

Colección Educación Física

**Buscando
ALTERNATIVAS a la forma de
entender y practicar la
EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR**

Víctor M. López Pastor
Roberto Monjas Aguado
Darío Pérez Brunicardi



INDE

Buscando **ALTERNATIVAS** a la forma de entender y practicar la **EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR**

Víctor M. López Pastor
Roberto Monjas Aguado
Darío Pérez Brunicardi



INDE

Publicaciones 

This One



WGRS-US9-1H8X

Copyrighted material

Primera edición, 2003

© 2003, INDE Publicaciones

Pl. Sant Pere n.º 4 bis, baixos 2.ª
08003 Barcelona - España
Tel. 93 3199799 - Fax 93 3190954
E-mail: editorial@inde.com
<http://www.inde.com>

Colaboran y revisan: Ana García-Peñuela de Miguel
Mayte Archilla Prat
Esther M. López Pastor
María Ángeles Rueda Cayón

ISBN: 84-9729-037-2

Dep. Legal: Z-2633-2003

Impreso en España

Imprime: INO Reproducciones, S.A.
Políg. Miguel Servet, nave 13 - 50013 Zaragoza

Una de las manifestaciones del acelerado impulso de la educación física en estos últimos veinte años es el incremento de la producción bibliográfica, superando así una pertinaz timidez al respecto que parecía consustancial con la profesión... Sin embargo dicha producción parece más dirigida al campo de los contenidos propios de la EF que a la reflexión general sobre la enseñanza de la misma... Dicha escasez sorprende más, si cabe, dado que es precisamente el mundo de la enseñanza el que mayoritariamente emplea a los profesionales de la EF.

(Contreras, 1998:19)

NOTA DE LOS AUTORES:



A veces queremos innovar buscando nuevos modos de abordar la igualdad entre mujeres y hombres en el lenguaje, con soluciones bastante pintorescas. Desde este texto queremos reivindicar esta igualdad, pero desde la normalidad, evitando recursos a veces ilegibles. Utilizaremos genéricos, aunque a veces por simplificar se emplee el masculino para referirse a ambos.

Índice

PRÓLOGO	15
INTRODUCCIÓN	17
PRIMERA PARTE.	
LA EDUCACIÓN FÍSICA, SU DIDÁCTICA Y LOS MARCOS DE RACIONALIDAD CURRICULAR	
INTRODUCCIÓN A LA PRIMERA PARTE	21
<u>Capítulo I</u>	
PLANTEANDO LA TEMÁTICA DESDE LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	27
1. <u>Introducción</u>	27
2. <u>Propuesta de un marco curricular para la didáctica de la Educación Física</u>	28
2.1. <u>Educación Física y racionalidad técnica: el discurso físico-deportivo de rendimiento y el predominio de la concepción curricular por objetivos</u>	30
2.2. <u>Educación Física y racionalidad práctica: el discurso participativo-educativo y el desarrollo de la concepción curricular como proyecto y proceso</u>	32
2.3. <u>Buscando ejemplos que nos ayuden a entender mejor estos planteamientos sobre Educación Física y marcos de racionalidad</u>	38
2.3.1. <u>Unas aclaraciones previas</u>	38
2.3.2. <u>Modelos de Educación Física</u>	39
2.3.3. <u>La racionalidad técnica en Educación Física</u>	39
2.3.4. <u>Actividad física y salud en Educación Física</u>	39
2.3.5. <u>La formación del profesorado de Educación Física</u>	40

Capítulo II

PROFUNDIZANDO EN LA TEMÁTICA. BASES PARA UNA MEJOR COMPRENSIÓN DE ESTOS PLANTEAMIENTOS

1. Introducción	44
2. Sobre las diferentes racionalidades y nuestra clasificación: una breve pero necesaria aclaración	45
3. Las relaciones entre racionalidad y educación	47
3.1. La racionalidad técnica	47
3.2. La racionalidad práctica	48
4. El lugar de la racionalidad crítica: algunas razones y dudas sobre su inclusión en la racionalidad práctica	52

Capítulo III

LA INFLUENCIA DE LAS DISTINTAS RACIONALIDADES EN LA FORMA DE ENTENDER LA ENSEÑANZA Y EL CURRÍCULUM...

1. Introducción	57
2. El currículum como "programación por objetivos". La magia de los planteamientos técnicos y su eterna reproducción como modelo único en Educación Física	59
2.1. Características del currículum por objetivos	59
2.2. Sobre su generalización, preeminencia y reproducción	61
2.3. Currículum por objetivos e ideología	62
3. El currículo como proyecto y proceso	64
3.1. Concepto de currículum en el modelo de proyecto y proceso	65
3.2. La enseñanza para la comprensión	66
3.2.1. Los procesos (y niveles) de la "educación"	66
3.2.2. El lugar de la Educación Física en esta estructura	67
3.2.3. La inadecuación del currículum por objetivos para la comprensión y la educación	68
3.2.4. Desarrollando otra forma de hacer currículum: los principios de procedimiento	68
3.3. Racionalidad curricular práctica e ideología	71

Capítulo IV

LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE RACIONALIDAD, FORMACIÓN DEL PROFESORADO E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

1. Introducción	73
2. La racionalidad técnica y la formación del profesorado	74

2.1. <u>Sobre la desprofesionalización del profesorado en la racionalidad tecnológica</u>	76
2.2. <u>Sobre la predominancia de un enfoque empresarial en la práctica docente</u>	76
2.3. <u>Sobre el material curricular y los libros de texto en Educación Física</u>	77
2.4. <u>Sobre el individualismo docente</u>	78
3. <u>A modo de puente: marcos de racionalidad e investigación educativa ..</u>	79
3.1. <u>Resumiendo los diferentes planteamientos de investigación educativa en función del tipo de racionalidad en que nos apoyemos</u>	79
3.2. <u>Diferenciando entre “investigación educativa” e “investigación sobre la educación”</u>	80
4. <u>Racionalidad práctica y formación del profesorado</u>	82
4.1. <u>Estableciendo conexiones: el profesor como investigador y la investigación educativa como desarrollo curricular y perfeccionamiento profesional</u>	82
4.2. <u>Sobre las relaciones entre teoría y práctica, entre profesores e investigadores (experto) y entre formación inicial y permanente. Por la superación de las separaciones</u>	83
4.3. <u>Sobre la formación del profesorado: la investigación y la reflexión sobre la propia práctica; el trabajo grupal y cooperativo; los grupos de investigación-acción y las comunidades críticas</u>	85

Capítulo V

<u>APLICACIONES DE LOS MARCOS DE RACIONALIDAD EN LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR</u>	89
1. <u>Introducción</u>	90
2. <u>Perspectivas de Educación Física desde un modelo de racionalidad técnica</u>	91
2.1. <u>El enfoque tradicional</u>	92
3. <u>El modelo de la Reforma: Paradojas y contradicciones</u>	93
3.1. <u>El modelo de la Reforma. Una propuesta más cercana a una racionalidad curricular práctica</u>	94
3.2. <u>La tendencia a la reproducción del modelo tradicional bajo los ropajes de “Reforma”</u>	97
3.2.1. <u>Sobre la reproducción de los contenidos</u>	97
3.2.2. <u>Sobre el material curricular y los libros de texto</u>	98
3.2.3. <u>Sobre la “secundarización” y el “recreacionismo”</u>	99
4. <u>Enfoques sobre la enseñanza de la Educación Física desde un modelo de racionalidad práctica</u>	101
4.1. <u>Nuevas orientaciones curriculares: Educación Física y salud y los juegos modificados</u>	102
4.2. <u>En busca de una educación corporal y una Educación Física integral ..</u>	105

4.3.	El tratamiento pedagógico de lo corporal (TPC)	107
4.3.1.	Sobre el qué enseñar en Educación Física	108
4.3.2.	El cuerpo y la motricidad en la escuela	108
4.3.3.	Sobre la estructura de sesión y unidad didáctica	109
4.4.	El Seminario de Educación Física Alternativa (EFA)	111
4.5.	Educación Física y educación en valores: los valores como “filtros” y como criterios de calidad	114
4.5.1.	Los valores como “filtros” para el desarrollo del currículum de Educación Física	114
4.5.2.	La Educación Física para la paz, la convivencia y la integración	114
4.5.3.	Los programas de Educación Física cooperativa	115
4.5.4.	La educación en valores en la formación inicial del profesorado	115
4.5.5.	Las relaciones entre valores sociales y deporte	116
4.5.6.	Los valores en Educación Física	116
4.5.7.	La integración de las actitudes, valores y normas en el área de Educación Física en Primaria	116
4.5.8.	Educación Física y valores: educando en un mundo complejo	117
4.5.9.	Sexismo en la actividad física y el deporte. La coeducación y la igualdad entre los sexos	117
4.6.	Propuestas basadas fundamentalmente en el aprendizaje inducido a través del espacio y el material	117
4.7.	Los grupos de trabajo de la provincia de Huesca	118
4.8.	Otras propuestas para una nueva Educación Física	121
4.9.	El creciente interés por una Educación Física Crítica	123
4.10.	El grupo internivelar de investigación-acción de Segovia. Sus líneas de trabajo	124
5.	La praxiología... ¿dónde encuadrarla?	125
5.1.	Introducción a la temática	126
5.2.	Aportaciones de la praxiología motriz a la Educación Física	126

Capítulo VI

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA	129
1. Introducción	129
2. La red nomológica	131
2.1. Los <i>discursos</i> en la formación del profesorado de Educación Física	131
2.2. Los <i>paradigmas</i> de formación del profesorado de Educación Física	133
2.3. “Modelos” y “perspectivas” de formación del profesorado de Educación Física	136
2.4. Orientaciones de formación del profesorado de Educación Física	138

3. La relación que existe entre los diferentes conceptos analizados y el marco de racionalidades propuesto	139
3.1. Un análisis sobre la situación planteada	139
3.2. Los modelos de formación del profesorado de EF. Orientados a la eficacia y su relación con la evaluación dominante en la Educación Física	141

SEGUNDA PARTE. EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA ANTE LA EDUCACIÓN EN VALORES

INTRODUCCIÓN A LA SEGUNDA PARTE	149
--	-----

Capítulo I

ACLARANDO TÉRMINOS	155
---------------------------------	-----

1. Los valores: concepto. Valores y educación	155
2. Educar en Valores	158
2.1. La Educación en Valores: necesidad y obligación	159
2.2. El desarrollo de los valores: ¿cómo Educar en Valores?	164
2.3. Las teorías y su conexión con la Educación Física	166

Capítulo II

DESDE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA	169
--	-----

1. ¿Cómo Educar en Valores desde la Educación Física?	170
1.1. Modelo de desarrollo de valores de Wandzilack	170
1.2. Modelo “ecológico” para el desarrollo de valores sociales y personales en la actividad física y el deporte (Melchor Gutiérrez) .	171
2. Algunas propuestas de Educación en Valores y Educación Física	173
2.1. Educación Física y Educación en Valores (grupo “Comba”)	173
2.2. Encuentros de juegos y deportes alternativos por la igualdad (grupo de Coeducación Física de Getafe)	174
2.3. Valores en la Educación Física (Seminario de Investigación del CPR II de Valladolid)	175
2.4. El Proyecto Actividad Física Jugada (Fraile, de Diego et al, 2001)	176
2.5. Actitudes y valores en Educación Física (Grupo CEFIRE de Valencia)	177

Capítulo III

UN MODELO CONCRETO: PROPUESTA DE EDUCACIÓN EN VALORES DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA E.U. DE MAGISTERIO DE SEGOVIA

UN MODELO CONCRETO: PROPUESTA DE EDUCACIÓN EN VALORES DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA E.U. DE MAGISTERIO DE SEGOVIA	179
1. Supuestos sobre los que se basa el modelo	182
2. Requisitos previos	182
2.1. Conocer las posibilidades de contribuir a la Educación en Valores desde la Educación Física	183
2.2. La necesidad y el compromiso de ser modelo ante nuestro alumnado: intentar “predicar con el ejemplo” (Gore, 1991; Pascual, 1994 y 1995)	186
2.3. Tratar de implicar a los “otros significativos”	188
2.4. Proporcionar al alumnado experiencias educativas adecuadas: la vivencia del alumnado como referencia de nuestra labor	191
3. Desarrollo de la propuesta: Nuestro modelo de Educación en Valores para la E.U. de Magisterio de Segovia. Fases de intervención	194
3.1. Identificación de los Valores a conseguir	194
3.2. Estrategias de actuación: Algunas opciones para Educar en Valores desde la E.E.	196
3.2.1. Actitudes como docente	196
3.2.2. Educación en Valores y conexión con la labor docente	202
3.3. Evaluación	217
3.3.1. El sistema de evaluación que vamos a emplear como docentes en nuestra labor formativa en la E.U. de Magisterio	218
3.3.2. Evaluación del modelo de Educación en Valores propuesto	219
3.3.3. Utilización de la evaluación	220

Capítulo IV

AHORA TE TOCA A TI

AHORA TE TOCA A TI	223
1. Quiénes somos, de dónde venimos, a dónde vamos	224
1.1. Proceso de autoevaluación y autoconocimiento	225
1.2. Análisis de las condiciones ambientales	232
1.3. Estructuración del propio modelo de Educación en Valores, Actitudes y Normas	233
2. Más allá de un modelo de Educación en Valores en Educación Física	233

A MODO DE EPÍLOGO

A MODO DE EPÍLOGO	235
--------------------------------	------------

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	237
---	------------

Prólogo

Desde hace tiempo tengo la sensación de que a la educación ha llegado también una manera de obrar muy característica de nuestra sociedad actual. Me refiero a esta forma zafia, torpe, vocinglera, de proclamar cuestiones como si fuesen certezas evidentes, verdades de perogrullo, cuando son mentiras manifiestas, falsedades como puños.

Así, se habla, a toda prisa, con tono fuerte, de que hay que reforzar los contenidos, que han perdido mucho desde la Ley General de Educación de 1970. Nada se explica sobre la naturaleza de esa pérdida, ni qué es eso de los contenidos reforzados. Quizás no se explique porque no se quiera llegar a la acepción que recoge el diccionario del adjetivo “reforzado”: “Que tiene refuerzo. Aplícase especialmente a piezas de artillería y de maquinaria”. La educación convertida en maquinaria para ayudar a producir individuos, la educación como pieza de artillería para derribar los muros de antiguos ideales sociales.

Si alguien se toma la molestia de recorrer el dial e ir transitando tertulias de emisoras, escuchará a los tertulianos hablar pocas veces de educación. Sin embargo, cuando lo hacen, su voz no les tiembla, no necesitan pararse para reflexionar y rápidamente coinciden en su análisis, pues, de una manera que, personalmente, me causa asombro y me produce un temor que ha ido creciendo poco a poco, para ellos el diagnóstico de la situación de nuestro sistema educativo es muy sencillo: es un desastre, o peor aún, es el caos. Las soluciones son todavía más fáciles: se trata de proyectar para el futuro el pretendido pasado ideal que vivió la educación: restaurar la responsabilidad, el esfuerzo, la competitividad y desterrar el “facilismo” y el aprendizaje lúdico, según he escuchado alguna noche. Los grandes tópicos se hacen dueños de la situación y las explicaciones simplistas impiden la reflexión sobre las medidas precisas para no tropezar otra vez en la misma piedra. Parece como si una tontería lanzada desde la soberbia del poder o desde el púlpito de las ondas ya fuese un mandamiento de la ley mosaica, una realidad que no necesita ser discutida.

También se habla de calidad, de eficacia, de rendimiento y se olvida definir la naturaleza de esas dimensiones educativas. Es probable que toda esta prisa niegue evidencias. Por ejemplo, no hay educación de calidad sin que existan contenidos interdisciplinares, sin una organización flexible del currículo que haga posible que se adapte a las circunstancias y necesidades del alumnado. Otra muestra: no hay eficacia educativa si no formamos niños y niñas que asuman como propios valores

como el respeto a la diferencia y la igualdad de oportunidades. Una certeza más: hoy sabemos que si queremos elevar el rendimiento en la escuela, una herramienta excelente es la democratización de la enseñanza, que pasa por compensar las desigualdades de origen con una enérgica intervención compensatoria.

Habermas, un filósofo premiado por nuestro sistema, es, sin embargo, poco seguido por los que rigen nuestra enseñanza. Dice Habermas por medio de su teoría de la acción comunicativa que el pensamiento es radicalmente dialógico, que la comunidad de diálogo está en la raíz de lo razonable, que el fundamento de la razón está en esa acción comunicativa en la que se anudan la lógica, la ciencia y la ética. El diálogo y la voluntad de compartir los argumentos, de someterlos a pública discusión deben ser la base de todo pensamiento, especialmente si este es educativo.

Ese esfuerzo por exponer los diferentes modelos teóricos de Educación Física, de los marcos de racionalidad que presiden el desarrollo curricular y de los argumentos que sustentan una alternativa es el que preside este libro. Un esfuerzo que va en la dirección contraria de la tendencia dominante y que quiere transformarse en una voz que se sume al diálogo del que surgirá un mejor entendimiento de la Didáctica de la Educación Física.

No hay que engañarse: aquí se defiende una Educación Física distinta, por poner sólo un ejemplo, de esa que ha incluido recientemente entre las enseñanzas comunes del área en Educación Primaria una identificación de los valores fundamentales del juego: el esfuerzo personal, la relación con los demás –lógico– y la aceptación del resultado, olvidándose así del juego como medio de aprendizaje natural y de la diversión, que está en su núcleo. En esta obra se habla también de valores, pero el norte se sitúa en otro lado: el esfuerzo del área de Educación Física por hacer a los alumnos y alumnas más humanos, y, por lo tanto, más felices, capaces de intentar la necesaria pretensión utópica de luchar por un mundo mejor.

No quisiera que, en estas líneas, se me pasaran por alto dos aspectos importantes. El primero de ellos se refiere al momento en que aparece esta obra, un tiempo en el que se habla poco de Educación Física. La lectura, la escritura, el cálculo matemático, la utilización de las nuevas tecnologías o la polémica sobre la religión en las aulas acaparan la atención de los medios de comunicación y parece que otros contenidos educativos quedarán relegados, oscurecidos. El texto que tienen en sus manos es una reivindicación de la Educación Física. Por otra parte, el libro es un texto colectivo, fruto del trabajo en equipo y, por ello, de la relación directa con la práctica cotidiana.

Luis Torreño Egido

Introducción

Tienes en tus manos un libro con dos partes bien diferenciadas, aunque comparten una inquietud común: el interés por buscar alternativas a las formas tradicionales de entender y practicar la Educación Física que, por su escaso valor educativo, no nos convencen.

Ese interés se concreta en dos vías de acción, que dan lugar a las partes de este libro.

La primera se centra en las estructuras de pensamiento que tenemos el profesorado de Educación Física, y que son las que condicionan nuestra forma de entender y practicar esta profesión. A lo largo de seis capítulos intentamos avanzar desde la propuesta de un marco metateórico específico para la Didáctica de la Educación Física hasta un intento de revisar y aclarar la terminología que se ha empleado en esta última década para referirse a las diferentes formas de entender la formación del profesorado de Educación Física, pasando por la revisión de algunas de las propuestas innovadoras que en la última década están surgiendo en nuestra área desde planteamientos claramente educativos.

La segunda se centra en la temática de la Educación en Valores en Educación Física, avanzando desde una revisión de los principales planteamientos existentes, hasta una propuesta concreta, un modelo de Educación en Valores que puede servir de guía para que el profesorado de Educación Física reflexione y tome una postura concreta sobre el tema.

En definitiva, el objetivo del presente libro es acercar al lector a ideas y planteamientos educativos, es un esfuerzo por hacer de nuestra materia, la Educación Física, un contenido realmente valioso y formativo desde la reflexión y el análisis personal.

Primera Parte

LA EDUCACIÓN FÍSICA, SU DIDÁCTICA Y LOS MARCOS DE RACIONALIDAD CURRICULAR

La enseñanza y el aprendizaje de la Educación Física tiene lugar en el mundo real, no es una isla, y los intereses cotidianos de la Educación Física reflejan, en formas concretas y específicas, las amplias fuerzas que gobiernan los acontecimientos de la sociedad.

(Kirk, 1990:19)

Como todo cambio de paradigma, su digestión es lenta, laboriosa, dolorosa y difícil.

(Rivieré, 2000:14)

Introducción a la Primera Parte

Las siguientes páginas van dirigidas a intentar profundizar en las estructuras de pensamiento del profesorado. Los diferentes autores que han estudiado el tema de los cambios e innovaciones en la práctica educativa y en Educación Física coinciden en considerar que los cambios más profundos, lentos, difíciles y complejos son los que corresponden al pensamiento, creencias y planteamientos del profesorado. La siguiente cita resulta extraordinariamente explicativa en este sentido, y nos lleva directamente a la principal finalidad de esta obra.

El primer paso para que los hombres se comprendan consiste en hacer que reconozcan el modelo o modelos que dominan y penetran su pensamiento y acción. Como todos los intentos de hacer conscientes a los hombres de las categorías con las que piensan, se trata de una actividad difícil, y a veces dolorosa, que produce con facilidad resultados profundamente inquietantes. La segunda tarea consiste en analizar el modelo en sí, lo que compromete al analista respecto a su aceptación, modificación o rechazo y, en este último caso, en la elaboración de otro más adecuado que lo sustituya.

(BERLIN, 1962:7)

Nosotros estamos convencidos de que trabajar sobre dichas estructuras de pensamiento y creencias es la mejor forma de hacer evolucionar nuestra asignatura hacia planteamientos y prácticas más educativas. Por eso la finalidad principal de esta obra es comenzar a remover las estructuras de pensamiento con las que entendemos y practicamos nuestra profesión y, sobre todo, comenzar a tomar conciencia de nuestras estructuras de pensamiento (cuál es su origen y características; qué implicaciones y posibilidades poseen y si coinciden o no con nuestras convicciones personales y educativas y, de no ser así, comenzar a transformarlas; poco a poco, en función de nuestro tiempo y posibilidades, pero con la determinación que da la certeza de que el esfuerzo por ganar en coherencia interna merece la pena).

Glosario de términos (para una mejor comprensión del texto)

Aquí tan sólo realizamos unas breves y sencillas definiciones con la finalidad de poder comprender mejor los primeros capítulos del libro. Estos conceptos se desarrollan con mayor extensión y profundidad a lo largo de este trabajo.

- Por **Marco Metateórico** entendemos un marco general que engloba, recoge y da sentido y coherencia interna a toda una serie de teorías sobre diferentes aspectos de la realidad. Una teoría más amplia y compleja que engloba las teorías de un nivel de complejidad menor, una teoría que explica los modelos y estructuras de pensamiento.

- Con el concepto **Racionalidad** nos estamos refiriendo a las estructuras de pensamiento (de conocimientos, supuestos y creencias; de formas de pensar, ...) a través de las cuales percibimos, comprendemos e interpretamos el mundo en que vivimos: sus estructuras, relaciones, funcionamiento, evolución, acciones, intervenciones... Estas estructuras de pensamiento condicionan toda nuestra forma de vivir, pensar y actuar. En este caso concreto en lo que respecta a la Educación (naturaleza y propósito de la escuela, la enseñanza, los profesores, sus funciones y formación, el diseño curricular, la investigación educativa...) y, más concretamente, al área de conocimientos de Educación Física¹.

- Nosotros diferenciamos entre **Racionalidad Técnica** y **Racionalidad Práctica** porque entendemos que existen dos grandes formas de racionalidad humana, dos grandes formas de entender e intervenir en la realidad:
 - Una **Racionalidad Técnica** que se distingue por poseer unos planteamientos positivistas y por poner el énfasis en lo tecnológico y lo instrumental (como conseguir una finalidad previa de la forma más rápida y eficaz posible, sin considerar los efectos de dicha acción ni las implicaciones éticas de la misma); engloba lo que se conoce como paradigma *técnico, positivista, tecnológico, ...*
 - Y una **Racionalidad Práctica**, que entiende que las cuestiones humanas y sociales son sobre todo cuestiones éticas, tanto en las finalidades que se plantean como en la forma de conseguir las y en los efectos de las mismas; engloba lo que se conoce como paradigmas *naturalistas, interpretativo, críticos, sociocríticos, ...*

1. En el capítulo dos se puede encontrar una explicación más detallada de este concepto.

– El término **Paradigma** hace referencia a un sistema básico de creencias y al marco conceptual propio de una comunidad profesional y académica, o al menos de un grupo profesional concreto. Se trata del conjunto particular de cuestiones, creencias, métodos y procedimientos desarrollados por las comunidades científicas, que sirven de marcos de referencia a las personas que forman dicha comunidad (de “gafas” con las cuales mirar, interpretar el mundo e intervenir en él). Las personas vamos interiorizando esas predisposiciones hacia lo real (aprendemos modos de pensar, ver sentir y actuar) a la vez que nos vamos integrando en el grupo (se trata por tanto de procesos de socialización); pero también podemos hacerlas evolucionar con el tiempo.

– El término **Red nomológica (respecto a la formación del profesorado de Educación Física)**, hace referencia al conjunto de términos y conceptos que aparecen en la literatura especializada (*discursos, paradigmas, modelos, corrientes,...*) y que sirven para diferenciar las formas de entender, organizar y desarrollar la formación del profesorado de Educación Física.

Unas aclaraciones previas sobre la enseñanza y el aprendizaje

La utilización del término *Enseñanza de la EF* para referirse a la labor práctica docente nos genera ciertas dudas. En primer lugar, porque establece una clara separación de roles entre el profesor (que es el que enseña) y el alumno (el que aprende). Entendemos que es un claro reflejo de un modelo educativo (quizás mejor decir “instructivo”) transmisivo y bancario, en el cual los que saben (profesores) transmiten sus datos y conocimientos a los que “no saben” (alumnos), los cuales deben acumularlos y demostrar dicha acumulación repitiéndolos en los correspondientes exámenes (a veces mediante *pruebas objetivas*, que parece ser *más científico*).

Preferimos entender la Educación como procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A) dialécticos y bidireccionales, en que todos (profesores y alumnos) aprenden juntos; y en el que el papel del profesor no es el de un mero transmisor o entrenador, sino el de facilitador del aprendizaje de sus alumnos, a la vez que aprende con ellos y de ellos². Además, esta terminología es utilizada por autores que se basan de una forma más o

2. Para profundizar en estas formas de entender y practicar la Educación es aconsejable consultar autores ya clásicos como Freinet, Freire, Stenhouse, Elliott,.... o los trabajos y experiencias que desarrollan muchos maestros y maestras en nuestro país en los últimos 20-30 años, normalmente relacionados con la actividad de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MCEP, Rosa Sensat, Concejo, CREA,...).

menos clara y manifiesta en una racionalidad técnica (Siendetop, Pieron, ...); y como todos sabemos el lenguaje no es neutral, sino reflejo y vehículo del pensamiento.

La estructura de esta Primera Parte

En este trabajo realizamos una propuesta de marco metateórico específico para la Didáctica de la Educación Física que se centra en tres aspectos: *Diseño Curricular, Enfoques de Educación Física, Investigación y Formación del Profesorado de Educación Física*³.

En el primer capítulo realizamos una propuesta para la elaboración de un marco curricular metateórico para la Didáctica de la Educación Física, fundamentalmente en lo que se refiere a las prácticas educativas y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. También planteamos un primer análisis sobre las relaciones que existen con la investigación en la Didáctica de la Educación Física y la Formación del Profesorado de Educación Física.

En el segundo capítulo intentamos profundizar en esta temática, aportando las bases pedagógicas que facilitan una mejor comprensión de estos aspectos. Para ello, el primer paso consiste en presentar el marco metateórico general, que diferencia entre dos grandes formas de pensar y entender la realidad humana: la Racionalidad Técnica y la Racionalidad Práctica.

El tercer capítulo se dedica a ir aclarando cómo cada una de estas dos grandes "Racionalidades" condiciona la forma de entender y explicar los diferentes aspectos de la realidad educativa; más concretamente, los planteamientos existentes en torno a: la Enseñanza y el Enfoque Curricular; quedando la Formación del Profesorado y la Investigación para un cuarto capítulo. Dentro de lo posible, intentamos ir relacionando estos aspectos con referencias concretas a la Educación Física.

En el quinto capítulo volvemos al campo de la Didáctica de la Educación Física, para analizar cómo estos grandes planteamientos se traducen en propuestas prácticas concretas; en formas concretas de entender y practicar la Educación Física en la Escuela.

Por último, en el sexto capítulo intentamos clarificar la red nomológica que se está utilizando en los últimos años en la Formación del Profesorado de Educación Física (FP. EF.) y tratamos de relacionarla con el marco metateórico propuesto (con la finalidad de clarificar la temática y facilitar su comprensión). Para ello, primero

3. A partir de ahora utilizaremos muchas veces las siglas EF (Educación Física) y a menudo las siglas FPEF (Formación del Profesorado de Educación Física), con la finalidad de hacer más ágil la lectura del documento. Con la misma finalidad, en algunos casos incluiremos referencias a autores o aclaraciones en notas a pie de página.

realizamos una revisión de las definiciones y propuestas de *discursos, paradigmas y modelos* de formación del profesorado de EF.

En la medida de lo posible integraremos en el desarrollo de los diferentes temas la literatura específica de la Didáctica de la EF con las fuentes primarias provenientes de la “ciencia madre” (Didáctica general y Teoría del Currículum). A pesar de esta intención, hay aspectos en que nos basamos fundamentalmente en la literatura genérica, dado que la mayoría de la específica (Didáctica EF) no aporta claridad en la estructuración de este marco curricular, sino más bien algunas confusiones y lagunas. Por otra parte, la inmensa mayoría de las publicaciones sobre Didáctica de la EF se apoyan en dichas fuentes genéricas, hasta el punto de que en algunos casos no constituyen más que aplicaciones más o menos directas de dichos planteamientos a nuestra área. Entendemos que en la medida de lo posible es fundamental que nos acostumbremos a consultar las fuentes primarias, en parte por un mayor rigor, y en parte por las ventajas que posee a la hora de ir elaborando, desarrollando y perfeccionando las propias estructuras de conocimiento⁴.

Resulta curioso comprobar cómo en nuestra materia, cuando se tratan diferentes temáticas desde un marco teórico de paradigmas, perspectivas o discursos, es bastante habitual que según avanzamos de lo tecnológico a lo práctico y a lo crítico, el discurso se vuelve cada vez más genérico, menos específico (de EF), desapareciendo los ejemplos y las prácticas concretas. Quizás porque no las hay (o al menos no muchas, o no muy conocidas); quizás porque la búsqueda de discursos autónomos y propios en EF desde estas perspectivas, resulta ser un proceso que está en construcción.

4. Al ser una obra más dirigida a la divulgación de estos planteamientos que a una presentación académica de los mismos hemos intentado evitar las citas continuas y detalladas de las referencias en que nos apoyamos, con la intención de que la lectura no se haga lenta o tediosa. Quién desee profundizar en los autores y trabajos en que nos fundamentamos pueden consultar anteriores trabajos nuestros sobre esta temática (López, 1999, 2000).

Planteando la temática desde la didáctica de la Educación Física

Una propuesta para la elaboración de un marco curricular metateórico para la didáctica de la Educación Física, su investigación y la formación de su profesorado

1. INTRODUCCIÓN.
2. PROPUESTA DE UN MARCO CURRICULAR PARA LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Cualquier planteamiento didáctico que quiera ser educativo estará siempre vinculado a ideas, creencias, valores, etc...; ésta es la razón por la que antes de abordar las orientaciones en el desarrollo de cualquier intervención educativa, el docente debe tener claro cuáles son las distintas teorías y posicionamientos referentes a la Educación Física que guían la determinación de diferentes productos educativos y la selección de los medios para lograrlo.

(Romero, 1996)

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo vamos a intentar mostrar cómo las principales diferencias respecto a los enfoques de EF, de práctica docente y de profesor en EF no están en la forma sino en el fondo; en las concepciones curriculares que se ponen en juego y en las teorías científicas y pedagógicas en que éstas se apoyan.

2. PROPUESTA DE UN MARCO CURRICULAR PARA LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

En la bibliografía más habitual y manejada en nuestro país sobre la enseñanza de la Educación Física es difícil encontrar trabajos que expliquen y analicen con detenimiento y profundidad las diferentes teorías curriculares; y más raro aún encontrar trabajos en que dichos planteamientos se apliquen al mundo de la Educación Física. Pero independientemente de que se explicita o no, todas las propuestas curriculares que se realizan en Educación Física se guían y basan en alguna teoría curricular y muestran los diferentes planteamientos didácticos y diseños curriculares en que se fundamentan de una forma más o menos clara (y sean conscientes de ellos sus autores o no). En este sentido, creemos que es sumamente importante que el profesorado de Educación Física comience a ser conscientes de los marcos de racionalidad desde los que trabaja, y que dan sentido y coherencia a su acción y su pensamiento.

Con el objeto de que resulte más fácil la comprensión de esta temática, en este primer apartado vamos a comenzar explicando cómo el marco de racionalidad en que nos apoyamos condiciona nuestra forma de entender y practicar la Educación Física⁵. En este sentido, consideramos dos grandes formas de entender la Educación Física⁶:

- La EF orientada al rendimiento.
- La EF orientada a la educación y participación.

Esta clasificación es coherente con las dos concepciones curriculares existentes y con el discurso que mantenemos a lo largo de toda esta obra y de nuestros últimos trabajos (ver tabla I). Somos conscientes de que hay autores que sí establecen diferencias entre los paradigmas *Práctico* y *Crítico*, por lo que sus clasificaciones sobre el currículum en Educación Física son triples⁷. También somos conscientes de que existen algunas propuestas difícilmente clasificables; unas porque muestran un eclecticismo que suele generar aún más confusión en un tema ya de por sí poco claro, y otras por lo poco desarrolladas que están en cuanto a concepciones curriculares y marcos de referencia.

5. Para profundizar en el estudio y comprensión de dichos marcos de racionalidad curricular, recomendamos consultar el segundo apartado de este capítulo.

6. Fundamentadas en los trabajos y planteamientos de Tinning, Sparkes, Kirk, Fraile, Devís, Pascual, Fernández-Balboa, etc.

7. En el segundo capítulo explicamos nuestras razones para no clasificar por separado las perspectivas *Práctica* y *Crítica*. Remitimos a ellas a quien esté interesado en estudiar este tema con mayor profundidad.

Si analizamos la bibliografía especializada podemos llevarnos la falsa impresión de que existe un doble discurso sobre dos aspectos de la realidad aparentemente desconectados entre sí:

Por un lado se realiza un discurso sobre las perspectivas y los fines de la EF, diferenciándose entre una perspectiva *físico-deportivo y/o de rendimiento versus una de participación y/o desarrollo personal*.

Por otro lado, se elabora un discurso didáctico-curricular sobre la Educación Física, en el que se diferencia entre un enfoque *tecnológico o por objetivos versus un enfoque de proceso*.

Aparentemente dichas clasificaciones se realizan desde una orientación meramente técnica y sin que ambos discursos parezcan tener algún tipo de relación entre sí.

Sin embargo, nosotros entendemos que en ambos se da un mismo conflicto, entre una **Racionalidad Técnica** versus una **Racionalidad Práctica**. De tal forma que un enfoque de Educación Física basado en una Racionalidad Técnica suele mostrar un discurso sobre los fines de la Educación Física más próximo al modelo físico-deportivo de rendimiento, así como una concepción curricular por objetivos; mientras que los enfoques basados en la Racionalidad Práctica suelen mostrar un discurso sobre los fines de la Educación Física dirigido a la participación y el desarrollo personal del individuo, que "suele" ir acompañada por una concepción curricular como proyecto y proceso (o al menos tendente a)⁸, tal y como resumimos en el siguiente esquema:

ASPECTOS	RACIONALIDAD TÉCNICA	RACIONALIDAD PRÁCTICA
ENFOQUE de EDUCACIÓN FÍSICA (perspectiva, discurso)	De Rendimiento	Participativo-Educativo
ENFOQUE CURRICULAR	Currículum por objetivos	Currículum como Proyecto y Proceso

Decimos *suele*, y *tendente a*, porque esta última característica curricular no se da de forma tan clara en bastantes casos, en los que prevalece cierta mezcolanza y un confuso eclecticismo. Interpretamos que este hecho se debe, principalmente, al bajo grado de estructuración y desarrollo de la teoría curricular en que se fundamentan y apoyan dichas propuestas. Pero también entra dentro de lo posible que sea

8. Todos estos conceptos (Racionalidad Técnica, Racionalidad Práctica, concepción curricular: currículum por objetivos y currículum como Proyecto y Proceso), así como sus estrechas relaciones con aspectos como: la formación del profesorado, la evaluación y la investigación en Educación Física, se analizan y desarrollan con mayor profundidad en los siguientes capítulos.

cuestión de reproducción del modelo dominante (currículum por objetivos), dado que es el único conocido; el único en que en la mayoría de los casos hemos sido formados y el único que puede encontrarse en la mayoría de la bibliografía, materiales curriculares y “libros de texto”. En esta situación resulta difícil considerar y entrever la posibilidad de que los diseños curriculares pudieran realizarse de otro modo; de que existan otras formas de hacer currículum.

La predominancia de esta racionalidad curricular es tal (y está tan imbuida en nuestra cultura profesional) que a la hora de poner ejemplos de otros “modelos de currículum” no se sabe salir de forma clara del currículum por objetivos; todas las “alternativas” que se presentan poseen algunas o varias de las características propias de éste. ¿Será que no hay alternativas claras a este modelo o más bien que no se conocen?

2.1. Educación Física y racionalidad técnica: el discurso Físico-deportivo de Rendimiento y el predominio de la Concepción Curricular por Objetivos

Es preciso enterrar la idea mecanicista o anatómico-fisiológica que da lugar a la Educación Física basada en el rendimiento, en donde el hombre no se diferencia del caballo, pues ambos reciben el mismo entrenamiento.

(Contreras Jordan, 1992)

Existe una tendencia a la aproximación a modelos tecnicistas, por ejemplo, en la forma de realizar los programas de EF, cuando se hace uso del modelo por objetivos (operativos o de conducta), o cuando se lleva a cabo, o se defienden formas de evaluación relacionadas con la eficiencia, el rendimiento o el producto final, o bien cuando nos preocupamos de dar a conocer objetivos, contenidos, métodos de enseñanza o de evaluación (lo que denominamos técnicas de enseñanza) sin plantearnos los porqués, y dando por sentado éstos, es decir cuando la educación es considerada como no problemática...

(Pascual, 1992)

Los modelos y enfoques de Educación Física que se aproximan a esta perspectiva suelen poseer las siguientes características (en mayor o menor grado):

- Transmiten la idea de que la enseñanza de la EF está basada en el desarrollo de la condición física y las habilidades deportivas, por lo que la práctica docente guarda un fuerte paralelismo con los sistemas de entrenamiento físico-deportivo.

- Existe cierta tendencia a la estructuración del grupo-clase en grupos de nivel homogéneo, que en muchas ocasiones muestra un carácter claramente elitista, centrada en los alumnos más destacados deportivamente y en la búsqueda de su mayor rendimiento; así como en los resultados en las competiciones deportivas escolares.
- El conocimiento profesional suele estar apoyado en los saberes biomédicos, y en las ciencias del rendimiento físico-deportivo; en el ideal del hombre-máquina.
- El profesor se ve a sí mismo como “ejecutor hábil”⁹: *–si tú no eres capaz de hacerlo, no se lo puedes mandar a los alumnos–* (Ver Sparkes, 1996).
- Se considera que la mejora del estatus de la EF pasa por un mejor rendimiento en las competiciones deportivas escolares, así como por el establecimiento de formas de instrucción y evaluación más “científicas y objetivas” (a través de la correcta definición de objetivos operativos y la realización de tests de condición física y/o habilidad motriz), y la inclusión de contenidos, lecciones y exámenes teóricos (que suelen centrarse en los saberes biomédicos, la condición física y/o los reglamentos deportivos).
- La enseñanza y la programación curricular se conciben como una tecnología. Se da una importancia primordial a la enseñanza “eficaz”, caracterizada por la investigación sobre los aspectos de: compromiso motor, cantidad y calidad de feed-back aportado, estructuración de la sesión y actividades, y clima positivo. La comprobación de dicha “eficacia” se realiza a través de la medición del rendimiento del alumnado (resultados finales).
- Se plantea una fuerte jerarquización del diseño curricular, basado en el uso de las taxonomías y la concreción de los objetivos, que pone el énfasis en la correcta elaboración y redacción de los objetivos operativos.
- La consideración del profesor está mucho más próxima a la de un técnico aplicador de los currícula que otros (expertos) han elaborado.

9. De hecho, en algunos de los congresos profesionales defienden explícitamente este tipo de planteamientos. También hay referencias similares en algunos manuales, además de estar perfectamente asumido y defendido por parte de nuestro alumnado. En otros casos, aunque no se defiendan explícitamente, se demuestran con las “prácticas de evaluación” que se desarrollan (desde las pruebas de acceso a los estudios hasta los exámenes *¿prácticos?* de las oposiciones a primaria y secundaria, pasando por las pruebas y marcas a superar en algunas asignaturas). Dado este planteamiento, ignoramos por qué no existen, asimismo, unas pruebas finales para la concesión de la titulación y otras cada cierto tiempo (para reconocer los sexenios, por ejemplo; o para ser catedrático, o para decidir la jefatura de seminario,...). Este tema lo hemos tratado con mayor profundidad en un trabajo reciente (López, Pérez y García-Peñuela, 2001).

2.2. Educación Física y racionalidad práctica: el Discurso Participativo-Educativo y el desarrollo de la Concepción Curricular como Proyecto y Proceso

¿Contribuye la EF al desarrollo personal de los adolescentes? ¿Reporta esta área beneficios que superen la propia motricidad de los individuos? ¿Participan los receptores de la enseñanza en la construcción de su aprendizaje o, simplemente, asumen un conjunto de prácticas sin reflexionar sobre su naturaleza y sentido?

(Fernández Balboa, Juan Miguel, 1999:15)

Dentro de esta perspectiva, integramos los enfoques y modelos que plantean una enseñanza de la Educación Física con actividades participativas e inclusivas, así como igualitarias y cooperativas. También suelen mostrar una fuerte diversidad de contenidos, y una estructuración a través de grupos heterogéneos. Lógicamente el cambio no se produce sólo en lo referente a contenidos y desarrollo curricular, sino que también se da en la metodología de enseñanza y la evaluación, en las cuales se tiende hacia formas más centradas en el alumno, activas, participativas y cualitativas.

Al igual que explicábamos en el punto anterior, algunas de sus características (más o menos comunes y que aparecen en mayor o menor grado) son las siguientes (ver también tabla 2):

- Suelen estar basados (a veces de forma implícita) una concepción del currículum como Proyecto y Proceso.
- Hay un serio esfuerzo por superar las concepciones dualistas, desde planteamientos de Educación Integral del ser humano. Para ello se concede una extraordinaria importancia al potencial papel de la Educación Física en una Educación verdaderamente Integral y los posibles enfoques de una Educación Física Integral. Esto es, se busca el desarrollo integral del individuo a través de, y con, lo corporal y motriz. Por tanto, existe un interés por la globalidad e interdisciplinariedad con el resto de áreas y aprendizajes del alumnado.
- Se estudian y desarrollan las implicaciones y aportaciones que pueden realizarse, desde el ámbito de lo motriz y corporal, en la formación de personas libres y autónomas en una sociedad democrática. Surge el interés por desarrollar una Educación Física “*para todos (y todas)*”, una Educación Física “*Inclusiva*” y “*Comprensiva*”¹⁰; incluso una EF Crítica.

10. Para profundizar en el concepto de “Educación Comprensiva” consultar el siguiente capítulo.

- Se concibe la Educación Física escolar como creación y recreación de cultura corporal y motriz. Por ello, se concede una considerable importancia a la cultura motriz del alumnado y de su grupo social de origen. Existe una clara preocupación por su desarrollo motriz, y por facilitar la diversidad y experimentación de las posibilidades de actividad física.
- Cobra especial importancia lo vivencial, la toma de conciencia motriz y corporal, lo grupal y colaborativo y lo expresivo. Existen tiempos para el trabajo individual, para el trabajo con el otro, y con los otros: preocupación por el ámbito socio-afectivo y relacional, por la construcción de relaciones equilibradas y justas, por las agrupaciones heterogéneas, por la co-educación y la igualdad...
- Los criterios de valor están en los procesos de aprendizaje que se desarrollan más que en los resultados (especialmente de los resultados entendidos como rendimiento físico-motor); así como en los valores que se ponen en juego y se desarrollan. Existe una clara preocupación por los procesos de desarrollo personal y grupal.
- La metodología utilizada es fundamentalmente no directiva; más enfocada a la experimentación, la participación, la búsqueda y el descubrimiento; enfocada a la mejora de los aprendizajes y procesos. Cobran una mayor importancia los *Principios de Procedimiento* y las implicaciones educativas que posee la metodología. Se entiende la metodología y la intervención educativa como una temática compleja y con fuertes implicaciones pedagógicas, no como una mera cuestión técnica. No se hace tanto énfasis en los Estilos de Enseñanza, porque no se ve de forma tan clara su estructura ni su separación en la práctica educativa cotidiana.
- Se considera importante, y se fomenta, la participación del alumnado en la evaluación (en este sentido la Autoevaluación y la Evaluación Compartida constituyen dos magníficas herramientas¹¹). La evaluación se entiende como un proceso de diálogo, comprensión y mejora, no como una simple exigencia calificadora. Suelen tener una mayor importancia las técnicas e instrumentos predominantemente cualitativos.
- La base epistemológica está más cercana a las ciencias sociales y pedagógicas aplicadas al ámbito corporal y motriz: Didáctica de la Educación Física, Sociomotricidad, Educación Física Adaptada, Psicomotricidad, Bases Teóricas y Epistemológicas...
- Se le concibe al profesor de EF como educador y como facilitador, orientador y generador de Procesos de enseñanza-aprendizaje. En la línea de los modelos de profesor investigador, reflexivo, colaborativo y crítico.

11. Para profundizar en el estudio de la Autoevaluación y la Evaluación Compartida en Educación Física consultar anteriores trabajos nuestros, especialmente López (1999, 2003). Una propuesta muy interesante sobre Evaluación Dialogada en Educación Física puede encontrarse en Sebastiani (1993).

El interés se centra en la calidad educativa del proceso que tiene lugar más que en los resultados (entendidos como mero rendimiento físico) y se entiende el currículum como una perspectiva de enseñanza, en la que se explicitan los fundamentos teóricos y los principios de procedimiento que se van a poner en práctica. También se entiende el currículum como "un Proyecto y un Proceso", como hipótesis a comprobar en la práctica y a perfeccionar continuamente, a partir de la investigación del profesor sobre su propia práctica, y junto al grupo de profesores en que participa.

Estos planteamientos transforman completamente la concepción del profesor de Educación Física, así como su formación inicial y permanente¹².

De igual forma, surgen una serie de autores que abogan por el desarrollo de un currículum crítico en la enseñanza de la Educación Física, especialmente dirigido al desarrollo de la conciencia crítica del alumnado. Como explica Fernández Balboa (1999:19), la pedagogía crítica es una filosofía educativa cuyo fin es ayudar a las personas a alcanzar más altos niveles de libertad individual y justicia social.

Como ya hemos comentado anteriormente las diferentes perspectivas existentes no son neutrales ni ideológica ni políticamente; lo cual suele generar una serie de conflictos y enfrentamientos entre ambas. Actualmente el primer enfoque es el dominante y hegemónico; tanto en los centros de formación como en la cultura y práctica profesional, a pesar de que su finalidad y origen sea claramente no educativo; y dado el actual marco socio-político, es fácil que se imponga con mayor fuerza cada vez. En este sentido, la situación de esta segunda perspectiva en los centros de formación del profesorado de Educación Física es claramente marginal. No sólo muchos de los planes de estudio están fuertemente orientados al rendimiento y la competición físico-deportiva, sino que esta orientación tiende a acentuarse con el tiempo. Esta tendencia puede comprobarse, por poner un ejemplo, en el actual proceso de cambio de denominación de dichos centros de formación: es el predominio de las *Ciencias de la actividad física y el deporte* (Tinning, 1996; Devís, 1993, 1994; Pascual, 1996). Un ejemplo muy significativo de este proceso lo constituye la propuesta de Oña Sicilia (1997:25) sobre planes de estudio para la licenciatura de *Ciencias de la Motricidad*, donde no aparece la menor referencia sobre intervención educativa, Educación Física o Didáctica de la Educación Física.

El carácter marginal y contrahegemónico de esta segunda perspectiva de la Educación Física genera serios problemas en la práctica educativa. Cuando el profesorado así formado accede a una labor profesional participativa (y por tanto intenta desarrollar un currículum con fines presuntamente educativos y/o participativos), se encuentra con una menor formación específica para la misma, y con una mentalidad positivista como modo de pensar único o predominante). Ésto da lugar a planteamientos y prácticas curriculares ciertamente incoherentes y confusas, en las que se

12. Este aspecto se desarrolla con más profundidad en los puntos dedicados a la formación del profesorado de EF.

pretende adoptar las finalidades de la segunda de estas perspectivas, con las concepciones y características de la primera. El efecto habitual es la generación de propuestas de un extraño eclecticismo y difícilmente digeribles, o bien, la adopción del lenguaje del cambio sin un cambio real; además de los conflictos internos, cuestionamientos de sus creencias y prácticas, sentimientos de duda, ansiedad y/o incapacidad en un porcentaje importante del profesorado de Educación Física.

En estas condiciones contextuales y socio-históricas, se hace ciertamente urgente comprender que el cambio no puede afectar sólo a fines, contenidos, modelos de profesor o metodologías de enseñanza, sino que **lo fundamental y necesario es la reconstrucción de todo el complejo entramado de creencias, modelos y enfoques; de las estructuras de pensamiento; en resumen: de las estructuras de "Racionalidad" que guían nuestro pensamiento y nuestra acción.** Esto es, puede ser relativamente urgente la necesidad de reconstruir toda nuestra concepción curricular y profesional desde una perspectiva de racionalidad práctica; el plantearnos por qué pensamos como pensamos y por qué desarrollamos las prácticas de Educación Física que llevamos a cabo día a día; y qué coherencia guarda dicha acción y pensamiento respecto a los valores educativos que están en juego.

A continuación presentamos dos tablas en la que resumimos todas las ideas planteadas en este apartado. Esperamos que sea de utilidad para facilitar una mejor comprensión del análisis que planteamos sobre la realidad actual de la Educación Física.

Tabla 1. Marcos de racionalidad y Educación Física

ASPECTOS	RACIONALIDAD TÉCNICA	RACIONALIDAD PRÁCTICA
ENFOQUE E.F. (perspectiva, discurso)	DE RENDIMIENTO	PARTICIPATIVO-EDUCATIVO
ENFOQUE CURRICULAR	Curriculum por objetivos	Curriculum como Proyecto y Proceso
PRINCIPALES FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la condición física y motriz de alumnado. Selección y desarrollo de talentos deportivos. - Los criterios de valor están en los resultados y rendimientos obtenidos. - Posiciones dualistas: o bien el cuerpo como instrumento al servicio de la mente y el espíritu; o bien lo puramente físico y motriz (y por tanto lo procedimental) como "lo nuestro". 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo integral del individuo a través de, y con, lo corporal. Creación y recreación de la cultura motriz. - Implicaciones de lo motriz y lo corporal en la formación de personas libres y autónomas. - Los criterios de valor están en los procesos más que en los resultados; así como en los valores que se ponen en juego y se desarrollan. - Planteamientos de Educación Integral: importancia de la EF en una Ed. Integral, y enfoques de EF integral.
CONTENIDOS Y APLICACIONES	<ul style="list-style-type: none"> - Condición Física y Habilidades deportivas. - Aplicación de los sistemas de entrenamiento deportivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia de la cultura motriz del alumnado y de su grupo social de origen. Preocupación por su desarrollo motriz, y por facilitar la diversidad y experimentación de las posibilidades de actividad física. - Cobra especial importancia lo vivencial, la toma de conciencia motriz y corporal, lo grupal y colaborativo y lo expresivo.
ORGANIZACIÓN DEL GRUPO-CLASE	<ul style="list-style-type: none"> - Por niveles (homogéneos). - Genera grupos de élite motriz, así como grandes bolsas de torpeza motriz y "objetores de la EF". 	<ul style="list-style-type: none"> - EF para "todos" (y todas) (EF <i>Inclusiva</i> y <i>Comprensiva</i>). - Tiempo de trabajo individual, con el otro, y con los otros (agrupaciones heterogéneas y preocupación por la co-educación).
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Mas directiva, basada fundamentalmente en mando directo, lista de tareas, etc... - La clave parece estar en los "Estilos de Enseñanza" (en muchos casos se reduce la "metodología" a un listado sobre Estilos de Enseñanza). 	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentalmente no directiva; más enfocada a la experimentación, la participación, la búsqueda y el descubrimiento. - Importancia de los Principios de Procedimiento. No se hace tanto énfasis en los Estilos de Enseñanza, porque no se ve de forma tan clara su estructura ni su separación.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Obsesión por la "objetividad". - Utilización de Tests de Condición Física y habilidad motriz y deportiva sobre ejecuciones técnicas concretas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se da más importancia al proceso que a los resultados. Preocupación por los procesos de desarrollo personal y grupal. - Metodología predominantemente cualitativa y enfocada a la mejora de los aprendizajes y procesos. - Participación del alumnado en la evaluación.

Tabla 2. Marcos de racionalidad, Educación Física y formación de su profesorado

ASPECTOS	RACIONALIDAD TÉCNICA	RACIONALIDAD PRÁCTICA
CONOCIMIENTO PROFESIONAL	<ul style="list-style-type: none"> - Ciencias biomédicas y entrenamiento deportivo. El modelo del "hombre-máquina". 	<ul style="list-style-type: none"> - Ciencias sociales y pedagógicas aplicadas al ámbito corporal y motriz: Didáctica EF, Psicomotricidad, sociomotricidad,...
MODELO DE PROFESORADO	<ul style="list-style-type: none"> - Unidireccional y transmisiva (del experto al aprendiz)¹³, entendida como acumulación de conocimientos (bases biomédicas y deportivas). - La Didáctica de la EF como tecnología educativa: la PPEF como entrenamiento en destrezas docentes (programación, tiempo de práctica motriz, control de aula, organización, feed-back, estilos de enseñanza, progresiones técnicas,...). - El profesor como entrenador. - El profesor como ejecutor hábil: la condición física y la habilidad motriz como criterio de selección del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bidireccional y dialéctica. - El profesor como educador, y como facilitador, orientador y generador de Procesos de enseñanza-aprendizaje. - Los modelos de profesor reflexivo, colaborativo y crítico: la importancia del análisis de la práctica docente. - Didáctica de la EF como reconstrucción de ideas previas y modelos personales de EF, desde enfoques comprensivos, reflexivos y críticos.
FORMACIÓN PERMANENTE	<ul style="list-style-type: none"> - Basada fundamentalmente en cursos y trabajos de expertos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Basada fundamentalmente en grupos de trabajo que investigan y reflexionan sobre su propia práctica, así como jornadas de intercambio de experiencias, congresos, revistas y literatura profesional, etc.
BÚSQUEDA DE ESTATUS	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados en competiciones deportivas. - Utilización de sistemas de evaluación tecnológicos y cuantitativos (pseudocientificidad). - Inclusión de contenidos, lecciones y exámenes teóricos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Calidad educativa de los procesos educativos que tienen lugar. Importancia y preocupación por el desarrollo integral del individuo y su aprendizaje. - Interés por la globalidad e interdisciplinariedad con el resto de áreas y aprendizajes del alumnado.
CRITERIOS DE CALIDAD DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Eficacia: tiempo de compromiso motor, cantidad y calidad de feed-back, estructuración de la sesión y las actividades y clima positivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - EF Inclusiva, máxima participación, EF integral e integrada, aprendizaje y comprensión, intercambio, "crecimiento" personal, globalidad, colaboración y cooperación. - La búsqueda de equilibrios entre: intereses profesor-alumnos, Intereses individuo-grupo, ámbito motor-resto ámbitos, escuela-grupo social (cultura y usos).

Elaboración propia.

13. Según el modelo de "Educación Bancaria" del que nos habla Freire (1990).

2.3. Buscando ejemplos que nos ayuden a entender mejor estos planteamientos sobre Educación Física y marcos de racionalidad

2.3.1. Unas aclaraciones previas

Cómo ya hemos explicado, son varios los autores que diferencian entre dos grandes modelos y enfoques en EF: uno *mecanicista* (basado en el modelo de cuerpo-máquina y las ciencias biomédicas y deportivas) y otro *alternativo o educativo* (basado en modelos de cuerpo vivido y sentido, cuerpo educable, acción motriz observable,...). Pero nosotros consideramos que no es tanto una cuestión *médica o deportiva* como una cuestión de racionalidad (*Racionalidad Técnica vs Racionalidad Práctica*); porque también hay médicos y entrenadores que desarrollan su conocimiento y su trabajo basándose en una racionalidad práctica, con valores humanos y éticos que se antepone al mero rendimiento físico. Un trabajo en torno a un cuerpo vivido, sentido,... educable; pero educable porque forma parte de un ser humano educable; que mientras no se cuide, comprenda, desarrolle, respete, eduque... a la persona entera no podrá hacerse con el cuerpo,...; por mucho que su trabajo esté enfocado y centrado en el cuerpo y su motricidad.

El problema real entonces es que los discursos médicos más habituales y extendidos en nuestra profesión, en la mayoría de los casos son propios de una racionalidad técnica en sus vertientes más extremas (menos humanistas); pero deberíamos ser conscientes de que también hay otras formas de entender y practicar la medicina y el deporte. Del mismo modo, en Educación Física se puede tender hacia modelos y enfoques más orientados al entrenamiento y rendimiento físico, o mostrar una orientación más educativa, más enfocada al *crecimiento* personal del alumnado.

En este apartado presentamos de forma resumida (y a modo de ejemplos) una serie de propuestas concretas de Educación Física y Formación del Profesorado de Educación Física (FPEF) relacionadas con el marco de racionalidad y el enfoque de Educación Física en que se basan. Este esfuerzo tiene una doble finalidad. La primera es mostrar cómo el análisis que realizamos en esta obra no es una simple elucubración, sino que está basado en nuestra realidad profesional. La segunda es presentar una serie de ejemplos que pueden hacer más fácil la comprensión de los marcos de racionalidad presentados.

Hemos intentado clasificarlas en relación a una serie de aspectos que sistemáticamente emergen cuando se realiza un análisis de la literatura especializada (como *Modelos de Educación Física, Contenidos, Métodos y Actividades, Actividad física y salud*,...). También lo relacionamos, en la medida de lo posible, con algunos de los autores que defienden o plantean cada una de las posturas, así como con algunos autores que plantean diferencias entre dos enfoques. Como ya explicamos antes, hemos intentado no realizar continuas citas y referencias para facilitar la lectura del texto.

2.3.2. Modelos de Educación Física

Son muchos los autores que establecen diferencias dicotómicas a la hora de hablar de modelos de EF. Incluimos un par de ejemplos de distintos autores: Contreras Jordán (1998:55) diferencia entre dos grandes modelos de EF; un modelo Tradicional cuyas características han de ser evitadas (cuerpo-máquina, rendimiento físico, competición,... y fracaso escolar en EF); frente al cual plantea unos modelos alternativos a desarrollar, en los que debe buscarse la satisfacción, la colaboración, las experiencias corporales positivas, y el desarrollo de la autoestima. Por su parte Sierra (1998) hace referencia a una EF tradicional, que constituye el modelo dominante, de tal forma que cuando se intenta poner en práctica un contenido (la Expresión Corporal) como alternativa al modelo dominante, se generan conflictos y resistencias en el alumnado.

2.3.3. La racionalidad técnica en Educación Física. La concepción de la EF como entrenamiento físico y deportivo y otras formas de Racionalidad Técnica (el juego como disfraz de Racionalidad Práctica)

Si se revisan las actas de los Congresos Nacionales e internacionales de Educación Física que se vienen celebrando en nuestro país en los últimos años, puede encontrarse numerosas comunicaciones y ponencias en que predomina una concepción de la Educación Física muy cercana al mero entrenamiento físico y deportivo. Los dos ejemplos incluidos en el cuadro 3 nos hablan de una propuesta en que la Educación Física sirve para la selección de talentos deportivos (Avila et al, 1998:506), y otra en que la finalidad de la EF es el entrenamiento físico (la mejora del VO₂ max.) (Sierra Robles, 1998:198-201).

Otra tendencia muy habitual es la de hacer discursos de cambio e innovación educativa bajo los que se reproduce la misma racionalidad técnica con mínimos cambios en algún aspecto didáctico, por ejemplo la utilización del juego como recurso metodológico. Una muestra de esto último lo constituye el trabajo de Vicianna y otros (1998:502), en que se plantea el trabajo de Educación Física en Educación Infantil centrado en la habilidad motriz y como una mezcla de tecnología didáctica y juegos: estos autores llevan a cabo una descomposición analítica de las habilidades motrices; que posteriormente se traducen en un listado de sesiones de juegos pegados con la tradicional estructura deportiva de calentamiento, parte principal y vuelta a la calma.

2.3.4. Actividad física y salud en Educación Física

Respecto a esta temática, en estos últimos años resulta especialmente interesante el trabajo de Pérez Samaniego (1998, 2001), puesto que muestra cómo una

misma temática (EF y salud) puede obedecer a planteamientos opuestos en función del marco de racionalidad desde el que se desarrolle. También Devís y Peiró (1992) había realizado un trabajo en esta misma línea; pero desde entonces la mayoría de los trabajos sobre EF y Salud estaban basados, de una forma más o menos clara, en una racionalidad técnica. Pérez Samaniego (1998:178) plantea una diferenciación dicotómica entre:

- Un enfoque de EF y salud caracterizado por: concepciones dualistas, una concepción dinámica de salud, actividad física centrada en la condición física e indicadores objetivos (variables frecuencia, intensidad, tiempo, tipo de actividad); frente a
- Un enfoque de EF y salud más educativo, caracterizado por: concepciones monistas, una concepción estática de salud, orientada a la práctica y con indicadores cualitativos (criterios de salud: gratificación, autonomía, seguridad, continuidad, adecuación, crítica).

Pero la mayoría de los trabajos que se presentan y difunden sobre EF y Salud continúan reproduciendo las tradicionales líneas de trabajo sobre entrenamiento y mejora de la condición física y mostrando una clara fundamentación en la Racionalidad Técnica. En este sentido, el trabajo de Tercedor y Delgado (1998:346), sobre la utilización de tests de condición física en un estudio sobre condición física y salud en escolares de 10 años, es un magnífico ejemplo de cómo los tradicionales trabajos sobre condición física y entrenamiento para la mejora de la condición física en EF se han ido enmascarando a lo largo de la década de los noventa bajo el sugerente título de *EF y salud*.

2.3.5. La formación del profesorado de Educación Física

Si revisamos la bibliografía más habitual, desde planteamientos de Racionalidad Técnica la formación del profesorado de educación física suele entenderse como un entrenamiento en competencias docentes (tiempo útil, organización, posición profesor, feed-back...); se pone el énfasis en la eficacia docente (medida en función del rendimiento motriz de su alumnado) y se establecen numerosas similitudes y conexiones entre el profesor de EF y el entrenador o monitor deportivo.

Por el contrario, desde planteamientos de Racionalidad Práctica la formación del profesorado de EF pone el énfasis en aspectos como: una Educación Física basada en la reflexión sobre la práctica; la formación de un profesorado autónomo, reflexivo, crítico y colaborativo; un profesorado que sea capaz de desarrollar una EF orientada a la comprensión.

Tabla 3. Ejemplos de propuestas concretas de Educación Física (y Formación del Profesorado de Educación Física) en función del marco de racionalidad y el enfoque que subyace

Autores y aspectos	RACIONALIDAD TÉCNICA	RACIONALIDAD PRÁCTICA
ENFOQUE E.F.	DE RENDIMIENTO	PARTICIPATIVO-EDUCATIVO
MODELOS DE EDUCACIÓN FÍSICA		
Contreras (1998:55)	<ul style="list-style-type: none"> - Modelos tradicionales de EF: (a evitar) las características de: cuerpo-máquina, rendimiento físico, competición, fracaso escolar en Educación Física,... 	<ul style="list-style-type: none"> - Modelos alternativos: (a buscar) satisfacción, colaboración, experiencias corporales positivas, autoestima.
Sierra (1998:470)	<ul style="list-style-type: none"> - EF tradicional (modelo dominante). 	<ul style="list-style-type: none"> - La Expresión Corporal como modelo no dominante en EF: genera conflictos y resistencias en el alumnado cuando se intenta poner en práctica.
La Racionalidad Técnica camuflada	<ul style="list-style-type: none"> - El trabajo de habilidad motriz en EF en Ed. Infantil como mezcla de tecnología didáctica, rendimiento motriz y juegos (Viciano y otros, 1998:502). 	
Educación Física como entrenamiento físico y deportivo	<ul style="list-style-type: none"> - La EF. como selección de talentos deportivos (Avila et al, 1998:506). - La EF. como entrenamiento (mejora VO2 max.) (Sierra Robles, 1998:198-201). 	
ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD EN E.F.		
Pérez Samaniego, (1998,2001)	<ul style="list-style-type: none"> - Concepciones dualistas. - Concepción dinámica de salud. - Actividad física centrada en la condición física. - Indicadores objetivos (variables Frec. Intens. Tiem. Tipo actividad). 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepciones monistas. - Concepción estática de salud. - Orientada a la práctica. - Indicadores cualitativos (criterios de salud: gratificación, autonomía, seguridad, continuidad, adecuación, crítica).
Tercedor y Delgado (1998:346)	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización tradicional de tests de condición física en un estudio sobre condición física y salud en escolares de 10 años. 	
MODELOS DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA		
MODELOS DE PROFESORADO DE ED. FÍSICA (y su formación)	<ul style="list-style-type: none"> - Formación entendida como entrenamiento en competencias docentes (tiempo útil, organización, posición profesor, feed-back...). - La eficacia docente. - Las similitudes y conexiones entre profesor de EF y entrenador o monitor deportivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - EF basada en la reflexión sobre la práctica. - Formación de profesorado de EF autónomo, reflexivo, crítico y colaborativos. - La formación del profesorado de EF para la comprensión.

Profundizando en la temática. Bases para una mejor comprensión de estos planteamientos

**La influencia de la Racionalidad (Técnica vs. Práctica)
en que nos apoyamos el profesorado a la hora de entender
y practicar la Educación Física**

1. INTRODUCCIÓN.
2. SOBRE LAS DIFERENTES RACIONALIDADES Y NUESTRA CLASIFICACIÓN: UNA BREVE PERO NECESARIA ACLARACIÓN.
3. LAS RELACIONES ENTRE RACIONALIDAD Y EDUCACIÓN.
4. EL LUGAR DE LA RADICALIDAD CRÍTICA: ALGUNAS RAZONES Y DUDAS SOBRE SU INCLUSIÓN EN LA RACIONALIDAD PRÁCTICA.

Partimos de la base de que los grupos de personas se adhieren a opiniones diversas con intensidad variable y que estas opiniones pueden ponerse a prueba en un discurso serio. Pueden considerarse incluso hechos concretos y valores. El discurso racional consiste en dar razones, que no razones indiscutibles.

(House, 1994:92)

1. INTRODUCCIÓN

Sobre el sentido de este capítulo y la aclaración del concepto “racionalidad”

Este capítulo pretende servir para comprender mejor los *modelos de pensamiento* que condicionan las formas de entender la Educación Física y su Didáctica. Cumple las funciones de un marco conceptual que dota de significado educativo al discurso, análisis, explicaciones y propuestas que desarrollamos en el presente trabajo. Entendemos que los planteamientos elaborados sobre la Educación Física y la Formación del Profesorado de Educación Física adquieren todo su sentido sólo cuando se explican los modelos de pensamiento (las “racionalidades”) que subyacen, así como las concepciones curriculares que se utilizan. Sólo cuando somos capaces de entender porqué pensamos como pensamos y actuamos como actuamos la práctica de la Educación Física comienza a adquirir todo su significado y permite actuar coherentemente.

Consideramos que es difícil que la Educación Física pueda ser entendida en toda su complejidad sin referencia a una *meta-teoría*¹⁴. Las diferentes aproximaciones específicas (materiales curriculares, artículos, libros, experiencias, discursos,...) que se realizan sobre las diferentes temáticas educativas: *paradigmas, currículum, investigación, formación del profesorado, enseñanza, aprendizaje, evaluación...*, se apoyan en unos marcos teóricos y conceptuales que pueden ser más fácilmente comprendidos y explicados si utilizamos en concepto de *RACIONALIDAD*.

Podemos encontrar definiciones del concepto de *Racionalidad* en varios autores: Young (1993:28) lo entiende como *pensamiento que mejora nuestra comprensión de las cosas y de nuestros actos*. Por su parte, Giroux (1990:43) explica que el concepto de racionalidad tiene un doble significado: en primer lugar, se refiere al *–conjunto de supuestos y prácticas que hace que la gente pueda comprender y dar forma a las experiencias propias y a las ajenas–*; y en segundo lugar se refiere a *–los intereses que definen y cualifican el modo en que cada uno vertebra y afronta los problemas que se le presentan en la experiencia vivida–*.

En lo que a nosotros respecta, lo entendemos como las estructuras de pensamiento (de conocimientos, supuestos y creencias; de formas de pensar) a través de las cuales percibimos, interpretamos y comprendemos el mundo en que vivimos: sus estructuras, relaciones, funcionamiento, evolución, acciones, intervenciones...

14. Recordamos que el concepto de *Racionalidad* que vamos a utilizar a lo largo de este libro es más bien un concepto *Meta-teórico* (una teoría sobre las teorías, una teoría sobre los modelos y estructuras de pensamiento).

Estas estructuras de pensamiento condicionan toda nuestra forma de vivir, pensar y actuar. En este caso concreto en lo que respecta a la Educación (naturaleza y propósito de la escuela, la enseñanza, los profesores, sus funciones y formación, el diseño curricular, la investigación educativa...) y, más concretamente, al área de Educación Física. Los marcos de racionalidad conducen a concebir diferentes modos de entender la Educación Física (que influyen en todos y cada uno de sus elementos curriculares: finalidades, metodología, contenidos, evaluación, espacios, materiales,...), las funciones y características de su profesorado (y por tanto su formación), el modo de planificar y desarrollar la acción educativa y la investigación educativa,...

Los diferentes modos de entender y actuar en torno a la compleja realidad de la Educación Física pueden ocupar posiciones opuestas (en función de los dos marcos de racionalidad llevados a sus extremos) o bien dar lugar a una amplia posibilidad de posicionamientos intermedios, en función del grado en que se cumplan las diferentes características y aspectos de la compleja realidad educativa. En el capítulo cinco presentamos y analizamos una serie de planteamientos y propuestas concretas de educación física; algunas de ellas más próximas a una racionalidad técnica, y otras más próximas a una racionalidad práctica.

Estos marcos de racionalidad suponen marcos de conocimiento en los cuales se construye el pensamiento y las acciones de las personas y los grupos sociales. Por tanto, se trata también de procesos de socialización, puesto que dichas formas de pensar, de entender la realidad y de actuar se van aprendiendo de las personas y grupos con quién convivimos e interaccionamos.

2. SOBRE LAS DIFERENTES RACIONALIDADES Y NUESTRA CLASIFICACIÓN: UNA BREVE PERO NECESARIA ACLARACIÓN

Hemos planteado este capítulo desde una perspectiva básicamente dualista que sólo diferencia entre **Racionalidad técnica** y **Racionalidad Práctica**. Somos conscientes de que esta clasificación bipolar puede generar cierta confusión entre las personas que hayan leído y/u oído decir que existen tres grandes *paradigmas, modelos o racionalidades*¹⁵, normalmente definidas como: *técnica* (o *positivista*),

15. Estas diferentes denominaciones que hacen referencia a marcos metateóricos aplicados al mundo de la EF y la FPEF. no son sinónimos, aunque a veces se utilicen como tales. Por nuestra parte entendemos que constituyen una "red nomológica", y que es positivo analizarla y aclararla para poder comprenderla mejor. Eso es lo que hacemos en el último capítulo de este trabajo, y a él remitimos a quién esté interesado en profundizar sobre esta temática.

interpretativa (o *práctica*) y *crítica* (o *sociocrítica*); y para evitar dicha confusión, vamos a intentar explicar porqué la estructura que presentamos es doble y no triple.

Sólo diferenciamos entre racionalidad *Técnica* y *Práctica*, porque entendemos que los “discursos” (y concepciones) considerados como **prácticos** (*interpretativos, simbólicos...*) y como **críticos** (*sociocríticos, radicales...*) tienen muchos más puntos en común que diferencias (sobre todo en lo que se refiere a planteamientos educativos, curriculares, investigadores y de formación del profesorado).

En este sentido creemos oportuno recordar que la diferenciación entre estos tres tipos de racionalidad (*Técnica, Práctica* y *Crítica*), está basada en gran medida en los planteamientos de Habermas (1982, 1984) sobre **Los Intereses Constitutivos del Saber** (*Técnicos, Prácticos* y *Emancipadores*). Según algunos autores¹⁶, la Teoría Crítica busca la superación del dualismo entre Racionalidad Técnica y Racionalidad Práctica a través del razonamiento dialéctico, estableciendo así una clasificación triangular en que la racionalidad Práctica y la Crítica aparecen claramente diferenciadas.

Elliott (1993:141) critica esta diferenciación tan tajante entre racionalidad Práctica y Crítica por dos razones:

- La primera es que si la Racionalidad Práctica y la Crítica se consideran tan diferentes, se está negando la posibilidad de que la autocomprensión que los profesores tienen de sus prácticas pueda constituir por sí sola una fuente de auto-reflexión crítica y de acción emancipadora.
- La segunda es que para poder diferenciarlas, lo que se hace es dar una visión errónea y reduccionista de la racionalidad *práctica*.

Partiendo de este argumento, defiende que el paradigma de la ciencia moral de investigación educativa incorpora su propia teoría crítica y que, por tanto, no necesita el suplemento de un paradigma crítico que esté basado en presupuestos tan absolutistas y objetivistas sobre la naturaleza de la comprensión humana (Elliott, 1990:123)¹⁷. En posteriores apartados y capítulos desarrollamos con más profundidad estos planteamientos y pueden irse comprobando las razones por las que optamos por posiciones más próximas a la de Elliott (1990, 1993).

16. Habermas (1982, 1984); Kemmis (1988:80-86); Carr y Kemmis (1988); Grundy (1991),...

17. Este autor fundamenta su razonamiento en las ideas de Gadamer (1977), quien realiza una crítica a los planteamientos de Habermas, dado que la comprensión interpretativa del contexto de “lo práctico” sí puede incorporar la posibilidad de una perspectiva crítica.

3. LAS RELACIONES ENTRE RACIONALIDAD Y EDUCACIÓN

3.1. La racionalidad técnica

La denominada *Racionalidad Técnica* se fundamenta en la aplicación a las ciencias sociales de la conceptualización y metodología que emana de las ciencias naturales de base empírico-analítica, desde una perspectiva de investigación “científico-natural”. Dos de sus características más destacadas son: una confianza desmesurada en la ciencia y en la técnica como vía de solución de todos los problemas humanos (en nuestro caso, problemas educativos propios del área de Educación Física) y la búsqueda de explicaciones científicas de tipo causal, que puedan dar lugar a leyes generales.

Estos planteamientos se corresponden con la investigación educativa típicamente positivista, basada en la psicología conductista, y caracterizada por la idea de operativización, objetivación, medida y cuantificación de las conductas; así como la noción de sistema de variables y de relación causa-efecto, y la uniformidad de lo que ocurre en el aula. Esto es, se concibe la educación como un proceso de modificación de los patrones de conducta de las personas, y la enseñanza y el aprendizaje como procesos posibles de ser reducidos a hechos y comportamientos observables, cuantificables y acumulables, con el fin de generalizarlos a otros entornos e individuos.

Desde una Racionalidad Técnica, la enseñanza se concibe como la aplicación del conocimiento teórico para la consecución de fines educativos prefijados, como la aplicación de conocimiento científico, como una tecnología, e incluso como una “ingeniería”. Desde tales presupuestos, se entiende que los currículos, materiales e instrumentos deben estar diseñados fundamentalmente por los expertos, para ser aplicados por los técnicos (profesores). Del mismo modo se entiende que las reformas o cambios deben producirse en una dirección descendente, siguiendo el modelo “centro-periferia”; ya que el profesor realiza un trabajo fundamentalmente técnico, adaptando o aplicando instrumentos elaborados por otros. Desde esta perspectiva, la formación del profesorado debe ser interpretada como un adiestramiento para estas tareas¹⁸.

La perspectiva curricular que ha generado esta racionalidad técnica es conocida con la denominación de *Pedagogía por objetivos*, o *Programación por Objetivos*. Esta perspectiva curricular constituye una aplicación de un modelo industrial al

18. Pero entonces surge una duda:... ¿Quién forma a los futuros “expertos”? Este es un tema muy interesante a estudiar en la actualidad: hasta qué punto los presuntos “expertos” (encargados de la formación del profesorado) sólo se limitan a repetir, dictar y/o reproducir lo que otros expertos de mayor categoría dicen y plantean,... o realmente generan sus propias propuestas y aportan un conocimiento profesional útil.

mundo de la educación, que por su reproducción de una racionalidad empresarial pone el énfasis en el control, el rendimiento y la producción eficaz. La evaluación educativa se entiende como la comprobación técnica (medición objetiva y "científica") de los resultados finales y de la eficacia del logro, convirtiéndose así en el principal instrumento legitimador de los fines de reproducción social y cultural del sistema escolar. Se utiliza para ello un pensamiento burocrático, despersonalizado y rutinario, de tal forma que todo posible conflicto sobre valores educativos se reduce a un problema técnico.

Bajo este tipo de discursos, aparentemente asépticos, neutros y técnicos, que defienden la "objetivación" de "resultados" y "eficiencias" (y que parecen carecer de cualquier tipo de implicación en la vida humana real y cotidiana, así como de valores e ideologías), realmente suelen esconderse los discursos y planteamientos neoliberales, así como los intereses y la ideología social hegemónica. Por eso es fundamental comprender que detrás de toda visión técnica hay unos fundamentos y unos valores que la sostienen. Valores y fundamentos que habrían de ser explicitados, ya que imponen soluciones técnicas simplificadoras a situaciones complejas, con discursos de presunta neutralidad técnica, bajo los cuales se esconden intereses y consideraciones ideológicas muy concretas, pero que no pueden hacerse públicas. En este sentido es importante comprender cómo las situaciones educativas, por su complejidad, generan dilemas morales y opciones con implicaciones éticas e ideológicas, y que a dichos dilemas hay que darlos una respuesta.

3.2. La Racionalidad Práctica¹⁹

La *Racionalidad Práctica* parte del planteamiento de que las ciencias sociales deben poseer un carácter propio y peculiar, lo cual requiere el desarrollo y elaboración de su propio método para el estudio de los fenómenos sociales (y no la aplicación directa del de las ciencias naturales). Esta racionalidad está basada, por tanto, en las ciencias hermeneúticas y sus producciones son informes interpretativos de la vida social, con los cuales trata de iluminar los procesos históricos y sociales que fundamentan el pensamiento y la acción de las personas y grupos, de tal forma que permita la interpretación de las circunstancias sociales y educativas actuales en situaciones reales y concretas.

19. Muchas de las ideas y planteamientos que se presentan en este apartado han sido tomadas de autores como: Stenhouse (1984, 1987), Elliott (1986, 1990, 1993), Angulo (1990, 1992, 1994), Popkewitz (1988); Kemmis (1988); Carr y Kemmis (1988); Carr (1993, 1996); Grundy (1991), Apple (1986, 1987); House (1994); Pérez Gómez (1989, 1991), Gimeno Sacristán (1982, 1992), Freire (1990, 1997), Giroux (1990), Schön (1992), Collins (1989), Contreras Domingo (1990, 1994, 1997), Santos Guerra (1990, 1993, 2000), Álvarez Méndez (1985, 1990, 1994, 1995, 1996), Fernández Sierra (1994).

Cuando Schwab (1969) explica la naturaleza “práctica” del currículum, lo hace basándose en la diferenciación Aristotélica entre *razón técnica* y *razón práctica*. Según esta diferenciación, la *acción técnica* se caracteriza por el seguimiento de reglas para alcanzar unos fines predeterminados (acción que es evaluada en términos de eficiencia y efectividad); mientras que la *acción práctica* implica la elaboración de juicios morales y la resolución de posibles conflictos, ya que exigen una toma de decisiones ante situaciones concretas y complejas. Estos planteamientos suponen entender la práctica como forma de razonamiento (“deliberación práctica”) ante una situación social compleja y vivida; lo cual supone a menudo un conflicto, bien moral o ético, bien de intereses encontrados; y hace necesario realizar un juicio práctico, así como una elección (junto a la asunción de la responsabilidad que esto implica). Por tanto, se concibe la práctica educativa como un tipo de proceso que necesita desarrollar procedimientos deliberativos, así como el desarrollo de las “artes prácticas” (Schwab, 1969:23).

Basándose en estas razones, desde una perspectiva de racionalidad práctica, se concibe el currículum como una toma de decisiones educativas, y al profesor como actor del mismo (no como operario), dada la singularidad de las situaciones concretas, y sus características particulares. A esta perspectiva curricular, que generan los planteamientos de racionalidad práctica, vamos a denominarla: *Enfoque del Currículum como Proyecto y Proceso*.

La concepción del currículum como proyecto y proceso, junto con la concepción del profesor como “actor” (como elaborador de su propio currículum y materiales), conduce directamente al planteamiento del profesor como investigador de su propia práctica (Stenhouse, 1984, 1987). Si aceptamos este planteamiento, es fundamental una formación del profesor para la reflexión sobre su propia práctica, de tal forma que le permita desarrollar su capacidad de resolver problemas concretos. Esto es, se busca preparar al profesor para la toma de decisiones sobre la base de su razonamiento práctico y, en este sentido, la evaluación educativa se centrará en la comprensión, mejora y adecuación de los procesos de enseñanza y aprendizaje más que en los resultados de los mismos. Esta finalidad conduce a un mayor interés por la metodología cualitativa y los aspectos interpretativos.

Dicha conceptualización del currículum, basada en el profesor y la Escuela, se desarrolla fundamentalmente a partir de los planteamientos de Stenhouse (1984, 1987), uno de los mayores responsables de esta concepción curricular; y se haya directamente conectada a un planteamiento de la enseñanza como “arte”, más que como tecnología, precisamente por esa singularidad de cada aula y cada sujeto. También se entiende que la ideología que se pone en juego debe ser explicitada, pues toda actividad educativa posee un fuerte carácter ético y moral, así como una serie de implicaciones sociales.

En resumen, desde los planteamientos de una Racionalidad Práctica se entiende que la práctica educativa posee las siguientes características:

- La Educación posee un carácter preeminentemente ecológico, contextual y complejo²⁰.
- *La relación teoría-práctica* (o más bien entre saber práctico y saber teórico) y el concepto de *Educación como "práxis"* (como práctica reflexiva)²¹... El carácter ecológico y contextual de la Educación condiciona la relación que se establece entre teoría y práctica educativa, dejando de tener sentido los planteamientos de la racionalidad técnica, que establecen una separación jerárquica entre ambas y que entienden la práctica como mera aplicación técnica del saber teórico (científico) y la ciencia (teoría) como búsqueda y elaboración de leyes generales que puedan aplicarse con cierta generalidad a las situaciones prácticas. Desde planteamientos de racionalidad práctica se entiende que la teoría y la práctica están estrechamente relacionadas y se condicionan mutuamente, de tal forma que mantienen una relación bidireccional y dialéctica. El conocimiento educativo se produce cuando se están estableciendo conexiones entre teoría y práctica de forma continua.

Aquí cobra sentido el concepto de "práxis" educativa. La educación se concibe como una práctica que está guiada y fundamentada por una serie de conocimientos y planteamientos "teóricos", pero a su vez, la reflexión sistemática y rigurosa sobre dicha práctica ayuda a hacer evolucionar y avanzar el conocimiento teórico. Se da, por tanto, un continuo ir y venir entre "teoría" y "práctica", de forma que la estrecha relación entre ambas ayuda a ir mejorando y perfeccionando continuamente la práctica docente y los planteamientos educativos del profesorado.

- *La Educación como actividad eminentemente práctica y con un fuerte carácter ético y moral*, dado que continuamente surgen situaciones en las que entran en juego los valores²².
- *La Educación como práctica social, y no exclusivamente individual y cognitiva*, cuyos fines principales son la autonomía del individuo y su libertad.

20. Según algunos autores (Doyle, 1986:392; Torres Santomé, 1991:17-18) las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el aula son: *multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad, publicidad e historia propia*.

21. Dicha "práxis" implica tanto una sólida fundamentación teórica como procesos de reflexión sobre la acción, de forma que se generen nuevos conocimientos profesionales (¿teoría?). Estos planteamientos conducen directamente a una concepción de la enseñanza como profesión reflexiva (Schön, 1992; Carr, 1993:20), en la que el profesor está reflexionando en y sobre la práctica. En lo que respecta a la FPEF, en la última década pueden encontrarse numerosos autores que defienden este tipo de planteamientos.

22. Debido a esta fuerte carga ética y moral de toda situación educativa, una de las críticas más importantes que se realiza a la racionalidad técnica, es su tendencia a reducir todo conflicto educativo (y por tanto "conflicto de valores") a la categoría de "problema técnico".

Tabla 4. Tabla comparativa entre los dos marcos de racionalidad

	RACIONALIDAD TÉCNICA	RACIONALIDAD PRÁCTICA
PARADIGMA <i>Denominaciones</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Positivista, Tecnológico, Normativo, Cuantitativo, Nomotético, Proceso-producto,... 	<ul style="list-style-type: none"> - Naturalista, Interpretativo, Ecológico, Cualitativo, Ideográfico,...
Intereses Constitutivos del saber	<ul style="list-style-type: none"> - Técnico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Práctico y Emancipatorio.
Se pone el énfasis en	<ul style="list-style-type: none"> - El rendimiento y la producción eficaz, y los resultados finales. - Pretensión de objetividad, tecnificación y medida científica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los procesos de E-A (su calidad educativa, y de los valores y medios puestos en juego). - Interés por lo cualitativo, los significados dados, lo cultural.
Pensamiento predominante	<ul style="list-style-type: none"> - Burocrático, rutinario, y despersonalizado. - Reducción de los conflictos y problemáticas a problemas "técnicos". 	<ul style="list-style-type: none"> - Concibe la práctica como forma de razonamiento (deliberación práctica) ante situaciones sociales complejas y reales. - Se generan conflictos a resolver, con implicaciones de carácter fundamentalmente ético.
Procesos de Enseñanza-Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - De base conductista y operativizado. - La educación como modificación de patrones de conducta. - La enseñanza como tecnología (e incluso como ingeniería). 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza para la Comprensión. - Busca el desarrollo de estructuras de conocimiento y pensamiento. - La enseñanza como arte.
Concepción de la Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Hechos y comportamientos observables. - Cuantificable y generalizable. 	<ul style="list-style-type: none"> - Impredecible y cambiante. - Ideosincrática y holística.
Enfoque curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Programación curricular por objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Currículum entendido como proyecto y como proceso.
Relación Teoría-Práctica	<ul style="list-style-type: none"> - La práctica como aplicación técnica del conocimiento saber teórico y científico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relación dialéctica teoría-práctica (saber teórico-saber práctico). - Creación de conocimiento práctico, y de teoría práctica.
Evaluación educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Como comprobación técnica (medición objetiva y científica) de resultados finales y de eficacia del logro. - Como medida y calificación. - Como legitimadora de funciones sociales del sistema educativo: clasificación, reproducción, poder y control social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Centrada en los procesos (busca su comprensión); metodología cualitativa y aspectos interpretativos. - Evaluación como reflexión, diálogo, análisis y mejora del proceso de E-A. - Integrada en la actividad y los procesos de enseñanza-aprendizaje. - Relacionada con los procesos de investigación-acción sobre la práctica.
Discurso e ideología	<ul style="list-style-type: none"> - Bajo apariencia de asepsia y neutralidad técnica, subyace neoliberalismo y mercantilismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitación del carácter ético y político de la educación, y de las ideologías democratizadoras en que se basan.

Todas estas características hacen que el énfasis deje de ponerse solamente en los resultados finales, para comenzar a ponerse también en los medios utilizados y el proceso (que han de poseer valores y características educativas en sí mismos).

La tabla 4 resume las diferencias entre **Racionalidad Técnica** y **Racionalidad Práctica** respecto a aspectos como: *Paradigmas, Intereses constitutivos del saber, aspectos en que se pone el énfasis, pensamiento dominante, procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A), concepción de la enseñanza, enfoque curricular, relación entre teoría y práctica, evaluación educativa, discurso e ideología.*

4. EL LUGAR DE LA RACIONALIDAD CRÍTICA: ALGUNAS RAZONES Y DUDAS SOBRE SU INCLUSIÓN EN LA RACIONALIDAD PRÁCTICA

Tras haber realizado un considerable número de lecturas sobre la temática, así como los correspondientes debates, diálogos y reflexiones con otros compañeros y compañeras de diferentes campos educativos, consideramos la *Racionalidad Crítica* como una evolución y complemento de la *Racionalidad Práctica*, mucho más próxima e imbricada en la misma que ajena a ella. Entendemos que son muchas más (y más significativas) sus similitudes, relaciones y características comunes, que sus diferencias. Ésta es la razón por la que a lo largo de este capítulo se podrá comprobar un planteamiento dual que sólo distinguirá entre *Racionalidad Técnica* y *Racionalidad Práctica*. No obstante, comprendemos que este planteamiento no constituye algo cerrado ni inconcluso (al menos actualmente), puesto que dicha clasificación dicotómica nos genera una serie de dudas y dilemas, tal como explicamos a continuación.

En la introducción a este capítulo avanzábamos que este planteamiento no es el más habitual en la literatura especializada. Tanto desde la didáctica (“general”) como desde la Didáctica de la Educación Física existen numerosos autores que argumentan claras diferencias entre los tres tipos de racionalidad: *técnica, práctica y crítica*. Por ejemplo, Kemmis (1988:88-94) considera que la teoría crítica posee las siguientes características:

...está basada en el razonamiento dialéctico, posee un interés emancipador, elabora una teoría crítica de la Educación (fuertemente relacionada con la ciencia social crítica), se plantea una reconstrucción crítica de la educación y el currículum como una crítica ideológica; y, por último, defiende la necesidad de desarrollar comunidades críticas.

Por nuestra parte, consideramos que muchas de las características que se atribuyen a la racionalidad crítica son también compartidas por los planteamientos de la racionalidad práctica (ampliamente entendida), como: *la concepción de la educa-*

ción como actividad con una finalidad eminentemente emancipadora; la educación como explicitación, reinterpretación y reconstrucción cultural y social; las relaciones dialécticas teoría-práctica y su interacción; y la importancia del trabajo cooperativo entre profesionales docentes.

Esto es, se hace realmente difícil encontrar prácticas educativas que se ajusten a los modelos de *Racionalidad Práctica* definidos por algunos autores, ya que, en primer lugar, para poder reconstruir la realidad educativa también resulta un requisito previo su comprensión e interpretación (Santos Guerra, 1990:45)²³; y en segundo lugar, suele ser complicado evitar los procesos intencionales de transformación y cambio desde situaciones educativas concretas. O dicho de otra forma, en el mundo de la Educación no resulta demasiado lógico limitarse solamente a contemplar y describir.

Pero además encontramos un buen número de razones suplementarias para defender esta posición:

– La primera es que precisamente tres de los autores que siempre han presentado unos planteamientos más claramente críticos y emancipadores (como son Apple, Giroux y Freire), no diferencian entre racionalidad *práctica* y *crítica*, sino entre *dominante* (o tradicional o tecnológica) y *teoría crítica* (o alternativa)²⁴. De forma similar, defendemos la idea de que las perspectivas práctica y crítica, son más bien diferentes enfoques que dos racionalidades (o paradigmas) claramente diferenciadas; o quizás la evolución de un mismo enfoque hacia ideas sociales, políticas e ideológicas más marcadas. En este sentido, puede ser interesante la consideración de Grundy (1991:140), quién explica que el interés por la emancipación es claramente incompatible con el interés técnico, pero compatible con el práctico.

– La segunda razón para hablar de dos perspectivas, está basada en la argumentación de Angulo Rasco (1991:392-394), quien en una brillante revisión crítica sobre la obra de Popkewitz (1988), explica los peligros de identificar el concepto de *paradigma* de Kuhn, con el concepto de *los intereses constitutivos del saber* de

23. A este respecto, Elliott (1990:210) explica que las implicaciones sociales y políticas del contexto, así como la explicitación de las estructuras que constriñen la práctica educativa, surgen también en los procesos de Investigación-Acción (basados en la racionalidad práctica), por lo que no percibe tanta diferencia entre planteamientos prácticos y críticos. Similares planteamientos pueden encontrarse en nuestro país en Fernández Sierra (1994:304). Por su parte Popkewitz (1988:219), a pesar de diferenciar entre paradigma interpretativo y crítico, explica que la pregunta de *Cómo funcionan las cosas* es también un interrogante acerca del modo de cambiarlas, pues ambos aspectos están interrelacionados.

24. En Giroux (1990), pueden encontrarse abundantes ideas sobre esta única dicotomía (*racionalidad técnica vs racionalidad crítica*), así como referencias sobre la necesidad de una nueva racionalidad curricular, muy similar a la que desde aquí proponemos como *racionalidad curricular práctica*. Es más, realmente Giroux (1990:52) considera que no hay un único *Paradigma Crítico*, sino diferentes planteamientos y enfoques con muchas características en común, pero también con diferencias entre sí. También Pérez Gómez (1991:382) habla de cómo diferentes corrientes, distintas en el espacio y en el tiempo, convergen en un mismo movimiento teórico-práctico, en permanente construcción, que busca generar un conocimiento útil y comprensivo sobre la práctica educativa para facilitar su transformación.

Habermas. Angulo Rascó (ibid) afirma que se trata de una mezcolanza desajustada y no concordante, puesto que ambos planteamientos no se pueden relacionar paralelamente. Según este autor, dicha clasificación en tres paradigmas peca de simplicidad, desde el momento en que parece fundamentarse en sus cuestiones *técnico-epistemológicas*; y no es muy aplicable a la realidad de las investigaciones educativas, puesto que los límites entre paradigmas son muy difusos, y pueden encontrarse numerosos ejemplos de investigaciones que se ajustan al menos a dos paradigmas diferentes en cada una de las dimensiones de la investigación: marco epistemológico y perspectiva político-ideológica (directamente relacionada con una teoría del poder y una teoría de la acción racional).

Este autor (Angulo, 1991) también explica que para evitar esta confusión y simplicidad, *no tendríamos que hablar de paradigmas, sino de expresiones de racionalidad*, que pueden ser divididas en dos: *racionalidad de la representación* y *racionalidad de la acción*. La primera sirve para construir nuestra comprensión explicativa del mundo; y la segunda para nuestro acceso intencional al mundo, transformándolo y adaptándolo según nuestros intereses. Dentro del primer tipo de racionalidad tenemos dos tipos de concepciones: *positivista vs interpretativa* (o empírico-analítica vs simbólica); y como realizaciones del segundo tipo de racionalidad, podemos tener acciones técnicas vs acciones prácticas (o instrumentales vs comunicativas). De cualquier forma, las opciones *críticas* o *emancipadoras*, no encajan en esta clasificación, sino que aparecen como respuestas a preguntas de cuál es la ideología en que nos apoyamos, que concepción del poder asumimos y para qué actuamos.

– La tercera razón es una cuestión de respeto, humildad y coherencia entre el discurso teórico y la práctica educativa (entre el hablar y el obrar). Está basada en la observación de un hecho que, por desgracia, comienza a ser bastante común: lo fácil y sencillo que resulta realizar un discurso crítico, pero desarrollar luego una práctica educativa que muestra ser claramente incoherente (si no opuesta) a las ideas que parecen defenderse. Y es que, para hacer un discurso “crítico” (igual que para cualquier tipo de discurso) basta con asumir y reproducir una terminología, un tipo de lenguaje y un discurso académico concreto y en boga. Algo que los profesores (especialmente los universitarios y otros formadores de formadores) saben(mos) hacer con cierta facilidad. En cambio, llevar este discurso a la práctica resulta sumamente complejo, y son unos planteamientos que nos merecen el suficiente respeto como para tildar de “críticas” a unas prácticas educativas (nuestras prácticas), que pueden mostrar cierta tendencia hacia la teoría y los planteamientos críticos, pero que no lo constituyen en su totalidad, ni de una forma clara ni mayoritaria.

Estas inquietudes son el reflejo de una búsqueda de coherencia entre los planteamientos y discursos en los que creemos y que defendemos, y la práctica educativa que desarrollamos en el trabajo con nuestro alumnado y con otros compañeros y compañeras. Esta búsqueda de coherencia entre el hablar y el obrar es aún más fundamental en la Formación del Profesorado que en ningún otro ámbito (Gore, 1991;

Pascual, 1996), por la fuerza que su experiencia como alumno tiene en su futura actuación como docentes²⁵. Por eso entendemos que en la formación del profesorado es fundamental no quedarse sólo en el mero cambio del discurso y los esquemas de pensamiento, sino avanzar también hacia la aportación de ejemplos, recursos y vías de acción que supongan una alternativa real y viable.

– La última razón es el reconocimiento de ciertas dudas. Somos conscientes de que existen numerosos autores que sí diferencian claramente entre estos tres paradigmas (*Positivista, Interpretativo y Crítico*); así como de las diferencias que existen entre autores como Stenhouse y Elliott, respecto a otros como Freire, Apple y Giroux (por ejemplo). Quizás sea esta última cuestión la que más dudas nos crea (la de introducir discursos pedagógicos tan diferentes en una misma “categoría”). Aún así continuamos defendiendo que son más los aspectos que los unen que los que los separan; y que no entendemos una racionalidad “práctica” tan diferenciada, encasillada y limitada que carezca de interés emancipador.

25. Uno de los efectos más claros en lo que respecta a la práctica docente, es que el profesorado tiende a reproducir la metodología que utilizaron con él, no los discursos, lecciones, normativas o argumentos sobre el cómo hacer las cosas.

La influencia de las distintas racionalidades en la forma de entender la enseñanza y el currículum

1. INTRODUCCIÓN.
2. EL CURRÍCULO COMO "PROGRAMACIÓN POR OBJETIVOS". LA MAGIA DE LOS PLANTEAMIENTOS TÉCNICOS Y SU ETERNA REPRODUCCIÓN COMO MODELO ÚNICO EN EDUCACIÓN FÍSICA.
3. EL CURRÍCULO COMO PROYECTO Y PROCESO.

Las teorías del currículum son teorías sociales, no sólo en el sentido de que reflejan la historia de las sociedades en las que aparecen, sino también en el de que encierran ideas sobre el cambio social, y en particular, sobre el papel de la Educación en la reproducción y transformación de la sociedad.

(Kemmis, 1988:45)

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo vamos a revisar dos formas muy diferentes de entender el currículum; que es tanto como decir dos formas muy diferentes de entender la enseñanza, de entender la educación, de entender la sociedad, de entender la vida... Tal como afirman Gimeno y Pérez (1989; 253):

“La programación conlleva la explicitación previa de toda una teoría pedagógica y, más concretamente, curricular”.

O quizá habría que decir: *–debería conllevar–*, pues muchas veces estas teorías no son desarrolladas, aunque subyacen en el currículum de forma implícita pero clara. Las concepciones curriculares (las formas de entender, hacer y desarrollar el currículum) se apoyan en las diferentes racionalidades: Racionalidad Técnica (Currículum por Objetivos) y Racionalidad Práctica (Currículum como Proyecto y Proceso). Estas racionalidades constituyen el marco conceptual en el que los tipos de currículum adquieren sentido. Tener esto claro nos permitirá un mejor análisis y comprensión de cada propuesta curricular.

Desde este planteamiento, el currículum se convierte en un paso intermedio entre la teoría y la práctica, y por tanto en un proceso complejo. Tanto en la elaboración del currículum como en las prácticas que genera el desarrollo del mismo, el profesor (y toda la institución escolar) pone de manifiesto una determinada concepción de la educación y del ser humano (y esto ocurre seamos conscientes de ello o no). De hecho, uno de los mayores problemas que existe actualmente en la didáctica de la Educación Física es la confusión y falta de claridad en lo concerniente a *racionalidad curricular* (concepciones y modelos curriculares), y sobre todo en lo referente a modos de hacer diseño curricular que no sigan el modelo patrón de *la programación por objetivos*.

Dado que ya hemos establecido las diferencias entre Racionalidad Técnica y Racionalidad Práctica, en este segundo apartado vamos a ver cómo cada una de estas dos racionalidades da lugar a una concepción curricular, y como éstas son marcadamente diferentes entre sí. De hecho, el término *Currículum* tiene un carácter polisémico y polimorfo (Álvarez Méndez, 1985:29), que toma forma a través de dos modelos curriculares básicos, cuyas relaciones vamos a analizar a continuación²⁶:

- Un modelo de Currículum vertebrado en torno a OBJETIVOS y taxonomías educativas.
- Un modelo entendido como PROYECTO elaborado por el propio profesor, y como PROCESO que ha de ponerse en práctica y comprobarse en la realidad de su aula.

26. En lo que respecta a la temática de las concepciones curriculares nos basamos fundamentalmente en autores de didáctica general, dado que la literatura específica en Educación Física sobre esta temática no está lo suficientemente desarrollada, y suele aportar más confusión que claridad (salvo brillantes excepciones como Kirk (1990) y Arnold (1991), que plantean unos análisis críticos bien elaborados, pero no aportan alternativas estructuradas y desarrolladas). En cambio, sobre propuestas curriculares concretas que supongan una alternativa real, pueden encontrarse ideas muy interesantes en diferentes compañeros. Muchas de ellas serán presentadas y analizadas en el capítulo 5.

2. EL CURRÍCULUM COMO “PROGRAMACIÓN POR OBJETIVOS”

La *magia* de los planteamientos técnicos y su eterna reproducción como modelo único en Educación Física.

La idea de utilizar los objetivos en la planificación del currículum es relativamente nueva para la mayoría de los profesores de educación física. Además, debido a la división del trabajo en el quehacer teórico/práctico señalado anteriormente, los profesores se muestran adversos a estas ideas. Sin embargo, mientras el mundo seguía cambiando, se vieron forzados a gastar su tiempo y energías en redescubrir los problemas de la pedagogía por objetivos, cuando eran ampliamente conocidas por otros en el campo del currículum desde los años setenta.

(Kirk, 1990:18)

2.1. Características del currículum por objetivos

Este enfoque curricular (habitualmente conocido como *currículum por objetivos o programación por objetivos*) entiende el currículum como una serie de objetivos ordenados; como una serie estructurada de resultados pretendidos de aprendizaje para los alumnos, que deben estar descritos como conductas manifiestas y observables. Esta forma de entender el Currículum y la Educación es propia de una Racionalidad Técnica y está basada de forma clara y fuerte en la psicología conductista. La justificación metodológica se encuentra en el experimentalismo de base positivista, que acentúa el valor de lo observable y de lo cuantificable como requisito de científicidad (Gimeno Sacristán, 1982:10).

Tal como enunciamos en el anterior apartado, el *Currículum por Objetivos* concibe la enseñanza como una tecnología, como un conjunto de técnicas que conducen a un fin preestablecido. Esta característica permite un doble análisis:

- Por una parte, ese énfasis en la técnica da una apariencia de “eficacia”, “asepsia” y “neutralidad”. Es la magia de los planteamientos técnicos, bajo los cuales parecen quedar ocultas las finalidades educativas y las cuestiones éticas. Al suponer que se está al margen de los problemas de valor, los problemas con valores educativos en juego parecen convertirse en meros problemas técnicos.
- La otra parte del análisis es que pone toda la importancia en fines predefinidos y operativizados. En primer lugar, se hace necesario cuestionar el valor educativo que posean dichos fines preestablecidos, y al servicio de quién

están. En segundo lugar, el valor educativo intrínseco de los medios y el proceso son olvidados (o al menos dejados en un segundo plano).

De forma resumida, algunas de las características del Currículum por Objetivos son:

- **Su origen es ajeno a la Educación**, dado que proceden del mundo industrial. Se concibe la enseñanza y el Currículum como sistema de producción y control²⁷.
- Desde esta racionalidad técnica **la enseñanza se concibe como una tecnología**, basada en la existencia de una serie de conocimientos científicos, teóricos y técnicos, que han de aplicarse en la práctica para la consecución de fines educativos prefijados. El énfasis se pone en los fines, en los productos y resultados de ese proceso de enseñanza que se lleva a cabo. Algunos de los efectos de esta forma de entender el Currículum y la Educación son:
 - A utilización de pruebas y tests estandarizados.
 - Una visión instrumental de la educación, en la que los objetivos priman de forma clara sobre los medios, así como la adquisición de conocimientos y destrezas científicas y técnicas.
 - La escuela se convierte en agente de reproducción cultural y económica.
- **El papel de la evaluación**. Uno de los aspectos fundamentales en éstas obras son las propuestas de criterios para la definición operacional de los objetivos (puesto que el Currículum está basado en los objetivos), definidos en términos de conducta, para que de esta forma puedan ser "científicamente" evaluables y controlables. La importancia se pone en la prescripción y anticipación de los resultados de la enseñanza, contemplados en forma de objetivos operativizados; así como en las técnicas para redactar y evaluar correctamente dichos *objetivos operativos*.
- Otra característica preocupante de este modelo curricular es que **está basado en la individualización**, pero no entendida como educación personalizada, sino como individualismo, como "actividad individual" (*versus* "actividad grupal o cooperativa"). Los estudiantes sólo establecen contacto con el profesor, no unos con otros. Algunas de las razones explicativas de este hecho, parece ser su relación con el aumento de la "eficacia" y el refuerzo de la disciplina; aunque probablemente esté también muy relacionado con la fuerte influencia de la psicología conductista en el modelo, lo cual constituye un primer reflejo del proceso de psicologización que sufre desde entonces la Educación.

27. En la obra de Gimeno Sacristán citada (1982:19-21) se puede encontrar un cuadro comparativo muy esclarecedor, en que nos muestra el paralelismo existente entre los principios de la organización taylorista de la producción y el planteamiento eficientista de la enseñanza.

2.2. Sobre su generalización, preeminencia y reproducción

Una cuestión importante que hay que considerar es el hecho de que este modelo curricular haya sido el más familiar y popular entre los profesores. Por ejemplo, en lo que respecta a la didáctica específica de la educación física aún sigue siendo el dominante. De hecho, en numerosas ocasiones continúa subyaciendo el mismo concepto y hábito de enunciar objetivos operativos (ahora bajo la denominación de criterios de evaluación, fácil y asépticamente evaluables o bien “objetivos terminales”), bajo ropajes terminológicos de *para la Reforma* (o *en la Reforma*), o de supuesta racionalidad práctica y/o crítica²⁸. Un ejemplo lo constituye la obra de Díaz Lucena (1994:199), quien desde un presunto enfoque curricular de Educación Física “para la Reforma”, establece un paralelismo entre *los anteriores objetivos operativos y los actuales objetivos didácticos* a la hora de su formulación. Otro ejemplo, que muestra una evolución hacia planteamientos aparentemente eclécticos²⁹, lo constituye la última obra de Contreras Jordán (1998:147 y ss.), que propone conjugar y complementar la utilización de *objetivos conductuales* (también llamados “terminales”) y los *experienciales o expresivos*:

En EF es posible, por ejemplo, fijar objetivos terminales de cara a la adquisición de técnicas y habilidades específicas, mientras que se podrían utilizar los objetivos experienciales en aquellos aspectos que supusieran vivencias más amplias en donde los sujetos ponen a prueba habilidades ya adquiridas, como es el caso de los juegos deportivos o la danza...

Esta cita es un ejemplo muy interesante de cómo las estructuras de pensamiento y conocimiento con que nos hemos ido formando y socializando como profesores de EF (así como la cultura profesional y los modelos de EF predominantes), influyen tan poderosamente en nuestros planteamientos y prácticas que es enorme-

28. A través de entrevistas informales con muchos profesores, tanto de primaria como de secundaria, hemos podido conocer que en numerosas ocasiones la Reforma ha sido difundida (“vendida”) así (como un mero cambio terminológico) en las actividades de formación en los centros y cursos de perfeccionamiento, en los que se trasmite la idea de que: *–la programación educativa debe continuar realizándose de la misma forma, simplemente los objetivos específicos pasan a denominarse objetivos didácticos (y no aparecen en la programación general sino dentro de cada Unidad Didáctica), y los objetivos operativos se transforman en criterios de evaluación–*. En este sentido, Gimeno Sacristán (1994) también critica cómo en numerosas ocasiones lo único que se trasmite es la jerga, y cómo muchos cursos de los centros de profesores estuvieron dirigidos a la adopción de los lenguajes de la Reforma. Aunque, por otra parte, es el propio MEC quién favoreció esta confusión terminológica, al enunciar muchos de los criterios de evaluación de las diferentes áreas curriculares bajo la estructura formal de los objetivos operativos (conducta a observar, condiciones de realización y criterios de logro).

29. El planteamiento de estas soluciones aparentemente eclécticas nos crea un buen número de dudas y preocupaciones, pues lo que reflejan no es más que una racionalidad técnica una tanto “maquillada”. En efecto, es muy propio de una racionalidad técnica el plantear la elección de un tipo de objetivos u otros como cuestión meramente “técnica”, conveniente y complementaria, desconectada de todo marco de racionalidad curricular y educativa.

mente complicado generar cambios en los niveles más complejos y profundos. Por nuestra parte creemos que es enormemente interesante comprobar cómo mientras los profesores de educación física nos movemos en discursos más o menos teóricos sobre la educación y la didáctica solemos utilizar planteamientos más cercanos a la Racionalidad Práctica (sobre todo en los últimos años); pero cuando llega la hora de especificar o de poner ejemplos (de “subir” a la realidad de la práctica educativa) afloran casi inevitablemente planteamientos propios de la Racionalidad Técnica y de los modelos de Educación Física dominante (algo lógico, por otra parte, dado que comparten la misma racionalidad).

Detrás de esta “popularidad y familiaridad” del enfoque curricular por objetivos hay muchas razones. Algunas están en función de corrientes psicológicas y “didácticas” que provienen de teorías sociales e intereses ajenos a la escuela. Pero lo que le hace atractivo de cara a la práctica es principalmente la sencillez interna del modelo; que es también su debilidad cuando se le analiza más profundamente. Por ello el modelo de Currículo por objetivos ha recibido fuertes críticas en las tres últimas décadas, tras las cuales ha sufrido una fuerte evolución de planteamientos, produciéndose una múltiple apertura: conceptual, de enfoque, metodológica y ético-política. Entendemos que un reflejo de esa evolución es lo ocurrido de forma generalizada en el campo de la didáctica de la educación física, que actualmente muestra una enorme confusión en este sentido.

2.3. Currículo por objetivos e ideología

El último tema que vamos a tratar en este apartado, es el carácter ideológico que posee este enfoque curricular tecnológico. Todo currículo encierra una ideología más o menos implícita, dado que la Educación no es una empresa neutral, y que por la naturaleza misma de la institución el educador se ve implicado en un acto político, sea o no consciente de ello (Apple, 1986:11). En este sentido, Giroux (1990b) explica cómo el discurso positivista en que se basa la racionalidad curricular por objetivos, aparenta despolitizar la educación y defiende una concepción de la escuela como centro de instrucción, donde se transmite-aprende un conocimiento técnico y objetivo, y ajeno por tanto a cualquier tipo de ideología. Por su parte, Freire (1990:129) critica fuertemente esta pretensión técnica de neutralidad curricular y educativa:

Lavarse las manos en el conflicto entre los poderosos y los desposeídos, no significa ser neutral, sino ponerse del lado de los poderosos. Una vez más, encontramos al ingenuo y al astuto caminando juntos.

Afirmando que no existen educadores neutrales y que lo que necesitamos es saber el tipo de filosofía política que suscribimos, y conocer los intereses para los cuales trabajamos (ibid, 177). Desde esta perspectiva el currículo escolar está for-

mado y modelado ideológicamente (al igual que otros aspectos de la vida social)), de tal forma que refleja las formas ideológicas dominantes en la sociedad. En este sentido Kemmis (1988:124-125) diferencia entre tres enfoques curriculares³⁰:

- *El Currículum vocacional-neoclásico*; cuya ideología entiende la escuela como preparación para el trabajo y, por tanto, con fines de selección.
- *El Currículum liberal-progresista*; que concibe la educación como preparación para la vida, por lo que se centra en la formación social del individuo.
- *El Currículum socialmente crítico*: entiende la educación como liberación, por lo que plantea un enfoque democrático, participativo y comunitario.

El enfoque curricular por objetivos pretende ofrecer un planteamiento neutral y apolítico, de forma que los intereses que subyacen suelen quedar implícitos, o tergiversados (en coherencia con la racionalidad técnica en que está basado). Este mismo hecho de ocultar o tergiversar los intereses ideológicos tras discursos curriculares técnicos se da también en la Educación Física Escolar. Pueden encontrarse interesantes trabajos en torno a las relaciones entre ideología y Educación Física en: Devís y Peiró, Fernández Balboa, Pascual, Fraile, Sicilia,...; y en torno a ideología y Formación del Profesorado de EF en Fernández Balboa, Fraile, Pascual, López,...

Dentro de la racionalidad de esta ideología, el planteamiento curricular por objetivos posee una clara función de control educativo y reproducción social, económica y cultural, dado que:

- Prestablece el conocimiento a transmitir; en tanto que se trata de un currículum cerrado, centralizado y jerarquizado, elaborado por expertos y a aplicar por los prácticos. El currículum por objetivos cumple funciones de control (técnico) educativo y profesional desde el momento en que es elaborado y definido por personas ajenas a las situaciones educativas contextualizadas y concretas. Este hecho conduce a una descualificación laboral, puesto que profesores y alumnos se convierten en meros ejecutores de planteamientos genéricos realizados por otras personas (los "expertos").
- Reproduce la ideología hegemónica; la cual refleja el poder, la influencia y los intereses de los grupos sociales dominantes en la sociedad. La reproducción ideológica y cultural es un factor clave de la reproducción social, dado que la escuela actúa como legitimador y distribuidor del capital cultural, convirtiendo a la educación en un medio esencial de control, transmisión y reproducción ideológica.

30. Este mismo autor presenta una tabla (Kemmis,1988:134), con los puntos de vista de las diferentes teorías curriculares, diferenciando entre "técnica, práctica y crítica".

Desde el momento en el que el currículum sólo transmite un tipo de conocimiento (técnico-administrativo), y una ideología determinada, perteneciente a clases y sectores sociales concretos, la educación forma parte del aparato ideológico del estado, que legitima y estructura ciertas formas de currículum y no otras. Se legitima a un grupo social concreto y se deslegitima a otros.

Para hacer aún más explícita la ideología que subyace bajo las propuestas curriculares basadas en la racionalidad técnica, podemos formularnos las siguientes preguntas:

- *¿Por qué determinados aspectos de una cultura colectiva aparecen en la escuela como conocimiento objetivo?*
- *¿Cómo puede el conocimiento representar los fundamentos ideológicos de los intereses dominantes de una sociedad?*
- *¿Cómo legitima la escuela estos niveles de conocimientos parciales y limitados como verdades incuestionables (enfoque científico, énfasis en el consenso –la ciencia como única, no como múltiple e interpretable–, el esfuerzo, el rendimiento y la producción eficaz)?*
- *¿Quién selecciona el conocimiento que legitima el currículum? ¿A quién pertenece? ¿Por qué así?*

Desde este tipo de enfoques tecnológicos, la Educación Física se plantea como mero saber técnico, apoyado en el acondicionamiento físico y el entrenamiento de habilidades físicas y técnicas deportivas. Defiende la idea de profesional técnico, conector de las progresiones a realizar para el dominio de un gesto técnico y buen ejecutor de los mismos, sin ningún tipo de implicación (aparente) en el contexto político y social. Este tipo de enfoques instrumentales han colocado históricamente la materia y la profesión al servicio de intereses militares, religiosos, médicos, políticos y (en una última época) del deporte de competición; en vez de estar al servicio de un desarrollo integral del individuo y de la formación de individuos y grupos sociales autónomos, libres emancipados, críticos y educados para la vida en democracia.

3. EL CURRÍCULO COMO PROYECTO Y PROCESO

El concepto de Currículum como **Proyecto y Proceso** surge como alternativa al modelo de Currículum por objetivos, a partir del pensamiento de Stenhouse

(1984-1987)³¹. Entendemos por **Proyecto** el plan curricular elaborado inicialmente, la intencionalidad educativa, la propuesta inicial de la que se parte; y por **Proceso** el desarrollo curricular de dicho proyecto; el modo en que dicho proyecto se pone en práctica y se adapta al contexto y a los acontecimientos que van teniendo lugar. En su concepción inicial, el **Proceso** Educativo sigue un modelo de investigación en la acción, basado en la reflexión en y sobre la acción.

Desde éste enfoque curricular se entiende que todo proceso de enseñanza-aprendizaje es básicamente complejo y contextualizado, que el currículo (al igual que las situaciones educativas y de enseñanza) es problemático, que la objetividad en la ciencia y la evaluación siempre es relativa, que toda actividad educativa posee un carácter ético y que la Educación constituye una situación social de comunicación, una práctica social y moral (y no exclusivamente individual y cognitiva).

3.1. Concepto de currículum en el modelo de proyecto y proceso

Desde una Racionalidad Práctica, el Currículum se concibe como un Proyecto en ejecución que se verifica en la acción del aula; como una exploración a través de la cual se investiga y se someten a prueba los presupuestos de partida. Ésto es, *el concepto de currículum como Proyecto implica una concepción del currículum como hipótesis a contrastar en la práctica*; como el medio a través del cual se comprueban y desarrollan las ideas educativas. Este planteamiento guarda una estrecha relación con otras tres de las concepciones básicas de Stenhouse: la de *el desarrollo del currículum como proceso de enseñanza, aprendizaje e investigación*, la de *investigación en el aula* y la de *el profesor como investigador*.

Bajo este enfoque del currículum como **Proyecto y Proceso** de enseñanza-aprendizaje, realizar el currículum es reformularlo y reconstruirlo constantemente, para adaptar el proyecto a las exigencias que emergen del **proceso**. Esta concepción del currículum como Proyecto y Proceso implica tres características:

- La validez educativa del Currículum según los medios, procedimientos y valores que utiliza y desarrolla.
- La mayor apertura del mismo a la influencia de la impredecibilidad de los acontecimientos del aula.

31. Estas son sus dos principales obras editadas en castellano. Una selección bibliográfica de toda su obra se puede encontrar en Stenhouse (1987) realizada por Rudduck y Hopkins. La inmensa mayoría de las ideas aquí expuestas provienen de las dos obras de este autor recién citadas, por lo que nos reiteraremos en las referencias. A partir de él son muchos los autores que beben de esta fuente y reproducen, relacionan y aplican (y hacen evolucionar) su pensamiento, o parte de él.

- La necesidad de una constante reflexión sobre la práctica, que permita dicha reelaboración.

Por lo tanto, se hace necesaria una regulación continua entre el Proyecto y el Proceso. En dicha regulación la evaluación cumplirá funciones básicas de investigación y diagnóstico, que guardan una estrecha relación con el desarrollo del currículo y el perfeccionamiento del profesorado. En el siguiente capítulo vamos a ir analizando con más detalle estas relaciones entre: *Racionalidad, Currículum, Formación del Profesorado, Investigación Educativa y Evaluación*; pero en primer lugar consideramos conveniente explicar cuál es la concepción de la educación, la enseñanza y el aprendizaje en que se basa este modelo: **la Enseñanza para la Comprensión**.

3.2. La enseñanza para la comprensión

La idea de la *Enseñanza para la Comprensión* entiende que la actividad educativa consiste principalmente en la elaboración y experimentación de un proyecto formativo dirigido a promover y desarrollar en el alumnado la comprensión de los actos humanos y las situaciones sociales; en el cual debe mostrarse la divergencia que envuelve siempre a los asuntos humanos. Vamos a ir explicando estas ideas y concepciones a lo largo de cuatro apartados, realizando conexiones y aplicaciones con el área de Educación Física.

3.2.1. Los procesos (y niveles) de la "educación"

Stenhouse (1984:122-124) explicaba que la Educación comprende el desarrollo de cuatro procesos básicos:

- ENTRENAMIENTO: consistente en la adquisición de destrezas y habilidades para una tarea específica.
- INSTRUCCIÓN: busca la adquisición y retención de información.
- INICIACIÓN: en normas y valores sociales (explícitos o tácitos).
- INDUCCIÓN: su finalidad es el acceso al conocimiento; construcción de estructuras y sistemas de pensamiento.

Stenhouse siempre mostró una postura crítica ante el currículum por objetivos, puesto que sólo sirve para diseñar procesos de entrenamiento e instrucción. Sólo la

transmisión de destrezas e información pueden ser fácilmente convertibles en objetivos de conducta; y aunque estos procesos constituyen una parte necesaria de la actividad educativa, no bastan para convertirla en tal, sino que la inducción a sistemas de pensamiento es fundamental para cualquier proceso verdaderamente “educativo”. Por esta razón, los procesos de entrenamiento, instrucción e iniciación son procesos subordinados de los procesos realmente educativos: la inducción a los procesos de conocimiento. La clave del concepto de enseñanza para la comprensión es precisamente este acceso al conocimiento como medio y como disciplina de reflexión:

El propósito de la educación que brinda acceso al conocimiento puede ser resumido en la palabra “comprensión”.

(Stenhouse, 1987:120)

Y dicha comprensión y conocimiento no es especificable ni “operativizable” previamente en términos de resultados de conducta.

3.2.2. El lugar de la Educación Física en esta estructura

El mismo error de reducir la Educación a una mera instrucción, propio de las materias académicas, ha ocurrido también en Educación Física, al limitarse ésta a ser un mero entrenamiento físico y deportivo. Esta clasificación de los procesos que comprende la Educación es enormemente esclarecedora en el área de la Educación Física, en la que el término *entrenamiento* continúa utilizándose abiertamente en la literatura especializada, tanto para la educación física como (principalmente) para la formación de su profesorado.

Cuando hablamos de concepciones de la EF como “entrenamiento” existen dos grandes reflejos teórico-prácticos:

- El primero es el referente a las propuestas que conciben la EF como un mero entrenamiento físico-deportivo del alumnado; esto es, se aplican a la Educación Física Escolar los contenidos y métodos del entrenamiento físico-deportivo y se ve al profesor como un monitor o entrenador deportivo y al alumnado como jugadores-deportistas.
- El segundo es la concepción de la Formación del Profesorado como entrenamiento en el dominio de determinadas destrezas y competencias docentes y físico-deportivas.

De hecho este tipo de identificaciones se realizan de forma explícita en muchos textos de EF y Didáctica de la EF (en este caso concreto, se habla en muchas ocasiones de: *Didáctica de la EF y el Deporte*, como si dicha didáctica específica

estuviera más cerca del deporte y los sistemas de entrenamiento deportivo que de la escuela y el sistema educativo en general). Con el tiempo, y como reacción antideportiva y pseudoeducativa a estos enfoques, se ha ido pasando a una educación física entendida como mero juego y recreación (que en muchos casos continúa basada en la misma racionalidad técnica y de rendimiento físico-motriz).

3.2.3. *La inadecuación del currículum por objetivos para la comprensión y la educación*

Estos autores (Stenhouse, Elliott,...) explican la importancia de tener en cuenta que las estructuras de pensamiento son problemáticas y discutibles; en el sentido de que las teorías, conceptos y principios en que consisten están abiertos a diversas interpretaciones. Por esta razón, el hecho de intentar traducir las estructuras de pensamiento a "objetivos" o "metas" conductuales prefijados y únicos, es deformar la naturaleza del conocimiento (puesto que el "conocimiento" es mucho más complejo que la simple "información").

Desde este planteamiento educativo, la comprensión humana se entiende como una cualidad del pensamiento que se construye poco a poco en el proceso de aprendizaje. Y es la calidad del pensamiento desarrollado en el proceso lo que lo convierte en educativo, no los resultados predefinidos. Dicha enseñanza será satisfactoria en la medida en que hace imprevisibles los resultados conductuales de los alumnos; puesto que la calidad de los logros educativos se manifiesta en actuaciones imprevisibles y diversas, que muestran una estructura de conocimiento no estandarizada, sino apoyada en la creatividad y la originalidad de pensamiento.

En Educación Física son muy escasos los trabajos que hablan de desarrollar y realizar aprendizajes comprensivos por parte de nuestro alumnado. Probablemente el autor que ha trabajado con mayor extensión y profundidad esta temática es Devís, en lo referente al tema de los juegos modificados. Pueden encontrarse también referencias en otros autores, cada vez más abundantes en los últimos años.

3.2.4. *Desarrollando otra forma de hacer currículum: los principios de procedimiento*

Lo que le hace valioso a un proceso educativo es la calidad del mismo, más que los resultados concretos y finales alcanzados. La *acción educativa* está implícita en el proceso, en los medios y la metodología, más que en los resultados; por lo que serán los procedimientos y los medios empleados los que tendrán, o no, valor educativo (y no sólo los fines). Así, desde un planteamiento de enseñanza cuyo fin superior es desarrollar en el alumnado estructuras de pensamiento y conocimiento, y dado que dichas estructuras son de naturaleza problemática y discutible por su

propia razón de ser, el diálogo, la discusión y la actitud reflexiva se constituirán en principios de procedimiento.

Por eso, dentro de este modelo curricular la clave no la constituye la elaboración (redacción) de múltiples objetivos didáctico-educativos, sino el planteamiento de una serie de principios de enseñanza que se constituyen no sólo como definidores del fin educativo, sino como criterios para la actuación y decisión educativa (Angulo, 1994:127). Son los denominados: *Principios de procedimiento docente*, que encierran la respuesta a las explicaciones que sobre la enseñanza para la comprensión hemos ido exponiendo en este punto³².

En EF podemos encontrar alguna referencia sobre la importancia de los principios de procedimiento, a la hora de avanzar hacia nuevas formas de desarrollar la práctica, que posean mayor valor educativo:

“Los principios de procedimiento se convierten en la piedra angular de cualquier proyecto educativo holístico desde el momento en que se conecta el contenido, el sistema de creencias y valores del profesorado con las condiciones de los ambientes de aprendizaje en que se desarrolla el currículum”.

(Devís, 2003:11)

Stenhouse (1984:130-140) plantea los siguientes:

- Enfocar la enseñanza como un debate abierto, no como transmisión.
- Favorecer la divergencia de los puntos de vista, que permita la toma de una postura personal crítica ante un problema, hecho o situación.
- No aprovechar, el profesor, su posición de privilegio y autoridad para hacer valer sus puntos de vista.
- Provocar en los alumnos la justificación de sus respuestas a través de preguntas que así lo exijan.
- Problematizar los contenidos.

Posteriormente Elliott (1990:86-87) desarrollará esta conceptualización de la enseñanza, y presentará una propuesta que plantea los siguientes principios docentes:

32. Contreras Domingo (1990) plantea la dificultad de separar y diferenciar claramente entre fines, contenidos y metodología en los “principios de procedimiento”. Esta misma incertidumbre comienza a surgirnos cada vez de forma más clara cuando analizamos junto a nuestros alumnos y compañeros los Decretos de Contenidos Mínimos para el área de EF (MEC, 1991, 2001), o cuando revisamos y replanteamos nuestros programas docentes.

- **Objetivo:** facilitar el razonamiento independiente.
- **Valores implícitos en el objetivo:** los alumnos deben tener libertad para:
 - Plantear problemas a investigar.
 - Expresar y desarrollar sus ideas.
 - Comprobar sus ideas frente a pruebas pertinentes y suficientes.
 - Discutir con los demás sus ideas.
- **Principios docentes:**
 - Los profesores han de evitar obstruir la acción de los alumnos en los puntos anteriores.
 - Los profesores deben intervenir para ayudar a los alumnos a actuar en relación con los puntos anteriores.

En estos *principios de procedimiento* pueden encontrarse las principales características de este enfoque educativo. En primer lugar, el hecho de que Stenhouse vislumbraba una clase basada en el diálogo, no en la instrucción; una clase en la que los estudiantes gozaran de libertad para expresar sus puntos de vista sobre diversos actos humanos y situaciones sociales. En esta dinámica de diálogo y divergencia es sumamente importante la neutralidad del profesor, el no tomar partido por ninguna de las posturas que se planteen.

Desde esta perspectiva, la enseñanza para la comprensión se plantea como superadora de una enseñanza centrada en la transmisión y en la instrucción, puesto que la comprensión y la inducción no pueden ser logradas a través de métodos instructivos o de entrenamiento. Por otra parte, hay que tener en cuenta la importancia que se concede al desarrollo de la capacidad personal de análisis crítico y su posterior evolución, evitando y alejándose de dogmatismos e intransigencias.

Así mismo, es resaltable el interés por la calidad del aprendizaje (procedimiento nº 4 de Stenhouse y 3º de Elliott), que muestra la importancia concedida al hecho de promover en el alumnado la necesidad de argumentar y justificar las afirmaciones y respuestas. Como explica Elliott (1990:129), la educación está comprometida con la promoción de racionalidad, la imaginación y la sensibilidad, no con la irracionalidad, la falta de imaginación y la insensibilidad. Es fundamental que acostumbremos a nuestro alumnado a justificar y argumentar sus respuestas, ideas y opiniones; a dar razones; razones lógicas y poderosas,... aunque no por ello indiscutibles o incuestionables.

La enseñanza para la comprensión es un modelo activo de aprendizaje, a través de un proceso de construcción personal y creativo. En este sentido, una de las labores del profesor es crear las condiciones que permitan a los estudiantes su propia comprensión de los temas que se plantean; puesto que la participación personal del alumno fomenta el aprendizaje significativo, favoreciendo la comprensión y desarrollando el autoconocimiento.

Para concluir este punto, creo interesante recordar que desde planteamientos de racionalidad práctica la finalidad de la enseñanza es, principalmente, la comprensión. El proyecto curricular está encaminado no sólo al desarrollo del conocimiento, sino también a cómo se desarrolla ese conocimiento. Bajo este planteamiento son los valores y principios puestos en práctica (y no sólo los resultados observables) los que convierten un proceso en educativo. Los valores son entendidos como medios además de como fines; y la acción educativa como ética por naturaleza (no de naturaleza técnica, como plantea el modelo de objetivos).

3.3. Racionalidad curricular práctica e ideología

En lo que respecta a la relación entre la Racionalidad Curricular Práctica (el modelo de Currículo como Proyecto y Proceso), y la ideología social y educativa puesta en juego, existen una serie de conceptos claves que desde esta racionalidad sí son explicitados. Consideramos fundamentales los siguientes:

- El proceso de enseñanza seguido tiene como finalidad fundamental la educación para la autonomía, la emancipación y la libertad, como ser humano que vive en una sociedad democrática. Se pone, pues, el énfasis en el desarrollo personal del individuo, dentro de la búsqueda de una educación para la excelencia y para la vida, especialmente para la vida en democracia. Lógicamente, el desarrollo del alumnado va intrínsecamente unido al desarrollo del currículum y del profesor que lo implementa.
- En cuanto al profesorado, se concibe al profesor como elaborador de su propio currículum, por lo que se refuerza su autonomía, formación y perfeccionamiento, basadas en el desarrollo curricular. Desarrollo en que cobra una importancia fundamental el trabajo en grupo, la reflexión compartida y la creación de comunidades críticas y reflexivas.

A continuación presentamos una tabla-resumen (tabla 5). Es una tabla comparativa entre características de los dos enfoques curriculares analizados: currículum por objetivos y currículum como proyecto y proceso.

Tabla 5. Tabla comparativa entre los dos enfoques curriculares presentados

	CURRÍCULUM POR OBJETIVOS	CURRÍCULUM COMO PROYECTO Y PROCESO
Modo de entender y hacer Currículum	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo vertebrado en torno a objetivos prefijados y operativizados. - Concede mayor importancia a los objetivos. - Modelos derivados de las taxonomías educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo entendido como Proyecto y como Proceso a desarrollar. - Centra su atención en los procedimientos, los contenidos y en la calidad educativa del proceso. - Modelo de Investigación en la Acción en Educación.
Concepción de la ENSEÑANZA	<ul style="list-style-type: none"> - La enseñanza como actividad técnica y como sistema de producción. - La enseñanza como transmisión y acumulación de conocimiento (Educación Bancaria). 	<ul style="list-style-type: none"> - El proceso de E-A como actividad crítica de investigación e innovación constantes. - La enseñanza como un proceso de Comprensión de la realidad basada en el diálogo y la confrontación de ideas.
Bases Psicológicas	<ul style="list-style-type: none"> - Basado en la psicología conductista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientación psicología humanista y cognitivista (entre otras, el constructivismo).
Racionalidad y Paradigmas	<ul style="list-style-type: none"> - Basado en una Racionalidad Técnica. - Fuerte connotación positivista. - Justificaciones de base racionalista y eficientista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Basado en una Racionalidad Práctica. - Asentado en principios que derivan del paradigma interpretativo en las ciencias sociales (nociones de comprensión, significado y acción). - Justificaciones educativas y éticas sobre el proceso formativo.
Relaciones entre las personas implicadas	<ul style="list-style-type: none"> - División de tareas y aislamiento entre "expertos"(programadores), maestros (técnicos aplicadores, ejecutores) y alumnado (receptores de la acción educativa). - Relación jerárquica, unidireccional y descendente. El flujo de intervención e influencia unidireccional e incoexo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los sujetos forman parte del mismo proceso de investigación en la acción, que desarrollan conjunta e integradamente. - Relaciones de igualdad y cooperación entre profesores e investigadores. - Basado en relaciones dialógicas más complejas entre las partes implicadas.
Finalidades de la Escuela	<ul style="list-style-type: none"> - La escuela y al currículum al servicio de la reproducción social y del sistema productivo; así como de su justificación. 	<ul style="list-style-type: none"> - La escuela y el currículum como instrumento para la comprensión y crítica de las situaciones sociales injustas, así como para el cambio y la reconstrucción social.

Las relaciones existentes entre racionalidad, formación del profesorado e investigación educativa

1. INTRODUCCIÓN.
2. LA RACIONALIDAD TÉCNICA Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.
3. A MODO DE PUENTE: MARCOS DE RACIONALIDAD E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.
4. RACIONALIDAD PRÁCTICA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

Para comprender lo que sucede en las aulas es necesario tratar de explicar cuál es el conocimiento tácito de profesores y profesoras; o sea, los constructos, principios y creencias con los que este colectivo de profesionales prácticos deciden y actúan.

(Torres Santomé, 1991b:15)

1. INTRODUCCIÓN

Cuando se profundiza en el estudio de las relaciones que existen entre las diferentes racionalidades y las formas de entender y plantear la formación del profesora-

do, es relativamente fácil darse cuenta de que también existen relaciones estrechas con lo que respecta a la investigación educativa y las diferentes formas de entender y desarrollar el currículum. Son diferentes caras de una misma realidad, de una misma forma de entender la educación y la educación física. En este capítulo vamos a estudiar como se concibe la formación del profesorado (tanto la inicial como la permanente) y la investigación educativa en función de la racionalidad en que nos apoyemos, así como algunos de los efectos que estas concepciones generan sobre la práctica docente y el desarrollo del conocimiento profesional. En un primer apartado estudiaremos como se entiende la formación del profesorado desde planteamientos de Racionalidad Técnica. En el segundo apartado pasaremos a estudiar las relaciones que existen entre las diferentes racionalidades y las formas de entender y practicar la investigación educativa. En el tercer y último apartado veremos como, desde planteamientos de Racionalidad Práctica existen unas estrechas relaciones entre formación del profesorado, investigación educativa y perfeccionamiento docente. Esa es la razón por la que la temática de la investigación educativa hace las funciones de puente de unión entre los dos modos de entender la formación del profesorado.

2. LA RACIONALIDAD TÉCNICA Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Desde planteamientos de Racionalidad Técnica la Formación del Profesorado se entiende como una cuestión puramente científica y tecnológica. Se considera al profesor como un técnico, aplicador (y consumidor) de unos currículos elaborados por expertos³³. El atractivo de este enfoque tecnológico supone precisamente su mayor peligro: el rol del profesor como simple técnico aplicador; ya que se reduce la capacidad profesional una simple aplicación de técnicas y recursos curriculares elaborados por otros. Denominaremos este proceso como *La Desprofesionalización del Profesorado en la Racionalidad Tecnológica*; y veremos como está relacionado con aspectos como: el individualismo docente, el predominio de un enfoque empresarial en la educación y la utilización masiva de material curricular genérico y libros de texto.

Desde un enfoque curricular por objetivos una de las principales funciones del profesorado es saber programar correctamente a través de objetivos de enseñanza (y sobre todo saber entender y aplicar lo programado por los "expertos"). Los objetivos generales se van transformando en objetivos cada vez más específicos, hasta llegar a su operativización (*objetivos operativos*), la cual permitirá una evaluación pre-

33. Hasta tal punto es así, que a algunos de estos currícula se los califica: *-A prueba de profesores-*, frase muy representativa de la confianza que tienen en los destinatarios de sus "productos".

suntamente rigurosa y científica, mediante la utilización de instrumentos de medida supuestamente objetivos³⁴.

Por eso, desde planteamientos de Racionalidad Técnica, la formación del profesorado debe centrarse en tres tipos de adquisiciones: la ciencia básica, la ciencia aplicada y los conocimientos técnicos. Se entiende la profesionalidad como la capacidad de aplicar la ciencia y la tecnología a problemas prácticos (los cuales se suponen técnicos por naturaleza), mediante la utilización de los medios más eficaces y eficientes (Elliott, 1990:8). Así mismo, se presupone que las problemáticas y soluciones de las situaciones prácticas son generales y universales (Schön, 1983).

Se trata de un enfoque claramente basado en la psicología conductista, puesto que concibe la formación del profesorado como cambios de su conducta destinados a la adquisición de competencias, en función de retratos de "profesor eficaz". Se reduce la formación del profesorado al entrenamiento en la utilización de una serie de destrezas. No en vano suele emplearse, desde este enfoque, la expresión *Entrenamiento del profesorado (Teacher Training)*, en vez de la expresión *Formación del profesorado (Teacher Education)*³⁵.

Desde ésta Racionalidad la Didáctica de la Educación Física se concibe como una simple tecnología a transmitir y dominar. En este sentido, la Formación del Profesorado implicaría el conocimiento, aprendizaje y dominio de unas "técnicas didácticas" sobre: programación, metodología, control del aula, clima y ambiente del grupo, tiempo de implicación motriz en las sesiones, rendimiento físico y motriz del alumnado, progresiones para el dominio de habilidades físicas, sistemas de trabajo de la condición física,... Por ejemplo, la metodología de enseñanza que más efectiva resulta en función de unos objetivos de enseñanza prefijados. Dichas características deben haber sido establecidas y definidas previamente por los investigadores a través de rigurosos diseños experimentales, en los que comprueban la eficacia (o no) de una innovación o método didáctico, basándose normalmente en los resultados cuantitativos del rendimiento escolar del alumnado. En Educación Física, este énfasis por la búsqueda de las metodologías más eficaces (traducidas a diseños experimentales sobre el rendimiento físico del alumnado en función de los estilos de enseñanza utilizados), ha conducido al curioso reduccionismo de considerar el espectro de los estilos de enseñanza en educación física como la clave (cuando no el tema único) *de la metodología en EF*.

34. Estos planteamientos triunfaron plenamente en un área como la Educación Física, en que la obsesión por la medida y la aplicación de tests de condición física (y a veces también de habilidad motriz) se convirtió en el proceder habitual e incluso en norma a seguir; como bien puede comprobarse en la bibliografía más manejada (Blázquez, 1990; Díaz, 1993; González, 1995...). En la mayoría de los casos, el discurso sobre evaluación en educación física se reduce a *qué, cómo y cuándo evaluar*, seguido de un listado de instrumentos clasificados en *experimentales u objetivos y de observación o subjetivos*, como si de sinónimos se tratara. Realizamos un tratamiento más exhaustivo de toda esta temática en López Pastor (1999).

35. Las diferencias entre *entrenamiento y educación* ya han sido explicadas en el capítulo anterior, y son perfectamente aplicables a este caso.

2.1. Sobre la desprofesionalización del profesorado en la Racionalidad Tecnológica

Desde estos planteamientos de Racionalidad Técnica los profesores no participan en la investigación educativa ni en el desarrollo del currículum, produciéndose una clara separación entre decisión y ejecución. La labor del profesor se reduce así a la de un mero consumidor y ejecutor de otros currícula, en vez de elaborar el suyo propio. En Educación Física esta problemática ha sido tratada por autores como: Kirk, Devís, Tinning, Fernández Balboa, Pascual,...

Desde el momento en que se concibe al profesor como mero reproductor de sistemas diseñados; y a los alumnos y profesores como meros ejecutores de planteamientos ampliamente normalizados y preestablecidos, se está facilitando el control jerárquico del conocimiento y la enseñanza, con las fuertes implicaciones políticas e ideológicas que ésto supone. Las cuestiones importantes las definen personas ajenas a la situación educativa, dando lugar a una descualificación laboral y a una pérdida de control del profesorado sobre los procesos educativos.

2.2. Sobre la predominancia de un enfoque empresarial en la práctica docente

Los enfoques tecnocráticos suelen entender el currículum y la enseñanza como un sistema de producción, con dos características principales:

- Está basado en una clara división del trabajo, donde unos pocos deciden lo que hay que hacer (los expertos programadores) y otros lo ejecutan (profesores); estableciéndose, por tanto, relaciones de dependencia y poder.
- Se tiende a valorar el trabajo educativo mediante criterios de producción económica, donde priman la competitividad, el rendimiento, la más pura concepción de eficacia, la medida, el control,... y la individualización. Se desplaza así a otro tipo de enfoques, en los que prima el derecho de todo ser humano a la educación, a un currículum democrático, la preocupación por la autonomía del profesor, por la cooperación y el desarrollo profesional,...³⁶.

36. Para ver concepciones muy diferentes de la *eficacia educativa*, consultar el artículo de Álvarez Méndez (1996), *Yo también quiero ser eficaz*. Cuadernos de Pedagogía, 247 (78-82).

De forma acorde con esta perspectiva, el control técnico del profesorado se produce principalmente a través de materiales curriculares previamente elaborados: libros de texto y otros materiales curriculares comercializados (unidades didácticas, videos, cuadernos del alumno, programas informáticos, libros de actividades, carpetas de materiales, etc...). De esta forma, los libros de texto delimitan e interpretan el currículum, convirtiéndose en el currículum propuesto. El crecimiento extraordinariamente rápido que han experimentado dichos materiales constituye el mejor ejemplo del predominio de los sistemas de control técnico de los profesores, camuflados en forma de material curricular. En el siguiente punto analizamos con mayor profundidad la situación de esta temática en el área de Educación Física.

2.3. Sobre el material curricular y los libros de texto en Educación Física

En el área de Educación Física estos procesos tienen lugar principalmente a través del material más habitual en los colegios (aparatos gimnásticos, balones reglamentarios de los deportes más extendidos, infraestructura deportiva como canastas, porterías, postes y redes de voleibol); y últimamente, a través de la expansión y comercialización del material específico de los denominados *deportes alternativos*, que acaban por reproducir la misma estructura.

En los últimos años (desde la implantación generalizada de la Reforma) se ha producido en nuestro país una inusitada expansión de *libros de texto y cuadernos alumno* publicados por diferentes editoriales para el área de Educación Física. Como ya hemos explicado en otras ocasiones, resulta paradójico que el fuerte cambio que ha supuesto para nuestra Área el extraordinario incremento de este tipo de materiales curriculares, se haya producido precisamente a partir de la aplicación de la Reforma³⁷.

En este sentido, el planteamiento de la Reforma de que: *–A los equipos docentes y profesores les queda la tarea de elaboración del proyecto curricular y las programaciones–* (BOE del 9-9-91), ha tenido una urgente respuesta mercantil por parte de las editoriales, con una buena aceptación por parte del profesorado. Muchos de los libros de texto adjuntan un diskette con el proyecto curricular y las programaciones exigidas por la inspección, de modo que sólo es necesario imprimirlo para cumplir con el trámite con el menor esfuerzo posible. De esta forma los libros de texto vuelven a convertirse en productos listos para consumir, sin promover ningún tipo de

37. Recordamos que la Racionalidad Curricular que subyace en la propuesta y utilización de material curricular prediseñado, cerrado y genérico es justo la contraria de la Racionalidad Curricular en que se fundamenta la Reforma. Para profundizar en esta temática puede consultarse: López (1999), Hernández Álvarez (2003),...

reflexión por parte del profesorado y del alumnado, resultando claramente contrarios a los supuestos básicos, el espíritu y los ideales de la nueva ley.

En el área de EF la mayoría de materiales curriculares y libros de texto sirve, fundamentalmente, para reproducir y perpetuar los enfoques más tradicionales de Educación Física, hasta tal punto que hacen difícil la emergencia de formas alternativas de entender y practicar nuestra profesión. Uno de los desajustes observados reiteradamente es la clara desunión entre los preámbulos de los textos, en los cuales se habla con terminología Reforma (*aprendizajes significativos, innovación pedagógica, etc.*) para posteriormente presentar: sesiones con la tradicional estructura de *calentamiento, parte principal y vuelta a la calma*; partidillos y competiciones; metodologías muy directivas; entrenamientos; activismo; falta de contextualización de los contenidos;... Respecto a la evaluación, sólo parecen existir propuestas claras en lo referido a uno de los bloques de contenidos de la enseñanza secundaria. Los test de condición física parecen ser los evaluadores universales, dado que sirven incluso para medir y valorar los aprendizajes de todos los demás bloques de contenidos³⁸. Ésto es, en muchas ocasiones están transmitiendo ideas contrarias a lo que desde los documentos oficiales se prescribe, e incluso a lo que los propios autores afirman en las "introducciones".

En lo que respecta a la formación del profesorado de EF, un caso extremadamente significativo lo constituyó la aparición de un *Manual del Maestro Especialista en Educación Física* (Castejón, 1997); y la consiguiente posibilidad de que se convirtiera en "libro de texto" en algunos centros universitarios encargados de la Formación Inicial de los maestros especialistas en EF (EU de Magisterio y Facultades de Educación); aunque podamos entender que no posea esa intencionalidad previa. De hecho, en los primeros años tras su publicación han sido varias las ocasiones en que tanto algunos alumnos como profesores nos lo presentan como *–el libro que hay que tener y leer para ser profesor de educación física–* (como el compendio de todos los saberes necesarios para ejercer la profesión); e incluso se llevaba a las primeras sesiones de las diferentes asignaturas, para comprobar si se utiliza como texto base.

2.4. Sobre el individualismo docente

Una de las características más repetidas en los planteamientos basados en la racionalidad técnica es la individualidad, el centrarse exclusivamente en los procesos de cada individuo como ente aislado. Esta misma característica se reproduce también en los planteamientos de formación del profesorado y, especialmente, en la práctica

38. En anteriores trabajos hemos analizado detalladamente la temática de la evaluación en educación física, la crítica al modelo tradicional y la elaboración, puesta en práctica y análisis de alternativas más formativas (López, 1999).

docente. Las competencias a adquirir, los procesos tecnológicos a desarrollar, los productos curriculares a ejecutar y reproducir, poseen una fuerte tendencia a la individualidad y a la falta de trabajo común con los compañeros. Desde este tipo de enfoques, la importancia recae en la competencia técnica y el individualismo, a costa de restársela a los procesos éticos, políticos colaborativos, y comunitarios. Este enfoque promueve una cultura profesional individualista que es preciso superar.

En nuestra materia tenemos abundantes ejemplos de esfuerzos, trabajos y dinámicas que buscan superar esta cultura individualista, y avanzar en la elaboración de culturas profesionales colaborativas. Afortunadamente cada vez hay un mayor número de colegas implicados en seminarios permanentes, grupos de trabajo y asociaciones docentes.

3. A MODO DE PUENTE: MARCOS DE RACIONALIDAD E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

3.1. Resumiendo los diferentes planteamientos de investigación educativa en función del tipo de racionalidad en que nos apoyemos

Como estuvimos viendo en el capítulo segundo, desde planteamientos de Racionalidad Técnica, la investigación educativa intenta aplicar el método de las Ciencias Naturales a las cuestiones o problemas educativos a investigar, al considerarlo el único método científico. Por tanto, esta perspectiva epistemológica se caracteriza por:

- Una fuerte base positivista.
- La utilización de forma casi única de una metodología cuantitativa, con un complejo aparato estadístico.
- Diseños de contrastación empírica preferentemente experimentales, en busca de leyes generales.

Devís (1994) explica que su reflejo en la enseñanza corresponde a la investigación empírico-analítica, mayoritariamente cuantitativa y positivista; caracterizada por la idea de objetividad, por la medida y operativización de las conductas, por la noción de sistema de variables y de relación causa-efecto, por la uniformidad de lo que ocurre en el aula y lo que ocurre en la naturaleza, por la separación de hechos y valores, y por la confianza desmesurada en el progreso científico y técnico.

En cambio, desde una perspectiva de Racionalidad Práctica, se entiende que las ciencias sociales deben desarrollar su propio método, ya que debido al carácter de

las situaciones sociales (en nuestro caso las educativas) el método de las ciencias naturales no es aplicable. Los modelos de investigación que se desarrollan desde esta perspectiva están interesados por la interpretación y los significados que resultan de las interacciones humanas y sociales; así como su transformación y mejora. Su metodología es predominantemente cualitativa, de tipo descriptivo e interpretativo, y con un fuerte carácter etnográfico. Los problemas a investigar surgen de la práctica, y son definidos por los profesores, que trabajan junto a los investigadores y expertos mediante grupos colaborativos de investigación-acción, investigación cooperativa, o investigación colaborativa. Suelen utilizar el diseño de estudio de casos, por lo que siempre deberá analizarse la posible transferencia y adecuación de los resultados de las investigaciones realizadas, a las diferentes situaciones y contextos educativos³⁹.

3.2. Diferenciando entre “Investigación Educativa” e “Investigación sobre la Educación”

Consideramos sumamente interesante reflejar la distinción conceptual que establece Elliott (1990) entre estos dos planteamientos sobre la investigación, utilizando como criterio diferenciador el análisis de los valores educativos que subyacen en cada enfoque y, sobre todo, al servicio de qué personas y qué intereses del mundo educativo se ponen. Desde esta perspectiva, Elliott diferencia entre: *Investigación Educativa*, e *Investigación sobre la Educación*. Este autor explica que la Investigación puede ser considerada *Educativa* si tiene como objeto la puesta en práctica de valores educativos, y su desarrollo está guiado por dichos valores. Mientras que podemos denominar *Investigación sobre la Educación*, a aquella que utiliza los procesos educativos como contexto en los que se exploran y desarrollan teorías básicas de las disciplinas de las ciencias de la conducta, y que por su planteamiento presuponen la existencia de una división del trabajo entre los profesores y los investigadores.

Por nuestra parte, nos gustaría añadir que la *Investigación Educativa* posee también las siguientes características:

- Está al servicio de la práctica educativa y de sus principales implicados (alumnos y profesores).
- Se lleva a cabo a través de dinámicas colaborativas con ellos (en un plano de igualdad y respeto).

39. Las redes nomológicas y las características principales de estos dos enfoques de investigación, clasificados en función de la racionalidad en que se apoyan, pueden encontrarse resumidas en las tablas 6 y 7.

- Implica un desarrollo curricular (en su doble sentido de Proyecto y Proceso).
- Sirve para generar conocimiento práctico-teórico.

Por su parte, la *Investigación sobre la Educación* suele caracterizarse por estar al servicio de intereses ajenos a las realidades educativas que son investigadas (académicos, científicos, profesionales, económicos...), de forma que no suele implicar ningún cambio ni mejora sustancial para las personas y los procesos objeto de investigación. La expresión que mejor define esta situación es: *hacer de conejillos de indias* (Stenhouse, 1987:88), lo que plantea (o debiera plantear) ciertos conflictos éticos para el investigador, especialmente en cuanto al tipo de reciprocidad que se establece.

Por lo tanto, y utilizando la misma terminología, podríamos considerar que la *Investigación Educativa* estaría basada en una Racionalidad Práctica mientras que la *Investigación sobre la Educación*, se basa en una Racionalidad Técnica.

Por si alguien está interesado en profundizar en las diferencias entre *Investigación Educativa e Investigación sobre Educación*, las presentamos de forma esquemática a través de la siguiente tabla. Ha sido elaborada con ligeras modificaciones sobre la presentada por Elliott (1990:34).

Tabla 6. Diferencias entre "Investigación educativa" e "Investigación la educación"

PARÁMETRO	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN
Perspectiva	Natural	Científica
Conceptos	Sensibilizadores	Definidores
Elaborados	A posteriori	A priori
Datos	Cualitativos	Cuantitativos
Teoría	Sustantiva	Formal
Método	Estudio de casos	Experimental
Generalización	Naturalista	Formalista
Técnicas de obtención de datos	Observación participante y entrevistas informales	Observación no participante, empleando sistemas de categorías a priori
Participación en el proceso de investigación	Profesores y alumnos como participantes activos, a través de la introspección	Profesores y alumnos como objetos de investigación

Elaboración propia a partir de la presentada por Elliott, 1990:34.

4. RACIONALIDAD PRÁCTICA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Desde este tipo de enfoque educativo y curricular, el profesor se convierte en la clave de todo el proceso educativo y de enseñanza-aprendizaje, puesto que se le concibe como un investigador que somete a prueba sus hipótesis educativas y de enseñanza (el Proyecto curricular), mediante procesos de investigación y reflexión relativos a su propia práctica (el Proceso educativo)⁴⁰.

Desde esta perspectiva, la práctica docente del profesor se basa en la elaboración y desarrollo de su propio currículum, o bien en la readaptación de otros. Esta última posibilidad requiere lo que Stenhouse (1984:188) denomina *Verificación Situacional*: que el profesor lleve a cabo procedimientos de verificación dentro de su propia situación docente, ya que toda propuesta (bien teórica o bien resultado de procesos de investigación educativa) necesita ser sometida a prueba, verificada, y adaptada por cada profesor en su propia clase. Esta consideración se basa en el presupuesto de que cada situación educativa es única e irrepetible, por lo que no puede generalizarse precipitadamente de una escuela a otra los resultados de la investigación educativa.

La función docente sufre por tanto un fuerte replanteamiento; ya no es entendida como ejecutora y “consumidora” de planteamientos y materiales curriculares que los profesores no elaboran, sino como un proceso de investigación, resultado de una toma de conciencia y de postura ante el mismo hecho de enseñar y de aprender (y por tanto como actividad reflexiva).

4.1. Estableciendo conexiones: El profesor como investigador y la investigación educativa como desarrollo curricular y perfeccionamiento profesional

Uno de los conceptos básicos en el planteamiento de Stenhouse (1987) es el de *El profesor como investigador*. Desde un enfoque de Racionalidad Práctica, el profesor deja de ser un mero técnico aplicador, para convertirse en autor e investigador principal de su propio currículum y su propia práctica. En este sentido, es sumamente esclarecedora la metáfora botánica empleada por Stenhouse, que frente a la concepción del profesor como “técnico” (ingeniero agrícola), propone su concepción como “artista” (jardinero); con la implicación de que los artistas hacen uso de su autonomía de juicio, sostenida por una investigación orientada hacia el perfeccio-

40. Por tanto deberíamos hablar más bien de “praxis” en vez de “práctica”, ya que se trata de una práctica reflexiva. Este concepto ya ha sido tratado anteriormente.

namiento de su arte. De acuerdo con esta lógica interna, el desarrollo del currículum debe basarse en el perfeccionamiento del profesor, puesto que no hay desarrollo curricular sin desarrollo del éste.

Al igual que otros autores, consideramos importante revitalizar esta conceptualización de la Enseñanza como “arte” práctico por dos razones: primero, porque el sentido artístico (en Educación) no está reñido con una sólida formación científica⁴¹; y segundo, porque esa concepción metafórica del profesor como jardinero implica un conocimiento individual y personalizado de cada sujeto; así como una atención, cuidado e interés por su “crecimiento” y por su “desarrollo personal”; lo cual constituye una de las claves de todo proceso verdaderamente educativo⁴².

Esta concepción de la enseñanza como arte práctica está estrechamente relacionada con la comprensión del currículum como praxiología, ya que su desarrollo requiere una reflexión sobre, y en, la práctica. Es una concepción de la enseñanza como profesión reflexiva; especialmente como reflexión compartida y cooperativa con otros profesores y profesoras, a través de grupos de investigación-acción.

4.2. Sobre las relaciones entre teoría y práctica, entre profesores e investigadores (experto) y entre formación inicial y permanente. Por la superación de las separaciones

Desde una perspectiva de Racionalidad Técnica se profundiza en la separación entre todos estos aspectos (teoría-práctica; expertos-profesores; investigación educativa-formación del profesorado, universidad-escuela; formación inicial-formación permanente;...): la teoría educativa aparece claramente separada de la práctica, explicándola y prescribiéndola; de tal forma que la práctica educativa se entiende como una mera aplicación técnica del saber teórico (científico), generado por investigadores y expertos académicos, ajenos a la propia práctica. Se establece así una fuerte separación y jerarquización entre teóricos y prácticos, y entre conocimiento teórico y conocimiento práctico. Como hemos visto anteriormente, esta separación conduce a una individualización y desprofesionalización docente.

41. Varios autores se acerca a este concepto a través de una metáfora ecléctica, en que explican que el profesor debe ir al aula pertrechado en el conocimiento del ingeniero agrónomo, pero con el conocimiento y la actitud del jardinero.

42. La utilización de este concepto de “crecimiento” en Educación Física, para referirse al desarrollo personal e integral del alumnado, es una constante entre el profesorado de educación física de Huesca, especialmente el del grupo de trabajo de Jaca-Sabiñanigo; hasta el punto de que se convierte en su principal criterio de calidad a la hora de analizar y reflexionar sobre su práctica educativa: *esta actividad, sesión, unidad didáctica... ¿hace crecer?* Creemos lógico explicar que es de ellos de quién lo hemos escuchado, aprendido y asumido.

En cambio, desde una perspectiva de Racionalidad Práctica y un enfoque curricular como Proyecto y Proceso, se entiende que la teoría y la práctica son dos aspectos de la misma realidad, dos caras de la misma moneda. La teoría y la práctica educativa son aspectos mutuamente constitutivos y directamente relacionados; puesto que entre ellos se establece una relación dialéctica y su desarrollo es mutuo, interactivo y bidireccional. Esto es, se entiende que la teoría se elabora, comprueba, perfecciona y valida en la práctica, pero a su vez constituye una dimensión indispensable de dicha práctica. Sobre este particular un concepto importante es el de **praxis**; que puede entenderse de dos formas:

- Como forma práctica de acción reflexiva (y que, por tanto, puede transformar la teoría que la rige).
- Como práctica que se somete a un proceso de reflexión crítica sobre la adecuación teoría-práctica, y su interacción. Desde esta perspectiva, podemos entender que la Educación se conciba como una praxis regida por criterios éticos.

Estos planteamientos nos llevan a dos cuestiones sumamente importantes. En primer lugar, la afirmación de que la práctica educativa y la elaboración teórica deben desarrollarse conjuntamente) y, como efecto directo, la necesidad fundamental de que el profesorado participe en la teorización.

Estas dos cuestiones afectan de forma directa al modelo de investigación educativa. Desde estos planteamientos de racionalidad práctica, se defiende la tesis de que la investigación educativa debe llevarse a cabo de forma colaborativa por profesores e investigadores; y que debe centrarse, plantearse y desarrollarse a partir de los problemas educativos (a investigar), entendidos como problemas prácticos. Estos problemas prácticos pueden surgir de la inadecuación entre la práctica y las expectativas que el docente se había creado sobre la misma; de la contradicción entre sus teorías y sus prácticas, o de las situaciones educativas problemáticas a las que se enfrenta el profesor.

Dentro de este planteamiento, la investigación educativa puede entenderse de varias maneras:

- Como un proceso de perfeccionamiento de la teoría utilizada por los profesores para dar sentido a sus prácticas.
- Como reflexión de los profesores y profesoras sobre la teoría implícita en la propia práctica diaria.
- Como el desarrollo de una teoría educativa centrada en el estudio de casos, que se lleva a cabo de forma cooperativa.

De esta forma, los grupos de profesores generan sus propias teorías de casos, en vez de limitarse a aplicar las teorías generales. Pero también es importante tener en cuenta que los profesores no pueden desarrollar sus teorías prácticas prescindiendo del desarrollo de sus teorías educativas (es decir, sus teorías sobre la naturaleza de los valores y los procesos educativos).

Por todo esto, se entiende que la investigación educativa sólo puede considerarse como científica y pedagógica si se une teoría y práctica; y que la validez de la teoría y las hipótesis que se generan no dependen tanto de pruebas científicas de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de un modo más inteligente y acertado; este último criterio es denominado *validez catalítica* (Elliott, 1993:88), y está directamente relacionado con la diferenciación entre “Investigación Educativa” e “Investigación sobre Educación” que ha sido explicada en el anterior apartado de este capítulo.

4.3. Sobre la formación del profesorado: la investigación y la reflexión sobre la propia práctica; el trabajo grupal y cooperativo; los grupos de Investigación-Acción y las Comunidades Críticas

Como acabamos de ver, desde una Racionalidad Técnica y un enfoque curricular como Proyecto y Proceso se plantea una concepción diferente de la ciencia educativa, que entiende que cada aula puede ser el más adecuado “laboratorio”, y cada profesor un miembro de la “comunidad científica”. Es el modelo denominado *generador de conocimiento*, que requiere el desarrollo en el profesorado de una actitud investigadora, consistente en la disposición para examinar con sentido crítico y sistemático la propia actividad práctica, puesto que el papel del profesor como investigador ha de estar estrechamente relacionado con su papel como enseñante.

Con este fin habrán de favorecerse, de manera consciente y crítica, los procesos de investigación y reflexión personal sobre la propia práctica; tanto en la formación inicial como en la permanente del Profesorado. Pero sobre todo habrá que favorecer procedimientos, hábitos y actitudes de trabajo cooperativo, así como procesos de reflexión grupal y compartida, por dos razones principales:

- Primero, porque un aspecto clave en este planteamiento educativo es el desarrollo de conocimiento práctico compartido, que emerge de la reflexión, el diálogo y el contraste permanente (Pérez Gómez, 1990:17);
- Segundo, porque todas las investigaciones sobre la evolución del pensamiento pedagógico de los profesores en ejercicio, sus creencias y actitudes, coinciden en resaltar la inexorable tendencia mayoritaria a la esclerosis del

pensamiento, a desarrollar estereotipos cada vez menos flexibles y más resistentes al cambio, que se nutren de la ideología tácita o explícitamente dominante de la reproducción acrítica de la tradición profesional. En el área de Educación Física existen ya varios trabajos en que se analiza la dificultad de los cambios de pensamiento del profesorado de Educación Física.

Por esta razón, el desarrollo profesional de los docentes requiere un proceso de reflexión cooperativa y compartida más que privada; ya que si no accede a una cultura común, a un cuerpo de conocimientos profesionales compartido, las oportunidades de desarrollo de la práctica de un profesor concreto son muy limitadas. Se hace, pues, necesario vencer la cultura profesional individualista, y romper el aislamiento profesional.

A partir de estos planteamientos sobre la necesidad de la reflexión cooperativa, Elliott (1990: 17-18) defiende la idoneidad de los grupos de investigación-acción educativa como instrumento privilegiado de desarrollo profesional. La principal característica de estos grupos es que los "expertos" trabajan junto a los profesores sobre la problemática que emerge de sus prácticas docentes, para desarrollar un trabajo colaborativo en una relación de igualdad (profesores e investigadores en el mismo plano). Esta relación implica la lógica de la negociación (Stenhouse, 1987:107), y supone una ruptura con respecto a las jerarquías y relaciones de poder tradicionales.

Son varios los autores que han desarrollado con más profundidad estos enfoques de desarrollo profesional, basados en procesos participativos y democráticos de investigación cooperativa, dando lugar al concepto de **Comunidades Críticas** (de profesores), en las que llevar a cabo procesos cooperativos de autorreflexión. Este planteamiento sobre la necesidad de crear Comunidades Críticas de profesores va más allá de su finalidad de desarrollo profesional, y entra también en dinámicas de cambio y transformación educativa y social; fundamentadas en una perspectiva emancipatoria. Así mismo, están fuertemente relacionados con una comprensión del Currículum como elemento transformador de la sociedad y del profesor como: *intelectual transformativo, crítico, reflexivo e investigador*.

Desde esta perspectiva la práctica escolar se entiende como una actividad social crítica y abierta al diálogo. Para ello se hace fundamental en la enseñanza (y sobre todo en la Formación Inicial del Profesorado), no sólo el CÓMO, sino el QUÉ, y el PORQUÉ. Esto es, desarrollar en el profesor el conocimiento crítico, que le sitúa en la posición de intelectual crítico ante el fenómeno educativo y su función, con una perspectiva fundamentalmente emancipadora, social y liberadora.

Un último y delicado apunte sobre la investigación-acción y el resto de dinámicas de trabajo y reflexión cooperativa es que a menudo estos modelos y propuestas son sacados de su contexto y de la racionalidad en que se fundan, al considerarlos meros instrumentos o métodos de trabajo. Pierden así su sentido original, reproduciendo planteamientos de racionalidad técnica, e instrumental. Esta es la razón por la que varios autores diferencian entre investigación-acción *técnica, práctica y crítica*.

Para finalizar este punto, nos gustaría resaltar algunas ideas:

- La primera es la explicitación de las implicaciones políticas que poseen estos modelos de formación del profesorado basados en la Racionalidad Práctica, en cuanto a: autonomía y responsabilidad profesional, control del currículum y promoción de un enfoque ascendente de desarrollo profesional y generación de conocimiento teórico y práctico.
- La segunda es el papel que en estas finalidades juega la institucionalización de la reflexión cooperativa sobre la práctica docente (a través de grupos de investigación-acción y comunidades críticas de profesores) dentro del sistema educativo, como condición necesaria para el desarrollo profesional del profesorado.
- La tercera es que la búsqueda, análisis y explicitación de contradicciones y disonancias curriculares invita al diálogo y al razonamiento dialéctico en grupo y a la participación democrática en la interpretación y en la toma de decisiones; a la vez que desarrolla un creciente sentido de compromiso compartido en la lucha por mejorar la educación. La toma de decisiones sobre el currículum en que participa la comunidad escolar genera formas de currículum más democráticas.
- La cuarta, y última, es que la idea de los docentes como "profesionales" sólo tiene sentido en un contexto en el que se considere la educación como práctica social.

En la siguiente tabla presentamos un cuadro resumen sobre las relaciones entre Racionalidad Curricular, Formación del Profesorado, Investigación Educativa y Práctica Docente.

Tabla 7. Racionalidad curricular, formación del profesorado, investigación educativa y práctica docente

ASPECTO	RACIONALIDAD TÉCNICA	RACIONALIDAD PRÁCTICA
CONCEPCIÓN DEL PROFESOR	<ul style="list-style-type: none"> - Como técnico: aplicador de un currículo ya elaborado. - Como "ingeniero agrónomo". 	<ul style="list-style-type: none"> - Como "actor" que elabora y desarrolla su propio currículo. - Como "jardinero".
FORMACIÓN DEL PROFESOR	<ul style="list-style-type: none"> - Como entrenamiento en competencias y destrezas. - El profesor como técnico programador y aplicador de programaciones. - Concepto restringido de profesionalidad. - Formación de profesorado eficaz, científico y técnico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Basada en la reflexión y la investigación sobre la práctica. - Enfoques críticos. - Concepto amplio de profesionalidad - Enfoques colaborativos.
FORMACIÓN PERMANENTE	<ul style="list-style-type: none"> - Perfeccionamiento del docente a través del dominio de nuevas técnicas de enseñanza, y la ejecución de mejores currícula ya preelaborados por expertos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Busca el desarrollo profesional del docente ligado al desarrollo del currículo (el suyo propio). - Gran importancia del trabajo colaborativo y grupal entre el profesorado.
RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA	<ul style="list-style-type: none"> - Relación unidireccional y vertical entre expertos y profesores. - La práctica como aplicación técnica del conocimiento saber teórico y científico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relación dialéctica teoría-práctica (saber teórico-saber práctico). - Creación de conocimiento práctico, y de teoría práctica.
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Positivista, modelo de las ciencias naturales. - Metodología cuantitativa, con fuerte aparato estadístico, y diseño experimental. - Modelos proceso-producto. - Búsqueda de leyes generales que permiten la generabilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Naturalista, modelo de las ciencias sociales, etnográfica. - Metodología cualitativa, diseño de estudio de casos. - Modelo de Investigación en la Acción. - Busca la comprensión (y mejora) de los casos contextualizados, lo que permite la transferencia.
RELACIÓN EXPERTO-PROFESOR	<ul style="list-style-type: none"> - Separación jerárquica y unidireccionalidad arriba-abajo. - Investigación sobre el profesor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo colaborativo a través de grupos de Investigación-Acción. - Investigación con, para y desde el profesor.
DIRECCIÓN DEL CAMBIO E INNOVACIONES	<ul style="list-style-type: none"> - Descendente y centro-periferia. - Diseñado (ordenado, legislado) por expertos para ser realizado por los técnicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ascendente. - Surge por iniciativa de grupos docentes, o a través de trabajos colaborativos entre investigadores y prácticos.
DISCURSO E IDEOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Bajo apariencia de asepsia y neutralidad técnica, subyace neoliberalismo y mercantilismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitación del carácter ético y político de la educación, y de las ideologías democratizadoras en que se busan.

Elaboración propia.

Aplicaciones de los marcos de racionalidad en la práctica de la Educación Física Escolar

¿A qué Racionalidad corresponden nuestras formas de entender y practicar la Educación Física?

1. INTRODUCCIÓN.
2. PERSPECTIVAS DE EDUCACIÓN FÍSICA DESDE UN MODELO DE RACIONALIDAD TÉCNICA.
3. EL MODELO DE LA REFORMA: PARADOJAS Y CONTRADICCIONES.
4. ENFOQUES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE UN MODELO DE RACIONALIDAD PRÁCTICA.
5. LA PRAXIOLOGÍA... ¿DÓNDE ENCUADRARLA?

No todos los objetivos del currículum del movimiento pueden ser pre-especificados, y tampoco es posible separarlos en categorías discretas y significativamente estimadas de un modo independiente unas de otras. Por eso cualquier tentativa de introducir un enfoque de los objetivos de la conducta en la evaluación del movimiento debería ser críticamente examinada porque, al final del día, puede resultar tergiversadora, deshumanizadora y reduccionista. En suma, puede ser antieducativa.

(Arnold, 1991:166)

1. INTRODUCCIÓN: SOBRE LA ESTRUCTURA Y CONTENIDOS DEL CAPÍTULO

Todos somos conscientes de que existen muchas formas de entender y llevar a la práctica la Educación Física Escolar, pero analizando las diferentes propuestas existentes podemos inferir una serie de características más o menos comunes y genéricas, de tal forma que nos permitan realizar una clasificación y diferenciación entre enfoques, corrientes, propuestas y/o perspectivas curriculares de EF. En este apartado realizaremos una breve descripción de cada uno de estos enfoques (*tradicional, de Reforma, salud y juegos modificados, valores y EF, EF alternativa, etc.*), utilizando como criterio de clasificación la concepción curricular que subyace: más próxima a la que hemos denominado *Racionalidad Técnica y Currículum por Objetivos* o la que hemos denominado *Racionalidad Práctica y Currículum como Proyecto y Proceso*.

Es conveniente tener siempre presente que son aproximaciones genéricas a realidades diferentes y que las actividades humanas suelen ser lo suficientemente complejas como para encontrar formas "puras", que cumplan los modelos de referencia al 100 %. Por eso, cada forma concreta de entender y practicar la EF puede aproximarse más a una racionalidad o a otra, o tener características de una y otra en mayor o menor grado. Ser conscientes de dicha "tendencia" puede sernos muy útil a la hora de analizar cada propuesta y asumir las características y aspectos que consideremos más apropiados a la hora de ir elaborando nuestra forma personal de entender y practicar la EF.

Este capítulo está organizado en torno a cuatro grandes apartados.

En el primero situamos las propuestas y enfoques de EF que están más próximos a lo que hemos denominado Racionalidad Técnica, y que en el mundo de la EF suelen denominarse los *discursos de Rendimiento*. Les hemos agrupado bajo el nombre de *Enfoque Tradicional*, aunque engloban prácticas de EF que aparentan ser muy diferentes entre sí.

El segundo apartado se dedica al modelo de EF en la Reforma (MEC, 1992), y es el terreno del avance, pero también de la duda, la paradoja y la contradicción. La duda sobre situarlo bien dentro de la racionalidad práctica o bien dentro de la racionalidad técnica la hemos solventado colocándole en un apartado propio, situado a modo de puente entre ambas. Los calificativos de paradoja y contradicción se deben a que se trata de un enfoque cuya fundamentación pedagógica y psicológica está más próxima a una racionalidad práctica, pero en cambio su planteamiento curricular genérico presenta una serie de características contradictorias que en algunos casos pueden acercarse a características más propias de una racionalidad técnica. Además, en lo que respecta al área de EF las contradicciones se continúan acumulando, ya que por una parte se cuenta con un decreto oficial de currículum con bastantes características de una racionalidad práctica y que permite la puesta en marcha de modelos alternativos en EF, pero a la vez también contiene referencias

cercanas a una racionalidad técnica, que han permitido el mantenimiento y reproducción de los modelos y enfoques tradicionales de EF. Pero sobre todo, veremos cómo en la mayor parte de las interpretaciones prácticas que de él se han hecho (así como la mayor parte de la bibliografía que utiliza el epígrafe *EF en (o para) la Reforma*) tienden a reproducir el enfoque que hemos denominado *EF tradicional*. Este cúmulo de paradojas y contradicciones es el que nos conduce a situar este modelo en un terreno fronterizo entre la racionalidad técnica y la práctica.

El tercer apartado presenta una serie de propuestas y enfoques de EF desarrollados en nuestro país que, bajo nuestro punto de vista, poseen características propias de una racionalidad curricular práctica. Lo que en la terminología más propia de nuestra área se suele denominar enfoques dirigidos a la participación y la educación. Los hemos agrupado en torno a diez subapartados.

Por último, el cuarto apartado se dedica a lo que en nuestra área se conoce como *Praxiología* o *Corrientes Praxiológicas*. Hemos optado por situarla en un apartado independiente, porque se trata de una corriente lo suficientemente compleja y diversa como para ser fácilmente clasificable en una u otra racionalidad, dado que sus diferentes planteamientos tienen características propias de ambas racionalidades. Por otra parte, creemos que se trata de una propuesta que puede ser enormemente interesante a la hora de dotar a nuestra área de un rigor y una lógica de funcionamiento de la que ahora mismo carece; a pesar de que sea una corriente relativamente novedosa y que aún no tiene un conjunto de aplicaciones y desarrollos curriculares concretos suficientemente extendidos y conocidos.

2. PERSPECTIVAS DE EDUCACIÓN FÍSICA DESDE UN MODELO DE RACIONALIDAD TÉCNICA

Si los educadores físicos se dedican al desarrollo de las cualidades físicas básicas y las habilidades técnico-deportivas, parece más adecuado hablar de entrenamiento físico que de Educación Física.

(Devís, 1996:146)

Hemos encuadrado en este bloque sólo un enfoque de enseñanza de la EF. Lo hemos denominado el enfoque *Tradicional*. Aunque no es propio de ningún autor en concreto, sí pueden encontrarse multitud de fuentes documentales que lo plantean o reproducen. También predomina en las prácticas escolares de la profesión, bajo formas concretas más o menos "duras" o "dulcificadas" (como puede ser la introducción de nuevos contenidos: deportes alternativos, juegos y deportes tradicionales, condición física y salud,...) pero manteniendo la misma concepción curricular de fondo.

2.1. El enfoque tradicional

Lo denominaremos así por ser el modelo más extendido en la actualidad y el que se ha fomentado en las últimas décadas en una parte importante de los centros de formación del profesorado especialista en EF para primaria (EU. de Formación del Profesorado y Facultades de Educación) y los principales centros de formación del profesorado de EF de secundaria (INEFs y FCCAFyD); así como el que ha reproducido (y reproduce) la mayor parte de la bibliografía especializada.

Está basado en dos grandes bloques de contenidos: *la condición física, y el deporte*. Como ya hemos indicado anteriormente, el bloque de *Condición Física* suele estar dedicado al desarrollo y mejora de las capacidades físicas básicas⁴³. Por otra parte, bajo la denominación de “Deporte”, en algunos casos parecen englobarse los bloques de contenidos de “habilidades motrices” y “deportivas”, y en otras ocasiones se presentan diferenciadamente.

En lo que se refiere a las “habilidades deportivas”, el temario suele centrarse en las correspondientes a deportes muy específicos, como fútbol (o fútbol sala), baloncesto, voleibol, balonmano, gimnasia deportiva, atletismo...; con mayor o menor inclusión de *deportes alternativos* y otras modas. Su tratamiento suele estar basado en la enseñanza de unas técnicas deportivas estereotipadas que reproducen modelos de ejecución de probada eficacia, y que en si mismas se acercan más al adiestramiento que a la educación. En muchos casos, ambos bloques suelen desarrollarse a través de la aplicación a la EF de diferentes sistemas de entrenamiento del mundo deportivo; de tal forma que en numerosas ocasiones la estructura de las sesiones de EF guarda cierta similitud con sesiones y progresiones de *entrenamiento* físico-deportivo, al centrarse principalmente en la mejora del alumnado en dichas capacidades⁴⁴.

A este modelo se le han planteado serias críticas. Dos de las más graves son la inadecuación educativa de tales objetivos, y la falta de coherencia interna entre dichos objetivos y sus condiciones de realización. La primera crítica se centra en que bajo esta perspectiva se reduce la finalidad de la EF a una mera preparación física y técnica, a imagen y semejanza del deporte competición. B. Vázquez (1989:79) planteaba este problema en los siguientes términos:

43. Tradicionalmente: flexibilidad, fuerza, resistencia y velocidad; aunque en el bloque de contenidos correspondiente (Currículo de Área para ESO y Bachillerato) se incluía también la relajación (MEC, 1991), lo que dio lugar a cierta controversia. En cambio en la reciente modificación del primer nivel de concreción curricular (MEC, 2001) la relajación se saca del bloque de Condición Física y Salud para incluirlo en el apartado de Ritmo y Expresión.

44. Devís (1996:137 y ss) habla de cuatro *perspectivas empíricamente fundamentadas* de entender la EF, y especialmente en lo referente a los juegos deportivos: *gimnástico-deportiva* (función higiénica y disciplinaria; propia de los años 50), *recreacionista* (simple divertimento y evasión; la EF como tiempo de recreo), *deportiva* (orientada al reglamento, la técnica y la competición de los deportes establecidos) y la *educativa* (orientada a la promoción de valores educativos, la comprensión y el conocimiento).

El hecho de que el deporte no sea un producto educativo en su origen, hace que su introducción en la escuela se haga siempre con un mimetismo del deporte de adultos, y más aún, del deporte de élite y del deporte espectáculo, y que primen en él más los objetivos estrictamente deportivos que los educativos.

La segunda crítica explica cómo dicho planteamiento no es viable, aún en el hipotético caso de ser defendible, puesto que ni siquiera dedicando exclusivamente todas las sesiones de EF al desarrollo de las capacidades físicas se produciría una mejora sustancial y significativa en las mismas. Tinajas Ruiz et al (1995) presentan una recopilación de estudios experimentales demostrando este hecho, en un interesante artículo en que se cuestiona la obsesión por el rendimiento en la EF.

3. EL MODELO DE LA REFORMA: PARADOJAS Y CONTRADICCIONES

Su traducción en la práctica educativa como reproducción de los modelos tradicionales, propios de (o cercanos a) la Racionalidad Técnica.

El segundo enfoque que vamos a presentar lo hemos denominado el *Modelo de la Reforma*. Aunque inicialmente el diseño curricular que presenta el MEC sí está elaborado por personas concretas, han sido tantos los autores que lo han reproducido, modificado, alterado, ampliado o simplemente tomado la denominación (y tan numerosos los profesores y profesoras de EF que dicen asumirlo y llevarlo a cabo), que el resultado final es lo suficientemente complejo, variado y contradictorio como para tornarse sumamente dificultosa su clasificación e identificación. Por eso lo hemos situado en un apartado independiente. En él analizaremos brevemente las luces y sombras que ha supuesto la aplicación de la Reforma en el área de EF.

Queremos hacer hincapié en cómo la elaboración de un modelo ecléctico y abierto ha permitido avanzar hacia alternativas educativamente valiosas en EF (algunas de las cuales se presentan en el siguiente apartado); aunque las más de las veces ha generado una simple reproducción del modelo dominante. En parte porque las propias paradojas y eclecticismos lo permiten; en parte por la fuerza de la rutina y las creencias y experiencias profesionales (que no cambian de una día para otro ni a golpe de BOE) y en parte porque en muchos casos no se cumple con los principales principios de la Reforma Educativa.

3.1. El modelo de la Reforma. Una propuesta más cercana a una racionalidad curricular práctica

A través de Reales Decretos, el MEC ha ido estableciendo las enseñanzas mínimas que han de llevarse a cabo en Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. En estas disposiciones se aborda también el área de Educación Física, y se le reconoce como un área de conocimiento más (en igualdad de condiciones que el resto), que es necesaria para alcanzar los objetivos generales que en las etapas obligatorias se plantean como básicos en la formación de las personas. Podría afirmarse que el currículo que propone el MEC para el área de Educación Física supone, en cierto modo, una superación del modelo tradicional (o dominante), a través de un enfoque ecléctico que trata de integrar algunas de las diferentes corrientes históricas de la EF. Posteriormente veremos que esta superación no es tan sencilla. Una muestra de esto puede observarse en los bloques de contenidos que el MEC ha marcado para cada etapa educativa (tabla 8):

Tabla 8. Bloques de contenidos del área de E.F.

PRIMARIA	E.S.O. 1991	E.S.O. 2001	BACHILL. 1991	BACHILL. 2001
El cuerpo: imagen y percepción	Condición física	A. Condición Física y salud	Condición física y salud	Condición física y salud
El cuerpo: habilidades y destrezas	Cualidades motrices	B. Habilidades Específicas:	—	Habilidades deportivas
El cuerpo: expresión y comunicación	Expresión corporal	1. Juegos y deportes	Expresión y Comunicación	Ritmo y expresión
Salud corporal	Actividades en el medio natural	2. En el medio natural	—	—
Los juegos	Juegos y deportes	3. Ritmo y expresión	Juegos y deportes	—

Elaboración propia a partir de los R.D. de 1991, 1992, 2001.

Tal cual están redactados los planteamientos de la Reforma para el área curricular de Educación Física, parecen reflejar una evolución importante respecto al modelo tradicional de EF, ya que la condición física y el deporte ceden espacio a favor de otros contenidos casi nunca, o escasamente, considerados. Además, se observa un cambio de orientación, en busca de una formación personal que dote al sujeto de instrumentos de trabajo (y por tanto, de cierto conocimiento y autonomía),

en vez de una mera instrucción física. En concreto, la reforma, en sus artículos 19 y 25, habla de la utilización de la EF y el deporte para favorecer el desarrollo personal. Por otra parte la consideración que se le da a la EF de materia común, tanto en la ESO como en el Bachillerato, refleja la importancia que como instrumento pedagógico tiene para la educación del individuo. Igualmente se plantea una concepción del juego y el deporte fundamentalmente lúdica y participativa, más que técnica y competitiva; llamándose la atención sobre las fuertes relaciones que existen entre deporte y sociedad, los múltiples intereses que se crean en torno suyo, y la importancia de un análisis y una actitud crítica al respecto.

Un aspecto fundamental es el reconocimiento de la importancia de un correcto uso y conocimiento del propio cuerpo, sus infinitas posibilidades expresivas, sensitivas y de relación, así como la riqueza que éstas encierran para el desarrollo personal. En este sentido, ya Cagigal (1979) explicó claramente la influencia e importancia de la entidad corporal en el desarrollo personal, en los dos aprendizajes más importantes que toda persona debe realizar, y que son: **aprender a ser** y **aprender a vivir**:

El individuo conoce el mundo que le rodea a partir de su entidad corporal. Todo comienzo de contacto con el mundo es sensorial, perceptual, es decir: corporal, físico. El hombre vive toda su existencia no sólo EN el cuerpo, sino también CON el cuerpo y A TRAVÉS del cuerpo. Toda conducta o actividad que facilite activamente el contacto con la realidad (la propia y la del entorno) se hace cada vez más urgente.

(Cagigal, 1979:38)

Para profundizar en estas cuestiones es fundamental consultar los trabajos de Hernández Álvarez sobre el currículum de EF en la Reforma. En Hernández (1996) pueden encontrarse algunas de las cuestiones claves sobre el proceso de construcción de dicho currículum y en Hernández (2003) una revisión y evaluación de lo que el currículum de EF de la Reforma ha supuesto para la EF en la última década.

En este último trabajo pueden encontrarse una serie de argumentaciones que muestran como la propuesta de currículum de la Reforma está mucho más próxima a una racionalidad curricular técnica (y a un enfoque de EF de participación) que a una racionalidad técnica (y un enfoque de EF de rendimiento). Pero como el mismo autor también explica, muchas de sus interpretaciones y aplicaciones prácticas se han alejado considerablemente de la propuesta o incluso han resultado ser más bien opuestas a la propuesta original.

No siempre ha dado lugar a prácticas de enseñanza coincidentes ni coherentes con aquellas que se pretendía impulsar.

(Hernández Álvarez, 2003)

Desde nuestro punto de vista, hay una serie de características de la propuesta original de la Reforma que habría que destacar como valiosas y propias de una racionalidad curricular práctica:

- El planteamiento de un currículum abierto, en que el centro y el profesorado son piezas claves en la concreción y desarrollo del mismo.
- La participación del profesorado en la elaboración y desarrollo del currículum. Se trata de una propuesta fundamentada y pública, tras un proceso de deliberación colectivo⁴⁵.
- La adopción oficial de un enfoque constructivista en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Una formulación de objetivos más cercana a los principios de procedimiento que a los objetivos operativos.
- Una perspectiva integradora en cuanto a contenidos, que buscaba el consenso y el reflejo de las diferentes corrientes históricas de la EF.
- La inclusión de la formación moral y ética como parte integrante del currículum explícito. Es particularmente interesante el hecho de sacar los valores y actitudes del currículum oculto, y optar por una formación crítica y democrática en lo que respecta a los contenidos propios de nuestra materia.
- La inclusión de los tres tipos de contenidos y su aportación en la generación de un "saber fuerte" en nuestra materia. En lo que respecta a los contenidos procedimentales, se defiende la necesidad de realizar aprendizajes constructivos, significativos y reflexivos, que superaran los tradicionales aprendizajes mecanizados.
- El desarrollo de unos criterios de evaluación que promueven una evaluación fundamentalmente cualitativa⁴⁶.

Si se revisa lo que ha sido la evolución de nuestra área en la última década se puede comprobar como en muchos casos la propuesta de la Reforma ha permitido la generación de significativos cambios en nuestra materia, y ha dado lugar a la emergencia de propuestas y prácticas claramente educativas y más próximas a una racionalidad curricular práctica. Pero también se puede comprobar como en otros muchos casos se han reproducido prácticas más cercanas al modelo tradicional de EF bajo el nombre de "Para la Reforma". En el siguiente apartado realizamos un análisis de ese proceso. Lo hemos titulado *La tendencia a la reproducción del modelo tradicional bajo los ropajes de "Reforma"*; que hace referencia a la tendencia tan extendida en Educación de cambiar los discursos, pero no cambiar nada (o mínimamente) las prácticas cotidianas.

45. Frente al cual la propuesta de currículum para la ESO de 2001 supone una clara involución, dado que ha sido impuesto en contra de la opinión de los colectivos profesionales; aparte de estar más cerrado, más próximo a la visión del profesorado como técnicos aplicadores de lo que otros deciden.

46. En López (1999) puede encontrarse un estudio crítico detallado de los criterios de evaluación y las orientaciones para la evaluación que presenta la reforma para el área de EF.

3.2. La tendencia a la reproducción del modelo tradicional bajo los ropajes de “Reforma”

Tal como plantea Santamaría (1994:31), el gran peligro de esta Reforma (como de todas) era que se aplicara un cambio de estructura, de terminología y plan de estudios, pero que el cambio cualitativo que se pretendía no se produjera:

Es muy fácil dar clase en un centro que aplique la Reforma, sin modificar apenas nada en la práctica docente que se desarrollaba anteriormente.

(Ibíd.)

De hecho, en muchas ocasiones da la sensación de que la aplicación de la Reforma en nuestra área consiste en repetir una y otra vez los planteamientos más básicos del constructivismo, como si a eso se redujera la Reforma, y como si con su mero enunciado bastara para modificar las prácticas más asentadas⁴⁷.

3.2.1. Sobre la reproducción de los contenidos

Son muchos los autores que plantean la enorme dificultad de encontrar prácticas y enfoques innovadores en Educación Física que supongan una alternativa real al modelo dominante (basado en Condición Física y Deporte). Si revisamos algunos de los “Materiales Didácticos” editados por el MEC⁴⁸ y distribuidos a CPRs y centros que anticipan Reforma, se puede comprobar como la reproducción de los esquemas del modelo dominante se muestra como realidad abrumadora. En estas publicaciones, el bloque de Condición Física tiene un desarrollo prioritario, mucho más amplio que el resto; y los Deportes convencionales se mantienen en su línea preferente, cerrando casi ya el espacio curricular; las escasas sesiones que quedan libres se reparten entre los restantes bloques. Como ejemplo significativo, en uno de ellos (MEC, 1994) aparece la siguiente distribución de *–peso específico de cada bloque de contenido en relación al conjunto–*: Condición Física: 30%; Juegos y Deportes: 60%; Expresión Corporal: 7%; Actividades M. Natural: 3%. Estas opciones reflejan la realidad de la distribución de contenidos en la mayoría de los centros de Educación Secundaria, como comprueba Sicilia (1996) en un estudio realizado en la Comunidad Andaluza.

Por su parte, Bores y Díaz (1993:18-20) critican en su artículo el tratamiento paradójico que realiza la Reforma respecto al deporte, puesto que por un lado se denuncian sus males, pero por otro se le da un espacio principal; y advierten sobre

47. Dos obras significativas con referencias directas son la de García Ruso (1993,1997), que recoge las aportaciones de la psicología constructivista al proceso de enseñanza de la EF, y la de Contreras Jordán (1998), que elabora un manual de didáctica de la EF desde un enfoque constructivista.

48. Segundo ciclo ESO (1992); Bachillerato (1992); 4º ESO-I (1993); Primer ciclo ESO (1994).

el peligro que entraña el perpetuar la deportivización de la EF, y el mantenimiento de la *–pedagogía de la pachanguita–* (Ibíd.). Seis años después estos mismos autores analizan como todos sus temores y previsiones se han ido cumpliendo en dicho espacio temporal, basándose en el estudio de la realidad cotidiana y los libros de texto de EF (Bores y Díaz, 1999).

3.2.2. *Sobre el material curricular y los libros de texto*

Otro aspecto de la realidad actual de la enseñanza de la EF que refuerza esta tesis, es la perspectiva que reproducen los libros de “texto” para el área de EF. Sin profundizar mucho en la paradoja que supone el hecho de que haya sido con la implantación de la REFORMA cuando se ha producido esta “explosión” editorial, sin precedentes en un área curricular en que la utilización del libro de texto era tan inusual como escasa la oferta. Aprovechando la implantación de la Reforma (más o menos anticipada en función de los casos), varias editoriales (*Anaya, Edelvives, El Serbal, Gymnos, Bruño-Pila-Teleña, Amarú,...*) han elaborado una serie de libros de texto y “materiales” para profesores y alumnos de Primaria y Secundaria, en los que, cuando se realiza un mínimo análisis de contenido, pueden apreciarse aspectos como los siguientes:

1. Las actividades que proponen los “cuadernos del alumno” de primaria, se aproximan bastante a las metodologías tradicionales del trabajo por fichas; de forma que dicho cuadernos son más bien un sumatorio de fichas que colorear, puntear, rellenar, dibujar, poner palabras, pegar fotos, recortar,... (tan habituales en Educación Infantil y primer ciclo de Primaria).

Uno de los efectos que ha tenido la utilización de este tipo de material curricular en la práctica docente es que el profesorado de EF dedique una de las tres horas semanales de EF (o los días de mal tiempo, cuando se carece de instalaciones adecuadas) a estar en el aula, rellenando las fichas del cuaderno en el orden marcado; sin establecer ninguna relación ni conexión con las actividades de implicación, vivencia y experimentación motriz. Esto es, el trabajo con el cuaderno no guarda ninguna relación con el resto de actividades de aprendizaje que tienen lugar en EF.

Afortunadamente, alguno de estos materiales promueve otro tipo de utilización⁴⁹. Su estructura induce a relacionar estrechamente la utilización del cuaderno con la experimentación práctica de los contenidos trabajados. Este material curricular se estructura en torno a seis unidades, en cada una de las cuales se trabaja con fichas, divididas en varios apartados: *conocimientos a saber por el alumnado; realización práctica de lo anterior; actividad memorística de la práctica y nociones de*

49. Ariño et al. *Cuadernos del alumno para el segundo ciclo de primaria*, El Serbal. Barcelona.

higiene y hábitos saludables en la actividad física. Aunque en las actividades denominadas *teóricas* (sic) volvemos a encontrarnos con fichas como las anteriormente comentadas: *unir con flechas, sopas de letras, preguntas, colocar en columnas, rellenar huecos, señalar con una cruz lo correcto, crucigramas...*

2. Las propuestas de unidades y actividades que pueden encontrarse en estos materiales, parecen estar más cercanas a la estructura de bloques de contenidos del currículum oficial de área para Secundaria que al de Primaria o, cuanto menos, presentan una extraña mezcla entre ambos. En algunos casos ni siquiera desarrollan todos los bloques de contenidos, sino que se quedan tan sólo en los que son más propios de planteamientos de EF tradicional para estas edades. Por ejemplo, la propuesta de El Serbal para segundo ciclo de primaria incluye contenidos que parecen tomados de otros ciclos (e incluso etapas) posteriores: *practicamos deporte, disfrutamos de la naturaleza, consejos al buen deportista* (como contenidos del bloque de "salud"). Algo parecido podemos encontrar en los materiales de Anaya, que en el segundo ciclo de primaria trabajan de forma específica contenidos de condición física y habilidades específicas deportivas (aparte de tratar en el apartado "salud" aspectos genéricos, ajenos a los contenidos y actividades propias del área de EF). Por su parte, en el material que elabora Edelvives para 3º de primaria, parecen trabajarse todos los bloques de contenidos, pero de una forma desequilibrada y sin establecer relaciones ni una línea de trabajo lógica entre los contenidos. Además, en muchas unidades hay un trabajo explícito y específico de condición física y las habilidades físicas básicas se reconvierten en habilidades deportivas específicas (baloncesto, balonmano, fútbol...); de tal forma que la EF parece estar completamente enfocada al conocimiento y práctica de los diferentes deportes. Por último, los "cuadernos para el alumno" de Gymnos para primer ciclo de primaria sólo trabaja los dos primeros bloques de contenidos del currículum oficial (*el cuerpo: imagen y percepción* y *el cuerpo: habilidades y destrezas*) En los tres cuadernillos destinados a este ciclo se repiten los mismos contenidos, y la evaluación consiste en una hoja de seguimiento en la que el niño-a va apuntando sus marcas en las pruebas realizadas (salto horizontal y vertical).

3.2.3. Sobre la "secundarización" y el "recreacionismo"

Uno de los aspectos que más nos preocupa actualmente sobre la práctica de la EF en Primaria, son los procesos de *secundarización* y *recreacionismo* que en los últimos años vienen reforzándose cada vez en mayor grado.

Por *Secundarización* nos referimos a la inercia profesional de aplicar y reproducir en la educación Primaria los modelos de pensamiento y diseño curricular propios de la EF en Secundaria; especialmente en lo referente a contenidos, metodología y sistemas de evaluación. Por ejemplo, la idea de que se es antes (y más y principalmente) especialista de EF que maestro, o de que sólo se debe impartir EF, o

de que “lo suyo” es sólo el ámbito motriz⁵⁰. En este sentido, es interesante ver cuáles son los modelos predominantes en secundaria, para conocer y comprobar dicha reproducción en Primaria.

Por *Recreacionismo* nos referimos a la tendencia cada vez más marcada entre el profesorado (y absolutamente predominante entre el alumnado de formación inicial) a tener como finalidad y como metodología principal (cuando no única) el juego y el divertimento. La convicción de que el objetivo fundamental de la EF es que *los alumnos se diviertan; que se lo pasen bien*; lo cual implica entender la práctica de la EF como un sumatorio de juegos que el profesor va proponiendo a los alumnos. Esto conduce a la extendida idea de que ser profesor de EF consiste, básicamente; en conocer y emplear *mil y un juegos para...*

En muchas ocasiones ambas tendencias se solapan y conviven. Habitualmente en discursos y prácticas consistentes en la reproducción de los esquemas de pensamiento y trabajo de la EF más propia de Secundaria pero “a través de juegos”. Por ejemplo, una unidad didáctica para el desarrollo (entrenamiento) de la fuerza (o la condición física en general) para el primer ciclo de primaria, cuyas sesiones (“pegadas” una tras otra sin ningún tipo de conexión) consisten en diferentes juegos que supuestamente trabajan la fuerza (igualmente “pegados” sin un encadenamiento lógico).

Existen, por tanto, ciertos motivos para el pesimismo respecto a las posibilidades reales de un cambio de enfoque en nuestra área curricular. Como hemos ido explicando, los principales son los siguientes: algunas incoherencias internas que presentan las sucesivas ejemplificaciones de la propuesta inicial del Ministerio; las perspectivas curriculares que predominan en los “libros de texto” de Educación Física; así como en los abundantes materiales curriculares para el área de EF que bajo el epígrafe de *Para la Reforma* se han publicando en los últimos años.

50. Este tipo de planteamientos no sólo no suelen intentar reconstruirse y transformarse en la Formación Inicial (y Permanente) del profesorado de EF, sino que en muchos casos son reforzados y ampliados por los propios formadores de formadores. Este es un tema que surge habitualmente en los foros de debate sobre FPEF (congresos nacionales), pero sólo puntualmente en las publicaciones. Nosotros encontramos dos razones para estos procesos:

- La primera, el influjo de la cultura profesional dominante (que en la mayoría de los casos se reproduce y asimila de forma acrítica e irreflexiva).
- La segunda, el hecho de que la inmensa mayoría de los formadores de los maestros especialistas de EF para Primaria son profesores de secundaria sin ninguna experiencia en Primaria (y en muchos casos tampoco en secundaria, por lo que directamente reproducen los marcos de racionalidad y perspectivas de EF con que fueron formados en los INEFs). La tendencia normal (que habitualmente es mecánica e inconsciente) es la reproducción de los modelos de pensamiento y acción con que fueron formados y de las prácticas educativas que han desarrollado. Un magnífico análisis de toda esta problemática puede encontrarse en Carrión (1998).

4. ENFOQUES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE UN MODELO DE RACIONALIDAD PRÁCTICA

Dentro de este apartado vamos a presentar varios enfoques de enseñanza de la EF que pueden encuadrarse dentro de esta concepción, más próxima a un modelo de racionalidad práctica y a una concepción curricular como Proyecto y Proceso. Todos ellos han sido desarrollados por grupos concretos de profesionales, a partir de la necesidad de encontrar formas de actuación práctica acordes y coherentes con sus planteamientos teóricos y educativos sobre la enseñanza de la EF.

A continuación vamos a presentar una revisión (más o menos rápida y resumida) de diferentes grupos de profesoras y profesores de EF que durante periodos de tiempo más o menos largos y estables han ido generando propuestas curriculares que pueden ser incluidas (algunas de una forma clara y otras no tanto) entre modelos propios de una racionalidad práctica, o al menos cercanas a ella y que suponen alternativas muy interesantes para todo el profesorado interesado en avanzar hacia formas más educativas de entender y practicar nuestra profesión.

Somos conscientes de que no están todas las que son (aunque consideramos que sí son todas las que están). Lógicamente muchos de estos trabajos los hemos ido conociendo de forma directa (a través de cursos, jornadas, congresos, charlas, debates,...) y en muchos casos están basados en sólidas relaciones profesionales. Otras, las menos, provienen de una lectura, estudio y análisis de las propuestas y experiencias que estos grupos de profesoras y profesores han difundido a través de jornadas, congresos y/o publicaciones. Imaginamos que deben existir muchas más líneas de trabajo igualmente cercanas a una racionalidad práctica y enormemente interesantes, pero aquí presentamos las que hemos ido conociendo con más detalle debido a nuestra particular historia profesional⁵¹.

Las hemos recogido bajo las denominaciones de:

- *Nuevas perspectivas curriculares: Educación Física y Salud, y Juegos Modificados.*
- *En busca de una Educación Corporal y una EF Integral.*
- *El Tratamiento Pedagógico de lo Corporal.*
- *La Educación Física Alternativa.*
- *Educación Física y Educación en Valores: los valores como filtros y como criterios de calidad.*

51. A las que son pero aquí no aparecen, les presentamos excusas por nuestro desconocimiento, que esperamos ir superando poco a poco.

- *Propuestas basadas fundamentalmente en el aprendizaje inducido a través del espacio y el material.*
- *Los grupos de trabajo de la provincia de Huesca.*
- *Propuestas para una nueva Educación Física..*
- *El creciente interés por una Educación Física Crítica.*
- *El grupo de trabajo Internivelar de Segovia y sus líneas de trabajo: la evaluación, la escuela rural, la atención a la diversidad en Educación Física y la elaboración de material curricular.*

4.1. Nuevas orientaciones curriculares: Educación Física y salud y los juegos modificados

Esta nueva perspectiva curricular de Educación Física Escolar, orientado hacia la Salud y los Juegos Modificados, aparece como alternativa al enfoque tradicional ante la necesidad consciente de un “cambio curricular”:

...puesto que si se llega a la convicción de que nuestras prácticas cotidianas siguen un camino que no satisface completamente nuestras inquietudes educativas, es un sin sentido seguir manteniéndolas en nuestro currículum.

(Devís, 1990)

Sus mayores impulsores, en nuestro país, han sido José Devís y Carmen Peiró, autores de una gran cantidad de artículos y documentos sobre el tema desde 1990 y varios libros recopilatorios sobre la temática (1992, 1996, 2000,...). Lógicamente la propuesta ha ido evolucionando y transformándose a lo largo de estos años. Puede encontrarse una revisión de este proceso en Devís (2003). El origen de esta perspectiva curricular se sitúa en el ámbito anglosajón. Entre otros, es Almond (1988) quien realiza y dirige un Proyecto de EF y Salud en el cual se concibe la salud no como una condición estática que sólo existe ante la ausencia de enfermedad, sino como un proceso continuo de aprendizaje, toma de decisiones y acciones para optimizar el bienestar global de una persona. Pero además existen otros muchos profesionales que a lo largo de estos últimos años han ido generando abundante bibliografía y material curricular sobre la temática de la EF y la Salud.

Devís y Peiró (1992) abogan por una reestructuración curricular de la EF en la enseñanza secundaria que redunde en la mejora de la salud y calidad de vida de nuestros alumnos, y proporcione los cauces para que puedan elegir, discriminar y tomar su propia iniciativa en este proceso. Para desarrollar este proyecto educativo, el currículum debe estar orientado a la realización de actividades, de forma que el énfasis recaiga en la participación y esfuerzo de los alumnos, formándoles para la autogestión de

sus propias actividades físicas fuera del mundo escolar. Posteriormente han desarrollado también estos planteamientos en Primaria y elaborado diferente material curricular para ESO y bachillerato, como efecto lógico de su evolución profesional.

Según ha ido avanzando la década han ido apareciendo otras referencias sobre programas de EF y salud en educación Primaria y Secundaria. En esta línea el seminario permanente de Investigación-Acción (I-A) de Valladolid ha llevado a cabo un proyecto muy interesante sobre la elaboración de material curricular para trabajar la EF y la salud (Fraile et al., 1996).

Por otra parte, el enfoque de los **Juegos Modificados** se centra en las concepciones y enseñanzas de los juegos deportivos en el mundo de la EF Escolar, intentando superar el modelo "técnico" de la EF tradicional a través de un nuevo planteamiento didáctico. Dentro del movimiento de renovación que busca y propone alternativas a dicho modelo, se destaca el trabajo de un grupo de profesionales de la Universidad de Loughboroug. Desde esta nueva perspectiva se busca destacar la importancia del pensamiento táctico, de forma que se facilite la comprensión de su naturaleza e implicaciones en el juego. Esta integración de los juegos deportivos en el mundo escolar se realiza a través de un fuerte cambio en su estructuración y características específicas, lo cual requiere:

- *Clasificar los juegos deportivos, agrupándoles por principios tácticos generales y problemática contextual similar.*
- *Modificar los aspectos clave de estos juegos, maximizando los principios táctico-estratégicos y minimizando las exigencias técnicas.*

La clave de estas nuevas alternativas curriculares en EF (y una de sus principales finalidades y valores como tal área curricular) está en la democratización de dichas prácticas de aprendizaje, ya que se abre la posibilidad de participación real de la totalidad del alumnado (o al menos de un elevado porcentaje). Esto supone una notable evolución frente a enfoques tradicionales (basados en la condición física y la iniciación deportiva técnica), que suelen generar entre el alumnado (especialmente de sexo femenino) importantes bolsas de torpeza motriz, junto a sentimientos de ineptitud para (y aborrecimiento por) todo tipo de actividad físico-deportiva.

Por nuestra parte entendemos que uno de sus cambios más valiosos es el hecho de plantear y desarrollar un currículum de EF desde una concepción curricular práctica, basada en la utilización de principios de procedimiento y con una enseñanza claramente dirigida a la comprensión. Características ambas que resultan ciertamente novedosas en nuestro país. Estos autores han explicado y analizado diferentes modelos de enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos (Devís y Peiró, 1992; Devís, 1996; 2001,...), por lo que nos remitimos a dichos trabajos para profundizar en la propuesta.

– Críticas al modelo y su evolución en el tiempo

La principal crítica que recibe el modelo es que se trata de un cambio de tratamiento pedagógico (lo cual no deja de ser loable) más que de un cambio curricular en sí, dado que los bloques de contenidos característicos del modelo dominante (condición física y deportes) se mantienen, aunque cambia su orientación, tratamiento y desarrollo.

Por nuestra parte entendemos que sí se produce un cambio de enfoque curricular (de Currículum por Objetivos a Currículum como Proyecto y Proceso), aunque no tanto de contenidos.

Otros autores (Evans y Clarke, 1988; Evans, 1990) consideran que el planteamiento de los juegos modificados se trata de un enfoque incompleto, puesto que no plantea transformaciones profundas en las estructuras y jerarquías sociales, ni de la escuela, ni de las sesiones de EF.

Sobre este particular, Devís (1992: 155-156) argumenta que no debemos olvidar que la enseñanza de los juegos deportivos y el deporte es uno de los contenidos más problemáticos de la EF actual, y que todo cambio y evolución curricular cuenta con un contexto y unas limitaciones a considerar, que puede requerir plantearse los retos de una forma gradual y viable, dentro de un proceso de cambio continuo. También, a partir de trabajos posteriores un grupo de Investigación Colaborativa, el propio Devís encuentra una serie de limitaciones y problemas en el desarrollo de la propuesta, como: las diferencias entre alumnos y alumnas en diferentes aspectos de los juegos de invasión (apreciación práctica, comprensión, táctica...); las cuales reflejan diferencias culturales importantes, que relegan a las alumnas y dificultan su participación en igualdad de condiciones,... Aspectos sobre los que van trabajando a partir de entonces.

Uno de los mayores méritos de estos autores, por la novedad que supone, es el hecho de plantear el trabajo de aspectos críticos con el alumnado sobre las temáticas planteadas a través de diferentes materiales curriculares, discusiones, lecturas, etc.... Tal como Devís y Peiró explican, los programas de EF y salud pueden clasificarse (y por tanto, plantearse e implementarse) en tres modelos claramente diferenciados, que implican concepciones educativas, de EF y de salud distintas y, sobre todo, que implican diferentes discursos curriculares y de racionalidad. Estos tres enfoques son denominados: *Médico*, *Psicopedagógico*, y *Sociocrítico*. Estos autores han tratado de integrarlos lo mejor posible para ofrecer una perspectiva holística sobre el tema; explicando cómo, porqué y para qué integran estos tres modelos.

Algunas de las críticas recibidas plantean que la mayor parte de las propuestas prácticas de EF y salud existentes emanan de un enfoque de salud estricta y limitadamente médico, lo cual suele implicar un modelo de EF muy marcado hacia la condición física. De hecho, es el propio Devís (2003) quién critica la dinámica tan extendida de utilizar el título “la salud” para justificar las prácticas tradicionales de trabajo de la condición física:

La salud se ha convertido en un "término camaleónico" de moda que absorbe todo lo que le echen.

Además se está generando una notable confusión en la utilización del término EF orientada o para la salud. En los últimos años es bastante habitual encontrarse profesores que presentan programas de EF que denominan orientados a la salud, pero los cuales no giran en torno al tema de salud, o incluso no se trata específicamente el tema de la salud. Realmente la clave de dichos programas es que trata de enfoques de EF más cercanos a los denominados *discursos de participación*. Esto es, se utiliza el término salud para indicar que se trata de una alternativa a la EF tradicional. Creemos que este tipo de confusiones terminológicas no ayudan demasiado a que el colectivo profesional vaya teniendo claro hacia que enfoques de EF se quiere avanzar.

Por último, conviene señalar que es sumamente interesante observar la evolución que han ido sufriendo los planteamientos teóricos y las prácticas docentes de los principales impulsores de este modelo en nuestro país (Peiró y Devís), desde planteamientos con mayor influencia del enfoque médico, hacia otros marcadamente educativos y críticos; así como su vinculación con la práctica educativa, el perfeccionamiento docente y la elaboración de material curricular, a través de investigaciones colaborativas y grupos de trabajo.

4.2. En busca de una Educación Corporal y una Educación Física Integral

Dentro de este enfoque de enseñanza de la EF, queremos reflejar el trabajo desarrollado por Antonio Fraile, y el grupo de profesoras y profesores de EF con quién desarrolla dinámicas de Investigación-Acción (I-A), desde hace ya más de trece años. A partir del marco meta teórico presentado, consideramos que estos profesores plantean un enfoque de enseñanza de la EF claramente representativo de la concepción curricular como Proyecto y Proceso, aunque en algunos trabajos no se explicita claramente el marco de racionalidad curricular en que apoyan sus propuestas.

En la mayoría de sus trabajos Fraile realiza una clara crítica a lo que él denomina *Modelos tradicionales de EF*, basados en una metodología directiva, y orientados a la búsqueda de un mayor rendimiento en la condición física y a la tecnificación de gestos motrices de forma mecanizada; planteamientos que están basados en las ciencias biomédicas y el positivismo. Frente a estos modelos, defiende la necesidad de generar una búsqueda de alternativas. En este sentido, concibe una enseñanza de la EF "Integral", no sólo motriz, que aborde de forma significativa todo aquello que engloba la vivencia del cuerpo y

...reivindicar para la Escuela una "Educación Corporal" que cubra al sujeto integralmente, desde los diversos ámbitos: cognitivos, sociales, afectivos, emocionales, expresivos, y también motrices, superando el rendimiento físico-motriz.

(Fraile, 1995:22)

Por tanto, promueven un planteamiento de EF que apuesta por un enfoque educativo-participativo, con una clara crítica y oposición al enfoque de rendimiento físico-motriz. Coherentemente con estos planteamientos, puede observarse cómo a través del funcionamiento del grupo de I-A, el profesorado implicado va modificando su tratamiento didáctico de la EF, desde planteamientos más cercanos al primer enfoque, hacia otros más próximos al segundo (por ejemplo, la educación en valores y los temas transversales en EF, las propuestas sobre EF y salud; el proyecto de *Actividad Física Jugada* como alternativa educativa a los sistemas tradicionales de deporte escolar, etc...). En los trabajos de los últimos años hay una clara evolución hacia planteamientos explícitamente críticos, hacia un funcionamiento más autónomo del grupo de trabajo, la conexión entre profesorado de diferentes niveles del sistema educativo, la conexión con los Movimientos de Renovación Pedagógica y una mayor implicación en la vida de los contextos escolares y sociales ejercen su función docente.

Los principales trabajos de este grupo de profesores presentan en su desarrollo curricular una serie de elementos y características propias de una concepción curricular como proyecto y proceso, que señalamos a continuación⁵²:

- PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS de la EF (Fraile,1993):
 - *Enseñanza para el mejor conocimiento de uno mismo; enseñanza activa; enseñanza emancipativa.*
- Algunos PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO, como:
 - *El establecimiento de debates en clase, legitimación de la búsqueda de conocimiento y experimentación, fomentar la reflexión sobre la propia experiencia, el profesor como orientador,...*
- CRITERIOS DE SELECCIÓN DE ACTIVIDADES; como por ejemplo:
 - *Reflexión (del alumnado) sobre la acción realizada, actividades para todos y participativas, ser relevantes, compartir el proyecto con el alumnado,...*

Otros dos aspectos característicos de la Racionalidad Práctica que podemos encontrar en la obra de Fraile son: la defensa de que una de las finalidades de la EF es la búsqueda de la autonomía personal de los alumnos y la importancia de la

52. En este sentido, pero refiriéndose al modelo de proceso de Formación Permanente del Profesorado, Fraile (1995:40) defiende que los objetivos deben transformarse en principios de procedimiento.

incorporación del alumnado a las tareas de programación y evaluación de la enseñanza de la EF.

Estas características propias de un diseño curricular como proyecto y proceso pueden observarse también de forma clara en sus trabajos sobre formación inicial del profesorado y, especialmente, en lo referente a la formación permanente del profesorado, basada en la organización y desarrollo de grupos de trabajo a través de dinámicas de investigación-acción.

4.3. El tratamiento pedagógico de lo corporal (TPC)

Entendemos que el denominado "Tratamiento Pedagógico de lo Corporal" (TPC) supone un modelo alternativo de EF, fundamentalmente por sus planteamientos teórico-prácticos, mucho más cercanos a los denominados "discursos de participación" y a una racionalidad práctica.

Realizando una pequeña revisión histórica, puede observarse cómo la idea del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (TPC) y su evolución va ligada fundamentalmente a la persona de Marcelino Vaca y al Seminario Permanente que bajo el nombre de TPC funciona en Palencia desde hace más de diez años, y en el cual participa un considerable número de profesores de las diferentes etapas del sistema educativo.

Vaca (2002: 10) define el *Tratamiento Pedagógico de lo Corporal* como:

*"Unos modos de entender y proceder con el ámbito corporal en la escuela"*⁵³.

Hasta hace unos años el TPC se ha limitado a los niveles de Infantil y Primaria (dado que eran las etapas en que desempeñaban su práctica docente los componentes del grupo de trabajo, así como su proceso de investigación-acción); pero el TPC también ha sido puesto en práctica y desarrollado en otras etapas y contextos educativos. Por ejemplo, existen experiencias de innovación en el área de EF en enseñanza secundaria basadas en este modelo, o que guardan cierta similitud con él. En los últimos años también se ha estudiado y contrastando su aplicación en la Escuela Rural, que constituye un contexto escolar marcadamente diferente del urbano-industrial, en el cual surge y se desarrolla durante estos últimos veinte años. Como antes explicamos, el TPC está fundamentado en el trabajo colaborativo de un número importante de profesoras y profesores, a través de dinámicas de investigación-acción. Ésta es una característica importante, que define su historia y su desarrollo pasado, presente y futuro.

53. Para posteriormente explicar el significado del TPC en el proyecto educativo de centro y en el proyecto curricular de etapa (para el área de EF en primaria, así como la programación, desarrollo y análisis de unidades didácticas de EF en primaria) (Ibíd., 16-26).

Vamos intentar explicar algunas de sus características principales a través de los siguientes puntos: el qué enseñar en EF, el cuerpo y la motricidad en la escuela y la estructura de sesión y de unidad didáctica en el TPC.

4.3.1. *Sobre el qué enseñar en Educación Física*

Un aspecto importante del TPC es la propuesta que se elabora sobre el qué enseñar en Educación Física (Vaca, 1996, 2002). Se entiende que a partir de la propuesta oficial para el área de EF en Primaria (especialmente a partir de los objetivos generales) se puede canalizar el qué enseñar en cuatro líneas básicas⁵⁴:

- La primera es *lo que el niño aprende de sí mismo*: conocer, controlar y valorar su propio cuerpo, las posibilidades y limitaciones corporales, los recursos expresivos y comunicativos del ámbito corporal, el ámbito corporal como fuente de sensaciones y sentimientos,...
- La segunda es *lo que el niño aprende de su propia naturaleza motriz*: explorar, conocer y valorar la actividad motriz (habilidades locomotoras, manipulativas y específicas).
- La tercera es *lo que el niño aprende de la sociedad en la que vive*: compartir, reproducir y transformar la cultura motriz: juegos y deportes, la cultura escénica (danzas, mimos, sombras,...); la construcción del "juego bueno".
- La cuarta y última es *Los escenarios en los que las actividades motrices se desarrollan*: la piscina, el estadio, la pista polideportiva,...

4.3.2. *El cuerpo y la motricidad en la escuela*

En este apartado vamos a tratar dos temas que suelen aparecer en algunos de los trabajos sobre el TPC.

El primero hace referencia a **las relaciones entre cuerpo y motricidad en la organización de los tiempos educativos**. En este sentido, Vaca (2002), diferencia entre cinco tipos de situaciones (o exigencias) corporales que pueden darse en la escuela:

54. En el texto presentamos las denominaciones que se recogen en su última obra (Vaca, 2002). La terminología utilizada va evolucionando según avanzan los procesos de investigación-acción que desarrolla el seminario. En anteriores trabajos pueden encontrarse las denominaciones de: *el cuerpo, la actividad física, la organización de la actividad motriz y los escenarios en que las actividades motrices se desarrollan*.

- *Cuerpo silenciado*: situaciones escolares donde se le exige al cuerpo quietud para centrarse en otras cuestiones.
- *Cuerpo suelto*: situaciones escolares donde el cuerpo está a su libre albedrío. Normalmente corresponde con las horas de recreo.
- *Cuerpo implicado*: en los momentos en que la tarea que se desarrolla no pone restricciones al movimiento corporal (por ejemplo en un aula en que el alumnado trabaje de forma autónoma, por grupos, por rincones, por proyectos, etc.)
- *Cuerpo instrumentado*: cuando se utiliza el cuerpo como instrumento al servicio de otros aprendizajes.
- *Cuerpo tratado*. Cuando el cuerpo es objeto de tratamiento educativo. Se supone que esta situación se da en las clases de EF y en la mayoría de las "cuñas motrices".

El segundo hace referencia a la posibilidad y conveniencia de desarrollar **cuñas motrices** dentro del horario habitual de un grupo clase y de forma cotidiana (al menos una cada día). Esta función correspondería al maestro tutor del grupo. Las denominadas "cuñas motrices" son actividades de corta duración (entre 5 y 10 minutos), cuya finalidad es doble:

- Dar salida a la necesidad de movimiento de los niños (por lo que es conveniente hacerla entre dos sesiones de aula, en las que se exige control y quietud corporal en mayor o menor medida).
- Por tratar de forma específica algún contenido corporal o motriz, o bien por utilizar el cuerpo y la motricidad como instrumento de otros aprendizajes.

Pueden encontrarse algunas ejemplificaciones en la obra ya citada (Vaca, 2002:54-56).

4.3.3. *Sobre la estructura de sesión y unidad didáctica*

Uno de los aspectos más distintivos del TPC es su **estructura de sesión**. A este respecto, es importante entender que no se trata de un mero cambio terminológico, sino que es el reflejo de diferentes perspectivas, enfoques (y marcos de racionalidad educativa y curricular), de diferentes criterios de calidad y de actuación, de diferentes finalidades educativas. Otro detalle importante, es que estos esquemas de sesión surgen del análisis de la propia práctica. Esto es, son el resultado de más de veinte años de procesos de reflexión-acción e investigación-acción sobre prácticas concretas que intentaban desarrollar una EF claramente escolar y educativa. Es un proceso bidireccional, interactivo y recursivo entre teoría y práctica; entre unas prácticas diferentes de lo que era habitual, y un esfuerzo reflexivo y teórico por ir fundamentando, explicando, estructurando y desarrollando dichas prácticas (y dichos planteamientos educativos).

El TPC plantea la sesión de EF desde una finalidad claramente educativa, basada en una relación personalizada profesor-alumno, con una metodología no directiva, una serie de propuestas abiertas pero con una clara intencionalidad pedagógica, y una conexión con los procesos de aprendizaje realizado y por realizar⁵⁵. Esta estructura de sesión está muy distante de la tradicional división en *Calentamiento*, *Parte Principal* y *Vuelta a la Calma* (cuya existencia supone una aplicación directa al campo de la EF de los modelos de entrenamiento físico-deportivo y un predominio de los criterios fisiológicos). Lógicamente, si los criterios predominantes son los educativos (el interés por los procesos de aprendizaje y las situaciones educativas, la importancia de considerar y tener en cuenta los diferentes ámbitos de la persona: afectivo, motor, cognitivo, social; y su influencia en el desarrollo de los procesos de E-A), la estructura de la sesión sufrirá un importante cambio. Es importante tener en cuenta que es la modificación de estas finalidades e intencionalidad educativa (respecto a otros enfoques de enseñanza de la EF) la que marca la metodología a utilizar, así como los momentos y fases por los que va pasando la sesión⁵⁶.

El TPC entiende que la sesión está dividida en **tres momentos**, que son prescriptivos (siempre deben tener lugar); a su vez, cada uno de estos momentos va pasando por sucesivas "fases", que constituyen la estructura "viva" de la sesión (son flexibles y cambiantes; no siempre tienen que darse todas, ni este orden, ni con un tiempo concreto); dependen estrechamente del contexto y eje trabajado, de la etapa educativa y de cómo se vaya desarrollando la sesión. Las denominaciones que se dan a estos momentos y fases han ido variando en función de la etapa y el contenido para el que se planifica la sesión, pero, sobre todo, han ido variando con el paso del tiempo, según los componentes del grupo encontraban otros términos que explicarían mejor lo que hacían en sus clases (puede observarse dicha diferencia si se comparan las obras de 1996 y 2002). A continuación presentamos la primera de las propuestas a que hacemos referencia:

– *MOMENTO DE ENCUENTRO (saludo, atuendo, compartir el proyecto, modificaciones sobre el escenario,...).*

55. Pueden encontrarse explicaciones sobre el sentido y forma de la estructura de sesión que plantea en Vaca (1996, 2002) y Bores (2000). Esta estructura puede resultar muy diferente de las más habituales y extendidas en nuestra profesión, pero no tanto respecto a propuestas más actuales, a las de determinadas corrientes de la EF y a las prácticas concretas que desarrolla una parte importante del profesorado de EF.

56. Resulta sumamente interesante estudiar cómo la perspectiva e intereses de las diferentes corrientes de la EF condicionan considerablemente la estructura de sesión en EF. Ésta es una actividad que suele ayudar mucho a la hora de clarificar los marcos de racionalidad y análisis que poseemos. Pueden encontrarse ideas interesantes en Vaca (1996), Bores Calle (2000); Contreras (1998), Seners (2001), y un análisis a fondo en un reciente trabajo nuestro (López y otros, 2001).

- *MOMENTO DE ACTIVIDAD MOTRIZ*:⁵⁷ (entrada en la tarea, primeras exigencias, exigencia personal, trabajo en equipo, reflexión-acción, gran grupo, vuelta a la calma, y recogida),
- *MOMENTO DE DESPEDIDA* (atuendo, saludo).

A través de estos momentos y fases, se personaliza el trato con el alumnado y se le prepara para el cambio de actividad e implicación corporal, compartiendo con él la intencionalidad educativa. Posteriormente se pasa por procesos de exploración corporal y motriz, reconducción de la experimentación, y reflexión del alumnado sobre la propia acción. En este sentido, una de las confusiones más habituales es la de considerar las propuestas de TPC como un mero cambio de terminología y/o metodología, olvidándose de las finalidades y la intencionalidad educativa en que se sustenta.

En lo que respecta a **la estructura de unidad didáctica** que se propone, la estructura es la siguiente (Vaca, 2002: 21-26):

- *Programación de la U.D.* Tres puntos básicos: título y justificación, el qué enseñar (formulado a través de objetivos y contenidos) y las condiciones prácticas que facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación.
- *Desarrollo de la UD.* Precisa definir en cada sesión el contexto y el proyecto, así como las actividades previstas para cada uno de los tres momentos de la sesión.
- *Análisis de la UD.* Tanto al final de cada sesión como al final de la UD.

4.4. El seminario de Educación Física Alternativa (EFA)

En este apartado nos vamos a centrar en un grupo concreto de profesoras y profesores de EF de diferentes niveles educativos, que bajo el epígrafe *Hacia una EF Alternativa* se constituyen como Grupo de Trabajo en el CPR de León en 1995. Su finalidad era la de ir dando cuerpo a un modelo de EF coherente con sus convicciones pedagógicas, una vez que habían llegado al convencimiento de la inadecuación educativa del modelo tradicional de EF, entre otras razones, por el fracaso escolar que supone el hecho de que una gran parte del alumnado que pasa por estos modelos genera cierto grado de aversión o rechazo hacia la actividad física.

57. En su último trabajo Vaca (2002) denomina a este momento de *Construcción del Aprendizaje*. Por nuestra parte consideramos más apropiada la anterior denominación (M. De Actividad Motriz), dado que refleja mejor la diferencia entre este momento y los otros dos, así como su característica fundamental. Por otra parte, entendemos que el aprendizaje se da en los tres momentos, no sólo en el segundo.

Tras su disolución por cuestiones geográficas y laborales, vuelve a organizarse un Seminario Permanente con esta denominación (EFA) en torno al CPR de Benavente, coordinado por Nerea Cortés que ha presentado sus trabajos y experiencias en Jornadas de intercambio y diferentes publicaciones⁵⁸.

Este planteamiento educativo parte de una marcada crítica y oposición al modelo tradicional de Educación Física, así como un posicionamiento crítico frente a cambios, alternativas e “innovaciones” que supongan sólo una modificación superficial de dicho modelo dominante.

Al igual que en otros casos, este planteamiento surge a partir de la urgencia de la práctica. En el momento en que varios de los miembros del grupo deben comenzar a desarrollar su labor docente en los diferentes niveles del sistema educativo es cuando la necesidad de una alternativa se hace más perentoria, debiendo comenzar a desarrollar prácticas curriculares que no existen (o no conocen), con el fin de mantener una mínima coherencia con sus planteamientos pedagógicos de EF, basados de una forma clara en el paradigma sociocrítico. Este *salto al vacío* supone una fuerte ruptura con toda su experiencia previa y con la mayoría de la formación recibida y los recursos conocidos. Situación que suele generar una serie de inseguridades, miedos y conflictos, que son superados gracias a una dinámica de trabajo grupal y compartido, y una intensa reflexión y trabajo personal (ver Astraín et al., 1996).

En la elaboración y desarrollo de este enfoque alternativo, su primer paso es la explicitación de todos aquellos aspectos que, según sus planteamientos, deberían suprimirse (o al menos tratarse de forma diferente dentro de la EF):

Elitismo motriz, naturalidad de la competición, desigualdad entre los sexos, mesomorfismo, racionalidad instrumental, modelo de cuerpo-máquina, individualismo, activismo sin reflexión, relación natural entre actividad física y salud, etc.

(Astrain et al., 1996)

El segundo paso consiste en la elaboración de unos **filtros** (líneas maestras, orientaciones), que sirvan a la vez para diseñar el nuevo modelo, y para valorar la calidad de una sesión práctica cualquiera, que presentamos a continuación a través de una tabla.

58. Como referentes genéricos, ver Cortés et al. (1996, 1999, 2002), Barbero (1996), Astraín (1999). Debido a la evolución profesional de sus componentes, puede observarse cómo los centros de interés del grupo han ido pasando de estar principalmente centrados en secundaria a estar principalmente centrados en primaria.

Tabla 9. Tabla comparativa sobre los aspectos a suprimir y los filtros para una *Educación Física alternativa*

Aspectos de la EF que queremos evitar	Aspectos que queremos potenciar
<ul style="list-style-type: none"> - Elitismo motriz/ Bolsas de torpeza - Naturalidad de la competición - Naturalidad de la relación entre actividad física y salud - Recreación de las desigualdades de género - Naturalidad de los modelos y/o tipologías corporales - Racionalidad instrumental - Modelo del cuerpo máquina - Individualismo - Naturalidad de objetos, deportes, habilidades, cualidades físicas, progresiones, estructura de la clase, idea de ejercicio (fichas) - Activismo sin reflexión (hacer por hacer) - Características de la comunicación (unidireccional) - Educación Física incorpórea - Experiencias corporales negativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboración y ayudas - Negociaciones - Práctica reflexiva - Características de la comunicación (multidireccionalidad) - Espíritu crítico - Diversidad - Reflexión sobre la acción - Estructura viva - Evaluación/autoevaluación - Cultura física - Rutinas o momentos - Propuestas - Hacer/hablar/leer/escribir/verbalizar los usos corporales. - Derivaciones - Creatividad - Planteamiento como investigación - EF corpórea - EF democrática - Experiencias corporales positivas

Fuente: Cortés et al., 1999:49.

En los últimos años el grupo ha elaborado diferentes trabajos sobre el tratamiento de lo deportivo en la escuela, la profundización en aspectos relativos a la evaluación, metodología, contenidos a enseñar, la coeducación y los valores dentro de la clase, la EF en la escuela rural, el tratamiento de la "teoría", la utilización del cuaderno del alumno en EF, etc. (Cortés et al., 1996, 1999, 2000, 2001,...).

4.5. Educación Física y educación en valores: los valores como “filtros” y como criterios de calidad

En los últimos años parece existir una clara y cada vez mayor preocupación por la temática del tratamiento de los valores en y a través de la EF⁵⁹. En este sentido pueden diferenciarse una serie de propuestas:

4.5.1. *Los valores como “filtros” para el desarrollo del currículum de Educación Física*

Este primera propuesta la hemos conocido a través de nuestra participación en las IV Jornadas Hispano-lusas de Intercambio de experiencias en Educación Física (Medina del Campo, 1998). Fue presentada por **el grupo de trabajo de EF del CEFIRE de Valencia** (Pomer y otros, 1998). Su trabajo gira en torno a dos líneas de actuación:

- La primera se centra en el análisis de las actitudes y valores que ponemos en juego como profesores-as de EF y su consiguiente modificación y perfeccionamiento cuando es necesario.
- La segunda estudia y analiza cómo las actitudes y valores pueden funcionar como “filtros” a través de los cuales hacer pasar a todos los elementos del currículum oficial (metodología, evaluación, organización de la clase, del espacio, del material., los contenidos,...) para plantear un nuevo tratamiento y desarrollo curricular del área, dado que dichos elementos curriculares son los transmisores por excelencia de actitudes positivas y/o negativas en nuestro alumnado.

4.5.2. *La Educación Física para la paz, la convivencia y la integración*

La segunda propuesta gira en torno al trabajo de los **seminarios permanentes de EF *La comba* y *La peonza***. Durante varios cursos este grupo de maestras y maestros de EF centró su trabajo en el desarrollo en el área de EF de temas transversales (como *la Educación para la Paz, la Educación ambiental y para el Consumo...*); y otros más específicos (como: *los juegos y actividades físicas cooperativas y no com-*

59. Además de los autores que iremos presentando, ver, por ejemplo, el número 6 de la revista “Conceptos de Educación” (1999), o el monográfico que sobre *Valores y transversalidad en EF* de la revista “Tandem” (nº 2) (2001).

petitivas, las danzas del mundo, la iniciación deportiva no competitiva, juegos infantiles del mundo, la EF en la escuela rural, nuevos retos cooperativos, etc...).

En los últimos años han dado un paso más, a través de tres proyectos:

- Diseño y desarrollo de un programa de intervención de EF basado en estos valores (lo han denominado *Educación Física para la paz, la convivencia y la integración*).
- Organización de un congreso de "Actividades Físicas Cooperativas", de carácter anual, cuya finalidad es el intercambio de experiencias entre el profesorado interesado en este tipo de enfoques curriculares, y la colaboración con otras asociaciones e instituciones en la organización del mismo.
- Edición de una revista electrónica de cooperación educativa ("La peonza"), enfocada al intercambio de experiencias y reflexiones sobre este tipo de planteamientos en EF.

Normalmente han dedicado ciclos de dos o tres años a tratar con mayor profundidad cada uno de estos temas, aunque en su práctica docente cotidiana fueran desarrollando también el resto en mayor o menor grado. Pueden encontrarse algunos de estos trabajos en Velázquez Callado y otros (1995, 1996, 1998, 2000, 2001, 2002, 2003...), o consultando la web: www.terra.es/personal4/lapeonza

4.5.3. Los programas de Educación Física cooperativa

En unos planteamientos muy cercanos y similares a los descritos en el grupo anterior, han ido surgiendo en nuestro país diferentes núcleos de profesores y profesoras de EF de primaria y secundaria que están desarrollando programas de EF basados, fundamentalmente, en la cooperación y el desarrollo de valores. Pueden encontrarse estas propuestas y experiencias en los diferentes trabajos de Fernández Río, Omeñaca, Rodríguez Gimeno, Velázquez y otros,... o bien en las actas de los congresos de actividades físicas cooperativas anteriormente señalados.

4.5.4. La Educación en Valores en la formación inicial del profesorado

Esta propuesta se centra en **la Educación en Valores como marco básico y eje transversal en la Formación Inicial de los maestros-as**. Ha sido desarrollada, fundamentalmente, por Monjas y Pérez en la EU. Magisterio de Segovia a lo largo de los últimos años, especialmente ligado a las materias de "iniciación deportiva en la escuela" y "actividades físicas en la naturaleza". Se explica con mayor profundidad en la segunda parte de esta obra. Lógicamente, estos planteamientos impregna todos los trabajos del seminario permanente al que pertenecemos y la forma de plantear y desarrollar las diferentes prácticas educativas en que estamos implicados (ver el último punto de este apartado - GT de Segovia-).

4.5.5. Las relaciones entre valores sociales y deporte

En nuestro país existe una línea de trabajo que se centra en el estudio de **las posibles relaciones existentes entre valores sociales y deporte** (la actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales). Ha sido desarrollada sobre todo por Gutiérrez et al. (1995, 1998, 2003). Sus trabajos y propuestas son magníficos ejemplos de cómo en algunos casos se combina una racionalidad práctica (como perspectiva político-ideológica) con una racionalidad técnica (como perspectiva epistemológica).

Por su parte, Durán (1999) ha presentado diferentes trabajos y propuestas sobre esta temática, especialmente en relación con el análisis en el aula de los valores que transmiten los medios de comunicación sobre la actividad física y el deporte.

4.5.6. Los valores en Educación Física

Esta propuesta está directamente relacionada con el grupo de I-A de Valladolid, ya estudiado en un apartado anterior. El último ciclo de trabajo que ha desarrollado este grupo está centrado en **los valores en EF**. En una primera fase han ido analizando el papel que el profesorado de EF tiene como agente transmisor de actitudes y valores en la práctica docente (Fraile et al., 1998). En sus últimos trabajos, este profesor realiza un análisis de las posibilidades de desarrollo de los temas transversales desde el área de EF, como una posible respuesta a los problemas educativo-sociales desde nuestro ámbito.

4.5.7. La integración de las actitudes, valores y normas en el área de Educación Física en Primaria

Una propuesta a tener en cuenta es el trabajo desarrollado por María Prat (2000, 2001), en el cual plantea una serie de reflexiones, problemáticas y propuestas para **la integración de las actitudes, valores y normas en el área de EF en la etapa de Educación Primaria**. En él realiza una definición de la naturaleza y características de estos contenidos, un análisis de la propuesta de la Reforma Educativa sobre los mismos, intenta determinar las variables que influyen en el proceso de su E-A y la detección de los principales problemas que afectan a su transmisión y desarrollo. Por último, plantea una propuesta para la mejora de la didáctica de estos contenidos, dirigida a los centros de formación del profesorado: los centros de educación primaria, el profesorado de EF y la EF escolar, las actividades físicas extraescolares y la administración educativa. Recientemente, esta autora ha publicado un libro (Pratt y Soler, 2003) en que desarrolla estos planteamientos.

4.5.8. Educación Física y valores: educando en un mundo complejo

Con este título, Carranza y Mora (2003) han publicado una obra en que analizan la problemática de las relaciones que existen entre el mundo en que vivimos y las posibilidades de la EF de aportar algo valioso en su construcción y reconstrucción, desde una educación en valores. Para ello presentan 31 propuestas de actividades concretas para realizar en los centros escolares, en torno a las temáticas de: los medios de comunicación, la comunidad escolar, la familia, el propio centro, y los contenidos del área de EF.

4.5.9. Sexismo en la actividad física y el deporte. La coeducación y la igualdad entre los sexos

Las relaciones que existen entre género y actividad física es una temática con muy poca tradición en nuestra área. Podría considerarse que a finales de la década de los 80 y principios de los 90 tuvo un cierto auge, para posteriormente quedar relegada en un aparente olvido hasta hace pocos años, en que parece haberse retomado el tema en algunos foros. Los escasos trabajos existentes suelen centrarse más en la constatación y descripción del sexismo existente en el área de EF y de su reproducción en la práctica cotidiana; aunque también pueden encontrarse algunos que desarrollan programas y propuestas para avanzar hacia una EF que busque, entre otras finalidades educativas, la igualdad entre los sexos y la coeducación.

Algunos trabajos que pueden ser relevantes desde el campo de la EF en nuestro país son: Vázquez y Álvarez (1990), López Crespo (2001), Scraton (1995), Fernández García (1997), Vázquez y otras (2000),...

4.6. Propuestas basadas fundamentalmente en el aprendizaje inducido a través del espacio y el material

En este apartado nos vamos a centrar sólo en tres propuestas basadas en la utilización del espacio y el material para crear ambientes y entornos de aprendizaje, que facilitan la exploración y actividad espontánea del alumnado y el aprendizaje inducido. La primera es la denominada *Espacios de acción-aventura*, la segunda *Entornos de aprendizaje* y la tercera *Espacios de Fantasía*.

- Nosotros hemos conocido la propuesta basada en la utilización de *Espacios de acción-aventura* fundamentalmente a través del trabajo desarrollado en la ciudad de Huesca por dos grupos profesionales relacionados entre sí: Eduardo Generelo et al. (1993, 1994, 1995) y Javier Mendiara (1997, 1999). En las diferentes propuestas que realizan estos autores, posee un

papel fundamental la actividad global y el aprendizaje integral a través del cuerpo y el movimiento y además, de acuerdo con las finalidades educativas de la propuesta, también se fomenta y utiliza el juego simbólico y la fantasía. Pueden ser significativos algunos títulos como: *El naufragio, Jugar a pata-palo en el agua, sobre ruedas...*; o *Vacaciones en el pueblo, campamento de verano, fantasilandia, laberinto, paraíso infantil...*

- La propuesta basada en la utilización de *entornos de aprendizaje* en EF corresponde, fundamentalmente a un grupo de profesoras y profesores de Madrid, coordinados por Julia Blández. Sus estudios, experiencias y propuestas pueden encontrarse en Blández (1995, 2000). A pesar de poseer características comunes con la propuesta anterior, también posee claras diferencias respecto a ella; por ejemplo, la no intervención del profesorado durante la fase de actividad motriz, la no utilización del juego simbólico y la fantasía de forma explícita por el profesor o la especificidad de los contenidos a trabajar. Puede apreciarse una notable evolución entre los trabajos publicados en 1995 y los editados en el 2000, en que las propuestas están mucho más estructuradas, tanto en los diferentes elementos didácticos (objetivos, contenidos, evaluación, papel del alumno y del profesor, estructura de sesión, espacios y materiales, etc...), como en la secuenciación y especificación de las unidades didácticas y sesiones; e incluso también en la utilización del juego simbólico en algunas ocasiones. Algunos títulos de las unidades didácticas presentadas son los siguientes: *Somos arquitectos, Montemos sobre ruedas, Como gigantes, Fiestas de disfraces, Saltamos juntos...*
- La propuesta denominada *ambientes o espacios de fantasía* ha sido desarrollada, fundamentalmente, por Parra (2001) y Sánchez (2001, 2002). Lógicamente posee características comunes con las propuestas anteriores, pero también algunas diferencias. Bajo nuestro punto de vista, las más significativas son: la implicación del alumnado en la planificación y desarrollo de la propuesta (lo cual implica la modificación de las fases y momentos de la actividad); la utilización explícita del juego simbólico y la fantasía; y el dar una mayor importancia a los objetivos relacionales.

4.7. Los grupos de trabajo de la provincia de Huesca

En la provincia de Huesca existe una fuerte tradición de coordinación y trabajo colaborativo entre el profesorado de EF, que tiene actualmente más de quince años de historia. Fruto de este trabajo son la creación y funcionamiento de una **comisión provincial permanente de EF**, la estrecha relación y **trabajo internivelar** del profesorado del área, la organización y celebración de **las Jornadas Provinciales de EF**,... Puede encontrarse una interesante información sobre todo este pro-

ceso en el trabajo de Adell (1999, 2003). De hecho José Antonio Adell es uno de los principales protagonistas en la génesis y desarrollo de estas actividades. Existen varios grupos de trabajo y seminarios permanentes (incardinados en los diferentes centros de profesores de la provincia), con una gran tradición acumulada de trabajo colaborativo. Uno de los más significativos es el Seminario Permanente de EF del CPR de Sabiñánigo. También pertenecen a esta misma dinámica algunos de los trabajos y autores presentados en anteriores puntos (Generelo, Mendiara,...).

Por nuestra parte queremos destacar algunas de las características de su trabajo que nos parecen especialmente valiosas:

- **Realización de unas Jornadas Provinciales de EF. anuales**, al principio de cada curso, que van ya por su XVI edición. Dichas Jornadas sirven de punto de encuentro, debate, renovación y organización de la mayor parte del profesorado de EF de la provincia. En ellas participa y colabora el profesorado de todas las etapas educativas, y es el lugar donde suelen debatirse y tomarse las decisiones que afectan directamente a todo el colectivo. Las labores de organización de dichas jornadas va rotando entre los diferentes CPRs de la provincia, aunque la mayoría de las decisiones sobre su planificación son competencia de la Comisión Provincial de EF.
- Los **muchos años de estudio y práctica docente reflexiva sobre la temática de la EF en la Escuela Rural**: fue el tema central de las primeras jornadas provinciales; han traducido del francés un trabajo monográfico sobre la EF en la escuela unitaria; han participado en los cursos de Verano sobre EF en la Escuela Rural celebrados en las Escuelas de Magisterio de Segovia, Palencia y Valladolid entre 1997 y 1999; y han aportado sus trabajos y experiencias en una obra colectiva sobre la EF en la escuela rural, así como en el único número de una revista profesional que ha tratado el tema de forma monográfica⁶⁰.
- **La elevada implicación profesional que muestran**; su esfuerzo continuado por perfeccionar su práctica docente y la calidad de los procesos de E-A que desarrollan con su alumnado; su interés y esfuerzo por una renovación constante; el trabajo colaborativo continuo y sistemático; su implicación en las comunidades sociales a que pertenecen y donde desarrollan su labor docente y su vida; la organización de encuentros, jornadas, intercambios, convivencias; su pasión por esta profesión y su entera disposición a transmitir y compartir su conocimiento profesional con el resto de compañeros;...
- **El concepto de crecimiento como criterio de valor con el que juzgar y mejorar nuestra práctica docente**. Entienden que la EF debe favorecer el "crecimiento personal" de nuestro alumnado; su desarrollo integral como per-

60. Ver López (coord.) (1999) *La Educación Física en la Escuela Rural*, y el nº 9 (2002) de la revista Tandem (Didáctica de la Educación Física).

sonas, como seres humanos individuales, pero que a su vez pertenecen a un grupo y han de aprender a vivir en sociedad. De esta forma, la pregunta clave a la hora de planificar una unidad didáctica, sesión o actividad (o evaluar su puesta en práctica) será: *¿qué aporta esto al “crecimiento” de mis alumnos?*

- **La apuesta por un currículum novedoso en nuestro país**, que implica un fuerte cambio de planteamientos respecto a las propuestas curriculares más conocidas y extendidas. Nos estamos refiriendo al nuevo currículum aragonés de EF para la etapa de primaria. Sus características más significativas podrían ser:
 - La inclusión de las señas de identidad culturales de su comunidad, sin menoscabo de las de otras culturas, en un afán de recuperación de tradiciones junto a la integración de otras nuevas desde una actitud de respeto e interés por la diversidad.
 - El tratamiento significativo y especializado de la realidad de la escuela rural, con sus características distintivas y peculiares, diferentes de las “escuelas completas”.
 - Una visión profundamente diferente de la estructuración de los contenidos y de las implicaciones metodológicas de la misma, basada en las corrientes Praxiológicas y centrada en la “pedagogía de las conductas motrices”⁶¹. Replantea los tradicionales bloques de contenidos en *Dominios De La Acción Motriz*, a partir de la lógica interna de las acciones propias de esta área en la etapa de E. Primaria, y de las *Prácticas Sociales De Referencia* con las que conectar los aprendizajes escolares. Los seis “Dominios de Acción Motriz” en que se estructuran los contenidos del área para esta etapa son: *Acciones individuales en entorno físico estable; Acciones de oposición interpersonal en entorno físico estable; Acciones cooperativas en entorno físico estable; Acciones de cooperación-oposición en entorno físico estable; Acciones en entorno físico con incertidumbre y Acciones artístico-expresivas*.
 - Contempla de forma directa, concreta y utilitaria los principios de aplicación básicos que ofrecen la posibilidad de que el currículum pueda ser una “guía” de programación y aplicación didáctica de la Educación Física.
 - Ha tenido un proceso de presentación y debate público para su reestructuración y propuestas de mejora antes de su aprobación definitiva⁶². De esta forma se da la posibilidad de que todo el colectivo profesional pueda intervenir en la construcción de su pensamiento colectivo sobre una materia escolar y en la norma legal que ha de regular su práctica docente.

61. En el último apartado de este capítulo presentamos el tema de la praxiología motriz y su posible relación con el marco de racionalidad curricular en que nos estamos basando.

62. Puede consultarse en la página web de la Consejería de Educación del Gobierno de Aragón: <http://www.educaragob.es>

4.8. Otras propuestas para una nueva Educación Física

En este apartado recogemos algunos trabajos y reflexiones de otros compañeros que han realizado propuestas más o menos concretas para desarrollar una EF más educativa, que supere los planteamientos de la EF tradicional. Somos conscientes de que existen numerosos compañeros de profesión que también han elaborado propuestas en esta línea, aunque aquí no aparezcan. Sólo pretendemos mostrar algunas de ellas a modo de ejemplo, sin realizar ningún estudio exhaustivo de todas. Por esa razón confiamos en que nadie se sienta excluido.

Tinajas, Tinajas y Arrontes (1995:125-126) defienden **una EF basada en la satisfacción cinestésica más que en el logro de rendimiento motor**. Una EF integradora que respete las diferencias entre los individuos posibilitando la máxima participación de todos. Una EF que ofrezca la motivación intrínseca que representa el placer que proporciona la propia actividad física como principal argumento para la participación. Proponen que deberíamos replantearnos todo el proceso educativo que llevamos a cabo desde nuestra área, teniendo en cuenta:

- El establecimiento de objetivos que reflejen la importancia de participar y disfrutar con la actividad física, sin lo cual es difícil el logro de otras finalidades.
- La elección de contenidos que permitan hacer frente a la heterogeneidad / diversidad de nuestro alumnado y que, en el ámbito del deporte no sean selectivos en función de la habilidad requerida ni por las diferencias sexuales o físicas.
- El empleo de metodologías innovadoras que rompan, cuando sea necesario, con el esquema clásico: gesto deportivo > táctica > juego deportivo.
- Una evaluación basada en la observación directa de la actividad realizada por el alumnado, más que en la ejecución de tests deportivo-motore.
- La utilización de criterios evaluadores que tengan en cuenta tanto la participación y el esfuerzo como la imaginación, la creatividad y la cooperación en juego a la hora de resolver las diferentes situación lúdicas.
- La opinión del alumnado respecto de todo el proceso de E-A, desde la elección de contenidos hasta los criterios de evaluación.

Por su parte Olivera (2000) defiende que hay que superar una educación física dominada en gran medida por antiguos criterios mecanicistas, en los que está más presente adiestrar que experimentar potencialidades propias, en que se fomenta más la docilidad y la obediencia que la autonomía; una EF que constituye un modelo excesivamente autoritario, arbitrario y rígido que no ayuda a desarrollar un criterio independiente de los alumnos, lo que genera una pérdida de confianza en sí mismos y bajos niveles de autoestima y, en algunos casos, cierto temor. Para ello **defiende el desarrollo de una EF más emocional y menos tecnológica; una EF más humanista**, en que los alumnos tengan las mismas oportunidades de desarrollar su perso-

nalidad mediante la motricidad, no reciben un trato discriminatorio por parte del profesor o de sus compañeros en relación a su raza, religión, sexo, cultura, orientación sexual, aptitudes motrices o situación socioeconómica. En materia de educación física se debe motivar a los educandos a obtener la autonomía personal logrando el respeto de los demás y respetando, a su vez, a todos aquellos que nos rodean. En este sentido elabora una serie de líneas de actuación:

- Promover buenas relaciones humanas en EF (evitación de discriminación por razón de sexo, raza, cultura, nivel socioeconómico, aprendizaje...).
- El objeto prioritario es formar personas;
- Contribuir al espíritu de grupo;
- Procurar el crecimiento personal (desarrollo de actitudes positivas hacia sí mismo, hacia los demás, hacia el grupo y en el juego);
- Aprender a adoptar actitudes maduras y responsables en las clases de EF.

Blázquez (2001) presenta una propuesta sobre los **cambios y retos a que tendrá que enfrentarse la EF del Siglo XXI**. La idea más importante que la EF es la encargada de introducir a los jóvenes en la "cultura del cuerpo" y favorecer su participación en dicho campo cultural. Esto implica el desarrollo de las siguientes capacidades en el alumnado:

- Dominar una serie de competencias básicas para resolver problemas motores (habilidades, técnicas y estrategias).
- Poder acceder, seleccionar, ordenar y dotar de significación las modalidades físico-deportivas, tanto las ya existentes como las nuevas.
- Una cierta autonomía en la gestión de las prácticas físico-deportivas, así como en el aprendizaje de nuevas prácticas.
- Una profunda comprensión crítica de la construcción social de la cultura de las prácticas culturales.

En lo que respecta al profesorado de EF, esta concepción requiere un profundo debate y consenso sobre la selección y secuenciación de contenidos y actividades, así como el desarrollo de enfoques pedagógicos que favorezcan la autonomía de nuestro alumnado (capacidad de autogestión de su actividad física), superando los enfoques centrados en el entrenamiento de sus capacidades y habilidades físicas. Lógicamente, esta concepción necesita docentes reflexivos que despierten alumnos reflexivos (Ibíd., pgs. 97-98).

Por último, nos parece destacable el último trabajo de Fernández-Balboa (2003), en que desde una perspectiva de EF crítica realiza una propuesta que denomina **hacia una EF humanizadora a través de la dignidad**; como superación de la *pedagogía venenosa* en que hemos sido formados y que continuamos reproduciendo; las más de las veces de forma mecánica e inconsciente. Su propuesta defiende la coherencia entre nuestras finalidades y la forma de alcanzarlas, por lo que plantea una EF que se imparta *desde, mediante y hacia* la Dignidad; dado que dejar de lado la Dignidad en nuestra pedagogía sería como querer volar sin alas.

4.9. El creciente interés por una Educación Física crítica

En los últimos años está surgiendo en nuestro país un grupo de profesoras y profesores de EF que defienden la conveniencia de desarrollar una Educación Física Crítica⁶³. Algunos de los autores cuyos trabajos han sido claves en este sentido (o al menos más significativos) son: Kirk, Tinning, Fernández Balboa, Devís, Fraile, Pascual,... En recientes trabajos nuestros puede encontrarse una revisión de las aportaciones más relevantes de cada uno de ellos, así como una serie de propuestas de trabajo para desarrollar una EF crítica en el aula (López et al., 2002).

Cuando se oye hablar de este tipo de planteamientos, es bastante habitual comprobar como cuanto más avanzamos desde una racionalidad técnica hacia una racionalidad crítica hay cierta tendencia a ir desapareciendo los ejemplos y referencias concretas a la práctica docente en EF., y quedarse en meros discursos. Por eso nosotros creemos que es fundamental relacionar nuestros planteamientos con prácticas concretas, de modo que el profesorado interesado en este tipo de planteamientos tenga referencias, ejemplos y recursos a la hora de abordar la práctica educativa cotidiana. En este apartado vamos a indicar unas líneas de trabajo genéricas que otros compañeros han desarrollado. Para profundizar en las mismas aconsejamos revisar otros apartados de este capítulo o un reciente trabajo nuestro sobre esta temática (López y otros, 2002).

- Ideas y aspectos sobre los que puede trabajar una EF crítica en Enseñanza Secundaria (Fernández Balboa, 1999); y en Primaria (Cortes et al., 2000).
- La Educación en Valores y los Temas Transversales (ver apartado correspondiente en este mismo capítulo).
- El deporte y la iniciación deportiva en la Escuela. Por ejemplo, la propuesta de Cortés et al (1996) sobre la toma de conciencia de las conductas antieducativas que se dan habitualmente en los juegos deportivos que practicamos; o las propuestas sobre iniciación deportiva escolar desde enfoques educativos y comprensivos –Velázquez, Blázquez, Devís, Monjas, Fraile,...–.
- La creación de una conciencia crítica frente a los planteamientos de educación física y deporte que trasmite la televisión y los medios de comunicación. Puede encontrarse información e ideas en autores como Pascual, Gutiérrez, Peiró y Devís, López y otros, Durán, Sosa y García, Mesa,...

63. Para profundizar el concepto de Pedagogía Crítica, nos remitimos a los primeros capítulos de este libro.

4.10. El grupo internivelar de investigación-acción de Segovia. Sus líneas de trabajo (evaluación, escuela rural, atención a la diversidad y la elaboración de material curricular)

En este punto incluimos el trabajo desarrollado por nuestro grupo, desde que se constituyó cómo tal, hace ahora diez años. A lo largo de este tiempo hemos ido trabajando en diferentes temáticas relacionadas con la Educación Física, cada una a través de ciclos de investigación-acción de dos o tres años de duración. Todas nuestras líneas de trabajo y producciones se apoyan de forma clara en procesos grupales colaborativos y en una Racionalidad Práctica. De igual forma, los materiales curriculares elaborados poseen muchas de las características de un currículum entendido como Proyecto y Proceso.

Las principales temáticas trabajadas han sido⁶⁴:

- *La evaluación en EF.* En este ciclo de trabajo nos dedicamos fundamentalmente al desarrollo de sistemas e instrumentos de evaluación formativa; cobrando especial importancia los procesos de autoevaluación y evaluación compartida en EF⁶⁵.
- *La Educación Física en la Escuela Rural y el profesorado itinerante.* Primero llevamos a cabo una investigación sobre sus características, limitaciones, posibilidades y estrategias de actuación; así como la correspondiente elaboración de una serie de documentos informativos, escritos y audiovisuales, sobre las características y posibilidades de la práctica docente en este contexto. El siguiente paso fue la elaboración y contrastación de material curricular específico para dicho contexto educativo; la organización de cursos específicos y la recopilación de experiencias sobre la temática; así como su publicación y difusión⁶⁶.
- *La atención a la diversidad en Educación Física.* Este ciclo ha tenido una duración de tres años, y el trabajo se ha centrado en analizar cómo se puede abordar el tema de la diversidad en nuestra área, tanto la que se refiere al alumnado con necesidades educativas especiales como la que se refiere a la diversidad de todo el alumnado entre sí. Para ello hemos elaborado una "guía de actuación", que incluye algunos estudios de casos concretos, así como el material curricular utilizado y una guía documental sobre la temá-

64. Otras temáticas que hemos trabajado en estos años son: la formación inicial y permanente del profesorado de EF; la investigación-acción en la formación del profesorado; la iniciación deportiva en la escuela; las actividades físicas extraescolares; la educación en valores en EF; la secuenciación de contenidos en EF; la EF en Educación Infantil; reflexiones y propuestas de acción para una EF crítica; los tópicos en EF (estructura de sesión, los juegos, etc.)...

65. Ver, fundamentalmente, López et al. (1999) y López (1999, 2000).

66. López y otros (1999).

tica. Actualmente estamos planteándonos el retomar la temática de los inmigrantes y las minorías étnicas en el área de EF, para trabajarla de forma específica durante un par de años, dado que se trata de una realidad educativa que va a ir creciendo y extendiéndose de forma progresiva y para la que la mayoría del profesorado no se siente formado.

- *La elaboración de material curricular para el área de EF.* Actualmente hemos finalizado el primer año centrado en esta temática, y el plan inicial es continuar con él durante el próximo curso. Hemos elaborado material curricular para las diferentes etapas del sistema educativo (infantil, primaria y secundaria); y algunos de los contenidos trabajados han sido: expresión corporal, iniciación a los juegos deportivos colectivos, actividades físicas en la naturaleza, condición física, habilidades físicas básicas, espacio gráfico,...

5. LA PRAXIOLOGÍA... ¿DÓNDE ENCUADRARLA?

Tal como explicábamos en la introducción de este capítulo, hemos optado por situar la Praxiología en un apartado independiente porque se trata de una corriente lo suficientemente compleja y diversa como para ser fácilmente clasificable en una u otra racionalidad. Por otra parte, creemos que se trata de una propuesta que puede ser enormemente interesante a la hora de dotar a nuestra área de un rigor y una lógica de funcionamiento de la que ahora mismo carece.

Intentar integrar la Praxiología en uno de los dos marcos de racionalidad en que venimos basándonos a lo largo de esta obra no es una cuestión sencilla. Si entendemos la Praxiología como un esfuerzo por elaborar su propio marco epistemológico, lógicamente dicha ciencia no cabría en ninguna de las dos racionalidades, sino que sus diferentes desarrollos teóricos y prácticos se aproximarían a una racionalidad técnica o a una racionalidad práctica, en mayor o menor grado. En este sentido, puede afirmarse que algunas de las propuestas más concretas que se han elaborado se aproximarían más a una racionalidad práctica y, sobre todo a un enfoque de enseñanza comprensivo cuando se refieren al tratamiento didáctico de los juegos deportivos y del juego motor, aunque esto último no ocurra siempre de una forma clara, y aunque también pueden encontrarse en los mismos trabajos algunos matices más propios de una racionalidad técnica. Por ejemplo, el hecho de reducir el objeto de estudio de la EF a las "conductas motrices". A pesar de que sus defensores entiendan que es una concepción integral que incluye también los aspectos cognitivos, afectivos y sociales, se trata de un planteamiento que contiene claros referentes conductistas, y que puede conducir a regresiones en nuestra materia, o mal interpretaciones o visiones parciales y reduccionistas del área y sus contenidos.

5.1. Introducción a la temática

La Praxiología Motriz pretende ser una disciplina científica cuyo objeto de estudio sea la acción motriz. En palabras de Parlebas (2001):

“Ciencia de la acción motriz y especialmente de las condiciones, modo de funcionamiento y resultados de su desarrollo”.

“La acción motriz es el proceso de realización de las conductas motrices de uno o varios sujetos que actúan en una situación motriz determinada”.

Para estudiar y analizar dicha acción motriz se apoya en la teoría de sistemas y en el paradigma ecológico. Serrano y Navarro (1995-20-25) generan una hipótesis praxiológica según la cual la acción motriz que se evidencia en los juegos guarda relación con su lógica interna. Esta lógica interna está sustentada por una serie de estructuras que a su vez son susceptibles de generar modelos operativos que permitirán explicar el funcionamiento de los juegos deportivos.

En cuanto a los principales autores y trabajos sobre praxiología motriz en nuestro país, la referencia clave es Parlebas y sus investigaciones sobre las estructuras de funcionamiento de los juegos motores y deportivos. En lo que respecta a autores españoles, desde nuestro punto de vista de legos en la material, algunas referencias básicas son: Hernández Moreno, Lagardera, Lavega, Sierra, Sanpedro, Rodríguez, Jiménez, Navarro, Lloret, Amador... En lo que se refiere a los grupos praxiológicos que existen actualmente en nuestro país, constituidos como tales, habría que hacer especial referencia al de Lleida y al de Las Palmas de Gran Canaria; aparte del profesorado de otras universidades que vienen realizando trabajos en este campo de investigación⁶⁷.

Para profundizar en la temática de la praxiología motriz, aconsejamos consultar en primer lugar la obra introductoria de Lagartera y Lavega (2003), así como la de Parlebas (2001). En este sentido, también puede ser bastante aclaratorio el trabajo de Navarro y Jiménez (2003).

5.2. Aportaciones de la praxiología motriz a la Educación Física

Tal como Navarro y Jiménez (2003) explican, la praxiología motriz de Parlebas ha significado una revolución intelectual para el mundo de la EF, pero como todo cam-

67. Por otra parte, se han realizado cinco Seminarios Internacionales de Praxiología Motriz. En la mayoría de los casos han editado un dossier con los trabajos presentados. También la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria editó en 1996 el número 0 de la revista Praxiología Motriz, donde se recogen trabajos de diversos autores nacionales y extranjeros.

bio ha supuesto una toma de posición de los profesionales, que en este caso se encuentra entre el rechazo de unos y la fuerte aceptación y defensa de otros. Por otra parte, hay que tener en cuenta que la praxiología surge con pretensiones de autonomía disciplinar, al margen de la EF; aunque de hecho la EF puede beneficiarse en gran medida de las aportaciones que realiza. Es indiscutible que la praxiología aporta un modelo con un enorme potencial a la hora de analizar las praxis sociales, como los juegos y deportes con estatuto de reglas. Pero fuera de ellas pierde parte de dicha capacidad.

A continuación vamos a presentar un listado de las principales aportaciones que puede hacer la praxiología motriz al área de EF, y que justifican el interés que posee para el profesorado su mayor conocimiento y comprensión.

Navarro y Jiménez (2003) lo explican afirmando que la praxiología ofrece un enfoque para la construcción curricular del área de EF. En este sentido, conocer la lógica interna de las diversas situaciones motrices que son objeto de atención en educación física permite al profesorado:

- Disponer de criterios internos para clasificar las actividades físicas a partir del tipo de interacción que se establece entre los participantes y entre estos y el entorno físico donde se desarrolla la acción motriz.
- Organizar mejor sus contenidos y desarrollar las tareas motrices que mejor concuerden con sus intenciones educativas, en concordancia con su lógica interna.
- Elaborar criterios didácticos para la organización y/o secuenciación de contenidos curriculares en función de su complejidad estructural y/o funcional. Lo cual conlleva poder organizar secuencias de situaciones, tareas y actividades motrices.
- Organizar la enseñanza de los juegos y/o deportes de una sola modalidad o de varias conjuntamente, cuando compartan las mismas constantes estructurales y funcionales.
- Señalar los elementos significativos (constantes estructurales y funcionales) para organizar una enseñanza comprensiva de los juegos y deportes socio-motrices. Esto facilita enormemente actividades docentes como:
 - El diseño y modificación de situaciones y tareas motrices.
 - La identificación de reglas de acción y principios organizadores de la conducta motriz a desarrollar en cada situación motriz.
 - Discriminar en los programas la existencia o no de equilibrio entre los diversos tipos de situaciones motrices.
 - Desvelar la significación motriz de las diversas categorías de situaciones motrices.
 - Discriminar la potencialidad educativa de cada situación motriz, a partir del conocimiento de sus constantes estructurales y/o funcionales, en cuanto a las demandas que planteará para el alumnado en los ámbitos cognitivo, afectivo, social o motor.

Dicho de otra manera, permite realizar una programación con mucha más lógica, sistematicidad y rigor del que ahora mismo existe en la mayoría de los casos. Lo mismo puede aplicarse a la sucesión de sesiones y actividades concretas de aprendizaje a desarrollar en el aula. En este sentido puede ser de una gran ayuda a la hora de ir clarificando qué se quiere enseñar y cómo hacerlo.

Como ya explicamos anteriormente, puede encontrarse un diseño curricular basado en la praxiología motriz en los Diseños Curriculares del Área de Educación Física en la Etapa de Educación Primaria de la Comunidad de Aragón (<http://www.aragob.es/educa/curriculo>). En esta propuesta curricular, se establecen los Bloques de Contenidos en función de las diversas relaciones entre la persona y el entorno físico y humano. En este sentido, se identifican seis tipos de problemas motores diferentes a los que se pueden enfrentar el alumnado: acciones en un entorno físico estable y sin interacción directa con otros; acciones de oposición interindividual; acciones de cooperación; acciones de cooperación y oposición; acciones en un entorno físico con incertidumbre; acciones con intenciones artísticas expresivas.

La formación del profesorado de Educación Física

Intentado clarificar la terminología más utilizada (*Paradigmas, Discursos, Perspectivas y Modelos*) y su conexión con el marco teórico propuesto

1. INTRODUCCIÓN.
2. LA RED NOMOLÓGICA.
3. LA RELACIÓN QUE EXISTE ENTRE LOS DIFERENTES CONCEPTOS ANALIZADOS Y EL MARCO DE RACIONALIDADES PROPUESTO.

La Formación Inicial del Profesorado de EF, como realidad formativa y educativa que es, está estrechamente ligada al marco metateórico de que se parta. Al igual que en otros ámbitos pedagógicos, en la formación de profesores se ponen de manifiesto las concepciones educativas que se poseen así como las técnicas y principios que las guían.

(Gimeno, 1983:51)

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo posee una doble finalidad. Por una parte relacionar las diferentes propuestas sobre formación del profesorado de EF que han ido surgiendo en nuestro país, con los marcos de racionalidad que sirven de referencia a lo largo de toda esta

obra. En ese sentido es conveniente analizar cómo en la formación del profesorado de EF existen diferentes orientaciones, que guardan una estrecha relación con la racionalidad y la concepción curricular en que se apoyan, así como con los enfoques de enseñanza y evaluación que se proponen y defienden, y con los “paradigmas” de investigación educativa que sirven de referencia.

Por otra parte, posee una intención clarificadora. Si se revisa la literatura científica sobre investigación en Educación Física (EF) y en Formación del Profesorado de Educación Física (FP. EF.⁶⁸) producida durante los últimos años en España, es habitual encontrarse con una red nomológica de términos (*discursos, paradigmas, modelos, orientaciones, perspectivas, enfoques...*) que hacen referencia a los marcos teóricos que dan sentido y significado a las estructuras de pensamiento y acción en la Formación del Profesorado de EF y en la Investigación sobre la EF y la FPEF. Consideramos que puede ser un ejercicio interesante (y ciertamente urgente) aclarar este barullo terminológico, que crea más confusión que clarificación entre la mayoría del profesorado de EF. Para ello, vamos a definir brevemente cada uno de estos conceptos y vamos a explicar quiénes son los autores que los han utilizado en nuestro país, así como las clasificaciones que proponen sobre la temática.

El siguiente paso es relacionar todas estas clasificaciones con el marco meta-teórico que hemos propuesto anteriormente. Entendemos que puede resultar clarificador y más fácilmente comprensible para la mayoría del profesorado de EF si utilizamos esta estructura dicotómica (Racionalidad Técnica vs. Racionalidad Práctica) para analizar a que Racionalidad se aproximan cada uno de estos *discursos, paradigmas, modelos y orientaciones*. Confiamos en que a la vez ayuden a comprender mejor la relación existente entre los diferentes aspectos de la Didáctica de la EF: investigación, modelo de profesor y su formación, diseño curricular, enfoques de EF, metodología, evaluación...

Para ello intentamos clasificar cada una de las propuestas en un cuadro de doble entrada (*Expresiones de Racionalidad* en las columnas y *otros conceptos metateóricos* en las filas) (ver cuadro 12). Aunque en la mayoría de los casos esta clasificación es bastante lógica y sencilla de realizar, alguno de los “modelos” propuestos no son tan fácilmente clasificables (por ejemplo los modelos “académicos” o “tradicionales”). Dichos casos serán incluidos en una cuarta columna y explicados convenientemente.

68. Recordamos que para hacer más fácil la lectura del texto, y por su utilización recurrente en este capítulo, utilizaremos las siglas FPEF para referirnos a la *Formación del Profesorado de Educación Física*.

2. LA RED NOMOLÓGICA

2.1. Los “discursos” en la formación del profesorado de Educación Física

El concepto de *Discursos* en la FPEF es utilizado en España, principalmente, por Carmina Pascual (1992, 1994); que lo define como⁶⁹:

Un modelo de lenguaje recurrente, regular, que da forma y refleja los compromisos intelectuales básicos de quienes lo utilizan... Un modo concreto de comprender un tópico. Esta forma concreta de pensar y de actuar se construye socialmente, por lo que podemos hablar de discursos en plural; así como de que no todos los discursos tienen igual aceptación, reconocimiento y seguidores... existen unos discursos dominantes (generados por la cultura hegemónica) que se transmiten como incuestionables, verdaderos y relevantes.

(Pascual Baños, 1994:134)

Nosotros consideramos bastante lógica la utilización de este concepto para indicar marcos de pensamiento y actuación en formación del profesorado, dado que el lenguaje es a la vez vehículo y herramienta de pensamiento. El **discurso** utilizado no sólo resulta ser reflejo de las estructuras de pensamiento, sino que es también constructor de conocimiento e interpretador de la realidad. En este sentido, Gore (1990) compara la FPEF con un **texto** que tienen numerosas lecturas y significados en función de la historia de cada individuo; y explica cómo existen unas *lecturas preferidas* (respecto a otras) que contribuyen a mantener las ideologías dominantes.

Esta autora diferencia entre “discursos” *Tradicionalista, Racionalista y Crítico*, basándose, fundamentalmente, en las obras de Kirk y Tinning; cada uno de los cuales plantea una clasificación de tres tipos de “discursos” en la formación del profesorado. Kirk (1986) diferencia entre los “discursos”: *Tradicionalista, Racionalista y Radical* y Tinning (1990) entre: Performance, Crítico y Postmoderno.

Kirk (1986) plantea el Racionalista como reacción al Tradicionalista y el Radical como respuesta posterior al Racionalista. La concepción denominada *Discurso Tradicionalista* se basa en la transmisión del saber práctico de profesor a alumno, de maestro a aprendiz, de experto a novato. A través de esta relación de aprendizaje tradicional se transmite el conocimiento cultural del profesor (poseedor del mismo) al estudiante, creándose una relación de dependencia del aprendiz respecto del Maestro, y aceptándose el conocimiento sin posibilidad de ser cuestionado. Muchos autores consideran que en la práctica es la tendencia dominante.

69. Según Zeichner (1983) otros autores utilizan el término *paradigma* con un significado similar. Esta autora también los entiende como sinónimos.

En lo que se refiere a la clasificación de Tinning (1990), este autor diferencia entre:

- *Performance*: sería el equivalente al denominado modelo Técnico, Racionalista, Científico, Positivista, de Objetivos,...
- *Crítico*: denominado también Radical, basado en la Teoría Crítica de la Enseñanza.
- *Postmoderno*: realiza una crítica a los errores del anterior, aunque mantiene elementos del mismo. Se basa, fundamentalmente, en la formación de los profesores como intelectuales comprometidos y transformadores (Giroux, 1990).

Tinning (1996) elabora también un planteamiento dicotómico sobre los discursos más habituales en el campo del “movimiento humano” y en los centros encargados de la FPEF, diferenciando entre *Discurso de Rendimiento* y *Discurso de Participación*⁷⁰. En dicho trabajo explica como el “discurso de Rendimiento” es el predominante, tanto en los centros de Formación Inicial como en la cultura profesional; hasta el punto de que el ámbito de la *Educación Física* (e incluso el propio término) ha perdido terreno en las Facultades Universitarias (y en los fondos para investigación), siendo relegado a una posición marginal frente a las *Ciencias del ejercicio y el deporte*⁷¹. A continuación realiza un análisis sumamente interesante de la paradoja que supone el hecho de que la mayoría de los titulados (con una formación y unos planteamientos más propios del discurso de “Rendimiento”) trabajen realmente en ámbitos más propios de la “Participación”; y cómo esta situación paradójica (¿o quizás incoherente?) genera serios conflictos internos a la hora de desarrollar sus actividades profesionales, por los planteamientos de Educación Física que han ido construyendo-reproduciendo, y por las lagunas de formación de las que van tomando conciencia.

En lo que respecta a la evolución histórica de la Investigación en FPEF, Pascual (1994) realiza un desarrollo más profundo de esta cuestión. Nos gustaría destacar tres aspectos concretos de dicha revisión:

El primero es el certero análisis realizado *sobre la dificultad de aproximarse a modelos Positivistas (racionalidad técnica)*, por la preparación científica que requiere. Dicha dificultad ha conducido a que la mayoría de los profesores de EF se hayan conformado con la imitación en los aspectos más sencillos, confortables y mecánicos de la práctica, como por ejemplo una visión mecanicista del cuerpo, el

70. El término *Participación* no acaba de convencernos del todo, especialmente cuando se refiere a la EF Escolar (en este contexto quizás fuera más adecuado hablar de *Discursos Educativos*). Aunque sí puede ser conveniente para otros ámbitos profesionales de la actividad física (actividades extraescolares, ocio y recreación, actividad física y ciclo vital, rehabilitación y salud...).

71. Este proceso puede observarse perfectamente en nuestro país, en las sucesivas transformaciones de los INEF (*Instituto Nacional de Educación Física*) en *Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Una vez más el lenguaje es extraordinariamente significativo y representativo de los planteamientos que predominan.

Hidden page

Los principales autores españoles que han realizado clasificaciones y propuestas sobre paradigmas de FPEF son García, del Villar, Contreras, Sicilia, Fraile,... Vamos a presentar una breve revisión de estas propuestas.

En primer lugar vamos a referirnos al trabajo de **García Ruso**, que ya en 1992 realiza un estudio de los paradigmas de formación del profesorado, planteando una clasificación de cinco paradigmas:

- *P. Culturalista-tradiconalista-centrado en las adquisiciones.*
- *P. Psicologicista-personalista-centrado en el proceso.*
- *P. Sociologicista.*
- *P. Técnico-behaviorista-centrado en las adquisiciones.*
- *P. Técnico-Crítico, Inquiry-Oriented, centrado en el proceso.*

Esta autora explica que realiza este análisis desde una perspectiva general, al no poder centrarse específicamente en la EF por la escasez de trabajos que abordaban en aquel momento la FPEF. Posteriormente opta por el que ella denomina modelo *técnico-crítico* a la hora de llevar a cabo su trabajo docente y experimental a través de un Seminario de Investigación-Acción, buscando la formación de profesionales críticos y reflexivos, investigadores de su propia acción, y capaces de relacionar de forma dialéctica teoría y práctica.

Una clasificación más próxima a los paradigmas de investigación educativa (y al marco metateórico establecido anteriormente) es la presentada por **Fernando del Villar** (1992). En ella, este autor explica la existencia de tres paradigmas de formación del profesorado: *el positivista, el interpretativo, y el sociocrítico*. En una posterior revisión (ibid,1997) habla ya de *Modelos de FPEF* (distingue entre *Técnico, Cognitivo-reflexivo y Sociocrítico*), realizando una revisión histórica de los principales autores y trabajos (a nivel nacional y mundial).

Este autor explica cómo el paradigma técnico-positivista se basa en la adquisición de *competencias docentes* de probada eficacia, a través de investigaciones que demuestran empíricamente la correlación entre conducta docente y éxito académico, dentro del paradigma Proceso-Producto. Por su parte, el modelo "cognitivo-reflexivo" centra su estudio en los procesos cognitivos de los participantes en el aprendizaje escolar: profesores y alumnos (el más conocido es el paradigma del "pensamiento del profesor"). Por último, el modelo "socio-crítico" plantea la necesidad de una investigación que transforme la sociedad, que vaya más allá del estudio de la realidad del aula, constituyéndose en instrumento de cambio social.

Posteriormente, **Contreras Jordan** (1994) presenta una revisión sobre publicaciones y tesis doctorales sobre Formación Inicial del profesorado de EF y la enseñanza de la EF, clasificándolas en función de cuatro paradigmas de Formación del Profesorado:

- *Presagio-producto.*
- *Proceso-producto.*
- *Mediacionales.*
 - *Centrado en el profesor.*
 - *Centrado en el alumno.*
- *Ecológico.*

En trabajos posteriores Contreras (1999, 2001) hace una revisión de la enseñanza de la EF a la luz de los diferentes paradigmas de investigación educativa, diferenciando entre cuatro grandes paradigmas:

- *El enfoque positivista (subdividido en los paradigmas presagio-producto y proceso-producto).*
- *El paradigma interpretativo.*
- *Los estudios cognitivos sobre el pensamiento del profesor y del alumno⁷² (en los que diferencia entre los modelos centrados en el pensamiento del profesor y los modelos centrados en el pensamiento del alumnado).*
- *El paradigma crítico.*

Por último, Sicilia y Rivadeneyra (1995) plantean una revisión similar sobre la enseñanza de la EF, aunque con un ligero matiz a la hora de clasificar estos paradigmas:

- *Centrado en la Eficacia de la Enseñanza.*
 - *Presagio-producto.*
 - *Proceso-producto.*
- *Centrado en los Procesos Mediacionales.*
 - *Centrado en el Alumno.*
 - *Centrado en el Profesor.*
- *Centrado en el contexto.*
 - *Ecológico.*

72. Contreras (1999:64) entiende que estos estudios sobre el pensamiento suponen una transición o puente entre las tendencias positivistas y las interpretativas, ya que muchos de ellos comparten características del paradigma proceso-producto, pero van evolucionando hacia la utilización de metodología cualitativa.

2.3. “Modelos” y “perspectivas” de formación del profesorado de Educación Física

El concepto de “modelos” aplicado a la FPEF puede resultar uno de los más confusos, si analizamos la bibliografía existente, dado que no suele explicarse con la suficiente claridad que se entiende por dicho concepto. Además, en muchos de los documentos y trabajos sobre FPEF se suelen utilizar otros términos (*orientaciones, enfoques, perspectivas, paradigma, concepción, esquemas de pensamiento, doctrina, escuelas, corrientes... y racionalidad*) como aparentes sinónimos de “modelos”. Algunas posibles definiciones del concepto “modelos” son las siguientes (Contreras, 1993:44):

- *Las diversas orientaciones que ha tenido a lo largo de su historia se encuentran determinadas por los conceptos de escuela, enseñanza y currículum que prevalecen en cada época.*
- *Estamos haciendo referencia a una concepción de la escuela y la enseñanza, a una teoría del conocimiento, de su producción y su aprendizaje. En definitiva a un concepto de cultura y de sociedad.*

El concepto de “modelos” de FPEF ha sido utilizado y desarrollado en España fundamentalmente por los profesores Contreras, Fraile y Devís. En este sentido, el primer trabajo del profesor Contreras Jordán (1992) consiste en la realización de un estudio histórico sobre la FPEF en nuestro país, al final del cual plantea una clasificación de tres modelos de formación (desde una perspectiva histórica): el tradicional, el biomédico, y el psicoeducativo. En un trabajo posterior (Contreras, 1993) hablará de tres “perspectivas” de la enseñanza de la EF en la formación del profesorado de primaria desde la creación de las Escuelas Normales (Ley Moyano, 1857), hasta la puesta en marcha de los Planes de Estudios de las nuevas especialidades de Maestros, en los primeros años de la década de los noventa: la perspectiva práctica, la académica, y la técnica.

- *La Perspectiva Práctica.* Según el citado autor, la Educación Física presente en el currículum de la formación de los maestros (durante el periodo de vigencia de la Ley Moyano) es asistemática, de corte roussonian y carente de una *base teórica que integrara un corpus metódico de tales conocimientos*. El desarrollo de esta disciplina en las Escuelas Normales posee un marcado carácter médico-higienista, pero se imparte de manera “intuitiva” y poco científica. El contenido que transmitía la materia se reducía al conocimiento que el profesor de turno había ido acumulando a lo largo de su trayectoria profesional. Esta perspectiva incluye aspectos característicos de lo que en trabajos anteriores definían como enfoque tradicionalista.
- *La Perspectiva Académica.* Contreras sitúa esta perspectiva en el periodo que va desde principios de siglo hasta casi el final del régimen franquista, y en él distingue tres etapas claramente diferenciada: *a-el primer tercio del*

siglo (“la perspectiva académica de enfoque enciclopédico”); *b- el periodo republicano* (la vuelta a la “perspectiva práctica”) y *c- los años de régimen franquista* (“la perspectiva académica de enfoque comprensivo”).

- *La Perspectiva Técnica*. Quizás los años que estuvo en vigor de la Ley del 70 (Ley General de Educación) puedan considerarse como los de mayor convergencia entre el modelo general de Formación del Profesorado y el modelo de enseñanza de la Educación Física presente en estos currícula (Contreras(íbid) califica a este periodo –en este ámbito de estudio– como *perspectiva técnica: enfoque de entrenamiento*). Efectivamente, ambos son reconocidos como *racionalistas, positivistas o técnicos*. El modelo de *entrenamiento* refleja que dicha Formación Inicial está presidida por el interés de dotar al futuro profesional de las competencias necesarias (y entrenables) para desarrollar una enseñanza eficaz que redundará en una mejora de los resultados obtenidos por sus alumnos⁷³.

El siguiente autor, **Antonio Fraile** (1993,1995,1996) plantea tres modelos de Formación del Profesorado de Educación Física: *Técnico, Reflexivo y Ecológico* (basados en las tradiciones de investigación educativa *empírico-analítica, simbólico-interpretativa y crítica*). En lo que respecta a estos dos últimos, este autor explica como característica fundamental del modelo Reflexivo que el profesor aprenda a construir su propio conocimiento profesional; y cómo el modelo Ecológico está basado en la teoría y metodología socioantropológica, fenomenológica y etnográfica.

Este autor también realiza una clasificación bipolar de los paradigmas de investigación en EF, utilizando como criterio calificativo la metodología de investigación predominante en cada paradigma:

- *Paradigma Cuantitativo*; dentro del cual se haya la tradición empírico-analítica positivista; con las biociencias del deporte como referente; y una visión tecnológica de la Educación.
- *Paradigma Cualitativo*; que recoge la tradición Simbólico-Interpretativa, y la tradición Crítica.

Por su parte, **José Devís** (1994,1996) diferencia entre dos grandes modelos de investigación y formación del profesorado de EF: los modelos de investigación

73. En este caso el concepto “entrenamiento” hace referencia al entrenamiento del profesorado en el dominio de determinadas destrezas y competencias docentes (propio de planteamientos de formación del profesorado basados en una racionalidad técnica y las teorías conductistas). Pero en EF también existe otra acepción del término “entrenamiento”, que se refiere a los planteamientos que conciben la enseñanza de la EF como un mero entrenamiento físico-deportivo; de forma que se aplican a la EF los contenidos y métodos del entrenamiento físico-deportivo y se ve al profesor como un entrenador y al alumnado como jugadores-deportistas. De hecho este tipo de identificaciones se realizan de forma explícita en muchos textos de EF y didáctica de la EF. Con el tiempo se ha ido pasando a una EF entendida como mero juego y recreación; como reacción antideportiva y pseudoeducativa, pero igualmente basada en una racionalidad técnica.

Hidden page

3. LA RELACIÓN QUE EXISTE ENTRE LOS DIFERENTES CONCEPTOS ANALIZADOS Y EL MARCO DE RACIONALIDADES PROPUESTO

Después de este primer apartado, en el que hemos intentado definir, explicar y aclarar (en la medida de lo posible) la actual maraña terminológica en torno al marco epistemológico de la investigación y la formación del profesorado en Educación Física, vamos a dar un paso más, e intentar relacionar todos estos conceptos y propuestas con el marco teórico que hemos planteado en los anteriores capítulos. Entendemos que realizar dicha conexión puede ayudar a comprender mejor todos los planteamientos explicados, dado que tras estas diferentes denominaciones (*discursos, paradigmas, modelos, enfoques, corrientes,...*) lo que subyace es la ya explicada dicotomía entre **Racionalidad Técnica** y **Racionalidad Práctica** (en lo referente, en este caso, a la investigación sobre la enseñanza y sobre la formación del profesorado de EF). A partir de este marco teórico, vamos a revisar algunas características y cuestiones sobre la investigación de la formación inicial del profesorado de EF (y de la enseñanza de la EF) que actualmente son tema de estudio y debate en nuestro país.

3.1. Un análisis sobre la situación planteada

En el anterior apartado explicábamos que los modelos de Formación del Profesorado de Educación Física están fuertemente condicionados por la **Racionalidad Técnica o Práctica** en que se fundamenten, guardando una estrecha relación con las diferentes concepciones curriculares, así como con los enfoques de enseñanza de la EF y sus sistemas de evaluación. En función de este marco metateórico, diferenciábamos entre dos grandes grupos de modelos de formación del profesorado e investigación en EF: **los modelos orientados a la Eficacia**, y **los modelos orientados a la Comprensión**. También explicábamos que dicha clasificación se basaba, en parte, en la realizada por Devís (1994) respecto a la investigación sobre la enseñanza de la EF: *investigación dominante (orientada a la eficacia) e investigación alternativa (orientada a la comprensión)*. Por ello, antes de nada, consideramos interesante desarrollar las ideas de este autor al respecto del tema aquí estudiado:

José Devís (1992) plantea una visión panorámica de la investigación en la enseñanza de la educación física; a partir de la cual analiza su situación en aquel momento, así como la concepción positivista que hasta entonces había predominado. Este autor desarrolla, fundamentalmente, un planteamiento de investigación sobre la enseñanza de la EF basado en la Investigación Colaborativa, como posibilidad de superación de la desconexión y falta de comunicación entre teóricos y prácticos.

Posteriormente (1993), realiza una revisión más profunda sobre la investigación en la enseñanza de la EF. En ella profundiza en las influencias y limitaciones de la investigación positivista en la enseñanza de la EF y plantea la existencia de tres modelos de investigación sobre la eficacia:

- *Modelo presagio-producto (la eficacia en función de las características del profesor).*
- *Modelo proceso-producto: búsqueda de los métodos y estilos de enseñanza más eficaces.*
- *Desarrollo y evolución del modelo proceso-producto, y de los modelos mediacionales (centrados en el alumno y centrados en el profesor).*

También realiza una recopilación de las críticas que ha recibido por sus limitaciones, y un planteamiento de nuevas perspectivas y vías de investigación en la enseñanza de la EF, desde otros enfoques.

Creemos interesante llamar la atención sobre el hecho de que, a través de este marco teórico, las diferentes clasificaciones de paradigmas de investigación acerca de la enseñanza y la formación del profesorado de EF pueden reducirse a dos grandes orientaciones: *hacia la Eficacia*, y *hacia la Comprensión*. Pero en este sentido, nos encontramos con un problema: existen algunas propuestas que nos generan serias dudas a la hora de poder clasificarlas en este marco de racionalidad, por dos razones diferentes:

- *Por la necesidad de adecuar este marco de racionalidad a la realidad existente en la Formación del Profesorado.* A pesar de los esfuerzos y avances realizados en los últimos años por muchos formadores de formadores, los modelos de formación del profesorado que continúan predominando en la formación inicial del profesorado pertenecen fundamentalmente a los denominados *tradicional* y *académico*; más próximos a lo que Freire (1990) ha definido como “Educación Bancaria”, cuyas características más habituales son el dictado de apuntes por parte del profesor (a veces demasiado parecidos al texto de algún libro, o a los de los últimos años, o a los a su vez el profesor recibió en su paso por la universidad), y la exigencia de su “acumulación” (¿estudio?) y su devolución (repetición) a través del correspondiente examen⁷⁴ (a mayor capacidad de repetición memorística mayor calificación)⁷⁵. Este tipo de modelos los hemos clasificado en una columna aparte (“otros”).

74. En muchas ocasiones de “tipo tests”, por su aura de científicidad y objetividad, por su más fácil y rápida corrección y/o por su impersonalidad (que evita posibles reclamaciones).

75. Estas dinámicas de funcionamiento son aún más graves, cuando las “lecciones dictadas” hablan de *la necesidad de formar profesores reflexivos, investigadores de su propia práctica, críticos... o del aprendizaje significativo, activo... de la utilización de metodologías innovadoras... o de sistemas de evaluación formativos*. Los efectos que esta grave incoherencia entre el decir y el obrar tiene en el profesorado en formación son enormemente dañinos para la escuela, ya que aprenden (y reproducen) que basta con cambiar los discursos sin modificar en absoluto las prácticas más rancias.

- *Clasificaciones históricas sobre modelos de FPEF*, como la realizada por Contreras (1992), que diferencia entre los modelos: *tradicional*, *biomédico* y *psicoeducativo*. A la hora de relacionar estos modelos con los marcos de racionalidad, es conveniente hacer una serie de consideraciones, dado que el modelo denominado *biomédico* suele pertenecer de una forma clara a la racionalidad técnica, mientras que el “psicoeducativo” puede pertenecer tanto a una racionalidad técnica como a una racionalidad práctica (e incluso práctica-crítica), en función del paradigma educativo, el modelo de profesor y las teorías pedagógicas y psicológicas en que se base.

Al igual que ocurría con la enseñanza de la EF, la influencia de la racionalidad técnica en la FPEF es tan fuerte, y está tan asumida, que impregna a las investigaciones derivadas de teorías cognitivas y del procesamiento de la información (los denominados *Modelos Mediacionales*, centrados en los procesos internos del profesorado: -creencias, pensamiento,...-). De esta forma, a pesar de partir de marcos teóricos inicialmente diferentes y de utilizar preferentemente una metodología cualitativa, el interés está centrado en la identificación de competencias y conductas eficaces. En este sentido, nos reafirmamos en la convicción de la importancia que posee el clarificar los marcos de racionalidad en que nos basamos, los conceptos y discursos que utilizamos (y sus orígenes, contextos y fuentes primarias), porque muchas veces se mezclan hasta tal punto que sólo generan confusión y contradicciones internas.

Como recuerda Devís (1994b:35-36), esta influencia constante ha llevado a algunos autores del campo de la EF a hablar de la existencia de una ideología positivista en la investigación de la enseñanza de la EF. Es decir, un conjunto de creencias que sólo consideran como verdadera la investigación dirigida a la eficacia; y que se apoyan en una racionalidad técnica que confía sólo en los avances tecnológicos para la solución de los problemas prácticos de la enseñanza.

3.2. Los modelos de formación del profesorado de EF orientados a la eficacia y su relación con la evaluación dominante en la Educación Física

Como explicamos anteriormente, bajo el prisma de los modelos de formación del profesorado de EF orientados a la eficacia, la calidad de la enseñanza de la EF está en relación directa con el grado de consecución de los objetivos (conductuales) planteados; que en la enseñanza de la EF responden a tres grandes ámbitos: *condición física*, *destrezas motrices* y *destrezas deportivas*. Este planteamiento de “eficacia” docente, se traduce en la medición del rendimiento físico y motriz del alumnado; lo cual da lugar a la proliferación de tests físicos en la escuela y su utilización sistemática como instrumentos de evaluación-calificación en el Área curricular de

Hidden page

Tabla 10. Cuadro-resumen de la utilización de la red nomológica y las clasificaciones planteadas a la luz del marco metateórico establecido

OTRAS PROPUESTAS	CONCEPTO Y AUTOR	EXPRESIONES DE RACIONALIDAD	
		TÉCNICA	PRÁCTICA (interpretativa-crítica) ⁷⁷
	DISCURSO		
Tradicionalista	Pascual (1994)	Racionalista	<i>Crítico / Postmoderno</i>
	PARADIGMA		
– Culturalista-tradicionalista centrado en las adquisiciones	García Ruso (1993,1997)	– Técnico-behaviorista-centrado en las adquisiciones.	– Psicologicista-personalista-centrado en el proceso – Sociologicista – Técnico-Crítico, Inquiry-Oriented, centrado en el proceso
	Del Villar (1992)	– Positivista	– Interpretativo —///— Sociocrítico
	Contreras (1994, 2000)	– Presagio-producto – Proceso-producto	– Mediacionales ⁷⁸ • Centrado en el profesor • Centrado en el alumno – Ecológico
	Sicilia y Rivadeneyra (1995)	– Centrados en la eficacia en la enseñanza • Presagio-producto • Proceso-producto	– Centrado en procesos Mediacionales • Centrado en el profesor • centrado en el alumno – Centrado en el contexto • Ecológico
	Fraile (1993, 1995)	Cuantitativo	Cualitativo

77. Sólo haré esta diferenciación en las propuestas en que se haga una distinción clara entre estos dos marcos de racionalidad práctica (crítica e interpretativa).

78. No tenemos claro que estos "paradigmas" pertenezcan de forma clara a una racionalidad práctica. De hecho muchos de los trabajos elaborados en EF en nuestro país poseen un curioso eclecticismo entre racionalidad técnica y práctica, cuando no una mayor tendencia a la racionalidad técnica; aunque por otro lado nos parece un tipo de planteamiento más cercanos a los que epistemológicamente se conoce como paradigma interpretativo.

Tabla 10. Cuadro-resumen de la utilización de la red nomológica y las clasificaciones planteadas a la luz del marco metateórico establecido (continuación)

OTRAS PROPUESTAS	CONCEPTO Y AUTOR	EXPRESIONES DE RACIONALIDAD	
		TÉCNICA	PRACTICA (interpretativa-crítica)
	MODELOS		
Tradicionalista	Contreras (1992)	- Biomédico - Psicoeducativo ⁷⁹	
	Del Villar (1997)	- Técnico	- Cognitivo-reflexivo —///— Sociocrítico
	Fraile (1993)	- Técnico-	- Reflexivo —///— Crítico
	Devis (1993, 1994)	- Investigación orientada a la eficacia	- Investigación orientada a la comprensión
	PERSPECTIVAS		
- Práctica - Académica	Contreras (1993)	- Técnica	
	ORIENTACIÓN		
- Académica - Práctica	Carreiro (1993) Orientaciones	- Tecnológica	- Personal —///— Crítico social
	Líneas de actuación	- Behaviorista	- Socialización —///— Crítica

79. Aunque nosotros lo englobamos en la racionalidad técnica por ser la tradición y manifestación más extendida y habitual en nuestro país, el denominado *modelo psicoeducativo* puede estar englobado en una u otra racionalidad en función del marco de racionalidad en que esté basado.

Segunda Parte

***EL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN FÍSICA ANTE
LA EDUCACIÓN EN VALORES***

Hidden page

individual se sacrifica en pos de ideales ajenos a la voluntad de estas mismas personas. Evitemos convertir la Educación Física en rígidas sesiones de ejercicios, en exigentes competiciones o sesudas exposiciones magistrales de pupitre y estrado. Extraigamos su verdadero valor humano, impregnando todas nuestras prácticas de valores y actitudes positivos para alcanzar la felicidad.

Desde esta sencilla reflexión en torno a porqué queremos ser maestros emana la creación de un modelo para Educar en Valores, Actitudes y Normas, idea que constituye el núcleo central del texto. Con esto no queremos decir que un modelo de Educación en Valores sea imprescindible para trabajar con un enfoque humanizador desde la Educación Física, o desde otro área cualquiera. Lo que de verdad creemos es que hacernos conscientes de nuestro cometido y clarificar las ideas en ese sentido, puede ser un importante paso adelante para mejorar nuestra labor educativa, de ahí el título de esta segunda parte: *El profesorado de Educación Física ante la Educación en Valores*.

Este es el reto que queremos proponeros a aquellos que os aventuréis en su lectura y contribuir a su consecución con este texto. Esperamos que os guste y os sirva verdaderamente. Aceptarlo como algo abierto y asumid que tras la lectura viene una labor personal de concienciación y actuación en la realidad educativa.

Igualmente, nos gustaría que vuestra lectura nos enriqueciese a nosotros también, intentando crecer y mejorar en nuestra práctica docente, por lo que estaríamos muy agradecidos de cualquier observación, crítica, consulta o impresión sobre el texto.

A vuestra disposición, siempre.

rmonjas@mpc.uva.es; vlopez@mpc.uva.es; dariopb@mpc.uva.es

Introducción

Despertad del letargo:

... No podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de los sueños si no creéis en ello; no podéis prepararlos para vida si no creéis en ella, no podríais mostrar el camino si os habéis sentado cansados y desalentados en la encrucijada de los caminos...

(P. Freire)

EDUCACIÓN EN VALORES

La Educación en Valores constituye uno de los grandes retos del sistema educativo, aunque no por ello algo novedoso. En realidad, no podemos concebir la Educación sin los valores. Es una preocupación constante que se refleja en sus diferentes niveles de concreción. Con este trabajo, pretendemos ofrecer una guía a todas aquellas personas relacionadas con el mundo de la educación que se plantean cómo trabajar estas cuestiones en su práctica docente diaria. Nuestra intención no es, sin embargo, ofrecer recetas, sino dar ideas que ayuden a la reflexión personal de cada uno y, especialmente, motivar y ofrecer nuestra ayuda en esta difícil tarea.

El contexto de aplicación de las ideas que vamos a exponer en este texto es la formación inicial del profesorado de Educación Física (en la E.U. de Magisterio de Segovia, perteneciente a la Universidad de Valladolid). Este es un detalle muy importante a tener en cuenta en su lectura. Para mejorar la labor que desde el área de Educación Física podemos realizar con relación a la Educación en Valores, debe partirse de una buena formación específica y ese es uno de nuestros fines. Pero eso no significa que el modelo que vamos a exponer, o las ideas que puedan surgir del mismo, tengan relevancia únicamente en dicho contexto. Formación inicial y permanente son dos ámbitos íntimamente unidos y la práctica docente diaria debe verse reforzada por una actitud crítica y reflexiva hacia sí misma, abierta y ávida de mejorar profesional y personalmente, pues nuestra profesión no puede desligarse de una profunda implicación personal. Nosotros nos lo planteamos de este modo en

Hidden page

¿Hasta qué punto tienen hoy la escuela y las organizaciones deportivas juveniles capacidad para enfrentarse, de una forma práctica y real, a la influencia de la presión social, del deporte profesional y de los medios de comunicación como frecuentes portadores de valores que entran en contradicción con los que se propugnan en la acción educativa?

Si la escuela o el club deportivo educan y fomentan unos valores de solidaridad, de generosidad y de igualdad, ¿no estarán en el fondo creando, en sus alumnos y deportistas, unas profundas contradicciones frente a las propuestas de competitividad, de consumo irracional y de egoísmo en las que, con frecuencia, están viviendo fuera de tales organizaciones escolares y deportivas?

¿Merece la pena educar hoy en los valores? ¿Se puede esperar de esos esfuerzos unos resultados positivos?

(González Lucini, 1993:34)

Vivimos en un estado paternalista que ha generado un ciudadano "crítico" (que no crítico), pasivo, apático y mediocre; alejado de todo pensamiento de libre iniciativa, responsabilidad o empresa creadora. Un ciudadano que no se siente protagonista de su vida política, ni tampoco de su vida moral, cuando lo que exige un verdadero estado de justicia es que los ciudadanos se sepan artífices de su propia vida personal y social.

(Cortina, 1995:23)

Frente a este planteamiento pesimista, preferimos quedarnos con las palabras de la Madre Teresa de Calcuta, quién refiriéndose a su labor con los enfermos terminales manifestaba:

Sé que nuestra labor constituye una gota de agua en medio del océano, pero si un día esa gota falta, el océano la echará de menos.

Nuestro compromiso como educadores debe situarse en esa línea, aunque a veces suponga trabajar en contra de la tendencia social predominante. Es decir, debemos considerar al educador como una persona implicada en la sociedad, que intenta contribuir al cambio de situaciones sociales injustas mediante la educación... *aunque seamos gotas de agua en medio del océano.* Debemos luchar por concienciar a nuestro alumnado de que la Educación es el punto de partida para cambiar la sociedad (Freire, 1990; Giroux, 1990).

A pesar de ello, como argumenta concienzudamente Trilla (1992), la Educación no puede ser siempre *beligerante*, ni siempre neutral, sino que *depende*. Y en realidad depende, porque no todos los valores son universales. La Educación gira sobre multitud de valores controvertidos.

Teniendo esto en cuenta, la estructura de nuestro texto va a ser la siguiente:

1. Comenzaremos por dar una visión global de la Educación en valores; ¿qué es eso de los valores?; ¿cuál es su conexión con la Educación?; ¿qué papel representa la Educación Física en este sentido? Será un primer capítulo que denominamos genéricamente **Aclarando términos**, porque sin una conceptualización clara del tema a tratar no podríamos desarrollarlo con coherencia. Así, definiremos qué son los Valores, la necesidad y obligación de Educar en Valores y veremos diversas teorías que explican cómo desarrollar dicha Educación en Valores.

2. Quedarnos ahí no haría sino aumentar el espectro de “predicadores” que postularon interesantes teorías pero nunca las llevaron a la práctica, ratificando la desconexión teoría-práctica (Fernández Nares, 1993; Romero y Arráez, 1994; Fraile, 1998) característica y problema frecuente de la formación inicial. Por eso, una vez definido nuestro marco de referencia respecto a la Educación en Valores, pasaremos a hablar de su desarrollo concreto. Así, en un nuevo capítulo, específico de nuestro área, trataremos los siguientes puntos bajo el título **Desde la teoría a la práctica**:

- Modelos de desarrollo de valores desde la actividad física y el deporte:
 - Modelo de Thomas Wandzilack.
 - Modelo ecológico de Melchor Gutiérrez.
- Propuestas de Educación en Valores y Educación Física.
- Nuestra propuesta: modelo de desarrollo de valores desde la Educación Física para la E.U. de Magisterio de Segovia.

3. Finalmente, amigo lector, esperamos que todo lo ofrecido en los capítulos anteriores pueda haber servido para generar o aumentar tu motivación por el tratamiento activo y reflexivo de la Educación en Valores en tu propia actividad docente desde el área de Educación Física, independientemente del contexto en el que te encuentres. Para tratar de colaborar contigo, en este último capítulo vamos a lanzarte diversas propuestas e ideas, a modo de “pistas” que te ayuden a encontrar tu propio “tesoro”, sin pretender ofrecer recetas o pautas de actuación muy concretas, sino buscando principalmente proporcionar una chispa que encienda la vela, o quién sabe si un chorro de combustible que avive el fuego que, sin duda, ya llevas dentro. Por eso este capítulo lo hemos llamado **Ahora te toca a TI**.

Una última aclaración antes de empezar con la lectura del texto. Nuestra intención por hacer su lectura más amena nos ha llevado a intercalar en el mismo citas, historias, anécdotas,... que “ilustran” el texto. Muchas veces este tipo de recursos sirve para transmitir de forma indirecta un mensaje que, sin embargo, puede ser comprendido mejor de esta forma. Esperamos realmente que sea así.

Hidden page

Hidden page

Aclarando términos

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. LOS VALORES: CONCEPTO. VALORES Y EDUCACIÓN.2. EDUCAR EN VALORES. |
|--|

1. LOS VALORES: CONCEPTO. VALORES Y EDUCACIÓN

Inicialmente nos vamos a encontrar con un problema: la falta general de acuerdo a la hora de definir los valores.

*Los valores tienen una curiosa característica, que hace particularmente escu-
ridizo su estudio, y es que no son propiedades de las cosas o de las acciones,
como el peso, la forma o el color, sino que dependen de una relación con
alguien que valora. La utilidad, la belleza o la bondad no forman parte pro-
piamente de lo que se valora, sino que son valiosos para alguien. Por eso es
difícil establecer una teoría material de los valores, en la que los valores ten-
gan una entidad objetiva.*

(Gutiérrez, 1995:25)

Por lo tanto, dada la dificultad a la hora de aclarar el concepto de “valor”,
veamos algunas definiciones:

Rokeach (1979:20) une la noción de valor a conceptos como elección o prefe-
rencia:

*Una creencia duradera donde un modo de conducta o un estado último de
existencia es personalmente y socialmente preferible a un opuesto modo de
conducta o estado final de existencia.*

El proceso de adquisición de los valores, según este autor, tiene lugar a través
de los diferentes procesos de socialización a que se ve sometido el ser humano. Por
tanto, cualquier acción que tenga lugar alrededor del niño/a tendrá su influencia en

su personalidad y, lógicamente, la influencia de la educación que reciba será decisiva. No sólo la educación que pueda recibir en la escuela, también sus entornos cercanos (familia, amigos y amigas, asociaciones deportivas, etc.) constituyen un campo de influencia muy importante:

De hecho, la escuela y las organizaciones deportivas, incluso sin proponérselo de manera explícita, contribuyen eficazmente, como principales agentes de socialización, a la asimilación de un conjunto de valores y normas, por lo que más vale planteárselos crítica y reflexivamente que dejarlos al arbitrio del azar (Ibíd.:105).

Para Schwartz y Bilski (1987:51) los valores son respuestas culturales a los problemas humanos fundamentales:

Los valores se definen como conceptos o creencias sobre estados finales o conductas deseables que trascienden las situaciones concretas, guían la selección o la evaluación de la conducta y los eventos, y están ordenados por su importancia relativa.

Estos autores dan gran importancia al desarrollo cognitivo de la persona como clave en la conformación de su sistema de valores⁸¹.

Dentro del ámbito educativo español González Lucini (1993:13) recoge las aportaciones de diversos autores y habla de cuatro dimensiones o puntos de vista con respecto a los valores:

- *Los valores son proyectos ideales de comportarse y de existir que el ser humano aprecia, desea y busca.*
- *Los valores son opciones personales que se adquieren desde las posibilidades activas de la voluntad.*
- *Los valores son creencias que se integran en la estructura del conocimiento.*
- *Los valores son características de la acción humana que mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad.*

Para terminar con este barrido conceptual, vamos a dar nuestra propia definición de lo que entendemos por valores a partir de un autor del ámbito específico de la E.F., David Trepát (1995)⁸², que trata de aclarar terminológicamente el concepto de “valores” relacionándole con otros conceptos que pueden ser motivo de confusión: “actitudes” y “normas”. Aunque es una aportación sencilla, creemos que puede resultar bastante clarificadora:

81. Para más información, consultar el capítulo 2: “Interpretación y desarrollo de los valores sociales y personales” (Gutiérrez, 1995:23-40). Nuestro único objetivo es, dentro de la dificultad, aclarar conceptos.

82. Dentro del libro “La iniciación deportiva y el deporte escolar” coordinado por Domingo Blázquez.

- *Los valores son principios normativos que regulan el comportamiento de la persona en cualquier momento, situación o circunstancia.*
P. ej. la solidaridad, el compañerismo, la cooperación, etc.
- *Las actitudes representan el grado de respeto a nivel de comportamiento de unos determinados valores y normas. Se refiere a aspectos más puntuales que los valores.*
P. ej. "Actitud de convivencia, integración, comunicación social, creatividad y diversidad a través de la realización de salidas al medio natural" o "Actitud de respeto y valoración del medio ambiente natural", etc.
- *Las normas serían la concreción de los valores, reglas de conducta que deben ser respetadas por los individuos en determinadas situaciones para un buen funcionamiento social.*
P. ej. "Norma de instalación de campamentos", "Norma sobre la realización de fuegos", etc". (Monjas, 1997:448)

En definitiva, podemos ver como todos los conceptos desarrollados tienen una aplicación en la vida real, pues en definitiva la conducta humana se guía a partir de la escala de valores que cada uno haya desarrollado. Enlazando con este concepto, teniendo en cuenta que los valores no son los mismos en función de la cultura, la época, la clase social,... determinar unos valores que constituyan un sistema de referencia desde un punto de vista educativo más que una necesidad podemos considerarlo una obligación:

La educación tiene un papel fundamental: capacitar al sujeto para que, en la interpretación de la realidad, sea capaz de asumir unos valores y los jerarquice.

(Peñañiel, 1998: 31)

Así pues, Educación y Valores están íntimamente unidos. Queremos concluir el presente punto, desde el que pasaremos a considerar la relación entre Educación y Valores y nuestro planteamiento desde el ámbito de la Educación Física, con este párrafo, que como educadores debe hacernos reflexionar⁸³:

Sino es a partir de los valores no hay posibilidad alguna de llevar a cabo un proceso educativo. No existe el hombre biológico, desnudo de cultura, de valores, desde los cuales exige ser interpretado. Acercarse al hombre, conocerlo, entenderlo, significa interpretar el mundo de significados o valores a través de los cuales todo hombre se expresa, siente y vive... significa contemplar al hombre en su historia, en su propio hábitat fuera del cual sería del todo irreconocible. Por ello los valores son contenidos, explícitos o implícitos, inevitables en educación.

83. Texto que puede leerse en el Editorial de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (Enero/Abril, 1996 nº 25) que incluye como tema monográfico "Educación y Valores".

2. EDUCAR EN VALORES

Para resolver con éxito los problemas globales necesitamos crear nuevos métodos de pensamiento, elaborar una nueva moral y una nueva escala de valores, y, sin duda alguna, nuevas normas de comportamiento.

La humanidad está en el umbral de una nueva etapa de su desarrollo. No sólo se debe promover la expansión de su base material, científica y técnica, sino, lo que es todavía más importante, formar nuevos valores y aspiraciones humanísticas, ya que la sabiduría y el humanismo son las verdades eternas que constituyen el fundamento de la humanidad. Nos hacen falta nuevos conceptos sociales, morales, científicos y ecológicos que deberían determinar las nuevas condiciones de vida del hombre actualmente y en el futuro.

(I.T. Frolov)

En una sociedad en permanente cambio y que atraviesa una evidente crisis de identidad, como refleja Frolov (en González Lucini, 1993:10) se hace mucho más importante la educación de la persona, de sus valores últimos, como respuesta que permita mejorar la realidad social. Por eso, aunque el texto también puede dar una visión problemática respecto a la necesidad de cambiar la sociedad, nos mostramos muy esperanzados en poder hacer ciertas las frases de la canción de Silvio Rodríguez: *Yo te convido a creerme cuando digo futuro*, y hablar del futuro es hablar de Educación, y como expresábamos en puntos anteriores, al tratar el concepto de Educación, el Educador tiene que ser optimista, pero también comprometido con el ámbito de la Educación en Valores y eso implica extraer lo más crudo de la realidad, apoyándonos en lo más dulce y tierno.

En definitiva, desde la Educación debemos ser capaces de desarrollar en el sujeto la capacidad para elegir de forma libre, pero consciente, los Valores que van a guiar su actuación. No olvidemos que los Valores que el sujeto asuma determinan "modelos de hombre". Nuestra intención es contribuir a que esos modelos (configurados a partir de la triple evolución del hombre, la cultura y los propios valores) sean valiosos, porque estos modelos o patrones⁸⁴, como explica Peñafiel (1998:33):

Orientan la vida humana en general y dinamizan las actividades concretas de la misma.

Son el fundamento y justificación para que en un determinado momento se haga algo o se deje de hacer.

Se muestran idealizados, capaces de satisfacer las necesidades humanas.

Mediatizan la percepción que nos formamos de los demás y de nosotros mismos.

84. Peñafiel (1998) utiliza el término "patrón" como sinónimo de modelo ideal o valioso.

Por esta razón en este apartado vamos a tratar estas cuestiones:

- La Educación en Valores: necesidad y obligación.
- El desarrollo de los valores: ¿cómo Educar en Valores?

2.1. La Educación en Valores: necesidad y obligación⁸⁵

Es preciso subrayar la necesidad ineludible, por encima de los intereses del momento de incorporar e integrar los valores en los procesos de enseñanza como contenidos explícitos irrenunciables en la tarea del profesor. Entendemos que los valores son realidades dinámicas, históricas, sometidas, por tanto, a cambios... Pero siempre serán los valores, los que fuere, referentes obligados de la acción educativa...

No hay posibilidad alguna de llevar a cabo un proceso educativo si no es a partir de los valores

(Ortega y Mínguez, 1996: 18)

El título del presente apartado sobre la necesidad y obligación de Educar en Valores es asumido por diferentes autores⁸⁶, y aún reforzamos más estas ideas si tomamos como referencia el sistema educativo español (bien sea la vigente Ley Orgánica General del Sistema Educativo –LOGSE– de 1990 ó la entrante Ley Orgánica de Calidad de la Educación –LOCE–, promulgada en 2002):

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

En la educación se transmiten los valores que hacen posible la vida en sociedad... (LOGSE, 1990:Preámbulo).

El fin principal de la Educación es el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas, el desarrollo integral de todos los factores que la componen: intelectual, social, afectivo y ético-moral; un fin que se concreta a través del desarrollo de las capacidades cognitivas o intelectuales, motrices,

85. Este tema es tratado con gran amplitud y profundidad en Martínez (1999).

86. En el monográfico dedicado por la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado a Educación y Valores (1996, nº 25), diversos autores (Ortega y Mínguez, Escámez, Puig Rovira y Jordán) coinciden en este planteamiento.

de equilibrio personal, de relación interpersonal y de actuación e inserción en el medio socio-natural (LOGSE, 1990: Artículos 1 y 2).

Son principios de calidad del sistema educativo:

- *La equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos ya los derechos y libertades fundamentales.*
- *La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, así como la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado.*
- *... (LOCE, 2002 CAPÍTULO I - De los principios de calidad).*

Por tanto, este fin de la educación preside y ha de orientar todo planteamiento y toda acción pedagógica emprendida en todas y cada una de las áreas, y ha de ser el eje en torno al cual debe girar la globalidad de la vida en la escuela; un fin esencial que, sin embargo, con frecuencia se desvirtúa al centrarse el currículo escolar de forma prioritaria sobre los aspectos puramente académicos y disciplinares, o al plantearse el trabajo sólo, o prioritariamente, desde los contenidos conceptuales.

Se debe tratar, por tanto, el desarrollo social, afectivo y ético-moral:

El sistema educativo tiene entre sus finalidades proporcionar a los niños y jóvenes una formación que favorezca todos los aspectos de su desarrollo y que no puede considerarse completa y de calidad si no incluye la conformación de un conjunto de valores que no siempre se adquieren de manera espontánea”⁸⁷.

Por tanto, nos encontramos en un sistema educativo donde están muy presentes valores como “tolerancia, solidaridad, compañerismo, etc.”. Como ejemplos citaremos dos de los objetivos generales de la Educación Primaria:

- *Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencia, raza y otras características individuales y sociales.*
- *Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social, y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales.(Anexo Real*

87. Resolución de 7 de Septiembre de 1994, de la Secretaría de Estado de Educación Española, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades de los centros escolares.

Hidden page

por todas las áreas presentes en el curriculum escolar⁹⁰, actuando el profesor como modelo transmisor de estos valores. Unido a ese plan de acción conjunto, desde cada área pueden desarrollarse acciones y estrategias específicas orientadas al tratamiento de actitudes y valores (Pomer et al., 1998).

En posteriores puntos hablaremos de estos aspectos relacionándoles con nuestro área, la Educación Física, y un contexto específico, la Formación Inicial de futuros docentes de la Educación Física en la E.U. de Magisterio de Segovia. De todos modos, podemos anticipar nuestras ideas con este comentario:

En definitiva, poco y mal encaminado estaría un profesor si estuviese "predicando" sobre la necesidad de ser solidario, buen compañero, etc. y los alumnos se diesen cuenta de que el profesor no es tolerante con aquellos alumnos con menor capacidad, o que entre los profesores no hay buen ambiente, por ejemplo. Estaríamos haciendo bueno el refrán castellano "una cosa es predicar y otra dar trigo". El camino debe ser, pues (y siguiendo con los dichos populares), "predicar con el ejemplo".

Alguien podría objetar que no es esa la función de una Escuela de Formación Inicial, donde fundamentalmente debe prepararse al alumno con los conocimientos necesarios para su futura labor docente. Pero, ¿qué pasa con la transmisión de valores?

¿No puede el profesor universitario intentar trabajar los mismos de forma directa desde su propio ámbito de actuación?⁹¹

(Monjas, 1997: 447)

Nos situamos, por tanto, en una dimensión específica: **la importancia de Educar en Valores desde la Formación del Profesorado**. En nuestra propuesta de actuación concreta definiremos las estrategias a seguir, pero nos satisface comprobar que nuestro pensamiento no es aislado:

Este aspecto (una formación que contemple el desarrollo personal y creativo de los futuros docentes, integrado en el contexto de una formación intelectual sólida) es puesto de manifiesto en diferentes investigaciones que abogan por la inclusión de esta formación de objetivos de ámbito personal (Abraham, 1986 y

90. En el ámbito de la Educación Física, Fernando Ureña (1995) hace una revisión de cómo se encuentran representados los diferentes temas transversales en cada una de las áreas curriculares, poniendo de manifiesto que desde la Educación Física pueden abordarse los siguientes: Educación Ambiental, Educación para la paz, Educación del consumidor, Educación para la igualdad, E. vial y E. para la salud. Otros autores/as que tratan el tema desde el ámbito de la E.F. son: Navarro y Royo, 1995; Fraile, 1996; Fernández García, 1997; Posada, 1999.

91. En la Formación del Profesorado de Educación Física esta temática ha sido ya resaltada por Pascual (1994 y 1996 a partir de Gore, 1991). Similares preguntas podrían hacerse en cualquier otro contexto educativo.

Hidden page

nuestra propuesta intentaremos ofrecer respuestas a todo esto, siendo conscientes de las dificultades que presenta por tratarse de propuestas innovadoras que necesitan ser contrastadas y mejoradas. Asumimos los errores que pueden derivarse del proceso, pero estamos ilusionados con trabajar en esta línea: contribuir a la Educación en Valores desde la Educación Física.

Queremos dejar como conclusión para este punto la valoración que realizan sobre la necesidad de Educar en Valores Díez y González (1996: 5-7):

Si queremos una auténtica calidad de la enseñanza, la escuela debe emprender y cooperar con otros ámbitos de la sociedad en una auténtica formación en valores, debe garantizar la dimensión moral de la educación....

La educación en valores es el punto de partida de todo el resto de nuestra tarea educativa, puesto que hace que nuestros educandos sean cada día más personas y, por tanto, más libres. La escuela debe ser algo comprometido y profundo que lleve su acción formativa hacia los problemas reales de la sociedad, ofreciendo a los niños capacidades para la solución de esos problemas desde una formación sólida y crítica.

2.2. El desarrollo de los valores: ¿cómo Educar en Valores?

Los persistentes esfuerzos por comprendernos a nosotros mismos como seres humanos han ido dejando como resultado diferentes teorías sobre el comportamiento, el pensamiento, las emociones, etc. Entre ellas encontramos referencias a cómo se desarrollan los valores en las personas. Nos quedamos con dos de ellas para construir parte del armazón de nuestro modelo de Educación en Valores. Estas dos teorías son:

- La Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1986).
- La Teoría del Desarrollo Estructural de Piaget (1965) y Kohlberg (1969).

En un esfuerzo de síntesis que necesariamente simplifica en exceso su profundo y voluminoso desarrollo teórico, explicamos ambas a continuación.

Teoría del aprendizaje social (Bandura, 1986)

Parte de considerar que la sociedad tiene una gran influencia en cómo son adquiridos los valores. Las normas se establecerían por imitación de los modelos ya existentes, en especial a través de la influencia de las personas o grupos sociales que constituyen dichos modelos.

Se trata de una teoría con pocas experiencias que la avalen desde un punto de vista curricular, de modo que sus posibilidades de aplicación reales son desconocidas, ya que se considera que la enseñanza no tiene lugar de esta forma, al menos exclusivamente.

Hidden page

2.3. Las teorías y su conexión con la Educación Física

Una vez vistas las dos teorías conviene conocer que, aunque inicialmente se prestó mayor atención a la teoría del aprendizaje social, la teoría sobre el desarrollo estructural ofrece mayores posibilidades (Bredemeier, 1994).

Su relación con el ámbito de la E.F. es expuesta por Bredemaier y Shields (1984, en Wandzilack, 1985) al referirse a un estudio en el que llegaron a la conclusión de que los deportistas parecen usar un nivel de razonamiento más bajo en situaciones de actividad deportiva que en las de la vida real, de ahí la afirmación de la que partíamos al hablar de la Educación en valores y su dudosa relación con la actividad físico-deportiva. Esto podría incluso llevar a decir que estas actividades podrían tener un efecto negativo en el desarrollo moral. Así, por ejemplo, conductas agresivas podrían ser consideradas correctas en un contexto deportivo, pero desaprobadas fuera del mismo.

En nuestro ámbito podemos decir que, en general, las actividades deportivas basan el aprendizaje de sus valores en la convención social⁹⁴. Por ejemplo, es necesario el respeto de las normas de juego para que este pueda desarrollarse y en la mayoría de los casos se acuerda socialmente la existencia de un árbitro que juzgue la actuación de los deportistas. Esto no hace sino remarcar aún más el cuestionable desarrollo de valores desde la actividad físico deportiva y en concreto desde sus manifestaciones deportivas más significativas socialmente. En el fondo, el análisis de todo esto nos descubre que las manifestaciones más habituales de las actividades físico-deportivas no utilizan conceptos de razonamiento moral que puedan llevarnos a la Educación en Valores que pretendemos, sino que se basan en aplicar normas sociales asumidas por convención (ponemos otro ejemplo si nos damos cuenta de que en principio nadie se cuestiona que un deporte pueda tener unas reglas diferentes de las que oficialmente se establecen). Esto significa que si no buscamos alternativas, el desarrollo moral quedaría en un nivel muy bajo (en una de las primeras fases según la teoría de Kohlberg).

Reforzando esta idea, en una investigación reciente, Fraile et al. (2002) pudieron comprobar como los participantes en actividades de deporte escolar (entre 12 y 16 años) asumían en líneas generales (preferentemente los chicos) que la transgresión de reglas para obtener ventaja (por ejemplo, simular una falta inexistente) es algo propio del juego y no tiene ninguna influencia en valores como el respeto o la honestidad, es decir, llegaban a justificar que es posible *hacer trampas* en el juego con el fin de ganar.

94. Nucci (en Wandzilack, 1985: 178) habla de dos conceptos diferentes: *Razonamiento moral* y *Convención social*. De acuerdo con esto, los juicios que se emiten sobre aspectos de dominio de la moralidad se basan en sus características intrínsecas (p. ej. justicia, perjuicio,...) y sin embargo, los juicios emitidos respecto a cuestiones relacionadas con convención social dependerán de su estatus regulador dentro del contexto social. Es decir, los juicios que emitimos estarán en función de si son relativos a normas sociales o a valores morales personales.

Sin embargo, este planteamiento choca con nuestra declaración de intenciones: utilizar la Educación Física para promover la Educación en Valores. ¿Cuál será la alternativa para conseguir esto?

Bredemeier (1994) y Wandzilack (1985) consideran el uso de estrategias que promuevan el desarrollo moral en las actividades físico-deportivas, enfatizando la importancia del educador como referente y modelo, el apoyo social de "los otros significativos" y la existencia, con la edad (en sus estudios abarcan de los 10 a los 14 años), de una mayor tendencia significativa a conductas individualistas, que no tienen en cuenta a los demás.

Los hallazgos de estos autores indican que con esta intervención podemos lograr Educar en Valores a nuestro alumnado. Es decir, para lograr nuestro objetivo debemos ponernos firmemente a ello: será necesario desarrollar estrategias concretas con relación a la actividad físico-deportiva, trabajar intencionadamente la Educación en Valores y no olvidarnos que su aplicación a escolares en los primeros niveles educativos se correspondería con un momento especialmente apropiado.

Una opción interesante, siguiendo con las ideas desarrolladas por Fraile et al. (2002), es la aplicación de dilemas morales que pongan a nuestro alumnado en situaciones lo más reales posibles, de modo que tengan que tomar una decisión y ser capaces de justificarla.

Hidden page

1. ¿CÓMO EDUCAR EN VALORES DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA?

A partir de las teorías sobre el desarrollo de valores ya expuestas, encontramos dos modelos de Educación en Valores en el ámbito de la actividad física y el deporte:

- Modelo de Wandzilack.
- Modelo "ecológico" de Gutiérrez

Desde el conocimiento de dichos modelos⁹⁶ y el de diversas experiencias sobre E.F. y Educación en Valores definiremos nuestra propia actuación al respecto, nuestro propio modelo, en el que trataremos de promover la Educación en Valores desde la Educación Física.

1.1. Modelo de desarrollo de Valores de Wandzilack

Una de las mayores tareas a que se enfrentan los educadores es ayudar a sus alumnos/as a formar un sistema de valores que les servirá como guía a la hora de tomar decisiones de índole moral.

(Wandzilack, 1985:176)

En este modelo se reconocen las dificultades de demostrar la Educación en Valores, porque ya de por sí no hay mucho consenso sobre lo que son los valores y cuáles debemos desarrollar⁹⁷. Además cree que la E.F. tradicional debe modificarse para lograr dicha Educación en Valores.

Wandzilack (Ibíd. 179) se apoya en la Teoría del Desarrollo Estructural de Kohlberg, es decir, existen 6 niveles de desarrollo moral en los que debe ir progresando lentamente el individuo. De cara a su aplicación al contexto de la actividad física y deportiva manifiesta:

Para que el desarrollo moral tenga lugar en el contexto deportivo, deben incluirse estrategias de razonamiento moral, más allá de la convención social de dicho contexto.

96. Para un conocimiento más exhaustivo de dichos modelos consultar Wandzilack (1985) y Gutiérrez (1995) respectivamente. Como ya señalábamos, en algunos casos el tratamiento de la Educación en Valores engloba conjuntamente E.F. y Deporte.

97. Idea muy extendida que puede recogerse en diferentes autores (Gutiérrez, 1995 y 1996^a; Pomer et al., 1998, Padrón, 1999) que consideran que en muchos casos la tendencia social educa en dirección contraria a la deseada o, simplemente, se desentiende.

Los estudios realizados en este sentido⁹⁸ corroboran que se contribuye positivamente a la Educación en Valores cuando hay una intervención intencionada en ese sentido.

Partiendo de estas consideraciones, Wandzilack se plantea un modelo de intervención que posibilite la Educación en Valores a partir de la Teoría del Desarrollo de Kohlberg, de modo que se enfatiza el uso de estrategias que promuevan el desarrollo moral. El modelo se caracteriza por:

- Son necesarios dos requisitos previos para su desarrollo:
 - El educador debe estar comprometido con el desarrollo de valores.
 - El compromiso de constituirse en modelo educativo.

Gutiérrez (1995) al analizar estos dos requisitos, considera que son resaltados por la falta de implicación habitual (desgraciadamente) del profesorado, actitud que se apoya en el equivocado principio de que los valores deben ser aprendidos e interiorizados de forma autónoma por el educando. Es decir, el profesorado sería un elemento neutro dentro del proceso, sin tener en cuenta que esa supuesta "neutralidad" también constituye un modo de educación, y no precisamente el más acertado:

A la humanidad le ha costado demasiado aprender a lo largo de su historia el valor de determinados valores y actitudes como para pretender ahora que no vale la pena legarlos, dejando a jóvenes generaciones que aprendan por ensayo-error si les interesa vivir según esos valores o prefieren olvidarlos.

(Cortina, 1993)

- Existen 5 fases en el desarrollo de los Valores:
 - Identificar y definir los valores que van a ser desarrollados
 - Determinar el currículum para el desarrollo de los Valores escogidos.
 - Utilización de refuerzos.
 - Evaluar el sistema
 - Utilización de los datos provenientes de la evaluación.

1.2. Modelo ecológico para el desarrollo de valores sociales y personales en la actividad física y el deporte (Melchor Gutiérrez, 1995)

Parte de la base de considerar que el desarrollo del modelo no puede ser responsabilidad única del educador (o entrenador si nos refiriésemos al ámbito deportivo), sino

98. Wandzilack (1985) cita los trabajos de Weis, Bredemeier, Shields y Shewchuk (1984) y Thomas Romance (1984).

Hidden page

físico-deportivo independientemente del nivel de ejecución que alcancen. Pero, a la inversa, de nada servirá que las autoridades educativas y organizaciones deportivas ofrezcan medios económicos, instalaciones y materiales, si no hay unos motores impulsores que animen y movilicen a la gente, tanto los más jóvenes como los más mayores, a sacarle rentabilidad a esos medios que se han puesto a su alcance.

(Gutiérrez, 1995:223)

2. ALGUNAS PROPUESTAS DE EDUCACIÓN EN VALORES Y EDUCACIÓN FÍSICA

2.1. Educación Física y Educación en Valores (grupo Comba⁹⁹)

Este grupo trabaja aspectos relacionados con los temas transversales, especialmente con la Educación para la Paz, Educación para la Igualdad de oportunidades y Educación Ambiental.

Consideran la E.F. como la asignatura ideal para alcanzar el principal objetivo de la Educación: integrar al niño en la sociedad en la que se desenvuelve. Por esta razón centran su actuación en conseguir el siguiente objetivo:

Favorecer la integración de todos y cada uno de nuestros alumnos/as en el grupo clase, independientemente de las características motrices de éstos/as, eliminando situaciones de rechazo, complejos y niños/as marginados¹⁰⁰.

(Velázquez et al., 1995:11)

Para conseguir este objetivo se basan en la utilización de actividades no competitivas, que evitarán el rechazo y centrarán el fin de la actividad en sí misma y no en su resultado. Partiendo de esta premisa, el grupo recopiló una serie de juegos y actividades no competitivas, de modo que se estimule en el alumnado el espíritu de superación, donde sea necesario contar con los demás, donde la participación sea total sin importar el grado de habilidad, ... *en definitiva, donde jugar con otros sea mejor que jugar contra otros (Ibíd. 12).*

99. Grupo constituido en 1993 por varios maestros y maestras de Educación Física, con la colaboración del C.E.P. II de Valladolid y que en la actualidad se ha desdoblado y continúan trabajando también a través del colectivo "La Peonza".

100. Su planteamiento cobra mayor valor a partir del conocimiento de la realidad contextual de algunos de los componentes del grupo. Hemos podido comprobar como, en algunos casos, el trabajo es desarrollado en zonas con población marginal, consiguiendo resultados, sin ignorar las dificultades, muy satisfactorios.

Hidden page

Algunos objetivos de los “Encuentros” son estos:

Intentar cambiar ciertas actitudes y tópicos lamentables, que en el aula, en el terreno de juego o en la calle, hacen que la Igualdad de Oportunidades no sea la misma para unos que para otras.

Proporcionar a los chicos y chicas participantes modelos deportivos no estereotipados.

Aceptar el reto que supone competir con otros/as, sin que ello suponga actitudes de rivalidad, entendiendo la oposición como una estrategia de juego y no como una actitud frente a los/las demás.

Por una parte, consideran que su labor debe seguir una doble vía de concienciación, con un mayor conocimiento de la realidad, reflexionando sobre la misma y aportando pequeños pasitos en busca del camino correcto, y por otra, son rotundos cuando afirman:

Cuando en un centro escolar, en el aula o en el gimnasio se afirma que no hay diferencias, que no pasa nada, es que pasa lo de siempre (Ibíd. 139).

En definitiva, corroboran la necesidad de plantearse intencionadamente la necesidad de educar en cuestiones como la coeducación evitando que inconscientemente, o por omisión, por no tratarlo, se mantengan situaciones de desigualdad en las clases de E.F.¹⁰².

2.3. Valores en la Educación Física (Seminario de Investigación del CPR II de Valladolid)¹⁰³

Este Seminario ha realizado diversos trabajos sobre los problemas que inciden en el área de E.F. (Actividad Física y Salud en Primaria, Expresión Corporal en Secundaria) y se apoyan en una consideración básica:

Resulta obvio, que los profesores de E.F., como el resto de los docentes, al desarrollar los contenidos académicos reflejamos unos valores que reprodu-

102. Resulta sumamente curioso comprobar como los problemas coeducativos se reproducen incluso en el contexto de la Formación Inicial, lo que refuerza el pensamiento manifestado en este punto. Son sumamente interesantes los problemas de marginación detectados por algunos autores (Hernández et al. 1993, 1994 y 1994; Sparkes, 1993). Nosotros mismos, en nuestra experiencia docente en la E.U. de Magisterio de Segovia hemos detectado problemas en este sentido.

103. Nuestro conocimiento del trabajo de este grupo tiene lugar en las IV Jornada de Intercambio de Experiencias de Educación Física en Primaria y Secundaria, celebradas en 1998 en Medina del Campo. El Seminario tenía estos componentes: A. Fraile, M. Fernández, L. Pérez, M. Muñoz, P. Aguado, M. de Frutos y M.C. Romo.

cen nuestras ideas y creencias. Las hacemos patentes tanto implícita como explícitamente a través de unas determinadas relaciones de autoridad y poder con los alumnos, de unas rutinas docentes..., siendo necesario revisar y cuestionar de forma crítica nuestra actuación, reflexionar sobre lo que pensamos, decimos y hacemos.

(Fraile et al., 1998:12)

Desde esta consideración analizan el papel que el profesorado de E.F. tiene como agente transmisor de actitudes y valores en sus clases, utilizando como metodología la investigación-acción, no sólo para conocer mejor la realidad del aula, también para diseñar estrategias de acción en relación con la Reforma Educativa, estrategias que serán puestas en práctica y evaluadas con la participación activa del alumnado.

2.4. El Proyecto Actividad Física Jugada (Fraile, de Diego et al., 2001)

A finales de los años noventa, surge en Valladolid una iniciativa bastante interesante que después se transfiere también a Segovia. Es el Proyecto "Actividad Física Jugada", que buscaba primordialmente dar un enfoque distinto al deporte escolar en las edades que corresponden con la Educación Primaria. Con esta idea, se trabajaba extraescolarmente con un programa que ofrecía nuevas posibilidades a los escolares. Los contenidos que se trabajaban eran juegos tradicionales, iniciación deportiva, expresión corporal y actividades en el medio natural, pero lo más interesante, sin duda era el objetivo que se buscaba a través de los mismos: contribuir a la formación de estos escolares, intentando que independientemente del contenido trabajado valores como la cooperación, la paz, la igualdad de oportunidades, la tolerancia o el respeto (por poner algunos ejemplos) estuviesen presentes por encima de lograr resultados. Así, cuando se juntaban los niños de diferentes centros escolares era muy distinto al de las tradicionales competiciones de deporte escolar. Se trataba de jugar "con" y no "contra".

Además, se generaron experiencias sumamente interesantes, como por ejemplo los "encuentros" de escolares: niños y niñas de diferentes centros escolares quedaban un día para realizar juegos tradicionales propios de cada uno de los centros que se encontraban. Especialmente destacable resultó la participación en esta experiencia de niños y niñas del colegio de Educación Especial "Nuestra Señora de la Esperanza" de Segovia, que enriquecieron enormemente las actividades dándolas una dimensión integradora muy interesante.

En conclusión, la experiencia fue muy positiva y se pudo comprobar que hay una importante demanda de actividades con este enfoque por parte de muchos escolares.

2.5. Actitudes y valores en Educación Física (Grupo CEFIRE de Valencia)

Basan su planteamiento en las necesidades educativas que expone la LOGSE, afirmando:

La escuela no puede ser un agente pasivo o reproductor, sino UN AGENTE DE CAMBIO Y DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL. Para ello es necesario que tanto la política educativa, la comunidad escolar y los profesores y profesoras sean conscientes de esa necesidad de cambio y transformación, pues son ellos quienes definen la escuela.

(Pómer et al., 1998:4)

Partiendo de este pensamiento, consideran que la escuela debe dar respuesta a las necesidades educativas de su alumnado con un plan de acción conjunta de todo el profesorado, desde el Proyecto Educativo de los centros y desde los Diseños Curriculares de las diferentes áreas mediante los temas transversales.

Pero además, cada profesor puede diseñar su cambio de actitud personal a partir de dos propuestas de actuación:

Nuevas actitudes, recursos y estrategias

Hablan de ejemplos concretos que guíen nuestra actuación docente:

- *“Respetamos a los alumnos y alumnas en todos los sentidos.*
- *Actividades que intenten disminuir las desigualdades teniendo en cuenta los aprendizajes previos.*
- *Más refuerzo a la persona que más lo necesita.*
- *Grupos mixtos y equilibrados.*
- *No me enfado si pierde el grupo en el que estoy ni echo la culpa a nadie.*
- *..... (Pomer et al., 1998:7-8)*

Nuevo tratamiento de los elementos del currículum oficial

Tener en cuenta aspectos relativos a la organización (p. ej. equilibrio en los grupos, distribución equitativa del espacio,...), metodología (procurar el uso de metodologías no directivas), evaluación (a través de la observación, diario del profesor y del alumno, autoevaluación,...) y tratamiento adecuado de los diferentes contenidos de nuestra materia, con especial atención al tratamiento de la iniciación deportiva y las desigualdades de habilidad en la práctica.

Aunque estas ideas tendrían aplicabilidad para cualquier área, definen para la nuestra, la Educación Física, unas pautas concretas de actuación a partir de la iden-

tificación de actitudes negativas que conforman el currículum oculto¹⁰⁴ en las prácticas de Educación Física tradicionales (sexismo, autoridad y dependencia, la “ideología de la victoria” o las experiencias negativas del alumnado menos capacitado).

La conclusión a su planteamiento la exponen en esta frase:

No queremos imponer un rumbo, queremos acompañar y orientar a los alumnos y alumnas, mostrar una forma de relacionarse y actuar con los y las demás y aportar nuestro pequeño grano de arena a la obra de su propia construcción personal (Ibíd. 11).

104. Los autores citados se basan en la noción de currículum oculto de Tinning (1992) que explica como nuestras actitudes en clase son las que realmente percibe el alumnado. Si dichas actitudes no coinciden con las del currículum oficial, en caso de persistir, cobran más fuerza que éstas.

Un modelo concreto: Propuesta de Educación en Valores desde la Educación Física para la E.U. de Magisterio de Segovia

1. SUPUESTOS SOBRE LOS QUE SE BASE EL MODELO.
2. REQUISITOS PREVIOS.
3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA: NUESTRO MODELO DE EDUCACIÓN EN VALORES PARA LA E.U. DE MAGISTERIO DE SEGOVIA. FASES DE INTERVENCIÓN.

Es obvio que el sistema escolar, en general, y el educador en particular no tienen el poder y la influencia para establecer una sociedad moral; pensar así ciertamente es una ingenuidad. Pero también es cierto que educar es una responsabilidad pública y hacerlo de una manera u otra tienen sus consecuencias. Al Estado y a los gobiernos les corresponden las iniciativas, los apoyos, las políticas redistributivas, pero la Escuela y el profesor son responsables en la construcción de una sociedad más humana, más justa y a ello tienen que comprometerse aunque los resultados sean escasos o nulos. Qué el resultado no depende totalmente de nosotros es algo que Kant vio con toda lucidez ¿Qué puedo esperar si hago lo que debo? se preguntó como colofón a su sistema ético, y la respuesta fue más o menos ésta: nada más que la satisfacción de haber actuado como debía.

(Escámez, 1996:23)

Somos conscientes de la dificultad de la tarea propuesta. Educar en Valores es una propuesta sumamente compleja, sobre todo si tenemos en cuenta que la tendencia social va encaminada en otro sentido (Gutiérrez, 1995; Fraile, 1998; Pómer et al., 1998; Padrón, 1999) o que, simplemente, hay una falta general de compromiso en este sentido.

Sin embargo, sería un error pensar que la dificultad a la hora de conseguir un objetivo aconseja el abandono del mismo. Mas bien al contrario, si de verdad creemos en ello debemos trabajar con el máximo interés hasta lograr conseguir lo que queremos, sin desanimarnos en nuestro empeño, aunque a veces pueda parecer que nos equivocamos por ir en contra de la tendencia social.

Por tanto, para ser coherentes con todas nuestras ideas, vamos a desarrollar a continuación un ejemplo: nuestra propuesta de Educación en Valores desde la E.F. para la E.U. de Magisterio, siendo conscientes de que nuestro modelo tendrá, lógicamente, muchas limitaciones. La primera, que queremos hacer constar de forma explícita, es que se trata de un modelo en permanente desarrollo, que necesitará ser evaluado y revisado continuamente para analizar realmente si los resultados que ofrece son apropiados, aunque como ya expusimos al comienzo de este apartado dedicado a la Educación en Valores, la valoración de algunos aspectos no podrá ser realizada de forma inmediata en muchos casos, ya que se trata de una labor con vistas al futuro, y sólo con el paso del tiempo podremos determinar si nuestras intenciones han resultado fructíferas.

En segundo lugar, queremos hacer constar que nuestro modelo tiene un origen deductivo. Desde la práctica hemos ido elaborando la teoría. Somos conscientes de que tal vez la labor debería haber partido de un proceso inicial de reflexión que hubiese permitido elaborar de forma consciente e intencionada un proyecto, con unos objetivos a conseguir, un diseño curricular analizado en profundidad,..., pero la realidad ha sido muy distinta. Hemos ido profundizando con el tiempo en nuestra labor como formadores, modificando nuestras actuaciones año a año, tratando de mejorar nuestro trabajo como docentes y del análisis de toda esa realidad surge en gran medida este modelo, con sus aciertos y sus limitaciones¹⁰⁵. En cualquier caso, se trata de un modelo abierto, en permanente proceso de evolución y mejora, que, principalmente, pretende manifestar nuestra intencionalidad de Educar en Valores como marco de referencia para todo nuestro trabajo. Por esta razón, cualquier sugerencia que contribuya a mejorar dicho modelo, ofreciendo alternativas, o, simplemente, haciéndonos conscientes de los fallos que podamos cometer, será bien recibida, pues nos ayuda a progresar en nuestra labor educativa.

No agradezca a aquellos que alaban todas sus palabras y acciones, sino a aquellos que amablemente reprueben sus faltas.

(Sócrates, en Lynberg, 1995:84)

105. En Carr (1996) encontramos que la idea que expresamos no es una limitación, sino una forma de concretar teoría y práctica muy interesante.

Así pues, el modelo de Educación en Valores que presentamos es un ejemplo de las posibilidades que todo docente, y en concreto los que pertenecemos al ámbito de la E. F. tenemos a la hora de desarrollar nuestro trabajo y parte de analizar nuestra labor docente los últimos años en la E.U. de Magisterio de Segovia. En este sentido puede ayudar a comprender mejor su génesis algunas reflexiones de la historia personal¹⁰⁶ de uno de los profesores que suscriben este texto (Monjas, 2000:196-197):

Al comienzo, cuando empiezas a trabajar y te encuentras con que tienes que impartir a la vez 6 o 7 asignaturas nuevas te parece una locura. Te limitas a "sobrevivir". No te planteas con rigor que es lo que tus alumnos deben aprender como futuros docentes de Educación Física, sino aquello que te pueda resultar más sencillo para salir del paso, independientemente de su utilidad o de su idoneidad. Con el paso del tiempo, cuando ya estás más tranquilo, empiezas a plantearte seriamente lo que estás haciendo y qué es lo que te gustaría lograr. En mi caso, cada año que pasaba la experiencia en las sesiones prácticas reforzaba mi convencimiento de que a través de la Educación Física se lograba una gran cercanía profesor-alumnado, y eso podría ser utilizado muy provechosamente desde un punto de vista educativo. El componente socioafectivo estaba muy presente en mi función docente y me parecía importante no sólo que fuese así, sino hacerlo constar explícitamente en mis programaciones, de modo que fui incluyendo cada curso algún aspecto nuevo al respecto: objetivos específicos (p. ej.,...), tratamiento específico del tema en alguna sesión (sobre todo cuando hablábamos de las experiencias en la asignatura "Actividades en el Medio Natural"), inclusión de alguna reflexión concreta relativa al tema en la evaluación,...

Con la asistencia a unas Jornadas de Intercambio de Experiencias de Educación Física en Medina del Campo (1998) conocí el trabajo del grupo CEFIRE de Valencia, y desde su labor me sentí reforzado y animado a tratar específicamente la Educación en Valores en la Formación del Profesorado de Educación Física...

A continuación desarrollaremos el modelo de Educación en Valores desde la Educación Física que proponemos para la E.U. de Magisterio de Segovia. Este modelo se basa en una serie de supuestos que lo definen y caracterizan y partirá de conocer requisitos previos para posteriormente definir las fases de intervención del mismo. De todos modos, queremos aclarar que la Educación en Valores no debe ser una intervención puntual, sino una filosofía que impregne todo nuestro quehacer formativo, por lo menos esa es nuestra intención y a ello nos comprometemos:

El éxito es un camino, no un destino (Ben Sweethand).

106. La elaboración de la "historia personal" es una reflexión muy útil para conocer la influencia de nuestras concepciones e ideas previas. En la misma línea encontramos referencias muy interesantes en Pascual (1993 y 1994), Fraile (1999) y Hernández Martín (1999).

Nuestro objetivo al presentar el modelo que a continuación detallamos con amplitud es mostrar que el *camino* al que aludimos es posible. Al tratarse de un contexto específico, la formación inicial (y para una escuela y un lugar concreto, la E.U. de Magisterio de Segovia), está claro que debe entenderse como tal, como un ejemplo. No es algo que pueda hacerse de igual manera en otros contextos. Al exponerle no pretendemos que sea tomado como algo a imitar en su contenido, pero sí puede ofrecer ideas sobre el proceso de reflexión y análisis que desde la práctica docente cualquier persona puede llevar a cabo para plantearse su contribución a la Educación en Valores, que es el fin último y primordial que buscamos. En cualquier caso, una vez desarrollado el modelo, plantharemos también algunas ideas que pueden servir de ayuda en este sentido.

1. SUPUESTOS SOBRE LOS QUE SE BASA EL MODELO

Todo modelo o programa de intervención, en nuestro caso concreto referido a la Educación en Valores, se basa en unos supuestos que definirán las actuaciones a llevar a cabo. En nuestro caso son los siguientes:

- Supuestos psicopedagógicos: la teoría del desarrollo estructural de Kohlberg (explicada en un punto anterior) será nuestro punto de referencia.
- Planteamientos éticos: la ética dialógica¹⁰⁷. Desde esta ética se postula no educar en contenidos morales concretos, en reglas sobre lo que debe hacerse, en virtudes, sino que se promueve una educación moral procedimental, es decir, se pretende señalar un procedimiento educativo para que los alumnos sean capaces de establecer las reglas o principio morales sobre los que actuar.

2. REQUISITOS PREVIOS

Al igual que en el modelo de Wandzilack (1985), antes de explicar la actuación concreta que vamos a desarrollar en nuestro modelo formativo orientado a la Educación en Valores, expondremos unos requisitos previos que entendemos constituyen el punto de partida para nuestro modelo de Educación en Valores en la E.U. de Magisterio de Segovia.

107. Las características de la ética dialógica se encuentran recogidas detalladamente en Escámez (1996).

2.1. Conocer las posibilidades de contribuir a la Educación en Valores desde la Educación Física

Si nos planteamos Educar en Valores, debemos ser capaces de dar respuesta en primer lugar al porqué de esa orientación en nuestra actuación. Esto significa que nuestra intervención debe estar convenientemente justificada. Una buena posibilidad al respecto (que unimos a todo el planteamiento seguido hasta el momento) es razonar que la contribución de la Educación Física a la formación de los valores del niño se basa en su participación en su propio proceso de socialización (Medina, 1994; Fraile, 1996; Lara, 1995), ya que si dicha formación tiene lugar a través de su socialización, ésta tiene lugar en el contexto en que se desarrolla¹⁰⁸. Podemos hablar de tres grandes contextos configuradores de los valores y actitudes: el sociocultural, el familiar y el escolar. No es que se pueda delimitar la influencia concreta de cada uno, sino que tiene lugar de forma global, y dentro de esa globalidad nos encontramos la Educación Física y, por supuesto, las actividades físico-deportivas, que ejercerán su influencia en el desarrollo de la personalidad del niño como elementos integrantes de su contexto habitual. Ilustran todo lo expuesto (aunque sea a partir del deporte como punto de referencia¹⁰⁹) las palabras de Sánchez y del Cerro (en Medina, 1994:143):

El deporte es un instrumento de transmisión de cultura que va a reflejar los valores básicos del marco cultural en el que se desenvuelve. Como producto social, la práctica deportiva se convierte así en un elemento clave de la socialización.

Nosotros vamos a poner como ejemplo a los propios estudiantes de la E.U. de Magisterio de Segovia¹¹⁰. En muchos de nuestros alumnos y alumnas este fenóme-

108. Medina (1994:143) define la socialización como *la interiorización por parte de los individuos de aquellos elementos que integran un sistema sociocultural determinado y que permite las interrelaciones que hacen posible dentro del grupo la generación de vida compartida. Elementos que, desde esta perspectiva, producen y recrean la identidad grupal*. Por su parte Melchor Gutiérrez (1995) habla del contexto como la realidad física y sociocultural con la que interacciona dinámicamente el sujeto en su proceso de formación. Considera el contexto no sólo como motivador de la conducta, sino como sustrato desde el que la persona está configurándose en sus características fundamentales.

109. Uno de los casos estudiados por Medina (1994) a la hora de analizar las prácticas deportivas como elementos definidores de la identidad sociocultural es la denominada "korrika", carrera popular en la que se recorren los siete territorios vascos. Su finalidad es el apoyo de la población al euskera. Como vemos se identifica deporte con práctica de actividad físico-deportiva, y en ese sentido entendemos que, además de las implicaciones que como contenido propio de la E.F. pueden establecerse, también podemos deducir transferencias hacia la E.F.

110. Cuando utilicemos opiniones de nuestro alumnado, conviene precisar que serán ejemplos recogidos de informes de evaluación sobre las asignaturas de Iniciación a los deportes colectivos, concretamente baloncesto, balonmano, fútbol-sala y voleibol (en algunos casos evaluación inicial –serán los informes E I–, sobre sus experiencias previas y en otros, evaluación final –Informes Ev F– del trabajo desarrollado a lo largo del curso), Actividad Física en el Medio Natural (Informes EAFN) o del proyecto Actividad Física Jugada (IAFJ). Puede encontrarse más información en Monjas (2000) y Fraile, De Diego, Monjas et al. (2001).

no de la socialización a través de la participación en las actividades físico-deportivas y en la Educación Física se manifiesta claramente en un doble sentido:

- A través de sus experiencias o historias previas, que configuran su opinión y vivencia de la E.F. y las actividades físico-deportivas:

El deporte marca la vida de una persona... En mi caso ha ido formando mi personalidad: luchador, ambicioso, sin dar nada por perdido (E I 7).

El deporte me llena por dentro, me hace sentirme bien... El deporte ha significado mi vida (E I 12).

Necesitaba sentirme útil y la única forma de conseguirlo era haciendo algún deporte (E I 16).

- Sus propias experiencias y vivencias como alumnado de Magisterio, que también dejan su poso, nos sirven para corroborar el papel de la E.F. al respecto:

Un aspecto muy importante y positivo a destacar es que gracias a esta asignatura las relaciones entre los compañeros han aumentado bastante... He tomado mucha confianza con compañeros con los que apenas había tenido contacto y es más, se ha generado una amistad que va a ser difícil de olvidar (EvF 29).

... lo mejor es que de estas clases acabas conociendo un poco más a tus compañeros y llegas a disfrutar porque todos tenemos un punto común que nos une (EvF31).

Las prácticas me han permitido conocer mejor a otros compañeros, y lo que es más importante, que ellos me conociesen mucho más, debido a que en clase muchas veces no se coincide o apenas tenemos contacto (EAFN 8).

Yo, en particular he disfrutado muchísimo con las prácticas, se ha producido un acercamiento entre todos nosotros y la relación que tengo hoy en día con la gente de clase (en gran parte gracias a estas actividades) es de verdadera amistad, lo cual para mí es importantísimo (EAFN 16).

En definitiva, la realización de actividad física y deportiva, y por tanto las experiencias en el ámbito de la E.F., forman parte del proceso socializador de quienes toman parte en la misma y para diversos autores (Sage, 1980 y Best, 1985; en Gutiérrez, 1995; y Alemán et al., 1996) la participación en actividades deportivas facilita la internalización de valores sociales. Constituyen además un momento privilegiado para trabajar valores de tipo social (más adelante especificaremos cuáles):

Los deportes y la actividad física no sólo incidirán en el desarrollo y la percepción de los movimiento y acciones motoras o de la maduración cognitiva, también en las experiencias individuales y sociales del sujeto a través del contacto con personas y objetos (trabajo en equipo, aprendizaje deportivo cooperativo,...) Este contacto personal a través de la actividad física permitirá conocer, mejor que en otras situaciones del contexto escolar, las singularidades de los otros, las características de los distintos tipos de relaciones, los

elementos específicos del grupo, conocimiento del funcionamiento de normas y reglas, cuestiones relativas al desarrollo de valores,...

(García Correa et al., 1993:276)

Subrayamos parte del texto porque queremos resaltar las posibilidades que nos ofrecen las actividades físicas (y en consecuencia, su utilización desde la E.F.) como medio de relación y conocimiento entre sus participantes, probablemente mayores que en ningún otro área del currículum escolar. Esto propicia, indudablemente, innumerables situaciones de convivencia, de contacto entre diferentes personas, que pueden y deben ser aprovechadas desde un punto de vista formativo.

La Educación Física será, por tanto, un medio a través del cuál se produce la adquisición de valores, aunque no podemos olvidar que eso exige un compromiso firme, intentarlo de forma específica, conociendo los posibles problemas a que nos vamos a enfrentar, que deben ser tratados y asumidos, en especial cuando empleamos el deporte:

- El mundo del deporte, con el que se asocia e incluso, a veces, identifica, la Educación Física, muestra en muchas ocasiones comportamientos inadecuados: transgresión de reglas, agresividad,... (Esta será una de las razones para su tratamiento desde la Formación Inicial, en busca de alternativas verdaderamente educativas).
- El proceso socializador que se produce a través del deporte da prioridad a la victoria sobre valores como la deportividad, respeto al contrario y a las reglas de juego (Bredemeier et al 1995). Se busca ganar por encima de todo y eso se opone a cualquier valor social. Los demás no cuentan...
- Debemos ser conscientes de que el deporte es, incuestionablemente un agente socializador, pero no debemos pensar en él como algo siempre bueno, anhelado, ejemplar, saludable, etc. Barbero (1994), por ejemplo, plantea la contradicción existente, por un lado, entre las características de la personalidad que se fomentan a partir de la socialización por medio de la participación deportiva, fomentada, paradójicamente por las instituciones democráticas y, por otro, el ideal de personas autónomas, conscientes y críticas que se pretende desde un punto de vista educativo.
- En algunas actividades físico-deportivas, que pueden darse en la E.F., hay poca implicación en el desarrollo de valores, ya que el tipo de razonamiento que se asocia a las mismas es de niveles muy bajos y, a veces, puede incluso ir unido a conductas inapropiadas (agresividad, discriminación,...).

En definitiva, el primer requisito previo de nuestro modelo es ser conscientes de que para que la E.F. contribuya al proceso de desarrollo de Valores debemos emplear estrategias que promuevan el desarrollo apropiado del razonamiento de nuestro alumnado, de modo que modifiquemos el punto de vista de quienes opinan que el razonamiento en las actividades físico-deportivas es de un nivel inferior al de otras actividades de la vida diaria y superemos los problemas que antes señalábamos.

Hidden page

bajo que se realiza a nivel extraescolar¹¹³ no puede alejarse del planteamiento educativo y, en consecuencia, sus responsables necesitarán de una adecuada preparación pedagógica y didáctica que les capacite para desarrollar adecuadamente su labor si queremos mantener la tesis de un contexto integrado y global en la transmisión de valores (contextos sociocultural, familiar, escolar,...).

Junto a esa necesidad de ser modelo para el alumnado en edad escolar, queremos destacar especialmente, por las repercusiones que debe tener sobre nuestra labor, que la influencia del educador sobre el alumnado universitario es también muy importante en la formación inicial. Como dice Escudero, citado por Pascual (1994: 45 y 1995:3):

Los estudiantes no sólo aprenden “los que”, sin también “los cómo”, no sólo aprenden el conocimiento que se transmite sin también los procesos utilizados para que el conocimiento se produzca.

Quizá las repercusiones en el ámbito de la formación inicial son todavía más significativas si tenemos en cuenta que el alumnado se está formando para ser lo que nosotros somos, es decir, se plantea una relación de “igual a igual”. Sin embargo, los escolares nos verán más como “adultos”, lo que puede ser menos determinante.

Merece la pena leer como conclusión final a todo esto las palabras de Gutiérrez (1995:17) al hablar de los objetivos y valores de la educación física y el deporte:

El monitor, el Entrenador y el profesor de Educación Física tienen más responsabilidad de la que piensan en la interpretación del deporte, puesto que de ellos depende el establecimiento de unos objetivos para escolares y jóvenes deportistas, la importancia atribuida a perder o ganar y la forma de utilizar los resultados conseguidos.

– Cruz y cols (1991) manifiestan al respecto lo siguiente:

Los efectos de la práctica deportiva en el desarrollo de los jóvenes, dependerán de la orientación que le den al deporte los organizadores de competiciones y otras personas importantes para los jóvenes jugadores, como son los profesores, entrenadores, los padres y los amigos, o el público en general que asiste a sus competiciones.

Sólo de esta manera se logrará:

Infundir en nuestros aprendices, desde sus primeras edades, un espíritu de vida sana, de juego limpio y honesto, de mantener a flote el valor intrínseco del deporte, haciendo que por encima de todo constituya una satisfacción, un

113. Sería más apropiado utilizar el término “extralectivo”, porque nos referimos a actividades en las que participan escolares, pero no en el horario específico del centro. Por esa razón, el término extraescolar puede llevar a confusión.

disfrute, un sentirse bien consigo mismos y alcanzar un buen estado de salud física y psíquica. Todo ello sin desechar la posibilidad de que también el triunfo en una competición pueda aportar su recompensa, pero procurando que no sea tanto la recompensa en sí misma, sino la satisfacción por la tarea bien hecha lo que le permita sentirse un poco más felices.

(Gutiérrez, 1995:20)

En conclusión, la orientación que reciban los futuros docentes de E.F. será la clave para conseguir una orientación educativa adecuada en su futuro trabajo en las clases de E.F. o en su cometido como responsables de actividades físico-deportivas (de la índole que sean). Por esta razón la formación inicial se constituye en momento clave:

Aunque no sería justo considerarlo una tarea sencilla, no debemos olvidar que en nuestras manos se encuentra parte de la clave que puede permitir una reorientación de la práctica física y deportiva. No cabe duda que a través de los futuros maestros y profesores de E.F. a quienes actualmente estamos formando, podemos hacer llegar a los estudiantes un sentido crítico a favor del espíritu puro del juego, del disfrute por la actividad, de tener presente la perspectiva de la salud en relación con el ejercicio, de intentar la realización personal basada en la perseverancia, de olvidarnos de nosotros mismos de vez en cuando procurando que los demás también nos importen, de evitar en lo posible cualquier discriminación y desigualdad, de erradicar la intolerancia y los separatismos y de fijar la atención en la obra bien hecha y no únicamente en el resultado.

(Gutiérrez, 1996:180)

Nuestra labor, desde un punto de vista práctico, consistirá en educar desde la acción, es decir, es a partir de nuestras propias actitudes como docentes desde donde queremos contribuir a que nuestro alumnado escoja correctamente los valores que definen su propia línea de actuación, de acuerdo con los fundamentos de la ética dialógica establecidos para nuestro modelo.

2.3. Tratar de implicar a los “otros significativos”

... la televisión, la familia, la escuela y la sociedad en general son posibles generadores de valores capaces de influir en el esquema de cada individuo, lo cual hace aún más difícil llegar a discernir y cuantificar en qué medida puede influir de manera separada cada uno de los diferentes medios y sistemas de socialización infantil.

(Gutiérrez, 1994:32)

En consonancia con la idea antes expresada sobre la importancia de Educar en una misma línea desde todos los referentes que puede encontrar el alumnado, nos parece importante intentar que los familiares, Administración, medios de comunicación, etc. siguiesen una misma línea educativa (siguiendo la idea expresada en el modelo ecológico de Gutiérrez, 1995). De acuerdo con esto, Ureña (1995) apunta la importancia de crear un clima que favorezca la conexión/coordinación con la comunidad circundante. Aún siendo conscientes de nuestras limitaciones, es posible realizar acciones en este sentido. Ejemplos interesantes de esto son:

- El Congreso de la Educación Física y el deporte en edad escolar, organizado por el Ayuntamiento de Barcelona¹¹⁴: No es una actividad puntual, sino que se plantea desde una óptica de participación de todos los sectores implicados a través de tres fases, una primera de análisis de la situación, una segunda de debate y una tercera y última, en la que se celebra el congreso propiamente dicho, en unas jornadas en las que se exponen y contrastan todos los debates y propuestas surgidas de etapas anteriores.
- El Gobierno de Aragón ha editado un documento muy interesante: *Entrenando a padres y madres. Claves para una gestión eficaz de la relación con padres y madres de jóvenes deportistas*. Aunque el planteamiento está ligado en mayor medida al deporte que a la Educación, podemos encontrar transferencias muy interesantes. Así, resulta muy positivo abordar la relación que el responsable de la práctica deportiva ha de tener con las familias como una de las claves para que todos sigan una misma dirección. Especialmente recomendable es un tríptico informativo muy sencillo que se facilita a los padres a través de sus hijos. En el mismo se intenta transmitir la importancia que tiene que los padres adopten una actitud respetuosa, comprensiva y dialogante, de modo que colaboren para el buen desarrollo educativo de la práctica deportiva de sus hijos.
- En el proyecto "Actividad Física Jugada" (Fraile, De Diego et al, 2001) se han llevado a cabo diversas acciones con la intencionalidad de implicar a los padres y madres en el mismo:
 - Información individual a los padres/madres: cuando empieza la actividad se envía a los padres una circular informativa sobre el proyecto, explicando en qué consiste el mismo, la posibilidad que tienen de comunicarse con el profesorado (alumnado de la E.U. de Magisterio, en este caso) como forma de contribuir a la mejora del proyecto, etc.
 - Información a las AMPAS. En cada uno de los centros educativos se explicaba en una reunión de dicho colectivo en que consistía el proyecto "Actividad Física Jugada", con el objetivo de defender la importancia de tener en cuenta los criterios educativos a la hora de realizar actividades con los niños/as, en especial en el caso de las actividades físico-deporti-

114. Para mayor información ver Carranza et al. (1998).

vas extraescolares, con planteamientos a veces no muy adecuados. De esta forma se intenta que la actividad realizada con el alumnado no sea una más, sino que tenga unas señas de identidad educativas, y que dicha actividad sea valorada en este sentido por la familia de los niños que toman parte en el proyecto.

- Participación conjunta en las actividades: en algunos casos, en especial cuando dentro del proyecto se realizan las denominadas "Fiestas Recreativas" (reunión conjunta del alumnado de los diferentes centros participantes en el proyecto para realizar diversas actividades de carácter fundamentalmente recreativo), se daba a los padres y madres la posibilidad de participar en los juegos y actividades. En algunos casos la participación fue realmente interesante, lográndose una mayor comunicación.

Es muy importante, como docentes del área de Educación Física, intentar que los padres y madres conozcan nuestra opinión, valoren nuestra labor y la respalden, sobre todo si tenemos en cuenta estudios (INCE 1998, en Gómez, 1999) que reflejan como los padres suelen tener una imagen idílica de sus hijos, en muchos casos alejada de la realidad y suelen procurar facilitarles todo lo necesario sin exigirles esfuerzo, lo cual puede ser contraproducente con una formación adecuada. Con esa idea de intentar acercarnos a las familias del alumnado proponemos otras posibilidades:

- Utilización de la prensa escolar.
- Escuela de padres.
- Información en el boletín de notas.
- Jornadas abiertas de E.F. en la escuela.

Con relación al tratamiento específico que debe darse a los medios de comunicación y su influencia y relación con la Educación, en este caso, con la transmisión de valores, no podemos olvidar su enorme importancia y propondremos diversas pautas de actuación al respecto, pues resulta evidente que nos encontramos inmersos en el "mundo de la cultura audiovisual" cada vez más y su influencia es enorme, tal y como manifiestan diversos autores (López y Monjas, 1997; Pascual, 1993b; Stein, 1972):

Nuestras normas y valores culturales, nuestro conocimiento y entendimiento de la vida están cada vez más formados por la experiencia adquirida a través de los medios de comunicación...

Los medios de comunicación determinan lo que pensamos, lo que sentimos y lo que hacemos en nuestro ambiente político y social.

(Stein, 1972:28)

En definitiva, nuestra acción educativa debe intentar tener en cuenta todo el contexto en el que se produce, proponiendo líneas de actuación concreta para los diferentes ámbitos de influencia que son reconocidos, siendo conscientes de las dificultades de la tarea, pero sin desanimarnos. Como señala Gutiérrez (1996:42):

Es sabido que siempre que se plantean ideas nuevas o procesos que varían la trayectoria habitual, necesitan de un tiempo de adaptación y asimilación, pero sería equivocado pensar que la dificultad de conseguir un objetivo aconseja el abandono del mismo. Por ello, entiendo que debemos seguir insistiendo en que cada componente de los sectores señalados, que afectan e influyen en el proceso de promoción y desarrollo de valores sociales y personales a través de la actividad física y el deporte, asuman el papel que como agentes de socialización del individuo les corresponde.

2.4. Proporcionar al alumnado experiencias educativas adecuadas: la vivencia del alumnado como referencia de nuestra labor

Creemos que además de concienciarles de las posibilidades que tiene la E.F. para Educar en Valores, y mostrar como educadores actitudes consecuentes con esa premisa, es fundamental que ellos mismos vivencien cómo la E.F. puede promover la Educación en Valores, y qué mejor forma de hacerlo que a través de su propia participación en las actividades de las diferentes asignaturas:

Las actitudes y valores se aprenden desde lo que se vive, desde la experiencia propia de cada uno.

(Pómer et al., 1998:1)

Las actitudes pueden cambiar a través de las experiencias y situaciones vividas por una persona a lo largo del tiempo debido al carácter dinámico de las actitudes en el contexto de la acción.

(Velázquez Buendía, 1996:7)

En definitiva, nuestra propuesta se basa en intentar que los alumnos puedan vivir experiencias enriquecedoras con su participación en las sesiones de Educación Física, porque además, de esta forma, podemos contribuir a cambiar su concepto de la actividad y la Educación Física, al permitirles tener otras experiencias corporales y relacionales diferentes de las que han tenido en su época escolar. Creemos, además, que cuando esto se consigue, supone una motivación adicional para ponerlo en práctica en su futuro trabajo como docente, además de una gran recompensa, no sólo para el propio alumnado, que vivencia, por ejemplo, actitudes de compañerismo o respeto; también como docentes nos sentimos especialmente bien cuando recogemos opiniones como las reflejadas en las encuestas de evaluación:

Las vivencias que he tenido han sido muy positivas, tanto a nivel personal, como las relaciones con la clase, porque aquí es donde conoces verdadera-

mente como son las personas y se han visto muchos detalles por parte de la gente (ayuda, compañerismo,...) (EAFN 3).

Las prácticas son muy buenas para entablar una mejor relación con compañeros de clase que a veces casi no mantienes ningún tipo de relación. He visto bastante colaboración entre los compañeros y si alguien necesitaba ayuda, la mayoría de las personas se la prestaba (EAFN 5).

En las actividades en las que he estado presente he sacado conclusiones muy positivas y entre ellas destacar las relaciones y el buen ambiente en el grupo. Valores como compañerismo, cooperación y confianza se han visto reforzados en gran medida por la participación en estas actividades. No había más que oír a un compañero después de haber realizado una actividad en el medio natural... (EAFN 10).

Todo lo expuesto nos reafirma en nuestra idea de que a través de la participación en experiencias prácticas se contribuye a la formación del alumnado de forma muy positiva (Mayor, 1996). Como manifiesta Imbernón (1999:21-22)

*No podemos olvidar el desarrollo de la persona como un factor importante en el desarrollo profesional. Desde mi punto de vista existe una estrecha relación entre **el desarrollo individual y el desarrollo profesional**. Esto nos lleva a considerar la gran importancia que tiene el aprendizaje de la relación, la convivencia y la interacción de cada persona con el resto del grupo.*

No obstante, debemos ser especialmente cuidadosos con la utilización de las prácticas, pues a veces pueden traer consigo problemas¹¹⁵:

Las materias prácticas nos vemos obligados a actuar como escape, cubriendo una función en el horario casi terapéutica...

... esta actitud irreflexiva a la que puede conducir el juego nos da una oportunidad de analizar las consecuencias de las actividades lúdicas, pero supone un problema a la hora de retomar al alumnado para la reflexión, porque tras haber pasado un buen rato, el contraste al requerirles para algo serio es muy grande. Evadirse de la relación juego-diversión es casi imposible.

(García Monge, 1996:125)

Es muy importante que la utilización de las prácticas sea adecuada, y no se conviertan en meras sesiones de animación en las que el profesor plantea una serie de actividades que se van sucediendo sin más. El empleo de prácticas como estrategia de actuación debe ser abordado con coherencia, dentro de un planteamiento que trate de unir teoría y práctica, evitando la separación entre ambas que, a veces, es percibida por el alumnado. La utilización de instrumentos de análisis y reflexión serán imprescindibles para conseguir que el proceso sea el adecuado.

115. Una reflexión muy interesante sobre el tema la encontramos en García Monge (1996) que analiza críticamente la validez de las sesiones prácticas en la asignatura "Actividad Física Organizada".



3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA: NUESTRO MODELO DE EDUCACIÓN EN VALORES PARA LA E.U. DE MAGISTERIO DE SEGOVIA. FASES DE INTERVENCIÓN

3.1. Identificación de los Valores a conseguir

En esta primera fase de intervención encontramos una de las limitaciones de nuestro modelo de Educación en Valores. La identificación de un Sistema de Valores como referente de toda nuestra actuación es una decisión que debería partir del consenso (González Lucini 1993). La realidad de nuestra comunidad universitaria, como en otros muchos contextos educativos, es que resulta difícil la coordinación entre el profesorado y muchas veces no existe un proyecto educativo común. En nuestro caso, esto hace que nuestro punto de partida lo basemos en ideas recogidas, fundamentalmente, de dos autores: González Lucini (1993) y Gutiérrez (1995), si bien la base de todo son los valores básicos que sustentan la convivencia en una sociedad democrática, algunos de los cuales podemos encontrarlos claramente expresados en el sistema educativo (bien sea en la LOGSE o en la actual LOCE encontramos referencias concretas a la *tolerancia, libertad, respeto, paz, cooperación y solidaridad*), lo que constituye un sistema de referencia fundamental para todo nuestro trabajo. No obstante, eso no significa que se deba olvidar el trabajo en equipo entre todos los docentes de los centros educativos en busca de un consenso con relación a los valores sobre los que se va a trabajar, ya que las posibilidades de que el modelo que se proyecta pueda tener mejores resultados dependerán en gran medida del respaldo que encuentre entre el profesorado.

González Lucini (1993: 120) propone el siguiente sistema de valores:



Para el desarrollo de los mismos ofrece unos cuadros-síntesis¹¹⁶ en los que plantea actitudes, objetivos y relaciones con los Temas Transversales de cada uno de los valores propuestos.

Por su parte, Gutiérrez (1995), a partir de los resultados obtenidos en diversas investigaciones, considera que desde la Actividad Física y el Deporte pueden alcanzarse dos tipos de valores:

Valores sociales: participación de todos, respeto a los demás, cooperación, relación social, amistad, pertenencia a un grupo...

Valores personales: creatividad, reto personal, autodisciplina,...

Todos estos valores son, en principio, legítimos y adecuados a la educación integral de la persona, mientras no se presente conflicto de intereses entre ellos (Ibíd.: 227).

Tomando ideas de las dos propuestas, nuestro modelo de Educación en Valores desde la Educación Física parte de considerar el siguiente Sistema de Valores como referencia de toda nuestra labor:



En definitiva, consideramos una serie de valores sociales y personales, y otros valores interrelacionados con ambos aspectos, pero en cualquier caso todos los valores están íntimamente vinculados, de modo que cuando uno se desarrolla se benefician los demás. Por poner un ejemplo, actitudes que fomenten la tolerancia y el respeto como pueden ser la aceptación de las características de cada uno a la hora de desarrollar un juego, lo que supone que todos deben participar sin importar su habilidad, (aunque fuese necesario para ello adaptar reglas, materiales, etc.) estarán dentro de una línea de actuación justa y solidaria y, además, suponen preocuparse por los demás, lo que posiblemente contribuirá a la amistad en el grupo.

A partir de identificar nuestro Sistema de Valores, nuestro siguiente paso será definir estrategias de actuación coherentes, que traten de contribuir a su consecución.

116. Dichos cuadros-síntesis están ampliamente desarrollados en González Lucini (1993: 122-130).

3.2. Estrategias de actuación:

Algunas opciones para Educar en Valores desde la E.F.

De acuerdo con el planteamiento expuesto por Pómer et al. (1998), la labor docente en el ámbito de Educación en Valores puede concretarse en dos aspectos: Nuevas actitudes, recursos y estrategias, y un nuevo tratamiento de los elementos del currículum.

A partir de estas ideas y las expresadas por González Lucini (1993) que define tres campos básicos de intervención educativa (sobre la organización de la vida escolar, sobre el propio profesor/a y sobre la metodología empleada) vamos a exponer algunas estrategias de actuación para intentar llevar a la práctica nuestro modelo de Educación en Valores:

- Actitudes como docente.
- Educación en Valores y conexión con la labor docente:
 - Tratamiento desde el currículum.
 - La presencia de los temas transversales.

No obstante, queremos resaltar que somos conscientes de las dificultades que vamos a encontrar, en especial a la hora de lograr que las actuaciones concretas que vamos a definir no sean momentos de intervención aislados, sino partes de un planteamiento integrado que trate de entrar a formar parte del modo de vida de las personas. Esperamos, pese a todo, que nuestras propuestas sean el comienzo de un camino que, poco a poco, iremos intentando mejorar.

3.2.1. Actitudes como docente

Las actitudes, además de un componente cognitivo, poseen un componente afectivo... Así, la imagen que el profesor ofrezca a sus alumnos, las relaciones afectivas que establezca con éstos y el tipo de ambiente que exista en la clase, son factores que deben ser tenidos en cuenta por el profesor en su práctica docente debido a la gran influencia que pueden tener respecto a los aprendizajes de los alumnos.

(Velázquez Buendía, 1996:11)

Nos mostramos muy de acuerdo con las ideas expresadas en la cita anterior, y desde nuestro planteamiento inicial, que considera fundamental la actuación del profesor como "modelo" o "ejemplo" para su alumnado (requisito previo de nuestro modelo de Educación en Valores) creemos que esto debe verse reflejado en la actitud diaria que, como profesores, mantenemos en la Escuela. En este sentido, planteamos una serie de actuaciones que, como docentes, podemos llevar a cabo para trabajar en la línea expresada hasta ahora:

Estrategias desde la E. F.: Actitudes del docente



- Promover un ambiente de grupo positivo.

Tal y como sugieren diversos autores, cuando hablan de *atmósfera moral* (Bredemeier et al., 1995) o de *clima democrático en el aula* (Escámez, 1996) será fundamental que nuestra actividad docente se desarrolle dentro de un ambiente de grupo adecuado, de modo que se favorezca la participación de todos. Contribuiremos de esta forma, especialmente, a desarrollar los Valores Sociales en nuestro alumnado. Algunas posibilidades en este sentido son:

- Evaluar desde lo positivo¹¹⁷: la reflexión y revisión sobre cualquier trabajo o actividad desarrollada en el aula partirá de resaltar inicialmente los aspectos positivos. De esta forma se destaca el trabajo realizado, y en especial a las personas responsables del mismo, que se sienten valoradas. A partir de ahí se pueden hacer consideraciones para mejorar la labor realizada, siempre desde un punto de vista constructivo y evitando enfrentamientos cuando existan puntos de vista distintos. Es muy importante que todo el mundo se sienta respetado, independientemente de sus opiniones.
- Elaboración conjunta de las normas que afectan al grupo. Las normativas que determinan las actuaciones propias de la vida académica (por ejemplo, organización de la clase, asistencia, realización de trabajos, calificación,...) deben consensuarse coherentemente con el planteamiento de Educar en Valores definido. Aunque sería necesario definir muchas más cuestiones, un ejemplo al respecto lo tenemos en la selección de los criterios de calificación. Por ejemplo, en nuestro contexto, en las asignaturas de Iniciación Deportiva dicha selección se ha realizado a partir de un proceso de diálogo común en el que el alumnado ha tomado parte en la decisión final. Otro ejemplo podría referirse a la elaboración de las normas generales de la clase, o de un determinado juego, etc.
- Tratamiento de cuestiones relativas a la participación “no verbalizada”. Con este punto nos referimos al problema que a veces genera el contar con alumnos que no participan de forma explícita cuando se trabaja en grupo o cuando se piden opiniones, reflexiones, etc. Algunas opiniones de nuestro alumnado¹¹⁸ nos demostraron que se puede participar también desde el silencio:

Es cierto que no todos hablamos, pero eso no quiere decir nada, puesto que escuchando, bajo mi punto de vista, también participamos.

Muchos de nosotros no nos atrevemos a hablar en público, aunque, por lo menos en mi caso, nos mostramos interesados en lo que se dice.

117. Este punto es desarrollado en profundidad en Monjas (1998) al hablar de los criterios para evaluar actividades.

118. Las citas que aparecen a continuación corresponden al alumnado de 2º curso de la especialidad de E.F. Son manifestaciones que realizaron en una evaluación individual escrita en la que se les pedía que analizaran los problemas de participación que se generaban al trabajar en grupo.

El grupo asumió que era importante respetar a los compañeros que mostraban mayores dificultades a la hora de intervenir, motivándoles positivamente hacia la participación. De este modo creemos que, poco a poco, se irá avanzando, tal y como señalaba un alumno:

Creo que la participación grupal es constante y progresiva (poco a poco la gente se va animando a hablar)... Muchas veces la reflexión es interior.

Además, tal y como propone Escámez (1996) si lo que pretendemos es lograr un clima democrático en nuestras clases, tratando de lograr la máxima participación de todos y todas, debemos facilitar la adquisición por parte de nuestro alumnado de habilidades lógico argumentativas como forma de posibilitar esa participación, ya que es significativo encontrar opiniones que explican la no participación del alumnado en este sentido:

Si falta dinamismo o participación es porque este año nos han bombardeado con multitud de ideas, algunas sin profundizar demasiado y otras contradiciéndose (contradiendo incluso nuestras propias ideas previas), lo cual ha provocado que no tengamos una opinión lo suficientemente estable y crítica.

Algunas estrategias que podemos emplear son¹¹⁹:

- Plantear temas en los que surjan opiniones encontradas, ofreciendo información adecuada sobre los mismos.
- Despertar el interés por buscar ejemplos contrarios a sus opiniones para ser capaces de rebatirlos, como forma de tener más seguridad en sus propios planteamientos.
- Valorar positivamente conductas que incidan en aspectos tales como animara a la participación, escuchar a los otros, hacer crítica a las ideas y no a las personas, etc. (Fontecha y Rico, 1998).
- Fomentar el trabajo en grupos de discusión promoviendo el diálogo. A este respecto Escámez (1996) habla de promover el "diálogo moral", como aquel en el que se presenta una situación en la que se produce conflicto entre dos valores morales, siendo dicho conflicto percibido y comprendido por el alumnado. Las condiciones de este diálogo son sumamente interesantes:
 - La opción que se defiende debe estar avalada por razones.
 - Deben analizarse las consecuencias de la opción escogida, para tener presente lo que de la misma se deriva para cada uno de los afectados.
 - Deben respetarse los derechos de todos por igual.
 - La opción debe ser aceptada por el grupo como norma general.

119. Es muy interesante al respecto la recopilación de Medina Casaubón (1996), que expone aplicaciones prácticas de diferentes técnicas de grupo que pueden ser apropiadas para mejorar la participación.

Desde nuestra labor docente podemos plantear dilemas concretos a trabajar con nuestro alumnado (como contenido propio de nuestras asignaturas). Un ejemplo, que venimos utilizando en nuestras clases, sería el siguiente dilema (en cursiva):

Vuestro equipo está empatado o justo por debajo en el marcador y el partido está a punto de concluir. Simuláis un penalti (algo que habitualmente puede verse en televisión) y el árbitro "pica". Eso supone que vuestro equipo tiene la posibilidad de cambiar el resultado favorablemente...

A partir del mismo surgen interesantes preguntas:

- ¿Qué pensáis de la situación planteada?
- ¿Os parece apropiada la decisión tomada? ¿Por qué?
- ¿Cada uno de vosotros personalmente lo haría?
- ¿Aceptáis en definitiva que puede hacerse trampa siempre que se pueda para obtener una ventaja para uno mismo o para el propio equipo?
- ¿Ser honesto (sincero) puede suponer una desventaja en el deporte? ¿Cuáles?
- ¿Qué es más importante, ser honesto o vencer?

Centrar nuestra atención en el alumnado. Este aspecto lo incluimos para resaltar como en muchas ocasiones el currículum se basa en los intereses del profesorado, en lugar de tomar en cuenta las necesidades formativas de nuestro alumnado. De hecho, la existencia de grandes diferencias en el currículum para alumnado de un mismo nivel. Por ejemplo, unos profesores trabajan sólo condición física, otros se centran más en contenidos expresivos o deportivos, etc.; o en el caso de la formación inicial vemos muchas veces como una misma titulación tiene asignaturas diferentes dependiendo del centro donde se imparta, o, incluso, se observan planteamientos muy distintos para una misma asignatura, a veces difícilmente comprensibles. Una parte del párrafo antes citado de la historia personal (ver en la introducción al modelo concreto de Educación en Valores) permite entender mejor todo lo expuesto:

Al comienzo, cuando empiezas a trabajar y te encuentras con que tienes que impartir a la vez 6 o 7 asignaturas nuevas te parece una locura. Te limitas a "sobrevivir". No te planteas con rigor que es lo que tus alumnos deben aprender como futuros docentes de Educación Física, sino aquello que te pueda resultar más sencillo para salir del paso, independientemente de su utilidad o de su idoneidad.

Lorenzo (1998) trata el mismo tema, aunque contextualizado para la ESO, refiriéndose a la necesidad de que *el punto de partida sea el punto de vista del alumno y el de la alumna.*

En esta línea podemos considerar algunas actuaciones interesantes:

- Adaptar el horario a las necesidades del alumnado.
- Atención especial al alumnado con dificultades de aprendizaje.

- Fomentar la reflexión y crítica sobre aquellos aspectos que afecten negativamente al alumnado.

Intentar superar la diferencia de estatus profesor-alumno, buscando una relación de cercanía que posibilite la confianza y ¿por qué no?, la amistad con nuestros alumnos. Debemos contribuir a que la educación y el aprendizaje sean entendidos como una actividad común (profesor-alumno), como interés y responsabilidad compartida (López, 1996; López y Torrego, 1999). Algunas actitudes concretas al respecto serán las siguientes:

- Escuchar sus problemas, aunque excedan nuestro marco de actuación como docentes (por ejemplo, enfermedades, problemas personales,...) y tratar de colaborar en su resolución.
- Dar las máximas posibilidades de participación en el proceso educativo: desde su implicación real en la programación, facilitándoles la posibilidad de demandar aquellos temas o contenidos que les puedan interesar, pasando por su participación en el proceso de evaluación, incluyendo autoevaluación, evaluación del proceso y del docente, etc.
- Disponibilidad: la cercanía, la amistad, deben reflejarse en esa actitud de ayuda y apoyo hacia el alumnado. El educador, desde esa acepción, no tiene un horario definido exclusivamente por los requisitos legales. Como un amigo al que recurre cuando sabes que le necesitas, esa disponibilidad debe reflejarse sin limitaciones de horario.
- Compartir sus proyectos: el ser una referencia importante para el alumnado también supone una responsabilidad, debemos de ser capaces de transmitirles inquietudes por aprender y progresar de forma autónoma, pero ahí es donde nuestra ayuda y apoyo puede ser más necesario. Por ejemplo, en el caso de estudiantes universitarios, facilitándoles ayuda para definir un proyecto de trabajo, proponiéndoles líneas de investigación; con alumnado de niveles inferiores animándoles y aconsejándoles con relación a las actividades físico-deportivas a realizar fuera del centro,...

La consecución de este tipo de conductas se refleja en algunos detalles: buen nivel de comunicación no verbal (no hace falta explicitar verbalmente lo que queremos hacer, hay una perfecta integración de intereses), implicación y motivación del alumnado en las clases, proyectos, etc.

Para concluir este punto queremos hacer constar que en nuestro centro, la E.U. de Magisterio hemos tratado de formar lo mejor posible a nuestro alumnado y, con nuestras carencias y limitaciones, de lo que estamos seguros es de que a lo largo de nuestros años de trabajo en la Escuela de Magisterio hemos ido formando maestros, pero también hemos conseguido muchos amigos y amigas y esa cercanía ha sido resaltada siempre muy positivamente por nuestro alumnado, lo que nos estimula para tratar de avanzar en esa misma línea, pues entendemos que además del valor

personal del proceso se posibilita una mejor formación, promoviendo la creación de hábitos de trabajo colaborativos¹²⁰.

La implicación con la asignatura es una de las cosas que llaman la atención del profesor. Se implica de una manera sobresaliente con sus alumnos; no es un profesor que llega, da la charla o la clase y se va hasta otro día. Es todo lo contrario (E5).

En cuanto al profesor, la verdad es que me ha encantado el trato que ha mantenido a lo largo de la asignatura con nosotros, pues creo que ha sido un trato cercano, que no todos los profesores tienen y la verdad es que eso, a mí personalmente, me motiva mucho y sobre todo me anima para esforzarte (E8) ... te has implicado con nosotros mucho, has hecho que te viéramos más que como un "profe" como un amigo más en la escuela, con la ventaja de que además de ser amigo hemos aprendido contigo (E18).

Me resulta muy gratificante que el profesor se considere como uno de tantos, es decir, que a pesar de ser nuestro profe no se considere superior a nosotros. Creo que este aspecto ha influido muy positivamente en el desarrollo de todas sus asignaturas, porque con esa confianza y amistad hace que nos sintamos más cómodos en sus clases (E19).

3.2.2. Educación en Valores y conexión con la labor docente

3.2.2.1. Tratamiento desde el currículum

En este punto vamos a definir aspectos concretos en relación con nuestro compromiso de Educar en Valores dentro de nuestro contexto de formación del profesorado. Nuestra intencionalidad se concretará en un doble sentido.

Presencia en los elementos explícitos del currículum

Partiendo de nuestro convencimiento de que la Educación Física es un instrumento privilegiado para propiciar la Educación en Valores, nuestro tratamiento de este aspecto se verá reflejado en cada asignatura específica que impartamos, dentro de cada uno de los componentes del currículum (Fernández García, 1997):

- Determinando objetivos directamente relacionados con Educación en Valores.

Así, por ejemplo, en el caso de las asignaturas de Iniciación Deportiva esto significa tratar las mismas globalmente, es decir, no sólo nos plantearemos nuestras finalidades de partida hacia lo cognitivo o lo motriz, el ámbito socioafectivo debe estar

¹²⁰. Han surgido varios Seminarios y Grupos de Trabajo en los últimos años con participación del alumnado de la E.U. de Magisterio de Segovia.

presente pues nos puede trabajarse separadamente. Además, no queremos que este planteamiento quede en la teoría, en una exposición de cuál debe ser el tipo de trabajo a realizar con los escolares de Educación Primaria, contexto básico de aplicación de nuestra labor. Nuestro trabajo específico en las clases con el alumnado en Formación Inicial también responderá a esta orientación, es decir, conseguir que sus propias experiencias sean significativas en el proceso de transmisión de valores deseado.

– Seleccionando adecuadamente los contenidos a tratar.

Lógicamente, de acuerdo con el planteamiento expuesto, los contenidos actitudinales tendrán una significación especial. Por ejemplo, en la asignatura “Actividades Físicas en el Medio Natural”, la orientación que vamos a seguir es intentar que tenga un carácter fundamentalmente vivencial. A pesar de las dificultades que a veces esto implica, resulta evidente que se tiene mucha mayor oportunidad de trabajar aspectos relacionados con las actitudes y la experiencia resulta sumamente enriquecedora.

En este sentido, seleccionar las actividades en función de estos contenidos es imprescindible y obvio. Siguiendo con el mismo ejemplo de las Actividades en el Medio Natural, si realizásemos complejas, sofisticadas y arriesgadas actividades no alcanzaríamos nuestros objetivos más elementales.

– Utilizando metodologías de enseñanza apropiadas.

Conseguir la implicación y participación del alumnado se constituye en una de las claves del proceso, procurando que sea una participación “consciente”, es decir, evitando los problemas que a veces se derivan de la utilización de las sesiones prácticas como antes señalábamos.

En este sentido, la utilización de metodologías colaborativas será muy adecuada (Fraile, 1998:164¹²¹):

Si pretendemos que los futuros profesores en general y particularmente los de Educación Física, estén preparados para: actuar en un contexto cambiante, saberse coordinar en sus funciones docentes, habituarse a tomar decisiones, trabajar de forma colaborativa,... debemos incorporar en nuestros programas de formación las estrategias docentes que posibiliten dichas capacidades. Se trata de disponer a estos estudiantes para que puedan participar en la construcción de una sociedad más democrática, cooperativa y solidaria; siendo el trabajo colaborativo uno de los requisitos para su formación como estrategia didáctica incorporada a la formación inicial y permanente de estos profesores.

La metodología incide directamente en la creación de actitudes favorables y positivas y permite, si es utilizada adecuadamente (Fernández García, 1997) la con-

121. El citado autor distingue entre cooperación y colaboración, considerando esta última una forma de actuación más evolucionada (La colaboración requiere que los participantes compartan la responsabilidad y la autoridad en la toma de decisiones, mientras que la cooperación no exige ese compromiso, puede haber división de responsabilidades entre los expertos, que definen las líneas de actuación, y el resto, que actúa a partir de esas líneas definidas).

secución de logros en el terreno de los valores. Debemos evitar la contradicción que a veces se produce entre los medios a aplicar para conseguir una formación en valores y los medios “tradicionales” de impartir habilidades y conocimientos.

- Aplicando un sistema de evaluación coherente con el proceso.

No tendría ningún sentido que después de todo lo expuesto hasta el momento limitásemos nuestra evaluación a la aplicación de unos criterios de calificación que determinen una nota, o que, p. ej., nos olvidásemos de analizar el proceso o evaluar nuestra propia labor. Además de evaluar los aspectos relativos a la Educación en Valores (será especificado en un punto posterior), nuestro propio proceso de evaluación tiene que estar de acuerdo con nuestras intenciones, y por tanto, trataremos de desarrollar un sistema de evaluación democrático, que permita la participación del alumnado y que se preocupe por desarrollar la responsabilidad y honestidad en todo el proceso.

En definitiva, la orientación curricular en las asignaturas de la formación del profesorado de Educación Física, tendrá en cuenta la interacción conjunta de estos tres aspectos a la hora de lograr la transmisión de valores:

a) Formación teórica adecuada.

b) Experiencias prácticas en las que pongamos al alumnado en la situación apropiada para su mayor aprovechamiento¹²².

Dentro de nuestra intencionalidad de Educar en Valores podemos incluir en nuestro currículum algunos de los planteamientos propuestos por Escámez (1996) en su *Propuesta para la Educación Moral*:

- Promover actitudes morales (a partir de dilemas).
- Promover la reflexión sobre los planteamientos morales
- Promover la acción moral (actuaciones concretas relacionadas con algún dilema planteado).

En el apartado precedente, referido a las actitudes como docente para tratar de Educar en Valores, se recoge la propuesta de promover el “diálogo moral” en las clases. En esa misma línea se sitúan estas propuestas, siendo muy destacables los valores de justicia que subyacen a todo el planteamiento, así como la necesidad de comprometerse con la realidad:

Situarse en la perspectiva del otro es necesario como postura intelectual, pero no es suficiente. Para ponerse realmente en la piel del otro hay que dar un paso más: comprometerse con él, prestándole ayuda.

No es lo principal el conocimiento de la virtud, sino que el sujeto sea virtuoso (Ibíd., 32-33).

122. Un ejemplo en este sentido lo constituye la experiencia “La Gran Aventura” (Seminario de Actividades Físicas en el Medio Natural llevado a cabo en el curso 98-99 por el alumnado de la E.U. de Magisterio de Segovia). Los participantes destacaron que la dureza de las condiciones climatológicas (factor inesperado) supuso una motivación mayor que propició actitudes de cooperación y ayuda valoradas muy positivamente. Probablemente en otras condiciones, esas actitudes no se habrían producido.

c) Reflexión personal sobre todo el proceso seguido.

Además, identificaremos algunas posibilidades de actuación en relación con los temas transversales, que como hemos visto anteriormente, suponen tratar diferentes aspectos relacionados con los Valores que pretendemos contribuir a desarrollar en nuestro alumnado (lo abordaremos en el siguiente apartado de forma específica).

Actuación sobre el currículum oculto asociado a las prácticas de E.F.

Entendemos que, aunque sea sólo desde la concienciación y análisis de la realidad, es conveniente tratar estos aspectos tan vinculados a nuestra materia. De acuerdo con Tinning (1992), en la E.F. el currículum oculto se manifiesta en:

- Sexismo.
- Autoridad y dependencia con respecto al profesor.
- La "ideología" de la victoria.
- Experiencias negativas de los alumnos "más débiles", aquellos que manifiestan menor competencia en las actividades de nuestro área.

Nuestra actuación al respecto podemos concretarla en diversos aspectos:

- Dar a conocer al alumnado en Formación Inicial estos aspectos y concienciarles de la importancia de tratarlos significativamente, buscando soluciones. Resulta sumamente interesante tener en cuenta que algunas de las manifestaciones del currículum oculto señaladas son experimentadas en las propias prácticas de las asignaturas de la especialidad, lo que puede hacer aún más interesante su tratamiento, desde la experiencia del día a día, de modo que las soluciones acordadas pudieran ser aplicadas directamente en las sesiones.
- Análisis crítico de los contenidos y su aplicación. Debemos intentar que el alumnado se cuestione lo que hace y por qué lo hace. Contribuimos de esta forma a que sean alumnos activos, que no aceptan sin más todo lo que se le propone (por ejemplo, a través de la utilización del cuaderno de campo, debates dirigidos en las clases, reflexiones conjuntas al final de las mismas,...).
- Desarrollo de diferentes estrategias que favorezcan la participación del alumnado en nuestras asignaturas. Nos referimos a una participación autónoma, en la que sean los protagonistas de toda la acción: organización, desarrollo y evaluación y reflexión sobre la misma. P. ej. dejar un espacio dentro de cada una de las sesiones prácticas para actividades que deban ser organizadas y desarrolladas por el alumnado, fomentar los grupos de discusión, evaluación conjunta de la asignatura,...
- En particular, desde el análisis de las asignaturas que impartimos en la E.U. de Magisterio de Segovia, encontramos algunos temas muy interesantes:
 - Sexismo y deporte: el significado cultural de una práctica social.
 - Metodología empleada a la hora de aplicar el deporte: implicaciones éticas y trasfondo ideológico.

- La utilización de la competición en la educación: la supuesta preparación para la vida real.
- La Atención a la Diversidad: el interés por las diferencias individuales.

Estrategias desde la E. F.: Curriculum de E. F.



Hidden page

Hidden page

Actuaciones para fomentar la Educación para la Paz:

- El juego como recurso: análisis y concienciación. El juego constituye un medio insustituible para desarrollar las relaciones interpersonales y para favorecer el contacto físico que tanto contribuye a sentirse uno mismo y al "otro", y a descubrir que ese "otro" forma parte esencial de mi espacio sociomotriz (Velázquez et al, 1995; Posada, 1999). Debemos concienciar a nuestro alumnado de las posibilidades que ofrece el juego a la hora de tratar las relaciones interpersonales. La utilización del juego como referente metodológico en nuestras sesiones prácticas les ayudará a vivenciar esas posibilidades a través de su propia experiencia.
- Análisis de la introducción progresiva de la competición como elemento educativo (Lara, 1995).

La competición puede generar problemas, pero mejor que huir de esta realidad será afrontarla con diversas posibilidades:

- Analizar la competición, los valores negativos y positivos que puede conllevar y su tratamiento adecuado en lo educativo, dando más importancia al juego que al resultado.
- Fomentar la responsabilidad en el juego, de modo que las reglas convenidas y acordadas conjuntamente son seguidas como actitud de respeto: al juego por su valor intrínseco y a los compañeros (del mismo o diferente equipo) que participan en la actividad...
- Ante los problemas que puedan surgir habrá que plantear estrategias para la resolución de conflictos en las que el diálogo sea el recurso fundamental, tratando de razonar las causas del conflicto y buscando soluciones.

Conocimiento de diferentes estrategias de actuación con escolares:

- Estrategias de resolución de conflictos (partir de normas creadas por los propios escolares,...).
- Tratamiento adecuado de la competición: adaptaciones, priorizar el juego sobre el resultado,...
- Buscar la responsabilidad en el juego, el respeto a las reglas convenidas y acordadas conjuntamente como actitud de tolerancia y respeto: al juego por su valor intrínseco y a los compañeros (del mismo o diferente equipo) que participan en la actividad. No olvidemos que la E.F. es una de las asignaturas en las que más se propician conductas agresivas, y no sólo vamos a referirnos a éstas desde el punto de vista físico, también verbalmente. Esto será conveniente tenerlo en cuenta y por esta razón creemos que las normativas más importantes serán las que hagan referencia al respeto personal. En definitiva, se trata de inculcar el razonamiento moral en el juego, es decir, lograr que el alumnado respete las reglas porque crea que son justas y no porque exista un reglamento externo que sancione su incumplimiento.
- Adaptación cooperativa de los juegos ("Jugar con", en lugar de "contra",...).

Hidden page

Hidden page

Hidden page

Hidden page

- Utilización de papel reciclado siempre que sea posible.
- Presentación de los trabajos del alumnado de nuestra área a doble cara.
- Realización de fotocopias a doble cara.

Aún siendo pequeños detalles estimamos que cualquier labor de concienciación es apropiada e intentamos ser siempre coherentes con nuestro planteamiento, aunque a veces no haya sido bien comprendido¹²⁷.

- Estrategias para llevar a cabo con el alumnado de Primaria: juegos donde puedan tratarse cuestiones medioambientales, utilización de material de deshecho,...

Debemos entender que la Educación Ambiental es algo que nos afecta “aquí y ahora”, por decirlo de alguna manera. Siempre hay posibilidad de llevar a cabo pequeñas acciones que sumadas son importantes.

El consumo

El consumo es un elemento presente en nuestra sociedad y, por tanto, será necesario dotar a nuestro alumnado de instrumentos de análisis y crítica que les permitan adoptar una actitud personal frente a la sociedad de consumo como personas conscientes, críticas y responsables. La toma de conciencia ante el exceso de consumo de productos innecesarios debe comenzar en la escuela.

Actuaciones para fomentar la Educación del Consumidor:

- Utilización de material de deshecho y autoconstruido. Concienciar al alumnado de que no es necesario un material muy sofisticado para desarrollar nuestra labor docente.
- Análisis crítico de las repercusiones económicas y sociales de nuestras actividades. Por ejemplo, el mercado económico que envuelve las actividades físico-deportivas puede ser tratado, ¿qué materiales empleamos?; ¿qué prendas deportivas compramos?
- Analizar la publicidad de las marcas deportivas, sus intenciones, sus mensajes. Será fundamental desarrollar una actitud crítica y responsable ante la información..
- Utilización responsable del material que empleamos para nuestras actividades siguiendo criterios medioambientales. Por ejemplo, acciones como la explicada antes con relación al uso del papel, criterios para la adquisición de materiales de nuestro área: *¿compramos cualquier material o analizamos que es lo que realmente necesitamos viendo si es posible prescindir de*

127. Cuando en el año 2000 presentamos nuestro Proyecto Docente algunos de los profesores del área de Educación Física de la E.U. de Magisterio, el formato del mismo fue en papel reciclado y a doble cara. Algunos miembros del tribunal se mostraron disconformes y criticaron nuestra decisión por motivos de estética.

materiales que vayan a ser utilizados ocasionalmente, o valorando otras posibilidades? A este nivel, otro ejemplo que hemos visto ha sido el siguiente: en la E.U. de Magisterio de Segovia no disponemos de instalaciones propias, pero hay en las que nos cede el Ayuntamiento, normalmente, abundante material. Ante la propuesta de algún compañero del área de comprar ese material, ya existente en los pabellones, para así disponer del mismo en propiedad, se analizó su necesidad y se llegó a la conclusión de que no era imprescindible, de modo que no se realizó tal compra.

- Analizar el deporte como elemento de consumo. ¿Qué intereses se pueden vislumbrar en todo el fenómeno deportivo?

Como puede verse, algunas de las actuaciones al respecto de la Educación del Consumidor pueden presentarse estrechamente vinculadas a la Educación Ambiental, y en esa línea de trabajo desde diferentes ámbitos, podríamos tratar de coordinar nuestra acción con la asignatura Nuevas Tecnologías, analizando la actuación de los medios de comunicación al respecto, tratando, por ejemplo, temas relacionados con la publicidad, el tratamiento que dichos medios dan a las actividades deportivas, etc. (Peiró y Devís, 1994; Pascual, 1993b).

La salud física, mental y emocional

Partiremos del conocimiento del nuevo enfoque de salud. Tradicionalmente la salud era considerada como "la ausencia de enfermedades", de modo que sólo nos afectaba en nuestra condición de pacientes. Ese concepto ha evolucionado, como se refleja en la "Carta fundamental de la Organización Mundial de la Salud (OMS)" (en González Lucini, 1993: 108):

La salud es un estado completo de bienestar físico, mental y social, y no consiste solamente en la ausencia de enfermedades. La posesión del mejor estado de salud que se es capaz de conseguir constituye uno de los derechos fundamentales de todo ser humano, cualquiera que sea su raza, religión, ideología política y condición económico-social.

Desde nuestro área de Educación Física debemos capacitar a nuestro alumnado para actuar de forma responsable con su cuerpo y con las actividades que éste realiza. La salud es un contenido transversal, pero al mismo tiempo constituye un bloque de contenidos del área de Educación Física. Es decir, debemos asumir la Educación para la Salud como una tarea especialmente indicada en nuestro ámbito.

Actuaciones para fomentar la Educación para la salud:

- Planteamiento y organización de actividades de acuerdo a criterios saludables: intentar que las sesiones prácticas posibiliten el cuidado y la higiene corporal. Por ejemplo, actualmente se dispone de los medios adecuados para la ducha o aseo corporal (las instalaciones reúnen buenas condicio-

Hidden page

- Adaptación de su trabajo en nuestras sesiones o de cualquier cuestión que pudiera afectarle (por ejemplo prácticas en el medio natural, exámenes, etc.).

Nuestra simple preocupación por su lesión, animando o aconsejando si lo vemos oportuno, va a ser un estímulo importante para una persona que al verse limitada en su actividad habitual pasa por momentos difíciles. En definitiva, se trata de dar un trato personal, que en las situaciones complicadas nos acerca humanamente y suele ser muy agradecido. No olvidemos que, como docentes, somos obligada referencia de nuestro alumnado, y no sólo desde el punto de vista académico.

Otras posibilidades

Para terminar, es necesario dejar una puerta abierta. Nos referimos con esto a que también sería posible encontrar otros Temas Transversales sobre los que actuar, aunque no sean los que se encuentran definidos de forma específica en el currículum oficial. De este modo, sería posible acercar más el modelo a los intereses y necesidades de cada contexto. Un ejemplo podría ser “La Comunicación”, un tema muy interesante para tratar puntos como estos:

- Análisis, interpretación y valoración crítica de la información que nos ofrecen los medios de comunicación en la “Sociedad de la información”, que cuenta cada vez con más medios al alcance de la mayoría de la población.
- La apertura al diálogo como actitud generadora de desarrollo personal y social.
- La posibilidad de utilizar los conflictos como instrumentos generadores de interacción social, siempre que sepamos emplearlos apropiadamente.

Conocer nuestras posibilidades de actuación en relación con los Temas Transversales es una forma de asumir directamente cuestiones relativa a la Educación en Valores. Por tanto, será preciso intentar que su tratamiento didáctico no sea ocasional, sino que impregne todo nuestro quehacer, a pesar de las dificultades que esto puede conllevar. *¿Qué sentido tendría hablar de Educación para la Paz, o de la Educación para la Igualdad de Oportunidades, por poner un ejemplo, si cuando se plantea un problema real al respecto en nuestro contexto no lo tratamos específicamente?* En definitiva, lucharemos porque nuestra labor no se quede en una declaración de intenciones, sino que seamos capaces, o al menos lo intentemos, de actuar cuando sea preciso, siendo conscientes de las dificultades y problemas que podemos encontrar.

3.3. Evaluación

Al hablar de este punto, debemos tener en cuenta que nos vamos a referir conjuntamente a dos aspectos:

3.3.1. *El sistema de evaluación que vamos a emplear como docentes en nuestra labor formativa en la E.U. de Magisterio*

Inicialmente será clave la coherencia del sistema de evaluación a emplear con los planteamientos y las ideas que caracterizan todo el proceso educativo. Esto significa, que si nuestro referente es Educar en Valores, el sistema de evaluación que escojamos deberá tener en cuenta ese punto de partida, y de acuerdo al mismo deberá ser fundamentalmente un sistema formativo, que de respuesta apropiada a las preguntas claves de la evaluación (López Pastor, 1996:428):

¿Al servicio de quién está la evaluación? ¿Para quién se evalúa? ¿Qué tipo de evaluación se hace y como influye en las prácticas educativas?

En nuestra propuesta vamos a intentar desarrollar una evaluación democrática y formativa, que trate de dar voz a todos los participantes, presentando los distintos puntos de vista e intereses, y con una finalidad principal de ayudar al mayor número de personas posibles. Esto supone asumir una serie de principios básicos (Batallosa, 1995:75-77):

- *Principio de la transparencia (de la información); ya que sin información no puede garantizarse la participación ni la reflexión.*
- *Principio de motivación. Relacionado con el tipo de evaluación y la relación docente-discente.*
- *Principio de participación y negociación.*

Además, este tipo de evaluación, al servicio de los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene unas características básicas¹²⁹ centradas en el diálogo y la participación que parten de la renuncia del profesor al poder que le confiere la calificación, intentando que ésta no distorsione el proceso:

La clave estaría entonces en hacer formativa (en la medida que se pueda) la obligación legal de calificar, convirtiéndola en un proceso de reflexión para el alumno y para el profesor, y sobre todo en un proceso de ética personal y educativa.

(López Pastor, 1996:432)

En nuestra propuesta evaluadora, definimos una serie de criterios de calificación, de modo que la asistencia y participación son valorados dentro de la misma, concediendo al alumnado la posibilidad de autocalificarse en este criterio.

129. Las siete características de la evaluación democrática están desarrolladas ampliamente en López Pastor (1996): Fuerte implicación ética y política; la importancia de la información; participación y responsabilidad; negociación; cogestión y relaciones docentes-discentes; evaluación como diálogo y negociación; la autocalificación como poder compartido; y metaevaluación y contrastación.

Hidden page

do el medio, etc.) y de esta manera están implícitamente valorando el cumplimiento de algunos de los objetivos propuestos para la actividad en relación con la cooperación, respeto al medio natural,...

- Evaluación del proceso y el profesor.
- Encuesta de evaluación.
- Evaluación conjunta profesor-alumnado:
 - Entrevistas por grupos. Al ser menor el número de participantes que en las clases normales (suelen ser grupos de 6-8 alumnos y alumnas) propician una relación más directa y mayor participación para personas que, en otras circunstancias pasarían desapercibidas. Este tipo de trabajo es realizado en tutorías, lógicamente, y conviene vincularlo a la corrección de trabajos, realización de prácticas con escolares, etc., de modo que se motive a participar en las mismas.
 - Sesiones de evaluación en las que se realicen reflexiones conjuntas sobre temas concretos relacionados con nuestra (del profesorado y el alumnado) práctica docente: por ejemplo, *¿qué aspectos valoramos positivamente?; ¿cómo mejoramos nuestra labor?; ¿qué temas concretos exigen especial atención?...*

3.3.3. Utilización de la evaluación

Aunque para algunos autores (Wandzilack, 1985; Gimeno y Clemente, 1993) la "utilización de la evaluación" constituye una fase más del modelo, sin embargo, en nuestra opinión, lo verdaderamente importante es el replanteamiento que hagamos de nuestra labor a partir de la información que obtengamos de la evaluación. Por tanto, la nueva fase será una nueva sucesión de acciones, propuestas, etc., originadas a partir del análisis y la reflexión del modelo propuesto inicialmente, de modo que progresivamente vayamos mejorando, o al menos intentándolo, su aplicación.

En definitiva, las diferentes fases de intervención del modelo constituyen una espiral de acciones que, a partir de la evaluación de las mismas, posibilitan nuevas intervenciones y así sucesivamente.

Aunque la definición consciente de la propuesta de Educación en Valores para la E.U. de Magisterio de Segovia no se ha producido hasta el curso 1999-2000, muchas de las acciones que en ella se especifican son el producto del trabajo realizado en dicho centro a lo largo de años anteriores. Esto nos permite tener elementos de juicio para poder hacer un primer análisis y valoración de la propuesta, de donde extraemos estas ideas:

- El alumnado agradece la cercanía y atención del profesorado, aunque en ocasiones se pueden generar confusiones. Nos referimos a situaciones que pueden suceder producto de una excesiva confianza olvidando su papel y

responsabilidades como alumnos/as: por ejemplo, retraso en la entrega de trabajos, problemas en algunas actividades que exigen preparación previa (lectura de artículos, realización de reflexiones, etc.). Para evitar este tipo de situaciones es imprescindible dejar clara nuestra función como docentes, dando a nuestra labor el rigor y seriedad que merece. El trato cercano y amistoso no está reñido con el cumplimiento de las obligaciones propias de nuestra profesión.

- Es muy importante sacar a la luz cuestiones relacionadas con el currículum oculto asociado a la E.F. El alumnado de la especialidad de E.F. viene a nuestro centro con una visión un tanto "idílica" de la asignatura y muchas de las consecuencias de ese currículum oculto pueden pasar desapercibidas incluso para quienes las sufren, que en muchos casos ni siquiera son conscientes de ellas (por ejemplo, muchas situaciones de sexismo no son percibidas por las alumnas, acostumbradas a vivirlas como algo "normal").
- El ambiente del grupo es fundamental para conseguir una buena predisposición y motivación en el alumnado. En este sentido entendemos que las prácticas cumplen una función básica en todo el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, porque en ellas se potencia mucho la relación de grupo, como resalta el alumnado en las encuestas de evaluación que entregan a final de curso. Además, utilizar las vivencias de sus propias prácticas constituye un recurso muy apropiado, porque se generan muchas situaciones que son motivo de análisis y debate, enriqueciendo las asignaturas a partir de la implicación del propio alumnado.
- La principal limitación que vemos al modelo propuesto es la dificultad de ser conscientes de nuestras actuaciones. En muchos casos se tratará simplemente de pequeños detalles que pueden no ser muy significativos en principio, pero la suma de todos ellos es la que posibilita el desarrollo del modelo correctamente.

En conclusión, merece la pena afrontar con ilusión el reto de Educar en Valores, estando la clave, pero al mismo tiempo la principal dificultad, en conseguir acercar teoría y práctica, de modo que se consigan aprendizajes significativos a partir del proceso. Como hemos visto nuestra propuesta está en marcha y poco a poco, esperamos consolidar un modelo que nos parece muy apropiado para el ámbito educativo. En el próximo punto ofreceremos alguna sugerencia para animar a todas aquellas personas que estén interesadas a construir su propio modelo, que como en nuestro caso, podrán evaluar y perfeccionar poco a poco, y que sin duda, aunque a veces no sea de forma consciente, ya está siendo aplicado en muchas ocasiones.

Hidden page

“No se preocupe”, dijo amablemente el extraño. “Tengo una piedra de sopa en mi cartera; si usted me permitiera echarla en un puchero de agua hirviendo, yo haría la más exquisita sopa del mundo. Un puchero muy grande, por favor”.

A la mujer le picó la curiosidad, puso el puchero al fuego y fue a contar el secreto de la piedra de sopa a sus vecinas. Cuando el agua rompió a hervir, todo el vecindario se había reunido allí para ver a aquel extraño y su piedra de sopa. El extraño dejó caer la piedra en el agua, luego probó una cucharadita con verdadera delectación y exclamó: “¡Deliciosa! Lo único que necesita es unas cuantas patatas”.

“¡Yo tengo patatas en mi cocina!” gritó una mujer. Y en unos pocos minutos estaba de regreso con una gran fuente de patatas peladas que fueron dadas al puchero. El extraño volvió a probar el brebaje. “¡Excelente!” dijo; y añadió pensativamente: “Si tuviésemos un poco de carne haríamos un cocido más apetitoso...”.

Otra ama de casa salió zumbando y regresó con un pedazo de carne que el extraño, tras aceptarlo cortésmente, echó en el puchero. Cuando volvió a probar el caldo, puso los ojos en blanco y dijo: “¡Ah, qué sabroso! Si tuviéramos unas cuantas verduras sería perfecto, absolutamente perfecto...”

Una vecina fue corriendo hasta su casa y volvió con una cesta llena de cebollas y zanahorias. Después de introducir las verduras en el puchero, el extraño probó nuevamente el guiso, y con tono autoritario dijo: “La sal”. “Aquí la tiene”, le dijo la dueña de la casa. A continuación dio otra orden: “Platos para todo el mundo”. La gente se apresuró a ir a sus casas en busca de platos. Algunos regresaron trayendo incluso pan y frutas.

Luego se sentaron todos a disfrutar de la espléndida comida, mientras el extraño repartía abundantes raciones de su increíble sopa. Todos se sentían extraordinariamente felices mientras reían, charlaban y compartían por primera vez su comida. En medio del alborozo el extraño se escabulló silenciosamente, dejando tras de sí la milagrosa piedra de sopa, que ellos podrían usar siempre que quisieran hacer la más deliciosa sopa del mundo.

1. QUIÉNES SOMOS, DE DÓNDE VENIMOS, A DÓNDE VAMOS

Sumidos en la inercia que supone ejercer esta profesión, en ocasiones no revisamos nuestras creencias e ideales, obrando como en cada momento nos parece más adecuado, sin reflexión o debate. Es imprescindible hacer una parada, buscar un momento de encuentro con nosotros mismos, con nuestro entorno, con nuestros

compañeros y compañeras, con nuestro alumnado, y ver en dónde nos encontramos. Ser capaz de reflexionar sobre nuestra labor y desde ahí buscar pautas de mejora son un requisito inicial, un paso previo, para nuestro desarrollo profesional.

Aquel caminante llevaba muchos años buscando algo que desconocía. Vagaba sin rumbo, esperando encontrar en cada recodo del camino la chispa que diese luz a su incansable búsqueda. En efecto, así fue. Un día lo encontró, pero para entonces, desorientado, ya no sabía dónde se encontraba.

1.1. Proceso de autoevaluación y autoconocimiento

Este puede ser un buen momento para hacer una pausa y mirar el “mapa” de nuestra vida profesional.

Educar en Valores, fomentar actitudes positivas, ayudar a comprender las normas que hacen sólida nuestra sociedad o rechazar y ser críticos con aquéllas que la hacen injusta, es una labor extremadamente compleja, y como hemos visto en los capítulos anteriores, supone una implicación personal completa del docente. Si éstas son las exigencias inherentes a esta profesión, es indispensable abordarla con las máximas garantías, por un lado, y con exquisita coherencia con nuestros principios éticos, por el otro. Por ello debemos hacer esta parada, para reflexionar y analizar lo que han sido nuestras experiencias previas a nuestra formación como docentes, cuáles han sido nuestras experiencias durante nuestra formación inicial y permanente y, por último, cuáles las que estamos viviendo como profesionales de la educación; todo ello vinculado, inseparablemente, a un cúmulo de conflictos, creencias y recursos para su solución, que han ido configurando durante toda nuestra vida unos ideales de comportamiento y existencia, que determinan nuestra labor docente, reflejados a su vez en un modelo de identidad personal reconocido por nuestro alumnado y que le sirve de referente.

Un primer paso ha de ser conocerse a sí mismo y su propia labor. Se trata de una labor introspectiva que nos ayudará a consolidar o modificar nuestras creencias y planteamientos, partiendo de nuestra valiosa experiencia personal. En ocasiones buscamos en la experiencia de los otros, especialmente si se trata de “expertos”, el punto de apoyo para trazar un cambio en nuestra labor educativa. Esto es importante, sin duda, pero lo es más escudriñar en nosotros mismos, para sorprendernos del potencial que tenemos y hacer frente a las limitaciones a las que estamos sometidos. Al mismo tiempo podremos salvar algunas incoherencias producidas por la vorágine de nuestra profesión.

Experiencias previas

Nuestra trayectoria a lo largo de la Educación es sumamente compleja.

Por un lado nos encontramos la Educación Informal, término cuyo significado no hace justicia a la grandísima importancia de su significado. Recibida por nuestro entorno social y familiar, supone un significativo bagaje de experiencias. En Educación Física se hace especialmente patente gracias a la cultura occidental moderna del tiempo libre, en la que la actividad física (o el deporte) ha ocupado un papel de primer orden, tanto activa (ejecutante) como pasivamente (espectador); y del culto al cuerpo, en el que la persona cobra una importancia fundamental en el funcionamiento socio-político, y su corporeidad supone el reflejo de ésta.

Por otro lado, la Educación Formal, entendida como reglada e institucionalizada, nos aporta experiencias fundamentales con relación a la construcción propia del modelo de docente, el cual nos condicionará durante nuestra formación y durante el ejercicio de la profesión docente. Del mismo modo, simultáneamente, estamos construyendo el modelo de Alumnado, un modelo que igualmente condicionará en gran medida nuestras expectativas sobre él.

A caballo entre ambas nos encontramos la difusa educación no formal, que en muchos casos está igualmente reglada e institucionalizada, pero que supone una concepción algo diferente del hecho educativo, especialmente por su carácter no obligatorio, aunque sobre este asunto habría mucho que discutir.

Para buscar un punto de partida en la construcción de nuestro propio modelo de Educación en Valores, Actitudes y Normas esta trayectoria no puede obviarse, de ningún modo. Es más, nuestras Experiencias Previas deben ser revisadas como paso previo al análisis de nuestras Experiencias Formativas, pues supusieron, y aún suponen, la base del molde sobre el que nos formamos como docentes.

Estas experiencias previas labran sobre nosotros profundos surcos que se hacen patentes en nuestras creencias previas. Pero, igualmente profundos son los surcos que deja sobre nosotros nuestra Formación Inicial, que en ocasiones lo hacen sobre la labor realizada previamente, transformando el dibujo que dejó el "arado" durante nuestras experiencias previas.

Cuando el proceso de Formación Inicial es reciente, estas creencias previas aún son palpables y reconocibles. Un proceso de introspección puede rescatar del olvido muchos de los planteamientos que determinarán en un futuro nuestro "modus operandi" como docentes. Por el contrario, cuando este proceso de Formación Inicial ya ha madurado hace tiempo, es muy difícil disociar cuáles son nuestros planteamientos y creencias previos y cuáles aquellos que han sido producto de dicho proceso formativo. Por ello, es fundamental desarrollar entre los futuros docentes (alumnos de los centros de Formación del Profesorado) la capacidad y la voluntad de revisar sus creencias previas para construir su modelo inicial de Educación en Valores, Actitudes y Normas, así como cualquier otro contenido. En cualquier caso, nunca es tarde, y vale la pena el

Hidden page

Experiencias Formativas

Un buen día, por unas u otras razones, decidimos dedicarnos a esta profesión. Unos años después, con un poco de suerte y mucho esfuerzo, nos encontramos dando clase de Educación Física en un patio, estrujándonos los sesos por el modo de enseñar, por el control del alumnado, por la selección de los contenidos.... Entre medias han pasado infinidad de valiosísimos momentos que han ido transformando nuestro pensamiento, han ido enriqueciendo nuestros recursos, conformando nuestra personalidad, madurando nuestros principios éticos..., formándonos como Educadores. Todo parece un cúmulo de sucesos y aprendizajes, de los cuales sólo recordamos algunos. Un buen día abres un armario y descubres aquellos polvorientos apuntes de la carrera, los sacas de una vieja caja y te entretienes recordando cómo fueron aquellos tiempos. Finalmente, los guardas de nuevo, con el vértigo que supone pensar cómo se podría recuperar el tiempo pasado. Una parte importante de nuestra identidad como docentes se encuentra en esa etapa de nuestra vida, y no sólo en lo relacionado con la carrera universitaria, sino también en todos los sucesos que, en torno a nuestra formación, tuvieron que ver e influyeron de una u otra manera en la construcción de nuestro modelo de Educación Física, y más concretamente en los contenidos que ahora nos ocupan: los valores, las actitudes y las normas. Estos contenidos no sólo son de carácter intelectual o racional, ni tampoco se ciñen únicamente a una finalidad instrumental de la Educación, si no que tienen un fuerte componente emotivo y humanizador, por lo que su repercusión no es la misma en la configuración de la persona. Trascienden más allá de la formación profesional para consolidar o reconstruir nuestros principios fundamentales de vida.

Analizar cómo a sido nuestra formación, cuáles han sido los contenidos que hemos abordado, como ha sido la actitud de nuestro profesorado o cuáles han sido nuestra vivencias más significativas, aunque parezcan estar profundamente latentes en nuestro subconsciente, supone una labor que consolidará los cimientos sobre los que construiremos *nuestro* propio modelo de Educación en Valores en Educación Física. De otro modo, podemos caer inconscientemente en la reproducción de aquello que nos han enseñado, sin someterlo a juicio, cometiendo posibles incoherencias entre lo que pensamos, lo que queremos y lo que hacemos.

QUÉ TE PARECE SI...

Intentamos reconocer el modelo de formación que hemos recibido.

El análisis de los documentos que utilizamos durante nuestra formación docente, tanto en los centros de formación del profesorado como en las actividades de formación continua, nos puede revelar cuál ha sido el modelo de Docente que hemos recibido. Si a este análisis añadimos la reflexión acerca de los modos de

Hidden page

Hidden page

Esta propuesta tendrá como finalidad ubicarte como persona - docente en una realidad compuesta por infinidad de reflejos éticos y destellos morales. De este modo, te proponemos que analices *tu realidad de clase*, para a continuación situarte en la del *centro educativo* y finalmente en tu realidad como *comunidad educativa*.

1. En **la clase** existe el binomio profesorado – alumnado. Para comprender cuál es el modelo de Educación en Valores es necesario conocer cómo son cada uno de sus elementos.

a. Tú, como docente, estableciendo tu propio sistema de valores y tu código de actitudes y conductas. El condicionante subjetivo hace necesario contrastar nuestras impresiones con las de otras personas, entre las que pueden estar tus seres más próximos, tus compañeros de trabajo y tu alumnado, encargándoles la evaluación de tu *estilo de enseñanza*. Cada uno de tus alumnos y alumnas, intentando hacer un esbozo de su personalidad, sin pretender hacer un análisis psicoafectivo exhaustivo. Una parte interesante puede ser el reconocimiento de los *estilos de aprendizaje*.

c. Tu alumnado como grupo, sus relaciones, sus conflictos, sus conductas. Algunas herramientas útiles pueden ser los sociogramas y las dinámicas de grupo en forma de entrevistas grupales o grupos de discusión.

d. La relación tuya con el alumnado, intentando realizar un esquema de cómo se produce esa relación de enseñanza - aprendizaje, a partir de la metodología que utilizas, de actitud hacia ellos, la existencia de prejuicios o estereotipos, la selección de los contenidos, los materiales curriculares utilizados, etc.

2. En relación con **el Centro**, su entramado puede ofrecernos información muy clarificadora sobre nuestras posibilidades y limitaciones a la hora de establecer el Modelo de Educación en Valores.

a. Reconociendo si existen relaciones de cooperación o colaboración con otros compañeros y compañeras.

b. Analizando en qué medida el Proyecto de Centro determina una normativa basada en un coherente y necesario equilibrio entre los derechos y los deberes.

c. Reflexionando sobre las relaciones existentes entre el alumnado, el profesorado y la normativa, especialmente reconociendo si estos lazos de unión son sólidos y próximos, y tu conformidad con esa realidad.

3. La **comunidad educativa** incluye también a las madres y los padres y a otras personas empleadas en el Centro. Este hecho nos recuerda que también les hemos de tener en cuenta, y que probablemente, en determinadas ocasiones, se establecen relaciones con una gran trascendencia en la identidad ética y moral de nuestro contexto educativo.

1.2. Análisis de las condiciones ambientales

La Educación no sólo se suscribe a la Escuela. Constantemente tenemos abierto en los medios de comunicación el eterno debate sobre si deben o no educar, en muchas situaciones de la vida cotidiana se hacen referencias a la “deportividad” como una conducta basada en valores positivos, ser una persona “mal educada” suele ser sinónimo de mala conducta, de falta a determinados valores. Esta permanente referencia a la Educación en Valores en nuestra sociedad no es más que su reflejo sobre ella. Esta estrecha vinculación ente la vida social y la Educación en Valores nos obliga a entender a la Escuela como un “nicho ecológico” dentro de un gran “ecosistema social y cultural”. La alteración en alguno de sus componentes repercute en el resto, hasta el punto de que, en función del peso de la Escuela en nuestra sociedad, su influencia puede ser decisiva o despreciable en la configuración de la identidad ética de un entorno social determinado. Es frecuente percibir una ligera sensación de impotencia hacia el cambio social desde la Escuela, pero la historia nos ha dado suficientes muestras de que es posible, y sobre todo necesario, para constituir una verdadera *democracia moral* (Lucini, 2001).

Estas condiciones ambientales se refieren, fundamentalmente, a dos ámbitos: el local y el global. Es tan importante el uno como el otro para definir nuestros horizontes, nuestras finalidades educativas y su justificación. Aunque el primero resulta más asequible en un primer momento, no debemos perder de vista el segundo, ni en la construcción de nuestro modelo de Educación en Valores, ni en su aplicación en nuestras clases de Educación Física.

QUÉ TE PARECE SI...

Soñamos cómo queremos que fuese nuestra sociedad.

En los últimos años se está consolidando y aceptando el **derecho** de todas las personas **a soñar**. Éste puede ser el momento de ejercer ese derecho, pero desde la consciencia, pues dicen que son más “peligrosos” los que sueñan despiertos.

Construiremos el mapa de nuestro mundo ideal comenzando en los horizontes más lejanos, escribiendo cómo puede ser, cómo se vivirá en él, cuales podrían ser los conflictos y cómo sería el modo de solucionarlos. Si la expresión plástica se te da bien, puedes ilustrarlo con dibujos, recortes de prensa, etc. Este ejercicio creativo nos ayudará concretar nuestras metas. Paulatinamente nos iremos aproximando a nuestra realidad más próxima, para terminar ubicando nuestra escuela y a nosotros mismos en ese “mapamundi” ideal.

Una vez finalizado, buscaremos cuáles de estos “sueños” son realidad, cuáles pudieran serlo, aunque no lo son y cuáles creemos que son “sueños imposi-

bles". Los primeros sólo hay que reconocerlos y conservarlos, los segundos esforzarnos por conseguirlos, y los terceros no hay que olvidarlos, pues en cualquier momento se nos presentará la oportunidad de hacerlos realidad.

1.3. Estructuración del modelo de Educación en Valores

En el libro exponemos una estructura concreta, de un modelo aplicado en un contexto determinado. Esto no significa que no sea transferible, pero como ya hemos expuesto más veces, no debe ser entendido el modelo como una receta a seguir, sino como un ejemplo que puede orientar, fijar unas pautas de actuación que servirán de ayuda para aquellas personas que le lancen a la aventura de construir su propio modelo.

No olvidéis aquellos que nos estáis leyendo que, en cualquier caso, el punto de partida sois vosotros mismos, vuestro contexto, vuestro trabajo, vuestra forma de actuar. Analizad que estáis haciendo ya, seguro que son muchas más cosas de las que en un principio imaginabais y plantearos después algunas preguntas: *¿qué puedo hacer para mejorar mi trabajo?; ¿en qué aspectos debo intentar incidir o cuáles debo reforzar pues ya lo hago habitualmente?*

Nos parece importante, como ya sugeríamos en nuestro modelo al hablar de las *actitudes como docente*, que autoevaluéis vuestra labor de forma positiva, valorando en primer lugar vuestro interés y vocación por educar. Desde ese punto de partida, intentad estructurar poco a poco, sin prisa, pero al mismo tiempo de forma continuada y decidida, vuestro propio modelo. Estamos seguros de que a través de esta labor vuestra docencia se verá beneficiada.

2. MÁS ALLÁ DE UN MODELO DE EDUCACIÓN EN VALORES EN EDUCACIÓN FÍSICA

No podemos concluir este texto sin una breve reflexión acerca de las implicaciones que conlleva aplicar un modelo de estas características. Pensamos que su ámbito de influencia no puede limitarse a nuestro área. El compromiso de educar en valores supone asumir que nuestra finalidad principal es la educación integral y, por tanto, influirá a todos los niveles: académico, personal,...

En definitiva, en el centro educativo en el que trabajemos debería verse reflejada esa intencionalidad educativa con acciones sencillas y a la vez cotidianas,

como pueden ser la colaboración con el personal de administración y servicios de nuestro centro, mostrar un talante dialogante y conciliador ante un conflicto, atender y ayudar al alumnado cuando nos lo demande, trabajar coordinadamente con los compañeros, etc. Este tipo de actitudes deben ser el reflejo que nuestro compromiso educativo es llevado a la práctica con coherencia, lo cual no siempre es fácil, pero supone un primer paso en ese largo camino en busca de hacer que nuestra sociedad cambie y mejore, que es la meta final que con nuestra tarea soñamos alcanzar.

A modo de epílogo: “En camino”

Titulamos este breve “epílogo” “EN CAMINO”, porque no creemos que el trabajo este terminado con la publicación del libro. El camino no ha hecho más que empezar. Hemos ido avanzando unos poquitos pasos y nos gustaría que nuestras ideas fuesen un punto de encuentro con nuevas personas, con otros caminos que seguro se cruzarán con el nuestro.

Pero si nos gustaría dejar claro que hay algo que está muy presente en el libro, y que ha sido fundamental en nuestro camino: nuestro cariño. Como nos dijo un día un compañero: *“El cariño es la primera lección que debe enseñar el maestro cada día”* y hemos tratado de ponerlo en práctica en la confección de este texto y os podemos asegurar que nuestra vocación por Educar se ha ido reforzando a medida que se iba configurando cada una de las páginas.

Por eso, nos gustaría terminar con esta historia que resume nuestro sentir:

¿Qué tiene de original este hombre?, preguntó un visitante. Lo único que ofrece es un picadillo de historias, dichos y proverbios de otros Maestros.

Una discípula sonrió y contó cómo en otros tiempos, ella había tenido una cocinera que preparaba el más exquisito picadillo del mundo. Un día quiso ella saber como lo hacía.

¿Cómo demonios lo haces, querida? Tienes que darme la receta...

La cocinera, cuyo rostro se iluminó de satisfacción, dijo:

Bueno, señora, le contaré un secreto: la carne, la pimienta y la cebolla no tienen nada de especial: el picadillo sólo me sale bien cuando me meto a mí misma en él, cuando pongo todo mi cariño.

(Antony de Mello, 1992)

El camino, pues, sigue abierto. Seguro que habrá muchos cruces, obstáculos, momentos de duda o errores, pero también satisfacciones. Esperamos contribuir a hacer un poquito mejor vuestro camino.

Referencias bibliográficas

- ADELL, J.A. (1999): La Educación Física en la Provincia de Huesca. En López (coord.) *La Educación Física en la Escuela Rural*. Pastopas-Diagonal. Segovia (pp. 89-95).
- ADELL, J.A. (2003): La Educación Física en la Escuela Rural. El caso de la provincia de Huesca. En López, V.; Monjas, R. y Fraile, A. (coord.) *Los últimos diez años de la Educación Física Escolar*. Ed. Universidad de Valladolid. Valladolid.
- ALEMÁN, P., PRADOS, E. y RUSTARAZO, A. (1996): "Una aproximación psicosocial a la transmisión de valores a través de la actividad física y el deporte". En *Pastor Pradillo y otros. Actas del III Congreso Nacional de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*, pp. 517-526. Universidad de Alcalá. Guadalajara.
- ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA (1970): *Carta a una maestra*. Barcelona. Hogar del Libro.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1987): "Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículo y su desarrollo". *Revista de Educación*, 282 (131-150).
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1996): "Yo también quiero ser eficaz". *Cuadernos de pedagogía*, 247 (78-82).
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2000): *Didáctica, currículum y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Miño y Dávila Editores. Madrid.
- ANGULO RASCO, F. (1991): "La racionalidad tecnológica y tecnocrítica. Un análisis crítico". En *Sociedad, Cultura y Educación (Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón)*. CIDE y U.C.M. (315-342).
- ANGULO RASCO, F. (1991b): "Contra la simplicidad". *Revista de Educación*, 296 (389-440).
- ANGULO RASCO, F. (1994b): "Enfoque tecnológico del currículum". En ANGULO RASCO, F. y BLANCO, N. (Coord.) *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona (Málaga). Aljibe (79-110).
- ANGULO RASCO, F. (1994c): "Enfoque práctico del currículum". En ANGULO RASCO, F. y BLANCO, N. (Coord.) *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona (Málaga). Aljibe (111-131).
- APPLE, M.W. (1986): *Ideología y Currículo*. Madrid. AKAL.
- APPLE, M.W. (1987): *Educación y Poder*. Barcelona. Paidós-MEC.

- APPLE, M.W. (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid. Morata.
- ARIÑO et al. *Cuadernos del alumno para el segundo ciclo de primaria*, El Serbal. Barcelona.
- ARNOLD, P.J. (1991): *Educación Física, movimiento y currículum*. Morata-MEC. Madrid.
- ASTRAIN, C. (1999): Una experiencia en torno a las cuerdas en un CRA de la montaña riojana. En López (coord.) *La Educación Física en la Escuela Rural*. Pastopas-Diagonal. Segovia (pp. 253-262).
- ASTRAIN, C. y otros (1996): "Miedos y conflictos que se presentan al profesorado novato deseoso de llevar a la práctica una Educación Física Alternativa". *Revista Española de Educación y Deporte*, vol. 3 nº 2 (21-26).
- AVILA ROMERO, F. y otros (1998): La frecuencia del movimiento como detector de posibles talentos deportivos en edad escolar. *II Congreso de EF y Deporte (Almería)*. IAD. Cádiz. (506-509).
- BANDURA, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall.
- BARBERO, J.I. (1994): *Deporte y construcción de conciencias y representaciones colectivas. Política de las emociones religioso-deportivas*. Actas del I Congreso de Ciencias Sociales y Deporte, pp. 147-153. AEISAD. Pamplona.
- BARBERO, J.I. (1996): "Prologo" en VACA, M. *La Educación Física en la Práctica de la Educación Primaria*. Palencia. A.C. "Cuerpo, Educación y Movimiento".
- BATALLOSO, J.M. (1995): "¿Es posible una evaluación democrática? O sobre la necesidad de evaluar educativamente". *Aula nº 35*, pp. 73-77.
- BERNSTEIN, B. (1988): *Clases, códigos y control*. Madrid. AKAL.
- BLÁNDEZ ÁNGEL, J. (1995): *La utilización del material y del espacio en Educación Física*. Barcelona. Inde.
- BLÁNDEZ ÁNGEL, J. (1996): *La investigación-Acción: Un reto para el profesorado*. Barcelona. Inde.
- BLÁNDEZ ÁNGEL, J. (2000): *Programación de unidades didácticas según ambientes de aprendizaje*. Inde. Barcelona.
- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1990): *Evaluar en Educación Física*. Barcelona. Inde.
- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (2001): *La Educación Física*. Barcelona. Inde.
- BORES CALLE, N. (2000): "El plan de sesión como referente de cambio en Educación Física" *Revista de Educación Física y Deportes*, Vol VII, nº 3 (20-30). Ed. COPLEF. Madrid.
- BORES, N. y DÍAZ, B. (1993): "La deportivización de la Educación Física en el Currículum Oficial de la Reforma". *Perspectivas*, 14 (18-20).
- BORES, N. y DÍAZ, B. (1999): La anunciada e inevitable deportivización del currículum real de la EF. *Actas XVII CN. EF. EUM*. Universidad de Huelva. Huelva (172-189).

- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977): *La reproducción. (Elementos para una Teoría del sistema de Enseñanza)*. Barcelona. Laia.
- BREDEMEIER, B.J., BOSTROM, D.E., GARDNER, D.E. y LIGHT, D.L. (1995): "Leadership, Cohesion, and Team Norms Regarding Cheating and Aggression". *Sociology of Sport Journal*, nº 12, pp. 324-336.
- BREDEMEIER, B.J. (1994): "Children's Moral Reasoning and their Assertive, Aggressive, and Submissive Tendencies in Sport and Daily life". *Journal of Sport & exercise Psychology*, 16, pp. 1-14.
- CAGIGAL, J.M. (1979): *Cultura Intelectual y Cultura Física*. Buenos Aires. Ed. Kapelusz.
- CALVO, J.M., GARCÍA CHEDA, J.L., PAZ LEIRA, J. y RÍOS, A. (1998): *Elaboración y aplicación de materiales curriculares para una educación en valores*. Revista Aula de Innovación Educativa nº 70, pp. 47-50.
- CAMERINO, O. y ANDUEZA, J.A. (1996): *La influencia de las actividades recreativas en la cohesión grupal, aproximación a un estudio sociométrico*. En Pastor Pradillo y otros. *Actas del III Congreso Nacional de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*, pp 607-616. Universidad de Alcalá. Guadalajara.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la Enseñanza. (La Investigación-Acción en la formación del profesorado)*. Barcelona. Martínez-Roca.
- CARR, W. (1996): *Una teoría para la Educación. (Hacia una investigación educativa crítica)*. Madrid. Morata-Paideia.
- CARR, W. (Coor.) (1993): *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla. Diada.
- CARRANZA, M. y MORA, J.M. (2003): *Educación Física y Valores: educando en un mundo complejo*. Graó. Barcelona.
- CARRANZA, M., CAÑELLES, A., LLADÓ, E. y NIUBÓ, M. (1998): "La participación: una estrategia para diseñar la actividad física y el deporte en la edad escolar". *Revista Aula de Innovación Educativa* nº 68, pp. 20-21.
- CARREIRO, F. (1993): "La Formación del Profesorado en Educación Física: ¿Qué Objetivos?, ¿Qué Contenidos?, ¿Qué Métodos?". *Actas XI Congreso Nacional de Educación Física de E.U. Magisterio*. Segovia. UAM (1-14).
- CARRIÓN MARTÍNEZ, J.J. (1998): La formación del maestro de Educación Física: por un perfil más educativo. *II Congreso Int. De EF y deporte escolar (Almería)*. IAD. Cádiz. (190-193).
- CASTAÑER, M. (1993): El comportamiento no verbal del educador físico. *Revista Apunts*, nº 33, pp. 40-48.
- CASTAÑER, M. y CAMERINO, O. (1991): *La Educación Física en la Enseñanza Primaria. Una propuesta curricular para la Reforma*. Barcelona. Inde.

- CASTEJÓN, F.J.(coord.) (1997): *Manual del Maestro Especialista en Educación Física*. Pila-Teleña. Madrid.
- CASTERAD, J., GUILLÉN, R. y PLANA, C. (1997): Los juegos de pistas como recurso metodológico para la educación moral y cívica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (0).
- CELORIO, J.J. (1996): "Transversalizar los contenidos ¿misión imposible?". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* nº 27, pp. 61-82.
- CLEMENTE, A. y GIMENO, A. (1993): Planificación y desarrollo de la intervención psicoeducativa". En A. Clemente (Ed.). *Bases para la intervención psicopedagógica en la práctica de la psicología escolar*. Cap. V, pp. 119-155. Generalitat Valenciana. Valencia.
- COAKLEY, J.J. (1988): *Sport in society: issues and controversies*. Mosby. St. Louis.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990): *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. Madrid. AKAL.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1997): *La autonomía del profesorado*. Madrid. Morata.
- CONTRERAS JORDÁN, O.R. (1992): "Orígenes y Evolución de la Formación Inicial del Profesorado en Educación Física". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (73-86).
- CONTRERAS JORDÁN, O.R. (1993): "Perspectivas y Modelos en la formación inicial del Profesorado de Educación Física en la Educación Primaria Española". *Actas XI CN.EFEUM*. Segovia. UAM (43-54).
- CONTRERAS JORDÁN, O.R. (1994): "La investigación en la enseñanza de Educación Física. Especial consideración de la formación del profesorado". *Actas XII CN.EFEUM*. Sevilla. Wanceulen (73-77).
- CONTRERAS JORDÁN, O.R. (1998): *Didáctica de la Educación Física*. INDE. Barcelona.
- CONTRERAS JORDÁN, O.R. (1999): La enseñanza de la Educación Física a la luz de los diferentes paradigmas de investigación educativa. *Revista CONCEPTOS de Educación*, nº 6 (55-74).
- CORTES, N. et al (2000): "¿Qué significa la teoría en las clases de educación física alternativa?". *VI Jornadas Europeas de Intercambio de experiencias* (Medina del Campo, 2000). CPR de Medina del Campo.
- CORTES, N. y otros (1996): "El deporte en la escuela. Narración en torno a una práctica de Investigación-Acción". *Actas XIV CN.EFEUM*. Guadalajara. Universidad de Alcalá (31-38).
- CORTES, N. y otros (1998): La "Educación Física Alternativa" en la Escuela Rural en la zona de Benavente. *En IV Jornadas Hispanolusas de intercambio de experiencias en Educación Física*. Medina del Campo.
- CORTES, N. y otros (1999): La "Educación Física Alternativa" en la Escuela Rural en la zona de Benavente. En López (coord.) *La Educación Física en la Escuela Rural*. Pastopas-Diagonal. Segovia, pp. 39-87.

- CORTINA, A. (1993): *Ética aplicada y democracia radical*. Tecnos. Madrid.
- DE LA CALLE, M.J. (1996): "Exigencias que plantean los temas transversales a los centros de Primaria". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* nº 27, pp. 35-44.
- Del VILLAR ÁLVAREZ, F. (1992): "La formación inicial del profesor de Educación Física basada en el análisis de la práctica". En *Actas del VIII CNEFEUM*. Cuenca. Universidad Castilla La Mancha (179-188).
- Del VILLAR ÁLVAREZ, F. (1994): "La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la Educación Física". *Apunts*, 37 (26-33). INEFC. Barcelona.
- Del VILLAR ÁLVAREZ, F. (1997): "El prácticum didáctico en los centros de formación de Educación Física: un programa de prácticas didácticas basado en el modelo reflexivo". En Ayora, D. (Coord.) *Aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte*. IVEF. Valencia (129-141).
- DEVÍS DEVÍS, J. (coord.) (2001): *La Educación Física en el siglo XXI*. Ed. Marfil. Alcoy (Alicante).
- DEVÍS DEVÍS, J. (1993): "Introducción crítica a la investigación positivista en la enseñanza de la Educación Física". *Actas II Encuentros UNISPORT sobre Sociología Deportiva* (31-72). Málaga. UNISPORT.
- DEVÍS DEVÍS, J. (1994): *Educación Física y desarrollo del currículum: Un estudio de casos en investigación colaborativa*. Tesis doctoral. Universitat de Valencia.
- DEVÍS DEVÍS, J. (1995): "Deporte, educación y sociedad: hacia un deporte escolar diferente". *Revista de Educación* nº 306, pp. 455-472.
- DEVÍS DEVÍS, J. (1996): *Educación Física, Deporte y Currículum*. Madrid. Visor.
- DEVÍS DEVÍS, J. (1998): "El currículum de la Educación Física escolar y la reforma educativa: una aproximación crítica". En Hernández y otros (Coord.). *Educación Física Escolar y deporte de alto rendimiento*. ACCAFIDE. Gran Canaria. (47-66).
- DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (2001): La salud en la educación física escolar: ¿qué es lo realmente importante? *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 8 (73-83).
- DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1992): *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona. Inde.
- DEVÍS, J. (2003): Educación física y Salud. Revisión de la propuesta diez años después. En López, V., Monjas, R. y Fraile, A. (coord.), *Los últimos diez años de la Educación Física Escolar*. Ed. Universidad de Valladolid. Valladolid.
- DÍAZ LUCEA, J. (1994): *El Currículum de la Educación Física en la Reforma Educativa*. Barcelona. Inde.
- DÍEZ, E. y GONZÁLEZ, R. (1996): *Taller de valores para Educación Primaria. Propuesta didáctica*. Escuela Española. Madrid.
- DOMÍNGUEZ CHILLÓN, G. (1996): "Tratamiento de los valores en la Educación Infantil". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* nº 27, pp. 21-33.

- DURAN, J. (1999): "Deporte y medios de comunicación: una propuesta educativa. Hacia una educación crítica y responsable ante los grandes espectáculos deportivos televisados". *Actas I Congreso Internacional de EF. La EF en el siglo XXI* (Jérez de la Frontera). FEDE. Madrid. (327-352).
- EISNER, E. (1989): "Los objetivos educativos: ¿Ayuda o estorbo?". En GIMENO, J. y PÉREZ, A. (3ª Ed., 1ª 1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. AKAL/Universitaria (257-264).
- ELLIOTT, J. (1986): *La Investigación-Acción en el aula*. Valencia. Generalitat Valenciana.
- ELLIOTT, J. (1993): *El cambio educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid. Morata.
- ELLIOTT, J. (1990): *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid. Morata.
- ESCÁMEZ, J. (1996): "Una propuesta de educación en Valores en el nivel de secundaria". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* nº 25, pp. 21-35.
- FERNÁNDEZ BATANERO, J.M. (1999): "Las escuelas de padres: medios para compartir valores en la educación del siglo XXI". *Revista Comunidad Educativa* nº 262, pp. 26-28.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, E. (1997): "Temas transversales y formación del profesorado: algunas consideraciones sobre la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos en el área de Educación Física". *Revista Española de Educación Física y Deportes Vol 4 nº 4*, pp. 6-12.
- FERNÁNDEZ NARES, S. (1993): *La educación Física en el sistema educativo español: la formación del profesorado*. Universidad de Granada.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1994): "La evaluación del currículo: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación". En ANGULO, J.F. y BLANCO, N. *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona (Málaga). Aljibe (297-312).
- FERNÁNDEZ, M., PÉREZ, L., et al. (1998): "Valores y Educación Física". *Actas de las IV Jornadas de Intercambio de experiencias de E.F. en Primaria y Secundaria*. Medina del Campo.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J.M. (2003): La Educación Física desde una perspectiva crítica: de la pedagogía venenosa y el currículum oculto hacia la Dignidad. En López, V., Monjas, R. y Fraile, A. (coord.): *Los últimos diez años de la Educación Física Escolar*. Ed. Universidad de Valladolid. Valladolid.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J.M. (1999): "Pedagogía crítica y EF en la escuela secundaria". En *CONCEPTOS, Nº 6 La EF en la escuela* (15-32).
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J.M. (2000): "La educación física para el futuro: tendencias sociales y premisas educativo-profesionales. *Rev. Tandem*, nº 1 (15-25). Graó. Barcelona.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J.M. (1993): Aspectos crítico y cívico de los/as profesionales de la Educación Física y el Deporte: conexiones con la política, la economía y el medio ambiente. *Apunts*, 34 (74-82).

- FERNÁNDEZ-RÍO, J. (2003): *El aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Física. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Valladolid. La Peonza Publicaciones. Cederrón.
- FERNÁNDEZ-RÍO, J. y GONZÁLEZ GONZÁLEZ DE MESA, C. (1998): "Aproximación teórico-práctica a la cooperación como metodología en el aula de Educación Física. La importancia de su inclusión en el currículum de los estudios de Educación Física de la diplomatura de Magisterio". *Actas del XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*, pp. 247-254. Badajoz.
- FONTECHA, C. y RICO, C. (1998): "El aprendizaje cooperativo en Educación Física". En Ruiz, F., García, A. y Casimiro, A.J. (1998). *Actas del II Congreso Internacional de Educación Física y Deportes*, pp. 76-79. Almería.
- FRAILE, A. (1995): *El maestro de Educación Física y su cambio profesional*. Salamanca. Amarú.
- FRAILE, A. (1996): "Reflexiones sobre la presencia del deporte en la escuela." *Revista de Educación Física nº 64*, pp. 5-10.
- FRAILE, A. (1998): "Didáctica de la Educación Física desde una visión crítica". IX *Congreso de Formación del Profesorado*. Cáceres. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34 (383); Revista electrónica AUFOP, nº 2.
- FRAILE, A. (1998): "Desde el aprendizaje cooperativo al colaborativo: una propuesta para la formación del profesorado de Educación Física". *Actas del XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*, pp. 163-172. Badajoz.
- FRAILE, A. (1998): "La presencia de los valores educativos en la actividad físico-deportiva". En *Martínez del Castillo, J. (Coord.). Ciencias sociales, deporte y calidad de vida*, pp. 379-389. Esteban Sanz. Madrid.
- FRAILE, A. (1998): *Didáctica de la Educación Física en Primaria y su conexión con el Prácticum*. Proyecto Docente para cátedra de E.U. Facultad de Educación. Universidad de Valladolid.
- FRAILE, A. (2001): "Los temas transversales como respuesta a problemas educativo-sociales desde lo corporal". *Revista Tandem, nº 2* (21-38). Graó. Barcelona.
- FRAILE, A. y otros (1996): *Actividad física y salud en la Escuela*. Valladolid. Junta de Castilla y León.
- FRAILE, A. y otros (1998): *Valores en Educación Física. IV Jornadas Europeas de Intercambio de experiencias* (Medina del Campo, 1998). CPR de Medina del Campo.
- FRAILE, A. y otros (2001): *Actividad Física Jugada*. Alcoy (Alicante) Marfil.
- FRAILE, A. y otros (2002): *Educación en valores en el deporte en edad escolar: una medida Thurstone de la génesis y evolución de las actitudes en la actividad físico-deportiva*. Convocatoria de investigación de la Junta de Castilla y León.

- FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la Educación: Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona. Paidós-MEC.
- FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona. El Roure.
- GADAMER, H.G. (1977): *Verdad y Método*. Salamanca. Sígueme.
- GARCÍA CORREA, A., GUILLÉN, F. y MARRERO, G. (1993): "Psicología de la actividad física y el deporte". *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado* nº 12, pp. 275-283
- GARCÍA MONGE, A. (1996): "De jugadores a profesionales: la cuestionable validez de las sesiones prácticas en la asignatura Actividad Física Organizada". En *Pastor Pradillo y otros. Actas del III Congreso Nacional de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*, pp. 119-127. Universidad de Alcalá. Guadalajara.
- GARCÍA MONGE, A., ABARDÍA, F. y MIGUEL, A. (1993): Sobre los llamados "deportes alternativos". *Revista Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte* nº 10, pp. 13-15.
- GARCÍA RUSO, H. (1992): "Paradigmas de formación del profesorado". En *Actas del VIII CN. EF. EUM*. Cuenca. Universidad Castilla La Mancha (203-216).
- GARCÍA RUSO, H. (1993): "La investigación en el campo de la Educación Física". *Revista de Educación Física*, 49 (37-39).
- GARCÍA RUSO, H. (1993b): "Diferentes perspectivas acerca de la Teoría Curricular en el campo de la Educación Física". *Actas XI CN.EF:EUM*. Segovia. Universidad Autónoma de Madrid (137-146).
- GARCÍA RUSO, H. (1997): *La formación del profesorado de Educación Física*. Barcelona. Inde.
- GENERELO, E. (1993): Diseños experimentales a partir del acondicionamiento del espacio como estrategia de formación del maestro. *Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Granada.
- GENERELO, E. y GUILLEN, R. (1994): Los compromisos del naufragio. *Actas XII CN.EF.EUM*. Wanceulen. Sevilla.
- GIMÉNEZ, F.J. y SÁENZ-LÓPEZ, P. (1996): "La iniciación deportiva en primaria a través de juegos competitivos". En *Pastor Pradillo y otros. Actas del III Congreso Nacional de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Universidad de Alcalá. Guadalajara.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982): *La Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid. Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1983): "El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación de profesores". *Educación y Sociedad*, 2 (51-73).

- GIMENO, A. y CLEMENTE, A. (1993): "Planificación y desarrollo de la intervención psicoeducativa". En Clemente, A. (Ed.) *Bases para la intervención psicopedagógica en la práctica de la psicología escolar*, Cap. V. pp. 62-87. Routledge & Keagan. Boston.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. AKAL (3ª Ed., 1ª: 1983).
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. (Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje)*. Barcelona. Paidós/MEC.
- GÓMEZ DEL CASTILLO, M.T. (1999): "Familia y educación en valores". *Revista Comunidad Educativa* nº 262, pp. 22-25
- GONZÁLEZ (coord.) (1997): *Cuadernos del alumno. (1º, 2º y 3º de Primaria)*. Anaya. Madrid.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1990): *Educación en Valores y Diseño Curricular. Documentos para la reforma. Documento 2*. Alhambra Lougman. Madrid.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1993): *Temas transversales y educación en valores*. Alauda/Anaya. Madrid.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (2001): *La Educación como tarea humanizadora*. Anaya 21. Madrid
- GORE, J. (1991): "Practicing what we preach: Action Research and Supervision of Student Teachers. En TABA, B.R. and ZEICHNER, K. *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*. London. Falmer Press (253-272).
- GRACIA, J. *Cuaderno del alumno. Primer ciclo de primaria. (3 cuadernillos)*. Gymnos. Madrid.
- GRACIA, F. y TOMEIO, M. (1999): Experiencias del Seminario del CPR de Sabinánigo: Encuentros, Sobras Chinas y Danzas de paloteo. En López (coord.) *La Educación Física en la Escuela Rural*. Pastopas-Diagonal. Segovia, (pp. 97-120).
- GRUNDY, S. (1991): *Producto o praxis del currículum*. Madrid. Morata.
- GRUP D'ESTUDI PRAXIOLOGIC (1993): "Hacia la construcción de una disciplina que acoja y estudie la diversidad de prácticas corporales y deportivas existentes". En APUNTS, 32 (19-26).
- GUBA, E. (1983): "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. AKAL/Universitaria (148-165).
- GUTIÉRREZ, M. (1994): ¿Qué valores transmite la serie deportiva de dibujos animados "Campeones"? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 1 (2). pp. 26-33.
- GUTIÉRREZ, M. (1995): *Valores sociales y deporte*. Gymnos. Madrid.

- GUTIÉRREZ, M. (1996 a): "¿Por qué no utilizar la Actividad Física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales?". *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 3 (1), pp. 39-42
- GUTIÉRREZ, M. (1996 b): "Objetivos y valores de la Educación Física y del Deporte: un análisis comparativo. En Pastor Pradillo y otros. *Actas del III Congreso Nacional de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*, pp. 175-185. Universidad de Alcalá. Guadalajara.
- GUTIÉRREZ, M. (1998): "Desarrollo de valores en la educación física y el deporte". *Apunts. Educación Física y Deportes*, 51, 100-108.
- GUTIÉRREZ, M. (2003): *Manual sobre valores en la Educación Física y el Deporte*. Barcelona. Paidós.
- HABERMAS, J. (1982): *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.
- HABERMAS, J. (1984): *Ciencia y Técnica como Ideología*. Madrid. Taurus. (orig. 1972).
- HERNÁNDEZ, A. et al. (1994): "La formación del profesorado de Educación Física. El género como factor diferenciador". *III Congreso de la AEISAD*, pp. 161-169. Valladolid.
- HERNÁNDEZ, A. et al. (1993): "Imágenes de género en algunas revistas profesionales de Educación Física y deporte". *Revista Perspectivas de la Actividad Física y del Deporte* nº 14, pp. 39-44.
- HERNÁNDEZ et al. (1994): "Dispositivos recreadores del género en un centro de formación del profesorado de Educación Física". *Revista Perspectivas de la Actividad Física y del Deporte* nº 16, pp. 35-41.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J.L. (1996): "La construcción histórica y social de la Educación Física: El currículum de la LOGSE. ¿Una nueva definición de la Educación Física Escolar". *Revista de Educación*, 311(51-75). Madrid. MEC.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J.L. (2003): La educación física escolar en la LOGSE: análisis y evaluación de su diseño y desarrollo. En López, V., Monjas, R. y Fraile, A. (coord.) *Los últimos diez años de la Educación Física Escolar*. Ed. Universidad de Valladolid. Valladolid.
- HERNÁNDEZ MORENO, J. (1993): "La praxiología motriz ¿ciencia de la acción motriz? Estado de la cuestión". En *APUNTS*, 32 (19-26).
- HERNÁNDEZ MORENO, J. et al. (2000): *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica. Aplicación a la educación física escolar y al entrenamiento deportivo*. Inde Barcelona.
- HOUSE, E.R. (1994): *Evaluación, ética y poder*. Madrid. Morata.
- IMBERNON, F. (1999): *Formación del profesorado y calidad de la enseñanza*.
- JIMÉNEZ, B. y LÓPEZ, V.M. (1996): "El nuevo despotismo ilustrado en formación del profesorado". *Actas VIII Congreso Formación del Profesorado*. Ávila.

- JIMÉNEZ, F., NAVARRO, V. y otros (1999): De la lógica interna a la lógica didáctica: un estudio de situaciones de enseñanza en un juego deportivo colectivo (balonmano). Actas XVII CN.EF.EUM. Huelva. Universidad de Huelva. (777-790).
- KEMMIS, S. y McTAGGART (1988): *Como planificar la Investigación-Acción*. Barcelona. Laertes.
- KEMMIS, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.
- KIRK, D. (1990): *Educación Física y Currículum*. Valencia. Universidad de Valencia.
- KIRK, D. (1999): "Una base de conocimiento para una pedagogía crítica en la educación del profesor de Educación Física". En *Actas Congreso Internacional La EF en el siglo XXI*. Ed. FEDE. Madrid. (403-412).
- LAGARDERA, F. y LAVEGA, P. (2003): *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- LAKER, A. (2000): *Beyond the boundaries of Physical Education*. Routledge and Falmer. London and New York.
- LAKER, A. (2001): *Developing Personal, Social and Moral Education through Physical Education. A practical guide for teachers*. Routledge and Falmer. London and New York.
- LARA, J.M. (1995): Temas transversales y educación física: la paz y el medio ambiente. *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza.
- LERENA ALESON, C. (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona. Ariel.
- LÓPEZ CRESPO, C. (1998): "Desarrollo personal y coeducación física". *Rev. Eli-de*, 1 (73-79). Anaya. Madrid.
- LÓPEZ CRESPO, C. (2001): "La cuestión del género en los valores asociados al deporte". *Rev. Tandem*, 2 (39-50). Graó. Barcelona.
- LÓPEZ PASTOR, V.M. (1996): "Libertad y democracia en la formación del profesorado de Educación Física? Una clave está en la evaluación. Ventajas, problemas y conflictos de la autoevaluación. En R. Sánchez: *La actividad física y el deporte en un contexto democrático (1976-1996)*, pp. 427-433. Colección Investigación y deporte nº 3. AEISAD. Pamplona.
- LÓPEZ PASTOR, V.M. (1999): *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Universidad de Valladolid. Valladolid.
- LÓPEZ PASTOR, V.M. (coord.) (1999): *Educación Física, Evaluación y Reforma*. Diagonal. Segovia.
- LÓPEZ PASTOR, V.M. (coord.) (1999): *La Educación Física en la Escuela Rural*. Pastopas-Diagonal. Segovia.

- LÓPEZ, V.M. y LÓPEZ, E.M. (1997): Tratamiento de la Educación Ambiental desde el área de Educación Física. En *APUNTS*, 50 (76-81).
- LÓPEZ PASTOR, V.M y TORREGO, L. (1999): La Educación y la democracia. Algunas cuestiones olvidadas en la calidad del trabajo docente en la Universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), pp. 47-54.
- LÓPEZ PASTOR, V.M. y MONJAS, R. (1997a): "Medios de comunicación, economía, poder y control social. La cara oculta de lo deportivo en la sociedad y su necesaria desconstrucción desde la escuela". *Actas I Congreso Internacional de Formación y Medios*, pp. 173-178. Segovia.
- LÓPEZ PASTOR, V.M. y MONJAS, R. (1997b): "Las nuevas tecnologías en la enseñanza de la Educación Física. Formación del profesorado especialista y racionalidad técnica. La eterna reproducción de la perspectiva dominante". *Actas I Congreso Internacional de Formación y Medios*, pp. 242-249. Segovia.
- LÓPEZ PASTOR, V.M. y otros (2001): La sesión en educación física: los diferentes modelos y los planteamientos educativos que subyacen". *Revista Lecturas de EF*, 43. (www.lecturasef.com).
- LÓPEZ PASTOR, V.M. y otros (2001): "Atención a la diversidad en Educación Física: espina bífida y minorías étnicas". *I Congreso Aragonés de Educación Física* (Jaca). Huesca. Universidad de Zaragoza.
- LÓPEZ, V.M., PÉREZ, D. y GARCÍA-PENUELA, A. (2001): "La capacidad físico-deportiva:... ¿reflejo directo de la capacidad profesional?: Algunas reflexiones sobre las ilógicas prácticas evaluativas en la formación y selección del profesorado de educación física". *Revista Tandem*, nº 5 (77-89). Graó. Barcelona.
- LORENZO, M.L. (1998): "Educación en valores en la ESO: principios, estrategias y clima". *Revista Aula de Innovación Educativa* nº 70, pp. 51-55.
- LYNBERG, M. (1995): *El don de dar*. Selector Editorial. México.
- M.E.C. (1989): *Diseño Curricular Base*. Madrid. M.E.C.
- M.E.C. (1990): *Guía para una Educación Física no sexista*. Madrid.
- M.E.C. (1992): *Materiales Didácticos. Secundaria Obligatoria. Área Educación Física*.
- M.E.C. (1992): *Área de Educación Física. Primaria. Currículo de área*. Madrid. MEC.
- M.E.C. (1993): *Materiales Didácticos. Bachillerato. Área Educación Física*. Madrid.
- M.E.C. (2001): Real Decreto sobre nuevos programas: *Enseñanzas Mínimas ESO*.
- MARTÍNEZ DE HARO, V. (coord): *La EF en Primaria. Reforma 6-12 años*. Paidotribo. Barcelona.
- MARTÍNEZ GÁMEZ, M. (1998): Encuentros de Juegos y deportes alternativos por la igualdad-coeducación física. En Ruiz, F., García, A. y Casimiro, A.J. (1998) *Actas del II Congreso Internacional de Educación Física y Deportes*, pp. 136-140. Almería.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M. (1999): "La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas". En *Biblioteca Virtual de la O.E.I.* <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie07a01.htm>

- MARTÍNEZ MARTÍN, M. y PUIG, J.M. (Coord) (1991): *La Educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Graó. Barcelona.
- MARTÍNEZ, V. y HERNÁNDEZ, J.L. (1984): *Educación Física para Primero y Segundo de BUP*. Paidotribo. Barcelona.
- MATEOS CARRERA, M.J. (1998): La Educación Física en Primaria o los juegos. *Actas XVI CN.EF: EUM*. Badajoz. Universidad de Extremadura (243-246).
- MAYOR, A. (1996): "Valoración de las áreas transversales en Educación Física". En Pastor Pradillo y otros. *Actas del III Congreso Nacional de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*, pp 273-274. Universidad de Alcalá. Guadalajara.
- MEDINA, F.X. (1994): "El deporte como factor en la construcción sociocultural de la identidad". *Actas del I Congreso de Ciencias Sociales y Deporte*, pp. 143-146. AEISAD. Pamplona.
- MEDINA, J. (1996): Técnicas de grupo como medio de formación del profesorado de Educación Física. Aplicaciones en la práctica". *Revista Española de Educación Física y Deportes V 4 n° 1*, pp. 16-23.
- MELLO, A. de (1988): *La oración de la rana (2)*. Sal Terrae. Santander.
- MENDIARA, J. (1999): Espacios de acción y aventura. *Apunts*, 56 (65-70). INEFC. Barcelona.
- MENDIARA, J. (1999): La Educación Física en Educación Infantil. En López, V.M. (coord) (1999) *La Educación Física en la Escuela Rural. Características y presentación de experiencias prácticas*. Pastopas-L.Diagonal. Segovia. (pp. 157-172).
- MENDIARA, J. (1997): *Educación Física y Aprendizajes tempranos. Contribución al desarrollo global de los niños de 3 a 6 años y estudio de sus estrategias de aprendizaje en espacios de acción y aventura*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Zaragoza.
- MONJAS, R. (1997): Las prácticas dentro de la asignatura: "Actividades físicas en el medio natural" como medio de transmisión de valores para los alumnos en formación inicial. *Actas XV CN.EF.EUM*. Melilla (*Publicaciones*, 28: 445-450).
- MONJAS, R. (1998): La iniciación deportiva en el currículum del maestro de Educación Física. Experiencias y propuestas para su desarrollo. En *Actas II Congreso La enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar (Almería)*. IAD. Cádiz (256-259).
- MONJAS, R. (1998): "El seminario "Música y movimiento": un intento de globalizar desde la formación inicial". En Ruiz, F, García, A. y Casimiro, A.J. (Coord.) *Actas del II Congreso Internacional de Educación Física y Deportes*. I.A.D. Almería.
- MONJAS, R. (2000): *Proyecto docente. Actividades físicas organizadas y actividades físicas en el medio natural*. EU. de Magisterio de Segovia. Universidad de Valladolid. Inédito.

- MORENO, P., DEL VILLAR, F. y RAMOS, L.A. (1998): "Actitudes, valores y normas en Educación Física. Propuesta de actuación del profesor e indicaciones para la formación inicial". En Ruiz, F., García, A. y Casimiro, A.J. (Coord.) *Actas del II Congreso Internacional de Educación Física y Deportes*, pp. 230-233. Almería.
- MOSSTON, M. y ASHWORH, S. (1993): *La Enseñanza de la Educación Física. (La Reforma de los Estilos de Enseñanza)*. Barcelona. Hispano-Europea.
- MOSSTON, M. (1982): *La Enseñanza en la Educación Física*. Barcelona. Paidós.
- NAVARRO, J. y ROYO, J.F. (1995): La formación de actitudes, valores y normas en el curriculum del maestro. *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza.
- NAVARRO ADELANTADO, V. (2002): *El afán de jugar*. Barcelona: Inde.
- NAVARRO ADELANTADO, V. y JIMÉNEZ, F. (2003): Aportaciones de la praxiología a la Educación Física en los últimos diez años: de la teoría a la práctica. En López, V., Monjas, R. y Fraile, A. (coord.). *Los últimos diez años de la Educación Física Escolar*. Ed. Universidad de Valladolid. Valladolid.
- OLIVERA, J. (2000): "Algunas orientaciones sobre la educación (la educación física)". *Revista Apunts*, nº 61 (3-4). INEFC Barcelona. Barcelona.
- OMEÑACA, R. y RUIZ, J.V. (1999): *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona. Paidotribo.
- OMEÑACA, R., PUYUELO, E. y RUIZ, J.V. (2001): *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona. Paidotribo.
- OÑA, A. (1997): Perspectivas de futuro en las ciencias de la actividad física y el deporte. En Ayora, D. y otros (comp.) *Aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte*. IVEF Valencia. Valencia, (pp. 23-32).
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (1996): "Valores y educación para el desarrollo". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* nº 25, pp. 55-70.
- PADRÓN, M. (1999): "Educación en valores y formación del profesorado". *Revista Comunidad Educativa* nº 262, pp. 7-11.
- PARLEBAS (1986): *Elementos de Sociología del deporte*. UNISPORT. Málaga.
- PARLEBAS, P. (1987): *Perspectivas para una educación física moderna*. Málaga: Unisport.
- PARLEBAS, P. (2001): *Juegos deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- PARRA, M. y otros (2001): Los ambientes de fantasía: modificación del espacio cotidiano. En *Actas del IV Congreso Interanacional La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. FEADDEF. Santander (330-335).
- PASCUAL, C. (1992): "El currículum de Educación Física en la formación inicial del profesorado: algunas reflexiones". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (87-96). AUFOP. Zaragoza.

- PASCUAL, C. (1993): "La Cultura audiovisual y su inclusión en el curriculum de Educación Física". *Actas XI Congreso Nacional de E.F. en E.U. de Magisterio*, pp. 125-128.
- PASCUAL, C. (1994): *La evaluación de un programa de Educación Física para la formación inicial del profesorado: un estudio de caso*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- PASCUAL, C. (1996): "La evaluación de la Educación Física, esa desconocida". *Revista Educación Física*, 63 (5-8).
- PASCUAL, C. (2000): "La pedagogía crítica, una cuestión de ética". En Contreras (coor.) *La Formación Inicial y Permanente del Profesorado de Educación Física*. Ed. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca (73-93).
- PEIRÓ, C. y DEVÍS, J. (1994): "Materiales curriculares y recursos didácticos: recursos materiales e impresos. Medios audiovisuales e informáticos. Criterios para su selección y utilización". *Temario oposiciones secundaria*. INDE. Barcelona.
- PEÑAFIEL, F. (1998): "Los valores en el ámbito escolar. Su jerarquía para establecer modelos educativos". *Revista Comunidad Educativa* n° 250, pp. 31-33.
- PÉREZ BRUNICARDI, D. (2003): Educación física y educación en valores. Los valores en los deportes en la naturaleza ¿alternativa al deporte convencional o más de lo mismo? En López, V., Monjas, R. y Fraile, A. (coord.) *Los últimos diez años de la Educación Física Escolar*. Ed. Universidad de Valladolid. Valladolid.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): "La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", en Gimeno, J. y Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1990): "Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de Elliott". En Elliott *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid. Morata (9-18).
- PÉREZ SAMANIEGO, V. (2001): "Referentes e indicadores subjetivos: un intento de delimitar el valor educativo del acondicionamiento físico". *Revista Tandem*, n° 2 (74-89). Graó. Barcelona.
- PIERÓN, M. (1999): *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona. Inde.
- POMER y otros (1998): Actitudes y valores en Educación Física. *IV Jornadas Hispano-lusas de intercambio de experiencias en EF*. Medina del Campo.
- POPKEWITZ, T.S. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid. Mondadori.
- POSADA, F. (1999): "Transversalidad y Educación en Valores en EF". *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica*, n° 74, pp. 15-24.
- PRATT I GRAU, M. (2001): Actitudes, valores y normas en Educación Física. Reflexiones, problemáticas y propuestas para su integración en la escuela. *Revista Tandem*, n° 2 (7-20). Graó. Barcelona.

- PRATT, M. y SOLER (2001): Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el deporte. Inde. Barcelona.
- REICHARDT, D.T. y COOK, T.D. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Ed. Morata.
- RIVERA, E. y TRIGUEROS, C. (1999): "Educación Física: ¿la chacha del 2001 en Educación Primaria" En *CONCEPTOS*, nº 6 "La EF en la escuela" (33-46).
- RIVIERÉ, Margarita (2000): prólogo a Araujo, Joaquín *La Naturaleza, nuestro lujo*. Plaza y Janes. Barcelona.
- ROKEACH, M. (1979): *Understanding human values: Individual and societal*. New York. Free Press.
- ROMERO CERESO, C. (1996): "La crítica y la reflexión como elementos esenciales en la adquisición del conocimiento práctico durante la formación docente del maestro de Educación Física". *Actas VIII Congreso de Formación del Profesorado*. Ávila. AUFOP.
- ROMERO, C. y ARRÁEZ, J.M. (1994): "Estrategias en la formación inicial del maestro especialista de Educación Física". En *Romero, S. (Coord.) Didáctica de la Educación Física: diseños curriculares en Primaria*, pp. 287-291. Wancelulen. Sevilla.
- RUIZ OMEÑACA, J.V. (2003): Cooperación y coherencia curricular: hacia una orientación ética de la educación física. En *Actas III Congreso Nacional y I Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas*. La Peonza. Valladolid. (CD-rom).
- RUIZ PÉREZ, (1995): *Competencia motriz*. Madrid. Gymnos.
- SANCHEZ BAÑUELOS, F. (1996): *La actividad física orientada a la salud*. Biblioteca nueva. Madrid.
- SÁNCHEZ, A., MUÑOZ, E. y FERNÁNDEZ, F. (2001): La creación de espacios de fantasía en Educación Física. Una experiencia práctica con alumnos/as de tercer ciclo de E.P. En *Actas del IV Congreso Interamericano La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. FEADDEF. Santander (109-116).
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano (teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares)*. Madrid. AKAL.
- SCHARTZ, S.H. y BILSKY, W. (1987): *Towards a Universal Psychological Structure of values: Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (3), 550-562.
- SCHÖN, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós/MEC.
- SCHWAB, J. (1989): "El enfoque práctico como lenguaje para el currículum" (Orig. 1969). En Gimeno, J. y Pérez, A. (1ª ed. 1983), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. AKAL (197-209).
- SCRATON, P.H. (1995): *Educación Física de las niñas. Un enfoque feminista*. Madrid. Morata.
- SENNERS, P. (2001): *La lección de educación física*. Inde. Barcelona.

- SERRANO SÁNCHEZ, J.A. y NAVARRO ADELANTADO, V. (1995): "Revisión crítica y epistemológica de la praxiología motriz". En APUNTS, 39 (7-30).
- SICILIA CAMACHO, A. (1996): "El profesor de Educación Física en Andalucía. Como piensa, califica y desarrolla sus contenidos y actividades". *Habilidad Motriz*, 8 (51-61). COPLEF Andalucía. Córdoba.
- SICILIA CAMACHO, A. (1998): "Perfil del alumnado de Educación Física universitario. El caso de Almería." *Actas XVI CN.EF.EUM*. Badajoz. Universidad de Extremadura. (47-64).
- SICILIA, A. y DELGADO, M.A. (2002): *Educación Física y Estilos de Enseñanza*. Inde. Barcelona.
- SICILIA, A. y RIVADENEYRA, M^a C. (1995): "Investigación sobre la enseñanza de la Educación Física". *Actas XIII CN.EF:EUM*. Jaca. Universidad de Zaragoza (483-490).
- SIEDENTOP, D.(1998): *Aprender a enseñar la Educación Física*. Inde. Barcelona.
- SIERRA Y NUVIALA (1998): Control de la intensidad del ejercicio en las clases de Educación Física a través de un programa de formación inicial orientado a la mejora del compromiso. *Actas XVI CN.EF.EUM*. Badajoz. Universidad de Extremadura. (275-284).
- SIERRA Y NUVIALA (1999): Fases sensibles para el trabajo de las capacidades físicas durante la edad escolar". *Actas XVII CN.EF.EUM*. Huelva. Universidad de Huelva. (1045-1053).
- SPARKES, A. (1992): "Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en Educación Física". *Perspectivas*, 11 (30-33). INEF. León.
- SPARKES, A. (1992b): "Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la Educación Física". En Devis y Peiro *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona. Inde (251-266).
- SPARKES, A. (1993): "Experimentando una triple marginación en Educación Física". *Revista Perspectivas de la Actividad Física y del Deporte n^o 13*, pp. 2-7.
- SPARKES, A. (1996): "Recordando los cuerpos de los profesores: momentos desde el mundo de la Educación Física". *Revista de Educación*, 311 (101-118). Madrid. MEC.
- STEIN, R. (1972): *Media power*. Boston. Houghton Mifflin.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Ed. Morata.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.
- TERCEDOR, P. y DELGADO, M. (1998): Condición física relacionada con la salud en escolares de 10 años de edad de Granada. *II Cong. Inter. De EF y deporte escolar. (Almería)*. IAC. Cádiz (346-349).

- TINAJAS, A., TINAJAS, J.V. y ARRONTES, I. (1995): "Rendimiento y discriminación en Educación Física". *Apunts*, 39 (121-127). INEFC. Barcelona.
- TINNING, R. (1992): *Educación Física: la Escuela y sus profesores*. Valencia. Universidad de Valencia.
- TINNING, R. (1996): "Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado". *Revista de Educación*, 311. *Monográfico E.F. (123-134)*.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991): *El currículum oculto*. Madrid. Morata.
- TORRESCUSA, L.C. y otros (1992, 1997): *Cuadernos de actividades 1 y 2 (1º), 3 y 4 (2º), 5 y 6 (3º)*. Edelvives. Zaragoza.
- TORRESCUSA, L.C. y otros (1993, 1997): *Cuadernos de actividades 7 y 8 (4º)*. Edelvives. Zaragoza.
- TORRESCUSA, L.C. y otros (1994, 1998): *Cuadernos de actividades 9 (5º) y 10 (6º)*. Edelvives. Zaragoza.
- TREPAT, D. (1995): La educación en valores a través de la iniciación deportiva. En Blázquez, D. *Iniciación deportiva y deporte escolar*, pp. 96-112. Inde. Barcelona.
- TRILLA, J. (1992): *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Paidós. Barcelona.
- UREÑA, F. (1994): "Las intencionalidades educativas de la LOGSE". *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 1 (3), pp. 12-21.
- UREÑA, F. (1995): Los contenidos transversales. Su fundamentación y desarrollo desde el área de Educación Física en la E.S.O. *Revista Habilidad Motriz*, nº 4, pp. 5-14.
- VACA ESCRIBANO, M. (2002): *Relatos y reflexiones sobre el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en Educación Primaria*. Palencia. A.C. "Cuerpo, Educación y Movimiento".
- VACA ESCRIBANO, M. (1996): *La Educación Física en la Práctica de la Educación Primaria*. Palencia. A.C. "Cuerpo, Educación y Movimiento".
- VÁZQUEZ, B. (1989): *La Educación Física en la Educación Básica*. Gymnos. Madrid.
- VÁZQUEZ, B. y otros (2000): *Educación física y género. Modelos para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado*. MEC. Madrid.
- VÁZQUEZ, B. y ÁLVAREZ, J.L. (1990): *Guía para una educación física no sexista*. MEC. Madrid.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (1996): "Actividad físico-deportiva y calidad de vida: Una respuesta educativa". *Revista Española de Educación Física y Deportes* V3 nº 2, pp. 4-13.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (1996): "Iniciación a los deportes colectivos: las hojas de registro como instrumento para facilitar el aprendizaje cooperativo y la coevaluación, un enfoque de enseñanza para transmitir a los estudiantes de Edu-

- cación Física". En *Pastor Pradillo y otros. Actas del III Congreso Nacional de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*, pp 391-399. Universidad de Alcalá. Guadalajara.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2000): "¿Existe el deporte educativo? Un ensayo en torno a la naturaleza educativa del deporte", en *Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física (La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física)*, pp. 481-492; Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2002): "Educación deportiva y desarrollo moral: algunas ideas para la reflexión y para la práctica", en *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, nº 7 (pp. 7-20). GRAÓ. Barcelona.
- VELÁZQUEZ CALLADO, C. (coord.) (1995): *Ejercicios de Educación Física para Educación Primaria. Fichero de juegos no competitivos*. Escuela Española. Madrid.
- VELÁZQUEZ CALLADO, C. (coord.) (1996): *Actividades prácticas en Educación Física. Como utilizar materiales de desecho*. Escuela Española. Madrid.
- VELÁZQUEZ CALLADO, C. (coord.) (2002): *Así juegan los niños y niñas del mundo*. Ed. La Peonza. Valladolid.
- VELÁZQUEZ, C. y FERNÁNDEZ, I. (2002): *Educación Física para la paz, la convivencia y la integración*. Ed. La Peonza. Valladolid.
- VICIANA GARÓFANO, V. y otros (1998): Hacia una propuesta de sesión para el desarrollo de las habilidades motrices en la etapa de Educación Infantil a través de los materiales alternativos. *Actas de II congreso La enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar (Almería)*. IAD. Cádiz (506-509).
- WANDZILACK, TH. (1985): "Values development through Physical Education and Athletics". *Rev. Quest*, nº 37, pp. 176-185.
- YOUNG, R. (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona. Paidós-MEC.
- ZEICHNER, K.M. (1995): "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la Reforma Escolar. En *Volver a pensar la Educación (Congreso Internacional de Didáctica)* (1995). Madrid. Morata. Vol. II (385-397).



Victor M. López Pastor

Doctor en Educación y Profesor de Didáctica de la Educación Física en la E.U. Magisterio de Segovia (Univ. Valladolid). También ha impartido docencia en Secundaria, en actividades de Formación Permanente del Profesorado y en Programas de Doctorado. Ha trabajado en diferentes líneas de investigación sobre la Didáctica de la Educación Física y la formación del profesorado, especialmente en la temática de la Evaluación en Educación Física. Lleva nueve años implicado en dinámicas de formación permanente del profesorado a través de diferentes seminarios y grupos de trabajo.

Roberto Monjas Aguado

Licenciado en Educación Física, Profesor de la E.U. de Magisterio de Segovia (Univ. Valladolid). También ha impartido docencia en Enseñanza Primaria y Secundaria y está especializado en Iniciación Deportiva y la búsqueda de alternativas formativas para su aplicación en Educación Física desde la Formación del profesorado. Desarrolla su línea de investigación en este sentido y está implicado en grupos de investigación y desarrollo profesional cooperativo.

Dario Pérez Brunicardi

Licenciado en Educación Física, Profesor de la E.U. Magisterio de Segovia (Univ. Valladolid). Especializado en la educación en valores desde la Educación Física, especialmente desde las actividades en la naturaleza y la formación del profesorado, desarrolla su línea de investigación en este sentido. Está implicado en grupos de investigación y desarrollo profesional cooperativo.

Los tres autores forman parte del Seminario Permanente Intermiter de Investigación-Acción en Educación Física de Segovia, que ha desarrollado ciclos de trabajo sobre diferentes temáticas (La Evaluación en EF, la EF en la Escuela Rural, la Atención a la Diversidad en EF, elaboración de material curricular,...).

Hidden page

Hidden page

Con el cambio de milenio surge la necesidad de retomar el rumbo de nuestra profesión. Con esta obra se buscan y presentan alternativas a algunas formas tradicionales de entender y practicar la Educación Física, frecuentemente enmascaradas como verdades absolutas e incuestionables.

La primera parte de esta obra se centra en el estudio de las estructuras de pensamiento del profesorado de Educación Física, condicionantes de la forma de entender y practicar esta profesión. Se desarrolla desde una propuesta conceptual específica de la didáctica de la Educación Física hasta la revisión de algunas de las propuestas más innovadoras y educativas que en la última década están surgiendo en nuestra área. Se concluye esta primera parte con una revisión terminológica de las diferentes formas de entender la formación del profesorado de Educación Física.

La segunda parte se centra en la educación en valores desde Educación Física como aspecto fundamental de la forma de entender y practicar su docencia. Partiendo de una revisión de los principales planteamientos existentes y tras pasar por la presentación de diferentes propuestas específicas para Educación Física, se exponen las bases de un modelo propio de educación en valores. En el último capítulo se propone la participación del lector en esta labor educativa desde una serie de sugerencias prácticas para reconocerse como educador y crear su propio modelo de educación en valores en Educación Física.

El cambio parte de la voluntad colectiva y de la acción individual. Esta obra pretende ser un nuevo impulso hacia una Educación Física verdaderamente educativa.

ISBN 84-9729-037-2



9 788497 290371