antes de clase:

A las 9'10 h. termina de entrar el grueso del alumnado (resto goteo...)

Los alumnos suben al aula y profesor tutor los baja. La profesora ha convencido a tutores para que bajen a sus cursos, pero en el caso del tutor de este grupo quiere que, a primera hora, suban los alumnos, dejen las cosas y bajen.

Material utilizado:

Pizarra improvisada-casera.

Palas (pequeñas), raquetas (grandes)

Aros

Pelotas de tenis

Sobre la organización:

Antes de la clase la profesora prepara el material.

Inicio de la clase: 9'13h. profe pasa lista.

9'16h. empieza la clase: Presentación 6'- 7'. Nombre del juego: "Base y punto" (juego nuevo). Sólo corre el que batea (pala/raqueta). Hay 3

aros de recogida de pelotas para jugadores de campo: los extremos 1 punto, el centro 2 puntos. Sólo hay una pelota. La profesora comenta aspectos de otras sesiones, sobre todo, porque no hacen pases y cadenas. Dice que en este juego evaluará los pases. Alumnos opinan. Introduce optativamente pala y raqueta. Profe comenta que es optativo el lanzar con raqueta. Que lo intenten, si no funciona que tiren con la mano. 1º Raqueta (grande), 2º pala (pequeña).

Organización material y espacio: Después de presentación a clase del nuevo juego. Alumnos colaboran y profe organiza. 2 campos, 4 grupos. Primero organiza un campo: 4'- 6'; después a otro: 4'. Distribuye los campos de forma distinta a otros días por problemas de mezcla de balones entre campos.

Organización de los equipos: Cuando termina de batear un grupo, cambian. Después de terminar los dos grupos, batean tres de cada grupo.

Desarrollo y evolución de los juegos:

- Niños jugando con aros y pelotas en la organización del material.
- Alumnos hacen algún pase, pero sólo en aro central (todos están a la misma altura y bastante juntos).
- En un campo tardan en lanzar (autogestión?).
- Tiran lejos (pelota de tenis golpeada con raqueta) según mayor profundidad de campo.
- Profe interrumpe a los jugadores de campo (van todos los de un campo).
- Otro campo plantea problemas organización/funcionamiento a la profe.
- La profe a jugadores de campo les dice que los que están parados porque la pelota no va a ese sitio, no se deben quedar parados, deben pasar al centro a apoyar para hacer cadena de pases (muy directo).
- Un campo plantea problemas de funcionamiento.
- La profe interrumpe a jugadores de campo -> incide directamente en que alumnos no se queden quietos, que vayan al apoyo.

Reunión final:

- La profesora y el alumnado se reúnen en el centro del campo. Algunos pasan y juegan con aros y pelotas (5 alumnos).
- Pases: algunos dicen que tiran rodando.
- Una alumna aporta solución táctica.
- Falta coordinación en defensa. Algunos dicen:
 - * que siempre hay alguien menos.
 - * que quieren capitán.
 - * que no están a gusto con compañeros porque no saben cómo juegan algunos que no saben.
- Problema con los que están jugando con el material ->darán nombre a la profesora -> profe [debe] controlar material.
- Al final dicen si pueden jugar al fútbol.

Problemas contextuales:

Los alumnos piden a la profe jugar al fútbol. Más explícitamente dicen: "¡Los chicos fútbol y las chicas voleibol!" "¡Bien!". Aplauden. Reflejo de los dibujos animados. La profesora dice que habrá juegos modificados y después ya jugarán al fútbol.

Reflexiones y otras notas:

¿Cómo controlar y organizar la clase?. No dándoles opción a ello, es decir, reunirlos en lugar y forma que no se despisten (lugar mirando a la pared y, en semicírculo, a profe), y llevando -controlando directamente el/la profe las pelotas/raquetas (material de especial atracción) hasta el mismo inicio del juego (atenderán mejor a las explicaciones); También al finalizar el juego recogerlas el/la profe para atender mejor a la reunión final.

Profesora dice que quiere que se responsabilicen del material, cuando ella decía que sus alumnos no tenían costumbre de tener E.F. y que

les parecía que era el patio [hora de recreo]. Hay que fomentar responsabilidad sobre la marcha.

Comentarios después de clase:

Profe dice que tienen problemas de coordinación para coger, tirar pelota con implemento. Otro día comentaron por qué a ciertos alumnos no les pasaban y decían sus compañeros que porque no saben cogerla...

La directividad surge porque no resultaba lo otro.

Respecto a la organización de la clase y del material:

- * Tener un lugar fijo en la explicación [inicial], organización material y reunión -> sitio que centre su atención.
- * Todos al lugar de organización.
- * Profe controla pelotas sobre todo.
- * Cambiar aros y que corran todos (o de dos en dos, 3 en 3,...)
- * Múy directas las intervenciones. No hablar directamente de pases. Más reflexión y participación alumnos. Profe muy directa.

Reunión jugadores de campo:

- Rotaciones en áreas de campo.
- No se pueden dar más de dos pasos sin pasar la pelota -> directividad en la intervención de la profe.

En 6º se notan problemas de coordinación: pasar y recoger pelotas, golpear don implemento. Para el futuro: incidir en esto antes de los juegos modificados, aunque debían haberlo hecho antes.

COLEGIO: "C. P."

GRUPO: 7º B

FECHA: 30-10-90

Comentarios antes de clase:

Las clases de la tarde empiezan a las 15'30 porque por la mañana se terminan media hora más tarde, a las 12'30.

Problema de ansiedad, ligeramente manifiesta [de la profesora] (sale bien, mal, no me aclaro, yo estaba segura y con la E.F. no me aclaro,...) desde el principio (1^a que manifestó lo de la organización/control,...) y claramente desatada hoy (después de vídeo) porque le sale muy mal y dice que no hace más que darle vueltas, en la facultad (estudia psicología 4°-5°) y en casa: demasiado agobiante y le digo que no pasa nada, que es una experiencia, es la primera vez que da E.F. en serio y que sus alumnos tienen esta asignatura,... (Habló conmigo 10'-11' antes de clase. Venía con tiempo para preparar material y dijo que quería hablar conmigo y me contó sus preocupaciones... [concluye aquí el comentario porque éticamente no procede continuar].

Material:

La profesora consigue material alternativo: cartones de rollo de papel higiénico, pedazos de figuras de madera, globos deshinchados, cono, ...

Sobre la organización:

Reunidos en el patio, pasa lista a las 15'40h.

Saca material en un cubo grande para controlarlo mejor.

Repasa el juego anterior. La profe comenta los problemas, los alumnos participan. La profe propone una modificación para el juego y que funcione mejor. Aclara.

A las 15'48h. reparte el material después de la reunión de repaso, con ayuda de alumnos (2).

Juego: "Juego de los objetos" con pasador y bateador (raqueta tenis).

Desarrollo de los juegos:

- Un campo (dos grupos) empieza más pronto. Realizan pases. Han tirado objetos cuando ya habían dicho ¡Stop!. Los bateadores buscan huecos. En jugadores de campo flojean los pases en un grupo.
- [La profesora] interrumpe un campo: pregunta la profe y alumnos acaban con dar la solución lógica a jugadores de campo: los jugadores de campo deben poners en fila.
- La dificultad en el bateo de algunas alumnas facilita la recogida a jugadores de campo.
- Interrumpe a petición de un alumno que sugiere que se pongan en fila y sólo después de estar todos en fila deben detenerse ¡Stop! (no se admite). También [aparecen] problemas que plantean alumnos en bateo (tiran bombeado, raso, ...) -> Cambio de lugar de bateo.
- Interrumpe para que se muevan algunos jugadores de campo.
- Los pases funcionan. Hasta los lesionados quieren jugar aunque sea sólo

batear (dos cojos) -> uno corre más o menos y otro no puede.

- Ellos mismos hacen de jueces viendo quienes llegan a depositar objetos antes del ¡Stop! y quienes no.
- Los "cojos" se sientan, pero participan en comentarios y discusiones sobre el juego. Uno de ellos se mete por el campo (¡no puede evitar meter las narices!).
- Hay que hacer que se pongan todos los compañeros detrás del que tiene la pelota -> ayuda al apoyo -> tiene exigencia física y gusta a tope.

Reunión final:

Los encargados recogen material. Al acabar 2 grupos de 1 campo ante, observan a los que faltan.

La reunión se realiza en semicírculo y orientados de forma que les sea más fácil atender. Le cuesta a la profe hacerlos callar. (Algunos se escapan a beber agua -> algunos acalorados).

La profesora hace preguntas: parece ser que el problema de lanzar pelotas a los huecos es de la raqueta, que cada uno lanzara como quisiera o un autopase. Preguntas orientadas para que se den cuenta del apoyo en jugadores de campo. Comenta que los jugadores de campo cambien de zona (roten). Los alumnos hablan y sugieren que alguien hace trampas y que no tiene sentido ponerse en fila después de decir "¡stop!".

Problemas contextuales:

Camión de obras, por un lado. Las obras están en una esquina del patio.

Reflexiones y otras notas:

- La profesora cambió lo de formar filas por llevar la pelota a un sitio (el día anterior).
- Este día, aún con la anotación y sugerencia de la profe para que se pongan detrás después de llegar la pelota, no lo hacen.
 - No inciden en el concepto de apoyo, tal vez otro día.
 - Tal vez más apropiados estos juegos en segundo y tercer trimestre.
- Difícil que los alumnos no consideren el patio como recreo. Se traen balones propios y en tiempo de intercambio de clases se dedican a dar patadas al balón.

4	NEXO:	C
7	IVEAU	1

COLEGIO: "C. P."

GRUPO: 7° B

FECHA: 13-11-90

Comentarios antes de clase:

Material:

Utiliza una pizarrita.

Utiliza una red para llevar los balones [de espuma y de plástico]. Da esa red de balones a un alumno.

Por grupos, los alumnos transportan soportes con goma que hará de red.

Sobre la organización:

A las 15'35h. pasa lista y explica el nuevo juego ["Balón volante"]. Pregunta aspectos del juego anterior a los alumnos y explica, en un campo, el juego nuevo: Tirar 4 balones a línea de fondo contraria -> idea de profundidad.

Distribuye los soportes con goma para red. 2 campos grandes. En un campo aprovecha soporte y portería de balonmano [como extremos para colocar la goma]. Tardan 5' en organizarse. Un campo ya juega.

La profesora elige el juego anterior (tipo volei con pase al compañero) como calentamiento durante 10'. Juego poco activo.

Desarrollo de los juegos:

- Los alumnos están interesados, pero poca actividad en el juego nuevo y, además, es más físico que táctico (muy simple tácticamente).
- La profesora no hace intervenciones tácticas, sólo de organización y funcionamiento. La profesora busca solución si el campo es pequeño (aspecto de funcionamiento). "No valen las carrerillas", dicen los alumnos. Lo que hacen: fundamentalmente corren con balón en la mano hasta la red y allí tiran para llegar a línea de fondo contraria.
- Profe los reúne en banco. Les dice que no ha resultado el juego como quería: a) porque el campo es pequeño; b) no debían tomar carrerilla, y c) no cumplían los compañeros las reglas.
- Para próximo día -> trabajo por parejas como queráis.

Reflexiones y otras notas:

Este juego de hoy es más físico que táctico (quién llega lejos), de hecho el problema que ha surgido ha sido en relación a que se llega fácil o no se llega.

Comentarios después de la clase:

Como le fue muy bien al final de los juegos de bateo, quería aprovechar para hacer juegos de transición que sirvieran para cancha dividida. Quería aprovechar el juego anterior para progresar en él cambiando reglas.

Quiere cambiar a parejas. Se organizan los alumnos como quieren y sobre la marcha la profe los cambiará.

Finalmente decide cambiar a campos de 1 x 1 ó 2 x 2 para trabajr adelante-atrás, derecha-izxquierda y sacar partido táctico a estos juegos modificados.

El juego de hoy tal vez más adecuado para el inicio de los de cancha dividida por grupos.

"También, con tres cuartos de hora que tenías no deberías haber hecho calentamiento con el juego del día anterior, sino con una prueba del juego nuevo".

"¿Cómo has planificado los juegos de cancha dividida?": Balón volante, coger nº -> mezcla de los dos, el juego de hoy.

"¿Cuántos días o sesiones?": 1º sin red; 2º con pase (los alumnos lo introducen); 3º introducen los alumnos más normas, y 4º juego nuevo de hoy.

[Necesario hacer]: - Más intervenciones tácticas. -¿Este juego no es más sencillo que el anterior?. -¿Es juego táctico?. -Estructura de la clase -> ¿prueba?/calentamiento. -Parejas.

DOCUMENTOS A) VALORACION DE LOS JUEGOS DE BATEO

Ventajas

- * Dado que es algo nuevo para todos los alumnos se sienten igualmente capacitados para jugar (En contraposición por ejemplo al futbol que ya de entrada las chicas tienen un rechazo hacia él).
- * En otro tipo de juegos los protagonistas de la clase son los alumnos más aventajados físicamente (+ ágiles, + rápidos etc...) mientras "El más gordito" o con cualidades físicas menos desarrolladas procuraba pasar desapercibido.
- * Con estos juegos los llamemosles "menos aventajados" se dan cuenta que ellos pueden ser observadores y críticos y que pueden aportar soluciones a problemas planteados y se sienten mucho más integrados en el grupo.

Inconvenientes

- * Empezar los juegos con unos alumnos que adolecen de una educación física de base. Pues aunque los objetivos de estos juegos son tácticos es necesario tener un mínimo de destrezas y habilidades. La coordinación óculo-manual, cálculo de distancias en los pases, es algo que considero esencia para jugar a este tipo de juego. (Conforme avanzaba el juego se veia cómo ya evitaban hacer pases a determinados compañeros porque como decían ellos "siempre se les cae la pelota". Esto no ocurriria si antes hubiera trabajado la coordinación óculo-manual. Esto es un ejemplo, pero igual ocurria a la hora de dar con el bate/raqueta a la pelota)
- * Aplicarlo el 1^{er} trimestre del curso y con alumnos que no se conocen de cursos anteriores.

EXPERIENCIA DE LOS JUEGOS DE BATEO

Cursos más bajos (5°)

Mejor aceptación. Mejor predisposición hacia el juego. Menos capacidad de dar respuestas tácticas. Si yo tuviera que empezar de nuevo esta experiencia, introduciría los juegos en 5º 1 sesión (de las 2 semanales) sin para durante el desarrollo del juego hasta que hubiesen jugado bastante, y a partir de ahí ya iria introduciendo la consecución de algun objetivo de los + sencillos, haciendo los comentarios o incidencias al principio y final de clase. Digamos sería una "predisposición hacia".

Conforme llegamos a cursos superiores he observado más críticos, más soluciones pero ya se inclinan + por un deporte concreto y quieren jugar sólo a eso (sobre todo los que practican alguno en horas extraescolares). En 8º se aprecia que juegan mucho mejor, pero es curioso observar que así como los chicos muestran entusiasmo, las chicas son más pasivas, en cambio esto no ocurre en cursos inferiores. Quizás sea consecuencia de que después de 8 años en el colegio sin hacer nada de E.F. y pensando que este curso ya se van se sientan menos motivadas.

Otra cosa que creo que cambiaria es el introducir tantos juegos nuevos en tan poco tiempo, creo que sería más conveniente uno o 2 juegos tipos al que se puedan ir introduciendo variantes, por ejemplo el de las "cuatro bases" e ir introduciendo modalidades, (conseguir 1 carrera completa, poderse parar en las bases, batear con raqueta, con pala, bate, lanzar con la mano, corren todos, de 3 en 3 etc...)

Mi experiencia personal es que al principio fue un desastre en el sentido de que primero hice 6 grupos, luego tuve que reducir a 4 (porque no hubiese 2 parados), luego cambiábamos la distribución en el patio (por motivo de obras o interferencias de las pelotas de los equipos) en una palabra que cuando ya funcionaba hemos tenido que dejarlo y pasar a cancha dividida.

B) VALORACIÓN SOBRE LOS JUEGOS MODIFICADOS CANCHA DIVIDIDA

La progresión en los juegos de cancha dividida creo que debe ser de 1 contra 1, pasando por campo largo y campo ancho y después de 2 contra dos, llegando por último a jugar ya en grupos más numerosos (4 o 5 personas)

Yo empecé por grupo grande por la dificultad que tenía en dibujar tantas canchas individuales pero no fue lo acertado, comprenden más claramente el principio táctico al trabajar individualmente.

Las ventajas que le he encontrado:

- * El alumno que en otro tipo de juego es muy pasivo y pretende pasar desapercibido aquí no tienen más remedio que actuar.
- * Bien jugado es un juego muy dinámico.

Los inconvenientes:

- * Se cansan de jugar al mismo juego varias veces seguidas, yo creo que hubiese sido más conveniente una vez se ha jugado campo ancho, campo largo (individual) y pareja ir intercalando y jugar un rato en cada tipo de cancha.
- * Es muy difícil, o será que lo hemos practicado poco tiempo, saber crear hueco en la cancha contraria.
- * Para mi ha sido otro inconveniente pintar las canchas porque perdimos alguna clase cosa que mo-lesta a los alumnos. Lo ideal seria hacerlo antes del comienzo de curso y con pintura permanente.

C) VALORACION SOBRE LOS JUEGOS DE INVASION

De los tres tipos de juego creo que estos son los que presentan mayor dificultad, puede que sea como hemos comentado a veces que se está pasando constantemente de ataque a defensa o viceversa y las actuaciones tienen también que cambiar rápidamente. He apreciado también que así como en los otros juegos tanto chicos como chicas tenían actuaciones parecidas, partíamos de unas bases parecidas, aquí se notaba bastante diferencia entre los chicos y las chicas, tanto a nivel de juego como incluso a nivel simplemente de vocabulario, lo que para los chicos era un lenguaje completamente comprensible como cubrir, marcar, desmarcarse, acudir al apoyo etc..., para las chicas, generalmente, eran términos que no sabían lo que significaban me imagino que esto se deberá a que si los chicos alguna vez han jugado a algún tipo de deporte éste siempre ha sido de invasión (fútbol, baloncesto o balonmano). De todas formas tengo que añadir que la mayoría de las chicas han aprendido con rapidez, mientas que a los chicos aunque sepan en la teoria cómo deben actuar, en la práctica no lo hacían (al igual que cuando juegan un partido de fútbol no tienen en cuenta ningun tipo de táctica limitándose a correr detrás del balón con el único afán de tocar la pelota) y habia que parar el juego e insistirle tanto casi como a las chicas. Lo que si tienen es un dominio de la pelota con el pie que no tienen las chicas, pero vamos eso es a nivel de técnica no de táctica.

Por lo que se refiere a la iniciación de estos juegos creo que no es adecuado en ciclo medio, sino ya en segunda etapa y en 6º introducir juegos de grupos bastante reducidos e ir pasando en los cursos siguientes ya a grupos de mayor nº de alumnos. Quiero añadir que el tiempo dedicado a este tipo de juegos ha sido menor que el dedicado a los anteriores, pues por obras en el patio del colegio las 2 últimas sesiones programadas para estos juegos no las hemos podido hacer. La progresión creo que ha sido al contrario de lo que debería haber hecho. Después de practicado creo que lo más conveniente es empezar 2x1 y 3x3 y pasar a un grupo más numeroso; lo que ocurre es que empecé por grupo pensando siempre en que sería más motivante para ellos.

D) VALORACION GENERAL DEL TRIMESTRE

La experiencia que hemos llevado a cabo durante este trimestre ha sido bastante positiva, aunque tengo que decir que yo personalmente al principio tuve bastantes problemas, por un lado problemas de organización por mi falta de experiencia y por otro porque no sabia como enfocar lo de los juegos modificados, a pesar de que le habia dedicado muchas horas durante el verano tanto a la teoría como a seleccionar los juegos, pero a la hora de ponerlos en práctica, al principio no obtenía los resultados deseados. También es cierto tampoco tenia claro los objetivos que pretendia conseguir con un determinado juego, que no intervenia siempre en el momento adecuado o que ante un problema no daba lugar a los alumnos a dar una respuesta sino que yo me anticipaba dándola, bueno y me imagino que muchos más fallos.

Pero el tiempo transcurría y las aguas iban volviendo a su cauce, yo fui aprendiendo de mis errores, de las prácticas de los seminarios, y por otra parte también mis alumnos se habituaron a esta asignatura que sólo conocían de nombre, ya que nunca la practicaron antes y descubrí realmente que se le podía sacar "su jugo" a los juegos modificados, la verdad es que todo el grupo nos emocionábamos hablando y todos queríamos contar nuestras experiencias (Para mí las reuniones han sido muy provechosas).

Las ventajas que yo creo que tienen sobre otro tipo de actividades o juegos son entre otras:

- * Que han participado todos y los menos capacitados físicamente no se han sentido marginados y además estoy segura de que ninguno tendrá aversión hacia la educación física.
- * Que cada uno a su nivel, todos pueden jugar porque son juegos que no presentan dificultad de ejecución y que todos los comprenden.
- * Que se ha fomentado el trabajo en grupos mixtos (aunque ahí nosotros hayamos forzado un poco al principio).
- * Que los alumnos han aprendido a razonar sus actuaciones, han tenido poder de decisión para modificar un juego, quitando o añadiendo una regla etc... y

algo de táctica han aprendido.

Por otro lado también ha habido errores o dificultades entre los que cabe destacar:

- * Comenzar con estos juegos con unos alumnos que no conocía y que además su clase de educación física siempre había sido darles una pelota y mandarles al patio (chicos fútbol, y no todos, chicas nada).
- * Trazarme demasiados objetivos, creo que 3 ó 4 por cada tipo de juego hubiesen sido suficientes como iniciación a este tipo de juegos, de hecho hemos visto que en la práctica se reducian a unos pocos pero muy concretos.
- * No saber muchas veces la progresión adecuada a seguir.
- * Creo que al tener tantos juegos a veces no sabías cual elegir que respondiese al objetivo táctico que quería conseguirse.
- * También es necesario que los alumnos tengan una mínima educación física de base, un mínimo de habilidades y destrezas. La carencia de esto hacia que a veces un juego perdiese dinamismo, (por ejemplo la pérdida excesiva de una pelota por falta de coordinación).
- * El haberlo hecho de una forma tan intensiva. Algunos alumnos me pedian realizar otro tipo de actividades. Yo creo que sería también interesante hacerlo durante un tiempo más largo pero alternando una sesión de juegos con otra de tipo de actividad, aunque no sé si luego esto en la práctica daria resultado.

Resumiendo yo estoy satisfecha por cómo se ha desarrollado los juegos, pues mis alumnos han aprendido mucho y (yo también) me siento contenta con los logros obtenidos. De todas formas, no es una cosa para ponerla en práctica un trimestre y dejarlo sino que lo interesante sería continuar durante los cursos siguientes y así poder juzgar mejor.

ANEXOS

E) MEMORIA DEL CURSO DE ESPECIALISTAS DE EDUCACION FISICA

AMPARO

Colegio Prácticas: "C. P."

VALENCIA

INDICE

- A. PLANTEAMIENTO DE LAS PRÁCTICAS.
- B. PLANTEAMIENTO DEL CONTROL DE LAS PRÁCTICAS.
- C. EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS Y DEL DESARROLLO DE LA PROGRAMACIÓN.
- D. CONCLUSIONES.

A. PLANTEAMIENTO DE LAS PRACTICAS

A.1. HORARIOS.

En la confección del horario no he tenido ningún problema. Yo elegí el horario en primer lugar entre el resto de los profesores, pero luego me cambiaron algunas clases para poder cuadrar los horarios del resto de las asignaturas.

A.2. MATERIAL E INSTALACIONES.

En cuanto al material se refiere a mi llegada al centro no existía practicamente material (3 balones en mal estado y dos colchonetas muy deterioradas). Para conseguir el que existe actualmente tuve que realizar varias gestiones entre ellas:

- * Solicitarlo a la dirección del centro. Esta me dijo que confeccionara una lista de material y también un presupuesto en diferentes casas de material deportivo, presentando todo esto al centro. Dada la elevada cantidad a la que ascendía me pidieron que redujera al máximo la lista de material, cosa que hice y finalmente conseguí unas 120.000.- pesetas.
- * Al ayuntamiento, entidad de la que no conseguí nada.
- * Me dirigí también a los servicios territoriales del Ministerio de Cultura y Educación y Ciencia (8^a planta) y estuve hablando con la persona encargada de servir el material deportivo a los centros. Esta persona me informó que se mandaba lo que se había solicitado el año anterior y todo en caso de que hubiera existencias.

Dado que mi colegio sí había hecho una petición, en el 2º trimestre llegaron unos 20 balones y unos bancos suecos.

* De la Asociación de Padres conseguí después de mucho insistir la cantidad de 15.000.- ptas., ya finalizando el curso (mes de mayo).

A.3. CONSIDERACION HACIA LA ASIGNATURA EN EL CENTRO

La actitud de profesorado ha sido positiva, y han colaborado en lo que les he pedido, generalmente, porque siempre hay excepciones. En ningún momento me he encontrado separada del colectivo y el claustro siempre ha atendido mis quejas, sugerencias y peticiones. En algunos casos determinados he tenido que llamarles la atención a algunos compañeros que cuando iban a sustituir a otro compañero que había faltado mandaban a los alumnos al patio lo cual iba en perjuicio del normal desarrollo de mi clase, pero una vez que les explicaba el trastorno que esto me causaba procuraban llevarlo a otra parte donde no me interrumpieran la marcha de la clase.

A.4. OTROS ASPECTOS.

Quiero hacer mención a un hecho ocurrido y que me molestó bastante. Fue el hecho de que a mediados de curso se cambiaron la distribución de las pistas de baloncesto y de balonmano, y se instalaron focos, todo esto fue llevado a cabo por iniciativa del ayuntamiento son consultar en ningún momento al profesor de educación física, ni preguntar cuales eran las necesidades del centro etc...

Consulté entonces a la dirección del centro si esas modificaciones habían sido a consecuencia de una solicitud del centro y me dijeron que no, que se habían hecho porque aquel centro junto con otros 15 había sido elegido para hacer tales modificaciones. Por lo tanto creo que fue injusto que primaran más las necesidades de personas ajenas al centro (dado que en horas extraescolares allí un grupo de personas practica balonmano) que las de los propios alumnos del centro, que fueron los que más se quejaron porque el número de campos se había reducido de 4 a 2 por ampliar las dimensiones de los otros.

B. PLANTEAMIENTO Y CONTROL DE LAS PRACTICAS

B.1. VISITAS Y REUNIONES.

Tengo que reconocer que a mi particularmente me han sido muy útiles las reuniones con los tutores y mis compañeros, en estas puestas en común que hacíamos cada uno exponía sus experiencias, qué cosas no nos funcionaban y cuáles otras nos eran útiles, tanto en la organización de la clase como en el desarrollo de las programaciones, creo que fueron muy enriquecedoras.

En cuanto a las visitas de los tutores supongo que han sido necesarias en el sentido de que al vernos actuar han podido orientarnos o corregirnos, orientaciones que a mí particularmente me han venido muy bien; pero también es cierto que al sentirme observada me sentía un poco violenta y la clase se desarrollaba peor que de costumbre y el comportamiento de los alumnos también era peor.

C. <u>EVALUACION DE LOS CONTENIDOS Y DEL DESARROLLO DE LA PROGRAMACION</u>

C.1. PROGRAMACION DE LOS CONTENIDOS.

La programación de junio del 90 difiere de la que luego he desarrollado a lo largo del curso. Unas veces he modificado los contenidos y otras la época a desarrollar o el tiempo dedicado.

Con la experiencia he comprobado que es imposible abarcar tantas cosas como yo me había planificado, por un lado porque no llegan a trabajar ninguna a fondo y por otro lado porque me he encontrado con unos alumnos, que debido a que nunca habían trabajado esta asignatura, tenían muchas deficiencias.

Por lo que a 2^a etapa se refiere se modificó la programación del 1^{er} trimestre, ya que el grupo de trabajo en el que estoy junto con los tutores decidimos llevar a cabo la puesta en marcha de "los juegos deportivos modificados".

En el segundo trimestre se respetó la programación con algún pequeño cambio. Trabajamos acondicionamiento físico, pero consun enfoque de salud, como había programado y cambié expresión corporal por iniciación al atletismo, porque los alumnos me lo pedían con insistencia. A esto dedicamos pocas sesiones por falta de material adecuado y porque el trimestre fue bastante corto en cuanto a número de sesiones.

En este último trimestre estamos haciendo badminton y saltos con cuerda (con música), del resto de deportes que me había programado no he hecho ninguno.

Estas modificaciones las he llevado a cabo porque de las reuniones con los compañeros y tutores, éstos nos orientaban en otro tipo de actividades a las tradicionales y como nos gustaron y me parecieron interesantes decidí llevarlas a la práctica, y creo que ha sido un acierto pues los alumnos está entusiasmados, lo practican fuera del horario de educación física y ya no piden sólo futbol como ocurría a comienzos del curso. Otras actividades las he cambiado porque quería empezar en un deporte que fuera nuevo para todos, como es el badminton, y no hubiese alumnos que partieran con ventajas sobre otros que nunca lo hubiesen practicado y aprovechar además unos conocimientos sobre la táctica además de la técnica que habían aprendido en el primer trimestre.

La programación de 5° de E.G.B. si la he seguido casi al completo, si algo he variado ha sido por las inclemencias del tiempo.

C.2. METODOLOGIA.

A los alumnos al comienzo de la clase se les explicaba lo que sumos a trabajar en esa sesión, durante el desarrollo de la clase se hacían las correcciones que eran necesarias, bien a nivel individual o colectivo si era la mayoría del grupo la que lo estaba ejecutando mal. Dependiendo del tipo de actividad que estuviesen haciendo era suficiente reunirse al finalizar la sesión para hacer algún comentario o incluso a veces era necesario parar en el momento en que se comete un error y preguntar por qué ha salido mal, qué es lo que ha ocurrido, cómo se debie-ra haber hecho, qué soluciones proponen ellos, etc..., otras veces cuando la actividad era por grupos paraba a uno de los grupos y comentábamos cómo estaba actuando el otro grupo después de unos minutos de observación, etc.. La enseñanza de cualquier ejercicio, actividad o juego ha seguido siempre una progresión, que a veces hemos tenido que cambiar porque he visto que no era la adecuada.

Siempre he dado a los alumnos refuerzos positivos haciendo comprender a éstos que cada uno dentro de sus posibilidades es capaz de progresar. He procurado evitar en todo momento el fomentar la competitividad, así como el sexismo. De las tareas más difíciles que he encontrado es la de llegar a conseguir que jueguen indistintamente sea un chico o una chica (en algunos casos todavía no lo he conseguido).

He intentado aprovechar al máximo el espacio de las instalaciones y el material.

En cuanto a la organización de la clase el agrupar a los alumnos en grupos mixtos y nombrar dentro de ellos a un jefe de grupo ha funcionado bien en algunas clases en otras siempre son los mismos alumnos los que están dispuestos a colaborar en la preparación, recogida del material etc...

Mi motivación principal ha sido valga la redundancia ver a mis alumnos motivados, oirles decir que cómo era posible que la clase transcurriese tan rápida y verles practicar algo que habían aprendido durante la clase, fuera de ella. En cambio lo más frustrante es ver la falta de material, la falta de un gimnasio para esos días (numerosos este curso) que el mal tiempo no permite estar en el patio y la falta de interés por esta materia que demuestra la administración muchas veces con su manera de actuar.

D. CONCLUSIONES PROGRAMACION

Sólo a una conclusión clara he llegado y es que es muy triste que después de dos años de trabajo, de la experiencia adquirida y de los conocimientos que nos servirán para una práctica mejor en el futuro, no podamos durante los dos próximos años, como es mi caso, continuar con nuestra labor en el campo de la educación física, por circunstancias por todos conocidas.

ENTREVISTA GRUPAL

AMPARO Y LUISA

Investigador (I.). Bueno, yo... pues nada, lo que quería es comentar con vosotras ciertas cositas. En primer lugar, así en un plan un poco relajado, ¿os acordáis que hicimos un..., que os mandé que me escribiérais un poco qué habíais hecho, cúanto tiempo hacía que habíais estudiado, si habíais trabajado en la educación física, algunas cosas pero ¿hay alguna cosa de vuestra historia personal que creáis que ha sido relevante y haya pasado por alto? Es decir, ¿vosotras habéis hecho cursos de formación de educación física aparte de éste, alguno más aparte de vuestra docencia?

Amparo (A.). Yo sólo he hecho uno pero de una semana, claro, es de risa, en Edetania, en verano.

Luisa (L.). Yo hice el de P. C., en Torrente, en el C.E.U. de Torrente. Fueron tres meses y fue orientado sobre todo hacia la primera etapa.

- I. Y así, en general, de vuestras materias normales de la escuela, ¿habéis estado relacionadas con cursos de perfeccionamiento últimamente o cosas así?
- A. ¿Pero relacionados con la educación física?
- I. Sí, claro, pero no de una materia, sino en general, ¿habéis trabajado en un grupo alguna vez, o habéis ido a hacer alguna cosa...?
- A. Bueno, yo hice uno del C.E.U. del cómic, era audiovisuales, empezaba por el cómic.
- I. ¿Pero era un curso?



A. Bueno, era un curso de cincuenta horas. Entonces teníamos reuniones en el Centro de Recursos de la Malvarrosa, venía A. B., el director, luego la llevaba la experiencia en clase, venía, filmaba a los críos. Lo que pasa que se continuó al año siguiente con fotografías, pero me fui del colegio, lo de siempre, hice parte en todo y allí se quedaron los nanos con la experiencia a medias.

I. ¿Y tú?

L. Yo en Aldaya, que como estaba en preescolar todo el rato, en preescolar, primero y segundo, durante... antes de hacer la definitiva siempre estuve en preescolar, primero y segundo, estaba haciendo cursos de psicomotricidad, formamos un grupo de trabajo e hice el curso de Rosa Sensat, de lecto-escritura, y luego con los sordomudos he estado tres años con ellos y logopedia.

I. Pero ¿aparte del colegio?

- L. De la escuela, eso lo hice por mi cuenta, la Asociación de Sordomudos, la Federación y un curso de logopedia, pero más comprado que hecho. Fue una vergüenza, podíamos ir [o no], y luego nos daban el título igual y educación especial y cosas de éstas, todo el rato orientado a esto.
- I. Y ¿años sin que hayáis dado clases de educación física por vuestra cuenta?.
- L. Tres años antes.
- I. Pero ¿sólo a tu curso que eras tutora?
- L. No, a toda la segunda etapa. Primero, normalmente las sesiones de psicomotricidad de preescolar las llevaba yo, ya empezamos a orientarnos por ahí. En primero y segundo, con el compa de primero y segundo también daba yo las clases de Laurita de educación física, las de su curso y el mío, y luego

cuando entré en el colegio Aldaya, de cuajo ya cogí directamente las clases de educación física, desde el principio. Lo típico que llegas y te dan todas las materias aparte de tu especialidad.

I. ¿Tu especialidad es?

- L. Sociales, historia. Y entre la música, la plástica y la educación física, yo cargué más en la educación física, y ahí estuve ya, pues eso, si llevo cinco años...
- I. O sea, que compaginabas tus clases de historia...
- L. Mi especialidad. Y además cada vez iba centrándome más. Al principio era una especie de Leonardo Da Vinci. Luego al año siguiente, ya quitaba de todo y lo cargaba en la educación física. Tenía las sociales de un nivel y todo lo demás educación física.

I. ¿Y tú?

- A. Yo la psicomotricidad de dos años que he estado en preescolar y tred años, pero sólo como tutora. Un curso.
- I. ¿Tienes alguna cosa con ellos?
- A. Sí, pero en un plan así muy informal, por desconocimiento.
- I. Bueno, después de este repaso, que igual completa lo que teníais vosotras, ¿cómo valoráis, así, en líneas generales, vuestra experiencia en el Seminario?. Tanto la puesta en práctica de esto en relación con los nanos, el enfoque en sí, como... vuestra experiencia, como componentes del grupo que está con nosotros.
- A. Yo el Seminario a nivel, bueno ahora te hablaré de los juegos, a nivel de

reunirnos y comentar y todo eso, para mí ha sido super positivo, porque muchas de las dudas que tenía se han ido aclarando en los Seminarios, y siempre yo he hecho tal cosa y ha funcionado.

I. ¿En las reuniones?.

- A. En las reuniones nuestras, y luego la experiencia, ahora positiva. Al principio muy desconcertada por no saber cómo actuar, pero yo creo que también no era sólo por los juegos. Aparte de por desconocimiento de los juegos, que aunque te lo hayas leído, yo me lo miré este verano un montón, pero es muy distinto a la práctica. Más que nada yo creo que el problema era toda la educación física, dar exclusivamente eso y, lo que comento siempre, en un centro donde no se había hecho nada y estaba un poco desorganizado.
- L. Yo en las reuniones, también muy positivas por el enriquecimiento de todo, además que te orientaban. Si no te daban la razón, te hacían pensar, y si te daban la razón, te hacía indagar en lo que tú habías deducido. Las experiencias prácticas personales, incluso en las experiencias que me podían desconcertar, como fue sobre todo la época de cancha dividida, muy bien, muy positivas porque estaba con muchas ganas de averiguar por qué estaba desconcertada. Con mucho interés, con mucho gusto y al final llegas a decir: "¡Vale, ya sé por qué lo he hecho mal y ya sé qué es lo que no tengo que volver a repetir!".
- A. El problema es que, a lo mejor, gente que hubiese trabajado más en deportes, lo tenía más claro. Pero por ejemplo yo, los objetivos, o los objetivos tácticos de cada juego no los tenía nada claros, y entonces a la vez que nos reuníamos, que los leíamos, que los trabajábamos y los veías con los críos, he aprendido un montón.
- L. Pero has podido clarificarlos ¿verdad que sí?.
- A. ¡Claro!.

- L. Yo también. A mí, me ha pasado igual. Luego hay una cosa muy bonita que no hago más que decirla cada vez que voy a comer a casa con mis padres: que aunque llegues cansada, aunque llegues derrenglado y estés deseando que llegue el fin de semana, ves a los niños contentos día a día en tu clase, sonriendo, incluso esos dos o tres desgraciados que te fastidian una clase siempre...
- A. Esos están siempre, que se quejan de todo. Pero eso que te digan "¡Ay!, nos quedamos media hora más".
- L. Sí, pero ver a los niños contentos... Eso es que es muy gratificante, o sea, te das cuenta de que es la alternativa de la escuela. Te dan ganas de decir, o sea, los demás profesores, "¿cómo he podido yo ser capaz de estar trabajando con caras...", es decir, "¡Buf, que aburrimiento, sociales!".
- A. Como cuando te dicen "¿Ya se ha pasado la hora?". El otro día dice uno: "Se me ha pasado esta hora en nada, y la de matemáticas se me hace eterna."
- L. Eso es porque les gusta tu clase. Eso es alentador a la hora de seguir trabajando.
- I. ¿Cómo veis la relación con los jefes o como queráis llamarlo ..., con nosotros?
- L. ¿Los demás profes...?
- I. Los investigadores en este caso, los profesores o los tutores.
- A. Yo lo veo altamente positivo. Bien, en el sentido de que he aprendido un montón y nos habéis ayudado en todo. Luego, que a veces no sois conscientes de lo que es la escuela, por lo menos al principio, o lo veis más en teoría o lo aplicáis más a gente de instituto, y la situación de la escuela es diferente. En querer conseguir, a lo mejor, dar más importancia a algo. Es decir,

"Quiero conseguir eso y me voy a centrar sólo en eso", y hay una serie de circunstancias, de problemas que surgen alrededor, que a lo mejor, ese día, o no puedes conseguir ese objetivo, o de las interrupciones que haces, dos son para objetivos y tres son para otras cosas. Entonces..., por ejemplo, lo que decíais vosotros: "Centraros sólo en los objetivos tácticos". A lo mejor al final lo conseguíamos más, pero que la realidad de la escuela es distinta, y tienes que hacer de tutor, de padre, de juez..., tienes que hacer de todo.

- I. No, pero eso en líneas generales yo creo que lo intentamos captar, porque yo voy allí y pregunto sobre problemas que habéis tenido...
- A. Sí, pero vosotros también habéis evolucionado, ¿eh?... A lo mejor no os habéis dado cuenta, pero lo veis de distinta manera...
- L. Os habéis familiarizado con la forma de la escuela...
- A. Lo veis de distinta forma por cosas que a lo mejor nos has comentado cuando has venido a vernos, y luego al cabo de un tiempo han salido en una reunión de los seminarios, es decir: "Pues tener en cuenta que se ha de trabajar esto..."
- I. ¡Ah, ya! Porque a lo mejor a veces decía: "Tenéis que actuar con gente que tenga aptitudes fiables, y tal ..."
- A. Sí, y por lo demás muy bien. Yo no creía que iba a aprender tanto.
- I. ¿Y tú, Amparo?
- L. Que nos iban a enseñar tan bien.
- A. Bueno, o que nos iban a enseñar.
- I. No, nos enseñamos todos juntos.

A. Igual os pasa como a mí con los nanos, que he aprendido, a la vez que ellos, muchas cosas.

I. ¡Claro!.

L. Yo estoy bastante satisfecha. Creo que, al principio, os faltaba familiarizaros con nosotros, con nuestras peculiaridades, igual que a nosotros con vosotros. Pero a lo largo del trimestre creo que nos hemos ido entendiendo. Vosotros habéis ido comprendiendo la personalidad de cada uno de nosotros, que un mismo hecho en cada uno de nosotros es distinto. Y eso es muy gratificante, ver que hay una individualización del aprendizaje, una personalización del aprendizaje. Y por nuestra parte también, a lo mejor, ha habido momentos en que os hemos interpretado de forma no correcta y poco a poco nos hemos ido familiarizando con vosotros. Creo que ha habido muy buena voluntad por parte de todos.

A. Eso sobre todo.

- L. Mucho interés por parte de todos y mucha profesionalidad por parte de todos.
- A. Y una cosa que a veces me pongo a pensar y a decir, que no es sólo decir "¡Va, vamos al seminario hoy porque toca ...!"
- L. No, no, no.
- A. Porque tú sabes que, a nivel de días que no ha habido reunión, nos hemos reunido sábados, después de comer, y hemos estado horas hablando...
- L. También nos ha ayudado mucho eso.
- A. ... entre nosotros, tres, dos, cuatro, según los que hayamos sido. O sea, no es tomártelo como una obligación de la gente que se reúne y dice: "¡Ay,

hoy tenemos...!" quincenalmente, o mensual ..., no sé cómo lo harán.

L. Yo veo, y sobre todo lo que dices tú. Comparando con otra gente...

A. Claro. Es mucho más enriquecedora nuestra experiencia... Como el hecho de tener que ir: "Ah, que nos toca seminario" Vas allí y: "¡Va, dame la programación!" o "¡Planíficame no sé cuantas sesiones!" Y ya está. Que es por lo que el día que comimos con P. P. decía que le hubiera gustado estar en el grupo, por comentar experiencias y por ver cómo le iba a cada uno, porque son enriquecedoras; porque dice: "Es que si no me encuentro solo. Voy a unas reuniones donde te piden una cosa, la das y no haces más comentarios".

L. Sí, eso es cierto. Yo creo que el grupo se ha unido mucho como grupo de trabajo.

A. ... y ganas de comentar cosas, experiencias. Desde luego, a mí, me habéis animado un montón, ¡eh!

I. ... e intentar ayudar, y solucionar ¿no?

A. Sí, sí.

L. ... y de reunirnos aquí, lo que dice Amparo, un sábado a mediodía y se hacían las once de la noche y seguíamos aquí, de cachondeo, cenando, nuestros aperitivos, pero trabajando. Pero, ¡con un gustazo tremendo!.

- I. ¿Qué cosas así, no os han gustado, o cambiarías, o mejoraríais, o modificaríais o algo así? De todo, en relación a todo, a reuniones, en relación al grupo, en relación a los alumnos ..., a todo.
- L. Lo primero que se me ocurre es la ubicación. La ubicación en el tiempo. Eso es una de las ideas que más claras he sacado yo. En el último trimestre

[evaluación], digo el último, y no el segundo [evaluación], por cuestión metodológica.

- A. Y yo por conocimiento de los alumnos.
- L. Y luego digo el segundo o el último, y no el primero, porque conoces a los alumnos mucho más, les obligas un poquitín a organizar la clase, porque había niños que ya tenían muy bien la estructuración del espacio, la organización y tal, pero otros que se despistaban. Y, a lo mejor, llevando un primer trimestre de un poco de acondicionamiento físico..., de otro tipo de cosas más claras, entonces... Un quinto, por ejemplo, que ellos se tengan que ir distribuyendo en el porche o en el gimnasio, o fuera, que sepan cómo se distribuye un grupo. Empieza el primero, termina el último, si hay uno más en un grupo, se repite el ejercicio, o sea, pequeñas...
- A. ... y eso que yo había pensado que haciendo eso en el primer trimestre, acondicionamiento físico, coordinación, o lo que fuera, que siempre viene mejor luego para el desarrollo de los juegos...
- L. Mejorar también las habilidades de los niños.
- A. Por supuesto. Pero introducir, por ejemplo, cualquier juego, pero no con un objetivo táctico como los trabajamos luego, sino, por ejemplo, los últimos cuartos de hora de la clase, igual que haces otro juego que no te planteas a lo mejor ningún objetivo táctico, pues decir, "...pues hoy vamos a jugar < los diez pases > >, a tal". Es decir, sin planteártelo, de manera que ellos conocieran el juego, y en el trimestre en que tú te plantearas realmente sacarle ese jugo, no te costase tanto la explicación del juego. Decir: "Vamos a trabajar este juego que hemos hecho en alguna sesión, pero de distinta forma".
- L. ... que por un lado veo positivo eso, por las razones que acabas de decir, pero por otro, me parece que...

- A. ... ¿que a lo mejor se adquirirían vicios y hábitos que luego me costaría de cortar?. También me lo había planteado, pero...
- L. Yo tengo la duda allí. Esa idea de introducirlo a medias, tengo la duda...
- A. Pero si tú de entrada dices: "¡Vamos a hacer unos juegos, pero de forma distinta!".
- L. Si ya los planteas tal y como son, entonces sí.
- A. Sí, con unos objetivos y voy a parar cuando haga falta, y no a ser sólo como...
- L. Entonces introducirlos un poco sí, pero planteándolos ya tal y como son porque si no, luego, a lo mejor te cuesta muchísimo encaminarlos a como es el juego original.
- A. No lo sé.
- I. ¿Habéis aprendido y aumentado vuestro conocimiento de los juegos planificados, conforme los ibais poniendo en práctica con vuestros alumnos?.
- L. Sí, sí. Definitivamente sí.
- A. Claro, segurísimo. Además, eso no tiene ni que comentarse.
- I. ¿Por qué o cómo aprendéis? ¿O qué cosas veíais que era algo que os hacía aprender, cómo definiríais ese aprendizaje?
- L. Normalmente, los errores te hacen aprender. Cuando tú tienes una idea de cómo modificarlo. Los mismos niños, el propio resultado y las reuniones nuestras.

- A. Sí, porque, por ejemplo, la forma de enfocar los juegos, cuando hacíamos la secuenciación, a lo mejor lo hacíamos mal, cada uno lo hace de una manera, y luego, comentándolo te dabas cuenta, con lo que te decían los compañeros que luego tú, al día siguiente, retrocedías y volvías a lo que te habían dicho, porque era mucho más práctico y más efectivo así... que habíamos empezado mal. Con los errores por una parte, por otra porque, pues a veces, te estudias más el juego, si por ejemplo estás trabajando en lo de cancha dividida, te centras más en eso. A veces yo iba también a los apuntes que tú nos habías dado para leerlos, no sé, ver los objetivos.
- L. Inventar juegos también nos ha venido muy bien. Porque acuérdate cómo íbamos cogiendo un montón de juegos y los íbamos recopilando...
- A. Y el leerlo muchas veces y decir: "'Éste, éste y éste en realidad son los mismos. Vamos a concretar en uno cogiendo por ejemplo de cada uno lo que veías más práctico".
- I. Lo que yo decía hacer juegos tipo ¿no?.
- L. Sí. Desde luego lo que ha sido más eficaz para mí...
- A. Yo creo que había demasiados juegos. Que nos hayan venido bien porque a fuerza de leerlos has cogido de cada uno lo que te gusta, de acuerdo, pero que con menos juegos, si se trabajaran, si se dijeran "¡Estos juegos tipo!..." Sobran. Porque hay demasiados.
- L. Pero yo ahora recuerdo que eso él nos lo ha estado diciendo siempre, y no lo hemos llegado a entender tanto como ahora.
- A. Claro, porque no lo habías trabajado. Decías: "Voy a hacer éste y éste", y cuando resulta que te lo leías bien, para programarte, para la semana siguiente, decías: "Pero si es que en realidad es el mismo juego".

- L. Sí. Eso lo hemos interiorizado ahora, y lo decimos como si fuera una frase nueva, porque para nosotras es nuevo, en el sentido de que está comprendido.
- I. Yo creo que es una de las cosas para todos, incluso para mí, y es que hasta que las cosas no se hacen, se ven, se practican, se piensan y se vuelven a pensar, uno no se convence de las cosas, o no se da cuenta totalmente, aunque las diga, o aunque las diga muchas veces. No es lo mismo saber algo así en teoría, que decir: "¡No, no. Es que esto yo creo que es así, que funciona porque es así!". Pero eso nos pasa a todos.
- L. Que hay algo importante en los juegos modificados. Yo, definitivamente, si no tienes clarificadas cuáles son las estrategias a inculcar en los nanos, los objetivos tácticos a inculcar en los niños, te pierdes.
- A. Sí. Por eso te digo yo que yo empecé muy mal.
- L. Es por eso que todo el amplio abanico de juegos, de secuenciar los juegos, de hacer paradas... Como no tengas claras las estrategias a seguir, los objetivos tácticos, te pierdes.
- I. ¿Los principios tácticos?.
- L. Los principios tácticos.
- I. De todas maneras, también hay que tener en cuenta que con los principios tácticos no es necesario complicarse mucho la cabeza. Con tres cosas muy básicas...
- A. Sí, claro. Pero, por ejemplo, yo iba a los apuntes, que éramos los únicos que teníamos, donde no es lo mismo los objetivos que ahí se plantean de defensa, ataque, que cuando tú quieres una cosa superconcreta, como cuando hacíamos los de < hacer la cadena > >, o < < tirar al hueco > >, que son cosas ya muy específicas y muy concretas.

Es como cuando se hablaba de los objetivos. Eran específicos y tal, y llegabas al operativo que era ya el mínimo y la conducta observable. Pues ahí pasa eso, que a lo mejor en un plano general, cuando al principio de curso te hicimos aquella planificación de objetivos, pues yo copiaba de lo que leía, pero en realidad no lo tienes tan claro como cuando ya tienes un objetivo super, super mínimo que dices: "¡eso!".

- I. ¿Qué ha pasado a lo largo del trimestre? ¿Habéis modificado vuestras planificaciones? ¿Habéis cambiado los juegos que teníais?
- L. Sí, por supuesto.
- A. ¡Pues claro!. Todo, creo que todo. Pero para eso son, porque si no no se evaluaría.
- I. Efectivamente. Pero además, que eso es bueno... Entonces, ¿querías decir algo?
- A. Llevar los juegos modificados a la práctica, bien llevados, con los parones que tienes que hacer, y con todas las cosas, es agotador, en el sentido de que tienes que estar super pendiente que no sea la clásica clase de gimnasia, (que haces unas actividades que a lo mejor para tí son más relajantes), que tienes que estar muy pendiente de lo que hacen, observando a los niños, parando, que los otros continúen trabajando, observar luego al otro grupo, ¡y eso agota!. Cuando lo has hecho en tres clases seguidas...
- J. Hola.
- L. J., hola. ¿Cómo estás?
- I. Entonces, más cosas. ¿Qué opinión os merecen los comentarios que hacíamos en las reuniones sobre la gestión, organización de la clase o estrategias que ayudaron a los alumnos a comprender los juegos modificados?

¿Qué destacaríais, qué es lo que más os gusta de todo eso?.

- A. Bueno, a mí, en cuanto a organización de la clase, sí que me ayudásteis en el sentido ése, de que no haya demasiada distancia, tenerlos mirando a tal sitio para que no se distraigan. Esas estrategias me han servido para tenerlos un poco como atendiendo más, más controlados.
- I. ¿Y los que se utilizan para ayudaros a comprender?, ¿os gusta?, ¿lo habías hecho antes?, ¿os parece algo nuevo?. Por ejemplo, ¿qué hacíais para ayudar a los alumnos a comprender los juegos?
- L. Yo, personalmente, particularmente, los dirigía demasiado.
- I. ¿Qué estrategia utilizábais? ¿Las que utilizábamos todos? Era... no sé..., me refiero a las interrupciones. Eso no se hacía. Ni las preguntas que se hacía...
- A. ¡Ah, ya!. Que te refieres que era una cosa nueva.
- I. Es una estrategia que ¿qué pensáis de ellos, y además si es nuevo o no, si vale la pena o...?
- L. A mí me parece que es lo que más me ha gustado. En lo que más se me ha ayudado. Lo que más nuevo ha sido para mí. Yo daba directrices muy claras y... Si que, normalmente, tienes tendencia..., hay un profesorado que tiene tendencia a una cosa y otro profesorado que tiene tendencia a otra. Sí que tenía tendencia a preguntarles para que ellos fueran llegando a...
- A. Sí, pero eso yo, por ejemplo, lo hacía posteriormente, después de comentarlo.
- L. No, yo antes de los juegos. Por ejemplo, antes de empezar con los juegos modificados. Cuando daba educación física con ellos lo que más conflictivo

les era a ellos, por ejemplo, eran los aparatos, el tratamiento de los aparatos. Pues sí, que ahí utilizabas mucho el: "¡A ver!, ¿por qué te da miedo, por qué fallas, qué es lo que pasa?, ¡vamos a intentarlo!". O sea que trataba mucho con ellos y hablaba mucho con ellos, pero la técnica de que a través de preguntas lleguen ellos a descubrir una estrategia de actuación tan bien llevada como la hemos llevado, porque estoy convencida de que lo hemos llevado bastante bien, no. En absoluto. Aprendizaje por descubrimiento.

A. Una cosa importante es que los nanos..., que era importante los comentarios hacerlos en el momento. Sí que era importante, porque en ese momento se dan cuenta de lo que ha pasado. En cambio, a veces, en otras situaciones, o antes, los comentarios los hacíamos al final de la clase o al principio de la clase siguiente: "¿qué pasaba ayer?". Pero es mucho más efectivo hacerlo en el momento y que se acostumbren. Los nanos, al principio, eso de parar la clase y llamarlos y reunirlos, costaba bastante. A mí me costaba eso de que viniesen todos..., que había que quitarles la pelota porque si no se distraían jugando por ahí con ella... pero yo creo que es cuestión de crear hábitos de una forma de trabajo a la que el alumno se acostumbra.

L. A mí me gustaba. Me ha gustado mucho.

I. ¿Creéis que los alumnos han aprendido todo aquello que decíamos? O sea, ¿han aprendido aspectos tácticos, una buena relación con los compañeros, menor competitividad, han llegado a valorar de diferente forma los deportes, les ayuda a ser espectadores más críticos, o eso es demasiado, o poco, o mucho, o si o no ...?

A. Yo veo que todo esto se podría valorar a lo largo de unos años, no de un trimestre. ¿Que lo han comprendido?, quizás sí, pero llevado a la práctica es más difícil. Yo siempre pienso en el sexto, que son los que mejor me han funcionado, en el sentido de que esos alumnos míos, si yo los tuviera el año que viene y al siguiente, sería fabuloso e incluso lo llevaría a la práctica, pero

ha sido muy poco tiempo como para... Lo de los espectadores críticos a lo mejor también se consigue, pero yo veo que eso es un objetivo mucho más amplio.

L. Yo estoy de acuerdo con Amparo, que tiene que ser un seguimiento más... Tener más tiempo a los niños para que lo consigan aprehender [aprender]. Sí que sé que lo han aprendido.

A. ¿Pero lo llevan a la práctica?

- L. Seguramente en este trimestre lo hubieran llevado a la práctica. Ahora bien, si no nos importaran los niños y los tratásemos de conejillos de indias y ahora cortásemos de cuajo la experiencia o la trayectoria, no sólo por modificados, porque esta actitud se puede llevar en casi todo tipo, entonces sí se olvida, por supuesto.
- A. Por supuesto que tú la actitud la mantienes en cuanto que la de integrar grupos mixtos, integrar a los alumnos con más deficiencias... Todo eso lo sigues llevando a la práctica igual, aunque no lleves...
- L. ... la utilización de preguntas para que ellos lleguen a la conclusión de algo...
- A. Exactamente. Yo, por ejemplo, el otro día, un detalle, pues a lo mejor yo hubiera dicho: "¡Venga, en posición de cuadrupedia!, ¿alguien sabe lo que es tal posición?", y "¿cómo será bipedia?". O sea, que ya vas induciendo más a que ellos piensen, pero que todo el conjunto es una labor de más tiempo.
- L. Si se corta, ellos se olvidan, porque las presiones sociales que hay alrededor son mucho más elevadas. Que la presión social que se ejerce alrededor es totalmente distinta a este tipo de educación física y mucho más fuerte.

- A. Y dentro del colegio, claro. Porque, claro, cuando comentábamos lo de los grupos mixtos, y luego resulta que subes a una clase y están sentados todos, los chicos con los chicos, las chicas con las chicas. Simplemente en clase, hacen un trabajo en grupo y lo hacen los chicos por un lado y las chicas por otro, pues claro...
- L. Yo, realmente, antes de los juegos modificados, tampoco he llevado una actitud distinta entre chicos y chicas. Y eso ellos, después de estar tres años conmigo, lo notan. Aunque ellos tienen tendencia a reunirse con éste porque es mi amigo, es porque está en esa edad y su amigo no va a ser una chica, sino un chico. Entonces van al amigo, no al chico o a la chica. Pero a poquito que yo decía de unirse, no me sabían protestar porque son ya tres años con ellos y yo no había hecho diferencia.
- A. No, pero si no es porque tú la hagas, la hacen ellos, entonces tú puedes dejarlo o insistir en eso.
- L. Sí, pero porque eso es la edad. Pero ellos sabían que en la clase de educación física tenían que juntarse.
- I. ¿Vosotras creéis que este tipo de enfoque ayuda a equilibrar las desigualdades a nivel de sexo, o que se presenta de una forma más igualitaria en que todo el mundo puede participar igual en líneas generales, que los capacitados o discapacitados también ayuda o no ayuda, o cómo?
- A. Sí, sí, yo creo que ayuda porque lo pueden hacer todos igual, vamos, que gente incluso que tienen menos habilidades o menos destreza, se ha integrado bastante bien.
- L. Fíjate, de todas formas es que los juegos modificados son importantes porque son juegos en grupo, y cuando realmente había problema, o a mí se me planteaba problema a la hora de que todos participaran con distintos niveles y ninguno se sintiera desintegrado ni inferior, aunque es muy utópico

decir que no habrá sido así. Habrá sido en algunos momentos, pero la tendencia general ha sido a que no se sintieran mal. Ha sido precisamente al tratar la educación física en grupo, porque cuando yo trataba el acondicionamiento físico, aunque fuera más directiva y dejara menos aprendizaje por descubrimiento, había una actitud general por parte del profesorado, en este caso yo, que era la de mejora del propio cuerpo, no llegar a una marca. Entonces par mí, yo siempre les he indicado que el que es muy bueno hoy, o el que se cree muy bueno hoy, y mañana es exactamente igual de bueno, ese niño está fracasando. Sin embargo, el gordito que no llegaba a nada y mañana llega a algo mucho más pequeño que aquél muy bueno, para mí tenía mejor nota. O sea que a la hora de la actividad individual, no he tenido el problema del niño que tiene unas cualidades inferiores.

Yo, porque se han integrado bien. A la hora del trabajo de un grupo, es cuando ellos comparan, y por eso veo importante el juego modificado, porque es el enfoque adecuado para que, en grupo, el niño que resalta no se crezca, y ayude al otro, y el niño que no resalta se sienta importante.

- A. Pero eso es una labor del profesor... de la actitud del profesor.
- L. Sí, estoy convencida.
- I. ... de estar continuamente incidiendo en eso.
- A. Claro, estar continuamente tú en eso, o si ves que no le pasan a una persona, porque ellos saben quién es más bueno, y quién tiene más facilidad para perder una pelota y qué es lo que ocurre. Entonces cuando tú paras y le dices: ¿por qué no le has pasado? o insistes, es cuando ellos lo hacen. Es una cuestión de insistencia.
- L. Yo estoy convencida de que estos juegos modificados, llevados a cabo por gente que tenga otro tipo de mentalidad, no funcionarían. El enfoque está fabuloso en tanto y cuanto la actitud del profesorado sea la adecuada.

Convencida interiormente.

A. Sí, sí.

L. ¡Como todo, vaya, como todo!.

I. ¿Cómo veis el papel del vocabulario en vuestra comunicación?

L. Importante, importante. Además a mí, es una de las cosas que me habéis corregido, porque aunque mi actitud fuera muy de falta de competitividad, utilizaba muchas palabras muy clásicas: "¿Quién ha ganado?, ¿quién ha perdido?, árbitro..." todas estas cosas que me habéis corregido yo las considero básicas, o sea, me parecía más importante mi actitud, aunque utilizara otro vocabulario, pero creo que es un apoyo fundamental a una actitud determinada. Si además llevas un vocabulario intencionado, se ayuda.

A. Yo es que no sé hasta qué punto el que tú digas grupo en vez de equipo...

L. Yo creo que sí influye.

A. No lo sé. No sé.

I. ¿Y qué pensáis de esa relación, entre vuestras clases y el deporte escolar municipal o las escuelas deportivas, si es que las hay, o habéis tenido, o qué pensáis al respecto?.

A. Pues que está enfocado de una forma completamente distinta, porque tal y como funciona el deporte escolar, por lo poco que conozco, sólo se va a fomentar la competitividad, a ganarle al de la otra escuela, o lo que veo yo, por ejemplo, en los grupos que se quedan en mi colegio de cinco a seis, que hacen balonmano y baloncesto, allí van a la competitividad y a ver quién gana, y no está enfocado en un plano educativo.

- L. Yo opino exactamente igual, en cuanto a que llevan un tipo de clase totalmente distinta a la nuestra. Mi relación personal con la gente que lleva las escuelas deportivas en el colegio, porque está la de balonmano y la de futbito, es muy buena, porque tampoco me voy a poner en plan de no entender su tipo de educación física. Ahora, a las niñas me las destroza un poquito.
- I. ¿Colaboráis, no colaboráis? ¿De alguna manera utilizáis parte de su material?. Es decir, ¿existe algún complemento? Aunque a nivel filosófico no estéis de acuerdo, pero hay necesidades prácticas que a veces obligan...
- L. Sí, sí. Ella utiliza balones míos, guarda sus balones en mi cuartito, y yo por ejemplo tenía los balones de balonmano deshinchados un poco, a propósito, porque me interesaba, y cada vez que venía por la mañana me los había hinchado y me los había puesto duros, hasta que al final hablé con ella y le dije que es que yo llevaba otro tipo. Ella claro me dijo: "no, es que claro, yo te los veía así y decía: esto no se puede utilizar así". Esas pequeñitas cosas nada más.

Estamos colaborando, a la hora de intentar que nos asfalten una parte del colegio, hablando con el ayuntamiento, como la escuela deportiva está fomentada por el ayuntamiento, C. M. también tiene baza allí, la llamamos. O sea que a mí me interesa estar a bien con ella y a ella conmigo porque entre las dos conseguiremos mejoras para el colegio. Las niñas que están dando balonmano con ellas, a las pequeñas, todavía no se les nota nada, pero a las mayores mucho. Lo que pasa es que las niñas son lo suficientemente listas como para cambiar su actitud de cuajo en una clase y en otra. Pero tú luego las ves, y las ves que están muy orgullosas de estar en el Iber.

Los nanos del fútbol son distintos.

A. Bueno, a nivel personal, las relaciones bien. Lo que pasa es que tuvimos problemas al principio de curso por la organización y el material, que lo guardábamos conjunto, entonces ellos mandaban a los chavales a coger, abrir, cerrar, y yo llegaba y me encontraba la puerta abierta, los balones por el

suelo, y entonces ya, como se repetía la situación, hablé con el director porque habíamos gastado mucho dinero en material como para ahora, no poder controlarlo. Entonces, nos dieron cuartos aparte y nos prestamos el material si nos hace falta, pero cada uno controla sus cosas.

- L. Yo lo que pasa es que le indiqué que esas llaves, ella y nada más.
- A. No, es que allí mandaban a los nanos porque como aparte de deporte escolar de los nanos del colegio, va un grupo de chavales de dieciséis o diecisiete años que practican balonmano... Y entonces, por ejemplo ahora, estoy un poco disgustada porque han cambiado todas las pistas, el sentido de las pistas, han hecho un campo reglamentario de balonmano para que ese grupo extraescolar pueda jugar, sin tener en cuenta las necesidades del colegio.
- L. Eso es lo que intentaron hacerme a mí.
- I. ¿Y no os lo han preguntado, ni nada? porque la dirección debe saberlo.
- A. ¡Hombre!, a la dirección, el Ayuntamiento le llevó un proyecto, que visto en el papel es una cosa pero como ha quedado ahora..., que lo ves así..., porque tú..., a escala a lo mejor te imaginas las medidas de una manera... Entonces hay quejas por parte de otros profesores.
- L. ¿Pero la dirección te lo consultó a ti?
- A. A mí no. A mí no me consultaron nada. Dijeron que iban a cambiar las pistas; que en vez de así iban a ser asá y nada más. Y entonces ahora, hasta a ellos les parece mal cómo ha quedado porque se han largado, lo han dejado sin pintar... Ahí ha primado más el deporte para la gente de fuera que para las necesidades del colegio.
- L. A mí se me ha consultado. Todo lo que la otra pretendía, que era poner

cestas de baloncesto con ruedas y porterías con ruedas para ella poder funcionar en balonmano, porque el de futbito..., me lo consultaron tanto que yo llegué incluso a quejarme, a decir: "¡Oye, que eso era problema de la Asociación de Padres y tal!". Pero yo me negué, porque con las cestas de balonmano de ruedas y las cestas de baloncesto de ruedas, en los recreos aquello era un desastre.

Eso, ante todo, era una escuela y que no podíamos estar ahí...

A. Ahí en mi centro lo que ha pasado ha sido eso, que la Dirección tenía una idea de cómo iba a quedar, que eso a mí sí que me lo dijeron: "Vamos a cambiar la distribución de los campos, será una colocación distinta". Pero yo pensaba que quedarían los mismos, entonces ahora han puesto un campo que era de minibasket, pues están las canastas que no sirven para nada, tan solo para hacer tiros a canasta. Y luego han plantificado unas farolas que parece el Mestalla. En vez de en los laterales para iluminar las pistas, justo en donde acaba la pista y están por medio del colegio, y se pegan los nanos unos tortazos porque van corriendo... Bueno, un desastre.

- E. ¿Os pidieron colaboración?
- A. ¿Colaboración en el sentido de que qué nos parecía tal?
- I. No, no. Me refiero: ¿Os pidieron que vosotras hiciérais también planificación acorde con los deportes que ellos hacían o cosas así?.
- A. No.
- I. ¿Vosotras habéis hecho algún tipo de actividad extraescolar en algún colegio?
- A. No.
- I. ¿Alguna excursión, o acompañando a algún equipo deportivo...?

- L. Sí, lo de la nieve. Este año no, desde luego.
- I. Pero ¿pensáis hacer lo de la nieve?

L. Sí.

- A. Bueno, yo actividades extraescolares sí que me han pedido los de octavo que si les puedo acompañar, cuando por ejemplo los viernes que tengo a todos los octavos que vayan de excursión. Pero no actividades escolares, sino a la hora de hacer acondicionamiento físico o resistencia, utilizar las pistas de atletismo del Ayuntamiento, porque en el cole se aburren, lo de dar la vuelta al cole y tal. Y como les está gustando lo de la resistencia, hacer el corazón más grande, y todas esas cosas que les hemos estado explicando, no me importaría pues una vez al mes, llevarles a las pistas de atletismo que prueben lo que es un poquitín lo que son unas buenas pistas.
- I. Y en general, ¿vosotras pensáis que el haber hecho esto con vuestros alumnos les ayudará, o ayudará a cambiar ciertas cosas del deporte de competición, por lo menos con vuestros alumnos? ¿Sí, no ...?
- A. Yo creo que esa pregunta está un poco relacionada con la anterior. Es cuestión de seguir en la misma línea.
- L. Por un trimestre no, desde luego.
- I. Pero ¿aporta algo?
- A. Aportar sí que aporta. Lo que pasa es que yo creo que se necesita un seguimiento y una continuidad.
- L. Se disminuye la competitividad, que no se suprime, se disminuye y se encarrila hacia aspectos positivos. Los niños colaboran entre ellos. Además se esfuerzan en deducir por sí mismos estrategias y objetivos tácticos. No

solamente se quedan mirando la televisión o escuchan lo que dicen en *Estudio Estadio*. Experimentan lo que es hacer las cosas mal o hacerlas bien entre ellos mismos. Eso es fundamental. Tienen una tendencia mucho más participativa a la hora de jugar. No de observación o de repetición de roles que ven en la televisión continuamente. Creatividad. Se les desarrolla mucho la creatividad y disfrutan.

- I. Sí, pero ellos cuando salen del colegio, lo que vosotras hacéis ¿tiene repercusión en la manera de hacer las cosas fuera del colegio?
- L. ¿En su vida cotidiana? ¿En su vida múndica posterior? Yo sí que he comprobado que, si no en todos, los "cabecillas", los buenos, los que nosotros llamamos "buenos", son más duros de pelar. Es lógico. Ellos han conseguido éxito por otro camino y es más duro para ellos.

Pero yo sí que he visto... Fíjate, que ellos jugaban a béisbol siempre; pues ahora, cuando la última semana de Navidad les dejé optar por un juego de bateo, un juego de cancha dividida y un juego de invasión, hubo muchísima variación. No había tantos que elegían el fútbol, cinco en una clase, ocho en otra, o sea que me sentí bastante satisfecha. Pues no era el juego en sí el más cercano al voley, o el más cercano al béisbol o el más cercano al baloncesto o al balonmano. En "voley", por ejemplo, lo que ellos llaman voley, cancha dividida, empezaron a jugar un grupo aquí y otro aquí con cinco pelotas. Que eso no lo he puesto y es ideal para hacerles moverse, ¿sabes?. Se lo inventaron ellos. ¡Con cinco pelotas! y no tenía que caer ninguna al suelo. En lo que ellos llaman "béisbol", de bateo, se inventaron también que había bases por delante y por detrás, y entonces bateaban al mismo tiempo hacia todos los lados y podían elegir correr hacia un sitio o hacia otro. ¡Se inventaron unos juegos ellos divinos!, y eso juegan después en la calle. Pero no los "buenos": los "buenos" continúan jugando al baloncesto, al balonmano y al fútbol.

I. ¿Vosotras incentivásteis de alguna forma que ellos crearan juegos? Ya sea de la forma que lo planteaste tú, o por escrito

- A. No, yo no.
- L. Yo tampoco. A mí se me pasó.
- I. Pero en evaluación sí que hicísteis algo, ¿no? ¿qué hicísteis?
- A. Que más que nada era por problema del tiempo, porque decíamos vamos a trabajar campo amplio y si entonces tú les dabas oportunidad a ellos para que inventaran un juego y se suponía que lo tenían que practicar...
- L. Santi dijo de decírselo por escrito. Yo cuando lo oí pensé hacerlo, pero luego no lo hice.
- A. Yo es que como lo hice a nivel oral...
- I. Vuestra evaluación ¿se ha limitado sólo a las pruebas que hicísteis, o qué otras cosas teníais en cuenta para evaluarles a ellos?
- A. Pues yo tenía en cuenta la actitud hacia la asignatura, la indumentaria, el comportamiento con sus compañeros, el intentar mejorarse...
- I. Y eso ¿a partir de qué, de vuestras observaciones...?
- A. No, yo pienso que de siempre, vamos. Diarias. Sí, sí.
- I. Y ¿otro tipo de observación de continuo, a nivel táctico de los juegos tampoco, lo teníais?
- A. Hombre, las observaciones tácticas, claro.
- I. ¿Aparte de la prueba escrita?.
- L. Es que ella no hizo prueba escrita.

- A. No, yo la hice oral, por grupos. Pero las observaciones tácticas, cuando observabas, claro que lo hacías y sobre todo a la gente que cuando parabas, preguntabas y daba respuestas y tenía ideas o se paraba a pensar.
- L. Estaba por un lado la formación diaria la actitud, no de cada niño diariamente porque te ibas repartiendo quince tal y quince tal, la actitud y digamos el aprendizaje, la comprensión de lo que tú ibas explicando, la actitud, pues eso, observabas todo lo que acaba de decir Amparo. Luego la comprensión de las cosas según los juegos. Por ejemplo, yo en bateo recuerdo que me fijaba mucho en la elaboración de la cadena, en la colaboración cuando se iba la pelota, cómo reaccionaban los demás que no tenían en ese momento la actividad directa y hacia dónde buscaban batear. Eso niño por niño.

En cancha dividida recuerdo que era si estaban muy quietos, si intentaban hacer mover al otro o si sólo se fijaban en tirar fuerte y a las manos. Y en invasión es lo que más difícil me ha resultado a la hora de observar directamente a los nanos, sí.

- A. Pero en los juegos que eran más..., porque, por ejemplo, en los que eran dos con una pelota de juego, ahí se observaba muy bien. El problema es que cuando era un grupo, siempre...
- L. Marcaje y desmarcaje. Y eso lo evaluabas también diariamente.
- A. Y las observaciones de algunos que le llamaban la atención a su compañero: "Es que tú tenías que haber estado tal...". Observabas que éste estaba pendiente del juego.
- L. Yo lo que sí he visto, es que he sido más conflictiva en invasión que en cancha y bateo.
- I. Ha quedado más margen de decisión en ellos en bateo y cancha. Y ¿habéis aprendido algo en relación a..., u os ha servido esta experiencia para enfocar

la evaluación de otra forma?

- A. Yo es que nunca en educación física..., bueno siempre he tenido en cuenta, en contenidos, las capacidades de cada uno, pero que ahí siempre he tenido más en cuenta lo que comentaba antes Luisa, que el alumno que tiene más dificultad porque está más gordo, porque tiene menos habilidad e intenta mejorar y progresa, para mí siempre ha sido muy importante; más que el llegar a ser la máxima.
- L. Yo he seguido hasta ahora las pautas que seguía, lo que pasa es que aquí había más contenido. Era más completo. Que tenías más cosas que observar.
- I. ¿Y creéis que esta experiencia os ha servido para un futuro dentro de la educación física?
- A. Yo pienso seguir haciendo la práctica.
- I. No, pero en general. No sólo en el enfoque, sino perspectivas diferentes ¿os ha hecho pensar, ver las cosas, de ver las cosas aunque no sean de los juegos, en general...?
- L. Lo que pasa es que... sí... lo que veo complicado yo, porque no hemos visto nada más que los juegos modificados, ahora cuando me planteo que has venido tú con lo del atletismo y tal, de la misma forma me asusta un poco, pero me atrae también.
- I. Sí, porque por lo menos invita a pensar.
- A. Claro, es otra forma diferente de hacerlo. Lo que pasa es que al principio asusta porque no sabes cómo entrar.
- L. Pero atrae, sí.

ANEXOS

- I. ¿Hoy estamos a...?
- L. Diecinueve.
- A. Diecinueve del uno del noventa y uno. Capicúa.
- I. Bueno, pues se acabó.
- A. Y ahora vamos nosotras ¿qué piensa usted...?

10.2. PEDRO

ENTREVISTA INICIAL

20 Septiembre 1990

Investigador (I.). Entonces ¿qué me dices que de material has pedido dinero?

Pedro (P.). He pedido dinero. No ha habido ningún problema. He preguntado en clase si hay problema, tampoco, y he pedido dinero.

- I. ¿Cuánto dinero has pedido?
- P. Trescientas pesetas.
- I. ¿Por cada alumno?
- P. Por cada alumno. Llegan a recogerse mil ochocientas pesetas.
- I. ¿Eso quién lo controlará, la A.P.A.?
- P. Lo controlo yo solo. Quiero decir que la A.P.A., después... ya que se ahorra unos dineros porque llevaban una monitora, llevaban a una chica. Ya te comenté que la chica el "título" que tenía es que tenía una casa [tienda de deportes] de miedo. Es decir, el "título" era ése. Pues ella daba lo que podía, lo que sabía, yo qué sé. Y me han dicho que no habría ninguna pega. Yo compraré el material y...
- I. Y el colegio también te da...
- P. El colegio también me dará, pero eso más tarde.
- I. ¿Cuánto dinero?

- P. El colegio no sé. Quiero decir que al colegio le tengo que hacer una lista cuando yo ya tenga todo el material y eso. Le tengo que hacer una lista, pero el colegio había pensado hacer una lista de material, pero no de material deportivo. Quiero decir, cajas para poderlo guardar, para poderlo sacar, quiero decir, un material que es preciso también, pero que se queda aquí y lo otro es más urgente: comprar el material, más urgente para hacer las clases, para empezar a hacer las clases.
- I. ¿No tienes gimnasio...?
- P. No tengo nada. Tengo el patio que tú has pisado, que es ese trozo y ya no tengo nada más. La alameda que mide un kilómetro desde la fuente hasta el ¿?, ir y volver en un kilómetro y el cauce...
- I. ¿Utilizarás el cauce?
- P. El cauce sí que lo utilizaré porque en el cauce hay un trozo de cauce que ahora está empisado y todo eso, pero pertenece o está cedido al colegio un trozo de cauce, y otro trozo de cauce a la policía. Tenemos compartido un trozo de cauce para hacer educación física el colegio y otro... Lo que pasa es que se tarda. Hay dos semáforos y se tarda un poco en llegar. He quedado que los profesores los llevarán. El día que haga bueno me llevarán a los alumnos y no tendré que ir trasladando yo cada vez aquí y allá y que pierdes un rato de educación física, quiero decir que en el momento en que se acabe la clase vendrán unos y casi que será enseguida, de la otra forma es que encontraba tiempo que perdía en el transporte.
- I. ¿Tienes duchas o no?
- P. ¡Nada!. Quiero decir que lo que hay es eso. Ya no hay nada más. Sólo hay unas espalderas ahí detrás...
- I. Duchas no, me has dicho.

- P. No, nada. Unas espalderas ahí detrás y una cosa donde había un poste muy largo, donde había unas anillas colgadas y una cuerda para subir. Hay esas cosas, quiero decir, que es raro, ¿no?...
- I. Y entonces ¿qué me has dicho, que además la problemática de este colegio es que los profesores no cambian, o sea, que los alumnos no tienen aula?. Explícamelo.
- P. No, los alumnos no tienen aula. Los alumnos resulta que van cambiando. Don Fulano, es decir, cada profesor tiene... cada profesor-tutor; porque resulta que somos tres profesores que no somos tutores y no tenemos aula. Entonces tienes que procurarte..., yo supongo que la dinámica ésta al final te la enseñarás, que habrá la clase que tú consideres libre, entonces esa clase está libre, pero es de "Don Fulano" y allí está "Don Fulano" y "Don Fulano" se tiene que ir en el momento en que tú entres y pedirle la clase que cada uno tiene..., que cada profesor aquí son muy mayores y tiene su aula y su mesa con sus cajones que se cierran, ¿sabes?. Entonces esto es muy curioso... "No, es que ésta es mi mesa, ¿necesitas algo?". Yo no había encontrado nunca que tuvieran su mesa y su silla como los chiquillos, ¿sabes?. Yo eso no lo he visto nunca pero aquí está y los chiquillos cambian. Cada hora pues se arma un revuelo muy grande subiendo y bajando, buscando las clases sobre todo al principio. Yo no me aclaro mucho y los chiquillos tampoco. Y también tienen otra cosa, en el momento que tenemos que dejar las carteras, resulta que la clase de educación física, en el momento que tienes que dejar las bolsas, mochilas, carteras... el material suyo, tienen que buscar su tutoría y su tutor, aunque esté dando clase, al final de clase se amontonan todas las carteras de los que están dando educación física. Eso es en segunda etapa. En primera etapa no hace falta porque en quinto está el suplente. Pero si tienen dos profesores van cambiando, el profesor no cambia, cambian los alumnos...
- I. ¿Y en relación al horario que me has dicho que primero han hecho los de matemáticas y después...?

- P. Sí, primero han hecho las principales que dicen que son las matemáticas..., y después los huecos que han ido quedando han ido dándolos. Han procurado dejarlo bastante bien respetar la hora de después de comer, la han respetado..., pero la han respetado porque resulta que a mí me la respetarán porque yo lo dije, pero la chica que dará primero y segundo de parvulitos a ésa no se las respetarán, a ésa le darán las horas de después de comer. Con ésa harán al revés, quiero decir, a mí sí porque le dije,... no sé si será porque lo dije... A mí me preguntaron "¿Tú has aprobado las oposiciones este año?", y yo dije "Yo no. Yo ya llevo bastantes años". Y se extrañaron de que uno que fuera definitivo diera educación física. Y me dijeron: "¿Y tú que dabas?"; "Yo, matemáticas"; "¿Y ahora das educación física?". "Pues sí, doy eso"; y se extrañaron y entonces como era definitivo, y aquí parece que eso es raro, como era definitivo a mí me han respetado más que al valenciano. Es decir, que al valenciano aún lo han puteado más. A la hora del horario el valenciano está mucho más puteado y en el horario que tiene que dar esa chica...
- I. Lo que pasa es que en el horario pasan cosas curiosas. Resulta que hay un séptimo que sólo tiene un día, otro octavo que sólo tiene dos, ¿eso cómo es?
- P. Pues eso es que me lo han dado así. Yo ahí no puedo... Ahí es que, a lo mejor, el tutor que es jefe de estudios y quiere librar más y entonces se aproveche más. Esto es como una libranza ¿entiendes?. El jefe de estudios tiene que hacer menos horas entonces dice "Pues las horas mías que las haga Fulanito", no les importa, quiero decir, tener huecos, pues si hubiera sido de valenciano a lo mejor le hubieran destacado más el valenciano y él tener menos horas. El director da también matemáticas y entonces tiene que librar horas y en segunda etapa pues están... Yo advertí que no era un librador que aquí no venía a librar y me dijeron "¡Ah, no, no, hombre aquí no vienes a librar!, tal". Es decir, yo también lo advertí el primer día; sólo advertí eso, que no era un librador, que me tomaran como, como una clase de seriedad y, además que yo era definitivo que, eso sí, les sentó como un "ranglo": "Detrás de nosotros manda él", porque aquí hay tres o cuatro que son provisionales y les han dado lo que no han querido: plástica..., a lo mejor también por ser

hombre... porque aquí son muy mayores...

- I. Ya, ya. Bueno, y ¿cómo has llegado a dar educación física?
- P. ¿Cómo?, pues porque ya la daba antes...
- I. ¿Cuáles han sido tus motivaciones, tu recorrido histórico, digamos?
- P. Pues yo estaba en Barcelona y aquello era otro mundo. Allí la educación física estaba considerada, es decir, tenía facilidades, te preguntaban, te pedían todos educación física. Yo estaba aquí [Comunidad Valenciana] tres años, de provisional. Me marché cinco años allí, y allí todo eran facilidades. A mí me facilitaron ser entrenador de baloncesto, me facilitaron ir a competiciones. Tenía una pista polideportiva en el colegio, pero me daban un día a la semana que me podía trasladar con los niños todo el día, por la mañana, y al final acabé dos días con los niños que me los llevaba. Y éramos dos profesores de educación física dándola en el colegio. Así como aquí que somos sólo uno y no la darán a nadie más, allí estaba considerado que había dos profesores que, aparte de uno dar lenguaje y yo entonces daba matemáticas, pues daba unas horas de mate y otras de educación física, y el otro daba unas horas de lenguaje y otras de educación física. Sólo en segunda etapa, que los otros se daban educación física cada uno.
- I. Como ahora que tú darás a...
- P. Segunda etapa y eso, y pocas horas. No, allí estaba..., allí éramos dos y tenía más facilidades. Una zona deportiva donde había cantidad de pistas de balonmano. Iba allí y entonces eran como correderas, cerradas. Los niños estaban acostumbrados, no sólo los de ese colegio, sino todos sabían dónde tenían que ir. No iban a la escuela, sino que "el jueves, educación física" y no iban a la escuela, iban al polideportivo, yo acudía allí y entonces allí se daba educación física, en el polideportivo. Una cosa como aquí...(risas) y

entonces me procuraban prepararme porque allí no había un "Pamesa", pero había un club que le convenía que tú enseñaras bien baloncesto y la federación hacía cursillos y tú ibas. Otro que era San Fernando, le interesaba que supieras balonmano y decían "haz un cursillo" y los mismos monitores u... ojeadores mismo de un club pues iban y..., es decir, no te hacían la pelota y te trataban muy bien. Iban y te decían: "Mira, aquí tienes esto" e iban vigilándote, mirándote, mirando a los chavales. Es decir, era otro ambiente, y entonces eso me gustó mucho. Vine aquí y me cayó el alma a los pies, aquí no existe nada. Y entonces paré. Cuando pasé a otro colegio que tenía instalaciones, entonces no me encargué tanto de mate y daba otra vez educación física. Empecé otra vez a dar educación física, pero prácticamente con otras miras, con otras exigencias. Aquí te exigían "Usted, ¿cuántos sábados se los lleva a competir por ahí?", "Oiga que yo vengo aquí a dar educación física". Entonces era otra cosa que también tenías que hacer, daba clase de educación física a dos cursos, porque había una chica que daba a los otros dos. Y entonces también paré, fue esto de la educación física y entonces cogí... y estoy probando también, quiero decir que esto es una prueba, porque hasta ahora... en educación física hasta siempre, hasta que me retire, pues no es que me sepa mal, pero si hubiera ido a otro colegio... Yo es que me conformo con todo. Resulta que en este colegio me han dicho que con el material no hay ninguna pega, pero si empiezo a tener pegas de que si no puedo dar, que si no se qué, que si no tengo clase, pues eso te va quemando. Ahora el primer año pues nada, me han dicho "no, ¿material?, de categoría, tú cuando quieras pides". No me han puesto ninguna pega. Hasta ese punto, por lo menos ves que te apoya alguien. Aquí, que tengo que ir al cauce,... pues al final... pues mira,... que si hubiera tenido alguna pega, pues... pero no he tenido ninguna pega en ese aspecto y, en el horario, pues te lo dan, que vas y dices "Mira, que tengo que dar eso" y ya no te pueden cambiar. Yo he visto el horario y prácticamente no te pueden cambiar porque si no enseguida llaman a Fulano..., no ves que hay un lío de subir y bajar, eso no llegaré nunca a entenderlo. El horario (ruido ambiental) y cambia el profesor y es muy fácil, en vez de entrar aquí tú entras allá; pero aquí está todo trastocado, unos suben otros que tienen la clase... ¡yo qué sé!. ¡Esto es un mundo!. ¡Esto no lo había visto nunca!. Es decir, porque aquí no oirás nunca lo de ¡mira!... porque en un cambio de un horario, en un sitio normal, el profesor en vez de entrar en clase, entra a segunda hora, pero va primero a ésta y tal, y se cambia, yo veo el cambio más fácil, pero aquí, no tienen que entrar al tutor éste sino que tienen que subir al otro, y resulta que esa clase está ocupada, porque están... ¡esto es un lío!. Que no lo sabía yo, que el año pasado [durante quince días visitaron el centro] yo no lo sabía esto de subidas y bajadas. Yo pensaba que iban a educación física o al laboratorio, que hacían los cambios; pero esto que cada hora van todos dando vueltas, se llenan todos los pasillos, todos dando vueltas arriba y abajo.

- I. ¿Crees que la educación física tiene algo que hacer dentro de la E.G.B.?
- P. Hombre, si no no estaría aquí. Y más partiendo que soy de matemáticas. Que los de matemáticas... quiero decir que... eso es, ¡es el sumum!. El profesor es que son profesores, y resulta que "¡Este es el de matemáticas!" ¿sabes?. Es que el de matemáticas es como si fuera la élite. Hablan de alguien y no dicen es Don Fulano, no, es que éste es el Profesor de matemáticas, ya no es Don Fulano, es un rango, igual que aquí dirán: "Éste es el de Gimnasia, el que viene en bicicleta", ¿sabes?

I. Sí, sí.

P. Fíjate que aquí me recalcan que no vengo con pantalón corto. Los profesores dicen "¿qué no tienes que venir con pantalón corto?" y yo digo "Sí hombre". Ahora cuando empecemos eso, ahora tengo que decirle a los niños lo que tenemos que hacer, cómo quiero la clase, que la quiero empezar, porque si se me van por ahí, me los siento a todos y les digo de qué va la clase. Hablaré con ellos, no conviene que en las otras clases... que nada más bajaban ya estaban saltando, o botando el balón, o corriendo de aquí para allá y para hacerle caso a la chica que estaba... La chica que estaba también pasaba mucho. Esto para volver todos a que sea una cosa seria habrá que hacerlo serio desde el principio. Porque yo venía y enseguida me fijaba y la

chica..., porque yo, me decía el año pasado: "¿tú no actúas?, ¿tú no estás de prácticas?", "yo no". Le dije que no. ¿Por qué? porque resulta que yo vengo un día y hay un coordinador y a lo mejor ya no coincido con esos alumnos hasta... a lo mejor en todo el curso ya no... y entonces al año que viene dicen "Mira éste es igual como..." y no, quiero distinguir. La chica ésta cogía y jugaban con un balón, las chicas al pañuelo y los chicos a botar el balón y yo entro aquí y ¡bueno! el año que viene no me puedo hacer con ellos y entonces dije que no, que no entraba un día a una clase, interrumpir la clase o interrumpir lo que estaba haciendo, porque no era ni clase..., y encima que digan "¡mira, éste es igual!". No, no quiero que me confundan. Este año he entrado en las clases, he ido explicando eso, a los de séptimo y sexto, bueno, a la segunda etapa, porque también les he dicho "mirad, vamos a hacer esto" porque no quiero hacer como si dijeramos dos comidas, para unos tal y otros me dicen "¿por qué no hacemos eso? ¿aquéllos están...?". La segunda etapa irá haciendo eso y luego ya irán haciendo otras cosas. Entonces en vez de dos cursos tendré tres, también por comodidad mía de ir haciéndolo y ver cómo los mayores lo hacen, cómo experimentan o cómo ellos van poniendo... ¿sabes?

- I. Bueno, cambiando un poco. ¿Qué piensas del curso de perfeccionamiento que se dio el año pasado?
- P. ¿del curso de...?
- I. ... y en concreto de mi seminario. Contéstame las dos cosas.
- P. Dos cosas. Una pregunta es el curso de perfeccionamiento. El curso de perfeccionamiento lo encuentro muy bien, pero lo único que ocurre es como todos, no sé si te lo habrán... que habían partes demasiado teóricas, porque para teórica coges un libro, ... y hasta encuentras los libros demasiado teóricos, lo lees y eso ya..., y entonces ya buscas, no la práctica de la receta del tío tampoco, sino la práctica de eso se tiene que hacer así, la estructura. Una estructura buscas, por lo menos yo, de la clase de educación física, no llevar

una hoja, bueno una hoja la llevas para no ir perdiéndote, pero es una estructura global depende de cosas como ésas, es decir, de estos juegos tienes que hacerte una estructura, los juegos cómo tengo que ponerlos, la planilla esa de poner, poner una regla más, e introduciendo esa regla surge en el grupo esto y esto. Ir mirando, unas cosas así... y que no hubiera sido tan teórico, y aparte que siento mucho porque no se va a hacer, porque era una de las pocas cosas que tenía sentido. Porque yo me he hecho un producto de los otros cursos, yo me he hecho desde jardinería hasta comedor, he hecho de muchas cosas, solo de un día y de matemáticas estaba en un grupo de matemáticas, lo que pasa es que no tiene mucho sentido, vas, pierdes horas, en el CEP. Te hablan de cosas aisladas, por ejemplo, en matemáticas: el ábaco, y como la panacea, todos tenemos que colar por el aro. No hombre, no. Son demasiado puntuales, ¿me entiendes?. El curso tiene que ser más en global, no tiene que ser tocar un punto sólo, entonces, lo encontré muy interesante. Y provoca otra cosa muy interesante, desde mi punto, que yo vengo aquí, que cuando yo he sido profesor, he sido profesor y eso, creo que es una de las primeras cosas más interesantes. Cuando tú vas a un colegio perteneces a ese colegio, y eres el profesor de matemáticas, de ciencias o de lo que sea, y estás en el colegio ése. Y siendo de educación física, yo soy de este colegio, pero tengo relación con todos los de educación física,... que no me pasaba [antes],... y entonces la problemática de los otros, llamo por teléfono, me llaman, te reúnes, digo, por ejemplo, "Este miércoles nos reunimos en el Alguer", pues nos reunimos en el Alguer. "Mira, hago este calentamiento, hago esto, hago lo otro. He hecho esto y ha resultado, he hecho no sé qué..." y tienes cierta comunicación, mucho más grande...

- I. ¿Son gente que pertenece al mismo curso?
- P. Sí, los que estamos muy cerca, porque...
- I. ¿Aparte del seminario...?
- P. Eso, aparte del seminario...

I. ... hacéis eso.

P. Porque aparte del seminario, no podías en el horario decir "un día doy esto y un día doy lo otro" porque está grabado pero no lo comentas (no le digas a J. M. eso si no nos clavan un puro)...

I. No hombre, no.

P. No sé, a ver si dices éstos... pero yo le dejo dicho dónde estoy, de veras que voy, pero te digo que no hay nadie, de verdad que no hay nadie que (ruido ambiental). Es a los cuatro o cinco que nos reunimos. A lo mejor si se enterara más gente también lo haría. Nos reunimos y decimos "Mira, he hecho esto, esta semana he estado trabajando esto, y he hecho esto y ha resultado". "A ver cómo lo has hecho, y qué has hecho" "Ahora vamos a hacer esto" ¿sabes?. "He leído no sé qué libro y es interesante", el otro día traer los libros. Que es más organizado entre todos los de la asignatura, mientras que siempre me he relacionado con los del colegio y a lo mejor si he estado en uno de ocho unidades, el de matemáticas era yo y bastante. Quiero decir, que no hablaba de matemáticas con nadie. Y aquí del departamento de educación física soy yo y ya está, pero resulta que en el otro colegio, en el otro y en el otro... Yo cojo y me voy al Alguer, y el otro al Albatros, y hemos ido así cada día turnándonos. Esto lo encuentro mucho más interesante, más interesante, ¡qué dure!. Y todas las experiencias y las cosas [que] provocará en los otros pues "Mira yo lo haré" "pues sí que me ha resultado".

I. Muy bien. ¿Y en concreto mi seminario?.

P. El seminario, en el seminario hubieron dos partes. Bueno, esto no sé si será una crítica... Una parte que yo creo que fue muy teórica o muy diferente, y también que ya pillamos dos cosas, muy teórica y otra que ya no era tan teórica y que era más interesante, que la gente tal, que ha experimentado más... y también tuvo una pega: que pilló en la segunda parte. ¿No sé si me

comprendes? que hubo una primera y pilló en la segunda... del curso. La segunda parte no es que la gente estuviera más quemada o cansada, es que en algunas asignaturas estábamos más quemados. En un principio, en este curso participaba en todo, o en casi todo, cuando decían algo, enseguida toda la clase participaba. Pero, después, poco a poco fuimos quemándonos... y alguno que llegaba y decía "No sé qué de juegos". Una eso de juegos que teníamos y llegaba y te examinaba y tú habías hecho un "falcat" de juegos y después... que luego encima te examinaba. Y a personas ya muy mayores les tiraba cada puro la chica aquella, "¿tú de qué vas?", y "esto me lo tendríais que hacer..". Luego se disculpó, pero quiero decir, que la gente, al final, ¡buah!. Y también pasaba una cosa que parte de la clase también quemaba a la otra. Había unos que pasaban de la clase, que se ponían uno allí que estaba mal, que estaba constipado. Y siempre eran los mismos, y los demás, por ejemplo, tenían todos los apuntes, todas las cosas, y tú habías estado así y no tenías tiempo de tomar apuntes o de tener males así porque después no te los dejaban. Esos eran un poco... Y eso quemaba un poco porque yo recuerdo que fui a hacer cosas prácticas de eso y cogí y dije "Bueno, aquí colaboran todos o yo ya no cojo..." y enseguida el profesor y el otro igual y se bajaron. Quiero decir, que había mucha gente de espectadora. Allí gente que tomaba apuntes, y le interesaba o pasaba de ti incluso, unos cuantos. Entonces eso todos los días, al final, yo estoy haciendo aquí un trabajo y a ti te dan la misma..., no es que te den la misma nota, que te den la nota que quieran, pero es que resulta que yo eso..., y globalmente puntúan y dicen éste tal y han hecho eso. Y este tío ha estado ahí todo el curso y ni ha colaborado, ni ha sido compañero, si había faena, repartírosla, yo te paso a máquina, yo te hago eso... Entonces el curso que tú diste tuvo dos partes, una parte que fue teórica... En un principio, yo te digo una cosa, en un principio, o yo no lo entendí o que eran siempre las horas de la tarde, y que era después de la vuelta ciclista... En un principio yo comprendía qué querías decir, la finalidad, porque, en un principio, casi siempre decías "juego tal, la parte técnica..." porque tú recalcabas la parte técnica, o un aspecto técnico es, hay que recalcarlo mucho, la entrada a canasta. Ese aspecto técnico. Y yo me decía, no sé, el aspecto técnico puedo decirte que, sí, puedo decirte que no,

¿sabes? porque como en otros aspectos, en otras asignaturas, como en baloncesto, el aspecto técnico ese, a la hora de examinarte era "una entrada a canasta, un reverso, un no sé qué", luego para ese tío sí que tenía eso.

- I. Él lo enfocaba de otra manera.
- P. No es que él lo enfocara de otra manera. Es la finalidad que tiene este curso o la finalidad que tiene este seminario es que uno por medio de los juegos haga después otro tipo de deportes,
- I. Es decir, que tú veías contradicciones, entre lo que decía el de baloncesto y lo que decía yo...
- P. ¡No! no era el de baloncesto. el aspecto técnico, para mí, no es fundamental. Estar dando baloncesto. En un principio, yo como he dado baloncesto..., en un principio cuando enseñas baloncesto, lo que hay más libre es el aspecto técnico, entonces tú ¿en qué te basas si no tienes mucha base? de eso, en qué te basas, pues en el aspecto técnico. Hay que entrar y tienes que hacer dos mil hasta que estén y ¡claro, es un aburrimiento! Después te das cuenta, pero ¡claro! cuando tú ya has... eso es un aburrimiento. Si tú por medio de juegos, por medio de juegos..., bueno, esto es..., que es lo mismo que haces con las asignaturas, por medio de un problema, de una historia, te ayudan a hacer un problema. No te dicen Pepito tal está aquí y me faltan sumar dos mil y me falta multiplicar; porque al final te preguntan ¿hay que multiplicar?, el aspeccto técnico, pues multiplicamos y ya está, ni nos hemos preguntado... y entonces en eso ocurría lo mismo. Tú recalcabas, "esto qué es, ¿una entrada a canasta?, bla,bla,bla" ¿sabes?. Y después resulta que tú practicabas eso y cuando lo tenían que poner en práctica ellos, no resultaba. ¿Por qué? porque lo que tú habías explicado no se daba en la realidad, ¿no sé si me comprendes?. Allí había un defensa, un eso, es decir que no le has procurado que él estuviera jugando para que se diera cuenta de que eso que has hecho es una entrada a canasta o un pase o un pase de pecho. Ahí es donde resulta que ese pase es más efectivo, después tú ya le dirás que ese... Entonces en un principio del seminario, no es que estuviera mal enfocado o

no. Es que resulta que no sabías qué hacer, por ejemplo, yo confundía... (Termina la primera cara)

- I. ¿Dónde nos habíamos quedado?
- P. Que era novedoso, que parece ser novedoso. Lo que pasa es que desde un principio yo creo que hay que dejar clara la mecánica, es decir, que cuando yo cojo un juego, vas a ponerlo y, como si dijeramos, le faltan reglas. ¿Quién gana? Yo tengo preguntas, ¿Quién gana? ¿quién batea? o ¿cuándo cambian? o ¿cuándo se acaba de hacer eso? Entonces todas esas cosas, si son muy fundamentales para el desarrollo de eso, pues las completo yo, pero si no el chiquillo... Yo quiero que, por ejemplo, él diga "En vez de hacerlo así ¿por qué no cogemos y resulta que hay un pasador?, si no es demasiado corto" o "Hacemos esto otro y entonces nosotros no vamos a recogerla, no vamos a hacer, y entonces controlamos...". "Es más dinámico eso y no tardamos tanto en ir..., entonces se corta y hay muchas interrupciones". Eso irá viéndose, porque vamos...

(Ruido ambiental)

- I. No, no, bien, está bien.
- P. Vamos lo digo yo por el ruido.
- I. Y ¿qué cosas más piensas del deporte?
- P. ¿Qué más? Bueno...
- I. ¿Cuáles crees que son las características principales, las ideas clave?
- P. ¿Las ideas clave del enfoque éste? Que esto tiene que acabar dando resultado, dando como resultado final... Para mí que aspire muy cerca de algún juego. No que lo practique, sino que tengan unas habilidades para

desarrollar un juego...

- I. ... de un deporte quieres decir ¿no?
- P. Sí, de un deporte. A lo mejor llegará a tener habilidades para dos o tres deportes, no para uno. No será enfocar al baloncesto y sólo baloncesto, sino que cuando acabe podrá desarrollar dos o tres deportes. Sabrá cómo colocarse, dónde ponerse para dos o tres, no para uno sólo. Para mí, si esa finalidad está cumplida... pues para mí ya me daría por satisfecho. Quiero decir, que al final él, sin darse cuenta, '¿tú a qué sabes jugar?"... pero se pondrá a jugar... pero igual te lo dirá porque él sabe hacer esto o sabe colocarse o sabe estar para recibirla, o sabe algunas cosas que...
- I. ¿Qué cosas son ésas?
- P. Pues colocarse en defensa, no ir...
- I. ¿Eso qué es?
- P. ¿Colocarse en defensa?...
- I. Eso es táctica.
- P. Sí, eso es táctica. Colocarse en defensa, no ir todos a por ella, ir dándose cuenta y si me pongo para la recepción o si puedo interceptarlo, o puedo hacer esto, puedo pasar, cualquier cosa, o puedo tocar el balón o puedo coger la pelota o puedo pasarla o lo que sea.
- I. ¿Algo más?
- P. No se me ocurre, no sé, si me lo hubieras puesto a lo mejor lo hubiera dicho de carrerilla.

- I. ¿Tú crees que se puede hablar de renovación pedagógica en este enfoque, en relación a la educación física?
- P. ¿Renovación pedagógica?. Cualquier cosa que se haga en educación física ya es renovación porque de jugar al pañuelo a jugar a esto. ¡Esto será ya el alucine!. Yo creo que para los niños esto será el alucine y muchos pedirán... sobre todo, si yo hago esto en la segunda etapa, los de quinto que se darán cuenta, muchos me pedirán hacerlo... yo estaba mirándolo, y yo al final creo que evita...; Otra cosa que evita!, evita el típico futbolero, el típico habilidoso, que será habilidoso después, evita el típico que cuando vas a... "vamos a hacer sesiones de baloncesto." Siempre hay uno que sabe tocar..., Resulta que aquí parten prácticamente todos de cero, no le tienen tanto miedo porque dicen "eso no lo sé hacer yo", pues resulta que en la clase niguno había hecho eso, esto también es otro punto, y que evitará el típico..., que después también será habilidoso, el que es habilidoso siempre es habilidoso, pero resulta que evita el primer contacto "esto Fulano lo sabe hacer o Bengano tal" y toca el balón, hace ahí delante de todos para lucirse... y esto es nuevo y dice "¿Aquí qué pasa?"... Y durante cierto tiempo intentaré que la clase sea un poco uniforme, aunque siempre hay gente...; sabes?... pero intento que el futbolero no...
- I. ... equilibrar las desigualdades...
- P. Equilibrar las desigualdades, sí. Eso ya lo había pensado. Eso, las desigualdades que pueden haber dentro de la educación física: los más habilidosos de cara a lucirse y los menos de cara a tener vergüenza a practicar un deporte, "es que eso, tal" eso también lo evita ¿sabes?
- I. ... y de lo de renovación pedagógica ¿qué piensas?
- P. ¿De renovación pedagógica? Yo creo que sí, porque esto es diferente, enfocar la educación física de una forma diferente, pero hasta que no se vean los resultados... es como la matemática moderna, (interrupcción)...

- I. ... Hablábamos de la renovación pedagógica...
- P. Sí, pues yo estaba diciendo lo de las matemáticas, que si lo de las matemáticas lleva una enseñanza de las matemáticas, pues correcto. Lo de juegos modificados lleva un eso,... pues perfecto, una enseñanza de la educación física. Sí que debería ser, sobre todo, en edades más pequeñas, pero en los juegos, yo creo que en los juegos deberían tener dos o tres reglas ya experimentados, los juegos ya experimentados.
- I. Sí, pero estos juegos son un paso intermedio entre los juegos infantiles normales y los deportes.
- P. Sí, pero hay algunos que son muy fáciles "Tira la pelota y que bote en el eso y cogerla". Eso él todavía no desarrolla que eso puede ser un eso, entonces ese juego es de tirar la pelota y los que estaban en el centro cogerla y tal y él ¡pam! con tal de que toque el cuadrado. ¡Pim, pam!, ése es un juego que ya juegan con material, también se podrían introducir más pequeños, porque hay algunos que...
- I. Sobre todo los de diana y blanco, son más de educación física de base. ¿Tú ves posibilidades reales de aplicación de estos juegos?
- P. Hombre, aplicación sí. Posibilidad real sí que encuentro. Lo que ocurre es que yo también había pensado otra cosa. De no tener, no suficiente material sino.... la programación es de un trimestre, se prueba un trimestre. Yo, al final del trimestre creo que ya puedo saber si sería para todo el año, a ver si me entiendes, podría desarrollarse para todo el año o el niño, habría algunas pegas como que todos los juegos se parecieran; y en un trimestre, ideal. En un trimestre hay doce sesiones y no llega a tener... quiero decir, que tendría más de doce juegos, juegos diferentes, muy diferentes unos de otros. Lo que intentaría yo que si después él ha adquirido ahí, si no el nivel de dificultad o algo ahí ya habría que pensarlo.

- I. Se puede tener otra alternativa. Si tienes dos días a la semana. En uno haces esto y en otro haces otra cosa y lo haces durante todo el año. ¿Sabes lo que te quiero decir?
- P. Iré viendo las posibilidades...
- I. ¿Tú crees que este enfoque puede equilibrar también las desigualdades entre sexos? en la participación...
- P. No lo había pensado. Yo en las habilidades sí eso...en la participación yo creo que sí porque si iguala con lo otro... porque hay chiquillos que son muy habilidosos... pues si iguala con el otro... Lo que habrá que hacer son grupos bastante iguales, no los que saben mucho tal... y evitar sobre todo si son agrupaciones espontáneas, son chicos a una parte y chicas a otra. Entonces evitar esas agrupaciones desde el principio y también hacer rotaciones... que no sea... Yo lo sé por experiencia. Al principio sí que pasa, el profesor tiende a eso. Yo tenía grupos y eran los que sabían y los que sabían menos, y al final me doy cuenta que todos saben igual; bueno unos más y otros menos... Es muy interesante. Cuando yo enseñaba todos eran buenos porque si tú llevas... el figura se siente figura y te putea algo, "si no no jugaré en el equipo". Al final te das cuenta que haciéndolos a todos igual, juegan todos y no hay una desigualdad frente a otro equipo, frente a otra competición, muy grande. Entonces como se aprecia a todos, yo eso, después de dar tres años educación física, no me pasa eso. Porque lo que tú quieres es ganar y el profesor está en esa dinámica. Yo cuando lo hacía, era ganar, lo preparaba y jugaba para ganar, para hacer algo y para ganar.
- I. Lo dices ya en el deporte ya...
- P. Sí, en el deporte, pero también enfocado en la clase de educación física para preparármelos para ganar, y era para ganar; y si no, no tenía razón de ser. Entonces esto también lo veo yo por si juegan, y al día siguiente juegan a otra cosa. Y también si no lo tienes fijo, el equipo no es "los fulanitos, los

benganitos", siempre los mismos, al final siempre acaban ganando los mismos. Si dices "haz grupos de tres" a lo mejor son grupos de ocho. "Grupos de diez" y entonces van cambiando mucho y entonces también es una dinámica que evita siempre que esté el grupo de los buenos, el grupo de los malos, los que no valen nada. Yo también te lo digo por eso. Yo también tengo que tender a evitar eso.

- I. ¿Crees que este enfoque puede hacer cambiar lo que los niños pueden pensar del deporte estándar?
- P. Descubrir que hay otros deportes, otras maneras de jugar u otras maneras de hacer el deporte. Ellos mismos lo hacen cuando van ahí a los jardines y ya no hacen voleibol en una goma, ¿tú no lo has visto?. Se ponen redes. Ellos mismos juegan con las manos, los de más atrás con el pie; los más habilidosos dejan botar y juegan con el pie y los otros juegan con la mano. Yo estuve fijándome para ver cómo jugaban, y cambiaban. No era voleibol, voleibol. Se parecía porque tenía la raya y vale, la cancha dividida y punto. No se parece en nada. Lo que sí que creo yo es que ellos mismos llegan a tomarlo, para divertirse. Si quitas la parte de competición, porque enseguida es reglado. Si quitas la parte de competición, de hacer una liga, de competir... ellos juegan... aquí hay mucha tradición de jugar al voleibol. Dan cuatro gritos y viene un monitor del ayuntamiento, y viene por la tarde. Atletismo también, estoy yo apuntando a toda la gente. Pero es porque aquí hay un poco de tradición y todo eso...
- I. ... y tú crees que podrías hacer cambiar, no sé... ¿podría haber un espectador más educado y no tan forofo y tan poco irracional cuando va a ver un espectáculo deportivo?, o puede hacer apreciar el deporte de otra manera. ¿Tú crees que eso, de alguna manera, puede...
- P. No, de eso no opino,... eso pudiera llegar... si participas en algún deporte o si haces algún deporte eso ya te lleva a no ser tan forofo. Si participas en algún deporte y sabes, por ejemplo, hay mucha gente o actitudes,... ya no es

ser forofo. "La volta a peu", pues van a correr, se preparan para correr. Si alguien ya ha corrido, admira, aplaude y alaba al último de eso..., al que no ha corrido nunca: "¡Va corre que ése va delante, que ahí va una chica, ésa va por delante...!". Eso yo he corrido... y eso pasaba, y yo decía "¡Huy, socorro!" y entonces hay mucha gente que corre y cuando tú corres... pues si van los últimos, pues casi que aplaudes por el esfuerzo y eso, pero es porque tú has participado. Si tú has hecho algún deporte, ya comprendes la dinámica esa y si eso sirve para que todos hagan deporte o participen en algún sitio, yo creo que en un punto llegaría a eso. Sobre todo, si eliminas la parte competitiva..., la parte de competición, que trata al otro como un enemigo, como un contrario.

- I. ¿Has tenido algún problema así para destacar al empezar el curso aquí?
- P. ¿El curso aquí?... Problemas, ¡no!. Aquí soy ignorado, soy un ignorado. Quiero decir, que problemas no tengo. Yo estoy en una punta en el claustro y cuando se acuerdan: "¡Ah! ¡aquél de allá es el de educación física!", y punto. Pues eso que estoy allí y eso... ¡Mira, mira, ya está ahí! y eso. Se han dado cuenta todos que doy educación física, más porque el otro día vine con pantalones cortos o porque vine en bicicleta que porque doy educación física. Porque cuando doy educación física no me ven, ¡como cada uno está en su clase!, ni se asoman, se encierran allí dentro y aquí tampoco hay una sala para todos, para tener contacto, ni nada...
- I. Es desastroso para la relación entre los mismos compañeros...
- P. Sí, y lo único que me han dicho es: "Y cuando tengo la clase de educación física... es que ¡jo!..., la clase que me ha tocado... les doy unos balones... y la gente ahí..." como si encima les molestara. Todavía no he dicho nada y éste ya está molestando. Como si dijeran: "Llévatelos lejos que..." ¿sabes?... Excepto las chicas que son provisionales, el que tiene menos años tiene cuarenta y nueve, el más joven de todos. Todos los años, para que te hagas una idea, ¡se jubilan de uno a cuatro!; menos uno que se jubilaron seis. Luego

tienen sesenta y pico todos.

- I. ¡Madre mía!
- P. Por eso te digo...
- I. ¿Podrías contarme todo ese lío que ha habido con las habilitaciones y de discusiones...?
- **P.** No, yo no...
- I. ... que me comentes la problemática...
- P. La problemática de las habilitaciones... Aquí ha habido gente, hay uno que un día..., ése habla "ex cátedra", yo no tengo ningún problema con él, pero se cree... Ese tenía un curso, cuando lo hacía la O.J.E. o no sé qué... del movimiento o no sé cuánto... Tiene una habilitación de un diploma deportivo, de profesor deportivo... que eso lo habilitan como profesor de gimnasia. No la ha dado nunca, pero resulta que él tenía un de eso, que iba a unos campamentos y no sé cuántos y tal... por Palencia y no sé qué... porque me lo dijo: "Yo soy profesor de eso, y yo no sé qué, y entonces sí que dábamos... porque tú aquí habrás dado el un no sé cuántos... y entonces...". Y yo decía "¡Pero este hombre de qué va!". Ni le contesté, pero "Él sabe mucha educación física, él sabe mucho". Y las habilitaciones aquí, pues yo no he estado en el caso... Donde yo estaba pues no había mucho. Era un colegio pequeño, de ocho unidades; lo cogieron e hicieron las habilitaciones... yo era el primero para elegir, yo elegí y todo lo que quedó, se lo quedaron todos, quiero decir, que conmigo no hubo ninguna pega porque no eran todos definitivos. Hay pegas cuando todos son definitivos. Entonces ya no quedan huecos, es decir, no queda nada para rechazar. Tú eliges y resulta que puedes elegir ciclo medio, y tal... asignatura tal... y todas te las aceptan porque son tres, cuatro o cinco definitivos. Cuando son todos definitivos entonces sí que hay algunos que quieren las mate... Aquí ha pasado algo, pero no sé lo que

ha pasado. Resulta que todos los que están en el ciclo medio, estaban el año pasado en el ciclo superior y todos han bajado. Todos han ido de la educación del ciclo superior. No sé lo que ha pasado, ni el motivo. Todos han cambiado menos la de inglés. Todos han bajado... y la de inglés porque es provisional y porque venía para inglés sólo. Los que estaban de eso, han subido, los que tenían habilitaciones. No sé lo que ha pasado. No estaba, no sé la martingala, ni sé por qué lo han hecho.

I. Pero, ¿en qué ha consistido la problemática general?

P. La problemática general resulta que tú estás dando, por ejemplo, matemáticas, porque toda la vida las has dado, tú eres por número de registro... y tenías una cierta experiencia y lo podías hacer bien o lo..., pero resulta que tú elegías por ser el primero. Por ejemplo, yo mate. Entonces tú llegabas y decías "Yo es que resulta que soy especialista en mate" "¡Ah, no, no, es que ésta la ha cogido Don Fulano, tú coges... ¿qué queda? dos plásticas y dos...; si quieres dar ciclo superior y tal?" ... y así funciona. Resulta que ahora se adscriben. Resulta que había gente que no tenía titulación, o que tenía titulación pero no la podía ejercer porque resulta que como era tal, tal, elegían ésa y a él siempre le había tocado el ciclo ése y seguir... y ahora resulta que tiene titulación de esto, esto y esto y puede elegir lo que le da la gana, y pasa delante de todos esos que toda la vida habían cogido... y entonces hay conflictos ¿no? Fulano que quiere dar y no tenía titulación de nada... que no quiero decir que no la den, pero... ahora se han adscrito... y ha habido gente que no se ha adscrito, por ejemplo, a valenciano. Aquí, por miedo al valenciano,... y todos entienden el valenciano; pero por si acaso... los tiraran, les rebajaran el sueldo o si tuvieran necesidad de ello... pero no están habilitados. Es decir, que tienen el título pero el día que tocaba presentarlo no lo presentaron adrede ¿no?. Queriendo dijeron: "no sé valenciano" porque también les es más cómodo que venga uno de valenciano y así ellos libran una hora o dos. Si ellos dicen que saben valenciano pues entonces tienen que darlas en su clase... tú te has perfeccionado y luego no libras ninguna hora o te clavan todas las horas. Entonces hay mucha gente aquí que para que no le obliguen a dar valenciano, nada.

- I. ¿Pero, esto en qué afecta a la educación física?
- P. Nada. A mí lo que afecta a la adscripción de educación física es que son adscripciones forzosas. Hay un lugar de educación física que nadie ha cogido... y entonces viene uno provisional y viene a educación física... pero el que viene no viene con voluntad de dar educación física. Educación física es lo que ha quedado.
- I. Entonces él ¿por qué lo ha cogido?
- P. Él, porque no tiene plaza. La plaza mejor es en un punto, en tal sitio... Un buen punto, pero es educación física... Él lo coge. Y cuando él llega aquí...
- I. Porque él no quiere irse a otro centro...
- P. Exacto. Y entonces viene aquí y dice: "Yo daré educación física pero también soy de sociales..." y quiere tener una clase y la educación física él mismo ya la da... quiero decir, que la da bajo mano, que no tiene una preparación. Viene aquí y él es de sociales... y no ha estado en ningún curso ¿sabes? y eso pasa mucho. Y los que vienen que son de oposición se clavaron en educación física porque hay ciento y pico plazas, y en otras hay dos o tres. Porque hay muchos que vienen de oposición y dicen: "Sí, yo soy de oposición de educación física, pero en cuanto pueda saltar de esto...". Es decir, que si viene aquí y le admiten la trampa, él no dará la educación física, ¿me entiendes?... Eso es lo que afecta a la educación física y aquí el cachondeo máximo fue que, menos mal, que me espabilé, pero el día de las habilitaciones ya me lo comentaron. Había muchas mujeres que se jubilaban, entonces si tú estás ocupando el ciclo medio, a la hora de habilitarte: "Como tú te jubilas no digas que quieres ciclo medio... (bueno, ciclo medio es todo), no digas que eres de sociales. A ver si te habilitamos en educación física y entonces cuando manden a otro, mandarán a uno de educación física. ¿Sabes? que habilitaban



a una mujer que iba a jubilarse. Y que un poco más y yo salto de aquí, si habilitan a uno que tiene que venir y la plaza de educación física se cubre y no estaba yo... Aunque nos hubiéramos quedado... porque al final se arregló. Pero quiero decir que así de considerada está. En el fondo son buenas personas más de la mitad. Hay algunos que ya les veo el rabo, pero aquí: "Sí, sí, tú das educación física..." y luego alucinarán por un tubo... porque de pasar a jugar al fútbol y al pañuelo las niñas, a pasar a hacer algo y que lo haces correcto, pues alucinarán por un tubo. Los niños más todavía. Los niños vienen impecables, quiero decir, que los niños la educación física, para ellos es venir con sus "Nike", el "Reebok" y no sé qué. A ellos llegaré, jostras, vienen con un material de ellos, personal, de categoría!. Aquí sí, ves diciéndoles que hay que esto, y como tienen... pues vienen en el "Reebok" o... y me he ido fijando y es de verdad, hay gente que tiene dos... tiene calcetines... Hoy, vi una chica el otro día que llevaba un chandal "Nike", pero para un día normal, y hoy la he visto y llevaba zapatillas "Reebok", calcetines "Rox" y unos pantalones así, "John Smith". ¡Madre mía!, esta chica pues iba "de marca", para ella la educación física es eso... Espero cambiarlo... Cada uno puede venir aquí como "la cuadrilla del chato pedrero", cada uno con la camiseta que quiera, pero... "no nos compramos un equipo de...", pero ¡bueno, esto qué es!

- I. Bueno, ¿alguna cosa quieres comentar?
- P. No, no.

CUESTIONARIO ABIERTO SOBRE LOS CENTROS

INFORMACION PROFESIONAL

1. Nombre

Pedro

2. Centro destinado en el curso 1990-91.

Colegio Público "T. M." (València).

3. Años de docencia en el centro citado anteriormente.

Ninguno.

4. Años de docencia en Educación Física, en general y en el centro de prácticas.

Cinco.

- 5. Otras cuestiones de interés para la Educación Física y la enseñanza deportiva.
 - * Titulación en E.F. y deportes.

Monitor de la Federación Española de Baloncesto.

* Experiencia en participación deportiva y en organización deportiva.

Campeonatos locales y comarcales de bàsquet de Barcelona.

* Otras.

Balonkorf (Holanda).

CARACTERISTICAS GENERALES DEL CENTRO

1. Unidades, número total alumnos.

16 de EGB, 4 Pre-Escolar, 1 de E. Especial.

2. Número total de profesores y su opinión sobre la Educación Física y vuestro trabajo (tanto en este año como de las prácticas del curso que viene).

21 profesores.

3. Características generales de la distribución horaria del centro y carga horaria de la Educación Física.

Arbitraria. Llenando los huecos e intentando librar el mayor número de horas. Hay cursos con 3 horas de Educación Física y otros con 1 hora.

4. Características de la junta directiva (de tipo general y en relación a la consideración de la Educación Física y vuestro trabajo en el centro).

Les importa poco. La única consideración que tienen es que te convocan a los claustros, pero creo que es por ser "propietario provisional", pero es un adelanto ya que hasta la fecha los padres eran los que contrataban al profesor y era ante ellos, ante quien respondía el profesor de Educación Física.

5. Criterios de distribución de los cursos y grupos, ..., otras características de interés general.

El Jefe de Estudios, fue el encargado como tal, de confeccionar el horario. Primero se tuvo en cuenta a la segunda etapa por tanto por la mañana no sé con qué criterio se dio a los cursos de 2ª Etapa la Educación Física. Los huecos fueron llenándose con los del ciclo medio.

CARACTERISTICAS DEL CENTRO RELACIONADAS CON LA EDUCACION FISICA

1. Años de enseñanza de la Educación Física en el centro.

Segundo año. Sólo Don Ramiro (pseudónimo) daba a su curso Educación Física todos los jueves.

2. Características del profesorado anterior que impartía la asignatura.

El anterior su titulación es que tiene una tienda de deportes y según ella tiene un curso de Educación Física por CEAC.

Don Ramiro fue a Palencia con el "Frente de Juventudes".

3. Características de las instalaciones y material del centro (también incluye los vestuarios, duchas ...).

Carece hasta de patio.

Por la mañana al estar al lado de los cuarteles, se oye el entrenamiento de los tambores del ejército. Por la tarde, a última hora, las madres entran en masa al "patio" y saludan a sus nenes.

4. Tradición deportiva del centro (deportes más practicados a nivel interno o externo).

Existe interés por el deporte.

Fuera de horas, existen 2 escuelas de Voleibol y una de atletismo. Patrocina el Ayuntamiento de Valencia.

5. Relaciones de la asignatura y de la actividad deportiva con el Ayuntamiento, Asociación de Padres, barrio, ...

Todos tienen buena voluntad, pero que la voluntad la ponga otro. Los padres encargados de la sección deportiva, ni se han presentado.

OTRAS CUESTIONES

1. Vuestra participación en la elaboración del plan del centro.

Ninguna. Sólo pidieron una programación.

2. Vuestra participación en la confección del horario.

Ninguna. Sólo lo elabora (tres veces se cambió el horario) el Jefe de Estudios.

3. Vuestra petición e influencia en la dotación de material.

Se "tomará" en consideración.

Por iniciativa propia y a mi pesar, se pide la suvención [sic] directa del alumno.

- 4. Vuestras circunstancias especiales de trabajo.
- 5. Coeducación: sí, no. Comentario.

La Coeducación: Existían dos edificios distintos unos de niños y otros de niñas.

Algunos profesores forman fila de niños, fila de niñas.

NOTAS DEL CENTRO

20 Septiembre 1990

El Colegio está apretado entre edificios y calles de la ciudad. A un lado tienen un cuartel de Policía Nacional donde está ensayando la banda de cornetas y tambores. Pregunto en Secretaría por el profesor de Educación Física y una señora (me entero que es conserje) me dice que se lo dirá al Director. El Director está hablando y tengo que esperar 5 minutos. Me presento y hace llamar al profe.

En la entrada había un patio con 4 canastas de baloncesto (los aros los pone el conserje cada vez que hay clase) porque si las deja, los niños del barrio saltan en horas no escolares y lo rompen.

El patio es pequeño y entre paredes de edificios de secretaría y aulas. En la parte posterior, hay dos zonas que podrían utilizarse en algún momento.

También existen al aire libre 2 espalderas y la estructura de cuerdas de trepar, sin nudos (muy de pseudo-sueco/Movimiento Nacional).

Completo estas notas con una entrevista más larga. Es un colegio que podría calificarse de "senda de los elefantes" (muy viejos los profes) y el profe de Educación Física dice que esto es "Zona Nacional".

DIARIO JUEGOS DE BATEO

7°B: "LOS CUATRO AROS" (Bateo)

Comentario

Lanza siempre el mismo. El que tiene pasillo.

En el patio pequeño tira el del fondo.

No cuentan los tantos. Sólo juegan.

Se pasan entre ellos; se dan cuenta que no lleva a nada, desisten del pase. Buscan la zona no defendida. Salen a defenderla.

Aparece el moverse en la zona de defensa para ayudar en la recepción, los defensas no están estáticos.

Buscan correr los aros con el mismo orden, no se adelantan en las carreras.

Reglas

- 1. Tiran por turnos
- 2. Termina el juego cuando han tirado todos
- 3. Salen fuera del círculo, se queda uno para recibir.

GUÍA ANOTACIONES DE JUEGOS DE BATEO

- * ¿Encontraste algún signo de comprensión de los juegos en los alumnos? Comprenden el juego. Pero actuan como si fuese reglado.
- * ¿Descubrieron algún elemento o aspecto táctico relevante para el éxito del juego?

En el juego de esta semana, los defensores se reparten el trabajo. Los atacantes lanzan y buscan lanzar a lugares de difícil acceso o lejanos.

Algunos defensores llenan todo el espacio. También flotan en defensa.

* ¿Cómo ves la evolución y comprensión de los alumnos en relación a clases anteriores?

No ven extraño que en E.F. se juege a otra cosa que no sea fútbol, algunos (6°) llegan a comprender que algunos aspectos se podrán aplicar a otros juegos.

Se ponen a jugar rápidamente.

Los que juegan en 1^{er} lugar, influyen sobre el desarrollo de toda la sesión.

* Otros aspectos.

Desde el principio los alumnos de 7º de forma táctica empiezan a jugar de un forma lógica, sin tener que poner muchas reglas.

Toleran toda clase de variaciones, peor no quieren que las reglas alteren la fluidez del juego.

* ¿Ha habido algún aspecto o circunstancia del desarrollo del juego que haya influido para cambiar o mejorar algo de los juegos modificados?

* ¿Alguna sugerencia de los alumnos para cambiar o mejorar en el desarrollo de los juegos o el enfoque?

* ¿Algún aspecto o reflexión del profesor para mejorar los juegos?

e) Observaciones, impresión general de la clase u otros aspectos a destacar El número de alumnos influye en el desarrollo.

La complejidad del juego motiva más en los cursos altos y también la cantidad de material.

No comprenden el desarrollo de la clase sin un "calentamiento" o sin "saltar".

a) ORGANIZACION Y GESTION DE LA CLASE

* ¿Se cambiaron actividades, aspectos organizativos y de distribución de la clase durante el desarrollo? ¿Por qué?

No se cambian pero, si que se reestructuran, porque puestas en práctica ciertas formas organizativas, debido al nulo hábito de la clase, fallan aspectos que después sobre la marcha se anulan o modifican.

- * ¿Cómo se presentaron las actividades o juegos a los alumnos?

 Sobre la pizarra se explican, y seguidamente se ponen en práctica.
- * ¿Hubo algún tipo de interrupción durante la clase? ¿Qué, cuál, cómo, cuándo, por qué?

Siempre hay interrupción, pero debido a la organización momento que se para, para incidir o tener una puesta en común sobre algún aspecto del juego.

* ¿Cómo fue la directividad y control de la enseñanza?

En algunos juegos es necesario la directividad, para evitar,

interpretaciones no deportivas del juego. Durante la segunda semana, el profesor apenas interviene y apenas surgen reglas, ellos mismos sin colocar reglas no causan ninguna infracción "ilógica".

* Otros aspectos.

A partir de la segunda semana en algunos cursos (6°, 7°), la actuación en el juego es totalmente favorable, y cabe destacar, que desaparece en parte la competitividad.

Las normas en el juego de "las cuatro bases" no aparecen, pero si una distribución táctica de los dos equipos, tanto el que ataca como el que defiende.

PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS Y MOTIVACION DE LAS ACTIVIDADES-JUEGOS

- *¿Cómo valoras la motivación de los alumnos hacia el enfoque y sus juegos? Si el juego es comprendido, la motivación es grande. Pero en mi caso se divierte o intervienen con más ganas si el profesor los está observando. Pues son dados a comentar en el momento del descanso, aspectos del juego y quieren que los veas ponerlos en práctica.
- * ¿Qué tal fue la implicación activa de los alumnos en la clase y los juegos? (matizar si es posible en relación a los más y menos capacitados físicamente, con o sin problemas físicos o de otro tipo, según sexos ...)

Si se ha tenido cuidado con la formación de los grupos todos participan.

* Otros aspectos.

En un curso una alumna que va al gimnasio desde hace dos años, se muestra no satisfecha, con los juegos, ella lo que le gusta son las flexiones y las abdominales. En los juegos intenta no participar lo ve como una tontería.

7/11/90

DEBERES

Los cuatro juegos de bateo, han tenido acentación [sic], mayor cuanto más alejada está del beisbol.

Personalmente, me funcionan mejor en los cursos 6° y 7° en octavo, no se puede ceo que medir, ya que en el colegio y creo que en los demás tambien, no ha habido una clase de E.F. en condiciones nunca.

Son convenientes siempre que se le saque, la parte tactica, dandola a reconocer y subrayar a los niños.

Debe establecerse después de ser probados una jerarquía de juegos.

Com escalfamen [sic]. Encuentro que sirve como un calentamiento una parte del juego, buscando la más rápida o movida, tambien se puede hacer significar un aspecto técnico para poder en el juego posterior, sacar un beneficio.

DIARIO JUEGOS DE CANCHA DIVIDIDA

CANCHA DIVIDIDA

I^a SESION DEL JUEGO

7°A

6/11/90

La explicación del juego no es muy concreta.

Los niños tienen dificultades en interpretar el juego.

Cantan los nos y al mismo tiempo recogen el balón.

* Paramos el juego Aparecen.

1º No los nos

2º Saque rotativo

3° Termina el juego al

lanzar todo el equipo.

* Al aparecer todas las reglas anteriores sin problemas todos los niños se interesan.

Tienen bastante interés con el juego los niños que no querían participar se integran.

(probado en 5º curso) Aceptado por todos, lo comparan con el voleibol.

JUEGO MODIFICADO: "Los números"

Desarrollo:

Con el primer curso en el que pongo en práctica el juego es un desastre, hasta que los niños imponen la norma de que no importa el número que se grite, eliminado dicho no, discurre el juego por cauces más efectivos.

Es un juego pobre, ya que tácticamente solo se ve el lanzamiento a zonas, poco defendidas, y de parte de los defensores, repartirse por la zona y defender.

Normas:

- 1º Eliminar los nºs.
- 2º Poderse una vez recogido el balón, acercarse a la línea divisoria para lanzar.

Principios tácticos:

Defensa por zonas.

Lanzamiento a zonas poco definidas.

DIARIO JUEGOS DE INVASION

"CESTAS MOVILES"

Fecha: 11 Diciembre Curso: 7° Clase juego: INVASION Sesión 1

No descubren que los que sostienen el aro, con su desplazamiento pueden esclusiva.

Zona defensa ayudar.

Zona del ataque

En la defensa no aparece la transición defensa-ataque.

Z. defensa

El que defiende siempre defiende

Los que defienden casi todos son niñas. No aparece regla. Se colocan 3 delante del aro.

El aro no se desplaza para desmarcarse de los 3.

Quieren una regla que anule que se agrupen delante del aro.

Insisto en el mov. del aro para desmarque del grupo marcador-defensor,

* Se desmarca el aro en el ultimo movimiento.

En la zona intermedia no se marcan, solo lo hacen en la zona de defensa.

Los del aro influyen con su mov., en el mov. de la pelota los atacantes se fijan en el aro.

1) Aparece una táctica, un atacante se coloca en cada extremos y el atacante que tiene el balón procura pasar al que tiene el aro más cerca.

JUEGO MODIFICADO: "Los 10 pases"

Desarrollo:

Todos los grupos lo aceptan. Al ser consultados es uno de los que más aceptación han contado.

No hay ningún problema de organización. Solo E. mete la pata en su curso.

Formo cuatro grupos que juegan en dos zonas. Después de algun tiempo. Cuando veo que el juego decae por haber superioridad manifiesta en alguno de ellos, realizo un cruce.

Hay que hacer pocas intervenciones. Solo para llamar la atención a los de "a mi no me pasan".

En quinto solo se realizan 6 pases.

Normas:

Todas son entendidas, al final no cuentan los pases.

La única norma sobre la cual hay que insistir es sobre el fuera de banda, ya que los niños en sus juegos de patio no la tienen en cuenta.

Las normas son:

- 1º Diez pases sin que se caiga el balón.
- 2º No correr cuando se tiene el balón.
- 3º No contactar con el que tiene el balón. Solo hay que tratar de que se impida el pase.
 - 4º No retener.

Principios tácticos:

Apoyarse en los pases.

Desmarcarse.

Ocupar el espacio.

Buscar en el ataque las esquinas.

Transición ataque-defensa.

NOTAS DE OBSERVACION

COLEGIO: "T. M."

GRUPO: 7° B

FECHA: 16-10-90

Comentarios antes de clase:

Contexto sociocultural:

El profesor de E.F.se convierte en el recaudador de la matrícula para las Escuelas Deportivas Municipales. ¿Por qué? porque lo engancharon por:

- Citación que no fue a reunión de Esc. Municipales.
- Asistencia de niños e insistencia demonitor Esc. Municipales acaba cediendo en: apuntar alumnos (en ese momento ya estaba metido) y recoger dinero.

El colegio es centro de la barriada de Esc. Municipales y recoge peticiones de otros centros, I.B. y colegios.

Los dibujos animados del volei ayuda a tope a esta promoción.

Llega una "profesora" contratada por el APA que se encarga de ciclo inicial y también tiene que utilizar el pequeño patio.

No hay filas al incio de las clases como en el resto de colegios. Después del pito suben a su aire.

Material:

Alternativo: pelotas de espuma, conos, aros.

Sobre la organización:

Se inicia la clase entre las 9'10 - 9'15h. En grupo, utiliza una pizarra pequeña normal para la explicación, aclaración del juego nuevo: "Las cinco bases" (5').

Realizan un calentamiento de 4' que consiste en un juego: quedarse al lado de un cono al pitido. Explicación/organización del juego modificado

5'.

Realiza una prueba con 2 grupos de alumnos, con un balón 5'. Reunión y comentario 1'- 2'. Otra prueba: cambio lanzar/defensa. Juego en 2 campos (5 grupos-1 rota) 20'- 22'. Reunión comentario 5'. Juego en 2 campos (12'- 15'). Cambio de grupos por enfrentamiento, los mezcla. Interrupción 3' por problemas de desvirtuación del juego. Vuelve a cambiar grupos (rota). Juego. Reunión final.

Desarrollo de los juegos

El profesor interviene después de la primera prueba.

En la segunda prueba:

- El 2º grupo, que estaba defendiendo, pasa a lanzar y lo hace con más picardía: lanza más lejos el balón de espuma con patada y a sitio difícil. Se turnan el tiro (el grupo anterior siempre era el mismo).
- Los defensores también hacen pases intermedios hasta el centro (lugar de recogida: cono) -> sigue mejorando después del otro juego.

El profesor interviene después de la 2^a prueba: organiza otro juego de "5 bases". Inicia/ayuda a nuevo juego.

El profesor pita para tirar balón y dice cuándo cambian ataque/defensa.

10'- 12' juego 2 campos/juego/grupo y cambian.

El nuevo grupo/juego se reúne a discutir qué acciones seguir para mejorar en el juego.

En la entrada del 5° grupo y salida del 1°, el que esperaba y estaba comentando, adopta la solución de que defender no es estar en el centro o [irse al centro] a la hora de tirar balón, sino fuera para tener ventaja. Se distribuyen las bases y sólo uno se queda en el centro. Se distribuyen las zonas. El del centro recibe pases y se queda. También paran el juego para discutir acciones cuando pasan a lanzadores.

El profesor observa lo que ocurre durante el juego.

Comentario de reunión después del juego en 2 campos (20'- 22'):

- Profe comenta sus observaciones y reglas, que aparecen dudas,

por supuesto, asumidas por los grupos que juegan.

- Algunos alumnos apuntan comentarios.

Sigue el juego en 2 campos.

Algunos corredores no miran cómo evoluciona el balón en los defensas.

Como el patio es pequeño y se turnan en tiro, el jugador que está en mala situación para tirar hace un pase a un compañero que está en mejor situación para mandar balón lejos y hacer más carreras.

El grupo que espera coge la pizarrita del profe y estudia su juego cuando le toque (¡curioso!).

Los alumnos piden al profesor que pite para seguir juego, [porque] éste se despista a aclarar algo en otro grupo/campo.

Utilizan bastantes pases, aunque 1 grupo (chicas) siguen corriendo en algunos casos.

Algunos no quieren hacer pases porque cuando los hacían se perdían pelotas y confiaban más en llevarla ellos-as. El profe intervino diciendo que no tiren tan lejos y que hagan pases intermedios.

El profesor cambia la pelota grande de espuma por otra pequeña para ver qué pasa (más fácil de lanzar lejos con la mano) (son de color distinto).

Después del cambio de pelota no hacían pases, para lanzar, a atacante, pero después lo hacen (como cuando pelota era grande e iba menos lejos).

Alguna discusión entre alumnos también aparece.

Interesante vocabulario alumno ("muerto", "pista" -para pasar-, ...).

Se cambian los lanzadores a defensa cuando completan una rueda, ellos mismos (tiran todos).

Reunión final (10'25h.): comentario fundamentalmente de organización.

La atención, participación y motivación del alumnado durante el desarrollo del juego ha sido buena. También discuten (grupo que espera).

Paran el juego para comentar la acción del juego. Cuando no participan (grupo de espera) comentan cómo harían cuando les toque jugar.

Problemas contextuales:

- "Algunas" interrupciones:
- Alguna señora-mamá a las 9'20h. todavía se pasea por el patio.
- Profesor cierra las puertas del patio para que no entren señoras.
- Trasiego de profesores por medio del patio (9'25h.).
- El conserje, si le llega el balón, lo devuelve (espectador activo).
- Un profesor sale para decirle al profe de E.F. que no griten los alumnos, que estaban contando un cuento en clase y molestaban.
- Se interrumpe la clase al surgir algo que desvirtúa el juego y algunos alumnos no quieren que funcione.
- 10'15h. Una profesora sale del colegio y pasa por patio cuando tiene clase. El profesor de E.F. dice que se dejan a los alumnos con trabajo y se van a tomar un café.
 - 10'20h. Otro profe pasa por patio, vuelve a pasar a las 10'25h.
 - 10'26h. Pasa otra profe con 3 niños.
 - 10'27h. Aparece un papá con su hija y sale.
 - 10'28h. Vuelve la profesora del café.
- El conseje se pasea arriba y abajo cuando están [reunidos los alumnos-as y profe] en la reunión final (también forma parte de la audiencia).

Reflexiones y otras notas:

Resulta interesante ver cómo cada profe adapta los juegos a sus condiciones y limitaciones espacio-temporales...

La distribución de los edificios contribuye a que el patio sea la pasarela de profes (la entrada al colegio es por patio).

Las interrupciones no influyen a los alumnos, que están inmersos en el juego (obvian, están absortos, ...).

Los alumnos también pasan de mí. No hay sistema de puntuación en los juegos. Ciertas referencias, si alguien que corre no está en la base cuando el balón llega al centro ha "muerto", ... (pero no dicen nada de quien

gana o pierde - interesante - ...)

Profesor parte de un juego con mínimas reglas y evoluciona según las reglas que inconscientemente los alumnos establecen para sacar más provecho a su juego. Después profe cuenta lo que surge en los 2 campos de juego -> salen cosas interesantes.

La motivación del juego se mantiene. A las 10'05h. cambio de pelota. Rotación de grupos. El esfuerzo e implicación de los alumnos en el juego es considerable (algún alumno-a está cansado-a al final).

Comentarios después de la clase:

Profe dice: "Cuando ya controla mejor la clase bajaré al cauce." Los compañeros dicen que baje, por no molestar).

La dinámica y evolución de los juegos en cada clase es diferente (puntuación, no "muerto" o sí, ...).

A los alumnos les gusta pensar y darle vueltas a los juegos (dice profe).

Profe: "Me gusta y funciona. Si no me gustara y viera que no funciona, no lo haría.

Organización de prueba (1 balón) 5 bases -> modificación según características del centro. Instalaciones/arquitectura.

Sugerencias mías:

- Mejorar/perfilar la estructura, que no es mala.
- Tender a no pitar y que decidan el inicio y final del juego.
- Falta sistema de puntuación o algo parecido para que no decaiga motivación (no lo decidían los alumnos. El profesor lo deja a ellos). [No obstante,] no hace falta, ellos funcionan bien. No cuentan las vueltas/carreras en cada lanzamiento, no hacían hincapié en sistemas de puntuación.
 - Prueba: todos participan.
- Decir también cómo van y funcionan ciertas decisiones y situaciones de juego en los grupos, no sólo [comentar] en la reunión las reglas que aparecen. ¡Cuidado! con algunos grupos -> no son mixtos.
 - ¡Cuidado! recoger material en última reunión.

COLEGIO: "T. M."

GRUPO: 7° B

FECHA: 6-11-90

Comentarios antes de clase:

Quieren que el profe dé notas cuando en algunos cursos sólo ha dado práctica 1 día (lluvia, horarios irregulares, ...). En 2ª etapa le dicen que dé la nota que sea.

Primer día de cancha dividida: en un sexto bien y en otro mal.

Ramiro volvió a salir e interrumpir la clase el otro día.

Madres [comentan que] están muy ilusionadas en que las niñas hagan volei como Julia (serie de dibujos animados).

Niñas y dinero = E.F. como excusa para consumir material deportivo (zapatillas nuevas, equipo deportivo en vestir, Reebok, Nike, ... "mi padre es cirujano")

Profesora del año pasado: título -> tener una tienda de deportes.

En un claustro llegó el Obispo y 3-4 sacerdotes y bendijo el claustro -> entró en el claustro cortando al psicólogo que estaba explicando su programa. El profe de E.F. hizo causa común con esta interrupción (no se levantó a la bendición).

Material:

Pelotas de espuma y pelotas de volei.

Sobre la organización:

9'12h. pasa lista sentados (2')

Después de pasar lista saca profe 2 balones de espuma.

Realiza 5' de carrera continua como calentamiento para que después atiendan.

Después del calentamiento se sientan. Explicación del juego "Que lo coja el número..." (tirar y coger).

Campos según cuadrantes de cemento en el suelo.

Organización de los grupos. 2 grupos juegan de prueba 3' y los otros tres miran, atienden y comentan con el profe los problemas. Alumnos

hablan de eliminar, balón debe formar parábola.

Profe los reúne a todos para comentar y ver soluciones según problemas del juego.

Prueba: 6'- 7'

Juego en dos campos: uno tiene espacio intermedio, otro no.

Una niña lleva zapatos y no juega. El profe dijo que llevaran zapatillas y todo más o menos cumplen. Éste es un caso raro porque le gusta la E.F.

Desarrollo del juego:

Profe utiliza pito (para inicio del juego).

Profe después de la prueba comenta y ve soluciones a problemas (2'- 3'):

- No atentos
- Poner cuerda
- Otro balón (volei)
- Antes de que bote se coge
- ¿Se elimina? Alumnos: sí, otros no: se cuentan las veces y ése es el tanteo.

Un grupo (chicas todas) comentan y discuten por libre qué hacer en el juego.

Dos alumnos que observan, por libre tocan dedos como en volei. El resto atiende al juego.

El profe interviene particularmente y comenta cosas con el grupo que observa.

Algún alumno empieza a nombrar el nº que acaba de actuar y lanzado el balón al lado contrario de donde se encuentra.

Espontáneamente, hay alumnos que mientras esperan tocan de dedos, ... ¿esperan? total 3'-4'.

El profesor organiza al resto de grupos.

Profesor: ¿Cómo será el juego más rápido y divertido?

Los alumnos responden: a) que la coja cualquiera [la pelota]; b) que dé un

bote primero; que la toque una vez cada uno; ...

El profe [a un alumno]: ¡Tú!, pon una regla para que se oriente el juego y no ocurran los problemas que decís. Los alumnos dan soluciones y el profe anota en la pizarra. Hasta ahora 3'.

2 alumnos siguen separados a su marcha -> vuelven al grupo del profe.

Siguen [todos-as] comentando soluciones. Después de 1'- 2' estos 2 grupos cambian.

Tiran 1º bombeado, después tiran tenso.

Soluciones de los 2 grupos anteriores que comentan con estos 2 nuevos grupos: 1) que toquen cada vez uno; 2) que no haya números; 3) tirarla bombeada; 4) tirarla rápidamente.

Otros grupos: 1º todos en línea en su campo. Después se distribuyen por todo el espacio: 3 delante y 3 dtrás, incluyendo rotación al tirar la pelota desde su posición (como volei).

El otro campo también se reparten espacio según la forma del espacio y nº de alumnos. Saca siempre el más retrasado (desde fondo).

Se guardan los balones de espuma y sólo se juega con los de volei (juego más rápido). La razón que dan los alumnos -> porque es del juego estándar.

9'53h. -> Forma 2 campos de juego: 2 grupos x 2 grupos. 1 mira.

2 alumnos se reparten porque ha habido rechazo en sus respectivos grupos, dice el profe ¿?.

Profe atiende problema que surge en un campo.

Los alumnos suelen utilizar el saque de mano baja del volei. Deciden terminar el juego cuando tiran todos los participantes del equipo. Alumnos se animan en el juego.

10'00h. -> el profe rota los grupos.

El profe interviene en problemas de discusión.

Un grupo tira a la parte del sol del otro grupo para que no vean la pelota.

El profe rota los grupos.

Algunos que esperan juegan con pelota en un rincón. Una alumna se enfada y se sienta, no quiere jugar.

Profe comenta algunas cosas con algunos alumnos del grupo que mira.

Alumnos suelen solucionar problemas que surgen sobre la marcha (cuando balón da en la pared, se repite, ...)

Un grupo decide cambiar balón de volei por balón de espuma porque es duro y duele al golpear.

Los alumnos suelen tirar al hueco.

Los juegos [de cada grupo] se animan.

10'16h. -> rotan grupos (alumnos animados). Alguna pérdida de tiempo, estudio de táctica a seguir por grupos. Una táctica de un grupo: dejar perder 2 puntos para que se confíe equipo contrario y luego ganarles (?).

Algunos grupos se animan y dicen (chicas fundamentalmente): ¡Profe, mira qué bien jugamos!

Cada vez el lanzamiento/saque es más rápido y seguido, desde donde se encuentran.

Problemas contextuales:

Profe que más cruza: psicólogo.

9'25h.: cruzan 2 profes.

9'26h.: una madre cruza para salir del cole.

9'27h.: conseje cruza. 9'40h.. conserje cruza.

9'45h.: pasa el panadero -> sale panadero.

9'46h.: vuelve a cruzar conserje.

10'00h.: cruza profe y a los 2' vuelve.

10'02h.: cruza otra profe.

10'05h.: cruza profe.

10'10h.: director cruza 2 veces.

10'15h.: conserje viene y me comenta que el APA y todos están muy contentos con el profe de E.F., tiene mucho interés. Ya era

hora que viniera un profesor. Igual es que no tenían antes.

Pero tiene mucho interés.

10'16h.:

cruza una profe. También otro profe.

10'20h.:

vuelve a cruzar el conserje y me dice que si quiero hacer

fotocopias alguna vez que se lo diga.

10'21h.:

entra madre o profe. Cruza 2 veces más.

10'25h.:

conserje se pasea por el sol y mira las verjas.

El conserje ayuda al profe para que no entren padres y pregunten [interrumpan] al profe de E.F.

Entorno socio-cultural: Ayuntamiento reserva varios días para [apuntarse a] la Marcha del carril bici y el profe se apunta.

Caso de la programación, jefe de estudios dice: tenía que escribirla a máquina; es muy larga (era por semanas) y profe presenta por trimestres; es muy larga, profe presenta por ciclos (tiene muchos niveles). Jefe de estudios decide coger sólo ciclo superior.

Comentarios al final de la clase:

¿Qué pretendías? -> ¿Ellos sacaron todo funcionamiento del juego?

Muy en el aire la organización y la previsión/progresión de situaciones de juego para mejorarlo.

¿Espacio o red intermedia?

¿Rehacer grupos? Había:

1 grupo todo chicos

1 grupo todo chicas

1 grupo con 1 chica

1 grupo con 1 chico

Al principio muy desorganizado, pero los alumnos se han enganchado al juego. Profe me cuenta que ha estado a punto de cambiar de juego.

Profe ha elegido 4 juegos. Le matizo que uno de los juegos elegidos es de otra forma de juego deportivo: "Futbolín"-> invasión.

COLEGIO: "T. M." GRUPO: 6° B FECHA: 21-11-90

Comentarios antes de clase:

Me comenta el profe que para campos anchos tiene que jugar 2x2 porque le salen pocos campos y tiene pocas pelotas (3 volei, 3 espuma, 34 pelotas de tenis, *basket* 18/20). (No utiliza las de tenis. Además, dice que le dio buen resultado en otra clase).

Hablamos del material y dice que el colegio tenía muy buenas palabras al inicio del curso, pero todavía (y cree que nunca más) no le ha dado presupuesto para material (cuenta con lo que le dieron los alumnos - 300 pts. los que quisieron pagar -, y lo que aporta la Escuela Deportiva). Dice se ahora que han comprado todos los profes 1 radio-cassete (aquí cada profe tiene su material) y él no recibe nada, es como si no contara como profesor. Como ejemplo, me cuenta lo que ocurrió el otro día: Estaba en la sala de profesores (hall) y entra un profesor y dice: "¡Aquí no hay ningún profesor!" (Como si él no fuera profesor).

Sobre la organización:

9'10h. Profe saca parte del material (una escalera). Alumnos sacan balones.

Presenta el nuevo juego "Campo ancho" y dice que la organización dentro de los campos es cuestión de ellos -> no dio nada más. Da a elegir las parejas (2x2) -> como siempre (niños/niñas). Los alumnos sobrantes rotarán, pero mientras tanto contarán 3 veces que pierdan balón para cambiar/rotar (rotan de 2 en 2). Sólo hace 5 campos.

Calentamiento: carrera continua y ejercicios de carrera lateral, 5'-6'.

Mientras los alumnos corren el profe marca en [sic] tiza los campos y prepara una cinta que hará de red (de la escalera a poste de *basket*. [Durante el calentamiento] algunos alumnos se paran.

Empiezan jugando 3 campos y luego (5' más tarde) 2 campos.

Desarrollo del juego:

Empiezan golpeando el balón y no juegan porque se pierden los balones -> volei tradicional.

No hay continuidad de juego (como en casi todos los demás profes [del grupo]).

Profe interviene y dice que pasando balón con la mano.

También interrumpe para organizar.

Algunos entienden que siempre se tira del saque [zona de saque]. No hay continuidad, siempre están empezando.

Un alumno se cabre y se va del patio.

Algunos sigen sacando de golpeo.

Yo le digo [al profesor] que observe la dinámica del juego -> todo saques. El profesor -> por campos interviene en este sentido, aunque dice que sería interesante que lo descubrieran ellos.

Los alumnos tienen que llevar tantero para cambiar/rotar.

Hasta ahora poco movimiento lateral. Parece que hay más continuidad después de intervenir el profe, aunque mantienen mucho la pelota para pasar/tirar. Un alumno les dice a los otros: "¡Pero más rápido!". Este grupo 2x2 no mantiene uno delante y otro detrás defendiendo 2 campos anchos , sino que pasan a defender toda la cancha en colaboración, fundamentalmente uno al lado del otro que resulta más fácil y eficiente (da major resultado).

Alguna chica, por libre, la toca de mano baja. Los que esperan a rotar -> son 4 -> dicen que no rotan porque no se lo han dicho ("Vamos por libre", dice una).

Profe está demasiado ocupado controlando a los que se van de excursión.

Problemas contextuales:

9'10h.:

El profesor está sacando material para la clase.

9'12 :

Durante el calentamiento, el director del centro llama a un alumno para que haga de recadero, sin consultar al profesor de la clase.

9'22 :	El profesor abre la verja a una madre a requerimiento suyo.
9'25:	Cruza el psicólogo.
9'26:	El director vuelve a coger a otro alumno de recadero.
9'28:	Cruza un profesor y dos alumnos.
9'36:	Cruza el psicólogo y el panadero.
9'42:	Cruza un alumno en paseo de ida y vuelta.
9'47 :	Cruza un profesor.
9'50 :	Empiezan a salir al patio y a "goteo", una clase que se va de excursión o de visita cultural. Al profesor responsable de la clase y al director no les importa cruzar por en medio de la clase. El profesor de educación física tiene que hacer de cuidador para que molesten lo menos posible.
9'58:	Terminan de salir los alumnos-as.
10'00 :	Cruza la madre que había entrado antes. Sale otra clase que también se va de excursión. El profesor de E.F. habla con el director.
10'03:	Salen todos los alumnos-as y aparece la profesora de educación física contratada por el A.P.A. para charlar con el profesor de la clase.
10'08:	Se va la profesora.
10'14:	Cruza el conserje y una profesora.
10'16 :	Dos alumnos cruzan corriendo.
10'30:	Acaba la clase.

Reflexiones y otras notas:

El profe ha estado más pendiente de los excursionistas y el dire que de la clase. El profesor ha ido a hablar con el director sobre esta interrupción y el director le responde que el patio es pequeño y sólo ha sido "un momento". ¡Al dire le importa un pito!".

El profe no hace intervenciones tácticas y la gente va por libre.

En los campos que son todo chicas es menos dinámico. Si son parejas chicas x chicos regular. Mejor mixto o chicos sólo, luego hacerlas mixtas.

En algunos campos siguen haciendo sólo saques.

El profe finalmente aprovecha 1x1 en zona intermedia con 2 chicas que iban por libre.

Protesta porque otros juegan mucho [tiempo] (alumnos).

Profe divide campos que faltaban.

Mucha intervención mía. ¡No podía evitarlo!: Dire y material. Aparte de que [los alumnos-as] sólo sacan, me molesta e influyo para que proteste [el profesor] al dire por los excursionistas. [También] que faltan 2 campos por dividir transversalmente. Al decirme que un compañero manda a otro, yo le digo que es porque defienden campo en general y no tienen su zona específica de defensa.

El profesor: Interrumpe un campo y hace observaciones para que no se limiten a sacar. Se pone en algún campo para mostrar el tiro al hueco.

10'12h. varios campos están parados hablando. Luego continúan. Discuten por tanteo.

Notas: se pasan a manos y golpean.

Comentarios después de clase:

Al final, el profe parece que interviene para definir más concretamente de qué va el juego, para que le saque provecho (al menos en 2 ó tres campos).

Alumno disminuido psíquico se ha integrado bien y su padre le dio las gracias al profe de E.F. porque jugaba con todos (padre médico). Se integra bien en juegos 2 6 3 y sus compañeros no lo rechazan. Bien.

Parejas -> como siempre.

Tanteo -> rotar (sin tanteo). Controlar las rotaciones porque algunos van por libre.

Saques.

Dividir todos los campos para que trabajen en ancho.

Puedes hacer 1x1 en zona estrecha.

Tienes que cuidar detalles: todos [alumnos-as] tratados igual; atender a todos los campos por igual, más o menos; cuidar las rotaciones; ...;

en zona estrecha (1x1); balones de espuma porque es más fácil... [ilegible]; alumnos y alumnas que se marginan por rotaciones; tanteo; parejas.

No has hecho ninguna intervención general a mitad de clase para clarificar y comentar las cuestiones más relevantes táctica y organizativamente.

No intervenciones tácticas. Sólo alguna intervención de que hay que moverse y no pasar a las manos.

Me cuestiono que el 2x2 funcione para aprender los principios tácticos básicos (es más complejo para aprenderlos) -> simplificar a 1x1.

COLEGIO: "T. M."

GRUPO: 7° B

FECHA: 27-11-90

Comentarios antes de clase:

Discusión con Ramiro.

Discusión con un padre que le exigía que le abriera la puerta del patio el profe de E.F. cuando estaba en clase.

Profe dice que le han dado material: rotuladores (Danone, propaganda).

Profe dice que le han avisado hoy mismo de que esta tarde a las 17.30h. tiene reunión con los padres (ya tenía planeada la tarde).

Profe dice que lo del patio (la puerta) es más problemático a últimas horas en que madres entran al patio para recoger a sus hijos.

Material:

Pelotas de tenis.

Balones grandes (basket, volei y espuma)

No utiliza gráficos en pizarra.

Sobre la organización:

9'08h. Profe dibuja los campos con tiza: 9'15.

Reunión (3'- 4') para explicar el juego: "1x1 largo" y mira la forma de organización (todos tienen campos). Después cambiarán de canchas. Explica/comenta: ¿Cuál es el movimiento para defender? Alumnos-as: delantedetrás. ¿Qué sitio es el mejor para defender? Alumnos-as: medio/centro. ¿Dónde se tirará? ¿Será mejor delante o detrás? Probar. ¿Dónde convendrá que esté el oponente? Alumnos-as: delante, detrás, ... (comprobarlo).

Realizan como calentamiento 6'- 7' de carrera continua (hasta 9'25h.).

Después de la explicación, y durante el calentamiento, el profe coloca la red y unos alumnos traen las pelotas. Algunos alumnos colaboran en poner la red.

Hay 12/13 canchas. La red está a la altura de los ojos o la cabeza. El profesor forma las parejas (pares-impares). Reparte las pelotas

de tenis y se inicia el juego a las 9'27/28h.

Desarrollo del juego:

¿Vamos a jugar al futbolín?, preguntan alumnos al inicio de la clase.

El profe dice que alumnos decían: ¡Cómo en el tenis!, mantener al tío al fondo.

Alumno: ¡qué rollo! y se pasan bien a las manos y otro dice: Es que hay que tirarlas difícil. ¡Ah, difícil!, contesta otro.

La mayoría pasan cooperativamente.

Sin decirlo, tiran de donde reciben.

Profe atiende a 2 niñas.

Profe a otros 2 niños.

Profe a otros 2 niños: explica la aportación de este juego para varios deportes.

Varios grupos (parejas) de niños ven la posibilidad de juego delanteatrás.

El profesor interviene: tiran muy atrás.

Los niñós juegan a no pasársela a las manos. Algunos incluso tienen prisa en devolver la pelota (al contrario que otros colegios).

Una gran mayoría (9'40h.) se está percatando del tiro al fondo.

Surge algún pequeño problema en alguna pareja.

9'43h. Reunión de toda la clase (3'- 4'). Las pelotas se recogen en un capazo antes de sentarse):

Profesor observa lo de desplazarse con la pelota en las manos.

Profesor -> tirar desde donde se recibe.

Profesor -> cambiará balones más grande y dice que se cambiará/rotará de campo cuando lo diga el profe.

Profe reparte balones.

Profe -> vale cogerla. Hay que coger la pelota y tirarla.

Algún alumno no puede evitar correr con el balón y hacer un mate. No hacen pases tan al fondo (creo que es un problema ligado al balón que resulta más difícil lanzarlo lejos: en pelotas de basket - 8 pelotas basket).

Profesor interviene [en un grupo] poniendo ejemplos prácticos (juego en movimiento con algún alumno).

Alguno con balón de basket, antes de pasar al campo contrario realiza un bote en suelo.

Dos chicas fuera de la red se "pasan" el balón.

Cuando es chico/chica -> aparecen casos interesantes (tiros al fondo).

Profesor me dice la respuesta de 2 alumnos: con la pelota de espuma da tiempo a recuperar al oponente y de atrás siempre vuelve al centro para volver a defender y recibir.

Profesor -> rotan.

Profesor cierra puerta patio con el candado de su bici porque se ha olvidado su llave.

Poco movimiento delante-atrás.

Profe a chica -> tirar fondo

Profe a 2 chicas fuera de la red (?)

Profe a las 10'05h. cambio de campo/rotación.

Profe toma notas de actividad de los alumnos -> evaluación.

Algunos alumnos desvarían ya es juego de hacer lo que quieran (tópicos de *basket* y volei con red: mates, golpeos, saques fuertes mano baja, ...).

Algunos cambios/rotación funcionan mejor que otros (más conductas desviadas, no pensamiento táctico).

Después de cambio/rotación las 2 chicas fuera de la red son las mismas -> las cambia el profe al darse cuenta (yo intervengo).

Poco movimiento y pensamiento/aprovechamiento táctico del campo largo -> muy a las manos.

Una niña pequeña corre con balón (coge carrerilla) para poder mandar balón de basket al fondo del contrario.

Reunión: 10'15h. Dura 2':

Profe comenta que ha hecho ver a algún alumno la clase desde

fuera.

Profe estaban en línea, se tiran a la mano y los tantos eran por fallos. Sólo algunos diferente.

¿Dónde hay que tirar para hacer tanto? Adelante-atrás, pues hacerlo!.

Al. dice que pesa mucho el balón. Profe:cambiar de pareja y probar delante-atrás.

Después de la reunión se observa más movimiento delante-atrás (tiran más al fondo y algunos ven posibilidades del juego delante-atrás). También menos desviaciones del juego, aunque algunos [hacen] toque de mano baja o con el pie.

Se observa gran diferencia con juego anterior a reunión.

Profe a un alumno: las veces que quiere te hace tanto.

No cuentan los tantos.

Los 12'- 13' finales mucho movimiento delante-atrás o intentándolo. Gran implicación física de los alumnos.

Profe me comenta que el hecho de mirar a alumnos y tomar nota les hace implicarse más en el juego. Antes también miraba.

Un alumno rubio que estaba realizando muchas conductas desviadas (juego mates, toques, saques fuertes, ...), en la última parte se emplea bien en el juego. ¿Será porque eran chicas las oponentes y hacía el tonto?

Alumnos recogen material y acaba la clase.

Problemas contextuales:

9'15h.: cruza psicólogo.

9'16: cruza alumno con borrador y vuelve.

9'20: entra un padre o alguien.

9'25: pasa el dire arriba y abajo. Vuelve el psicólogo.

9'26: cruza una profe y otra con libros.

9'40: cruza una profe.

9'45: una madre entra para darle un bocata a su hijo.

10'00: cruzan 2 personas (conserje y ?).
10'10: profe abre [puerta] a padre con su hija que llega ahora.
10'15: una profe se pasea y sale del cole

10'15: una profe se pasea y sale del cole.

10'29: llega la profe que ha salido a tomarse un café (profe le abre: ¡y tiene clase! [la profesora]).

Comentarios después de la clase:

El profesor dice que les extraña a los alumnos que se pare la actividad y se les pregunte por qué se hace esto o aquello.

El profesor y el psicólogo se coordinan bien. Ejemplo: dice el psicólogo: la clase de E.F. tiene preferencia a la clase de apoyo porque en E.F. (considera el psicólogo) se integran mejor que en una de matemáticas. (Esto también les extraña a los compañeros). Esto se respeta en este colegio.

[El profesor debe] acabar bien todas las explicaciones antes de repartir balones (algunos [alumnos-as] no se enteran) -> ver 1^a reunión y cambio de balones.

Ver implicaciones del cambio de material (pelotas de basket en niños) -> alumnos dicen que pesa.

Más preguntas tácticas (sobre el terreno de juego) y observación de lo que pasa en clase -> más atención a chicas.

Mucha demostración (fondo) y poca reflexión alumnos.

Gente que toca dedos o mano baja, remate, corre con balón en mano, ... Intervenir para cortarlo.

Sugerencia: pizarrita -> gráficos/esquemas para que se den cuenta de lo que significa hacer lo que dicen. Es más fácil la traslación de los alumnos a la práctica. Insistir y preguntar más en reuniones.

Implicaciones de la utilización del material -> material alternativo distinto:

- 1) ligado a sus características de peso y volumen que puede modificar las condiciones para resaltar alguna cuestión táctica (bateo).
- 2) Relación del material con deporte asociado: hoy balón de bàsquet -> bote; balón volei -> mate o pasarlo a golpeo. Más evidente en cancha

dividida (también influencia de la T.V.). Profe dice que lo asemejan más rápido a los deportes estándar.

3) Cambio de material para cambio de peso, dimensión sin más objetivo que un elemento atractivo o diferente.

COLEGIO: "T. M."

GRUPO: 6° B

FECHA: 19-12-90

Comentarios antes de clase:

Juegos modificados de invasión: en cuanto se parece al fútbol (ya lo han cagado), la violencia total. Cualquier referencia o parecido con el fútbol les lleva a imitar los estereotipos televisivos (grandes "cuadros" de dolor en las faltas, discusiones, agresividad, ...)

- 1. Problemas con Ramiro: a) salió un día protestando por el ruido; b) al entregarle el profesor de E.F. las notas de su curso tutorado le dijo que ya comentarían algunos cambios. Profe de E.F. -> ¡ni un duro!; c) durante el transcurso de una clase de E.F. (tutor Ramiro), profe hizo unos grupos de juego y cuando estaba en una parte del patio Ramiro dijo a los grupos que estaban en la otra parte que se juntaran chicos con chicos y chicas con chicas. El profesor de E.F. se enteró cuando le contaron las diferencias de puntuación entre estos grupos de chicos x chicas.
- 2. Problema de puertas del patio. El profesor tiene que cerrar las puertas patio (9'20h.) porque nadie las cierra.
- 3. Fue con alumnos a un partido de basket extraescolar. Mucha violencia de los otros que obligó al profe a arbitrar, pero aún así acabaron 2 alumnos con dedos doblados (esguince dedo).
- 4. Los alumnos preguntaron: ¿no hay examen? El profesor pregunta qué tipo de examen hacían: saltar horizontal, correr 1.000 metros, flexiones,
- 5. Tiene en esta clase 3 asmáticos que modifican su actividad según se encuentren.
 - 6. Dice que seguirá con estos juegos después de Navidad.

Material:

Balones de *basket* y pequeñitos. Utiliza pito para reunirles.

Sobre la organización:

A las 9'10h. se reúnen los alumnos. Profe explica y recuerda el juego "2x1 en el centro" y comenta algunas cuestiones de los juegos de invasión. Hace algunas preguntas de tipo táctico: ¿a quién marcaríais cuando se pasan 2 el balón? Alumnos-as: a quien no tiene balón para que no lo coja.

Recuerda también que con sólo tocar el balón o tocar balón el suelo -> se cambiará al centro. Por tríos -> libertad al formarlos.

6' de carrera continua como calentamiento.

Profe saca balones en unos capazos de plástico (9'15h.).

Reunión después de la carrera: distribuye los tríos elegidos por los alumnos. Sobran 5. (9'27h.)

Desarrollo del juego:

Profe a pregunta de alumno: busca una solución. Estaban muy en línea.

Profe hace algunas intervenciones para preguntar a quién marcarían.

Algunos y algunas empiezan a moverse, desmarcarse algo de lado.

La mayoría de alumnos que tiran balón para pasar se mantienen quietos, estáticos, cuando sólo se ha matizado el papel del alumno del centro.

Los del centro casi no se mueven y no defienden a jugador con balón como se había planteado. ¡Sigue siendo muy lineal! Las chicas son las que se mantienen más al centro, no defienden tanto al que no tiene balón.

9'40h. Reúne a todos (los balones en las cestas/capazos). El profe dice que algunos, aún sabiendo que había que defender al que no tiene el balón seguían dirigiéndose al que tenía balón. ¿Qué hay que hacer? Quedarse en un sitio fijo, ... que no retengan balón. ¿Cómo se marca? Quitando balón de las manos (NO). Alumnos dicen que cuando están en medio: siempre pasa por encima [el balón]. También dicen que la rapidez favorece el pase.

El profesor, en vista del éxito decide hacer una ejemplificación práctica con un alumno para hacer preguntas sobre la marcha: ¿Cómo marca el del centro? ¿qué haríais?. Mirad al que tiene el balón. Alumnos-as: cerca del que no tiene balón. (Algunos hablan a su aire, pero siguen las

explicaciones). El profe apoya la contestación anterior con movimientos prácticos comentados. Profesor: ¿Y las soluciones para recibir pase? ¿Por qué está parado el que tiene balón?. ¡Vamos a ver qué pasa con estas cuestiones/preguntas! Pasar rápido.

Sólo en 1 trío, los receptores adelantan al del centro para recibir, no sólo desmarcarse a los lados.

El profesor interviene en 1 trío de chicas insistiendo en que la del centro defienda a la que no tiene balón. Además debe ser rápido. Lo ejemplifica, cambia una chica al centro y hasta unos minutos después no se da cuenta que seguía en el centro. Consigue interceptar el balón cuando se da cuenta y defiende a la que no tiene balón.

Sigue habiendo una linealidad total en el juego y lento en pases.

Los alumnos asumen que no puede moverse el que tiene el balón, o al menos no puede moverse mucho. Alumnos hablan de una línea imaginaria.

Profesor pasa a insistir, en todos los tríos, sobre linealidad y quietud del que tiene balón (no lo deja suficientemente claro).

10h. Reúne a todos (balones a capazos). Saca a un trío: ¿Cómo marca el del centro? Ahora, ¿cómo se desmarca el que no tiene balón? -> poniéndose delante. ¿El otro por qué está siempre parado, el que tiene balón? Debe buscar la mejor posición para pasar y ayudar al jugador que no tiene balón. (Algunos alumnos no atienden, se da cuenta y se lo dice).

Aclarar:

- Desmarcarse el que no tiene balón -> Alumnos-as: ¡pero hay al lado otros compañeros! (Sí, es un problema [de espacio] del patio.
- El que tiene balón no debe pasar si no está en buena situación el compañero.

Profe -> ¡quiero ver más actividad! El que espera el pase no puede decir: ¡Ya me pasarás!, y el que tiene el balón: ¡Ya te moverás!

Profe insiste en un trío de chicas para que se muevan, se desmarque jugadora sin balón y la del centro defienda bien, ...

Profesor con 2 tríos comentando el desmarque, ...

Sigue habiendo mala linealidad y las chicas no se mueven mucho (sí la que no tiene balón, pero poco la que tiene balón).

Un alumno va al profe y le dice: ¡es que me vuelven loco! (estaba en el centro). Profe los ve jugando y claro, siempre defendía al que tenía balón.

Profe en trío de chicas -> no sólo existe movimiento de desmarque de lado, también delante y atrás. Estas chicas ya se mueven mejor en desmarque sin y con balón, adelante y atrás combinado con lados.

Profesor pregunta qué pasa y comenta que llevan loco al del centro (está ya cansado).

Profe soluciona unproblema de pelea en 1 trío.

Algún trío de chicas coge la idea sin mucha intervención y se desmarcan, defienden bien utilizando muchas posibilidades.

Los alumnos al final están bastante cansados.

Profesor en la reunión final comenta algunos pocos aspectos tácticos.

Problemas contextuales: Pasan los 2 conserjes-> cierran, ...

Los 5 que sobraban los organiza 4x1 en el centro. 10'28h, acaba la clase.

Comentarios después de la clase:

Sugerencias:

- Formar tríos de chicas y de chicos, si no... no se suavizan diferencias de habilidad o incluso morfológicas.
- Cambio personas.
- Ser más claro y enfatizar en los puntos importantes de las reuniones generales.

DOCUMENTOS

A. COMENTARIO DE CIERTOS PROBLEMAS

- 1.) Ramiro es profesor del curso 5°, era profesor de E.F. con título del Frente de Juventudes. Daba clase todos los jueves por la tarde.
 - 1.- Puso pegas en que su curso saliera a E.F.
 - 2.- Los forma en "dos de fondo" y los hace "cubrir" para salir a la clase.
 - 3.- En la clase está presente y mira el desarrollo. Intervino en los juegos, y le tuve que pedir que se fuera de clase.
 - 4.- El día que vino Carmen salió dos veces para decir que con el ruido que se metía él no podía dar clase. No ha vuelto a salir.
- 2.) El Claustro ignora a la E.F. pero suele convocar al profesor. Solo les interesa el horario.
- 3.) Estan todos obsesionados o mejor, confunden E.F. con futbol, ya que anteriormente se jugaba a futbol y las niñas al pañuelo.

Bajan a filas separados primero.

4.) Los cambios del horario son por conveniencia de los otros profesores, la E.F. es el relleno de los huecos del horario. Como todos no libraban las mismas horas, hubo tres cambios antes del definitivo, que es el más irracional.

Un curso tiene hasta 3h. y otro solo 1h.

B. VALORACION PERSONAL DE LOS JUEGOS

En el juicio hay que tener en cuenta la situación de la clase de Educación Física en el Cole.

- A) Duración de las clases 1h. 1/2 y 1h. según cursos.
- B) Forma del patio, y los medios.

De forma global mi valoración es positiva. Los niños después de la experiencia buscan un juego. Ya no se busca el juego "standart" [sic] ya que según ellos margina a bastantes niños.

Consultados los alumnos, ven que no son tantos los que buscan el partido-final de clase 3 ó 4 por clase (después de ser influenciados por el profe).

Con 8º he intentado varios juegos, les cuesta entrar en la dinámica. Quieren sudar y tener agujetas → esta es la valoración de la E.F.

El colegio es mixto pero nunca habían jugado los chicos de forma mixta. En los juegos ya no ven extraño jugar con las niñas.

Integran mucho a los menos hábiles, y menos espontáneos en los juegos.

Fomenta la socialización del alumno, ellos ser reunen en los tiempos de descanso para ponerse de acuerdo y tomar decisiones en conjunto.

No llegan aun a generalizar, es decir extraer algún principio táctico para aplicarlo a otro juego. Cada uno es diferente o tratan de compararlo, tratando de jugar con sus normas.

Para mí en este colegio, debería en las clases de hora y media, poner un juego, o desmembración del juego para poder introducir el juego finalmente.

Cosas a corregir:

A) Conocerlos mejor (los juegos), valorarlos pues hay unos más aceptados y dinámicos que otros.

- B) En las clases largas, tienes que intervenir para que no decaiga el interés pues la motivación junto con la fatiga llega a afectar al juego.
- C) Por parte del maestro, intervenir al final, para que queden claras las conclusiones finales, cosa que no siempre es fácil, ya que el portero, cocinera, conserjes, dire ... te jode abriendo 10 ó 12 minutos antes. Los cabreos no los entienden.

(No transitar por el centro de la clase). Mejores horas son la 2^a y la del final, ya que controlo personalmente las verjas.

D) La mentalidad de los niños del T. M. sigue siendo voltereta, salto de altura, relevos, partido de futbol, pañuelo, voleibol. A esto se reduce la E.F. lo demás, son cosas de "marcianos".

Hoy día 28-de Enero-1991, ha venido una madre diciendo si los entreno para la guerra. Si yo soy o he sido militar. (Su hijo hace ejercicios, en el suelo tumbado y se ensucia).

C. MEMORIA DEL CURSO DE ESPECIALIZACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA

PEDRO

Colegio Público "T. M."

ÍNDICE DE LA MEMORIA

- A. 1. PLANTEAMIENTOS DE LOS HORARIOS Y PROBLEMAS.
 - * Causas.
 - * Soluciones adoptadas.
 - 2. MATERIAL.
 - * Vías de adquisición.
 - * Vías de mantenimiento.
 - * Necesidad de recurrir a distintas instituciones para utilizar instalaciones o mejorar las propias.
 - 3. CONSIDERACIONES HACIA LA ASIGNATURA EN EL CENTRO.
 - * Actitudes
 - * Colaboraciones
- B. 1. PLANTEAMIENTO DEL CONTROL DE PRÁCTICAS.
 - * Visitas.
 - * Reuniones.
- C. 1. EVALUACIÓN DE CONTENIDOS. DESARROLLO DE LA PROGRAMACIÓN.
 - * Cambios.
 - * Justificación.
 - 2. METODOLOGÍA.
 - * Aspectos. (Intensidad, Información, Conocimiento de resultados, Progresión, Motivación, Organización y control ...).

A.1. PLANTEAMIENTOS DE LOS HORARIOS.

Los horarios en la Segunda Etapa fueron confeccionados por el Jefe de Estudios.

Los horarios del Ciclo Inicial los confeccionó cada profesor tutor. Los criterios seguidos en la Segunda Etapa fueron los siguientes:

- a) Se miró primero como ubicar a las asignaturas "importantes".
- b) El Director y el Jefe de Estudios deben tener horas libres.
- c) La asignatura de Educación Física deberá adecuarse a los huecos que sobren, se respetará el miércoles por la tarde para las reuniones.
- d) A la asignatura de Educación Física se le dará preferencia delante de la Etica, Religión y Música.

En el Ciclo Inicial, los profesores tutores se adaptan a las horas que van quedando, empezando ha elegir, desde quinto a tercero por orden.

Se llegan a confeccionar hasta cuatro horarios diferentes, llegandose a incongruencias como, cursos con tres horas de E.F. y otros con una sola hora semanal.

Aspecto que rechaza el profesor de la asignatura y hace cambiar los horarios.

Otro aspecto que se hace respetar es la no colocación de ninguna hora después de comer.

A.2. <u>MATERIAL E INSTALACIONES</u>.

En el Colegio Público: "T. M.", cuando evalué y revisé el material que había, como colegio "minado" [sic] en años pasados. Había:

- * 2 Espalderas a la intemperie * 1 Trapecio
- * 1 Cuerda de nudos para trepar * 1 Escalera de cuerda
- * 6 Aros macizos de hierro * 1 Potro * 1 Escalera de madera
- * 6 Colchonetas. De grosores y tamaños diferentes
- * 40 Testigos * 1 Lona rectangular * 2 Barras de hierro
- * 1 Aro, de las canastas de baloncesto * (Sillas, mesas, pupitres ...)

Al entrar como profesor nuevo, se hicieron por escrito unas peticiones de material básicas, peticiones que fueron tomadas en consideración, pero con la excusa del presupuesto se pospusieron para más adelante.

Como se tenía que empezar con algún material para poner en práctica los juegos, se optó por pedir a la Asociación una ayuda. Como en esos días la Asociación no estaba constituida se pospuso la propuesta de ayuda hasta que entrara la nueva Directiva. Cuando entró la nueva Directiva no había presupuesto ya que eran nuevos y no se había pagado ninguna cuota.

Visto el panorama fuí personalmente a los Servicios Territoriales, entregué el escrito correspondiente y estos ni contestaron. ¿Como se consiguió material?

a) Organizando una Escuela Deportiva.

Dadas las condiciones del Colegio solo se puede practicar de una forma decente el Voleibol, por ello se pidió una escuela (aunque tiene bastantes pegas).

Al participar en la campaña se manda al Colegio material.

- 6 balones de voleibol de cuero.
- 6 balones de voleibol de plástico.
- b) Visto todo ello el profesor opta pedir dinero directamente al alumno. Cosa no muy agradable, ni correcta. Con ese dinero se compra el material que existe actualmente, excepto las desapariciones, y las roturas.
 - * 15 balones de bàsquet * 6 balones de minibàsquet
 - * 2 balones de fútbol * 10 platos voladores
 - * 10 cuerdas * 10 paletas * 50 pelotas de tenis
 - * 6 pelotas de espuma (tamaño tenis) * 2 balones de espuma
 - * 6 conos * 2 bates * 2 pelotas de beisbol * 1 bombín
 - * 1 hinchador de pie * 3 contenedores para trasladar el material * 1 pizarra "veleda" * 1 silla plegable.
 - * 1 silbato * 1 rollo de cinta señala-obras.

Como instalaciones se cuenta con un "cuarto de material". Que el mismo profesor tuvo que adecentar, tirando todo el material "basura" que

había, (cuerdas en mal estado, tubos de hierro, maderas, mesas, sillas...) una vez realizada esta operación el profesor tuvo que barrer el "cuartito".

Nota: se pidieron unas perchas y desde el principio del curso estan alli en el suelo sin instalar.

Como lugar de trabajo está algo que llaman patio. Teniendo la alameda y el cauce del río como alternativas.

En algunas ocasiones los jardineros de la Alameda o los del Cauce, colaboran regando la zona donde estamos para así hacer impracticable cualquier actividad.

- 125'7 metros cuadrados.
- zona de encuentro.
- zonas donde se desarrollaban los juegos.

A.3. <u>CONSIDERACIÓN HACIA LA ASIGNATURA EN EL CENTRO</u>.

La consideración general de los profesores, es de que la asignatura les "libra".

La de los padres es, en el caso de la Asociación que les ahorra dinero del presupuesto, ya que antes pagaban a una persona para que impartiera las clases de Educación Física.

Caso aparte, es digno de mención un profesor que teniendo unos cursos realizados en Palencia con la O.J.E. es entendido en todo lo referente a E.F. Como muestra, forma a los niños a la voz de: "Firmes ya, en su lugar descanso ya".

También menosprecia la clase, "antes era otra cosa". El participaba en juegos escolares, así el colegio tenía "fama".

A nivel de alumnos de octavo y de padres, antes era mejor la asignatura pues la mayoría sacaban SOBRESALIENTE y ahora no.

Como se ve el profesor está más o menos considerado según el profesor o padre que lo mire.

Cabe también señalar, que los profesores al formar los alumnos, hacen filas de niños y filas de niñas.

El profesor anteriormente mencionado también intentó, al intervenir, que los niños jugaran contra las niñas.

A nivel de CLAUSTRO, se olvidan comunicarle las reuniones (como siempre está por ahí).

En los claustros pasa desapercibido o se le ignora. Solo se le ha pedido organizar la Fiesta Fin de curso ya que la monitora anterior lo hacía. A lo que me he negado en redondo.

Solo hubo asentimiento que no colaboración para que pudiera organizar la excursión de la nieve. Y un par de encuentros de básquet con otros centros.

Resumiendo: ignorancia, entrometimiento, "interés", menosprecio...

B.1. PLANTEAMIENTO CONTROL DE PRÁCTICAS

Visitas y reuniones.

Al estar inmersos en una dinámica diferente durante el primer trimestre, las visitas fueron muy fructíferas, ya que la organización de los primeros días se ha hecho notar en las clases. Ya que mis alumnos no estaban acostumbrados a esta clase de E.F.

(Anteriormente la clase de E.F. era la dualidad, niños al fútbol, niñas al pañuelo).

En un principio, sentirte observado cortaba por parte del profesor la espontaneidad.

Con respecto a las visitas era más útil la charla que se mantenía después de la clase.

Mi opinión personal es que no son necesarias tantas visitas, ya que se podrían haber hecho en casos puntuales.

Las observaciones hechas por los tutores, han sido muy convenientes, ya que lo han hecho bajo [sic] el punto de vista de la experiencia, y como ayuda para un mejor desarrollo de las clases.

Yo con 16 años en la enseñanza nunca he tenido a ningún tutor, ni inspector que me haya servido para nada, circunstancia que no se ha cumplido en este curso de E.F.

C.1. EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS Y DEL DESARROLLO DE LA PROGRAMACIÓN

Programación de los contenidos

Al poner en práctica los juegos no se tuvo en cuenta la programación de junio.

PRIMER TRIMESTRE.

Octubre se pusieron en funcionamiento: Juegos de bateo

Noviembre se pusieron en práctica: Juegos de cancha dividida

Diciembre se realizaron: Juegos de invasión

En octubre, un juego por semana diferente. En noviembre otros juegos diferentes cada semana, al igual que en diciembre.

El SEGUNDO TRIMESTRE se empezó con un enfoque de salud, primero introduciendolos en los ejercicios de estiramientos.

Cada semana se buscó hacer ejercicios diferentes, nunca se repitieron ejercicios, siguiendo un poco la programación de junio.

En el ÚLTIMO TRIMESTRE, se hicieron circuitos (tres), gimnástica y por último atletismo.

Las modificaciones me han servido para ver que ejercicios se adaptaban mejor a cada nivel.

C.2. METODOLOGIA

Las clases estaban divididas, en dos, las de hora y cuarto, y las de una hora.

Durante la semana, todas tenian los mismos contenidos, salvo las de hora y media, que al final se desarrollaba un juego.

El desarrollo de una clase era el siguiente:



- * Reunión en una zona ya determinada del patio.
- * Explicación de la actividad del día.
- * Preguntas y aclaraciones.
- * Distribución en grupos y reparto del material.
- * Desarrollo de las actividades.
- * Juego.
- * Recapitulación.

En los cursos más pequeños, cada ejercicio es explicado, uno a uno, y corregido uno a uno. Siendo muy efectivo sentarlos en un sitio determinado al final de cada uno de ellos.

La motivación durante la primera etapa de los juegos, fue la más efectiva, ya que muchos reclaman volver a esa fase. Siendo extraño que lo pidan los 8º ya que ellos en un principio se mostraron más reacios.

En general ya de por sí la asignatura, es deseada por todos por su caracter lúdico, participativo, activo ...

La parte de la evaluación al tener 362 alumnos, la mayor parte de las evaluaciones de ejercicios se hacia por grupos, solo aquellos que destacaban por sus preguntas, interes, ejecución de ejercicios, cooperaban con sus compañeros en labores de equipo, eran evaluados de forma más directa, al igual que los alumnos que se distinguían por todo lo contrario y los "bajistas" permanentes.

10.3. LUISA

ENTREVISTA INICIAL

18 SEPTIEMBRE 1990

Investigador (I.). Yo lo que quería saber es simplemente un poco de historia personal y tal. ¿Cómo has llegado a dar educación física en la escuela?

Luisa (L.). Cuando me dieron la definitiva... bueno siempre me ha gustado la educación física, siempre he estado metida... Cuando estaba en preescolar hicimos un grupo de estudio de psicomotricidad y tal y unas carpetas especiales que no llegamos a publicar, pero que era nuestra intención. Luego, al darme definitiva en Xirivella hace cuatro años.

I.... una cosa. Perdona que te corte...

L. Al venir aquí definitiva, pasé de preescolar, de haber estado todo el rato en preescolar a segunda etapa y se me cayó el alma a los pies, pero bueno pasé a la segunda etapa. Y nada más. El primer año de definitiva me metí en un curso del C.E.P. con J. C., profesor de Torrente de educación física... que hay mucha gente habilitada en ese curso, cosa que nosotros no... Y ya aquí me dieron todas las "músicas", todas las "plásticas", todas las "educaciones físicas" nada más llegar, y unas cuantas "sociales". Claro, entonces me vi con todas las "marías" encima y empecé a tocar lo de la educación física con mucho más interés. Lo de la plástica y la música la verdad es que jamás en la vida me han gustado. Me metí con J. C. y a raíz de ahí me metí con la educación física y también con la de la segunda etapa casi toda. Uno que decía: "Cámbiame la plástica por la educación física", las típicas ventas que se hacen en los colegios de las marías. Y, desde hace cuatro años, estoy dando educación física. Lo que pasa es que la daba... en plan sui generis.

- I. ¿Tú crees que la educación física tiene algo que hacer dentro de la E.G.B.?
- L. Sí, mucho además, y creo que es la alternativa a lo mal que da la escuela

en todas, en todas las demás áreas.

- I. Pero sigue siendo una maría como tú dices.
- L. No, no maría,... concebida como una maría por todos los demás. Pero es que es triste porque cuando hablan de una maría se refieren a una asignatura que tiene posibilidad de divertimento, eso es lo triste. Aquí el profesorado no creas que la desprestigian, no sólo por llamarla maría, en absoluto... Yo creo que es la alternativa para que el chaval le coja el gusto a la escuela y que pueda centrarse en sí mismo a través de la educación física.
- I.... pero una maría es que tiene poco estatus reconocido por los demás.
- L. Pero porque demás.
- I. Sí, claro sí.
- L. Yo es que es una cosa que nunca en la vida he "...." que lo digan porque me veo... que hay gente que lo dice sin mala intención, que se refiere a otra cosa, y segundo que la gente que lo dice con mala intención es gente que no... su opinión no vale para nada.
- I. Bueno, después de este breve comentario personal ¿qué piensas del curso de perfeccionamiento en general que hicisteis y de mi seminario en particular?
- L. Del curso en general hay mucha gente que no estaba contenta. Yo sí, quizás porque yo estaba muchísimo menos preparada que otras personas que fueron allí. A mí me ha parecido bien. Ha habido momentos en los que el curso se ha perdido un poco, pero en general a mí me ha venido muy bien. A mí me han enseñado muchísimas cosas. Seguramente es que iba, siendo mucho más inculta que otra gente que ha ido. Pero a mí me han enseñado muchísimas cosas. Y tu seminario, en particular, si la segunda parte del seminario hubiese sido todo el seminario igual que la segunda parte me

pero la entrada, la entrada del seminario yo la hubiese gustado más, aproveché poco. La entrada, escuché, oí y la aproveché poco, no consideré que fuera útil las dos primeras clases que distes. Yo creo que tuvo mucho que ver la actitud que, al principio, ... o la que nosotros recibimos, que recibimos que eras una persona que llegabas con pocas ganas o considerando que nosotros teníamos pocas ganas. No digo que fuese así, digo que a mí fue lo que me pareció, que no confiabas demasiado en las ganas que podíamos tener. Es posible que sea cierto que la mayoría de la gente que no tuviese ganas, pero como yo las tenía, me resentía un poquillo de eso. ¿Me entiendes?, pero fueron las dos primeras clases... pero en el momento que empezamos con la parte práctica del seminario yo me enganché enseguida. A mí me gustó muchísimo. Discutirlo contigo sin entender, a lo mejor, al principio, y después entenderlo más. Pero a mí me gustó y, de hecho, yo he elegido esto porque creo que los juegos modificados son la alternativa. Entiendes lo que te quiero decir ¿verdad?.

- I. Sí, sí, sí... No pasa nada. Bueno, en general, ¿qué piensas del enfoque de los juegos modificados?
- L. Me gusta. Y además te digo que lo he elegido porque creo que es una buena alternativa. Pero hay veces... en cuando me pongo con... a seleccionar juegos y a ver qué juegos se trabaja tácticamente un aspecto u otro... que creo que, a veces, también nos perdemos en los juegos modificados excesivamente. A veces los hacemos demasiado rígidos nosotros al querer... que a lo mejor un juego que no llega a ser modificado... ¿sabes lo que te quiero decir?... se podría utilizar también, pero eso es que estoy en pañales, estoy empezando. Yo qué sé... son impresiones que me dan cuando he cogido los juegos modificados, sobre todo ahora para...
- I. Los juegos modificados pueden ser más abiertos o menos abiertos. Acordaros que yo os decía que podíais dar muy pocas reglas y poco a poco ir construyendo.

- L. ... pero no es por las reglas en sí, sino la estructura del juego modificado. A veces hay juegos populares que no llegan a ser juegos modificados, por supuesto que no...
- I. ... algunos sí que lo son, o por lo menos tienen las mismas características...
- L. Eso es.
- I. ... que los juegos modificados, pero lo pueden ser. Yo os puse algún ejemplo de que... un juego que hacía yo cuando era pequeño y era un juego de bate o, por lo menos, os lo comenté.
- L. Sí. Es que al estar como principiante que eres, te cojes muy a las normas para no perderte y entonces ése es el efecto que me hace a mí, a veces, de que estoy yo en particular excesivamente muy centrada en aspectos muy concretos que se podrían ampliar. Pero te digo que tengo que... ahora, sobre todo, ha sido al seleccionar los juegos de bateo. He seleccionado... casi todos los que seleccionamos son los tuyos... y porque de los que me dieron mis compañeros solamente ha habido tres que los he visto adecuados. Los otros me da la sensación de que nos queremos complicar tanto, tanto, tanto... Hay juegos que se quieren complicar tanto que resultan juegos modificados que no me parecen adecuados, pero ya te digo que pueden ser errores míos. Es algo que quisiera comentar con vosotros el próximo dia. Como el próximo día ya los tendremos seleccionados...
- I. He estado urgando ahí y he visto que tienes dos juegos de un "¿gran vol?".
- L. Ésos los sacó L. M.. Yo esto no lo había visto.
- I. Pero, la verdad es que es una especie de bate, pero lo que pasa es que la paleta es muy estrechita y tendrá dificultades. Pero, a lo mejor, ese juego se podría utilizar a un nivel más complejo y puedes utilizar las conchitas ésas como bases o algo así. A lo mejor luego no tiene utilidad porque se van

¿eh?..., porque en el suelo eso se va.

- L. Los ha comprado él. Yo ya te digo que no lo había visto y entonces he abierto una para...
- I. ¿Quién es el que lo ha comprado?
- L. El sustituto del año pasado. Yo tenía aquí tres tablas así de anchas que hubieran servido a ellos para jugar a béisbol... hace tres años que empezamos y que han desaparecido. Eran unos tablones grandísimos, un poco gordos, y uno redondo y no los tengo. Bueno todo eso ya ha pasado.
- I. (Ruidos ambientales). Eso es útil.
- L. Parece que el tipo los ha desechado.
- I. No me puedes comentar alguna cosa más de lo que piensas del enfoque, no ya de los problemas que estás teniendo.
- L. ... de los juegos modificados en sí. No, si es que me gusta y creo... mira... me parece que despierta la imaginación de los chiquillos.
- I. ¿del profesor no?
- L. (Ruidos ambientales). Ahora te esperas un momentito. ¡Ah, ah, ah! sobre todo que despierta la imaginación de los niños porque cuando les das un juego sin normas, ellos están tan estructurados a que..., por ejemplo, para explicarles lo que era un juego modificado les he puesto un ejemplito de cinco niños aquí y cinco niños allí, las cajas, tenemos que dejar los balones y meterlos en las cajas, todos, todos me han dicho que tirara los balones hacia delante y muy poca gente el balón hacia... los que tienen mala idea, que se dice esa mala idea, es la que hay que fomentar, no por la mala idea en sí, sino porque lo que hacen es despertar la imaginación, o sea no están metidos

dentro de las normas. A medida que les vas metiendo cortapisas, la imaginación tiene que ser más despierta porque necesitan pensar más. Pues eso me ha parecido importantísimo... el water... ¡Eh, eh, eh, eh, eh...!

- I. Es mortal. Desde luego yo no sé qué va a salir de aquí.
- L. Y, luego, más que la imaginación del profesor, que por supuesto se tiene que elaborar los juegos, también se fomenta, pero tú sabes que una cosa... Ahora porque la estamos estructurando, pero una vez está estructurada ya vas mucho al juego que ya está elaborado y tal, pero sobre todo tiene que fomentar la labor activa del profesorado. También porque tú empiezas con un juego pero la cantidad de cosas que te pueden surgir con los nanos. De dos séptimos tienen que ser dos cosas distintas del mismo nivel y ahí el profesor también tiene que ir sobre la marcha. Por mucho que lo tenga programado... y, además, que se divierten. Yo creo que debemos buscar la escuela divertida. Estoy harta de estar todo el día enfadada, "¡Haz esto, haz el favor de no pasarte de las rayas!". ¡Ya está bien!, o sea que se diviertan ellos.
- I. ¿Se podría hablar de renovación pedagógica dentro de la educación física?
- L. Tengo poca experiencia dentro de la educación física. A mí lo que sí me ha sorprendido cuando hablo con vosotros, con los de educación física, es que yo siempre he tenido la idea de que la educación física ha de ir orientada a que el niño sea feliz dentro de su propio cuerpo y poco a poco ir mejorándose.
- I. No todos los que tienen educación física piensan igual.
- L. No, me estoy dando cuenta que estáis como descubriéndolo ahora. O sea, por una parte, me da muchísima pena no estar dentro de vuestro mundo porque sé que sois unos tíos muy preparados. Pero, por otro lado, pienso que el no haber estado dentro de vuestro mundo me hace estar menos emprejuiciada con respecto al marketing fabuloso del deportista y eso es una

ventaja...

- I. Yo ya te he dicho muchas veces que los maestros tenéis una ventaja sobre los licenciados en educación física y es que estáis más abiertos a lo que funciona, a lo que creéis que es más interesante y no a lo que os dan como un papagayo. Y eso es una ventaja grande. Cambiar sobre la marcha. Mirar, yo creo que eso es muy importante, más que la preparación, porque muchas veces la preparación te encasquilla, no te da imaginación, no eres abierto sino todo lo contrario.
- L. De todas las maneras hay mucha gente muy bien preparada y con mente muy abierta y gente que no estamos preparada y que tienen una mente muy cerrada, eso encima...
- I. Bueno, más cosas. ¿Podrías decirme algunas características..., cuáles son las características principales del enfoque de enseñanza?... Estoy sufriendo que está acabándose esta cinta... Bueno, cuéntame unas consideraciones.
- L. Creo que una, la que has nombrado tú ahora mismo como innovación pedagógica dentro de la educación física, de orientando más hacia algo más eficaz para el niño... algo que el niño pueda utilizar más, que es el encontrar sus propias posibilidades dentro de su propio cuerpo y saber desenvolverse. Por otro lado, el desarrollo de la imaginación para mí es muy importante ¿sabes?, porque creo que a mayor imaginación más felicidad del ser humano. ¡Eh!, vamos a ver, se fomenta la originalidad en el niño, el niño ya no necesita ver al gran (ruidos ambientales) o a Epi para darse cuenta de lo que es un buen jugador, sino que tiene sus propios juegos y sabe desenvolverse dentro de sus propios juegos. Y es él, él ganando en determinadas sítuaciones. Además tienen (ruidos ambientales) que, aparte de ser juegos lúdicos, también son competitivos en la medida justa. A mi entender no se puede suprimir la competición del niño porque disfruta, disfruta el niño compitiendo. Ahora, la colaboración y la deportividad son dos aspectos que no se deben olvidar e incluir también dentro de este enfoque de los juegos deportivos, y que el niño

compita, pero que compita deportivamente también, que en los deportes establecidos (baloncesto, voleibol) está muy viciado el comportamiento de la élite y ya no tiene el niño autonomía para comportarse deportivamente.

- I. O sea que tú crees que directamente o indirectamente este enfoque puede hacer cambiar,... no, no, no el deporte de élite, sino que tus alumnos sean espectadores más conscientes y no fans irracionales.
- L. No, no, espectadores mucho más críticos, por supuesto, de un deporte y que cuando estén viendo un partido de baloncesto que no solamente se fijen en, por ejemplo, en cuánto encestan, sino que seguramente se fijarán si saben encontrar el hueco o si no saben encontrar el hueco, si hay colaboración entre ellos..., porque es lo que están haciendo y están reflexionando todo el rato sobre eso. Aparte de la cantidad de habilidades, habilidades que puede fomentar este tipo de juego, porque estoy convencida de que aunque no se trata la técnica, que solamente se trata la táctica, se trata la técnica indirectamente, porque si tanto lanzas, tanto lanzas, tanto lanzas, al final aprendes a lanzar; si tanto recibes, recepcionas, recepcionas, al final aprendes a recepcionar.
- I. Porque son formas simples de recepción y de lanzamiento, aunque se pueden ir complicando.
- L. Exactamente. Y, además, es que es eso, es aprender... la técnica es con la práctica, la táctica nos lleva a la técnica, yo lo veo muy completo, la verdad que lo veo muy completo.
- I. ¿Ves posibilidades reales de aplicación en la escuela?
- L. Sí. En principio sí. Todavia no he empezado, pero creo que sí. Porque, además, necesita otra cosa que me gusta es el material que necesita. Porque nos hemos empeñado en conseguir conos, pero si en lugar de conos encuentras carteras, con las carteras lo puedes hacer exactamente igual. O sea

que es un material muy sensible.

- I. ... o con cajas pequeñas...
- L. ... o con cajas pequeñas, exactamente. Con todo tipo de balones.
- I. Las cajas que a veces recubren botellas de vino, las pones tiesas...
- L. ... y ya está. O sea que es lo mismo, que se puede tener un material modificado muy bueno, muy sencillo.
- I. En relación a la participación de los alumnos, la diferenciación por sexos, etc, ¿tú crees que influirá positivamente, será difícil, no lo sabes?
- L. Yo creo que, además, es uno de mis grandes vicios. Yo desde que estoy aquí, en educación física hemos jugado a fútbol todos juntos. Hemos jugado a baloncesto todos juntos y este año se ha fastidiado porque se ha hecho una liga de chicos y una de chicas. Las chicas balonmano y los chicos fútbol. Este último año que no he estado yo.
- I. ¿Quién lo ha organizado?, el último año.
- L. El sustituto. Este sustituto mío que ha venido... pero yo siempre he estado muy metida en que los chicos y las chicas colaboren y tal. Tampoco tienes por qué hacerlo a la fuerza. Ellos instintivamente se buscan los amiguetes, pero siempre hay dos niños que te sobran, dos niñas que te sobran y van colaborando. Y a la hora de montar equipos, por supuesto mixtos siempre. Siempre los he hecho mixtos o he elegido dos chicas para que elijan o he elejido dos chicos para que elijan, con lo cual siempre hay chicos y chicas en todas partes. Pero es que me parece que aquí muchísimo más, porque si en deportes establecidos es mucho más difícil que las chicas colaboren en uno y los chicos en otro, en éstos que son juegos, juegos simples y molientes, modificados o no, son juegos, colaboran. Tienen que colaborar muchísimo más, con

muchísima más naturalidad. Me da a mí la sensación que la integración va a ser más, más elevada.

- I. ¿Tú crees que pueden hacer cambiar este enfoque?
- L. De todas maneras..., perdona, los juegos modificados pueden ayudar, el deporte también puede ayudar a esa integración, que depende mucho de la labor del profesor, porque si se te pone aquí un profesor diciendo, "¡Hale!, los niños vais a jugar cinco aquí, cinco allí", ya lo ha fastidiado todo. O sea, que creo que tiene posibilidades en... siempre y cuando se haga, si no se hace, no.
- I. ¿Tú crees que a los alumnos les puede hacer cambiar lo que piensan sobre el deporte en general?
- L. ¿Ellos?, ¿los juegos modificados?. Yo creo que sí. Es más, fíjate que sencillamente llevas una semana, dos días, hoy llevo toda la mañana con los séptimos, que era el curso más peligroso porque es el curso que más ha estado metido conmigo en las ligas y he estado explicándoles lo de los juegos modificados, ¡pues si vieras la ilusión que tenían inventándose reglas con esa chorrada de juego!. Pero, además, ¡encantados!, ¡encantados!. Y entonces han empezado, hemos empezado a decir "¡Uhhhh!" (por lo de lanzar los balones hacia delante y hacia atrás y tal), dice uno, "¿están quietos todos los jugadores?". "Yo no he dicho si estaban quietos o no: ¡claro que se podían mover!". Y..., y han empezado a ver cómo se podían mover, como podían llegar hasta..., pero se han empezado a inventar unas reglas que yo he disfrutado como una enana. Digo, "¡me parece que me va a gustar más esto de lo que yo creía!".
- I. ¿Has encontrado algún problema al venir al colegio?
- L. ¿Con respecto a la educación física?.

I. Sí, y en general.

L. El problema en sí es que yo ya llevaba aquí cuatro años. Yo lo repito, la gente que ha ido nueva a un colegio a lo mejor se ha llevado el chasco que era un colegio (ruidos ambientales). Pero los más normales, es que hayan ido nuevos como los profesores ya de educación física de prácticas. Entonces todo lo que les han dicho, todo lo que han dicho lo han tomado más en consideración. Yo, al llevar cuatro años aquí y no haber sido profesora de educación física en todo el rato, sino de sociales, de ética, que he estado dando un montón de cosas, les está costando mucho darse cuenta que vengo a dedicarme a la educación física y ¡punto! y ¡nada más!. Y que son veinte, veintiuna horas de educación física, dos de departamento y las dos de prácticas, y que necesitaba esto, el cuartito éste, que se ha montado un "cirio" para conseguir este cuartito que era todo material, que estaba todo el material de... y que voy a arreglar las duchas, y que los niños se van a duchar y que entonces van a perder clases, o sea que hay un poco de reticencia.

I. Las duchas ¿dónde están?

L. Ahí dentro. Ahora las verás. Están llenas de...

I. ... pero ¿tú piensas arreglar las duchas?.

L. Sí, sí, y que se duchen y, además, les he dicho a los niños que, mientras no haya duchas, que se traigan toalla y jaboncito que hay grifos, que nos desnudaremos y que nos mojaremos en los grifos. Es que si no les educas un poquitín a la higiene también... pues no, pero que el profesorado ya está que en lo único que se fija... En lugar de pensar en la labor educativa que es eso, en que si te van a llegar cinco minutos más tarde a clase, que si cosas de esas... Nada, que están un poco reticentes con la educación física. La música, la música en la escola, que ha venido Paco, que es un profesor de la consellería exclusivamente para música, la llevan así, muchísimo más que a la educación física que soy yo, sacada del mismo centro. A Paco les suben los

niños, le bajan los niños, los tutores están allí con ellos, mientras Paco da clases, yo eso estoy intentando decirlo de broma... yo soy una profesora más, ¿me entiendes?.

- I. Tampoco está mal ser una profesora más...
- L. ¡Me encanta!
- I. Es que te consideren...
- I. ... pero es la educación física la que sale perdiendo. Yo si no, ¡Por Dios! si además..., si aquí la gente es adorable, lo que pasa... me refiero a la educación física.
- I. Una cosa que quería comentarte, no esta vallado el centro, o sea... bueno, la valla es muy bajita.
- L. Llevamos pidiéndolo mogollón de tiempo.
- I. Entonces ¿qué pasa? los chavales entrarán en horas que no hay nadie aquí o teneis algún contacto con la comunidad para que se aprovechen las instalaciones, o no, o qué.
- L. Sí, se abren, aquí en el centro el APA por las tardes tiene... cada ... tiene futbito, balonmano, entonces están aquí los padres con los niños, de todas maneras hoy he estado hablando con la gente de las escuelas deportivas, hay en Xirivella escuelas deportivas de voleibol, de fútbol, de baloncesto, quiero tomar contacto con ellos porque era algo de lo que yo pasaba totalmente. Pero me interesa en tanto y cuanto los niños les interesa también, claro.
- I. ¡Oye!, tienes una esplanada ahí detrás muy maja.
- L. ¿Donde están los coches?, ¿ahí?.

- I. En la parte de allá.
- L. Ahí es donde quiero yo construir el gimnasio.
- I. ¿Ahí?.
- L. ¿Tú que harías?.
- I. No lo construiría. Dejaría ese espacio... que es utilizable para correr.
- L. ... y cuando te llueve ¿qué haces muchacho?
- I. ... pero no llueve tanto.
- L. ... pero que caen cuatro gotas y se te ponen unos charcos así, el alcantarillado de este pueblo está hecho una porquería.
- I. ... pero si eso se puede pavimentar.
- L. ... pavimentarlo... Lo pediré, tú me aconsejas que lo pavimente.
- I. Es que el gimnasio... al final... tú ya lo verás, tu opinión vale más que nada. Tu experiencia durante este curso y otros cursos vale más que nada de lo que yo te diga. No, no. Sí da lo mismo, pero ya veras que... Vamos, yo creo que el gimnasio no se utiliza casi, porque todos los gimnasios que se hacen, no te lo van a hacer lo suficientemente grande...
- L. Es que es eso lo que quiero yo, un local muy amplio.
- I. Si es muy amplio sí que puedes sacarle partido. Si es un gimnasio en el que pudieras hacer por ejemplo juegos de bate y (ruidos ambientales) vamos, como un campo de baloncesto con dimensiones grandes. Como, por ejemplo,... como el de la Fuente de San Luis. Vamos no me refiero al

pabellón, sino lo que es...

- L. Sí, sí, a la pista.
- I. ¡Claro!, entonces sí, pero me parece que no te lo harían.
- L. Me han aconsejado que lo pavimente, pero es que ahí caen cuatro gotas y ya verás cuando vengas este invierno, aquello es un lago. Yo siempre he dicho que quería estar destinada en la playa, pero cuando me destinaron aquí dije, pero si la tengo aquí, si es un lago total, total.
- I. Después me puedes comentar rápidamente cuál es el problema que ha habido en general con la educación física y las habilitaciones. Yo oigo pero no estoy muy enterado sobre el tema. O sea, que aquí se ha juntado de todo, se ha juntado, que hay unas oposiciones para maestros que han aprobado...
- L. Eso es la gota que ha hecho saltar el asunto.
- I. ... aquí estáis vosotros que habéis seguido el curso, y que tenéis un curso de prácticas, y que tenéis un camino lógico... y después están las habilitaciones, que no sé de qué va.
- L. Pues mira, la gente que ha aprobado las oposiciones, automáticamente al estar aprobados están habilitados. Puede estar habilitado si sale... Cuando salga el concurso por especialidades puedes pedir una plaza con esa especialidad. Nosotros no estamos habilitados todavía. Cuando acabemos el curso nos dan la titulación, pero como el plazo de habilitación, como el plazo de habilitación no se abre hasta dos años, de dos en dos años, nos darán el título y no nos podremos habilitar hasta dentro de dos años. Imagínate la gente de las oposiciones, si siguen convocando oposiciones, la cantidad de gente que se te coloca delante. Es cuestión profesional, no es cuestión de calidad de la enseñanza.

- I. Pero, aún así, hay gente que está habilitada y no ha aprobado oposiciones y ni ha hecho el curso.
- L. Sí. La gente ésta que te digo, el curso que hicimos con J.C.
- I. Ese J.C., ¿quién es?
- L. Uno de educación física.
- I. ... o es M.C.
- L. Son dos hermanos, uno se llamaba M. y el...
- I. ¿P.C.?
- L. ¡Ése!, P.C., P.C. nos dio un curso en Torrente, que fue un curso muy bueno además, porque fue sobre todo para el ciclo medio, ciclo inicial. Muy agradable, todo de juegos también... y bueno, lo hicimos y cuando dijeron a visitarse y tal, yo, no se me ocurrió... pues eran tres meses, fueron tres meses, tres meses de una vez a la semana el curso. O sea yo no pensé que eso habilitase. Me he encontrado compañeras mías, que hicieron ese curso, habilitadas.
- I. ¿No puedes recurrir ahora?.
- L. Tenía que haber recurrido. Hubo un plazo para recurrir, pero es que para los papeles soy lo más vago que haya sobre la tierra y dije: "¡Bah!, pues da igual". Y el problema está en que lo que queremos es que, en el momento en que nos den la titulación, estar habilitados automáticamente, lo que se llama habilitación en curso. No sólo para nosotros... Tú imagínate que ahora se plantea un curso de matemáticas y lo hacen, en el momento que les den la titulación que estén habilitados, que sea una habilitación automática.

- I. Aún así, hay gente que está habilitada y no ha hecho ni ese curso.
- L. Dicen que sí, pero creo que eso ya es rumología, como dice A.G. Dicen que sí. No sé por qué se habrán presentado pues el típico señor que haya hecho cursos de... esta gente del ejército que hacía cursos de no se qué y que luego ha venido a la escuela y ha dado educación física. Dicen que hay gente que no han hecho casi nada, solamente dar clases y que lo han habilitado y yo eso no...
- I. ¿y han... del ejército que a lo mejor?
- L. ¿Tú sabes esos cursos que hacían en el ejército, que luego la gente ésa se salía del ejército y hay muchos maestros que provienen de allí?.
- I. No lo sabía.
- L. Quedan pocos pero se cree que sí. Ahora, no me hagas caso que yo de eso no estoy muy enterada, eso M.O. sí que sabe.
- I. M.O. ¿quién es?.
- L. ¿Sabes? ese señor mayor que había en nuestro curso. Sí hombre, uno..., uno que participaba en todo. ¡Hijo!, ¡Manolo!, sí, seguro.
- I. Bueno, pues nada.

CUESTIONARIO ABIERTO SOBRE LOS CENTROS

INFORMACION PROFESIONAL

1. Nombre

Luisa

2. Centro destinado en el curso 1990-91

"C. R.". Xirivella

3. Años de docencia en el centro citado anteriormente Cuatro años y éste es el quinto

4. Años de docencia en Educación Física, en general y en el centro de prácticas

Desde el primer año → octavos; el segundo y 3º/4º a la segunda etapa una hora semanal

- 5. Otras cuestiones de interés para la Educación Física y la enseñanza deportiva
 - * Titulación en E.F. y deportes

Curso en el C.E.P. de Torrente con P.C. y C.P. durante el 2º curso de docencia en este colegio

- * Experiencia en participación deportiva y en organización deportiva Competiciones internas en las fiestas de final de curso
- * Otras

CARACTERISTICAS GENERALES DEL CENTRO

1. Unidades, número total alumnos

24 unidades de EGB. 4 de Preescolar, 1 de E. Especial

2. Número total de profesores y su opinión sobre la Educación Física y vuestro trabajo (tanto en este año como de las prácticas del curso que viene)

32 profesores. Hasta este curso siempre había pensado que en este cole la E.F. estaba bien considerada aunque es cierto que la gente no quería darla por follones de disciplina con los niños y falta de preparación por parte del profesorado. En estos meses de este nuevo curso he notado cierto desprecio <u>sútil</u> hacia mi actividad como profesora de E.F. sin ningun otro área "MAS IMPORTANTE", no por parte de todos pero sí de "unos cuantos" MARUJOS y MARUJAS

3. Características generales de la distribución horaria del centro y carga horaria de la Educación Física.

Los niños cuentan con tres sesiones por la mañana y dos por la tarde, las dos primeras de la mañana son de 50 minutos el resto son de 60 minutos.

El área de E.F. cuenta con dos sesiones semanales para la 2^a etapa y una para la primera.

4. Características de la junta directiva (de tipo general y en relación a la consideración de la Educación Física y vuestro trabajo en el centro)

La Junta directiva lleva 1 año funcionando. Este es el 2º. Les falta unión entre ellos. La dirección ha estado un poco al margen de los problemas de la E.F. quizá por razones ajenas al significado del área en sí. Puede haber sido por estar agobiada por otros problemas, por exceso de confianza conmigo e incluso por comodidad.

Puedo decir que en esta semana he notado un cambio positivo y parece que se toma más interés, de todas formas no creo que considere que sea un área fundamental para los niños.

La relación con el APA es totalmente diferente, ellos parecen que le conceden a la E.F. toda la importancia que le falta al profesorado. (COMENTAR).

5. Criterios de distribución de los cursos y grupos, ..., otras características de interés general

CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN FÍSICA

- 1. Años de enseñanza de la Educación Física en el centro 4 años, antes había una profesora contratada por el APA.
- 2. Características del profesorado anterior que impartía la asignatura

 Una chica del INEF muy preocupada por obtener suficiente
 material para el centro, se dedicaba al balonmano, fútbol y baloncesto.
- 3. Características de las instalaciones y material del centro (también incluye los vestuarios, duchas ...)

Un porche de escasas dimensiones con cuatro columnas en el centro.

Doce duchas que jamás se habían puesto en funcionamiento y que ocupando el tiempo de las clases con los niños he ido acondicionando. Seis espalderas muy deterioradas, un patio, un plinto roto, seis colchonetas en mal estado, algunos balones, 10 cuerdas, 10 balones de ritmo.

4. Tradición deportiva del centro (deportes más practicados a nivel interno o externo)

5. Relaciones de la asignatura y de la actividad deportiva con el Ayuntamiento, Asociación de Padres, barrio, ...

El Ayuntamiento organiza todos los años competiciones escolares entre los diferentes colegios del pueblo y las Asociaciones de padres colaboran en ellas. Con respecto a la E.F. en el colegio A.P.A. toma interés y está dispuesta a colaborar siempre que pueda.

OTRAS CUESTIONES

- Vuestra participación en la elaboración del plan del centro Como departamento de E.F.
 Como miembro del Ciclo Superior.
- 2. Vuestra participación en la confección del horario

Antes de confeccionar el horario la jefatura del Centro consulta a cada profesor preguntándoles qué preferencias tienen e intenta respetarlas según el grado de importancia de las mismas, siempre dentro de lo posible, por supuesto.

3. Vuestra petición e influencia en la dotación de material

A cada departamento le corresponde un dinero determinado según el dinero total con el que cuenta el Centro. Siempre, aunque el departamento ya no tenga dinero si hay una necesidad importante se intenta arreglar.

- 4. Vuestras circunstancias especiales de trabajo Definitiva desde hace cuatro años.
- 5. Coeducación: sí, no. Comentario

Por supuesto que sí, precisamente las edades que encontramos en la E.G.B. no presentan, a mi entender, ninguna diferencia que implique la necesidad de llevar actividades distintas entre los niños y las niñas.

NOTAS SOBRE EL CENTRO

18 Septiembre 1990 (Colegio C.R.)

Segundo día del curso escolar 1990-91. La profesora de E.F. estaba tomando el primer contacto con los alumnos en sus respectivas aulas (no hicieron práctica física).

Primera impresión:

Colegio grande y con espacios amplios que no debe presentar problemas a este nivel (En los 15 primeros dias no van por la tarde y las clases se dan todas por la mañana, 40-45'. Después normal 1h.).

Profesora de E.F. se encarga de todo Ciclo Superior y ¿alguna clase del c. medio?. Parece ser que otro profesor dará alguna clase de c. inicial o medio. Veo pocos problemas de espacio, pues no llegarán a coincidir ambos profesores.

La profesora E.F. dispone de un despacho (3 x 4 mts.) con mesa grande donde guarda parte del material (el resto en el gimnasio) para la asignatura, con ventana luz y calefacción.

Este despacho es de nueva creación, después de algunas discusiones con la dirección. Era cuarto para el menaje de la cocina, pero que con la pintura y aseo queda aceptable.

Con mi primera visita, ¿y posteriores?, así como con la excusa de que es un estudio, y de que gozan del beneplácito de la Consellería, la profesora pretende utilizarme para obtener contrapartidas de material y consideración de cara a la dirección del colegio (con la directora he tenido un breve contacto), e incluso me ha sugerido que interceda en el ayuntamiento para que construyan un gimnasio, ya que el que disponen, es un porche del

colegio que sirve de entrada y salida de los alumnos tanto al comienzo y final de la jornada como en los descansos. Es el acceso que utilizan los alumnos que tienen las aulas en el 1^{er} piso.

El porche-gimnasio está cerrado, aunque posee dos puertas que comunican el patio-calle con la escalera de acceso al 2º piso. Posee 2 pilares en el centro lo que limita movilidad y seguridad el material que he visto es:

- * 3-4 colchonetas * Ruedas de goma-coche (25) * Bidones metal
- * 1 plinto * 1 canasta baloncesto rota * Varios saltómetros
- * Espalderas (pocas) 4 dobles * Mesas (5), sillas 4
- * 1 potro * Caballetes y tablas de madera

La ventilación es escasa si no abren las puertas. Luz artificial suficiente. La natural en día nublado es justo suficiente.

¿Duchas? Cuarto trastero. Tanto servicio-ducha lindante al despacho como las duchas-trastero intenta que se reutilicen. Piensa que es necesaria la medida higiénica de las duchas después del ejercicio.

En el despacho-cuarto material guarda los balones de distinto tamaño y correspondiente a balonmano (10), baloncesto (6), futbito (1), fútbol (3), rítmica (13), tenis (1), medicinales (2), otros (pelotas pequeñas de goma - 5-).

También tiene algunas cuerdas (10) y dos juegos de Braun Boll (juego de campo y bate con bate ridículo y pequeño que entraña dificultad. Puede utilizar el resto del material como bases para otros tipos de juego-modificado de campo y bate).

Material está en caja de cartón desechables. Posee un estante. Existe un servicio adjunto inutilizado que sirve de cuarto trastero del cole.

Los espacios abiertos al aire libre son relativamente grandes. Existen dos campos, uno de balonmano-futbito y otro de baloncesto con sus porterías y canastas. A su alrededor existe un área (de paseo porque hay bancos) que es utilizable, ya que sus dimensiones permiten su utilización. Adosado a estos campos existe un patio para los más pequeños del tipo parque. También existe una explanada de tierra (y ahora con muchos hierbajos) de grandes dimensiones (interesante para juego bate-campo). Todo el colegio está vallado pero a una altura de 1 mt. que permite acceder a los niños en horas fuera de clase.

¿Utilización oficial/semioficial de las instalaciones por parte de la comunidad? Seguro que extraoficialmente los muchachos-as lo utilizarán. ¿Horario profesora?

La profesora tiene en la mesa varios programas de E.F. y Dinámica 4) de desarrollo por objetivos. Ante mi comentario, ella dice que puede utilizar alguna cosa pero no le convence porque es muy teórico y tiene mucho objetivo. No obstante, también posee un libreto de "Orientaciones sobre evaluación objetiva en E.F." del C.S.D. (tablas de resultados de tests físico-motores). Comenta que lo que sí le sirve para ciclo inicial será un libro antiguo de Juegos, del que elaborará unas fichas, que no tiene tanto objetivo.

Cursos elegidos 7B y 6C - viernes tarde (conservado a petición profe).

DIARIO DE LOS JUEGOS DE BATEO

CURSO: 6°C

SESIÓN DIARIO: 1-10-90

JUEGO MODIFICADO: Repetición "El Bombardeo". "Sólo batea uno"

1.- ORGANIZACIÓN/PRESENTACIÓN/DIRECTIVIDAD

- * Se sale al patio e inmediatamente los jefes de grupo preparan el material del mismo juego "El bombardeo".
- * Juegan dos veces cada grupo. Guardan el material y cogen el del siguiente juego. Se sientan todos y explico el nuevo juego.

2.- INTERRUPCIONES

- * En el Bombardeo, no se hace ninguna interrupción juegan libremente y muy bien organizados. Se observa buena asimilación de las estrategias VER JUEGO -.
- * En el juego "Solo batea uno" juegan todos, dos equipos en cada campo. Cada dos veces reúno a los dos equipos que juegan juntos y comentamos estrategias y otros problemas de reglas o falta de comprensión VER JUEGO -.
- * Juegan varias veces y siempre después de comentar juntos nuevas estrategias o reglas vuelven a jugar.

3.- PARTICIPACIÓN/ACEPTACIÓN/COMPRENSIÓN

- * Mucho interés y participación. Hoy se han tomado demasiado en serio lo de ganar o perder. Se habla con ellos y parece que ponen mas interés en comprender las estrategias.
- * Cambiamos de material y eso les gusta pelotas de espuma pelotas de tenis. Adoptan diferentes estrategias según el material que utilizan.

4.- MEJORAS/OBSERVACIONES

* Atención a los elementos más pasivos. Incluir alguna regla o norma, para que cambien el lugar de defender y también recojan pelotas (rotación).

CURSO: 7°B

SESION DIARIO: 5-10-90

JUEGO MODIFICADO: "SOLO BATEA UNO"

(Pepe viene a observar)

El Martes anterior 2-10-90 -> llueve sesión de juegos en el porche. Relevos/Obstáculos/Coordinación/ etc.

1.- ORGANIZACIÓN/PRESENTACIÓN/DIRECTIVIDAD

- * Un calentamiento inicial con juegos y ejercicios por parejas. 10'.
- * Les explico el juego en el mismo patio.
- * Juegan una vez dos equipos / otros equipos observan (sobra gente).
- * Al ser muchos niños se turnan en arbitrar. Discuten mucho entre ellos.
- * En cada campo se encuentran jugando dos grupos, yo voy de un campo a otro observando.

2.- INTERRUPCIONES

- * Cuando han jugado varias veces reúno a los dos equipos que juegan juntos y comentamos estrategias/problemas (demasiadas discusiones) y nuevas reglas que los niños aportan (VER JUEGO).
- * Se juega varias veces con materiales distintos y se observan diferentes estrategias según el material que utilizan.
- * Al final de la clase los reuno a todos juntos y sacamos conclusiones en común. (Sería mejor volver a jugar después de sacar estas conclusiones generales).

3.- PARTICIPACIÓN/ACEPTACIÓN/COMPRENSIÓN

* Se lo toman muy en serio y les gusta ir descubriendo nuevas tácticas para mejorar su juego.

ANEXOS

* Les falta un poco de colaboración entre los jugadores del mismo equipo, sobre todo se observa a determinados niños aislados y sin ser demasiado buscados por sus compañeros.

4.- MEJORAS/OBSERVACIONES

- -> Suprimir el calentamiento para ganar tiempo.
- -> Ser menos directivo a la hora de localizar las estrategias: realizar más preguntas.
 - -> Cambiar el vocabulario Arbitro-Colaborador Equipo-Grupo.
 - -> Evitar cambios de los niños mientras juegan (unos por otros).

CURSO: 7°B

SESION DIARIO: 16-10-90

JUEGO MODIFICADO: "EL ARO VACÍO"

9-10-90 / FIESTA (Martes). 12-10-90 / FIESTA (Viernes).

1.- ORGANIZACIÓN/PRESENTACIÓN/DIRECTIVIDAD

- * Salen al patio y juegan una vez a "El bombardeo", recuerdo anterior de qué estrategias eran más adecuadas.
- * Se les explica el nuevo juego. Los grupos se organizan de forma que no sobre gente.
 - * Juegan dos equipos una vez y los otros dos observan.
 - * Los otros dos pasan inmediatamente al otro campo a jugar entre ellos.
 - * Yo voy de un campo a otro observando.

2.- INTERRUPCIONES

- * Cuando han jugado varias veces reuno a los equipos que están jugando entre ellos y comentamos, intentando no dirigirles en exceso, estrategias y nuevas reglas.
 - * Ponen en práctica las nuevas observaciones.
- * Cada cierto tiempo volvemos a reunirnos y revisar qué dificultades hay.
- * Esta vez no reuno a los cuatro equipos con lo que gano tiempo para que practiquen varias veces el juego (VER JUEGO).

3.- PARTICIPACIÓN/ACEPTACIÓN/COMPRENSIÓN

* Les gusta y se divierten. Parece que ya tienen más cuidado de evitar individualismos. Están muy pendientes de descubrir nuevas estrategias. Todavía existen algunos niños en los que no se confía. Se les hace ver e intentan rectificar.

* Los cambios en las reglas que complican el juego les atraen mucho.

4.- MEJORAS/OBSERVACIONES

- * Intentar que los niños más pasivos se sientan más integrados en el juego.
 - * Insistir en la táctica de la cadena para hacer más eficaz la defensa.
- * Organizar el juego puntuando más las acciones defensivas para que vean con claridad la importancia de la defensa.

NOTAS SOBRE LOS JUEGOS

"SOLO BATEA UNO: Nº 1

60s/70s/80s

- Las pelotas que utilizamos no pesan y no se lanzan bien. -> Lanzarlas a ras de suelo.
 - Los defensores están demasiado cerca y nos rodean ...

Buscar espacios vacíos.

Lanzar dos pelotas en una dirección y la tercera en otra opuesta. Lanzar pelotas con el pie.

Cambio de material -> Pelotas de tenis

Igualar -> Que se lancen menos número de pelotas condiciones -| -> Alejar el cono para que la carrera sea de más dificultosa | -> Limitar la zona de lanzamiento

- * Se organiza mejor y más intensamente la defensa
- * Importancia del juego defensivo en los juegos de bateo
- * Cubrirse las espaldas por si escapan pelotas.
- * Atención a la dificultad máxima (pelota rápida) por parte de un sólo jugador.
- -> ¿Por qué los jugadores de campo no cambian nunca el lugar? ¿Podrían ponerse más cerca? ¿y más lejos? ¿Cuándo hay que ponerse cerca o lejos?
 - * Según la persona que lanza.
 - * Cubren las zonas más difíciles.
 - * Cuando se introduce la pelota de tenis junto con las de espuma, un jugador se encarga concretamente de ella.
- -> Al devolver las pelotas ¿Lanzais al que está más lejos? ¿Cómo llega la pelota con más seguridad?
 - * Hacer una cadena entre los jugadores de campo.

"EL ARO VACIO": Nº 11

 $6^{os}/7^{os}/$

Variante: 1 rueda vacia.

1 rueda en el centro.

- -> Jugadores de campo
- * Una cadena que se pasa la pelota.
- * Un jugador protege las espaldas del que está en la rueda.
- * Buscan lugares estratégicos para cazar la pelota que lanzan.

-> Lanzadores

- * Corren sin parar alrededor de las ruedas intentando hacer el mayor número de carreras.

 * Introduce una regles si les pilles fivere de la
- * Introduce una regla: si les pillan fuera de la rueda de cada uno el punto es para la defensa y ellos no ganan ninguno. Deciden, según las distintas situaciones de juego, correr o parar.
- -> Intentan adivinar las intenciones del que lanza.

DIARIO DE LOS JUEGOS DE CANCHA DIVIDIDA

DIARIO SESION: 26-11-90
6°C — DOS CONTRA DOS/

6°B — UNO CONTRA UNO

5°B — Juegos preatletismo y

5°C prebaloncesto

QUINTOS:-> Lobo y los puentes -> Policias y ladrones.

- -> Pies quietos -> Colchoneta y empujones (diferentes posiciones).
- -> Salidas en diferentes posiciones.

Muy bien organizados.

Demasiada charla.

Aprovechamiento general de la clase.

<u>SEXTOS</u>: Al introducir las pelotas de tenis en el juego se agiliza mucho. Los niños por fin comprenden de que forma han de defender y atacar, los pases se hacen rápidos y todos se mueven bien por el campo.

DIARIO SESION: 27-11-90

Más rapidez. Más agilidad. Comprenden mejor las estrategias:

- -> Desplazar al contrario para obtener espacios vacios.
- -> Cubrir desde la zona central.
- -> Rapidez para sorprender al contrario.
- * Debería haber empezado por el uno a uno con pelota rápida.
- -> Hacer la progresión más rápida
 - * 1 <--> 1. pelota rápida/cambio de moviles
 - * 1 <--> 1. redes -> igual que el anterior
 - * 2 <--> 2 Igual
 - * En grupo ——

DIARIO DE LOS JUEGOS DE INVASIÓN

COMENTARIOS POR JUEGOS:

"Dos contra uno en el centro". (Calentamiento)

- * El primer día pensé que debía delimitar un poco el terreno de juego porque me daba la impresión que los dos que se pasasen el balón iban a tener demasiada ventaja si no lo hacia así, pero lo cierto es que después del primer día observé que, muy al contrario, los niños tendían a estar quietos y no moverse, por lo que ya no volví a delimitarles el espacio.
- * El juego lo utilizaba como calentamiento y recuerdo de todas las estrategias que habíamos ido viendo.
- * Cada ratito -minuto y medio más o menos- les reunía a ty comentábamos diferentes actitudes del juego, después de cada reunión el alumno del centro debía variar.
- * El juego me fue muy bien, dinámico, ágil y claro para poder observar las distintas estrategias.
- * Las estrategias se repetían en cada sesión y se pasaba al juego de la parte central aún cuando no se hubiesen dominado. En el juego central se repetían las mismas y se añadía aquéllas que en concreto tratase ese juego.

 - * Preguntas y situaciones de juego:
 - El primer día se tiene tendencia a mantener posiciones estáticas, alejándose entre ellos y lanzando bombeado.
 (Dibujo)
 - -> ¿por qué no os moveis?
 - -> ¿Teneis que permitir que el defensor esté siempre en el centro? ¿cómo es más fácil pasarse el balón con el defensor en el centro o si no está él? ¿De qué formas podemos escapar del defensor?

- Tampoco el defensor solía moverse mucho pero al empezar a hacerlo los atacantes se ve obligado a hacerlo él también, ocurre que tiene tendencia a marcar al que tiene el balón. A través de ejemplos ralentizados se le demuestra lo que ocurre mientras él está marcando al que tiene balón -> El compañero puede moverse libremente.

Día tras día se insiste sobre estos aspectos y los niños mejoran mucho.

<u>"El futbolín"</u>: Cinco contra cinco. PARTE CENTRAL (Gráfico pequeño)

- Los objetivos del juego son:

MARCAR DESMARCAR

- * Vigilar al que va a recibir.
- * Apoyar al compañero.
- * Decidir entre pasar al compañero o a otro campo.
- * Se provocan situaciones de dos contra uno.
- -> Primero se hace con el pie y funciona estupendamente (durante un momento intento hacerlo con pases por encima de la cabeza pero resulta un desastre, campos muy estrechos y se pasan con mucha facilidad).
- -> Después lo hago con las manos tirando raso por el suelo, también resulta adecuado.

"Juego de tres triángulos contra tres y portería central"

- * Aplicar las estrategias del juego del calentamiento.
- * Descubrir las diferentes formaciones de tres atacantes.
- * Comprobar que la mejor formación es la del triángulo con el vértice hacia la porteria en la que se defiende.

"Igual con portería en las esquinas"

* Se fomenta la utilización de bandas laterales.

Los dos juegos funcionan bien pero siempre los minutos anteriores se juega al dos contra uno.

"Los diez pases"

- -> Sin portería
- -> Con portería central | OCTAVO
- -> Con porterías laterales —
- * Les cuesta localizar a la gente desmarcada.
- * Prestan atención y participan casi todos.
- * Aquellos que no lo hacen pronto se dan cuenta de que han de moverse y buscar el espacio libre preciso.
- * Cuando prueban la eficacia de la utilización de las bandas inmediatamente se organizan para continuar haciéndolo.

NOTAS DE OBSERVACIÓN

COLEGIO: "C. R."

GRUPO: 6° C

FECHA: 1-10-90

Material:

Utiliza material alternativo.

Sobre la organización:

Sentados en semicírculo, recuerdan cómo era el juego modificado del día anterior (1'- 2'). Dejan material en una esquina.

Calentamiento por parejas (5') y toda la clase a la vez (5').

Explicaciones del juego/repaso: "El bombardeo". Distribución de los grupos en el espacio y juego grupo.

Profe pone el material y forma 2 grupos de juego. Otros 2 grupos miran para sacar conclusiones. 2 alumnos de cada grupo esperan para rotar dentro del grupo. Grupo que pierde cambia con uno que está sentado. El ganador realiza 3 juegos; los demás una vez. Duración juego 10'.

Explicación de un segundo juego: 2 grupos juegan y 2 esperan. La profesora dice: ¡Mirando que os haré preguntas!". La profe se sitúa fuera del terreno de juego junto a grupos que esperan.

Desarrollo de los juegos:

Después del primer juego (10') la profe reúne a los alumnos, que se sientan en semicírculo, y comentan las circunstancias y desarrollo de los juegos.

Después de explicar el 2º juego, lo para con 2 grupos para aclarar reglas. Después de 2 juegos (10') comentario/cambio de grupos (sólo 2 lanzadores han participado).

Total juegos modificados: 20'- 30'.

Pasan a juegos no modificados: relevos.

Evolución de los alumnos-as:

- Tiran adelante y a los lados.
- Van todos a por balón.
- En los balones más alejados que quedan al final se establece cooperación con pases al centro.

En el 2º juego, un alumno tira 6 pelotas una detrás de otra, otro tira de 3 en 3. Los defensores se distribuyen en el espacio. Con 3 pelotas: algunos defensores pasan a compañeros más cercanos a zona de llegada.

Reflexiones y otras notas:

Un caos.

Le comento que es lógico al principio cierta lentitud y poca participación, pero habría que buscar soluciones para solventarlo. Le sugiero que empiece a utilizar dos campos y que trabajen los 4 grupos a la vez.

Es cuestión de que los alumnos y profesora se vayan situando, aprendiendo y aclarando en la gestión/organización de los juegos modificados.

Pienso: también el investigador/observador debe ir aprendiendo a observar mejor.

A los alumnos-as se les observa atentos y pendientes del juego y las explicaciones. En el 2º juego sólo 2 lanzadores/bateadores han participado, los demás sentados.

Gente de ciclo inicial muy interesada (compañeros), quieren trabajar juntos en E.F.

COLEGIO: "C. R."

GRUPO: 7° B

FECHA: 5-10-90

Observaciones antes de la clase:

El patio es el lugar donde acuden los alumnos para reunión, donde los profes les recogen (tutores supongo) para subir a clase. Entre 15'10h. y 15'15h. se despeja el patio.

Material:

Pelotas espuma y ruedas.

Sobre la organización:

A las 15'20h. los alumnos sacan material que les reparte la profe. La profe explica lo que va a hacer a toda la clase, que está sentada en el suelo (3').

Calentamiento 2'- 3': juego parejas + carrera.

Explicación del juego "Sólo batea 1" (cada vez uno) en semicírculo en el centro del campo y alumnos preguntan dudas (4').

Nota: falta aclarar el recorrido del grupo lanzador.

Después de la explicación: 2 grupos juegan y 2 miran (prueba). Mientras siguen jugando estos 2 grupos, organiza la profe otro juego en otro campo -> crea jueces y árbitros rotantes, pero no los lesionados o con algún problema.

Cambia pelotas. Profesora organiza material durante la clase y alumnado recoge material al final de la clase.

Los dos campos van autónomamente.

Desarrollo del juego:

Para aclaraciones y funcionamiento vuelve a interrumpir a 2 grupos para organizar reglas.

Interrumpe a otros 2 grupos para organizar.

Los alumnos tiran una a una las pelotas ó 2 y 3. También todas a la vez.

No hay pases.

Equipo elige quién lanza. Organización más pesada en lanzadores y defensores.

La profe compara grupos por cuestiones tácticas -> no de agrado.

Interrumpe a un campo: algunas preguntas para reflexionar (en 2 campos). Ellos mismos: cambio de pelotas -> van más lejos, carrera más larga, ... Corren más.

Al pasar a cambiar pelotas que van más lejos aparece algún pase pero aislado.

Duración juegos modificados 15'- 17'.

Todas las intervenciones en campos separados, no toda la clase junta.

Discusión final de cada grupo (2'- 3' cada campo): aspectos tácticos simples de cambio de material, alargar o acortar carrera, ...

Profe aconseja que se duchen.

Problemas contextuales:

Empieza la clase a las 15'20h. por problemas de organización del colegio.

Decidieron en junta de ciclo normas de organización a los 7°s porque tenían problemas de funcionamiento. Esto hizo que profesora subiera a por ellos y después repartiera material, cuando lo lógico era que se quedaran en el patio para clase de E.F. y aprovechar tiempo.

Reflexiones y comentarios después de la clase:

Hay que ganar tiempo. ¿Cómo? Algún problema con la forma de trabajar. Años anteriores no estaban con la misma profesora.

En la variante del juego del calentamiento: pueden lanzar todos y exige mayor organización entre ellos.

En la prueba inicial del juego (2 grupos), realiza interrupciones para organizar y aclarar (la mayoría) y para comentar cuestiones simples de táctica.

Incidir tácticamente no sólo en cuanto a variaciones de material y recorrido, sino también en cuestiones espaciales al lanzar y distribución espacial a defensores (pases, ...). Es decir, qué lugar es mejor para lanzar, ¿cómo? 1,2,3 o todas juntas, y sobre todo a los defensores cómo organizarse. Profe dice que era lo que quería en principio.

Si hay árbitro, hay árbitro:

- Arbitro -> palabra, vocabulario ¡cuidado!
- Rotaciones -> [vinculado a] liga, competición.

En las discusiones intentar minimizar los aspectos anteriores. Hay más desorganización.

No poner rueda en camino de carrera del grupo lanzador/bateador.

Que jueguen todos -> más pelotas aunque sean diferentes.

Cuidado con grupo ganador/perdedor (minimizarlo). No hacerlo evidente (habrá tanteo y cierta motivación, pero no se hará evidente). No diciéndolo y centrándose en aspectos tácticos/reflexiones.

Nota: Profesora buscaba en este juego fundamentalmente cuestiones tácticas en relación a material y distribución.

Profesora quiere igualar cursos en juegos.

COLEGIO: "C. R."

GRUPO: 7° B

FECHA: 30-11-90

Observaciones antes de la clase:

Siempre suben los alumnos a su aula, después de esperar en el patio la hora de entrada por la tarde. Porque hubo un problema de comportamiento con los 7ºs (cuestiones del colegio) a este 7º también lo suben y la profe iba a por ellos. Posteriormente la profe dejó que del patio pasaran a las duchas directamente para cambiarse o dejar las bolsas, pero al haber problemas (desaparecen cosas) volvió a subir a por ellos.

Sobre la organización:

Después de las 15h. la profesora y 2 alumnos ponen saltómetros y gomas para red. A las 15'16h. bajan al patio. Algunos alumnos sacan balones en red.

La profesora reúne a los alumnos/as sentados por parejas. Recuerdan juego "1x1 largo": ¿Se puede golpear balón?, ¿Cómo son pases? Rápidos. ¿Desde dónde tengo que lanzar? Desde donde recibo. En caso de ir muy alta o baja -> Atención, importante. Las parejas ya están formadas de días anteriores. Reparte a la gente en los campos. Algunos que quedan se sitúan en otra red. A las 15'20h. ya juegan la mayoría.

Desarrollo del juego:

Algunas chicas dificultades en recepción.

Sacan bastante partido a ls posibilidades del campo largo. La implicación de los alumnos en juego es alta. Mucho ejercicio físico.

La profesora reúne a cuatro o cinco grupos y les pregunta: "¿Tiráis con rapidez?, ¿por qué?". Los alumnos/as responden: "Para crear huecos con vistas a tirar al hueco". La profesora pregunta a continuación: "¿Qué falta por ver?, ¿cómo defendéis?". Algunos/as responden: "Tapando huecos" "¿Cómo?" "Volviendo al centro" (posición mejor para defender).

Mucho movimiento [en el juego].

En un campo más apáticos.

¡El "pequeño con gafas" es demasié!. Vuelve loco al compañero (falla en recepción a veces).

Profe reúne a cuatro campos: ¿Por qué pasamos rápidamente la pelota? Igual que antes. Hace preguntas al grupo y a personas en concreto. Otras cuestiones de funcionamiento y formación de parejas.

Profe reúne a 4 campos: Repite. Insiste sobre pase rápido. Hace referencia a condiciones morfológicas del oponente para hacer un tipo de pase (fondo, alto, ...) u otro, ...

Han cogido en general muy bien la idea táctica de delante-atrás y sus posibilidades de juego. Las chicas también.

La gran mayoría entienden bien el aprovechamiento táctico del campo largo, es decir, el juego delante-atrás.

Profe cambia 2 parejas (una era la lenta y apática).

Profe a una pareja: ¿qué otras posibilidades hay para descolocar al oponente? -> tirar muy lejos al fondo, tanto que casi siempre sale fuera. Sugerencia: cambiar a balón de volei, más grande y ligero (menos lejos).

15'40h. -> ¡Vaya machaque que tienen encima!

Profe interrumpe a una pareja.

Manda a los alumnos a la ducha (desde 15'50 a 15'55) por grupos de 6-8 y dejan los balones en red que sacó la profe.

Están muy acalorados y acaloradas (también gorditos).

2 chicos preguntan si pueden parar de lo cansados que están (es cierto, el pequeño y su compañero).

Comentarios después de la clase:

Profes están preocupados con la habilitación. Problema ligeramente distinto al principio de curso. A muchos provisionales les darán definitivos, pero no quieren en E.F. dar habilitaciones (a ellos) y acabarán estando 2 años por ahí (no pueden pedir hasta después de 2 años) dando cualquier cosa hasta poder pedir: dos años sin dar E.F. y no pueden acercarse

a su zona de residencia.

Caso de definitivos: están cubriendo plazas no de E.F., sino de otras materias, luego su plaza saldrá para cubrirla por un habilitado y ellos (los que dan E.F. del curso que son definitivos) tendrán que dar otra materia o llegar a un acuerdo interno. No quieren habilitarlos tampoco.

Las habilitaciones para el curso 1991-92 se dan ahora (final 1990) y no más tarde, porque ellos en junio ya estarán habilitados. No les quieren reconocer el curso de 500 horas.

COLEGIO: "C. R."

GRUPO: 6° C

FECHA: 14-12-90

Comentarios antes de la clase:

Alumno de educación especial: siempre salía de clase de E.F. hasta que profesora dijo que al menos un día sería conveniente que asistiera.

Últimamente la profesora se queda en el aula para explicar un nuevo juego. Problema alumno de educación especial.

Profesora siempre saca y entra material a cada hora -> roban,

Sobre la organización:

Unos minutos en el aula. Recogida de papeles 5'. La profesora pregunta qué juegos habían hecho: "Los diez pases" y "El futbolín" y explica un nuevo juego (pretende hacer 2 juegos): "2x1 en el centro" y "3x3" con apoyo de pizarra.

Explicación del "2x1 en el centro":

- Máximo nº de pases hasta que cambie la profesora (si coge el del centro el balón vuelven a contar hasta que diga profe que cambien).
- ¿Para qué está el del centro? Para cogerla. Relaciona este juego con "El futbolín" para que piensen lo que harán en el "Dos contra uno".
 - Contesta profe algunas dudas. Acaba a las 16'18h. [Bajan al patio]. Los alumnos-as llevan los balones.

La profesora pide que formen los grupos de invasión y ella hará los tríos. Reúne y sienta a los alumnos para formar los tríos y les explica la dinámica del juego: todos/as deberán pasar por el centro, deben hacer el máximo número de pases hasta que cambie la profesora al del centro... cambio del alumno/a del centro y reunión y así sucesivamente.

Profesora forma los tríos: algunos, no todos, son mixtos (<50%). [Los tríos formados] Cogen el balón y pasan a otro campo para empezar a jugar (profe sigue formando tríos).

Desarrollo del juego:

Hay defensores (uno que observa) que se dan cuenta que es mejor defender al que recibe respetando cierta linealidad.

Alguna niña también se da cuenta a quién defender (jugador sin balón).

Reunión después de 3'- 4' de práctica:

- * Profe dice que no hay que respetar la línea.
- * ¿Cuántos han corrido? Nadie
- * ¿Quién me ha preguntado en clase si se podía mover? Yo. ¿y qué he dicho? -> nada.

El alumno de educación especial no quiere jugar y la profesora le dice que se siente. Cuando aparece el 3x3 vuelve a incorporarse al juego. Después de jugar un ratito, los otros protestan y profe dice que no juegue.

(La profesora reúne a unos grupos y pregunta): "¿Qué problemas habéis tenido?" "Que me cogen" responde un alumno. "¿Y qué podemos hacer?", pregunta la profesora a todos los grupos. "Que no vale agarrar".

- * Profe: ¡Hay que moverse mucho! (desmarque).
- * Cuando la pelota está en las manos de alguien no se toca.
- * Los del medio no se quejan de algo (que no toca pelota, dice una alumna).
 - * ¿Qué hacías? ¿A quién defendías o dónde te ponías? En el centro. (otros alumnos-as también opinan que no cogían pelota). ¿Por qué? ¿A por quién íbais? A por la del balón. (La profesora lo ejemplifica sobre el terreno). No hay que dejar de ver al que tiene la pelota..

Repasar:

* Las personas que tienen balón ¿deben o no moverse? Sí. ¿Y el del centro a quién...?

Después de 2'- 3' de práctica les vuelve a reunir.

La profe ejemplifica: deja de mirar. Un alumno habla de un engaño o finta cuando el del centro le miraba (hay que conocer a la pareja).

Formas de moverse: además de a los lados y atrás, delante del del centro.

Profesora propone un 3x3 (a las 16'40h. explica el juego): Punto al botar balón en un área. El área es común a 2 juegos distintos. La profesora redistribuye los tríos anteriores, sólo un 3x3 es de chicas sólo. No hay ninguno de chicos sólo.

Profe interrumpe 2 juegos (4 grupos). ¿Qué hemos dicho que es más efectivo? Cubrir a quien no tiene balón.

Un alumno se hace daño, después se incorpora.

Algunos puntúan tirando desde lejos y botando balón en ese área.

La profesora reúne a cuatro grupos y pregunta (16'50h.): "¿Qué ocurre?" Alguien pregunta: "¿Vale empujar?" Sí, no. No fuerte. No me pasa "x" la pelota (otra: porque estaba marcada). Profe: Cuando estés libre. ¿Qué podías haber hecho para que te pasara? Correr hacia la portería que tiene que marcar.

Problemas de orden con otros tácticos.

Profe: Congela imagen (pasan los alumnos en una determinada situación).

Profe ha introducido la regla de tocar al que tiene o lleva el balón para que no salga corriendo con él cuando interrumpe por campos (4 grupos). Comenta el caso de Bárbara (no debería jugar).

DOCUMENTOS

A. EXPERIENCIA PERSONAL SOBRE JUEGOS BATEO

Sí, creo que son adecuados para la segunda etapa, pero me parece de vital importancia realizar una estudiada selección de los juegos siguiendo una progresión de complejidad adecuada. También pienso que los juegos modificados necesitan que los niños estén más familiarizados con la estructura de las clases de E. Física y haber resistido ya otros tipos de contenidos (acondicionamiento físico, gimnástica), con lo que, es posible, que programando los juegos para el tercer trimestre resultasen más apropiados. La idea de repartirlos a lo largo de todo el curso no me parece mala, pero creo que necesitan una intensidad y continuidad que, quizá se perdiesen repitiéndolos a lo largo del año e intercalándolos con otros contenidos.

No veo otros inconvenientes que los que se desprenden de estas observaciones. Por un lado la falta de conocimiento previo a la aplicación de los juegos, conocimiento relativo a las estrategias fundamentales y a la progresión de complejidad de los mismos. Por el otro, el que los niños necesitan estar mejor preparados técnica y físicamente junto a la familiarización de la organización general de una clase de E. Física.

No quiero decir con esto que los juegos modificados no puedan desarrollar las cualidades físicas básicas de los niños así como ayudarles a mejorar técnicamente, creo que son adecuados para ello pero también observo que los niños necesitan diferentes formas de desarrollo para obtener mejores resultados y por razones de motivación.

La comprensión de las estrategias de juego ha sido una de la grandes ventajas que he observado en los juegos de bateo, los niños han captado perfectamente las ideas a desarrollar y lo hacían con verdadera ilusión, quizá haya influido que yo también las tenía claras desde el principio, veremos qué ocurre con los de cancha dividida.

El espacio necesario para realizar los juegos de bateo, así como el material a mi me han sido muy fáciles de conseguir, no creo que ocurra lo mismo con los de cancha dividida en los que ya se tiene que contar con algo que divida los campos, pintar líneas, etc., al menos en principio me parece más complicado.

Los niños con estos juegos de bateo parece que se han acostumbrado a trabajar más en grupo venciendo el tan arraigado individualismo de esta edades, por otra parte esos niños poco hábiles se han sentido mucho más integrados pues podían sentirse útiles con la organización de los grupos durante el juego de distribuirse tareas, aunque es un aspecto al que hay que prestar mucha atención pues los alumnos tienen tendencia a arrinconar al que no consideran "buen jugador".

El buen o mal resultado de las clases dependía en muchas ocasiones del día, del grupo que tocase o incluso de diferentes equipos. Había diferencias notables entre unos cursos u otros, espero que a lo largo del año vayan todos igualándose a mejor. Los hay muy individualistas, otros muy colaboradores, muy desorganizados, clases con una buena capacidad organizativa, cursos muy discutidores, otros muy maduros y responsables.



B. CANCHA DIVIDIDA. COMENTARIOS GENERALES

- * Empiezo por el juego de "Pasar el aro" y como introducción resulta bien. Pero en un curso intento algo nuevo (7ºB, 9-11-90), colocar cajones de plinto dividiendo a un grupo para que intenten que a los de enfrente se les caiga el balón, resulta mal. No he marcado límites en el campo, no hemos puesto limitaciones desde dónde lanzar, no había ningún pase prohibido (picados, fuertes, etc.).
- * El segundo día comienzo el del "Balón volante" haciendo grupos de seis personas, esta vez sí se marcan los campos y se limita desde dónde no se puede tirar, los niños debían lanzar desde donde recibian y gradualmente se les dejó hacer algún pase optativo al compañero. Resultó muy estático y participaban activamente sólo tres o cuatro.
- * En un tercer lugar introduzco el "Dos contra dos", campos profundos, bien marcados, líneas centrales de dos metros de ancho, se prohiben los pases picados, rasos, y se llega a la conclusión de no tirar fuerte, se suprime la regla de tirar desde donde se recibe. El juego parece resultar mucho más dinámico e interesante para el alumno, ya piensa en las estrategias establecidas: Buscar espacios y cubrir espacios. Se van permitiendo pases optativos pero son pocos los que los utilizan y los que lo hacen, no todos saben utilizarlos con eficacia y rapidez. Error de estas sesiones: haber suprimido la norma de tirar desde donde recibo...
- * Por último, continúo con el "2 contra 2" en profundidad añadiendo la norma suprimida anteriormente y se observa una mejoría tremenda en la colaboración entre ellos. Al mismo tiempo alterno el "1 contra 1" también en profundidad. Observo que el alternarlos les hace comprender más rápidamente los mecanismos de las estrategias de Cancha Dividida y resultan mucho más dinámicos los dos juegos. En un grupo de octavo además les hago probar también el 2 contra 1 en amplitud, ellos mismos observan la combinación de desplazamientos necesarios para cubrir campos diferentes.

OBSERVACIONES

Comenzar por el uno contra uno. Variar más rápidamente las condiciones de juego: aumentar pases optativos, permitir el golpeo, cambiar más rápidamente de móviles, introducir antes la red. Norma importante: TIRAR DESDE DONDE SE RECIBE. Comenzar con pelotas rápidas (tenis; se agiliza el juego; movimiento defensivo más rápido; movimiento ataque más preciso). Variar o alternar profundidad y amplitud. Marcar con más precisión y normativa los campos (?)

C. COMENTARIOS PERSONALES JUEGOS DE INVASIÓN

La progresión que me parece más adecuada es la que comienza por juegos de muy pocos alumnos. Me parece que debería dedicarle más tiempo pues por un lado han sido pocos días y además creo que son los juegos de más complicada estrategia y puesta en práctica de la misma (los de Invasión).

Los niños se han mostrado muy interesados y activos. Es importante señalar que durante esta semana les estoy dejando elegir entre juegos de bateo/cancha/invasión. Ha sido interesante observar la cantidad de variación que ha habido, el famoso fútbol no ha sido tan elegido como yo pensaba, diez alumnos en un curso, ocho en otros dos y apenas cuatro en el cuarto, jugando al fútbol haciamos variaciones según las exigencias de las estrategias de los juegos de invasión.

En invasión el problema principal ha sido el de los nervios y el apresuramiento, cuando mentalizaba a los niños del problema se calmaban un poco pero esto les hacía no ver a los compañeros desmarcados. A pesar de que yo procuraba que lo más difícil iba a ser la utilización de la banda, esto ha sido lo que mejor han entendido.

He observado un poco más relajados al participar en los comentarios, ha sido sobre todo al final, creo que está muy relacionado con la desorganización general del colegio debido a los adornos de Navidad, preparación de belenes, etc. La evaluación ha sido conjunta cancha dividida e invasión, prueba oral por grupos y observación hacia lo individual de las clases. (Me falta darte la evaluación oral de cancha (invasión).

Al hacer los grupos de invasión he tenido en cuenta la igualdad de nivel pues así han funcionado mejor, no juntar niveles demasiado desfasados.

D. MEMORIA DEL CURSO DE ESPECIALIZACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA

LUISA

Colegio Público "C. R." Valencia a veintiuno de Mayo de 1991

INDICE

- A. Planteamiento de las Prácticas
 - Horarios.
 - Material e instalaciones.
 - Consideración hacia la asignatura en el Centro.
- B. Planteamiento del control de las Prácticas.
- C. Evaluación de los contenidos y del desarrollo de la programación.
 - Programación de los contenidos.
 - Metodología.
 - Objetivos.
- D. Conclusiones.

A. PLANTEAMIENTO DE LAS PRACTICAS

HORARIOS:

No ha habido ningún problema al confeccionar el horario, la jefatura de estudios siempre pregunta al profesorado qué condiciones quieren que se respeten. En mi caso se respetaron, dentro de lo posible, casi todas mis propuestas, de todas formas a lo largo del primer trimestre hicimos algún cambio al comprobar que algún curso tenía las dos sesiones a primera hora de la mañana que resulta más corta.

No considero demasiado conveniente dar clase de tres a cuatro de la tarde, pero era inevitable para poder atender a todos los cursos que queríamos. En mi Centro hay tres lineas por nivel y he dado clase dos horas a la segunda etapa y una en los quintos.

MATERIAL:

El Departamento de E.F. tenía destinadas 60.000 pts. para comprar material, se gastaron pero han sido insuficientes, se ha propuesto a la Junta económica aumentar el presupuesto para el año próximo y han respondido favorablemente e incluso han ofrecido que si para este año necesito algo imprescindible que podía presentar factura del material.

La Asociación de Padres, aunque no cuenta con muchos medios, colabora bastante, este año van a comprar dos cestas de baloncesto que se necesitan ya que las que había se han caido a pedazos. Las colchonetas que tenemos son espumas proporcionadas por las madres y forradas por ellas. Al Ayuntamiento se le ha pedido colaboración varias veces para obtener material y para mejorar las instalaciones del Centro, pero no se ha obtenido ninguna respuesta.

La Conselleria había asegurado que recibiríamos un módulo completo de material y sólo hemos recibido seis bancos suecos, la petición de material se ha enviado dos veces este año y varias más años anteriores.

El material se guarda en un cuarto que se ha habilitado esta año para este propósito, a este cuarto sólo tengo acceso yo y el resto de los

profesores me indican que material necesitan para sus clases tomándolo y volviéndolo a dejar después en su sitio (Al menos eso se intenta). De esta forma parece que se mantiene todo un poco mejor, aún así las colchonetas, ruedas, bancos, espalderas... todo esto se encuentra en lo paso de todos los niños y esto hace que continuamente se estropeen.

CONSIDERACION HACIA LA ASIGNATURA EN EL CENTRO:

No hay quejas oficiales, es decir, profesionalmente se han respetado los derechos de la asignatura y los mios como una profesora más del Centro, aunque hay inconvenientes con los que el resto de profesores no acaban de concienciarse, así por ejemplo que el patio es el lugar de mi trabajo y que no pueden utilizarlo libremente sin consultar, o que en el porche, por donde salen y entran los niños, deben cuidar que lo hagan con prudencia para no interrumpir, de todas formas en el momento en el que se les indica responden favorablemente e intentan subsanarlo.

Otra cosa es la actitud personal de algunos "elementos" del profesorado que intentan desacreditar la labor educativa de la Educación Física ante alumnos y compañeros. En algunos momentos estos comentarios son tremendamente impertinentes pero queda la satisfacción de ver que son los niños los más apasionados defensores de la asignatura.

OTROS ASPECTOS:

Es muy difícil de obtener una atención adecuada y diligente por parte del Ayuntamiento en el mantenimiento de las instalaciones o en la mejora de las mismas.

Existen problemas a la hora de utilizar el patio en las primera horas de la mañana, la tarde, y la subida del recreo ya que todo el colegio se sitúa allí para subir a las clases y tardan bastante en hacerlo.

Son muchos niños por aula y no tengo material suficiente para que puedan trabajar bien.

B. CONTROL DE LAS PRACTICAS

Tanto las reuniones de trabajo como la visita del tutor me han resultado un punto de apoyo básico para orientarme en el curso, en ellas he aprendido qué es lo conveniente, qué es imprescindible y que aspectos deben evitarse, se me han aclarado muchas dudas que surgían día a día, me han enriquecido proporcionándome nuevas ideas y me han hecho sentirme acompañada en lo cotidiano de la profesión, aspecto este último imposible de conseguir en un centro donde sólo existe un profesor de Educación Física y la materia es ajena al resto del profesorado.

He de decir, en honor a la verdad, que en el Centro donde yo estoy el profesorado de ciclo inicial ha demostrado mucho interés por el programa de Educación Física.

C. <u>EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS Y DEL DESARROLLO DE LA</u> PROGRAMACIÓN

Programación de los contenidos:

Modificaciones:

- * Inclusión de los juegos modificados en el primer trimestre.
- * Orientación del Acondicionamiento físico hacia el enfoque de la salud.
- * Inclusión del salto de cuerda en el último trimestre.

Todas las modificaciones han tenido relación directa con las reuniones de trabajo mantenidas con los tutores a lo largo del curso. Estoy satisfecha de todas las actividades llevadas a cabo pero me hubiese gustado añadir alguna sesión de expresión corporal. Por otro lado la programación de las sesiones de Acondicionamiento físico quisiera reconstruirlas con criterios y objetivos más definidos y orientarlas más especificamente a las características diferenciales de los alumnos.

La programación del Ciclo Medio, según mi criterio, ha estado

un poco sacrificada al ritmo que llevaba con la segunda etapa, por supuesto que adaptaba el nivel de las actividades a la edad de estos niños e incluía muchos más juegos, pero para el próximo año me gustaría tratar cualidades y módulos de trabajo más específicos para los alumnos de quinto.

METODOLOGIA:

Según la actividad que se proponía se trabajaba a nivel de grupo de seis o siete personas, en gran grupo o individualmente.

Normalmente, aunque se hiciese más hincapié en una y otra forma, todas tenían lugar a lo largo de las diferentes sesiones.

Solía haber una explicación general, una puesta en marcha en grupos pequeños gran grupo o individualmente, según la sesión. Después de esta primera puesta en marcha y tras la observación del profesor, se reunían los niños en pequeños grupos y se llegaba a conclusiones, correcciones y aclaraciones a través de preguntas orientativas, directrices generales o por resolución de dudas que planteaban los alumnos.

También se utilizaba la técnica de observación y ayuda de unos niños a otros, siempre bajo la observación del profesor y sacando conclusiones generales basadas en el refuerzo positivo.

Las actividades se programaban siguiendo una progresión estudiada en las reuniones de trabajo, referente a su nivel de dificultad.

La inclusión de los juegos ha sido continua y se ha intentado que todas las actividades se desarrollasen a través de ellos, así los calentamientos, la consecución de tácticas deportivas (juegos modificados), tratamiento de las cualidades físicas básicas ... etc.

He utilizado al máximo el material del que disponía así como el espacio, en los días de lluvia utilizaba un pequeño porche que se ha acondicionado como gimnasio pero en el que en realidad falta espacio para dejar que los niños se muevan con libertad, por lo que muchos días tenía que cambiar la actividad programada.

Se han pasado videos sobre atletismo y salto de cuerda y han resultado motivantes.

Cada día que se introducía una actividad nueva o material, se les dejaba a los niños unos minutos iniciales para que encontrasen diferentes experiencias personales con respecto a los mismos, comentando posteriormente sus descubrimientos y orientándolos a la consecución de los objetivos propuestos.

La organización general de la clase estaba encaminada a responsabilizar a los alumnos tanto del material como del orden y precauciones necesarias en una clase de Educación Física. Existían encargados semanales de duchas y de material, y encargados mensuales de llevar la dirección del grupo pequeño.

OBJETIVOS:

Siempre se ha procurado que los niños se sintiesen satisfechos y contentos con sus logros personales, se ha valorado fundamentalmente el esfuerzo e interés, sin olvidar el espíritu perfeccionista y de superación de las dificultades.

La competitividad de los alumnos se ha intentado orientar positivamente convirtiendo esta tendencia en un arma para superarse a sí mismo sin estar pendientes de los perdedores o ganadores. Es cierto que a nivel general se ha notado bastante mejora en este aspecto, pero también lo es que hay niños muy difíciles de concienciar de este objetivo.

En relación a la diferencia de comportamiento entre chicas y chicos, exceptuando elementos aislados, no he encontrado problemas significativos, aunque a la hora de formar espontáneamente grupos o parejas mixtas no eran muy dados a ello, en esos momentos la intervención "aparentemente" despreocupada e "intencionalmente" encaminada a crear grupos mixtos, por parte del profesor, solucionaba la cuestión y además era bien aceptada por la mayoría. Se buscaba en todo momento la máxima participación y el mayor aprovechamiento del tiempo para que el alumno estuviese en movimiento y actividad.

Se ha tratado que el alumno llegue a comprender lo positivo de la actividad física, que conozca sus capacidades, que no olvide los riesgos que conllevan determinadas actividades, y que acepte sus limitaciones intentando superarse con voluntad y relajado.

D. CONCLUSIONES

- * Revisar las programaciones.
- * Pedir material.
- * Mejorar las instalaciones.
- * Individualización, dentro de lo posible, de los contenidos.
- * Obtener la máxima participación y actividad de los alumnos.
- * Fomentar el conocimiento del propio cuerpo y de las actividades más convenientes para mejorar.
- * Prioridad de las actividades en forma de juego participativo.
- * Sustitución de la competitividad por el espiritu de colaboración y de superación de uno mismo.

Importante: He de expresar mi profundo descontento por la situación incomprensible provocada por una mala gestión administrativa. La mayoría de los profesores de este curso de especialización, después de haberse preocupado por formarse adecuadamente y favorecer la mejora de la calidad de la educación se ven forzados a no trabajar en la educación física durante dos años quedando así en saco roto todo su esfuerzo, y viéndose la educación perjudicada por perder buenos especialistas.

ANEXO 11. REUNIONES DEL GRUPO COLABORADOR: UNA SELECCIÓN

26 DE SEPTIEMBRE DE 1990: COMENTARIOS SOBRE PROBLEMAS DE ORGANIZACIÓN

A. (Amparo) Entonces lo que yo tenía en mi mente, que era que todos participaran, o sea que no hubiera gente... Sí. A mí me pone esto aquí y ya me ha puesto...[risas]... de que todo el mundo estuviera activo. Bueno, pues me está resultando casi imposible. Porque hay un problema. Si los quiero tener a todos trabajando...me ocupa...todo el patio... además de que no tengo material para todos. Por ejemplo, estamos haciendo el del bombardeo, y no hay balones para todos,... entonces...

I. (Investigador) Con el espacio sí que cuentas ¿no?

A. Espacio sí que tengo, pero tengo que tenerlos unos aquí, otros allá...entonces...no puedo... Al principio les cuesta mucho porque estos críos no tienen hábito de nada, tienes que explicarles la organización, les cuesta enterarse. Entonces, si en media hora que me queda... solamente en explicarles y organizarles se me va el tiempo, ¿sabes? Cuando tenga una hora imagino que será diferente. Entonces, lo que decía Santi (pseudónimo) que lo había estructurado en dos y uno para entrar, dos y uno para entrar, pues eso aún funciona, pero ¿todos? Imposible. Hoy, con una clase que el otro día fue un desastre, lo que he hecho ha sido: organizar un juego, bueno de botar con el pie... He cogido a dos grupos de diez irme a la otra parte, explicarles el juego y estar con ellos. Me ha funcionado de maravilla. Luego esos pasan al otro juego, vienen otros dos grupos... eso me ha ido ideal; porque resulta que los niños juegan más rato, las diez personas... e incluso se ponen a comentar, yo qué sé... pues táctica, y dicen: "¡Oye!, vamos a hacer como si tiráramos hacia allá, y luego lo hacemos para allá y los engañamos,.... y, vamos a tirar...". Eso, con todos, jes imposible!

I. Pero, tú habías hecho un juego aquí y otro juego allá y después cambiar.

A. Sí.

P. (Pedro) ¿Y los juegos son diferentes?

A. Sí. Los juegos diferentes. Entonces, yo pienso que el mismo juego... cuando sepan cinco o seis juegos de bateo... entonces, y decir: "vosotros a tal y aquí uno nuevo, y vamos pasando"... y así, que me contaran alguna forma porque si no yo, me mareo.

I. Pero, si tú estás aportando cosas...

P. y S. (Santi) ¡Claro!

I. ...pero si las estás aportando tú...

A. No, pero...

J. (Juan) Si eres tú la única que ha empezado... Si nadie ha empezado... [murmullos]

I. ...es que Amparo se agobia enseguida...

Todos. Sí, sí.

A. Es que quiero que todo me salgas bien desde el principio y me veo: unos por allí hablando, otros por allá que no se enteran...

I. ¿Sabes el agobio que tienes? Pues el tener un patio muy grande y muchos niños que, parece que no sepas controlar. Y eso es lógico, en la educación física pasa siempre, tienes que contar con eso, y tienes que relajarte... tienes que relajarte.

J. Es la deformación de tener siempre a los niños en aulas.

- S. Es verdad, creo que tenemos una deformación de aula.
- J. Exactamente.
- A. Pero si yo estoy con mi clase es muy distinto... porque lo he comentado a veces... Porque yo me bajaba a mi grupo, y si me pasaba diez minutos de la hora... como seguía con ellos, pues no pasaba nada. Y aquí: no los conoces, desde que te baja uno hasta que baja el último te han pasado cinco minutos... y que se me junta todo. A mí eso me marea.... A lo mejor es cuestión de que me tranquilice y habitúe...
- I. Pero, por ejemplo, el sistema ése que has dicho está bien... no está mal... está fantástico.
- A. No, pero es que yo quería tener a todo el mundo trabajando... y veo que, por ejemplo, si he hecho seis, dos están mirando un momento y turnándose...
- S. Eso por el número de alumnos lo descartaba de entrada, de entrada, vaya... con los de bateo. Ya veremos con el otro tipo de juegos.
- A. Yo voy probando de todo... A ver qué sale. Pelotas sólo tengo de dos tipos...entonces aunque intente: a uno las grandes, a otro las pequeñas; a uno las rojas, a otro... que no hay. Cuando se lanzaron, aquello era un maremagnum: ¡todos mezclados, nadie sabía en qué caja tenía que meterlo...!
- I. Bueno, pero eso pasa... eso pasa siempre al principio... es lógico...
- A. Es que me da la impresión de que soy más mala que nadie...
- J. No seas llorona!
- S. No tenías posibilidad de organizarlos de modo que unos, los de un equipo lanzasen hacia un lado y los del otro hacia el lado contrario. No todos hacia

el mismo sitio...

A. ¡Claro!, pero, la primera vez, que no pones reglas, que se te van unos hacia delante y otros hacia atrás, ¿qué pasa?...pues ahí está el maremagnum... hasta el "Cotolengo" que tengo al lado se me fue alguna pelota...

- S. Entonces, paras el juego e introduces alguna regla.
- I. Puedes hacer eso; pero no está mal el hecho de que puedan tirar hacia atrás...¿qué pasa que los chavales no sabían qué balón era el que tenían que tener en su caja... Bueno, pues paras el juego en ese momento y dices: No, y otra vez.
- A. Pero, se me acaba la hora, Pepe, ése es el problema que yo veo...
- I. Bueno, pero tú vas a tener un problema... Más vale ir lento al principio y después ir rápido...
- A. Ya, eso está claro.
- I. Lo que no puedes hacer es estrellarte tú por querer tenerlo todo... si es imposible... Pero, es que esa contestación no te la va a dar nadie...
- A. Yo qué sé. Si alguien tiene otra forma de organizarse, de tenerlos activos y...
- I. Yo os dije que podía haber grupos, que podíais hacer grupos... con el mismo juego, con juegos diferentes, todo depende del espacio que tuviérais, las posibilidades, aumentar el número de juegos... Él aportaba el hecho de que sea rotando,... no sé, más cosas.
- S. E incluso de esos que están mirando... si están viendo siempre pueden aportar algo...

- A. ... pero, es que esos hablan... Ya lo verás. Les dices: "observad, tal, que os voy luego a hacer preguntas". Y te observan un minuto, bueno, treinta segundos. Luego, cuatro se te han ido para allá, cinco hablando con el de al lado... que "¿cuándo nos toca a nosotros?"...
- S. ¿Incluso si ven que los otros empiezan a divertirse?
- A. Sí, sí, miran cuatro que les interesan, pero...
- I. Igual eso es al principio. No lo sabemos.
- A. No tienen hábito de nada, de nada, de nada...
- I. Por eso, que te va a costar mucho más...
- A. ...hasta hacer los grupos me cuesta.
- I. Te va a costar mucho más... Y eso que tú has partido de una cosa: que los grupos ya los tenías hechos. Tú dices, para todo el año los grupos van a ser éstos...
- A. No, para todo el año no los he hecho. Eso es de momento, para ver cómo funciona. Yo cogí la lista y dije el 5, el tal y el tal, y entonces vosotros sereis jefes de grupo, y ahora por orden elegís, tú, tú, para que se fueran mezclando y no cogieran del primero cinco o seis... y tenían que ser chicos y chicas. Les tocaba tres chicos y tres chicas... y entonces eso me va muy bien porque es muy rápido. Yo digo: "Venga los equipos. El primero, el jefe..." y así me organizo bien.
- T. (Tina) Yo no lo he hecho así, me ha salido de otra manera... pero he seguido los criterios que...
- I. Yo lo que os digo es que muchas cosas de organización de la clase, si los

cuarenta o cincuenta minutos de clase, como se os quede, es muy corto, muchas cuestiones de organización las tendréis que solventar fuera de esa hora...

A. Oye, otra cosa...

- I. ... Igual que has hecho tú con los juegos... con el material, y con el dibujo de campos...
- A. ... Yo sabes lo que había pensado?... A ver, Pepe
- I. ...Bueno, yo no quería decirlo, porque vosotros lo íbais a hacer, o si no veríais que no funciona, o inventaríais otro sistema, no sé. Eso lo vais a ver... Claro, claro, algún sistema...
- S. En el horario...
- I. ... le dices a un alumno: "tú eres encargado"... no lo sé...

A. Oye!

- I. ¡Claro!, eso son rutinas y una dinámica de organización que vosotros iréis estableciendo...
- S. Yo lo que he hecho ha sido: en un día todos los octavos, en otro los séptimos... El juego va a ser igual para todos los octavos, el material va a ser el mismo, que voy a tener preparado, desde primera hora de la mañana.
- T. Yo eso no lo puedo hacer.
- A. Yo lo tenía así y me lo han cambiado. Entonces ya no me coincide. Una cosa que había pensado y te quería comentar... si a las dos clases que voy a hacer el seguimiento... a los jefes de grupo, yo les doy, les hago una chuleta

con el juego siguiente, pero con lo mínimo, "Vamos a hacer éste", y que ellos, como son cinco en cada grupo, se lo comenten y vean de qué va a ir?

- I. Eso me parece ¡FANTASTICO!... [murmullos de aprobación por parte de todos]... Amparo, me parece ¡fantástico! si eso funciona...
- A. Porque por lo menos ya saben de qué va a ir...
- I. ... y deberías probarlo. Y ¡tú! me preguntas a mí que yo qué te puedo decir... pues fantástico, ¿qué quieres que te diga?
- A. No sé, porque a lo mejor me dices "No. Mejor que lo expliques. Eso no sirve para nada".
- I. ¡NO!, no. Pero por qué, por qué.
- A. Yo qué sé, yo qué sé...
- I. No hay razón lógica para que diga que tenga que ser en ese momento, lo que quiere decir que me parece fantástico.
- S. ¿Tú entiendes a esta chica? [muchas risas y comentarios juntos]
- I. ... sí y cuando he entrado casi me pega. [muchos más comentarios a la vez].
- S. ... porque tú ya sabes dos o tres semanas por delante de nosotros. Nosotros todavía no hemos visto los problemas... [risas]
- P. Claro. Por eso...
- I. ¡Qué suerte tenéis!

- P. ... yo, aparco y.... [muchas risas y comentarios al mismo tiempo]
- P. Yo tengo poco, tengo poco para estar allí... y encima los padres están repartiendo libros, me pasan por en medio de la clase... bueno... ¡un desastre!. Yo, cuando el "buler" ése de la bicicleta, la voy a cerrar porque no me hacen caso... no cierran el cole... aquello está tomado...
- A. Yo lo voy a cerrar, como me sigan con un martillo de esos neumáticos que tengo... que están arreglando la calle... Es verdad. Y encima me dicen los profesores: "en las clases no se puede aguantar" y yo les digo "pues, jimaginaos en el patio con eso y los críos!".
- P. ¿Y las alcantarillas que están abriendo en la calle mía?
- I. Voy allí... y entro... le estoy esperando allí y oigo: [imitación del sonido de cornetas tocando el himno nacional]. La policía ensayando allí, la banda de cornetas y tambores... ¡Qué bien están éstos aquí!
- P. ... y me voy a aquel hueco que hay para poder hablarles.
- A. Pero ¿tú no te ibas a ir al río?
- P. ¿Al río?, pero si mientras voy al río y vuelvo... aún no me los han sacado, me los llevo y cuando llego allí digo: ¡Niños, a clase!
- I. El me contaba que como él tiene que ir al río y quiere aprovechar, tendrá que organizarse de tal manera que él no sea el que lleve y vuelva a los niños... Oue sean los tutores...
- P. Los tutores, pero los de octavo. Los de octavo, porque son...; Huy!, digo los de octavo, los de la segunda etapa. En la segunda etapa estamos, inglés... todos los jóvenes. Y resulta que doña Manolita, doña Fulanita y doña Tal, que tienen tercero, cuarto... pues tendré que dar la clase en el patio porque no

quieren...

- T. Sí, a mí me pasó... [varios comentarios al mismo tiempo]. Porque, al principio, cuando salieron los niños al patio todos "¡Buaaaahhhhh! Todos chillando, subiéndose por las escaleras... Y yo sentada y decía: ¡Bueno!, ya veremos. Entonces me callo, me siento y cuando ya se cansan, que no duran mucho...
- J. ...pero, ¿se cansan?...; Qué suerte tienes!
- T. Sí, sí, sí. sí...
- J. ¡Qué suerte tienes! [risas]. Eso lo hice yo un año y si no los llego a parar todavía seguirían.
- T. Es que yo les he dado unas normas en clase. Ellos saben que cuando llegan al gimnasio o al patio, que estoy yo y estoy sentada, tienen que sentarse todos...
- J. ... yo llevaré un pito colgado en el cuello... [muchos comentarios]
- P. ... y tranquilizarlos...
- A. Sí, con pastillas y tranquilizarlos.
- T. ... Después cuando están jugando, porque al principio hacen ruido, se emocionan... ¿forma de llamarlos?, porque pasan de pito y todo, pues levanto la mano, si no no me oyen, ... vienen todos alrededor, les explico la cosa y luego vuelven a jugar.
- J. ¿Qué edad tienen? Yo quiero unos pocos de ésos.
- T... pero, cuando voy a explicar ya tengo a uno pequeño que ¡ta, ta, ta, ta,

ta! da una vuelta al gimnasio y se vuelve a sentar; bueno, pues ahora lo empezaré a explicar. De repente, se levanta otro y da otra vuelta al patio o al gimnasio, bueno, pues está haciendo ejercicio.

- I. Entonces podrías haber dicho: "¡Hala, todos a correr!"...
- T. ... y tenían el calentamiento hecho, ¿verdad?
- J. [después de mucho barullo]... pero antes habíais dado educación física a...
- T. Mi escuela lleva doce años dando educación física...
- J. Aparte de tu clase...
- T. Yo sí, dos años...
- J. ... como profesores de educación física de varios cursos... Es que uno de los problemas principales que se encuentran, a la hora de dar clase en EGB, en Instituto no lo sé, ... pero yo siempre lo he dicho, la mentalización de los nanos de cara a la educación física en el instituto es muy diferente a la de EGB. Yo, cuando he dado, ... bueno, no es que tenga mucha experiencia en educación física... pero hace dos años di a tres... tres de sexto, tres de séptimo y dos de octavo. Prácticamente daba todo de educación física menos dos o tres horas de naturales. Y uno de los principales problemas que tienen los nanos es que cuando..., cogen el patio como..., la clase de educación física, como una expansión total.
- A. ¡Claro!
- T. ¡Claro!
- A. El otro día bajaba uno comiéndose el bocadillo... [varios comentarios a la vez].

- J. ... pero uno de los principales... pero atiende... [follón de voces. Varios comentarios que no se entienden].
- T. ...yo ya he chillado, pero cada vez chillo menos.
- I. ... ¡Ahí se oirá todo!... se oirá todo.
- C. (Carmen) ... pero con todo este barullo, aquí hablando todos...
- P. ... yo, lo que has dicho que la educación física: "por favor, callaros", porque no chillo, y encima... Me llegué a cabrear... pero yo es que quiero casi silencio absoluto. Todos los niños ahí mirándome. Y al final los niños la pagaron, y dije: "¡Hala, todos de pie. Por detrás de éstos... ¡Más rápido, más rápido!". Cogieron y empezaron "¡ah, ah" [jadeando], y me senté y dije: "Ahora escuchadme" [muchas carcajadas]... y pensé: Ahora no puede hablar nadie... pero yo dije: ¡A tope, más a tope! Ñiauuuu... ¡hala!, a sentaros, tranquilos, relax" y todos [jadeando] [más risas]
- A. ¡Oye Pedro, me lo apunto. Me lo apunto que es genial!
- P. Yo ya estaba harto... ya llevaban diez clases y los tíos... ya llevaban... y yo dijo... ya no tolero que la gente...
- S. Yo, esta semana, todavía no estoy dando juegos modificados. Estoy haciendo, vamos, un poco de acondicionamiento físico, algunos juegos para que la clase sea entretenida; y ha habido un grupo que se ha puesto muy borde y entonces les he tenido, unos treinta y cinco minutos, con una clase dura, ¿no?. Abdominales, flexiones, carrera... Entonces, al final les he planteado un juego, y les ha encantado. Un juego de relevos, por parejas... y entonces les he dicho: Bueno, pues elegid. Según vuestro comportamiento la clase puede ser en un sentido o en otro... pero tampoco quiero que se me desmadren demasiado...

- T. Yo, tampoco.
- A. Es que, al principio, si no es así no te haces con ellos...
- S. Yo, ponerme duro me voy a poner...
- P. No, porque en la clase..."¿puedo ir a beber?, ¿puedo ir...?, pero ni has hablado,...
- A. ... además yo no les paso ni una...
- P. ... puedo ir a no sé qué, pero, bueno ¡Oye, esto es una clase normal!
- A. ... Tienen que bajar por una escalera, pues se bajan por la otra. Hoy les he hecho bajar a cinco de la clase, ... subir y bajar las escaleras... y así en los servicios, en las duchas, y en todo. No les paso ni una. Y me dicen que si Hitler, que si tal... A mí me da igual que me digáis sargento que... Es que como no te hagas con ellos al principio...
- S. Yo el problema que tengo es que no me salen de las duchas. "Voy a poner los nombres de los que en dos minutos no estén fuera".

[Varios comentarios]

- A. El problema que tengo yo con las duchas: suben tarde, se están media hora...
- P. Yo como no tengo duchas.

[Más comentarios que no se entienden]

P. Yo, de chico-chica he tenido problemas... hasta de tocarse o cogerse la mano, hasta el problema de ... [comentarios que no se entienden]

- A. ... se ponen en una parte los chicos, en otra las chicas... y cuando llego yo se abren...
- P. ... pero yo creo que está motivado... En el colegio eran bloque de chicos, bloque de chicas; pero hay señoras, profesoras, que me bajan... Bueno, cuando yo voy a recogerlos ya los tienen formados, porque así se chupan, por lo menos diez minutos, que va a venir el de educación física... se chupan diez minutos formándolos en la puerta... Y tienen: ¡fila de chicos y fila de chicas!
- T. ¡Vaya tela!
- A. ¡Madre mía!
- P. Y entro y digo... esto... y me dicen: no, aquí están los chicos y aquí las chicas. Y estaban todos calladitos. Me bajan y enseguida: chicos y chicas. Claro, voy a hacer un juego y se ponen los chicos a una parte y las chicas a otra... Al final, yo... como estaban acostumbrados a una fila de chicos, una fila de chicas; entonces yo los mezclo y ya está. Y es más difícil todavía si dos chicos se tienen que tocar. Es decir, cuando se tienen que coger y ...
- T. Yo no, yo no.
- P. "Yo no juego". Si era un juego de esos, por parejas, de subir... pero si era de mantener contacto, de tocarse,... los chicos... y las chicas no tanto... pero en todos. Decían: Lo tendrás en tercero, pero no, lo tengo en tercero, en cuarto, en todos los cursos.
- T. Yo, desde el principio, les he dicho: que se quiten las camisetas los niños y las niñas, y ha sido fabuloso...
- S. ¿Que se quiten las camisetas?... ¡Ah!, en segundo de EGB...
- T. ... en segundo de EGB, pero joye! que ha sido todo un logro. Yo lo que

hice desde el primer día es: organizar a los niños, porque querían los chicos, chicos y las chicas. Ya, a partir de ahí, todos los juegos que hago, que sean por equipo, todos son con los equipos ya formados. Hay un capitán, que cada equis tiempo va a ir cambiando, porque todos tienen que pasar por el rol de capitán de equipo... y por ahora...

- S. ... yo, desde un principio, ...
- P. Yo, desde un principio, lo hice con uno, necesitaba... espera un momento... yo necesitaba grupos en un eso... pero ¿sabes lo que pasaba?, lo que dice ella de elegir. Dije: A ver, porque no conocía a ninguno, los números tal, tal y tal de la lista, pum y salieron. ¿Qué ocurre?, que llamaban... las chicas, siendo mayoría las chicas... los equipos que eran de chicos-chicos, las chicas no querían ir...
- A. Yo contaba los chicos y las chicas y decía: En cada grupo tiene que haber tres chicos y cuatro chicas...
- P. ¡Ah, ah!
- T. Ése es el criterio que puse yo.
- A. ¡Claro! Todos tienen los mismos... lo que pasa es que si de jefe de grupo le tocaba a una chica, pues, claro, elegía primero a las tres chica, pero luego a los chicos... Si tú les dices que elija a tres chicos....
- T....Yo les dije: quiero grupos de tanto, de cuatro chicos y tres chicas, según el número de chicos y chicas que había en la clase, "Haceros". Se iban haciendo los grupetes, entonces estaba el grupo de cuatro chavales e iban a buscar al grupo de tres chavalas que les gustaran o... y a partir de entonces, ya los nanos me trabajan, hasta por parejas, chico-chica... y hoy yo...
- S. Yo no he tenido muchos problemas. La tendencia es a separarse, chicos y

chicas, pero...

- A. En los grupos no hay ningún problema, pero, te digo que cuando voy a hacer el calentamiento, y se ponen en círculo, pues me hace gracia porque se ponen todos los chicos, medio círculo, todas las chicas en el otro.
- P. Exacto.
- S. Porque a mí me ha pasado en Magisterio. Cuando íbamos a primero de Magisterio, yo no había dado educación física chicos y chicas juntos, y el primer día de educación física, las chicas a un lado, los chicos a otro... y yo que quedaba en medio de las chicas me ponía... y no sabía qué hacer... y estábamos en primero de Magisterio. Pero, al principio, tienen que haber...
- J. Imagínate el ejercicio que hicimos tú y yo, al principio, en la clase de gimnástica...
- T. ... si nos hizo unos monos ahí más... No nos conocíamos nadie. Nada... [comentarios]. Yo, con otro chaval, me tenía que subir por encima...
- J. No te acuerdas aquel que nos poníamos... así y el otro por encima, con la pierna... ¿no te acuerdas?
- P. ¡Bueno, no desvariéis!.
- I. ¿Ya está todo más tranquilo? No, es que esto es una terapia.
- P. Bueno, yo lo que quiero es coger apuntes a Amparo...
- A. ¡Ay!, yo que creo que soy la que peor me organizo, la que peor me sale...
- I. Shuu! El venir aquí y desembuchar, es una terapia fantástica. Además se comparten y aclaran muchas ideas. Bueno, lo que quería deciros es que el

hecho de pensar en la evaluación quiere decir que tendréis que dejar en vuestra planificación, algunos días para una posible evaluación, si es que hay algo especial que es evaluación. De todas formas, creo que deberíais dejar algunas horas, algunas clases libres por si... yo pido alguna cosa en especial [risas]

- P. Hacia el final, hacia el final.
- I. No, hacia el final o en medio, eso me da lo mismo.
- P. ... una vez que estamos organizados... Yo creo que... nos hemos reunido con M., con X. Yo creo que el problema que tienen todos es problema de organización de la clase, no problema de educación física. Es decir, acostumbrar al chiquillo a cómo tiene que trabajar,...

T. Hábitos.

- P. ... acostumbrar unos hábitos... porque no tienen ninguno, pero es un desastre... aquello es una marabunta.
- S. Yo, de momento, no tengo grandes problema en ese sentido. No sé si serán los niños... es positivo.
- P. ...por ejemplo, M. contaba que ella no tenía ningún problema con los niños pequeños, de quinto para abajo; pero los mayores... los mayores...
- A. ... pero yo el problema lo tengo sólo con lo de los juegos modificados porque quiero observar y es por lo que me agobio más. Yo por lo demás no tengo ningún problema, hago un juego de lo que sea, se me ponen los seis grupos ahí y funcionan de maravilla.
- I. ¡Claro!, pero tú quieres ver... para intervenir...

- A. Pero el problema es con los juegos modificados: ¿De qué manera yo los puedo distribuir para que pueda observarlos?
- S. ... Yo creo que todos podríamos ir un día a ver a Amparo.
- J. ... iremos a verte... [risas].
- I. Tened en cuenta una cosa también...; Mirad! Como un juego se va a repetir varias veces, no es necesario que tú vayas a supercontrolar la observación. No, muy relajado. Tú organízate para que ellos se muevan, y ¡después!, te paseas por los grupos. Te vas a dar cuenta de cosas.
- A. Yo pienso que será más fácil después, ¿eh?
- I. ... No quieras supercontrolar... A ver, éste se entera, éste otro no... No, tú ves relajada. Para, si lo ves conveniente y tal. Además, como lo van a repetir varias veces... incluso, una cuestión que podéis hacer, y que ya se apuntó aquí, es que los juegos más sencillos del principio pueden quedar como calentamiento, y entonces allí siguen haciendo cosas,... siguen pudiéndose dar cuenta, aquéllos que no se habían podido dar cuenta. ¿Sabéis? Que tiempo hay y no os agobiéis con lo de la observación.
- A. Yo creo que se debe parar poco. Es decir, hacer más largo el tiempo de trabajo y luego las preguntas. No hacer y parar, hacer y parar...
- I. ¡Vale!
- A. ...porque se rompe así un poco la...
- I. Bien, bien... [comentarios]
- A. Si llevo sólo esta semana...

- T. Eso es normal. Cuando los nanos se hayan habituado...
- I. Luego ya te resulta más fácil, puedes intervenir cuando quieras... Bueno, yo creo que en líneas generales, lo que yo quería tratar se ha terminado. Vamos a hacer fotocopias... Yo, si queréis,... esto es lo de la planilla... poner la fecha...
- P. ... tú apuntas: Juego, y tomas notas...
- A. No, no, no. Yo escribo dos palabras y cuando acaba... luego, a la una, me lo apunto.

10 DE OCTUBRE DE 1990: COMENTARIOS SOBRE LA EVALUACIÓN

- I. (Investigador) Bueno, pues vamos a hablar de la evaluación hoy. A la marcha, cuando quieras.
- S. (Santi) Bueno, yo es que la verdad es que no me he calentado el cerebro todavía. Tengo unas cuantas ideas flotantes que no sé hasta qué punto son... se pueden llevar a la práctica o no. En principio, había pensado que evidentemente como en toda evaluación lo que se pretende, de alguna forma, es ver si se cumplen los objetivos que te has propuesto. Entonces lo primero que tengo que tener muy claro son los objetivos que me propongo. Yo tengo ya sacados unos objetivos a nivel táctico. Y luego otros objetivos a nivel de comportamiento, a nivel de conducta creativa, a nivel de relación con compañeros y tal. Unos fácilmente observables que son éstos, por el desarrollo de la clase. Y otros difícilmente observables que son los tácticos. Entonces para los difícilmente observables, no se me ocurría cómo puedo observar once grupos o doce grupos, y conocer a cada alumno y saber si han captado tácticamente... o los aspectos tácticos más destacados. Entonces se me había ocurrido hacerles, pasarles o que ellos me pasaran a mí de alguna forma una prueba escrita. Pero no como un examen y tal. Su opinión, o sea entresacarles de una forma enmascarada, su opinión, los juegos que más recuerdan de bateo, qué es lo que opinan, lo más importante para ganar ese tipo de juego, y tal. O sea elaborar una prueba de la cual yo pueda saber individualmente hasta que punto han aprendido, han destacado o han visto los aspectos tácticos o no. Es la única forma que desde el principio se me ha ocurrido. Ya os digo que no es más que un boceto. Tengo que pulir muchísimo la prueba, y ver si es viable o no.
- T. (Tina) Yo más o menos lo mismo que él. Unos objetivos tácticos y unos de conducta y participación y tal. Entonces, los tácticos yo había pensado

aparte de hacer una especie de cuestionario, una valoración continua entonces hacer unas fichas, con cada niño y ver más o menos cuando están jugando... Por ejemplo, hoy me dedico a ver estos cuatro niños, aparte de todo, cinco minutitos. Entonces voy rellenando la fichita. Otro día otros cinco niños. Pero es que es muy difícil ponerlo en práctica. En principio es una idea también. Y al final de cada tipo de juego, cuando terminara el tipo de bateo, ese último día, esa última sesión, entonces hacer una evaluación conjunta de todo el grupo, de toda la clase. Y una autoevaluación por cada niño. Había decidido un poco todo, la individual, la de grupo...

- I. Esa autoevaluación, qué sería darse una nota ellos...
- T. Darse una nota no. Darse una especie a nivel de diálogo. Que igual, como hemos hecho por escrito pero más en plan diálogo. ¿Y tú crees que tú has podido?...
- J. (Juan) Yo... es que ya os lo dije el otro día, no tengo ni idea. O sea, los aspectos tácticos, bueno los aspectos de comportamiento y tal en clase, de participación y eso, lo tuve en cuenta y los nanos lo saben, ¿no? y después los aspectos tácticos, pues la verdad es que yo no sé cómo evaluarlos. Porque el que yo no sé si darle más nota a un nano por el hecho de que controle o de que... cómo te diría yo, de que le saque más aspectos tácticos a un juego, de un juego o en general darle más nota, ya que se tiene que reflejar en la nota, que a lo mejor a otro nano que por circunstancias, o por lo que sea, ha sacado menos y a lo mejor es un nano que se está esforzando mucho más. Es que yo no lo sé. La verdad es que no lo sé.
- S. En realidad sería ponderar una cosa con la otra.
- J. Exactamente, eso es a lo que voy yo.
- S. El caso es que tú saques... por ejemplo, a mí por lo que te he comentado antes, sacar de alguna forma los conocimientos que ellos han sacado, y eso

ya sería ponderarlo con el comportamiento, con que conozca un juego, con lo que el chiquillo se ha deshinibido. Es que yo no sé. Las características del chiquillo.

- I. Lo discutiremos al final ¿vale?
- S. Perdona.
- I. No, si me parece bien. No pasa nada.
- J. Era simplemente eso. Que no tengo muy claro, bueno muy calro no... que no tengo ¡nada claro! lo que son los aspectos tácticos en sí, cómo evaluarlos y que realmente tampoco tengo claro que tenga que hacer una evaluación individual de cada nano en cuanto a aspectos tácticos. Es decir, yo pienso que a mí me interesa más un poco la evaluación de grupo. Es decir una participación en ese grupo, y un trabajo y una labor de grupo, iba a decir de equipo, ¿eh?

I. Vale.

P. (Pedro) Yo sí que lo había pensado, más de cara al chiquillo que viera que estaban evaluándolo, que estaban mirándole... y entonces yo lo que había pensado ya lo he explicado un poquito, y es a nivel de cada grupo que se ha formado: la participación. Como tengo trescientos, yo no puedo ir a los trescientos a observarlos... Lo único que había pensado es en el aspecto... podemos decir táctico del juego y todo eso, entonces sacarlo... como lo de "Necesita mejorar" y "Progresa adecuadamente". Es decir, a nivel mínimo es de casi todos, casi todos tendrán un nivel mínimo, todos han participado, todos se han esforzado en hacer algo, entonces ése es, como si dijéramos, el aprobado, para mí. Después, el equipo que yo al descansar observo que no hacían "¡A la bi, a la ba, a la bimbomban", sino que estaban reunidos y me preguntaban, el grupo número uno es el más participativo... y hacer una cosa global, y después cada uno si alguna observación a nivel de grupo, ... si

hubiera alguien que no participara, ellos mismos me dicen: ¡Mira, es que Fulanet no participa!, entonces ya tendría ahí alguna decisión. Y, a nivel de suspensos, no podría suspender a nivel de grupo, sino que a nivel de comportamiento, dentro de ese grupo, habrá uno o dos por clase que a lo mejor te hacen... el grupo... Entonces si la nota del suspenso, para mí es por la no participación, por la... Más a nivel personal y a nivel de conducta, que a nivel de juego táctico... y ponderar..., es decir dar nota a la gente que más se preocupa o al grupo de gente... porque como los grupos no son muy grandes, a partir de seis o siete ya se pierden, en los grupos trabaja uno, y cuatro viven de renta, o sea... Si el grupo es muy pequeño entonces lo que ocurre es que casi todos participan o casi todos en el pasillo cuando se van dicen: Para mañana podríamos hacer tal cosa. Eso también, no está dentro de clase pero también debíamos de...

Y lo otro que fuera... al más... o al que no se le ocurriera nada, por el hecho de intentarlo y de estar participando y todo eso... Entonces ése, en el... en los chiquillos se da mucho más, el positivo... y el necesita mejorar. Allí he hecho tres aspectos: uno, pero a nivel de evaluarlo un poco global, y sólo buscar a los tres, cuatro o cinco que sé que no participan. Porque yo, lo que digo es que tengo trescientos y no llegas a conocerlos, no llegas a saber quién son. Es muy difícil. Quiero decir, yo encuentro que es..., y dentro de la educación física, encuentro que es todavía más difícil evaluarlos. Ése es mi...

I. Muy bien. ¿Luisa?

L. (Luisa) Yo estoy pensando varias,... en que tienes que tener muy claros los objetivos. Entonces también diferencio entre los objetivos de comportamiento y tácticos. Los objetivos de comportamiento sí que los tengo muy claros: la actividad, la participación y una palabra que todavía no he utilizado, que no se me ocurre ninguna, la disciplina. Entonces ése será el nivel mínimo para el aprobado sí es que lo vamos a ver así. Si yo suspendo a alguien será suspenso por disciplina y comportamiento, y por supuesto por falta de interés.

I. Sí, pero ¿cómo se sacarían los tácticos?

L. ¿Los objetivos tácticos? Por un lado, yo tengo la ficha de cada día donde hago hasta la mas mínima anotación de algún caso que se pueda destacar. A lo largo de todo el mes resulta que se han destacado bastantes. Yo tengo signos muy simples, un más y un menos. Luego, inmediatamente después de la clase, contaré por detrás que es cuando tú lo recuerdas. Por un lado ya tienes observaciones individuales, pero por otro había pensado ponerles, no sé hasta qué punto será adecuado o será fácil, teniendo muy claros los objetivos de bateo yo quiero que descubran, poner un ejemplo por escrito. "¿En tal juego cómo conseguirías...? Son las preguntas que se me han ocurrido a mí en el juego de "El bombardeo". ¿Cómo conseguirías llenar antes la caja, qué estrategias establecerías? Hacerle la pregunta adecuada para que el niño la entendiera, según fuera sexto, séptimo u octavo, para ganar. Entonces que te contestara las tres o cuatro ideas básicas. O en tal otro juego, ponerles dos o tres juegos para ver si han captado las ideas básicas. Y sería la única manera que, en plan individual, podría obtener... destacar un poquitín la nota para que ellos también se sientan un poquitín individuos, porque les cabrea mucho lo de la nota global.

I. Amparo.

A. Bueno yo me había apuntado aquí unas cosas. El problema siempre es el mismo, el cómo evaluar si han adquirido esos principios tácticos que están trabajando. Yo me había puesto: la capacidad para responder tácticamente al problema planteado; la cuestión práctica de esos principios tácticos adquiridos; la buena disposición hacia la actividad; la observación; la crítica; la colaboración. Y luego, pues la actitud, interés hacia la actividad; la asistencia; la indumentaria... pero...

I. ... pero eso cómo...

A. ... pues lo que decía Luisa. Sobre la actitud lo tengo claro. Pero el

problema son los principios tácticos. Lo que había pensado, en vez de la prueba, era cogérmelos por los grupos que tengo hechos. En la hora de la exclusiva, y en vez de la prueba por escrito, hablando con ellos, diciendo: En este juego ¿qué habéis observado?, ¿qué principio podríamos sacar de aquí? Y hablarlo así, lo que pasa es que...

- L. Buena idea... pero necesitas una semana entera.
- A. Necesito muchísimo tiempo, porque...
- S. ... A lo mejor entra en juego el carácter del niño, que no se exprese...
- A. ... Pero yo creo que así... que no se expresa pero directamente a lo mejor... hablando contigo... preguntándole le resulta más fácil a lo mejor que darle tú una hoja.
- I. ¿Has terminado?
- A. Sí.
- I. Cinco minutos de comentario.
- J. Yo quería hacer una aclaración, y es que yo, personalmente, las pruebas también había pensado en ellas, pero las he descartado, no quiero decir con eso que... Yo las he descartado y os voy a decir el motivo. El hecho de que a mí un niño sea capaz de responderme a una pregunta, como la que tú has hecho, además precisamente he estado pensando en ese juego precisamente, a mí no me dice para nada que ese niño sepa aplicar ese principio táctico. Entonces, a mí lo que me interesa, pienso, no es que el niño sepa ese principio táctico porque, por la estructura que yo tengo de clase, los principios tácticos los estoy repitiendo continuamente. Entonces el que un niño de oírme a mí diga: pues bueno, si nos pasamos el balón de uno a otro, por ejemplo, en vez de llevarlo corriendo, el balón llega antes a la caja. Y a mí no me

interesa que me lo diga porque, de hecho, yo se lo estoy diciendo a ellos continuamente. A mí me interesa luego evaluarlo en el juego. Entonces es ahí donde yo veo... a ver... el problema...

- L. A ver. Tú sabes que los niños cuando se han aprendido, sobre todo en educación física, cuando se han aprendido... son capaces de abstraer una idea, es muy raro que luego no la recuerden. Pero puede pasar. Eso se subsanaría, no digo que sea perfecto, lo único que a mí se me ha ocurrido, se subsanaría con esa observación a lo largo de todo el mes, que por supuesto es el rollazo de llevar la lista y de estar atento al más mínimo, y decirte: pues hoy dos más, este niño perfecto, das un puntito adelante...
- J. A mí eso no...
- A. Eso lo veo imposible.
- J. A mí eso no me da tiempo.
- S. Lo difícil sería reconocer. De momento no identifico nombre con persona.
- L. ¿Sabes un truco?. La primera semana cógete a un grupo exclusivamente, y esfuérzate a llamarles, Pepe, Luis, Juanito, con un grupo. Y en tres semanas te conoces a todo el curso.
- S. Yo por lo que comentaba Juan, yo creo que el problema de que un niño de oírte pueda reconocer un aspecto táctico, lo importante, es que no te lo oiga, es que lo saquen ellos de alguna forma.
- J. Sí, bueno...
- S. Yo sé que es difícil, que a veces tú intervienes de alguna forma porque ves que aquello no sale, y les das un empujoncito...

J. ... pero...

- S. ... pero de todas formas la idea que ni siquiera la he masticado que ha salido así a bote pronto de la prueba, he dicho enmascararla de alguna forma. Enmascarala de forma que no quede como un test, no quede como un cuestionario sino plantearles algún tipo de situación. Digo en el papel porque es la forma más rápida que tengo de recoger material. Digo plantear algún tipo de situación que el niño deba de crear, que el niño deba de demostrar. Que realmente adquiera una capacidad de abstraer aspectos tácticos y que no se queda en la superficie del juego, lo difícil es elaborar esa prueba. Eso es lo que me tengo que poner a trabajar ahora.
- I. Entonces yo lo que quería más o menos. Yo he sacado cosas de lo que iba saliendo aquí. O sea tenía apuntadas cosas que han salido aquí. Parece que hay una evaluación individual, o puede haberla, una individual y una del grupo o de la clase. Yo, aparte de esto, voy a daros un barrido de posibilidades que muchas son las que habéis dicho vosotros, pero a lo mejor completadas un poquito más. Para empezar se puede, para la individual, hacer una autoevaluación simple, de ponerse uno una nota en su clase. Una nota. Y se puede hacer una autoevaluación de la prueba que vosotros habéis estado comentando. ¿Cómo sería esa prueba que ya habéis aportado? Es decir, recoger algo, una opinión individual del alumno. En lugar de preguntarle, hacerle la pregunta como tú has dicho y que me conteste los tres o cuatro principios básicos. ¡No!. Tenéis que hacer una pregunta muy concreta de una situación determinada de juego. Y seguro que vosotros ya estáis en disposición de sacar tres o cuatro situaciones que han aparecido en dos o tres juegos, ¡seguro!, ¡segurísimo!, pero muy concretas. Y que la contestación sea una o dos palabras, o tres. Eso sería una parte. Unas posibilidades. Eso además no sólo serviría para darle una nota al alumno, que si queréis puede servir. Sino que os puede servir para saber si ese niño está siguiendo la marcha de lo que comprende o no. Es decir la evaluación no solamente sirve para la nota, sino para corregir y para decir: a este nano yo voy a insistirle y voy a ver cómo progresa la próxima vez. Esto es importante. ¿Al final que

pasaría? Que al final aprobarían todos porque tú te encargarías de que todo el mundo sepa lo mismo. Es casi imposible que alguien suspenda...

- J. Una manera de...
- I. Espera, es que tengo más cosas...
- J. ¡Vale!, acaba tú eso, luego...
- I. Lo que sí que tendríais que hacer es pensar, las preguntas tendrían que ser: ¿Tú crees que...? Incluso mezclar preguntas de situaciones concretas con preguntas ¿tú crees que has entendido tal? Y entonces te diría sí, no, simplemente...
- L. O con preguntas enmascaradas que dice Santi también, ¿Qué juego te ha gustado y por qué?. Cosas de éstas.
- I. Sí, preguntas un poco variadas, de situaciones...
- T. Las situaciones concretas son, por ejemplo, ¿si te tiran una pelota para llevarla a un sitio determinado qué harías? Eso, ¿no?
- I. Ésa podría ser una. Pero yo quisiera que repitiérais en el papel las situaciones concretas que os hayan salido más a menudo. En el juego de bateo. Y que vosotros hayáis insistido y que hayan aparecido normalmente. Ésas serían las mínimas. [Murmullo] No, es que... no sé, yo estoy convencido de que vosotros, después de meteros en los juegos ya os han aparecido situaciones idénticas en casi todos los grupos, en varios grupos. No sé. Un planeamiento, ¿qué pasa cuando he cambiado de material las pelotas? Y te decían: Pues que saltan más y van más lejos. Y entonces tú, ¿y bueno si van más lejos qué pasa?... Ir dándoles las respuestas. Pues eso ponerlo en el papel. Y que te lo vuelvan a decir.

L. Exactamente. Ese tipo de preguntas.

I. ... y el que no te lo diga... pero muy concretas como ésa, que se refiera a esas situaciones y que, seguramente, si tú sigues planteando ese juego para todos los grupos resulta que eso a todo el mundo se le ha planteado. Entonces son las que yo os digo, los casos concretos mínimos que son los que siempre han salido. Otros más complejos, pues bueno ésos ya veremos. Pero por lo menos eso sí que se puede sacar. Entonces, un chaval que no te conteste esto, un niño, un alumno o alumna quiere decir que no se ha enterado porque es lo que más ha salido. Entonces tú no solamente sirve para poner una nota determinada, sino para percatarte la próxima del chaval o de la chavala y entonces preguntarle a él, se le puede preguntar. Y hacerle recapacitar. Bueno, ésta sería una. Después habría otra que sería poner en práctica un juego, que incluso podríais haber hecho ya, y hacer preguntas, como una clase más.

A. Pero te refieres preguntar individualmente o preguntar en grupo...

- I. No, no... En este caso ¡claro!... ahí está, si vosotros podríais. [comentarios] Es que tú puedes empezar ya hasta los juegos de bateo. Y empezar a preguntar para tener una nota, eso puede ser para más individual y si lo quieres hacer en grupo, como tú decías que me parece muy interesante lo que has aportado tú a nivel de grupo, es decir, cada grupo a ver cómo soluciona una serie de problemas. Pues que... plantearles un juego y a ver cómo lo solventan como grupos. Y evaluarles como grupos. Tener una nota de grupo.
- L. Yo ahí sí que... te digo Pedro, los tres años que he llevado yo a los niños haciendo cosas que, a lo mejor no tenían nada... Educación física pero mal hechas a lo mejor, en la evaluación sí he tenido claro que la nota de grupo la admiten en cuanto que ellos vean que también hay una nota que ellos puedan manipular individualmente...

- I. Lo que estoy diciendo es que tú jugarías con todas esas que están saliendo aquí...
- S. Implica hacer grupos muy fijos. Y yo creo que es mejor ir variando los grupos. Vamos es una opinión muy personal.
- I. Bien, bien. Tú plantearías esos juegos y entonces preguntarías...
- J. De todas formas, los nanos no consiguen...

[Varios comentarios a la vez]

- P. A mí, es que yo cojo a los críos cuatro veces, cuatro sesiones en un mes. ¡Cuatro! o empiezo ahora ya a evaluarlos porque me van a pedir en octubre una nota, o empiezo mañana, ¿entiendes?
- I. Bueno, una cosa antes de que pase a más, ¿en octubre tenéis una nota?
- P. Yo sí.
- A. El siete de Noviembre.

[Todos y todas opinan a la vez]

- I. Tengáis o no tengáis. Si la tenéis pronto, ¿es posible que vosotros como profesores, esa primera evaluación, digáis bueno voy a poner aprobados a todos? Y la justificación es que yo no os conozco, yo no tengo experiencia suficiente para... [murmullo]. Bueno de cara a los alumnos es importante decírselo...
- L. Nosotras hemos estado intentando convencer a...

P. No, yo sí que puedo.

L. ... en la segunda etapa para tener tres evaluaciones en lugar de cuatro... Entonces lo que sí que voy a hacer yo ahora es decirle que sí que habrá cinco pero que la educación física la primera nota llevará una rallita... No voy a aprobar a todos porque no los conozco. Porque si no los conozco, si yo quiero valorar esta asignatura es triste, pero al niño se le valora a través de la evaluación. Entonces no voy a poner nota de educación física en la primera, pongo en la segunda, en la tercera, en la cuarta y ya está, haré tres evaluaciones.

I. Vale. Bueno, otra cuestión podéis plantearles que ellos creen y se inventen un juego determinado. Aunque luego no salga bien, da lo mismo. Pero vosotros... Claro por grupo. Entonces, ¿qué pasa?, que vosotros por lo menos tenéis una referencia de la participación de los grupos, de cómo se preocupan e incluso lo podéis hacer en clase. Pero tener en cuenta una cosa. [Varias sugerencias simultáneamente]... Y luego tenéis esa participación diaria que algunos han apuntado. Y que será más o menos fácil depende de la práctica que tengáis, de si lo veis rentable o no, etc. Ahora una cosa es cierta. Aquí hay varias alternativas, si lo vais a hacer en horas de clase, hay pocas horas de clase para destinar a esto. O sea, ¡hombre! la prueba de autoevaluación se la podéis dar y decir: ¡traérmela mañana!, porque no pasa nada que se la lleven a casa... no pasa nada. [Comentarios]... que sea de una forma relajada, y que se den ellos una nota. Y que tú bien creando ellos un juego o bien diciendo: hoy voy a hacer un juego, voy a preguntar a ver qué pasa, ir sacando cosas. Más que para dar una nota, es para una evaluación, para ver que eso va mejorando y que vosotros al próximo día,...

Varios. Sí, sí.

I. ... éste no me ha contestado, éste no lo tiene muy claro... y entonces a la próxima le pregunto a ése. [Comentarios] Yo creo que hay una gama de posibilidades con las que creo que se puede jugar. Y desde luego una cosa que

está muy clara, suspender a alguien. El problema gordo está en a quién le doy un notable, a quién le doy el sobresaliente y a quién le doy el bien. Eso es un problema.

- T. Ahí está, ahí está.
- L. Pero también hay que intentarlo.
- I. Pero... se puede intentar hacer una aproximación. Se puede hacer una aproximación.
- A. Pero que normalmente es por la actitud.
- S. Exacto.
- T. La persona que no quiera hacer la asignatura.
- C. ... que Amparo quería preguntar algo.
- A. Era eso de poner en práctica un juego y hacer preguntas, que lo que dice Pedro o tú, que preguntar desde ya...
- I. Sí, sí, sí, desde ya. ¿Por qué no?...
- A. Es que...
- S. Eso también lo estaba pensando yo.

[Se dan varias soluciones a la vez]

A. A mí me supone un problema porque, como decía Santi, no sé ni cómo se llaman, preguntar tú. Hacer una pregunta después de todo lo que tienes que observar.

- L. Cuando están sentados...
- I. Espera, espera [todos quieren hablar]. Es que si no es un lío. Cuando están todos sentados las preguntas o los encauzamientos los hacíais a todos, levantaban la mano y contestaban. Bueno, pues dirigiros a uno, a dos o a tres cada clase. Y podéis ir sacando cosas.
- P. Yo, un momento, lo tengo más fácil porque resulta que como los grupos son fijos, yo digo: en el grupo cuatro surge tal, y entonces al tener los grupos numerados por uno, dos tres, cuatro, por orden de lista...
- L. Es que hay diferencias, tú dices grupo cuatro. Es que yo quiero diferenciar...
- P. No, pero dentro del grupo ya empiezo a conocer a la gente, a saber dentro del grupo, quien maneja al grupo, espera que...
- A. Ya, que a ese grupo tú lo puedes llamar, por ejemplo...
- P. ... Entonces de ese grupo, quién es el que dirige el grupo, quién... [murmullo]
- A. Es que ahí, es el tiempo.
- P. Para mí solamente por dirigir al grupo ya tiene buena nota.
- A. Es el tiempo...

[Varios comentarios a la vez]

- I. Bueno, con que tanteéis varias alternativas...
- T. Oye, una cosa. Cuando a los niños tú les estás preguntando, por ejemplo,

levanta la mano y habla, en ese momento, si ves que está aportando una cosa muy interesante huy, ¿cómo te llamas? Entonces ya...

- A. ... pero tendrás niños que dirán cosas y habrá niños que no te dirán nada. El problema es que a mí me gustaría tener de todos.
- I. A la próxima evaluación...
- T. Al cabo de unos días, tú tendrás unos niños con positivos y otros que no tendrán nada. A ¡ésos! será a los que tendrás que preguntar.
- L. La verdad es que es una ventaja conocerlos.
- I. Podéis dedicar una clase al final de cada forma de juego para evaluación específica, y entonces en esa hora dedicaros a preguntar a quien no tiene cruz. Pensároslo, veis las posibilidades, e intentar establecer una combinación que creáis interesante.
- P. ... y para que noten que están evaluados igual. Los días de lluvia, cuando llueve mucho, los días de lluvia les planteo la... para que vean que hay una prueba y que están evaluados... y que hay algo.

[Murmullo]

I. Bueno. ¿Está todo claro?

19 DE DICIEMBRE DE 1990: COMENTARIOS SOBRE LOS JUEGOS DE INVASIÓN Y SOBRE EL ENFOQUE EN GENERAL

- J. (Juan, pseudónimo) A mí lo que me ha llamado la atención especialmente es el hecho de que... las diferencias en cuanto a la hora de jugar, o sea de los aspectos tácticos que nosotros,... o los objectivos tácticos que queremos lograr en bateo, en cancha dividida y en invasión. O sea, que la diferencia entre los nanos se notaba mucho menos en bateo, algo más, pero menos también en cancha dividida, y se ha notado muchísimo en invasión.
- I. (Investigador) Incluso la diferencia y la manera de suavizar la diferencia...
- J. Eso es lo que iba a decir ahora. Incluso hasta el punto de que un grupo de gente de distinto nivel, además marcado en bateo, el grupo funcionaba. En cancha dividida, funcionaba también, al menos a mí me ha funcionado bien, en cambio en invasión los grupos no me funcionan. Es decir, tienen que ser..., a la conclusión que he llegado yo, en invasión tienen que ser los niños que van a un nivel, tienen que trabajar ese nivel, y los niños y las niñas que van a otro nivel, tienen que trabajar... Después lo que ha dicho Pepe, la diferencia... yo el avance que noté en los niños y en las niñas, sobre todo en bateo y en cancha dividida, fue bestial... Sí, sí en las más flojas. Yo es que pienso que son los que más rendimiento le han sacado a estos juegos, a la invasión y a cancha dividida. Los nanos desde no saber batear, desde no saber..., bueno tú has visto. De no saber tirar una pelota lo suficientemente coordinado como para que fuera a la paleta del otro. Es comenzar por ahí y acabar bateando y acabar lanzando perfectamente.
- I. Pero eso es técnica, lo que estás diciendo.
- J. Sí. Pero quiero decirte... todo tiene relación. Entonces a mí eso me ha

llamado mucho la atención.

- S. (Santi, pseudónimo) Yo es que estoy de acuerdo en todo lo que dices, pero creo que hay muchas matizaciones. Por ejemplo, lo que hemos comentado antes de que los juegos de invasión son los más complejos. Yo creo que está claro, por una cosa que ya hemos comentado también, es que la transición defensa-ataque es un movimiento muy rápido, donde hay muchos conceptos. En bateo, por ejemplo, se trabajan conceptos de alguna manera más, para mí por lo menos, más fáciles de ver. Tú estás situado, vas a lanzar, tienes que buscar la zona más despejada. Llegas a la conclusión de que la pelota llega más rápida mediante pases. O sea, conceptos muy concretos. En cambio aquí están en una dinámica completa, en una dinámica completa, van sacando una concepción de defensa, de huecos, de desmarque, de transición: Ahora estoy atacando, ahora estoy defendiendo. Me parece mucho más complejo. Después, por lo que comentabas de la gente que menos sabe son los que más han aprendido. Yo crec que en parte es lógico. En el sentido de que es más fácil aprender. O sea siguiendo la curva del aprendizaje, al principio es donde más se nota la evolución. Lo que menos saben son los que más aprisa aprenden. Yo creo que lo realmente difícil es que la gente que sabe o que ha llegado a un nivel, mejore ese nivel. Eso no quiere decir que no lo haga bien.
- I. Él, a lo que también se refería es que el hecho de que había mezclada gente muy habilidosa y gente menos habilidosa y la cosa funcionaba, las diferencias no eran antisociales sino que se coordinaba bien. Eso es una cosa que...
- S. Sí, yo en eso estoy totalmente de acuerdo. Además un día que vino a ver los juegos de invasión, comentamos que había dos grupos muy flojitos, al principio más flojitos que los otros y que funcionó de maravilla, y fueron de maravilla. Lo que pasa es... antes comentaba una excepción, y que me parece realmente difícil, es que cuando consigues uno que juega bien, cuando consigues traértelo a tu terreno, de alguna manera, y decirle: tienes que ayudarme un poco a que esta gente funcione. Si lo consigues, que es muy

utópico... Yo conseguí una excepción. Un chiquillo me hacía funcionar a todos los otros, y después como yo no pasé por el "Dos contra dos" o por el "Tres contra tres", que entré directamente a los "10 pases", me costaba mucho conseguir grupos de gente de un nivel parecido, no tenía más remedio que mezclarlos con algunos de otros niveles,... y es donde insistí en decirles a los que jugaban bien que cuando ellos hacían una jugada y hacían algún pase y alguno no lo captaba, que ellos habían hecho lo que tenían que hacer, que estaba bien hecho, y que los otros estaban aprendiendo. Y tampoco fue mal del todo. Pero, por supuesto, cuando el nivel lo conseguí, y sólo lo conseguí en dos grupos, que el nivel fuera muy parecido es cuando ya... [no se entiende].

J. Otra matización que quería hacer de una cosa que me he dado cuenta. Tal vez esas matizaciones, también..., lo recalco porque a lo mejor por ahí va el asunto que está comentando él, es que yo he he hecho muy poco de invasión y son juegos de muy poquita gente. A lo mejor también la situación varía, no sé. A mí, por ejemplo en cancha dividida, excepto un caso así aislado, que siempre pasa... però, en general, el hecho de que un chiquillo o una chiquilla dentro de una clase, dentro de un grupo, no funcionara... Es decir, yo a los nanos les hacía entender de alguna manera que lo que tenían que hacer, y además que ellos lo hacían también, si la apoyaban el grupo iba adelante, si la dejaban sola y le pegaban una bronca, no haríamos nada. Es decir, al final optaban por no pergarle la bronca y apoyarla. Era más un juego a nivel..., o sea entre ellos también se apoyaban, aparte de lo que pueda ser el juego: de tirar, de ganar al otro, de tal y de cual, tenía también un aspecto de compañerismo. En cambio en éstos de invasión yo, lo que me estoy dando cuenta es que eso está desapareciendo. Probablemente es porque los juegos de invasión ellos los relacionan más con la competición, ¿sabes?. Entonces dentro de los grupos, que son tres, si yo tengo uno, por ejemplo, que no van, y están contra otros tres, que son mejores, resulta que estos dos niños protestan y verdaderamente protestan, y han empezado discutir, cosa que no me había pasado hasta ahora: porque es que tú no te mueves..., éste no se qué..., es que este es un burro, esto no puede ser, es que tal... Tal vez tengan la idea,

por todo lo que se pueda parecer de cara a un fútbol, o de cara a un baloncesto, balonmano o de lo que sea, de la competición. Es decir, lo que no me había aparecido hasta ahora, ahora me está apareciendo en estos juegos. Probablemente... porque tres contra tres se nota más cuando uno falla.

S. ... por eso,... es lo que iba a comentarte, que dentro de un juego colectivo, se nota menos y se necesitan más. Yo tuve un grupo, era un grupo que había dos que eran muy individualistas. Hice un cambio, pasé a uno de ellos al otro grupo y, en ese momento que hice el cambio, resulta que el otro grupo los apabullaba, y vo todo era decirles: es que no estáis viendo a los dos o tres chiquillos que se están desmarcando. Se llegó a un día en que, ya al final de la clase, contaron con ellos, y resulta que hicieron los dos o tres tantos únicos que hicieron. Lo recalqué al día siguiente. Lo recordé, no lo tenían muy claro, continuaron igual y cuando comenzamos a contar con la otra gente, que no era mejor que ellos, pero que a base de escuchar cogieron, más o menos, el concepto de desmarcarse, que no son tontas,... y ellos comenzaron... y a lo mejor ellas hacían tres pases y perdían dos, pero el que pillaban lo hacían bien el tanto. Entonces llegaron a necesitarse de alguna manera. No era suficiente ser muy bueno dentro de un colectivo de ocho, por ejemplo, para correr porque nada más te tocaban tenías que pasar. Entonces por más bueno que fueras te pillaban, ¿no?. Por eso te digo que, a lo mejor se notan menos las diferencias. Esa es mi experiencia, que no pasé por el "Dos contra dos" y el "Tres contra tres"...

P. (Pedro) Bueno, yo en el caso del colegio, y creo que en el caso de varios de los de aquí también, estamos hablando de los juegos y todo, pero no tenemos en cuenta que el año pasado no jugaban a nada. No eran ni mixtos, en mi colegio no eran ni mixtos. Es decir, cuando iban a jugar no eran ni mixtos. Son los chiquillos que... son las dos, tres, cuatro, cinco primeras horas de su vida que están jugando con chiquillas, que están jugando mixtos. Son las dos o tres primeras horas, mis clases, las dos o tres primeras horas... Yo creo que a lo mejor también estamos pensando en exigir un poco, es decir, que pasen... y con las chicas no han jugado nunca. Y sí que les pasan, y ellos

son lógicos, dicen: bueno... Cuando él estaba comentando yo estaba recordando, y es que los niños son lógicos. Estamos jugando con el de invasión, entonces el concepto, cuando se está atacando y cuando se está defendiendo, no lo tienen muy fuerte unos y otros sí que lo tienen, que saben: ahora tengo que atacar y ahora tengo que defender. Para que el compañero no se lie, lo primero que hacen..., cuando son niños igual, lo primero que hacen, uno que se está liando: ¡tú de portero!, porque siempre está defendiendo. Cuando están jugando en el de los aros móviles, a los que están algo despistados les dicen: ¡tú y tú poneros ahí que no entre en el aro!. Es decir, sólo tienen una misión: que no entre en el aro. ¡Ya está!. Los demás nos encargamos de defender y de atacar y de estar defendiendo y estar pasando. Y entonces hay muchos que no han jugado nunca, no es que no hayan jugado mixtos, es que no han jugado nunca. Cuando han estado... en mi colegio, cuando están jugando en el patio, allí no juegan. Es un colegio que en el patio se sientan y hay cinco o seis que intentan jugar, y cuando juegan muy fuerte en seguida sale un maestro y les dice: ¡Shh, el balón... guardado!... y hasta lo pincharon. Quiero decir que ni juegan. Entonces, yo creo que saben hacer ya demasiadas cosas, saben hacer... y también tiene otra pega,... bueno, pega o no, también lo hemos mirado en los juegos de invasión, los otros, prácticamente no tenían tantos, prácticamente estaban jugando a lo largo, defensa a la larga, era pasar, pasar... y después cambiaban en el momento que yo pitaba y, en seguida, cambiaban, uno a una cancha, otro... y no importaba meterme en tres o en cuatro, y al que estaba jugando no le importaba jugar contra uno que tenía menos idea o que tuviera más idea, jugaban y ya está. Ahora, haces el de invasión, se parece mucho... yo tuve..., esta semana no, porque ya al darme cuenta ya he cambiado, la semana pasada hice el de los conos: poner un área adonde no se podía entrar, y unos conos alrededor. ¿Qué resulta? Que se parece mucho al fútbol. Porque yo pregunté: ¿tú cómo lo hacías con la mano o con el pie?, yo lo hice con la mano. Al hacerlo con la mano ya se había acabado, ya era fútbol, y tuve que yo mismo modificar, porque tiraban y chutaban. ¿Qué ocurre? que como no están clavados o como no habían jugado nunca, las chiquillas, por ejemplo, tenían miedo cuando tiraban fuerte y entonces no les pasaban...

- S. Perdona. Lo hiciste con el pie...?
- P. ... con el pie, y entonces tuve que cambiar...
- J. ... Yo lo prohibí desde el primer día...
- P. ¡Es el único que he hecho con el pie!...
- A. (Amparo) ... si dices: a ras del suelo...
- P. No, a ras de suelo no. Resulta que no hay líneas en el... esto, siguen jugando como ellos juegan en el patio. Que no hay línea, no hay fuera. Porque si no no jugarían. Es un patio tan pequeño, que si no no jugarían. Siempre estaría fuera. Y entonces, ¿qué ocurre? Que en ése se parecía tanto al fútbol que al querer ganar no pasaban. Pasaban a los tres o cuatro que confiaban que ése chutaría o que ése defendería. Y las niñas, como no saben hacer nada: ¡tú de defensa!, y el caso, que tengo dos casos. Sólo tengo dos chicas que han estado jugando al baloncesto, o han estado jugando al fútbol con los chicos. ¿Que ocurre? Esas chicas son..., lo encuentran ellos, entre ellos, lo encuentran normal cuando van a hacer los grupos: ¡A ver! un, dos y tres, tú, tú y tú, forman un grupo... porque también hago los grupos, a veces, si hay más tiempo: ¡Tú elige!, porque tardan mucho en hacerse, tú elige, tú elige, tú elige y tú elige, al azar, ¿no?. Elige cualquiera. Y los que quedan, yo los distribuyo, por ejemplo, si quedan... yo ése no lo quiero, ¿no? Pero las chicas esas son elegidas al principio. ¡Hombre!, eso en las clases me dijeron como había...
- I. ... de todas formas, una cosa... [murmullos del resto del grupo]
- P. ... las chicas estaban elegidas al principio, y es más, cuando fui a jugar a baloncesto, me dijeron: a Fulanita sí que la pondrás. Y jugaron mixto, mixto a baloncesto...



- I. Yo, el comentario que quería hacer es que se pone en evidencia que el hecho de que das a elegir a ellos, a ti siempre se te quedan unas colas de personas que no quiere nadie jugar con ellas...
- P. ... No, no, quedan diez...
- I. ... En tu caso, sí... En tu caso siempre quedan tres, cuatro...
- P. ...No. Quedan por ejemplo cuan... No, cuan...
- I. ... y eso debería de evitarlo, él en su caso, por lo menos...
- P. ¡Un momento, un momento!... [murmullos del resto del grupo] ... dejadme acabar. Empiezan a coger a éste, a éste, a éste, y a éste y cuando, por ejemplo si hay cinco, cuando quedan diez, yo digo: estos dos aquí, estos dos aquí, estos dos aquí. Cuando no es mucha gente.

[Varias voces hablando a la vez]

- A. ... El grupo de gente que queda que elija.
- P. ... También.
- L. (Luisa) Yo cojo y...
- P. También, pero yo eso lo he hecho cuando he estado en clase que tenía mucho más tiempo: A ver los que quedan cada uno que elija.
- L. ... Yo es que los grupos de bateo, al principio, los hice...
- P. Pero ésos eran fijos y siempre había cinco o siempre había ocho. Ahora los juegos cambian tanto que una vez necesitas ocho, otra vez necesitas tres. ¿Entiendes?

[Varias voces a la vez]

S. Quería comentar una cosa, a colación de lo que estabas diciendo. Lo digo porque yo estuve trabajando más tiempo trabajando lo de los juegos de invasión. Entonces me planteé un problema: hay gente muy buena, que tiene muchos conocimientos de táctica de juegos de invasión y se me planteó el problema de como solucionar eso. Entonces desde el primer día intenté crear una situación en la que tuvieran que apoyarse en los otros compañeros, es decir, no dejarlos correr, no dejar-los demostrar nunca sus habilidades. Buscando siempre desmarcarse sin balón, y tener que apoyarse. Por eso la norma de tocar y pasar, o por eso la norma de no poder correr, sí desplazarse un poco... y después..., hablar con las chiquillas hasta enfadarme y decirles que ¡ellas son capaces de coger un balón, de cortar un balón y de correr con él!. Però insistiendo, insistiendo porque no estaban..., no estaban... no les dejaba demostrar una habilidad que tuviera nadie, porque yo decía: no puedes moverte, no puedes correr con el balón, tienes que pasar. Entonces una chiquilla puede cortar un pase, y una chiquilla puede pasar. A lo mejor peor que uno que está jugando a balonmano, y después cuando ya podían correr les decía: si te tocan tienes que parar... y a una chiquilla, le decía: ¿tú no puedes tocar a uno?, ¿no puedes ir a tocar a uno? ¿no puedes ver adónde tiene que pasar?, ¿no puedes correr? Hasta enfadarme, sublevarlas, decir: ¡vosotras podéis!. Y al final de la experiencia hubieron, no sé decirte exactamente cuántas ni quiénes, pero chiquillas, que llegaron a esa conclusión. Pero, por supuesto, siempre dando unas pautas al juego que no permitieran a esa gente tan hábil, que... las desbordara, ¿no? Hubo gente que se integró. Chiquillas que comenzaron a trabajar y se quitaron un poco la obsesión ésa de que no podían... porque a veces era una obsesión de que no puedo o de que no sé. Cuando yo decía: si es que son cosas muy básicas, mirad lo que estáis aprendiendo: a quedarse solas para recibir un pase o cuando tenéis el balón levantar la cabeza a ver quién está..., cosas muy sencillas, o ir y tocar a alguno. ¿Eso no sabéis hacerlo? ¿No podéis mirar quién está solo e ir a por él, y evitar que pase?... Cosas así. Insistiendo mucho... pero sobre todo no dando pie a que los futboleros o a los que han jugado mucho al baloncesto, pudieran demostrar sus habilidades porque entonces...

- L. Yo quería comentar algo con respecto a lo del pie. Yo esta semana les he entrado a jugar, diciéndoles: o a un juego de bateo, o a un juego de cancha o a un juego de invasión. Elegir. Los listillos, los futboleros que llamamos, inmediatamentee me han dicho: invasión, han elegido invasión, yo ya sabía por dónde iban...
- I. Espera, ¿eran cursos que estábamos siguiendo nosotros o no?
- L. En esta semana desde el principio, nuestros cursos es que no van a tener clase. Han tenido ya, porque tienen el viernes la fiesta. Entonces en todos los cursos he dicho elegir uno de los juegos. Y de todas maneras uno de nuestros cursos el séptimo B, ya lo ha hecho. Invasión, unos cuantos, ocho en un curso y cuatro en otro. No creáis, que... yo me he llevado una sorpresa. Han elegido cancha, han elegido bateo, los que elegían invasión iban directamente al fútbol. Porque al decir eso, decían... entonces eligieron fútbol... Yo sin llamar en todo el rato. Invasión, con el pie iban directos, sin decirme nada porque sabían que les iba a decir que no. Entonces les dije muy bien, de acuerdo. Los de cancha estaban jugando, los de bateo también. Yo iba pasando por los grupos. Sobre todo con los de invasión, yo les paraba cada momentín, cada minuto yo... [murmullo] Lo que hice fue mentalizarme que este juego era un juego de invasión, olvidándome yo misma del fútbol. Lo primero que les he hecho ha sido quitar las porterías, les he puesto conos en lugar de porterías, con el pie. Y entonces ya... pues bueno, pues jugando con el pie me han funcionado de maravilla, muchísimo. Y además había chavalas también que querían jugar, les paraba continuamente, les exigía lo mismo, un desmarque, el marcaje. Se les ha fastidiado un poco el juego pero se han dado cuenta perfectamente...
- I. Lo que pasa es que ellos saben la habilidad técnica de manejar el balón con el pie. Pero ¿y el resto?, digo cuando no se plantea así que tienes opciones,

sino cuando todo el mundo hace...

[Murmullos de voces]

- J. Lo que me ha pasado a mí hoy... ayer, ayer fue, y hoy también ha surgido, es que al hacer lo de los juegos de invasión el "Tres contra tres", que estamos haciendo, en clase me han preguntado que por qué..., les expliqué los juegos que vamos a hacer después de navidades, por un problema que tuve con ellos, entonces me preguntaron que por qué no jugábamos con el pie, ¿sabes? Entonces yo a los niños les estuve explicando precisamente lo que has dicho tú, que la habilidad técnica del manejo con el pie, muchos niños la tienen adquirida pero luego hay muchos niños que no tienen ni idea y la mayoría de las niñas tampoco. Pero les he hecho un poco ver que jugar con el pie sería darle ventaja a unos sobre otros. Y el hecho de jugar con la mano, era el mismo juego... Lo curioso de esto, quiero decirte... porque yo tengo mucho desnivel en cuanto a pie. Los fútboleros son muy fútboleros y las nanas...
- L. ... yo también, pero hay que favorecer también a quien...
- J. ... Sí, pero... te quiero decir que a mí los nanos, o sea me han respondido estupendamente, o sea lo han entendido, me han dicho sí, sí, lo han comprendido sí, sí, nos parece bien, y tal. Que se tenga que trabajar con el pie las niñas y los demás... muy bien, pero pienso que trabajemos un poco a nivel de algún ejercicio y vayamos integrándolos... [varias voces hablan a la vez]
- I. Muy bien.
- J. ... de repente meterte en un juego, mis críos, a lo mejor los tuyos funcionan bien...
- L. En el futbolin sí que funcionan bien.

- J. Pero porque tienen zonas.
- L. Exactamente.
- P. Al futbolín jugué antes de los juegos de invasión y fue de categoría. Jugaron todos. Pero, ¡será posible!
- S. ...de integrar todo lo que hemos enseñado dentro de sus actividades. Yo me he quedado varios días a jugar a baloncesto con los chavales, que técnicamente eran buenos, pero tácticamente eran malísimos. Yo he aprovechado... me he quedado muchas veces a jugar con ellos, y les digo: vosotros no recordáis cuando hablábamos de invasión, ¿qué comentábamos?, pero si estáis todos detrás de la pelota, pero si no os habéis desmarcado, pero, ¿cómo estamos? ¿qué no recordáis? Y el otro día unas chicas me pidieron: ¿por qué no te quedas con nosotros? Siete contra siete. Bueno yo me quedo os observo y os voy diciendo cosas, ¿no? Y lo mismo, les comentaba, paraba de vez en cuando. ¡Oye!, parad un momentín, ¡pero que estuvimos viendo el otro día! ¿no?...

[Murmullos]

I. Cuando reunís a todo el mundo en grupo, a toda la clase o por partes, creo que hay que incidir un poco en que todo el mundo atienda y que queden todas las cosas bien claras, todas las cosas que vosotros queréis destacar ¿eh?, que las preguntas que hagáis se hagan claras y las entienda todo el mundo. Y que cojáis la respuesta adecuada o aquella que os interese y la resaltáis. Es que a menudo hacéis las preguntas pero muchos no se enteran. Una parte o un sector no se entera, o tal porque está despistado o porque están hablando muy bajito, o no hacéis hincapié. Por ejemplo Pedro, al principio, que es lo que yo le decía que era su historia, él en bateo cogía la pizarrita, los reunía e incluso ponía que conclusiones, cosas que normas apuntaba, entonces: ¡bueno, vamos a jugar ahora con esto! lo decía y los chavales jugaban; pero ahora no lo hace, entonces yo creo que eso es perder, bueno puede coger otro recurso

no es necesario coger la pizarrita, pero lo que quiero es que se destaque bien, que quede bien claro y que todo el mundo se entere, porque hay gente que se despista mucho. Entonces a lo mejor solamente se está enterando el grupito donde está el profesor... Pero no lo hago, ni me manifiesto. Y el profesor tampoco debe de hacerlo. No es porque siempre hay alguno en clase que tiene muy... [varias voces y risas]

- J. ... y les dices: Vosotros tenéis que estar aquí mirando. Cuando yo, por ejemplo, hacía los de bateo estaban, però ¿cuándo estaban? ¿tú te acuerdas?, cuatro, cinco...
- I. Pero, por ejemplo, yo voy a contar el caso de Tina (pseudónimo). Ella decía: observad, y todos estaban desparramados por una parte del gimnasio, y unos estaban en una colchoneta haciendo cabriolas, el otro tenía un balón allí y estaba jugando. y ¿qué pasa? que sólo los que, de vez en cuando, estaban al lado de la profesora atendían a alguna explicación. Yo ya no pido... Yo ya sé que es difícil que mantengan la atención más de cuatro minutos y eso es inevitable. Pero, bueno, se coge y se les dice: ¡todos sentados aquí en este cuadrado. ¿Solución para que atiendan?, de vez en cuando hacerles preguntas... Hacer cosas, algo, algo. La cuestión está en...

L. ... tomar nota.

I. ... no en tomar nota, pero... ¿Cómo ves aquello, y qué han hecho aquéllos?, y que te cuenten y que los otros atiendan. Ahora les preguntas a los otros, o lo que sea pero ¡mantenerles ocupados!. Porque si tú lo dejas así, seguro que no lo entienden.

[Voces]

P. Mira, yo he hecho esto dos veces lo he hecho y va muy bien, y va muy bien, y no lo hago más porque después, yo no... sí que lo quiero hacer, digo: podría hacerlo, sí que lo podría hacer, pero luego no me acuerdo. Pues coges

y haces alguno y cuando están bien de..., por ejemplo de no pasarse, el que domina los laterales, y domina las bandes, están todos al medio y al mogollón, y van unos detrás de los otros, si tienes un grupo observando, no estás pendiente de lo que hacen, sino que estás pendiente del grupo, de los que están sentados. Estás diciendo: ¡daros cuenta!, pero estás dando clase a los que están sentados, y a los otros no. Y entonces así es como me funciona. Pero si tú en el momento que intervienes sobre los que están jugando y vas a ver a los que están jugando, los que están sentados, ¡bueno!, uno se ha ido al water, el otro se ha ido... Te giras y sólo hay tres.

- J. Pedro, es que son dos cosas muy diferentes. Yo es que cuando has comentado lo de un grupo mirando, a lo que pensaba que te estabas refiriendo es estar trabajando en un grupo y que los otros estén observando. Tú sin estar con ellos, a lo que me refería.
- I. Pero, es que la clase son todos.
- J. Evidentemente. Si tú tienes un grupo que ya está trabajando, y tú te vas a otro, eso sí, además, es beneficioso para los *nanos*: ¡mirad aquéllos cómo están jugando!...
- L. Pero en caso de que se tenga que tener algún grupo observando, yo lo veo tan... como lo que dice Pepe..., tenerlos allí quietos y hacerles preguntas...

[Varias voces a la vez]

- A. Yo lo que quiero decir es que si es un día especial y tienes que estar en el gimnasio y no puedes hacer juegos de invasión tampoco es tan difícil hacer una clase de coordinación o de otra cosa donde estén todos... Porque si resulta que van a estar cuarenta minutos...
- I. Sí, pero a lo mejor puedes... Tina tiene hora y media, ya no es una hora.

A. No, yo digo, si ella...

I. Ella puede perfectamentee cambiar media clase está diez minutos jugando y media clase está diez minutos observando. Pero claro, ella lo planteó así, a mí me parece bien, a lo mejor podía haber planteado una clase de coordinación, y yo no le hubiera dicho nada. Pero ya que te pones a hacer eso, por lo menos ten en cuenta todo ese tipo de cosas. Podía haberlo planteado de otra manera, no lo sé. Yo qué sé. Que me da igual. Pero lo que decidáis que tenga una coherencia, ¿no?. Y si habéis decidido que la mitad juega y la mitad observa, no te olvides de los que observen, porque te están jodiendo el tinglado, la verdad es ésa. Y aquello fue un desastre...!

[Murmullos]

- J. Si te dejas una mitad jugando y la otra mitad observando, yo pienso que tú tienes que estar con los que estén observando, porque los otros...
- I. Sí, claro.

[Varios comentarios a la vez]

- J. ... porque los otros están en el juego.
- I. Sí, pero de todas maneras, pero siempre...
- J. ... pero dejar a un grupo observando nada más y tú irte a los que están jugando, ¡no!. Eso es lo que yo...
- I. Ahora bien, también se puede hacer una cosa combinada. Es decir, yo estoy con los que están observando y de vez en cuando digo: ¡parad, parad ahí!, y explicar a los que están observando, y evidentemente a los que están jugando, qué es lo que ha pasado. Eso se puede hacer, y eso lo hacía Tina, pero ¿qué pasa?, que le atendían tres. Ella: ¡parad, parad!, pero le atendían

tres. Y después no aclaraba bien les cosas, ¿no?. O sea que la idea no es mala. A mí me parece bien el planteamiento de que observe uno y que jueguen los otros, en unas condiciones que era porque llovía, y estaban en el gimnasio, incluso que paraba, y todo eso, ¡vale!, pero es que también hay que ir a cosas de organización. No os olvidéis que la clase son todos. Bueno...

[Interrupción de la cinta]

- I. ... Preguntas a nivel táctico. ¡Claro!,...
- C. (Carmen) ... dar la respuesta ya. Hay que ir con mucho cuidado.
- I. ... ¡Claro, hay que ir con mucho cuidado!...
- C. ... entonces ahí estás ya limitando mucho al alumno...
- S. ¿A qué te refieres Carmen? ¿a dar prácticamente la respuesta tú en vez de?
- C. ¡Claro!, es que, por ejemplo, tú puedes preguntar...,

[Murmullo]

- C. ... por ejemplo, lo que quieres saber es que en un "Dos contra uno", que los nanos pues, que se den cuenta a quién tienen que ir: al del balón o a quien no tiene balón, entonces tú puedes preguntar... que se den cuenta o a ver de qué forma el del centro consigue más balones. Y lo dejas así. Lo que a mí no me parece tan correcto es que, por ejemplo, se diga: a ver el del centro, ¿a dónde tiene que ir: al del balón o al que no tiene balón?. Especificarlo ya tanto.
- I. Ya. Eso lo han hecho esta mañana. Nada más hemos comenzado antes de hacer el "Dos contra uno", la primera pregunta que hace, estando todos sentados, es ésa. Y ¡claro! Todos ya iban jugando, pero a pesar de eso,

muchos no lo hacían, a pesar de que lo habían dicho... Pero otra cosa es que no sé si se había enterado. Que es lo que yo he dicho, cuando digáis algo...

P. Sí que se habían enterado porque iba uno y me preguntaba... entonces cuando lo hacía los otros dos cogían y me decían: es que siempre sigue al que tiene el balón, y entonces el chiquillo cuando deci... llegaba tarde, eso... se iba a defender...

[Varias voces a la vez]

I. Bueno, la otra cosa que quería...

[Interrupción cinta]

A. ... que el día que estuvimos en tu casa, ¿te acuerdas? que comentábamos el "Dos con uno en el medio": yo lo he hecho de calentamiento, pero no lo había puesto como cuestiones tácticas. Entonces cada diez minutos, comentábamos y lo dejábamos. Entonces por cuestiones del patio, del otro día, que ya lo tengo del todo desmontado, es lo único que puedo trabajar. Y encima quería sacarle más jugo a ese juego, y lo hice así. Puse lo de que aunque lo cogiera el del medio daba igual, hacían veinte pases y hasta que no lo hacía no pasaba a otro y que no recibieran y esas cosas. Oye ¡toda la hora!, de verdad. Yo decía, ¿será posible?... Pero ahora me he dado cuenta que lo he hecho todo al revés. Tenía que haber empezado por ahí en vez de por los otros... Tengo claro que, en todos, tengo que empezar poco a poco porque es una barbaridad decirles a unos niños que aprendan a desmarcarse cuando no saben interceptar un pase...

[Murmullo]

I. Y además ten en cuenta que si los niños vienen de cancha dividida, aunque estén jugando cuatro contra cuatro o tres contra tres o dos contra dos, cuando juegan uno contra uno, suponte que el que está en medio es como si fuera la

red, en el dos contra uno. Y es casi, casi lo mismo. Sólo que tienen que ser capaces de descubrir que, en cualquier caso, el desmarque no es solamente hacia el lado, sino que también es hacia atrás y pueden ponerse delante y que el otro puede... y pueden dar vueltas. Ésa es la única diferencia, pero es casi, casi, uno de cancha dividida que la red es el tío que está en medio.

S. A pesar de que estoy de acuerdo y creo que debí empezar por el dos contra uno, yo valoro muy positivamente el trabajo que hice en el juego de los diez pases. De entrar directamente a la colectividad, porque desde el principio apoyaba mucho a los chavales, paraba absolutamente en cualquier situación que me parecía que debía parar e insistía muchísimo en lo del contacto físico, en lo del desmarque, y realmente se implicaron...

L. ... es que realmente...

A. ... si a mí no me ha ido mal ¿eh?, a mí me ha ido bien...

L. ... No hay nada dogma de fe, porque en cancha dividida...

S. ... no, si no digo...

L. ... al final, no es tan negativo...

S. ... no si no lo digo...

L. ... más factible..



·

,