

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**ESTUDIO DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR DE
EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS ETAPAS DE PRIMARIA Y
SECUNDARIA**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Jorge J. Fernández y Vázquez

Bajo la dirección del doctor:
Antonio Bautista García-Vera

Madrid, 2007

- **ISBN: 978-84-669-3099-4**

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Centro de Formación del Profesorado

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



TESIS DOCTORAL

**ESTUDIO DEL PENSAMIENTO DEL
PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA EN
LAS ETAPAS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA**

Doctorando:

Jorge J. Fernández y Vázquez

Director:

Dr. D. Antonio Bautista García-Vera

MADRID 2007

INDICE

INTRODUCCION	9
PRIMERA PARTE	13
I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	13
1. TEORÍAS SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA	13
2. ORIGEN Y NATURALEZA DEL DEPORTE	13
A. INTERPRETACIONES LÚDICO-FESTIVAS	15
B. JUEGO Y DEPORTE	18
C. LOS JUEGOS AGONALES, BASE DE LA ACTIVIDAD FÍSICO- DEPORTIVA	20
D. LA RELIGIÓN GENERADORA DE LAS ACTIVIDADES FÍSICO- DEPORTIVA	22
E. LA DANZA COMO EXPRESIÓN CULTURAL	23
F. LOS RITOS DE INICIACIÓN	24
G. LA INICIACIÓN EN LA TRADICIÓN ORIENTAL	27
H. LAS TEORÍAS MATERIALISTAS	28
I. LA GUERRA COMO ORIGEN DEL DEPORTE	30
3. HISTORIA DEL CONCEPTO GIMNÁSTICA	32
A. LOS HELENOS ENTENDÍAN POR GIMNÁSTICA, NO LOS EJERCICIOS, SINO EL ARTE DEL GIMNASTA (MÉDICO DEPORTIVO).	32
B. LOS EJERCICIOS GRIEGOS ESTABAN ÍNTEGRAMENTE LIGADOS A LA RAZA Y A LA RELIGIÓN	35
C. EL HUMANISMO – LA GIMNÁSTICA DESIGNA A LAS ANTIGUAS FORMAS GRIEGAS	36
D. EL SEGUNDO SIGNIFICADO: GIMNÁSTICA = GIMNASIA ESCOLAR Y CURATIVA	36
E. TERCER SIGNIFICADO: GIMNÁSTICA = GIMNASIA ARTÍSTICA	37
F. CUARTO SIGNIFICADO: GIMNÁSTICA = FORMACIÓN CORPORAL	37
G. QUINTO SIGNIFICADO: GIMNÁSTICA = FORMACIÓN DE MOVIMIENTOS	39

II. PERSPECTIVA HISTÓRICO-TEÓRICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	41
1. EDAD CLÁSICA	41
1.1. LA EDUCACIÓN HOMÉRICA	41
A. VISIÓN GENERAL DE LA EDUCACIÓN	41
B. EL PENSAMIENTO HOMÉRICO EN SU OBRA	47
C. LA ÉTICA HOMÉRICA	56
1.2. LA EDUCACIÓN ESPARTANA	61
A. LA EDUCACIÓN DEPORTIVA	62
1.3. LA ANTIGUA EDUCACIÓN ATENIENSE	64
1.4. EL APOORTE INNOVADOR DE LA PRIMERA ESCUELA SOFISTA	67
A. EL OFICIO DEL PROFESOR	67
B. LA INTELIGENCIA CONTRA EL DEPORTE	70
1.5. LOS MAESTROS DE LA TRADICIÓN CLÁSICA	72
A. PLATÓN	72
B. ISOCRATES	74
1.6. PANORAMA DE LA EDUCACIÓN CLÁSICA EN LA ÉPOCA HELENÍSTICA	77
A. LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	78
B. LA EDUCACIÓN FÍSICA	80
1.7. LA ESCUELA PRIMARIA	106
A. EL AYO O PEDAGOGO	107
B. DIFUSIÓN DE LA ESCUELA PRIMARIA	107
C. LOS LOCALES ESCOLARES	108
D. CONDICIÓN DEL MAESTRO	108
E. ESCUELA Y EDUCACIÓN	110
F. HORARIO DE CLASE	110
G. CALENDARIO ESCOLAR	111
1.8. LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA	113
1.9. LOS ESTUDIOS SECUNDARIOS	117
1.10. LA ENSEÑANZA SUPERIOR	119
1.11. EL HUMANISMO CLÁSICO – UNA CONCLUSIÓN	122
1.12. LA ANTIGUA EDUCACIÓN ROMANA	124
A. LA EDUCACIÓN CAMPESINA, COSTUMBRE DE ANTEPASADOS	125

<i>B. EDUCACIÓN FAMILIAR</i>	126
<i>C. EL APRENDIZAJE DE LA VIDA PÚBLICA</i>	127
<i>D. LA MORAL ROMANA Y EL IDEAL FAMILIAR</i>	128
<i>E. LA EDUCACIÓN FÍSICA</i>	130
<i>F. EL OFICIO DEL TERRATENIENTE</i>	131
1.13. <i>LA EDUCACIÓN GRIEGA EN ROMA</i>	133
<i>A. OPOSICIÓN AL ATLETISMO</i>	135
<i>B. NACIMIENTO DE LAS ESCUELAS LATINAS</i>	136
1.14. <i>FIN DE LA ESCUELA ANTIGUA</i>	142
CONCLUSIÓN I Y II	144
III. SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE 1950 A LA	
ACTUALIDAD	149
1. <i>LA RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA</i>	
<i>ACTUALIDAD</i>	150
<i>A. ANTECEDENTES</i>	150
<i>B. ETAPA 1960 – 1990</i>	152
<i>C. A PARTIR DE 1990. LA RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA</i>	
<i>EDUCACIÓN FÍSICA</i>	153
<i>D. LA ACTIVIDAD FÍSICA RECREATIVA Y EL TIEMPO LIBRE</i>	161
2. <i>SIGNIFICADOS SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS PROGRAMAS</i>	
<i>OFICIALES (LOGSE Y LOCE) EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y</i>	
<i>SECUNDARIA</i>	167
<i>A. LA REFORMA EDUCATIVA ACTUAL</i>	168
<i>B. LA LEY DE 1970 – LOGSE</i>	173
<i>C. EL CURRÍCULUM OFICIAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN</i>	
<i>LA REFORMA</i>	179
<i>D. LAS INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS EN LA LOGSE</i>	185
<i>E. LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA</i>	190
<i>F. LA EVALUACIÓN DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN</i>	
<i>PRIMARIA</i>	191
<i>G. CURRÍCULUM DE FORMACIÓN INICIAL</i>	192

<i>H. PERFIL DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA LUZ DE LA REFORMA EDUCATIVA</i>	197
A MODO DE CONCLUSIÓN	200
IV. SIGNIFICADOS ASOCIADOS AL PROFESORADO	203
1. EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO	204
1.1. EL PARADIGMA DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR	204
<i>A. MODELOS DE INVESTIGACIÓN PRECEDENTES</i>	205
<i>B. SUPUESTOS BÁSICOS DEL PARADIGMA DE PENSAMIENTOS DEL PROFESOR</i>	207
<i>C. EL PROFESOR, SUJETO QUE TOMA DECISIONES</i>	209
1.2. PLANIFICACIÓN, DECISIONES INTERACTIVAS, CREENCIAS, CONSTRUCTOS PERSONALES Y CONOCIMIENTO PRÁCTICO	214
<i>A. PENSAMIENTOS Y DECISIONES DURANTE LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA</i>	214
<i>B. PENSAMIENTOS Y DECISIONES INTERACTIVAS</i>	223
<i>C. CREENCIAS, PRINCIPIOS, CONSTRUCTOS PERSONALES Y CONOCIMIENTO PRÁCTICO</i>	225
2. LA ENSEÑANZA	232
<i>A. PENSAMIENTO Y RUTINAS DEL PROFESOR EN LA ENSEÑANZA</i>	233
<i>B. LA ENSEÑANZA COMO ACTIVIDAD RACIONAL</i>	234
<i>C. LA ENSEÑANZA COMO UNA RUTINA</i>	234
<i>D. DEFINICIONES DE RUTINA</i>	235
<i>E. RUTINAS DE LA ENSEÑANZA</i>	235
2.1. LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA	237
<i>A. LA EFICIENCIA DE LA ENSEÑANZA</i>	238
<i>B. PRINCIPIOS EDUCATIVOS BÁSICOS</i>	240
<i>C. NECESIDAD DE UNA DIDÁCTICA ESPECÍFICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE</i>	241
<i>D. METAS Y OBJETIVOS EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE</i>	243
<i>E. OBJETIVOS EDUCATIVOS Y DE ENSEÑANZA</i>	248

F. ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA	250
G. ENSEÑANZA SISTEMÁTICA	251
3. FORMACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA	254
A. ESTUDIOS E INVESTIGACIONES	254
B. COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA	258
C. MODELO DE FORMACIÓN REFLEXIVA INICIAL Y CONTINUADA	266
D. LA FORMACIÓN INICIAL	272
E. SITUACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN	277
4. LA MUJER EN LA FORMACIÓN PARA EL DEPORTE	280
A. ANTECEDENTES	280
B. EL PERFIL PROFESIONAL PARA LA ÉPOCA	286
C. EL ESTADO ACTUAL DE LA NORMATIVA EDUCATIVA SOBRE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA AMBOS SEXOS	288
A MODO DE CONCLUSIÓN	293
V. RECURSOS Y MATERIALES DE EDUCACIÓN FÍSICA: ELEMENTO DEL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO	295
A. LA TECNOLOGÍA Y LA TÉCNICA	296
B. LOS MEDIOS AUDIOVISUALES: SU UTILIZACIÓN COMO MATERIAL CURRICULAR	298
C. LA TECNOLOGÍA EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA	299
D. LA KINESIOLOGÍA: FISIOLOGÍA, ANATOMÍA Y BIOMECÁNICA	304
E. EL ORDENADOR	308
F. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS	310
G. COMPUTADORAS E INFORMACIÓN EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE	312
H. LA COMPUTADORA Y EL APRENDIZAJE MOTOR	313
I. PRODUCIR INFORMACIÓN ¿EXPANDIMOS O MONOPOLIZAMOS LA INFORMACIÓN?	314
J. FITNESS, SALUD, DEPORTE Y TECNOLOGÍA	315
K. EVALUACIÓN INFORMÁTICA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA	320

<i>L. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA INCORPORAR TIC</i>	324
<i>M. LOS MEDIOS Y RECURSOS EN LA ENSEÑANZA</i>	326
HACIA EL OBJETO DE ESTUDIO	341
SEGUNDA PARTE	345
ESTUDIO DE CAMPO	345
INTRODUCCIÓN	345
1. PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	346
<i>A. OBJETO DEL ESTUDIO</i>	346
<i>B. MÉTODO</i>	346
2. CUESTIONARIO, RESULTADOS Y ANÁLISIS	347
CONCLUSIÓN DEL ESTUDIO DE CAMPO	363
CONCLUSIONES FINALES	367
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	373
FICHERO DE ANEXOS	379

INTRODUCCIÓN

Llevar a cabo una tesis doctoral requiere un gran esfuerzo y un sacrificio que muchas veces no puede concretarse si no es tras muchos años de consolidar una estabilidad profesional y, por qué no, también personal.

En su elaboración intervienen muchos componentes, entre los que se destacan: el seleccionar un tema interesante, significativo y, que además, tenga relevancia en el ámbito de trabajo, la selección del material de investigación e incluso la selección de las personas con las que compartiremos esta experiencia, el tutor, la dirección, las personas entrevistadas, etc.

En el largo camino de la elaboración de esta tesis ha habido muchos altibajos. Las responsabilidades de la docencia, de la gestión y dirección de tantos proyectos, no ofrecen alternativas saludables para que la tarea fuera un camino llano. Pero la voluntad y el compromiso tienen otro tanto de responsabilidad que me inspiraron a continuar hasta acabar.

El presente trabajo de tesis es producto de la importancia que tiene el estudio de las capacidades motrices del ser humano y de las relaciones de estas con otras capacidades.

La educación física de los individuos o el uso de los ejercicios físicos es tan antiguo como las mas remotas civilizaciones, como el hombre mismo, pues estos se derivan de las actividades rudimentarias que ellos realizaban, ese postulado se remonta a las mas antiguas culturas para lograr un acercamiento al surgimiento de la utilización de los ejercicios físicos con fines educativos, aunque estos no eran conocidos con el nombre de Educación Física, sí los tomaremos en cuenta como tal, por servir de antecedente a lo que posteriormente fue llamado con esta definición y por comprender o destinarse a la educación de la parte del cuerpo relacionada a su componente físico. Sin embargo, no siempre ha tenido la misma concepción y en su desarrollo ha transitado por diferentes etapas. A través de este

trabajo podremos introducirnos en las diferentes etapas recorridas durante su desarrollo hasta llegar a los momentos actuales.

Las primeras referencias de la utilización organizada del ejercicio físico con fines educativos se orientan a China unos 30 siglos antes de Cristo, manifestándose de forma diferente en las siguientes civilizaciones, aunque en todas prevaleció el carácter clasista, militarista y no científico.

Sin embargo esta trayectoria histórica comienza a partir de la Edad Clásica con Homero, no sin antes hacer un breve recorrido por el origen y naturaleza del Deporte, que nos lleva a ubicarnos a partir de teorías históricas y antropológicas desde la prehistoria.

Veremos interpretaciones históricas y filosóficas acerca del nacimiento y origen del deporte, algunos conceptos y significados.

Así como el estudio de las capacidades motrices del ser humano a través de la historia es importante, no lo es menos la persona encargada de la enseñanza, formación y desarrollo de dichas capacidades: pedagogo, ayo, educador, maestro, instructor, profesor. Por lo que se hace una revisión acerca de los significados asociados al profesorado, su pensamiento a través de modelos de investigación; como aborda la enseñanza según sus principios educativos, su formación y otros aspectos importantes que influyen en la enseñanza – aprendizaje de la Educación Física.

También se hará un recorrido por los significados actuales, el desarrollo y evolución tanto de la actividad física como de sus normativas.

La Educación Física ha estado incluida en los planes de estudios desde hace ya muchos años, aunque en ocasiones para algunos no estuviera bien definido el porqué de esa inclusión, pero hoy en día no solo se reconoce su importancia, sino que forma parte de la realidad de la existencia humana, por reconocerse el movimiento, un hilo de enlace fundamental de la persona con la sociedad y con el medio en el que se desarrolla. El movimiento es una constante en la vida del

hombre, tal es así que sin este sería imposible su vida. Precisamente esta disciplina centra su objeto de estudio en los movimientos humanos.

Por último, terminaré con un estudio de campo que nos dará una visión generalizada sobre la percepción que de la Educación Física tienen los futuros docentes y las causas que motivan el estudio de ésta a nivel de docencia, factores que influyen en los pensamientos de los futuros profesores. También podremos valorar si existe una diferenciación entre la visión, pensamiento y los intereses acerca de la docencia de la Educación Física, entre quienes estudian para ser maestro especialistas en E. F., y quienes realizan estudios de licenciatura en E. F.

Así mismo, cabe mencionar que el objetivo de este trabajo parte de la importancia que tiene el pensamiento, creencias y vivencias personales del profesor y como influyen en las decisiones y acciones de los mismos y como determinan su conducta docente. Cómo a través de la historia el significado de la Educación Física ha ido variando para llegar a lo que es hoy, de acuerdo a los objetivos actuales de la Educación Física, el logro de un desarrollo integral del individuo, pues a través del ejercicio físico se pretende que la persona aprenda a conocerse mejor, tomar conciencia del alcance de sus posibilidades y sus limitaciones y, en consecuencia, poder llegar a aceptarse tal cual es.

Otros de los objetivos que pretendo con este trabajo, a grandes rasgos, son:

- Determinar las diferencias entre el pensamiento del Licenciado de Educación Física y el Diplomado de Educación Física (maestro).
- Conocer los valores que se le da a la Educación Física: Estética o Desarrollo Motriz.
- Conocer las inquietudes y expectativas profesionales de los futuros docentes.

Espero y deseo que la lectura que se va a iniciar a continuación despierte el interés por la temática planteada y contribuya a tomar conciencia que nos obligue a buscar caminos de innovación que nos acerquen a valores educativos intrínsecos y formar docentes capaces de plantear situaciones pedagógicas adecuadas a los momentos imprevisibles que puedan emerger del trabajo con sus alumnos.

I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. TEORÍAS SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Sobre la historia de la Educación Física y del Deporte poco es lo que los autores españoles han recogido y compilado de manera significativa. En la historia de la Educación, los juegos, la gimnasia y el deporte se han considerado como un simple recurso didáctico de la acción educativa, lo que ha influido negativamente en el fomento y cultivo de esta disciplina.

A lo largo de la historia se ha visto el deporte como una simple expresión apasionada de la agresividad humana, pero esta visión es insuficiente, y es que el deporte como cualquier otra manifestación físico - deportiva como la danza y los juegos, constituye una expresión cultural presente en cualquier civilización.

Estudiaremos a continuación una serie de teorías sobre el origen del deporte a fin de captar la radical esencia del fenómeno deportivo.

2. ORIGEN Y NATURALEZA DEL DEPORTE

Muchos han sido los historiadores y Antropólogos que han formulado teorías e interpretaciones intentando explicar, desde una u otra perspectiva, el surgimiento e institucionalización de las actividades físicas y deportivas. Es evidente que el hombre, como ser vivo, ha realizado desde siempre, y al igual que los restantes miembros del reino animal, una actividad motora. Sin embargo, el ejercicio físico humano no se reduce a un mero fenómeno biológico. Nadie negará la existencia de un potencial fisiológico que determina en cada momento de la evolución la motricidad humana.

Fue durante el paleolítico cuando apareció el hombre actual, conocido como Homo Sapiens. Este propició unas culturas técnicamente avanzadas que le permitieron un desarrollo efectivos de las técnicas de caza. Este hombre cazador del paleolítico da forma a un excipiente expresión artística: La pintura rupestre. Según los antropólogos, resulta muy difícil dilucidar con que motivaciones y finalidades actuaban los creadores de aquellas representaciones. Las dos hipótesis básicas, facilitar la caza y asegurar la fertilidad, se refieren a formas de intervenir y modificar la realidad natural, plasmadas físicamente dentro de estructuras mágico - religiosas.

Es a partir de esta constatación histórica cuando la consideración histórica de la actividad física humana se problematiza. La prehistoria nos asegura el hecho, pero las diferentes hermenéuticas lo interpretarán de manera diversa. Unos primarán los aspectos religiosos y artísticos, mientras que otros resaltarán las condicionantes utilitarias y materiales. Con todo, estos enfoques no agotan el abanico de las posibles explicaciones, que se ven ampliadas y enriquecidas, a su vez, con la incorporación de nuevas perspectivas socio-culturales. En cualquier caso no se puede dudar que las actividades físicas y deportivas se pierden entre los mismos orígenes de la civilización humana, constituyendo una dinámica presente en la mayoría de culturas conocidas.

Las teorías que historiadores y antropólogos han fraguado con el fin de justificar la génesis de los ejercicios físicos y corporales, no son únicamente datos suministrados por la historia, la antropología y en especial la etnología nos han facilitado un gran número de informaciones referidas a juegos tradicionales y deportes autóctonos, que ayuda al rastreo de unos orígenes que se remontan a los primeros momentos del quehacer humano.

Para estudiar e intentar dar una explicación de la génesis del deporte en los albores de la humanidad se debe cuidar de presentar una generalización debido a los nuevos aportes que podrían modificar toda posible interpretación global. En cualquier caso la historia exige no solo un trabajo heurístico, de recogida y acopio de materiales, sino también una hermenéutica que, a pesar de riesgos y limitaciones, no debe ser

abandonada en modo alguno. Estudiaremos varias teorías e interpretaciones acerca del origen e historia del deporte a lo largo de este primer capítulo.

A. *INTERPRETACIONES LÚDICO - FESTIVAS.*

Abundan ciertamente las teorías que relacionan el juego y la cultura, y por ende con el deporte, tal como lo confirma la existencia de una abundante literatura sobre el particular. Ante la cuestión del juego se han tomado diversas actitudes que oscilan entre el desprecio o simple rechazo, por motivos puritanos, ascéticos, místicos o moralistas, la identificación de lo festivo con el paganismo no ha sido infrecuente, hasta su total aceptación en base a razones de índole antropológica o psicológico-pedagógica.

Comúnmente se reconoce a *SCHILLER* como a uno de los primeros defensores del juego. Desde comienzos del siglo pasado se ha tematizado, de manera sistemática, el juego. Como muy bien ha visto *MOLTMANN*, solo a partir del momento en el que el hombre se vio obligado a trabajar disciplinada y racionalmente en empresas industriales cada vez mayores, y a desterrar de su mundo laboral lo jocosos como algo desfasado, el juego ha constituido un problema teórico. De aquí, pues, que las reflexiones sobre el juego nazcan "a impulso de la nostalgia romántica o utópica de la simplicidad de un mundo infantil perdido o aún no alcanzado"¹.

El romanticismo, puso de relieve las posibilidades liberadoras del juego y de las manifestaciones festivas que habían entrado en una profunda crisis durante la modernidad. En efecto, durante toda la Edad Media tenían lugar gran número de fiestas y manifestaciones lúdicas, pero el profundo sentido puritano de la reforma protestante acabó con ambas. Su desaparición, ha escrito *HARVEY COX*², señala un significativo cambio de acento en la cultura de Occidente: un debilitamiento de la capacidad de nuestra civilización para la fantasía y la fiesta. La ética del trabajo, del esfuerzo y del ahorro de la reforma acabó imponiéndose por doquier. De manera más o menos simultánea se generó una dimensión racional del ser humano que, al

¹ J. MOLTMANN, *Un nuevo estilo de vida sobre la libertad, la alegría y el juego*. Salamanca, Ediciones Sígueme. 1981, pág. 117.

² H. COX, *Las fiestas de locos (para una teología feliz)*. Madrid, Taurus. 1972.

proclamar la excelencia del pensamiento, siguiendo los postulados del cartesianismo, cercenaba todo cuanto de festivo y fantástico había en el hombre.

El mundo de la diversión y de lo festivo tenía, pues, sus horas contadas. También el sentido y la significación de la fiesta han perdido, hoy por hoy, su primigenia significación. COX apunta que nuestras fiestas ya no cumplen, como antes ocurría, el cometido de ponernos en conexión con el despliegue de la historia cósmica o con los grandes fastos de la aventura espiritual del hombre.

Probablemente como rechazo a este estado de cosas se ha reivindicado, desde distintos lugares, la dimensión lúdica y festiva del ser humano. Si HUIZINGA ha hablado del *homo ludens*, otros autores, como COX, han resaltado el elemento festivo del hombre configurando de esta manera un *homo festivus*. Ambos modelos, *homo ludens* y *homo festivus*, participan de una visión fantástica, soñadora, libre y visionaria del mundo, en abierta oposición al pragmatismo utilitario e instrumentalista dominante en nuestros días.

La hipótesis de un *homo ludens* que, a través del juego crea la cultura, viene de lejos. Si bien los trabajos de HUIZINGA sobre el *homo ludens* se remontan al siglo XX, otros autores también, desde diferentes campos y esferas, han utilizado el recurso lúdico para dar razón de la actividad intelectual humana. El juego se ha convertido finalmente en un insoslayable principio hermenéutico de interpretación que puede ser aplicado a los diversos sectores de la actividad humana. La misma tesis del *homo ludens* remite a un *Deus ludens*, esto es, a un Dios creador que, libremente y sin necesidad alguna, crea al mundo.

Quienes apelan al valor del juego reivindican una cierta fantasía pueril. En el fondo de la dimensión lúdica hay alguna cosa que supera la realidad experiencial y que trasciende al tiempo y a la muerte. Lo lúdico aparece como un signo de trascendencia, como sueño de amor y heroísmo, tal como defendió el mismo HUIZINGA en **El otoño de la Edad Media**³. Fue en esta obra donde HUIZINGA

³ HUIZINGA, J., **El otoño de la Edad Media. Estudios sobre las formas de la vida y del espíritu durante los siglos XIV y XV en Francia y en los Países Bajos**. Madrid, Revista de Occidente. 1945, pp. 110-111.

desarrolló, por primera vez su tesis en torno al juego como elemento generador de cultura. En efecto, al abordar el ideal caballeresco tardo-medieval, *HUIZINGA* resaltaba la importancia del juego y del deporte.

La visión que *HUIZINGA* tiene del deporte medieval es ciertamente sugestiva. Para *HUIZINGA* el deporte medieval, y en primer término el torneo, tenía unos evidentes componentes dramáticos y eróticos. La seducción del amor romántico no se experimenta solo en la vida, sino también en los juegos y espectáculos. Por ello el deporte medieval, y muy especialmente el torneo, contenían una profunda significación dramática y erótica.

Posteriormente el mismo *HUIZINGA* insistió sobre estas primeras intuiciones sistematizándolas en su clásico libro **Homo Ludens**, concluyendo que todas las manifestaciones culturales tienen su base en el juego⁴. El juego revela sus presencias no sólo en formas competitivas como la guerra, sino en las más altas manifestaciones de la vida humana: ritos, cultura, saber, justicia y poesía. De este modo el derecho, la ciencia, la misma filosofía, las artes, en fin, todo cuanto de cultural ha generado el ser humano encuentra su razón última en el juego. *HUIZINGA* traza en su libro una visión panorámica, a través de la cual columbramos las sucesivas siluetas lúdicas habidas en la historia: Roma, Edad Media, Renacimiento, Barroco, siglo XVIII y Romanticismo. Pero el siglo XIX irrumpe el prosaico principio del utilitarismo, propio de la industrialización y del maquinismo, que suspende la labor creativa del juego en beneficio de los intereses económicos del capital.

A partir de aquí se genera una extraña paradoja: el ochocientos que verá emerger con una extraordinaria fuerza al deporte, asistirá, lamentablemente, a una especialización que afectará de una manera perniciosa a su misma esencia lúdica. El deporte ya no es un juego. Ha ido perdiendo paulatinamente su dimensión dramática y fantástica, inequívoco signo de la libertad humana, tomando visos de una seriedad que ha acabado por encorsetar al mismo deporte. El deporte, así pues,

⁴ HUIZINGA, J., **Homo Ludens**. Madrid, Alianza Editorial. 1972

se va alejando de la esfera lúdica para caer en una profesionalización más o menos comercializada. De hecho el mismo sentido competitivo que ha contaminado la dimensión ociosa, lúdica y gratuita del deporte ha acabado por pervertir, igualmente, todas las manifestaciones de la cultura humana. La organización del mundo contemporáneo ha impedido la acción libre y provechosa de ese aliento vivificador que es el juego. En fin, los ideales de trabajo, la racionalización de la misma vida humana, los criterios de eficacia, la búsqueda de la mejor marca y resultado, apenas dejan resquicio alguno para la presencia del elemento lúdico en el deporte actual.

B. JUEGO Y DEPORTE.

Para muchos historiadores el deporte surge como una consecuencia de los juegos. De hecho se habla, incluso, de una transición histórica de los juegos a los deportes. La distinción entre juego y deporte no es del todo nítida, al existir, entre ambos, aspectos comunes pero también dispares. *CARMEN M. BARRETO*, en un magnífico estudio sobre Juegos, Deportes y Cultura, ha constatado que entre juego y deporte sólo existen sutiles detalles⁵.

Esta investigadora apunta que el concepto de juego abarca toda actividad lúdica, con reglas propias y un componente competitivo, que requiere algo de esfuerzo físico. El deporte quedaría incluido dentro de esta categorización, impidiendo, por lo tanto, una clara distinción conceptual entre ambos términos. Con todo existe, para esta autora, una diferencia: su institucionalización. Mientras el deporte implica una actividad física agotadora, una agresividad y un enfrentamiento continuado y reglamentado previamente, el juego apela a una dinámica abierta, informal, capaz de adaptaciones y cambios constantes.

Otra divergencia radica en la profesionalización que rodea al deporte. Podríamos decir, de acuerdo a esta argumentación, que el deporte es la perversión del juego a través de la sistemática introducción del rendimiento corporal. Ciertamente el

⁵ CARMEN MARINA BARRETO VARGAS, "Juegos, deporte y cultura: una visión antropológica", en **Juegos y deportes autóctonos de Canarias**, Instituto de Educación Física de Canarias, Universidad de las Palmas, 1990, pp. 17 - 27.

deporte ha asumido buena parte de los valores del liberalismo económico. La estima progresiva del trabajo, la consideración de nuevas categorías como la importancia del factor tiempo, la competitividad mercantil e industrial, entre otras muchas circunstancias, inciden de una u otra manera, en la génesis y consolidación de la práctica deportiva.

Desde un prisma antropológico las posibilidades del juego superan, con mucho, a la del deporte. El juego potencia la identidad del grupo social en el que se practica. Como fenómeno de cohesión y solidaridad grupal favorece el desarrollo de los sentimientos comunitarios. El juego aparece como un mecanismo de identidad, que evoca y consolida la historia del grupo social que lo practica.

Por el contrario, al margen de su institucionalización y profesionalización, el deporte posee unas connotaciones propias que le confieren, sociológicamente hablando, unos aspectos significativos y peculiares. Para muchos el deporte moderno expresa simbólicamente la filosofía de una sociedad competitiva. Bajo esta perspectiva el deporte implica comportamientos agresivos que facilitan la aparición de conflictos sociales. Visto de esta manera el deporte constituye una especie de contra sociedad. Mientras la sociedad tiende a prevenir la violencia, el deporte, de manera consciente o inconsciente, la fomenta.

Como hemos visto los juegos contribuyen a fomentar la solidaridad grupal. Por su parte el deporte, con sus manifiestas dosis de competitividad y agresividad, nos aboca a un mundo fragmentado en el que priva el gusto por la excelencia particular de cada uno de los contendientes, ya sean individuales o colectivos. El entrenamiento intensivo y continuado, ausente en los antiguos juegos, confiere, asimismo, una especial fisonomía al deporte actual. Los atletas griegos también buscaban la victoria y el reconocimiento público de su hazaña deportiva, pero si preocuparse de guarismos ni registros

En la base de los deportes modernos existen, por lo común y regular, juegos tradicionales. Entre los juegos agonísticos y las prácticas deportivas contemporáneas existe una conexión, en ambos se da un espíritu de lucha. El agón, desde la Grecia arcaica, aparece como la forma pura del mérito personal,

expresando esa inequívoca voluntad de ser el primero, el mejor, el más rápido o el más fuerte. Somos hijos de un pasado en el que siempre gustaron los juegos agonísticos.

C. LOS JUEGOS AGONALES BASE DE LA ACTIVIDAD FÍSICO - DEPORTIVA.

Hasta ahora hemos reflexionado sobre las distintas interpretaciones lúdicas que han significado la importancia del juego como elemento promotor del deporte. Abordaremos un tipo particular de juegos como lo son, los juegos agonales. Por su especial relevancia les situamos en un punto intermedio, entre lo lúdico y lo religioso, ya que traslucen esta doble naturaleza.

La importancia del agón para la cultura griega esta fuera de toda duda. Los griegos, a los que reconocemos como creadores del deporte, desconocieron el empleo de la palabra "deporte". Utilizaban el término gimnasia para designar aquellos ejercicios destinados a la atención del cuerpo humano. La gimnasia siempre ocupó un lugar destacado en la paideia helénica, que pretendía formar buenos y bellos ciudadanos. Su objetivo era claro: obtener excelentes atletas. Y justamente la raíz etimológica de la palabra atleta, derivada de atlón "premio de una lucha", pone al descubierto que sus ambiciones pedagógicas no eran simple cuestiones higiénicas o estéticas, sino una irrenunciable preocupación existencial, engarzada a lo más profundo e íntimo de la concepción griega de la vida y de la muerte.

El atleta era el mejor garante de la seguridad de la polis, de sus habitantes, de sus privilegios y de sus dioses. Esta exigencia de fortaleza corporal tiene como telón de fondo un halo agonístico, que entronca con los ritos y cultos funerarios practicados en épocas arcaicas. Los juegos agonales, recordemos a título de ejemplo, las honras tributarias en memoria de Patroclo y cantadas en la *Ilíada*, fueron en primer lugar, ceremonias funerarias, costumbre que nunca llegó a desaparecer del todo y que, en el período posthomérico, se desarrolló con el fin de conmemorar las fiestas de los héroes, y más tarde, la de los dioses, combinándose de tal forma que acabaron por establecerse a intervalos regulares.

No cabe duda, pues, que los juegos organizados anualmente en toda Grecia, los pírnicos, los olímpicos, los enemigos y los ístmicos, fueron en un principio, agones funerarios. Esta ascendencia agonística define la misma naturaleza del deporte. El griego, ser individual que únicamente encuentra su vocación de servicio en el círculo de las leyes de la polis, persigue la excelencia, la "arete", con una inquebrantable voluntad de triunfo sobre los demás. Y ahí radica exactamente una de las características definitoria del espíritu deportivo, porque el deporte sin lucha es un simple juego, y si pierde su condición lúdica se transforma, tal como ocurre actualmente en el deporte de alta competición, en un simple y vulgar, pero bien retribuido, trabajo.

La ascendencia funeraria no sólo se detecta entre los griegos, sino, también esta presente en la tradición histórica romana. Nos referimos concretamente a la gladiatoria que, a pesar de sus orígenes confusos parece tener relación con los rituales funerarios. La sangre de los gladiadores, afirma *ROLAND AUGET*⁶, era derramada en memoria de los muertos. De este modo la sangre vertida en honor de los fallecidos, además de operar una benéfica regeneración momentánea, podía asegurarles una supervivencia permanente, es decir, generar una auténtica divinización. Si esta interpretación es exacta presupone, naturalmente, una influencia extranjera. Los romanos orquestaron todas sus representaciones sobre el reino de ultratumba de prestado, a través de los ejemplos griegos y etruscos.

La aportación autóctona latina consistió en transformar, a través de un proceso de desmitificación, el rito en vulgar espectáculo. En efecto, muy pronto la gladiatoria perdió su carácter de agón funerario para convertirse, en primer lugar, en un rito sin mito, y posteriormente, en un simple festival cruento para el deleite de la masa. En cualquier caso, los combates de gladiadores fueron promovidos durante mucho tiempo, como mínimo hasta el siglo II a.C., por iniciativa privada al margen del patrocinio de las autoridades públicas.

⁶ R. AUGET, **Los juegos romanos**. Barcelona. Aymá. 1972.

Así pues el munus, combate de gladiadores, al igual que los juegos agonales practicados por los helenos, presentan una genealogía común: honrar la memoria de los muertos. Son juegos ritualizados que giran alrededor de la esfera de lo sagrado que, a través de su institucionalización, irán secularizándose hasta perder, en un momento determinado su primitiva significación cultural.

D. LA RELIGIÓN GENERADORA DE LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS.

La historia del deporte ha resaltado, en múltiples oportunidades, su origen religioso. *CARL DIEM*⁷ ha construido una de las mejores Historia de los deportes existentes partiendo precisamente de esta hipótesis. La aparición de estas manifestaciones hay que conectarla con la implantación y consolidación, a comienzos de este siglo, de una nueva disciplina científica: la fenomenología de la religión.

Aplicada al estudio del hecho religioso, la fenomenología es una forma de conocimiento que mejora aquellas interpretaciones anteriores que enfatizaban aspectos como la magia o que reducían a una simple variable sociológica.

La fenomenología de la religión distingue, en la actitud religiosa del ser humano, dos niveles: una dimensión extática o de recogimiento, a la que sigue una esperanza salvífica. El hombre reconoce algo como misterioso y desea obtener de ese misterio, ayuda, protección, en fin, salvación. Este reconocimiento provoca una inmediata respuesta en el hombre, que se articulará a través del culto. Y ese culto debe mucho a la condición corporal del ser humano.

La Historia de los Deportes de *DIEM* comienza con una afirmación rotunda: todos los ejercicios corporales fueron inicialmente actos de culto. Para este autor los hombres primitivos interpretaron su existencia como un regalo de los dioses, motivo por el cual, cualquier gesto o acción humana, por sencilla que sea, es analizada como una manifestación de esa experiencia religiosa. El hombre primitivo percibe al mundo y las fuerzas que lo controlan como una totalidad, sin

⁷ CARL DIEM, **Historia de los deportes**. Barcelona. Luis de Caralt. 1966.

cortes ni censuras. Para granjearse la confianza y protección de los dioses exterioriza una serie de rituales en los que ocupan un lugar preferente los ejercicios físicos.

Todo empieza con un simple gesto, a modo de ademán de ruego y suplica. Después se pasa a movimientos más complejos. *DIEM* apela a un sin fin de ejemplos: el juego de pelota de las culturas mesoamericanas o la lucha de bastones de Australia, vienen a probar la significación religiosa que confiere al hombre primitivo a sus actividades físicas y corporales. Este origen ritual es más palpable en las fiestas de las estaciones, en especial las de la primavera, ya que su objetivo es el de propiciar la fecundidad y la afirmación de la vida. En este contexto sobresalen los ritos agrarios. Tanto en la técnica agrícola como en el ceremonial el hombre interviene directamente. Esta vinculación de las comunidades agrarias a los ciclos temporales explica mucha de las fiestas relacionadas con el tránsito del año viejo al año nuevo con la expulsión de los "males" y la regeneración de los "poderes" y las luchas rituales surgen a modo de enfrentamiento, entre el verano y el invierno.

Las luchas ceremoniales aparecen en muchísimas religiones. La lucha es, por sí misma, un ritual de estimulación de las fuerzas genésicas y de la vida vegetativa. Esos enfrentamientos deben su origen a la concepción arcaica de que los golpes, las competiciones, los juegos brutales entre grupos, etc., incrementan y potencian la energía universal.

La solución teológica, para explicar el origen de la actividad física y deportiva, continúa concitando, todavía hoy, los esfuerzos de sabios e investigadores.

E. LA DANZA COMO EXPRESIÓN CULTURAL.

La hipótesis que sitúa la danza como base de las actividades físicas y deportivas puede ser interpretada como una extensión de las teorías religiosas. También en este caso, la fenomenología de la religión ha resaltado, en múltiples ocasiones, la importancia de la danza sagrada. Como muchas veces se ha recordado, la danza, que es culto y arte al mismo tiempo, transforma las formas del cuerpo y de la sexualidad en valores mágicos, religiosos, económicos y artísticos. *GERARD VAN*

*DER LEEUW*⁸ puso de manifiesto que la danza para el hombre primitivo es al propio tiempo trabajo y goce, deporte y culto. El hombre primitivo, en todo el mundo, baila cuando nosotros oraríamos y cantaríamos alabanzas. La danza no es, pues, una ocupación estética que existe junto a otras ocupaciones. Es un servicio divino que constituye un medio capital de expresión.

*ULRICH POPFLOW*⁹ propone que los orígenes del deporte hay que rastrearlos en la danza. Las investigaciones de este autor nos llevan hasta las cuevas y cavernas del hombre primitivo, es a través de las pinturas, restos arqueológicos, representaciones murales de hechiceros danzando, huellas humanas en el suelo de las profundidades junto a restos óseos de animales, etc., que se puede recaudar información sobre la vida religioso - espiritual del paleolítico.

Así pues, la danza sería la forma primigenia del ejercicio físico corporal, y por ende, del deporte.

F. LOS RITOS DE INICIACIÓN.

Desde hace tiempo la antropología ha fijado su atención sobre estos ritos de paso, extendido universalmente en el mundo primitivo, y que todavía hoy son identificables en muchos lugares. Se suelen distinguir dos grandes formas de iniciación: los ritos de pubertad, por los que los jóvenes obtienen el acceso a lo sagrado, al conocimiento de los secretos de la comunidad y a la sexualidad, y las iniciaciones destinadas a conferir a una persona una función especial en relación con lo sagrado.

En el desarrollo del proceso iniciático comprobaremos la existencia de ciertas pruebas corporales, abocadas a verificar la fortaleza y resistencia física de los iniciados. Se les priva, en ocasiones, de dormir, comer o beber. En otros lugares aparece la crueldad, siendo azotados los novicios sin poder expresar muestra de dolor alguna. Se les somete también a las picaduras de los animales, a la comezón

⁸ G. VAN DER LEEUW, *Phänomenologie der Religion*, Tubinga, 1933. Traducción castellana: *Fenomenología de la Religión*, México. Fondo de Cultura Económica. 1964.

provocadas por determinadas plantas venenosas, etc. Restos de estas prácticas iniciáticas son observables en la férrea disciplina espartana implantada por Licurgo que exigía, entre otras cosas, el endurecimiento en el dolor. El joven lacedemonio era obligado a vivir durante un año en las montañas, cuidando de no ser visto por nadie y procurándose sustento. Como vemos la iniciación comporta importantes dosis de lucha ascética, a la que tendrá que responder satisfactoriamente el adolescente.

La importancia de los ritos de pubertad no ha pasado desapercibida a los historiadores de la educación física y del deporte, ya que como parte importante y necesaria de la educación general, atendía, de manera prioritaria, a estos fines: facilitar destrezas y habilidades que garantizaran la seguridad y protección del grupo, transmitiendo a su vez unas pautas de comportamiento que conformasen la conducta de las nuevas generaciones en consonancia a los usos y costumbres de la colectividad en cuestión.

Bajo esta perspectiva cobran especial relevancia tanto la iniciación como los ritos de pubertad. El grupo, si quiere sobrevivir, ha de procurar no verse amenazado con la presencia de niños débiles y enfermizos. Hay que potenciar la capacidad física de los jóvenes. Para fomentar una conciencia comunitaria se adoptan métodos diversos, como la práctica de ritos y fiestas religiosas. Todo ello para desarrollar la identidad y cohesión del grupo. En tales celebraciones la fuerza y habilidad habrían alcanzado un papel importante. Se practicaban juegos y se organizaban diversas competiciones. Cultivaban igualmente las danzas, especialmente las que ayudaban a una eficaz socialización, como las guerreras.

*BERNARD JEU*¹⁰ sostiene la hipótesis de que fueron los ritos de paso, propios de la adolescencia, los que desencadenaron los grandes juegos olímpicos, vendría a avalar esta teoría que ensalza la competición iniciática. La iniciación no es sólo un mecanismo de cohesión social, sino también un banco de pruebas donde el joven debe demostrar su valía personal, mediante la superación de una serie de obstáculos

⁹ ULRICH POPFLOW, "Origen y comienzos de los ejercicios físicos", en **Citius, Altius, Fortius**. Madrid, XV, 1973, pp. 136 - 154.

¹⁰ BERNARD JEU, **Análisis del deporte**. Barcelona, Bellaterra. 1988.

que requieren una meritoria preparación física. El mismo procedimiento de expresar la excelencia individual mediante la competición se hace patente en los ritos de acceso al matrimonio. Nadie olvida los esfuerzos de Alises por recuperar a Penélope, ni tampoco el famoso rapto de las sabinas, que ya el mismo *ORTEGA* y *GASSET*¹¹ sacó a colación para ilustrar su magnífico ensayo sobre *El Origen deportivo del estado*.

ORTEGA y *GASSET* también subraya la importancia de la juventud en las tribus primitivas. Estas tribus se dividían en tres clases sociales: la de los viejos, los hombres maduros y la de los jóvenes. Los jóvenes de dos o tres hordas próximas deciden, impulsados por un instinto de sociabilidad, juntarse y vivir en común. Para *ORTEGA* en esas asociaciones juveniles, de carácter hermético, se cultivaban las destrezas vitales de la caza y la guerra con un severo entrenamiento, generando todo ello una especie de "clubes" o agrupaciones que introducirán en la marcha de la historia fenómenos tales como la exogamia, la guerra, la disciplina de entrenamiento o los festivales de danzas enmascaradas.

ORTEGA enaltece el dinamismo de esta sociedad juvenil que danza y combate, que lucha, ama y guerrea, y que, a fin de cuentas, esta integrada por deportistas. De esta manera explica el origen de la fraternidad, anterior a la misma polis griega, y que no es más que la clase de edad de los jóvenes orquestada en asociación de fiesta y guerra. En Atenas la fraternidad desaparecería rápidamente, circunstancia que no se dio en una Esparta, anclada en la estricta observancia de la tradición, y que instrumentaría una vida militar alrededor de las fraternidades. La misma efebía practicada en Atenas, tal como lo describe *ARISTÓTELES* en su obra sobre la constitución de Atenas, vendría a significar una pervivencia de esas sociedades juveniles y muy especialmente, una reminiscencia de los antiguos ritos de iniciación que han perdurado, de una u otra forma, en nuestra cultura.

¹¹ *ORTEGA Y GASSET, J. Obras Completas*, Madrid, Alianza Editorial, Revista de Occidente. 1983. Tomo II, pp. 607 - 623.

G. LA INICIACIÓN EN LA TRADICIÓN ORIENTAL.

Entre las referencias genéricas sobre los ritos de iniciación también podemos hablar sobre los procesos de iniciación presentes en la cultura oriental. En primer lugar hay que constatar que la cultura oriental presenta una cosmovisión y unos valores muy diferentes a los nuestros. Bernard Jeu apunta que las formas de pensamiento propias de Oriente, el budismo y el taoísmo, principalmente, aparecen como doctrinas alejadas, en principio, de la competición deportiva, tal como la entendieron los antiguos griegos. Pero por una especie de paradoja han llegado también al deporte y la competición.

El budismo original, tal como lo enseñó su fundador, podría definirse como un sistema ético - psicológico que persigue la realización del inmenso potencial del ser humano, abandonando deliberadamente aquellos postulados teológicos y las elucubraciones metafísicas para concentrarse en aquello que cada uno puede hacer, y ha de hacer por sí mismo para liberarse y alcanzar la paz, la sabiduría, la iluminación, en fin, el nirvana.

Para conseguir esta liberación el budismo recomienda, en distintos textos, técnicas de control y regulación de la respiración. De este modo el cuidado de la respiración es uno de los ejercicios de meditación más aconsejados, puesto que propicia la tranquilidad necesaria y la concentración suficiente para acceder a una vida mística. Esta especie de gimnasia, ignorada en Occidente, ha sido practicada en Oriente desde tiempo inmemorial.

Estas técnicas de respiración están relacionadas con diversas formas de iniciación, que tampoco son ajenas a un auténtico espíritu deportivo. Mientras un ritmo respiratorio rápido nos conduce al combate, la inmovilidad nos aboca al intimismo y el conocimiento divino. Bajo este doble aspecto las prácticas corporales podrían clasificarse en dos grandes epígrafes.

También la fenomenología del combate iniciático aparece en el yoga, palabra que etimológicamente deriva de la raíz "yuj", de donde también proceden las voces latinas "jungere" y "Jugum". Así podría interpretarse como aquel procedimiento

para ligarse, anudarse, atarse al circuito cósmico. En la india todos los sistemas filosóficos son iniciaciones enseñadas de manera oral, bajo la dirección de un yogui. El yoga responde al esquema típico de muerte y resurrección, representada ahora como una liberación que nos acerca y aproxima al nirvana.

H. LAS TEORÍAS MATERIALISTAS.

Frente a aquellas interpretaciones que han vinculado el nacimiento del deporte a la esfera de lo sagrado, han surgido otras que, por el contrario, significan las condiciones materiales que inciden en la aparición, y consiguiente institucionalización, de las prácticas físico - corporales. Aquí ya no interesa la dimensión trascendente del ser humano, ni su capacidad de éxtasis ante fenómenos misteriosos y desconocidos. Para quienes defienden esta postura los antecedentes del deporte hay que rastrearlos entre las distintas respuestas dadas por los hombres, a lo largo de la historia, a sus necesidades de subsistencia.

Desde esta perspectiva la aparición del deporte puede analizarse en dos momentos históricos bien diferenciados: primeramente, el contexto de la prehistoria, e igualmente, en sus relaciones con la sociedad capitalista moderna.

Los historiadores del deporte marxistas han destacado en sus análisis la etapa de la prehistoria. Para estos autores, la historia burguesa ha olvidado a posta la génesis de los ejercicios físicos - deportivos puesto que las primitivas prácticas corporales exteriorizan la dinámica de la sociedad de clases.

Este tipo de interpretaciones sometidas a los fines e intereses del movimiento deportivo popular, arraigado hasta hace poco en los países de Europa Oriental; participaban de una antropología que pretendía acabar con la consabida dicotomía occidental que divide al ser humano entre cuerpo y alma. La inmortalidad del alma definida por los pitagóricos, asumida por la filosofía platónica, consagrada por el cristianismo y actualizada de nuevo por el racionalismo, era vista como la genuina expresión del espíritu burgués que, desde los tiempos de la Grecia clásica, sancionaba la existencia de una sociedad estamental, que aceptaba sin escrúpulo alguno, tal como hace *Aristóteles* en su *Política*, la esclavitud como un fenómeno

natural, donde el cuerpo del esclavo, a fin de prestar su máxima colaboración en las ocupaciones rudas y violentas ha de poseer una gran fortaleza muscular, mientras el hombre libre ha de cultivar su cuerpo con vista a la mejora de aquellas cualidades que atiende a los fines superiores del espíritu humano.

De conformidad con esta filosofía los criterios que distinguen los movimientos corporales, comunes al hombre y al animal, quedan diferenciados en función del principio del trabajo. Los movimientos corporales, en la tradición marxista el término ejercicios físicos es substituido por el de ejercicios corporales, del hombre deben ser considerados en el marco del proceso de producción. "Los ejercicios corporales, escribía *W. EICHEL*¹², han nacido del proceso de producción. En su origen formaron una unidad natural con el proceso productivo. Por eso las características diferenciadoras de los ejercicios corporales son las mismas que las del trabajo: intencionalidad de fines y utilización de aparatos".

Esta interpretación materialista se presenta de manera dialéctica, es decir, dinámicamente a través de la historia. Así pues, los ejercicios corporales han evolucionado de forma paralela a los modos de producción dominante en cada etapa histórica. Con esta perspectiva puede construirse una historia de la educación física y del deporte que comprendería distintas fases o etapas, en cada una de las cuales el ser humano habría desarrollado unos ejercicios específicos, como consecuencia de las exigencias materiales de cada momento histórico.

De esta forma se conectan los ejercicios físicos con los distintos modos de producción. El primitivo cazador ejercita su cuerpo de manera diferente al hombre agricultor. El lanzamiento de la jabalina, las danzas y ceremonias de la cacería mágica serían así los más antiguos ejercicios corporales del hombre, cuya datación se remontaría a unos 70.000 años. Por su parte, el hombre pescador fomentaría las técnicas del arpón. El perfeccionamiento de las técnicas de caza y pesca incidió en la evolución de los ejercicios físicos - corporales. Hace 24.000 años, aproximadamente, surgía una nueva arma arrojadiza: la flecha impulsada por las cuerdas de un arco. Estas prácticas, vinculadas como vemos a los modos de

¹² WOLFGANG EICHEL, "El desarrollo de los ejercicios corporales en la sociedad prehistórica", en *Citius, Altius, Fortius.*, XV, 1973, pp. 95 - 134.

producción, fueron seguramente ejercitadas en ocasiones con vistas a la mejora de los rendimientos.

En cualquier caso la revolución neolítica comportó un cambio en las costumbres de nuestros antepasados. El nomadismo del primitivo cazador fue sustituido por el sedentarismo del agricultor. En este punto la crítica materialista introduce un nuevo elemento de análisis: la sistematización de una educación corporal consciente ligada a los rituales de acceso a las sociedades o bandas juveniles. En el marco de esta vida tribal surgen las primeras competiciones deportivas, juegos y danzas, que acaban por convertirse en centros aglutinadores de la vida social. Según esta interpretación, en este ambiente nacerían casi todos los juegos de pelota.

Los ejercicios corporales adquirieron una dimensión militarista en la etapa final de la sociedad prehistórica. Los análisis marxistas han reparado en la influencia que sobre los ejercicios corporales tuvo la aparición de la guerra, que se puso al servicio de la economía. Todo ello generó una notable transformación: lo que era preparación para el proceso productivo se convirtió en entrenamiento para la batalla. Nació, de esta forma, la primera forma especializada en educación corporal: la militar.

La conclusión a la que llegan los historiadores marxistas del deporte, al analizar el desarrollo de los ejercicios corporales en la sociedad prehistórica, puede resumirse en estos dos puntos: los ejercicios corporales fueron un medio básico para mejorar la capacidad productiva del hombre, y una parte importante del proceso educativo humano entendido como preparación para la guerra.

I. LA GUERRA COMO ORIGEN DEL DEPORTE.

En el apartado anterior, al referirnos a las interpretaciones materialistas sobre el origen del deporte, ya hemos dejado constancia de que los ejercicios físicos - corporales tomaron, en la sociedad prehistórica, un sesgo y un talante militarista. La ascendencia militarista de las prácticas deportivas no constituye una fenomenología de nueva planta. Abundan opiniones que no sólo relacionan la práctica deportiva

con el militarismo, sino que además presentan al deporte como una simple domesticación de la guerra.

Algunos autores sostienen que el nacimiento del deporte aparece vinculado a la guerra, ya sea como una preparación para ella, o como simple domesticación de la misma. El deporte puede ser entendido como una práctica física de carácter premilitar, tal como ha acontecido en muchos momentos de la historia. En múltiples ocasiones la educación física y el deporte ha asumido una evidente e inequívoca dimensión premilitar. El modelo pedagógico de una Esparta ideal, convertida en una ciudad - campamento, ha sido observado a menudo. La misma institucionalización de discurso gimnástico, a lo largo de todo el siglo XIX, tiene mucho que ver con esta visión militarista de la educación física, que establece una especie de puente entre la gimnástica escolar y la militar, entre la escuela y el cuartel.

Pero la educación física y la práctica deportiva no solo han servido como preparación para la guerra, puesto que el mismo deporte ha sido presentado, en más de una ocasión, como una domesticación de la guerra. Esta interpretación no constituye una novedad, habida cuenta que ya los griegos instituyeron diferentes treguas con el fin de garantizar la celebración de sus distintos juegos y competiciones deportivas.

De hecho la misma idea de tregua surge también en otros momentos de la historia de Occidente, por ejemplo, durante la Edad Media. El éxito de las justas y de los torneos medievales, su extensión y proliferación, se fundamenta, en buena medida, en las diversas medidas de carácter religioso y político encaminadas a limitar los días lícitos para guerrear. El nacimiento del deporte medieval se vincularía, por ende, a un cierto cambio de estilo de vida.

Así pues, y de conformidad con recientes contribuciones de la historiografía del deporte, se puede sostener la tesis de que el deporte es una consecuencia inmediata de la domesticación de la guerra. Incluso la pervivencia de determinadas prácticas deportivas, como el boxeo y la misma esgrima, podrían argumentar a favor de esta tesis. Aquello que antiguamente era un combate a muerte queda reducido ahora a

una práctica, más o menos reglamentada. También cabría añadir ciertas técnicas, como el lanzamiento de jabalinas, flechas, etc., empleadas por los pueblos cazadores, pues, comúnmente la caza ha estado vinculada a la guerra.

3. HISTORIA DEL CONCEPTO GIMNÁSTICA

Hacia el año 400 antes de Jesucristo, es decir, hace 2.400 años, fue creado por los helenos el concepto de “Gimnástica”. Era una época bastante tardía de su historia, declinando ya los tiempos áureos de los ejercicios físicos. Pero la palabra sobrevivió a ese final e incluso al fin del Helenismo. Y hoy, después de un milenio y medio, sigue viviendo todavía con la misma intensidad del primer día y es el testimonio lingüístico de una obra ejemplar del antiguo pueblo artista en el campo de los ejercicios físicos.

El contenido y el alcance de la palabra “Gimnástica” han cambiado mucho en el curso de los tiempos; los distintos significados se suceden unos a otros o aparecen todavía hoy paralelamente, dificultando la comprensión. Los antiguos griegos usaron la palabra en distintos sentidos a lo largo de su historia y discutieron sobre el contenido de la “verdadera Gimnástica”

A. *LOS HELENOS ENTENDÍAN POR GIMNÁSTICA, NO LOS EJERCICIOS, SINO EL ARTE DEL GIMNASTA (MÉDICO DEPORTIVO)*

Por lo general, al hablar de la *Gimnástica helénica* se piensa en la totalidad de los ejercicios que se realizaban en los gimnasios griegos, es decir, los ejercicios del pentatlón (carrera, salto, lanzamiento de discos y jabalina, lucha), la lucha libre (pancracio), además de otros ejercicios y juegos y la danza. Pero esta interpretación es “moderna”, no helénica.

Según el antiguo médico *Galeno* (siglo II d. J.C.). La *Gimnástica* es la ciencia de los efectos de todos los ejercicios. La “verdadera Gimnástica” no debe preocuparse por el aspecto técnico de los ejercicios, que se puede dejar bien al gimnasta dirigente (entrenador y médico deportivo), o bien al paidotriba (lit. “el

que fricciona a los muchachos”, es decir, el “masajista”; en general, el maestro de la gimnasia). Este debe ejecutar los ejercicios según las indicaciones del gimnasta (es decir, como “adiestrador”).

La Gimnástica fue, entre los helenos, no el ejercicio, como la consideramos nosotros, sino el “Arte del Gimnasta”, es decir, el arte del médico deportivo y entrenador, de la misma manera que la paidotribia era el arte de los paidotribas, es decir, del maestro de gimnasia. El ejercicio se llamó siempre únicamente *gymnasion*, igual que el lugar, o *gymnasia*. Lo referente a los ejercicios era *gymnikos* (no *gimnásticos*), es decir, “gímnico” (no “gimnástico”). De ahí que las competiciones deportivas de los grandes festivales fueran competiciones “gímnicas” y no “gimnásticas”. La “Gimnástica”, por lo tanto, sólo puede ser ejercida por el gimnasta, no por el discípulo. Este hace gimnasia.

La palabra *Gymnast-ike* (gimnast-ica) debe derivarse de *gymnast-es* (gimnasta), el médico deportivo, y no de *gymnasion* o *gymnasia*, el ejercicio, ya que en este caso daría *Gymnasik* (gimnásica).

La “Gimnástica” es la ciencia de los efectos de todos los ejercicios; éstos son los que tiene en cuenta el médico deportivo, igual que el director de la gimnasia higiénica, que también se llama gimnasta. Por esa razón podía dejar el adiestramiento en manos del paidotriba y de ahí también la comparación de la posición del médico con relación al paidotriba.

El objetivo principal de la antigua “Gimnástica” era el buen estado corporal, la buena forma, es decir, un objetivo médico. De acuerdo a este planteamiento, Aristóteles explica la relación entre la Gimnástica y la paidotribia de esta breve manera: “La gimnástica influye en el estado corporal, la paidotribia en los resultados”. Lo que nos recuerda la distinción entre deporte y gimnasia hecha por el danés J. P. MÜLLER¹³: “Si al final de un curso se pregunta: ¿Qué pueden realizar los participantes?, entonces se trata de deportes. Si por el contrario, se pregunta: ¿Cómo se han desarrollado?, entonces se trata de gimnasia”.

¹³ J. P. MÜLLER, “Lo que entiendo por atletismo, deporte y gimnasia”, en **Mein System** (pág. 13).

Tan grande fue la participación de la Gimnástica en el cuidado del cuerpo, que el médico Erasítrato creó para ella la expresión *Hygieine*, en el siglo III antes de Jesucristo, expresión que se ha conservado hasta nuestros días como testimonio de una creación del espíritu griego.

Según *Filóstrato*, la gimnástica está compuesta de conocimientos médicos y técnicos-gimnásticos. Es una parte de la ciencia médica y está por encima de lo puramente técnico-gimnástico y la misión de la gimnástica es la que hoy sólo se asignaría al médico: depurar los humores, rebajar las grasa superfluas, llenar las partes demacradas y además tratar enfermedades como catarro, hidropesía, tisis y epilepsia, con dietas, masajes y ejercicios.

En los ejercicios (gimnasia) a los que recurría la antigua gimnástica y que abarcaban casi todas las actividades corporales, estaban los ejercicios realizados en los grandes juegos helénicos como competiciones y que verdaderamente se hacían desnudos: el pentatlón, el pugilato, la lucha libre (pankration = lucha con todos los medios), además de los juegos, y especialmente, la danza. Según el célebre médico *Hipócrates*, la gimnástica se ocupaba también de los ejercicios de los sentidos (vista, oído) y de los ejercicios de la voz (hablar, leer en voz alta, cantar), pensar, pasear, retener la respiración, oscilar los brazos y el masaje en sus cuatro modalidades: duro, blando, prolongado y breve.

Según *Platón*, la equitación, la danza y los ejercicios militares son *gymnasia*, a los que hay que añadir también el trabajo. *Galeno* enumera como *gymnasia*: marchar, remar, cavar, segar, trabajar en la viña, cabalgar, cazar, cortar leña, esgrimir llevar fardos y arar. Característico de ello es que cuando un *trabajo* o *movimiento* se convierte en *ejercicio*, se conoce por la *fatiga*, la cual debe ser tan grande que el ejercitante ha de respirar más de prisa.

Entonces, ¿Qué lugar ocupaban entre los griegos los ejercicios que nosotros designamos hoy como gimnástica? Eran las “escuelas del cuerpo”, como se llamaban en la literatura a la *Gimnástica* en el Reich alemán o de “formación corporal (postura) y del movimiento” o de la “gimnástica preparatoria para atletas,

esquiadores, saltadores, etc.” O de la “gimnasia alemana” o de la gimnasia rítmica, armónica, artística, curativa, etc.

La *Gimnástica* actual no puede, por tanto, derivarse en absoluto de la antigua. La igualdad de la palabra para designar dos cosas completamente distintas ha llevado a los peores errores y a falsas afirmaciones.

B. LOS EJERCICIOS GRIEGOS ESTABAN ÍNTEGRAMENTE LIGADOS A LA RAZA Y A LA RELIGIÓN.

A estas diferencias en el contenido técnico del concepto, y también en los propios ejercicios, se suma aún otra diferencia muy importante en el sentido espiritual y moral: a la *Gimnástica* de hoy le faltan los fuertes lazos que ligaban los ejercicios educativos helénicos a la raza y a la religión: en cuanto a la raza, hay en nuestros días una relación mayor o menor todavía, pero con la religión no existe ninguna.

Los ejercicios realizados en los campos deportivos helénicos no fueron una cuestión puramente personal, sino también patriótica en grado sumo y, además, parcialmente religiosa. Sabemos que los concursos griegos de *Gimnástica* fueron fiestas populares religiosas y que las competiciones formaban parte del culto divino. Los gimnasios estaban bajo la protección de una divinidad, cuya imagen estaba erigida allí por regla general; el gimnasiarca, director del establecimiento deportivo, asumía al mismo tiempo las funciones sacerdotales. Se atribuyó a los ejercicios un significado beneficioso para el pueblo y para la patria.

Como se sabe, toda la *Gimnástica* helénica, no solo la Agonística, es decir, las competiciones, estaba reservada a los griegos puros y libres; los esclavos estaban excluidos. Esta medida resulta comprensible y fundada desde el punto de vista de la vinculación existente entre la *Gimnástica* y la religión y la raza, ya que el culto de tales bienes suponía que todos los participantes estaban animados de los mismos sentimientos unánimes y estaban a la misma altura, espiritual y moralmente. Sin esos requisitos, la ejemplar educación corporal helénica nunca hubiera llegado tan lejos como llegó.

C. *EL HUMANISMO – LA GIMNÁSTICA DESIGNA A LAS ANTIGUAS FORMAS GRIEGAS.*

Con la decadencia de las culturas helénica y romana se perdió también la Gimnástica griega, desvanecida en el horizonte de los hombres que tomaron posesión de la herencia de los dos “pueblos ejemplares de la antigüedad”.

Sin embargo los humanistas en sus estudiaron nuevamente el concepto de *Gimnástica* desde el principio, en atención de los antiguos ejercicios corporales, emplearon la palabra en el sentido antiguo y, como pretendían restablecer la vida antigua, quisieron renovar También los viejos ejercicios corporales.

D. *EL SEGUNDO SIGNIFICADO: GIMNÁSTICA = GIMNASIA ESCOLAR Y CURATIVA*

Pero alrededor de 1760 tuvo lugar un acontecimiento importante para el progreso de los ejercicios corporales: el comienzo de la “era gimnástica moderna”, el renacimiento de los ejercicios físicos en la ciudad principalmente en la enseñanza y en la medicina. Y se empleó el concepto *Gimnástica*, pero no en el sentido antiguo de “arte del gimnasta”, como los humanistas, sino refiriéndose a los nuevos y florecientes ejercicios físicos de la educación. Como el antiguo “Gymnastes” (gimnastas) había desaparecido ya del horizonte, la palabra “gimnástica” adquirió el significado, no antiguo, de “ejercicios corporales educativos” (es decir, el maestro de gimnasia queda en segundo plano, en contra posición al juego libre no dirigido).

Se restableció la gimnástica y sus beneficios en la educación pública, incluyendo ejercicios como la trepa de árboles, ejercicios militares, la danza y, desde luego, los juegos.

GUTSMUTHS concibe la *Gimnástica* en el sentido más amplio de todos los ejercicios físicos – útiles y educativos y la divide en:

1. Ejercicios gimnásticos verdaderos.

2. Trabajos manuales.
3. Juegos colectivos para la juventud.

Los “verdaderos” ejercicios abarcan, entre otros, a los militares, la danza, el baño y la natación, comportamiento en el caso de peligro de incendio, vigilancia, ayuno, ejercicios de fonación (leer en voz alta, declamar) y de los sentidos. Reconoce el valor de los juegos pero los excluía de los “verdaderos” ejercicios gímnicos, probablemente porque no se dirigían con el mismo propósito educativo que los enumerados. Y es que a la sombra del concepto *Gimnástica* sigue presente el maestro de gimnasia (gimnasta)

E. TERCER SIGNIFICADO: GIMNÁSTICA = GIMNASIA ARTÍSTICA

Por desgracia, entre la mayor parte del público reina todavía los conceptos más equivocados sobre la esencia y objetivo de la Gimnástica; es un inconveniente que probablemente tiene su origen en la falsa interpretación y el frecuente abuso de la palabra Gimnástica. Se equivocaron completamente cuando entienden por Gimnástica las producciones arriesgadas y peligrosas que exhiben frecuentemente los funámbulos y atletas o los llamados “gimnastiqueadores”. Por el contrario, son ejercicios absolutamente sencillos y sin ningún peligro, y, no obstante su sencillez, pueden ser modificados con tantas variaciones que, debidamente individualizados, se pueden usar con el mayor éxito para todas las edades y constituciones corporales.

La designación de *Gimnástica* se conservó también en la gimnasia nórdica y ambas expresiones de los ejercicios corporales, a pesar de sus grandes diferencias internas, quedaron comprendidas, en el concepto *Gimnástica*, al que se contrapuso, por ejemplo, el atletismo.

F. CUARTO SIGNIFICADO: GIMNÁSTICA = FORMACIÓN CORPORAL

Tanto en Nachteggall como en la vieja gimnasia danesa se conservaron inalterados el contenido y la extensión del concepto *Gimnástica*. Fue en Copenhague donde *P. H. LING* (1776 – 1839), padre de la gimnasia sueca, conoció la *Gimnástica* de

GUTSMUTHS y, como maestro de esgrima de la Universidad de Lund, la introdujo en el sur de Suecia. Al principio, Ling no cambió nada o muy poco. Pero poco a poco, entre sus manos, fue cambiando el contenido del concepto. Introduciendo en su enseñanza un método sistemático que, en parte difiere de la enseñanza usual en otros sitios. Esta diferencia, estriba en que *LING* introdujo ejercicios formativos en cantidad en la *Gimnástica*, que hasta entonces se componía casi sólo de “ejercicios de resultados” (ejercicios de performance). Los ejercicios formativos eran sencillos, sin aparatos, con y sin ayudante. Paulatinamente, aquella labor modeladora fue ganado tanto en importancia en la Gimnástica pedagógica de los nórdicos, que originó un intenso menosprecio en cuanto al merito de los ejercicios de performance y del arte del movimiento y se convirtió en el sentido principal del concepto *Gimnástica*, en tanto que los ejercicios de performance pasaron a ser deporte y juego.

En este cambio ocurrió una notable coincidencia: se clasifica y se dividen los ejercicios corporales, según el móvil, en tres grupo:

1. Ejercicios formativos (incluidos los de compensación).
2. Ejercicios de performance.
3. Arte del movimiento (acrobacia y danza).

Se encuentra entonces a cada una de las tres principales expresiones europeas del ejercicio físico: la nórdica, la alemana y la anglosajona, regida cada una por uno de los tres grupos mencionados: la nórdica por el trabajo formativo, la anglosajona por los ejercicios de performance y la alemana por el arte del movimiento. El salto acuático, desarrollado por los alemanes alrededor de 1840, al mismo tiempo que la gimnasia artística, y el patinaje artístico perfeccionado especialmente por los vieneses entre los años de 1870 y 1880 muestra la tendencia hacia el arte del movimiento.

La finalidad de los ejercicios moldeadores de Ling fue la forma corporal, especialmente la postura. Ling enumera los defectos de las posturas que pueden ser eliminados por la gimnasia: postura asimétrica, cabeza colgante, barbilla apoyada, pecho hundido, hombros altos, trasero saliente, articulaciones rígidas de

la cadera, caderas asimétricas, piernas rígidas, piernas en horma de () y de)(pies vueltos hacia dentro y andar oscilante. La corrección de estos defectos, salvo en adiestramiento en el andar, es la misión del trabajo moldeador corporal. A esto se reduce en Ling, el concepto de Gimnástica.

En el cuidadoso desarrollo de esta labor estaba el merito y la fuerza de la gimnasia nórdica, pero en la eliminación de ejercicios de performance y del arte del movimiento, que fueron despreciativamente rechazados como acrobacia, hubo también cierta parcialidad y estrechez espiritual y corporal.

Un buen testimonio del cambio en el contenido del concepto Gimnástica lo ofrece, el manual oficial danés de 1899, en el que se divide toda la materia gimnástica en “verdadera y aplicada”. A la “verdadera” pertenecen los ejercicios formativos suecos y, junto a algunos ejercicios de performance, también los ejercicios en el suelo y la gimnasia artística alemana con aparatos, partes ambas del arte del movimiento; A la gimnasia “aplicada” pertenecen los ejercicios de performance, como la carrera, la natación, los juegos, etc.

G. QUINTO SIGNIFICADO: GIMNÁSTICA = FORMACIÓN DE MOVIMIENTOS

El concepto Gimnástica que emigró de Alemania hacia el norte, volvió luego como un “replagio” con un nuevo significado, a saber, el de los ejercicios “compensadores y formativos”. Se usaba en diversas relaciones y se hablaba de gimnasia curativa, casera, utilitaria, básica, gimnasia para atletas, púgiles, etc. Eran sólo variaciones de la idea fundamental nórdica, a la que ahora tocaba determinar la esencia de la expresión. La palabra “gimnasia de expresión”, creada por el *DR. RUDOLF BODE*, fue la transición hacia el siguiente cambio de significado. Otro grupo de hombres que trabajaban en la formación corporal sintió también la necesidad de buscar ejercicios que convirtieran los cuerpos de sus alumnos, entumecidos por la alta de movimientos de la vida civilizada y su forzosa pasividad en flexibles, móviles y útiles para su arte. Dicho grupo estaba constituido por profesores y profesoras del arte de los movimientos coreográficos. Pero lo movimientos geométricos de los ejercicios libres alemanes

y suecos eran inadecuados para esta tarea. Sólo podían utilizarse movimientos suelto y oscilantes.

Así nació una nueva clase de “trabajo modelador”, cuyo objetivo no era eliminar los defectos corporales y educar para la postura militar, como en la gimnasia nórdica, sino educar para buenos movimientos sueltos. Junto a la “formación corporal” nórdica, se había colocado la “formación del movimiento” (la expresión procede de Gaulhofer). Pero, como suele ocurrir, no se creó una nueva palabra para el nuevo trabajo, sino que se conservó la vieja expresión nórdica de *Gimnástica* dotada de un nuevo sentido. Los creadores, exigieron que sólo se reconociera como gimnasia “verdadera” al nuevo trabajo, designación que ya hemos encontrado en *Galeno*, en *GUTSMUTHS* y en el manual danés, con un significado diferente en cada uno. Posteriormente se le aplicó la expresión de gimnasia conservadora.

Veamos ahora algo acerca de la gimnasia “rítmica”. La expresión nació de una falta del traductor. Como *Dalcroze* mandaba a hacer los ejercicios marcando el compás, la llamó “Rhythmique gymnastique”, es decir, “Rítmica gimnástica”, pero no “Gimnástica rítmica” como se tradujo erróneamente.

Para terminar, se menciona la singular contraposición, procedente de América, entre “Gimnástica” y “Atletismo” en la gran obra del *DR. KART KRÜMMEL*, *Athletik*, quien incluye las gimnasias de *Jahn*, *Ling* y *Amorós* en la “Gimnástica”, por la cual entiende a “los sistemas de ejercicios corporales pensados para las masas y para su educación metódica”. A dicha Gimnástica contrapone *KRÜMMEL* el “atletismo” que debe ser “ejercicios físicos naturales, populares, mensurables y de competición”. La Gimnástica y el atletismo son, los dos métodos principales de la educación corporal.

Sin embargo tal contraposición es nula porque el atletismo, es una parte de la Gimnástica de los helenos y de *GUTSMUTHS*. El patinaje artístico, el alpinismo y la danza, también forman parte de de la Gimnástica.

II. PERSPECTIVA HISTÓRICO-TEÓRICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

1. EDAD CLÁSICA

1.1. LA EDUCACIÓN HOMÉRICA

A. VISIÓN GENERAL DE LA EDUCACIÓN

Está claro que nuestra historia debe partir desde *Homero*; con él se inicia, para no interrumpirse más, la tradición de la cultura griega: su testimonio es el documento más antiguo que podemos consultar ventajosamente sobre la educación arcaica.

Conviene no olvidar que *Homero* es un poeta, no un historiador; y que por lo demás, concede rienda suelta a su propia imaginación creadora, no se propone describir escenas realistas de costumbres, sino resaltar un hecho o gesta heroica, proyectada sobre un pasado lejano y prestigioso. Las epopeyas homéricas constituyen en sí mismas un objeto histórico, pues la imagen que da del tiempo de los héroes, aunque artificial en parte, ha ejercido una enorme influencia sobre el pueblo griego, sobre aquel mundo Antiguo que le recibió como un presente ofrecido ante una cuna misma de su historia.

La “Edad media homérica” es un período mal conocido que se encuentra entre otros dos que se conocen mejor, pero no por eso de menor importancia, ya que la estructura política y social de aquella sociedad arcaica presenta analogías formales con las de nuestro propio medioevo occidental, (analogías, que de ninguna manera, tenemos que exagerar hasta buscar paralelismos paradójicos, en historia no existe una repetición idéntica), pues esta sociedad guarda bastante analogía con el prefeudalismo carolingio.

En el vértice estaría situado el rey, rodeado de la aristocracia de los guerreros, siendo una verdadera corte que comprende, por un lado, el consejo de los grandes vasallos, ancianos u hombres de edad, honrados como tales y cuya experiencia los

torna valiosos en los consejos y asambleas, y por otro lado, los fideles, jóvenes guerreros, que son la clase noble, (suelen ser los hijos de los príncipes o de los jefes al servicio del rey de su país, o bien gente reclutada entre merodeadores y aventureros, etc.) y los villanos. Viven en la corte a cuenta de los tributos recibidos por el rey.

La cultura caballeresca es la tradición educativa de la Grecia clásica: la cultura griega fue en sus orígenes el privilegio de esta aristocracia de guerreros. Porque los héroes homéricos no son rudos soldados, como se imaginaban nuestros predecesores románticos: en cierta forma, son ya caballeros.

La sociedad homérica sucedió a una vieja civilización cuyos modales no habían desaparecido del todo. Los jóvenes guerreros prestan a su soberano lo que bien podría llamarse un servicio de palacio; al igual que los pajes en la edad medieval, servían la mesa en los festines reales, llenaban las cráteras hasta el borde, papel que desempeñaban como coperos, sin ser por cierto servicio de simples domésticos ya que se le consideraba un servicio noble. También, además de las ceremonias, los juegos configuran el aspecto dominante en la vida de estos caballeros homéricos. Juegos tan pronto libres como espontáneos, episodios de la vida cotidiana. Esta vida noble es una vida de distracciones elegantes, como en la fiesta de Alkinoo: juegos deportivos, diversiones musicales, danza de los jóvenes pheacios, baile de la pelota de los hijos de Alkinoo.

Otras veces, por el contrario, constituían una manifestación solemne, organizada y reglamentada cuidadosamente: basta con recordar, en el canto de la Iliada, los juegos fúnebres en honor de Patroclo: el boxeo, al que ya los minoicos eran muy aficionados, la lucha, las carreras pedestres, el torneo, el lanzamiento de peso, el tiro con arco, el lanzamiento de jabalina y, en primer término y sobre todo, un deporte que será siempre el más noble, el más apreciado: la carrera de carros.

Sí, estos caballeros ya son diferentes a los guerreros bárbaros: su vida es una vida cortesana que implica ya un notable refinamiento de maneras. Lo vemos en la delicadez de que hace gala Aquiles en su papel de organizador y árbitro de los juegos, el espíritu deportivo de los campeones y de los espectadores, ya se trate

del pugilista Epeo que proyectando a su adversario Euríalo tras el duro golpe con que acaba de dejarlo fuera de combate, aunque se trate de los aqueos que detienen a Diomedes cuando la vida de Áyax corre peligro bajo los golpes de aquél.

Esta cortesía también va acompañando a los héroes en medio del combate, hasta en el encuentro ritual de injurias que preludian la contienda. Tal es, someramente esbozada, la estampa ideal del “perfecto caballero” de la epopeya homérica. Esta cultura, de rico y complejo contenido, suponía una educación adecuada. Y ésta no se nos oculta: *Homero* se preocupa bastante por la psicología de sus héroes como para no tomarse el trabajo de hacernos conocer cómo fueron educados, cómo pudieron llegar a ser la flor de la caballería. La leyenda heroica nos transmite los pormenores de la educación de Aquiles, tal y como nuestros ciclos épicos del medioevo consagran por ejemplo, una canción de gesta a “*Les Enfances Vivien*”.

Como figura típica del educador nos encontramos con la de Quirón, “el muy sabio centauro” que gran número de leyendas parecen haberse adueñado de su nombre. No sólo educó a Aquiles, sino también a otros héroes: Asclepios, el hijo de Apolo, Céfalo, Jasón, Néstor...; Jenofonte enumera unos tras otro veintinueve nombres. Pero solamente hablaremos de la educación de Aquiles.

En un gran número de monumentos literarios y figurativos muestran a Quirón enseñando a Aquiles los deportes y los ejercicios caballerescos, la caza, la equitación, la jabalina o las artes cortesananas, como la lira, e inclusive la medicina y la farmacopea, el saber enciclopédico de saber manejarse, “el héroe homérico ha de saberlo todo pues es un héroe”.

Este último rasgo es el único que explícitamente es mencionado por *Homero*, pero un episodio de la *Iliada* nos presenta a otro maestro de Aquiles, cuya figura fue menos mítica que la de Quirón, tiene la ventaja de permitirnos entrever de manera realista en qué consistía la educación caballerisca. Se trata de un episodio de Fénix para contribuir al éxito de su difícil embajada ante Aquiles, Néstor dispone acertadamente que a Ulises y Áyax los acompañe este buen anciano que sabría conmovier el corazón de su antiguo pupilo, Aquiles responderá con ternura a su “papaíto”, como él mismo le llama.

Para hacerse escuchar, Fénix se cree en el deber de recordarle a Aquiles su propia historia. Fénix, huyendo de la cólera de su padre, con el que había reñido a causa de una hermosa cautiva, fue a refugiarse en la corte de Peleo, quien le otorgó en calidad de feudo la marca de los Dólopes. A este querido y amado vasallo confiaba el rey la educación de su hijo, entregado ya desde pequeño; vemos a Fénix sentar a Aquiles sobre sus rodillas, cortarle la carne, hacerle beber y comer.

¡Yo te hice como eres!, declaró con orgullo el viejo preceptor, ya que su misión no se había limitado a vigilar su infancia, a él también le había sido confiado Aquiles cuando partió para la guerra de Troya, para servirle de ayuda en su inexperiencia.

Podemos observar así, en los orígenes mismos de la civilización griega, un tipo de educación claramente definido en el que el joven noble recibe consejos y ejemplos de un adulto al que había sido confiado para su formación.

Durante muchos siglos, casi hasta el final de su historia, la educación antigua conservará muchos rasgos que procedían de este origen aristocrático y caballeresco. Y no me refiero al hecho de que las sociedades antiguas más democráticas continúen siendo, para los modernos, sociedades aristocráticas, es debido al papel que desempeñó en ellas la esclavitud, sino a un elemento más intrínseco; incluso aquéllas que querían ser y se consideran democráticas, como la Atenas del siglo IV con una política demagógica en lo que se refiere a lo cultural: el arte al alcance del pueblo, vivían apegadas a una tradición de origen nobiliario, la cultura podía acaso estar repartida igualitariamente, y no por ello dejaba de conservar la huella de aquel origen. Cabe establecer aquí sin ninguna dificultad un paralelo con la evolución de nuestra propia civilización francesa, que ha ido progresivamente extendiendo a todas las clases sociales, si se quiere, vulgarizando una cultura cuyo origen e inspiración son netamente aristocráticos. Todos los niños de Francia descubren la poesía y la literatura en las Fábulas de La Fontaine, aunque este había sido dedicado al Gran Delfín y al duque de Borgoña.

Es por esto que conviene que examinemos un poco más de cerca el contenido de la educación homérica, y su destino. Distinguiremos en ella, como en toda la

educación digna de tal nombre, dos aspectos; uno técnico, mediante el cual el niño es preparado y progresivamente iniciado en un determinado estilo de vida y otro ético, concebido éste como algo más que una moral preceptiva: un cierto ideal de la existencia, un tipo ideal de hombre todavía por realizar. Una educación guerrera puede contentarse con la formación de bárbaros eficaces o, por el contrario, orientarse hacia un tipo refinado de “caballeros”.

Homero fue considerado como el educador de Grecia. Esto se puede explicar a primera vista por el hecho de que la educación literaria griega, a lo largo de toda su historia, conservó a *Homero* como texto básico, centro de todos los estudios. El predominio de *Homero* sobre la educación griega se ejerció de manera bastante más totalitaria que la de *Shakespeare* para algunos o el de *Dante* para otros.

El elemento técnico nos es ya familiar: manejo de armas, deportes y juegos caballerescos, artes musicales: canto, lira, danza, y la oratoria. El trato social, experiencia mundana, prudencia. Todas estas técnicas renacerán en la educación de la época clásica sin sufrir una evolución en el curso de la cual observaremos que los elementos más intelectuales se desarrollan en detrimento del elemento guerrero. Sólo en Esparta conservará este último un lugar de preferencia, que sobrevive todavía, incluso en la pacífica y cívica Atenas, en el gusto por el deporte y en cierto estilo de vida propiamente viril.

Ya lo dijo *Platón*, *Homero* fue, en el amplio sentido de la palabra, el educador de Grecia. Lo fue desde los orígenes, como lo hacía notar ya en el siglo VI Jenófanes de Colofón. A fines del siglo VIII en una Beocia todavía campesina, ya ejercía una profunda influencia sobre el estilo de Hesíodo, que comenzó su carrera como rapsoda, recitador de *Homero*. En pleno medioevo bizantino, en el siglo XII, el arzobispo Eustacio de Tesalónica compiló su gran comentario, enriquecido con todos los aportes de la filología helenística. Entre tantos testimonios que documentan la presencia de Homero como libro de cabecera de todo griego cultivado, tal será el caso de Alejandro en campaña, recordaré, únicamente el Banquete de Jenofonte, donde un personaje, Nicoratos, se expresa así: “Mi padre, deseoso de que yo me convirtiera en un hombre cabal, me obligó a estudiar a *Homero*. Así incluso hoy soy capaz de recitar de memoria la *Ilíada* y la *Odisea*”.

Es por esto, que la ética caballeresca ocupaba el ideal de la vida griega y por lo cual *Homero*, en calidad de eminente intérprete de este ideal, fue escogido y mantenido como texto básico de la educación. La epopeya no fue estudiada primordialmente como obra maestra de la literatura, sino porque su contenido la convertía en un manual de ética, en un tratado del ideal. El contenido técnico de la educación griega evolucionó profundamente, reflejando transformaciones radicales del conjunto total de la civilización. Sólo la *Ética de Homero* pudo conservar, además su valor estético imperecedero, un alcance permanente.

No se pretende afirmar, desde luego, que en el transcurso de tan larga sucesión de siglos ese alcance haya sido siempre tan clara y exactamente comprendido. En plena, época helenística se podía encontrar pedagogos ineptos que, con una carencia total de espíritu histórico y subestimando los grandes cambios operados en las costumbres, se empeñaban en hallar en *Homero* todos los elementos de una educación religiosa y moral valedera para su propio tiempo. Se esforzaban por extraer de esta epopeya tan poco sacerdotal y, en el fondo, de espíritu tan “laico”, el equivalente a de un verdadero catecismo, que enseñaba no sólo la teogonía y la leyenda dorada de los dioses y de los héroes, sino también, una teodicea y hasta una apologética, los deberes para con los dioses, o lo que es lo mismo, todo un manual de práctica moral.

Pero la verdadera significación educativa de *Homero* residía en otra cosa: en la atmósfera ética donde hace actuar a sus héroes, en su estilo de vida. A la larga ningún lector asiduo podía dejar de impregnarse de este clima. Con todo derecho se puede hablar aquí de “educación homérica”, como se complace en hacerlo Eustaquio: la educación que el joven griego aprendía en *Homero* era la misma que el Poeta daba a sus héroes, la que vemos recibir a Aquiles de labios de Peleo o de Fénix, y a Telémaco de boca de Atenea.

B. EL PENSAMIENTO HOMÉRICO EN SU OBRA

a) La *Iliada*. Juegos en honor de Patroclo

Aquileo.- Toma, anciano; se tuyo este presente como recuerdo de los funerales de Patroclo, a quien no volverás a ver entre los argivos. Te doy el premio porque no podrás ser parte ni en el pugilato, ni en la lucha, ni en el certamen de dardos, ni en la carrera; que ya te abruma la vejez penosa.

Así diciendo, se lo puso en las manos. Néstor lo recibió con alegría, y respondió con estas palabras:

Néstor.- Sí, hijo, oportuno es cuanto acabas de decir. Ya mis miembros no tienen el vigor de antes; ni mis pies, ni mis brazos se mueven ágiles a partir de los hombros. Ojalá fuese tan joven y mis fuerzas tan robustas como cuando los epeos, enterraron en Buprasio al poderoso Amarinceo, y los hijos de éste sacaron premios para los juegos que debían celebrarse en honor del rey. Allí ninguno de los epeos, ni de los pilios, ni de los magnánimos etolos, pudo igualarse conmigo. Vencí en el pugilato a Clitomedes, hijo de Enope, y en la lucha, a Anceo Pleuronio, que osó afrontarme; en la carrera pasé delante de Ificlo, que era robusto, y en arrojar la lanza superé a Fileo y a Polidoro. Sólo los hijos de Actor me dejaron atrás con su carro porque eran dos, y me disputaron la victoria a causa de haberse reservado los mejores premios para este juego. Eran aquéllos hermanos gemelos, y el uno gobernaba con firmeza los caballos, mientras el otro, con el látigo, los aguijaba. Así era yo en aquel tiempo. Ahora los más jóvenes entren en las luchas; que ya debo ceder a la triste senectud, aunque entonces sobresaliera entre los héroes. Acepto gustoso el presente, y se me alegra el corazón al ver que te acuerdas siempre del buen Néstor y no dejas de advertir con qué honores he de ser honrado entre los aqueos. Las deidades te concedan por ello abundantes gracias.

Enseguida sacó los premios del duro pugilato: condujo al circo y ató en medio de él una mula de seis años, cerril, difícil de domar, que había de ser la sufridora del

trabajo, y puso para el vencido una copa de doble asa. Y estando en pie dijo a los argivos:

Aquileo.- ¡Atrida y demás aqueos de hermosas grebas! Invitemos a los dos varones que sean más diestros a que levanten los brazos y combatan a puñadas por estos premios. Aquel a quien Apolo conceda la victoria, reconociéndolo así todos los aqueos, conduzca a su tienda la mula sufridora del trabajo, y el vencido se llevará la copa de doble asa.

Levantóse al instante un varón fuerte, alto y experto en el pugilato: Epeo, hijo de Panopeo. Y poniendo la mano sobre la mula paciente en el trabajo, dijo:

Epeo.- Acérquese el que haya de llevarse la copa de doble asa, pues no creo que ningún aqueo consiga la mula, si ha de vencerme en el pugilato. Me glorió de mantenerlo mejor que nadie. ¿No basta acaso que sea inferior a otros en la batalla? No es posible que un hombre sea diestro en todo. Lo que voy a decir se cumplirá: al campeón que se me oponga le rasgaré la piel y le aplastaré los huesos; los que de él hayan de cuidar quédense aquí reunidos, para llevárselo cuando sucumba a mis manos.

Tan sólo se levantó para luchar con él Euríalo, varón igual a un dios, hijo del rey Mecisteo Talayónida, el cual fue a Tebas cuando murió Edipo y en los juegos fúnebres venció a todos los cadmeos. El Tidida, famoso por su lanza, animaba a Euríalo con razones, pues tenía un gran deseo de que alcanzara la victoria, y le ayudaba a disponerse para la lucha: atóle el cinturón y le dio unas bien cortadas correas de piel de buey salvaje. Ceñidos ambos contendientes, comparecieron en medio del circo, levantaron las robustas manos, acometiéronse y los fornidos brazos se entrelazaron. Crujía de un modo horrible las mandíbulas y el sudor brotaba de todos los miembros. El divino Epeo, arremetiendo, dio un golpe en la mejilla de su rival, que le espiaba, y Euríalo no siguió en pie largo tiempo, porque sus hermosos miembros desfallecieron. Euríalo, al recibir el golpe, dio un salto hacia atrás. Pero el magnánimo Epeo, cogiéndole por las manos, lo levantó; rodeáronle los compañeros y se lo llevaron del circo... sentáronle entre ellos, desvanecido, y fueron a recoger la copa doble.

El Périda sacó después otros premios para el tercer juego, la penosa lucha, y se los mostró a los dánaos: para el vencedor, un gran trípode, apto para ponerlo al fuego, que los aqueos apreciaban en doce bueyes; para el vencido, una mujer diestra en muchas labores y valorada en cuatro bueyes, que sacó en medio de ellos. Y estando en pie, dijo a los argivos:

Aquileo.- Levantaos los que hayáis de entrar en esta lucha.

Alzóse en seguida el gran Ayante Telamonio y luego el ingenioso Odiseo, fecundo en ardidés, Puesto el ceñidor, fueron a encontrarse en medio del circo y se cogieron con los robustos brazos como se enlazan las vigas que un ilustre artífice une, al construir alto palacio, para que resistan el embate de los vientos. Sus espaldas crujían, estrechadas fuertemente por los vigorosos brazos; copioso sudor les brotaba de todo el cuerpo; muchos cruentos cardenales iban apareciendo en los costados y en las espaldas, y ambos contendientes anhelaban siempre alcanzar la victoria y con ella el bien construido trípode. Pero ni Odiseo lograba hacer caer y derribar por el suelo a Ayante, ni éste a aquél, porque la gran fuerza de Odiseo se lo impedía. Y cuando los aqueos, de hermosas grebas, ya empezaban a cansarse de la lucha, dijo el gran Ayante Telamonio:

Ayante Telamonio.- ¡Laertíada, del linaje de Zeus; Odiseo, fecundo en ardidés! Levántame, o te levantaré yo, y Zeus se cuidara del resto.

Habiendo hablado así, lo levantaba; mas Odiseo no se olvidó de sus ardidés, pues dándole por detrás un golpe en la corva, dejóle sin vigor los miembros, le hizo venir al suelo, de espaldas, y cayó sobre su pecho. Luego el divino y paciente Odiseo alzó un poco a Ayante, pero no consiguió sostenerlo en vilo, porque se le doblaron las rodillas y ambos cayeron al suelo, el uno cerca del otro, y se mancharon de polvo. Levantáronse, y hubieran luchado por tercera vez, si Aquileo, poniéndose en pie no los hubiera detenido:

Aquileo.- No luchéis ya ni os hagáis daño. La victoria quedó por ambos. Recibid igual premio y retiraos para que en juego otros argivos.

El Pelida sacó otros premios para la velocidad en la carrera. Expuso primero una cratera de plata labrada, que tenía seis medidas de capacidad y superaba en hermosura a todas la de la tierra. Los sidonios, eximios artífices, la fabricaron primorosa; los fenicios, después de llevarla por el sombrío ponto de puerto en puerto, se la regalaron a Toante; más tarde, Euneo Jasónida la dio al héroe Patroclo para rescatar a Licaón, hijo de Príamo, y entonces Aquiles la ofreció como premio, en honor del difunto amigo, al que fuese más veloz en correr con los pies ligeros. Para el que llegase el segundo señaló un buey corpulento y pingüe, y para el último, medio talento de oro.

Aquileo.- Levantaos los que hayáis de entrar en esta lucha.

Levantóse al instante el veloz Ayante de Oileo; después, el ingenioso Odiseo, y, por fin, Antíloco, hijo de Néstor, que en la carrera vencía a todos los jóvenes. Pusiéronse en fila y Aquileo les indicó la meta. Empezaron a correr desde el sitio señalado, y el Oilíada se adelantó a los demás, aunque el divino Odiseo le seguía de cerca. Cuanto dista del pecho el huso que una mujer de hermosa cintura revuelve en su mano, mientras devana el hilo de la trama, y tiene constantemente junto al seno, tan inmediato a Ayante corría el divino Odiseo: pisaba las huellas de aquél antes de que el polvo cayera en torno de las mismas y le echaba el aliento a la cabeza, corriendo siempre con suma rapidez. Todos los aqueos aplaudían los esfuerzos que realizaba Odiseo por el deseo de alcanzar la victoria, y le animaban con sus voces. Más cuando les faltaba poco para terminar la carrera, Odiseo oró en su corazón a Atenea, la de ojos de lechuza:

Odiseo.- Óyeme, diosa, y ven a socorrerme propicia, dando a mis pies más ligereza.

Palas Atenea le oyó, y agilitóle los miembros todos y especialmente los pies y las manos. Ya iban a coger el premio, cuando Ayante, corriendo, dio un resbalón en el lugar que habían llenado de estiércol los bueyes mugidores, sacrificados por Aquileo, el de los pies ligeros, en honor de Patroclo, y el héroe llenóse de boñiga la boca y las narices. El divino y paciente Odiseo le pasó delante y se llenó la

cratera, y el preclaro Ayante se detuvo, tomó el buey silvestre, y, asiéndolo por el asta, mientras escupía el estiércol, habló así a los argivos:

Ayante de Oileo.- ¡Oh dioses! Una diosa me daño los pies; aquella que desde antiguo acorre y favorece a Odiseo cual madre.

Así dijo, y todos rieron con gusto. Antíloco recibió, sonriente, el último premio, y dirigió estas palabras a los argivos:

Antíloco.- Os diré, argivos, aunque todos lo sabéis, que los Dioses honran a los hombres de más edad, hasta en los juegos. Ayante es un poco mayor que yo; Odiseo pertenece a la generación precedente, a los hombres antiguos, dicen que es ya de edad propecta, pero vigoroso, y contender con él en la carrera es muy difícil para cualquier aqueo que no sea Aquileo.

Así dijo, ensalzando al Pelida, de pies ligeros. Aquileo respondióle con estas palabras:

Aquileo.- ¡Antíloco! No en balde me habrás elogiado, pues añadido a tu premio medio talento de oro.

Acto continuo el Pelida sacó y colocó en el circo una larga pica, un escudo y un casco, que eran las armas que Patroclo había quitado a Sarpedón. Y puesto en pie, dijo a los argivos:

Aquileo.- Invitemos a los varones que sean más esforzados a que, vistiendo las armas y asiendo el tajante bronce, pongan a prueba su valor ante el concurso. Al primero que logre tocar el gallardo cuerpo de su adversario, le rasguñe el vientre atravesándole la armadura y le haga brotar la negra sangre, daréle esta magnífica espada tracia, tachonada con clavos de plata, que quité a Esteropeo. Ambos campeones se llevarán las restantes armas y les daremos un espléndido banquete en nuestra tienda.

Levantóse en seguida el gran Ayante Telamonio y luego el fuerte Diomedes Tidida. Tan pronto como se hubieron armado, separadamente de la muchedumbre, fueron a encontrarse en medio del circo, deseosos de combatir y mirándose con torva faz, todos los aqueos se quedaron atónitos. Cuando se hallaron frente a frente, tres veces se acometieron y tres veces procuraron herirse de cerca. Ayante dio un bote en el escudo liso del adversario, pero no pudo llegar a su cuerpo porque la coraza lo impidió. El Tidida intentaba alcanzar con la punta de la luciente lanza el cuello de aquél, por encima del gran escudo. Y los aqueos, temiendo por Ayante, mandaron que cesara la lucha y ambos contendientes se llevaron igual premio....

b) La Odisea. Ulises participa en los juegos de los feacios.

“Oídme, caudillos y señores de los feacios! Ya hemos gozado del bien distribuido banquete y de la cítara que es compañera del festín espléndido; salgamos y probemos toda clase de juegos. Así también el huésped contará a los suyos al volver a casa cuánto superamos a los demás en el pugilato, en la lucha, en el salto y en la carrera.”

Así habló y los condujo y ellos le siguieron. El heraldo colgó del clavo la sonora cítara y tomó de la mano a Domódoco; lo sacó del mégaron y lo conducía por el mismo camino que llevaban los mejores de los feacios para admirar los juegos. Se pusieron en camino para ir al ágora y los seguía una gran multitud, miles. Y se pusieron en pie muchos y vigorosos jóvenes, se levantó Acroneo, y Ocialo, y Elatreo, y Nauteo, y Primneo, y Anquíalo, y Eretmeo, y Ponteo, y Poreo, y Toón, y Anabesineo, y Anfialo, hijo de Polineo Tectónida. Se levantó también Euríalo, semejante a Ares, funesto para los mortales, el que más sobresalía en cuerpo y hermosura de todos los feacios después del irreprochable Laodamante. También se pusieron de pie tres hijos del egregio Alcínoo: Laodamante, Halio y Clitoneo, parecido a un dios. Estos hicieron la primera prueba con los pies. Desde la línea de salida se les extendía la pista y volaban velozmente por la llanura levantando polvo. Entre ellos fue con mucho el mejor en el correr el irreprochable Clitoneo; cuanto en un campo noval es la distancia de dos mulas, tanto se les adelantó llegando a la gente mientras los otros se quedaron atrás. Luego hicieron la prueba

de la fatigosa lucha y en esta venció Euríalo a todos los mejores. Y en el salto fue Anfíalo el mejor, y en disco fue Elatreo el mejor de todos con mucho, y en el pugilato Laodamante, el noble hijo de Alcínoo. Y cuando todos hubieron deleitado su ánimo con los juegos, entre ellos habló Laodamante, el hijo de Alcínoo:

"Aquí, amigos, preguntemos al huésped si conoce y ha aprendido algún juego. Que no es vulgar en su natural: en sus músculos y piernas, en sus dos brazos, en su robusto cuello y en su gran vigor. Y no carece de vigor juvenil, sino que está quebrantado por numerosos males; que no creo yo que haya cosa peor que el mar para abatir a un hombre por fuerte que sea."

Y Euríalo le contestó y dijo:

"Has hablado como te corresponde. Ve tú mismo a desafiarlo y manifiéstale tu palabra."

Cuando le oyó se adelantó el noble hijo de Alcínoo, se puso en medio y le dijo a Odiseo:

"Ven aquí, padre huésped, y prueba también los juegos si es que has aprendido alguno. Es natural que los conozcas, pues no hay gloria mayor para el hombre mientras vive que lo que hace con sus pies o con sus manos. Vamos, pues, haz la prueba y arroja de tu ánimo las penas, pues tu viaje no se diferirá por más tiempo; ya la nave te ha sido botada y tienes preparados unos acompañantes."

Y le respondió y dijo el astuto Odiseo:

"¡Laodamante! ¿Por qué, me ordenáis tal cosa por burlaros de mí? Las penas ocupan mi interior más que los juegos. Yo he sufrido antes mucho y mucho he soportado. Y ahora estoy sentado en vuestra asamblea necesitando el regreso, suplicando al rey y a todo el pueblo."

Entonces, Euríalo le contestó y le echó en cara:

“No, huésped, no te asemejas a un hombre entendido en juegos, cuantos hay en abundancia entre los hombres, sino al que esta siempre en una nave de muchos bancos, a un comandante de marineros mercantes que cuida de la carga y vigila las mercancías y las ganancias debidas al pillaje. No tienes traza de atleta.”

Y lo miró torvamente y le contestó el muy astuto Odiseo:

“¡Huésped! No has hablado bien y me pareces un insensato. Los dioses no han repartido de igual modo a todos sus amables dones de hermosura, inteligencia y elocuencia. Un hombre es inferior por su aspecto, pero la divinidad lo corona con la hermosura de la palabra y todos miran hacia él complacidos. Les habla con firmeza y con suavidad respetuosa y sobresale entre los congregados, y lo contemplan como a un dios cuando anda por la ciudad.

Otro, por el contrario, se parece a los inmortales en su porte, pero no lo corona la gracia cuando habla. Así tu aspecto es distinguido y ni un dios te habría formado de otra guisa, mas de inteligencia eres necio. Me has movido el ánimo dentro del pecho al hablar inconvenientemente. No soy desconocedor de los juegos como tú aseguras, antes bien, creo que estaba entre los primeros mientras confiaba en mi juventud y mis brazos. Pero ahora estoy poseído por la adversidad y los dolores, pues he soportado mucho guerreando con los hombres y atravesando las dolorosas olas. Pero aun así, aunque haya padecido muchos males, probaré, en los juegos: tu palabra ha mordido mi espíritu y me has provocado al hablar.”

Dijo, y con su mismo vestido se levantó, tomó un disco mayor y más ancho y no poco mas pesado que con el que solían competir entre sí los feacios. Le dio vueltas, lo lanzó de su pesada mano y la piedra resonó. Echáronse a tierra los feacios de largos remos, hombres ilustres por sus naves, por el ímpetu de la piedra, y ésta sobrevoló todas las señales al salir velozmente de su mano. Atenea le puso la señal tomando la forma de un hombre, le dijo su palabra y lo llamó por su nombre:

“Incluso un ciego, forastero, distinguiría a tientas la señal, pues no esta mezclada entre la multitud sino mucho mas adelante; confía en esta prueba; ninguno de los feacios la alcanzará ni sobrepasará ”.

Así habló, y se alegró el sufridor, el divino Odiseo gozoso porque había visto en la competición un compañero a su favor. Y entonces habló más suavemente a los feacios:

“Alcanzad esta señal, jóvenes; en breve lanzaré, creo yo, otra piedra tan lejos o aún más y aquel entre los demás feacios, salvo Laodamante, a quien su corazón y su ánimo le impulse, que venga acá, que haga la prueba - puesto que me habéis irritado en exceso - en el pugilato o en la lucha o en la carrera; a nada me niego. Pues Laodamante es mi huésped: ¿Quién lucharía con el que lo honra como huésped? Es un hombre loco y de poco precio el que propone rivalizar en los juegos a quien le da hospitalidad en tierra extranjera, pues se cierra a sí mismo la puerta. Pero de los demás no rechazo a ninguno ni lo desprecio, sino que quiero verlo y ejecutar las pruebas frente a él. Que no soy malo en todas las competiciones cuantas hay entre los hombres. Se muy bien tender el arco bien pulimentado; sería el primero en tocar a un hombre enviando mi dardo entre una multitud de enemigos aunque lo rodearan muchos compañeros y lanzaran flechas contra los hombres. Sólo Filoctetes me superaba en el arco en el pueblo de los troyanos cuando disparábamos los aqueos. De los demás os aseguro que yo soy el mejor con mucho, de cuantos mortales hay sobre la tierra que comen pan. Aunque no pretendo rivalizar con hombres antepasados como Heraclés y Eurito Ecaliense, los que incluso con los inmortales rivalizaban en el arco. Por eso murió el gran Eurito y no llegó a la vejez en su palacio, pues Apolo lo mató irritado porque le había desafiado a tirar con arco.

También lanzo la jabalina a donde nadie llegaría con la flecha. Sólo temo a la carrera, no sea que uno de los feacios me sobrepase; que fui excesivamente quebrantado en medio del abundante oleaje, puesto que no había siempre provisiones en la nave y por esto mis miembros están flojos”.

Así habló, y todos enmudecieron en silencio. Sólo Alcínoo contestó y dijo:

“Huésped, puesto que esto que dices entre nosotros no es desagradable, sino que quieres mostrar la valía que te acompaña, irritado porque este hombre se ha acercado a injuriarte en el certamen - pues no pondría en duda tu valía cualquier mortal que supiera en su interior decir cosas apropiadas -. ...Pero, vamos, atiende a mi palabra para que a tu vez se lo comuniques a cualquiera de los héroes, cuando comas en tu palacio junto a tu esposa y tus hijos, acordándote de nuestra valía: que obras nos concede Zeus también a nosotros continuamente ya desde nuestros antepasados. No somos irreprochables púgiles ni luchadores, pero corremos velozmente con los pies y somos mejores en la navegación; continuamente tenemos agradables banquetes y cítara y bailes y vestidos mudables y baños calientes y camas.

Con que, vamos, bailarines de los feacios, cuantos sois los mejores, danzad; así podrá también decir el huésped a los suyos cuando regrese a casa cuánto superamos a los demás en la náutica y en la carrera y en el baile y en el canto. Que alguien vaya a llevar a Demódoco la sonora cítara que está en algún sitio de mi habitación.¹⁴

C. LA ÉTICA HOMÉRICA

Es un ideal moral de naturaleza bastante compleja. En primer término se nos presenta, produciéndonos algún desconcierto, el ideal de “el hombre de las mil vueltas” encarnado a nuestros ojos en equívoca figura de aventurero levantino que la figura de Ulises asume por momentos en la epopeya marítima: el trato social, y el tino del héroe homérico reúnen aquí, la sabiduría práctica del escriba oriental, convertida en el arte de saber desenvolverse en cualquier circunstancia. Nuestra conciencia agudizada por tantos siglos de cristianismo experimenta a veces cierto malestar. ¡Pensemos por ejemplo, en la indulgente satisfacción de Atenea ante una mentira particularmente atinada de su querido Ulises!

¹⁴ HOMERO, **Odisea**. Edición preparada por José Luis Calvo. Madrid. Editora Nacional. 1976.

Pero esto, felizmente, no es esencial. Mucho más que en el Ulises del Regreso, el ideal moral del perfecto caballero homérico se encarna en la pura y noble figura de Aquiles. Se le define con una sola expresión: una moral heroica del honor. Ésta se remonta a *Homero*, encontrando en cada generación de la antigüedad el eje fundamental de esta ética aristocrática: El amor a la gloria.

La base en que se apoya el amor a la gloria es aquel pesimismo radical del alma helénica, que hizo meditar profundamente al joven *Nietzsche*: ¡la tristeza de Aquiles! La vida breve, la obsesión de la muerte, el escaso consuelo que cabe esperar de la vida de ultratumba. No es nada atrayente la idea de un destino privilegiado que pueda alcanzarse en los Campos Elíseos. Y en lo que concierne al destino común de las almas, esa existencia incierta y vaga. Es sabido cómo la juzga el propio Aquiles en el apóstrofe famoso que desde Hades dirige a Ulises, cuando éste expresa su admiración por el respeto con que las almas vulgares se apartan del alma del héroe: “¡Ah Ulises, no trates de encubrir tu propia muerte: sería mejor ser un zagal y vivir al servicio de un pobre granjero, antes que reinar sobre estos muertos, sobre todo este pueblo extinguido!”¹⁵

Esta vida tan breve, que su destino de combatientes vuelve todavía más precaria, nuestros héroes la aman fervientemente, con ese espíritu tan terrenal, con ese amor tan franco y súbito, que a nuestros ojos sirve para definir una evidente actitud del alma pagana. Y no obstante esta vida terrenal tan preciosa, no representa a la luz de sus ojos el valor supremo. Siempre dispuestos a sacrificarla en aras de algo superior a su propia vida. Y en este sentido la ética homérica se convierte en una ética de honor.

Este valor ideal al que se sacrifica la propia vida, es sin duda una palabra intraducible, que sería irrisorio transcribir por “virtud”, como lo hacen nuestros léxicos, a menos que enriquezcamos este vocablo insuficiente con todos sus matices que los contemporáneos de Maquiavelo daban a su vocablo virtud. De una manera muy general, esta palabra es el valor, en el sentido caballeresco de la palabra, aquello que hace al hombre un valiente, un héroe: “Cayó como valiente

¹⁵ Id. XI, 488 s.

que era” es la fórmula que se repite constantemente para honrar la muerte del guerrero, la muerte con que se cumple verdaderamente su destino, a la hora del sacrificio supremo: el héroe homérico vive y muere para encarnar en su conducta un determinado ideal, una determinada calidad de existencia, simbolizada por la palabra "valor" en el sentido caballeresco.

Ahora bien, la gloria, el renombre adquirido en medio de los valientes, es la medida, el reconocimiento objetivo del valor. De ahí ese deseo apasionado de gloria, de ser proclamado el mejor, fuerza fundamental de esta moral caballerisca. Homero fue el primero en formularla y de él tomaron entusiasmados los Antiguos esa concepción de la existencia como una contienda deportiva en la que importa resaltar ese “ideal agonístico de la vida”, que después de los brillantes análisis de *JACOB BURCKHARDT*, es clásico considerar como uno de los aspectos más significativos del alma griega.¹⁶ Sí, el héroe homérico, y a su imagen el hombre griego, no es feliz sino se valora así mismo, si no se afirma como primero, distinto, superior, dentro de su categoría.

Esta es en efecto, una idea fundamental de la epopeya que en dos ocasiones repite el mismo precepto, expresado con el mismo verso, una vez en boca de Hipólocos y dirigido a su hijo Glaucos y otra vez en labios del prudente Néstor, al recordar éste a Patroclo los consejos que Peleo daba a su hijo Aquiles: “Ser siempre el mejor y mantenerse superior a los demás”.

La figura de Aquiles se halla inmersa en esa tensión anímica, hacia ese único fin que supone la razón de ser de su nobleza y grandeza trágica. Sabe, se lo ha revelado Tetis, que vencido Héctor, también él habrá de morir. Sin embargo con la cabeza alta, avanza hacia su destino. Para él, no se trata de consagrarse a la patria aquea, de salvar la expedición comprometida, sino tan sólo de vengar a Patroclo, de evitar la vergüenza en que habría caído. Sólo su honor se encuentra en juego. Y no ve en ello un individualismo romántico, por más que este ideal sea terriblemente personal. Este amor por sí mismo, que más tarde analizará Aristóteles, no es el amor propio, sino el que se dirige hacia el ser-en-sí, la

¹⁶ El ideal agnóstico: J. BURCKHARDT, *Griechische kulturgeschichte*, pass. II, págs. 365 y sigs.; IV, págs. 89 y sigs. Y para una recapitulación sumaria, C ANDLER, *Nietzsche*, I págs. 299 y sigs.

Belleza absoluta, el perfecto Valor que el héroe procura encarnar en una Gesta que habrá de despertar la admiración entre la envidiosa muchedumbre de sus pares.

Deslumbrar, ser el primero, el vencedor, aventajar, afirmarse en la competición, derrotar a un rival delante de los jueces, realizar una hazaña, le dará categoría ante los hombres, ante los vivos y, acaso ante la posteridad, hasta ser reconocido como el primero. He ahí la razón de su vida, y el porqué de su muerte.

Sí, una ética del honor a veces muy extraña para un alma cristiana. Implica la aceptación del orgullo, que no es un vicio, sino la elevada aspiración de quien aspira a ser grande, o bien en el caso del héroe, la toma de conciencia de su superioridad real. La aceptación de la rivalidad, de la envidia, inspiradora de grandes acciones que celebrará Hesíodo, y con ella, el odio como testimonio de superioridad reconocida. Recordad cómo Tucídides hace hablar a Pericles¹⁷: “El odio y la hostilidad son siempre, llegado el momento, la suerte que les toca a quienes pretenden estar al frente de los demás. - Pero exponerse al odio por un fin noble es una hermosa aspiración”

a) La imitación del héroe

En función de esta elevada idea de la gloria se define el papel propio del poeta, que es de orden educativo. La finalidad a que se subordina su obra no es esencialmente de orden estético, sino que consiste en inmortalizar al héroe. El poeta, dirá Platón, “revistiendo de gloria miles de gestas antiguas, contribuye a la educación de la posteridad”

Para comprender cual es la influencia educadora de *Homero*, basta leerlo y observar cómo procede él mismo, cómo concibe la educación de sus héroes. Hace que los consejeros de estos héroes les propongan grandes ejemplos entresacados de la gesta legendaria, ejemplos que deben despertar en ellos el instinto agonístico, el deseo de rivalizar. Así Fénix propone a Aquiles, para proponerle la

¹⁷ *Ilíada*, 64.

conciliación, el ejemplo de Meleagro: “Esto es lo que nos enseñan las proezas de los viejos héroes... Aún recuerdo esta gesta, realmente una vieja historia...”¹⁸

Del mismo modo Atenea, deseando despertar la vocación heroica de ese niño grande e irresoluto que es Telémaco, le pone el ejemplo de la decisión viril de Orestes: “Deja los juegos de niños, que ya no son propios de tu edad. ¡Repara en la fama que conquistó entre los hombres el divino Orestes el día en que, vengador filial, dio muerte al cauteloso Egisto!”¹⁹

Tal es pues, el secreto de la pedagogía homérica: el ejemplo heroico, “paradigma”. Así como la edad media en sus últimos años nos legó la Imitación de Cristo, el medioevo helénico transmitió a la Grecia clásica, por medio de *Homero*, la Imitación del Héroe. En este sentido profundo *Homero* fue el educador de Grecia: Fénix, como Néstor o Atenea, ofrece constantemente al espíritu de su discípulo modelos idealizados de valor heroico. Al mismo tiempo por la perennidad de su obra, pone de manifiesto la realidad de esa recompensa suprema que es la gloria.

La historia atestigua hasta que, punto fueron escuchadas sus lecciones. El ejemplo de los héroes obsesiona el alma de los griegos. Alejandro pensó y soñó que era un nuevo Aquiles. Cuantos griegos, como él, aprendieron de *Homero* a “desdeñar una vida larga y apagada por una gloria fugaz”, pero heroica.

Homero no fue, sin duda, el único educador a quien haya escuchado Grecia. Siglo tras siglo los clásicos fueron completando el ideal moral de la conciencia helénica. Pero no es menos cierto que *Homero* representa la base fundamental de toda la tradición pedagógica clásica, y cualesquiera hayan sido, aquí o allá, las tentativas para sacudir su influencia tiránica, la continuidad de esta tradición mantuvo viva durante siglos en la conciencia de todo Griego su ética feudal de la gesta.

¹⁸ *Ilíada* IX, 524 s

¹⁹ *Odisea*. I 296 s.

1.2. LA EDUCACIÓN ESPARTANA

Esparta, testimonio privilegiado de arcaísmo, constituye sin duda alguna la segunda etapa de nuestra historia. En ella podemos observar cómo la educación homérica caballerescas perpetúa, al mismo tiempo que comienza a evolucionar. Ciudad ante todo militar y aristocrática, Esparta no irá nunca muy lejos por este camino que debía desembocar en la llamada “educación del escriba”. Por el contrario, cifrar su orgullo en seguir siendo una ciudad de gentes semiiletradas. Y aun cuando su legislación meticulosa acabe por reglamentarlo casi todo, incluso las relaciones intraconyugales, como excepción singular, la ortografía no será jamás uniformada. La epigrafía revela, en este terreno la más extraña y tolerante anarquía.²⁰

Junto con Creta, como ella también conservadora, aristocrática y guerrera, Esparta ocupa un lugar privilegiado en la historia de la educación y, en general dentro de lo que llamamos cultura helénica. Ésta nos permite remontarnos, a un nivel arcaico, de precoz desarrollo dentro de la civilización antigua, en una época en la que Atenas, por ejemplo, nada podría enseñarnos, ya que en realidad no contaba para nada. Desde el siglo VIII ya podemos hablar de un arte floreciente en la Laconia. El siglo VII es el gran siglo de Esparta, cuyo punto culminante habría de fijarse, hacia el año 600.²¹

Esto se debe a que esta evolución precoz se vio más tarde bruscamente frenada. Después de situarse a la cabeza del progreso, Esparta, por una inversión de los papeles, se convierte en la ciudad conservadora por excelencia que mantiene, con terca obstinación, las viejas costumbres abandonadas ya en todas partes. Se convierte así, para toda Grecia, en un país de paradojas, objeto de escándalos fáciles o de admiraciones apasionadas por parte de teóricos utópicos.

²⁰ E. BOUGUET, **Esparta, ciudad semiiletrada**. págs. 13 sigs.

²¹ Cronología de la civilización arcaica de Esparta: R. M. DAWKINS, **Journal of Hellenic Studies**, Londres, 1929, supplementary Paper N° 5; particularmente pág. 49, fig. 28.

Por desgracia, las fuentes que nos permiten describir la educación espartana son tardías. Sólo en el siglo IV hallamos referencia en Jenofonte y en Platón, y el testimonio de ambos es menos explícito que el de Plutarco y el de las inscripciones, la mayor parte de las cuales no se remontan más allá de los siglos I y II de nuestra era. Ahora bien, Esparta no fue únicamente conservadora, sino también reaccionaria. Su voluntad de resistir a la evolución natural, de ir contra corriente, de restablecer “las costumbres tradicionales de Licurgo”, supuso desde el siglo IV un esfuerzo tal de reorientación y restauración, perseguido a lo largo de la historia, que la indujo a no pocas restauraciones arbitrarias.²²

A. LA EDUCACIÓN DEPORTIVA

Nos forjaríamos una idea muy pobre de la educación espartana si la creyésemos estrechamente limitada al solo aprendizaje directo del oficio militar. De sus orígenes caballerescos conservaba otros muchos vínculos y mayor riqueza, comenzando por el gusto y la práctica de los deportes hípicas y atléticos.

Conocemos bastante bien los fastos de los Juegos Olímpicos para poder apreciar el puesto de honor que se aseguraban los campeones laconios en estas competencias internacionales. La primera victoria espartana conocida data de la olimpiada XV, entre los años 720 y 576, sobre un total de 81 vencedores olímpicos conocidos, 46 fueron espartanos, en la prueba decisiva de las carreras pedestres, carreras en el estadio, sobre 36 campeones conocidos, 21 fueron espartanos²³. Estos éxitos obedecían tanto a las cualidades físicas de los atletas, como a los excelentes métodos de sus entrenadores. Sabemos por Tucídides que se atribuían a los espartanos dos innovaciones características de la técnica deportiva griega: la desnudez completa del atleta, en contraposición al estrecho calzón heredado de los tiempos minoicos, y el uso del aceite como linimento.

²² Renacimiento del nacionalismo espartano durante la época romana. BOURGUET, *Le dialecte laconien*, págs. 20 y ss.

²³ Campeones espartanos de los juegos olímpicos: E. NORMAN GARDINER, en G. DICKINS, *Journal of Hellenic Studies*, XXXII 1912, pág. 19 N° 106; *Athletics of the ancient world*, pág. 34.

El deporte no estaba reservado exclusivamente a los hombres. El atletismo femenino, esta era, evidentemente, una de las curiosidades de Esparta en la época romana, aparece documentado desde la primera mitad del siglo VI por encantadoras estatuillas de bronce que representan a jóvenes espartanas en plena carrera, levantando con una mano el borde de la falda, muy corta por cierto, de su túnica deportiva.

1.3. LA ANTIGUA EDUCACIÓN ATENIENSE

Antigua, y aún arcaica con relación a la que debía ser la forma definitiva de la educación clásica, esta educación no deja de representar un progreso importante en la evolución general que habría de conducir de una cultura de guerreros a una cultura de escribas, es en Atenas, en una fecha por desgracia difícil de precisar, en algún momento del siglo VI, cuando la educación dejó de ser esencialmente militar. Los atenienses fueron los primeros en abandonar la antigua costumbre de andar armados y en adoptar un género de vida menos rudo y más civilizado.

La pedagogía ateniense, que servirá de modelo y de inspiración a toda la Grecia clásica, se orienta en un sentido muy distinto al de la nueva Esparta. En Atenas no se trata de ver en el niño y en el adolescente por encima de todo, a un futuro hoplita, ni de exigirle trece años de alistamiento y de disciplina militar. La preparación militar juega en esta "educación antigua" un papel secundario. Nacerá, bajo el nombre de efebía, un notable sistema de instrucción militar obligatoria donde se exigirá entonces, a los jóvenes ciudadanos, el prestar al menos dos años de servicio, desde los dieciocho hasta los veinte años. Los ejercicios premilitares o paramilitares no eran importantes, pues lo que arma el valor al combatiente es su superioridad y fortaleza física, su agilidad corporal. Por tanto, la única preparación eficaz, aunque indirecta, para la guerra, es la práctica del atletismo y, más en general, de la gimnasia; en esta idea, sin duda, contribuyó mucho a la democratización y a la popularidad de la educación física.

Sin embargo, aún en pleno siglo V la educación continúa orientada hacia la vida nobiliaria y se dirige mucho menos hacia la vida real del ateniense medio y algunos deportes quedará siempre reservado a las familias aristocráticas: como la equitación, con o sin carro, juntamente con la caza, cuya práctica y buen gusto caracterizan al ambiente "chic". La equitación sigue siendo un deporte restringido, porque es un deporte caro, sin embargo, el atletismo, que exige menos, se fue democratizando progresivamente. Sólo los nobles frecuentaban antaño los gimnasios. Pero ya por entonces comenzaba a extenderse el gusto por la vida deportiva; y a fines de siglo todos los atenienses frecuentarían el gimnasio con

gran desprecio de los viejos aristócratas, ya que con la práctica del deporte se vulgarizaba la esencia misma de la vieja cultura nobiliaria.

Con la práctica del atletismo, todo el viejo ideal homérico del "valor", de la emulación, de la hazaña, pasaba de los Caballeros al Demo. La adopción de un modo de vida civil, no ya militar, había en efecto traspuesto aquel ideal heroico y lo había reducido al simple plano de la competición deportiva.

Así como la práctica del atletismo y otros deportes comienzan a democratizarse, la educación o enseñanza general también. Esta educación marcada por la aparición de la escuela es un hecho decisivo, cuya importancia conviene destacar para entender el desarrollo de nuestra historia. Con este ideal, toda la educación aristocrática se difunde a su alrededor y se convierte en la educación - tipo de todo joven griego. Pero, siempre conservando su orientación general y sus programas, esta educación, al vulgarizarse, debe desarrollarse desde el punto de vista institucional. *La democratización de la educación*, al requerir una enseñanza necesariamente colectiva, destinada al conjunto de los hombres libres, *conlleva a la creación y desarrollo de la escuela*. La educación interesa a un número cada vez mayor de jóvenes, la enseñanza personal impartida por un ayo o por un amante ya no era suficiente. Se hacía necesaria una formación colectiva, y *la presión de esta necesidad social provocó el nacimiento de la institución escolar*.

Puesto que la cultura nobiliaria se define principalmente por la práctica deportiva, la educación física es la que ocupa el lugar de honor en la enseñanza arcaica. Se trata de preparar al joven para que disfrute las pruebas atléticas con un reglamento dado: velocidad, lanzamiento de disco y de jabalina, salto de longitud, lucha y boxeo. Arte complejo y delicado, que exigía las lecciones de un entrenador competente, el paidotriba, el adiestrador de jóvenes, que imparte sus enseñanzas en un campo de deportes, la palestra que es para los jóvenes lo que el gimnasio para los adultos.

La elaboración de esta institución y de este tipo de enseñanza debió de consumarse en el último tercio del siglo VII, pues en ese momento es cuando aparecen en los grandes juegos panhelénicos los concursos juveniles que ratifican

la educación física de los jóvenes, lo cual hace suponer que ésta se hallaba regularmente organizada en todo el mundo griego.

1.4. EL APORTE INNOVADOR DE LA PRIMERA ESCUELA SOFISTA

Los atenienses nacidos en la primera década del siglo V, que elevaron la cultura clásica a tan alto grado de madurez en todos los campos, en la política, en las letras, en las artes, habían recibido todavía una educación muy elemental cuyo nivel, desde el punto de vista de la instrucción, no sobrepasaba prácticamente el de nuestra enseñanza primaria²⁴.

Un ejemplo brillante del inevitable escalonamiento cronológico entre cultura y educación. Pero aunque este retraso sea con frecuencia exagerado por la rutina, toda civilización verdaderamente activa termina tarde o temprano por tomar conciencia de ello y por completar el proceso. De hecho, cada nueva conquista del genio griego iba seguida muy pronto, como es fácil comprobar, de un esfuerzo correspondiente para crear una enseñanza que asumiera su difusión.

A. EL OFICIO DE PROFESOR

La actividad de los sofistas se desarrolla durante la segunda mitad del siglo V, los más célebres de ellos: Alcibiades, Protágoras de Abdera, Gorgias de Leontini, el ateniense Antifón, Pródico de Ceos, Hipias de Elis, entre otros. Todos se establecieron durante más o menos tiempo en Atenas. Con ellos Atenas aparece como el crisol en que se elabora la cultura griega.

A decir verdad, los sofistas no resultan muy significativos para la historia de la filosofía o de las ciencias. Agitaron muchas ideas, unas de inspiración ajena y otras personales, más no eran ni pensadores ni buscadores de la verdad. Los sofistas eran pedagogos: “Educar a los hombres”, tal es la definición que, según Platón, el propio Protágoras da de su arte. Este es el único rasgo que tenía en común, el oficio de profesores pues sus ideas son demasiado huidizas como para que se las pueda referir a una escuela en el sentido filosófico de la palabra. Son los

²⁴ O. NAVARRE, *Carácter elemental de la educación ática en tiempos de Pericles*, París, 1900, págs. 25-26. M. DELCOURT, *Périclès*, París, 1939, págs. 65-69

grandes antepasados de los primeros profesores de la enseñanza superior, en una época en que Grecia no había conocido más que entrenadores deportivos, jefe de talleres y, en el plano escolar, humildes maestros de escuela. Pese a los sarcasmos de los Socráticos, imbuidos de prejuicios conservadores²⁵, respecto a ellos, ante todo, ese carácter de hombres que hacen de la enseñanza una profesión, cuyo éxito comercial atestigua su valor intrínseco y su eficacia social.

Resulta interesante estudiar, con cierto detalle, de qué, modo ejercían su profesión. No abrieron escuelas, en el sentido institucional de la palabra. Su método, aún cercano al antiguo, puede definirse como un preceptorado colectivo. Agrupaban a su alrededor a los jóvenes que les eran confiados y asumían toda su formación. Ésta demandaba, según se conjetura, tres o cuatro años. Este servicio se abonaba de golpe. Protágoras, por ejemplo, exigía la considerable suma de diez mil dracmas. Su ejemplo servirá largo tiempo de modelo, pero los precios bajarán rápidamente. En el siguiente siglo, entre 393 y el 338, Isócrates sólo pedir mil dracmas e inclusive deplorar que algunos competidores desleales acepten un precio rebajado a cuatrocientos o trescientos dracmas.

Protágoras fue el primero en ofrecer un tipo de enseñanza remunerada. Anteriormente no existía ninguna institución semejante, de modo que los sofistas no encontraron una clientela instituida. Tuvieron que crearla, persuadir al público para que recurriese a sus servicios por medio de toda una serie de procedimientos publicitarios. El sofista va de ciudad en ciudad en busca de alumnos, llevando consigo a los reclutados. Para darse a conocer, demostrar la calidad de su enseñanza y dar algunas muestras de su habilidad, los sofistas daban voluntariamente una exhibición, ya en las ciudades que figuraban en su itinerario, ya en un santuario panhelénico como el de Olimpia, por ejemplo, donde aprovechan la atención que les brinda el público internacional reunido con ocasión de los juegos. Puede ser un discurso cuidadosamente meditado o, por el contrario, una brillante improvisación acerca de un tema propuesto, una discusión libremente entablada de *omni re scibili*, a gusto del público. Con ello inauguraron

²⁵ Platón **Hipp. Ma.** 281 b; **Crat.** 384 b; cf **Soph.** 231 d.

el género literario de la conferencia, destinado ya desde la Antigüedad a tener una asombrosa fortuna.

De estas conferencias, unas son públicas. Hippias, al perorar en el ágora junto a la mesa de los cambistas, nos hace pensar en los oradores populares del Hide-Park. Otras están reservadas, en cambio, a un público selecto que paga su entrada.

Y si al menos la ironía socrática no nos engaña, existían muchas categorías de conferencias, con precios también distintos: conversaciones de propaganda por el precio reclamo de un solo dracma, y lecciones técnicas en que el maestro trataba a fondo tal o cual tema científico por el precio de cincuenta dracmas la entrada²⁶.

Esta publicidad honesta, no excluye ciertas dosis de charlatanería: estamos en Grecia y en la Antigüedad. Para impresionar a su auditorio, el sofista no vacila en apelar a la omnisciencia y a la infabilidad. Adopta un tono doctoral y un aire solemne o inspirado, y lanza sus sentencias desde un alto trono; vistiendo alguna vez inclusive, por lo que parece, la indumentaria triunfal del rapsoda con su gran manto purpúreo.

Esta escenografía era legítima. Las críticas sarcásticas de que es objeto por parte de Sócrates, en Platón, no logran contrarrestar el testimonio que la misma fuente de información suministra sobre el éxito extraordinario logrado por esta propaganda sobre el apasionamiento que los sofistas despertaron en la juventud. Recuérdese el comienzo de Protágoras, cuando el joven Hipócrates se precipita, antes del alba, a casa de Sócrates: Protágoras había llegado a Atenas la víspera y se apresuró en hacerse presentar al gran hombre, para que éste lo admitiera como discípulo eventual. Este favor, cuyos rastros percibimos en la influencia profunda que los grandes sofistas ejercieron sobre los mejores espíritus de su tiempo: Tucídides, Eurípides, Esquines..., no obedecía exclusivamente a una moda cegada por su propia puesta en escena. La eficacia real de esa enseñanza la justificaba.

²⁶ PLATÓN. *Prot.* 313 d.

B. LA INTELIGENCIA CONTRA EL DEPORTE

Con los Sofistas, la educación griega se aleja definitivamente de sus orígenes caballerescos. Si no son aún totalmente escribas, son ya sabios. Vistos por fuera, a través de los ojos de Aristóteles, aparecen como los maestros de un saber misterioso, de un tecnicismo alarmante para el profano y abrumador para sus alumnos. Véaseles salir de su lugar de estudio, flacos, pálidos, embotados: Sin ser tan caricaturescos, Jenofonte no resulta menos categórico. Critica violentamente la educación Sofística en la conclusión de su tratado *De la caza*, esa técnica tan del gusto de la educación “antigua”, y tan valiosa como preparación directa para la guerra.

Desde entonces la educación griega se torna predominantemente cerebral. Ya no pone el acento en el aspecto deportivo. Lo cual no significa que éste haya desaparecido. Subsiste y subsistirá todavía durante siglos, pero ya comienza a esfumarse, a pasar a un segundo plano. Este cambio en los valores educativos resulta tanto más acusado en cuanto que la evolución de la enseñanza intelectual en el sentido de un tecnicismo creciente, se superpuso a otra evolución análoga del deporte atlético, circunstancia que, por su parte, ensancha todavía más el foso entre ambos.

Ya se ha hablado acerca del puesto de honor que el deporte ocupaba en la escala de valores de la cultura arcaica. El exceso mismo de este honor fue fatal para él. Tal como acaece en nuestra época, el interés despertado por las cosas del deporte, la gloria destinada a los campeones, la excitante ambición de triunfar en las grandes competiciones internacionales, condujeron a un desarrollo del profesionalismo que descalificó progresivamente el atletismo de los simples “aficionados”. El excesivo espíritu de competencia determinó la selección de campeones rigurosamente especializados, simples contratados a destajo para una función estrictamente determinada²⁷

²⁷ Desarrollo del deporte profesional: NORMAN GARDINER, *Athletics of the ancient of word*, págs. 99-106. A.H. GILBERT, *Olympic decadence*, *Classical Journal*, XXI (1925-1926), págs. 587-598

Para mejorar sus actuaciones, ponen a punto ciertas técnicas particulares, cumplen ciertas reglas de entrenamiento, siguen un régimen especial de higiene. El entrenador Dromeus de Stymphalo, ex campeón olímpico de carrera de fondo en los años 460 y 456, descubre las ventajas de la dieta de carne, que servirá de base a la sobrealimentación de los atletas. El deporte se transforma en un oficio, en el sentido vulgar de la palabra. En tiempos de Píndaro los campeones panhelénicos pertenecían con frecuencia a las más altas familias aristocráticas o reinantes, pero desde los comienzos de la guerra del Peloponeso no son prácticamente más que profesionales, reclutados cada vez más en las regiones rurales, las menos civilizadas de la Hélade: Arcadia, Tesalia. Con frecuencia son hombres toscos y brutales, muy ajenos por cierto al hermoso ideal de la nobleza arcaica. Aun su moral deportiva se torna dudosa, como ocurre hoy día con nuestros “profesionales”. Tal como estos se dejan comprar por un club que desea hacer triunfar sus colores, vemos ya en el año 480 cómo el corredor Astilos de Crotona se dejó persuadir por el tirano Hierón para que se proclamase Siracusano...²⁸

El deporte se convierte por una parte en una especialidad, y por otra la Sofística exige de sus adeptos un esfuerzo cada vez mayor en el plano intelectual. Aquel equilibrio inestable, cuyas efímeras posibilidades se evocó antes, en adelante habrá quedado roto. Siempre habrá deporte en Atenas, pero ya no constituirá el objetivo principal de la juventud ambiciosa. Esos adolescentes llenos de ardor que veíamos unirse desde el alba a los pasos de Protágoras²⁹ y dirigirse, como Fedro, al campo para meditar, después de salir de la conferencia del maestro, ya no podían preocuparse más por las actuaciones atléticas. Y si el éxito mundano les resultaba menos indiferente, bastará penetrar, tras Platón o Jenofonte, en el medio selecto de un banquete aristocrático para estimar en qué medida, dentro del marco inmutable del symposio, se ha transformado el contenido de la alta cultura griega desde los tiempos de Teognis: en adelante prevalecerá en ella el elemento intelectual, científico, racional.

²⁸ Id. VI, 13, 1.

²⁹ PLATÓN **Prot.** 310 as.

1.5. LOS MAESTROS DE LA TRADICIÓN CLÁSICA

A la generación de los grandes Sofistas y de Sócrates, le sucede otra, a la que cupo el mérito de haber conducido la educación antigua, largo tiempo retrasada en un estado arcaico o insegura de su porvenir, hacia su madurez y hacia esa Forma definitiva que definió su originalidad ante los ojos de la historia. Este progreso decisivo se consumó a principios del siglo IV, y se debió esencialmente a la obra de dos grandes maestros: Isócrates (436 - 388) y Platón (427 - 348), el primero inauguró su escuela en el 393, y el segundo, en el 387.

No se puede decir que estos dos hombres, ni su época, hayan introducido muchas innovaciones en las instituciones y técnicas educativas: no hicieron otra cosa que seleccionar y actualizar las de sus predecesores. Su acción consistió en poner de relieve de manera distinta y definitiva los cuadros generales de la intelectualidad; llegaron a definir el marco mismo de la educación.

Este ideal de la cultura antigua se nos presenta bajo una doble forma: una de tipo filosófico, otra de tipo oratorio, Platón fue el promotor de la primera; Isócrates, de la segunda. Pero el ideal en función del cual forman a sus discípulos es, como en el caso de Platón, y evidentemente en el de Sócrates, un ideal de sabiduría más que de eficiencia práctica, insisten sobre todo en el aspecto moral de la educación, en la formación personal, en la vida interior.

A. PLATÓN

Platón fue el fundador de la cultura y de la educación predominantemente filosóficas. No era esta, desde luego, su ambición fundamental, que siempre fue orden político, pero se resigna a ser un simple particular y abre la Academia en 387. Lleva a cabo todo ello con la colaboración de sus discípulos, pues la Academia no es sólo una escuela de filosofía, sino también de ciencias políticas, un seminario de consejeros y legisladores a disposición de los soberanos o de las repúblicas. Por momentos se entrevé la unidad misteriosa que ligaba entre sí a los alumnos de la Academia, la cual constituía una especie de fraternidad de técnicos

políticos, cuya acción concertada podía desempeñar en un momento dado un papel efectivo en la historia.

Platón planteó no tanto el problema masivo de la formación del ciudadano cuanto el del técnico, del experto en materia política, del consejero del rey o del líder popular. Este papel de hacedor de hombres de Estado, que la Academia desempeña con Platón, será reasumido por la escuela Estoica, a principios de la era helenística.

La obra pedagógica de Platón rebasa mucho en importancia histórica, el papel propiamente político que aquel le había asignado. Oponiéndose al pragmatismo de los Sofistas, demasiado preocupados únicamente por la eficacia inmediata, edifica todo su sistema educativo sobre la noción fundamental de la verdad, sobre la conquista de la verdad por medio de la ciencia racional.

En lo referente a la gimnasia, Platón reacciona violentamente contra el espíritu competitivo que provocaba tantos estragos en el deporte de su tiempo. Desearía restituirla a su finalidad original, la preparación para la guerra: de ahí que, en el atletismo puro, se interese sobre todo por la lucha, preparación directa para el combate. El programa de juegos con que se obtenía la aprobación de la educación física no excluía a los demás deportes: abarcaba la serie normal de las carreras pedestres, pero Platón introduce también asaltos de esgrima, combate de infantería pesada y de infantería ligera y en términos generales, insiste particularmente en los ejercicios de carácter militar, que dedica tanto a las mujeres como a los hombres, pues la ciudad platónica conoce la mujer soldado, que son: el tiro con arco, la jabalina, la honda, la esgrima, las marchas y maniobras tácticas, las prácticas propias del campamento. A esta formación tipo, agrega el deporte aristocrático del caballo con su acompañamiento normal, la caza. Toda esta formación premilitar se impartirá en los gimnasios, estadios y picaderos públicos, bajo la dirección de monitores profesionales remunerados por el Estado. Platón incluye el dominio completo de la higiene, las prescripciones concernientes al régimen de vida, sobre todo en lo referente a la alimentación.

B. ISÓCRATES

El segundo gran maestro: Isócrates. Filósofo, siempre en búsqueda de su ideal de perfección interior. La enseñanza que imparte se propone un objetivo de interés inmediato y en cierto sentido, muy terrenal: formar la elite intelectual que necesita la Grecia de su tiempo.³⁰

Estudiar a Platón e Isócrates a la vez conduce necesariamente a situar a este último en una posición de desventaja, y equivale a sacrificarlo en mayor o menor medida, ante su brillante rival. Desde cualquier punto de vista en que uno se coloque: poder de seducción, irradiación de la personalidad, riqueza temperamental, profundidad de pensamiento, en el mismo arte, Isócrates no puede equipararse con Platón: su obra parece anodina y monótona; su influencia, superficial y molesta.

Desde Cicerón a nuestros días, Isócrates no ha carecido de apologistas: se le ha dado de buen grado el título de "Padre del humanismo", lo cual resulta realmente excesivo, sin embargo, es cierto que Isócrates fue el maestro por excelencia de aquella cultura oratoria, de esa educación literaria llamadas a imponerse como caracteres dominantes, en la tradición clásica. En un sentido general, fue Isócrates, y no Platón, el educador de la Grecia del siglo IV y después de ella, del mundo helenístico primero y romano más tarde: de Isócrates surgieron aquellos innumerables pedagogos y literatos, animados por un noble idealismo, moralistas ingenuos, enamorados de las grandes frases elocuentes y volubles, a quienes la antigüedad clásica debe toda la esencia de su tradición cultural.

Es a Isócrates, mucho más que a cualquier otro, a quien le cabe el honor y la responsabilidad de haber inspirado la educación predominantemente literaria de nuestra tradición occidental. Esta era la verdadera grandeza de Isócrates: este papel histórico es demasiado considerable como para que resulte inútil comprobar sus limitaciones y flaquezas.

³⁰ G. MATHIEU, *Les Idées politiques d'Isocrate*, París, 1925.

Isócrates podía indignarse al contemplar como Platón restringía para sí, especializándola, esa hermosa acepción de "amigo de la sabiduría". Pero lo cierto es que nada tiene de filósofo, en el sentido que damos a tal vocablo después de Platón. No era tampoco un "héroe del pensamiento", cuenta la tradición que los atenienses hicieron grabar sobre su tumba una sirena simbólica, honrando con ello la "perfección de su cultura", homenaje merecido, pero que resulta muy inferior a la exaltación heroica propiamente dicha, al culto casi divino que recibió Platón de sus fanáticos discípulos. La vida, el pensamiento, la obra de Isócrates se desarrollan en un plano mucho más humilde que el espléndido drama platónico: esta mucho más cerca del intelectual ateniense medio, del hombre medio.

Esencialmente, Isócrates fue un profesor de elocuencia: enseñó a lo largo de cincuenta y cinco años (393 - 338), y antes de abordar esta profesión había ejercido desde 403 - 402 a 391 - 390, de "logógrafo", redactor por encargo de alegatos judiciales. Desde el año 380 en adelante añadió a sus actividades las de escritor, publicista y político.

Isócrates fue el verdadero creador del "discurso de aparato". A partir de él el género de la conferencia pública toma la importancia decisiva que conservará en la cultura helenística y romana, y que tanta influencia ejercerá en la orientación de los estudios. Isócrates quiso trasladar a la prosa un género reservado hasta entonces a los poetas líricos: *el elogio*, que se convertirá en uno de los géneros literarios más en boga durante la época helenística y ocupará, en consecuencia, un lugar preponderante dentro de la enseñanza. A causa de sus insuficientes cualidades de oratorias, Isócrates no pronunciaba sus discursos - conferencias: los publicaba. Eran obras de arte largamente maduras.

En cuanto a su enseñanza propiamente dicha, Isócrates conservó siempre un vivo deseo de eficacia práctica: se dedicaba a formar o bien otros profesores como él, o bien técnicos en la discusión, o bien, sobre todo, hombres cultos, aptos para juzgar atinadamente y para intervenir con soltura en las conversaciones de la vida mundana. Como se ve, se dirigía directamente al nivel medio de los Atenienses cultos.

Isócrates, también es un educador profesional: abrió una escuela en Atenas, muy cerca del gimnasio del Liceo en que se instalará Aristóteles, escuela abierta a la clientela, que no tenía nada de la condición de secta hermética que caracterizaba a la Academia, escuela de pago en que se convenía, *a priori*, el costo de un ciclo completo de estudio que abarcaba tres o cuatro años. La tarifa era de mil dracmas. La enseñanza impartida por Isócrates era una especie de enseñanza superior, que coronaba, al final de la adolescencia, un ciclo de estudios preparatorios. Con igual criterio que Platón, y casi en los mismos términos, Isócrates acepta y elogia la educación tradicional, heredada de los antepasados, pero introduce en ella, sin embargo, las principales innovaciones pedagógicas de su tiempo, educación destinada al hombre completo, en cuerpo y alma, delante de la cual marchan la gimnasia y la cultura intelectual, como dos disciplinas conjuntas y simétricas.

1.6. PANORAMA DE LA EDUCACIÓN CLÁSICA EN LA ÉPOCA HELENÍSTICA.

A partir de la generación posterior a la de Aristóteles y de Alejandro Magno la educación antigua llega a ser lo verdaderamente fue, y alcanza su Forma clásica, y en suma definitiva. Ya no cambiará más, aunque, su historia registre todavía cierto tipo de evolución, esta casi no representará otra cosa que la consumación de un proceso bien definido desde el principio, el desarrollo y florecimiento de caracteres ya virtualmente adquiridos.

Con el transcurso de los siglos posteriores, la educación clásica acabará por perder mucho de aquello que aún podía quedarle de su condición nobiliaria, el papel de la cultura física continúa oscureciéndose progresivamente a favor de los elementos espirituales propiamente dichos y, dentro de estos, el aspecto artístico, musical sobre todo, cede definitivamente el lugar a los elementos literarios. La educación, sin dejar de ser antes que nada moral, se hace más libresca y, como consecuencia natural, más escolar; la escuela, que se consolida y desarrolla como institución, sustituye poco a poco al ambiente, natural o electivo, del club juvenil con su atmósfera característica de relaciones más o menos apasionadas entre un adulto y un adolescente.

Los pequeños colegiales reciben, como modelo de escritura, ciertas máximas del tipo "Aprender a leer y escribir con corrección es el comienzo de la sabiduría". Por lo que Aristóteles formula de manera categórica: "El estudio de las primeras letras, desempeña un papel de primera magnitud en la educación, pues, además de su utilidad práctica en el plano de la vida profesional, familiar y política, ellas son el instrumento por medio del cual se puede adquirir un sinnúmero de otros conocimientos y constituyen en consecuencia, la base de toda formación". La educación helenística es justamente la que debemos llamar educación clásica: es la de todo el mundo griego.

A. LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

En su forma más completa, la educación helenística supone una compleja suma de estudios que se extiende desde los siete a los dieciocho o veinte años. Para precisar las etapas utilizaremos la vieja división de Hipócrates. Dividía la vida humana en ocho períodos de siete años, la educación clásica reclamaba para sí los tres primeros, designados con los nombres de: *párvulo*, menor de siete años; *niño*, de los siete a los catorce años y *adolescente*, desde los catorce a los veintiún años. Hasta los siete años permanece en el seno familiar, entre manos femeninas; desde los siete años en adelante, y teóricamente hasta los catorce se extiende el período escolar, equivalente a nuestra escuela primaria. El período siguiente, la efebía, resulta en cierto modo coronado por una etapa de formación cívica y militar. Esta etapa sólo se sitúa en las postrimerías del tercer período; en la mayoría de los casos sólo exige un año, más raramente dos y aún tres; pero siempre entre los dieciocho y los veinte años.

Entre la salida de la escuela primaria y el ingreso a la efebía se extendía un período para el cual la tradición antigua nada había previsto: era un período vacío. Pero en la época helenística estos años de adolescencia son aprovechados y consagrados a otros estudios: el equivalente de nuestra enseñanza secundaria, que asegura a los jóvenes una sólida cultura general y les permite afrontar luego con provecho una enseñanza de orden superior. Esta corresponde cronológicamente a la efebía; no significa que la enseñanza fundamentalmente deportiva que recibían los efebos en el gimnasio pudiese equivaler a nuestra enseñanza universitaria; pero a la sombra del gimnasio, y destinada a jóvenes de edad efébrica, se desarrollaba una verdadera enseñanza superior, de técnica elevada, que ofrecía, como la nuestra, diversas especialidades, rivales y paralelas: retórica, filosofía, medicina.

Desde luego, el ciclo completo de estos estudios nunca pudo ser cursado hasta el final sino por una pequeña minoría favorecida por los dones de la fortuna y del espíritu, la clientela general sólo tenía acceso a los grados elementales. Si bien la educación clásica fue en principio privilegio del hombre libre, los jóvenes esclavos no siempre estaban excluidos. En cuanto a las jóvenes, frecuentan desde

entonces, con iguales derechos que los jóvenes, las escuelas primarias y secundarias o, también en otros lugares, además de Esparta, la palestra y el gimnasio.

a) La instrucción Pública

Durante la época helenística, la educación deja de ser materia de iniciativa privada y se convierte, normalmente, en objeto de reglamentación oficial. Es este un hecho nuevo, por lo menos como generalidad. Aristóteles asigna al legislador el deber estricto de legislar acerca de la educación. El gran filósofo habla como precursor de la época helenística, pues en su tiempo la existencia de una verdadera "instrucción pública" a cargo del Estado seguía siendo una originalidad de las ciudades aristocráticas, Esparta, Creta, cuyas tendencias eran totalitarias. Para los helenísticos, por el contrario, la legislación escolar se ha convertido en algo normal, en uno de los atributos indispensables de todo estado civilizado.

b) La efebía ática.

Sean cuales fueran sus orígenes, la efebía ática se presenta como una adaptación del sistema espartano de "adiestramiento" del hoplita a las costumbres y al régimen democrático. Es un sistema de formación cívica y sobre todo militar, del soldado- ciudadano. Atestiguada más o menos alrededor del año 372, esta institución parece que no recibió su forma definitiva hasta una fecha muy tardía. La conocemos a través de inscripciones que nos revelan su funcionamiento regular desde 334-333, y por análisis minucioso de Aristóteles, quien la describe tal como tuvo oportunidad de verla hacia el año 325³¹.

La efebía corresponde en ese momento con toda exactitud al servicio militar obligatorio, tal y como se halla organizado en nuestros Estados modernos. Cada año los demos elaboraban, basados en los documentos sobre el estado civil, la lista de los jóvenes que llegaban a la mayoría civil, o sea a los dieciocho años. Esta lista era sometida al control o revisión de la Boulé y, una vez debidamente

³¹ PELÉKIDIS, *Histoire de l'Ephébie attique des origines à 31 avant Jesus-Christ*, París, 1962.

verificado por ésta el título que permitía gozar del derecho de la ciudadanía, los jóvenes conscriptos eran enrolados, alistándose bajo la dirección de un cuerpo de oficiales elegidos, y cumplían dos años de servicio en campaña, en una guarnición de los puestos fronterizos fortificados, desempeñando funciones de “milicianos”. Los efebos son mantenidos por el Estado y visten uniforme.

El efebo ateniense ante todo un joven soldado, pero esta condición militar, aunque preponderante, no es exclusiva. La efebía del siglo IV constituye también una especie de noviciado cívico, de preparación moral y religiosa para el ejercicio pleno de los derechos y deberes del ciudadano.

B. LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Como ya lo hemos señalado en la efebía, la gimnasia sigue siendo, por lo menos al principio del periodo helenístico, el elemento característico, si no preponderante, de la formación del joven griego. El gusto por los deportes atléticos y la práctica de ellos continúan siendo también, como en la época arcaica, uno de los rasgos dominantes de la vida griega, que la definen con relación a los bárbaros. Si nos situamos en Jerusalén hacia el año 175 a. C. veremos que, para los judíos de entonces, adoptar “los usos de los goyim” consistía esencialmente en ejercitarse, desnudos, en un campo de deportes. Donde quiera que se implantase el helenismo aparecen gimnasios, estadios, instalaciones deportivas. El deporte, para los griegos, no sólo es un entretenimiento apreciado, es una cosa muy seria, que se relaciona con un conjunto de preocupaciones higiénicas y medicinales, éticas y estéticas a la vez. La educación física sigue siendo así uno de los aspectos esenciales de iniciación a la vida civilizada, de la educación.

Desde la época arcaica Grecia conoció la existencia de concursos atléticos, y por consiguiente, una educación física para los niños. El punto oscuro consistía en saber cuál era la edad de estos últimos. Los documentos de la época helenística, más numerosos y más precisos, permiten ahora esclarecer esta cuestión.

Se sabe con certeza que los niños en edad secundaria recibían este tipo de formación deportiva. Es evidente en el caso de Egipto, donde la efebía comenzaba a los catorce años. Pero también ocurre lo mismo en otras partes. En Pérgamo nos encontramos con un gimnasio para los niños, distintos de los que frecuentaban los adultos, los néoi y los efebos. En Lapethus, un gimnasiarca especial se ocupaba de ellos. En otras partes, en Eretria y en Attaleia, por ejemplo el gimnasiarca general extiende su cometido a los niños. En todas partes se les brindan de algún modo competiciones deportivas. En Quíos, Teos, Larisa, Tamina de Eubea y Atenas, por supuesto. Se trata de concursos municipales dedicados a la juventud de la ciudad. No me refiero aquí a los grandes concursos panhelénicos, en los que ya casi no intervienen más que atletas profesionales, especializados desde temprana edad.

En tales concursos aparecen con frecuencia muchas categorías de niños: en Thespieae, los seniors, que se distinguen de los juniors, en Larisa, en Oropos y en otras partes más, los niños compiten, como tales, con los imberbes, en Coronea, la distinción se establece entre los niños. Por lo tanto es lógico pensar que la gimnasia era practicada por los niños desde corta edad.

¿La educación física comenzaba a los siete u ocho años? Algunos autores³² la hacen comenzar hacia los 12 ó 14 años, y podrían encontrarse muchos textos que parecen darles la razón. La verdad es que las costumbres seguramente variaron según los lugares y, sobre todo, según las épocas. Si, la importancia de la gimnasia en la educación fue declinando lentamente durante el transcurso del periodo helenístico y romano para concluir anulándose hacia el siglo IV de nuestra era, debió llegar un momento en que la edad inicial comenzó a retroceder a raíz de la creciente indiferencia que merecía esta clase de enseñanza.

No sólo en Esparta los pequeños mikkikhizomènes de nueve a diez años disputaban concursos deportivos³³, sino que muy generalmente en el mundo griego la educación física acompañaba a la educación literaria desde los siete u

³² P. NILSSON, *Die hellenistische Schule*, págs. 35-36. P. GIRARD, *L'Education athénienne*, págs. 127-128, 194.

³³ Juegos deportivos de los *mikkikhizomense* espartanos: A. M. WOODWARD, en R. M. DAWKINS, *The Sanctuary of Artemis Orthia*, págs. 288, cf. Pág. 318, nº 41.

ocho años de edad. Es asombroso la convergencia de los testimonios más diversos: cartas epigráficas de las escuelas de Teos y Mileto³⁴, textos literarios, inscripciones fúnebres, sin contar los monumentos simbólicos. Poseemos una serie de magníficos sarcófagos de niños de la época romana, que representan al pequeño difunto de siete años de edad a los sumo, a juzgar por su talla, con los rasgos de un atleta vencedor³⁵.

Del mismo modo, durante la época helenística tampoco es Esparta la única que imparte educación física a las niñas y a los jóvenes en pie de igualdad con los varones. Descartamos también aquí, desde luego, el atletismo profesional. Un texto nos enseña como en Quíos, por ejemplo, no sólo las muchachas recibían la misma educación deportiva que los muchachos, sino que además se ejercitaban conjuntamente con éstos en los mismos campos deportivos. Algo semejante ocurría en Teos³⁶, y también en Pérgamo, pero sin que esta última ciudad la coeducación alcanzara ese límite.

La educación física helenística se dirigía, por tanto, a una clientela tan vasta como variada. Más no parece que en todos los casos la pedagogía estuviese muy diversificada conforme al sexo y a la edad. Se nos dice, a lo sumo, que los niños eran sometidos a ejercicios “más ligeros”, que los reservados a los efebos. Las pruebas deportivas de las jóvenes eran también menos duras que las de los jóvenes. En Olimpia, por ejemplo, el recorrido de la carrera pedestre femenina de las Heraias era un sexto menor que la pista normal de los hombres.

a) Educación Física y Deporte

Tomadas las cosas en conjunto, el cuadro y el espíritu de tal enseñanza continúan siendo en la época helenística lo que ya eran en el período anterior. Legado arcaico, la gimnasia griega quedó fijada desde muy temprano en su forma definitiva y no fue luego modificada profundamente por la influencia del desarrollo ulterior de la civilización. Sin duda, existirá en lo sucesivo un deporte

³⁴ DITT. Syll. 667, n° 9; H. José Ignacio Martín, L.C. 2, II, 957-964.

³⁵ F. CUMONT, *Recherches sur le Symbolisme funéraire des Romains*, París 1942, páginas 469-473.

³⁶ DITT. Syll. 578, 14; cf. 9.

profesional cada vez más diferente del deporte de los aficionados y, por consiguiente del deporte escolar. Observamos también que desde los tiempos de Heródico de Selimbria hasta los médicos de la época romana³⁷, la ciencia higiénica se torna cada vez más precisa y más exigente, y reivindica para sí el dominio de la educación física. Ésta, sin embargo, se conserva fiel a su propia tradición. Apenas se orienta en el sentido de un desarrollo formal y desinteresado del cuerpo. No desconoció, como veremos, la práctica de ciertos ejercicios análogos a los de nuestra gimnasia “sueca”, pero el papel de éstos fue durante largo tiempo secundario y subordinado. Como en la época arcaica, la educación física continúa siendo esencialmente deportiva, dominada por la noble emulación del espíritu de competición. Prepara al niño, y luego al adolescente, para intervenir honrosamente en los concursos consagrados a las diversas pruebas de atletismo en sentido estricto.

Los demás deportes quedan decididamente al margen. Ya en el siglo V, los deportes hípicas eran privilegio de una minoría de grandes terratenientes, de un medio aristocrático. Y en este mismo medio, durante la época helenística, la equitación continúa formando parte de la educación juvenil. Conocido el carácter mundano que tomó la escuela efébrica de Atenas, no debe sorprender que los ejercicios hípicas aparezcan colocados en un mismo pie de igualdad con la gimnasia o con el ejercicio de las armas, en algunas inscripciones que datan de los años 47-46 a 39-38 a. C. Tal como ocurre hoy día en la buena sociedad británica, se comenzaba desde muy temprano el aprendizaje de la equitación. Desde la primera adolescencia, y aun desde la infancia, desde los siete años, la admitía el médico Galeno.

Habitados como estamos a considerar a los griegos como un pueblo de marinos, nos produce asombro comprobar en qué escasa medida desarrollaron la práctica de los deportes náuticos. Sin duda, ninguno llegó a difundirse tanto entre ellos como la práctica de la natación. “No sabe ni nadar”, es una expresión habitual

³⁷ Sobre la literatura de higienistas y médicos acerca de la gimnasia véase el estudio de J. JÜTHNER en la introducción a su edición de FILÓSTRATO, *Ueber Gymnastik*, Leipzig-Berlin, 1909, págs. 3-60.

para caracterizar a un imbécil³⁸, pero no se trataba de un deporte. Los antiguos solamente nos hablan de la existencia de concursos de natación en un único lugar: en el santuario de Dionisio el de la égida negra, cerca de la aldea de Hermíone, en Argólida³⁹.

Menos excepcionales son las regatas. Se disputaban pruebas de remo en las Panateneas, en Corcyra⁴⁰ y, por lo menos desde los tiempos de Augusto, en Nicópolis. También los efebos de Atenas, en las épocas helenísticas y romana, disputaban carreras en canoas en las aguas de Salamina y de Muniquia. Creo que este desdibujamiento, cuando menos relativo, debe verse una herencia de orígenes muy remotos. Los griegos, al menos la mayor parte, habían llegado a ser un pueblo de marinos, pero al principio no lo eran en absoluto. Sus lejanos antepasados procedían del Norte del continente, y la cultura aristocrática, una de cuyas herencias era el deporte, provenía directamente de la tradición caballeresca de aquellos invasores y no había resultado contaminada profundamente por las supervivencias de la civilización minoica, de características más marineras, a la que ellos reemplazaron en el Egeo.

La educación física griega se interesa por lo tanto por el atletismo, entendiéndolo como puro. Conoce muchas variedades del juego de pelota: la del frontón, la de robar la pelota, en la época romana la triangular, la pelota al aire e inclusive una especie de “hockey”, que se jugaba con un cayado⁴¹. Los jóvenes atletas practicaban de ordinario todos estos juegos, conjuntamente con los demás deportes, pero sólo a título de diversión, lo mismo que el juego de la taba, o a lo sumo como ejercicios, de modo que no debe asombrarnos que un médico haya escrito todo un tratado desde el punto de vista de su valor higiénico. Pero estos juegos no eran deportes verdaderos. Jamás conquistaron entre los griegos el favor de que gozan entre los pueblos modernos el rugby o el béisbol. En ninguna parte figuran en los programas de los juegos, ni en los grandes concursos panhelénicos

³⁸ PLAT. *Leg.* III, 689 d; SUID. III, M. 989.

³⁹ R. GINOVVÉS, BAAANEYTIKH, *Recherches sur le bain dans l'antiquité grecque*, París, 1962, pág. 24.

⁴⁰ P. GARDENER, *Boat-race among the Greeks*, en *Journal of Hellenic studies*, 2 (1881) págs. 90-97; cf., en general MEHL, s. v. *Schwimmen*, en PULY-WISSOWA, *Suppl.*, V cols. 847-864.

⁴¹ C. PICARD, *Manuel d'Archeologie grecque*, I, págs. 628 - 632. F. A. WRIGHT, *Greek Athletics*, Londres, 1925, págs. 108 - 122.

ni en los concursos municipales. El programa de estos últimos no varió desde el siglo VI en adelante y define el marco de toda enseñanza gimnástica. La lista es muy conocida: carrera pedestre, salto, lanzamiento de disco, lanzamiento de jabalina, lucha, boxeo y pancracio.

Se consignará brevemente las características de cada uno de estos ejercicios, tratando sobre todo de definirlos con relación a los juegos atléticos modernos, con los cuales guardan semejanzas y también diferencias, como veremos.

Los textos dispersos en toda la literatura antigua son con frecuencia oscuros y poco significativos por sí mismos, pero cobran todo su valor cuando se los correlaciona con los monumentos figurados, la mayor parte vasos pintados de los siglos VI y V a. C., son muy anteriores al período helenístico, mas la técnica deportiva parece haber evolucionado muy poco en el mismo tiempo. Reunir y confrontar estos dos órdenes de documentos ha sido obra de erudición moderna. Este trabajo iniciado desde tiempo atrás ⁴² fue continuado hasta nuestros días por J. Jüthner⁴³, E. Norman Gardiner⁴⁴ y J. Delorme⁴⁵

➤ *Carrera pedestre*

En primer lugar la carrera pedestre. No se corrían carreras de obstáculos ni de cross-country, Los griegos sólo conocían las carreras de pista llana y rectilínea. La prueba característica, que no solamente gozaba de preferencias entre todos los diversos tipos de carrera, sino que es también, en cierta medida, la prueba deportiva por excelencia, el vencedor por ejemplo daba su nombre a la olimpiada,

⁴² Cf. J. H. KRAUSE, *Die Gymnastik und die Agonistik der Hellenen*, Leipzig, 1841.

⁴³ J. JÜTHNER, *Ueber antiks Turngeräte*, Viena, 1896. FILÓSTRATO, *Ueber Gimmastik*, Leipzig-Berlín, 1909, PAULY-WISSOWA, *Dikobollia*, V 1, 1187-1189.

⁴⁴ E. NORMAN GARDINER, *Greek Athletic Sports and Festivals*, Londres, 1910 y *Athletic of the ancient world*, Oxford, 1930. l *Journal of Hellenic Studies*:23 (1903), páginas 54-70. **The Methok of deciding the Pentathlon**; *ibid.*, págs. 261-291; **Notes on the foot-race**; 24 (1904), págs. 70-80, **Phayllus and his record jump**; *ibid.* Págs. 179-194, **Further notes on the Greek jump**; 25 (1905), págs. 14-31; 263-293, **Wrestling**; 26 (106), págs. 4-22, **The Pancration** (cf. *Ibid.* K.T. FROST, **Greek boxing**), 27 (1907), págs. 1-36, **Throwing the diskos**, *ibid.*, págs. 249-273, **Throwing the javalin**, 45 (1925), págs. 132-134 (con L. PIHKALA), **The System of the pentathlon**.

⁴⁵ J. DELORME, *Gymnasion, Etude sur les monuments consacrés a l'education en Grèce (des origines a l'Empire romain)*, París 1960.

era la “carrera del estadio”. La palabra Estadio designa tanto la carrera en sí como la pista empleada y la distancia recorrida: seiscientos pies, medida que corresponde a una distancia variable, pues el pie patrón no era el mismo en todas las ciudades, del orden de los 200 metros, aproximadamente. El estadio olímpico tiene 192,27 metros, el de Delfos 177,5 metros, el de Pérgamo 210 metros, dimensión excepcional. Los griegos no utilizaban distancias más cortas, lo cual nos resulta asombroso, pues nuestro no ignora en modo alguno las carreras de 200 yardas, pero no les concede gran estima, pues la verdadera carrera de velocidad, para nosotros, es la de 100 metros. La técnica antigua difería bastante de la nuestra. La partida con una rodilla en tierra, por ejemplo, no se practicaba. El corredor griego partía de pie, con el torso avanzado, los pies muy juntos. Para evitar aglomeraciones en la pista, cuando competían muchos corredores, los griegos recurrían, como se hace actualmente, al sistema de eliminatorias y final.

Además de la de un solo estadio, se disputaban las carreras más largas: la carrera doble de dos estadios, o sea de 385 metros en Olimpia, casi como la nuestra de 400 yardas. La carrera de 4 estadios era más rara, en cambio, en todas partes se hablaba de una carrera de fondo cuya distancia era de 7, 12, 20 ó, como en Olimpia, de 24 estadios, es decir, algo más de 4,6 km. Pero aquí nos aguarda un sorpresa: cualquiera que fuera las distancias, las diversas carreras se disputaban en la pista estándar de un estadio, lo cual suponía, en consecuencia, una serie de recorridos de ida y de vuelta, como en las carreras de caballos. El corredor, al llegar a uno de los extremos, volvía sobre sus pasos, a lo que parece, el pormenor no ha sido aún esclarecido definitivamente, contorneando un pilar colocado en la línea de partida o de llegada. Ello constituye como se ve, una técnica muy distinta de la nuestra.

Por otra parte, el programa de la mayor parte de los juegos incluye también la carrera con armas en la que los corredores llevaban casco y escudo. La distancia variaba según las regiones: 2 estadios en Olimpia y Atenas, 4 en Nemea, y acaso más en Platea, donde las reglas eran particularmente severas. Un tanto al margen del deporte figuran las carreras con antorchas, también muy frecuentes.

➤ *Salto de longitud*

El atletismo griego conoce una sola clase de salto, el salto de longitud con impulso. No se practica el salto de altura ni el salto en profundidad, ni el salto de pértiga. El salto sin impulso se admite únicamente a título de ejercicio preparatorio. Tampoco en este caso la técnica coincide con la nuestra. El impulso es más breve y menos rápido. El atleta se lanza desde un podium fijo, se utilizan sin duda la línea de salida del estadio, y cae sobre un piso mullido y aplanado. La prueba sólo era válida cuando las huellas de los pies quedaban nítidamente impresas en el suelo de modo que se descartaban los resbalones, las caídas y, según parece, la caída con un pie más avanzado que otro. Pero, y esto es lo más importante, el atleta saltaba sosteniendo en las manos sendas halteras, de piedra o bronce, cuya forma era de dos tipos: o bien un sector esférico, ahuecado para facilitar la aprehensión, o bien una mas redondeada con un cabo o mango. Su peso podía oscilar entre uno y cinco kilogramos. El peso de las halteras servía para reforzar el juego de balanceo de los brazos, muy similar al que hoy realizamos en el salto de longitud sin impulso

➤ *Lanzamiento de disco*

En vez de el actual disco de madera con aro de hierro, a partir del siglo V El disco griego era de bronce y, según parece, más pesado que el nuestro: 1,293 Kg. Ciertamente, los ejemplares que se conservan varían considerablemente y pertenecen a tipos distintos, que pesan alrededor de 1, 3 Kg., 2,1 Kg. ó 4 Kg., existe uno que llega a pesar 5,707 kg., pero se trata quizá de un disco votivo, sin relación alguna con los que se usaban. Probablemente el tipo de disco variarían según los lugares, las épocas, (los más ligeros son los más antiguos, siglo VI a. C.), y las categorías. Los niños lanzaban un disco más ligero que el de los adultos.

El estilo empleado parece haber sido muy distinto del que reinventaron los modernos al establecer este deporte en las primeras olimpiadas de Atenas, en 1896. La base del lanzamiento no era un círculo, como actualmente, sino un espacio limitado sólo por delante y por los lados, lo cual daba mayor libertad al atleta. Para ser válido, el lanzamiento debía observar una dirección determinada.

También como en el caso del salto, aprovechando tal vez las instalaciones del estadio, la línea de partida servía de base. El discóbolo levantaba el disco con ambas manos hasta la altura de su cabeza y luego, reteniéndolo apretado con la mano contra el antebrazo derecho, echaba violentamente este mismo brazo hacia abajo y atrás. El cuerpo y la cabeza acompañaban el movimiento y se volvían hacia esa misma dirección. Todo el peso del cuerpo descansaba sobre el pie derecho, que servía de pivote, el pie y el brazo izquierdos no entraban en juego sino para asegurar el equilibrio. Luego venía el impulso hacia adelante. La fuerza del lanzamiento no procedía del brazo, sino del avance del muslo y de la brusca erección del cuerpo flexionado. El disco se frotaba con arena para evitar que se deslizase entre los dedos.

➤ Lanzamiento de jabalina

Entre los Antiguos, la jabalina no sólo era objeto deportivo, sino un arma de uso corriente, así en la caza como en la guerra. En las pruebas atléticas, sin embargo, únicamente se tenía en cuenta la distancia alcanzada, siguiendo una dirección dada. En la práctica corriente se ejercitaba de otro modo, procurando alcanzar un blanco señalado horizontalmente, sobre el terreno. La jabalina deportiva, larga como el cuerpo humano y gruesa como un dedo, carecía de punta, llevaba lastre en un extremo y era, según parece, extremadamente ligera.

En cuanto al estilo de lanzamiento, también éste difería mucho del que se emplea en la jabalina moderna. Los Antiguos usaban un tipo de propulsor de correa, en latín *amentun*, el cual, como ha podido comprobarlo la etnografía, se emplea todavía en nuestra época sobre todo en Nueva Caledonia, donde se lo conoce con el nombre de *ounep*. Era una correa de cuero, de unos 30 a 45 centímetros de largo, atada cerca del centro de gravedad y que daba una o varias vueltas alrededor del fuste, terminando en un nudo donde el lanzador introducía los dedos índice y corazón de la mano derecha. La utilidad del propulsor, que ha podido verificarse fácilmente mediante la experiencia, duplica o triplica el alcance del lanzamiento. Se funda en dos principios: por una parte, imprime a la jabalina un movimiento de rotación en torno de su eje, asegurando así su estabilidad durante la trayectoria, como los cañones estriados de nuestras armas de fuego, y , por otra

parte, aumenta de manera notable la longitud del brazo de palanca, al prolongar el brazo, y los dedos alargados, los atletas antiguos se ingeniaban para utilizar la longitud máxima, seleccionaban los campeones de jabalina entre lo atletas que poseían los dedos más largos. Como en el caso del disco, el lanzamiento era precedido por un breve impulso y una torsión general del cuerpo. El torso y la cabeza acompañaban al brazo derecho, que se extendía hacia atrás, a la mayor distancia posible.

➤ La lucha

La lucha tal vez aventaja en popularidad a la carrera pedestre, el "campo de lucha" o la escuela de educación física dan testimonio de ello. La "lucha a pie" se desarrollaba sobre un piso mullido a fuerza de pico, como en el caso del salto, los atletas luchaban por parejas, previo sorteo. El objetivo consistía en derribar por tierra al adversario, sin caer uno mismo, de lo contrario, el golpe era nulo. Poco importaba que aquél tocase el suelo con la espalda, el hombro o la cadera. Si únicamente se conseguía ponerlo de rodillas, no se había alcanzado el objetivo. El combate se disputaba en tres asaltos. Parece haber estado permitida la zancadilla, mas no coger al contrincante por las piernas. Sólo se autorizaba agarrar de los brazos, del cuello y del cuerpo.

Sabido es que los cinco ejercicios que acabamos de examinar, carrera de estadio, salto de longitud, lanzamiento de disco, lanzamiento de jabalina y lucha, se combinaban en los concursos para integrar la prueba compleja del pentatlón, destinada en suma a la coronación del atleta completo. La erudición moderna ha debatido mucho el ordenamiento de las pruebas. Parece seguro que se comenzaba por la carrera y se finalizaba con la lucha. y el criterio de clasificación, se admite, por lo general, que era proclamado vencedor quien se hubiese clasificado primero por lo menos en tres de las cinco pruebas.

➤ El boxeo

Desde principios del siglo IV, en el boxeo, el "vendaje suave" fue sustituido por el "vendaje duro", que se presentaba bajo la forma de guantes, o más bien, de

mitones, pues los dedos quedaban al descubierto, probablemente de cuero, que cubrían el puño y casi todo el antebrazo, donde remataban en una especie de brazalete de piel de carnero. La articulación de los dedos se reforzaba por un vendaje suplementario de tres a cinco tiras de cuero duro, asegurada por medio de cordones.

El boxeo antiguo era bastante distinto al boxeo moderno. La falta de un ring limitado no estimulaba por cierto la lucha cuerpo a cuerpo y desarrollaba, por el contrario, la táctica y el juego de las piernas. No había rounds. Se combatía hasta que uno de los boxeadores quedase agotado o reconociese su derrota levantando el brazo. Ello imponía un ritmo mucho más lento que el actual. Como el boxeo a puño limpio del siglo XVIII, en Inglaterra, los golpes se dirigían principalmente a la cabeza, lo cual implicaba mantener la guardia alta y el brazo tendido. Se narra la hazaña de un campeón de la época del emperador Tito, que podía mantener su guardia alta durante un par de días y que agotaba a su adversario sin que éste lograra colocarle nunca un solo golpe.

➤ El pancracio

Finalmente, el ejercicio más violento y más brutal del atletismo antiguo era el pancracio, definido ordinariamente como una combinación de boxeo y lucha. En realidad, era algo bastante distinto y muy original, que podría quizá relacionarse en alguna medida con el “catch”. Se trata de dejar fuera de combate al adversario, ya porque éste desfalleciera, ya porque se declarase vencido levantando el brazo. Para lograrlo estaba permitido toda clase de golpes. No sólo los golpes de puños y las tomas admitidas en la lucha regular, sino también toda suerte de acometidas: puntapiés en el estómago o en el vientre, torsión de miembros, mordiscos, estrangulaciones, etc. Únicamente se prohibía la acción de hundir los dedos en los ojos o en los orificios faciales del adversario.

En general, tras unas pocas fintas, los adversarios rodaban por el suelo hechos un ovillo. Ya en la tierra, el combate proseguía y entraba normalmente en su fase definitiva. Pero los movimientos de lucha que originaba ponían en juego una técnica muy distinta de la desplegada en la “lucha a pie”. Lo que termina de

imprimir a este deporte un carácter de salvajismo muy grosero es el hecho de que el combate se disputa sobre un terreno no sólo mullido con el azadón, sino también previamente regado. Los combatientes chapotean, se resbalan y ruedan por el lodo, que no tarda en cubrirles todo el cuerpo.

➤ La Educación Gimnástica

La educación gimnástica era el programa con que la educación física helenística debía progresivamente colocar al niño, y después al adolescente, en condiciones de seguir adelante. Esta enseñanza se confiaba a un maestro especializado, que conserva el viejo nombre de paidotriba. Era mucho más que un preceptor de gimnasia, era un verdadero educador que, a su competencia deportiva, debía unir un conocimiento profundo de las leyes de la higiene y de todo lo que la ciencia médica griega había elaborado en cuanto a observaciones y prescripciones concernientes al desarrollo del cuerpo, a los efectos de los diversos ejercicios y a los regímenes adecuados a los diversos temperamentos.

La educación física ofrecida a la juventud aprovechaba el considerable desarrollo que la ciencia gimnástica había adquirido como consecuencia de la importancia concebida al deporte profesional. Sin duda alguna, el simple paidotriba, no llevaba las cosas tan lejos como su colega, el entrenador de los atletas profesionales, llamado normalmente el gimnasta, pero su enseñanza no podía ignorar los progresos conquistados en el campo vecino y triunfaba aprovechándolos.

Era en realidad una verdadera enseñanza, que formaba un todo sistemáticamente organizado. En los casos en que el paidotriba no recibía ni una retribución mensual, como en las escuelas de Teos o de Mileto⁴⁶, los padres convenían con él una suma por el curso completo de educación física. Este importe, hacia el año 320 a. C., era del orden de los cien dracmas.

⁴⁶ DITT. *Syll.* 578, 14; 577.

No conocemos el arte de los paidotribas de modo tan preciso como el de los profesores de letras, pero lo que nos es dado entrever basta para demostrarnos que se aplicaban los mismos métodos pedagógicos. La gimnasia no se aprendía sólo por medio del ejemplo y de la práctica. También en ella, como en otras actividades, los griegos se habían preocupado en elevarse por encima del empirismo puro. Su afición por las cosas claras exigía una toma de conciencia, un análisis reflexivo de los diversos movimientos previstos en los ejercicios atléticos. En este dominio, como en el de la enseñanza literaria, su pedagogía había hecho avanzar mucho la elaboración de una teoría que el maestro inculcaba al alumno bajo la forma de instrucciones.

Es bien conocida sobre todo la enseñanza de la lucha. El paidotriba enseñaba sucesivamente las distintas posiciones o figuras, que el luchador debía luego utilizar en el transcurso del combate. Un papiro del siglo II d. C. nos ha conservado un fragmento de un manual para uso de los maestros de gimnasia. Podemos asistir así a una lección de lucha impartida a dos alumnos:

“Presenta el torso de costado y haz una toma de cabeza con el brazo derecho. Abrázalo por la cintura. Tómallo por debajo. Avanza y apriétalo.

Tómallo por debajo del brazo derecho. Abrázalo por donde él, a su vez., te ha tomado por debajo; extiende hacia delante tu pierna izquierda contra su costado. Apártalo con la mano izquierda. Cambia de lugar y abrázalo. Vuélvete, cógelo por lo testículos.

Extiende el pie hacia delante. Tómallo por la mitad del cuerpo. Echa el peso de tu cuerpo contra él y flexiónalo hacia atrás. Trae tu cuerpo hacia delante y enderézate; échate sobre él y replica...”⁴⁷

Traducción realizada con la ayuda de una interpretación de P. Oxy (III), 466, siglo II d. C. Este texto emplea ciertas voces que, a pesar de resultar ambiguas o vagas en la lengua común, habían adquirido ciertamente un valor técnico en la jerga

⁴⁷ P. Oxy (III), 466, siglo II d. C.

deportiva. Se ha utilizado el comentario y la paráfrasis de J. Jüthener, en Filóstrato, *Ueber Gymnastik*, pág. 26-30.⁴⁸

Se trata de un texto muy oscuro, ya que, frente a las necesidades de esta enseñanza deportiva, el griego helenístico había elaborado todo un vocabulario técnico, de riqueza extraordinaria, cuyos secretos a duras penas podemos desvelar. Pero tan familiar resulta para el público culto de la época, que los autores picarescos podían servirse de él para describir, en términos enteramente directos, las diversas fases de la unión amorosa.

➤ Ejercicios de Adiestramiento

El mismo espíritu reflexivo había sugerido al paidotriba la conveniencia de prescribir a su alumno toda una serie de ejercicios de adiestramiento destinados a prepararlo de manera indirecta para las pruebas del programa de atletismo. También aquí la pedagogía griega había desplegado un gran esfuerzo de análisis e inventiva. El repertorio de estos ejercicios, enriquecido progresivamente con el transcurso de los siglos, favorece plenamente durante los siglos II y III de nuestra era⁴⁹. Marcha sobre diversas clases de terrenos, carrera de extensión limitada, unos treinta metros, carrera circular, carrera de avance y retroceso, carrera y saltitos en el lugar golpeando las nalgas con los pies (ejercicio favorito de las mujeres espartanas). Golpes al aire con los pies, movimientos de brazos, sin mencionar otros ejercicios más complejos, tales como subir la cuerda, o ciertos juegos como el de pelota o de aro⁵⁰.

Resulta fácil comprender cómo se desarrollaron estos ejercicios, muchos de ellos aparecieron naturalmente al margen de los deportes atléticos. Luego, cambiándose poco a poco los medios por los fines, adquirieron cierta condición autónoma. Así, la necesidad de preparar un piso mullido para la lucha o el salto, condujo

⁴⁸ La mayor parte de los términos técnicos en cuestión habían sido ya estudiados por E. NORMAN GARDINER, en *Journal of Hellenic studies*, 25 (1805), págs. 262 y sigs., sobre todo págs. 244-246, 280; cf. También en *Classical Review*, 1929, páginas 210-212. En los casos en que dos interpretaciones diferían, casi siempre se ha dado la razón, una vez comprendido el motivo, a NORMAN GARDINER contra J. JÜTHNER.

⁴⁹ LUC. *Anach.* 4. GAL. *San. tu.* II, 9-10; ANTYLL. ap. ORIB. VI, 22; 35.

⁵⁰ *Id.* VI, 26; 32; GAL. *San. tu.* II, 9.

naturalmente al atleta a la acción de cavar. En efecto, el pico forma parte de la panoplia del gimnasio y aparece con frecuencia en los vasos pintados del siglo V que representa escenas atléticas. Con el tiempo se advirtió que la acción de cavar era un ejercicio saludable, y se la catalogó entre los demás “ejercicios violentos” adecuados para fortalecer los músculos.

De igual modo, la preparación pugilística desarrolló los ejercicios de brazos. Mantener los brazos extendidos, con los puños cerrados, y permanecer así largo tiempo en posición de guardia, resistir la tentativa de un compañero que trata de obligarlo a bajar la guardia. Otro tanto ocurría con el empleo de punching-bag, saco de cuero repleto de granos pequeños o de arena, suspendido del techo de una sala de manera que quedase a la altura del pecho. Ya no sólo para el adiestramiento de los pugilistas, sino también para el de los pancracitas, se ejercitaban en recibir el impacto del saco al volver éste sobre la cabeza o sobre el cuerpo, fortaleciendo así su equilibrio⁵¹.

La preparación del salto dio origen a la práctica de ejercicios en el mismo lugar, incluyendo movimientos de brazos con pesas⁵². No tardó en conocerse todo un repertorio de movimientos, análogos al que todavía hoy practicamos. Flexión del torso hacia delante, tocando sucesivamente cada uno de los pies con la mano opuesta, etc.

Hay algo que resulta más específicamente griego, y es el hecho de que todos estos ejercicios se ejecutaban al son del oboe. Cada establecimiento tenía asignado un auleta, que se encargaba de dar ritmo a los movimientos del atletas. No sólo intervenían en estos ejercicios de entrenamiento, sino también en las pruebas deportivas de pentatlón⁵³.

Al final de esta evolución, la gimnasia griega resultó en cierto modo desdoblada, por haber yuxtapuesto a la técnica puramente deportiva, que había heredado de sus orígenes, toda una gimnasia higiénica que recuerda muy de cerca

⁵¹ PHILSTR. *Gym.* 57; SOR. I, 49; ANTYLL. ap. ORIB. VI, 33.

⁵² PHILSTR. *Gym.* 55; ANTYLL. ap. 91 ORIB. VI, 34.

el “método analítico” tan grato a la gimnasia sueca del siglo XIX. Conocemos sobre todo este segundo aspecto a través de la literatura médica de la época romana, pero sería un error creer que solamente fue aplicada por los médicos y bajo la forma de gimnasia curativa. Esta existía, desde luego, con ella se curaban las oftalmías y el estreñimiento andando sobre la punta de los pies⁵⁴, la gonorrea por medio de carreras pedestres, la hidropesía mediante la natación, el testimonio de Galeno confirma que esta gimnasia higiénica había sido concebida con miras a la educación de los jóvenes de catorce a más años, o aún más jóvenes⁵⁵.

➤ Cuidados del Cuerpo

El atleta griego, a cualquier edad, se ejercitaba completamente desnudo. He aquí uno de los usos que más netamente continúan definiendo la originalidad del helenismo frente a los bárbaros. Esta costumbre, data del siglo VIII⁵⁶, pero nos sorprende ver que se presenta como progreso técnico el abandono del ceñido calzón minoico. La desnudez total no siempre facilita el esfuerzo atlético y ¡puede acarrear algunos inconvenientes!

Los griegos no conocieron el uso del suspensor. La práctica que consistía en atar la extremidad del prepucio con el cordón unido a la cintura, respondía a otras preocupaciones de orden higiénico y moral a la vez y no se prestaba tampoco al esfuerzo atlético violento.⁵⁷

Los pies también se conservaban descalzos, aun para el salto y la carrera. Las carreras se disputaban en una pista mucho menos consistente que las nuestras. Después de arrancar el pasto se removía el terreno con el pico, se alisaba y recubría con una espesa capa de arena, de modo que el pie se hundiera en ella. También en este aspecto el atletismo griego se oponía a nuestros usos actuales.

⁵³ Papel de tañedor de aulos en los ejercicios gimnásticos. Cf. Textos y monumentos figurados reunidos por J. JÜTHNER, en Filostrato, **Ueber Gymnastik**, pág. 301, n. ad. Pág. 180, 18.

⁵⁴ ANTYLL. ap. 91 ORIB. VI, 21, 9.

⁵⁵ GAL. *San. tu.* II, 10, P. 145.

⁵⁶ TCD. I. 6, 5; PLAT. *Rsp.* ¡Venga tu Reino!, 452 cd, ; PAUS. I 44, I.

⁵⁷ Desnudez completa del atleta: J. DELORME, **Gymnasion**, págs. 21-22. JÜTHNER, en PAULY-WISSOWA, IX, 2, col. 2545, s.v. **Infibulatio**.

La cabeza permanecía descubierta, aun bajo el ardiente sol del verano. Los más delicados, sin embargo, se protegían de la intemperie con un curioso bonetito, hecho de piel de perro, según parece que se aseguraba por medio de un lazo anudado bajo el mentón, muy similar al que usaban los campesinos franceses del siglo XIII, según lo muestran las esculturas góticas. Pero no hay que confundirlos con los protectores de orejas que se calzaban durante los encuentros de boxeo⁵⁸.

Tal vez la práctica más característica de la gimnasia griega es la de las fricciones con unción de aceite. También aquí es preciso remitirse a la literatura médica para hacerse una idea de la importancia que la precisión y minuciosidad de las prescripciones que le concernían. Se friccionaba íntegramente todo el cuerpo antes de cualquier ejercicio, en una habitación templada. Tras una primera fricción moderada, en seco, se aplicaba el aceite, que desempeñaba el papel de nuestra actual embrocación, friccionando la piel con la mano desnuda, primero con suavidad y luego con mayor energía, teniendo en cuenta, por supuesto, la resistencia del niño según la edad. A la fricción preparatoria se oponía la fricción “apoterapéutica”, que se realizaba al finalizar todo el ejercicio, con el objeto de relajar los músculos y atenuar la fatiga, así como la primera había servido para darles flexibilidad. Esta fricción final se hallaba reglamentada con tanta minuciosidad como la inicial y también se aplicaba en ella la unción con aceite. La provisión de aceite necesario representaba una de las más onerosas inversiones que debía afrontar todo buen gimnasiarca, y el pequeño frasco de aceite formaba parte del equipo que había de portar el joven atleta.

El uso general de la fricción con aceite perseguía ante todo una finalidad higiénica. Sólo muy secundariamente cabría asignársele otra finalidad ventajosa con la de tornar la piel resbaladiza y por tanto, más difícil de tomar en las luchas del pancracio. Lo cierto es que este uso se combinaba con el otro, cuyo efecto en este sentido era contradictorio. Ya debidamente frotado, el atleta se recubría con una fina capa de polvo que dejaba caer sobre la piel en forma de leve lluvia a través de los dedos entreabiertos de la mano. Se nos dice a veces que este revestimiento, por el hecho de volver la piel menos resbaladiza, tenía por objeto

⁵⁸ Cf. P. GIRARD, *l'Éducation athénienne*, págs. 210-211.

asegurar las tomas del cuerpo en la lucha. Sin embargo, lo más frecuente es suponer que sea la higiene la que justificara el empleo del polvillo. Éste regulaba la emisión de sudor y protegía la piel contra la acción de la intemperie. También a este respecto cabían distinciones y prescripciones minuciosas. Galeno veía en el uso del polvillo un tratamiento muy enérgico que él no aconsejaba en el caso de los niños de poca edad⁵⁹.

Filóstrato enumera cinco clases distintas, cada una poseyendo virtudes propias. El polvillo de lodo es detergente. El de alfarería hace transpirar; para Luciano por el contrario, el empleo del polvillo se presentaba como un recurso contra la transpiración demasiado abundante. El polvillo asfáltico es estimulante. El de tierra negra o amarilla resulta excelente tanto para el masaje como para la nutrición, aparte de que el amarillo posee la ventaja de dar al cuerpo cierto brillo y agradable aspecto. De ahí que, una vez concluido el ejercicio, fuese tan necesaria una limpieza cuidadosa, que comenzaba con una fricción enérgica de la piel mediante una almohaza de bronce⁶⁰.

Así pues, cuando tratamos de imaginarnos a los atletas desnudos bajo el sol conviene desconfiar de la imagen que nos proporcionan los poetas neoclásicos. Hay que verlos a pleno sol, en medio del viento que levanta el polvillo con que se recubrían la piel grasienta y revestida de una costra de tierra coloreada, sin mencionar a los pancracistas revolcándose, ensangrentados, llenos de lodo...⁶¹

Por medio circula el paidotriba. No anda desnudo, sino cómodamente vestido con una capa de púrpura, que subraya el carácter dogmático de su enseñanza, pero también es cierto que con una sacudida de hombros podía librarse de su himation para hacer cualquier demostración que juzgase necesaria. Su autoridad se hallaba reforzada por una curiosa insignia que lleva en la mano. Es una larga vara en forma de horquilla, de la que se vale no tanto para indicar o rectificar la posición de un miembro, cuanto para descargar un vigoroso correctivo sobre el alumno

⁵⁹ GAL. *San. tu.* II, 12, p. 162.

⁶⁰ PHILSTR. *Gym.* 56; cf. 18

⁶¹ LUC. *Anach.* 1-3.

torpe o sobre aquél que, durante el combate, comete una trampa o intenta un golpe irregular.

Como ejemplo de los correctivos aplicados por el paidotriba al atleta esta el que se aplica al corredor que arranca antes de la señal regular de partida recibe una tanda de azotes. Y sobre todo en los monumentos figurativos, como el caso del hermoso vaso pintado con figuras rojas que se encuentra en el British Museum (E 78), en que el maestro propina un vigoroso golpe, con su vara en forma de horquilla, a un pancracis que trata de vaciar un ojo a su antagonista hundiéndole el pulgar y el índice, ¡golpe totalmente prohibido!

➤ Gimnasios y palestras

En cuanto a la escuela en sí misma, aparece designada indistintamente, unas veces con el nombre de palestra, otras con el de gimnasio. Ambas voces no eran en verdad sinónimas, pero el uso helenístico mezcla sus diversa acepciones de modo tan inexplicable que la moderna erudición ha renunciado a establecer distinciones precisas a este respecto. A veces, no siempre, se opone la palestra, escuela para niños, al gimnasio donde se ejercitan los efebos y los adultos. O bien, la palestra, escuela privada, al gimnasio, institución municipal. El gimnasio sería el conjunto integrado por la reunión de la palestra, campo de ejercicios rodeado de instalaciones diversas, con el estadio, y la pista de carrera pedestre⁶²

Palestras o gimnasios, estos establecimientos abundaban tanto en el mundo helenístico que las excavaciones de nuestros arqueólogos han encontrado gran número de ellos. Y aquí un hecho singularmente valioso, todas las ruinas revelan un tipo muy uniforme y se ilustran recíprocamente, gracias sobre todo al comentario que suministra un capítulo de Vitruvio ⁶³, sin mencionar los textos epigráficos, como uno que incluye un inventario de un gimnasio de Delos.

⁶² Ver J. DELORME, *Gymnasion*, págs. 253, 271.

⁶³ VITR. V, 11.

Un ejemplo muy ilustrativo es el gimnasio inferior de Priene, excavado y dado a conocer en publicaciones de manera muy satisfactoria. Data del siglo II a. C., antes del 130. Su plano, muy claro, es muy típico, porque no alcanzó a sufrir las deformaciones que representan los gimnasios construidos bajo la influencia romana⁶⁴. Este gimnasio se halla situado en la parte sur de la pequeña ciudad inmediatamente arriba de la muralla. Está construido en una terraza, sostenida por un muro con poderoso cimientos, adosados al flanco de la escarpada colina sobre la cual se levanta Priene. La entrada, con sus gradas y columnas dispuestas a la manera de un verdadero Propileo monumental, se abre sobre una calle con escalinata. Por el lado oeste penetramos en un patio rodeado de pórticos, perfectamente cuadrado y orientado, y que constituía lo que hemos de llamar propiamente palestra. Mide 34-35 metro de lado. Este patio, cuyo piso seguramente se mullía y se recubría de arena, era el campo de deportes donde se realizaba la mayor parte de los ejercicios.

En el costado este se abre la entrada. Al norte de ella, una exedra abierta sobre dos columnas. Al sur, tres salas donde yo ubicaría el vestuario, por comparación con el inventario epigráfico de un gimnasio de Delos. Conforme al precepto de Vitruvio, el pórtico norte tiene doble profundidad y presenta una doble fila de columnas “para que la tempestad del viento del sur no pueda penetrar en ráfagas hasta el interior”. Detrás de este pórtico norte se levantaban, adosadas a la colina, las construcciones más importantes. Seguramente existía un piso superior, del cual nada queda. En la planta baja se observan cinco habitaciones, dos de ellas con una clara significación.

En el centro hay una hermosa sala, más ancha que profunda, más o menos 9,5 m x 6,6 m, con techo sobreelevado, y abierta sobre dos columnas y con muros lujosamente revestido de mármol hasta más de tres metros de altura. En la parte superior del muro del fondo, una serie de pilastras y, en medio, un arcada que cobija la estatua de un hombre vestido, de pie, sin duda algún benefactor de la ciudad y, en particular, del gimnasio. Evidentemente se trata aquí del ephebeum

⁶⁴ Cf. TH. WIEGAND-SCHRADER, **Priene Ergebnisse der Ausgrabungen und Untersuchungen in den Jahren 1895-1898**, Berlín, 1904, págs. 259-275, láminas XIX-XX. J. DELORME, **Gymnasion**, 1ª

previsto por Vitruvio, sala de reunión y conferencias destinadas a los efebos. En los muros se han encontrado centenares de graffiti diseñados por los propios efebos, tales como: “Lugar de fulano, hijo de mengano”. Siempre aparece una sala semejante, dispuesta en la misma ubicación. En los hermosos gimnasios de la época romana, como en el de Pérgamo, por ejemplo, evoluciona adoptando la forma de un pequeño teatro con galerías, de planta semicircular. En Priene aparece designada con la denominación de “exedra de los efebos”, en una inscripción que contiene la dedicatoria de dos bustos destinados a ornarla. Estatuas y bustos ofrecidos por donantes generosos, constituían en efecto la decoración normal de la palestra y de sus pórticos. Sobre todo bustos de Hermes y de Heracles, divinidades protectoras del deporte⁶⁵.

En el ángulo noroeste del pórtico se abre la instalación de los baños fríos, frígida lauatio, de la que habla Vitruvio. En época romana este sistema se desdoblaba al añadirse las termas, baños calientes, hipertrofiándose rápidamente, hasta tal punto que en los países latinos la palestra pasa a ser una dependencia secundaria, en tanto que las termas se convierten en el elemento esencial. Aquí, estamos aún cerca de los orígenes y advertimos en las instalaciones una simplicidad muy similar a la que nos muestran los vasos pintados del siglo V. A lo largo del muro corre un canalillo a una altura que permite el apoyo, provista de una serie de máscaras leoninas que vierten el agua, algo que recuerda los sumarios lavabos de tantos viejos colegios o cuarteles de nuestro tiempo.

Por lo que respecta a las otras tres salas, es necesario identificarlas con los tres anexos que en el mismo pasaje describe Vitruvio. La única duda se refiere a la ubicación que ha de atribuirse a cada sala. Supuestamente, a la derecha del ephebeum, tal como lo prevé Vitruvio, debía de hallarse el coryceum, sala del punching-bag, el boxeo es el único deporte que se practica a cubierto; algunos gimnasios más completos, como es el caso del de Delos, disponían de una sala para el ring, el sphairisterion. Las otras dos dependencias corresponderían al elaeothesium, local o depósito donde se distribuía el aceite, y al conisterium,

Parte, **Les Monuments**, págs. 33-242, ofrece un buen inventario de los diversos gimnasios encontrados en el mundo griego.

depósito de arena o de los polvos tan necesarios, como el aceite para el cuidado de la piel. En Priene, una de estas dos salas, la del ángulo nordeste es netamente más espaciosa que la otra, tal vez porque en ella se procedía a los masajes, bajo techo, como lo recomendaban los médicos.

En el mismo lado nordeste de la palestra se abre un portillo de acceso a las instalaciones previstas para la carrera pedestre y accesoriamente, para el lanzamiento de disco y de jabalina, y acaso también para el salto. Por imponerlo así la pendiente de la colina, esas instalaciones ocupaban tres niveles. En la parte inferior, cinco metros por debajo de la palestra, se extendía la pista propiamente dicha de 18 metros de ancho y 191 metros, aproximadamente, de largo. Por desgracia, no ha sido posible hallar rastro alguno de la línea de llegada, lo cual no permite medir la longitud exacta del recorrido. En cambio podemos estudiar la instalación de la línea de partida. Las excavaciones han revelado los restos de dos instalaciones, que debieron de sucederse cronológicamente. La más clara, y también la más simple, se halla en el interior. Ocho bases que debían sostener otros tantos pilares. Entre esos pilares tomaban sus puestos los corredores en el momento de la salida con los pies sobre una doble línea trazada en la arena. Y en torno de esos mismos pilares, suponemos, que cada uno daría la vuelta para recorrer en sentido inverso en las carreras de fondo. La segunda instalación, más al oeste, tenía un carácter más monumental. Se encontró en tan mal estado, que no admite la posibilidad de una restauración segura. Se entrevé que, como en Olimpia, Epidauro o Delfos, la línea de salida estaba marcada mediante un umbral de piedra, de suerte que también aquí la situación de cada corredor estaba delimitada por pilares. Al norte en plano más elevado se encuentran las instalaciones para el público. Una fila de doce gradas que sólo ocupaban un tercio de la longitud de la pista. Si el número de espectadores era mayor, debían acomodarse en asientos de madera o bien sobre la propia pendiente natural del terreno. En Priene las condiciones topográficas obligaban a contentarse con una sola fila de gradas, en cambio, cuando el estadio estaba construido en terreno llano o en la cavidad de un valle, se observa siempre el plano normal: dos líneas de gradas unidas por una curva.

⁶⁵ J. DELORME, *Gymnasion*, págs. 339-340, y todo el cap. XII, págs. 337-361, “El gimnasio centro religioso y cívico”.

Finalmente, en la parte más alta y al nivel de la puerta de entrada, aparece un pórtico de 7,75 m de ancho y de una longitud igual a la del estadio, con una salida por el extremo nordeste. Es una pista cubierta que permitía ejercitarse en la carrera aun en caso del mal tiempo y que se prestaba, accesoriamente, para el paseo o para el reposo⁶⁶.

b) Decadencia de la Gymnasia

Por notable que continúe siendo el papel desempeñado por el deporte en la formación de la juventud, por lo menos durante el primeros siglos del período helenístico, es preciso percatarse de que ya ha dejado de representar su sector más vivo. Es una herencia que procede del pasado, piadosamente recogida, pero no constituye ya el eje de la cultura en plena evolución.

La educación física helenística se ha estabilizado. Sigue siendo, a grandes rasgos, lo que ya había sido en los siglos precedentes. El único desarrollo notable es el de la gimnasia higiénica del tipo llamado “sueco”. Ya no progresará más. Dentro de su mismo campo sufre la aparición del atletismo profesional. Técnicamente el deporte escolar no puede ya resistir la comparación con el atletismo de oficio, el cual, imponiendo desde la infancia a los futuros campeones, un adiestramiento especializado, cuenta con la perspectiva de obtener actuaciones cualitativamente muy superiores. Pero la educación física sufre sobre todo los contragolpes del progreso que no tardaremos en advertir en las demás ramas de la enseñanza, y especialmente en el estudio de las letras. Éstas representan ahora la parte verdaderamente dinámica de la cultura. Tienden a monopolizar el interés, la energía y el tiempo de la juventud.

La gimnasia vio como disminuía lentamente su prestigio y perdía progresivamente la importancia que había adquirido desde los orígenes de la educación griega. Es sin duda difícil describir con precisión tal decadencia y, en particular, fechar sus

⁶⁶ Acerca de las diferentes partes del gimnasio, ver cáp. X de J. DELORME, **Gymnasion**, “el gimnasio, establecimiento atlético”: Pág. 296-301, 304-15.

primeras etapas⁶⁷. Con todo la realidad del proceso es incuestionable. Tal juicio no será aceptado sin discusión por los especialistas de la Grecia helenística y romana. Sin duda, en este campo la continuidad de las instituciones a menudo corre un velo sobre los fenómenos nuevos. En los últimos años del siglo II d. C., Termessos, en Pisidia, siempre hacía disputar a los niños de las escuelas pruebas de salto, carrera, pancracio y lucha⁶⁸. Sus inscripciones ofrecen catálogos de vencedores, del todo similares a los que ya habíamos encontrado cuatro siglos antes casi en todo el mundo griego, sobre todo en Jonia.

La tradición conservadora pudo mantenerse con particular tenacidad en ciertas y determinadas regiones o en algún sector social. Así, por ejemplo, en los medios coloniales de las llanuras egipcias, donde los griegos, preocupados por distinguirse de los bárbaros que los rodeaban, se agarran a la gimnasia, que constituía un criterio cierto de helenismo. Y ocurre igual en medio aristocrático y rico en el cual, desde entonces se reclutaba la efebía, sobre todo en Atenas y Asia Menor. En estos lugares, a juzgar por ciertos documentos numismáticos o epigráficos de la época imperial, podría casi creerse, por momentos, que nada había cambiado desde el tiempo de Píndaro. Siempre vemos que los atletas triunfantes son colmados de honores por su ciudad con ocasión de los juegos, y que pertenecen con frecuencia a las familias más nobles y más ricas, las cuales se honran con las hazañas de aquellos...⁶⁹

Pero a estos testimonios corresponde oponer los de la tradición literaria, que expresan a veces sentimientos muy distintos acerca de los campeones deportivos. La admiración que provocan sus actuaciones se mezcla con el desdén que merecen desde el punto de vista personal. No todos, ni mucho menos, provienen de la “aristocracia plutocrática”. Muchos son de baja extracción, hombres brutales e incultos a quienes el régimen muy severo prohíbe todo desarrollo espiritual o

⁶⁷ J. DELORME, **Gymanasion**, pág.s. 467. Ver también en JENOFONTE, **Hell.** VI, 1, , el discurso puesto en boca de Jasón de Feres (375 a. C.) oponiendo la armada de mercenarios a la civil, en la cual “pocos individuos practican diariamente gimnasia”.

⁶⁸ R. HEBERDEY, en PAULY-WISSOWA, II R., ¡Venga tu Reino!, 1, c. 767-768, s.v. **Termessos, Schulagone**.

⁶⁹ Atletas que se honró durante la época imperial, atletas de origen aristocrático: cf. L. L. ROBERT, **Notes de Numismatique et d'Épigraphie grecques**, en **Revue archéologique**, 1934, I, págs. 55-56 (cf. 52-54), 56-58.

intelectual⁷⁰. Los tipos salvajes de atletas que presenta el arte de la época romana atestiguan hasta qué punto se había olvidado el ideal arcaico del equilibrio perfecto entre el desarrollo del cuerpo y del espíritu.

Para poder aventurar un juicio válido sobre el significado de estas tendencias contrapuestas es necesario retroceder un poco en el tiempo, Situémonos en las postrimerías de la época antigua. Mientras en los países de lengua griega la educación literaria de tipo clásico sobrevive al triunfo del cristianismo, la educación física se esfuma sin dejar rastro. Hemos ya mencionado la última, cronológicamente, de las manifestaciones deportivas donde aparecen efebos, en Oxyrhincho, Egipto, en el año 323 de nuestra era. En el mismo lugar, dos generaciones después, en el 370, oímos hablar por última vez de un gimnasiarca. Y hacia la misma época hallamos también, debido a la pluma de San Basilio, una última mención de los gimnasios. A Himerio, debemos la última mención de la palestra, algo más tarde, poco después del 400, en los escritos de Sinesio, la de un paidotriba.

Alusiones fugitivas todas ellas, que casi no nos permiten imaginar la existencia de instituciones tan florecientes de verdad. Y conste que no se trata en este caso de un uso abusivo del argumento a silencio. Se conoce muy bien gracias a testimonios muy precisos, la vida de los estudiantes griegos de aquel siglo IV d. C. Sabemos cuáles eran sus ocupaciones, sus placeres. El deporte en el sentido estricto de la palabra, ya no vuelve a aparecer. Por su puesto, conocen los juegos al aire libre, juegan a la pelota, por ejemplo, como todos los jóvenes. Pero sólo se trata de juegos. Su educación es íntegramente intelectual, el atletismo ya no forma parte integrante de ella.

Nadie pone en duda que la educación física haya muerto en la época cristiana, y que haya perecido tranquilamente, sin revolución violenta, como una institución envejecida cuya vida se ha ido extinguiendo progresivamente desde largo tiempo atrás. La actitud de los moralistas y polemistas cristianos no demuestra otra cosa. Es fácil imaginar cuánto ellos habrían podido objetar, en nombre de sus

⁷⁰ PLUT. **San., Pr.** 133 BD; GAL. **Protr.** 13 s.

principios, a la antigua gimnasia, escuela de impudor, de inmoralidad sexual y de vanidad. Y bien, cosa curiosa, no veo que lo hayan hecho. Sin duda en los Padres de la Iglesia abundan páginas destinadas a apartar a los cristianos de todo entusiasmo por los deportes atléticos, pero resulta notable que esta crítica se dirija contra el deporte como espectáculo, el deporte de los profesionales, y no contra el deporte que hubieran podido practicar los aficionados.

Hacia los años 384-390, San Gregorio Nacianceno, dirigiéndose a su joven sobrino Nicóbulo denuncia la vanidad de quienes pierden su tiempo y su dinero en el estadio, la palestra o el circo, pero esta crítica se inserta dentro de la referencia a otros espectáculos, como el de los sangrientos combates en el anfiteatro y el de los mimos indecentes del teatro⁷¹. Había sido ya la actitud de los Apologistas de los siglos II y III, desde Taliano a Tertuliano⁷². Sólo en su carácter de espectáculo el deporte planteaba un problema a la conciencia cristiana, no en su condición de sistema educativo.

Que las competiciones deportivas disputadas por los profesionales hayan desempeñado un importante papel en la vida griega durante todo el Alto Imperio, hasta una fecha avanzada del siglo IV, lo atestigua la extraordinaria abundancia de metáforas atléticas en los autores cristianos, desde San Pablo a San Juan Crisóstomo⁷³. Pero esta fama persistente pudo coincidir muy naturalmente con el retroceso de la gimnasia en la enseñanza impartida a la juventud. También nuestra época conoce este contraste, y con frecuencia esta oposición, entre el deporte como espectáculo y el deporte educativo. La juventud española se entusiasma con el deporte, pero el papel que desempeña este en la educación a cualquier nivel no es el que le correspondería en la formación integral de la persona.

⁷¹ *Id* 157-162.

⁷² TERT. *Spect.* 11; cf. 5-10; 12 (CYPR.) *Spect.* 2, 2-4.

⁷³ O. A. SAWHILL, *The Use of athletic metaphors in the biblical homilies of St. John Chrysostom*, disertación en Princenton, 1928; C. SPICQ, *l'Image sportive de II Cor.*, IV- 7-9, en *Ephemerides*

1.7. LA ESCUELA PRIMARIA

La Educación propiamente dicha, nunca comienza antes de los siete años cumplidos, edad en que el niño es enviado a la escuela. Hasta entonces, el niño es educado en casa al cuidado de las mujeres, su madre en primer término, pero sobre todo la niñera o nodriza, la cual inicia al niño en la vida social, bajo la forma de los buenos modales que debe adquirir de una urbanidad pueril y honesta, se le impone desde entonces cierta disciplina moral: algunas nodrizas se dedicaban a reprimir los caprichos del niño y a enderezar su tierna voluntad por medio de reglas estrictas y con bastante severidad.

Desde el punto de vista intelectual, estos años de guardería están consagrados a la adquisición del lenguaje por lo que es necesario elegir cuidadosamente niñeras cuya pureza de dicción y lenguaje evite al párvulo la posibilidad de contraer hábitos viciosos que sería preciso corregir más tarde.

También comienza la iniciación en la tradición cultural: la música a través de las canciones de cuna, la literatura por medio de los cuentos de nodrizas; fábulas cuyos personajes son animales (Esopo), historias de brujas y narraciones de toda clase. Pero no se manifiesta ningún esfuerzo para sistematizar todo ello en una enseñanza regularizada, ya que estos años se consagran primordialmente al juego. Entonces, como ahora, jugaban con sonajeros, muñecas, caballitos de ruedas, carritos, vajillas infantiles y herramientas de juguete para la comiditas o la jardinería; pelotas y sobre todo, las tabas que se emplean en los juegos de destreza.

En la antigüedad no existían escuelas maternas propiamente dichas, la familia es la que diseña el marco de la primera educación. Y luego a la edad de siete años, la escuela: la educación colectiva era la norma desde hacía mucho tiempo.

Theologicae Lovanienses, 1937, páginas 209-229; **Gymnastique et Morale, d'après I Tim.**, IV, 7-8, en **Revue bivalente**, 1947, 229-242. Reproducido en **Les Épitres pastorales**, París, 1947, págs. 151-162.

A. *EL AYO O PEDAGOGO*

Entre los maestros que contribuyen a la formación de la infancia, figura el "pedagogo", sirviente encargado de acompañar al niño en sus cotidianos trayectos entre su casa y la escuela. Su función, en un principio, es modesta: se trata de un simple esclavo encargado de llevar el reducido equipaje de su joven amo, o la linterna para alumbrarle el camino, e inclusive al niño mismo si este se sentía fatigado. Pero este papel encerraba también un aspecto moral, el de protegerlo contra los peligros de la calle. El pedagogo ejerce sobre su pupilo una vigilancia continua, que muchas veces, en plena adolescencia, daba la sensación de ser una tiranía insoportable.

Pero su cometido va más allá de esa protección, inculca los buenos modales en el niño, conforma su carácter y su moralidad. Junto a la instrucción de orden técnico que proveen los diversos maestros, y a la cual frecuentemente él mismo contribuye como repetidor o encargado de hacerle aprender las lecciones, toda la educación moral del muchacho queda confiada al pedagogo.

Poco a poco va perdiendo su sentido de esclavo acompañante, para adquirir la moderna acepción del pedagogo, de educador en el pleno sentido de la palabra, aunque, se distinguirá siempre del maestro, proveedor de ciencia.

B. *DIFUSIÓN DE LA ESCUELA PRIMARIA*

La lengua refleja así mismo la importancia, que asume la enseñanza de las primeras letras en la educación: cuando se dice a secas "el maestro", se trata del instructor, del maestro de escuela que enseña a leer y "escuela" es el establecimiento donde se enseña. Escuelas de esta clase las había en todo el mundo helenístico muy difundidas ya en las ciudades griegas durante la época precedente. Aparecen donde quiera que se implante el helenismo. Y hasta en los más pequeños centros rurales, para que no solo aparezcan allí palestras y gimnasios, sino también las escuelas primarias⁷⁴. En un país realmente griego,

⁷⁴ M. ROSTOVTSEFF, *The Social and economic history of The Hellenistic World pass.* (cf. Idex, I, s. v. Pág. 1691 a).

puede admitirse que por lo común todos los niños de condición libre frecuentaban las escuelas: las leyes escolares de Mileto o de Teos así lo presuponen. La de esta última ciudad aclara expresamente que la enseñanza se dirige por igual a los niños y a las niñas. Progreso notable respecto a la era anterior, y que parece bastante generalizado. Inclusive en un gran número de ciudades del Egeo o del Asia Menor, nos encontraremos con una floreciente enseñanza secundaria femenina.

C. *LOS LOCALES ESCOLARES*

Realmente nada sabemos con precisión acerca de los locales que ocupaban las escuelas primarias. El local debía ser una sala cualquiera, no acondicionada con nada que indicara una predisposición especial de cara a su uso escolar. Una sola habitación bastaba: no parece establecido que estuviera precedida por una sala de espera, en la que permanecieran los pedagogos mientras duraba la lección: es más probable que estos asistiesen a clase, sentados aparte⁷⁵

La disposición interior de la sala, era muy simple: el mobiliario se reduce a las sillas: una cátedra, sillón con respaldo y patas curvadas, desde donde el maestro daba la lección, y taburetes de madera, sin respaldo para los alumnos; no había mesas: la consistencia de las tablillas permitía escribir sobre las rodillas. Como era normal en el amueblamiento antiguo, se atribuía mayor importancia a la decoración artística que a las consideraciones de utilidad o de comodidad. Se las decoraba, con imágenes de musas (venerables diosas), con máscaras, escénicas o dionísicas.

D. *CONDICIÓN DEL MAESTRO*

El maestro por lo común asume, él solo, la responsabilidad de una clase: en la época prerromana no es frecuente que aparezca el "maestro adjunto", ni tampoco los repetidores asignados a los alumnos aventajados. Al maestro, en la sociedad antigua, se le desestimaba su función docente, que en la nuestra se considera o se pretende considerar, con respeto y honor. El oficio de maestro de escuela reviste a

⁷⁵ P.GIRARD, *L'education athénienne*, pág. 102.

lo largo de toda la antigüedad el carácter de un oficio humilde, bastante menospreciado, que sirve para desacreditar a aquellos que se veían en la necesidad de practicarlo.

Tal menosprecio se debe, ante todo, a que la profesión de maestro no pasa de ser un "oficio" en el sentido comercial y servil del vocablo: es preciso correr detrás de la clientela y hacerse pagar, cosas estas deshonrosas a los ojos de estos aristócratas que siempre fueron los griegos. Sin embargo no era así en ciudades como Mileto y Teos donde las escuelas se convirtieron en públicas y donde el maestro era elegido por la asamblea de los ciudadanos y participa de la dignidad de magistrado público.

Este oficio era retribuido y, lo que es peor aún, mal pagado⁷⁶: los documentos más precisos a este respecto son las cartas epigráficas de Mileto y Teos: la primera fija el salario de los maestros de escuela en cuarenta dracmas mensuales, la segunda, en quinientos dracmas por año, es decir, por año normal (aumentaba proporcionalmente cuando el calendario añadía un mes intercalar) En ambos casos el salario resultaba un poco más alto que el de un obrero cualificado cuya remuneración era normalmente de un dracma diario, pero esa diferencia no llegaba a representar una elevación real en el nivel de vida.

Pero más que nada el oficio del maestro no merece la debida consideración, porque en el fondo no presupone una cualificación especial. La ley escolar de Mileto, tan valiosa por su minuciosidad, nos muestra como se realizaba la selección para este cargo; no se pide ningún título a los candidatos, y los electores sólo tienen la obligación de elegir, en conciencia, " a quienes sean más capaces de ocuparse de los niños". No se les exigía a los maestros garantía alguna, a no ser desde el punto de vista moral: carácter y honorabilidad⁷⁷: desde el punto de vista técnico, todo el que hubiese aprendido a leer era considerado capaz de improvisarse a su vez como maestro.

⁷⁶ C.A. FORBES, *The teacher's pay in ancient Greece, Lincoln (Nebraska)*, 1942. Sobre la remuneración del maestro de escuela.

Por mal retribuidos que estuviesen los maestros de escuela, por lo menos en Mileto, gozaban de una situación ligeramente superior a la de sus colegas del gimnasio, que sólo percibían treinta dracmas por mes y a pesar del descrédito que pesaba sobre esta profesión, el maestro no dejaba tampoco de recibir, aquí y allá, ciertos estímulos oficiales: en el siglo III a. C. Lámpsaco les concedió inmunidad fiscal, y Ptolomeo Filadelfo la exención de la gabela. También recibía el respeto lleno de reconocimiento que los viejos alumnos prodigaban algunas veces a sus maestros.

E. ESCUELA Y EDUCACIÓN

La escuela no desempeña aún en la educación el papel preponderante que asumirá en Occidente a partir de la edad Media.

El maestro de escuela se encarga de un sector especializado de la instrucción, equipa técnicamente la inteligencia del niño, pero no es él quien lo educa, se limita únicamente a enseñar a leer. Pero lo esencial de la educación es la formación moral, la formación del carácter, el estilo de vida. Y es el pedagogo: simple esclavo, sin duda, pero que por lo menos pertenece a la casa y que, a través del contacto cotidiano, del ejemplo si es posible, y en todos los casos por medio de preceptos y de una vigilancia permanente, contribuye a la educación, a la educación moral sobre todo, infinitamente más que las lecciones exclusivamente técnicas del "grammatista".

F. HORARIO DE LAS CLASES

En principio, se supone que el niño sigue los cursos de tres establecimientos paralelos: la escuela de letras, la escuela de música y la escuela de gimnasia. Pero la música casi no aparece más que en el nivel secundario. Quedando dos: la de letras y la de gimnasia. No está muy claro como se repartían las horas de trabajo, a lo largo del día, entre ambas materias, sin embargo, hay una teoría y es la siguiente: La jornada comenzaba muy temprano, cuando apenas despuntaba el día:

⁷⁷ L. GRABERGER, *Erziehung und Unterricht*, II, pág. 162, 85; M. ROSTOVTSEFF, *The Social and economic history of The Hellenistic World pass.* pág. 1087 - 1088.

en invierno, a veces a la luz de una linterna que llevaba el pedagogo, el niño se dirigía a la escuela. A principios de la era helenística, cuando la educación física conservaba aún el sitio de honor, el niño se encamina directamente a la palestra y allí pasa la mañana. Después de darse un baño, regresaba a casa para la comida del mediodía; después de comer acudía a la escuela para tomar su lección de lectura. Pero en virtud de la importancia cada vez mayor que revistieron las letras, poco a poco se impuso la necesidad de una segunda lección y con ella iniciaba entonces el niño su jornada escolar.

La educación física tuvo que conformarse con las últimas horas de la mañana y luego debió sufrir progresivamente una reducción cada vez mayor de su horario, hasta desaparecer del todo, por lo menos en los países latinos.

G. CALENDARIO ESCOLAR

El año griego no conoce aún el hábito del reposo hebdomadario, que la influencia del judaísmo impondrá a la sociedad romana desde el siglo I de nuestra era. Las escuelas helenísticas tampoco conocen períodos de vacaciones propiamente dichos. Guardan eventualmente diversas fiestas religiosas y cívicas, ya sea en el orden municipal o en el orden nacional, sin hablar de las fiestas propias del mismo ambiente escolar.

La distribución demasiado irregular de estos días festivos, cuando se concentran muchos en el mismo período, puede darle a este un carácter algo similar al de nuestros meses de vacaciones: tal era el caso del mes Antesterion en Atenas. Cada región, cada ciudad tiene su propio calendario. En Mileto se daba a los niños un día de vacaciones el 5 de cada mes en honor del generoso mecenas Eudemo, en Alejandría, durante el siglo III a. C., las escuelas tenían descanso los días 7 y 20 de cada mes en honor de Apolo. He aquí lo que podría llamarse el programa universitario de la ciudad de Cos hacia mediados del siglo II a. C.; contiene para el mes de Artamisios, la siguiente lista de días festivos y días lectivos en que las clases evidentemente se interrumpían:

Día	Festividad
4	Fiesta de Poseidón.
5	Pruebas deportivas para los efebos
6	Procesión en honor del difunto rey de Pérgamo, Eumenes II.
7	Fiestas en los santuarios de Apolo Cyparissios y de los XII dioses.
7	Pruebas deportivas infantiles.
10	Festividad instituidas por Pitocles en honor de Zeus salvador. (Sin duda, Pitocles es un benefactor de la ciudad, y tal vez de las escuelas en particular)
11	Pruebas deportivas para los efebos.
12	Fiesta en el templo de Dionisio.
15	Fiesta en el templo de Apolo Delio
19	Procesión en honor de las Musas.
25	Pruebas deportivas para los efebos
26	Procesión en honor del rey entonces reinante, Atalo II (o III).
29	Exámenes escolares. ⁷⁸

Un total de ocho días de fiesta y, para los niños, dos días de exámenes. El mes anterior, menos favorecido, sólo preveía seis fiestas y un solo día de pruebas. A los días de vacaciones oficiales debía agregarse, para cada niño, los reservados a las fiestas de familia, las suyas propias: el cumpleaños y la ceremonia de corte de pelo que señalaba el fin de la infancia y los acontecimientos importantes, como matrimonios, etc.

La distribución de los alumnos entre las distintas clases está confiada al paidonomo y como la ley prevé, por parte de los maestros, objeciones referentes "a la cantidad excesiva de niños" que se les asignen, significaba que se preferían clases poco numerosas. La pedagogía antigua se orientaba hacia una enseñanza quizá más individualista que la nuestra. La ausencia de un equivalente de nuestra "pizarra", instrumento característico de la lección colectiva no es menos significativo.⁷⁹

⁷⁸ HENRY - IRENEE MARROU, *L'Antiquité Classique*, 25, 1956, pág. 237, n. 1.

⁷⁹ L. GRABERGER, *Erziehung und Unterricht*, II, págs. 223 - 224.

1.8. LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA

Podemos forjarnos una imagen precisa y concreta de las tareas en una escuela primaria helenística, gracias sobre todo a los valiosos documentos, papiros, tablillas y *óstraka*, que se han encontrado, además de gran cantidad de textos de origen escolar: ejercicios y cuadernos de alumnos, e inclusive, un manual de enseñanza primaria casi completo⁸⁰.

Leer, aprender de memoria, escribir y contar: he ahí el programa, muy simple, muy limitado, que la escuela se proponía cumplir. Ante todo, leer. La escuela antigua estructura un plan de estudio en función de un análisis *a priori*, puramente racional, del objeto que ha de conocerse, e ignora deliberadamente los problemas de orden psicológicos que plantea el niño. La instrucción va de lo simple a lo complejo, de lo elemental a lo compuesto. Por tanto es preciso aprender primero las letras, después las sílabas, las palabras aisladas, las frases y, por fin los textos corridos: nunca ha de iniciarse una nueva etapa sin haber agotado antes todas las dificultades de la precedente.

Se comienza, pues, por el alfabeto: El niño aprende por orden las veinticuatro letras, llamándolas por su nombre (alfa, beta, gamma, etc.), sin tener inicialmente a la vista sus formas. Luego se le muestra un alfabeto de letras mayúsculas, dispuestas en varias columnas, el niño recita esta lista canturreándola. Tal estudio, bien ingrato por cierto, constituye una primera etapa que se considera un honor haber superado, ¡"saber sus letras"!

En esa época no bastaba hacer aprender la sucesión regular de Alfa hasta Omega: logrando este primer objetivo, se hacía recitar el alfabeto al revés, de Omega hasta Alfa, luego, de ambas maneras a la vez, por pares. Cumplida esta primera etapa, continuaban con las sílabas: con igual rigor sistemático se hacía aprender, por orden, la serie silábica completa, sin que pudiera pasarse a los vocablos antes de

⁸⁰ Análisis sobre métodos pedagógicos en la escuela primaria de P. BEUDEL, **Qua ratione Graeci liberos docuerint, papyris ostracis, tabulis in Aegypto inventis, illustretur, diss.** en Munster, 1911, pág. 6-29.

haber agotado todas las combinaciones. Se comenzaba por las más simples y se vocalizaba probablemente de la siguiente manera: beta - alfa = ba, beta - ei = be, beta - eta = be, etc.

Se pasaba luego a las sílabas trilíteras, estudiando diversas combinaciones. Después se ensayaban ciertos grupos más complejos. Concluido finalmente el aprendizaje de las sílabas, podía ahora pasarse al estudio de la palabra; también aquí se avanzaba paso a paso: primero monosílabos, y luego le preceden una serie de vocablos bisílabos, y luego otras series de tres, cuatro o cinco sílabas, separadas tal como aún suelen hacerlo nuestras cartillas elementales. Junto a estos vocablos usuales, había ciertas palabras raras, casi nunca utilizables, cuyo sentido parecen haber desconocido los mismos Antiguos.

Las dificultades de enunciación constituían el principal criterio que inspiraban su elección. De ahí el ejemplo de voces no sólo raras, sino retorcidas, (que equivalen, por ejemplo, a nuestro "anticonstitucionalmente"). Estos vocablos raros se asociaban asimismo en formulas donde el absurdo corría parejo con la imposibilidad de su pronunciación y que contenían las veinticuatro letras del alfabeto, sin repetir ninguna de ellas: trabalenguas, mordazas, se adiestraba a los alumnos para que las recitasen lo más rápidamente posible. Era según se creía, no sólo un medio de agilizar la pronunciación, sino también de hacer desaparecer los eventuales "defectos de pronunciación".

También aquí nos vemos en el extremo opuesto de la pedagogía actual: lejos de facilitar las cosas al niño por medio de la selección de voces simples se le ponía de improviso en presencia de la máxima dificultad, por estimarse que, superada ésta, todo el resto marcharía solo.

Por último se llegaba a la lectura de textos breves; los primeros presentaban las sílabas cuidadosamente divididas. Luego la lectura normal, más ardua entre los Antiguos que entre los modernos, en virtud de la *scriptio continua*: en las ediciones normales no sólo se indicaba la puntuación, sino que tampoco se separaban entre sí las palabras.

El aprendizaje de la lectura continuaba con el estudio de cierto número de fragmentos poéticos escogidos. La tradición o más bien la rutina, había seleccionado de una vez para siempre una serie de pasajes famosos, que luego generaciones y generaciones de alumnos fueron repitiendo hasta conformar así la base de la erudición poética común a todos los hombres cultos.

Estos ejercicios de lectura se hacían en voz alta: durante toda la antigüedad, e inclusive durante el Bajo Imperio, el método de la lectura silenciosa era excepcional. Cada cual leía en voz alta para sí, o bien hacía que leyera un sirviente⁸¹. A la lectura se hallaba estrechamente asociada la recitación, los fragmentos antológicos no sólo se leían, sino que se prendían de memoria canturreando sílaba por sílaba.

En la enseñanza de la escritura se procedía como con la de la lectura: con la misma indiferencia en relación con las dificultades psicológicas, y con la misma progresión de lo simple a lo complejo, o sea, letras aisladas, sílabas, palabras, frases cortas, textos corridos. Se carece de datos precisos sobre el tipo o tipos de escrituras que se enseñaban. La cursiva, la de letras mayúsculas muy cuidadas y regularmente dispuestas en daderos en la escritura, para trazar la cuadrícula que esta exigía se empleaba una extraña regla formada por dos piezas unidas en ángulo recto.

El maestro comenzaba enseñando al niño a trazar sus letras una por una, dibujaba el modelo, probablemente con un trazo ligero y luego, tomando la mano del niño con la suya, le hacía repasar el trazo por encima, de modo que aquel aprendiese el *ductus* de la letra, antes de permitirle que la ensayase por sí mismo. Ya iniciado, el niño continuaba los ejercicios, repitiendo las mismas letras a lo largo de todas las líneas o de las páginas.

Tras las letras, las sílabas, después, las palabras aisladas. Luego llegaba el turno de las frases breves, que el maestro escribía primero y el niño copiaba enseguida una, dos o más veces.

⁸¹ Lectura en voz alta y lectura silenciosa: H.L.MARROU, **Saint Augustin et la fin de la culture antique**, pág. 89.

A este simple objetivo, leer y escribir, se limitaba la enseñanza literaria del profesor, ciertos ejercicios tan elementales como la gramática y redacción quedaban reservados, por lo menos a los estudios secundarios: la escuela primaria no se veía en la necesidad de enseñar dogmáticamente la lengua griega, lengua viva adquirida en la cotidiana experiencia de la vida.

1.9. LOS ESTUDIOS SECUNDARIOS

Los estudios secundarios comenzaban una vez superada la educación primaria. Como reseñamos anteriormente es una etapa entre la salida de la escuela primaria y el ingreso a la efebía, un período en el que se les asegura a los jóvenes una sólida cultura general que le permitirá afrontar una enseñanza de orden superior.

El análisis de los estudios literarios propios de la segunda enseñanza conserva cierta vaguedad en cuanto a sus fronteras: la duración de estos estudios y la edad misma en que se iniciaban no puede determinarse con precisión. El niño que ha de proseguir estudios aborda la segunda enseñanza en el momento en que por fin sabe leer y escribir correctamente; deja la escuela elemental para seguir los cursos del gramático. El objeto específico de su enseñanza, su principal materia es el estudio profundo de los poetas y otros escritores clásicos: tal es su objeto propio, que distingue a la gramática, entendida en el sentido de nivel secundario, de la enseñanza del profesor de gramática de la enseñanza primaria. A cada uno de los tres niveles, primario, secundario y superior, le corresponde, para la enseñanza de las letras, un maestro especializado: el preceptor primario, el gramático y el retórico.

Pero los estudios literarios no eran los únicos, en principio, que constituían el programa de la enseñanza secundaria: Platón e Isócrates recomendaban el estudio de las matemáticas, tan valiosas para la formación del espíritu. Así en el estudio de las matemáticas, se iniciaba al joven estudiante en las diferentes materias de esta ciencia como la geometría, aritmética, música, astronomía.

Por lo demás, es preciso tomar en cuenta cierta ley general en virtud de la cual parecería que, de generación en generación, los programas escolares tendían a recargarse en el nivel más alto, lo cual entraña un lento descenso, hacia los grados elementales, de las técnicas antes reservadas al grado superior. La enseñanza superior, reflejo inmediato de la cultura, es la primera que incorpora nuevas disciplinas, pero su duración no puede extenderse sensiblemente, por lo que se ve en la necesidad de recargarse en los grados inferiores. La enseñanza primaria

absorbe parte del programa del nivel secundario y este a su vez toma del nivel superior el programa de sus clases científicas y los métodos filológicos de su enseñanza literaria. Entonces vemos al estudiante griego, preocupado por el inmenso programa que le aguarda, ensayar, cada vez con mayor anticipación, los ejercicios que sus predecesores no acometían sino mucho después.

1.10. LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Como es natural, los estudios superiores presentaban un carácter menos uniforme que los grados inferiores de la enseñanza. En la medida en que la efebía helenística deja de ser única o principalmente una forma de servicio militar obligatorio, la cultura intelectual deja de ser un contenido extraño a su programa. La educación física, ciertamente, continúa siendo, como ya lo hemos visto, su parte esencial; pero ya no basta: los jóvenes ricos que frecuentan el colegio efébico aspiran a recibir una iniciación completa para la vida elegante del medio aristocrático al que pertenecen; la cultura espiritual no puede quedar excluida. Vemos así que la formación deportiva del efebo se completa por medio de lecciones, conferencias y audiciones.

Estos cursos tienen lugar en el propio gimnasio, en una sala de exedras, el *ephebeum* de Vitruvio. En la época romana la exedra fue ampliada, se le agregaron gradas, y terminó por transformarse en un teatrillo cubierto⁸². Pero desde la época helenística, esta sala no se consideraba ya esencialmente una sala de reunión: se le llamaba *akroaterion*, auditorium, sala de conferencias.

Hablar de enseñanza superior, en este caso, no se justifica a menos que se piense en la edad de los efebos y en el lugar que la efebía ocupaba al finalizar el curso escolar, ya que esas conferencias también trataban de brindar a los jóvenes un complemento de aquella cultura literaria que se nos presenta como el corazón mismo de la enseñanza secundaria helenística⁸³. Los programas versan esencialmente sobre las dos disciplinas características de la enseñanza superior, la que enseñan los filósofos, por una parte y los retóricos por la otra.

Es difícil determinar el grado de seriedad de esta enseñanza, pues solían utilizarse los servicios de un conferenciante, (poetas errantes, artistas, filósofos, retóricos, médicos higienistas, etc.) que se hallaba de paso por la ciudad: se le pedían una o

⁸² J. DELORME, *Gymnasion*, cap. XI, "El gimnasio, institución intelectual", págs. 316 - 336.

⁸³ POPESCU, *Studii si cercetari di istorie reche*, 7, 1956, págs. 346 - 349.

varias charlas dedicadas a los efebos⁸⁴. Sin embargo, esto define la originalidad de la cultura de aquel tiempo. Hasta tal punto que no es posible discernir el matiz que separa la lección dirigida a los adolescentes, aún estudiantes, de la conferencia destinada a los adultos de un medio cultivado. Junto a estos conferenciantes ocasionales, también estaban los profesores propiamente dichos, en un pie de igualdad con los instructores militares, y que dictan a los efebos cursos de duración anual. Por tanto, cabe pensar que existió una verdadera enseñanza, más eficaz que las meras conferencias impartidas al azar en ciertas reuniones

Los efebos disponían también de bibliotecas, se conoce en particular, la del Ptolomeion de Atenas, provista o mantenida por los propios efebos: en los siglos II y I a. C. Cada promoción según parece, debía enriquecerla con un lote de cien volúmenes.

La prueba de que estos estudios se encaraban a veces con verdadera seriedad y que no siempre se limitaban a algunas conferencias de vulgarización, la da el hecho de su admisión en concursos oficiales. Así, por ejemplo, en Priene, en el siglo I a.C., concursos "sobre las materias de enseñanza relacionada con la filosofía", y, desde luego, también sobre la gimnasia. En Atenas, a fines del siglo II a. C., en los programas de la mayoría de las fiestas que jalonaban el calendario efébio, figuraban, antes de las pruebas deportivas, dos concursos literarios: una "Loa" en prosa y un "poema".

Sin embargo, en Atenas, el deporte sigue ocupando el lugar de honor en las listas de distribución de premios a los efebos; al agregársele otros concursos a los atléticos, su carácter es de orden moral y no propiamente intelectual.⁸⁵ Ejemplo en los juegos efébicos instituidos, hacia el año 125 a. C., por el gimnasiarca Menas en su ciudad de Sestos, junto al Helesponto: además de la pruebas triviales de orden militar y atléticos figuran tres concursos de "buena conducta", "amor al

⁸⁴ M. GUARDUCCI, **Poeta vaganti e conferencieri dell'età ellenistica, ricerche di epigrafia greca nel campo della letteratura et del costume**, en *Memorie de la Academis de lo Lincei, Ciencias Morales*, 6, II, IX Roma, 1929, págs. 629 - 655

⁸⁵ Concurso moral: J.OEHLER, en PAULY - WISSOWA, VII, 2 col. 2014, y M.P.NILSSON, **Die hellenistische Schule**, pág. 47.

trabajo" y "vigor", pero sin indicación alguna de pruebas propiamente intelectuales.

En la atmósfera de frivolidad elegante que había llegado a dominar la efebía helenística y tomando en cuenta que la efebía sólo duraba un año, habrá que admitir que la cultura general así impartida no debía alcanzar un nivel muy elevado. Del inmenso programa abarcado (literatura, retórica, filosofía, sin hablar de las ciencias), el efebo no podía adquirir que nociones muy generales, una iniciación elemental: nociones sobre todo pero sin llegar a fondo en nada.

En el otro extremo de la escala de valores científico encontramos un tipo de enseñanza altamente cualificada, desde el punto de vista técnico, en el Museo. El Museo era una institución de notable eficacia. En principio era un centro de investigación científica, no un establecimiento de enseñanza superior, en sus orígenes, fue más bien una Academia y no una Universidad: Los sabios y eruditos pensionados por los Lágidas no tenían obligación de dar cursos. Sin embargo, se vieron de hecho impulsados a enseñar, atrajeron, retuvieron y formaron discípulos.

Esta enseñanza fue lo suficientemente activa como para engendrar en las diversas disciplinas, varias escuela rivales: en filología se nos habla de la escuela de Aristar y la de Aristófanes; en medicina de las escuelas de Herófilo y de Erasítrato. La cantidad de estudiantes a que se dirigía esta enseñanza superior es difícil de determinar pues en sus orígenes, fue más bien una Academia y no una Universidad.

Revisados los principales elementos de la educación clásica y guiado por los esquemas históricos, podemos situar cada uno de estos aspectos con relación a sus antecedentes, sobre la curva de la evolución técnica: hay algunos caracteres remanentes, y pronto recesivos, como la gimnasia y la música, que proceden de la antigua educación nobiliaria; otros, de aparición más tardía, como el estudio de las letras, se afirman ahora como dominantes, pero no si complicarse, diferenciarse e incluso metamorfosearse sobre la marcha: el arte oratorio ve como su finalidad práctica cede ante el valor estético de la elocuencia protocolaria, y luego descubre en esa modalidad misma un papel y una eficacia políticas.

No basta con saber que la educación helenística revistió esta o aquella forma, como consecuencia de tales precedentes y ante tales transformaciones ulteriores. Es necesario detenerse a considerarla en sí misma, pues esta educación no sólo acaeció, sino que también existió, y estaríamos en paz con ella si no intentáramos considerar su esencia y comprender sus valores. La educación helenística no es meramente una forma transitoria, un instante cualquiera en una evolución continua; es la Forma, estabilizada en su madurez, sobre la tradición pedagógica de la Antigüedad.

Su imperio se establece tanto en el espacio como en el tiempo: lo que se llama educación romana no es a fin de cuentas otra cosa, que una extensión de la educación helenística al medio lingüístico del Occidente latino o latinizado. La significación de ésta desborda los límites de la antigüedad y de la historia misma, pues la cultura antigua fue conocida, conservada o reencontrada por la tradición o por los "renacimientos" bizantino u occidentales, bajo su forma helenística. Finalmente, y sobre todo, esta educación no surge meramente del pasado como una grandeza eclipsada, no se conforma con haber sido, sino que se mantiene siempre presente, siempre viva en el seno de nuestro pensamiento. Forma ideal, trascendente a todas sus realizaciones empíricas, sostén de valores eternos.

Es posible definir el ideal de la educación helenística como un humanismo, y esto desde distintos puntos de vista, que no resulta en modo alguno ilícito de superponer. Esta educación se orienta por completo como si fuera esa su finalidad, hacia la formación del hombre adulto, y no hacia el desarrollo del niño. Por lo que se explica, el desconocimiento absoluto, el perfecto desdén para con la psicología del niño en cuanto tal: carencia de toda enseñanza organizada en el nivel de nuestra escuela de párvulos, carácter abstracto del análisis que sirve de base a la progresión de los ejercicios, violencia bárbara de los procedimientos disciplinarios. Nada tan distante, como la educación antigua, de los métodos preconizados a nuestro alrededor por los partidarios de la llamada "escuela nueva".

En cuanto a la educación del hombre, la pedagogía clásica esta enfocada hacia una formación totalizadora: en esto, por el contrario vemos que coincide con la pedagogía contemporánea, la cual también insiste sobre la educación o formación general, en contraposición al interés demasiado exclusivo que apunta a la instrucción, al mero desarrollo de las facultades intelectuales. El hombre, cuerpo y alma, sensibilidad y razón, carácter y espíritu.

Ante todo el cuerpo: el viejo ideal caballeresco ha impregnado tan profundamente la tradición griega que el gusto, la inclinación por la educación física continua siendo, por lo menos a comienzos de la época helenística, el carácter más distintivo de la cultura griega contrapuesta a la de los bárbaros. El pensamiento antiguo no renunció jamás al ideal, que llegó a ser poco a poco prácticamente irrealizable, del hombre completo, del hombre que desarrolla por igual las potencias de su cuerpo y de su alma.

Además, la pedagogía clásica, se interesa, sobre todo, por el hombre en sí mismo, no por el técnico destinado a una tarea particular. En este aspecto se opone más netamente a la educación de nuestro tiempo obligada a formar antes que nada los especialistas reclamados por una civilización prodigiosamente diversificada y por una técnica arrolladora.

1.12. LA ANTIGUA EDUCACIÓN ROMANA

Para abordar el estudio de la educación romana es necesario dar un salto hacia atrás; primeramente en plano cronológico: hay que remontarse hasta el siglo IV a. C. Y en el plano ideológico: todo el desarrollo intelectual de Roma esta desplazado por lo menos dos siglos con respecto al espíritu griego. Su evolución, en términos generales, fue paralela a la griega, pero más tardía, más lenta y, tal vez menos radical.

La contraposición entre Romanos y Griegos se funda ante todo en ese contraste entre dos estadios de desarrollo anacrónicamente correlacionados: lo que corrientemente se podría llamar la "virtud romana" a la que se mantuvieron fieles los Romanos de la República, esos Romanos robustos, rígidos y todavía bárbaros, comparados con los Griegos de su tiempo, ya entonces tan evolucionados, tan civilizados, probablemente demasiado emancipados del viejo ideal totalitario. La originalidad romana, frente a la griega, se halla marcada por ese arcaísmo remanente. Roma no se liberará jamás por completo del ideal colectivo que consagra al individuo al servicio de Estado; jamás consentirá en renunciar a él, ni aún cuando la evolución de las costumbres la haya alejado de aquél.

El Romano no es solamente un rezagado, su arcaísmo posee un sabor peculiar. Durante los primeros siglos de su desarrollo, la civilización romana se fue elaborando de manera independiente, al margen del mundo griego, sin sufrir todavía profundamente la influencia de éste. Roma continuará contraponiéndose a Grecia. En particular, si la educación latina sigue siendo, hasta el fin, algo muy distinto de la educación clásica griega, a la cual sin embargo se amolda estrechamente, ya que conserva ciertos rasgos de aquella vieja y original educación romana⁸⁶.

⁸⁶ E. JULLIEN, *Les Professeurs de Littérature dans l'ancienne Rome*, págs. 11 - 33. A GWYNN, *Roman education from Cicero to Quintilian*, págs. 11 - 33 (sic). F. DELLA CORTE, *Catone censore*, Turin, 1949, págs. 47 - 58.

A. LA EDUCACIÓN CAMPESINA, COSTUMBRE DE ANTEPASADOS.

En sus orígenes, a fines del siglo VI, se advierte en Roma, no una educación caballeresca como en la Grecia heroica, sino una educación de campesinos. Roma y la cultura romana aparecen dominadas por una aristocracia rural, de propietarios que explotan directamente sus propias tierras: una clase social muy distinta a la nobleza guerrera de la epopeya homérica.

Este carácter de vinculación a la tierra habría podido ser eliminado por la influencia etrusca que hizo de Roma una ciudad, una ciudad verdaderamente activa y animada, pero la expulsión de los reyes y el establecimiento de la República (509, 508 ó 503) parecen haber significado la victoria de la aristocracia rural sobre los elementos urbanos y, por consiguiente, debió implicar un refuerzo del dominio de la clase social campesina.⁸⁷

En todos los órdenes se manifiesta este carácter dominante, hasta en la onomástica: el patriciado latino perdió el uso de los nombres compuestos del tipo Etéocles o Dúmnorix, y adoptaron de acuerdo al espíritu férreo del campesino, nombres sin imaginación alguna: *Primus*, *Quintus*, *Decimus*, *Lucius*; o sobrenombres realistas que aluden a la vida del campo como *Pilimnus* (pilón de majar el trigo), *Piso* (de *pisere*, tritular), etc. El latín en general se presenta como una lengua de campesinos cuantos nombres, cuya acepción se amplió más tarde, eran originariamente voces técnicas de la agricultura. Por ejemplo, *laetus*, se aplicó primeramente a una tierra bien abonada; *felix*, a la fertilidad del suelo; *sincerus*, a la miel sin cera.

Las características de la más antigua educación romana es que era una educación de campesinos adaptada a una aristocracia. La educación, para ellos, es ante todo la iniciación progresiva en un modo de vida tradicional. Desde el momento en que se despierta su conciencia, ya en sus mismos juegos, el niño se esfuerza por imitar los gestos, el comportamiento y las tareas de sus mayores. A medida que va creciendo, se introduce, silencioso y reservado, en el círculo de los adultos. Oye a

⁸⁷ E. PAIS - J. BAYET, **Histoire Romaine**, págs. 54 - 55. S. MAZZARINO, **Dalla Monarchia allo siato Republicano**, Catania, 1945.

hablar a los viejos, sobre la lluvia, el buen tiempo, los trabajos y los días, los hombres y los animales, y se inicia de esta manera en toda una sabiduría. Poco a poco se incorpora a los trabajos del campo, acompaña al pastor o al labrador, procura desempeñar el papel de éstos y siente como un honor el hecho de que se le considere digno de ello.

La antigua educación romana descansa sobre la noción fundamental del respeto a la costumbre ancestral. Revelar esa costumbre a la juventud, hacerla respetar como un ideal indiscutido, como la norma de toda acción y de todo pensamiento, es la tarea esencial del educador.

B. EDUCACIÓN FAMILIAR

El cuadro, el marco de tal formación, es la familia. La sólida constitución de la familia romana, la autoridad soberana de que esta investido el *paterfamilias*, el respeto de que es objeto la madre romana. En ninguna parte el papel de esta célula social aparece con tanta evidencia como en la educación. Para los Romanos, la familia es el medio natural donde debe crecer y formarse el niño.

La oposición entre las dos pedagogías, la griega y la romana, se manifiesta desde los primeros años: en Roma no se confía la educación del niño a un esclavo, sino que es la madre misma la que educa a su hijo. Hasta en las mejores familias, la madre se honra de permanecer en su casa para asegurar el cumplimiento de este deber, que la convierte en servidora de sus hijos. Y cuando la madre no basta para desempeñar esta función, se elegía como institutriz de los hijos de la casa, a alguna parienta venerable, de edad madura, que sabía imponer en su derredor, incluso en los juegos una atmósfera de elevada inspiración moral y severidad.

Desde los siete años en adelante, los niños, lo mismo que en Grecia se liberaba de la dirección exclusiva de las mujeres, pero en Roma pasaba entonces a depender de su padre. El padre es considerado como el verdadero educador; vendrán luego los maestros, pero la acción de éstos se juzgará siempre más o menos asimilable a la influencia paterna. Así como las hijas permanecen más tiempo en la casa, a la sombra de su madre, dedicadas a hilar la lana y a los trabajos domésticos, los hijos

por su parte acompañan al padre, siguiéndolo hasta el interior de la curia, donde asisten con él a las sesiones secretas del senado, se inician a su lado en todos los aspectos de la vida que les aguarda, instruyéndose a través de sus preceptos y, mejor aún a través de su ejemplo. El joven noble romano, vistiendo su toga bordada en púrpura, asiste, como el griego, a los festines de los adultos, participa en ellos con sus cantos y realiza la función de escudero servidor, pero no junto a un amante sino al lado de su padre. El *paterfamilias* romano se entregaba con toda conciencia al cumplimiento de este papel de educador, a diferencia de los despreocupados e incompetentes padres griegos.

C. EL APRENDIZAJE DE LA VIDA PÚBLICA

La educación familiar concluía hacia los dieciséis años. Una ceremonia solemnizaba esta etapa, el adolescente se despojaba de la toga bordada de púrpura y de las demás insignias que simbolizaban la infancia, y vestía desde ese mismo momento la toga viril. Aunque desde ese instante ya se contaba entre los ciudadanos, su formación todavía no se había completado, antes de completar su servicio militar debía consagrar normalmente un año al "aprendizaje de la vida pública" *tirocinium fori*.

Ya no era el padre quien se encargaba de ello, sino algún viejo amigo de la familia, algún político cargado de años, de experiencia y de honores. Cuenta Cicerón, por ejemplo, como su padre lo confió a Q. Mucio Escévola Augur, yerno de Lelio, uno de los sobrevivientes de la gran generación de los Gracos. El joven Cicerón se vinculó a Escévola, tratando de aprovechar todas las oportunidades para instruirse siguiendo su escuela, en particular, inicióse en el derecho bajo su dirección, asistiendo a las consultas de aquel gran jurisconsulto. Con el correr de los años, Cicerón habría de prestar, a su vez, los mismos servicios a muchos de sus jóvenes amigos: Celio, Pansa, Hircio, Dolabela.

En principio, al cabo del año terminaba el *tirocinium fori* propiamente dicho y el joven romano partía para enrolarse en el ejército, pero el aprendizaje político era una cosa demasiado seria como para considerarlo concluido con tanta rapidez. El

joven noble continuaba siguiéndole los pasos a un hombre político de éxito, a su propio padre o con más frecuencia, a un gran protector.

Lo mismo ocurría con la carrera militar. Durante el primer año se prestaba servicio como soldado raso: se creía conveniente que un futuro jefe aprendiese ante todo a obedecer, y para una futura carrera política siempre se veía bien haber recibido alguna herida gloriosa o haber realizado alguna hazaña de novato. Muy pronto dejaban de ser meros soldados para servir como oficiales de estado mayor, *tribuni militum*, ya porque fuesen elegidos para ese grado por el pueblo, ya porque los designase el mismo general en jefe. Agregado administrativo u oficial del estado mayor, el joven aristócrata romano concluye su formación a la sombra de una alta personalidad a quién profesa respeto y veneración.

D. LA MORAL ROMANA Y EL IDEAL FAMILIAR

Al definir el contenido de aquella antigua educación se advertirá en primer lugar, un ideal moral: lo esencial es formar la conciencia del niño o del adolescente, inculcarle un sistema rígido de valores morales, de reflejos seguros, un estilo de vida. Lo característico es que ese ideal romano no fue discutido jamás como había ocurrido en Grecia con el ideal homérico de la hazaña personal, fuente de superioridad y de gloria. Por supuesto, el amor a la gloria no es ajeno al alma romana, pero la hazaña no tiene jamás el carácter de gesta individual, siempre aparece estrechamente subordinada a su finalidad, al bienestar y a la salud pública. Prácticamente, la educación moral del joven Romano, como la del Griego, se alimentaba por una selección de ejemplos que se ofrecían a su admiración, pero éstos estaban tomados de la historia nacional y no de la poesía heroica.

La cultura romana será siempre una cultura aristocrática: al viejo patriciado le sucede una nueva *nobilitas*, no menos preocupada por ilustrar sus tradiciones familiares. La resistencia de la oligarquía en el siglo II a.C. y la reacción aristocrática que señaló la instauración del imperio vinieron a reforzar, con el correr de los siglos, esta modalidad que también constituye, frente a la democracia griega, uno de los rasgos distintivos de la latinidad.

Al joven noble no sólo se le educa en una atmósfera de respeto a la tradición nacional, patrimonio común a toda Roma, sino también de respeto a las tradiciones propias de su familia. Los recuerdos análogos ejercían su influencia sobre el niño, que diariamente contemplaba esas gloriosas *imagines* expuestas en el *atrium* familiar, y que escuchaba sin pausa la evocación de su recuerdo. Inconscientemente primero, y con toda conciencia después, el niño se sentía impulsado a modelar su propia sensibilidad y su comportamiento según un determinado tipo de ideal, que era algo así como el símbolo distintivo de la familia. La antigua educación griega, iluminada por Homero, se definió como una imitación de los héroes; la educación romana sería, en cambio, una imitación de los antepasados.

Además, la educación romana, más cívica, más familiar, es así mismo, tal vez, más profundamente religiosa que la griega. El sentimiento religioso, entre los Latinos, es algo más ingenuo, tal vez más profundo. En la vida pública Roma no admitió jamás el inmoralismo maquiavélico de tipo espartano. A la salvación de la patria todo debe entregarse, pero no todo puede permitirse: aún hay que respetar las leyes de la justicia, de la moral y del derecho. Se sabe, por ejemplo, de cuan minuciosa precauciones se rodeaba el ritual de declaración de guerra: los Padres Feciales llegaban a la frontera enemiga y tomaban a los dioses y al derecho como testigos de la justicia de la causa romana: Roma no hacía la guerra sino para obtener lo que le correspondía.

No es que la política romana haya sido siempre tan pura, pero la misma hipocresía, a fin de cuentas, implicaba un homenaje tributado al ideal, a la virtud. De hecho, la educación romana no dejaba de insistir en el ejemplo de los jefes virtuosos que habían antepuesto el respeto del derecho divino al interés inmediato de la nación: El incorruptible Fabricio que entregó al rey Pirro el traidor que le proponía envenenarlo; el heroico Regulo, que vuelve a Cartago para sufrir los suplicios que le aguardaban por haber exhortado al Senado a rechazar las propuestas de paz que los púnicos le habían encomendado formular⁸⁸. El patriotismo romano se concibe a sí mismo como esencialmente religioso:

⁸⁸ E. PAIS, *Ricerche sulla storia e sul diritto pubblico di Roma*, IV, págs. 411 y sigs.

"Mostrándote sumiso a los dioses, ¡oh romano!, dice Horacio, obtendrás el imperio".

E. LA EDUCACIÓN FÍSICA

Este carácter aparece con toda nitidez en el papel asignado a la educación física. En Grecia, desde los tiempos homéricos, la educación había observado la tendencia a alejarse de su primitiva finalidad militar para orientarse hacia el deporte desinteresado, hacia las marcas deportivas y la competición. Nada semejante ocurre entre los viejos Romanos. Desde luego, este pueblo de soldados - labradores no desdeña las cualidades físicas, pero la educación impartida a la juventud, en este dominio como en otros, se mantiene estrictamente utilitaria. Véase a través de Plutarco, que es lo que Catón el Viejo hace aprender a su hijo: esgrima, lanzamiento de jabalina, manejo de la espada, caracolear y espollear caballos, manejar toda clase de armas; pugilato, aclimatación a los rigores del frío y del calor, cruzar a nado un río impetuoso y frío. Los poetas se complacen en evocar los ejercicios militares de la juventud en el Campo de Marte, galopando a pleno sol, entre polvareda, antes de lanzarse al Tiber.

No hay un deporte propiamente dicho: en latín, ludus, es un diestratamiento o un juego, este vocablo no implica con claridad la noción de competición, esto se puede evidenciar en las diversiones rústicas: pastores que ejercitan en la jabalina tirando sobre un olmo, o que luchan con sus cuerpos vigorosos sobre una rústica palestra.

Con el andar del tiempo los *ludi* fueron adquiriendo, sin duda, el carácter de ceremonias más oficiales, más solemnes, con un espíritu de exhibición, más que de competición, aún cuando la vanidad pudiese hallar satisfacción en ellas, lo mismo que el deseo de brillar, de hacerse notar. Para los jóvenes nobles, la educación física no se circunscribiría siempre a la preparación militar: en tiempos del Alto Imperio se podía ver a la juventud reunida en clubes muy análogos a los colegios efébricos y consagrados a la práctica de ejercicios físicos, cuyo carácter premilitar aparece ya bastante desdibujado. Es interesante destacar que el deporte romano se desarrolló en un sentido profundamente original.

El fundamento del deporte griego es el atletismo puro, la palestra y el estadio, la juventud romana preferirá siempre el circo y el anfiteatro. El circo: la equitación, en Roma como en Grecia, es el deporte noble por excelencia, pero, tal como la practica la juventud aristocrática, no se lleva a cabo tanto en las carreras como en los desfiles militares, en el caracoleo, el carrusel de evoluciones complejas, *ludus serpentis*, y sobre todo en el *ludus Troiae*, ejercicio que se remontaba a la época etrusca y que conoció una notable renovación a partir de Sila, y sobre todo de Augusto.

Además del circo, los combates en el anfiteatro: por extraordinario que pueda parecer, estos combates no estaban reservados a los profesionales, esclavos o condenados. La esgrima, aprendida bajo la dirección de un gladiador, formaba parte de la más refinada educación, como lo prueba el caso de Tito. Se trataba de combates simulados, que probablemente no ofrecían ningún peligro, y aún más, en el anfiteatro se veía a los jóvenes de las mejores familias tomar parte de las "cazas", *venationes*, combates contra las fieras, osos y leones, después de esto no hay porque asombrarse de las hazañas de un Cómodo.

F. EL OFICIO DE TERRATENIENTE

La antigua educación latina carece del elemento propiamente intelectual, este sólo se desarrolla bajo la influencia griega. El joven romano aprende únicamente aquello que debe saber un buen propietario rural y, en primer término, la agronomía. Es preciso que el mismo sepa dar valor a sus bienes, sino cultiva el mismo la tierra, por lo menos debe dirigir la explotación, supervisar el trabajo de los esclavos, aconsejar a su granjero o a su capataz.

El papel reservado a las artes campesinas es así mismo una de las originalidades de la cultura romana. Uno de los ejes fundamentales de la tradición latina es la agronomía romana, cuyas bases se plasman en un manual de la nueva economía rural de la península itálica posterior a las conquistas: cría de ganado, arboricultura, cultivo del olivo y de la vid, en sustitución del antiguo cultivo de los cereales.

En términos generales, la aristocracia romana supo adaptarse con flexibilidad a la evolución de las condiciones económicas y aprovechar todo el aporte de la agronomía científica, helenística o cartaginesa. Comparados con los aristócratas, los nobles romanos distan mucho de parecer "grandes señores": son *esquires*, *gentlemen-farmers*, junto con la agricultura, se preocupan por enseñar a sus hijos todo cuanto un gentilhombre rural estima útil conocer. Existe una tradición enciclopédica romana, pero que no se trata de una curiosidad desinteresada, sino aplicaciones prácticas. El Romano, pues, se interesa por la medicina, pero no como los Griegos, en virtud de un cierto ideal de la persona humana, sino ante todo, para saber como curar a los esclavos e incrementar el rendimiento de la mano de obra.

Esta tendencia enciclopédica esta recogida en colecciones de manuales redactados por polígrafos eruditos, la más característica es la de Cornelio Celso, que publicó en tiempos de Tiberio los veinte libros de sus *Artes*, donde trataba sucesivamente cuestiones de agronomía, arte militar, retórica, filosofía, medicina y derecho⁸⁹.

⁸⁹ F. MARX, *Corpus medicorum latinorum*, I, Leipzig, 1915, págs. V-CXIV.

1.13. LA EDUCACIÓN GRIEGA EN ROMA

En Roma existía una tradición pedagógica original, sin embargo la educación latina evolucionó en un sentido muy distinto, pues Roma se vio conducida a adoptar las formas y los métodos de la educación helenística.

La civilización romana no tuvo tiempo de desarrollarse como una civilización autónoma, propiamente itálica, porque Roma e Italia se vieron integradas en el área de la civilización griega. En la educación, por ejemplo, el aporte original de la sensibilidad, del carácter y de las tradiciones de Roma sólo aparece bajo la forma de retoques puntuales y de tendencias que favorecen o inhiben, alternativamente, tales o cuales aspectos de la pedagogía griega.

Es importante datar esta integración y establecer sus etapas: si bien la elaboración técnica de la educación clásica romana no quedó concluida hasta fines del siglo I a. C., lo esencial ya se había adquirido desde el siglo II, bajo los efectos de la conquista del Oriente griego. Pero ésta no fue sino la última fase, decisiva y particularmente fecunda, de un proceso de iniciación que había comenzado mucho antes.

Se remonta en suma a los orígenes mismos de Roma, hacia el 775 - 750⁹⁰, cuando sufrió la influencia helénica, primero indirectamente, a través de los Etruscos, quienes con su educación atrajeron a los hijos de las familias aristocráticas romanas, luego a través de Campania profundamente helenizada y cuya irradiación fue muy sensible en el territorio latino desde el siglo VI. Luego contactos directos en el siglo V, y sobre todo en el IV, debido a la influencia de elementos griegos o helenizados en el seno de la plebe romana. A partir de entonces la influencia griega aparece en todos los órdenes.

La influencia griega no cesará de crecer con la conquista de los restos de la Magna Grecia (Tarento 272) y de Sicilia (241 - 212), y luego desde el 214 en adelante,

⁹⁰ J. BERNARD, *La Colonisation grecque de l'Italie meridionale et de la Sicile dans l'Antiquité: l'Histoire et la Légende*, París, 1941, pág. 62.

con la larga serie de guerras de Oriente que desembocaron en la anexión de Macedonia (168) y de Grecia (146); por último, con la anexión del reino de Pérgamo en el 132, el imperio romano es desde entonces, y lo seguirá siendo siempre, un estado bilingüe cuyas fronteras incluyen una serie de provincias donde se habla el griego.

El griego fue para los aristócratas romanos, ante todo, una lengua internacional, la lengua de sus adversarios, y muy pronto, la de sus súbditos orientales. Los romanos descubrieron una ventaja general en la adopción de la cultura griega: la orientación del dominio del arte oratorio. Comenzaron a conceder a la palabra un lugar de privilegio, a considerarla un arma para el político que debía conquistar el favor de la multitud, conseguir el voto de la asamblea, reanimar la moral de las tropas, persuadir al tribunal.

Los romanos descubrieron en qué medida el conocimiento de la retórica podía incrementar la eficacia de un político ambicioso y bien nacido. Junto con la retórica y la formación literaria que le servía de base, Roma va descubriendo paulatinamente todos los aspectos de la cultura griega.

De este modo, la aristocracia romana adoptó para sus hijos la educación griega. Disponía de profesores particulares, entre los numerosos esclavos reclutados como prisioneros de guerra. Y paralelamente a esa docencia privada que se ejercía en el seno de las grandes familias, hizo su aparición una enseñanza pública del griego, impartidas en verdaderas escuelas.

Las familias romanas, preocupadas por asegurar a sus hijos la educación más completa, no escatimaban absolutamente nada para procurarles la mejor formación griega, incluso los jóvenes Romanos ya no se conformarán con los maestros de que podían disponer en Roma, sino que viajarán a la propia Grecia para completar allí su formación siguiendo los mismos estudios que los griegos nativos. Se hacen admitir en el seno del colegio efébo de Atenas o ingresan en las escuelas de los filósofos y retóricos de Atenas o de Rodas, los dos centros universitarios más importante del mundo griego.

Al principio, con el fervor del descubrimiento, los jóvenes romanos se interesan por toda la cultura griega. La música, el canto y la danza despertaron cierto apasionamiento, pero no tardaron en suscitar una viva reacción de la sensibilidad nacional, en nombre de la "gravedad" romana, catalogándola como artes deshonestas e impúdicas, aptas para los farsantes, no para los niños de cuna libre, que comportaban placeres de mala reputación y que no convenían a la dignidad de un romano bien nacido. Sin embargo, el estudio de la música se toleraba algo más entre las niñas, pero a título de arte recreativa.

Este juicio atenuado expresa bien a las claras la posición que adoptó la sociedad romana sobre este particular: las artes musicales fueron integradas a la cultura como uno de los elementos necesarios del lujo y de la vida elegante, pero más bien a título de espectáculo que de arte vocacional, por lo que la música y la danza tienden a ser, si no del todo abandonadas, por lo menos descuidadas en la educación liberal.

A. OPOSICIÓN AL ATLETISMO

Igual reacción, acaso más categórica, se mantenía frente a la educación física. El atletismo no entrará jamás en las costumbres latinas, para los romanos será siempre el atributo específico del helenismo ya que el deporte romano se orientará hacia el carácter militar y utilitario. Las competencias atléticas se introdujeron en Roma, desde luego, pero, más aún que en el caso de la música, a título de espectáculos cuya ejecución estaba reservada a profesionales.

Si la práctica de los ejercicios gimnásticos, entro en la vida romana, fue por razones de higiene, y no por afición deportiva, fue más bien como un elemento accesorio de la técnica propia de los baños de vapor. Arquitectónicamente la "palestra" romana es una dependencia de las termas, hipertrofiadas con relación a las comodidades deportivas, si se las compara con sus modelos griegos. En cuanto al "gimnasio" romano, no pasa de ser un jardín recreativo, un "parque cultivado"⁹¹.

⁹¹ H. THEDENAT - A. PIGANIOL, **Pompei**, París, 1928, II, pág. 109. A. MAIURI, **Ercolano**, Roma, 1936, págs. 30 - 33.

Frente a la gimnasia griega los romanos reaccionaron de hecho como "Bárbaros", su pudor se veía ofendido por el desnudo, además consideraban la pederastia, cuyo medio natural era el gimnasio, una vergüenza y no un título de gloria, como en el caso de la civilización griega. Aparte de su higiene moral, el sentimiento romano de la profunda seriedad de la vida se oponía al gusto griego por el deporte, esa actividad gratuita e inútil. La mayor parte de los jóvenes nobles romanos carecían de tiempo para consagrarse a ella, pues no pensaban en ninguna otra cosa que no fuese defender una causa o dedicarse a la política, o sea, cumplir sus deberes de ciudadanos. En el arte y en el deporte, el espíritu nacional romano opuso una reacción original, que vino a rectificar la tendencia a admitir la educación helenística sin reserva alguna.

B. NACIMIENTO DE LAS ESCUELAS LATINAS

La influencia griega sobre la educación romana abarca un campo mucho más amplio todavía, la aristocracia romana, al mismo tiempo que educa a sus hijos a la manera griega, superpone a esa educación extranjera un ciclo paralelo de estudios. Frente a las escuelas en que se enseñaban las disciplinas griegas, fue abriéndose una serie paralela de escuelas latinas: primarias, secundarias y superiores. La aparición de esta nueva enseñanza se efectúa para cada uno de los tres grados, en una época y dentro de un contexto histórico distintos: la primaria aparece desde los siglos VII-VI, la secundaria en el siglo III y la superior no aparece hasta el siglo I.

Las escuelas romanas no hacen más que imitar a las escuelas helenísticas, la adaptación al medio lingüístico latino no implica modificaciones pedagógicas profundas. A medida que avanza a lo largo del tiempo, la educación latina tiende a identificarse por completo con la educación griega de su misma época.

En Roma, pues, lo mismo que en cualquier país de lengua griega, tres son los niveles sucesivos de la enseñanza, a los siete años el niño ingresa en la escuela primaria, que abandona hacia los once o doce años por la del *grammaticus*; a la edad en que recibe la toga viril, algunas veces a los quince años, el adolescente

pasa a la del retórico; los estudios superiores, que duran normalmente hasta los veinte años, pero de hecho pueden prolongarse más tiempo.

Para la mayor parte de los niños la escuela era la institución normal, las niñas la frecuentaban al mismo tiempo que los varones. Desde el punto de vista moral, los peligros de la calle y de la escuela no eran menores, en la antigüedad, para los varones que para las niñas. Los Romanos también se vieron obligados a adoptar la costumbre griega del esclavo acompañante, al que denominaban con su nombre griego de *paedagogus*, y con las mismas funciones que este.⁹².

La escuela era llamada *ludus litterarius*, su estructura material era un poco mejor que la de la escuela griega. El magister latino se establece en un local, *pergula*, que se abre sobre los pórticos del *forum*. La clase se imparte casi a la intemperie, someramente aislada de los ruidos y de los curiosos de la calle, por una cortina, *velum*. Los alumnos, sentados en escabeles sin respaldos se agrupan en torno al maestro, el cual se entroniza en su cátedra, *cathedra*, situada en lo alto de un estrado y cuenta en ciertos casos con la colaboración de un adjunto, el *hypodidascalos*. El maestro de escuela sigue siendo en Roma lo mismo que era en Grecia: un pobre diablo, su oficio es el último de los oficios, fatigante, penoso y muy mal pagado⁹³

a) Escuelas primarias

Los orígenes de la escuela primaria se remontan a época muy antigua. La enseñanza elemental de las letras debió aparecer en Roma mucho antes del siglo IV. Necesariamente ligada al uso normal de la escritura, y al igual que la adopción de ésta, la enseñanza ha de remontarse tal vez al período etrusco de la monarquía romana, los latinos tomaron su alfabeto de los antiguos etruscos y éstos a su vez de sus primeros maestros griegos, al mismo tiempo que sus métodos pedagógicos, el secreto de la escritura. La pedagogía etrusca observaba el mismo sentido

⁹² **El pedagogo en Roma**, artículo de O.NAVARRE, en Daremberg-Saglio, IV, I, pág. 273 ab, s.v. R. BOULOGNE, **De plaats van de paedagogus in de romeinse cultuur**, Dissert, Gronningen, 1951.

⁹³ R. P. ROBINSOSN, The Roman school-teacher and his reward, Classical Weekly, XV (1921), págs. 57 - 61.

progresivo que la griega. Por analogía podemos suponer que los mismos métodos se aplicaban, hacia esa época, en la enseñanza elemental latina.

Para designar al maestro primario los Latinos utilizaban a veces la palabra *litterator*, "el que enseña las letras", pero prefieren llamarlo *primus magister* y con mayor frecuencia, "maestro de escuela", *magister ludi*, *magister ludi litterarii*.

El programa de la escuela primaria tiene siempre miras muy limitadas, se aprende en ellas a leer y escribir y nada más, todo cuanto exceda de este cometido corresponde al nivel secundario. Se comienza por el alfabeto y por el nombre de las letras; de las letras se pasa a las sílabas y luego llega el turno de de las voces aisladas. En suma, etapas sucesivas, lentamente recorridas: *abecedarii*, *syllabarii* y *nominarii*.

b) Enseñanza secundaria

La enseñanza secundaria latina se inicia mucho más tarde, a mediados del siglo III a. C. Este retraso se debe a que la enseñanza secundaria clásica en Grecia se basaba en la explicación de los grandes poetas y, ante todo, de Homero. Y ¿cómo habría podido conocer Roma un estudio equivalente, si carecía de una literatura nacional? La poesía latina fue creada precisamente para suministrar material de exégesis a la enseñanza, con el objeto de responder a una exigencia del nacionalismo romano, que no habría de contentarse por mucho tiempo con una educación impartida exclusivamente en griego.

El primer poeta latino, y así mismo el primer profesor de literatura latina, fue Livio Andrónico de Tarento, el primero de los maestros que enseñaron griego en Roma. No fue esta la única fuente de la primitiva poesía latina, pero durante largo tiempo conservó ese carácter de hallarse íntimamente ligada a la necesidad de alimentar los programas de la enseñanza secundaria. Dos generaciones después, Ennio, otro semigriego, continuaba explicando sus propios poemas. Muy pronto, hacia la época de los Grecos, la enseñanza secundaria se emancipó quedando en manos de los *grammatici latini*. Sin embargo, continuó durante largo tiempo

entorpecida por la falta de prestigio y por el escaso valor cultural de los textos explicados.

Pero la enseñanza secundaria latina no adquirió su forma definitiva y no pudo rivalizar con la griega hasta que un liberto de Ático, Q. Cecilio Epirota, poco después del 26 a. C., tomó la audaz iniciativa de elegir como autores que debían explicarse, a "Virgilio y a los demás poetas nuevos", entre los cuales figuraría Horacio en primer lugar. En adelante, será un romano culto aquel que posea su Virgilio, como un griego su Homero.

No todos los niños llegaban a este nivel: la enseñanza secundaria, el "Grammaticus", pues, seguir estudios formaba parte de los privilegios de la élite. La educación secundaria se halla mucho menos difundida que la primaria, en los pueblos, se conformaban con saber leer un texto, dominar las fracciones, los pesos y las medidas.

La escuela del gramático tiene un nivel algo más elevado, va gravemente vestido con su manto, dirigiendo su clase adornada con bustos de los grandes escritores e inclusive con mapas geográficos murales. El gramático goza de una condición superior a la del simple maestro de escuela, sin embargo, sigue siendo, en general, un oficio mal retribuido y no abonado con regularidad.

La enseñanza del *grammaticus Latinus*, metodológicamente considerada, equivale con toda exactitud a la que proporcionaba su colega griego. La tradición gramatical latina permaneció muy fiel a su modelo griego. Bajo la denominación de gramática se enseña siempre, el mismo análisis abstracto de los elementos del lenguaje: letras, sílabas, palabras o "partes del discurso". A pesar de los progresos de la gramática "metódica", el fondo esencial de la enseñanza impartida por los gramáticos continúa siendo la explicación de los autores, de los poetas.

c) Enseñanza superior: Los retóricos latinos

La enseñanza superior, en su forma predominante, la retórica, sólo apareció en Roma, bajo su forma latina, en el siglo I de nuestra era. La primera escuela de

retóricos latinos fue abierta en el año 93 por L. Plocio Galo, un año después sería clausurada por un edicto de los censores aristocráticos, como innovación contraria a las costumbres y a las tradiciones de los antepasados.

El espíritu mismo que animaba a la nueva escuela es lo que sin duda inquietaba a los conservadores. Reflejaba ésta un tipo de enseñanza muy "moderno", netamente opuesto a la retórica clásica de las escuelas griegas, aún cuando se nutra de éstas, se trata de reaccionar contra la acumulación de reglas y procura relacionar la enseñanza con la práctica y con la vida romana real; cuestiones de derecho marítimo o sucesorio y sobre todo, debates que reflejen la vida política contemporánea. La atmósfera general de la escuela traslucía la posición política de su fundador.

Prohibir la enseñanza de los retóricos Latinos representaba la posibilidad de reservar a los hijos de las familias ricas y nobles el beneficio de este arte prestigioso de la palabra, arte que la escuela marianista de L. Plocio Galo ponía al alcance de los jóvenes ambiciosos de extracción popular.

El nivel superior, como ya vimos, se trata, en principio, de la enseñanza del arte de la oratoria. Ésta también se confía a un maestro especializado, que en latín se denomina *rethor*, y a veces también *orator*. La enseñanza del *rethor Latinus* tiene por objeto la maestría del arte oratorio, enseñanza de todo punto formal: aprender las reglas y acostumbrarse a usarlas.

El retórico en la escala de los valores profesionales y sociales, ocupa un lugar notoriamente más elevado que sus colegas de los dos primeros niveles, se le paga mejor, algunos llegaban a hacer fortuna y a merecer honores. Como el *magister ludi*, su humilde colega, también los retóricos enseñaba a la sombra de los pórticos de los foros, más no se conformaba con un somero local: el mismo Estado ponía a su disposición hermosas salas en forma de exedra, dispuesta como un teatrillo y abiertas al fondo de aquellos pórticos.

La retórica es enteramente griega, no hay retórica latina propiamente dicha: este arte ya existía, inventado, dispuesto por los griegos. La tarea de los *rethores latini*

del siglo I a. C., había consistido simplemente en elaborar un vocabulario técnico, es decir, una mera traslación del vocabulario de los retóricos griegos, palabra por palabra. La escuela latina jamás logró una tradición pedagógica propia, pues siempre se mantuvo en muy estrecho contacto con la retórica griega.

1.14. FIN DE LA ESCUELA ANTIGUA

Las invasiones destruyen la escuela antigua: En la Bretaña romana las escuelas y la cultura clásica no había logrado sobrevivir a los estragos que trajo consigo a la llegada de los anglosajones, que tan profundamente perturbaron y transformaron la estructura no solo política, sino también etnográfica de la isla. Toda la primera mitad del siglo V representa para Gran Bretaña un período de violencias, durante el cual se extienden rápidamente las tinieblas de la barbarie.

Lo mismo ocurrió en el continente: en todas partes la invasión irreversible del territorio del Imperio por parte de los pueblos germánicos trajo consigo, juntamente con la ruina de la vida romana, la desaparición de las escuelas antiguas.

Por otra parte, en la medida en que estas instituciones, y con ella toda la educación clásica, iban desplazándose cada vez más del sector privado al dominio público, ellas dependían, para su buen funcionamiento, de la intervención y de los subsidios del Estado y de los municipios y, por lo tanto, se hallaban cada vez más comprometidas con el destino que pudiera tocarle a la estructura política del Imperio.

Este sistema educativo desaparece con la gran invasión y las catástrofes que señalaron el comienzo del siglo V. Sin embargo, si bien desaparecieron las escuelas oficiales regularmente organizadas bajo la égida de los municipios, la educación clásica subsistió durante un siglo más, pues la clase “senatorial” de los grandes terratenientes seguía profundamente pegada a ella; a falta de escuelas públicas, siempre hay maestros que reunían varios alumnos en su propia casa, a título de enseñanza privada. La educación antigua solamente sobrevivió, durante cierto tiempo en dos regiones: en el África vándala y en Italia.

En África, ciertos vestigios de romanidad (el cristianismo, el uso del latín, algunas tradiciones municipales) parecen haber perdurado en Marruecos y en Orán hasta el momento de la invasión musulmana. Es evidente que la tradición escolar

clásica resulta ya muy precaria y sólo se mantiene alrededor de la capital, Cartago. Aquí, por lo menos, se conservó hasta la caída de la dominación bizantina: la toma de Cartago (695 – 697) señala su fin; y si el cristianismo, y con éste, el uso del latín, del latín escrito, y por lo tanto su enseñanza, lograron mantenerse en África hasta pleno siglo XI, la cultura de estos últimos “rumi” sólo será de esencia estrictamente religiosa. Tal supervivencia del clasicismo africano, relativamente dilatada, contribuyó a preparar las reservas de las cuales habrá de alimentarse luego el humanismo medieval.

En Italia, la escuela antigua gozó de un prolongado crepúsculo y pudo preparar, inconscientemente, la senda del porvenir. Naturalmente, la tradición clásica había echado en Italia sus raíces más profundas: pudo resistir los estragos de las invasiones. La vida escolar se perpetuó en Roma hasta mediados del siglo VI. Roma siempre conservará su primacía desde el punto de vista universitario, pero la vida escolar no es menos activa en otras grandes ciudades de Italia.

Sin embargo, la prosperidad de Italia, perturbada por la duración y la violencia de la resistencia goda a la reconquista bizantina, quedó definitivamente destruida con la aparición de un nuevo pueblo invasor, los Lombardos, pueblo tardíamente incorporado al conjunto germánico. Con ello la península itálica vivió una situación similar a la ocurrida en la Galia y el resto del mundo occidental con los mismos horrores sufridos ciento cincuenta años antes; y con ellos se extendió la barbarie por toda Italia. Durante casi un siglo, desde las postrimerías del siglo VI hasta fines del siglo VII, este país, antiguo depositario de la tradición clásica, descendió del nivel intelectual de su cultura, hasta un nivel casi merovingio.

Con la conquista lombarda: la escuela profana y con ella la tradición antigua, se hundieron. Solo una fuerza organizada, la Iglesia, sobrevive a la tormenta, y con ella, la educación religiosa. Los centros de enseñanza que subsisten son, ante todo y esencialmente, los conventos.

CONCLUSIÓN I Y II

La historia de la Educación que acabamos de describir abarca desde el año 1000 a.C. hasta el año 500 d.C., quince siglos de historia. Esto da lugar a una evolución de fases complejas.

El mundo mediterráneo antiguo conoció bien una educación clásica, un sistema educativo coherente y determinado. Este sistema no se muestra desde su origen bajo su forma definitiva ni plenamente desarrollada; que podría situarse después del aporte decisivo de esos dos grandes educadores que fueron Platón (+348) e Isócrates (+338), lo cual no sorprende, ya que la educación es la técnica colectiva mediante la cual una sociedad inicia a su generación joven en los valores y en las técnicas que caracterizan la vida de su civilización.

Esto supone cierto ordenamiento temporal: es preciso que una civilización alcance primero su forma propia, antes que pueda engendrar la educación que habrá de reflejarla. Es por esto que la educación clásica solo alcanzó su propia forma una vez terminado el período creador de la civilización helénica: fue preciso aguardar la era helenística para encontrarla en plena posesión de sus cuadros, de sus programas y de sus métodos. Una vez conseguido su desarrollo y madurez se conserva sin variación durante largos siglos la misma estructura y la misma práctica.

Su propagación fuera del mundo griego, a Roma, a Italia y al Occidente latinizado, tan sólo entrañará transposiciones y adaptaciones de importancia secundaria. Y sucede, en principio, lo mismo con un suceso tan transformador como la conversión del mundo mediterráneo al Cristianismo.

La historia cuyas etapas hemos recorrido a groso modo no se ajusta al famoso esquema de la curva en campana, sino que traza una rama ascendente, la de la evolución que del siglo X al IV conduce a la educación clásica desde sus orígenes hasta su forma adulta, y su punto máximo abarca una serie de siglos: todo el período helenístico y más allá; la afluencia de la savia romana, que supone más o

menos una prorroga en su existencia. No hay un nuevo descenso de la curva: esta continúa indefinidamente en el Oriente bizantino, paralela a sí misma, pero se interrumpe brutalmente en los países latinos por un accidente histórico: las invasiones bárbaras y la desaparición de los cuadros políticos del Imperio. Mientras tanto, ya se esbozaba por lo bajo una nueva curva: un limitado sector de la sociedad cristiana, el medio monástico, que comenzaba el proceso que le conducirá a un nuevo tipo de educación que dominará durante el medioevo occidental.

La historia de la educación en la antigüedad no puede resultar indiferente para nuestra cultura moderna: nos hace recordar los orígenes directos de nuestra propia tradición pedagógica. Nuestra cultura grecolatina determina este parentesco y esto se aplica, en grado eminente, a nuestro sistema educativo.

La marcha declinante de la escuela antigua, tras prolongarse en las tinieblas de la época bárbara de la alta Edad Media, acabó por desaparecer de Occidente. Pero los procedimientos de la pedagogía antigua fueron reimplantados cuando el renacimiento carolingio propuso una renovación de los estudios; se propuso conscientemente reanudar la tradición interrumpida, y en cierta forma se logró.

El rico desarrollo de la civilización medieval determinó más tarde, que la cristiandad occidental, sobre todo desde el siglo XII en adelante, crease instituciones y métodos pedagógicos muy distintos y realmente originales. Sin embargo, aun en pleno siglo XIII, el recuerdo de los modelos antiguos y el deseo de imitarlos no dejaron de obsesionar a los hombres de esta época.

Con el gran renacimiento de los siglos XV y XVI, cuando el concepto moderno de educación queda fijado con el retorno voluntario a la más estricta tradición clásica. Todavía hoy vivimos de la herencia del humanismo mucho más de lo que comúnmente nos damos cuenta: la enseñanza secundaria francesa, por citar un ejemplo, ha conservado hasta ahora, la misma estructura que en el siglo XVI le dieron los fundadores de las academias protestantes y de los colegios de la Compañía de Jesús.

Hablando de la Educación Física y el Deporte podemos observar a través de esta visión histórica una variación en cuanto a su significación, de acuerdo a la época y a la interpretación de algunos historiadores.

Así pues, podemos decir que:

- La Educación Física y el Deporte surge como consecuencia de los juegos, que constituían una expresión cultural en cualquier civilización y potenciaban la identidad del grupo social en el que se practicaba.
- La actividad física tiene un origen ritual, lo que le confiere una significación religiosa.
- En el medioevo el Deporte y los juegos tenían unos evidentes componentes dramáticos e incluso eróticos, pues eran de competición (torneos) y abordaba el ideal caballeresco.
- El ejercicio físico potenciaba la capacidad física de los jóvenes para garantizar la seguridad y protección del grupo, lo cual le confiere una significación militarista.
- El ejercicio físico era destinado a la atención del cuerpo humano, tanto para formar buenos y bellos ciudadanos, como para obtener excelentes atletas.
- Fueron un medio básico para mejorar la capacidad productiva del hombre y una parte importante del proceso educativo humano entendido como preparación para la guerra.
- También ha sido considerado como un simple recurso didáctico de la acción educativa.

De acuerdo a estas afirmaciones, podemos ver claramente las diversas interpretaciones y significaciones de la actividad física llámese juegos, gimnasia, deporte, ejercicio físico, etc., que ha prevalecido a lo largo de la historia antigua.

La importancia del conocimiento histórico reside en que amplía nuestra perspectiva y despoja a lo moderno de esa cándida suficiencia que le impide imaginar que se haya podido ser diferente de lo que se es.

III. SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE 1950 A LA ACTUALIDAD

El estudio de las capacidades motrices del ser humano y de las relaciones de éstas con otras capacidades se ha llevado a cabo desde numerosos campos del saber (Biología, Homocinética, Semiótica, Psicología...). Aunque por el momento está lejos de constituir una aproximación epistemológica unificada, existe ya una corriente o enfoque teóricos que trata de integrar los diferentes conocimientos en una Ciencia de la Acción Motriz que tiene por objeto de estudio las estructuras funcionales (fisiomotrices, psicomotrices y sociomotrices) de las conductas motoras y los procesos implicados en la realización de habilidades psicomotrices y sociomotrices del rendimiento motor, de la adquisición motriz, de la expresión, interacción y comunicación a través del movimiento, situaciones típicas de la Educación Física y el Deporte. El conocimiento de estos aspectos sirve para reflexionar sobre la estructura de dichas conductas y es útil para planificar intervenciones educativas, terapéuticas deportivas y clínica con el fin de propiciar el avance de las capacidades iniciales de las personas.

La sociedad actual es cada vez más consciente de la necesidad de incorporar a la cultura básica del ciudadano aquellos aspectos relacionados con su cuerpo y con el movimiento que mejoran su nivel de calidad de vida.

Estos aspectos son, de una parte, los vinculados a la mejora de su forma física, al cuidado del cuerpo y la salud, a la imagen corporal, al empleo constructivo del ocio, a la liberación de tensiones, etc. De otra parte, los vinculados a las actividades físicas como manifestaciones culturales que han sufrido profundas modificaciones en unos planteamientos dando lugar a diferentes enfoques del deporte: Deporte/recreación; Deporte/espectáculo; Deporte/competición.

Así la cultura física del ciudadano supone una información de todos estos campos que le permita adoptar decisiones y valorar la importancia, respecto a sí mismo y al resto de la sociedad, del papel que cumplen los diferentes aspectos que configuran la cultura física (El cuerpo, la actividad física, la salud...).

1. LA RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ACTUALIDAD

A sabiendas de que toda división cronológica en la aparición de fenómenos sociales es un poco arbitraria, para hablar de Educación Física actual necesariamente tenemos que hacer acotaciones temporales, y aunque en capítulos anteriores ya hemos tocado la parte histórica, citaremos a groso modo algunos antecedentes relevantes. Concretamente, consideramos la década de 1960 como punto de inflexión de las concepciones y prácticas de la Educación Física y la década de 1990 como el punto de partida de una nueva etapa.

A. ANTECEDENTES

Los grandes pensadores de los siglos XVII y XVIII sientan las bases de la Educación Física moderna, pero no es hasta el siglo XIX cuando se desarrollan metodologías específicas del ejercicio físico gracias a los trabajos de *PESTALOZZI*, *BASSEDOW*, *GUT-MUTS*, *AMORÓS*, *LING* y *JHAN*.

El siglo XIX se caracteriza en el ámbito de la Educación Física por dos grandes enfoques: las escuelas gimnásticas desarrolladas en el continente europeo y el deporte desarrollado en Gran Bretaña. La utilización de uno y otro en el contexto escolar fue muy polémico.

El modelo gimnástico apuntaba más a una formación corporal y pretendía, a su vez, el desarrollo de valores morales sobre todo de tipo ascético dirigidos, muchas veces, a la formación militar y otras a la propia formación personal a través de la llamada gimnasia educativa. Por el contrario, el modelo deportivo busca la formación moral y social y se presenta como una escuela de vida.

La primera mitad del siglo XX se caracteriza por la continuación y expansión de estos modelos, si bien el gimnástico evoluciona hacia un modelo más natural por la influencia de *HÈBERT*. Por lo que se refiere al contexto escolar, la introducción del ejercicio físico se debe a dos causas:

- Los estudios de los médicos escolares franceses sobre la fatiga escolar que proponen los ejercicios físicos como contrapeso de los abusos del trabajo escolar, lo que configura un *modelo higienista* de la Educación Física.
- La preocupación política de los Estados centroeuropeos por el mal estado físico de la juventud que recoge el *modelo militarista* y patriótico del siglo XIX.

Estas dos funciones, higienista y patriótica, explican que los profesores de Educación Física en esta época sean en gran medida médicos y militares.

En cuanto al modelo deportivo, las bases sentadas por *T. ARNOLD* en los colegios ingleses se refuerzan con el modelo olímpico de *P. COUBERTIN*. Es a partir del impacto de los Juegos Olímpicos de París, en 1924, cuando se difunde el modelo por todo el continente, invadiendo también la institución escolar.

En España la preocupación política y educativa por la Educación Física tiene un referente ineludible en el siglo XIX, que es el Plan de Instrucción Pública de *JOVELLANOS* (1809). Su ejecución práctica, después de muchos avatares a lo largo del siglo XIX tiene otro referente en la creación de las cátedras de Gimnasia higiénica en los institutos provinciales de bachillerato (1893). Como señala *MARTÍNEZ NAVARRO* (1985), “...en nuestro país la implantación de la Educación Física en los programas escolares fue difícil y sólo se consiguió con la política regeneracionista de finales de siglo; y de todas forma sufrió innumerables retrocesos en el primer tercio del siglo XX”.

En todo caso, el modelo dominante en España fue también el higienista en la primera parte del siglo XX, y posteriormente, durante la Segunda República, el educativo, ampliado durante el Régimen de Franco, que declara la Educación Física obligatoria en todos los centros escolares, aunque con una orientación política y patriótica. El modelo deportivo se difunde antes en el contexto social que en la propia institución escolar, y en esta con mayor dedicación a los chicos que a las chicas

B. ETAPA 1960 - 1990

En la segunda mitad del siglo XX se produce un cambio en los modelos de la Educación Física. Por una parte, la sociedad de bienestar surgida después de la Segunda Guerra Mundial y la democratización de los bienes sociales y, entre ellos los educativos, hace surgir un mayor interés por la Educación Física y el Deporte predominando el modelo educativo y, de manera incipiente el recreativo.

Por otra parte, el desarrollo científico sobre el cuerpo humano, así como las aportaciones de las ciencias de la conducta y las ciencias sociales, aportan nuevos modelos y prácticas.

En la década de 1960, y bajo la influencia de *LE BOULCH*, se produce un giro copernicano en las concepciones de la Educación Física europea. La noción de psicomotricidad rechaza el tradicional dualismo de la Educación Física y funda una nueva concepción de la misma que se ajusta más a las exigencias de la educación escolar; así, la psicocinética se presenta como una forma de educación que utiliza el movimiento en todas sus formas.

Por otro lado, los movimientos antiautoritarios de la década de 1960 llegan también al ámbito de la Educación Física y surgen nuevas prácticas apoyadas tanto en una nueva visión del cuerpo como en una ideología de la liberación que rechaza toda imposición y codificación social, abogando por la espontaneidad y la construcción personal.

Igual que el siglo XIX se caracterizó por la llamada “guerra de métodos”, también en las décadas de 1960, 1970 y 1980 se podría hablar de una Nueva Guerra de los Métodos en Educación Física quizá tan virulenta a nivel profesional como la del siglo anterior. De hecho, en esta etapa coexisten tres modelos derivados de los paradigmas motrices (biomotriz, psicomotriz y expresivo):

- El **biomotriz** se centro en el desarrollo de las destrezas, ya fueran gimnásticas o deportivas.

- El **psicomotriz** en los aspectos más educativos del movimiento, teniendo su máxima expresión en la consideración de la Educación Física como preparación para los aprendizajes escolares.
- El **expresivo** acogió la explosión de distintas técnicas corporales cuyo objetivo era sobre todo la liberación de los estereotipos y tabúes corporales, así como la construcción de una motricidad personal y creativa (“sentirse a gusto en la propia piel” define perfectamente sus objetivos).

La coexistencia de los tres enfoques fue virulenta en sus inicios y más pacífica a medida que se integraban mutuamente algunos de sus hallazgos respectivos.

C. A PARTIR DE 1990. LA RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

A partir de la década de 1980, y en nuestro país a partir de la década de 1990, asistimos a una reconceptualización de la Educación Física, ya sea por las nuevas exigencias sociales, ya sea por la experiencia profesional acumulada en los últimos años o ya sea por el desarrollo de investigaciones específicas.

Por una parte, la sociedad posmoderna que centra la mirada en el individuo y sus posibilidades originales, que defiende la tolerancia y que ha desarrollado una cultura corporal, como ya hemos señalado, también reclama una Educación Física menos convencional y más ajustada a las necesidades individuales. Por otro lado, los cambios en la cultura física y la progresiva democratización de la práctica deportiva, así como el surgimiento de deportes no convencionales y la utilización del ejercicio físico con fines muy diversos, han favorecido el interés por la Educación Física, así como una posición crítica de la misma.

El interés de la Educación Física en los currículos escolares se justifica por tres tipos de argumentos: uno, cambios en la concepción de la escuela; dos, cambios en la cultura corporal; y tres, cambios en la concepción de la Educación Física. En

España, la última Reforma educativa (1990) ha dotado de un marco legal a estos cambios.

La orientación que el área de Educación Física toma en el currículo ha ido variando de acuerdo con las diferentes funciones que le han sido asignadas socialmente y que podrían catalogarse en torno a tres ejes básicos:

- Las que orientan la Educación Física hacia la aplicación del movimiento como práctica social (deporte/recreo, deporte/competición).
- Las que orientan la Educación Física hacia las potencialidades anatómico funcionales o bio-orgánicas del movimiento (por ejemplo, mantenimiento físico).
- Las que orientan la Educación Física hacia las posibilidades del movimiento como desarrollo de otras capacidades cognitivas, relacionales, emocionales y expresivas del individuo.

La Educación Física se concibe en la actualidad como una educación integral y, sobre todo a partir de la década de 1980, se replantean sus objetivos, contenidos y procedimientos, para dar respuestas a las nuevas necesidades sociales.

Los rasgos de esta Educación Física integral se concretan en:

- Una concepción unitaria de la persona.
- Una concepción multifuncional del movimiento humano.
- Una concepción ecológica de la vida.
- Desarrollo de hábitos de vida saludables (enfoque de salud).
- El cuerpo como centro de experiencias y objeto de disfrute personal y social (enfoque de ocio).

Esta reconceptualización de la Educación Física ha añadido nuevos enfoques al tradicional **enfoque educativo**, como son: **la Educación Física orientada a la salud** y **la Educación Física para el ocio y el tiempo libre**.

a) Educación Física orientada a la salud

La Educación Física orientada a la salud no es un concepto nuevo. La práctica de ejercicios físico a llevado implícitos objetivos relacionados con la salud, aunque no en todas las épocas ni en todas las metodologías utilizadas. Ya en el período helenístico, Aristóteles sitúa la Gimnástica al lado de la Medicina, pero siempre que no se trate de la Gimnástica de los atletas, que considera desproporcionada. La asociación entre ejercicio físico y salud está presente también en los médicos del siglo XVII. En el siglo XVIII, y bajo la influencia del naturalismo, también los ejercicios físicos se ven como necesarios para el buen desarrollo del cuerpo. En el siglo XIX, *LING* señala también entre los fines de la Gimnástica pedagógica, la salud. Y en la escuela de principios del siglo XX, la introducción de los ejercicios físicos tiene objetivos higiénicos.

A partir de la década de los ochenta se ha producido un cambio conceptual importante con respecto a la Educación Física en nuestro país. Frente a la concepción anterior que planteaba la Educación Física centrada en el rendimiento, se ha evolucionado hacia una perspectiva basada en la educación para la salud. Esta nueva concepción queda reflejada en la inclusión de la noción de salud en las directrices marcadas por la administración para la enseñanza de la Educación Física.

A principios del siglo XX, se utilizaba el ejercicio físico con una finalidad terapéutica. El ejercicio físico podía servir para resolver algunos problemas relacionados con la salud; problemas que habían surgido a raíz del cambio de estilo de vida provocado por la revolución industrial.

A finales de los setenta en Inglaterra surge un nuevo enfoque de Educación Física basado en la salud; pero no entendiéndola en un sentido terapéutico como se entendía a principios de siglo, sino en un sentido preventivo. Se pretendía prevenir el incremento de enfermedades, como las cardiovasculares, producidas por el estilo de vida de la sociedad moderna (sedentarismo, mala alimentación, estrés, tabaquismo, etc.)

Es en la actualidad, y como consecuencia, por una parte, de esos cambios de los estilos de vida y, por el mayor conocimiento científico del tema, cuando la orientación de la Educación Física hacia la salud presenta mayor alcance.

Sin embargo, la sociedad actual es cada vez más sedentaria, en parte por la actividad laboral cada vez menos apoyada en el organismo físico y, en parte, porque los tiempos de ocio tienden también a serlo para grandes masas de la población, pues la actividad de tiempo libre más practicada por los españoles es ver la TV, y esto en todos los tramos de edad.

Esta situación da como resultado una tasa de inactividad muy alta en la población, que afecta cada vez más a la salud. La falta de actividad física produce alteraciones estructurales debidas a la atrofia progresiva y debilidad física generalizada de todo el organismo, lo cual es especialmente acusado a medida que avanza la edad. Muchas personas atribuyen este deterioro simplemente al aumento de edad, cuando en realidad pueden ser sólo los efectos de una inactividad física prolongada.

Es por todo esto, que durante las últimas décadas se ha prestado especial interés a la relación de la actividad física y la condición física con respecto al estado de salud y la capacidad funcional. De manera general se sabe que una buena condición física esta relacionada con las reducción de la mortalidad y la morbilidad. El Colegio Americano de Medicina del Deporte, la Organización Mundial de la Salud y la Federación Internacional de Cardiología afirman que la actividad física frecuente protege contra el avance de varias enfermedades crónicas que comienzan desde niños y evolucionan progresivamente. Estudios epidemiológicos realizados durante las últimas décadas muestran cómo la práctica de ejercicio físico regular mejora la calidad de vida y disminuye los riesgos de tener enfermedades cardiovasculares, alteraciones en el metabolismo (diabetes, obesidad) y reducción en la movilidad e independencia funcional.

Para *MELLEROVIK*, las alteraciones más frecuentes de la inactividad física son:

- Trastorno del sistema cardiovascular.
- Hipertensión.

- Arteriosclerosis.
- Neurodisonía.
- Obesidad.
- Alteraciones posturales que afectan a los huesos, ligamentos, tosas y musculares de la columna.
- Algunas alteraciones caracterizadas por la debilidad funcional prematura.

La Educación Física tiene todo su valor en el campo de la salud preventiva inculcando en la población hábitos de vida saludables en los que se incluya la práctica habitual de algún tipo de ejercicio físico o de actividad deportiva. A la escuela se le pide que dote a los niños y jóvenes de hábitos de ejercicio para toda la vida.

En el ámbito educativo cada vez existe un mayor interés en la difusión de la práctica de ejercicio físico en relación con la mejora de la salud. Los objetivos de un programa de ejercicio físico de intensidad moderada para la mejora de la salud irán enfocados a mantener y mejorar la función cardiorrespiratoria, la fuerza y resistencia muscular, la movilidad articular y conservar u peso y composición corporal saludable.

La mejora de estos aspectos permitirá a las personas de disfrutar de un estado dinámico de energía y vitalidad que favorezca realizar las tareas diarias habituales, disfrutar del tiempo de ocio activo y afrontar emergencias imprevistas sin una fatiga excesiva, a la vez que ayuda a evitar enfermedades hipocinéticas, a desarrollar el máximo de capacidad intelectual y a experimentar plenamente la alegría de vivir.

La práctica del ejercicio físico regularmente produce beneficios en los tres órdenes de la personalidad: físico, psíquico y social. Sin embargo, la falta de información al respecto puede producir en la población efectos no deseados o creencias desmesuradas en cuanto a sus beneficios:

- La idea de que el ejercicio físico es una panacea.
- La gran imprecisión de cómo realizarlo: procedimientos, volumen e intensidad.

- El desconocimiento básico de por qué y en qué circunstancias se generan los efectos deseados.

Las relaciones entre la Educación Física y educación para la salud son muy fuertes pero no son la misma cosa. La Educación Física tiene más objetivos que los referidos a la salud y, a su vez, la educación para la salud dispone también de otros medios además del ejercicio físico. La Educación Física orientada a la salud no es un enfoque alternativo a otros propuestos sobre esta materia, sino que, en una Educación Física integral, cualquier enfoque que se tome deberá respetar y cumplir los objetivos de salud. Por lo tanto, no se trata sólo de que en algunas sesiones se introduzcan estos objetivos, sino que es toda la Educación Física la que debe ser saludable.

b) Educación Física para el ocio y el tiempo libre

- *El sentir recreativo*

En la sociedad actual, postindustrial y tecnológica, el tiempo libre es una nueva fórmula de expresión cultural. En este sentido, es ilustrativa la continua aparición de múltiples y variadas formas de vivir este tiempo libre, liberándonos de nuestras obligaciones y tareas cotidianas.

Las actividades y prácticas motrices que se pueden desarrollar dentro de este tiempo libre son innumerables y poco a poco la sociedad las absorbe y las asume como un patrimonio cultural.

Se denominan “actividades alternativas” aquellas que han aparecido recientemente y que ensayan nuevos espacios y fórmulas de actuación en el panorama de las actividades deportivas. No han de ser necesariamente nuevas, sino que algunas son recuperadas de un pasado más o menos lejano y se ponen en evidencia cuando se les da una imagen social positiva que suele ir vehiculadas por la influencia de los media.

La mayoría de las actividades físico deportivas alternativas son las que se suelen importar de otras culturas y sociedades, como por ejemplo: las artes marciales, actividades físicas orientales y los deportes de origen californianos; como el monopatín o el patín *on line*, la gimnasia dulce, el *body building* (culturismo), *fitness* (buena condición física) y el *wellness* (bienestar general).

Estas vienen a engrandecer la oferta de las actividades motrices para el enriquecimiento individual y social de las personas. Es necesario abordar el análisis de cada actividad desde el punto de vista de aquello que es capaz de ofrecer en los ámbitos básicos, tales como el educativo, el recreativo y el utilitario. Pero a la vez no hemos de confundir nunca los intereses y motivaciones de cada grupo de población al cual se puedan ofrecer las actividades. El interés que determinados grupos de adultos puedan tener hacia actividades como la gimnasia dulce, el *tai-chí* o el yoga, no será el mismo que el que ofrecen las nuevas actividades, que desafían determinados sentidos potenciando el deslizamiento, el equilibrio o la caída, como el snowboard o el windsurf. Cada actividad se adapta a un grupo de usuarios con unas demandas y motivaciones diferentes.

En el ámbito escolar, la introducción de este tipo de actividades nuevas es más compleja a causa de los condicionantes y limitaciones de la infraestructura escolar y, esta bajo la responsabilidad institucional y del educador en aceptar o no la inclusión de estas actividades novedosas.

➤ *El sentir lúdico*

De manera paralela al desarrollo y/o alternativas actividades físico-deportivas han aparecido manifestaciones basadas en el juego. Esto ha conducido a poder tratar el juego tanto desde el punto de vista educativo como desde el punto de vista de contenido en sí mismo.

En los primeros años de desarrollo ontogenético de los seres humanos, la mayoría de los procesos relacionales y comunicativos se consiguen establecer mediante el juego, lo cual supone un aspecto muy determinante en los procesos de crecimiento y de construcción de cada individuo. El juego que se desarrolla en las edades

infantiles, muestra un proceso evolutivo que va del juego como manifestación egocéntrica y de puesta en escena de la propia imaginación, ficción y simbolismo, al juego más reglado, propio de la infancia.

El juego es una práctica social universal, de la misma manera que lo son la música, la danza, la pintura o la arquitectura. “El juego esta arraigado dentro de la cultura propia de cada sociedad, es un espejo social y cultural. Es, por este medio, como el niño se inicia en las reglas de la vida social, reglas que son siempre particulares del grupo al que pertenece”.

El engranaje normativo de los juegos deportivos y su diversidad codificativa hacen posible que la persona vaya asimilando diferentes prototipos de situaciones lúdicas y deportivas.

- El juego deportivo pone en escena la imaginación del sujeto: practicar el judo, el rugby o la espeleología siempre pone en marcha un mundo de imágenes y de pulsiones internas. La significación se hace acción.
- “El juego deportivo es también el sueño de un grupo, ya que representa una situación de sociomotricidad”.

➤ *El sentir expresivo*

En líneas generales y por defecto de reflexión de los profesionales de la motricidad, solemos referirnos al trabajo de la expresión y del lenguaje corporal sólo en relación con otras disciplinas de marcado carácter artístico más próximas a las artes escénicas (teatro, mimo, ballet), olvidándonos que es una manifestación intrínseca a la motricidad humana.

Es necesario tener presente, tanto si partimos del ámbito de la Educación Física escolar, como desde el ámbito de la práctica de la actividad física generalizada a otros ámbitos, existe en la motricidad un valioso potencial expresivo.

Todas estas posibilidades del lenguaje corporal se derivan, de las fórmulas primordiales del lenguaje; el lenguaje de los gestos y de las artes figurativas y gráficas mantiene su valor comunicativo universal.

Ya desde los primeros años de vida, toda persona pone en juego, de una forma o de otra, la dimensión creativa en sus producciones. Esto implica poner de manifiesto el lenguaje del propio cuerpo y el de los demás, y es un aspecto que conjuga nuestra capacidad de simbolismo y la necesidad de relación con nuestros semejantes.

Para la consolidación de la conciencia corporal, fruto de los inevitables cambios del esquema corporal y de la imagen corporal, se hace imprescindible el juego simbólico. Es evidente que el comportamiento motor, la espontaneidad, el gesto, la postura... son los medios de expresión básicos, incluso por encima de la (palabra).

D. LA ACTIVIDAD FÍSICA RECREATIVA Y EL TIEMPO LIBRE

Como ya hemos dicho, en la sociedad actual el tiempo libre es una nueva manifestación y expresión cultural. A finales del milenio anterior, algunos países desarrollados han generado el fenómeno de la “civilización del ocio”. Las circunstancias favorables de su aparición se concretan en los siguientes fenómenos:

- Los cambios socio-económicos.
- La evolución tecnológica del mundo laboral.
- La concentración demográfica de la población.
- La consecuente reducción del horario laboral.

Así, hemos llegado al recién estrenado siglo XXI, en el que el tiempo libre es una parte de la vida privada que afecta a muchos dominios de la cotidianidad de las personas. Su estudio se ve influido por los modelos teóricos y procedimientos metodológicos de la sociología del ocio.

Para el investigador social, el ocio esta rodeado por un conjunto de hechos económicos y socio-culturales, susceptibles de ser abordados tanto por un análisis subjetivo como objetivo y, a su vez, las actividades de ocio responden a las

características de *autonomía*, *autotelismo* y de *vivencias satisfactoria* (TRILLA, 1993).

Las expresiones cotidianas del ocio han de atender a los objetivos que los diferentes subsistemas sociales imponen.

En este panorama de evolución del tiempo libre y el ocio, las posibilidades para hacer actividades físicas y asociarse, por ejemplo, en clubes y asociaciones deportivas se han multiplicado. Para que la actividad física y el deporte sean un derecho del que puedan favorecerse los ciudadanos y llegar a una extensión más óptima de las actividades físicas en el tiempo libre, algunos autores, como MUNNÉ (1980), proponen una integración y conexión de los condicionantes de obstaculización del tiempo libre en el ocio y en el trabajo, a partir de la superación de las contradicciones del sistema y de la extensión de una *pedagogía cultural* y por que no, de una *pedagogía del ocio*.

En la situación actual en la que crecen con fuerza “otras educaciones”, específicas y apropiadas a sectores singulares de la población, es útil formula la necesidad de una pedagogía del ocio. En cada sector de población es preciso hacer una actuación indirecta y optimizada para aportar funcionalidades educativas y fórmulas pedagógicas que instrumenten la actividad lúdica en el contexto de la vida cotidiana de las personas, respetando la libertad y la autonomía de elección.

Debemos tomarnos en serio nuestro tiempo de ocio, hemos de ser capaces de llenar los períodos vacacionales que disponemos de actividades que puedan satisfacer nuestras aspiraciones como personas sociables, innovadoras y creativas.

Un buen ocio es la garantía de un equilibrio personal y de una estabilidad emocional.

Este se manifiesta a partir de tres condiciones: disfrute, satisfacción y libre elección en la realización de sus actividades, por lo que debemos encontrar un tipo de actividad física que los asuma para que pueda desarrollarse plenamente en él. Los programas de *recreación dirigida* mediante organización de grupos de practicantes

de actividad física recreativa y dirigidos por un educador-animador entran de lleno en este planteamiento.

a) La recreación dirigida

Dado que la Educación Física escolar y formal se reduce a la aportación de unas capacidades básicas, la Educación Física en escenarios no formales, y recreativa puede aportar unos hábitos que permiten conducir al mejor aprovechamiento de este tiempo libre.

La recreación dirigida es una posibilidad de la educación del tiempo libre, como lo es la animación sociocultural. Esto supone: una organización, una estructura, métodos específicos, objetivos precisos y docentes especializados para desarrollar las actividades que un animador conduce y orienta.

Los objetivos educativos que trabaja la recreación dirigida se pueden llevar a cabo mediante la combinación de valores y necesidades del ser humano: la actividad necesaria para la expresión de su naturaleza biológica, el bienestar continuo producido por el movimiento saludable, el reconocimiento de los demás y la autovaloración que esto produce, el merecimiento de la autonomía en la toma de decisiones, la aceptación del grupo con la participación y la solidaridad, y el impulso hacia la aventura y las experiencias nuevas.

Las campañas y actuaciones de recreación dirigida de actividades físicas que se llevan a cabo con esta orientación en las entidades públicas y privadas entran dentro de un movimiento denominado Deporte para Todos. DpT es un tipo de prácticas físicas organizadas y promovidas por: el sector asociativo, las empresas de servicios y los organismos oficiales nacionales e internacionales. Esta nueva modalidad deportiva comenzó a extenderse a partir de los años 70 propagando nuevos deportes y prácticas de masas más adaptados a la población: juegos tradicionales, patinaje, bicicletas, carreras populares, maratones aeróbicos, trimming, jogging, etc.

El movimiento Deporte para Todos se diferencia de otras prácticas física deportivas y recreativas, ya que en un sentido genérico se puede entender como cualquier

manifestación deportiva que promueva la máxima participación sin ningún tipo de selección previa debido al grado de dificultad de la práctica, la edad o el sexo. Sus dos premisas claves son: la máxima participación y la promoción constante entre la población.

Algunos puntos básicos que caracterizan el Deporte para Todos son:

- La búsqueda continuada de los elementos recreativos y socializadores del movimiento, como son el placer por el ejercicio, la sociabilidad, la comunicación, la compensación del estrés de la vida cotidiana y la salud.
- La estructura de las prácticas muy adaptadas al usuario y sin modelos de estándares definidos, partir del juego y de las actividades sencillas, reglas y normas cambiables, opcionalidad y facilidad de organización de los participantes sin ningún tipo de discriminación en base al rendimiento que tienen.
- Las infraestructuras y materiales adaptados a los espacios utilizados y que pueden cambiar continuamente; los materiales han de ser atractivos y alternativos, o convencionales pero de uso alternativo.
- La oferta variada de programas y planificaciones que nos llevará a la polivalencia del tipo de prácticas que ofrecemos dentro de cualquier programa estructurado. Esto no quiere decir que no exista una sucesión y progresión de contenidos.
- El medio natural ofrece los mejores recursos para la práctica de actividades físicas. Podemos decir que las prácticas propias del deporte para todos han de ser muy asequibles a los practicantes. Se han de tener en cuenta tres condiciones: el espacio o terreno de juego, el material o implementos, y el reglamento.

Se puede considerar que hace actividad física recreativa cualquier persona que se implique en una actividad con estas premisas y con la intención de divertirse y

ocupar el tiempo libre, buscando el gusto del movimiento por sí mismo, mediante: el juego, el ejercicio físico, incluso la competición entendida como estímulo y no como finalidad.

Las actividades físicas recreativas pueden estar relacionadas con los modelos de vida saludable y una corriente de Educación Física hacia la salud. Son actividades que, teniendo en cuenta las posibilidades propias de cada colectivo, pretenden que las personas que la practican encuentren el placer por el movimiento y se encuentren bien con las prestaciones de su cuerpo.

En estas campañas de recreación dirigidas de actividades físicas ha de tener un lugar primordial la figura del animador como un verdadero estimulador de la sociabilidad.

b) La función del educador-animador

El educador-animador es una figura polivalente que tiene conocimientos básicos sobre la actividad física y es capaz de adecuar los objetivos concretos de su intervención a los principios generales de la animación deportiva. Esta polivalencia le capacita para generar procesos de relación interpersonal en diferentes grupos.

El educador-animador tiene dos funciones principales: de un lado la animación y organización de las tareas de cada grupo y, de otro, la dinamización y orientación de la buena sociabilización y cohesión del mismo grupo. El primer aspecto se refiere a la transferencia de conocimientos, hábitos y actitudes sobre la enseñanza de movimientos, ejercicios, organizaciones en cada una de las posibles prácticas que podemos desarrollar. El segundo se refiere más a las habilidades sociales para poder incentivar una buena relación grupal y neutralizar todos los procesos conflictivos y negativos a partir de la estimulación de la interacción en el seno del grupo de actividades físicas recreativas.

Es tarea del educador-animador llevar a término un seguimiento continuado y mantener unos mínimos de esta cohesión de grupo para que en todo momento

existan dinámicas de grupo motivadoras que aseguren la continuidad de la práctica, de la composición, y de la consolidación del grupo.

El educador-animador ha de conseguir que él mismo sea reconocido como líder y asumir el papel y las responsabilidades derivadas de esta condición. Esta es una manera de influir en el grupo que se produce como resultado de la interacción entre una personalidad comunicativa y una presentación activa y no directa de tareas motivadoras.

Si el educador animador consigue que el grupo le asigne esta función de liderazgo, las tareas pedagógicas le serán mucho más fáciles de cumplir al existir mimetismo y confianza entre él y el grupo. Esta virtud de convertirse fácilmente en el líder del grupo es una cualidad intrínseca de las personalidades extrovertidas y dinámicas que no todos poseemos.

2. SIGNIFICADOS SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS PROGRAMAS OFICIALES (LOGSE Y LOCE) EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Desde el área de Educación Física se intenta educar las capacidades motrices de los alumnos. Ello supone desarrollar destrezas y habilidades instrumentales que perfeccionen y aumenten su capacidad de movimiento, profundizar en el conocimiento de la conducta motriz como organización significativa del comportamiento humano y asumir actitudes valores y normas con referencia al cuerpo y a la conducta motriz. La enseñanza en esta área implica tanto mejorar las posibilidades de acción de los alumnos, como propiciar la reflexión sobre la finalidad, sentido y efectos de la acción misma.

La comprensión de la conducta motora no puede aislarse de la comprensión del propio cuerpo como elemento presente en la experiencia de las personas e integrado en la vivencia personal. Asimismo, la educación a través del cuerpo y del movimiento no puede reducirse a la de los aspectos perceptivos o motrices, sino que implica además aspectos expresivos, comunicativos, afectivos y cognoscitivos.

La ausencia o la falta de relevancia en el currículo de cualquiera de los aspectos señalados dejaría descompensada la formación básica del alumno y mermaría considerablemente el logro de las intenciones educativas de la Educación Obligatoria. La educación de las capacidades motrices no es, sin embargo, competencia exclusiva del área de Educación Física, puesto que el cuerpo está presente en la totalidad de la experiencia de las personas y, en este sentido, todas las áreas se hallan comprometidas en el desarrollo de dichas capacidades.

El planteamiento general del área de Educación Física reconoce el cuerpo y el movimiento como ejes básicos de la acción educativa. El cuerpo es igualmente objeto de atención educativa en otras áreas y está presente en todas y cada una de las actividades escolares. De esta manera, se pretende llamar la atención hacia la importancia del conocimiento corporal vivenciado y de sus posibilidades lúdicas, expresivas y comunicativas; hacia la importancia de la propia aceptación, de

sentirse bien con el propio cuerpo y de utilizarlo eficazmente. El movimiento tiene, además del valor funcional de instrumento, un carácter social que se deriva de sus propiedades expresivas y del significado que los otros le atribuyen en situaciones de interacción.

A. LA REFORMA EDUCATIVA ACTUAL

Las reformas educativas son procesos sociales e históricos que cambian como producto de la interacción constante entre las fuerzas económicas, sociales, políticas y culturales, además de las educativas. No se trata de entidades estables, neutrales o aisladas de los contextos sociales más amplios. Más bien constituyen espacios estratégicos que están abiertos a los intereses y las disputas de diversos grupos e instituciones sociales a menudo en conflicto. Son procesos de cambio de carácter complejo, incontrolable y, en gran medida, desconocido a causa de su naturaleza relacional y ecológica. Es decir, son procesos que evolucionan en conexión con las instituciones sociales y los modos en que una sociedad se organiza y controla, así como los contextos históricos y procesos que iluminan las situaciones sociales y circunstancias culturales concretas.⁹⁴

Los primeros indicios de reforma después de la Constitución Española de 1978, se producen en el año 1981 con los Programas Renovados. En estos programas se proponían cambios organizativos, tales como la división en ciclos y la promoción del alumnado, y cambios en los contenidos, sin embargo, estos programas fueron más una prolongación de la Ley General de Educación (LGE) de 1970 que un cambio real de principios y organización.

El gran cambio se inicia a partir del año 1982, justificado oficialmente como una respuesta necesaria a las transformaciones sociales, políticas y económicas ocurridas en España desde la transición. Los retos que se pretende alcanzar con la reforma son diversos, y entre ellos destaca la consolidación de la democracia, la igualdad social, la calidad de la enseñanza, el desarrollo tecnológico y la convergencia con las naciones avanzadas de Europa.

⁹⁴ BENILDE VÁZQUEZ - O. CAMERINO - M. GONZÁLEZ y otros, **Bases Educativas de la Actividad Física y el Deporte**, Madrid, 2001, pág. 301.

A continuación se presenta un cuadro de los principales acontecimientos educativos desde el año 1977 hasta el 2002.

Año	Acontecimiento Educativo
1977	El Ministerio de Educación elabora un plan de reformas que se irá manifestando a lo largo del gobierno centrista.
1979	Ley Especial de Financiación de la Enseñanza Obligatoria. Se introduce la idea de cheque escolar.
1980	Ley Orgánica de Centros Escolares (LOECE)
1982	Programas Renovados de EGB. Comienza el proceso de experimentación de Reforma del Sistema Educativo en algunos Centros de EGB., Enseñanzas Medias, Educación Infantil y con algunos programas de integración de alumnos con necesidades educativas especiales.
1984	El Ministro Maraval publica el ensayo divulgativo La Reforma de la Enseñanza. Aparece el R.D. por el que se crean los Centros de Profesores como estructuras de participación y planificación de la formación continua del profesorado.
1985	Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE). Se constituye un grupo de reflexión y discusión con el fin de revisar las reformas parciales y valorar la posibilidad de una reforma general. El grupo estaba formado por personas vinculadas al Ministerio y otras independientes.
1987	El fruto de trabajo del grupo de expertos se refleja en el Proyecto para la reforma de la enseñanza (Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional). Propuesta para el debate. Por estas fechas se unen al grupo de expertos Doctores de la Universidad de Barcelona que colaboraron en la elaboración de propuestas curriculares.
1989	Aparece el Libro Blanco para la reforma del sistema educativo y la propuesta de Diseño Curricular Base (DCB) elaborada por E. Martín y C. Coll.

1990	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
1991	Reales Decretos sobre el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, de las enseñanzas mínimas para todo el Estado y también de las diferentes curricula de cada una de las etapas del nuevo marco educativo.
1992	Publicación de las “Cajas Rojas” como aplicación de los curricula de las diferentes áreas. En estos materiales se aportaban secuencias de objetivos y contenidos por ciclos, criterios de evaluación para cada ciclo, así como orientaciones didácticas y para la evaluación.
1995	Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros (LEPGC)
1997	Real Decreto y Orden por los que se regula el régimen y el procedimiento de selección de centros educativos. Reforma de Humanidades.
2000	Proyecto para la Reforma de Enseñanzas Mínimas.
2002	Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE)

El proceso de reestructuración y adopción de un nuevo sistema educativo que se produce con la reforma es una de las transformaciones más profundas del Estado que se pueden definir como un proceso de reconversión cuyo propósito principal es el de mantener o alcanzar un alto nivel competitivo de los sectores implicados en el mercado libre internacional.

La aplicación de una política neoliberal a la educación española se inició en los primeros años de la década de los 80 y consistió en tomar el sistema educativo como una “empresa en crisis” que requería una reforma profunda porque ya no se ajustaba a los nuevos tiempos. El objetivo era conjugar, por una parte, los valores de igualdad, justicia y democracia de una sociedad progresista y, por otra parte, los de eficacia, competitividad y productividad con los que afrontar con éxito las exigencias del mercado internacional del trabajo dentro de la Unión Europea.

Este proceso de reconversión de la reforma se puede dividir en tres fases:

a. Primera Fase:

La primera fase se materializó con una experimentación curricular progresista en los centros escolares, la creación de los Centros de Profesores y la Ley Orgánica de Derecho a la Educación (LODE) de 1985.

Esta primera reconversión no pareció haber calado en la comunidad educativa tanto como esperaban sus defensores. Los estudios realizados sobre la participación democrática de los padres, estudiantes y profesores en los centros escolares, tal y como señalaba la LODE, indicaban no haber alterado mucho la cultura participativa en las escuelas después de sufrir una fuerte burocratización y la retirada de los primeros profesores comprometidos, se convirtieron en centros de certificación de cursos y horas de trabajo para facilitar la promoción del profesorado que ha establecido la Administración. Además, en la segunda mitad de la década de los 80 también se abandonó la experimentación curricular sin evaluar y divulgar los resultados de la misma.

b. Segunda Fase:

En la segunda mitad de la década de los 80 se inició la segunda reconversión educativa, esta vez de carácter estructural y curricular, que mantenía parte de la retórica progresista de los MRPs (igualdad, justicia, democracia, diversidad y solidaridad), pero que dirigió la propia Administración central.

Así se llegó a la promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 y las normas relativas a las enseñanzas mínimas de los distintos niveles educativos no universitarios.

La participación del profesorado en este proceso, incluido el de Educación Física, se realizó fundamentalmente a través de un grupo reducido y conectado de asesores en el ámbito estatal y autonómico que aglutinaban el capital de ideas y propuestas a trasladar de la Administración a los centros escolares y a las clases. Además, la

Administración no estimuló suficientemente el debate social ni divulgó estas aplicaciones como para llevar el conjunto de los ciudadanos. La preocupación de los enseñantes se dirigía fundamentalmente a cómo sobrevivir a la reforma y no a que aportaba y cómo se implantaba, especialmente propiciada por la incertidumbre que provocaba el cambio estructural y curricular.

Las dos aportaciones más significativas de esta segunda fase, han sido, por una parte, la ampliación de la escolaridad obligatoria de los 14 a los 16 años en el marco de la escuela comprensiva que aporte una formación común para todo el alumnado y que retrase la separación entre la vía profesional y la académica. Por otra parte, la fundamentación del curriculum escolar desde la psicología constructivista que se ha convertido en un discurso educativo hegemónico de la reforma, donde las soluciones a los problemas de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo el fracaso escolar, la actitud de los alumnos en clase o los propios contenidos de las diferentes áreas escolares, se limitan a una acción individual y técnica, cuando resulta que muchos de ellos poseen un origen social, cultural y económico.

c. Tercera Fase:

La tercera fase comienza entrada la década de los 90 con la Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros (LPEGC). Con ella se asienta definitivamente la mentalidad gerencial procedente del mundo empresarial y significa el triunfo del neoliberalismo en la educación porque introduce planteamientos privatizadores y competitivos dentro del sistema público de enseñanza que choca con la noción de servicio público compensador de desigualdades. Se introduce la posibilidad de que los colegios públicos puedan conseguir financiación adicional, justificándose así el posterior recorte de fondos públicos. Por otra parte, amparados en los eslóganes de “libertad de elección de centro” o “cheque escolar”, los centros públicos no sólo acabaron compitiendo con los centros privados sino, también, entre ellos mismos en el mercado de la provisión de nuevos estudiantes.

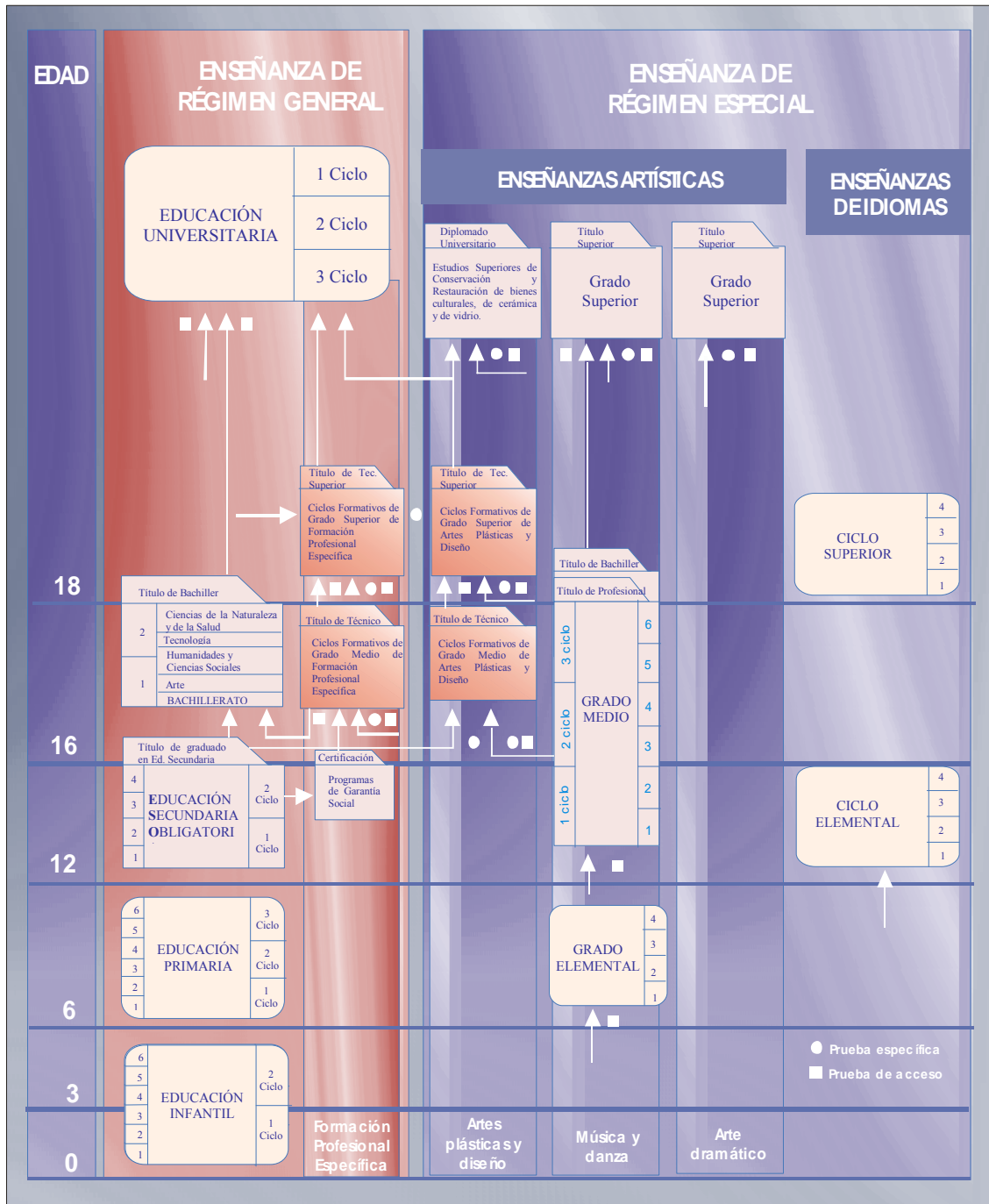
B. LA LEY DE 1970 - LOGSE

A continuación se representan cuadros del Sistema Educativo Español en cuanto a la correspondencia de las Etapas Educativas, Ley de 1970 Vs. LOGSE y Sistema Educativo Español bajo la LOGSE.

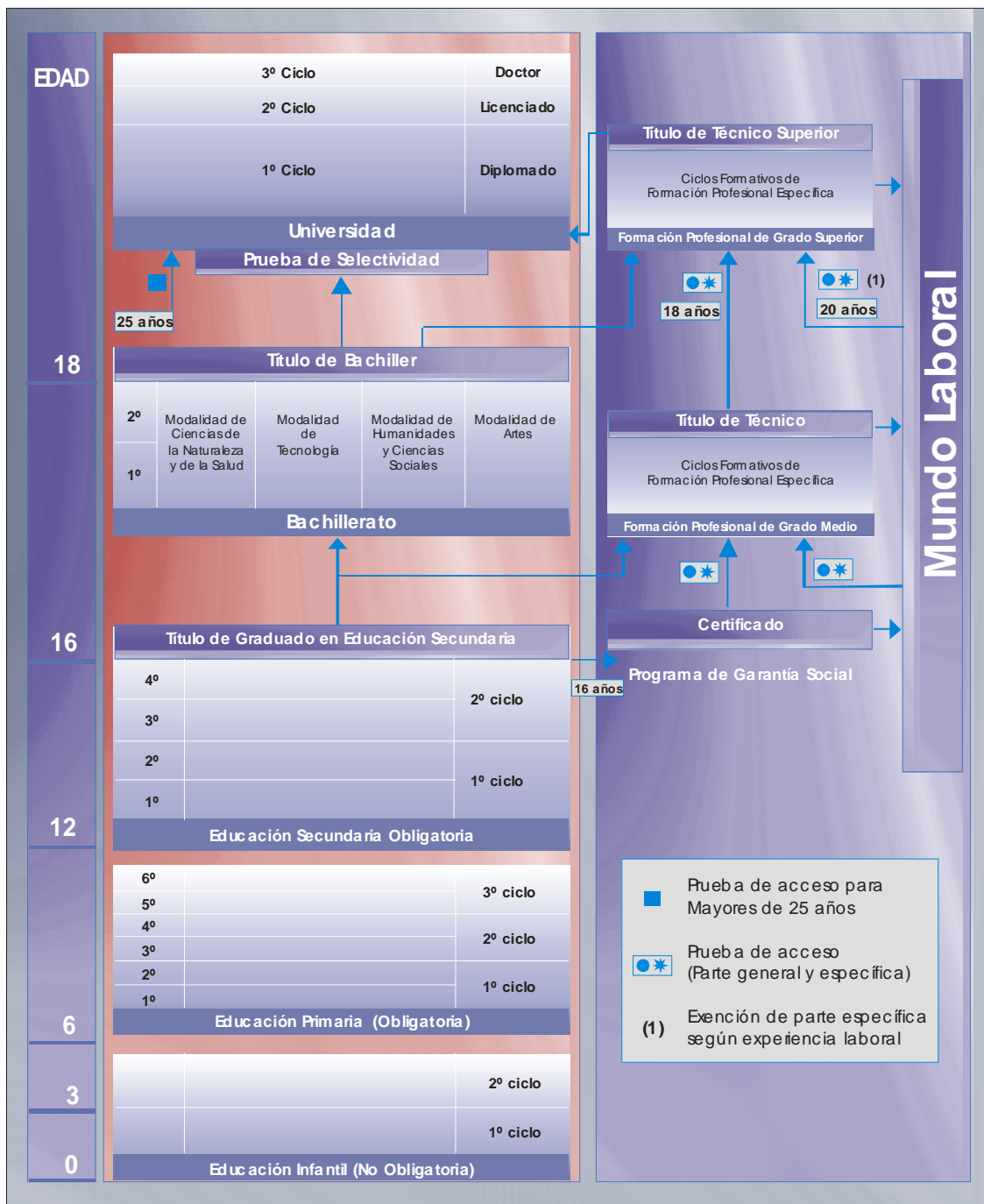
SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL
Correspondencia de las Etapas Educativas
LOGSE - Ley 1970

Nuevo Sistema	LOGSE	Edad	Sustituye a (Ley 1970)
Ed. Infantil		3-6	
Ed. Primaria Primer Ciclo	1º 2º	6-7 7-8	1º EGB 2º EGB
Ed. Primaria Segundo Ciclo	3º 4º	8-9 9-10	3º EGB 4º EGB
Ed. Primaria Tercer Ciclo	5º 6º	10-11 11-12	5º EGB 6º EGB
Ed. Secundaria Primer Ciclo	1º ESO 2º ESO	12-13 13-14	7º EGB 8º EGB
Ed. Secundaria Segundo Ciclo	3º ESO 4º ESO	14-15 15-16	1º de BUP/1º de FP I 2º de BUP/2º de FP I
Bachillerato	1º	16-17	3º de BUP y título de Bachiller 3º de FP II de Ens. Esp. 2º de FP II de Rég. General
Bachillerato	2º	17-18	COU

Sistema Educativo Español

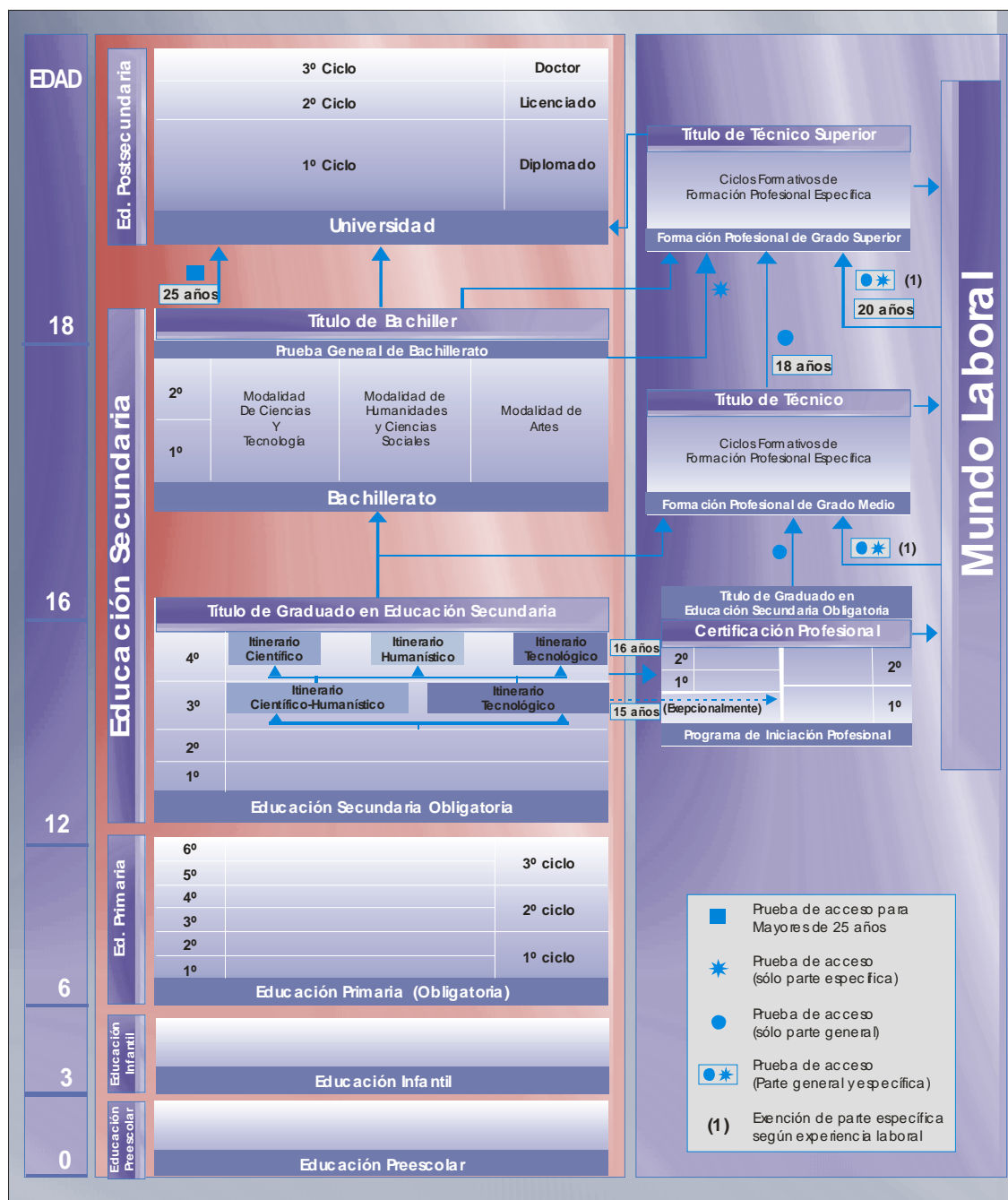


Sistema Educativo LOGSE



Sistema Educativo LOCE

Proyecto de Ley de Calidad de la Educación



NOTA: En la sección de anexos se inserta la Ley 1/1990 de 3 de Octubre (B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990), (LOGSE), el cual explica detalladamente los cuadros anteriores.

a) Práctica pedagógica de la enseñanza

En los sistemas educativos anteriores, el profesorado tenía un papel pasivo como mero aplicador de un currículum cerrado basado en un aprendizaje mecánico y memorístico como consecuencia de su fundamentación conductista. El modelo de enseñanza se centraba en la intervención técnica: logro de unos objetivos formulados como conductas observables. El papel del alumno se reducía a recibir y reproducir los mensajes de la enseñanza. La teoría se aplicaba a la práctica. Las mejores programaciones eran aquellas que no daba pie a la improvisación en la práctica y, de alguna manera, condicionaban la práctica. La programación era la finalidad y la práctica su medio. De este modo la evaluación se centraba en el producto, es decir, en los resultados que obtenía el alumnado y que eran medibles “objetivamente”.

En la LOGSE, el profesorado concreta el currículum abierto y flexible al contexto escolar de su centro y alumnado. El proceso de enseñanza-aprendizaje es básicamente el resultado de un proceso de construcción al que se debe atribuir un sentido. Esta construcción de significados afecta tanto a las experiencias que adquiere el alumnado como a las estrategias de enseñanza del profesorado. La evaluación se centra en el proceso enseñanza-aprendizaje, en los materiales curriculares utilizados y en los agentes que han participado.

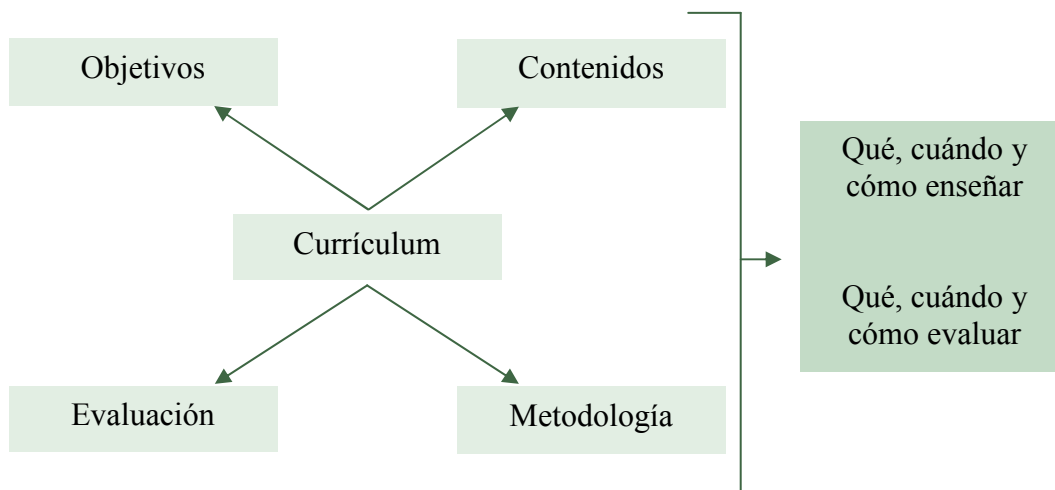
La LOGSE adopta un marco de referencia psicopedagógico que responde a una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención del profesorado. El constructivismo es un conjunto de teorías de la psicología cognitiva que comparten la idea de que el desarrollo y el aprendizaje humano son el resultado de un proceso de construcción individual.

b) Los elementos curriculares

El currículum, en la reforma, implica un proceso de adaptación, a partir de su modelo oficial, al contexto donde se desarrolla la práctica. En la LOGSE, queda definido como:

“...el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente”⁹⁵

Los diferentes elementos del currículum (objetivos, contenidos, metodología y evaluación) intentan responder a las cuestiones de qué, cuándo y cómo enseñar, así como qué, cuándo y cómo evaluar. Cumplen una función reguladora de la práctica docente.



Elementos del currículum y su función reguladora en la práctica docente.

Los objetivos, más que definir los resultados del aprendizaje en forma de conductas esperadas, han de servir para orientar el proceso de enseñanza. Se formulan, por lo tanto, en forma de capacidades y contemplan no sólo las de tipo cognoscitivo, sino también las de tipo afectivo, motor de relación interpersonal y de inserción y actuación sociocultural. La administración educativa aporta los objetivos generales de cada etapa, así como los objetivos generales de las diferentes áreas.

Los contenidos abarcan no sólo la adquisición de conocimientos y conceptos, sino también de aquellos contenidos procedimentales y actitudinales. Los procedimentales se refieren a las distintas variedades del “saber hacer” y los actitudinales a las normas, valores y actitudes que estimulen todas las capacidades del alumnado. En cada área, los contenidos se presentan agrupados a través de un

⁹⁵ Ley Orgánica 1/1990, BOE nº 238, del 4 de octubre, pag. 28.930.

eje vertebrado por bloques que muestran los que se deben trabajar a lo largo de la etapa.

La metodología de enseñanza tiene como referente orientativo la concepción constructivista del aprendizaje. La metodología es el elemento curricular menos tratado administrativamente. No suele ser un referente en el establecimiento de los currícula de las diferentes comunidades. Lo poco que recoge la LOGSE nos dice que se orientará a las características y desarrollo de cada alumno. En la Educación Primaria se dice que “la metodología didáctica se orientará al desarrollo general del alumno, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes. La enseñanza tendrá un carácter personal y se adaptará a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño”.⁹⁶ Y para la ESO dice: “La metodología didáctica en la Educación Secundaria Obligatoria se adaptará a las características de cada alumno, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo y le iniciará en el conocimiento de la realidad con los principios básicos del método científico”.⁹⁷

La evaluación se considera que debe ser continua, global e integradora. La reforma parece sentir mucho mayor interés por la evaluación, ya que señala una serie de criterios que suponen normas explícitas de referencia. Estas normas establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera como resultado del aprendizaje del alumnado, por lo que deben integrarse de manera coherente con la estrategia metodológica general.

C. *EL CURRÍCULUM OFICIAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA REFORMA*

La Educación Física como área está presente de manera obligatoria en los niveles de Educación Primaria y ESO. También forma parte de otras etapas como el Bachillerato (obligatorio en el primer curso y optativa en el segundo), en la Formación Profesional de grado medio y superior, como especialidad, y dentro de la Educación Infantil se encuentra difusamente en las tres áreas o ámbitos de

⁹⁶ Ley Orgánica 1/1990, BOE nº 238, del 4 de octubre, pag. 28.931.

⁹⁷ Ley Orgánica 1/1990, BOE nº 238, del 4 de octubre, pag. 28.932.

experiencia (identidad y autonomía personal, descubrimiento del medio físico y social, y comunicación y representación).

Ahora veremos los elementos básicos de las enseñanzas mínimas del currículum de la Educación Física que aparecen dentro del período de escolaridad obligatoria que va desde los 6 a los 16 años en los currículas oficiales de la etapa de Educación Primaria (Real Decreto 1.006 del 14 de junio de 1991, en BOE nº 152) y de ESO (Real Decreto 1.007 del 14 de junio de 1991, en BOE nº 152).

En estos documentos legales se apunta que la Educación Física comprende aquellas destrezas y capacidades relacionadas con el cuerpo y su actividad motriz que contribuyen al desarrollo personal y a una mejor calidad de vida. Cuerpo y movimiento constituyen los ejes básicos de la acción educativa de esta área que recoge un sumatorio de funciones históricas que ha tenido el currículum escolar, como son: la de conocimiento, la anatómico-funcional, la estética y expresiva, la comunicativa y de relajación, la higiénica, la agonística, la catártica y hedonista, y la de compensación de hábitos de la sociedad actual.

a) Educación Infantil

Dentro de esta etapa, una de las finalidades principales a conseguir en los niños de 0 a 6 años, es la construcción de una identidad psicológica propia; paralelamente a esta construcción, se debe facilitar el acceso a niveles crecientes de autonomía e independencia. Tales progresos giran en torno a la adquisición de actitudes y hábitos de cuidado, higiene y mantenimiento de salud. A través de actividades lúdicas, el niño en esta etapa, a la vez que disfruta y mejora sus capacidades perceptivo-motrices, adquiere hábitos de convivencia, de higiene y salud.

b) Educación Primaria

En esta etapa la actividad física es valorada por las posibilidades de exploración que proporciona en el entorno y su relación cognoscitiva con los objetos, el medio, los demás y uno mismo. La actividad física se convierte en un medio esencial de conocimiento. A través de la exploración de las propias posibilidades corporales se

activan mecanismos cognitivos y motores. La mejora funcional del dominio corporal supone una mayor capacidad de conocimiento.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se organiza de lo global a lo específico, tomando como punto de partida el nivel evolutivo de los alumnos. El enfoque metodológico de esta etapa tiene un carácter fundamentalmente lúdico. Las situaciones de juego en estas edades facilitan el aprendizaje espontáneo de los alumnos, pues les descentran del punto de vista propio, hace que admitan reglas, que adopten diferentes papeles y se incorporen a actividades de grupo.

Los objetivos generales de esta etapa hacen referencia básicamente a la utilización de la actividad física para favorecer el desarrollo personal, la valoración de la higiene y salud del cuerpo y también la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.

Los conocimientos del área se han agrupado en cinco bloques de contenido donde se diferencian, además, los diversos tipos de contenido (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Los bloques que aparecen son los siguientes:

- *El cuerpo, imagen y percepción*, donde se integran aspectos estructurales y mecánicos relativos a la psicomotricidad (esquema corporal, lateralidad, etc.) y a las habilidades perceptivo-motrices (equilibrio, coordinación, etc.)
- *El cuerpo, habilidades y destrezas*, en el que se encuentran recogidos aspectos cualitativos relativos a las habilidades motrices básicas (desplazamientos, giros, saltos, caídas, lanzamientos, recepciones) y aspectos cuantitativos, como son las cualidades físicas básicas (velocidad, fuerza, resistencia y flexibilidad).
- *El cuerpo expresión y comunicación*, integra las habilidades motrices relacionadas directamente con el componente simbólico y relacional de las personas.

- *La salud corporal*, que es un bloque relacionado al cuidado del cuerpo y a la relación entre la actividad física y la salud.
- *Los juegos*, constituyen un bloque donde tienen cabida los juegos motores, como los tradicionales, los alternativos, los cooperativos y los deportivos.

Para esta etapa se considera que la evaluación del aprendizaje del alumnado será continua y global. Se explicitan, además quince criterios de evaluación donde se establece el tipo y grado de aprendizaje que se espera que alcancen los alumnos de Educación Física y que tienen relación directa con los objetivos generales del área y los bloques de contenido comentados.

c) Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Esta etapa coincide con el período de adolescencia donde el alumnado experimenta en su organismo una serie de cambios evolutivos radicales. A la dimensión lúdica de la actividad física se le añade la preocupación por su imagen corporal. Esta razón hace que la enseñanza de la Educación Física se plantee a partir del por qué y para qué de las actividades físicas y también dotando a los alumnos de la autonomía necesaria para seleccionar, programar, llevar a cabo y controlar las actividades más acordes con sus intereses.

En los textos oficiales se reconoce que la actividad física y deportiva contribuye a moderar o eliminar ciertos hábitos que suelen aparecer en estas edades (tabaco, alcohol, drogas) y también que favorece las relaciones de grupo más que cualquier otra área escolar. En el área de Educación Física, se incidirá en la salud, los hábitos de ejercicio físico y la práctica deportiva como elementos de inserción social y empleo constructivo del ocio.

La LOGSE constituye el marco referencial por el que se rige todo el proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en nuestros centros educativos de enseñanza secundaria. Dicha ley nos muestra los principios por los que debe regirse nuestra labor educativa, y entre ellos se destaca la importancia de partir del nivel de desarrollo del alumnado y de sus aprendizajes previos, asegurar la construcción de

aprendizajes significativos, aprender a aprender a nuestro alumnado, proponer situaciones que supongan una intensa actividad y promover un aprendizaje funcional, al mismo tiempo que se produce una interacción positiva en el aula.

Los objetivos generales del área hacen referencia a varios aspectos: el conocimiento y comprensión de los efectos de la práctica de actividades físicas sobre el organismo, la autonomía a la hora de practicar estas actividades, el incremento de rendimiento motor, la actitud crítica ante determinadas acciones corporales con efectos negativos para la salud individual y colectiva, la participación y relación con los demás, con independencia del nivel de habilidad, y la sensibilización ante diversas manifestaciones artísticas del cuerpo y del movimiento.

Entre los objetivos generales que esta ley propone para el área de Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria se destaca el de planificar y llevar a cabo actividades según sus necesidades previa valoración del estado de condición física y el de aumentar sus posibilidades de rendimiento motor a través del acondicionamiento y mejora de la condición física. Entre las capacidades que se espera que el alumnado haya alcanzado al final del siguiente nivel educativo figura la de utilizar la Educación Física y el deporte para favorecer su desarrollo personal.

Como en el caso de Primaria, los conocimientos se han agrupado en cinco bloques de contenido, donde también se distinguen los diferentes tipos (conceptual, procedimental y actitudinal). Los bloques de contenidos de la Educación Física para la ESO están explicitados de una manera más abierta que los de Primaria y son los siguientes:

- *La condición física*, donde se integran una serie de contenidos que hacen referencia a los efectos fisiológicos de la actividad física sobre el organismo.
- *Las cualidades motrices*, relacionadas con aspectos neuromotores de la actividad física que impliquen el reconocimiento, valoración y aceptación de los diferentes niveles de habilidad.

- Los juegos y deportes, atiende a la adquisición y desarrollo de habilidades motrices específicas y la elaboración de estrategias individuales y colectivas, participando en estas actividades de manera cooperativa e integradora.

- *La expresión corporal*, es un bloque que busca mayor dominio técnico, apertura y respeto en el uso de las diversas habilidades, parámetros y elementos expresivos y comunicativos.

- La actividades en el medio natural, recoge el desarrollo de técnicas básicas para la actividad física en la naturaleza y también se orienta a su conservación y mejora.

En ESO, la evaluación del aprendizaje del alumnado será continua e integradora. Se indican quince normas explícitas de referencia del área de Educación Física que se espera conseguir como resultado del proceso de aprendizaje.

Entre los criterios de evaluación que se indica como válidos para la Educación Física en este nivel, se puede señalar el de utilizar en la planificación y desarrollo de la condición física los principios básicos de continuidad, progresión, sobrecarga, multilateralidad e individualización.

Uno de los interrogantes planteados por algunos profesionales de la Educación Física es el referido a la mejora de la condición física del alumnado mediante las dos horas semanales de clase de las que se dispone. Debido a las especiales condiciones presentes en las clases de Educación Física, donde existen muchas variables (agrupamientos, distribución, organización del material, tiempo y lugar de práctica, motivación del alumnado y profesorado, etc.), se deben modificar constantemente las formas de aprender del alumnado y adaptarse a un cambiante proceso de enseñanza-aprendizaje.

D. LAS INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS EN LA LOGSE

Por intencionalidades educativas entendemos las Finalidades de cada etapa educativa y los objetivos en ellas planteados.

Los objetivos propuestos por el M.E.C. están formulados en términos de capacidades, capacidades que se deben trabajar desde todas las áreas. Por este motivo, no existe una correlación exclusiva entre un objetivo general de etapa y un área concreta, lo que supone que las distintas áreas curriculares deben concebirse como un todo cuyos objetivos sean conseguir las distintas capacidades expresadas en los objetivos generales de etapa.

Teniendo en cuenta lo anterior, es fundamental buscar las posibles conexiones que puedan existir entre Finalidades y Objetivos. Pues sólo de esta forma podemos entender la progresión, la coherencia y el entramado pedagógico del Currículo Oficial.

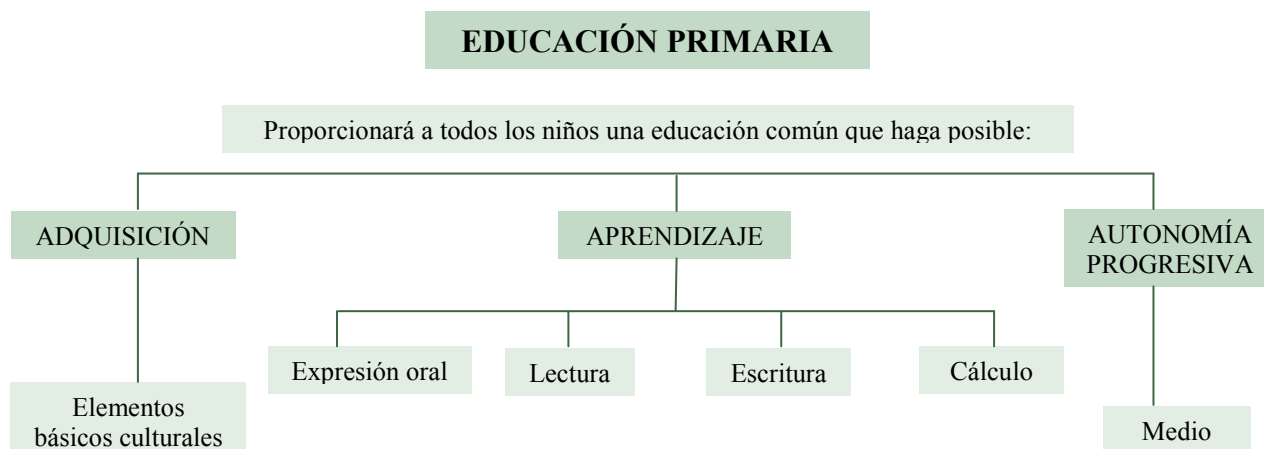
Para realizar el análisis de las intencionalidades educativas hay que partir de las finalidades que se plantean en cada una de las etapas educativas, por considerar que estas son las más generales y hacia donde tienen que confluir todos los objetivos.

Cuando se plantea una reforma es necesario discutir o al menos conocer sus fines y lo que se pretende con ella. Sin embargo, lo cierto es que los fines caen en el olvido porque hacen referencia a lo que podíamos denominar intenciones o intencionalidades educativas de carácter muy general y no sugieren el desarrollo de actividades concretas. Establecer un puente de unión entre los objetivos de Educación Física y las finalidades de cada etapa educativa se contribuye a proporcionar una educación integral.

a) Finalidades de la Educación Primaria

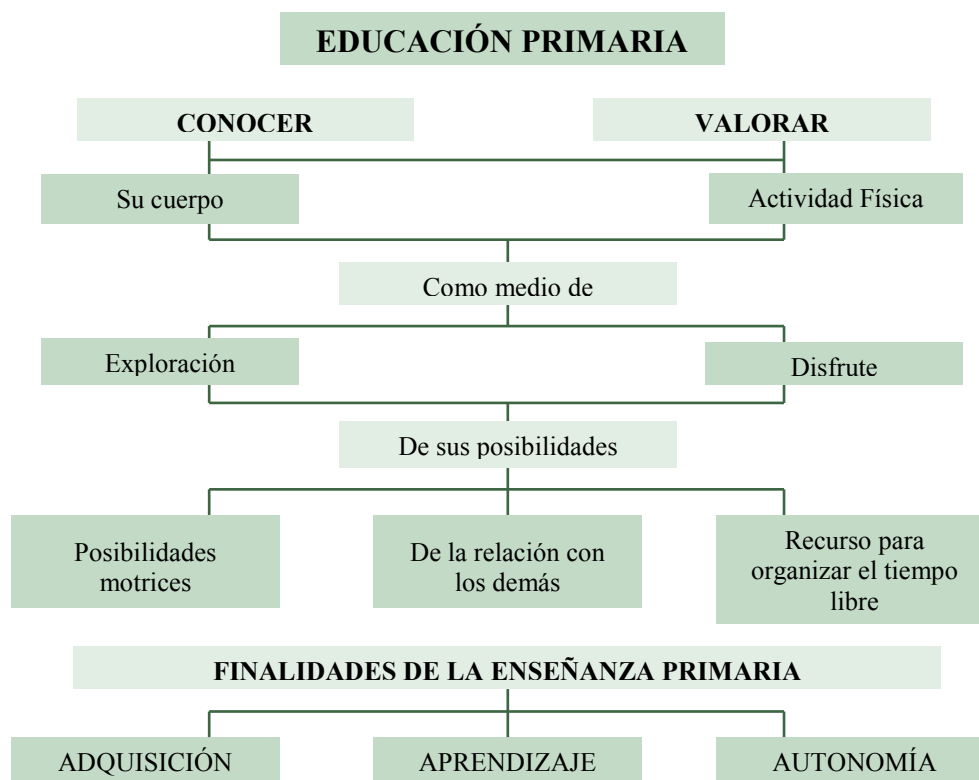
El artículo 12 de la LOGSE, dice textualmente: “La Educación Primaria proporcionará a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la

expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio”



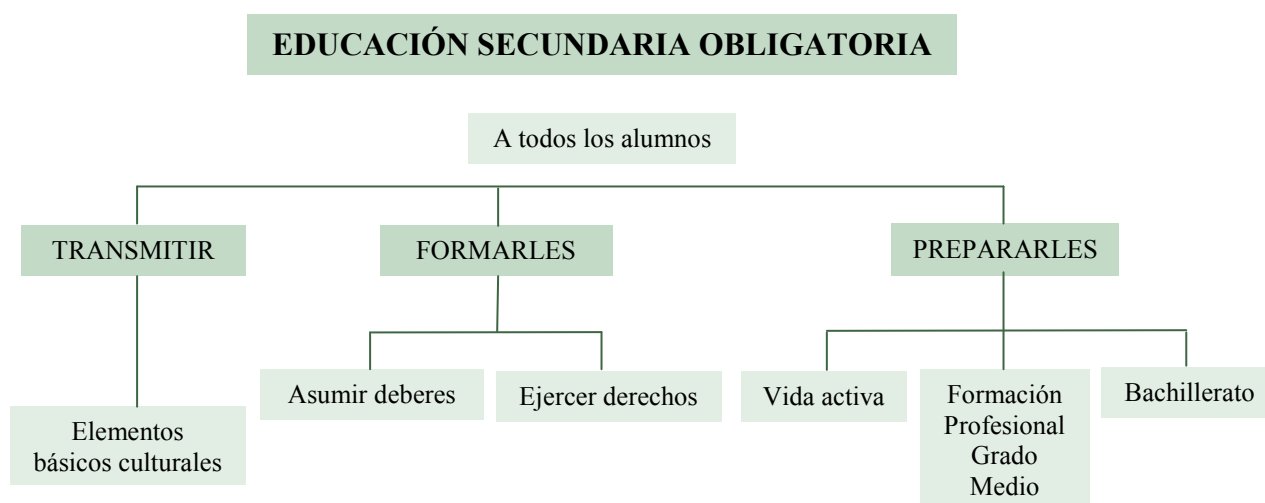
En cuanto a la conexión de los objetivos generales del área de Educación Física y sus finalidades para la enseñanza Primaria se representará de manera gráfica:

La Educación Física en la etapa de Educación Primaria tendrá como objetivo, entre otros, contribuir a desarrollar en los alumnos/as la capacidad de: “Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar su tiempo libre”



b) Finalidades de la Educación Secundaria Obligatoria

En el artículo 18 de la LOGSE, se dice: “La Educación Secundaria Obligatoria tendrá como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formales para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato”

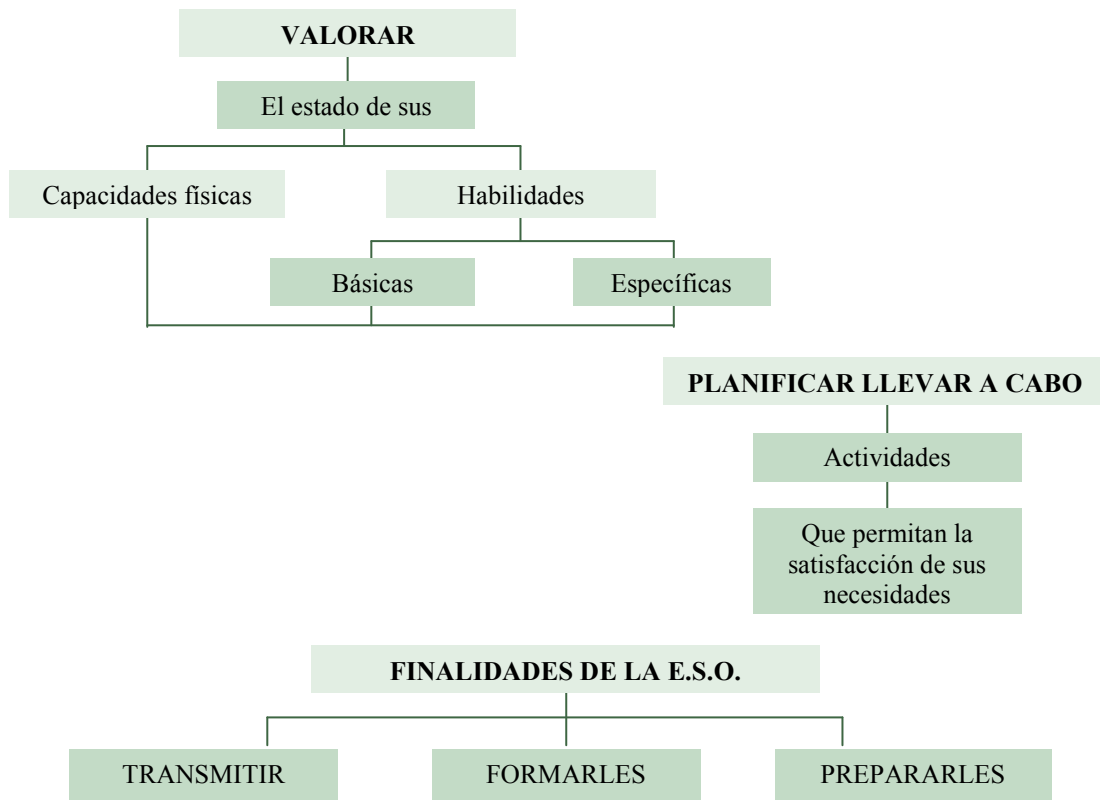


Del análisis de lo anterior, se puede concluir diciendo que se debería actuar sobre tres frentes, es decir, se debe transmitir a los alumnos/as unos conocimientos que les van a servir para que adquieran una formación adecuada y como consecuencia de ello, preparárseles para que se incorporen al mundo laboral o continúen su formación más específica.

En cuanto a la conexión de los objetivos generales del área de Educación Física y sus finalidades para la enseñanza en la E.S.O. se representará de manera gráfica:

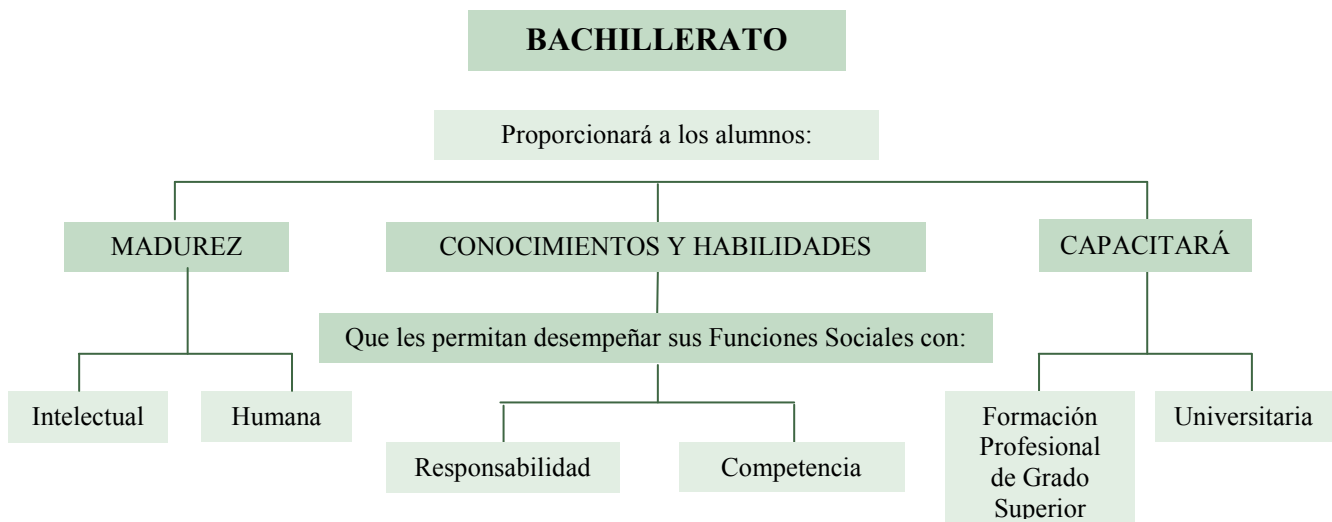
La educación Física en la etapa de Educación Secundaria tendrá como objetivo, entre otros, contribuir a desarrollar en los alumnos /as las capacidades de: “Conocer y valorar los efectos que tiene la práctica habitual y sistemática de actividades físicas en su desarrollo personal y en la mejora de las condiciones de calidad de vida y de salud.” “Planificar y llevar a cabo actividades que le permitan satisfacer sus propias necesidades, previa valoración del estado de sus capacidades físicas y habilidades motrices, tanto básicas como específicas.”

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

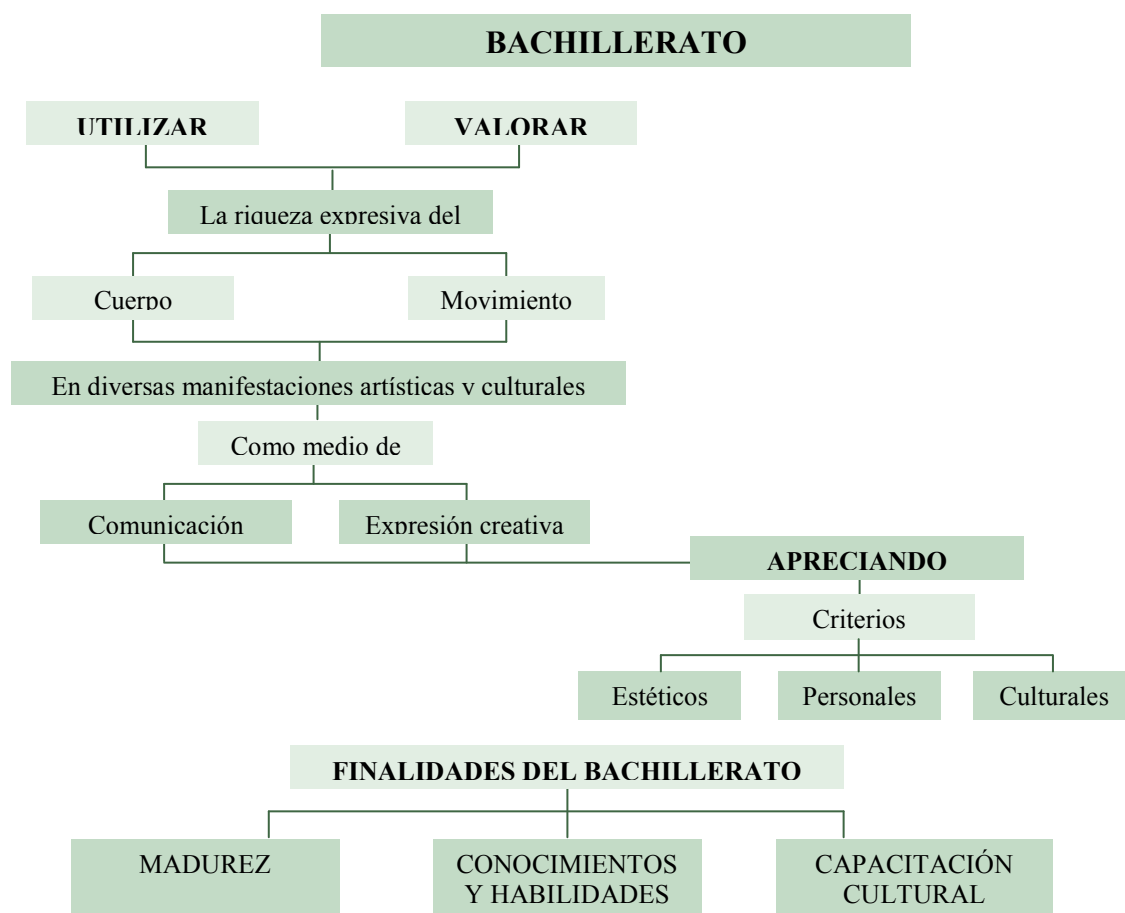


c) Finalidades del Bachillerato

El artículo 25.3 de la LOGSE, se dice: “El Bachillerato proporcionará a los alumnos una madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia. Así mismo, les capacitará para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios superiores”.



En cuanto a la conexión de los objetivos generales del área de Educación Física y sus finalidades para la enseñanza en el Bachillerato se representará de manera gráfica:



El área de Educación Física ha de guiarse hacia estas finalidades desde su marco curricular y su contribución es fundamental dentro de un concepto de educación integral. En todas las etapas educativas, el área de Educación Física debe estar subordinada a las finalidades propias de cada etapa.

La Educación Física no debe considerarse como una materia más, añadida en el Currículo Oficial de los escolares, sino como un área de objetivos propios, perfectamente armonizados con los objetivos generales de cada una de las etapas educativas, integrándose, de esta manera, en el proceso educativo.

E. LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

a) Calendario de implantación

Curso 2003/04	· Normas de evaluación
Curso 2004/05	· 1º y 3º de ESO
	· 1º Bachillerato
	· 1º Iniciación Profesional
Curso 2005/06	· 2º y 4º de ESO
	· 2º Bachillerato y Reválida
	· 2º Iniciación Profesional

CALENDARIO DE IMPLANTACIÓN DE LA LOCE			
Nivel	Curso 2003-2004	Curso 2004-2005	Curso 2005-2006
ESO	Implantación de los nuevos criterios de evaluación y promoción de curso (Orden 4997/2003, 3/09/03 de la C.M.) Aparición de la convocatoria extraordinaria de septiembre en los 4 cursos Desaparición de la promoción automática en 1º ESO Desaparición del concepto de 1er ciclo	Implantación 1º y 3º ESO Itinerarios de 3º ESO Recuperación de pendientes de 1º ESO Desaparición del 1er curso de los programas de diversificación a dos años Implantación del 1er curso de los Programas de Iniciación Profesional (PIP)	Implantación 2º y 4º ESO Itinerarios de 4º ESO ¿Desaparición de los programas de Diversificación? Implantación del 2º curso de los PIP
BACHILLERATO		Implantación de 1º Bachillerato	Implantación de 2º Bachillerato Desaparición del Bachillerato Tecnológico Implantación de la Prueba General de Bachillerato (PGB) Desaparición de las PAU?

F. EVALUACIÓN DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA

La mayoría de los profesionales de la educación coinciden en la necesidad de la evaluación para poder progresar, y mejorar la labor docente. No obstante esta evaluación suele estar dirigida al alumnado, casi exclusivamente y, en algunos casos, cuando realmente se analiza la actividad del maestro resulta de una percepción subjetiva de la forma en que se desarrollan las sesiones.

En España, la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación), en su Artículo 17 habla de la evaluación en Primaria, centrando la misma en el alumnado. El Real Decreto 115/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria, en su Artículo 8.5. dice: "El profesorado evaluará su práctica docente, así como la adecuación de los procesos a las necesidades específicas de los alumnos."

Por otro lado, el Decreto 105/92, de 9 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía en el Artículo 14 expresa que "el profesorado evaluará los aprendizajes de los alumnos y alumnas, los procesos de enseñanza y su propia práctica docente".

Es evidente que desde las administraciones públicas se da importancia al hecho evaluativo, no sólo del alumnado, sino del propio sistema y del profesorado. Tradicionalmente esta evaluación del profesorado surgía de la propia reflexión del maestro especialista en Educación Física, y tenía una especial incidencia en la consecución o no de los objetivos establecidos en su programación, no se tenía en cuenta otros aspectos que condicionan el proceso de enseñanza aprendizaje, y, por supuesto, no se preocupaba de la percepción que tenía el alumnado de la asignatura, y mucho menos de su persona.

Cabe destacar la importancia de este tipo de evaluación, no sólo como mera reflexión personal, sino también la importancia que tiene la opinión de los alumnos sobre la asignatura y la actuación del docente, ya que de esta percepción, de la motivación que se consiga comunicar a los alumnos se obtendrán unos resultados u

otros, más o menos favorables relacionados con la práctica de las clases de Educación Física.

La motivación en el aula es importante, no es lo mismo un profesor dominante, que es exigente, impone orden y ejerce su autoridad que uno más cercano y comprensivo; el maestro de Educación Física debe conseguir irradiar entusiasmo, simpatía, alegría y comprensión; esto no quiere decir que se olvide o se deje a un lado la disciplina en las clases, pero sí que la manera de ser del profesor, y la forma en que concibe su trabajo actúan como factores decisivos en la motivación de los alumnos y de alguna manera el alumnado percibe este tipo de actitud.

Recoger de alguna manera la opinión que tienen los alumnos de sus profesores de Educación Física y de la materia, sería de gran ayuda para conocer cómo perciben los alumnos los contenidos, la forma de plantearlos, la organización, la utilización del material, el empleo del tiempo, el trato afectivo... En definitiva, valorar la capacidad de enseñanza de los docentes.

G. CURRÍCULO DE FORMACIÓN INICIAL

El proceso de reforma educativa llevado a cabo en España durante la última década ha supuesto no sólo la adopción de una filosofía educativa distinta a la anterior, sino también la necesidad de formar un profesorado que dé respuesta a las nuevas demandas del sistema educativo. En este sentido, el establecimiento en la educación primaria de una nueva especialidad de maestro, cual es la de especialista en educación física, suponía una novedad que no podía pasar desapercibida a los ojos de los que tienen la responsabilidad de su formación.

En efecto, la necesaria formación inicial de un profesorado acorde a la reforma educativa, junto a la nueva figura del maestro especialista en educación física, hacían precisa no sólo la comparación con sus antecedentes sino la propia evaluación de dicho proceso de formación inicial a efectos, entre otros, de comprobar si ésta era la adecuada a los retos del nuevo sistema educativo.

Por otra parte, la propia universidad española está sujeta, por su legislación reguladora, a efectuar una evaluación de sus planes de estudio a fin de mejorar la implantación de los mismos, entendiendo dicha evaluación como un proceso sistemático de recogida de información para valorar el cumplimiento de los objetivos y la calidad de la enseñanza (Real Decreto 552/1985 de 2 de Abril).

a. El curriculum en España y la educación física a raíz de la reforma educativa

La reforma educativa en España supone un cambio extraordinariamente importante con respecto al sistema anterior y, como es lógico, también afecta al curriculum de educación física, por lo que tendríamos que preguntarnos cuál es el modelo de ésta que prefigura dicho cambio. A tal fin hemos de tener en cuenta que la aludida reforma se inspira en variadas perspectivas, de las que vamos a considerar las dos más importantes: la sociopolítica y la psicopedagógica.

- El marco sociopolítico

En el marco sociopolítico adquiere relevancia la noción de comprensividad, concepto que entiende la educación obligatoria como un tronco común de aprendizajes que debe poseer la totalidad de habitantes de un país. De acuerdo con esa vocación universal los contenidos de enseñanza no pueden ni deben ser propedéuticos, es decir, selectivos, toda vez que ello iría en contra de la filosofía que inspira el criterio de comprensividad, que no es otro más que el de elevar la cultura mínima de la población del Estado.

Desde este punto de vista, la escuela adquiere una nueva dimensión en la que priman los valores relacionados con la solidaridad, en contraposición con aquellos otros basados en el individualismo, en el contexto de reproducción o cambio que constituyen los dos extremos del fin socializador de aquélla. Así pues, se ha señalado que en el marco de una educación obligatoria de carácter comprensivo, en donde los valores de cambio están por encima de los de reproducción, la escuela debe cumplir dos funciones principales: por una parte, organizar el desarrollo de la actividad compensatoria de las desigualdades de origen; por otra, facilitar la

reconstrucción de los conocimientos y pautas de conducta que el niño asimila en su vida paralela y anterior a la escuela.

La educación física como área integrante del curriculum en la enseñanza obligatoria ha de coadyuvar a cumplir las funciones propuestas para la escuela de compensación de desigualdades y reconstrucción del conocimiento, a fin de crear en los escolares un pensamiento crítico e innovador. A estos efectos, una tarea de reconstrucción del pensamiento de los escolares anterior y paralelo a la escuela sería aquélla que cuestionara la actualidad y justicia de valores tradicionales de la misma y, en su caso, la correspondiente alternancia con otros nuevos.

El área de educación física ha justificado su presencia en el curriculum escolar por su papel de respuesta a las demandas culturales con respecto al cuerpo. Éstas, a pesar de ser tan variables y distintas en cada momento histórico, han estado caracterizadas, por ejemplo, por la idea dualista del mismo, lo cual ha dado lugar a una educación física de tipo instrumental, sin valor en sí misma; o por la idea del hombre-máquina, que la ha definido desde una perspectiva mecanicista, en donde el cuerpo es una máquina sumisa que ha de responder al aumento de rendimiento deportivo; o por la concepción más actual, constituida a partir de la moda y del culto al cuerpo y que en muchos casos reviste proporciones abusivas. En todo caso, desde la educación física tradicional se ha planteado un cuerpo ascético, en pos del rendimiento deportivo, de los cánones de belleza o simplemente como receptáculo saludable del intelecto.

Otro valor predominante en esta disciplina ha sido el individualismo, del que el deporte profesional, aliado con los medios de comunicación, ha sido su máximo servidor a través de su propia esencia, basada en la competición, que proclama el ideal de triunfo de los más fuertes, de las élites, en el entendimiento de que una buena preparación para la vida social es el entrenamiento para abrirse paso en una sociedad darwiniana. A tal fin se consagran las diferencias individuales, valorando el triunfo con independencia de las aptitudes iniciales de las que todo individuo parte.

En esta misma línea, la educación física tradicional ha enarbolado valores tales como combatividad, agresividad, control de las emociones, fuerza, etc., profundamente ligadas al género masculino, lo que ha reservado escasos espacios a la feminidad.

Una materia así concebida por y para las élites, en este caso motrices, no es raro que inhibiera de su práctica a muchos alumnos en lo que Barbero ha denominado fracaso escolar en educación física, que se ha manifestado en sentimientos deficitarios de autoestima y valía personal y, en definitiva, alejamiento de las prácticas físicas en el entendimiento de que su objeto no es alcanzable para aquéllos que no disponen de aptitudes especiales.

Los valores tradicionales predominantes en educación física deben ser sustituidos por otros más justos que ayuden a los escolares en su proceso de socialización; caracterizados de manera más humanizada darán lugar a procesos de cambio en mejora de la sociedad. De esta forma la educación física de la postmodernidad habrá de sustituir su concepto de hombre-máquina por la idea de globalidad y unidad del cuerpo; el aspecto ascético de éste por aquel otro de carácter hedonista que permite a la persona vivir a gusto con su propio cuerpo; la competición por la colaboración, el individualismo por la solidaridad, el sexismo por la universalidad.

En esta reconstrucción de la educación física como función compensadora de las desigualdades de origen, adquiere especial relevancia el concepto de prácticas alternativas o diversas, es decir, prácticas que lejos de suponer actividades negativas provoquen experiencias corporales positivas que permitan ejercer diferentes actitudes en función de las distintas capacidades, de tal forma que las diferencias individuales no constituyan una rémora sino un enriquecimiento.

El sentimiento de autoestima o de propia identidad no puede depender de la realización correcta de una voltereta o de un salto de plinton, cuando los giros y saltos son susceptibles de ser aprendidos mediante otro tipo de actividades, en algunos casos más gratificantes y placenteras. Sin duda son estas prácticas alternativas las que habrán de producir el acceso de los alumnos y alumnas a la

actividad motriz, la cual ya no quedará reservada a la élite constituida por las desiguales aptitudes.

- El marco psicopedagógico

En el contexto de la educación obligatoria, el curriculum tiene como función determinar los aspectos de la cultura, en este caso cultura física, que deben formar parte del bagaje individual de los alumnos. Ahora bien, esta afirmación inicial condiciona de manera definitiva el tipo de enseñanza que habrá de implementarse, que sin duda tendrá que caracterizarse por una concepción del desarrollo y el aprendizaje como procesos de naturaleza constructiva, en los que el propio sujeto se implica activamente y a su vez requiere del concurso de otros.

En una concepción constructivista del aprendizaje escolar se realiza una reconstrucción, una asimilación activa y significativa del conocimiento en un proceso que lleva a parcelas más amplias de significados culturales. En este sentido, es determinante la idea de aprendizaje significativo, cuyo núcleo esencial reside en el establecimiento de vínculos sustantivos y no arbitrarios entre el material que se ha de aprender y lo que ya se sabe.

A tal fin adquiere una particular relevancia el conocimiento previo de la persona que aprende. La posibilidad de atribuir significado a lo que se trata de aprender depende en gran parte de la existencia de conocimientos que permitan abordarlo. El grado, nivel y complejidad de los conocimientos previos afecta, pues, el grado de significatividad de los aprendizajes que realizamos.

Dicha circunstancia también tiene su manifestación en el aprendizaje motor, tal como lo pone de manifiesto la Teoría del esquema propuesta por Schmidt en 1975, basada justamente en la noción de esquema, esto es, en el principio o regla general que construye a partir de las relaciones abstractas establecidas entre un conjunto amplio de experiencias motrices. De ahí que una correcta enseñanza para la comprensión en el ámbito de la educación física deba dirigirse al aprendizaje de los principios o reglas generales del movimiento a través de patrones motores amplios.

Un segundo factor que influye en el aprendizaje significativo es el que se refiere al grado de estructuración, claridad y relevancia del propio objeto de aprendizaje, lo que se ha definido como significatividad lógica, que consiste en que en la medida en que no pueden ser relacionados con los conocimientos previos, los conocimientos adquiridos de una forma mecánica no suelen significar una reestructuración de los mismos, con lo que su potencialidad para ser utilizados como plataforma para la realización de nuevos aprendizajes se ve muy mermada.

De ahí que los aprendizajes técnicos en educación física adquieran su pleno significado a través de un modo de enseñanza que tiene en cuenta el contexto y la comprensión del mismo, y no el aprendizaje mecánico de gestos sin sentido.

En el área de educación física la comprensión ha de estar también referida al contexto y a los problemas del juego, íntimamente unido a la táctica, hasta el punto de que para resolver problemas motrices surgidos del contexto de juego será necesario comprender los principios o aspectos tácticos.

En definitiva, para que se produzcan aprendizajes significativos es necesario que se cumplan algunos requisitos, como que el alumno posea los conocimientos previos relevantes, que el material posea significatividad lógica, que los alumnos tiendan a aprender significativamente y que puedan atribuir sentido a la actividad de aprender. Todo ello se puede y se debe referir a la motricidad como núcleo esencial de la educación física.

H. PERFIL DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ENSEÑANZA PRIMARIA A LA LUZ DE LA REFORMA EDUCATIVA

En España son numerosos los documentos de diversa naturaleza que coinciden en reconocer cómo el profesorado se convierte en una pieza clave para el éxito de la reforma educativa. Es por ello que podemos asegurar que existe acuerdo generalizado en la idea de que para conseguir una mayor calidad de la enseñanza es preciso contar con un profesorado adecuadamente formado.

Ahora bien, parte de esa preparación es la formación inicial, dirigida según el modelo organizativo español a la docencia generalista en las etapas de educación infantil y educación primaria, o para la atención a un colectivo especial de alumnos como es el caso de las titulaciones de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje o, finalmente, como especialista en determinadas áreas de la educación primaria, como lengua extranjera, educación musical y educación física.

En todo caso, como establecen algunos documentos que sirvieron de base al debate en torno a la reforma educativa en España, se opta por un modelo de profesor con perfiles acordes con la filosofía de dicha reforma, de tal manera que éste se caracteriza por ser un mediador en el aprendizaje del alumno, de acuerdo con la teoría constructivista de la enseñanza, a la vez que como un sujeto autónomo, comprometido y responsable con la sociedad en consonancia con la función de cambio social de la propia escuela.

Se opta por un profesor capaz de trabajar en equipo a fin de conseguir una mayor conciencia de sus tareas prácticas y sus posibles modificaciones. Se intenta, en definitiva, conseguir más un educador que un enseñante, por lo que los contenidos deben ser conceptuales, procedimentales y actitudinales a fin de conseguir una formación integral en el alumno. Asimismo, se pretende la formación de un profesor-investigador con la intención de generar mejoras tanto en su práctica diaria como en su investigación curricular.

Desde el punto de vista estricto de la educación física se precisa un profesor capaz de ayudar a los alumnos a reconstruir el conocimiento impuesto por la cultura dominante con relación a aspectos tales como el deporte en los medios de comunicación de masas, el culto al cuerpo o el sexismo en la práctica de las actividades físicas. Un profesor capaz de reflexionar y recrear el curriculum de tal forma que alrededor de la idea de prácticas alternativas pueda fomentar la autoestima de los alumnos creando en ellos actitudes favorables hacia las prácticas físicas; un profesor técnicamente rearmado con capacidad de plantear significatividad lógica en sus actividades implicando cognitivamente a sus alumnos.

En suma, un profesor capacitado para trabajar en grupo que utilice la motricidad de sus alumnos al servicio de un proyecto educativo común con el resto de profesores y áreas del centro, para lo cual debe aprender determinadas competencias en el sentido expuesto.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La orientación que el área de Educación Física toma en el currículo ha ido variando de acuerdo con las diferentes funciones que le han sido asignadas socialmente y que podrían catalogarse en torno a tres ejes básicos:

- Las que orientan la Educación Física hacia la aplicación del movimiento como práctica social (deporte/recreo, deporte/competición).
- Las que orientan la Educación Física hacia las potencialidades anatómico funcionales o bio-orgánicas del movimiento (por ejemplo, mantenimiento físico).
- Las que orientan la Educación Física hacia las posibilidades del movimiento como desarrollo de otras capacidades cognitivas, relacionales, emocionales y expresivas del individuo.

La Educación Física se concibe en la actualidad como una educación integral y, sobre todo a partir de la década de 1980, se replantean sus objetivos, contenidos y procedimientos, para tratar de dar respuestas a las nuevas necesidades sociales.

Los rasgos de esta Educación Física integral se concretan en:

- Una concepción unitaria de la persona.
- Una concepción multifuncional del movimiento humano.
- Una concepción ecológica de la vida.
- Desarrollo de hábitos de vida saludables (enfoque de salud).
- El cuerpo como centro de experiencias y objeto de disfrute personal y social (enfoque de ocio).

El planteamiento general del área de Educación Física reconoce el cuerpo y el movimiento como ejes básicos de la acción educativa. El cuerpo es igualmente objeto de atención educativa en otras áreas y está presente en todas y cada una de las actividades escolares. De esta manera, se pretende llamar la atención hacia la importancia del conocimiento corporal vivenciado y de sus posibilidades lúdicas,

expresivas y comunicativas; hacia la importancia de la propia aceptación, de sentirse bien con el propio cuerpo y de utilizarlo eficazmente. El movimiento tiene, además del valor funcional de instrumento, un carácter social que se deriva de sus propiedades expresivas y del significado que los otros le atribuyen en situaciones de interacción.

Se considera también a la Educación Física como un instrumento tanto transmisor como hacedor de valores. Por tanto, la E. F. en general, y todos sus contenidos, cada uno incidiendo en un aspecto más o menos concreto del alumno, transmite y forma valores, como toda realización humana. Pues no sólo se abordan aspectos conceptuales (aspectos técnicos y tácticos de los deportes; concepto, tipo y principios del condicionamiento físico,...) o procedimentales (práctica de actividades en el entorno natural; vivenciar el método continuo de desarrollo de la resistencia,...); si no que es parte inherente al área (y en mayor cuantía a otras) el hecho de que esta ayuda a formar a la persona, en sus valores, creencias, opiniones,...

También podemos observar que, aunque uno de los objetivos de la Educación Física en el curriculum es utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de apoyo al área, el profesorado utiliza fundamentalmente la tecnología para actividades relacionadas con la gestión del área, pero escasamente, y no como un recurso de apoyo para la docencia, resolución de conflictos o imprevistos surgidos del trabajo con sus alumnos.

He aquí, a grosso modo, la orientación o significación de la Educación Física en la actualidad vista desde la óptica de los objetivos y contenidos planteados en los programas oficiales.

IV. SIGNIFICADOS ASOCIADOS AL PROFESORADO

En este apartado estudiaremos como es el pensamiento de los profesores con respecto a la enseñanza en general y más específicamente a la enseñanza de la Educación Física, y cual es la concepción que del profesor se tiene.

Es importante desentrañar y analizar los diferentes conceptos y paradigmas del pensamiento del profesorado y los significados que tienen, para ellos, la enseñanza de la Educación Física, pues de esto va a depender la calidad de la misma y la eficiencia en la consecución de resultados.

A lo largo de mi carrera, como docente en cada uno de los diferentes niveles educativos y formativos tanto en la educación básica y obligatoria como en la docencia universitaria de la Diplomatura de Educación Física he podido observar que esta concepción, que tienen los propios educadores o formadores de formadores, de lo que es la enseñanza de la Educación Física, esta alejada de nuestra nueva realidad, de las necesidades actuales de nuestro sistema educativo. Por lo que es importante el estudio del pensamiento del profesorado, analizar los diferentes paradigmas para darnos cuenta y relacionar estos con lo que se vivencia en las clases de Educación Física.

Es preciso establecer una relación entre la concepción sobre que supone y que implica para el profesorado la Educación Física y cómo, en función de esta, debe ser considerada la formación de los futuros profesores.

1. EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO

1.1. EL PARADIGMA DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR

El análisis de la enseñanza constituye la búsqueda más afanosa de los investigadores en el campo de la Didáctica. Se ha indagado tanto y desde tantas perspectivas el acto didáctico que bien pudiera decirse que se conoce algo de lo que hacen los profesores antes, durante y después de comunicarse con los alumnos en clase. Por lo que el estudio de los pensamientos de los profesores esta mereciendo la atención de organizaciones profesionales ocupadas en la cuestión de desvelar los procesos que gobiernan las acciones de los profesores. En el fondo de esta curiosidad late la vieja preocupación de preparar a los profesores conociendo más aspectos de las razones que les inducen a obrar como lo hacen.

Esto nos lleva a la necesidad de encontrar marcos teóricos para formar profesores, pues, se debe buscar un tipo de profesor que emita juicios reflexivos sobre las tareas que ejecuta en clase. El profesor es un profesional de la enseñanza que debe ser equipado de competencias para las variadas funciones que tiene que representar en la cada vez más compleja situación social que tiene que vivir.

En España, el Ministerio de Educación y Ciencia ha editado un proyecto para la reforma del sistema educativo no universitario que lleva aparejado una reforma en la formación del profesorado. Su estructura formativa a nivel primario se apoya en la clásica trilogía de la formación científico-cultural, didáctica y las prácticas de enseñanza. A nivel secundario quedan más diluidos los componentes, pero tendrá también preparación científica y programas de formación psicopedagógica y didáctica y de carácter teórico-práctico.

El docente deberá adquirir en su proceso formativo una competencia profesional que le capacite para desarrollar distintas funciones. Un profesional dedicado a la enseñanza es aquel que en su trabajo está adoptando decisiones sobre el curriculum, los estudiantes y la enseñanza de clase. El profesional no es el técnico competente que aplica las recetas o formulas que le indica un manual. Más bien al contrario, es

aquel que está bien informado y cuya acción evidencia juicio reflexivo. Para ello el profesor debe acceder a mayores cotas de autonomía profesional en cuestiones escolares donde pueda demostrar que sabe pensar por sí mismo, y esto sólo se puede conseguir si desde los centros formativos se articulan experiencias de campo provechosas que favorezcan esa formación profesionalizada.

A través de estudios de investigación realizados por numerosos investigadores tanto extranjeros como españoles, que iré nombrando a lo largo de este tema, podemos presentar varias hipótesis o enfoques que nos servirá para analizar el pensamiento del profesorado.

A. MODELOS DE INVESTIGACIÓN PRECEDENTES

Durante los años 70, el avance en el campo de la investigación educativa representó un desarrollo importante, se llevaron a cabo muchas investigaciones dirigidas a identificar los factores que determinan la eficacia docente. Se asumió el paradigma “proceso-producto” como el marco teórico y metodológico más adecuado para la investigación educativa.

Este paradigma representa una superación del modelo investigativo “presagio-producto” que concebía la eficacia docente en función de las características de personalidad de los profesores.

La investigación bajo el marco “proceso-producto”, asumió el principio de “dirección de causalidad del rendimiento académico, lo que condujo a que se realizaran estudios en primer lugar, correlacionales y en segundo lugar, experimentales para conocer que conductas de los profesores predecían o explicaban un mejor rendimiento de los alumnos.

Para analizar la conducta del profesor se construyeron más de un centenar de sistemas observacionales, compuestos por categorías cuyo objetivo no era otro que cuantificar la frecuencia con que los profesores usaban ciertas conductas. Este paradigma de investigación asumió el principio de dirección de causalidad del rendimiento académico, lo que condujo a que se realizaran estudios en primer lugar,

correlacionales y, en segundo lugar, experimentales para conocer que conductas de los profesores predecían o explicaban un mejor rendimiento de los alumnos.

Los factores que influyen en la eficacia docente, según hallazgos realizados en investigaciones bajo este paradigma en relación a:

- *Ambiente de aprendizaje:* las clases de los profesores eficaces eran menos desorganizadas; había menos censura por parte del profesor, menos crítica, menos tiempo dedicado a gestión de clase, más paráfrasis y motivación positiva, que en las clases de los profesores menos eficaces.
- *Uso del tiempo que hacia el alumno:* en las clases de los profesores eficaces se dedicaba más tiempo a tareas académicas, más tiempo dedicado a trabajar en la clase como grupo, menos trabajo independiente de los alumnos, que en las clases de los profesores menos eficaces.
- *Método de trabajo:* los profesores más eficaces hacían más preguntas de bajo orden; daban menos retroacción a los alumnos, había menos preguntas iniciadas por los alumnos que en las clases de los profesores menos eficaces

Existen otros modelos de investigación como el “enfoque cuantitativo” desarrollado por *CRONBACH y SNOW* (1977), que intentan identificar métodos instruccionales (tratamiento) que se adecuen a los alumnos con características personales específicas (aptitudes). Otro modelo es el desarrollado por *CARROLL* (1963), el cual asume que un elemento decisivo en el rendimiento del alumno es el “tiempo de aprendizaje”. Las investigaciones se dirigen a optimizar la cantidad de tiempo que cada alumno dedica a la realización de su tarea de aprendizaje, con el objetivo de mejorar su rendimiento.

MARTÍN (1983), denomina a estos modelos de investigación “Enfoque Reproductivo” porque se ha concebido al profesor como un receptor y transmisor de información y a los alumnos como receptores de un conocimiento ya elaborado. Frente a este “enfoque reproductivo” se ubica el “enfoque constructivo” que concibe al profesor y al alumno como agentes activos cuyos pensamientos, planes,

percepciones influyen y determinan su conducta. Asimismo, el contexto social, ya sea dentro de la clase o escolar en general, se considera una variable importante que influye en el proceso de enseñanza.

Según el modelo llamado “Procesamiento clínico de la información” en la enseñanza, el procesamiento de información del profesor tiene unos antecedentes internos (creencias, conocimientos, etc.) y externos (expectativas del rol, indicios, etc.) que lo determinan. Estos antecedentes influyen en los procesos cognitivos de los profesores que se centran en expectativas, percepciones, juicios etc. Tanto los antecedentes como los procesos cognitivos tienen unas consecuencias directas en la enseñanza, que se dividen en preactiva e interactiva.

Los procesos de pensamiento llevados a cabo en las fases preactiva e interactiva inciden en los conocimientos, actitudes, destrezas de los alumnos. Por último los resultados obtenidos por los alumnos pueden influir en los pensamientos del profesor, de forma que los consecuentes pueden volverse antecedentes.

B. SUPUESTOS BÁSICOS DEL PARADIGMA DE PENSAMIENTOS DEL PROFESOR

El factor que diferencia a la investigación sobre los pensamientos del profesor de otros enfoques es precisamente la preocupación que tiene por conocer cuales son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad profesional. Se asume como premisas fundamentales que, en primer lugar, el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional. En segundo lugar, se acepta que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta.

Estas premisas han llevado evidentemente a transformar la concepción que del profesor se tiene. Hasta ahora el profesor era un técnico que debía dominar un repertorio más o menos amplio de destrezas. En el paradigma de pensamientos del profesor se concibe a este como:

«Profesional activo, inteligente, cuya actividad incluye: establecimiento de objetivos; búsqueda de información acerca de los alumnos y el currículo en el contexto de los objetivos; formulación de hipótesis sobre la base de esta información; su propia disposición a la enseñanza y el ambiente; y seleccionar entre diversos métodos de enseñanza...» (SHAVELSON y BORKO, 1979, pág. 183).

«El profesor de 1985 es un constructivista que continuamente construye, elabora y comprueba su teoría personal del mundo.» (CLARK, 1985, pág. 4).

Concebir al profesor, y como consecuencia a la enseñanza, en general, de esta forma supone alejarse de principios positivistas sobre el modo de hacer ciencia, y representa una aproximación cualitativamente distinta.

Los procesos de pensamiento de los profesores no se producen en vacío, sino que hacen referencia un contexto psicológico (teorías implícitas, valores, creencias) y a un contexto ecológico (recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas, etc.). Estos contextos han de ser tenidos en cuenta en las investigaciones sobre pensamientos del profesor.

El estudio de los procesos de pensamientos de los profesores ha seguido principalmente dos enfoques: el modelo de toma de decisiones y el modelo de procesamiento de la información. En el modelo de toma de decisiones se concibe al profesor como alguien que esta constantemente valorando situaciones, procesando información sobre estas situaciones, tomando decisiones sobre qué hacer a continuación, guiando acciones sobre la base de estas decisiones, y observando los efectos de las acciones en los alumnos.

El modelo de procesamiento de información se centra menos en las decisiones de los profesores, concibiendo al profesor como una persona que se enfrenta con un ambiente de tareas muy complejo, que aborda ese ambiente simplificándolo, es decir, atendiendo a un número reducido de aspectos del ambiente e ignorando otros.

Estos dos enfoques pueden representar dos aspectos distintos de la misma realidad y generar diferentes perspectivas de investigación.

El enfoque mediacional, o de pensamientos del profesor, asume un principio de singularidad de las situaciones educativas: lo que en realidad se enseña y se aprende en cada aula, el flujo de significados que se genera, intercambian y asimilan en el aula es, en gran medida, de naturaleza situacional.

El modelo de investigación sobre pensamientos del profesor se centran en los procesos que ocurren en la mente del profesor, que organizan y dirigen su conducta, especialmente en las conductas visibles y por tanto observables de los profesores.

La investigación sobre acciones del profesor y sus efectos se compone de tres elementos: conducta del profesor en clase, conducta del alumno en clase y rendimiento del alumno. La relación entre estas tres variables es recíproca, cada una es causa y puede ser causada por las demás.

La planificación de la enseñanza representa un período de reflexión en que los profesores toman decisiones de forma reflexiva acerca de que enseñar, como enseñarlo, a que nivel, como evaluarlo, etc. Estas decisiones van a determinar de alguna forma la enseñanza de clase de los profesores.

C. EL PROFESOR, SUJETO QUE TOMA DECISIONES

Desde la perspectiva del profesor como un sujeto que toma decisiones son muchas las definiciones que se ha dado del docente, he aquí algunas:

«Un profesor en su trabajo diario es en gran medida un sujeto que toma decisiones en una situación de constante intercambio social, en donde la incapacidad para tomar una decisión en el momento adecuado puede tener fácilmente efectos adversos...» (BJERSTEDT, 1969, pág. 55).

«Si hay algo que distingue a un buen profesor de un profesor normal es que el primero toma mejores decisiones que el segundo» (*BISHOP*, 1970, pág. 41).

«Cuando la enseñanza se concibe como un proceso de toma de decisiones, el profesor es visto como un agente que selecciona una destreza o estrategia docente en orden a ayudar a los alumnos a conseguir un objetivo». (*BORKO, CONE, ATWOOD y SHAVELSON*, 1979, pág. 138).

«La enseñanza es un proceso de obtención de información, diagnóstico y elaboración de una respuesta basada en un diagnóstico. Mientras que la mayor parte de este proceso puede ser completamente automático, algunas situaciones requieren tomar decisiones conscientes. El hecho de generar y considerar alternativas en la elaboración de respuestas, es decir, tomar decisiones instruccionales, tiene una importancia primordial en la enseñanza» (*COONEY*, 1981, pág. 67).

«La enseñanza es una actividad altamente cognitiva que requiere un extraordinario nivel de competencia para tomar decisiones en ambientes dinámicos y complejos» (*BERLINER*, 1984, pág. 52).

«La enseñanza se convierte en profesión sólo cuando la información extraída de un conocimiento fundamentado, El conocimiento experiencial, el conocimiento de los estudiantes y el conocimiento de las limitaciones del presente y del futuro se sintetizan en decisiones pedagógicas» (*HUNTER*, 1984, pág. 173).

Para entender mejor estas teorías, cabe definir que se entiende por “decisión”, pues será un término muy utilizado a lo largo de este tema:

Para *GOGUELIN* (1967) «La decisión es el acto por el cual, dadas numerosas posibilidades que se excluyen mutuamente, rechazamos algunas porque consideramos que sólo una es la más satisfactoria» (pág. 132). El concepto de *decisión* se relaciona frecuentemente con el de *elección*», y así para *BELLABY*

(1979) «decisiones no son otra cosa que elecciones. No podemos elegir a menos que se tengan alternativas disponibles y que seamos conscientes de ellas» (pág. 93).

Las decisiones docentes constituyen un elemento importante de la actividad del profesor, pero no todas se realizan en las mismas circunstancias ni cumplen los mismos objetivos.

Según algunos investigadores como: *JACKSON* (1968), *BISHOP* y *WHITFIELD*, (1972) y *WHITFIELD* (1974), *SUTCLIFFE* y *WHITFIELD* (1979) y *CALDERHEAD* (1984), *BERLINER* (1984), se pueden distinguir varias clases de decisiones docentes:

- Decisiones preactivas: Aquellas que los profesores toman antes de enseñar.
- Decisiones interactivas: Aquellas que toman cuando están en interacción con los alumnos.
- Decisiones pre-lección: Objetivos, contenidos, métodos, materiales.
- Decisiones durante la lección: implementación o modificación de decisiones pre-lección, nivel de lenguaje, número y tipos de ejemplos, corrección de errores, motivación y disciplina y control social de clase.
- Decisiones inmediatas: O sobre la marcha.
- Decisiones reflexivas.
- Factores pre-instruccionales: Decisiones respecto al contenido, distribución del tiempo, ritmo, agrupamiento y a las estructuras de la actividad.
- Factores durante la instrucción: Decisiones respecto al tiempo dedicado a cada tarea, control de este tipo, tiempo de aprendizaje académico, control, estructuración y formulación de preguntas.

Estas clasificaciones nos muestran un ejemplo de los diferentes tipos de decisiones identificados.

Según *RICHARD SHAVELSON* los procesos de tomas de decisiones poseen 5 características:

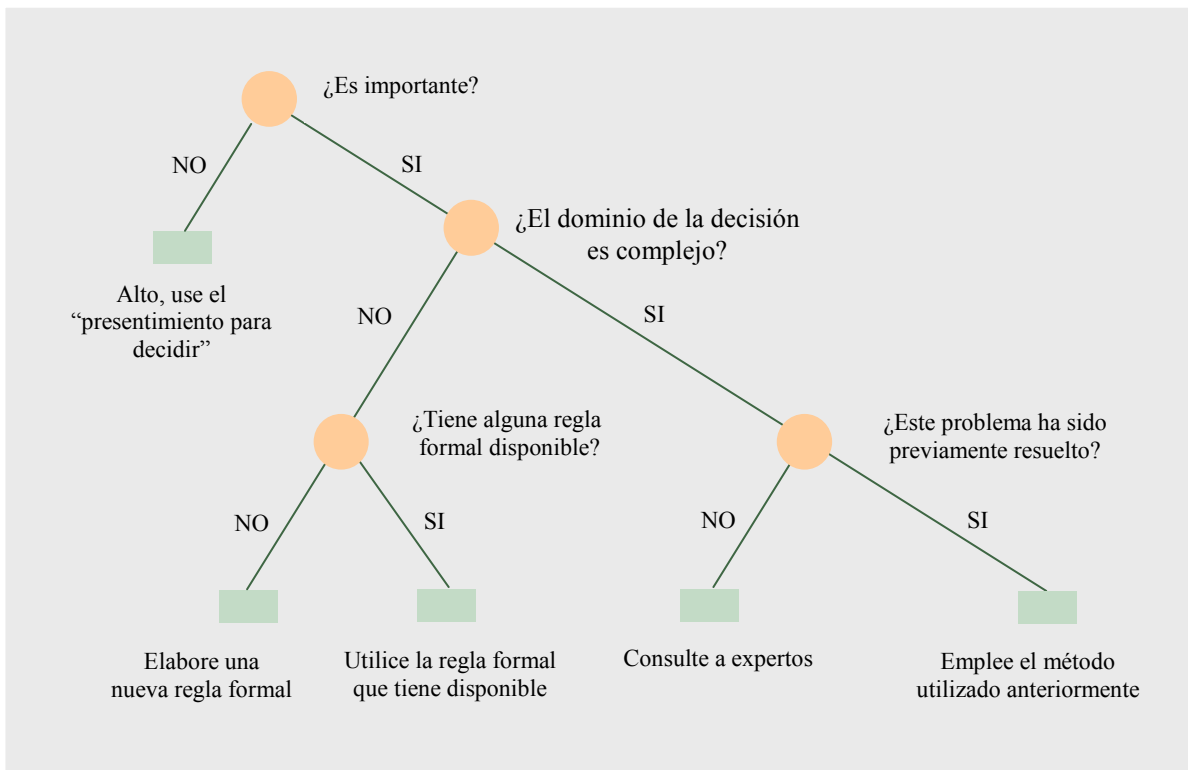
- La primera: Una decisión se presenta como la elección entre varias alternativas posibles.
- La segunda: El estado natural, que es la estimación subjetiva que el profesor realiza acerca de la situación cognitiva, afectiva y social del alumno.
- La tercera y cuarta: Los resultados y la utilidad para el profesor de una determinada alternativa bajo un estado natural específico.
- La quinta: La utilidad que para el representa ese resultado para conseguir el objetivo que persigue con la decisión.

Estas características se refieren a todo tipo de decisiones y han de adaptarse a diversas situaciones.

Sin embargo, *HARGREAVES* (1979) introduce factores situacionales y de valores en el proceso de toma de decisiones. Las decisiones se pueden dividir en dos elementos: el problema acerca del cual es preciso toma una decisión y la selección y ejecución de la respuesta preferida al iniciarse el problema. Los elementos que constituyen el problema que requiere una decisión son: el acto (lo que esta sucediendo), el actor (quien esta implicado en el acto y por qué) y sus situaciones (dónde y cuándo el actor esta actuando).

El proceso de toma de decisiones pasa por diferentes fases, desde la definición del problema a la selección del tratamiento y la comprobación del efecto. Este proceso esta influido por la escala de valores del profesor, su ideología y estilo pedagógico. Este modelo aporta la noción de situación y contexto al proceso de toma e decisión.

El proceso de toma de decisiones parte de un momento inicial en el que el sujeto valora la situación y toma la opción de considerarla como importante y comenzar una tarea de decisión o por el contrario decide olvidarla y continuar su actividad anterior. En función de esta primera decisión comienza un proceso en el que cada nudo significa una nueva pregunta y una nueva decisión. (Véase figura).



Árbol de decisión para «decidir cómo decidir» (BHASKAR, HERSTEIN y HAYES 1983).

Si se llega a entender las decisiones docentes como el elemento central del proceso educativo, estas serían influidas por todo un abanico de variables entre las que destacarían, en primer lugar, el propio *profesor* (sexo, edad, personalidad, creencias, teorías implícitas, etc.); *el alumno* (actividades, aptitudes, sexo, factores socioeconómicos); *el estilo docente* o método de enseñanza; *la formación* que el profesor haya recibido; *las normas* de la escuela, etc.

1.2. PLANIFICACIÓN, DECISIONES INTERACTIVAS, CREENCIAS, CONSTRUCTOS PERSONALES Y CONOCIMIENTO PRÁCTICO.

A. PENSAMIENTOS Y DECISIONES DURANTE LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Una de las mayores diferencias entre la conducta docente preactiva e interactiva parece estar en la calidad de la actividad intelectual en que se implica el profesor. La conducta preactiva es más o menos deliberativa. En una situación interactiva la conducta del profesor es más o menos espontánea.

El término que se utiliza para designar este tipo de actividad docente es el de planificación del profesor. *HILL, YINGER y ROBBINS* (1983) definen la planificación de una forma muy amplia, incluyendo cualquier acción de un profesor que tiene que ver con las actividades relativas a la escuela, los alumnos, otros profesores, asesoramiento, padres, etc. La planificación puede ser formal, cuando un profesor prepara un plan de lección o actividad, o informal que incluye los pensamientos acerca de las actividades escolares que los profesores realizan fuera de las horas de clase.

CLARK y PETERSON (1986) establecen que la planificación incluye los procesos de pensamiento que el profesor lleva a cabo antes de la interacción de clase, así como los procesos de pensamientos o reflexiones que se producen después de la interacción de clase. (Pág. 216).

La planificación proporciona un marco que organiza la tarea docente, a la vez que contribuye a reducir su incertidumbre e inseguridad cuando se enfrenta con la clase. Planificar conlleva dosis de predicción en tanto que el profesor ha de procesar información previa y formular hipótesis acerca del posible resultado de actividades que ha seleccionado, acerca de la adecuación del contenido, de la disponibilidad de los alumnos, etc. Es un proceso directamente orientado a la acción en los que se mezclan elementos de pensamiento, juicio y toma de decisiones.

Uno de los primeros factores que afectan a las decisiones de planificación de los profesores es la información que tienen acerca de los alumnos y la estimación particular que ellos hacen de esta información que han ido acumulando a través de la observación, registros anecdóticos, etc. La propia idiosincrasia particular del profesor, su propio conocimiento práctico, sus creencias en relación con lo que es para él la educación, la enseñanza, influye en la planificación que el profesor realiza.

El contenido a enseñar también influye en las decisiones que los profesores toman al planificar. La naturaleza de la tarea puede influir también indirectamente en las decisiones de planificación, a través de las estimaciones que los profesores realizan de las aptitudes de los alumnos, ya que los profesores pueden pensar que algunos alumnos tengan menos dificultades para un determinado contenido que otros. También se pueden ver influidas por la disponibilidad o no de materiales y recursos en la escuela, por las presiones recibidas por los profesores por parte de la administración o bien por presiones externas.

Uno de los objetivos de las investigaciones sobre la planificación de la enseñanza ha sido contrastar la utilización que los profesores hacen de los modelos teóricos de planificación lineal, como los de *TYLER*, *TABA* y otros. En estos modelos la secuencia de elemento a tener presente está preestablecida, comenzando por la identificación de objetivos, selección del contenido, estrategias y actividades de aprendizaje, medios y materiales, método y evaluación.

Son numerosos los estudios que se realizaron con respecto a la planificación del profesor, los cuales arrojaron resultados similares en unos casos y diferentes en otros. Veamos:

Uno de los hallazgos más importantes de la investigación de *TAYLOR* consistió en demostrar que los profesores cuando planificaban no seguían el esquema lineal de *TYLER*. Para los profesores, la principal preocupación estuvo centrada en los intereses y actitudes de los alumnos, los objetivos del curso, el contenido a enseñar, etc.

No son los objetivos el punto de partida de la planificación del profesor, sino, los alumnos, sus intereses y actitudes. Un resultado similar fue hallado por *TILLEMA* (1984), según este autor, el mayor porcentaje de los profesores planifican de acuerdo al diagnóstico que ellos realizan del conocimiento previo que tiene el alumno.

Otros trabajos revelan resultados diferentes, como los de *ZAHORIK* (1975) el cual refiere que el contenido a enseñar fue la decisión que los profesores señalaron con mayor frecuencia como la primera que tomaban cuando planificaban, y en segundo lugar las actividades de aprendizaje. Aunque cabe señalar que este autor no incluyó ninguna categoría referida al alumno, por lo cual no nos debe extrañar que no aparezca en los resultados.

CLARK y *YINGER* (1979) encontraron que el punto de partida de la planificación de los profesores fueron las actividades de aprendizaje.

Parece deducirse claramente de los estudios analizados que los profesores no siguen en su planificación el modelo de planificación de *TYLER*. Ahora bien, lo que no está claro, y la disparidad de resultados de investigación así lo demuestra, es en primer lugar si los profesores siguen algún modelo en sus planificaciones, y en segundo lugar cual es ese modelo.

Por otra parte, que los profesores no partan de los objetivos instruccionales para estructurar la planificación no quiere decir que no tengan presente que esperan conseguir de sus alumnos a través de una actividad o material determinado.

El plan mental o la planificación en general sirve para algunos profesores como elemento que proporciona dirección, seguridad y confianza durante la enseñanza interactiva. La planificación parece operar no sólo como un medio para organizar la enseñanza, sino como un recurso que proporciona al profesor beneficio psicológico. Sin embargo para otros la función de la planificación consistía en saber dónde se habían quedado en la lección anterior, en relacionar los conceptos que debían introducir y determinar la mejor forma de llevarlo a cabo o para familiarizarse con

el contenido, de forma que supieran de qué iban a hablar y les hacía especificar los objetivos que buscaban.

Podemos observar que los profesores no siguen un modelo común en sus planificaciones, así como no siguen las mismas estrategias cuando planifican.

a) La evaluación de la enseñanza desde la perspectiva de los profesores

El campo de estudio de la evaluación aplicada a la enseñanza tiene un interés indiscutible en las escuelas. La revisión de la literatura actual ha ampliado los objetos populares de la evaluación (estudiantes y profesores) a los materiales del currículum, a los proyectos y programas que sirven de base a las actuaciones didácticas o a las propias instituciones educativas que las acogen.

Se ha escrito mucho sobre lo que deben hacer los profesores para valorar correctamente las habilidades y el trabajo de los escolares, pero se sigue desconociendo la naturaleza de esa evaluación y las motivaciones, actitudes y sentimientos ocultos tras las apreciaciones de los profesores del nivel de logro alcanzado por sus alumnos. Un hecho es que el profesor utiliza, con frecuencia, uno o varios procedimientos (pruebas estandarizadas, instrumentos preparados por el profesoro, ejercicios, etc.) para medir el progreso académico o las actitudes de sus alumnos.

La realidad educativa española es favorable a un sistema de evaluación continua que obliga a los alumnos a dar cuenta de sus logros, incluso cada dos o tres unidades temáticas, y que los profesores en general preparan y corrigen las pruebas sin utilizar medios informatizados. A pesar de este hecho, parece que los profesores no dominan en profundidad ni siquiera la técnica de la evaluación. Muchos docentes no están preparados para observar sistemáticamente, construir sus propias pruebas para la clase o interpretar adecuadamente los resultados de los test estandarizados. Uno de los principales problemas con los que se enfrentan los profesores es el de no aprovechar adecuadamente los resultados de la evaluación.

Una de las preocupaciones en este campo ha sido, pues, la de establecer una relación entre los resultados de la evaluación y la toma de decisiones

instruccionales en clase. Sin embargo, esta preocupación puede esconder un intento de justificar la frecuencia del fenómeno evaluativo en nuestras escuelas «La evaluación, *per se*, sencillamente no es asunto de importancia en las escuelas».⁹⁸

Pero también puede ser una consecuencia del desconocimiento del modo en que los profesores utilizan los resultados de la evaluación en sus clases. Los profesores utilizaban los test de lectura junto con observaciones más generalizadas como un factor para establecimiento de grupos de lectura, pero para ordenar el ritmo de la instrucción acudieron preferentemente a sus intuiciones. Cuando forman los grupos de lectura no se apoyan en toda la información útil que poseen, sino que tienden a primar el rendimiento en lectura y a excluir el resto de la información.

La evaluación que realiza el profesor no sólo tiene consecuencias instruccionales, sus alabanzas, apreciaciones y juicios sobre los alumnos terminan influyendo en el comportamiento de éstos en la clase. «El uso de los profesores de la valoración positiva que se relaciona directamente con los logros y resultados de los niños está positivamente asociada con el incremento de progreso académico en niños tanto de alto como de bajo rendimiento académico».⁹⁹

La retroalimentación juega un papel fundamental en el desarrollo afectivo y cognitivo del niño. Incluso, la propia percepción que los niños tienen de los sentimientos de sus profesores hacia ellos termina modificando el rendimiento académico y el comportamiento en la clase.

Dado que uno de los objetivos de la escuela es fomentar la enseñanza, lo ideal sería pensar que la principal fuente de satisfacción de un profesor fuera la observación del aprovechamiento de los alumnos. Los exámenes que realizan los alumnos ofrecerían una evidencia asequible de este aprovechamiento. «Lógicamente, al menos, el profesor consciente debería señalar con orgullo o decepción las ganancias

⁹⁸ ALKIN, M. C. and STECHER, B.; **Evaluating in context: Information use in elementary school decision making**, *Studies in Education Evaluation*, 1983, 9, pág. 27.

⁹⁹ KASH, M. M. and BORICH, G. D., **Teacher**. En Walberg, h. j. (Ed): **Improving educational standards and productivity. The research basis for policy**. Berkeley, California, McCutchan, 1982, Pub., pág. 59.

o pérdidas de los alumnos de acuerdo con los resultados de los exámenes». ¹⁰⁰ Pero los profesores conceden escaso interés hacia los exámenes y, desde luego, para ellos no tienen gran importancia desde el punto de vista de la apreciación de la calidad de su trabajo como profesores. En este sentido, el entusiasmo de los alumnos y su participación tiene, para los profesores, más valor que el resultado de los exámenes.

Para ellos, los niños no se comportan de manera representativa en los exámenes y los resultados que se obtienen en las pruebas no se confirman al compararlos con las apreciaciones y juicios que se forman los profesores en sus interacciones en clase. Cuando ocurren estas contradicciones entre las notas de los exámenes y el juicio del profesor, este se inclina a negar la fidelidad de la información de los exámenes y no altera su evaluación previa del alumno.

b) Tipos de planificación

Hemos hablado de planificación en general, pero hay que tener en cuenta que existen distintos tipos de planificación. *YINGER* (1980) identificó cinco clases de planificación: anual, trimestral, unidad, semanal y diaria.

- La planificación *anual* implica la selección de materiales, la secuencia de la enseñanza y la identificación de los contenidos generales.
- La planificación *trimestral* se dirige a señalar el calendario semanal, así como el contenido a cubrir durante los tres meses.
- En la planificación de la *unidad* se establecen actividades de aprendizaje y se presenta el contenido a su nivel apropiado.
- La planificación *semanal* detalla día a día las actividades a cubrir, se ajusta a las posibles interrupciones.
- La planificación *diaria* implica los cambios de última hora, la preparación que hay que hacer durante el día o antes de que comience el día.

¹⁰⁰ JACKSON, P. J. **La vida en las aulas**, Madrid, Marova, 1975, pág. 148.

Los profesores han de dominar los diferentes tipos de planificación, adaptadas a distintos niveles educativos, a las distintas áreas y a las características de los alumnos.

A través de los estudios realizados, se percibe que los profesores con poca o sin experiencia docente tienden a ser más sistemáticos en sus planificaciones que los profesores con experiencia. Esta sistematización les lleva a planificar diariamente, y en muchos casos siguiendo el modelo lineal de TYLER, mientras que los profesores con experiencia se preocupan menos de la planificación diaria de sus clases.

Los profesores de educación física sin experiencia, a la hora de planificar unidades de enseñanza se muestran más inflexibles, menos concientes de los alumnos, más superficiales que los profesores con experiencia. Además, al planificar, los profesores sin experiencia recurren al libro de texto del profesor, mientras que los profesores con experiencia utilizan el libro de texto del alumno.

c) Factores que influyen en la planificación

Factores internos y externos: Los factores que inducen al profesor a seleccionar un contenido u otro, una estrategia de aprendizaje u otra, un tipo de agrupamiento concreto pueden ser fundamentalmente de dos tipos. En primer lugar influyen los factores que denominamos internos, es decir, propios del profesor, de sus características personales, antecedentes, creencias, conocimiento práctico, etc. De otra parte, están los factores externos al profesor, que van desde los alumnos y la situación de clase a los compañeros, dirección, padres, etc.

- *Factores internos:* La conducta del profesor está dirigida por sus pensamientos, creencias, juicios, etc. Los factores personales propios de cada profesor influyen en cualquier acto de enseñanza y, en concreto, en la planificación, ya que pueden determinar que, cuanto y como se enseña.

Se ha identificado hasta ocho factores internos que influyen en las decisiones de planificación de los profesores: valores, concepción acerca del contenido, ausencia y enfermedad, conocimiento de la materia y características

personales, como edad, etc. Los valores y creencias de los profesores representan un importante factor en la planificación de la enseñanza,

- Factores externos: Aparte de los factores internos al propio profesor, existen otras series de elementos que pueden influir en las decisiones que los profesores toman en la planificación. Estos elementos pueden ser los alumnos (intereses, necesidades, experiencias, características, actitudes, conocimiento, destrezas, etc.); limitaciones administrativas (disponibilidad de recursos, tiempo, etc.); influencias personales (otros profesores, padres, director, inspector, etc.); recursos de currículo (textos, recursos, guías, otros libros, periódico) y otras influencias (críticas potenciales, gestión de clase, etc.)

Los alumnos representan un factor importante a tener en cuenta por los profesores al tomar decisiones. Cuando estas decisiones se refieren al agrupamiento de alumnos y al ritmo de enseñanza en el área de lectura, los profesores toman decisiones basándose en la información que tienen sobre la habilidad lectora de los alumnos. Esta información puede provenir de la observación de su conducta, de los trabajos de lectura, tests de madurez lectora o de los registros anecdóticos.

Estos factores que influyen en las decisiones de planificación de los profesores pueden hacerlo bien de forma aislada o conjuntamente, es decir, uno a uno o varios factores a la vez.

Factores materiales, recursos de curriculum: La selección de los materiales representa un elemento importante en el proceso de planificación. Para la selección de materiales de aprendizaje los profesores escogen sus recursos didácticos en función del contenido a enseñar, así como por la disponibilidad de los mismos como: libros de textos, revistas, películas, sugerencias de otros profesores, etc. Ello puede repercutir evidentemente en la repetición de idénticos tipos de materiales a lo largo del tiempo, con lo que la capacidad de motivación que tienen estos elementos curriculares se reduce considerablemente.

De todos los recursos de curriculum disponibles, seguramente el que ejerce mayor influencia en los profesores a la hora de tomar decisiones respecto a la planificación sea el libro de texto. Sin embargo se elude verificar cuánto contenido del que se incluye en el libro de texto se enseña en clase y cual es la verdadera influencia del libro de texto en la enseñanza.

Las consecuencias que puede tener planificar o no una lección pueden ser diversas: Al planificar se tiene la oportunidad de conocer el contenido con mayor detalle y por tanto su enseñanza de clase es más iniciadora y proporciona menos refuerzo. Por el contrario, al no planificar se usan más incentivos y menos iniciación y por tanto se fomenta más la participación de los alumnos.

La planificación que el profesor realiza, ya sea mediante planes escritos o planes mentales influye decisivamente en la enseñanza de clase. Pocas son las decisiones interactivas que los profesores toman para cambiar, suprimir o aumentar la planificación realizada. La enseñanza en muchos casos resulta un llevar a cabo las decisiones de planificación previamente tomadas. La planificación organiza y estructura la enseñanza de clase.

En conclusión: Los profesores, en su planificación, no parten de la identificación de objetivos de aprendizaje y la planificación de la enseñanza, en lugar de seguir un modelo lineal sigue una secuencia cíclica. Esta secuencia de planificación se puede representar como un proceso de solución de problemas, en el que la complejidad es creciente conforme se va ascendiendo de nivel.

El ejercicio profesional influye en la forma como los profesores planifican. Ello se produce como consecuencia de la experiencia docente que hace que el profesor vaya adquiriendo conocimiento práctico y que vaya generando rutinas. Los profesores sin experiencias suelen planificar diariamente y siguiendo en muchos casos el modelo lineal de TYLER; son más inflexibles en la forma como llevan a la práctica su planificación, y tienen menos presente a los alumnos al realizarla.

Los valores y creencias de los profesores influyen en la selección del contenido que realizan, así como en el tiempo que dedican a cada una de las asignaturas. También

las creencias influyen en las decisiones que toman los profesores respecto a dar responsabilidad a los alumnos en su propio aprendizaje.

Entre los factores externos que influyen en las decisiones de planificación figuran los alumnos y los libros de texto. Los padres y directores de colegio no influyen en estos procesos. Los libros de textos no influyen en la selección que los profesores realizan del contenido a enseñar.

Los profesores toman, durante su enseñanza de clase, pocas decisiones para modificar, ampliar o reducir la planificación realizada. En este sentido la planificación organiza y estructura la enseñanza de los profesores de forma que constituye una guía que reduce incertidumbre e inseguridad.

Pero la forma como la planificación se transforma en enseñanza no es igual para todos los profesores. Cada profesor genera rutinas que se llegan a convertir en su peculiar forma de hacer las cosas. Ello explica que diferentes profesores desarrollen de distinta forma el mismo contenido aún cuando este se presente estructurado.

El factor rutina hace que con frecuencia se encuentren diferencias entre profesores con y sin experiencia, debido a que los primeros han generado un mayor o menor número de rutinas.

B. PENSAMIENTOS Y DECISIONES INTERACTIVAS

Las decisiones interactivas por oposición a las decisiones de planificación, son aquellas que los profesores toman durante su interacción con los alumnos. En muchas ocasiones, durante la enseñanza de clase se producen situaciones que pueden hacer que el profesor modifique sobre la marcha su planificación, transformándola, acortándola o añadiendo nuevos elementos. Esta es una de las características de las decisiones interactivas en relación con las decisiones de planificación: deben tomarse sobre la marcha y con un tiempo limitado de reacción para el profesor.

Las decisiones interactivas se refieren a las decisiones tomadas durante el acto de enseñanza. Se concibe al profesor como un sujeto que está valorando constantemente la situación, procesando información acerca de ella, tomando decisiones sobre que hacer a continuación, guiando la acción sobre la base de estas decisiones y observando los efectos de la acción en los estudiantes. (CLARK y YINGER, 1979, pág. 247). Las decisiones interactivas se producen a consecuencia de un funcionamiento diferente al que se esperaba en la planificación, bien por falta de implicación de los alumnos, falta de atención, indisciplina, etc.

a) Tipos de decisiones interactivas

Las decisiones interactivas son aquellas que, como hemos señalado anteriormente, toman los docentes durante la enseñanza. Toda decisión interactiva resulta de sopesar por parte del profesor diferentes alternativas o cursos de acción.

Algunos distinguen entre decisiones interactivas instruccionales, o maniobras pedagógicas y decisiones interactivas de gestión. Las primeras se refieren a la organización de la clase, el ambiente y la disponibilidad de recursos, mientras que las segundas se dirigen a asegurar que el contenido se está aprendiendo. Otros hablan de tres categorías de decisiones: intercambios (relativas a la interacción verbal); actividades planificadas (decisiones interactivas directamente relacionadas con las decisiones de planificación), y por último, actividades no planificadas.

b) Factores que las determinan

Las decisiones interactivas de los profesores se producen cuando algo que se ha planificado no funciona según se había previsto. Puede deberse a que alguna conducta de los alumnos no era tolerable (falta de atención, ruido, interrupciones, respuestas incompletas, insatisfactorias o incorrectas, y falta de comprensión de los alumnos) o como consecuencia de alguna pregunta del alumno, o como consecuencia de factores ambientales o del propio profesor (limitación de tiempo, interrupción por otro profesor, materiales instruccionales y estado cognitivo y afectivo del profesor).

Las decisiones interactivas son el resultado de los pensamientos, razonamiento y preocupaciones de los profesores durante la enseñanza. Aunque no se traduzcan en conductas observables, es decir, aunque no se transformen en decisiones, los profesores tienen durante la enseñanza pensamientos y preocupaciones.

Las preocupaciones más frecuentes de los profesores en la enseñanza interactiva son los alumnos y la gestión de clase. En algunos casos los pensamientos de estos se dirigen hacia aspectos de gestión y estrategias.

Los profesores sin experiencia docente se diferencian de los profesores con experiencia en la frecuencia, antecedentes y contenido de las decisiones interactivas que toman. Tienen dificultades cuando se enfrentan a los alumnos porque no los conocen, no conocen cuales son sus características reales, y la forma como motivarlos y dirigirlos, lo cual puede provocar incertidumbre a la hora de planificar así como imposibilidad de anticipar los posibles problemas que los alumnos pudieran encontrarse. Tienden a tomar decisiones con mayor frecuencia cuando se originan problemas de gestión y de disciplina, mientras que para los profesores con experiencia las decisiones interactivas se producían cuando los alumnos daban respuestas erróneas.

C. CREENCIAS, PRINCIPIOS, CONSTRUCTOS PERSONALES Y CONOCIMIENTO PRÁCTICO

Los procesos de tomas de decisiones, y la conducta de los profesores están directamente influidos por la forma como el profesor concibe su propio mundo profesional. Son muchos los términos que se han acuñado para esta realidad; paradigmas, dilemas, metáforas, principios, conocimiento práctico, hipótesis, orientación, constructos. Veamos algunos de estos conceptos.

a) Teorías y creencias educativas de los profesores

La teorización, es decir, la construcción de un sistema de relaciones entre un conjunto de unidades tales como hechos, conceptos, variables, es un aspecto básico del comportamiento humano. Quizás la forma que implica un rango más elevado en

el comportamiento del hombre, ya que puede predecir su actuación futura de acuerdo con una construcción cuya eficacia ha sido previamente contrastada. «Una teoría es una forma de dar sentido a una situación inquietante de modo que nos permita hacer presión sobre un repertorio de hábitos de la manera más eficaz, e incluso más importante, modificar los hábitos o renunciar a ellos completamente».¹⁰¹

Las creencias educativas de los profesores son diversas y variadas. Una creencia puede definirse como la información que tiene una persona enlazando un objeto con algún atributo esperado; la creencia está normalmente en interrelación con una dimensión de probabilidad subjetiva o conocimiento. «Es una declaración hipotética o inferencial acerca de un objeto capaz de ser precedida por la frase que describe al objeto como verdadero o falso; correcto o incorrecto; lo evalúa como bueno o malo; y predispone para actuar, probablemente de diferente forma bajo diferentes condiciones» (ROKEACH y FISHBEIN, en WAHLSTON, y otros, 1982, pág. 28).

Las creencias influyen en las decisiones y acciones de los profesores, de forma que estructuran y organizan su mundo profesional. Las creencias y teorías implícitas de los profesores sirven, al igual que las rutinas para reducir la necesidad de procesamiento de información del profesor. De esta forma los problemas que se presentan en clase no han de ser resueltos cada vez que ocurren, sino que el profesor tiene ya un patrón de comportamiento con el que abordar estos problemas.

Las creencias educativas de los profesores influyen y determinan su conducta docente. Según estas creencias se puede identificar dos tipos de profesores:

- Profesores con creencias *controladoras* que ofrecían a los alumnos casi exclusivamente un currículum de socialización.
- Profesores con creencias *relativas* que van más allá de la socialización e incluyen actividades dirigidas hacia fines educativos.

¹⁰¹ KAPLAN A., **The conduct of inquiry: Methodology for behavioral science**, San Francisco, 1964

Estas dos clases de profesores recuerdan a la distinción hecha entre profesores *tradicionales* y los profesores *progresistas*. Los profesores con creencias *tradicionales* tendieron a dar menos responsabilidad a los alumnos para que se dirigieran independientemente su propio aprendizaje. Por el contrario, los profesores *progresistas* juzgaron como más importante el logro de objetivos de competencia social y desarrollo emocional.

Así también se puede observar dos concepciones educativas:

- «La esencia de la enseñanza consiste en que se tiene que presentar a los alumnos un contenido estructurado. Ello significa que el contenido se deberá organizar de tal forma que los alumnos puedan aprender sin necesitar mucha interpretación.»
- «La enseñanza debe implicar al alumno para que interprete y estructure su trabajo. Si no están implicados, no ocurrirán cambios reales o no se desarrollará un conocimiento real.» (LARSSON, 1983, pág. 357).

Sin embargo, los profesores que apoyan la primera concepción, ejercen en sus clases un fuerte control, de forma que utilizaban métodos tales como explicaciones, discusiones dirigidas, etc. Los profesores que asumen la segunda concepción ejercen un control más débil en sus clases, utilizando en ellas discusiones de grupo y trabajos de exploración.

b) Pensamientos y constructos personales

Cada individuo estructura la realidad de una forma personal, mediante la creación de sus propios constructos. Un constructo es una abstracción; es una propiedad atribuida a un suceso, persona o cosa. Toma la forma de pareja de términos dicotómicos, por ejemplo, aceptación/rechazo, importante/no importante, gentil/agrio. Cualquier constructo dado puede aplicarse a más de un elemento (suceso, persona, cosa). Para confirmar la identidad de un constructo se requiere identificar al menos dos elementos que constituyan el atributo nominal en el constructo y un tercer elemento que no lo sea. (OBERG, 1984, pág. 7).

Los constructos personales, al igual que las creencias son estructuras mentales que los profesores generan para explicar de forma personal su realidad educativa. Los constructos personales de los profesores se refieren a: rol del profesor, aprendizaje, contenido y escolaridad.

Los constructos personales y el desarrollo de curriculum ha de ser tenido en cuenta por los sujetos que proponen innovaciones curriculares.

En España, una de las últimas innovaciones curriculares han sido los Programas Renovados del Ciclo Medio (P.R.C.M.). En un estudio realizado por *ESCUADERO* y *GONZÁLEZ* (1984) donde investigaron los constructos personales de profesores de E.G.B. hacia los P.R.C.M., se llegó a la conclusión de que cada profesor tiene una concepción personal de los P.R.C.M. Las creencias individuales de los profesores funcionan como un filtro que transforma las directrices proporcionadas por los innovadores de currículo, de forma que cada profesor elabora su propio currículo.

Algunos constructos que aparecieron como consecuencia del análisis factorial fueron: Concepción de la enseñanza; Concepción del curriculum; Relaciones profesor-curriculum; Relaciones alumno-curriculum; Medios y materiales. En relación a este último constructo, los profesores echaron en falta materiales curriculares con los que apoyar su enseñanza y desarrollar la innovación que se les propuso.

En otro estudio realizado por *BEN-PERETZ* (1984), se encontró: primero, que los profesores con experiencia presentaban, en relación a los profesores inexpertos más constructos referidos a estrategias de enseñanza y a las tareas de aprendizaje a realizar por los alumnos, segundo, que los constructos de los profesores sin experiencia respecto a los materiales de curriculum (formato, método de enseñanza, tareas de los alumnos, dificultad, etc.) fueron evolucionando a lo largo de los tres años de su período de formación.

c) **Conocimiento práctico y principios educativos**

Este concepto, relativamente nuevo en la literatura, no se refiere a los conocimientos teóricos y conceptuales, sino que es el cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes, que surgen a partir de la experiencia, es íntimo, social y tradicional y se expresa en acciones personales (CONNELLY y CLANDININ, 1984, pág. 135). Es un conocimiento dirigido a la acción, que trata de cómo hacer las cosas, que los profesores van adquiriendo como consecuencia de su experiencia docente. (ELBAZ, 1983, pág. 14). El conocimiento práctico no se aprende tanto en los libros como a partir de la propia experiencia o de la transmisión oral de otros profesores (BROMME y BROPHY, 1983).

Las acciones didácticas son acciones de conocimiento. Son al tiempo expresión y origen del conocimiento personal. Al definir el conocimiento como personal queremos decir que el conocimiento definido así participa en todo lo que contribuye a hacer una persona. Es decir, no es un conocimiento impersonal del tipo de dos más dos son cuatro. Es más bien un conocimiento que ha surgido de circunstancias, acciones y consecuencias que por sí mismas han tenido un contenido afectivo para la persona en cuestión.

La acción y la pasión que la caracteriza son parte de lo que nosotros entendemos como conocimiento personal. La acción concebida en un sentido amplio que incluya actos intelectuales y autoexploración. Cuando vemos acción, vemos conocimiento personal en funcionamiento. Cuando se habla de conocimiento se refiere a ese cuerpo de convicciones y de significados conscientes e inconscientes, que ha surgido de la experiencia íntima, social o tradicional, y que se expresan en las acciones de una persona.

El conocimiento de sí mismo, del medio, del contenido a enseñar, del curriculum y conocimiento instruccional permiten al profesor estructurar su actividad docente. El conocimiento del contenido a enseñar es importante pero no el único conocimiento que necesita el profesor para desarrollar su profesión. El conocimiento de sí mismo y del medio son conocimientos que el profesor va adquiriendo y que normalmente no forman parte de los programas de formación del profesorado.

El conocimiento práctico está compuesto tanto de contenido experiencial como de filosofía personal, ritual, imagen y unidad narrativa, así como de otros elementos tales como: regla de la práctica, principio práctico e imagen. *La regla de la práctica* es una declaración breve, claramente formulada acerca de que hacer o como hacerlo en una situación que se produce frecuentemente en la práctica. *El principio práctico* es más general y deriva usualmente de la experiencia personal, siendo normalmente una conjunción entre teoría y práctica. Por último, *la imagen* es un cuadro mental que el profesor configura, formado por sus sentimientos, valores, necesidades y creencia acerca de cómo enseñar.

La imagen es una especie de conocimiento incorporado a la persona y conectando con el pasado, presente y futuro del individuo. La imagen une tanto el presente como el futuro en un nexo de experiencia personalmente significativo orientado a la situación inmediata que la hace surgir. Penetra en el pasado almacenando hilos de experiencia conectado significativamente con el presente. Y penetra intencionalmente en el futuro y crea nuevos hilos conectados significativamente al experimentar situaciones, y al anticipar nuevas situaciones desde la perspectiva de la imagen. Estos tres elementos se combinan para configurar el conocimiento práctico particular de cada profesor.

d) Principios educativos de los profesores

Los principios educativos forman parte de la estructura del conocimiento práctico de los profesores. Orientan la práctica y resultan de una asociación entre la teoría y la práctica. Estos principios pueden ser: *Compensación* (tendencia que tienen los profesores a ayudar y dedicar mayor atención a aquellos alumnos introvertidos o con poca capacidad); *Indulgencia* (tendencia a ignorar problemas de disciplina en aquellos alumnos que necesitan una atención especial); *Compartir el poder* (los profesores premian a los buenos alumnos asignándoles tareas de responsabilidad); *Comprobación progresiva* (los profesores verifican los progresos de los alumnos para conocer los problemas que se pueden ir encontrando); y *Supresión de emociones* (tendencia de los profesores a no mostrar sus sentimientos en clase).

Estos principios se refieren en mayor medida a los alumnos: compensación, indulgencia y compartir el poder son principios que tienden a favorecer la implicación de los alumnos, participación y motivación en clase. El hecho de que los profesores generen principios referidos a los alumnos coincide con el sentido de que la mayor preocupación de los profesores cuando planifican y cuando toman *decisiones interactivas son los alumnos*

2. LA ENSEÑANZA

La enseñanza ha sido considerada tradicionalmente como un arte y el enseñante ha estado ubicado en un lugar no excesivamente bien definido entre el artista y el artesano, bien entendido como tal enseñante y no como persona docta en tal o cual disciplina. En la actualidad, la enseñanza y por ende los planteamientos didácticos tienden a buscar sus fundamentos en presupuestos cada vez más científicos, y se piensa que los conocimientos objetivos que se derivan de una investigación exigente irán sustituyendo paulatinamente a premisas basadas en el ingenio lógico-deductivo de los pedagogos de antaño. De esta forma, el enseñante artista-artesano llegará a ser asimismo científico, al menos en determinados aspectos, conservando su antigua condición para todo aquello que en el complejo mundo de las relaciones humanas permanezca como impalpable o inencasillable, en esto la intuición-inspiración del pedagogo-profesor seguirá teniendo su feudo inexpugnable.

Cada investigador tiene su propio concepto de la enseñanza, su metodología preferida, su marco reflexivo, su motivación personal. Y aunque hasta ahora no existe un modelo elaborado al alcance de la mano para el estudio de la enseñanza intencional y compleja, se pueden aclarar no obstante, algunas características:

- La enseñanza es una actividad significativa de un profesor, que incluye el complejo procesamiento cognitivo de estímulos internos y externos. La conducta observable, los procesos subyacentes y las variables situacionales interactúan de forma sutil.
- Es una actividad que muestra diferentes características dependiendo de la especificidad de la fase. Cuando, por ejemplo, prepara una lección el profesor usa otras fuentes de información que durante su interacción con los alumnos.
- Es una actividad intencional. La interacción hacia las metas es una de las características más llamativas de la enseñanza, no se puede explicar toda la actividad docente por medio de intenciones, debido a que, en algunas ocasiones, el ambiente ejerce una influencia muy poderosa. Así la

enseñanza es ambas cosas: variable independiente y dependiente. El profesor se modifica así mismo, y es manipulado por el ambiente.

- Es una tarea profesional. Parece, sin embargo, imposible describir extensa y objetivamente todas las características de esta tarea compleja: la llamada «tarea ambiente». Esta falta de una definición uniforme de la tarea es una consecuencia directa de la situación, así como también de los supuestos filosóficos de la actividad docente.
- La enseñanza no es una actividad completamente definida por «conductas docentes» específicas porque un profesor usa muchas conductas espontáneas, diarias, mientras enseña: contestar preguntas, dar información, contar un cuento. Estas conductas no son profesionales en esencia. Más aún, algunas conductas diarias pueden completar otras funciones cuando se usan en el contexto de la enseñanza.
- Se concibe la enseñanza como una actividad que tiene dos caminos: el profesor y el alumno. Cuando un profesor se comporta sólo desde su propio punto de vista, no tiene contacto con los alumnos. Si sigue exclusivamente los pasos del alumno, se pone en peligro la intencionalidad de la enseñanza.

A. PENSAMIENTO Y RUTINAS DEL PROFESOR EN LA ENSEÑANZA

Definimos la enseñanza como la actividad intencional del profesor que permite a los alumnos alcanzar las metas educativas por medio de los contenidos de una lección como la forma más óptima posible dentro del contexto de la situación de enseñanza aprendizaje. Esta actividad se refiere a la planificación así como a la ejecución y evaluación de los procesos y actividades de enseñanza-aprendizaje. En esta definición esta clara la prioridad de la intencionalidad de la enseñanza, pero esto no significa que no haya «rutinas» en la actividad docente. Depende en buena medida como definamos «pensamiento» versus «rutina».

Aunque se pueda acentuar la unidad de conducta, incluyendo aspectos conscientes e inconscientes, se presta atención casi exclusivamente al lado «racional» de la conducta humana, a menudo llamado actividad y, de otra, se pone, a veces, mayor

énfasis en las conductas espontáneas e inconscientes, a menudo llamadas «destrezas» o «rutinas».

B. LA ENSEÑANZA COMO ACTIVIDAD RACIONAL

En la concepción más racionalmente orientada, se concibe la enseñanza como una actividad intencional consciente y reflexiva.

Se concibe la reflexión como el medio de escapar de los elementos conductuales impulsivos y rutinarios. Y se define como una consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la apoyan y de las consecuencias ulteriores que de ella se derivarían. Incluso en la literatura sobre destrezas se presta más atención a la integración de los elementos conductuales y los procesos mentales subyacentes.

SMITH y *GEOFFREY* (1968, pág. 96) señalaron que «se tiene que concebir la enseñanza como un proceso intelectual y cognitivo. Lo que ocurre en la mente del profesor es un antecedente crítico de lo que hace».

Cuando se estudian los procesos cognitivos en clase, se ha prestado mucha atención a la descripción de los procesos racionales explícitos usando el modelo de toma de decisiones, la metáfora de solución de problemas o la aproximación de procesamiento de la información.

C. LA ENSEÑANZA COMO UNA RUTINA

El término «rutina» raramente aparece en la literatura actual sobre la enseñanza. Las rutinas son actividades en las que se implican un profesor y alumnos que son necesarias para una gestión eficaz de la clase, y desarrolladas de forma que faciliten una clase conducente al aprendizaje de grupo y al desarrollo completo de la personalidad, por ejemplo, la inspección de salud, la recogida del dinero del comedor, pasar lista, etc.

D. DEFINICIONES DE RUTINA

Dado que cada teoría de enseñanza se apoya en la validez de los conceptos, es una tarea importante analizar seriamente el significado de los términos. Veamos algunas definiciones de rutina:

- Algunos autores se refieren a las rutinas como unidades recurrentes de conducta. *UNWIN* y *MCALEESE* (1978, pág.683) definen una rutina como una forma regular de proceder, una forma más o menos mecánica o actuación invariable de ciertos actos o deberes. *CREEMERS* y *WESTERHOF* (1982, pág. 24) conciben las rutinas como conductas estandarizadas que ocurren frecuentemente durante la planificación y ejecución de la enseñanza y que inicia automáticamente el profesor.
- Otros investigadores definen las rutinas en oposición a actividades conscientes. Una rutina es todo lo que hace el profesor cuando no piensa.
- Especialmente dentro del contexto de la investigación psicológica sobre destrezas, la rutina tiene una connotación de automatismo
- Otros autores hablan de rutinas como procedimientos establecidos cuya principal función consiste en controlar y coordinar secuencias específicas de conductas.

E. RUTINAS DE LA ENSEÑANZA

a) *Rutinas pre e interactiva*

En la literatura sobre rutinas de enseñanza se hace frecuentemente una diferenciación entre las rutinas de planificación e interactivas. Durante la planificación, los estímulos externos consisten en materiales accesibles, como manuales, materiales de curriculum, información sobre los alumnos, notas. El profesor dispone también de estímulos internos: expectativas, experiencias, reflexiones, hábitos y sentimientos.

La fase interactiva, por el contrario, se caracteriza por la simultaneidad, multidimensionalidad, carente de predicción, presión del tiempo, etc.

Simultáneamente, el profesor tiene que considerar el punto de vista de los alumnos: sus reacciones, sus conocimientos, sus sentimientos. Parece también que la posición de «doble vía» de la enseñanza interactiva es una de las características más destacadas.

b) *Rutinas preactivas*

El profesor a menudo parece estar implicado en un tipo de actividad intelectual que tiene muchas de las propiedades formales de un procedimiento de solución de problemas, cuando trabaja antes y después de encuentros cara a cara con los alumnos. La enseñanza preactiva se interpreta como un proceso racional de acciones deliberadas.

Se han identificado dos tipos de rutinas: de una parte, la rutinización de la planificación propiamente dicha y, de otra parte, adoptar decisiones sobre las rutinas interactivas. La rutinización de las actividades de planificación se puede entender como un tipo de resumen o acortamiento. El profesor gradualmente condensa el contenido de la lección porque se reducen los puntos de control. También anticipa de forma acumulativa las posibles reacciones de los alumnos.

c) *Rutinas interactivas*

La enseñanza interactiva del profesor se puede caracterizar en términos de llevar a cabo rutinas bien establecidas. El profesor reduce su complejo pensamiento de la información a algunas claves, como la participación de los alumnos. Este seguimiento es automático en la medida que los indicios percibidos estén dentro de una tolerante aceptación. Si no, el profesor busca una rutina adecuada. Si no tiene una, reacciona espontáneamente y continúa su actividad docente.

2.1. LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE

Dentro del campo de la enseñanza, la investigación de tipo “laboratorio” aquella en la que en unas circunstancias asépticas y, por tanto, artificiales, puede aislarse con precisión una variable para poder saber su efecto e incidencia en el proceso, ha sido, precisamente por su obligada artificiosidad, muy criticada al respecto del valor real (posibilidad de aplicación práctica efectiva) de la misma. Por otra parte, la investigación de “campo”, en la que se intenta reproducir las condiciones reales de ocurrencia del proceso a estudio, es cuestionable tanto desde el punto de vista de sus limitadas posibilidades de suficiente precisión metodológica como de la dificultad de interpretación objetiva de los resultados que de ella se desprende.

Esta problemática hace que en efecto muchos hechos y mucho conocimiento estén todavía por descubrir a un nivel científico exigente. Dentro de esta disciplina existe la necesidad de plantear el tipo de investigación adecuada que sepa salvar la laguna entre una investigación aséptica pero inaplicable y unos estudios tan “contaminados” por factores incontrolados que su aportación sea insuficiente, sobre todo en lo que se refiere a nuestro campo específico de la Educación Física y el Deporte.

La complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Física y los Deportes, así como la inmensa diversidad de las situaciones en la que se desarrolla, hacen que la existencia de soluciones globales (unitarias) al problema de la enseñanza, “panaceas universales” de aplicación general, resultan absolutamente utópicas. Sin embargo, si es posible enunciar las directrices, líneas maestras de actuación, sobre una serie de factores que intervienen en el proceso de enseñanza, así como proporcionar unas pautas para la utilización adecuada de una serie de recursos didácticos. Todo esto fundamentado en un análisis exhaustivo profundo y con la mayor apoyatura científica posible del problema.

Consideramos que cada situación concreta de interacción Docente-Discente plantea un problema peculiar y en muchas ocasiones singular, para cuya resolución el profesor debe contar con unos elementos de juicio y conocimiento lo más

completos y objetivos que sea posible. La validez de un planteamiento didáctico no viene dada en función de ningún tipo de dogmatismo doctrinal apriorístico, sino que a fin de cuentas son los resultados educativos los que darán a posteriori un contraste definitivo a su valor real.

A. LA EFICIENCIA EN LA ENSEÑANZA

El proceso de enseñanza-aprendizaje constituye un binomio en el cual pueden contemplarse en principio dos vertientes bien definidas, por un lado, podemos considerar todo lo que se refiere y queda afectado por el proceso en sí mismo, por otro lado, es ineludible la consideración del resultado o producto a que da lugar el proceso. Proceso y producto-resultados tienen una vinculación intrínseca y evidente, lo cual no impide que desde el punto de vista pedagógico y didáctico tengan una entidad propia, por ejemplo, el refrán que dice «la letra con sangre entra» postula un talante pedagógico muy concreto en pro de una eficiencia en la alfabetización.

Es indudable que con planteamientos didácticos hijos de esa pedagogía ha aprendido a leer y a escribir mucha gente (eficiencia en la consecución de resultados), pero también es indudable que procesos de este tipo son causa para muchos individuos de un cierto trauma, que en ocasiones genera lo que aquí podemos denominar como analfabetismo voluntario (personas que tienden a no leer ni escribir a no ser que no les quede otro remedio). Aunque el sistema que el mencionado refrán implica tenga un cierto éxito en la consecución de resultados, eficiencia parcial, la eficacia global del sistema es cuestionable y mucho más su valor pedagógico-educativo.

Proceso y producto han planteado en ocasiones a nivel de discusiones pedagógicas un cierto dilema que en el fondo no debe existir, puede resultar tan nefasto el sistema de enseñanza que enseña a leer y escribir ocasionando un trauma en el proceso, como el que propicia una serie de vivencias y experiencias, pero que en definitiva no enseña nada. Todo sistema de enseñanza planteado desde una perspectiva actual tiene que proponerse como objetivo la eficiencia global del sistema, proceso-producto. El proceso debe de suponer para el individuo una serie

de experiencias y vivencias beneficiosas y enriquecedoras, pero también propiciar ineludiblemente unos aprendizajes significativos materializados en la consecución de los resultados propuestos.

En la enseñanza, la eficiencia en la consecución de resultados puede delimitarse de una manera precisa en los siguientes puntos:

- Alto nivel de asimilación
- Economía en el tiempo de enseñanza
- Enseñanza que beneficia a muchos

Todo esto quiere decir que se debe tender a que el alumno alcance el más alto nivel, en el menor tiempo posible. La importancia de alcanzar en el deporte un alto nivel de aprendizaje en edad temprana es evidente, es en edades jóvenes cuando el vigor físico y la motivación alcanzan su mayor pujanza. Por otra parte, en educación física a niveles básicos las tremendas limitaciones del horario asignado a las clases impone, asimismo, unos planteamientos muy finos cuando se pretende llegar a resultados significativos. Que la enseñanza beneficie a muchos quiere decir que en la forma más extendida de enseñanza, la enseñanza en grupos, se intenta que la totalidad de los componentes del grupo de clase tengan la oportunidad de un aprendizaje significativo. Esto supone en primer lugar, un «*principio de inclusión*», y, en segundo lugar, y como consecuencia inmediata de esto, un «*principio de individualización*».

Ante lo expuesto en el párrafo anterior hay que decir que las condiciones en que se suele desenvolver la enseñanza de la Educación Física y el Deporte, al menos en España, distan mucho de ser las ideales. La enseñanza a grupos numerosos, con tiempo limitado para las clases, con pobreza de medios materiales, y mucha materia que impartir está a la orden del día.

Estas circunstancias hacen que el uso de una metodología adecuada sea imperativo, ya que cuando las circunstancias son difíciles, la distribución de la información, la

organización y los procedimientos de control tienen que estar muy bien estudiados y adecuados para conseguir los resultados deseados.

B. *PRINCIPIOS EDUCATIVOS BÁSICOS*

Para que un sistema de enseñanza de lugar a un proceso educativo enriquecedor para el individuo, es necesario que tenga como punto de partida un ideario básico que lo propicie. La necesidad de una renovación pedagógica es algo que indudablemente se hace sentir en el ámbito educativo, esta necesidad supone, sin duda, en la actualidad una preocupación a nivel internacional. La implantación efectiva de la noción de «*eficiencia global en la enseñanza*» esta plenamente vinculada con dicha necesidad los planteamientos didácticos, por consiguiente deben estar en consonancia con esta idea.

Una didáctica de la Educación Física y el Deporte progresista debe ser fiel a un ideario, que resumiré en unos pocos principios para poner énfasis en aquello que puede conducirnos a procesos de enseñanza-aprendizaje enriquecedores. Estos principios son:

- Enseñanza para el mejor conocimiento de uno mismo
- Enseñanza activa
- Enseñanza emancipatoria

A través del ejercicio físico, la persona debe aprender a conocerse mejor, tomar conciencia del alcance de sus posibilidades y sus limitaciones y, en consecuencia, poder llegar a aceptarse tal cual es. Es evidente que una experiencia motriz correctamente planteada puede ser una tremenda aportación en este sentido. A lo largo de un proceso tal, el individuo no solamente se habrá beneficiado desde el punto de vista físico, sino también a nivel integral como persona.

Por enseñanza emancipatoria se quiere significar aquella que tiende a conceder al alumno en cada momento un nivel de responsabilidad y capacidad de toma de decisiones acorde con sus posibilidades. El concepto de estudiante-alumno como «eterno niño» sin importar su edad, por tanto y por definición irresponsable, debe

ser superado, no sólo a nivel de actitudes verbales, sino de los hechos que refleje nuestra conducta como docentes.

La responsabilización del alumno debe estar sin duda en función de sus características personales, de su estadio evolutivo y de su nivel de conocimiento y dominio sobre la materia, por citar algunas de las variables más importantes.

C. NECESIDAD DE UNA DIDÁCTICA ESPECÍFICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE

Cada materia debido a la singularidad de sus contenidos tiene necesidad de unos planteamientos de enseñanza diferenciados. La Educación Física y el Deporte tienen unos contenidos cuya diferenciación y especificidad es imposible que resulten más evidentes, por tanto, el carácter de su programación no es comparable en muchos aspectos con los de las otras materias. La didáctica específica de la Educación Física y el Deporte tiene que estar adaptada al desarrollo de una actividad de enseñanza en la que el movimiento corporal y el esfuerzo físico constituyen los contenidos.

Las características y requisitos de la enseñanza en el aula y las de nuestro ámbito son tan distintas que ésta plantea la necesidad de una didáctica específica perfectamente diferenciada.

Para mejor ilustrar lo expuesto presentaré a continuación un análisis entre algunas de las circunstancias en la que se desenvuelve la enseñanza de la Educación Física y el Deporte y las correspondientes de la enseñanza en el aula:

Enseñanza de la Educación Física y el Deporte	Enseñanza en el aula
<ul style="list-style-type: none">○ El carácter de la actividad es lúdico y vivencial, con una implicación global del alumno de tipo Físico y Psico-Social.	<ul style="list-style-type: none">○ Mayormente, sólo la capacidad cognoscitiva es empleada, desarrollo de materias «de preparación para la vida» (trabajo profesional).

<ul style="list-style-type: none"> ○ La progresión del alumno es un hecho manifiesto ante el profesor y los compañeros, los malos resultados no pueden ser escondidos. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ El alumno raramente tiene que manifestar su esfuerzo, los malos resultados no son aparentes de una manera inmediata.
<ul style="list-style-type: none"> ○ Resulta difícil que el alumno simule que esta participando realmente en la actividad de la clase, por el carácter mismo de la actividad (hacer o no hacer), incluso la desgana es fácilmente detectable. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Es posible que el alumno simule que realmente está atendiendo a la clase, manteniendo una determinada actitud física, mientras que su mente puede estar en otra parte.
<ul style="list-style-type: none"> ○ El resultado de las acciones del profesor y del alumno pueden ser observados y valorados con facilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Los resultados no se manifiestan durante períodos prolongados y son difíciles de valorar y observar abiertamente.
<ul style="list-style-type: none"> ○ La posibilidad inmediata de comparación entre los resultados obtenidos por los alumnos funciona en casi todos los casos, como un indicador de los efectos positivos o negativos de la situación competitiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ La relativamente infrecuente posibilidad de comparación permite un mayor uso por parte del alumno de los mecanismos de racionalización para proteger la incertidumbre
<ul style="list-style-type: none"> ○ Los resultados positivos y negativos son inmediatos, funcionando como un mecanismo de ajuste con una fuerte influencia en el proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Los resultados positivos y negativos tardan en darse, teniendo una influencia más débil sobre el proceso.
<ul style="list-style-type: none"> ○ Si el profesor demuestra la tarea a realizar su competencia acerca de la misma queda de manifiesto. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ El profesor puede esconder su incompetencia en el dominio de la materia mediante verbalización.
<ul style="list-style-type: none"> ○ Los valores que son exaltados básicamente en la clase, coinciden, en general, con muchos de los valores en la vida del niño, el adolescente o el joven. Lo que podemos llamar valores convergentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Los valores de la materia no son reconocidos a menudo por los alumnos, la utilidad directa o el beneficio que puede reportarles les resultan extraños en el momento de recibir las enseñanzas.
<ul style="list-style-type: none"> ○ La comunicación al tener un carácter más amplio y abierto a menudo puede generar conflictos entre individuos y entre grupos, al resultar evidente la diferencia en los resultados e intereses competitivos en la situación de juego contrapuestos, es una situación más parecida a la vida. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ La estructura de organización más simple y la concentración en el ámbito cognoscitivo hace menos posible la aparición de conflictos y rivalidades.

Estas diferencias expuestas, para citar algunas, entre las dos situaciones de enseñanza analizadas son fruto de una observación sistemática sobre algunos factores generales. Y nos llevan a la conclusión de que las clases de Educación Física y el Deporte tienen un efecto más directo e inmediato sobre el concepto que de sí mismos tienen los alumnos y el profesor. La situación de clase, cuando los contenidos son relativos a la actividad física es más abierta y rica en posibilidades de relación interpersonal, con un posible efecto sobre el individuo de tipo más integral.

D. METAS Y OBJETIVOS EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE

Los propósitos de la Educación Física han sido establecidos según muchos niveles de complejidad: en conjunto puede decirse que sus metas son el desarrollo individual, la adaptación al ambiente y la interacción social. Los seres humanos de todas las edades tienen los mismos propósitos fundamentales para moverse. El niño necesita aprendizaje respecto al movimiento, con los cuales funcionará de una manera significativa en su mundo real; el joven necesita desarrollar sus capacidades de movimiento, lo que le ayudará a ser un adulto con plena capacidad funcional; el adulto necesita realizar actividades motrices que le permitan una continua auto-actualización y una integración individuo-ambiente más completa. Las experiencias que proporciona la práctica del ejercicio físico satisfacen los mismos propósitos clave para todas las personas.

Un esquema conceptual de los propósitos del movimiento humano puede servir de base para definir la amplitud de los contenidos de la Educación Física y el Deporte. Este esquema de programa basado en un proceso de consecución de metas se postula bajo la premisa de que cada individuo puede hallar un significado personal a través de alguna combinación de las siguientes metas de movimiento:

I. EL HOMBRE DUEÑO DE SÍ MISMO

«El hombre se mueve para satisfacer su potencial humano de desarrollo»

- a) «*Eficiencia fisiológica*» El hombre se mueve para mejorar y mantener sus capacidades funcionales.
- «*Eficiencia cardiorrespiratoria*»
 - «*Eficiencia mecánica*»
 - «*Eficiencia neuromuscular*»
- b) «*Equilibrio psíquico*» El hombre se mueve para conseguir una integración personal.
- «*Gusto por el movimiento*»
 - «*Conocimiento propio*»
 - «*Catarsis*»
 - «*Reto*»

II. EL HOMBRE EN EL ESPACIO

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

- c) «*Orientación espacial*» El hombre se mueve en relación consigo mismo en las tres dimensiones del espacio.
- «*Conciencia*»
 - «*Situación*»
 - «*Relación*»
- d) «*Manejo de objetos*» El hombre se mueve para dar impulso y absorber la fuerza de objetos.
- «*Manejo de peso*»
 - «*Proyección de objetos*»
 - «*Recepción de objetos*»

III. EL HOMBRE EN EL MUNDO SOCIAL

«El hombre se mueve para relacionarse con los demás»

- e) «Comunicación» El hombre se mueve para compartir ideas y sentimientos con los demás.
- «Expresión»
 - «Clarificación»
 - «Simulación»
- f) «Interacción grupal» El hombre se mueve para funcionar en armonía con los demás.
- «Trabajo en equipo»
 - «Competición»
 - «Liderato»
- g) «Implicación cultural» El hombre se mueve para tomar parte en actividades de tipo motor (deporte) que constituyen un fenómeno importante de su sociedad.
- «Participación»
 - «Apreciación del movimiento»
 - «Comprensión cultural»

Las metas tienen un significado personal para los alumnos que participan en actividades y experiencias relacionadas con el ejercicio físico, seleccionadas en los programas de enseñanza muy diferente a la que pueda tener el profesor.

Los profesores de Educación Física y entrenadores deportivos tienden a dar por supuesto que sus alumnos comparten sus puntos de vista acerca de lo que es importante en su enseñanza. En la mayoría de los casos esta suposición carece de garantía, todo educador físico antes de afrontar su cometido debería revisar sus esquemas a la luz de lo que el alumno tenga que decir sobre el particular. Un acuerdo básico sobre los propósitos del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre la parte docente y discente, es una premisa inicial necesaria, tanto en relación con la consecución de los resultados deseados, como de lo que el proceso en sí puede tener de beneficioso tanto para el profesor como para el alumno.

En la Educación Física y el Deporte, parece más deseable planificar las actividades de aprendizaje en términos de enfoque hacia el ejercicio físico y por tanto el énfasis sobre los objetivos educativos estará en el ámbito del «movimiento corporal». Así como los educadores en cualquier área deben atender a objetivos pertenecientes a los ámbitos afectivo y cognoscitivo, prácticamente sólo en nuestra área de enseñanza se le ofrece al alumno una posibilidad significativa de desarrollar objetivos de carácter motor, por lo cual el énfasis que se ha mencionado antes constituye para el educador físico una obligación ineludible.

El proceso de aprendizaje del movimiento puede ser combinado con el aprendizaje con propósito, si el profesor usa estas dos categorías como base para establecer sus objetivos de enseñanza. Para los objetivos educativos en el ámbito del movimiento corporal se puede clasificar los procesos de adquisición de la habilidad motriz en tres categorías principales y siete categorías asociadas:

- a) «*Movimiento genérico*» Aquellos movimientos, operaciones o procesos que facilitan el desarrollo de patrones motores efectivos y característicos.
 - 1. «*Percibir*». Conciencia del movimiento respecto a posición, posturas, patrones o habilidades.
 - 2. «*Formar patrones*». Disposición y uso de las partes del cuerpo de forma sucesiva y armoniosa, para conseguir un esquema de movimiento o habilidad.

- b) «*Movimiento organizativo*» El proceso de organizar, refinar y ejecutar movimientos de forma coordinada.
 - 3. «*Adaptar*». Modificar un patrón motor en función de los requisitos externamente impuestos para la ejecución de la tarea.
 - 4. «*Refinar*». Adquisición de un control fluido y eficiente en la ejecución de tareas motrices que implique habilidad respecto al dominio de las relaciones espacio temporales.

- d) «*Movimiento creativo*» Toda aquella conducta motriz que incluya los procesos de inventar o crear movimientos hábiles, los cuales servirán a propósitos personales e individuales del sujeto.
5. «*Variar*». Invención o construcción de una única o nueva opción en la ejecución de una tarea motriz.
 6. «*Improvisar*». Originar, repentizar o iniciar nuevos movimientos o combinación de movimientos.
 7. «*Componer*». Combinación de movimientos ya aprendidos para formar un diseño motor único o la creación de un nuevo movimiento por el ejecutante.

El enfoque de esta clasificación está encauzado hacia una de las grandes áreas en las que se centran los contenidos de enseñanza de la Educación Física y el Deporte, es decir, ***el desarrollo de la habilidad motriz***. La segunda gran área en la que se centran los contenidos de la E. F. y el Deporte es ***el desarrollo de la condición Física***. Sin un potencial físico adecuado es muy difícil o imposible manifestar dominio o habilidad en el movimiento, en cuanto los requerimientos del mismo alcancen un nivel de esfuerzo significativo. La capacidad para ejecutar una tarea motriz a unos niveles de eficiencia adecuados durante período de tiempo prolongados (*resistencia*); la capacidad de reaccionar y actuar con rapidez y presteza ante una serie de condicionantes externos (*velocidad*); la capacidad de vencer resistencias que se oponen a la progresión de nuestro movimiento (*fuerza*); la capacidad de movilidad de las diferentes partes de nuestro cuerpo, permitiéndonos una máxima amplitud en nuestros movimientos (*flexibilidad, movilidad articular*), son factores de carácter cuantitativo y de una incidencia primordial en el resultado global del movimiento.

Por lo tanto las dos grandes áreas de contenidos para el desarrollo de los objetivos propiamente específicos en el ámbito educativo del movimiento corporal son:

- La Habilidad Motriz
- La Condición Física

Veamos los objetivos propios de la Educación Física y el Deporte según estas áreas de contenidos.

ÁREA DE DESARROLLO DE LA HABILIDAD MOTRIZ:

- Desarrollo de la capacidad perceptivo-motriz.
- Desarrollo de las habilidades y destrezas básicas.
- Desarrollo de la capacidad de utilización de las habilidades y destrezas básicas a situaciones más y más complejas de entorno cambiante.
- Desarrollo de las habilidades y destrezas específicas, como proceso de adaptación y refinamiento de las habilidades básicas.
- Desarrollo de la capacidad de utilización eficiente y creativa de las habilidades específicas en su contexto de aplicación real.
- Desarrollo de la capacidad de resolver problemas motores improvisando respuestas adecuadas.
- Desarrollo de la capacidad de componer elementos motores conocidos creando respuestas motrices únicas en su globalidad.

AREA DE DESARROLLO DE LA CONDICIÓN FÍSICA:

- Desarrollo de la resistencia.
- Desarrollo de la flexibilidad.
- Desarrollo de la velocidad.
- Desarrollo de la fuerza.

E. OBJETIVOS EDUCATIVOS Y DE ENSEÑANZA

Anteriormente he expuesto el tema de los objetivos y metas de la Educación Física y el Deporte desde un punto de vista de fondo, es decir, de su contenido. Veamos ahora el tema de los objetivos desde una perspectiva diferente, la de la problemática metodológica de la enunciación de los mismos. Los objetivos educativos se encuentran enunciados en todas las clasificaciones de una manera general, la vinculación de algunos de ellos con la impartición de unos contenidos concretos dista en muchos casos de ser inmediata.

La falta de conexión real entre los pretendidos objetivos educativos de alto nivel de la enseñanza tradicional y sus logros reales, entre «formar hombres capaces y responsables para el día de mañana» y la aplicación en la práctica de una metodología de enseñanza con el lema de «la letra con sangre entra», es bien conocida. Para que los objetivos Educativos de carácter general en el ámbito del movimiento corporal trasciendan el estatus de buenas intenciones en un papel, tendrá que ser estructurados en niveles y enunciados de forma, que su vinculación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de unos contenidos determinados sea

evidente y además que su cumplimiento sea posible de constatar por parte del profesor y los alumnos.

Con el fin de una implementación metodológica que nos haga salvar la laguna antes planteada, se suele distinguir tres niveles en el planteamiento de objetivos. Estos tres niveles se diferencian entre sí principalmente en su nomenclatura y terminología, más que por el fondo conceptual. Estos son:

- Objetivos educativos (generales)
- Objetivos de enseñanza implícitos (específicos)
- Objetivos de enseñanza explícitos (operativos)

Los objetivos educativos tienen un carácter general y su enunciación responde a las características de los presentados en el apartado anterior. Los objetivos de enseñanza implícitos, tienen un carácter más específico y deben estar enunciados de forma que el profesor pueda inferir sin lugar a dudas los contenidos que debe impartir en relación con el objetivo. Los objetivos de enseñanza explícitos u operativos tienen que estar enunciados de forma que establezca sin lugar a dudas lo que se espera que el alumno sea capaz de llegar a hacer, constatable tanto por el profesor como por el propio alumno.

Ejemplo de estructuración de un objetivo en los tres niveles propuestos:

Nivel 1. (Educativo general) Desarrollar la capacidad de desplazarse y progresar en el espacio de tres dimensiones que nos rodea mediante el movimiento corporal.

Nivel 2. (De enseñanza implícito) Aprendizaje y desarrollo de la carrera.

Nivel 3. (De enseñanza-operativo explícito) El alumno ha de llegar a ser capaz de cubrir mediante carrera continua una distancia de 2.000 m. en el transcurso de 12 minutos.

Los objetivos de enseñanza implícitos, en términos didácticos están vinculados con los programas que estructuran los contenidos de una materia. Muchos profesores

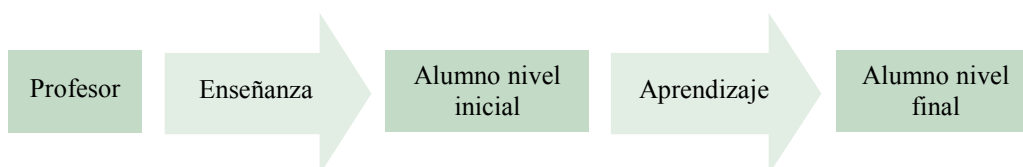
con experiencia encuentran suficiente para poder realizar su labor con tener enunciados los objetivos a este nivel, y por sí mismos enunciar los objetivos explícitos de enseñanza de acuerdo con sus propios criterios y las características de sus alumnos.

F. ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA

En el proceso de enseñanza intervienen dos grandes protagonistas:

- El individuo que tiene la necesidad de aprender y constituye el punto focal del proceso de enseñanza, al cual se le denomina con el nombre de alumno, y el conjunto de estos representa el elemento discente.
- El individuo que facilita el aprendizaje, conocedor de la materia o actividad objeto del aprendizaje y conduce al alumno hacia una progresión adecuada, se le llama profesor y representa el elemento docente.

La situación de enseñanza en la cual se encuentran definidas las partes docentes y discentes se denomina Enseñanza Formal. Esta implica la existencia de un profesor constituido para facilitar el aprendizaje, y de un alumno en el cual se va a operar un proceso de aprendizaje facilitado o inducido por la acción docente del profesor. Esta relación se puede ilustrar gráfica y esquemática de la siguiente manera:



La enseñanza, como tal, es buena cuando cumple su objetivo básico de facilitar el aprendizaje y éste se produce de una manera efectiva. Las acciones de enseñanza, los procedimientos didácticos, tienen que estar estructurados de forma que resulten coherentes respecto al propósito que persiguen: esto nos induce a pensar que tiene que estar de acuerdo con planteamientos sistemáticos y no ser el producto de la improvisación o inspiración personal del momento.

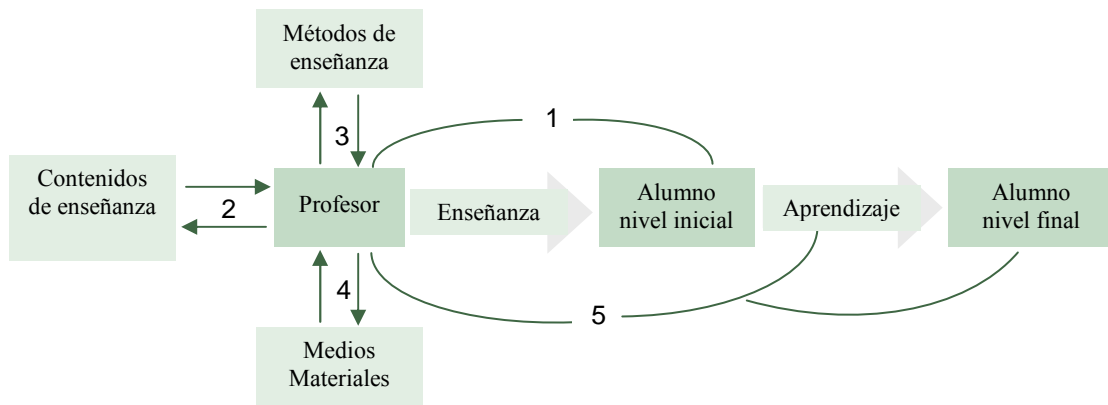
Resulta evidente, pues, que alumno y profesor son los elementos centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo estudio nos ocupa. Para realizar su acción docente de facilitación del aprendizaje, el profesor deberá operar con unos elementos que, básicamente, son:

- Los contenidos de enseñanza
- Los planteamientos didácticos
- Los medios materiales

Todo profesor, para poder afrontar su labor docente de una manera satisfactoria, debe tener, en primer lugar, unos conocimientos suficientes de la materia a enseñar, en segundo lugar debe, asimismo, tener una formación específica como profesor, es decir, poseer los suficientes conocimientos y recursos didácticos para poder impartir su enseñanza utilizando una metodología adecuada; en tercer lugar, para poder realizar su tarea, un profesor debe de disponer de un mínimo de medios materiales, lo cual al respecto de multitud de actividades físicas y deportivas, es absolutamente determinante, ya que sin medios la enseñanza de determinados contenidos puede resultar absolutamente imposible, por ejemplo, la natación.

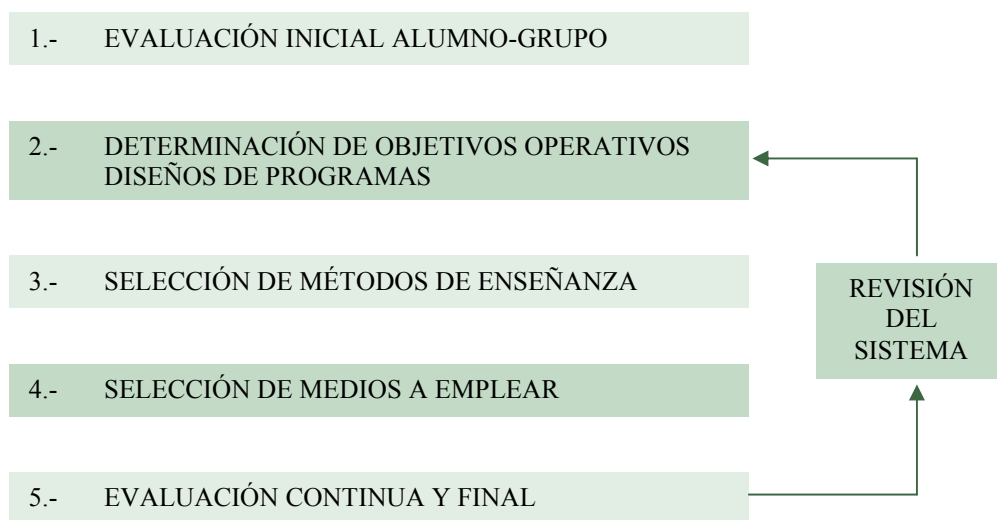
G. ENSEÑANZA SISTEMÁTICA

Hemos estado esbozando la idea de que la acción docente del profesor debe responder a una estructura lógica que de la mayor garantía posible de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje las metas u objetivos de enseñanza propuestos, los medios de enseñanza utilizados para conseguirlos y los resultados alcanzados se encuentren en plena consonancia, que haya una interrelación entre los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Valga como ilustración el siguiente esquema.



Por enseñanza sistemática se entiende aquella que se ajusta en su programación y ejecución a un esquema ordenador, que implica una serie de acciones y una secuencia jerárquica de actuación. La idea de una enseñanza sistemática o sistematizada, está ampliamente extendida dentro del campo de la didáctica general, y ha sido propugnada por autores de relieve dentro del campo de la Psicología aplicada a la enseñanza.

En el esquema anterior, en las acciones representadas por flechas observaremos que se establece un orden que puede servirnos de fundamentación para establecer un **modelo básico de enseñanza sistemática** y podemos reflejarlo de la siguiente manera.



Este modelo reviste un carácter general y aunque es de plena aplicación en el campo de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte también podría ser aplicado en cualquier campo de la enseñanza.

El hecho de que el ejercicio físico, el movimiento corporal, sea el punto focal de los contenidos propios de la Educación Física y el Deporte implica que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que ir más allá de la mera información-memorización suficientes quizá en otras materias, y necesariamente formar en el individuo la capacidad de comportarse motrizmente a unos niveles de complejidad y dificultad creciente. Las posibilidades de adaptación-adequación del sistema de enseñanza sobre la propia marcha de aplicación del sistema (revisión de la enseñanza), son mayores en el ámbito del movimiento corporal.

3. FORMACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA

A. ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

La formación del profesorado en general y del docente de Educación Física en particular, ha sido y sigue siendo en la actualidad uno de los principales ámbitos de investigación en las Ciencias de la Educación y en Educación Física, debido a la gran complejidad que supone el proceso de formación de los futuros docentes y a la gran responsabilidad que esa labor conlleva. En torno a este tema de estudio se han realizado numerosas investigaciones teóricas y prácticas en las que se han aplicado diferentes modelos pedagógicos enmarcados en los diferentes paradigmas de investigación educativa.

La aparición de nuevos modelos de formación del profesorado y de diferentes paradigmas de investigación educativa tiene su justificación en la ya mencionada complejidad del proceso de formación de formadores.

Dentro de los modelos de formación del profesorado encontramos varios modelos diferentes, así mismo, los paradigmas de investigación educativa aplicados a la Educación Física que a continuación analizaré brevemente (muchos ya han sido analizados anteriormente). Entre estos están los Modelos Tecnológicos y los Modelos Humanistas:

- **Los Modelos Tecnológicos** se basan en programas de formación con unos objetivos específicos, enfocados hacia la mejora de la actuación docente y entendida como una técnica correcta de actuar en el aula. Dentro de estos modelos encontramos las siguientes corrientes:
 - Corriente basada en la Microenseñanza: Es un sistema de práctica controlada que hace posible centrarse en conductas docentes específicas y practicar la enseñanza en condiciones controladas (ALLEN y EVE, 1968. En DELGADO NOGUERA, 1990). La mayoría de los estudios que se realizaron bajo este modelo se centran en el

desarrollo y la mejora de diferentes conductas docentes en situaciones reducidas de enseñanza (reducidas en tiempo, número de alumnos, en condiciones favorables de material, etc.) para facilitar el entrenamiento de las conductas deseadas.

- Corriente basada en el Análisis de la Interacción: Estudian la relación unidireccional profesor-alumno, basándose en las conductas del profesor y cómo afectan éstas a los alumnos. Se centran en la observación, haciendo hincapié en la conducta verbal del docente.
 - Corriente basada en la Supervisión Clínica: Es un método centrado también en la acción docente, cuyo objetivo es mejorar los materiales y métodos de instrucción en el mismo momento de la interacción del profesor con los alumnos, a través de la *reunión de supervisión docente en formación-supervisor* (MOSHER, 1975; COOPER, 1984 y VILLAR ANGULO, 1990). Esta corriente sigue la secuencia: planificación del aspecto a mejorar, conferencia o reunión de supervisión y análisis de datos.
 - Corriente basada en las Competencias: Consideran el acto docente como un conjunto de elementos o unidades de aprendizaje. Se basa en que las competencias son observables y susceptibles de modificación y mejora.
- **Los Modelos Humanistas** realizan análisis y diagnósticos de la intervención docentes a través de los procesos de pensamientos y de las decisiones de los profesores. Forman parte de los Modelos Humanistas las siguientes corrientes:
- Corriente basada en la Toma de Decisiones: su objetivo fundamental es identificar las variables que configuran el proceso de elaboración y ejecución de las decisiones; antes, durante y después de la enseñanza. (SHAVELSON, 1979. En DELGADO NOGUERA).

- Corriente basada en los estudios e investigaciones sobre las Creencias y el Pensamiento de los profesores: Consideran al profesor como un agente activo encargados de construir las directrices de su propia práctica docente. En el proceso de configuración de su práctica docente, el profesor hace uso del cuerpo de conocimientos adquiridos durante su formación inicial, a lo que añade su propia concepción sobre la educación.
- Corriente basada en la Reflexión sobre la acción o Investigación sobre la acción en el aula: Intentan preparar al profesor para que no sea un simple reproductor de los contenidos explicitados en los currículos oficiales. En este sentido consideran al profesor como un experimentador dentro de su propia clase, que debe planificar y reflexionar sobre su práctica.

Expuestas las características fundamentales de los modelos de formación del profesorado, hablemos un poco sobre los paradigmas de investigación educativa que sirven de fundamentación básica para la creación de dichos modelos. *GARCÍA ÁLVAREZ (1987)*, distingue cinco paradigmas de investigación educativa:

- Paradigma Presagio-Producto: Los trabajos realizados en la década de los años treinta tenían el objetivo de buscar la correlación entre las características de la *personalidad del profesor y el rendimiento académico del alumno*. Los estudios buscan al profesor eficaz, pero no desde la perspectiva de lo que ocurre en el aula, sino desde el estudio de las cualidades físicas y psicológicas que debe reunir un profesor para lograr un buen rendimiento, hasta el punto de poder predecir los resultados de la enseñanza según las características de este profesor. En la actualidad es un paradigma agotado.
- Paradigma Proceso-Producto: Analiza los procesos de interacción que se producen en las clases entre el profesor y los alumnos. Para realizar este análisis se estudia la actuación del profesor, intentando detectar cuales son

las conductas más consistentes y más influyentes de éste sobre el aprendizaje de los alumnos, para, posteriormente desarrollar estas conductas eficaces en un programa de formación del profesorado. Bajo este paradigma se encuentran las cuatro corrientes de los modelos tecnológicos de formación del profesorado descritas anteriormente.

- Paradigmas Mediacionales centrados en el Profesor: Toman en consideración los procesos internos que se producen en el profesor a la hora de tomar decisiones durante la enseñanza. Los modelos humanistas de formación del profesorado basados en la toma de decisiones y en las creencias y el pensamiento del profesor se ubican sobre los postulados de este paradigma de investigación.
- Paradigmas Mediacionales centrados en el Alumno: en este caso, su intención es la de profundizar en la investigación de los procesos mentales que se producen en los alumnos cuando aprenden, con el objeto de conocer la diversidad de aprendizajes que se propician y poder incidir en ellos durante la actuación del docente.
- Paradigma Ecológico: Intenta estudiar determinados fenómenos en las mismas situaciones en las que se producen, respetando las características de éstas y su desarrollo espontáneo. Considera que el aula es un espacio social de comunicación y enfatiza el valor funcional de los comportamientos individuales en el medio natural.

Reflexionando acerca del empleo de estos paradigmas de investigación en la actualidad debemos acotar que hemos pasado de una preocupación exclusiva por el producto, por el énfasis en la consecución de buenos resultados educativos, a un olvido casi absoluto de esta cuestión, para centrarnos únicamente en el proceso, en los aspectos socioculturales y afectivos, interculturales y ecológicos, mediacionales, etc.

Esto ha propiciado el olvido del paradigma proceso-producto, y no debemos olvidar que en el proceso de formación del profesorado es necesario que el

futuro docente finalice sus estudios con un nivel mínimo de competencias ya adquiridas (modelo de competencia que se encuadra en el paradigma proceso-producto).

B. COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

Cuando hablamos de formación del profesorado, resulta imposible aislar este constructo de las denominadas *Competencias Docentes*, ya que éstas, dentro del ámbito de la Educación Física, hacen referencias al conjunto de funciones que desarrolla el profesor (conocimientos, conductas y comportamientos, y actitudes) en el desempeño de su labor educativa y a la forma de llevar a cabo dichas funciones.

Veamos a continuación los aspectos más importantes que, sobre competencias docentes se han realizado con el objetivo de configurar una clasificación propia sobre competencias docentes del profesor de Educación Física a fin de aclarar cuales son los elementos más relevantes de su actividad educativa.

Dentro de estas funciones del docente se realiza una distinción entre Competencias Pedagógicas y Competencias Didácticas:

a. Competencias Pedagógicas

Engloban al conjunto de relaciones que se establecen entre profesores y alumnos durante el desarrollo de las sesiones de Educación Física. Entre las cuales destacan:

- **Canales de Comunicación:** Que pueden ser verbales y visuales. La utilización preferente de uno u otro canal de comunicación debe estar en función de las necesidades que existan en una determinada situación de enseñanza. Cuando se emplea el canal verbal, las consignas que hay que tener en cuenta se centran en la precisión de la información, la claridad del lenguaje utilizado y la calidad en la transmisión del

mensaje por parte del profesor. Además se cuidará de mantener a todo el grupo en campo visual. En lo que respecta a los canales visuales, que pueden ser de dos tipos: recursos materiales (pizarra, fichas, paneles informativos, etc.) y demostraciones, ya sean realizadas por el profesor o por algún alumno, suponen en muchas situaciones de enseñanza-aprendizaje, un medio ideal para entender de forma clara la ejecución de la tarea a realizar. Al hacer uso de este recurso, el profesor queda en una mejor disposición para acompañar de una explicación la acción demostrada. El objetivo fundamental de los canales de comunicación es ofrecer una información clara al alumnado, eliminando interpretaciones erróneas, distracciones y olvidos.

- **Relación Profesor-Alumnos:** se refiere a la gestión del grupo-clase, tanto a nivel colectivo como de forma individual. Para estudiar esta relación se analizan las características de la organización espacial, distinguiendo entre: situación de los alumnos (que debe permitir un desarrollo óptimo de la actividad desarrollar, provocando la atención de los alumnos y evitando la desmotivación. La distribución de los alumnos puede hacerse de forma aleatoria, homogénea o heterogénea, pero siempre teniendo en cuenta los objetivos de enseñanza perseguidos y el contenido que estemos trabajando) y colocación del profesor (debe permitirle observar al grupo en su totalidad, incluso cuando realice intervenciones individuales sobre algún alumno. En los casos en que la clase esté dividida en grupos, el profesor debe evitar estar mucho tiempo atendiendo a un mismo grupo, ya que es necesario que preste su atención de la forma más homogénea posible, en cuanto al reparto temporal se refiere, a todos los grupos).

- **Relación Alumnos-Dispositivos:** Este constructo alude al uso de tiempo, del espacio (estructuración espacio-temporal) y del material de enseñanza. La buena gestión del tiempo de clase sigue siendo en la actualidad una de las mayores preocupaciones de los profesores de Educación Física. De ahí que, entre otros aspectos a considerar, el docente debe evitar, en la medida de lo posible, las intervenciones

extensas, así como proponer una serie de rutinas y reglas de actuación diaria que faciliten la puesta en acción rápida de la sesión de Educación Física. En esta gestión temporal la organización de los alumnos a la hora de ejecutar las tareas propuestas juega un papel fundamental. Del mismo modo, la buena planificación de los espacios y materiales a emplear optimizará el tiempo de práctica de los alumnos.

- **Estilo de Relación Pedagógica:** La forma o estilo de enseñanza que tiene un profesor no debe ser uniforme, sino que debe adaptarse a las condiciones cambiantes que se le puede plantear en las diferentes situaciones de enseñanza. La uniformidad en la aplicación de un mismo y único estilo de enseñanza puede conducirnos al anquilosamiento.

b. Competencias Didácticas

Son apreciadas a partir de la relación que el profesor crea entre el objeto de enseñanza y el alumno. Para evaluar esta relación se emplean cinco ítems:

- **La Regulación:** Es la prueba de la adaptabilidad del profesor, de la pertinencia de su análisis de los hechos pedagógicos y didácticos de la clase.
- **La Adecuación:** Es el ajuste máximo entre los recursos del alumno y las exigencias de la situación propuesta. Se refiere también a la coherencia entre los objetivos fijados, las situaciones propuestas y los dispositivos previstos.
- **La Diferenciación:** Supone tener en cuenta las diferentes formas de plantear la enseñanza, en función de las distintas aptitudes, los métodos de aprendizaje, las diferentes capacidades y los niveles de habilidad y de motivación que presentan los alumnos. Se refiere a lo que conocemos como individualización de la enseñanza.

- La Acción: El tiempo de acción motriz es un elemento clave para la consecución de los aprendizajes. De forma cuantitativa, se trata de proponer un tiempo de compromiso motor óptimo; y cualitativamente, debemos encontrar un equilibrio entre el tiempo de acción motriz y los intervalos temporales dedicados a la reflexión y al análisis

- La Evaluación: El conjunto de retroacciones denominadas feedback o conocimiento de resultados (CR), que se distinguen entre:
 - CR Intrínseco: Que es inherente a la tarea y está constituido por los retornos internos de informaciones que recibe el sujeto que actúa (el propio alumno) a través de sus receptores kinestésicos (músculos, tendones y articulaciones) y por los canales auditivos y visual. Una de las estrategias de optimización de este CR se basa en insistir al alumno sobre las distintas sensaciones kinestésicas que puede experimentar en la realización de una tarea determinada, para que así las pueda ir reconociendo. Auditivamente, se recomienda sobre todo el trabajo del ritmo. Por último, la información visual puede quedar más clara colocando objetos en lugares destacados y empleando colores vivos y señales.

 - CR Extrínseco: Es el proporcionado al sujeto por parte de una fuente externa, ya sea otro compañero o el profesor. Se administra normalmente de forma oral, aunque a veces puede utilizarse como complemento a ayudas visuales y/o kinestésicas.

Se recomienda dar estos CR extrínsecos inmediatamente después de producirse la ejecución del alumno, con el fin de que el éxito en su aprendizaje no se pueda considerar producto del azar, sino de una comprensión correcta de lo que ha de realizar. En este sentido, se considera conveniente que estos CR cumplan los requisitos de: ser precisos, simples, positivos o aprobativos, y de un número total limitado.

GAGNÉ (en *PIERON*, 1999) consideró ocho comportamientos que el profesor de Educación Física puede emplear para favorecer los procesos de aprendizaje del alumno:

- Aumentar la motivación basándola en el dominio del tema.
- Informar al alumno sobre los objetivos de la actividad que se está realizando.
- Dirigir la atención del alumno hacia los elementos de la tarea esenciales para conseguir los objetivos propuestos.
- Estimular el recuerdo en el alumno, para que éste pueda identificar y extraer de la memoria a largo plazo las habilidades ya adquiridas, y puedan servirle para reorganizar las nuevas habilidades.
- Proporcionar una guía visual o verbal al alumno para que codifique la nueva información.
- Favorecer la retención de los aprendizajes proporcionándole índices que representen la estructura del tema o de la tarea tratada.
- Favorecer una transmisión del aprendizaje variando los contextos de aplicación de las tareas que los alumnos realizan.
- Proporcionar un feedback para comprobar el nivel alcanzado en la ejecución de una determinada habilidad.

PIERON (1999) nos habla de cuatro elementos esenciales que desempeñan un papel esencial en la consecución de la mayoría de los objetivos educativos que se proponen en la enseñanza de las actividades físico-deportivas:

- Tiempo de Compromiso Motor (TCM): se define como el tiempo efectivo que el alumno invierte en la actividad motriz durante la sesión de Educación Física. Así, el tiempo invertido en la tarea se considera como un mediador a través del cuál la instrucción y las

intervenciones del profesor se transforman en aprendizajes en los alumnos.

- Información frecuente y de calidad sobre el estado de las prestaciones del alumno: es importante hacer uso del feedback, pero no sólo como herramienta informativa a cerca del carácter correcto o incorrecto de la ejecución de una tarea (conocimiento de resultado) por parte del alumno; es importante también que este feedback aporte un tipo de información más cualitativa, relacionada con la comprensión de los mecanismos que llevan a la realización de las tareas, para conseguir la mejora en las prestaciones de los alumnos. El feedback, entendiéndolo desde esta doble perspectiva, se sitúa en la frontera entre la enseñanza y el aprendizaje.
- El clima positivo que debería reinar en la clase: teniendo en cuenta que uno de los objetivos perseguidos en la Educación Física es la continuidad de la práctica físico-deportiva fuera del horario escolar, debemos entender que este propósito será más fácil de conseguir fomentando una actitud positiva respecto a la actividad físico-deportiva, desarrollándola bajo un clima de apoyo y ánimo por parte del profesor.
- La organización del trabajo en clase: para maximizar el tiempo de actividad individual, así como el aporte de feedback es necesaria una eficaz organización de las condiciones de práctica. A su vez, esta organización simplifica los problemas de conductas y de disciplina que pueden surgir en la clase.

En relación con la fase preactiva de la enseñanza, es decir, la planificación, (TYLER, 1949, en DELGADO, 1990) distinguió cuatro grandes funciones o competencias del profesor de Educación Física. Estas funciones son:

- Selección de objetivos específicos.

- Selección de actividades de aprendizaje a partir de estos objetivos.
- Organización de las actividades con vistas a un aprendizaje óptimo.
- Selección de los procedimientos de evaluación para comprobar en que medida se han alcanzado los objetivos antes definidos.

Las principales funciones que los profesores de Educación Física realizan en el desempeño de su actividad docente son:

- Gestión del tiempo.
- La presentación de las actividades: donde se analizan la utilización de las distintas estrategias de aporte de información: descripciones, explicaciones, demostraciones, ayudas visuales, etc.
- El perfil de las intervenciones de los profesores: entendiéndolo como el reparto cuantitativo de las intervenciones de los docentes con sus alumnos, ya sea en funciones de observación, de administración de feedback, de motivación, de información, etc.
- El feedback o retroacción: donde se destaca la importancia de este mecanismo de intervención docente, que cumple una doble función: evaluativo e informativa.
- La heterogeneidad de la clase y su relación con la interacción aptitud tratamiento en Educación Física: en este caso, se analiza el reparto de las intervenciones del profesor y cuáles constituyen una cuestión fundamental, cuando se trata de la equidad en la relación pedagógica.
- El entusiasmo: se trata de un comportamiento complejo de difícil definición que se relaciona con la excelencia de la enseñanza. En el

entusiasmo tienen cabida todos los aspectos motivacionales y socio-afectivo que se pueden encontrar en la relación bidireccional profesor-alumno.

A continuación presento una taxonomía de las principales funciones o competencias del docente de Educación Física tomando como punto de partida las tres fases que existen en el proceso de enseñanza:

FUNCIONES A CONSIDERAR POR EL DOCENTE EN EL PROCESO DE LA ENSEÑANZA		
FUNCIONES PREACTIVAS	FUNCIONES INTERACTIVAS	FUNCIONES POSTACTIVAS
<ul style="list-style-type: none"> * Planificar a largo plazo verticalmente atendiendo a los niveles superiores del currículo y, horizontalmente aumentando la complejidad. Y a corto plazo materializando la programación en unidades didácticas y sesiones. * Diseñar objetivos didácticos correctos, útiles, realistas y seleccionar y ordenar los contenidos de enseñanza conectándolos entre sí, adecuándolo al alumno y al contexto. Equilibrar conceptos, procedimientos y actitudes. * Temporalizar el trabajo dedicando la cantidad de práctica necesaria para prever el éxito de los objetivos planificados. * Planificar las tareas y los materiales didácticos para su presentación: adecuadas a las características generales del grupo (nivel inicial) y específicas de aquellos alumnos con NEE si los hubiera. Progresar adecuadamente en dichas tareas, considerando la motivación de las mismas, la autonomía del alumno y la relación con áreas transversales. 	<ul style="list-style-type: none"> * Dar información inicial de la clase y sobre las tareas (verbal y visual; demostración), haciendo uso de recursos didácticos de presentación y en el menor tiempo posible. * Dar Feedback o conocimiento de resultados suficientes en número (afectivos, positivos para reforzar actitudes deseables, y polarizando la atención en aspectos clave de las tareas para favorecer el aprendizaje), atendiendo individualmente a los alumnos (al menos una vez a cada uno) y subgrupos de manera equilibrada, y con criterios fijados a priori. * Solicitar con interrogaciones al alumno su participación en la enseñanza y su comprensión de lo transmitido. * Proponer las tareas, organización y la metodología previstas, realizando oportunas modificaciones en función del discurrir de la sesión para cumplir con los objetivos planificados (observar, ser flexible y tener capacidad de improvisación) 	<ul style="list-style-type: none"> * Valorar la actuación docente: comprobar el grado de cumplimiento de las funciones explicitadas en los dos estadios anteriores. * Valorar el grado de consecución de los objetivos previstos por parte de los alumnos. * Construir instrumentos de evaluación. * Calificar al alumno desmitificando “la nota”. Recaltar los aspectos conseguidos y los mejorables, prescribiendo el trabajo adecuado. * Formar al alumno para la autoevaluación y para la Administración de feedback a sus compañeros.

FUNCIONES A CONSIDERAR POR EL DOCENTE EN EL PROCESO DE LA ENSEÑANZA

FUNCIONES PREAMBAS	FUNCIONES INTERACTIVAS	FUNCIONES POSTACTIVAS
<ul style="list-style-type: none"> * Distribuir los tiempos dedicados a: informar, organizar y practicar, considerando la posible aparición de imprevistos. * Prever la información: pregunta a los alumnos, el feedback, así como la estructura, vocabulario específico, tono de voz, cantidad, etc. * Prever la metodología: técnicas de enseñanzas y estilos de enseñanzas a utilizar, variándola en función del alumno y del contenido. * Prever la posición y evolución del profesor: al dar la información inicial y durante las tareas. * Prever contingencias físicas y psíquicas (donde se pueden producir los mayores problemas de comprensión y de ejecución), así como otras posibles decisiones interactivas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Controlar y aplicar lo más fielmente posible la distribución de los tiempos planificados (el mayor porcentaje debe estar dedicado a la práctica motriz [60-80% aprox.], y sólo el necesario para informar y organizar) * Utilizar estrategias de motivación. * Usar material docente y recursos didácticos variados y prever su organización y empleo sin riesgos ni interferencias. * Mostrar empatía por el contenido y transmitir entusiasmo por él. * Poner en marcha las estrategias para controlar las posibles contingencias, manteniendo siempre el control visual del gran grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> * Tomar las decisiones de cambio oportunas tras recoger los resultados de la evaluación en esa unidad didáctica, esa programación de aula anual o para futuros periodos de enseñanza.

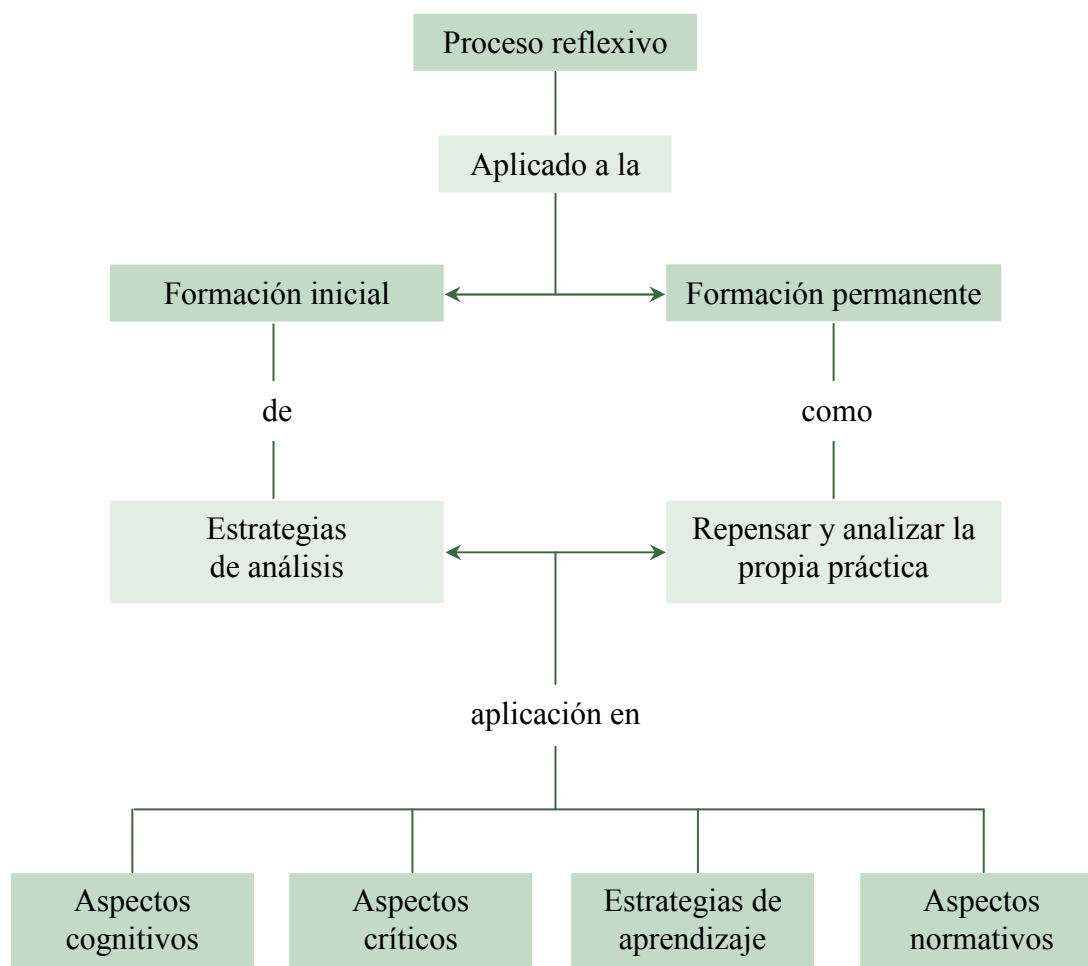
C. MODELO DE FORMACIÓN REFLEXIVA INICIAL Y CONTINUADA

La Educación Física globalizada y sus nuevas manifestaciones en los contextos escolares y sociales nos ha permitido ver con claridad que la orientación de la educación de la motricidad debe dejar de lado la exclusividad de los planteamientos centrados en aprendizajes estandarizados: “la enseñanza de la Educación Física debe tener en cuenta tanto las capacidades motrices (potencial perceptivo, condicional y social) como las habilidades motrices -acciones propiamente dichas- que de ellas se derivan” (CASTAÑER – CAMERINO, 1996).

Esta nueva tendencia global de la Educación Física nos sugiere buscar caminos de innovación que nos acerquen a valores y competencias educativas

intrínsecas de la motricidad. Para poderla desarrollar es necesario superar la amenaza o la inseguridad que supone enfrentarse a lo desconocido y, por consiguiente, formar docentes capaces de dar respuestas pedagógicas adecuadas a las situaciones imprevisibles que puedan emerger del trabajo corporal de sus alumnos.

Según *SPARKES* (1992), la mejor condición para que ello sea posible es partir de un proceso reflexivo que equipare el status de nuestra materia con el resto de materias del sistema educativo y consolide el tratamiento interdisciplinar de la motricidad con otras áreas. Este proceso reflexivo de formación inicial y permanente lo podemos resumir en el siguiente esquema:



a. La formación del profesorado

Es el proceso sistemático y organizado que se destina tanto a profesores en formación como en ejercicio, con la finalidad de que a éstos les sirva para aprender y desarrollar su competencia profesional, así como para capacitarlos en la ejercitación de su profesión.

Es en el ámbito de la pedagogía general y la didáctica aplicada donde básicamente cabe considerar la formación del profesorado. No existe una única definición válida de lo que supone la formación del profesorado ya que epistemológica y contextualmente ésta tendría que circunscribirse a un marco conceptual y social invariable. Una adecuada definición de formación del profesorado debería estar en concordancia con la perspectiva de estudio en la que se fundamenta, con todo lo que de ella emerge: paradigma de formación del profesorado, modelo de formación, estilos de docencia, tipo de currículum formativo, etc.

La formación del profesorado surge como una necesidad social. Una necesidad causada por la progresiva generalización de la educación obligatoria y el aumento y la complejidad creciente de los saberes a impartir en ella. Esto determina la aparición del “profesional de la enseñanza”, así como instituciones especializadas en su formación. Estos profesionales serán los docentes encargados de desempeñar la función social de la educación.

Desde un principio se hace evidente una proliferación de tendencias de modelos de formación. Este hecho pone de manifiesto que cada modelo de formación del profesorado marcará unas prioridades según sus finalidades, diseñando en consecuencia su currículum formativo, su metodología y su orientación. Por este motivo es necesario abordar las tendencias maestras que pueden proporcionar el soporte teórico y conceptual de cualquier experiencia de formación del profesorado que se lleve a cabo.

Además de los modelos anteriormente expuestos y analizados, también tendremos en cuenta los siguientes modelos o enfoques de formación del profesorado:

➤ Modelo academicista centrado en las adquisiciones:

Este modelo implica, por un lado, una separación entre la teoría y la práctica, siendo esta última el marco espacial donde se aplican los conocimientos teóricos adquiridos previamente; mientras que, por otro lado, también supone determinar un currículum formativo común a todos los docentes y cuyos contenidos están predeterminados.

Este hecho facilita la actitud pasiva de los docentes, que adoptan el papel de meros receptores de unos conocimientos generales, ajenos a su propia realidad práctica, y que deben aplicar en situaciones descontextualizadas.

➤ Modelo técnico centrado en el proceso

Fomenta una formación técnica de los profesores, los cuales deben dominar los hallazgos de las investigaciones experimentales y aplicarlas a la práctica. De esta manera, este modelo de formación tendrá estas características:

- ...girará en torno al entrenamiento del docente en las competencias en las que se divide la actividad de la enseñanza, para posteriormente transferirla a situaciones reales de la práctica docente (*GARCÍA RUSO, 1997, Pág. 25*).

Para ello se dotará a los profesores, a través de un currículum ya estipulado, de un conjunto de conocimientos, competencias, instrumentos y “recetas” que permitan:

- ...comportarse en situaciones interactivas de tal forma que existan muchas posibilidades de que una enseñanza sea eficaz, y que

produzca un elevado rendimiento en los alumnos (*MARCELO*, 1989, Pág. 42)

Este modelo es uno de los que más ha perdurado. Ha recibido críticas orientadas a que el profesor asume el papel de reproductor de técnicas y que el acto educativo se convierte en un proceso mecánico de actos orientados a lo previsto y predeterminado que no proporciona soluciones contextualizadas o que concibe al profesor como un profesional técnico.

➤ Modelo cognitivo centrado en el desarrollo de capacidades

Esta orientación pretende fomentar la capacidad de análisis de sus propias capacidades y la afianzación de un estilo docente. La finalidad de este modelo es que el docente, en función de sus características y necesidades, sea capaz de desenvolverse por sí mismo en el aula y solucionar los problemas surgidos de las diversas e irrepetibles situaciones educativas.

Un currículum formativo, concebido bajo este punto de vista, será partidario de proponer tanto contenidos teóricos conectados necesariamente con la práctica, como habilidades y competencias que otorguen un papel activo a los alumnos que serán los futuros docentes en ejercicio.

➤ Modelo crítico-técnico orientado a la indagación y la reflexión

Es el que actualmente más incidencia está teniendo en la investigación y conceptualización de la formación del profesorado. Esto se debe a que concibe al profesor como un profesional que resuelve problemas a partir de la reflexión.

Bajo esta premisa se pretende formar docentes capacitados para tomar decisiones adecuada a los contextos en donde se desenvuelven. Por este motivo, se requiere de un currículum formativo de carácter abierto, que

permita al docente ser un investigador en su propia aula, a partir de la obtención de datos originales y de la verificación directa de la hipótesis.

El pensamiento reflexivo no es una idea nueva en la literatura educativa, ya que sus orígenes se remontan al año 1932 con DEWEY (LATORRE, 1992; DEVÍS, 1996). Sin embargo, no es hasta que aparecen las tendencias cualitativas e interpretativas, en el marco de la investigación sobre la enseñanza, cuando la reflexión se puede entender como:

- Una autocrítica continuada sobre las propias percepciones, pensamientos y acciones realizadas en el contexto profesional, con la finalidad de cambiar y adecuar nuestra práctica y el contexto social de la enseñanza.
- Una actividad o acto de análisis de las decisiones tomadas, productos o experiencias con el fin de reconducirlas y obtener una nueva comprensión de la realidad para replantearse nuevas intervenciones.
- O como una característica humana, que consiste en un proceso de pensamiento en el cual se transforman las ideas, conocimientos y experiencias en otras intervenciones adecuadas a una situación y/o contexto educativo concreto.

b. Etapas y procesos de la formación

La formación del profesorado es un proceso único que se divide en base a una continuidad constituida por diferentes fases cronológicas, que a grande rasgos FREIMAN (en MARCELO, 1989; RODRÍGUEZ, 1995) identifica como:

- Fase de *pre-entrenamiento*. Incluye aquellas creencias, valores y concepciones previas de los profesionales de la enseñanza y que se constituyen a partir de sus propias experiencias vividas generalmente

como alumnos, las cuales pueden llegar a influir inconscientemente en su profesión docente.

- Fase de *pre-servicio o de formación*. Hace referencia a la fase de formación inicial llevada a cabo en instituciones específicas.
- Fase de *iniciación en el aprender a enseñar*. Es una etapa de inducción correspondiente a los primeros años de ejercicio profesional, en donde los profesores adquieren el conocimiento práctico, fundamentado básicamente en estrategias de supervivencia (a grandes rasgos, estas conductas hacen referencia a la preocupación de los profesores debutantes por aspectos técnicos como, por ejemplo: control de la clase; consecución de los objetivos didácticos; selección adecuada de los contenidos y tareas; aplicación eficaz de los métodos de enseñanza; aumentar el tiempo de práctica de los alumnos...(FREIMAN, en MARCELO 1989).
- Fase de *actividad laboral*. Aquí se incluyen todas aquellas actividades planificadas por instituciones o por el propio docente, para perfeccionar su enseñanza y desarrollarse como profesional (formación permanente).

A pesar de que en cada uno de estos momentos temporales existen diferentes objetivos, contenidos y metodología, podemos decir que están interrelacionados entre sí. Una buena formación sería aquella en la que se pudieran aprovechar estas relaciones para incluir en cada momento aspectos de una u otra fase.

D. LA FORMACIÓN INICIAL

Esta Fase de formación es aquella que se lleva a cabo en instituciones específicas, escuelas de magisterio y departamentos universitarios, y cuyo currículum contempla contenidos muy variados.

Al respecto se hace evidente la existencia de diversos modelos de currículum, los cuales han surgido a raíz de un proceso de innovación continuo y de los que cabe destacar:

- Sus *finalidades y objetivos*, centrados en la adquisición de conocimientos, habilidades o competencias y disposiciones o actitudes.
- Y los *contenidos no neutrales* y estáticos, adecuados a las tendencias, concepciones, ideologías y necesidades sociales del momento.

Deberían tenerse en cuenta las nuevas tendencias que, a raíz de los cambios sociales y nuevos estudios, afectan básicamente a los objetivos y contenidos de la materia a enseñar y que, por consiguiente, generan nuevas demandas y necesidades tanto por parte de los futuros docentes como de los formadores. Este hecho supone:

[...] aplicar un proceso metodológico que proporcione algo más que un conjunto de conocimientos y formas culturales preestablecidas e inamovibles, un proceso que tenga en cuenta tanto la perspectiva teórica como práctica [...] que facilite una formación flexible; el desarrollo de una actitud crítica de una manera cooperadora, ya que la formación inicial ha de preparar para una profesión que requiere continuar estudiando durante toda la vida profesional (IMBERNÓN, 1994, Pág. 55).

Todo ello implica la presencia de planes de estudio cuyos contenidos, además de la adquisición de conocimientos teóricos y/o competencias, fomenten el desarrollo de actitudes y capacidades críticas y reflexivas que permitan al docente, futuro y en ejercicio, saber por sí mismos: qué debe hacer, cómo, por qué, cómo y cuándo lo debe hacer en la búsqueda de soluciones continuas.

a. La formación inicial del profesorado de Educación Física

Siendo conscientes de la disparidad de opiniones que esta formación suscita en diferentes centros de formación, es preciso establecer una relación entre nuestra concepción sobre qué supone y qué implica para nosotros la Educación

Física y cómo, en función de ésta, debe ser considerada la formación de su profesorado.

Cabe señalar que concebimos la Educación Física, tal y como su nombre indica, bajo la esfera educativa, y que más concretamente la entendemos como educación del cuerpo, “la concepción de la Educación Física, variará según el concepto y la idea que sobre el cuerpo se posea” (*CAGIGAL*, 1979 en *FRAILE*, 1995, Pág. 21), una educación “centrada en el sujeto que aprende, se relaciona, se manifiesta y se expresa a partir de su propia corporeidad” (*FRAILE*, 1995, Pág. 23). Este hecho, juntamente con la concepción de que el ser humano debe ser tenido en cuenta bajo una perspectiva global, como un sistema inteligente – sistema inteligente caracterizado por ser “un sistema abierto, codificado, adaptativo, proyectivo, autoorganizativo y autorregulador y evolutivo” (*MARTÍNEZ*, 1989)-, ha de permitirnos ver con claridad que la orientación de esta disciplina debe dejar de lado la exclusividad de los planteamientos centrados, basados en la mera repetición de movimientos y en el almacenamiento de datos.

La enseñanza de la Educación Física debe tener en cuenta diferentes capacitaciones y habilidades que de ella se derivan, además de las competencias de adaptación y auto regulación, las cuales deben posibilitar que nuestros alumnos transfieran, a su propia realidad, los aprendizajes adquiridos.

La Educación Física, gracias a su especificidad de posibilitar la utilización del cuerpo, nos permite plantear situaciones pedagógicas contextualizadas con dicha realidad: “para la modificación de conductas, hábitos y actividades de manera que éstas resulten optimizantes para el alumno y le faciliten experiencias y conocimientos que le ayuden decididamente al desarrollo y maduración de su personalidad” (*LAGARDERA*, 1989, Pág. 32).

Esta situación implica otros planteamientos metodológicos que se alejen de la mera proposición de situaciones cerradas, con una única respuesta posible y centrada exclusivamente en los mecanismos de ejecución. Es decir, en planteamientos que dejen de lado la aplicación directa de “los recetarios” que a

nuestro entender solamente aportan “seudo-respuestas” pensadas para ser utilizadas ante tales o cuales situaciones, más o menos ideales, y bajo unas condiciones de aplicación totalmente alejadas de la realidad.

Esta nueva tendencia de la Educación Física, obliga a buscar caminos de innovación que nos acerquen a valores educativos intrínsecos. Para ello, es necesario superar la amenaza o la inseguridad que supone enfrentarse a lo desconocido y formar docentes capaces de plantear situaciones pedagógicas adecuadas a los momentos imprevisibles que puedan emerger del trabajo corporal de sus alumnos.

El panorama caracterizado por el desfase existente con la realidad socio-educativa actual, y por la insatisfacción e inseguridad de los docentes que se forman, justifica la presencia de un nuevo modelo de formación basado en la consideración del profesor como crítico y como investigador reflexivo en el aula.

El modelo que estimula la capacidad de análisis de la realidad y fomenta la creación de soluciones adecuadas a sus particularidades es la formación basada en la reflexión, es decir, el modelo reflexivo. La práctica reflexiva se caracteriza por:

- Abrir la preocupación por los *propósitos, consecuencias y significatividad* de las propias acciones docentes.
- Combinar *habilidades de indagación* con actitudes de apertura de pensamiento, responsabilidad y entusiasmo.
- Aplicarse en *procesos circulares y espirales* que permiten a los profesores revisar su práctica una vez ésta se ha llevado a cabo. Denominada “reflexión sobre la acción” y considerada como más realista que la “reflexión en la acción” (durante la práctica), pues atiende a las exigencias de la propia enseñanza.

- Fundamentarse en los *juicios* sobre los propios profesores a partir de su propia autorreflexión e intuición.

Son rasgos que permiten incidir en los siguientes aspectos:

- El aspecto *cognitivo*, el cual permite a los profesores procesar informaciones y tomar decisiones.
- El aspecto *crítico*, centrado en los pensamientos, experiencias, creencias, valores e implicaciones sociales de los profesores.
- El aspecto *normativo* centrado en las interpretaciones propias de los profesores sobre los sucesos que ocurren en contextos particulares.

Y, a su vez, revierten en los siguientes requisitos:

- *Capacidad de reconocer* que algunos aspectos de nuestra acción o nuestras creencias están equivocadas.
- *Responsabilidad y consecuencia* con las decisiones tomadas.
- *Predisposición a seguir* con la práctica reflexiva a pesar de que los resultados de las mismas no sean de nuestro agrado.

Por último, también debemos tener en cuenta que al existir un buen número de investigaciones bajo el sello de “pensamiento reflexivo”, es posible identificar diversos niveles de reflexión, los cuales se suceden paralelamente al desarrollo del profesor:

- **Reflexión técnica.** Centrada en examinar las técnicas de enseñanza y más en concreto en la aplicación eficaz de unos aspectos determinados y previamente establecidos.

- **Reflexión práctica.** Cuestiona la justificación o pertinencia de ciertas decisiones y acciones, así como su fin educativo.
- **Reflexión crítica.** Va más allá de la práctica y supone el cuestionamiento de aspectos como la escuela, el sistema educativo y el sistema socio-político que lo condiciona.

Esta propuesta reflexiva de formación presenta posibilidades reales de aplicación en los diferentes centros y departamentos universitarios de Educación Física encargados de la formación del profesorado responsable de la impartición de la Educación Física en los niveles de la enseñanza obligatoria en Primaria y Secundaria.

Este hecho provoca que el profesor de Educación Física se forme a partir del conocimiento crítico o reflexivo y no sólo con conocimientos teóricos y técnicos. Esto supondría una mayor comprensión de la realidad educativa y realizar una selección de aquello que consideramos inaplicable en el desempeño de la docencia de la Educación Física en los ámbitos formales y no formales.

E. SITUACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN

La realidad actual, en lo que respecta a la formación del profesorado, no presenta demasiadas diferencias respecto a como se ha venido desarrollando hasta ahora. Y es que a pesar de que el libro blanco de la Reforma Educativa exponga que: “Los maestro deben ser capaces de analizar, criticar y reflexionar de una forma sistemática sobre su práctica docente, con la finalidad de conseguir una transformación escolar y social y una mejora en la calidad de la enseñanza e innovación” (MEC, 1989, Pág. 210). Los resultados, que se han presentado en diversos congresos, jornadas y cursos, señalan que: las nuevas tendencias que deben abarcar los profesores, de cara a su función docente, aluden a la necesidad de un nuevo modelo de profesorado. Pero lo cierto es que todavía los planes de estudio, tanto los de las escuelas universitarias como de

las facultades de educación y pedagogía, se orientan hacia enfoques de tipo academicista y técnico.

En consecuencia, todavía se hace necesario establecer: “Una formación que proporcione un conocimiento y que genere una actitud que conduzca a valorar la necesidad de una actualización permanente, en función de los cambios que se producen; a ser creadores de estrategias y métodos de intervención, cooperación, análisis, reflexión y a construir un estilo riguroso e investigativo” (IMBERNÓN, 1994, Pág. 51).

La tarea es ardua, pues no es fácil modificar las rutinas asentadas en los modelos actuales de formación del profesorado, y que predispone a un cómodo estancamiento y a una peligrosa pasividad por parte de los docentes futuros y en ejercicio. Para ello es necesario que los formadores de formadores sean conscientes de que deben tener una adecuada formación pedagógica. Ser capaces de proponer actividades de enseñanza-aprendizaje que fomenten la reflexión crítica y que tengan en cuenta los avances de las investigaciones, así como las necesidades actuales del sistema educativo.

Por consiguiente, es conveniente un compromiso de cambio por parte de los agentes responsables de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del sistema educativo, a la misma vez que proponemos procesos de formación del profesorado que: “...proporcionen algo más que un conjunto de conocimientos y formas culturales preestablecidas e inamovibles; un proceso de formación que tenga en cuenta tanto la perspectiva teórica como práctica” (IMBERNÓN, 1994, Pág. 51).

En las directrices propuestas institucionalmente por el Ministerio de Educación y Ciencias (Cultura en la actualidad) para el sistema educativo, se establece que en la formación y capacitación del profesor existirán varios períodos. La calidad de un sistema educativo depende principalmente de los profesores. Su tarea es compleja y delicada, por lo que necesitan una preparación idónea. Un profesor de calidad ha de ser, ante todo, experto y con una cualificación acorde con las funciones y el rendimiento que de él se espera. Esa cualificación, que

reclama planes específicos de formación inicial y de actualización de conocimientos.... (MEC. 1987:60).

La formación profesional del docente es un proceso continuo, en el que la formación inicial, la experiencia, la investigación y el perfeccionamiento deben considerarse como elementos indisolubles y complementarios.

Actualmente, en la literatura especializada, la gran mayoría de autores e investigadores sobre formación del profesorado en general y en el de Educación Física en particular, estructuran la formación en dos grandes etapas:

1º. Formación Inicial o Formación Académica

2º. Formación Permanente, Formación en Ejercicio o Actualización.

b. Formación Inicial o Formación Académica

La Formación Inicial es la primera fase de la formación del profesorado, en la que se adquieren los contenidos básicos para iniciarse en la actividad docente. La consideración actual de la formación del profesorado es la de un proceso continuo, siendo la formación inicial una de las fases que se requiere para aprender a enseñar.

c. Formación Permanente, Formación en Ejercicio o Actualización.

El segundo período en la formación del profesorado es la Formación Permanente o Enseñanza en Servicio, que es cualquier actividad de desarrollo de los profesores individual o grupal después de recibir su formación inicial de profesor y después de comenzar su práctica profesional.

4. LA MUJER EN LA FORMACIÓN PARA EL DEPORTE

A. ANTECEDENTES

La incorporación de la mujer a la práctica física en el ámbito escolar arranca en el siglo XIX, en una época en la que el anarquismo creciente de la industria empezó a comprometer seriamente las condiciones sanitarias de la población en general. En aquel momento, la idea de que el ejercicio físico podía contribuir a prevenir la aparición de enfermedades y tratar las patologías urbanas hizo que la actividad física higienista penetrara en todos los órdenes sociales incluido el escolar. Así, parece acertado situar las corrientes a favor de la actividad física higienista en el origen de todo movimiento social que empezó a preocuparse por introducir en la escuela ejercicios gimnásticos para niñas.

Sin embargo, debido a la fuerte polarización sobre la definición de lo masculino y lo femenino existente, se establecieron prescripciones muy concretas respecto a las actividades físicas que las mujeres podían realizar, y el deporte no se encontraba dentro de ellas, al ser considerada una práctica virilizante contraria a la condición femenina, en cuanto suponía romper con la imagen de mujer ideal: delicada, frágil, sensible, dependiente y obediente.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, entorno a la década de los ochenta, algunos centros escolares ingleses, bajo duras críticas, animaron a sus alumnas a practicar ciertos deportes considerados apropiados y ajustados a su condición femenina y no virilizaban el cuerpo de la mujer ni acarreaban consecuencias negativas para la maternidad, como la esgrima, equitación o natación, entre otros.

En el ámbito español, los primeros intentos de introducir la Educación Física dentro del sistema escolar se produce en ese mismo siglo, en el año 1809 cuando Gaspar Melchor de Juvellanos propuso la instauración de la Educación

Física dirigida a niñas hasta finalizar los estudios primarios, mientras que los niños continuaban durante tres etapas más: premilitar, militar y posmilitar.

Uno de los acontecimientos más importantes ocurridos durante ese siglo fue la creación de la Escuela Central de Gimnástica, inaugurada en 1887, un centro mixto, en función del sexo, pero estableciéndose diferencias en el currículum, el cual estaba centrado dentro de la línea médica y militar. Pues, mientras en el currículum de los hombres figuraban tres deportes: equitación, esgrima y natación, en el de las mujeres sólo figuraba la natación.

Además, cabe destacar que entre los 11 profesores que compusieron la plantilla de la escuela, sólo figuraba una mujer y de las 87 titulaciones otorgadas por la escuela hasta su cierre en 1982, 16 pertenecieron a mujeres y 71 a hombres. Lo cual nos da una idea clara de la característica masculina de esta profesión desde sus inicios.

Al Finalizar el siglo, la gimnástica era el contenido fundamental en los planes de formación y en los currículums escolares y no el deporte. Y en cuanto a la mujer, a finales de siglo, hubo un intento de reforma de la Educación Física, pero estos no fructificaron dado que el deporte era considerado contrario a la condición femenina, tanto desde el punto de vista fisiológico como desde el decoro público.

Con la llegada del siglo XX la situación se tornó un poco diferente a lo vivido hasta el momento. A lo largo de este siglo se rompe la imagen de la mujer frágil y sumisa en la cual la maternidad y el hogar eran su esencia y único destino y la polarización entre lo masculino y femenino da paso a una individualización del género, se modifican la vida y los usos del cuerpo y la mujer reclama su derecho de disponer con total libertad de él. La mujer accede de forma más abierta al deporte. Así mismo el deporte pasa a formar parte del currículum de Educación Física, teniendo igualdad de acceso tanto chicos como chicas.

La presencia de la mujer en el mundo deportivo fue escasa en las dos primeras décadas del siglo, su participación se limitó a hacer acto de presencia. Sin embargo, para finales de la década de los años veinte, esta se atreve a incursionar en el mundo Olímpico del atletismo masculino a pesar de la opinión generalizada de la época. En los Juegos Olímpicos de 1928 en Ámsterdam, el Barón de Coubertin ya se manifestaba contrario a la decisión de incluir determinadas pruebas de atletismo femenino en el programa de los Juegos y solicitó que fueran excluidas del programa olímpico por serle perjudicial a los mismos.

En cuanto a educación se refiere, es en esa época cuando entra en España, aunque muy tímidamente, la corriente deportiva, los juegos y deportes llegan a las escuelas, aunque dirigidos preferentemente a los alumnos. El currículum de los Maestros Elementales del Plan de 1908 contempló la asignatura de “juegos corporales” para alumnos y “labores” para las alumnas. Esta práctica se hizo habitual en las escuelas nacionales y colegios públicos hasta la llegada de la LOGSE en la década de los noventa.

En la década de los treinta, con la llegada de la Segunda República se tomaron medidas que impulsaron grandes avances en la consolidación de los derechos de la mujer como el derecho al voto y la legalización del divorcio. El deporte femenino creció conjuntamente con estas conquistas sociales aunque siempre bajo la concepción higienista y en función de que favoreciera o no la estética femenina y la función reproductora.

Los republicanos abordaron una amplia reforma en la educación apoyada en tres pilares: enseñanza laica, gratuita y mixta. En cuanto al Deporte, existía la convicción de que la práctica de esta actividad tanto por parte de hombre como de mujeres, iba a significar un avance educativo y social.

Sin embargo, el triunfo del franquismo supuso el retroceso, durante cuatro décadas, de muchos avances sociales alcanzados. Así, la concepción progresista y moderna basada en la plenitud del cuerpo que había comenzado a desarrollarse en España se interrumpió abruptamente y retornó a una moral

católico-conservadora. En el ámbito educativo la segregación en razón del sexo fue tajante, no sólo en las escuelas e institutos, sino también en los centros de formación del profesorado, con planes de estudios diferentes.

Hasta enero de 1968 en que inicia su funcionamiento el INEF de Madrid, de los cuatro centros formadores de Profesores de Educación Física, en la práctica, sólo dos, la Academia Nacional “José Antonio” y la Escuela Superior de Especialidades “Julio Ruiz de Alda” poseían la capacidad de influir de manera decisiva en la definición del perfil profesional de estos docentes. La Escuela Central de Educación Física de Toledo cada vez limitaba más su presencia a los ámbitos castrenses y la Escuela Nacional de Educación Física de “San Carlos”, de orientación más civilista, reducía el campo de actuación a las competencias del SEU.

De todas las innumerables peculiaridades que los estudios de Educación Física van acumulando durante el franquismo, la que más trascendencia tendrá para la evolución del perfil profesional y la que se mantuvo de manera inalterable durante toda la existencia del régimen fue, sin duda, la segregación que por razón del sexo se impone a la práctica de la Educación Física, a su proceso de institucionalización o a la formación de los titulados. Como resultado de esta circunstancia, fruto de una original forma de entender la presencia social de la persona, de una comprensión sesgada de la Educación Física y de una instrumentalización política premeditada, se producirán tres efectos que, a destacar especialmente: una conceptualización de la Educación Física y el Deporte diferenciada para cada sexo, una formación de los técnicos de resultados heterogéneos y no equivalentes y dos concreciones, en ocasiones difícilmente equiparables, de la acción profesional del docente.

Se cree, que el orden por el cual se fueron definiendo cada uno de estos efectos se ajustó a la siguiente secuencia: razones eminentemente ideológicas, de tipo político y religioso, o de conveniencias de Estado franquista definieron un contexto en el que se forzó la adaptación de la Educación Física y el Deporte a una conceptualización singular que asegurase su coherencia con el proyecto político franquista.

Por otra parte, la prohibición de cualquier manifestación de coeducación originó que los criterios fueran distintos y que los modelos elegidos se elaboraran con una especificidad exclusiva para cada sexo. Esta característica de la Educación Física franquista, inscrita en el contexto más amplio de la Educación, es fácilmente detectable desde los primeros años del régimen.

Así, mientras el modelo masculino pretende formar la hombría, mediante la formación doctrinal y moral, apartándolo del mimetismo extranjerizante, la rusofilia y el afeminamiento, la educación para la mujer pretende encausarla hacia su propio ser femenino, que se desarrolle en el hogar, apartándola de la pedantería de las bachilleras y universitarias.

Así pues, el concepto de Educación Física femenina estaba orientada más que nada a la Gimnasia femenina, que en principio debía ser diferente a la masculina no sólo porque sus fines eran diferentes, sino porque además debía estar dirigida por la mujer misma y no por el hombre, lo cual justificaba la importancia de los servicios de la Profesora de Gimnasia.

Durante el período comprendido entre 1940 y 1960, la figura del profesional y docente del profesor de Educación Física se diversifica reflejando la parcelación de que es objeto la Educación Física en beneficio de otros intereses y objetivos de naturaleza política, administrativa o ideológica. Se concebía la Educación Física de forma diferente para cada sexo, el status de sus docentes y técnicos también eran diferentes de acuerdo con la función que se les exigía. Para solucionar esta contradicción en el sector masculino se les otorgaba un status suficiente como militares, mandos del Movimiento o médicos con conocimientos en Educación Física que les permitía, sin dejar de continuar con el cumplimiento de su cometido profesional principal, ejercer la docencia en las condiciones precarias en que se encontraba, escasamente retribuida y en absoluto considerada socialmente.

Sin embargo, mientras el hombre adquiría un status coherente con su profesión principal, que no era la de docente de Educación Física, esta posibilidad era

negada a la mujer que pese a su condición de tituladas, socialmente seguía siendo prioridad su papel de esposa y madre.

A las tituladas, en general, se le proporcionaba una preparación específica en Educación Física que constituía la totalidad de sus estudios, no se completaban con ningún otro estudio o curriculum académico o profesional. Su ejercicio laboral era exclusivamente docente y se entendía, implícitamente, como una situación de interinidad, provisional, pues debería mantenerse solo hasta que se alcanzara el papel social definitivo: de madre y esposa.

Por lo limitado de su permanencia laboral, la consideración social de esta etapa o las funciones desarrolladas en ellas no merecían mayor importancia ya que su status finalmente correspondería con el prestigio que le proporcionaría su futuro esposo. Las profesoras de Educación Física eran solo eso, desarrollaban exclusivamente funciones docentes y disfrutaban únicamente de la escasa consideración social y económica que esta condición les proporcionaba.

El 23 de diciembre de 1961, se publica la primera Ley de Educación Física y Deporte, que reguló y determinó el funcionamiento de la Educación Física y el Deporte durante casi dos décadas y estableció la obligatoriedad de la Educación Física para todos los niveles educativos, aunque en la práctica la situación en las escuelas nacionales siguió siendo caótica, especialmente para las chicas.

La década de los setenta se inaugura en el ámbito educativo con la Ley General de Educación (LGE). Esta Ley anula la prohibición de la escuela mixta y establece el mismo currículum para ambos sexos.

A finales de los años setenta desapareció la Sección Femenina y con ella la Escuela Nacional de Educación Física. El profesorado pasó a formarse en los INEF mixtos (1978). De esta manera, los centros de formación del profesorado de Educación Física abrazaron un modelo masculino de entender el deporte, orientado al rendimiento y guiado por una racionalidad técnica en perfecta

consonancia con los aires tecnócratas que dominaron el conjunto del sistema educativo español.

En la década de los ochenta, tuvo lugar la promulgación de la Ley de Cultura Física y Deporte, que organizó las competencias en materia de deporte escolar. Los gobiernos autónomos asumieron plenos poderes en el área de Educación Física y del Deporte.

La caótica situación que se vivía tanto en la Educación Física en la Enseñanza General Básica como el deporte escolar llevó a las autoridades responsables a establecer un Plan de Extensión de la Educación Física y el Deporte orientado a ofrecer a los maestros formación específica en el área de Educación Física y este proceso de reciclaje quedó en manos del profesorado salido de los INEF.

En 1990, la LOGSE reconoce la existencia de un problema de discriminación por razón de sexo y establece un solo currículum para chicos y chicas, e insiste en el carácter integrador que debe tener la educación, convirtiendo la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en uno de los ejes transversales del currículum.

B. EL PERFIL PROFESIONAL PARA LA ÉPOCA

Todos estos condicionantes concretaron un perfil profesional en el que cabría distinguir unos rasgos genéricos que se derivan del concepto general que de la Educación Física se sustenta. Esta evolución del perfil profesional, en esta época, discurre desde planteamientos eminentemente prácticos. Desde este perfil genérico se ocupa el espacio profesional de dos formas distintas según el sexo del docente.

El planteamiento profesional que se oferta a las tituladas en Educación Física es, en algunos aspectos, radicalmente distinto del masculino. Las características diferenciales más significativas fueron la precariedad del empleo y de la vida profesional y la infravaloración de la misma profesión que se refleja en su escasa retribución económica y en las condiciones de trabajo.

La precariedad laboral, la ínfima valoración profesional y la desigualdad retributiva con respecto al sector masculino, a pesar del empeño demostrado por la Delegación Nacional de la Sección Femenina, no se consigue suprimir hasta la publicación de la Ley de Retribuciones de 19 de febrero de 1971.

Los efectos de todas estas circunstancias fueron definitivos para conformar un perfil claramente diferenciado. La corta vida profesional y las escasas retribuciones que, entre las tituladas, producía el ejercicio de la docencia de Educación Física pronto se tradujeron en un déficit de docentes que la Sección Femenina intentó paliar generando otras titulaciones de menor nivel, mediante procesos de formación de menor duración (un año), con menor exigencia en los requisitos de ingresos y de escasísima cualificación académica.

La Sección Femenina, ante la poca demanda de docentes no inaugura nuevos centros de formación de Profesoras de Educación Física. Por el contrario, mantiene a la Escuela Superior “Julio Ruiz de Alda” como centro formador exclusivamente para el nivel superior al tiempo que habilita numerosos centros para la titulación Instructoras en distintos lugares de la geografía española: Sada en la Coruña, Polanco en Santander, Vitoria y San Fernando en Cádiz que completan, la labor que desde 1950 había iniciado la Escuela “Isabel La Católica” establecida en las Navas del Marqués (Ávila).

La consideración de complementariedad que se atribuye al ejercicio docente de la Educación Física no solo dificultó la adquisición de unos rasgos propios que permitieran la más adecuada identificación de la profesión y de los profesionales sino que, por el contrario, contribuyó a resaltar entre ellos unas diferencias basadas fundamentalmente en el sexo de los alumnos y de los profesores que, finalmente, difuminaron su perfil hasta hacerle confuso y contradictorio.

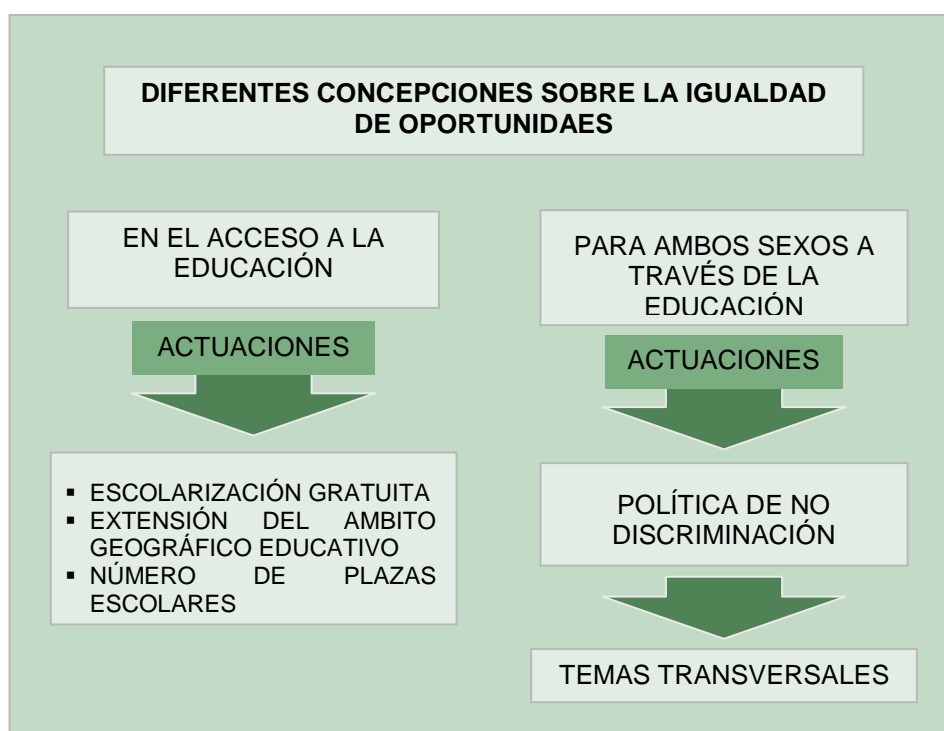
Esta falta de identidad, durante muchos años, impidió a los profesionales el mínimo e imprescindible debate que les permitiera consensuar los objetivos y compartir las expectativas necesarias para impulsar la evolución de su profesión.

C. *EL ESTADO ACTUAL DE LA NORMATIVA EDUCATIVA SOBRE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA AMBOS SEXOS*

En los últimos años se ha llevado a cabo la promulgación de una normativa educativa, la LOGSE (1990) y sus posteriores Reales Decretos que la desarrollan, que atiende y recoge explícitamente la no discriminación por razón de sexo, proponiendo la incorporación en el currículum del tema transversal de Educación para la igualdad de Oportunidades de ambos sexos. Este se produce ante la necesidad de incidir directamente en aquellos aspectos en que se obviaban en la mayoría.

La revisión de la normativa educativa actual, a través del análisis tanto de la LOGSE como de la normativa complementaria que la desarrolla, permite constatar el tratamiento que recibe el tema, implementándose y orientándose los propósitos educativos a través de los objetivos de etapa, bloques de contenidos y criterios de evaluación.

Las características principales que recoge la normativa educativa en el presente tema se han recogido, de manera sintética, en los cuadros 2,3 y 4.



Cuadro 1

**LA LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO
(LOGSE, 1990)**

1. CONTEMPLA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN RELACIÓN A LA NO DISCRIMINACIÓN EN LA EDUCACIÓN POR RAZONES DE SEXO
2. ATIENDE A ESTE PROPÓSITO EN SUS APARTADOS DEDICADOS TANTO A LOS DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS COMO A LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y LA ORIENTACIÓN ESCOLAR, DESTACANDO LOS ESTEREOTIPOS QUE DEBEN SER CORREGIDOS.
3. SU DESARROLLO POSTERIOR SE IMPLEMENTA EN LAS PROPUESTAS PARA LAS DIFERENTES ÁREAS, Y EN LOS CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN QUE CONFIGURAN EL CURRÍCULUM DE LOS DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS.
4. EXISTEN OBJETIVOS DE ETAPA ESPECIALMENTE DISEÑADOS PARA LA SUPERACIÓN DE HÁBITOS SOCIALES DISCRIMINATORIOS POR MOTIVOS DE SEXO. Y SE INCORPORAN OBJETIVOS DE ETAPA QUE PERMITAN LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN AUTÓNOMA EN EL ÁMBITO FAMILIAR Y DOMÉSTICO A LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS.

Cuadro 2

**ORIENTACIONES (SÍNTESIS) PARA EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL
TEMA TRANSVERSAL DE EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD DE
OPORTUNIDADES DE AMBOS SEXOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA (M.E.C., 1992)**

- REVISIÓN DE PREJUICIOS SOBRE EL CUERPO DE HOMBRES Y MUJERES, SOBRE SUS FUNCIONES Y SOBRE LA SEXUALIDAD.
- ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN QUE LA PERSONA ADULTA TIENE DE SÍ MISMA COMO SER SEXUADO, YA QUE CONSTITUYE UN MODELO DE REFERENCIA PERMANENTE EN EL ALUMNADO.
- VALORACIÓN DE LOS PROGRESOS EN DESARROLLO CORPORAL, INDEPENDIEMENTE DEL SEXO Y DE BAREMOS O MARCAS OFICIALES ESTABLECIDAS EXTERNAMENTE
- PLANTEAMIENTO DE ACTIVIDADES DE INTERÉS PARA AMBOS SEXOS QUE PERMITAN POTENCIAR LO TRADICIONALMENTE NEGADO A CADA UNO DE ELLOS.

Cuadro 3

Un análisis de dichas orientaciones, tanto para la Educación Primaria como para la Educación Secundaria (cuadro 3 y 4) permite observar y resaltar los siguientes aspectos:

1. El papel central que juega el profesorado, ya que todas las medidas que se proponen implican una toma de decisiones previas por el profesor o profesora.
2. La necesidad de adoptar estrategias no sólo en el terreno de las actividades y la organización de espacios y materiales, sino también de la evaluación.
3. La necesidad de una reflexión del profesorado sobre los modelos y estereotipos actuales vinculados con el cuerpo y la actividad física y una posterior toma de postura que elimine las posibles connotaciones masculinas actuales.
4. En el análisis del currículum oculto y de la transmisión de valores, normas y pautas de comportamiento, se hace preciso estudiar, entre otros posibles aspectos, la utilización y empleo por parte del profesorado del conocimiento de los resultados, los refuerzos tanto negativos como positivos y las estrategias de motivación dirigidas a las alumnas y alumnos, abriéndose un amplio y rico campo de investigación en este terreno.

**ORIENTACIONES (SÍNTESIS) PARA EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL
TEMA TRANSVERSAL DE EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD DE
OPORTUNIDADES DE AMBOS SEXOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA (M.E.C., 1992)**

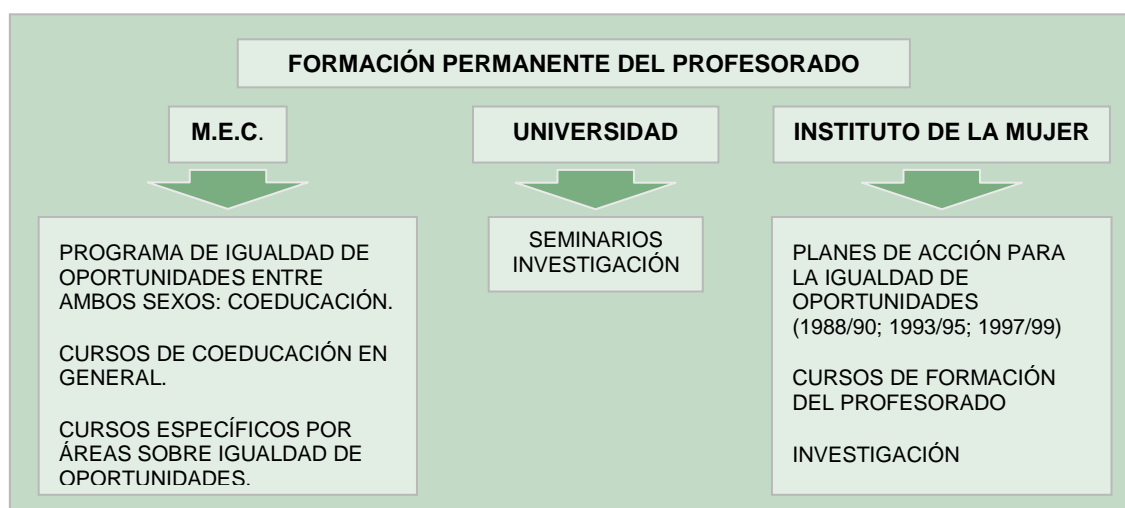
- PARA QUE LA EDUCACIÓN FÍSICA SEA TAMBIÉN ATRACTIVA PARA LAS CHICAS DEBEN TENERSE EN CUENTA SUS INTERESES, MOTIVACIONES Y EXPERIENCIAS PREVIAS. LAS CLASES DE E.F. DEBEN SER UN ESPACIO CONFORTABLE PARA ELLAS. ELIMINANDO LAS CONNOTACIONES MASCULINAS QUE TIENE EN LA ACTUALIDAD.
- LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO Y SUS EXPECTATIVAS. FRECUENTEMENTE SESGADAS RESPECTO AL GÉNERO, HAN DE IR DIRIGIDAS NO SÓLO A ESTIMULAR LA PARTICIPACIÓN DE LAS CHICAS EN ACTIVIDADES TRADICIONALMENTE MASCULINAS – LOS JUEGOS Y DEPORTES -, SINO AUE HAN DE FAVORECER Y FOMENTAR EL INTERÉS DE LOS CHICOS EN AQUELLAS ASOCIADAS AL ESTEREOTIPO FEMENINO COMO PUEDE SER LA EXPRESIÓN CORPORAL.
- LOS ESPACIOS Y MATERIALES DEBEN SER UTILIZADOS EQUITATIVAMENTE POR ALUMNAS Y ALUMNOS.
- LA EVALUACIÓN DEBE INCLUIR EL TRATAMIENTO QUE RECIBEN LAS ALUMNAS Y LOS ALUMNOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE COMO UN INDICADOR DE CALIDAD DE DICHO PROCESO.
- HAY QUE EVIDENCIAR LAS EVALUACIONES SESGADAS QUE SE ESTÁN PRODUCIENDO SEGÚN SE TRATA DE ACTIVIDADES CONSIDERADAS “PROPIAS” DE CHICAS O DE CHICOS.

Cuadro 4

Por todo ello el desarrollo de una enseñanza de la Educación Física orientada hacia la igualdad de oportunidades de ambos sexos supone en la actualidad un conjunto de retos para el profesorado, retos para los cuales no se ha tenido una formación explícita y que todavía presentan dificultades de superación. Los propósitos finales deben dirigirse a que los profesores y profesoras se replanteen el rol de género dentro de su disciplina, pongan en cuestión las estructuras básicas sobre las que se ha construido y revisen sus actitudes e interacciones durante la enseñanza.

La formación recibida por el profesorado sobre los temas de coeducación, no sólo ha sido inexistente en nuestro país hasta hace escasos años, sino que además, para muchos profesores y profesoras que actualmente imparten docencia, ha sido explícitamente diferenciada tanto en la configuración del currículum como en su orientación y posterior desarrollo. Desde la vivencia de la diferencia, debe ser abordado por el profesorado una implementación en la enseñanza de estrategias y alternativas de coeducación.

Para tratar de solucionar esta situación, las opciones actuales de formación del profesorado en este ámbito se encuentran principalmente dirigidas a la Formación Permanente (cuadro 5) a través de los programas del M.E.C. (Programa de Igualdad entre sexos: Coeducación) y de los cursos y acciones del Instituto de la Mujer dirigidos al profesorado. En la Universidad, esta función la cumplen los diferentes Seminarios o Institutos existentes en torno al tema de la mujer, a través de la puesta en marcha de Jornadas y debates.



Cuadro 5

Sin embargo, se produce un vacío preocupante en la actual Formación Inicial del profesorado y sobre todo, en el profesorado de Educación Primaria. Si se desea abordar este tema dentro de la formación inicial y no de la permanente o continua del profesorado, ello ha de realizarse a través del currículum y, dentro de él contemplarse como objetivos, contenidos y actividades a trabajar.

Podemos hablar de dos opciones para materializar estos propósitos: integración curricular que consiste en incorporar dentro de todas y cada una de las materias que configuran el currículum de los diferentes estudios, las orientaciones, contenidos y estrategias que permitan incorporar la perspectiva, la contribución y el papel de las mujeres, contrarrestando por lo tanto la perspectiva tradicional y la otra opción es la incorporación dentro del currículum de materias concretas de estudio centradas en las mujeres.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Hemos podido observar a través de este apartado que la conducta del profesor está dirigida por sus pensamientos, creencias, juicios, etc. Los factores personales propios de cada profesor influyen en cualquier acto de enseñanza y, en concreto, en la planificación, ya que pueden determinar que, cuanto y como se enseña.

Estas creencias o factores personales influyen en las decisiones y acciones de los profesores, de forma que estructuran y organizan su mundo profesional. Así como las creencias educativas de los profesores influyen y determinan su conducta docente.

Otros factores que influyen en su conducta docente son el conocimiento de sí mismo, del medio, del contenido a enseñar, del curriculum y conocimiento instruccional, ya que permiten al profesor estructurar su actividad docente. El conocimiento de sí mismo y del medio son conocimientos que el profesor va adquiriendo y que normalmente no forman parte de los programas de formación del profesorado.

Así también tenemos que entre los factores importantes, que afectan en las decisiones de planificación de los profesores debe estar la información que tienen acerca de sus alumnos y la estimación particular que ellos hagan de esta información que han ido acumulando. La propia idiosincrasia particular del profesor, su propio conocimiento práctico, sus creencias en relación con lo que es para él la educación, la enseñanza, influye en la planificación que el profesor realiza.

La planificación de la enseñanza debe representar un período de reflexión en el que los profesores tomen decisiones acerca de que enseñar, como enseñarlo, a que nivel, como evaluarlo, etc.

Estas decisiones que van a determinar de alguna forma la enseñanza de clase de los profesores, es importante, ya que los problemas que se presenten o cada situación concreta de interacción Docente-Discente, pueden ser resueltos de manera eficaz por el profesor, pues contará con unos elementos de juicio y conocimientos, lo más completos y objetivos que sea posible.

V. RECURSOS Y MATERIALES DE EDUCACIÓN FÍSICA: ELEMENTO DEL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO

Así como el conocimiento práctico de los profesores y el sistema personal de constructos y creencias basados en las vivencias de cada uno de ellos, influyen en las actuaciones de éstos y les permite estructurar su acción docente, por lo que su importancia es innegable, no lo son menos los recursos y medios materiales, la relación y el conocimiento que se tienen de estos es un factor importante a tener en cuenta, que puede o no considerarse como un elemento más del conocimiento práctico del docente

El conocimiento y uso de los recursos y medios materiales sirve al profesor, además de para alcanzar sus objetivos, y para favorecer un óptimo desarrollo motor en sus alumnos, como herramientas para solucionar situaciones conflictivas dentro de la clase. No siempre se valora en su justa medida la importancia que tienen los recursos materiales, no solo como vehículos físicos necesarios para la consecución de los diversos aprendizajes, sino, avanzando un paso más en el análisis, como elementos condicionantes del tipo de contenidos que se aprende, así como de los procedimientos e ideas asociadas a los mismos.

El profesor, en lugar de ser un simple reproductor de conocimientos predeterminados; debería seleccionar, elaborar y evaluar los materiales en función del tipo de conocimientos que quiere favorecer o situación que quiere solventar. Entre otras muchas ventajas, con esto se podría conseguir un currículum más centrado en el dominio de habilidades procesuales que en contenidos concretos.

Generalmente, en las instituciones de formación docente se presentan los medios materiales como recursos para informar y transmitir contenidos, nunca como herramienta para resolver problemas.

En la mayoría de los centros docentes nos encontramos con varios factores que nos impiden la utilización de los medios materiales bajo cualquier enfoque, entre los cuales:

- La falta de familiaridad con los recursos existentes, que hace que su utilización sea difícil, nos se conozcan sus posibilidades y su uso no se haga con racionalidad.
- Horarios restringidos para su uso con cada grupo de alumnos.
- La falta de tiempo para la preparación y selección del material

Los medios materiales son uno de los elementos de los que intervienen en la enseñanza que no forma parte del conocimiento práctico del profesorado, por lo que no se contempla la función que tienen como recursos para resolver situaciones imprevistas que se derivan de los procesos de interacción dentro del aula.

A. LA TECNOLOGÍA Y LA TÉCNICA

Hoy la tecnología y la técnica ocupan el lugar que antes ocupaban los discursos racionales científicos, pero en otro sentido. Aquellos intentaban legitimar según una legalidad formal universal. En cambio la tecnología y la técnica son decididamente fácticas, en el sentido que legitiman «de hecho» mediante la eficiencia de sus aplicaciones.

Lo que no logró concretar el discurso de la racionalidad científica, lo lograron por su lado la tecnología y la técnica. Obtuvieron el crédito de funcionar dentro de los parámetros de una validación universal, aunque no en el sentido de la pretendida universalidad de los racionalistas científicos de la modernidad. Se trata de algo mucho más contundente: de la efectividad. La técnica fue la Cenicienta moderna del relato científico, y debido a que logró globalizarse, hoy es la princesa en la posmodernidad.

No podemos dejar de reconocer los pro y los contra de la incidencia que hoy tienen la tecnología y la técnica tanto para el deporte como para la Educación Física, pero este reconocimiento no tiene que ser pasivo. Es necesario tomar conciencia crítica del discurso y aplicación tecnológicos. La técnica no sólo oculta al ser cuando éste tiende al empleo de la misma como un fin en sí misma y no por lo que realmente debe ser, un medio para..., sino que muchas veces cuando se pondera en forma prácticamente exclusiva la interacción pragmática entre los individuos, ésta tiende a

ocultar el mundo de la interacción simbólica que se construye entre los mismos. Máxime cuando en nuestro campo se responde a la popular ley del menor esfuerzo y en la que no están eximidos tanto el que aprende como el que enseña, el empleo de la técnica les evita la «pesada» tarea de tener que construir voluntariamente sus propios procedimientos basados en el criterio de la acción significativa que comporta toda auténtica elección.

La tecnología y la técnica de la era industrial y posindustrial generaron a través de sus discursos nuevas relaciones en las prácticas sociales del deporte y la Educación Física. En el terreno del lenguaje, conceptos como dominio y eficiencia comenzaron a anclarse y circular fuertemente en la Educación Física y el deporte. Hoy se habla desde dominio de la pelota, dominio de la técnica del dribling, la eficiencia en realizar pases, hasta el dicotómico concepto dominio del cuerpo, etc.

El deporte, la tecnología y la técnica podrían llegar a convertirse -si ya no lo hicieron- en un dolor de cabeza para la Educación Física si no se descubre el dispositivo que los sostiene. Un dispositivo es un conjunto heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, filosóficos, morales y filantrópicos. Lo que sucede, es que entre todos estos elementos se conforma una especie de malla por cuyos entramados circuitos circula el poder. Así como existen dispositivos de educación, moda, también están los de la ciencia y el deporte.

La tarea crítica consistiría en desmitificar la aparente neutralidad del dispositivo. Dejar de considerar al deporte y la tecnociencia como «cajas negras», de manera que evite el ser sometido a demasiadas consideraciones, ya que el discurso que sostiene que el deporte como la tecnología y la técnica por sí solos no son perjudiciales, sino que es como se los emplea, elimina de hecho toda responsabilidad en su misma elaboración. Por ejemplo, el deporte posee reglas que penalizan lo que está fuera o no permitido por las mismas, pero es el mismo dispositivo del deporte el que estimula el ingenio del sujeto para que ciertas conductas no reglamentarias pasen desapercibidas.

Sin embargo, no podemos prescindir de la tecnología, como dijo el mexicano Octavio Paz, Premio Nóbel de Literatura 1990: "Creo que estamos condenados a ser "modernos". No podemos prescindir de la ciencia y de la técnica. El problema consiste en adecuar la tecnología a las necesidades humanas y no a la inversa como ocurre ahora."

La ciencia aplicada a través de su brazo derecho: la tecnología y la técnica como medios, para que sus conocimientos le sean dados a la sociedad de la cual en definitiva forma parte, no sólo debe aportar sus pertinentes investigaciones al deporte y la Educación Física en General, sino básicamente contribuir con un sujeto que practica un deporte en situación.

La técnica no sólo es un saber hacer, sino que el saber hacer mismo es fundamentalmente técnico. Es en este saber hacer que el deporte suele reproducir muchos de los dispositivos eficaces de la sociedad cuando en su despliegue y divulgación social enseña normas y técnicas en pro de la eficacia para ganar, principal razón de ser que justifica la implementación de tecnologías y técnicas que garanticen a presente y futuro -y durante el mayor tiempo posible- un sitio «privilegiado» para los ganadores.

B. LOS MEDIOS AUDIOVISUALES: SU UTILIZACIÓN COMO MATERIAL CURRICULAR

Los materiales curriculares, que constituyen un factor importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, han estado siempre presentes, jugando un papel importante en el campo de la Educación Física. En un sentido amplio, se entiende por materiales cualquier elemento diseñado y elaborado que pueda servir como recurso para que mediante su exploración, manipulación, observación o lectura se presenten situaciones adecuadas para la buena marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La perspectiva tradicionalista, también llamada tecnológica de la Educación Física que se apoya en una concepción restringida de la enseñanza, ha sido la perspectiva dominante a lo largo de los años de existencia formal de nuestra disciplina. La utilización de los materiales curriculares dentro de esta perspectiva es meramente

técnica, está predeterminada por unos objetivos conductuales, cuantificables y observables. El profesor por lo tanto, emplea el material audiovisual elaborado por expertos externos para transferir sus conocimientos de manera eficaz a los alumnos. Ejemplo de lo dicho son los videos técnicos-didácticos de los diferentes deportes.

La perspectiva reconceptualista del currículo propugna un cambio social emancipador a través de la educación y trata de poner de manifiesto como los procesos educativos son deformados por el poder social dominante. Los materiales audiovisuales no se emplean exclusivamente con una finalidad técnica, sino con una función crítica y reflexiva.

Los materiales curriculares audiovisuales con los que se puede trabajar alguno de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionados con el tema de la salud deben ser aquellos con contenidos que capaciten al alumno para que se enfrente críticamente a los contextos sociales donde los medios de comunicación: televisión, internet, cine, revistas, carteles publicitarios, comics, etc., juegan un papel de primer orden en la socialización del niño.

La correlación de los medios de comunicación con la Educación Física y la salud debería estar encaminada a desarrollar la capacidad de análisis y el espíritu crítico de los alumnos ante los medios de comunicación y la publicidad respecto a la imagen corporal y la promoción de hábitos saludables.

C. LA TECNOLOGÍA EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

No hay área del conocimiento humano que no haya sido atravesada por esta nueva cultura digital, lo cual está generando efectos propios de las transformaciones radicales que han sobrevenido a la humanidad. De esta "ola" hoy somos testigos pasivos o activos pero testigos al fin. Incertidumbre y desocupación, ilusiones y proyectos, lo clásico y lo moderno germinan en un híbrido en un territorio que se torna cada vez más complejo. Nuevos escenarios que necesariamente dan lugar a la aparición de nuevos actores.

El complejo campo de la Educación Física también está siendo repensado de alguna u otra manera. El colectivo de actores que formamos parte de este universo de la Educación Física y que estamos interesados en que efectivamente nuestro campo de estudio e intervención se pueda sostener e incluso expandir en este nuevo siglo no podemos negar el conjunto de transformaciones estructurales.

La herramienta tecnológica está, hagamos uso.

Algunos de los recursos didácticos que comúnmente se emplean en la docencia de la educación física escolar en cualquiera de sus niveles, o de aquellas que es previsible que lo hagan en un futuro no muy lejano debido a su bajo costo económico así como al interés que puede resultar el conocimiento de los acontecimientos que esta tecnología puede suponer, la tecnología de última generación, por lo que, aunque también tendrían cabida, no incluimos aparatos como las videocámaras, reproductores de vídeo, retroproyectores,...

Nos basaremos, por ahora, en los siguientes recursos:

- El cronómetro.
- El monitor de ritmo cardíaco.
- Otros Instrumentos de medida
- El ordenador.

a) El cronómetro

Este aparato normalmente se emplea para la medición de tiempos de ejecución de ejercicios, pero dependiendo de los modelos existentes en el mercado podemos distinguir entre dos tipos:

- Cronómetros simples, cuyas posibilidades únicamente nos permiten registrar un tiempo, o a lo sumo parar el tiempo en forma de "lapsus", visionarlo, registrarlo en papel y volver a la función normal de cronómetro en la que el tiempo ha seguido corriendo.

- Cronómetros con memoria; sus funciones, además de las que incluye el cronómetro simple, permiten guardar en un banco de datos un número determinado de tiempos que con posterioridad pueden ser visionados uno a uno. Estos cronómetros; suelen tener una capacidad de almacenaje de entre diez y cien tiempos, incluso algunos tienen la posibilidad de incluir un aparato periférico con el que imprimir en un rollo de papel los tiempos registrados.

b) El monitor de ritmo cardíaco

Los monitores de ritmos cardíacos (mrc) proporcionan datos de bioinformación referidos a las pulsaciones con las que trabaja el corazón cuando sometemos al cuerpo a diferentes tipos de actividades físicas.

Según los modelos podemos encontrar los mrc con diferentes componentes:

- Reloj.
- Cinta pectoral con transmisor.
- Interfase de conexión a un pc.

En el reloj, según el modelo, puede aparecer desde las pulsaciones a las que el corazón está trabajando en ese momento, hasta presentar cronómetro, hora, alarma, marcaje de zonas de trabajo máxima y mínima, función de recuperación, ritmo cardíaco, promedio... Y en los modelos fabricados para ciclismo registra desde las velocidades y distancias, hasta cadencia y altitud.

La cinta pectoral con transmisor se compone de una correilla elástica, ajustable al diámetro pectoral de cada alumno/a, en cuya parte central se acopla un transmisor que envía las señales al reloj.

La interfase de conexión a PC consiste en un periférico que conectado al ordenador permite volcar los datos en un fichero que nosotros podemos tener preparado, en el que se archivan los registros cardíacos en los que se ha trabajado durante la sesión.

c) Otros Instrumentos de medida

En ocasiones lo que puede y no puede medirse va a depender del desarrollo tecnológico, para medir se necesitan instrumentos adecuados y el mayor o menor grado de desarrollo incidirá en la mayor o menor precisión de las medidas obtenidas.

Esta asociación intrínseca entre biomecánica y tecnología hace en muchas ocasiones imposible el trabajo y la obtención de información fiable debido a la falta de los instrumentos necesarios imprescindibles para ello y que no siempre están al alcance de todos.

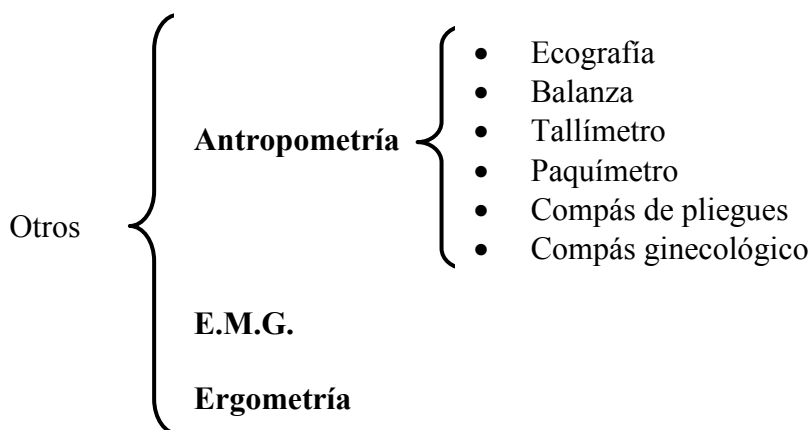
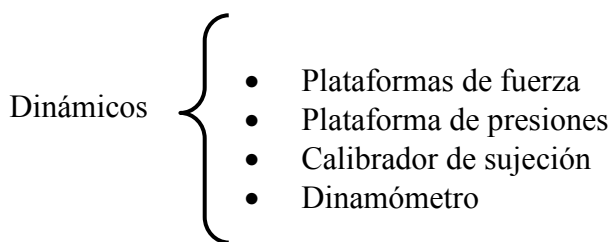
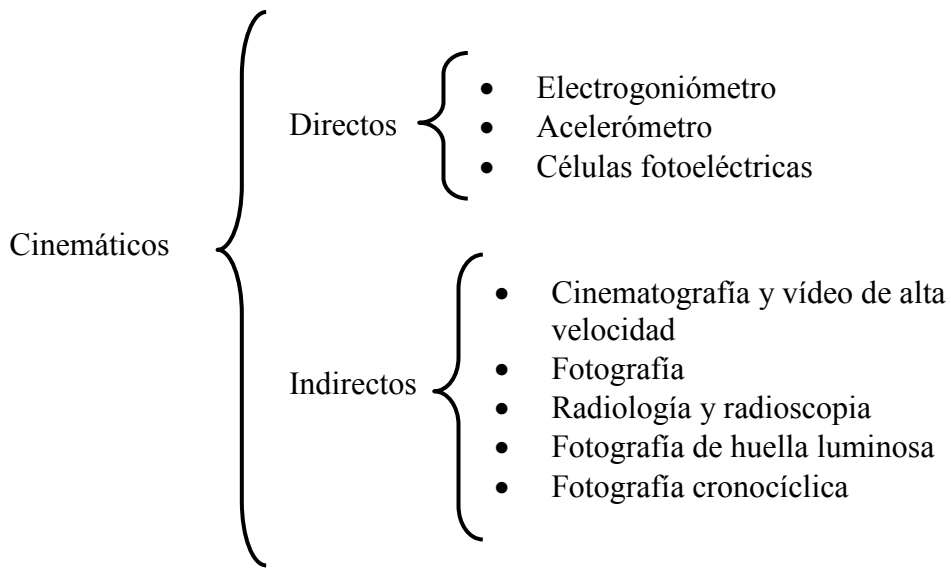
Son muchas las técnicas o métodos de medida utilizados en las investigaciones y también para obtener datos a partir de los que se pueda evaluar el movimiento humano. Podemos encontrar desde los más simples y sencillos, al alcance de cualquier profesional, como el vídeo, la cinta métrica o el cronómetro, a los más sofisticados disponibles sólo en algunos laboratorios como las plataformas de fuerza, la electromiografía o las células fotoeléctricas.

El siguiente cuadro divide los instrumentos y métodos en sencillos o domésticos y sofisticados.

a. Instrumentos y métodos sencillos o domésticos:

- Podómetro
- Vídeo
- Fotografía
- Test de campo
- Papel fotográfico
- Cassette
- Cuentakilómetros de bicicleta
- Cinta métrica
- Pie de rey
- Goniómetro

b. Instrumentos y métodos sofisticados



La mayor parte de las técnicas sofisticadas se apoyan en soportes informáticos. Las técnicas cinemáticas se dividen en directas e indirectas. Se consideran directas cuando la medición no se hace sobre un soporte sino directamente sobre el

individuo, e indirectas cuando la medida se toma sobre un soporte que puede ser magnético, fotográfico o de otra índole.

Las primeras acostumbran a ser más precisas pero suelen ser más caras y al ser necesario establecer contacto con el sujeto no podrán ser utilizadas en situaciones reales de competición (excepto escasas excepciones) debido a las reglas de juego y a que pueden interferir en las evoluciones de los deportistas, siendo utilizadas en estos casos las medidas indirectas

D. LA KINESIOLOGÍA: FISIOLOGÍA, ANATOMÍA Y BIOMECÁNICA

La Kinesiología es el nombre con que se conoce el estudio científico de los movimientos del cuerpo humano (seres vivos). De gran importancia y utilidad para todos nosotros ya que es la sucesión de distintos movimientos y cadenas cinéticas la que da como resultado las acciones o técnicas características utilizadas en los diferentes deportes.

La Kinesiología incluye las tres disciplinas siguientes:

- La FISILOGIA: Por medio de la Fisiología conoceremos los recursos o procesos energéticos que posee nuestro organismo y que utiliza durante la realización de actividades físicas, así como los procesos relacionados con la coordinación intrínseca del movimiento.
- La ANATOMIA, que corresponde al estudio del sistema músculo esquelético responsable de los movimientos del cuerpo humano.
- La BIOMECANICA: Ciencia que utiliza los principios y métodos de la mecánica (que forma parte de la física) para el estudio de los movimientos del cuerpo humano.

Si consideramos que un gesto deportivo implica movimiento se puede tratar utilizando las leyes de la Mecánica y por tanto será objeto de estudio de la Biomecánica Deportiva.

La Biomecánica aplicada trabaja de dos maneras diferentes:

- De forma analítica: Analizando los movimientos deportivos.
- De forma constructiva: Creación de nuevos aparatos y útiles deportivos, así como el desarrollo de nuevos materiales. (Prótesis adaptadas para el hombre construidas según principios ergonómicos, aparatos deportivos).

Tanto la Fisiología como la Biomecánica Deportiva son las perspectivas dedicadas al análisis del movimiento, desde el punto de vista energético una y desde el punto de vista mecánico y técnico otra. Para que dichas perspectivas científicas puedan transferir sus resultados será necesario dar respuesta a cómo aplicar los conocimientos, es entonces cuando adquiere especial relevancia el Comportamiento Motor (Gutiérrez, M., 1998).

La mecánica del cuerpo y la biomecánica han sido, hasta hace poco, campos de estudio olvidados, podemos considerarla como una recién nacida si la comparamos con otras ciencias que llevan siglos siendo estudiadas. Es en el último medio siglo cuando, debido a las posibilidades que ofrece para plantear y resolver problemas relacionados con la mejora de la salud y de la calidad de vida, se ha consolidado a esta disciplina como un campo de conocimientos en continua expansión, capaz de aportar soluciones de índole científica y tecnológica.

De hecho el desarrollo alcanzado por la biomecánica en la segunda mitad del siglo obedece a su progresiva aplicación en tres ámbitos: médico, deportivo y ocupacional.

a) La Biomecánica deportiva

La Mecánica es la parte de la Física que estudia el estado de reposo o de movimiento de los cuerpos bajo la acción de las fuerzas. Estudia el movimiento de los cuerpos, bien en sí mismo (describiéndolo), bien referido a sus causas (las fuerzas) y la falta de movimiento (equilibrio) en relación con las fuerzas que lo provocan.

La Biomecánica se suele dividir de igual forma:

- **Cinemática:** Parte de la Biomecánica que estudia los movimientos sin tener en cuenta las causas que lo producen, se dedica exclusivamente a su descripción. Describe las técnicas deportivas o las diferentes habilidades y recorridos que el hombre puede realizar.

Posibles ejemplos de estudio podrían ser un lanzamiento a canasta en baloncesto o la distancia recorrida por el base en un partido.

- **Dinámica:** Estudia el movimiento o la falta de éste relacionado con las causas que lo provocan.
- **Cinética:** Estudio de las fuerzas que provocan el movimiento. Como ejemplos tendrían el estudio de las fuerzas implicadas en ese lanzamiento a canasta o durante la salida de un velocista.
- **Estática:** Estudio de las fuerzas que determinan que los cuerpos se mantengan en equilibrio. Ejemplo: cómo un escalador se mantiene sobre unas presas o cómo el windsurfista se mantiene sobre la tabla.

b) Objetivos

La Biomecánica se plantea una serie de objetivos dependiendo del ámbito o área en el que esté siendo aplicada, de esta forma entre las áreas de mayor interés para los entrenadores y profesionales de la Educación Física encontramos los siguientes objetivos:

- **Educación Física:**
 - Dictar principios generales que ayuden a comprender y ejecutar las actividades y ejercicios que se plantean en las clases.
 - Dictar principios sobre la forma de evitar lesiones.
 - Describir tareas y ejercicios.

- Aportar métodos de registro sencillos que contribuyan a medir distintas características de la motricidad.

- Deporte de alta competición:
 - Describir la técnica deportiva.
 - Ayudar en el entrenamiento corrigiendo defectos y buscando las técnicas más eficaces.
 - Desarrollar métodos de medida y registro.
 - Reducir el peso del material deportivo sin detrimento de sus características.

El atraso y lento caminar de la Biomecánica se ha asociado en la mayoría de las ocasiones a la falta de tecnología adecuada, de ahí que la mayoría de las veces los investigadores se centren más en el desarrollo tecnológico que en el propio objeto de estudio. Ha sido el espectacular progreso de la tecnología el que ha permitido el tremendo auge que ha sufrido esta disciplina en los últimos veinte años.

Pese a éste auge algunos entrenadores y profesionales de la Educación Física la consideran demasiado teórica y alejada de sus intereses, si bien todos están de acuerdo en su importante contribución facilitando el entendimiento y conocimiento del movimiento humano y ayudando a mejorar el rendimiento y la eficacia, así como a evitar lesiones tanto en los entrenamientos como en la competición.

En la última década los sistemas informáticos aplicados al movimiento humano y a su estudio han sufrido un desarrollo significativo. En todas las áreas de estudio nacen nuevos programas cada vez más específicos y el ordenador se impone como herramienta de trabajo para ahorrar tiempo y dinero. La relativa novedad de la tecnología informática proporciona cada vez más aplicaciones para el campo del deporte y en él para el control del entrenamiento, el estudio sobre la técnica, la dietética, etc.

Riera y Aguado (1989) propusieron un sistema informático basado en la filmación en vídeo y posterior digitalización. Este método ha quedado obsoleto debido a la vertiginosa velocidad a la que avanza la tecnología.

X. Aguado propone en su libro: "16 Prácticas de Biomecánica" (1995) la utilización de un sistema sencillo basado en la utilización del vídeo y un cassette con los que posteriormente se rellenan unas planillas. Este sistema permite conocer el volumen (metros) e intensidad (velocidades) de los desplazamientos sin emplear materiales sofisticados.

El Grupo de Investigación sobre Valoración e Intervención en Edades Iniciales de la Escuela Universitaria del Profesorado de Melilla conjuntamente con el Laboratorio de Biomecánica de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deportes de la Universidad de Granada, están elaborando un sistema informático para la medición de los desplazamientos en cancha de los jugadores, en el plano horizontal, basado en la filmación en vídeo digital, digitalización y posterior análisis informático.

E. EL ORDENADOR

Las aplicaciones que este aparato puede tener, no sólo en el entorno doméstico, sino de sus posibilidades basadas en las siguientes parcelas:

- Gestión académica.
- Control estadístico de las evoluciones de los alumnos/as.
- Manejo de software con información relativa a los siguientes campos:
 - Anatomía y fisiología humanas.
 - Historia del deporte y de personalidades importantes del mundo deportivo.
 - Biomecánica y física aplicadas al movimiento humano.
- Manejo de páginas Webs en Internet donde acudir a:

- Facultades y centros de enseñanza donde la educación física y los deportes son los contenidos de estudio.
- Federaciones deportivas.
- Instalaciones deportivas...

Ya existen paquetes informáticos dedicados a la enseñanza y aprendizaje de los contenidos de la educación física en cualquiera de sus ámbitos. Uno de los primeros que se crearon estaba dedicado al análisis mecánico y muscular del movimiento, cuyo objetivo es mostrar cómo intervienen las palancas óseas en todas sus posibilidades articulares, así como de la participación muscular, teniendo en cuenta el número de músculos participantes en cada movimiento, así como el carácter de la contracción participante.

"Los profesores de Educación Física no utilizan el ordenador".

"No es necesario saber computación para dar clases de Educación Física".

Estas frases todavía se seguían escuchando hasta no hace mucho, en la cotidianeidad anacrónica de nuestra profesión. Cada profesor dependía de su propia experiencia para resolver cuestiones cotidianas que muchas veces ya fueron salvadas por otros profesores en situaciones similares. Con la ayuda de la computadora, es posible compartir información en forma inmediata, potenciar los recursos humanos y materiales disponibles y producir investigaciones comparadas. Una Red es una herramienta más que permitiría mejorar el status de la Educación Física en la sociedad, ya que permite vincular a todos sus actores con otros espacios académicos de producción de información, continuar la relación de los profesores egresados con su Instituto de formación, y vincular a profesores de todo el país entre sí por áreas de interés común y con profesores de otros países.

Es necesario engordar el campo disciplinar de la Educación Física, recabando toda la producción que pueda servir para pensar y transformar nuestra realidad.

F. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

El desarrollo y progreso acelerado de la tecnología están asociados con los acontecimientos históricos del siglo XX: primera y segunda guerra mundial, y la llamada guerra fría. En estas épocas predominaron los avances científicos y tecnológicos dirigidos a la construcción de mejores armas para ayudar a ganar las guerras, así lo plantea Acosta “quien más sabe, tendrá más posibilidades de ganar por que sus tecnologías serán superiores, es decir, el conocimiento comienza a ser en estos años un capital importante” (2004: 4).

Luego, surge la globalización como nuevo ordenamiento de las sociedades y con ello nuevas posibilidades tecnológicas y, entre estas, una nueva “forma” de educar. Aunque todo esto, sin dejar de lado el fin de la educación, como plantea el mismo Acosta (2004: 7) “el fin último de la educación es ayudar a formar personas, es decir, seres autoconcientes, responsables, libres, dotados de dignidad y derechos especiales”.

El uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información se constituye en un dispositivo que ha transformado la forma de educar a las nuevas generaciones en algunos contextos culturales. No se puede desconocer que la presencia de la computadora, hoy en día, es una realidad palpable y como tal, se encuentra en casi todos nuestros quehaceres diarios, sean estos de información, trabajo, esparcimiento o estudio.

Las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC) han generado controversias y posiciones diversas, pero están ahí, forman parte de la cultura que nos rodea y con ellas se convive y se brindan posibilidades y oportunidades de desarrollo individual y social.

La educación y la escuela no han sido ajenas a estos avances que brindan la tecnología, y en especial la Internet, ellas han incidido significativamente en todos los niveles del mundo educativo. Según Pere Marquès Graells (2005) los principales usos o funcionalidades que se le dan en la educación son las siguientes:

- a. Alfabetización digital de los estudiantes (profesores... y familias...).
- b. Uso personal (profesores, alumnos...): acceso a la información, comunicación, gestión y proceso de datos...
- c. Gestión del centro: secretaría, biblioteca, gestión de la tutoría de alumnos...
- d. Uso didáctico para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- e. Comunicación con las familias (a través de la Web del centro...).
- f. Comunicación con el entorno.
- g. Relación entre profesores de diversos centros (a través de redes y comunidades virtuales): compartir recursos y experiencias, pasar informaciones, preguntas...

El mismo autor, considera que las nuevas generaciones asimilan de manera natural esta nueva cultura que se va creando, asunto que para las personas de generaciones atrás conlleva en repetidas ocasiones esfuerzos de formación, adaptación y la obligación de “desaprender” muchas cosas que en esta época se hacen de forma diferente o que ya no son funcionales: “Los más jóvenes no tienen el paso experiencial de haber vivido en una sociedad "más estática" (como nosotros hemos conocido en décadas anteriores), de manera que para ellos el cambio y el aprendizaje continuo para conocer las novedades que van surgiendo cada día es lo normal”.

El avance de las TICs también ha penetrado la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte, es así como encontramos programas con los cuales se pueden hacer mediciones y cálculos a los deportistas, construir materiales didácticos para las diferentes disciplinas deportivas (balones, guayos, uniformes, etc.), escenarios deportivos (estadios, pistas sintéticas, gramas sintéticas, coliseos), entre otros avances.

En el campo del conocimiento de la Educación Física las experiencias van dirigidas a facilitar las posibilidades del maestro para comunicarse, interactuar, construir colectivamente, conseguir información, y como se manifestó antes, ahora hay una fuerte tendencia a la conformación de comunidades académicas en Educación Física haciendo uso de los medios virtuales.

G. COMPUTADORAS E INFORMACION EN EL CAMPO DE LA EDUCACION FISICA Y EL DEPORTE

La introducción de la computadora está produciendo profundos cambios en las posibilidades de acceso a la información en todos los ámbitos. No hay profesión o ámbito de conocimiento que, en el breve lapso que comprende el último decenio, no haya sido impregnado por la cultura computacional.

La facilidad de acceso y de aprendizaje, el abaratamiento constante en los equipos caseros, el aumento de la calidad y la cantidad de información, son algunos de los motivos por los cuales la computadora se transformó uno de los objetos que más se reproducen a diario sobre nuestro planeta.

La actualización constante en el equipamiento produce que la gente se desprenda de máquinas que todavía pueden ser utilizados con un nivel de performance bastante aceptable.

En el campo de la Educación Física y el deporte, las aplicaciones posibles son incontables. A la vez, existen desde hace varios años especialistas en la Informática Aplicada al Deporte.

Sin embargo, durante muchos años la mayoría de los profesionales del campo de la Educación Física y el Deporte quedaban fuera de estos saberes y en algunos casos incluso algunos pensaban que la computadora era "enemiga" de los docentes. Hoy son incontables los profesionales de nuestra área que se incorporan a esta nueva cultura. En la mayoría de los casos lo hacen por entusiasmo e interés de acceder a nuevas herramientas tecnológicas, a través de cursos formales en institutos formadores. En otros casos informalmente, explorando en la interacción con la misma máquina y leyendo revistas especializadas.

Las aplicaciones en cada ámbito superan todo aquello que pudieron imaginar los más optimistas. En el campo de la Educación Física y el Deporte son incontables los usos. Me voy a referir a algunos de ellos: el de la administración y gestión

deportiva, la capacitación, el acceso a redes y el uso de la realidad virtual para los aprendizajes motores.

El campo de las organizaciones deportivas es uno de los espacios donde más ha proliferado el uso de las computadoras, tanto como instrumento de administración, de gestión contable, al servicio del marketing, como herramienta de investigación, para la enseñanza y al servicio de la televisión.

Los asistentes digitales, las autopistas de información, la integración entre diversos medios -televisión, computadoras y teléfonos-, la inteligencia artificial y la realidad virtual ya no son palabras de un cuento de ciencia ficción ni de un diccionario del futuro 4, sino aplicaciones posibles de atravesar con los diversos campos de la Educación Física y el Deporte.

H. LA COMPUTADORA Y EL APRENDIZAJE MOTOR

La creación de espacios virtuales para el aprendizaje de habilidades motores abre nuevos campos de estudio e investigación.

Volar en un Ala Delta, bajar un caudaloso río en un bote de goma, descender esquiando una empinada cuesta nevada o pilotear un ultraliviano son posibilidades que ofrece la realidad virtual.

El campo del entrenamiento mental, en particular el de los aprendizajes con la ayuda de imágenes es y será sin duda influenciado por esta nueva tecnología digital. Comparar el movimiento con un "modelo", corregir los propios movimientos en una pantalla, crear nuevas posibilidades de movimiento a partir de prototipos virtuales, eran cuestiones posibles de recrear en costosos "laboratorios". Hoy se podrían encarar acciones de este tenor a muy bajo costo y que, a la vez brindan buena calidad y cantidad de información.

I. PRODUCIR INFORMACION ¿Expandimos o monopolizamos la información?

La formación en Educación Física en nuestro medio se sigue nutriendo, todavía en muchos casos, de las mismas fuentes de información que aquella que la constituyó hace ya varias décadas. Es común encontrar programas de estudio que incluyen bibliografía y autores de hace 30 ó 40 años. O bibliografía que habla a las claras de una realidad con la cual se encuentra sólo una minoría de los egresados de los Institutos y Carreras de formación. O los famosos "apuntes de cátedra", muchas veces páginas amarillas cuyo origen, desconocido hasta por el propio profesor, se remonta a la época en que había tres Institutos en todo el país.

El mundo ha cambiado, la Educación Física debe cambiar para buscar así nuevas fuentes de legitimación y nuevos espacios para expandir nuevos saberes. La investigación sin duda es la herramienta que puede paliar los déficits de legitimación producidos por esta ausencia manifiesta de actualización. La información actualizada debe llegar a los docentes y el uso de las redes abrevia sin duda las enormes distancias y los tiempos entre la investigación y la aplicación, entre la teoría y la práctica.

No conduce a nada crear un Centro de Información y Documentación súper especializado al cual solo concurren 50 personas. Este tipo de Centros (que conduce a que haya pocos usuarios) es enormemente costoso y lleva a una monopolización de la información y no a su expansión. En situaciones de crisis económica, es lo primero que desaparece por sus altos costos y su lugar puede ser tomado por otro Centro, menos especializado pero con más usuarios que puede, de alguna manera, reemplazar el anterior. Y además, nuestro país tiene una historia bastante funesta de flujo de talentos que terminan trabajando fuera de nuestras fronteras. De nada sirve invertir fortunas (para nuestra realidad local) para capacitar entrenadores de alto rendimiento en Argentina, que atienden a una cantidad exigua de personas, con lo cual sólo se apunta a cuestiones cortoplacistas, que en muchos casos cuando consiguen una posición de privilegio, se van del país contratados desde afuera dejando el trabajo a medio hacer. Normalmente no queda nadie atrás y hay que iniciar el trabajo desde cero.

Es conveniente, entonces, armar un Centros especializados pero abiertos a todas las áreas vinculadas directa o tangencialmente a la Educación Física y al Deporte, orientado a políticas en el área de largo alcance. Y que apunten esencialmente a pensar cómo podemos llegar a realizar un trabajo profesional y eficaz que articule las prácticas escolares y comunitarias, que incluya personas desde la primera infancia hasta la tercera edad, discapacitados o no, con el deporte de alto rendimiento.

J. FITNESS, SALUD, DEPORTE, Y TECNOLOGÍA

Esta claro que el ser humano no ha podido evolucionar al ritmo y con la dimensión que lo ha hecho la ciencia y la tecnología. Esto es aun más alarmante cuando comparamos nuestra condición física con la tecnología desarrollada en el campo del fitness o la condición física. Cada década nuestra biología en términos de capacidad funcional y condición física es peor y cada década la tecnología nos permite mejorarla más fácilmente, SI SE USA BIEN.

El examen previo, completo, el adecuado diagnóstico de la condición física y la prescripción, recomendación y advertencias del plan de entrenamiento a seguir, es básico y fundamental. Esto le permitirá estipular los objetivos adecuados, los materiales y métodos que debe seguir.

Como podemos ver la tecnología desarrollada en el campo del fitness es extraordinaria. Permite a los menos capaces incorporarse adecuada, progresiva y segura al entrenamiento. Si son bien e íntegramente utilizadas, se puede periódicamente cuantificar el cambio o progreso de manera objetiva y puede quedar listo para el siguiente paso: hacer deporte, trotar en la naturaleza y usar pesos libres.

La rentabilidad de su dinero invertido, del tiempo empleado y del esfuerzo efectuado merece ser óptima. La tecnología así lo indica y como consumidor, el gimnasio y sus instructores deben otorgárselo.

La tecnología está inmersa en muchos aspectos, incluso en los artículos y aparatos utilizados en el campo del Fitness y el deporte:

a) Trotadoras

Llamadas treadmill o tapis roulants o cinta sin fin en la que el piso pasa debajo de uno. Uno no hace esfuerzo en avanzar, sólo en darle oportunidad a que entre cada paso la cinta circule. Para que sea equivalente al gasto calórico o esfuerzo a trotar por calles se estima poner una inclinación de 2 al 4%. Excelente medio de estimulación cardiovascular para los que están dentro de su peso ideal. Se transpira más o se nota más porque el recinto cerrado no permite ventilación.

b) Bicicletas Estáticas

Llamadas cicloergómetros (erg = unidad de trabajo; metros = medición). La solución para los que tienen sobrepeso y si son de aquellas con las piernas hacia adelante y con respaldo, mejor aun para los que tienen problemas de hipertensión, taquicardias, para los que están en proceso de recuperación o mala capacidad física.

No estimulan tantos músculos como las trotadoras pero son eficientes en el entrenamiento cardiovascular. Se debe procurar que las rodillas no queden totalmente extendidas cuando esta la pierna estirada pedaleando. Es muy importante conocer todas las variables que entrega la maquina cosa de poder medir el trabajo: R.P.M., watts, calorías, frecuencia cardiaca, tiempo total, etc. Podrá diferenciar si su limitación es de origen central (cardio-respiratorio) o periférico (piernas). Se puede ensayar diversos tipos de asiento y escoger el que produce menos molestias.

c) Ropa deportiva

En materia de ropa deportiva, las novedades son espectaculares. Hoy en día, existen telas que protegen la piel de los rayos ultravioleta, otras que son impermeables, las que permiten la transpiración y las elásticas que se amoldan al cuerpo, entre otras. Las prendas a prueba de agua están elaboradas con poliéster tratado especialmente y con fibras que cuentan con un sistema de poros que hacen posible que el vapor causado por la transpiración pase a la superficie de la tela.

Otra capa de tela acelera el paso del sudor y facilita una transpiración adecuada. Este mismo sistema impide que el agua penetre cuando está lloviendo. A su vez, los tejidos térmicos, diseñados para no dejar escapar el calor (lo que para el atleta significa pérdida de energía), están fabricados con fibras que tienen micro cápsulas de aire para mantener una temperatura adecuada. Y las prendas que protegen contra los rayos ultravioleta están hechas de fibras sintéticas en capas especiales.

Estos son sólo algunos ejemplos, ya que la industria de la ropa deportiva se mantiene siempre a la vanguardia tecnológica para ofrecer los productos más adecuados a cada disciplina deportiva. En el fútbol, ahora los uniformes tienen una especie de red plástica debajo de la tela que absorbe el calor y que hace que el jugador sienta la prenda más fresca. Si hace frío, la camiseta adquiere la temperatura del cuerpo. Además, la tela es de una seda especial que se adapta a todos los climas.

Algunos ejemplos en cuanto a la indumentaria a utilizar:

- Zapatillas

Referente al calzado, estos deberán de poseer las dos características siguientes: ser funcionales y confortables, es la fundación del rendimiento para cualquier deportista. Actualmente, existen muchas zapatillas que son excelentes y hay bastantes para escoger, de hecho el número y variedad de estas es tan grande que resulta bastante hasta para un deportista experimentado. Sin embargo la ciencia y alta tecnología en la fabricación del calzado no se podrá apreciar si no se selecciona la zapatilla apropiadamente. El peso de la persona, la estructura corporal, la anatomía del pie, intensidad y estilo del deporte o ejercicio, conjuntamente con el tipo de superficie del terreno, son factores muy importantes que deben ser tomados en consideración. Un especialista en calzado puede ser de mucha ayuda, sin embargo la fuente de información que acredita a la persona como especialista, en la mayoría de los casos es cuestionable.

El aficionado o deportista, debe informarse muy bien acerca de la tecnología utilizada en cada zapatilla, pues una zapatilla que es óptima para uno puede ser muy

mala para otro por el solo hecho de tener unos milímetros más o menos de arco transversal o anterior del pie. Puede ser buena o resultarle muy mala dependiendo de pequeñas diferencias en la forma de pisar al caminar, trotar o correr. Debe estar de acuerdo a su pie y su forma de contacto con el suelo y que lo relacione con la técnica y tipo de esfuerzo del deporte que practique. Usted podrá estar en una mejor posición si puede llevar a cabo una evaluación básica de sus necesidades.

- La ropa

La ropa que usamos para hacer deporte, debemos seleccionarla con el mismo cuidado como si se tratara de una expedición de supervivencia. La moda puede ser un factor importante, pero por mucho, el factor más importante debe ser sin duda alguna, la funcionalidad. Para el deportista, la ropa para practicar un deporte no debe ser restrictiva ni apretada sino confortable para el nivel de actividad del deportista. Tanto en ropa para entrenamiento como ropa para competencia. Después de tener en consideración estas características generales para la ropa, la primera consideración específica debe ser tomar en cuenta muy seriamente las características climáticas en las que se va a hacer el deporte. Si se hará al aire libre durante los meses de invierno, se debe de tener especial atención a la conservación de la temperatura básica del cuerpo. Hipotermia es una amenaza que afecta más a los deportistas de avanzada edad que a los más jóvenes. Toda vez que la ropa debe brindar protección suficiente para no estremecerse por el frío, tampoco debe ser aparatosa o abultada en lo posible. Debe de tratar de que la ropa sea en capas para permitir el calentamiento en forma progresiva y además de poder quitarse la ropa no necesaria según vayan ocurriendo los cambios ascendentes en la temperatura del cuerpo a medida que se realiza el ejercicio, de tal forma que la ropa de calentamiento debe tener la característica de poder ser removida fácilmente. El material de la ropa debe facilitar el traspaso de la humedad lejos del cuerpo, esto será una ventaja definitiva para el deportista activo.

Durante el verano deberá vestir colores ligeros ya que tienen la capacidad de reflejar la luz con bajas propiedades de absorción. Blanco es el color ideal para este propósito y debería ser el único color permitido en los lugares formales.

Ya que la ropa llega a bloquear algunos rayos ultravioleta y en promedio las camisetas de algodón tienen únicamente un promedio de 5 a 9 cuando esta seca y la resistencia al bloqueo es mucho más bajo cuando esta mojada. Existe un nuevo tejido para ropa que al ser fabricado se tomaron en cuenta las precauciones de bloqueo de los rayos del sol y se llama Columbra, esta posee un grado de 30 SPF, seca y también cuando esta mojada. Sin embargo no está lo suficientemente distribuida en los mercados. Camisetas y ropa interior, particularmente para aquellos que sudan intensamente, deberá ser absorbente (algodón) y con la capacidad de mantener la humedad separada del cuerpo.

Cualquier prenda de vestir deberá satisfacer los estándares establecidos.

d) Computadoras para medir a los atletas

En cuanto a las computadoras para medir a los atletas, hace un año, una firma española probó en competencias un sistema de puntuación llamado K-Speed (basado en las computadoras de bolsillo de Compaq), especial para los deportes donde la clasificación depende de un jurado de jueces, como la gimnasia rítmica y el nado sincronizado. El sistema cuenta con un programa que asimila cada anotación sobre aspectos diferentes (estilo, técnica, dificultad del ejercicio, etc.), las cuales son registradas por un juez en una computadora. Todas las puntuaciones son enviadas a una computadora central, conectada a las computadoras Compaq de todos los jurados mediante un adaptador de red inalámbrico. Y es desde esta base de datos donde se elabora el promedio final que aparece en los tableros electrónicos y en las computadoras conectadas a internet.

La aplicación de la tecnología al deporte avanza con rapidez y día a día surgen más novedades que revolucionan la forma de practicar las distintas disciplinas y de medir el rendimiento de los jugadores, así como fiscalizar sus errores.

K. EVALUACIÓN INFORMÁTICA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

La aparición de los centros Tic introduce una nueva vertiente en la metodología de la enseñanza que obliga, que duda cabe, a incrementar los esfuerzos en la evaluación de todos los elementos involucrados en el proceso educativo.

La percepción del profesor no es suficiente para valorar la coherencia del proceso. Luis Doval (2004) ya plantea sus dudas sobre la realidad tiempo, el espacio y su percepción, y como en la educación y tecnologías, las tic determinan meridianamente esta relación del proceso espacio-tiempo.

Aunque existen diferentes opiniones respecto a la forma de acometer este proceso, sí hay una cierta unanimidad en aceptar hacia donde puede dirigirse la evaluación. Hace ya un par de décadas, Stufflebeam, citado por Blázquez (1996), proponía un esquema que aún en la actualidad sirve de inspiración para acometer dicha valoración; nos referimos al C.I.P.P. (context-contexto, Input-predicción, Process-proceso, Product-producto).

De forma generalizada la utilización de las Tic se plantea como la solución ideal para la educación por varias razones defendibles como: la posibilidad de brindar información de último minuto, apoyar la acción del profesor, estimular la actividad del estudiante, etc.; Sin embargo, realmente no todo es conveniente ni efectivo. Para Solís González (2001) existen una serie de inconvenientes económicos, culturales, políticos y otros que deben apreciarse, que han quedado reflejadas en una encuesta llevada a cabo a 24 profesionales vinculados con el uso de las tic educativas.

Pero el mayor problema al que, desde sus inicios, se ha enfrentado la evaluación del proceso es el cómo y por quien llevarlo a cabo. Se ha progresado bastante y se han precisado cada vez más los elementos que son susceptibles y sustanciales de evaluación, pero la gran mayoría de los intentos para su aplicación han fracasado. ¿Cuántos docentes llevan a cabo, con un mínimo de continuidad y rigor, una evaluación del proceso en el que estamos inmersos día a día?, la mayoría expresan la dificultad de realizar esta labor, y otra parte importante dudan de su utilidad.

En la Educación primaria y secundaria, las administraciones educativas inciden cada vez más en la necesidad de acometer evaluaciones del proceso educativo. En la actualidad empezamos a convivir con la evaluación externa e interna de la estructura dimensional del centro educativo, desde la planificación del programa, pasando por los órganos didácticos y de gobierno, hasta el clima del centro.

En casi la totalidad de estudios realizados se utilizan tres elementos como pilares para llevar a cabo la evaluación del proceso: Evaluación del alumno, evaluación del profesor, y evaluación del proceso de la acción didáctica (Evaluación del programa).

En educación secundaria el Departamento de Educación Física debe velar por la correcta aplicación de su programa, utilizando todos los medios de información a su alcance.

a. Evaluación del alumno

En lo que respecta al alumno, la evaluación de su aprendizaje hace referencia principalmente a los contenidos y objetivos del currículo. El actual sistema educativo aporta, en el campo de la evaluación, importantes novedades que suponen una mejora considerable respecto al sistemas anteriores de evaluación.

Estos avances están madurados sobre la concepción de niveles de conocimiento. Anteriormente los Departamentos de Educación Física iniciaban sus programas marcando unos objetivos, el sistema actual concreta ya, en el primer nivel de concreción, unos objetivos generales, y delega en los Departamentos de Educación Física, una labor más flexible de priorizar y establecer sus niveles de consecución.

En este sentido, la evaluación tiene el objeto de valorar el grado de adquisición y desarrollo en cada ámbito de conocimiento y las capacidades expresadas en los objetivos generales de área, a través de los indicadores que están asociados a los distintos tipos de contenido que se hacen explícitos. Es la medida del éxito de la enseñanza en términos de conducta observable en los alumnos.

b. Evaluación del profesor

En la evaluación del profesor es necesario considerar como paso previo la concepción de la función docente que realiza. Es decir, cual es el rol que debe desempeñar un profesor. Se trata de conocer su perfil para posteriormente saber qué y cómo ha de ser evaluado.

Pero en realidad, sean como sean las características del profesor, se hace necesario una recogida de información previa para llevar a cabo la valoración posterior.

Existe una gran variedad de técnicas de recogida de datos sobre la función docente. En general y para ser operativos podríamos destacar la observación externa de la actuación del docente, más compleja de llevar a cabo, y los cuestionarios cumplimentados por los alumnos, quizás para este caso más objetivos y operativos.

Es cierto que todavía existe un conjunto importante de profesores que se oponen a ser juzgados por sus propios alumnos y en otros casos se observa cierta reticencia ante esta posibilidad; pero también es cierto que el sistema se va imponiendo progresivamente, ya que evaluar y ser evaluado está implícito en la labor docente.

El departamento de Educación Física debe prever esta posibilidad como un objetivo más a conseguir y establecer medidas y criterios que permitan informarnos sobre nuestra acción docente.

c. Evaluación del proceso (evaluación del programa).

La evaluación del proceso es toda acción encaminada a analizar y valorar los elementos que intervienen en la acción didáctica. Esta, debe examinar aspectos directamente relacionados con el programa que luego han de ser definidos por cada acción del docente. (Objetivos del curso, contenidos teóricos, contenidos prácticos, metodología empleada, criterios de evaluación, atención a la diversidad, y temas transversales).

Tras el periodo de análisis podemos localizar las deficiencias y su posicionamiento dentro del mapa del proyecto curricular, para posteriormente priorizar la relación de medidas a tomar.

Los procedimientos de valoración que se pueden utilizar en el terreno de la Educación Física y el deporte se pueden situar, según López Pastor (2000), en una escala que va desde los más subjetivos a los más objetivos, además están vinculados a su mayor o menor pertinencia al objeto de la evaluación (alumno, profesor, proceso y atención a los objetivos, cognitivo, afectivo y social).

Para Blázquez (1996), entre los procedimientos e instrumentos de evaluación que podemos utilizar para llevar a cabo el control del proceso, y según los objetos propiamente evaluados, podremos destacar: el registro anecdótico, listas de control, escalas de clasificación, pruebas de ejecución, y test motores.

d. La valoración informatizada del proceso educativo

En el libro “La Evaluación informatizada en la Educación Física de la E.S.O.”, encaminado a realizar la Evaluación de grupos de alumnos de cada uno de los diferentes cursos, así como otras muchas aplicaciones relacionadas con el registro de datos en Educación Física; Se acompaña un CD de archivos de trabajo, en el cual está incluido un documento denominado EVA_PROC. Es un archivo que, como las demás aplicaciones informáticas relacionadas por Martínez López, podemos utilizar en la de hoja de cálculo Excel de Microsoft, en cualquiera de sus versiones.

Una vez abierto el archivo de trabajo EVA_PROC , y dentro del rango que comprenden las celdas donde queda explicitada las escalas descriptivas y antes de proceder a la impresión de los cuestionarios se debe personalizar el documento. Es un proceso breve, que consiste en actualizar los datos propios del centro y el profesor. Para personalizar el documento de análisis de resultados se deben activar las celdas.

El mismo archivo de trabajo EVA_PROC dispone de una plantilla de corrección de la escala descriptiva. Esta plantilla es un pequeño programa que devuelve los resultados numéricos según los datos analizados y gráficos que complementan la presentación de los mismos.

Una vez que la hoja de análisis está personalizada, el profesor sólo ha de introducir en la plantilla los resultados de cada cuestionario de un grupo.

Se pueden introducir datos en cualquier columna, ya que los cuestionarios no son nominativos. Desde la introducción de los resultados de la primera escala, el programa devolverá el promedio y el porcentaje correspondiente a la valoración que todos los alumnos han realizado sobre cada aspecto evaluado; así mismo, estos resultados de análisis horizontal, serán representados gráficamente en el mismo documento.

Por otro lado esta aplicación realiza un estudio vertical de las respuestas obtenidas en las preguntas donde el docente podrá apreciar, bajo el epígrafe *Resultados Generales*, el promedio y porcentaje de la valoración a su función docente y obtendrá una *Calificación Global* de 0 a 10 puntos. Estos resultados están también representados gráficamente en el mismo documento.

En este caso el “resultado global” indica una calificación de la actuación docente que se debería tener en cuenta y concentrar el esfuerzo, en responder adecuadamente a las demandas que han reclamado los alumnos.

L. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA INCORPORAR TIC

Una vez que se decide incorporar nuevas tecnologías con fines educativos hay que conceder una especial atención al proceso de formación que se le facilita al profesorado. Son dos los ámbitos que es necesario cubrir. Por un lado, el aprendizaje de los rudimentos técnicos para manejar una nueva herramienta de trabajo. Por otro lado, la reflexión sobre aquellos aspectos didácticos relativos a cómo integrar la tecnología en el proceso educativo.

La familiarización con el uso de tecnologías en sus aspectos técnicos no suele plantear dificultades si se plantea adecuadamente. Una tarea más delicada y que, como señalan estudiosos del tema con frecuencia queda en un segundo plano es proporcionar al profesorado formación en los aspectos didácticos necesarios para que sepan aprovechar las ventajas educativas de estos nuevos medios de comunicación, ventajas que son únicas frente a las modalidades tradicionales de tutoría a distancia o de formación presencial. Por lo general, esta formación se produce de manera informal y como consecuencia de la necesidad que sienten aquellos profesores más motivados a raíz de su experiencia personal al usar tecnologías.

Si bien es cierto que los procesos de innovación educativa requieren ser tratados con cuidado y progresivamente, es importante que las instituciones educativas que deseen implementar cursos basados en TIC sepan dar un salto cualitativo en la formación que faciliten a los profesores que han de llevarlos a cabo; de manera que se les proporcione una reflexión en grupo y de manera más organizada, sobre las implicaciones pedagógicas que conlleva su utilización.

El tema de la formación del profesorado en el uso de TIC puede considerarse, además, desde la perspectiva de su perfeccionamiento y actualización profesional. La difusión de experiencias ya realizadas, así como la demostración de forma accesible a los profesores sobre las posibilidades de las tecnologías, contribuyen a su acercamiento y familiarización.

Sin embargo, en este sentido, podríamos reconocer que la principal vía que tienen los educadores para aprender a enseñar es su propia vivencia como alumnos, reproduciendo el modelo que aplicaron sus profesores. Por ello, es importante promover su participación en cursos de actualización profesional, en los que se empleen nuevas tecnologías. Pongamos como ejemplo, el curso "On-Line Teaching", que imparten la Universidad de Londres y la Open University a través de sistemas de Conferencia Electrónica, y en el que toman parte profesores y educadores distribuidos en todo el mundo. En el ámbito nacional, merece especial atención la iniciativa del Programa de Informática Educativa (PIE) de la Generalitat de Cataluña, que viene desarrollando cursos a distancia basados en soportes

telemáticos dirigidos al profesorado de enseñanza primaria y secundaria (Martín de la Hoz, Viorreta y otros, 1994).

M. LOS MEDIOS Y RECURSOS EN LA ENSEÑANZA

Al hablar de medios y recursos queremos hacer referencia a las herramientas, al material instrumental, al servicio de los programas de formación, fundamentalmente de las actividades, contenida y objetiva.

Hay que partir del hecho de que el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye, por naturaleza, un cúmulo de experiencias "conducidas" y "mediadas", esto es, reproduce de determinada manera la realidad a enseñar y aprender. La relación entre el alumno y esa realidad a aprender se realiza a través de algún tipo de medio o recurso de enseñanza, que, de este modo, es el instrumento de representación, facilitación o aproximación a la realidad. No es extraño, en este sentido, que vengan siendo entendidos como "un punto de apoyo o pasarela que instalamos en la corriente de aprendizaje para que cada alumno alcance o se aproxime al máximo de sus techos discentes" (Fernández Huerta, 1976).

Los medios y recursos materiales han sido entendidos como instrumentos de ayuda a la comunicación y a la información, o como la unión entre un instrumento (hardware) y un mensaje (software). En estos momentos, dadas sus características, se consideran como:

- Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que median y configuran las relaciones que se establezcan entre el sujeto y el entorno.
- Modos de configurar la realidad.

Su importancia hay que centrarla en la naturaleza constructiva del aprendizaje. El individuo logra construir, de forma activa y progresiva, sus propias estructuras de adaptación e interpretación a través, fundamentalmente, de experiencias, ya sean directas o mediadas (icónicas o simbólicas).

Los medios y recursos actúan como instrumentos de ayuda para las experiencias mediadas, haciendo de soporte de ellas. Lógicamente su importancia va a depender tanto del alumno, como del tipo de actividad, contenido u objetivo pretendidos. Por eso se defiende, por ejemplo, que en su elección hay que considerar: las actividades mentales que estimulan, la facilidad para transmitir información, la capacidad para satisfacer la exigencia de la actividad didáctica y para conectar con las características cognitivas del alumno, etc.

La cuestión no está en debatir la inclusión o exclusión de un determinado medio o recurso, sino en establecer su sentido en el contexto formativo, esto es, en establecer su papel en relación con las necesidades, objetivos, contenidos, actividades, tipo de alumno, estructura de relaciones profesor-alumno, etc. Y es que los medios, por sí solos, no mejoran la enseñanza o el aprendizaje. Lo harán en la medida en que se hayan seleccionado adecuadamente y con funcionalidad respecto a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se hayan de instalar y al que han de servir.

La situación actual se caracteriza por la fuerza de relación y de complementación que se da entre Tecnología y Enseñanza y por las características novedosas que está adquiriendo la tecnología, por lo que no es extraño que se busquen con más ahínco modelos que ayuden a plantear la enseñanza bajo esta nueva perspectiva. Y es que los nuevos medios tecnológicos están logrando no sólo cambiar los sistemas de relación ser humano-medio, sino también instalarse como componente cultural, por lo que es normal que se haga necesario recalcar en ellos desde la consideración de que su aportación a la enseñanza es, cuando menos, imparable, si no necesaria.

En general, las funciones que pueden desempeñar los medios en una situación didáctica van a venir dadas por la propia potencialidad del medio de que se trate y por el papel que se le asigne o que pueda asumir en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Con todo, esta funcionalidad podría concretarse, de un modo global, de la siguiente manera:

- **Innovadora:** La inclusión de un medio en el proceso de enseñanza-aprendizaje plantea un nuevo tipo de proceso. En este sentido un medio

genera cambios en el modelo de enseñanza y en el tipo de aprendizaje. Pero también puede actuar como reforzador de un modelo previo o generar cambios superficiales. Por ello, el uso de un medio debe plantearse desde el análisis de sus repercusiones en el proceso en el que pretende inscribirse y debe obligar a actuar en consecuencia.

- **Motivadora:** Esta función proviene de su capacidad para diversificar la visión sobre la realidad y también del uso del propio medio, en la medida en que refuerza una situación educativa y puede hacerlo de una forma o más directa o más atractiva. No olvidemos que los medios y recursos apoyan la presentación de mensajes con el objetivo de favorecer los aprendizajes.
- **Estructuradora de la Realidad:** Un medio no es la realidad, sino una aproximación o nexos con ella, como hemos dejado apuntado, es, si se prefiere, una representación o simbolización de esa realidad y, en este sentido, la organiza y presenta de una determinada manera. Se puede pensar que el medio no es el que selecciona o sesga una realidad, sino que lo hace el mensaje elaborado por el profesor y efectivamente puede ser así, pero también hay que admitir que cada medio permite una visión de esa realidad y no otra y que, a veces, el medio es también mensaje, por decirlo en términos que se han hecho clásicos. En cualquier caso, el medio guía metodológicamente también la actividad docente y discente estableciendo un tipo de relación con la enseñanza y el aprendizaje.
- **Formativa:** Los medios, del mismo modo, pueden condicionar el tipo de aprendizaje, esto es, provocan un tipo de actividad mental en los alumnos. A la vez, los medios ayudan a transmitir determinados tipos de valores en la medida en que apoyan la presentación de contenidos, guían, facilitan y organizan la acción didáctica y median entre docente y discente.
- **Solicitadora u Operativa:** Ya hemos visto que la finalidad de un medio es la de facilitar la acción de enseñanza-aprendizaje, pues bien, es lógico admitir que los medios organizan las experiencias de aprendizaje a la vez

que establecen un tipo de contacto con la realidad que representan y exigen un tipo de contacto con ellos mismos.

a) **La Valoración de los Medios y Recursos**

Decíamos que es importante su selección. Con todo, el análisis didáctico de los medios o recursos de un modo abstracto, esto es, con independencia de su aplicación en una situación concreta, es una tarea complicada. Su valor va a depender, fundamentalmente del contexto e intencionalidad metodológica. En este sentido, el análisis de sus cualidades y posibilidades va a permitir solamente establecer las virtualidades funcionales del medio en la estrategia didáctica elegida y apoyar la elección de uno en detrimento de otros. Lo que debe quedar claro es que el medio nunca ha de ser la clave en la decisión de la estrategia metodológica a usar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De un modo específico, podríamos establecer las siguientes dimensiones de análisis para la valoración de los medios y recursos:

- **Virtualidades intrínsecas:** En concreto, se trataría de valorar en primer lugar las características y prestaciones que por sí mismo puede ofrecer un determinado medio o recurso.
- **Funcionalidad curricular:** En este caso se trataría de valorar el grado o nivel de adaptación de un medio a la situación didáctica, que sea compatible e idóneo a las condiciones de la situación de enseñanza y aprendizaje a la que debe de servir. Fundamentalmente debería de evaluarse el grado de adecuación: a los sujetos de aprendizaje y a la secuencia didáctica
- **Coste y rentabilidad:** El coste del medio, el de mantenimiento, las exigencias de equipamientos complementarios y, también, la eficacia y rentabilidad didáctica han de ser aspectos a considerar para determinar su uso.

- **Otros criterios de valoración:** Aún podríamos ahondar más en la valoración de los medios y recursos. Si consideramos ahora las funciones didácticas señaladas en el apartado 2, podríamos establecer otros aspectos que completarían la valoración general. A la vez, este análisis nos podría servir como criterio de aplicación.

Pensamos que es importante que el profesor disponga de conocimientos y criterios para:

- Seleccionar el medio o recurso más apropiado a su acción didáctica y grupo de aprendizaje.
- Conocer las características y potencialidades de los medios más cercanos a su acción y posibilidades.
- Utilizar adecuadamente el medio seleccionado.

Todo lo que antecede tiene esa intención. Hay que evitar la elección o empleo de un medio en lugar de otro más adecuado por falta de conocimiento técnico o el uso de un medio por su novedad, sin valorar previamente su incidencia en el proceso educativo e, incluso, el desprecio hacia los medios o su utilización indiscriminada.

b) Medios basados en las Nuevas Tecnologías

Por Nuevas Tecnologías hay que entender el nuevo conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información. Su característica más visible es su radical carácter innovador y su influencia más notable se establece en el cambio tecnológico y cultural, en el sentido de que están dando lugar a nuevos procesos culturales.

Todas ellas son nuevas herramientas y nuevos modos de expresión, que suponen nuevas formas de acceso y nuevos modelos de participación y recreación cultural y, por lo mismo, las Nuevas Tecnologías establecen un nuevo concepto de alfabetización.

Las características comunes a todas ellas son: *Inmaterialidad, Interactividad, Instantaneidad e Innovación*, cuya comprensión puede justificar lo dicho hasta aquí.

El punto de confluencia de estas manifestaciones es el ordenador. El ordenador, como recurso, tiene las mismas características que el resto de medios, aunque, eso sí, con virtualidades intrínsecas distintas. Fundamentalmente su potencialidad para la enseñanza radica en su capacidad de:

- Secuenciar las tareas de aprendizaje
- Respetar el ritmo individual de cada alumno
- Favorecer la participación y actividad del alumno
- Favorecer las respuestas
- Facilitar el "Feed-back", etc.

Estos nuevos planteamientos en el acceso y tratamiento de la información sin barreras espacio-temporales y sin condicionamientos están haciendo surgir también un nuevo concepto de mediación educativa que afecta al modelo de relación entre el individuo, la cultura y la enseñanza.

No podemos dejar de considerar, por otra parte, que las Nuevas Tecnologías, dada la situación en que nos movemos, se plantean como un hecho trascendente y apremiante. El primer lugar, porque derivan de (y provocan) una aceleración en los cambios y avances científico-técnicos y, en segundo lugar, porque, paradójicamente, provocan cambios de todo tipo en las estructuras sociales, económicas, laborales e individuales.

Las Nuevas Tecnologías, de este modo, están inundando el mundo referencial del ser humano, a la vez que le están ayudando a conquistar conocimientos y acciones que ayer mismo parecían inaccesibles. Pero, de la misma manera, le están condicionando y obligando a adaptaciones y replanteamientos en todos los órdenes de su existencia.

El caso es que asistimos a una nueva e irreversible revolución protagonizada por la microelectrónica y la informática y de lo que se trata es de adaptarse cultural, social y laboralmente a esa evolución desde nuevas concepciones socio-culturales, económicas y educativas.

Qué ofrece o es capaz de ofrecer en ese panorama un sistema de formación basado en las NN.TT? Pensamos que, al menos:

- Grandes posibilidades de estandarización y de adecuación a las necesidades individuales y de la enseñanza.
- Una clara alternativa a la descentralización de la formación.
- Reducir el tiempo y el coste de la formación.
- Atender un mayor número de necesidades de formación.

Intentaremos mostrar algunas de esas posibilidades que decíamos, apoyadas en los ordenadores antes de la eclosión de las redes de información, de un modo obligadamente sintético y general, para lo que seguiremos el siguiente esquema:

- Medios locales o específicos de formación
- Medios de formación abierta

- **Medios locales o específicos de formación**

Entenderemos por "medios locales o específicos" a los medios cuya acción se circunscribe a aquello para lo que están diseñados. Como ejemplos de ellos podríamos citar:

- **El caso de la "Simulación" en la enseñanza.**

Una simulación es la producción de la apariencia de algo real y/o de sus efectos, "cuando ese producto puede ser manipulado y se asemeja a la situación real que representa" (López Yáñez, 1990:35).

El ordenador ha permitido que este hecho pueda generalizarse a múltiples situaciones y que todas ellas puedan llevarse al aula debido a algunas de sus características, como son: Su carácter dinámico e interactivo y su versatilidad.

La simulación mejora:

- La motivación
- La comprensión de los mecanismos que rigen el proceso o realidad que se simula
- La capacidad de transferencia y aplicación de los conocimientos
- Las actitudes positivas hacia el proceso de aprendizaje

La simulación permite:

- Aproximar la realidad a aprender con la posibilidad de "intervenir" en ella
- La investigación con esa realidad en condiciones que no podrían asumirse de modo real
- Operar con las variables que componen la realidad "simulada", de tal modo que se creen "realidades virtuales". Etc.

- **Enseñanza Asistida por Sistemas Tutoriales Inteligentes (I.T.S.)**

Su acción se basa en el diseño los que se denominan "entornos reactivos" y que actúan en base a los siguientes componentes:

- Currículum: "Un EAO-I incorporará un currículum bien articulado en un Área determinada y una teoría explícita de la enseñanza, representada por sus estrategias de tutoría" (Yazdani y Lawler, 1986:199).
- Modelo de alumno: "El sistema necesita un modelo de los conocimientos del alumno sobre el contenido, incluidas sus falsas concepciones, para orientarle convenientemente en el aprendizaje. Se trata de conocer qué errores se comenten y por qué, para promover

estrategias de aprendizaje que se anticipen a ellos". (López Yáñez, 1990:62). El ejemplo que podemos citar al respecto es el Programa BUGGY (Good, 1987:330).

- Modelo de Profesor: El sistema "simula" la conducta de un profesor experto.

En base a estos componentes se suelen usar estrategias de este tipo:

- Proporcionar orientación al alumno sobre la forma de resolver un problema, modificando el entorno para que se puedan ensayar distintas alternativas de solución.
- Formular preguntas al alumno que le ayuden a razonar y a formular o modificar sus propios conceptos. Para ello se suelen incluir simulaciones y juegos a través de los que el alumno puede descubrir hechos y leyes.
- Proporcionar tareas para evaluar respuestas y detectar concepciones erróneas" (Jones, 1985:519).

Ejemplos:

- SOPHIE (1982) (SOPHistical Instructional Environment). Concebido para la enseñanza de procedimientos de resolución de problemas en electrónica.
- STEAMER (1983). Este proyecto permite aprender cómo opera una planta de propulsión a vapor. Su diseño se centra en proporcionar al usuario un modelo mental de un sistema físico complejo.
- QUEST (1987) (Qualitative Understanding of Electrical System Trouble-shooting). Enseña resolución de problemas de circuitos electrónicos.
- MACH-III (1989). Confeccionado para el aprendizaje del mantenimiento y resolución de problemas en complejas estaciones de radar.

- IMTS (1989) (Intelligent Maintenance Training System). Proporciona un entorno de entrenamiento para practicar estrategias de mantenimiento de dispositivos hidráulicos, mecánicos y eléctricos. Etc.

- **El Vídeo Interactivo**

El Vídeo Interactivo es un sistema que se ha convertido en un medio clave para el tratamiento de la información y para su presentación a los usuarios, pues combina las posibilidades del vídeo convencional con las virtualidades de la informática, lo que permite el tratamiento conjunto de imágenes, sonido, texto y gráficos y la interacción de dicho usuario a través de un ordenador, que, en la práctica, se erige en el elemento de control del sistema.

Su característica distintiva es la interacción, esto es, la relación que el receptor de la información puede establecer con dicha información. Debido a ello, su virtualidad formativa es muy alta, dada su capacidad para hacer participar al alumno y dado su nivel de motivación, eficacia y "realismo".

Desde esta perspectiva no es extraño que se esté convirtiendo en un instrumento de formación y entrenamiento, debido fundamentalmente a las prestaciones que ofrece o puede ofrecer en las secuencias de formación necesarias al mundo educativo en general y también a su capacidad para almacenar información de todo tipo, su flexibilidad de uso, su globalidad, etc., aunque en estos momentos esté desplazado por los nuevos medios, como después veremos.

Como instrumento de "información" se ha utilizado, por ejemplo, para presentar todo el contenido de la Enciclopedia Británica o para mostrar la realidad (económica, social, cultural y geográfica) de Gran Bretaña (en la colección "Domesday Project": con el "National disc" y el "Community Disc")

Como instrumento de Formación se han venido ensayando secuencias aptas para la transmisión de contenidos, aprendizaje de habilidades y para inducir actitudes.

➤ **Medios de formación abierta**

Los medios de formación abierta basados en las NN.TT. permiten:

- La autoformación
- La formación en el puesto de trabajo
- La disponibilidad de informaciones de diferente tipología en todo tiempo y lugar
- La interacción con grandes audiencias
- La interactividad bajo el control del usuario
- La apertura, sobre todo con el uso de las redes de información y formación
- Flexibilidad/adaptación a gran número de necesidades de los alumnos, de estrategias de aprendizaje, de enseñanza, etc.
- Facilidad de acceso
- Sistemas de apoyo a los usuarios
- La organización de complejas actividades de enseñanza
- Rentabilidad de tiempo, esfuerzo y costos
- La incorporación de sistemas multimedia, esto es, sistemas que "implican la interacción entre una nueva concepción de la educación como un proceso no lineal y la integración de texto, imágenes y sonido bajo el control del ordenador con grandes niveles de interconexidad..." (Salinas, 1994:16).

Se establecen como una modalidad de enseñanza a distancia, pero desde una perspectiva distinta, usando a la vez estrategias de enseñanza a distancia y presencial, por lo que se vienen entendiendo como estrategias para el aprendizaje abierto, tal y como establecieron Lewis y Spencer en 1986.

En este sentido, y siguiendo a Souto (1992) la aplicación de estas NN.TT. deberían cubrir los siguientes requerimientos:

- Adaptarse y ayudar al usuario

- Proporcionar posibilidades de comunicación con otras personas
- Proporcionar acceso a los materiales de aprendizaje
- Proporcionar ayuda en el curriculum
- Proporcionar las funciones de seguimiento y tutorización.

Son considerados medios de formación abierta: La video-conferencia, el correo electrónico, (con sus listas de discusión), las Conferencias electrónicas, Mensajería, Hipertexto en red, El trabajo cooperativo, el Videotex, etc.

En general, pues, nos situamos ante medios cuyo soporte global, aunque haya otros específicos, es INTERNET. Estas NN.TT. pueden servir a la vez como sistemas de:

- Información general, profesional y ocupacional
- Información y formación

Las repercusiones generales de los medios "abiertos" podríamos describirlas de la siguiente manera:

- Globalizan el espacio cultural a la vez que todos y cada uno de sus elementos, de tal modo que los denominados contenidos culturales quedan a disposición real, en tiempo y espacio, de los usuarios.
- Cambian los "medios" y "canales" de acceso y tratamiento de la información y, al hacerlo, varían el acercamiento a esa información, en la medida en que favorecen la autonomía, interactividad, etc. Favorecen, en este sentido, la participación, el trabajo independiente, la adaptación, etc.
- La enseñanza apoyada en estos medios deviene una acción más "educativa" y menos "informativa", si se permite la expresión, y el espacio y organización se convierten en elementos "virtuales" adaptables de acuerdo con las necesidades.

Por su parte, las repercusiones específicas habrá que situarla en cada caso a partir de su análisis como recurso, de su valoración respecto al objetivo que justifica su uso o respecto a sus propias características.

En cualquier caso, lo dicho hasta aquí debe servir al menos para reflexionar sobre la gama de posibilidades que ofrecen la amplia panorámica de medios de que hoy dispone la formación y sobre sus virtualidades en su polifacético mundo.

Hemos preferido optar por una descripción panorámica en vez de centrarnos en un sólo medio o aspecto precisamente por intentar cubrir ese objetivo. Queda en manos del interés de cada uno profundizar en aquel medio o aspecto que mejor se adapte a su visión o ámbito de actuación.

c) Los Medios y Recursos en la Acción Docente

Es posible que haya enfatizado demasiado en aspectos externos (funciones, valoración, condiciones,...) de los medios y que pueda quedar la idea de que, seleccionado uno, con su simple uso estamos apoyando convenientemente el aprendizaje de los alumnos.

La utilización de los medios requiere de la acción investigadora y de la adecuación de los profesores. Con Salomon y Clark (1986: 464 y ss.) pensamos que es preciso que el profesor o el formador en general indaguen sobre:

- La eficacia instructiva de cada medio
- Los efectos psicológicos de su uso
- El funcionamiento de programas articulados sobre medios
- La construcción y validación de plataformas teóricas desde las que se puedan ofrecer con garantía justificaciones sobre el uso adecuado de los medios.
- La construcción de modelos didácticos que contemplen cada uno de los medios como un componente instructivo.
- Los efectos que provocan en el aprendizaje de los alumnos
- Etc.

Por otra parte, el profesor ha de ser consciente de que su tarea respecto a los medios no es conocer las rutinas de su uso o aplicación. Su incorporación al proceso de enseñanza-aprendizaje exige contemplar "de otro modo" ese proceso, en la medida en que afectará a todos los elementos que lo componen. Por decirlo de otra manera, el uso de los medios exige formación. Ni la fascinación o presunción respecto a los medios ni la huida de ellos, o la inseguridad, son posturas aceptables hoy. Estudiar los medios supone inmiscuirse en la mejora de la enseñanza, pues ese es el objetivo de su utilización.

A través de la historia, tal y como hemos visto durante la lectura del presente trabajo, la Educación Física o Actividad Física ha tenido una gran variedad de significados. Desde la visión de pertenencia e identidad del grupo social en el que se practicaba y pasando por la significación religiosa que se le confiere en un principio hasta la consideración actual, donde superando la época de menosprecio en la formación corporal, hemos entrado en otra en la que el deporte y todas las manifestaciones de actividad física, sobre todo las vinculadas con la ocupación del tiempo libre, ocupan un lugar significativo en nuestras vidas.

En cuanto al valor agonístico, la mayoría de profesionales lo ha identificado con la competición propia del deporte “adulto”. Esto ha hecho menospreciar al deporte como contenido a impartir dentro del marco escolar, cuestionando su utilidad, ya que este argumento ha sido, por los detractores del deporte, utilizado en contra. No cabe duda de que el valor agonístico, la competición, es inherente al deporte, pero bien estructurado y planificado, orientado hacia los objetivos que el curriculum escolar plantea, no desvirtúa aspectos positivos como el compañerismo, la solidaridad, la cooperación, el respeto, el espíritu deportivo o fair play,...

En la educación Homérica el paradigma es el héroe, el noble guerrero, el caballero. Donde se funda un sentido agonístico (o de lucha) de la vida: para el caballero, la vida entera es una incesante lucha en pos de la supremacía entre sus pares, tanto en la guerra como en la paz. Puede ser éste el origen del gusto por lo agonístico vinculado con la educación, al ser humano le gusta compararse con sus semejantes, para demostrar su capacidad motriz.

También es intrínseco al deporte su aspecto lúdico, apareciendo éste en la mayoría de los contenidos de la Educación Física. Sin diversión no existiría verdadero deporte, por estar vinculado al juego. Éste, además, es uno de los contenidos imprescindibles en Primaria, y un recurso para Secundaria.

Ambos valores (agonístico y lúdico) no son excluyentes, y si complementarios.

Tras la reforma LOGSE, se considera el tratamiento del dominio o ámbito afectivo a través de los temas transversales y de contenidos introducidos en el currículo pero son necesarias propuestas claras que vayan más allá de la formalidad burocrática. Superar la barrera entre ilusión y realidad se convierte en un objetivo ya no sólo propiedad del profesorado, si no también de los legisladores. No olvidemos que aunque no venga recogido dentro de ningún currículo de Educación Física de forma explícita, una función propia sería la “moralizadora”.

El propio currículo educativo (aparece tanto en las enseñanzas mínimas de la E.S.O. en la LOGSE, R.D. 3473/2000 como las enseñanzas comunes de la E.S.O. en la LOCE, R.D. 831/2003 considera que es una finalidad o función de la Educación Física la higiénica. Este valor es inherente a la práctica de la Actividad Física y Deporte, pero no de cualquier forma. Para ello ha de ser bien planificada y estructurada teniendo en cuenta el referente, o sea, el practicante.

Ya en las antiguas civilizaciones orientales (China, Egipto, India) existían escritos que afirmaban el valor higiénico de la práctica de ciertas actividades con una característica que no aparece en Occidente hasta la actualidad: la búsqueda de equilibrio psicofísico. En Occidente, es en la Grecia Clásica cuando se le comienza a otorgar este valor, desapareciendo con el oscurantismo cristiano. Con el Renacimiento, se recuperaron los valores de la cultura clásica, produciéndose una verdadera rehabilitación del cuerpo, practicando las clases altas ejercicios para mejorar su aspecto, como signo de distinción social.

Este valor se incluye dentro del currículo actual también como tema transversal que ayude a la formación integral de la persona: educación para la salud. Sin embargo es el visionado del “chico/a danone” lo que mueve a una ingente cantidad de gente a la práctica de la Actividad Física. Esta búsqueda de la estética corporal olvida que la actividad física debe favorecer la conservación y mejora de la propia salud y estado físico, así como prevenir determinadas enfermedades y disfunciones.

Otro valor intrínseco que muchos sitúan en extrínseco sería el hedonístico, también considerado por el currículo de secundaria como una función de la Educación Física, muy vinculada a la liberación de tensiones o catarsis. Ya que a través de la

Actividad Física y Deporte el ser humano disfruta, obtiene placer, y con ello, libera tensiones que se acumulan en la vida cotidiana. Esta sociedad que nos aplasta nuestra parte más humana, y nos lleva a una carrera de fondo en la que nuestro objetivo es alcanzar la mayor calidad de vida a toda costa. Estas restricciones que nos vienen impuestas por el medio o nuestras circunstancias laborales o socio-familiares hacen que sea necesario compensarlas a través de la práctica de la Actividad Física y Deporte, consiguiendo con ello además disfrutar y alcanzar una verdadera sensación de bienestar.

Otros valores, llameémoslos extrínsecos de la Educación Física serían la educación moral y cívica, educación para la paz, educación para el consumidor, educación para la salud, educación ambiental, educación vial, coeducación, educación intercultural, educación sexual,... Todos ellos recogidos en el artículo 27.2 de la Constitución Española. Con ellos se pretende fomentar y transmitir la cooperación, el respeto a los demás, la discriminación por razones de sexo, edad, cultura,... la generosidad, entre otros. O sea aquéllos que la sociedad determina como deseables.

Como vemos, la mayoría de estos son atribuidos, sin más a la práctica físico-deportiva. Por ello, se convierte el área de Educación Física en idónea para transmitirlos. Pero la crisis de valores en la que nos vemos inmersos no hace sino acentuar la dificultad de esta tarea. La Educación Física mecanizada, derivada de la concepción educativa dualista, que tanto estamos intentando superar, refuerza valores propios de una sociedad capitalista como la nuestra: competitividad, individualidad, oposición permanente a los demás,... Supondría por tanto que el refuerzo de la generosidad, la cooperación, incluso la solidaridad hacia los demás, no formaría a individuos preparados para las exigencias propias de nuestra sociedad, si no todo lo contrario: inadaptados, incapaces de afrontar y enfrentarse a esas exigencias con tanta vigencia. Entonces, ¿Cómo abordar su educación desde nuestra área? ¿Es una incongruencia?

I. ESTUDIO DE CAMPO

INTRODUCCIÓN

Mi propósito al acometer el presente estudio se ha centrado en investigar sobre la percepción que de la Educación Física, como materia en el sistema educativo, tienen los futuros maestros en este ámbito a través de su propia vivencia y las causas que motivan el estudio de la Educación Física a nivel de docencia, pues es un factor que influye en los pensamientos de los futuros profesores. Así como también, he pretendido valorar si existe una diferenciación entre la valoración y los intereses acerca de la docencia de la Educación Física, entre quienes estudian para ser maestro especialistas en E. F., y quienes realizan estudios de licenciatura en E. F., futuro profesorado de Educación Secundaria, para determinar las diferencias entre los pensamientos de los futuros licenciados versus los pensamientos de los futuros diplomados. Conocer los valores que se le da a la Educación Física: Estética o Desarrollo Motriz. Y por último, conocer las inquietudes y expectativas profesionales de estos docentes.

Hoy por hoy, la preocupación por conocer cuales son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad profesional es muy importante, según hemos visto en apartados precedentes, pues los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta. Su actitud marca su perfil, determina si es o no un buen docente.

Esta preocupación nos lleva a la necesidad de encontrar marcos teóricos para formar profesores, pues, se debe buscar un tipo de profesor que emita juicios reflexivos sobre las tareas que ejecuta en clase. El profesor es un profesional de la enseñanza que debe ser equipado de competencias para las variadas funciones que tiene que representar en la cada vez más compleja situación social que tiene que vivir. Preparar a los profesores conociendo más aspectos de las razones que les inducen a obrar como lo hacen.

1. PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

A. OBJETO DEL ESTUDIO

- Conocer el pensamiento que sobre la Educación Física tiene el futuro docente de Educación Física de primaria y secundaria.
- Indagar y cuestionar el porqué eligieron estudios vinculados con la Educación Física.
- Saber si el estudiante de esta carrera conoce la importancia de la Educación Física para el desarrollo integral del individuo en todas sus etapas.
- Valorar la relevancia del papel que tiene la planificación y la evaluación de la enseñanza en el pensamiento del futuro profesor de Educación Física de primaria y secundaria.
- Conocer el papel que tienen los recursos y materiales en el pensamiento del futuro profesorado de Educación Física.

El conocimiento generado ayudará a configurar y completar los contenidos del curriculum de la formación del profesorado de Educación Primaria y Secundaria.

B. MÉTODO

a. Población y Muestra

La población se compone de 180 sujetos estudiantes de Educación Física: 80 de Magisterio de primero, segundo y tercer curso de Educación Física de la Universidad Complutense de Madrid y 100 de Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF) de la Universidad Politécnica de Madrid.

El número de sujetos de la muestra no permite establecer con rigor ciertos rasgos de generalización para el conjunto de la población. No obstante, los resultados obtenidos nos permiten realizar algunas reflexiones sobre el tema.

b. Instrumento

Se aplicó un cuestionario de 12 preguntas abiertas que hacen referencia a aspectos relacionados con las experiencias previas en el estudio de la Educación Física y el pensamiento del futuro educador, como ven la Educación Física y cual debería ser su objetivo.

c. Procedimiento

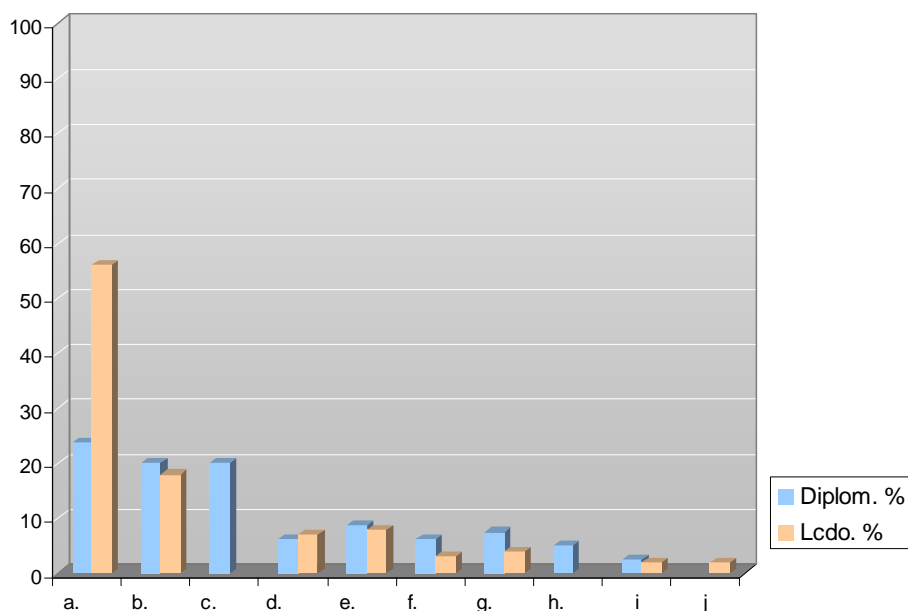
Se les hizo entrega del cuestionario, donde debían rellenar unos datos personales tales como edad, sexo, curso, etc. Luego debían contestar las 12 preguntas abiertas con una afirmación o negación y una breve explicación de su respuesta. Se les dio la siguiente indicación: “Con una breve explicación por favor rellenar todos y cada uno de los apartados”.

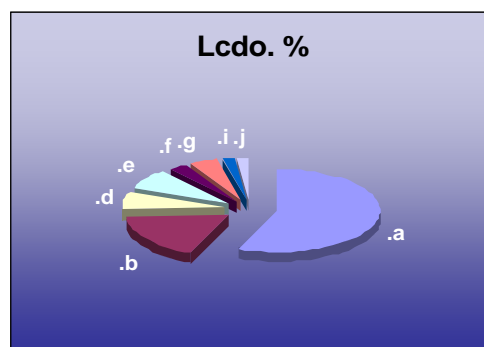
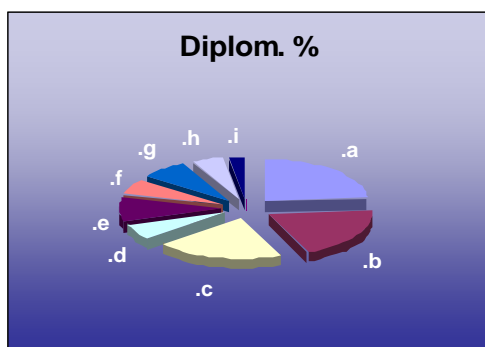
Para el análisis de las respuestas, dada la variedad de las mismas, se han agrupado por temas afines. El procedimiento tradicional de la cuantificación de datos cualitativos es la categorización, reducción de los datos, selección de palabras claves, agrupamientos de frases en dimensiones. . De este modo el dato textual se reduce a un tratamiento y análisis de datos numéricos. Posteriormente se pasó al análisis por Excel, para la obtención de los gráficos de frecuencia.

2. CUESTIONARIO, RESULTADOS Y ANÁLISIS

1. ¿Por qué has elegido o has cursado estudios vinculados a la Educación Física?

Respuestas	Diplom.	%	Lcdo.	%
a. Le gusta la Ed. Física/Deportes	19	23,75	56	56
b. Le gusta la Educación y la Ed. F./Deportes	16	20	18	18
c. Le gusta los niños y la Ed. Física/Deportes	16	20	0	0
d. Le resulta interesante	5	6,25	7	7
e. Vocación y adecuación a sí mismo	7	8,75	8	8
f. Importante para el desarrollo del cuerpo y estética	5	6,25	3	3
g. Importante para el desarrollo integral del individuo	6	7,5	4	4
h. Entretenido y diferente	4	5	0	0
i. Estabilidad, aprovechamiento y seguridad econ.	2	2,5	2	2
j. Porque era mi segunda opción	0	0	2	2
TOTAL	80	100%	100	100%





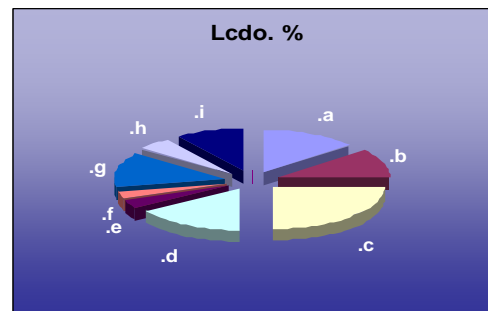
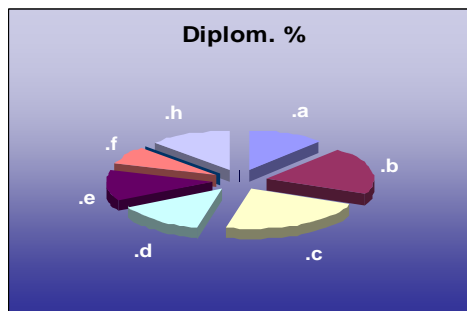
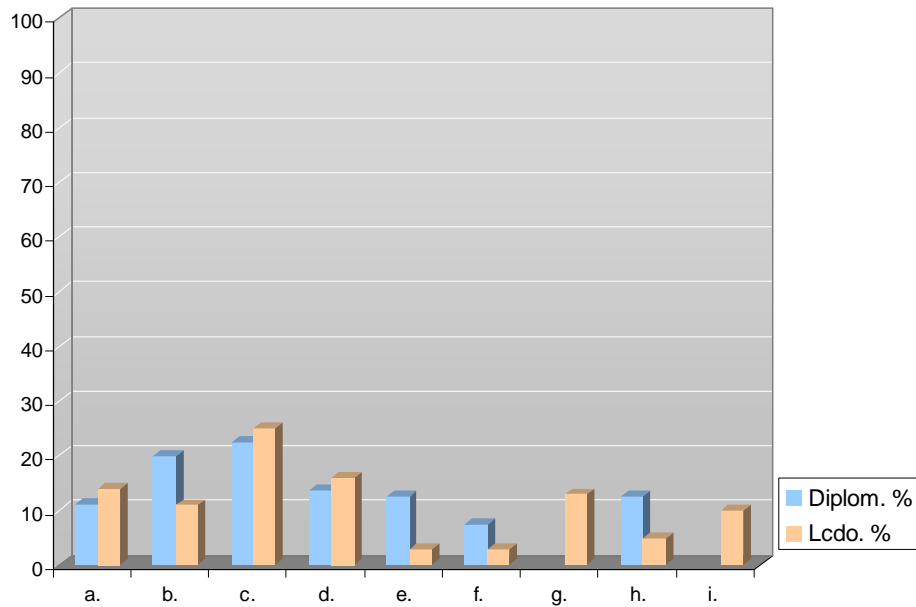
Análisis

Según los resultados en esta pregunta podemos observar que la mayoría de los estudiantes encuestados en general, han elegido cursar estos estudios por que les gusta la Educación Física y el Deporte. La segunda razón para elegir esta carrera es su amor a la educación.

En los gráficos podemos evidenciar que el % de estudiantes de licenciatura que respondieron a la pregunta con el ítem “a” es muy elevado en comparación con los demás. Sin embargo, en los diplomados el % está más equilibrado sobre todo en los ítems “a, b y c”. Observándose, también, un equilibrio en los demás ítems.

2. ¿Por qué consideras que la Educación Física es importante para la formación del ser humano?

Respuestas	Diplom.	%	Lcdo.	%
a. Medio para relacionarse y socializar	9	11,25	14	14
b. Conocimiento, desarrollo y dominio del cuerpo	16	20	11	11
c. Importante para el desarrollo integral del individ.	18	22,5	25	25
d. Importante para la salud e imagen corporal	11	13,75	16	16
e. Conocimiento y dominio del movimiento y espacio	10	12,5	3	3
f. Importante para el desarrollo motor	6	7,5	3	3
g. Equilibrio entre mente y cuerpo	0	0	13	13
h. Adquisición de valores	10	12,5	5	5
i. No contesta o no sabe	0	0	10	10
TOTAL	80	100%	100	100%



Análisis

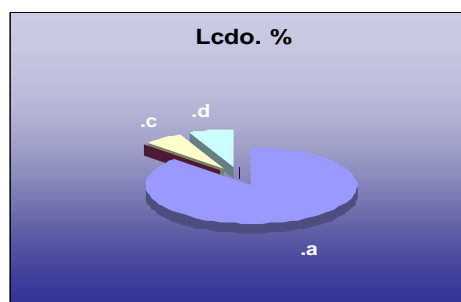
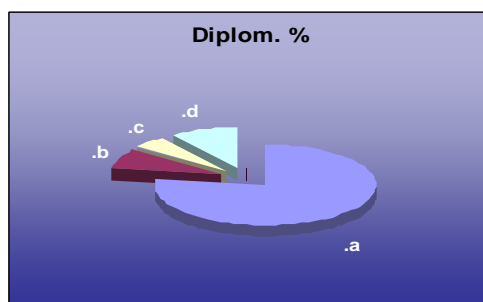
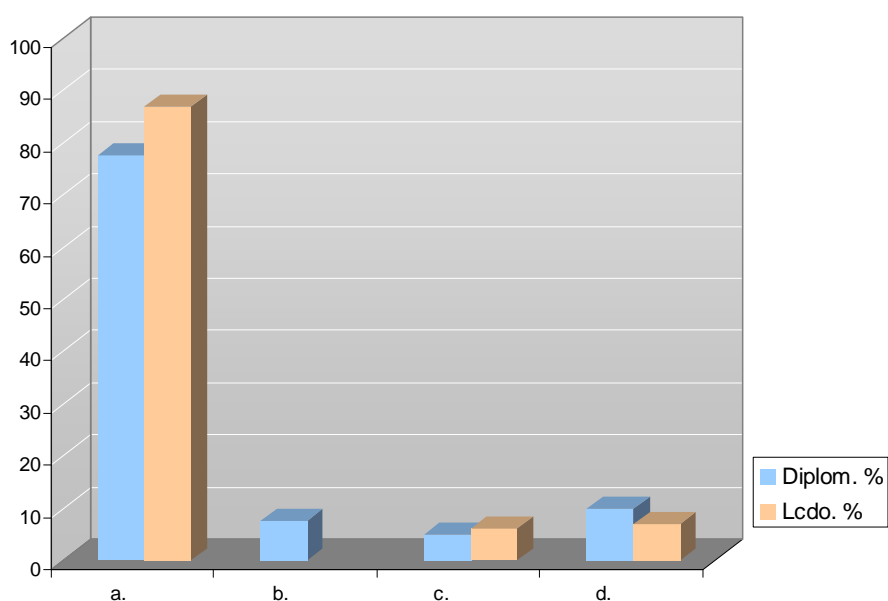
Los resultados indican que tanto para los estudiantes de licenciatura como para los de diplomatura, la Educación Física es importante sobre todo para el desarrollo integral del individuo. Sin embargo, para los diplomados, el conocimiento, desarrollo y dominio del cuerpo es también un factor muy importante.

Los gráficos demuestran un marcado equilibrio entre las respuestas.

Un detalle muy significativo que podemos observar es el % muy elevado, para mi opinión, de los estudiantes de licenciatura que no han contestado o no saben el porque es importante la Educación Física para la formación del ser humano.

3. ¿Son compatibles las Nuevas Tecnologías en la Educación Física?

Respuestas	Diplom.	%	Lcdo.	%
a. Si	62	77,5	87	87
b. No	6	7,5	0	0
c. No lo sé o no contesta	4	5	6	6
d. Si, pero con orientación	8	10	7	7
TOTAL	80	100%	100	100%



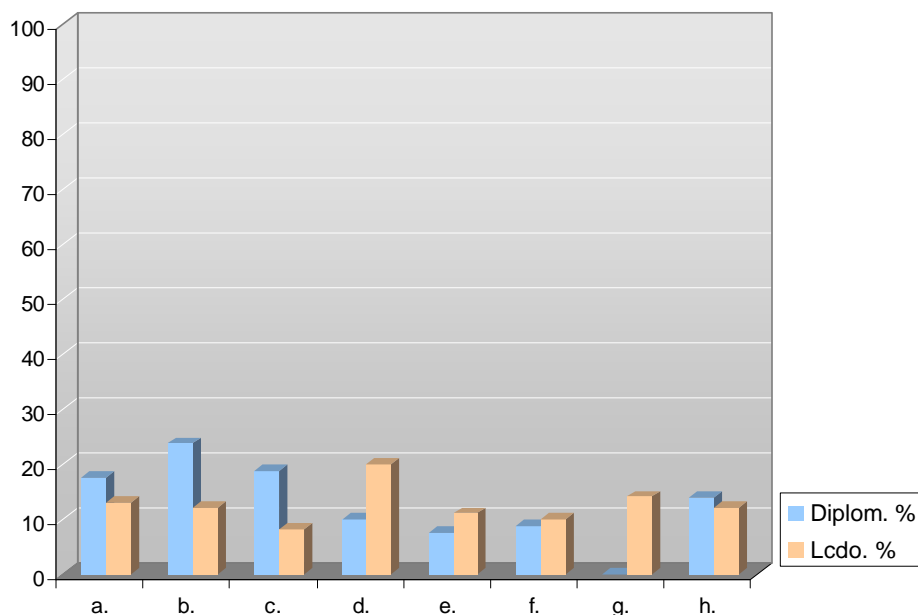
Análisis

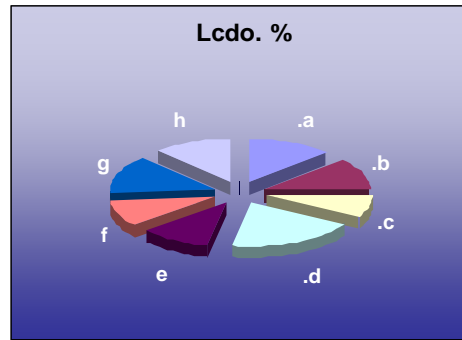
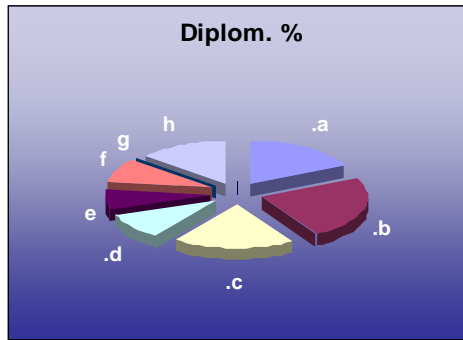
Se puede observar claramente que el mayor porcentaje de estudiantes, tanto de licenciatura como de diplomatura están convencidos de la compatibilidad de las nuevas tecnologías con la Educación Física.

Sin embargo hay un porcentaje significativo de estudiantes que consideran que la utilización de esta tecnología debe hacerse bajo orientación profesional.

4. ¿Qué papel puede tener las Nuevas Tecnologías en la enseñanza de la Educación Física?

Respuestas	Diplom.	%	Lcdo.	%
a. Como apoyo del docente en clase	14	17,5	13	13
b. Facilita información	19	23,75	12	12
c. Facilita la visualización de ejemplos prácticos	15	18,75	8	8
d. Ayuda a la investigación y estudios de movimiento	8	10	20	20
e. Para planificar, seguimiento y control del alumno	6	7,5	11	11
f. Un papel fundamental	7	8,75	10	10
g. Desarrollo de técnicas y análisis de resultados	0	0	14	14
h. No contesta o no sabe	11	13,75	12	12
TOTAL	80	100%	100	100%





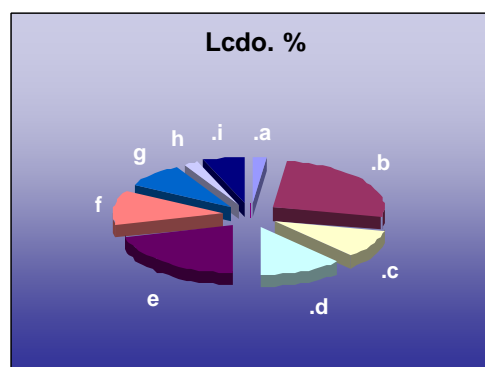
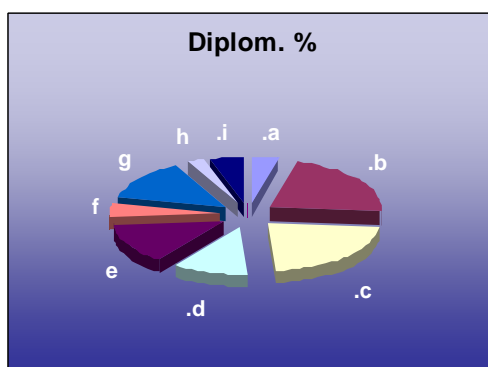
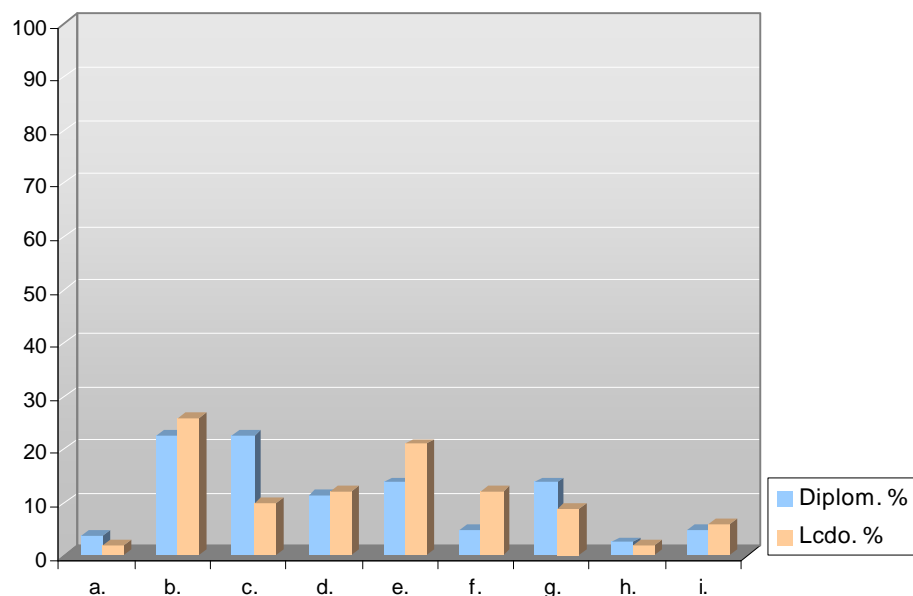
Análisis

En este gráfico podemos evidenciar que para los diplomados, las nuevas tecnologías les ayudan, más que todo, en la recopilación y búsqueda de información, además de servir como apoyo al docente y facilitar la visualización de ejemplos prácticos.

Para los de licenciatura las nuevas tecnologías ayudan a la investigación y estudio del movimiento. Sin embargo, los porcentajes están bastante igualados en los demás ítems, no se observa una marcada diferencia.

5. ¿Consideras importante la Planificación de las clases de Educación Física? ¿Por qué?

Respuestas	Diplom.	%	Lcdo.	%
a. Si, para controlar al alumnado	3	3,75	2	2
b. Si, para cumplir con los objetivos y contenidos	18	22,50	26	26
c. Si, para saber que hacer	18	22,50	10	10
d. Si, para aplicar metodología adecuada	9	11,25	12	12
e. Si, para ayudarte a trabajar mejor	11	13,75	21	21
f. Si, para aprovechar bien el tiempo	4	5	12	12
g. Si, para llevar un orden	11	13,75	9	9
h. No siempre	2	2,5	2	2
i. No contesta	4	5	6	6
TOTAL	80	100%	100	100%

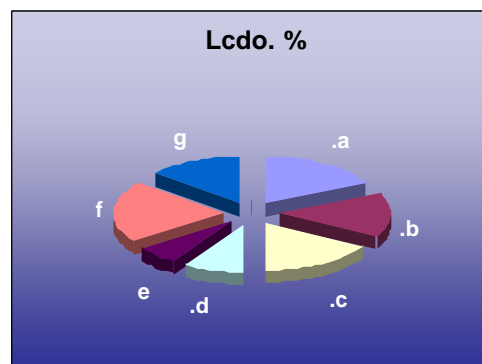
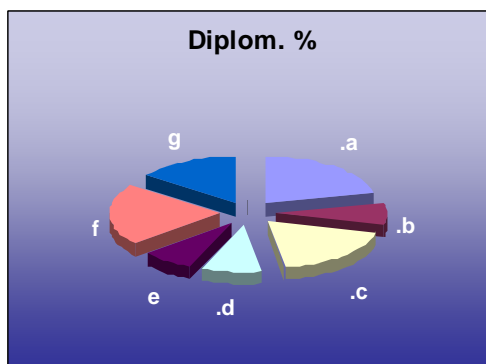
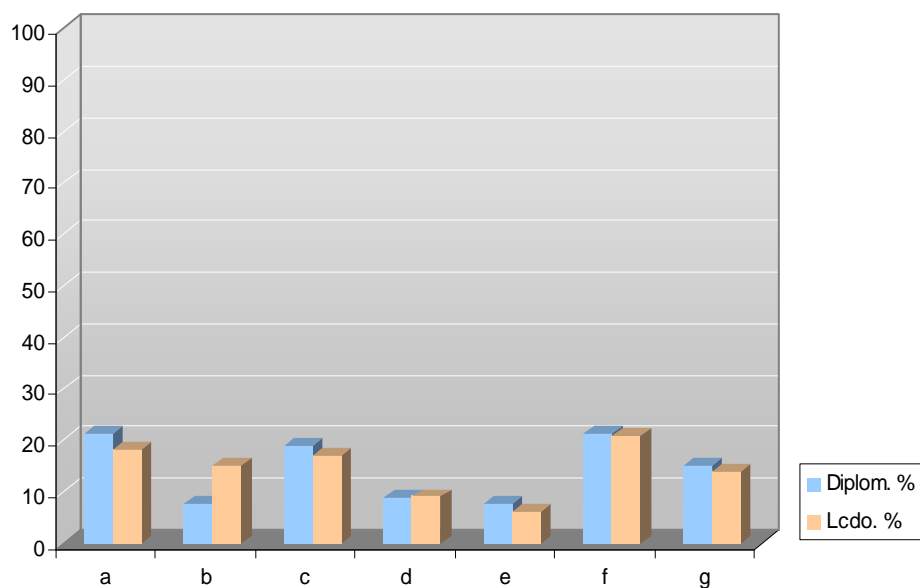


Análisis

En estos gráficos podemos observar que el porcentaje de los ítems “**b y c**” están igualados, lo que nos demuestra que para los estudiantes de diplomatura, la planificación es importante tanto para el logro de los objetivos y contenidos como para saber que hacer. Sin embargo, en el segmento de los licenciados los ítems “**b y e**”, que se encuentran más o menos igualados nos indica que para este sector de estudiantes, la planificación es importante tanto para cumplir con los objetivos y contenidos como para ayudar al docente a trabajar mejor.

6. ¿Consideras importante la Metodología de enseñanza a seguir en las clases? ¿Por qué?

Respuestas	Diplom.	%	Lcdo.	%
a. Si, de ello depende el aprendizaje del alumno	17	21,25	18	18
b. Si, el método de enseñanza es fundamental	6	7,5	15	15
c. Si, es necesario saber como se va a enseñar	15	18,75	17	17
d. Si, debe adaptarse a las características del alumno	7	8,75	9	9
e. Si, marca el modelo de actuación del profesor	6	7,5	6	6
f. Si, para facilitar el proceso enseñanza/aprendizaje	17	21,25	21	21
g. No contesta o no lo tiene claro	12	15	14	14
TOTAL	80	100%	100	100%



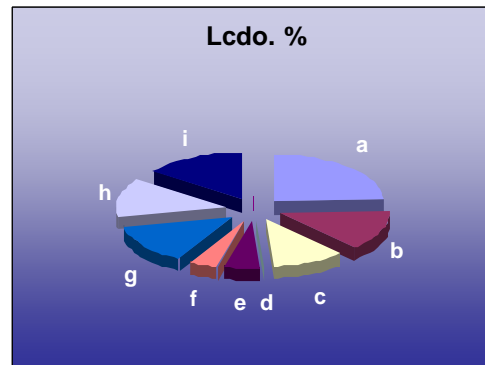
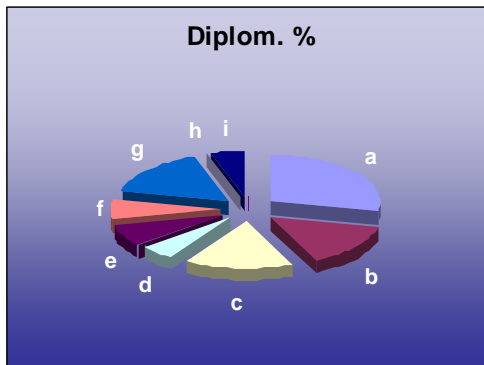
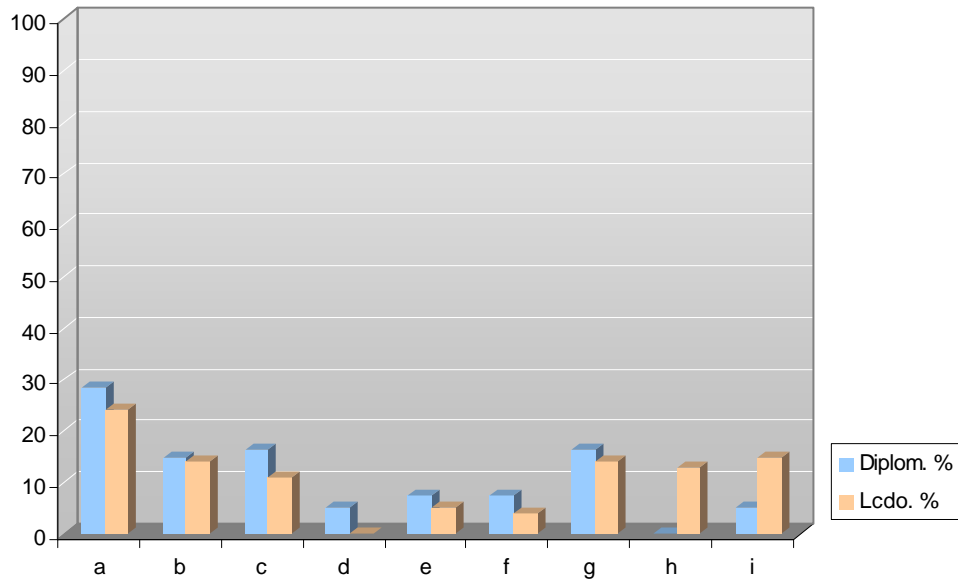
Análisis

En estos gráficos podemos evidenciar que el porcentaje de los ítems “a, c y f” están bastante igualados tanto para el sector de diplomados como para los licenciados. Lo que significa que para estos dos sectores la metodología de enseñanza es muy importante porque de ello depende el aprendizaje de los alumnos, para saber como se va a enseñar y para facilitar el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Es relevante resaltar el porcentaje tan elevado, tanto en los diplomados como de los licenciados, que no contestaron o no tienen claro la importancia de la metodología para el proceso de enseñanza - aprendizaje.

7. ¿Consideras importante la forma de evaluar los aprendizajes y el desarrollo del alumnado? ¿Por qué?

Respuestas	Diplom.	%	Lcdo.	%
a. Importante para observar la evolución del alumno	22	28,5	24	24
b. Es más importante el proceso que el resultado	12	15	14	14
c. Si, teniendo en cuenta características del alumno	13	16,25	11	11
d. Si, pero es más importante la autoevaluación	4	5	0	0
e. Si, siempre que sea cualitativa	6	7,5	5	5
f. No lo considero tan importante	6	7,5	4	4
g. Si, para observar el logro de los objetivos	13	16,25	14	14
h. Para motivar a los alumnos	0	0	13	13
i. No contesta o no sabe	4	5	15	15
TOTAL	80	100%	100	100%



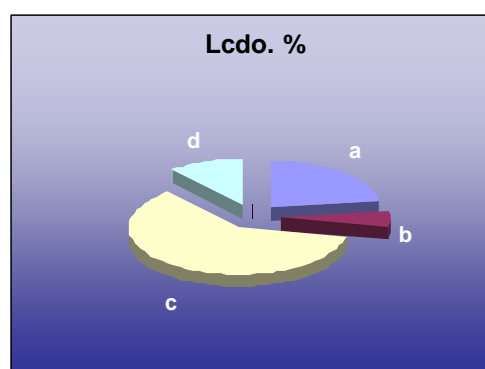
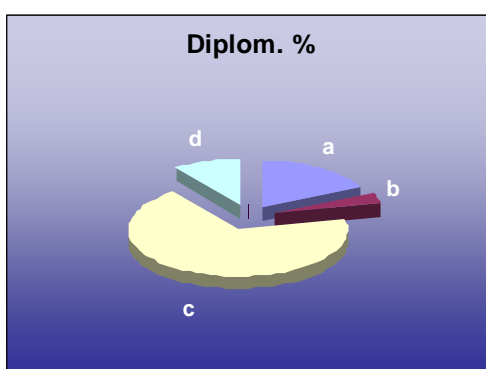
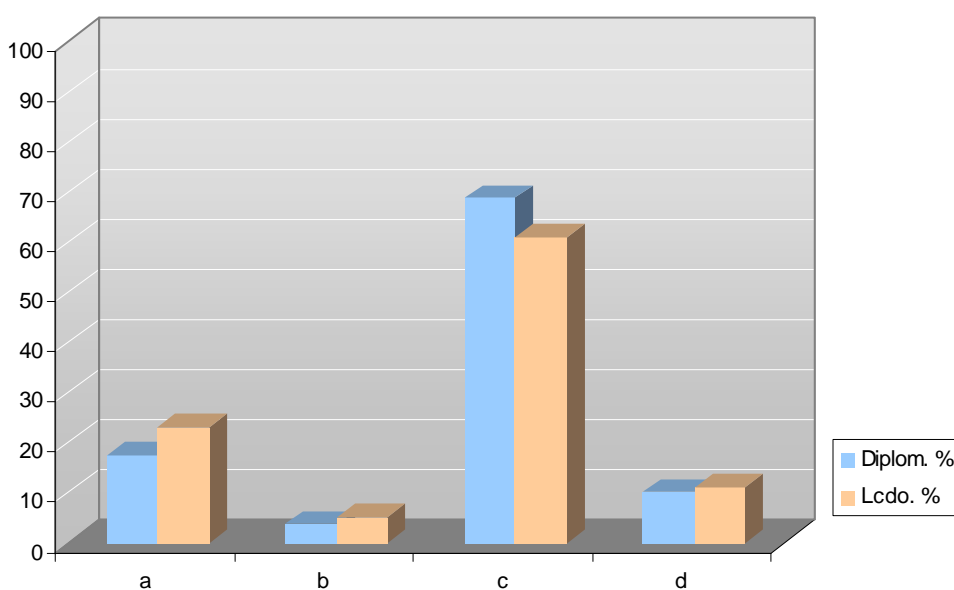
Análisis

En estos cuadros podemos observar que tanto los estudiantes de diplomatura como los de licenciatura consideran importante la evaluación para observar la evolución de los alumnos, sin embargo un porcentaje considerable piensa que es más importante el proceso que el resultado y que hay que tener en cuenta las características de cada uno de los alumnos.

Podemos observar también, el considerable porcentaje de estudiantes que no contestan o no saben que responder.

8. ¿Para qué es más importante la planificación, para las clases teóricas o las prácticas?

Respuestas	Diplom.	%	Lcdo.	%
a. Prácticas	14	17,5	23	23
b. Teóricas	3	3,75	5	5
c. Ambas	55	68,75	61	61
d. No contesta, no lo tiene claro	8	10	11	11
TOTAL	80	100%	100	100%



Análisis

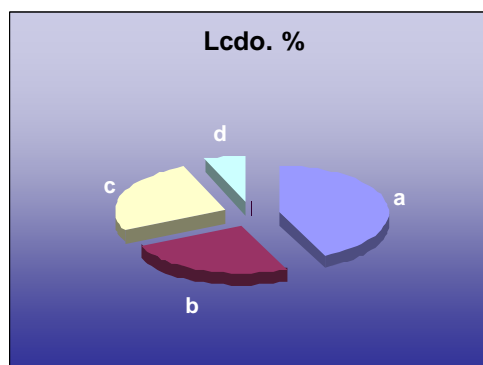
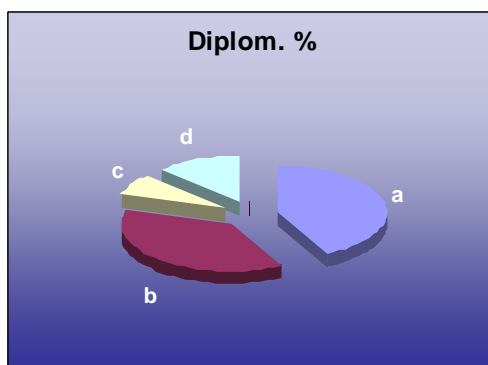
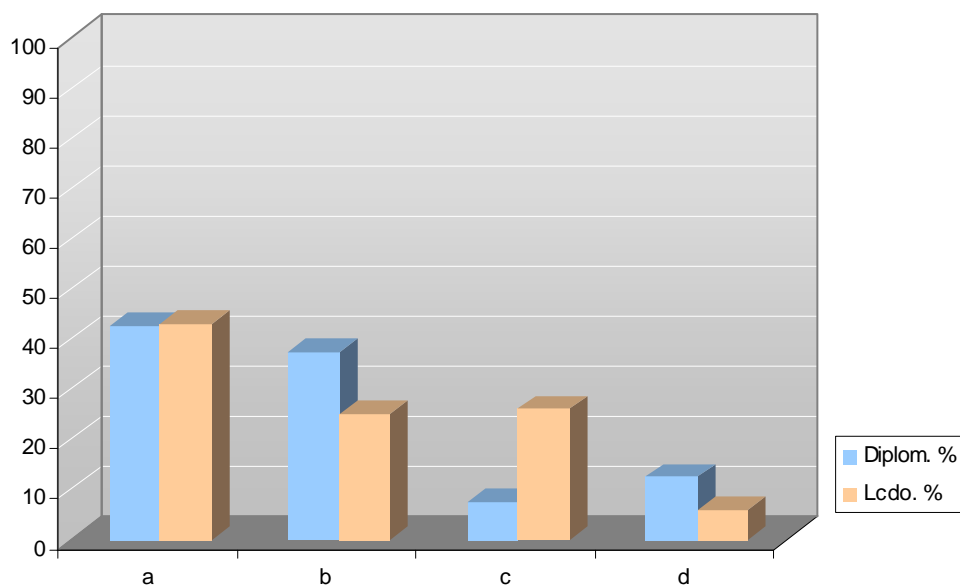
En estos cuadros, se evidencia claramente que la mayoría de los estudiantes encuestados creen que la planificación es importante tanto para las clases teóricas como para las prácticas.

Sin embargo, un porcentaje considerable opina que es más importante sólo para las clases prácticas.

Se vuelve a observar el porcentaje relativamente grande de los estudiantes que no contestan o no lo tienen claro, sobre todo en los de licenciatura.

9. ¿Qué elementos de la enseñanza tienes en cuenta en la planificación (indumentaria, equipamiento, espacios, instalaciones, material...)?

Respuestas	Diplom.	%	Lcdo.	%
a. Todas las indicadas	34	42,5	43	43
b. Las indicadas + objetivos, tiempo, alumnos, otros.	30	37,5	25	25
c. Espacio, instalaciones y material	6	7,5	26	26
d. No contesta	10	12,5	6	6
TOTAL	80	100%	100	100%



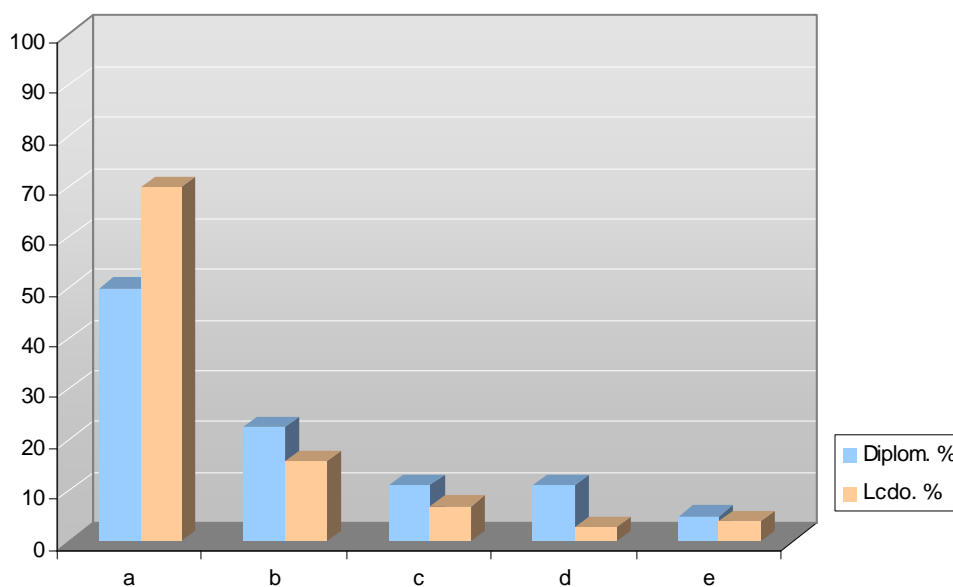
Análisis

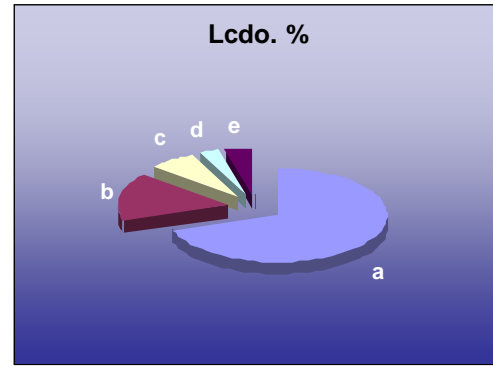
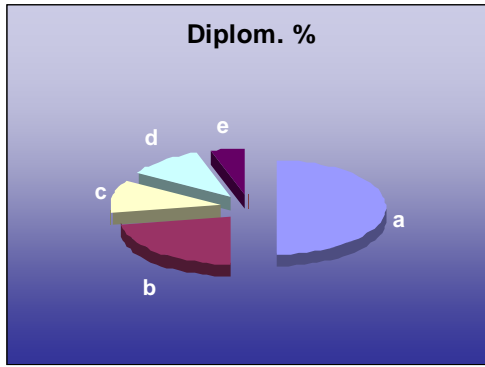
Podemos observar por medio de estas gráficas que los estudiantes de diplomatura se inclinan por los elementos señalados en la encuesta, pero además le suman los objetivos, el tiempo, los alumnos y otros.

En los estudiantes de licenciatura, sus respuestas están más repartidas entre los tres ítems de manera más equilibrada.

10. ¿Crees que la Educación Física es importante para la estética personal?

Respuestas	Diplom.	%	Lcdo.	%
a. Si	40	50	70	70
b. No	18	22,5	16	16
c. Ayuda bastante	9	11,25	7	7
d. Depende	9	11,25	3	3
e. No Contesta	4	5	4	4
TOTAL	80	100%	100	100%



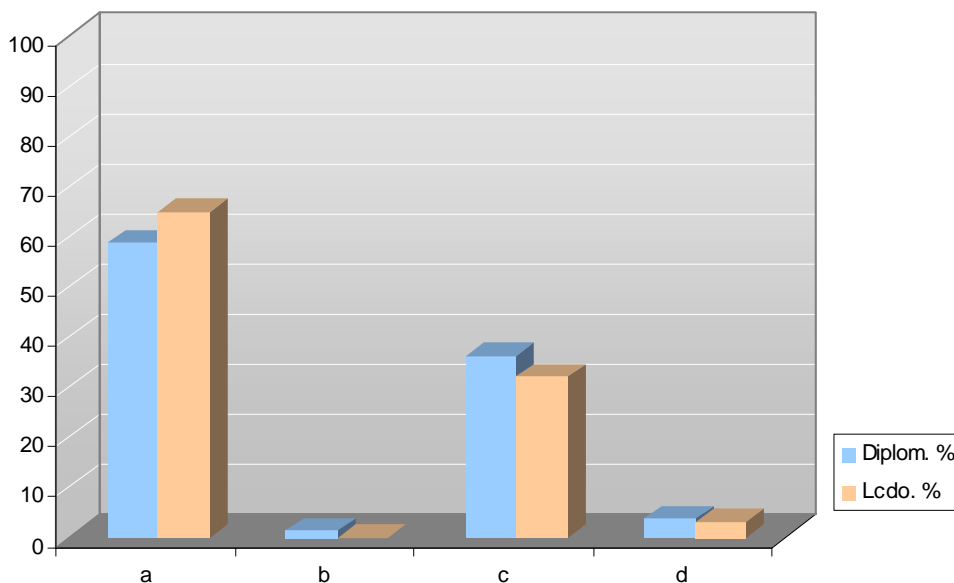


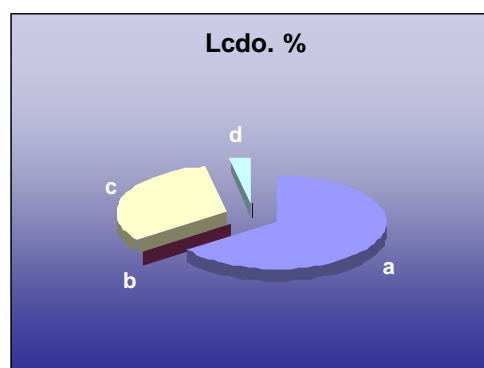
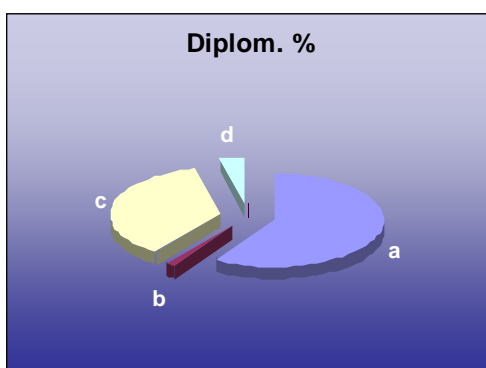
Análisis

Aquí podemos observar claramente que para los estudiantes de licenciatura la Educación Física es muy importante para la estética personal que para los de diplomatura, dada la diferencia en el porcentaje y la opinión tan repartida de estos.

11. ¿Crees que la sociedad demanda esta estética personal? ¿Es importante la imagen exterior de las personas y cada vez más, a tempranas edades?

Respuestas	Diplom.	%	Lcdo.	%
a. Si	47	58,75	65	65
b. No	1	1,25	0	0
c. Si, pero no es importante	29	36,25	32	32
d. No Contesta	3	3,75	3	3
TOTAL	80	100%	100	100%





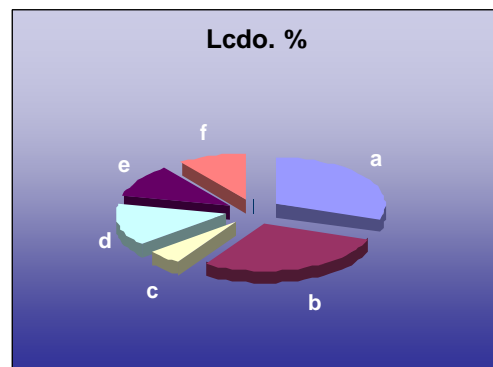
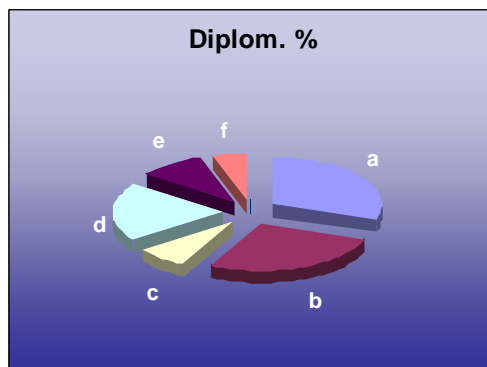
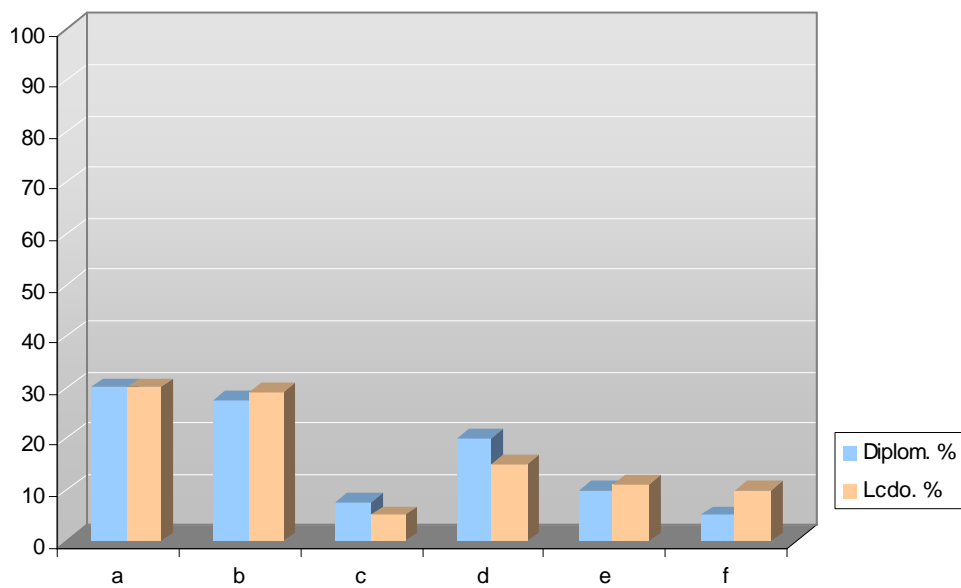
Análisis

Sin embargo, en estos gráficos podemos observar que los porcentajes tanto de los diplomados como de los licenciados están muy igualados.

Y que tanto los diplomados, como los licenciados opinan que, aunque, la sociedad demanda esta estética personal, consideran que no es importante.

12. ¿Damos respuesta con la asignatura de Educación Física a esta demanda?

Respuestas	Diplom.	%	Lcdo.	%
a. Si	24	30	30	30
b. No	22	27,5	29	29
c. Depende del Profesor	6	7,5	5	5
d. No se debería, no es importante	16	20	15	15
e. No siempre	8	10	11	11
f. No contesta	4	5	10	10
TOTAL	80	100%	100	100%



Análisis

En estas gráficas se evidencia que la opinión, tanto de los licenciados como de los diplomados, esta repartida más que todo en los ítems **“a y b”**. Podemos decir que el 30% de ambos grupos piensa que si damos respuestas a esta demanda con la Educación Física y el 30% de ambos grupos piensa que no.

También hay un significativo porcentaje que piensa que la Educación Física no tiene porque dar respuesta a esta demanda ya que no esta concebida para ello, no es importante.

CONCLUSIÓN DEL ESTUDIO DE CAMPO

Los resultados obtenidos nos muestran como las vivencias, modelos y conocimientos adquiridos durante la etapa de estudiantes de primaria y secundaria condicionan e influyen en la decisión de escoger el estudio de carreras vinculadas a la Educación Física. Podemos observar, de acuerdo a estos resultados que significado tiene para los futuros educadores la Educación Física y por qué creen que es importante para la formación del individuo, cómo relacionan las nuevas tecnologías con la Educación Física y cómo pueden beneficiarse de ellas.

A través de estos resultados se pone de manifiesto los pensamientos de estos futuros docentes en cuanto a temas importantes como la planificación, evaluación, tecnología, metodología... Podemos observar que son resultado de creencias y constructor personales adquiridos a lo largo de su vida estudiantil.

Entonces, revisando detalladamente los datos obtenidos en este estudio podemos deducir los siguientes aspectos de importancia para tomar en cuenta:

1. Que el elemento más determinante percibido por los sujetos acerca de la enseñanza recibida, es la propia figura del profesor, como docente y como persona.
2. Que la decisión de optar por esta profesión, de alguna manera queda vinculada a las vivencias que han tenido y a la figura del profesor, aunque existen elementos significativos que ejercen influencias como:
 - El gusto por el deporte y la actividad física
 - La vocación por la educación
 - Las prácticas deportivas extraescolares
 - Los beneficios materiales

3. En cuanto al apartado de las nuevas tecnologías, se puede observar claramente el desconocimiento que tienen de la forma de utilizar estas herramientas y como podríamos beneficiarnos de ellas.
4. Que los profesores de Educación Primaria están más condicionados por la idea de las Nuevas Tecnologías como recopilación o transmisión de información y los profesores de Educación Secundaria se inclinan más hacia la indagación e investigación, pero en ambos casos no toman las Nuevas Tecnologías como recursos para la resolución de conflictos o problemas imprevistos surgidos del trabajo con sus alumnos.
5. La idea que tienen de la planificación es que sirve más que todo para la consecución de unos objetivos y contenidos, sin que sea reflejo de las características del grupo de alumnos, es decir, sin adecuar esa planificación al grupo de alumnos a quien va dirigida.
6. Respecto al apartado de metodología de la enseñanza ha quedado de manifiesto la amplitud que tiene la significación del término para los sujetos. Esta amplitud de significados se da tanto en el ámbito de los futuros licenciados como en el de los maestros. Sin embargo, parecen estar conscientes de que la metodología es parte fundamental de la actividad pedagógica, un elemento que garantiza el éxito de su trabajo.
7. En cuanto a la evaluación se evidencia claramente que piensan que el profesor utiliza la evaluación como elemento de control, para mantener la disciplina, más que con su significado educativo propio, es decir, de proporcionar una adecuada información sobre la evolución de sus procesos de aprendizaje.
8. Están concientes de la importancia que tiene la estética en nuestra sociedad, y cada vez más. Y, aunque uno de los significados de la Educación Física en la actualidad es la de una educación integral que orientan la Educación Física hacia las potencialidades anatómico funcionales o bio-orgánicas del movimiento (por ejemplo, mantenimiento físico), la percepción que tienen de la Educación Física no es la de satisfacer esa demanda.

Considero que los datos obtenidos pueden constituir una reflexión muy útil dentro del ámbito de la formación de formadores, así como también para quienes se dedican a la docencia de la Educación Física, ya que puede contribuir a la práctica de una enseñanza reflexiva para los docentes del sector.

La nueva tendencia de la Educación Física, obliga a buscar caminos de innovación que nos acerquen a valores educativos intrínsecos. Para ello, es necesario superar la amenaza o la inseguridad que supone enfrentarse a lo desconocido y formar docentes capaces de plantear situaciones pedagógicas adecuadas a los momentos imprevisibles que puedan emerger del trabajo corporal de sus alumnos.

Para ello es necesario que los formadores de formadores sean conscientes de que deben tener una adecuada formación pedagógica. Ser capaces de proponer actividades de enseñanza-aprendizaje que fomenten la reflexión crítica y que tengan en cuenta los avances de las investigaciones, así como las necesidades actuales del sistema educativo.

CONCLUSIONES FINALES

La sociedad actual es cada vez más consciente de la necesidad de incorporar a la cultura básica del ciudadano aquellos aspectos relacionados con su cuerpo y con el movimiento que mejoren su nivel de calidad de vida.

Estos aspectos son, por una parte los vinculados a la mejora de su forma física, al cuidado del cuerpo y la salud, a la imagen corporal, al empleo constructivo del ocio, etc. Por otra parte, los vinculados a las actividades físicas desde diferentes enfoques del deporte: Deporte/recreación; Deporte/espectáculo; Deporte/competición.

Así, la cultura física del ciudadano supone una información de todos estos campos que le permita adoptar decisiones y valorar la importancia, respecto a sí mismo y al resto de la sociedad, del papel que cumplen los diferentes aspectos que configuran la cultura física (el cuerpo, la actividad física, la salud...).

Estos aspectos de la cultura física generan una demanda a la que debe responder el sistema educativo con la enseñanza de la Educación Física a partir de las bases de la educación, la cual debe promover y facilitar que cada alumno llegue a comprender significativamente su propio cuerpo y sus posibilidades y a conocer y dominar un número significativo de actividades corporales y deportivas de modo que, en el futuro, pueda escoger las más convenientes para su desarrollo personal. Todo ello en un marco de educación para la salud, de actitud positiva ante los nuevos aprendizajes, de esfuerzo y progreso personal y de cooperación e intercambios sociales.

Es muy importante poder aplicar desde la Educación Física unos planteamientos de enseñanza que propicien de forma efectiva la adquisición de hábitos de práctica del ejercicio físico. Las clases de Educación Física tienen que tener, si quieren alcanzar la trascendencia que pretenden a largo plazo sobre el estilo de vida del

individuo, una importante y significativa contribución en la adquisición de dichos hábitos.

Aunque la Educación Física en su conceptualización amplia lleva consigo una noción asociada a la formación integral y permanente de la persona, el usuario – alumno, suele asociar este concepto con una realidad más concreta y directa. Para el alumno las clases de la asignatura de Educación Física resumen para él básicamente lo que es la Educación Física. Las vivencias específicas que suponen dichas clases dan lugar a una valoración de las mismas por parte del estudiante, de forma que a través de ellas se juzga, no sólo la huella de la experiencia coyuntural que dichas clases suponen, sino también el valor intrínseco del área educativa en cuestión y la percepción de la aplicación y el significado que adquiere esta materia para el individuo.

Las actitudes y valoraciones que los alumnos se forman acerca de las clases de Educación Física vienen determinado generalmente por la actitud de los formadores en el ámbito de la Educación Física escolar.

El profesor es un elemento de referencia y de información, sin el cual el alumno no llegaría a desarrollar suficientemente ciertos aprendizajes, por lo que su función, además de dinamizadora, es informadora. Esta información y referencias deben hacerse siempre desde una actitud positiva, abriendo nuevas posibilidades, y basándose en los procesos y no tanto en los resultados.

Las actitudes de los profesores son una referencia y modelo constante para los alumnos. La actitud del profesor frente a la actividad física refuerza o desvirtúa los aprendizajes de actitudes, valores y normas y, sobre todo, el grado de motivación.

Cuanto mayor sea el vínculo creado por el Profesor de Educación Física o su enseñanza, mayor es la influencia que el alumno siente por relacionarse con este campo educativo y profesional y mayor la motivación para cursar estos estudios a largo plazo.

Es preciso dejar de manifiesto, como una idea clave respecto a las influencias a la hora de elegir estudios relacionados con la Educación Física, que el gusto por la actividad física y el deporte es la base común. Este gusto se puede ver reforzado o no por las clases de Educación Física y la actitud del profesor.

Esto nos hace reflexionar para darnos cuenta de la importancia en esta dimensión del profesor, y constituye una cuasi obligación el ejercicio del autoanálisis para determinar si nosotros mismos conformamos esas características e “imagen deseada“ del profesor de Educación Física, vinculada a la relación con los alumnos, la motivación que se les aporta, la actitud que se mantiene hacia ellos/as, y el enfoque pedagógico que se aplica. De alguna forma parece emerger un paradigma según el cual la formación es muy importante, pero que no se percibirá en su verdadera dimensión sino es a través de las cualidades puras del profesor como docente.

De todo esto podríamos decir que de forma directa o indirecta la figura de un profesor vinculado con la enseñanza deportiva es un elemento de influencia muy importante, sobre los alumnos a la hora de optar por profesiones vinculadas a la actividad física.

La formación de los docentes es clave para potenciar políticas que favorezcan el desarrollo de una educación preocupada por las necesidades de los estudiantes. Esto nos crea la necesidad de analizar el papel del docente, conocer los diferentes modelos de formación para el profesorado que se construyen a partir de determinadas creencias que los docentes trasladan a la escuela relacionadas con que enseñar y como facilitar el aprendizaje del alumnado.

Las actuales circunstancias culturales, científicas y laborales reclaman del curriculum de formación aspectos, entre otros, como:

- Un profesorado universitario que sea capaz de desarrollar y mantener una cultura educativa motivadora, donde el aprendizaje sea agradable.
- Un profesorado con conocimiento para la construcción del contenido y de la materia científica, social y educativa.

- Un profesional que esté capacitado para diagnosticar, intervenir y evaluar de forma inteligente y comprometida con su práctica.
- La nueva educación nos exige poner en marcha el papel del profesor mediador o facilitador del aprendizaje del alumnado, y devolver al educando su total protagonismo en la construcción de sus conocimientos como parte de su desarrollo integral.
- Una formación permanente como medio del desarrollo profesional de los docentes para conseguir una mejor relación con la sociedad.

Para aprender a reflexionar, los docentes debemos revisar nuestros principios, nuestros propósitos y las consecuencias de nuestras acciones docentes. Así, como analizar el contexto social en el que trabajamos ya que nuestras relaciones e interacciones profesionales son referentes para seguir mejorando. Sin olvidar la reflexión constructivista y crítica del hecho educativo, con la finalidad de cumplir nuestros compromisos con los colectivos más necesitados.

Los resultados del Trabajo de Campo nos muestran las limitaciones existentes en el currículo de formación del profesorado de Educación Física. Ante estos resultados del trabajo de campo podemos concluir que se debe profundizar en aspectos tales como:

- **Planificación:** Los resultados nos muestran que la formación actual de los docentes de Educación Física se encuentra en un estado preocupante debido entre otras cuestiones a que no tienen claro qué objetivos deben conseguir con sus alumnos en sus sesiones prácticas. Además, es muy reducido el número de profesores que especifican en sus planificaciones los objetivos a alcanzar con sus alumnos en el desarrollo de su labor educativa. Debemos por tanto comenzar a paliar este problema desde las Universidades, ya que la planificación de la Educación Física es un elemento indispensable de cara a la elaboración y el logro del producto final de ésta.
- **Metodología:** Un tema fundamental que incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que es influenciado por el pensamiento e ideas del profesor. Es difícil determinar que metodología o metodologías son las

apropiadas para desarrollar tal o cual actividad, la elección, estará condicionada, además, por el momento y la situación. Es por ello, que, en mi opinión, lo más conveniente será que el profesor domine, internalice y se familiarice con una gran cantidad de las metodologías de enseñanza y que el mismo decida en que momento o situación debe aplicar cada uno de ellos.

- **Evaluación:** Se puede evidenciar que la mayoría de los encuestados poseen la experiencia de una evaluación controladora y de castigo, que no se centra en el proceso, si no en el producto y desconocen los verdaderos objetivos de una evaluación. Por lo que sería importante poder responder a dos preguntas esenciales: ¿para qué evaluar? y ¿qué funciones cumple la evaluación de los aprendizajes? Estas dos preguntas son la base para un conocimiento global de la evaluación. Pues es un componente esencial de la enseñanza.

- **Nuevas Tecnologías:** Como medios y recursos para facilitar la labor educativa. Podemos observar a través del trabajo de investigación el desconocimiento de los futuros docentes a cerca de las posibilidades que puede ofrecer este recurso. Generalmente cuando se habla de medios y recursos en la formación del profesorado, se hace de una manera muy teórica y no se tiene previsto como una materia práctica donde se familiaricen con todos los recursos y sepan aprovechar y agotar todas las posibilidades de los mismos, de manera que puedan formar parte del conocimiento práctico de los futuros docentes. Esto es, entender los medios y en especial las nuevas tecnologías, no como meros instrumentos para informar y transmitir información, si no que pueden ser utilizados para resolver problemas o conflictos surgidos del trabajo con sus alumnos.

Cabe señalar que en el presente trabajo de campo las opiniones tanto de los futuros profesores de primaria como para los de secundaria, en los anteriores apartados, están bastante igualados. Lo que significa que para éstos dos sectores, la metodología, planificación y evaluación son temas importantes para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje y la consecución de los logros.

En cuanto a las Nuevas Tecnologías, las opiniones están más diferenciadas, ya que para los profesores de primaria están más condicionadas para la recopilación o transmisión de información, en tanto que para los profesores de secundaria, más condicionadas para la indagación e investigación, pero para ambos casos, es impensable las Nuevas Tecnologías para la solución de conflictos o imprevistos surgidos del trabajo con sus alumnos.

Existe un amplio abanico de medios y estrategias diversos, dirigidos a facilitar a los futuros profesores, todavía en período de formación, el aprendizaje de los conocimientos y destrezas contextualizados que precisa la profesión docente. Cualquier estrategia de formación del profesorado está fundamentada en presupuestos sobre la enseñanza y sobre el proceso de aprender a enseñar. En este sentido, es preciso señalar que la base conceptual que sustenta nuestra experiencia y, consecuentemente, la forma en que se ha llevado a cabo, parte de una concepción del profesor como un individuo crítico que ha de adoptar necesariamente una actitud investigadora como alternativa legítima para posibilitar un continuo perfeccionamiento de su enseñanza. Sólo a través de procesos de formación que impliquen directamente al alumno y fomenten en él una actitud investigadora podremos contribuir, desde las instituciones universitarias con competencia en este ámbito, al desarrollo de un profesional que pueda encontrar por sí sólo respuestas válidas a las innumerables circunstancias por las que transcurrirá su quehacer pedagógico, dejando a un lado la inmediatez de soluciones espontáneas adoptadas sin ningún tipo de criterio. Existe una escasez evidente de ocasiones durante el proceso de formación inicial que permitan al alumno entrar en contacto con el mundo de la práctica y descubrir personalmente la necesidad de indagar y auto cuestionarse en torno a los fenómenos que transcurren en el aula, lo cual se debe solventar con una formación reflexiva donde el propio alumno sea capaz de analizar su propia práctica.

En todo momento mi interés se ha centrado en motivar la reflexión sobre la práctica docente de la Educación Física, la cual debe ser la base para seguir avanzando en nuestro campo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ◆ ANGULO, J. F. Y BLANCO, N., Teoría y Desarrollo del Currículum, Algibe, 1994, Málaga.
- ◆ ANTONELLI, F., Psicología del Deporte, Miñon, 1986, Madrid.
- ◆ BARRETO VARGAS, CARMEN MARINA, "Juegos, deporte y cultura: una visión antropológica", en Juegos y deportes autóctonos de Canarias, Instituto de Educación Física de Canarias, Universidad de las Palmas, 1990.
- ◆ BAUTISTA GARCÍA-VERA, ANTONIO, Las Nuevas Tecnologías en la Capacitación Docente, Visor Distribuciones, 1994, Madrid.
- ◆ BEUDEL, P., Análisis sobre métodos pedagógicos en la escuela primaria en Qua ratione Graeci liberos docuerint, papyris ostracis, tabulis in Aegypto inventis, illustretur, diss, 1911, Munster.
- ◆ BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, DOMINGO, Evaluar en Educación Física, INDE Publicaciones, 1990, Barcelona.
- ◆ BUENO, MARIA L. Y OTROS, Educación Primaria: 2º Ciclo - Educación Física 8 a 10 años, Gymnos Editorial, 1990, Madrid.
- ◆ CAJIGAL, JOSÉ MARIA, Cultura Intelectual y Cultura Física, Editorial Kapelusz, 1979, Argentina.
- ◆ CASTEJÓN, F.J., Evaluación de Programas en Educación Física, Gymnos Editorial, 1996, Madrid.
- ◆ CERVALLÓ GIMENO, EDUARDO Y OTROS, Investigación en Educación Física y Deporte - volumen I, FACCAFD, 2002, Granada.
- ◆ CLARK, C. Y PETERSON, P., "Procesos de pensamiento de los Docentes". En Wittrock, M., La Investigación de la Enseñanza III, Paidós, 1986, Barcelona.
- ◆ CLARK, C. Y YINGER, R., "Teachers thinking". En Peterson, P y Walberg, H., Research on teaching, McCutchan Publishing Corporation, 1979, Berkeley.
- ◆ CONTRERAS JORDÁN, ONOFRE RICARDO (Coord.), La formación Inicial y Permanente del Profesor de Educación Física, volumen I, Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 2000, Cuenca.
- ◆ CONTRERAS JORDÁN, ONOFRE RICARDO (Coord.), La formación Inicial y Permanente del Profesor de Educación Física, volumen II, Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 2000, Cuenca.
- ◆ COX H., Las fiestas de locos (para una teología feliz), Taurus. 1972, Madrid.

- ◆ DELGADO NOGUERA, M. A., Influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes sobre alguna de las competencias del profesor de Educación Física. Tesis Doctoral, 1990.
- ◆ DEVÍS, J., Educación Física, Deporte y Currículum, Visor, 1996, Madrid.
- ◆ DÍAZ LUCEA, JORDI, El Currículum de la Educación Física en la Reforma Educativa, INDE Publicaciones, 1994, Barcelona.
- ◆ DIEM, CARL, Historia de los deportes, Luis de Caralt. 1966, Barcelona.
- ◆ DURAN, J.; HERNÁNDEZ, J.L. Y RUIZ, L.M. (Compilación), Humanismo y Nuevas Tecnologías en la Educación Física y El Deporte, Congreso Mundial, Ministerio de Educación y Ciencias, 1988, España.
- ◆ EICHEL, WOLFGANG, "El desarrollo de los ejercicios corporales en la sociedad prehistórica", en Citius, Altius, Fortius., XV, 1973.
- ◆ ESCUDERO, J. M. Y GONZÁLEZ M. T., La renovación pedagógica: Algunos modelos teóricos y el Papel del Profesor, Escuela Española, 1984, Madrid.
- ◆ FORBES, C.A., Theacher's pay in ancient Greece, Sobre la remuneración del maestro de escuela, 1942, Lincoln, Nebraska.
- ◆ FRAILE, A., El Maestro de Educación Física y su cambio profesional, Amarú, 1995, Salamanca.
- ◆ GARCÍA RUSO, H. M., La formación del profesorado de Educación Física: Problemas y expectativas, INDE, 1997, Barcelona.
- ◆ GUARDUCCI, M., Poeta vaganti e conferencieri dell'età ellenistica, ricerche di epigrafia greca nel campo della letteratura et del costume, en Memorie de la Academis de lo Lincei, Ciencias Morales, 6, II, IX, 1929, Roma.
- ◆ HARGREAVES, A., Profesorado, Cultura y Postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado), Morata, 1996, Madrid.
- ◆ HUIZINGA, J., El otoño de la Edad Media. Estudios sobre las formas de la vida y del espíritu durante los siglos XIV y XV en Francia y en los Países Bajos, Revista de Occidente. 1945, Madrid.
- ◆ HUIZINGA, J., Homo Ludens, Alianza Editorial. 1972, Madrid.
- ◆ IMBERNÓN, F., La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional, Graó, 1994, Barcelona.
- ◆ IRENEE MARROU, HENRRY, L'Antiquité Classique, 25, n. 1, 1956, Francia.

- ◆ IRENEE MARROU, HENRRY, Historia de la Educación en la Antigüedad, Akal Editor, 1985, Madrid.
- ◆ JACKSON, P. J. La vida en las aulas, Marova, 1975, Madrid.
- ◆ JACKSON, P. J. La vida en las aulas, Marova, 1975, Madrid.
- ◆ JEU, BERNARD, Análisis del deporte, Bellaterra, 1988, Barcelona.
- ◆ KAPLAN, A., The conduct of inquiry: Methodology for behavioral science, 1964, San Francisco.
- ◆ KASH, M. M. Y BORICH, G. D., Teacher. En Walberg, h. j. (Ed): Improving educational standards and productivity. The research basis for policy, McCutchan, 1982, Berkeley, California.
- ◆ MARTÍNEZ, M., Comportamiento Humano: nuevos métodos de investigación, Trillas, 1989, México.
- ◆ MEDINA CASAUBÓN, J. E IBÁÑEZ GODOY, S. J., Aportaciones desde la Formación del Profesor de Educación Física hacia la Formación del Entrenador Deportivo, Revista Española de Educación Física y Deportes, volumen VII, Nº 3, 2000, España.
- ◆ MEHL, ERWIN, Sobre la Historia del Concepto Gimnástica, Instituto Nacional de Educación Física, 1986, Madrid.
- ◆ MOLTSMANN J., Un nuevo estilo de vida sobre la libertad, la alegría y el juego, Ediciones Sígueme. 1981, Salamanca.
- ◆ ORTEGA Y GASSET, J., Obras Completas, Alianza Editorial, Revista de Occidente, Tomo II, 1983, Madrid.
- ◆ PRAD GRAU, MARÍA Y SOLER PRAD SUSANNA, Actitudes, Valores y Normas en la Educación Física y el Deporte: Reflexiones y Propuestas Didácticas, INDE Publicaciones, 2003, Barcelona.
- ◆ RUIZ PÉREZ, LUIS MIGUEL, Desarrollo Motor y Actividades Físicas, Gymnos Editorial, 1987, Madrid.
- ◆ SALES BLAZCO, JOSÉ, La Evaluación de la Educación Física en Primaria: Una Propuesta Práctica, INDE Publicaciones, 1997, Barcelona.
- ◆ SÁNCHEZ BAÑUELOS, FERNANDO, Didáctica de la Educación Física y el Deporte, Gymnos Editorial, 1989, Madrid.
- ◆ VÁZQUEZ, BENILDE (Coord.); Camerino, O. y otros, Bases Educativas de la Actividad Física y el Deporte, Editorial Síntesis, 2001, Madrid.

OTRAS REFERENCIAS

- ◆ CASTRILLO SERRANO, J.Y OTROS, El Real Decreto de Enseñanzas Mínimas para el Área de Educación Física en la E.S.O.: la confirmación de una involución anunciada Revista Española de Educación Física y Deportes, volumen VIII, Nº 4, 2001, España.
- ◆ Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales, Sección Magisterio, Universidad de la Rioja, 1995, España.
- ◆ DAWKINS, R. M., Cronología de la civilización arcaica de Esparta, Journal of Hellenic Studies, supplementary Paper Nº 5, 1929, Londres.
- ◆ FERNÁNDEZ GARCÍA, EMILIA, Temas Transversales y Formación del Profesorado, Revista Española de Educación Física y Deportes, Volumen 4, Nº 4, 1997, España.
- ◆ GARCÍA RUSO, H. M. Y OTROS, La influencia de los medios de comunicación en la Educación Física y la Salud, Revista Española de Educación Física y Deportes, Volumen V, Nº 4, 1998, España.
- ◆ GAVIRIA, DIDIER, Y URIBE, IVÁN (2004): "Guía Curricular. Un sistema multimedial para la formación de profesores en la Educación Física Básica", en Revista iberoamericana de Educación, n.º 36, <http://www.rieoei.org/rie36.htm>.
- ◆ LATORRE, A., "El Profesor reflexivo: Un nuevo modelo profesional de la enseñanza". Revista de Investigación Educativa, 19, 51, 68.
- ◆ Ley Orgánica 1/1990, BOE nº 238, del 4 de octubre
- ◆ MADRERA MAYOR, EDUARDO, La Educación Físico-deportiva y las Nuevas Tecnologías en la Sociedad de la Información y del Conocimiento: Una Visión Sincrónica, Revista Española de Educación Física y Deportes, Volumen XI, Nº 4, 2003, España.
- ◆ MAKAZAGA, ANA; LLORENTE, BEGOÑA Y KORTABITARTE, BEGOÑA, La Coeducación en el Deporte en edad Escolar, Publicación del Congreso Mujer y Deporte, 2001, Bilbao.
- ◆ MARTÍNEZ DE HARO, VICENTE, Conflicto originado por el borrador de Real Decreto de Modificación de la E.S.O., Revista Española de Educación Física y Deportes, volumen VI, Nº 1, 1999, España.
- ◆ MARTÍNEZ GORROÑA, M. E., El inicio de la Formación del Profesorado en la Universidad, Revista Española de Educación Física y Deportes, volumen VII, Nº 2, 2000, España.

- ◆ MARTÍNEZ NAVARRO, A., "Anotaciones a la Historia de la Educación Física española en el siglo XIX", Historia de la Educación, Revista Universitaria, Nº 2.
- ◆ Ministerio de Educación y Ciencias, Educación Física E.S.O., Revista Española de Educación Física y Deportes, volumen IX, Nº 1, 2002, España.
- ◆ Ministerio de Educación y Ciencias, Diseño Curricular Base: Educación Secundaria Obligatoria, volumen I, 1989, España.
- ◆ Ministerio de Educación y Ciencias, Diseño y Desarrollo Curricular - V Jornadas Pedagógicas. Adaptación Curricular, Colegio Profesional de la Educación, 1990, Madrid.
- ◆ Ministerio de Educación y Ciencias, Primaria: Área de Educación Física, 1992, España.
- ◆ Ministerio de Educación y Ciencias, Reforma de la Enseñanza: Educación Secundaria Obligatoria, Colegio Profesional de la Educación, 1989, Madrid.
- ◆ Ministerio de Educación y Ciencias, Reforma de la Enseñanza: Educación Secundaria Obligatoria: Educación Física, Colegio Profesional de la Educación, 1989, Madrid.
- ◆ RUIZ PÉREZ, L. M., Aprender en Educación Física: Más allá de las Habilidades y de las Técnicas, Revista Investigaciones en Ciencias del Deporte Nº 14, Ministerio de Educación y Ciencias - Consejo Superior de Deportes, 1997, Madrid.
- ◆ SÁEZ PADILLA, JESÚS, Las Necesidades Formativas del Profesorado de Educación Física en la Etapa de Secundaria y su Relación con las Actividades en el Medio Ambiente, Revista Española de Educación Física y Deporte, Nº 3, 2005, España.
- ◆ SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. Y OTROS, La enseñanza recibida en Educación Física en el B.U.P. como elemento de reflexión para la formación de formadores en el ámbito de la Educación Física, Revista Investigaciones en Ciencias del Deporte Nº 10, Ministerio de Educación y Ciencias - Consejo Superior de Deportes, 1996, Madrid.
- ◆ UREÑA VILLANUEVA, FERNANDO, Las Intensionalidades Educativas en la LOGSE, Revista Española de Educación Física y Deportes, Volumen I, Nº 3, 1994, España.
- ◆ UREÑA VILLANUEVA, FERNANDO, Los Contenidos Transversales. Su Fundamentación y Desarrollo desde el área de Educación Física en la E.S.O., Revista Habilidad Motriz, Nº 6, C.O.P.L.E.F., 1995, Córdoba.

FICHERO DE ANEXOS

I.	Currículum Educación Física en la L.O.G.S.E.	380
II.	L.O.G.S.E. Ley 1/1990 de 3 de Octubre (B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990).....	397
III.	L.O.C.E. Extractos del Real Decreto 830/2003, de 27 de junio.....	445
IV.	Comparativa L.O.G.S.E. - LOPEGCE –L.O.C.E.....	461
V.	Ley Orgánica de Calidad de la Educación (L.O.C.E.).....	464
VI.	Análisis del Título VII del Anteproyecto de Ley Orgánica de la Calidad de la Educación, de las Disposiciones Adicionales, Transitorias, Derogatorias y Finales.....	470
VII.	Currículum L.O.C.E. Primaria 2003.....	475
VIII.	Guía Curricular. Un sistema Multimedia para la Formación de Profesores en la Educación Física Básica.....	565
IX.	Cuestionario para Alumnos de la Facultad de CC de la Actividad Física y el Deporte (INEF) y Alumnos de la Escuela Universitaria del Profesorado Especialidad de Educación Física.....	574

CURRÍCULUM EDUCACIÓN FÍSICA EN LA LOGSE

Educación física. Educación primaria

Secuencia de los objetivos y contenidos por ciclos.

Para secuenciar en el área de educación física de primaria el proceso de enseñanza y aprendizaje, el maestro tendrá que tener en cuenta, en primer lugar, el tratamiento cíclico e integrado que han de tener los diferentes contenidos del área a lo largo de la etapa. Pero también ha de considerar dos criterios, mas generales aun: el nivel del alumno, en lo que se refiere a sus aprendizajes previos y a su desarrollo motor y afectivo. Y las características de los contenidos, atendiendo a los principios de aprendizaje significativo.

Las capacidades deben de graduarse de manera que su desarrollo se produzca progresivamente, sin lagunas en el aspecto cualitativo o cuantitativo. Por ello, la gradación de los contenidos debe ir de lo global a lo específico, partiendo de aquellos que involucren la totalidad de la persona, para continuar con otros que tengan un carácter más segmentario o especializado, sin por ello caer en análisis carentes de significado para el alumno o cuya utilidad no alcance a establecer.

En el proceso de conformidad de las habilidades motrices se ha partido del movimiento natural y espontáneo, explorando todas las posibilidades y variantes de ese movimiento, para ir comprobando progresivamente cuales de estos movimientos y gestos son los mas eficaces o económicos. Las habilidades básicas y polivalentes han de conducir hacia las habilidades y destrezas mas específicas y concretas, por ello los movimientos que supongan un control y coordinación neuromuscular más simple han de preceder a movimientos que exijan coordinaciones más complejas. En el tratamiento de las posibilidades expresivas se ha ido evolucionando desde el movimiento expresivo de carácter espontáneo a formas mas elaboradas, que

convierten el movimiento en un instrumento con el que comunicarse, expresarse o realizar creaciones plásticas y estéticas. Igualmente, en la evolución de los juegos a lo largo de la etapa, se comienza desde las formas más espontáneas o menos regladas, en el primer ciclo, para acabar con formas más estructuradas y especializadas en el último ciclo.

Con el fin de establecer una secuencia concreta, las capacidades más características de cada ciclo se han organizado alrededor de cuatro ámbitos:

Las referidas al conocimiento del cuerpo, incluyendo las relaciones entre la salud y el ejercicio físico.

- I. las relacionadas con las habilidades y destrezas**
- II. las que permiten utilizar el cuerpo y el movimiento como medio de expresión y comunicación.**
- III. por ultimo las que hacen referencia al ámbito de los juegos.**

El conocimiento del propio cuerpo tiene mayor importancia en los primeros ciclos de la etapa y progresivamente cede protagonismo a otros contenidos. Por el contrario los contenidos referidos a la salud corporal van tomando mayor importancia a medida que se avanza en los ciclos, porque es cuando el alumno va tomando conciencia de su cuerpo, de sus posibilidades y capacidades y va comprendiendo las relaciones entre la salud y su forma de utilizar el cuerpo (actitudes posturales, hábitos, actividad física...)

Las habilidades básicas se sustentan en conocimientos del ámbito anterior, y, por ello, su secuencia esta determinada por los avances conseguidos en el. Las transformaciones del aparato locomotor y cardiovascular que se producen al final de la etapa permiten esperar del alumno mejores rendimientos. La importancia de la expresión corporal, dentro del conjunto de los contenidos, no varía sustancialmente a lo largo de los ciclos de la etapa. El tratamiento de la expresión corporal ha de integrarse con el resto de los aprendizajes, utilizando en la expresión y en la comunicación los recursos motrices adquiridos, relacionando el aumento de la competencia motriz con una mayor riqueza expresiva.

La dedicación al ámbito de los juegos permanece igual a lo largo de la etapa, variando el tratamiento que se hace de los mismos. También evoluciona el contenido de aprendizaje social ya que los juegos progresivamente van adoptando mas reglas y consecuentemente haciendo que el alumno adopte otros puntos de vista, respete unas normas establecidas para todos y someta sus intereses personales a los intereses como grupo.

Primer ciclo.

1. Conocimiento del cuerpo.

En el primer ciclo, adquiere gran importancia la capacidad de conocer el cuerpo propio y el de los demás. Es característico el trabajo de exploración de las posibilidades y limitaciones del movimiento propio. Asimismo se continua con el proceso de consolidación del esquema corporal y la discriminación y representación del propio cuerpo, iniciado en etapas anteriores, identificando las diferentes partes y percibiendo los cambios corporales en si mismo y en los otros.

Los elementos orgánico-funcionales del cuerpo se conocen globalmente, pero se va tomando conciencia de las diferentes partes del cuerpo implicados en un movimiento. La relajación puede ser entendida como un estado de quietud o de falta de movimiento.

En estas edades la estructuración espacio-temporal, basándose en la progresiva afianzación de la dominancia lateral, se caracteriza por reconocer la izquierda y la derecha propias, sabiendo situar los objetos con relación al propio cuerpo, la orientación en el espacio, la apreciación de la distancia y el sentido de los desplazamientos propios. Es adecuado en este ciclo sincronizar el movimiento corporal con estructuras rítmicas sencillas, y diferenciar en ellas los sonidos por su duración o por su intensidad. La experimentación con las sensaciones de equilibrio y desequilibrio comenzara por situaciones cercanas a las habituales, con una base de sustentación amplia, estable y cercana al suelo.

El tratamiento de lo corporal incluye, además, el desarrollo de capacidades que permiten a los alumnos conocer y practicar las normas de limpieza personal (lavarse

las manos después de jugar, cambiarse de ropa cuando esta sucia o sudada y ducharse o bañarse frecuentemente) y de alimentación, que le afectan en la realización de actividades físicas (desayunar adecuadamente, no practicar ejercicios violentos después de comer).

2. Habilidades y destrezas.

Es propio de este ciclo el desarrollo global de las capacidades físicas y de las habilidades motrices en situaciones de juego y en el entorno próximo. Sin dejar de trabajar otros aspectos, conviene centrar en estas edades la atención en los desplazamientos, los saltos y los giros, la flexibilidad y las exploraciones de las posibilidades y limitaciones globales de movimiento. La adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones de cada actividad se caracteriza por el control de los movimientos en espacios conocidos y mediante diferentes formas de desplazamiento y por la adecuación de los movimientos a los estímulos externos (visuales y auditivos). Es importante prestar atención a la capacidad de resolución de problemas motrices, variando alguna condición de los que el alumno ya sabe resolver. Asimismo se ha de fomentar la elaboración de esquemas motores nuevos (golpear, tirar, reptar) y aplicar los ya conocidos (gatear, correr, saltar).

3. El cuerpo y el movimiento como medios de expresión y comunicación.

La utilización de los recursos expresivos del cuerpo se puede concretar en este ciclo mediante la exploración de las posibilidades que tienen el gesto y el movimiento para la expresión. Se partirá de aquellas acciones que tienen un carácter espontáneo en los niños y en las niñas, así como de la imitación o la simulación motriz. Además, mediante la observación del entorno, se ha de poder percibir o tomar conciencia de las diferentes posiciones, muecas, posturas, etc., Tanto en uno mismo como en los demás. Es característica de este ciclo la utilización del gesto y el movimiento en situaciones de juego y de forma espontánea, respondiendo ante las informaciones visuales, sonoras y táctiles que provienen del entorno próximo (no necesariamente con intención comunicativa), siendo preciso incidir en la comprensión de mensajes corporales sencillos y en la representación o descripción de situaciones simples.

El conocimiento y la práctica de danzas populares sencillas contribuyen a desarrollar la capacidad de asociar el movimiento con el ritmo y la actitud desinhibida. Con estos niños y niñas se han de realizar diferente tipo de danzas y bailes, dando a los mismos un carácter de movimiento libre y expresivo.

4. Los juegos.

Es propio de este ciclo que los alumnos y las alumnas reconozcan los juegos como la forma fundamental de realizar actividad física y como un medio de disfrute, de relación y de empleo del tiempo libre. De esta forma se amplía el repertorio de los juegos populares y tradicionales que conocen y se utilizan en los mismos las estrategias de cooperación.

La participación habitual en los juegos que espontáneamente se organizan en sus grupos de iguales es lo más característico de la capacidad de relación, entendido las normas como algo impuesto y externo al propio grupo. En este ciclo se irá aceptando la existencia de diferentes niveles de destreza, en uno mismo y en los demás, según el tipo de juego. Además conviene que los alumnos disfruten jugando, con independencia del resultado conseguido. Asimismo es conveniente ir superando las pequeñas frustraciones que la práctica de los juegos puede producir en los niños y en las niñas evitando las inhibiciones ante ciertos juegos, los enfados cuando se pierde o los comportamientos agresivos.

Segundo ciclo.

1. Conocimiento del cuerpo.

En este ciclo la capacidad de conocer su cuerpo se manifiesta mediante la progresiva interiorización del esquema corporal, la estructuración del espacio de acción, la aceptación de las diferencias del propio cuerpo con el de los demás y la toma de conciencia de las posibilidades y limitaciones de su movimiento. El desarrollo de la autoestima se basa en la valoración de las posibilidades del movimiento y el esfuerzo que cada uno realiza. Al ser más conscientes de la movilidad de la columna y de la independencia de los segmentos corporales, el conocimiento de los elementos

orgánico-funcionales adquiere un carácter mas específico. La relajación progresa mediante la diferenciación del binomio contracción-descentración en los segmentos corporales.

En la estructuración espacio-temporal es propio de estos alumnos reconocer la izquierda y la derecha de los demás y orientarse con relación a los objetos y las personas. La reproducción de estructuras rítmicas conocidas, con el cuerpo o con instrumentos, son contenidos importantes en estas edades.

Se continuara con el trabajo de equilibrio-desequilibrio, incrementando el nivel de complejidad al disminuir la base de sustentación y al elevar el centro de gravedad.

En estas edades se pueden practicar de forma autónoma los hábitos de cuidado externo del cuerpo (higiene diaria, cambio de ropa y calzado, baño o ducha) y las normas de alimentación relacionadas con la practica de actividades físicas (tiempo de la digestión, necesidad de alimentos energéticos). También es conveniente reconocer e identificar algunos factores o practicas que favorecen el desarrollo del cuerpo (ejercicio físico, alimentación equilibrada...) Y diferenciarlas de otras practicas no saludables (tabaco, drogas...). El conocimiento del propio cuerpo, que se produce al terminar el ciclo, conlleva la posibilidad de practicar con seguridad los juegos habituales.

2. Habilidades y destrezas.

Durante este ciclo se continua con el desarrollo global de las capacidades físicas y se amplia el trabajo iniciado en el ciclo anterior sobre las habilidades motrices básicas, en situaciones de juego y en espacios conocidos. La adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones de la actividad progresa con el control de los movimientos en diferentes entornos, la utilización de formas de desplazarse no habituales y la adecuación a la distancia, sentido y velocidad de los desplazamientos de los demás. En este ciclo se progresa en el desarrollo de la capacidad de resolver problemas motrices, siendo propio del mismo que los niños y las niñas propongan varias estrategias para resolver un mismo problema. Asimismo se continúa asimilando esquemas motores, introduciendo otros nuevos (rodar, trepar, transportar) y aplicando los ya conocidos.

3. El cuerpo y el movimiento como medios de expresión y comunicación.

En estas edades es importante profundizar en la capacidad de utilizar los recursos expresivos del cuerpo mediante la exploración y experimentación de sus posibilidades. Mediante la observación de los gestos y movimientos de los otros se puede empezar a conocer los mensajes que quieren transmitir, pero se ha de procurar valorar críticamente estas manifestaciones para que no resulten discriminativas o estereotipadas. También es propio del ciclo la exploración de algún elemento sencillo de las diferentes manifestaciones expresivas asociadas al movimiento (alguna técnica sencilla de mímica, los primeros pasos locomotores de danza, una pequeña escenificación en dramatización). En este ciclo se utiliza el gesto y el movimiento para representar objetos, personajes, etc., En situaciones de juego. Asimismo se reconocen las posibilidades comunicativas del cuerpo y se utilizan en la expresión las calidades básicas del movimiento (pesado, liviano, fuerte, flojo...). Es conveniente continuar el trabajo de asociar el movimiento y el ritmo, mediante la práctica de danzas sencillas, introduciendo los bailes por parejas y coordinando el movimiento propio con el de los demás.

4. Los juegos.

A lo largo de este ciclo se han de conocer y utilizar las estrategias básicas de cooperación, oposición y cooperación/oposición. Se continua empleando los juegos como un medio de disfrute, de relación y de empleo del tiempo libre y utilizando en sus momentos de ocio los juegos populares y tradicionales. La relación a trabes de los juegos progresa en este ciclo mediante el respeto de sus normas, la aceptación de los otros, con independencia de sus características personales o sociales, y el reconocimiento del hecho de ganar o perder y la oposición como elementos propios del juego.

Tercer ciclo.

1. Conocimiento del cuerpo.

La capacidad de conocer su cuerpo, y mediante este conocimiento desarrollar la autoestima, supone en este ciclo tomar conciencia de la actitud global (conciencia

postural) en reposo y en movimiento, valorar la propia realidad corporal (cambios puberales, cuerpo sexuado) y las posibilidades y limitaciones del movimiento propio. Es en esta etapa cuando se logra una mayor estructuración del esquema corporal, percibiendo el cuerpo como una globalidad formada de un conjunto de partes independientes entre si, pero relacionadas en cuanto a su funcionamiento.

En este periodo se logra un mejor conocimiento de los elementos orgánico-funcionales del propio cuerpo, debiendo profundizar en la respiración y la relajación muscular. Se continúa el trabajo de estructuración espacio-temporal, siendo propio del mismo orientarse en movimiento situando los objetos con relación a otros objetos y a los demás. Destaca la creación de estructuras rítmicas, mediante la combinación de las conocidas y la estructuración del tiempo con relación al espacio (velocidad, trayectorias).

En estas edades el desarrollo del equilibrio podrá efectuarse proponiendo a los alumnos y a las alumnas situaciones y problemas en los que deban utilizar posiciones inestables, incluidos los equilibrios invertidos, que no planteen riesgos para ellos.

Durante este ciclo se afianzan los hábitos de higiene, alimentación, posturales y de ejercicio físico. En este sentido es necesario que el alumnado adopte una actitud responsable hacia el cuidado de su cuerpo y el de los demás (horas de sueño, alimentación, mantenimiento, prejuicios debidos a los roles sexuales, medidas básicas de seguridad), asimismo deberá asociar las normas de alimentación con las funciones corporales que ya conoce y relacionar el desarrollo de alguna de las capacidades corporales con la practica del ejercicio físico (flexibilidad, capacidad pulmonar, fuerza de los músculos). Por ultimo, se pueden trabajar las relaciones entre la salud y la practica de juegos y actividades recreativas o deportivas.

2. Habilidades y destrezas.

A lo largo de este ciclo, y continuando el trabajo de los anteriores, las capacidades físicas y las habilidades motrices se han de desarrollar globalmente. Parece apropiado incidir en el trabajo con todo tipo de móviles (botes, desplazamientos, recepciones, lanzamientos) y en la velocidad de reacción.

La adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones de la actividad progresara ahora en distintos medios (acuático, montaña), empleando diferentes materiales y adecuándose a los estímulos externos. Asimismo, en este ciclo, se ha de continuar con la adaptación de esquemas motores en diferentes medios y empleando diversos instrumentos (nadar, patinar, montar en bicicleta) así como la aplicación de los ya conocidos en la resolución de problemas. Un aspecto importante de la capacidad de resolver problemas motores, en este momento, es la capacidad de seleccionar una estrategia de resolución en función de diferentes criterios (economía, originalidad, eficacia).

3. El cuerpo y el movimiento como medios de expresión y comunicación.

En este ciclo se afianzan los conocimientos relativos a la utilización de los recursos expresivos del cuerpo. Los alumnos y las alumnas deben valorar los aspectos cualitativos del movimiento propio o ajeno y realizar una utilización no estereotipada del mismo. Las diferentes manifestaciones expresivas asociadas al movimiento (mímica, danza, dramatización) se han de identificar y diferenciar entre sí, profundizando en los elementos que se han trabajado en los ciclos anteriores.

Es indicado para este ciclo utilizar las posibilidades del gesto y el movimiento para expresar sensaciones, vivencias, sentimientos e ideas y comprender mensajes expresados a través del cuerpo. La improvisación de situaciones de comunicación, bien mediante la evocación de experiencias previas bien recurriendo a imágenes, textos, músicas, etc..., Es un aspecto importante en estas edades.

Se ha de fomentar que los alumnos y las alumnas participen en los bailes y danzas, individualmente, por parejas o en grupos, que improvisen algunos pasos mediante la adaptación de los ya conocidos y que asignen movimientos a melodías y canciones conocidas mediante coreografías.

4. Los juegos.

En estas edades es importante insistir en los contenidos de los juegos y comenzar el trabajo de las actividades de iniciación deportiva adaptadas a su edad, teniendo las

mismas un carácter más multifuncional y de recreación que de aprendizaje de una disciplina deportiva concreta. Es propio del ciclo la organización y participación, en su tiempo libre, en diferentes tipos de juegos y actividades recreativas o deportivas. Igualmente, en estos momentos los alumnos han de reconocer el carácter arbitrario de las normas y la posibilidad de adaptación de las mismas por parte del grupo.

La capacidad de relación se manifiesta aceptando, dentro de un equipo, el papel que le corresponde como jugador, integrando a los demás en los juegos y actividades de iniciación deportiva, evitando la discriminación y controlando sus conductas agresivas en los juegos de oposición. El esfuerzo que cada cual realiza al practicar este tipo de actividades, así como el conjunto de las relaciones personales que se pueden establecer mediante ellas, se deben considerar como valores muy positivos en detrimento de otro tipo de aspectos propios de la competición.

Criterios de evaluación por ciclos

Primer ciclo

1.- Orientarse en el espacio, con relación a uno mismo, utilizando las nociones topológicas básicas (izquierda-derecha, delante-detrás, arriba-abajo, dentro-fuera, cerca-lejos).

En el ámbito del conocimiento del propio cuerpo es importante constatar, al finalizar el primer ciclo, si los alumnos y las alumnas utilizan las nociones topológicas para orientarse en los entornos próximos y situar las personas y los objetos con relación a sí mismos. La evaluación de la interiorización de las nociones de orientación espacial se hará en espacios con los que el alumno este familiarizado.

2.- Sincronizar el movimiento corporal mediante estructuras rítmicas sencillas y conocidas.

En este criterio pretendemos evaluar la capacidad de los alumnos y las alumnas de ajustarse a estructuras rítmicas que ya conocen y han trabajado previamente y de reproducirlas mediante el movimiento (saltando, andando, dando palmas, pateando,

etc.). En este ciclo el aspecto más importante es la interiorización del tiempo. La invención de ritmos será objeto de observación en ciclos posteriores.

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

Con este criterio se trata de comprobar la capacidad que tienen los niños y las niñas de utilizar los giros en las actividades cotidianas. Los giros sobre el eje longitudinal podrán estar asociados a desplazamientos y saltos: cambios de dirección y sentido. En la evaluación no ha de buscarse un ajuste igual a un modelo sino el uso que se hace de los giros para lograr mejores respuestas motrices, evitando en todo momento el riesgo en su utilización.

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

Este criterio pretende evaluar el dominio conseguido en los desplazamientos mediante carreras. La observación ira dirigida a la alternancia contralateral brazo-pierna, al tipo de apoyo de la planta del pie y la extensión sobre la punta del mismo. Otros factores más técnicos de la carrera no tienen tanta importancia en esta fase.

5.- Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor, acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.

Este criterio pretende evaluar si los alumnos han desarrollado las capacidades físicas a lo largo del ciclo. Para ello será necesario realizar sucesivas observaciones comparando los resultados y comprobando los progresos. Conviene subrayar que en la aplicación de este criterio interviene tanto la comparación con un estándar previamente establecido como el progreso comprobado para cada alumno en las sucesivas observaciones realizadas. El desarrollo de las capacidades se hace globalmente, pero en este ciclo pondremos especial atención al mantenimiento de la flexibilidad debido a la reducción que se produce, en algunas articulaciones, en estas edades.

6.- Reaccionar ante las informaciones auditivas o visuales que llegan del entorno empleando el movimiento o los gestos (patrones motores, movimientos expresivos, gestos, inmovilidad).

Con este criterio se quiere evaluar la capacidad de respuesta corporal ante estímulos sensoriales. Se valorara la naturalidad, espontaneidad y expresividad de los movimientos. Las informaciones auditivas y visuales pueden ser de diferentes tipos y darse solas o asociadas: melodías, percusiones, imágenes, posturas, ordenes, situaciones de juego, etc...

7.- Identificar como acciones saludables las normas de higiene personal asociadas con la realización de actividades físicas (lavarse las manos después de jugar, cambiarse de ropa cuando esta sucia o sudada), practicándolas habitualmente.

Este criterio va dirigido a evaluar si los alumnos están adquiriendo los hábitos de limpieza personal básicos y normalmente van limpios y aseados. En este ciclo lo importante es practicar las normas de higiene, estableciendo relaciones mas estrechas entre la higiene, el ejercicio físico y la salud en ciclos sucesivos. La constatación de estos hábitos podrá hacerse mediante la observación directa.

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

Con este criterio se pretende evaluar si los alumnos y las alumnas se relacionan adecuadamente en su grupo, se sirven de los juegos como instrumento de relación y el tipo de comportamientos que adoptan durante su practica.

Segundo ciclo

1.- Utilizar las nociones topológicas para orientarse en el espacio con relación a la posición de los otros y de los objetos.

Para observar si se domina el espacio de acción se evaluara la capacidad de orientarse situando a los objetos, las personas y el mismo con relación a la posición

que ocupan respecto a otros objetos o personas. Es importante constatar si el alumno es capaz de organizar un espacio dinámico en el que los objetos cambian su posición relativa y el no ocupa el centro referencial.

2.- Reproducir estructuras rítmicas conocidas mediante el movimiento corporal o con instrumentos.

En este ciclo es necesario evaluar la capacidad de los alumnos y las alumnas para interpretar individualmente una estructura rítmica que han trabajado anteriormente y ya conocen suficientemente. La reproducción puede hacerse mediante el movimiento corporal (saltos, palmas, pateos, balanceos, giros) o con instrumentos de percusión (panderetas, córtalos, platillos).

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

En este ciclo se evaluará el desarrollo obtenido en la habilidad de saltar. Lo importante no será el aumento cuantitativo de la habilidad, sino la mejora cualitativa de la misma. En este criterio es importante observar el gesto que se ejecuta en la batida y el adecuado ajuste de los brazos con las piernas en el vuelo, así como la utilización que se hace de los saltos (como mantenimiento de un esquema rítmico en los juegos o como medio de expresión).

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

En el campo de los lanzamientos es importante comprobar la coordinación en el gesto y la utilización que hace de los mismos en las situaciones de juego (ante contrarios, pases largos o cortos, objetos grandes o pequeños). No se incluyen en este nivel los aspectos relativos a la fuerza y precisión de los lanzamientos.

5.- Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.

Este criterio pretende evaluar si los alumnos y las alumnas han desarrollado las capacidades físicas a lo largo del ciclo. Para ello será necesario realizar sucesivas observaciones comparando los resultados y comprobando los progresos. Conviene subrayar que en la aplicación de este criterio interviene tanto la comparación con un estándar previamente establecido como el progreso comprobado para cada alumno en las sucesivas observaciones realizadas. Aunque el desarrollo de las capacidades se hace globalmente, en este ciclo pondremos especial atención a la resistencia aeróbica debido al desarrollo de los sistemas respiratorio, circulatorio y muscular.

6.- Representar, mediante escenificaciones o imitaciones, a personajes, objetos o acciones cotidianas, utilizando el cuerpo y el movimiento como medios de expresión.

Con este criterio queremos comprobar en los alumnos y alumnas la capacidad de utilizar los recursos expresivos del cuerpo (el gesto y el movimiento) para expresarse mediante situaciones de juego en las que deba escenificar o imitar. En este ciclo será importante observar la naturalidad y espontaneidad de los gestos y movimientos y la exploración y experimentación que se haga de ellos en diferentes situaciones.

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

Este criterio pretende evaluar el conocimiento que tienen los niños y las niñas de sus capacidades para practicar los juegos y actividades físicas con seguridad, para ellos y sus compañeros. Igualmente es necesario observar si la participación en estas actividades se produce habitualmente.

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

Este criterio se dirige a comprobar si los alumnos y las alumnas son capaces de respetar las reglas que el propio grupo ha establecido para organizar y realizar sus juegos. Las normas pueden ser las tradicionales de los juegos u otras modificadas o inventadas.

Tercer ciclo

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

Con este criterio se pretende comprobar si el alumno es capaz de percibir los movimientos globales del tronco y de los segmentos corporales que esta realizando (un todo provisto de partes independientes) y de adaptar sus movimientos cuando varía alguna condición de la actividad en la que participa: mayor o menor duración, restricciones en el espacio, diferentes entornos, etc. Se valorara no solo el ajuste de la respuesta motriz sino también que sea diferente, original, económica, etc.

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

Este criterio pretende comprobar si los alumnos y las alumnas son capaces de inventar y reproducir una estructura rítmica sencilla, bien por la combinación de elementos de estructuras que ya conoce, bien por la aportación de elementos nuevos. La reproducción puede hacerse mediante el movimiento corporal (saltos, palmas, pateos, balanceos, giros) o con instrumentos de percusión.

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

Es importante tener en cuenta si los alumnos y alumnas son capaces de anticipar la trayectoria y velocidad de un objeto, mediante el suficiente dominio del espacio y el tiempo, para poder efectuar una correcta colocación y decepcionarlo o golpearlo correctamente. En la observación, además de una buena recepción del objeto será fundamental la utilización de forma adecuada de ambas manos y pies

4.- Botar pelotas de manera coordinada, alternativamente con ambas manos, desplazándose por un espacio conocido.

Con este criterio se pretende evaluar los progresos de otra de las habilidades del manejo de objetos: el bote. La evaluación se hará en situaciones de juego, siendo más relevante la capacidad de desplazar el objeto y el dominio del bote con ambas manos que la facilidad para resolver situaciones de oposición.

5.- Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor, acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.

Este criterio pretende evaluar si los alumnos y las alumnas han desarrollado las capacidades físicas a lo largo del ciclo. Para ello será necesario realizar sucesivas observaciones comparando los resultados y comprobando los progresos. Conviene subrayar que en la aplicación de este criterio interviene tanto la comparación con un estándar previamente establecido como el progreso comprobado para cada alumno en las sucesivas observaciones realizadas. Aunque el desarrollo de las capacidades se hace globalmente, en este ciclo pondremos especial atención a la velocidad dado que en estas edades se produce un aumento muy significativo de la velocidad de reacción.

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

Con este criterio se quiere comprobar si los alumnos y las alumnas controlan el gesto y el movimiento y los utilizan para comunicarse. Se valorará la naturalidad y espontaneidad de los movimientos, la utilización personal y creativa (no estereotipada) de los gestos y posturas corporales y el uso correcto que el alumno hace de todos ellos.

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

Este criterio pretende comprobar si los alumnos son capaces de establecer relaciones entre la práctica de ejercicio y el mantenimiento o la mejora de la salud como un bien individual y social al que todos pueden contribuir. En este ciclo será importante

que los alumnos conozcan la necesidad del ejercicio físico para un crecimiento y desarrollo equilibrado y algunos de los efectos positivos del mismo.

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

Con este criterio se pretende comprobar si los alumnos y las alumnas sitúan la satisfacción por el propio esfuerzo y las relaciones personales que se establecen mediante la práctica de juegos y actividades de iniciación deportiva, por encima de los resultados de la propia actividad (ganar o perder).

L.O.G.S.E.

Ley 1/1990 de 3 de Octubre (B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990)

OCTUBRE DE 1990

Los sistemas educativos desempeñan funciones esenciales para la vida de los individuos y de las sociedades. Las posibilidades de desarrollo armónico de unos y de otras se asientan en la educación que aquéllos proporcionan.

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 y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria.

De la formación e instrucción que los sistemas educativos son capaces de proporcionar, de la transmisión de conocimientos y saberes que aseguran, de la cualificación de recursos humanos que alcanzan, depende la mejor adecuación de la respuesta a las crecientes y cambiantes necesidades colectivas.

La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.

Por todo ello, a lo largo de la Historia, las distintas sociedades se han preocupado por su actividad educativa, sabedoras de que en ella estaban prefigurando su futuro, lo que en no pocas ocasiones ha desembocado en sistemas de privilegio, cerrados, elitistas y propagadores de ortodoxias excluyentes. Sin embargo, toda transformación, grande o pequeña, comprometida con el progreso social ha venido acompañada, cuando no precedida, de una revitalización e impulso de la educación, de una esperanza confiada en sus posibilidades transformadores. Su configuración como un derecho social básico, su extensión a todos los ciudadanos, es una de las conquistas de más hondo calado de las sociedades modernas.

La nuestra es una sociedad en acelerado proceso de modernización que camina, cada vez más nítidamente, hacia un horizonte común para Europa. Cuando se están incorporando a las escuelas los ciudadanos del próximo siglo, los países con los que tratamos de construir el proyecto europeo, que ofrecerá una nueva dimensión a nuestra juventud de hoy, conceden una gran relevancia a la educación y a la formación tratando de adaptarlas a la apertura del espacio individual, político, cultural y productivo, a la mayor rapidez y complejidad de los cambios de todo tipo, propiciando su prestación más prolongada a mayor número de ciudadanos, promoviendo las mejoras necesarias para garantizar su calidad. Poniendo en marcha, por tanto, procesos de reforma de sus respectivos sistemas.

Esta misma necesidad de adaptación se ha dejado sentir con fuerza en nuestro país, y la sociedad española en su conjunto, y de manera más perfilada la comunidad educativa, se ha pronunciado favorablemente por una reforma profunda de nuestro sistema educativo.

El diseño del actualmente vigente procede de 1970. En estas dos décadas, vividas ya en su mayor parte en democracia, la educación española ha conocido un notable impulso, ha dejado definitivamente atrás las carencias lacerantes del pasado. Se ha

alcanzado la escolarización total en la educación general básica, creándose para ello un gran número de puestos escolares y mejorando las condiciones de otros ya existentes, se ha incrementado notablemente la escolarización en todos los niveles no obligatorios, se han producido importantes avances en la igualdad de oportunidades, tanto mediante el aumento de becas y ayudas como creando centros y puestos escolares en zonas anteriormente carentes de ellos, se han producido diversas adaptaciones de los contenidos y de las materias. Las condiciones profesionales en que ejerce su función el profesorado difieren, cualitativamente, de los entonces imperantes.

La aplicación de los mecanismos políticos y jurídicos propios de la transición permitió superar los residuos autoritarios subsistentes en la norma aprobada en 1970 y abrir el sistema educativo a la nueva dinámica generada en diversos campos, muy singularmente a la derivada de la nueva estructura autonómica del Estado, que recoge en su diversidad la existencia de Comunidades Autónomas con características específicas y, en algunos casos, con lenguas propias que constituyen un patrimonio cultural común.

En el plano normativo, se procedió con la Ley de Reforma Universitaria a la reforma de la enseñanza universitaria. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación, que derogó la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares, reguló el ejercicio simultáneo de los diversos derechos y libertades relacionados con la educación, desarrollando el mandato constitucional del derecho a la misma a través de la programación de la enseñanza.

No se había abordado, sin embargo, la reforma global que ordenase el conjunto del sistema, que lo adaptase en su estructura y funcionamiento a las grandes transformaciones producidas en estos últimos veinte años. En este período de nuestra historia reciente se han acelerado los cambios en nuestro entorno cultural, tecnológico y productivo, y la sociedad española, organizada democráticamente en la Constitución de 1978, ha alcanzado su plena integración en las Comunidades Europeas.

La Constitución ha atribuido a todos los españoles el derecho a la educación. Ha garantizado las libertades de enseñanza, de cátedra y de creación de centros, así como

el derecho a recibir formación religiosa y moral de acuerdo con las propias convicciones. Ha conocido la participación de padres, profesores y alumnos en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. La Constitución ha encomendado a los poderes públicos que promuevan las condiciones y remuevan los obstáculos para que el derecho a la educación sea disfrutado en condiciones de libertad e igualdad, ha establecido el carácter obligatorio y gratuito de la educación básica y ha redistribuido territorialmente el ejercicio de las competencias en esta materia. Todos estos ejes, así como la capacidad de responder a las aspiraciones educativas de la sociedad, han de conformar el nuevo sistema educativo.

La extensión de la educación a la totalidad de la población en su nivel básico, las mayores posibilidades de acceso a los demás tramos de aquélla, unidas al crecimiento de las exigencias formativas del entorno social y productivo, han avivado la legítima aspiración de los españoles a obtener una más prolongada y una mejor educación.

La progresiva integración de nuestra sociedad en el marco comunitario nos sitúa ante un horizonte de competitividad, movilidad y libre circulación, en una dimensión formativa, que requiere que nuestros estudios y titulaciones se atengan a referencias compartidas y sean homologables en el ámbito de la Comunidad Europea, a fin de no comprometer las posibilidades de nuestros ciudadanos actuales y futuros.

El dominio, en fin, del acelerado cambio de los conocimientos y de los procesos culturales y productivos requiere una formación básica más prolongada, más versátil, capaz de adaptarse a nuevas situaciones mediante un proceso de educación permanente, capaz de responder a las necesidades específicas de cada ciudadano con el objeto de que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible.

Todas estas transformaciones constituyen de por sí razones más profundas a favor de la reforma del sistema educativo, para que éste sea capaz no sólo de adaptarse a las que ya se han producido, sino de prepararse para las que se avecinan, contando con una mejor estructura, con mejores instrumentos cualitativos y con una concepción más participativa y de adaptación al entorno.

Pero postularían también con fuerza, por la reforma, la necesidad de dar correcta solución a problemas estructurales y específicamente educativos, errores de concepción, insuficiencias y disfuncionalidades que se han venido manifestando o agudizando con el transcurso del tiempo.

Tales son, por citar algunos, la carencia de configuración educativa del tramo previo al de la escolaridad obligatoria; el desfase entre la conclusión de ésta y la edad mínima laboral: la existencia de una doble titulación al final de la Educación General Básica que, además de resultar discriminatoria, posibilita el acceso a la Formación Profesional a quienes no concluyen positivamente aquélla; la configuración de esta Formación Profesional como una vía secundaria, pero, al tiempo, demasiado académica y excesivamente desvinculado y alejada del mundo productivo: el diseño exclusivamente propedéutico del bachillerato, prácticamente orientado como una etapa hacia la Universidad; el relativo desajuste en el acceso a esta última entre las características de la demanda y las condiciones de la oferta en el ámbito de la autonomía universitaria.

Aun cuando, por todo ello, la reforma venía siendo considerada y reclamada como necesaria, razones de distinto tipo abogaron por que se abordara de forma serena, madura y reflexiva. La experiencia comparada de los países más avanzados de nuestro entorno nos enseña que los cambios relevantes requieren amplios períodos de maduración y de consenso en la comunidad educativa y en el conjunto social. Ello es aún más cierto cuando no se trata de implantar estructuras efímeras, sino de sentar las bases que puedan sostenerse con firmeza a lo largo de décadas. Por estas razones son siempre amplios los calendarios de aplicación de tales reformas.

El mismo análisis comparado nos muestra igualmente el alto riesgo de error e ineficacia que amenaza a las reformas emprendidas a partir de un mero diseño teórico, abstracto y conceptual. Nuestro propio pasado está repleto de cambios que fueron concebidos con la mejor intención, que contaron con el respaldo de un sólido bagaje intelectual, pero que nunca pudieron enhebrarse con la realidad que pretendían modificar porque, a fuerza de perfilar el modelo ideal perseguido, sólo tomaron en cuenta a esa realidad como rechazo y no como insoslayable punto de partida. La

experimentación previa, como proceso de análisis y validación de los de nuestra historia educativa.

El convencimiento de que una reforma de este tipo, con voluntad de ordenar la educación española hasta bien entrado el próximo siglo, no se podrían cosechar todos sus frutos más que apoyándola en un amplio consenso, aconsejaba, en fin, que se propiciara el mayor debate posible acerca de la misma, tratando de construir sobre éste un acuerdo esencial y duradero sobre sus objetivos fundamentales.

Todo ello condujo a que se emprendiera primero un riguroso proceso de experimentación y a que se posibilitara después una reflexión profunda en el seno de la comunidad educativa y en el conjunto de la sociedad. A lo largo de los últimos años, tanto en el ámbito gestionado de manera directa por el Ministerio de Educación como en los de las Comunidades Autónomas con competencia plena, se han llevado a cabo, con distinto éntasis y profundidad, pero con el mismo provecho y utilidad, diferentes experiencias de innovaciones metodológicas y cambios curriculares que han abarcado los tramos de la educación infantil, del ciclo superior de enseñanza general básica y de las enseñanzas medias. La revisión crítica y analítica de tales experiencias ha permitido entender con mayor precisión los efectos reales que produciría su eventual extensión.

Con el objeto de animar un amplio debate, el Gobierno presentó el "Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate", en 1987, contemplándolo en 1988 con un documento específico acerca de la formación profesional. Sobre la oferta inicial que contenían, sobre las cuestiones distintas que se planteaban, se pronunciaron a lo largo de casi dos años las Administraciones públicas, las organizaciones patronales y sindicales, colectivos y entidades profesionales, centros educativos, expertos reconocidos y personalidades con experiencia, fuerzas políticas, instituciones religiosas y, fundamentalmente, los distintos sectores de la comunidad educativa.

Las muy numerosas y diversas aportaciones han ayudado comprender mejor la complejidad de la reforma y han subrayado, al mismo tiempo, que ésta debía emprenderse de manera insoslayable. A partir de una amplísima coincidencia en los objetivos esenciales, constatando un apoyo muy general a los cambios más

significativos que debían introducirse, incorporando no pocas aportaciones con fundamento que hicieron variar o modular las proposiciones originales, el Gobierno presentó en 1989 el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo.

El Libro Blanco no sólo contiene la propuesta de reforma perfilada ya de manera definitiva, sino que Incorpora un arduo trabajo de planificación y programación llevado a cabo sincrónicamente con el debate y ajustado finalmente al resultado del mismo. El esfuerzo realizado ofrece un conocimiento muy detallado de la realidad educativa de la que partimos y habrá de permitir una gran precisión en la introducción de los cambios necesarios para mejorarla en los términos de la reforma. El Libro Blanco propone igualmente un amplio y prudente calendario para su aplicación y refleja en términos económicas el coste previsto para su implantación.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo da forma jurídica a la propuesta y se convierte en el instrumento esencial de la reforma. Con la consecución de objetivos tan fundamentales como la ampliación de la educación básica, llevándola hasta los dieciséis años, edad mínima legal de incorporación al trabajo, en condiciones de obligatoriedad y gratuidad; con la reordenación del sistema educativo estableciendo en su régimen general las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria -que comprende la educación secundaria obligatoria. El bachillerato y la formación profesional de grado medio-, la formación Profesional de grado superior y la educación universitaria; con la prestación a todos los españoles de una enseñanza secundaria; con la reforma profunda de la formación profesional y con la mejora de la calidad de la enseñanza, esta ley trata no sólo de superar las deficiencias del pasado y del presente, sino, sobre todo, de dar respuesta adecuada y ambiciosa a las exigencias del presente y del futuro.

En esta sociedad del futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber, la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, pero adquirirá aún mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes, para preservar en su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente.

Esos serán los fines que orientarán el sistema educativo español, de acuerdo con el título preliminar de esta ley, y en el alcance de los mismos la educación puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje.

El derecho a la educación es un derecho de carácter social. Reclama, por tanto, de los poderes públicos las acciones positivas necesarias para su efectivo disfrute. Es un derecho susceptible de enriquecerse en su progresiva concreción, alcanzando así a más ciudadanos y ofreciéndoles una mayor extensión formativa. En el título preliminar se concreta la enseñanza básica contemplada en el artículo 27.4 de la Constitución, determinándose desde los seis hasta los dieciséis años. El compromiso para la educación infantil contribuye igualmente a completar el disfrute de ese derecho.

La igualdad de todos los españoles ante el contenido esencial del referido derecho, la necesidad de que los estudios que conducen a la obtención de títulos académicos y profesionales de validez general se atengan a unos requisitos mínimos y preestablecidos, justifican que la formación de todos los alumnos tenga un contenido común, y para garantizarlo se atribuye al Gobierno la fijación de las enseñanzas mínimas que constituyen los aspectos básicos del currículo. A su vez, las Administraciones educativas competentes, respetando tales enseñanzas mínimas, establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo. La ley encuentra su fundamento en la igualdad ante el contenido esencial del derecho a la educación, así como en las competencias que la Constitución Española atribuye al Estado, singularmente en los apartados 1.1, 1.18 y 1.30 del artículo 149 de la misma. Igualmente favorece y posibilita, con idéntico respeto a las competencias autonómicas, un amplio y rico ejercicio de las mismas.

La vertiginosa rapidez de los cambios cultural, tecnológico y productivo nos sitúa ante un horizonte de frecuentes readaptaciones, actualizaciones y nuevas cualificaciones. La educación y la formación adquirirán una dimensión más completa de la que han tenido tradicionalmente, trascenderán el período vital al que hasta ahora han estado

circunscritas, se extenderán a sectores con experiencia activa previa, se alternarán con la actividad laboral. La educación será permanente, y así lo proclama la ley al determinar que ése será el principio básico del sistema educativo.

Esa misma perspectiva se pronuncia a favor de que se proporcione una formación más amplia, más general y más versátil; una base más firme sobre la que asentar las futuras adaptaciones. La ley garantiza un período formativo común de diez años, que abarca tanto la educación primaria como la educación secundaria obligatoria, reguladas en el capítulo segundo del título primero y en la sección primera del capítulo tercero del mismo título, respectivamente. A lo largo de la educación básica, que las comprende a ambas, los niños y las niñas, los jóvenes españoles sin discriminación de sexo, desarrollarán una autonomía personal que les permitirá operar en su propio medio, adquirirán los aprendizajes de carácter básico, y se prepararán para incorporarse a la vida activa o para acceder a una educación posterior en la formación profesional de grado medio o en el bachillerato. Con el apropiado conocimiento del conjunto de principios y valores que contiene nuestra Constitución, así como de la estructura institucional de nuestra sociedad, recibirán la formación que les capacite para asumir sus deberes y ejercer sus derechos como ciudadanos.

Este período formativo común a todos los españoles se organizará de manera comprensiva, compatible con una progresiva diversificación. En la enseñanza secundaria obligatoria, tal diversificación será creciente, lo que permitirá acoger mejor los intereses diferenciados de los alumnos, adaptándose al mismo tiempo a la pluralidad de sus necesidades y aptitudes, con el fin de posibilitarles que alcancen los objetivos comunes de esta etapa.

El establecimiento de una diversidad de modalidades, Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, Tecnología, caracteriza a la nueva regulación del bachillerato, al que se accede tras cuatro años de educación secundaria y que preparará para la vida activa o para continuar estudios posteriores, sean estos los de formación profesional de grado superior o los universitarios.

Para acceder a la Universidad será necesario superar una prueba de acceso que valorará, con carácter objetivo, la madurez académica del alumno y los conocimientos adquiridos en el bachillerato.

La ley acomete una reforma profunda de la formación profesional en el Capítulo Cuarto del Título Primero, consciente de que se trata de uno de los problemas del sistema educativo vigente hasta ahora que precisan de una solución más profunda y urgente, y de que es un ámbito de la mayor relevancia para el futuro de nuestro sistema productivo.

Comprenderá ésta, tanto la formación profesional de base, que se adquirirá por todos los alumnos en la educación secundaria, como la formación profesional específica, que se organizará en ciclos formativos de grado medio y de grado superior. Para el acceso a los de grado medio será necesario haber completado la educación básica y estar, por tanto, en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria, idéntico requisito al que permitirá el acceso al bachillerato.

Desaparece así la doble titulación hasta ahora existente al finalizar la E. G. B. y, por tanto, la diferencia de posibilidades de continuación de estudios y sus efectos negativos sobre la formación profesional. Para el acceso a la formación profesional de grado superior será necesario estar en posesión del título de Bachiller. En el diseño y planificación de los ciclos formativos, que incluirán una fase de formación práctica en los centros de trabajo, se fomentará la participación de los agentes sociales.

La ley aborda, por primera vez en el contexto de una reforma del sistema educativo, una regulación extensa de las enseñanzas de la música y de la danza, del arte dramático y de las artes plásticas y de diseño, atendiendo al creciente interés social por las mismas, manifestado singularmente por el incremento notabilísimo de su demanda. Diversas razones aconsejan que estén conectadas con la estructura general del sistema y que, a la vez, se organicen con la flexibilidad y especificidad necesarias para atender a sus propias peculiaridades y proporcionar distintos grados profesionales, alcanzando titulaciones equivalentes a las universitarias, que, en el caso de la Música y las Artes Escénicas, que comprenden la Danza y el Arte Dramático, lo serán a la de Licenciado.

Asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. Por ello, lograrla es un objetivo de primer orden para todo proceso de reforma y piedra de toque de la capacidad de ésta para llevar a la práctica transformaciones sustanciales, decisivas, de la realidad educativa. La consecución de dicha calidad resulta, en buena medida, de múltiples elementos sociales y compromete a la vez a los distintos protagonistas directos de la educación. La modernización de los centros educativos, incorporando los avances que se producen en su entorno, la consideración social de la importancia de la función docente, la valoración y atención a su cuidado, la participación activa de todos los sujetos de la comunidad educativa, la relación fructífera con su medio natural y comunitario, son, entre otros, elementos que coadyuvan a mejorar esa calidad.

Pero hay todo un conjunto de factores estrictamente educativos cuyas mejoras confluyen en una enseñanza cualitativamente mejor. La ley los recoge y regula en su Título Cuarto y se detiene específicamente en la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo.

La ley considera la formación permanente del profesorado como un derecho y una obligación del profesor, así como una responsabilidad de las Administraciones educativas. Desde esa concepción, y con los apoyos precisos, ha de abordarse la permanente adaptación del profesorado a la renovación que requiere el carácter mutable, diversificado y complejo de la educación del futuro. Reconoce igualmente a los Centros la autonomía pedagógica que les permita desarrollar y completar el currículo en el marco de su programación docente, a la vez que propicia la configuración y ejercicio de la función directiva en los mismos. A las Administraciones educativas corresponde el fomento de la investigación y de la innovación en los ámbitos curricular, metodológico, tecnológico, didáctico y organizativo. Incluye, como parte de la función docente, la tutoría y la orientación, y establece el derecho del alumnado a recibir ésta en los campos psicopedagógico y profesional. Las Administraciones públicas ejercerán la función inspectora con el objeto de asesorar a la comunidad educativa, colaborar en la renovación del sistema

educativo y participar en la evaluación del mismo, así como asegurar el cumplimiento de la normativa vigente.

La ley atribuye una singular importancia a la Evaluación general del sistema educativo, creando para ello el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. La actividad evaluadora es fundamental para analizar en qué medida los distintos elementos del sistema educativo están contribuyendo a la consecución de los objetivos previamente establecidos. Por ello, ha de extenderse a la actividad educativa en todos sus niveles, alcanzando a todos los sectores que en ella participan. Con una estructura descentralizada, en la que los distintos ámbitos territoriales gozan de una importante autonomía, es aún más fundamental contar con un instrumento que sirva para, reconstruir una visión de conjunto y para proporcionar a todas y cada una de las instancias la información relevante y el apoyo preciso para el mejor ejercicio de sus funciones. En coherencia con ello, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación contará con la participación de las Comunidades Autónomas.

La extensión del derecho a la educación y su ejercicio por un mayor número de españoles en condiciones homogéneamente crecientes de calidad son, en sí mismos, los mejores instrumentos para luchar contra la desigualdad. Pero la ley, además de contener a lo largo de su articulado numerosas previsiones igualmente útiles para ello, dedica específicamente su Título Quinto a la compensación de las desigualdades en la educación. A través de las acciones y medidas de carácter compensatorio, de la oferta suficiente de plazas escolares en la enseñanza postobligatoria, de la política de becas y ayudas al estudio que asegure que el acceso al mismo esté sólo en función de la capacidad y del rendimiento del alumno, el sistema educativo contribuirá a la reducción de la injusta desigualdad social. Pero, además, el desarrollo de una política para las personas adultas, conectada también con el principio de educación permanente, y el tratamiento integrador de la educación especial, serán elementos relevantes para evitar la discriminación.

Estos son los aspectos fundamentales de la ley, que contempla, además, numerosas previsiones relativas a las equivalencias y adaptaciones de los títulos actualmente existentes, a la modificación de algunos apartados de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación referidos a centros docentes, a las adaptaciones de los actuales centros, a

la atribución a cuerpos docentes de la impartición de enseñanzas de régimen general y especial, así como a las condiciones básicas para el ingreso en los mismos y la movilidad del profesorado, a las competencias y cooperación de los municipios y otras disposiciones que determinan los regímenes transitorios de centros y de docentes.

La ley, que orienta el sistema educativo al respeto de todos y cada uno de los derechos y libertades establecidos por nuestra Constitución y al pleno desarrollo de la personalidad del alumno, establece entre sus disposiciones que la enseñanza de la religión se garantizará en el respeto a los Acuerdos suscritos entre el Estado Español y la Santa Sede, así como con las otras confesiones religiosas.

La ley recoge entre sus previsiones las bases del régimen estatutario de los funcionarios públicos docentes, estableciendo el marco para la ordenación por las Comunidades Autónomas de su función pública docente, y asegura los derechos de los funcionarios con independencia de su Administración de procedencia.

Atendiendo a la conveniencia de que, una vez fijado el horizonte al que aspiramos, procedamos a alcanzarlo de una manera progresiva y escalonada, dando tiempo y ocasión a la realidad de que partimos para que vaya integrando los cambios que la van transformando, la ley determina para la aplicación total de la reforma un calendario temporal de diez años. Un período realista y prudente que permitirá, además, evaluar progresivamente los efectos de tal aplicación.

La implantación de la reforma, a lo largo de un proceso prolongado, resalta la conveniencia de asegurar un amplio compromiso que asegure que va a contar con los medios suficientes y necesarios para su efectiva puesta en práctica. Un compromiso político y social que debe construirse sobre la base de la planificación realizada, contenida en la Memoria Económica que acompaña al texto normativo, y que ha de manifestarse en las sucesivas leyes presupuestarias.

La ley es un instrumento imprescindible y decisivo para la reforma, sin el cual ésta no sería posible en sus elementos esenciales. Pero no es ni el inicio ni el final de la misma. Los cambios introducidos en los años recientes, que han estado ligados por la

lógica que guía la reforma, no sólo han contribuido a prepararla, sino que ya forman parte de ella. Con frecuencia se ha caído en la tentación de considerar las normas legales como actos paradigmáticos en los que se resolvían las propias transformaciones de la realidad. No ha sido éste el caso. La ley contiene la suficiente flexibilidad como para aspirar a servir de marco a la educación española durante un largo periodo de tiempo, siendo capaz de asimilar en sus estructuras las reorientaciones que pueda aconsejar la cambiante realidad del futuro.

Por la misma razón, la reforma habrá de ser un proceso continuo, una permanente puesta en práctica de las innovaciones y de los medios que permitan a la educación alcanzar fines que la sociedad le encomienda. Por ello, estamos ante una ley con un nivel de ductilidad suficiente para asegurar el marco preciso y la orientación apropiada, pero también para permitir posibles adaptaciones y desarrollos ulteriores. Una ley que, en consecuencia, ha evitado la tentación de la excesiva minuciosidad.

En favor de esa misma ductilidad se pronuncia la propia estructura autonómica del Estado. Su desarrollo pleno requiere no sólo el ejercicio simultáneo, y por tanto habitualmente compartido, de las competencias respectivas, sino de su permanente cooperación. A las Comunidades Autónomas, tanto más, y más inmediatamente a las que tienen plenamente asumidas sus competencias, les corresponde, desde esta perspectiva, desempeñar un papel absolutamente decisivo en la tarea de completar el diseño y asegurar la puesta en marcha efectiva de la reforma. En ese mismo horizonte, y atendiendo a una concepción educativa más descentralizada y más estrechamente relacionada con su entorno más próximo, las Administraciones locales cobrarán mayor relevancia.

La ley se refiere a la Ordenación General del Sistema Educativo, y, en la provisión de la educación como servicio público, integra tanto a la enseñanza pública como a la enseñanza privada y a la enseñanza privada concertada. La reforma requerirá y asegurará su participación en la necesaria programación de la enseñanza.

Ninguna reforma consistente, tanto más si se trata de la educativa, puede arraigar sin la activa participación social. Particularmente relevante para la consecución de sus objetivos es la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa,

singularmente de los padres, profesores y alumnos. Esta participación, consagrada por nuestra Constitución y garantizada y reguida en nuestro ordenamiento jurídico, se verá fomentada en el marco de esta reforma, y se recogerá en los distintos tramos y niveles del sistema educativo. A todos estos sectores les corresponde igualmente aportar el esfuerzo necesario en beneficio de la colectividad.

Con ese esfuerzo y apoyo decidido se logrará situar el sistema educativo español en el nivel de calidad que nuestra sociedad reclama y merece en la perspectiva del siglo XXI y en el marco de una creciente dimensión europea

TÍTULO PRELIMINAR

Artículo 1

1. El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución, y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en dicha ley:
 - a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
 - b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
 - c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
 - d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
 - e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
 - f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
 - g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.
2. La ordenación general del sistema educativo se ajustará a las normas contenidas en la presente ley.

3. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, ajustarán su actuación a los principios constitucionales y garantizarán el ejercicio de los derechos contenidos en la Constitución, en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, y en la presente ley.

Artículo 2

1. El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas.
2. El sistema educativo se organizará en niveles, etapas, ciclos y grados de enseñanza de tal forma que se asegure la transición entre los mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos.
3. La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:
 - a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.
 - b) La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos.
 - c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.
 - d) El desarrollo de las capacidades creativas y de] espíritu crítico.
 - e) El fomento de los hábitos de comportamiento democrático.
 - f) La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente.
 - g) La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.
 - h) La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
 - i) La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema.

- j) La relación con el entorno social, económico y cultural.
- k) La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.

Artículo 3

1. El sistema educativo comprenderá enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial.
2. Las enseñanzas de régimen general se ordenarán de la siguiente forma:
 - a) Educación infantil
 - b) Educación primaria.
 - c) Educación secundaria, que comprenderá la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio.
 - d) Formación profesional de grado superior.
 - e) Educación universitaria.
3. Son enseñanzas de régimen especial las siguientes:
 - a) Las enseñanzas artísticas.
 - b) Las enseñanzas de idiomas.
4. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, podrá establecer nuevas enseñanzas de régimen especial si así lo aconsejara la evolución de la demanda social o las necesidades educativas.
5. Las enseñanzas recogidas en los apartados anteriores se adecuarán a las características de los alumnos con necesidades especiales.
6. Para garantizar el derecho a la educación de quienes no puedan asistir de modo regular a un centro docente, se desarrollará una oferta adecuada de educación a distancia.

7. Tanto las enseñanzas de régimen general como las de régimen especial se regularán por lo dispuesto en esta ley, salvo la educación universitaria, que se regirá por sus normas específicas.

Artículo 4

1. A los efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por currículo, el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente.
2. El Gobierno fijará, en relación con los objetivos, expresados en términos de capacidades, contenidos y criterios de evaluación de currículo, los aspectos básicos de éste que constituirán las enseñanzas mínimas, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas en ningún caso requerirán más del 55 por 100 de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por 100 para aquellas que no la tengan.
3. Las Administraciones educativas competentes establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del Sistema educativo, del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas.
4. Los títulos académicos y profesionales serán homologados por el Estado y expedidos por las Administraciones educativas en las condiciones previstas por la presente ley y por las normas básicas y específicas que al efecto se dicten.

Artículo 5

1. La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la enseñanza básica. La enseñanza básica comprenderá diez años de escolaridad, iniciándose a los seis años de edad y extendiéndose hasta los dieciséis.

2. La enseñanza básica será obligatoria y gratuita.

Artículo 6

1. A lo largo de la enseñanza básica se garantizará una educación común para los alumnos. No obstante, se establecerá una adecuada diversificación de los contenidos en sus últimos años.
2. Los alumnos tendrán derecho a permanecer en los centros ordinarios, cursando la enseñanza básica, hasta los dieciocho años de edad.

TÍTULO PRIMERO

DE LAS ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL

CAPITULO PRIMERO

De la educación infantil

Artículo 7

1. La educación infantil, que comprenderá hasta los seis años de edad, contribuirá al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. Los centros docentes de educación infantil cooperarán estrechamente con los padres o tutores a fin de tener en cuenta la responsabilidad fundamental de éstos en dicha etapa educativa.
2. La educación infantil tendrá carácter voluntario. Las Administraciones públicas garantizarán la existencia de un número de plazas suficientes para asegurar la escolarización de la población que la solicite.
3. Las Administraciones educativas coordinarán la oferta de puestos escolares de educación infantil de las distintas Administraciones públicas asegurando la relación entre los equipos pedagógicos de los centros que imparten distintos ciclos.

Artículo 8

La educación infantil contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:

- a) Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción.
- b) Relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y de comunicación.
- c) Observar y explorar su entorno natural, familiar y social.
- d) Adquirir progresivamente una autonomía en sus actividades habituales.

Artículo 9

1. La educación infantil comprenderá dos ciclos. El primer ciclo se extenderá hasta los tres años, y el segundo, desde los tres hasta los seis años de edad.
2. En el primer ciclo de la educación infantil se atenderá al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de la convivencia y relación social y al descubrimiento del entorno inmediato.
3. En el segundo ciclo se procurará que el niño aprenda a hacer uso del lenguaje, descubra las características físicas y sociales del medio en que vive, elabore una imagen de sí mismo positiva y equilibrada, y adquiera los hábitos básicos de comportamiento que le permitan una elemental autonomía personal.
4. Los contenidos educativos se organizarán en áreas que se correspondan con ámbitos propios de la experiencia y desarrollo infantiles, y se abordarán a través de actividades globalizadas que tengan interés y significado para el niño.
5. La metodología educativa se basará en las experiencias, las actividades y el juego, en un ambiente de afecto y de confianza.

Artículo 10

La educación infantil será impartida por maestros con la especialización correspondiente. En el primer ciclo los centros dispondrán asimismo de otros profesionales con la debida cualificación para la atención educativa apropiada a los niños de esta edad.

Artículo 11

1. Los centros de educación infantil podrán impartir el primer ciclo, el segundo o ambos.
2. Las Administraciones educativas desarrollarán la educación infantil. A tal fin determinarán las condiciones en las que podrán establecerse convenios con las Corporaciones locales, otras Administraciones públicas y entidades privadas, sin fines de lucro.

CAPITULO SEGUNDO

De la educación primaria

Artículo 12

La educación primaria comprenderá seis cursos académicos, desde los seis a los doce años de edad. La finalidad de este nivel educativo será proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio.

Artículo 13

La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:

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

Artículo 14

1. La educación primaria comprenderá tres ciclos de dos cursos académicos cada uno y se organizará en áreas que serán obligatorias y tendrán un carácter global e integrador.
2. Las áreas de este nivel educativo serán las siguientes:
 - a) Conocimiento del medio natural, social y cultural.
 - b) Educación Artística.
 - c) Educación Física.
 - d) Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.
 - e) Lenguas extranjeras.
 - f) Matemáticas.

3. La metodología didáctica se orientará al desarrollo general del alumno, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes. La enseñanza tendrá un carácter personal y se adaptará a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño.

Artículo 15

1. La evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos será continua y global.
2. Los alumnos accederán de un ciclo educativo a otro siempre que hayan alcanzado los objetivos correspondientes. En el supuesto de que un alumno no haya conseguido dichos objetivos, podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo con las limitaciones y condiciones que, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, establezca el Gobierno en función de las necesidades educativas de los alumnos.

Artículo 16

La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente.

CAPITULO TERCERO

De la Educación Secundaria

Artículo 17

El nivel de educación secundaria comprenderá:

- a) La etapa de educación secundaria obligatoria, que completa la enseñanza básica y abarca cuatro cursos académicos, entre los doce y dieciséis años de edad.
- b) El bachillerato, con dos cursos académicos de duración a partir de los dieciséis años de edad.

- c) La formación profesional específica de grado medio, que se regula en el capítulo cuarto de esta ley.

Sección primera. De la Educación Secundaria Obligatoria

Artículo 18

La educación secundaria obligatoria tendrá como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato.

Artículo 19

La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- a) Comprender y expresar correctamente, en lengua castellana y en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos.
- b) Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada.
- c) Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.
- d) Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.
- e) Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales.
- f) Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales, y conocer las leyes básicas de la naturaleza.
- g) Entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos, y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología.
- h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.
- i) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.

- j) Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación.
- k) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

Artículo 20

1. La educación secundaria obligatoria constará de dos ciclos, de dos cursos cada uno, y se impartirá por áreas de conocimiento.
2. Serán áreas de conocimiento obligatorias en esta etapa las siguientes:
 - a) Ciencias de la Naturaleza.
 - b) Ciencias Sociales, Geografía e Historia.
 - c) Educación Física.
 - d) Educación Plástica y Visual.
 - e) Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.
 - f) Lenguas extranjeras.
 - g) Matemáticas.
 - h) Música.
 - i) Tecnología.
3. En la fijación de las enseñanzas mínimas del segundo ciclo, especialmente en el último curso, podrá establecerse la optatividad de alguna de estas áreas, así como su organización en materias.
4. La metodología didáctica en la educación secundaria obligatoria se adaptará a las características de cada alumno, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo y le iniciará en el conocimiento de la realidad de acuerdo con los principios básicos del método científico.

Artículo 21

1. Con el fin de alcanzar los objetivos de esta etapa, la organización de la docencia atenderá a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado.
2. Además de las áreas mencionadas en el artículo anterior, el currículo comprenderá materias optativas que tendrán un peso creciente a lo largo de esta etapa. En todo caso, entre dichas materias optativas se incluirán la cultura clásica y una segunda lengua extranjera.
3. Las Administraciones educativas, en el ámbito de lo dispuesto por las leyes, favorecerán la autonomía de los centros en lo que respecta a la definición y programación de las materias optativas.

Artículo 22

1. La evaluación de la educación secundaria obligatoria será continua e integradora. El alumno que no haya conseguido los objetivos del primer ciclo de esta etapa podrá permanecer un año más en él, así como otro más en cualquiera de los cursos del segundo ciclo, de acuerdo con lo que se establezca en desarrollo del artículo 15.2 de esta ley.
2. Los alumnos que al terminar esta etapa hayan alcanzado los objetivos de la misma, recibirán el título de Graduado en Educación Secundaria, que facultará para acceder al bachillerato y a la formación profesional específica de grado medio. Esta titulación será única.
3. Todos los alumnos, en cualquier caso, recibirán una acreditación del centro educativo, en la que consten los años cursados y las calificaciones obtenidas en las distintas áreas. Esta acreditación irá acompañada de una orientación sobre el futuro académico y profesional del alumno, que en ningún caso será prescriptiva y que tendrá carácter confidencial.

Artículo 23

1. En la definición de las enseñanzas mínimas se fijarán las condiciones en que, para determinados alumnos mayores de dieciséis años, previa su oportuna evaluación, puedan establecerse diversificaciones del currículo en los centros ordinarios. En este supuesto, los objetivos de esta etapa se alcanzarán con una metodología específica, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general.
2. Para los alumnos que no alcancen los objetivos de la educación secundaria obligatoria se organizarán programas específicos de garantía social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en esta ley y, especialmente, en la formación profesional específica de grado medio a través del procedimiento que prevé el artículo 32.1 de la presente ley. La Administración local podrá colaborar con las Administraciones educativas en el desarrollo de estos programas.
3. Las Administraciones educativas garantizarán una oferta suficiente de los programas específicos a que se refiere el apartado anterior.

Artículo 24

1. La educación secundaria obligatoria será impartida por licenciados, ingenieros y arquitectos o quienes posean titulación equivalente a efectos de docencia. En aquellas áreas o materias que se determinen en virtud de su especial relación con la formación profesional, se establecerá la equivalencia, a efectos de la función docente, de títulos de Ingeniero Técnico, Arquitecto Técnico o Diplomado Universitario.
2. Para impartir las enseñanzas de esta etapa será necesario, además, estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica. Este título se obtendrá mediante la realización de un curso de cualificación pedagógica, con una duración mínima de un año académico, que incluirá, en todo caso, un período de prácticas

docentes. El Gobierno regulará las condiciones de acceso a este curso y el carácter y efectos de los correspondientes títulos profesionales, así como las condiciones para su obtención, expedición y homologación. Las Administraciones educativas podrán establecer los correspondientes convenios con las universidades al objeto de la realización del mencionado curso.

Sección segunda: Del Bachillerato

Artículo 25

1. El bachillerato comprenderá dos curso académicos. Tendrá modalidades diferentes que permitirán una preparación especializada de los alumnos. Para su incorporación a estudios posteriores o a la vida activa.
2. Podrán acceder a los estudios de bachillerato los alumnos que estén en posesión de título de Graduado en Educación Secundaria.
3. El bachillerato proporcionará a los alumnos una madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia. Asimismo, les capacitará para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios.

Artículo 26

El bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- a) Dominar la lengua castellana y la lengua oficial; propia de la Comunidad Autónoma.
- b) Expresarse con fluidez y corrección en una lengua extranjera.
- c) Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él.
- d) Comprender los elementos fundamentales de la investigación del método científico.

- e) Consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma.
- f) Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- g) Dominar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas propias de la modalidad escogida.
- h) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria como fuente de formación y enriquecimiento cultural.
- i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

Artículo 27

1. El bachillerato se organizará en materias comunes, materias propias de cada modalidad y materias optativas.
2. Las materias comunes del bachillerato contribuirán a la formación general del alumnado. Las materias propias de cada modalidad de bachillerato y las materias optativas le proporcionarán una formación más especializada, preparándole y orientándole hacia estudios posteriores o hacia la actividad profesional. El currículo de las materias optativas podrá incluir una fase de formación práctica fuera del centro.
3. Las modalidades de bachillerato serán como mínimo las siguientes:
 - * Artes.
 - * Ciencias de la Naturaleza y de la Salud.
 - * Humanidades y Ciencias Sociales.
 - * Tecnología.
4. Serán materias comunes del bachillerato las siguientes:
 - * Educación Física.
 - * Filosofía.
 - * Historia.

- * Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.
 - * Lengua extranjera.
5. La metodología didáctica del bachillerato favorecerá la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos apropiados de investigación. De igual modo subrayará la relación de los aspectos teóricos de las materias con sus aplicaciones prácticas en la sociedad.
 6. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las materias propias de cada modalidad, adaptándolas a las necesidades de la sociedad y del sistema educativo.
 7. El Gobierno, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, podrá establecer nuevas modalidades de bachillerato o modificar las definidas en esta ley.

Artículo 28

Para impartir el bachillerato se exigirán las mismas titulaciones y la misma cualificación pedagógica que las requeridas para la educación secundaria obligatoria.

Artículo 29

1. Los alumnos que cursen satisfactoriamente el bachillerato en cualquiera de sus modalidades recibirán el título de Bachiller. Para obtener este título será necesaria la evaluación positiva en todas las materias.
2. El título de Bachiller facultará para acceder a la formación Profesional de grado superior y a los estudios universitarios. En este último caso será necesaria la superación de una prueba de acceso, que, junto a las calificaciones obtenidas en el bachillerato, valorará, con carácter objetivo, la madurez académica de los alumnos y los conocimientos adquiridos en él.

CAPITULO CUARTO

De la Formación Profesional

Artículo 30

1. La formación profesional comprenderá el conjunto de enseñanzas que, dentro del sistema educativo y reguladas en esta ley, capaciten para el desempeño cualificado de las distintas profesiones. Incluirá también aquellas otras acciones que, dirigidas a la formación continua en las empresas y a la inserción y reinserción laboral de los trabajadores, se desarrollen en la formación profesional ocupacional que se regulará por su normativa específica. Las Administraciones públicas garantizarán la coordinación de ambas ofertas de formación profesional.
2. La formación profesional, en el ámbito del sistema educativo, tiene como finalidad la preparación de los alumnos para la actividad en un campo profesional, proporcionándoles una formación polivalente que les permita adaptarse a las modificaciones laborales que puedan producirse a lo largo de su vida. Incluirá tanto la formación profesional de base como la formación profesional específica de grado medio y de grado superior.
3. En la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato, todos los alumnos recibirán una formación básica de carácter profesional.
4. La formación profesional específica comprenderá un conjunto de ciclos formativos con una organización modular, de duración variable, constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas en función de los diversos campos profesionales. Los ciclos formativos se corresponderán con el grado medio y grado superior a que se refiere el apartado 2 de este artículo.
5. La formación profesional específica facilitará la incorporación de los jóvenes a la vida activa, contribuirá a la formación permanente de los ciudadanos y atenderá a las demandas de cualificación del sistema productivo.

Artículo 31

1. Podrán cursar la formación profesional específica de grado medio quienes se hallen en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria.
2. Para el acceso a la formación profesional específica de grado superior será necesario estar en posesión del título de Bachiller.
3. Además de la titulación establecida para el acceso a la formación profesional de grado superior, se podrá incorporar los correspondientes currículos de este grado la obligación de haber cursado determinadas materias del bachillerato en concordancia con los estudios profesionales a los que se quiere acceder.
4. Para quienes hayan cursado la formación profesional específica de grado medio y quieran proseguir sus estudios, se establecerán las oportunas convalidaciones entre las enseñanzas cursadas y las de bachillerato.

Artículo 32

1. No obstante lo dispuesto en el artículo anterior, será posible acceder a la formación profesional específica sin cumplir los requisitos académicos establecidos, siempre que, a través de una prueba regulada por las Administraciones educativas, el aspirante demuestre tener la preparación suficiente para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas. Para acceder por esta vía a ciclos formativos de grado superior se requerirá tener cumplidos los veinte años de edad.
2. La prueba a que se refiere el apartado anterior deberá acreditar:
 - a) Para la formación profesional específica de grado medio, los conocimientos y habilidades suficientes para cursar con aprovechamiento dichas enseñanzas.
 - b) Para la formación profesional específica de grado superior, la madurez de relación con los objetivos del bachillerato y sus capacidades referentes al campo profesional de que se trate. De esta última parte podrán quedar exentos quienes acrediten una

experiencia laboral que se corresponda con los estudios profesionales que se desee cursar.

Artículo 33

1. Para impartir la formación profesional específica se exigirán los mismos requisitos de titulación que para la educación secundaria. En determinadas áreas o materias, se considerarán otras titulaciones relacionadas con ellas. Para el profesorado de tales áreas o materias podrá adaptarse en duración y contenidos el curso a que se refiere el artículo 24.2 de esta ley.
2. Para determinadas áreas o materias se podrá contratar, como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema, a profesionales que desarrollen su actividad en el ámbito laboral. En los centros públicos, las Administraciones educativas podrán establecer, con estos profesionales, contratos de carácter temporal y en régimen de derecho administrativo.
3. El profesorado a que se refiere el apartado anterior podrá impartir excepcionalmente enseñanza en el bachillerato, en materias optativas relacionadas con su experiencia profesional, en las condiciones que se establezcan.

Artículo 34

1. En el diseño y planificación de la formación profesional específica se fomentará la participación de los agentes sociales. Su programación tendrá en cuenta el entorno socioeconómico de los centros docentes en que vayan a impartirse, así como las necesidades y posibilidades de desarrollo de éste.
2. El currículo de las enseñanzas de formación profesional específica incluirá una fase de formación práctica en los centros de trabajo, de la cual podrán quedar total o parcialmente exentos quienes hayan acreditado la experiencia profesional según se establece en el apartado b) del artículo 32.2 de esta ley. Con este fin, las

Administraciones educativas arbitrarán los medios necesarios para incorporar a las empresas e instituciones al desarrollo de estas enseñanzas.

3. La metodología didáctica de la formación profesional específica promoverá la integración de contenidos científicos, tecnológicos y organizativos. Asimismo, favorecerá en el alumno la capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo.
4. Los estudios profesionales regulados en la presente ley podrán realizarse en los centros ordinarios y en centros docentes específicos, siempre que reúnan los requisitos mínimos que se establezcan, y que se referirán a titulación académica del profesorado, relación numérica alumno-profesor e instalaciones docentes.

Artículo 35

1. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá los títulos correspondientes a los estudios de formación profesional, así como las enseñanzas mínimas de cada uno de ellos. Dichas enseñanzas mínimas permitirán la adecuación de estos estudios a las características socioeconómicas de las diferentes Comunidades Autónomas.
2. Los alumnos que superen las enseñanzas de formación profesional específica de grado medio y de grado superior recibirán, respectivamente, el título de Técnico y Técnico Superior de la correspondiente profesión.
3. El título de Técnico, en el caso de alumnos que hayan cursado la formación profesional específica de grado medio según lo dispuesto en el artículo 32.1, permitirá el acceso directo a las modalidades de bachillerato que se determinen, teniendo en cuenta su relación con los estudios de formación profesional correspondiente.
4. El título de Técnico Superior permitirá el acceso directo a los estudios universitarios que se determinen, teniendo en cuenta su relación con los estudios de formación profesional correspondiente.

CAPITULO QUINTO

De la Educación Especial

Artículo 36

1. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.
2. La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos.
3. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar.
4. Al final de cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales, en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá variar el plan de actuación en función de sus resultados.

Artículo 37

1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos.

2. La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos, y las Administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización.
3. La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.
4. Las Administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

TÍTULO SEGUNDO

DE LAS ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL

CAPITULO PRIMERO

De las Enseñanzas Artísticas

Artículo 38

Las enseñanzas artísticas tendrán como finalidad proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantiza la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño.

Sección primera: De la música y de la danza

Artículo 39

1. Las enseñanzas de música y danza comprenderán tres grados:
 - a) Grado elemental, que tendrá cuatro años de duración.

- b) Grado medio, que se estructurará en tres ciclos de dos cursos académicos de duración cada uno.
 - c) Grado superior, que comprenderá un solo ciclo cuya duración se determinará en función de las características de estas enseñanzas.
2. Los alumnos podrán, con carácter excepcional, y previa orientación del profesorado, matricularse en más de un curso académico cuando así lo permita su capacidad de aprendizaje.
 3. Para ejercer la docencia de las enseñanzas de régimen especial de música y danza será necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o titulación equivalente, a efectos de docencia, y haber cursado las materias pedagógicas que se establezcan.
 4. Para el establecimiento del currículo de estas enseñanzas se estará a lo dispuesto en el artículo 4 de esta ley.
 5. Con independencia de lo establecido en los apartados anteriores, podrán cursarse en escuelas específicas, sin limitación de edad, estudios de música o de danza. que en ningún caso podrán conducir a la obtención de títulos con validez académica y profesional. y cuya organización y estructura serán diferentes a las establecidas en dichos apartados. Estas escuelas se regularán reglamentariamente por las Administraciones educativas.

Artículo 40

1. Para el grado elemental de las enseñanzas de música y danza podrán establecerse por parte de las Administraciones educativas criterios de ingreso que tendrán en cuenta, entre otras circunstancias, la edad idónea para estas enseñanzas.
2. Para acceder al grado medio de las enseñanzas de música y danza será preciso superar una prueba específica de acceso. Podrá accederse igualmente a cada curso sin haber superado los anteriores siempre que, a través de una prueba, el aspirante

demuestre tener los conocimientos necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

3. Se accederá al grado superior de las enseñanzas de música y danza si se reúnen los siguientes requisitos:
 - a) Estar en posesión del título de Bachiller.
 - b) Haber aprobado los estudios correspondientes al tercer ciclo de grado medio.
 - c) Haber superado la prueba específica de acceso que establezca el Gobierno, en la cual deberá demostrar el aspirante los conocimientos y habilidades profesionales necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.
4. No obstante lo previsto en el apartado anterior, será posible acceder al grado superior de estas enseñanzas sin cumplir los requisitos académicos establecidos siempre que el aspirante demuestre tener tanto los conocimientos y aptitudes propios del grado medio como las habilidades específicas necesarias para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

Artículo 41

1. Las Administraciones educativas facilitarán al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas de música o danza y las de régimen general. A este fin se adoptarán las oportunas medidas de coordinación respecto a la organización y ordenación académica de ambos tipos de estudios, que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la creación de centros integrados.
2. Los alumnos que hayan terminado el tercer ciclo de grado medio obtendrán el título de Bachiller si superan las materias comunes del bachillerato.

Artículo 42

1. Al término del grado elemental se expedirá el correspondiente certificado.

2. La superación del tercer ciclo del grado medio de música o danza dará derecho al título profesional de la enseñanza correspondiente.
3. Quienes hayan cursado satisfactoriamente el grado superior de dichas enseñanzas tendrán derecho al título superior en la especialidad correspondiente, que será equivalente, a todos los efectos, al título de Licenciado Universitario.
4. Las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades a fin de facilitar la organización de estudios de tercer ciclo destinados a los titulados superiores a que se refiere el apartado anterior.

Sección segunda: Del Arte Dramático

Artículo 43

1. Las enseñanzas de arte dramático comprenderán un solo grado de carácter superior, de duración adaptada a las características de estas enseñanzas.
Para ejercer la docencia de las enseñanzas de régimen especial de arte dramático será necesario estar en posesión del título de Licenciado. Ingeniero o Arquitecto, o titulación equivalente, a efectos de docencia, y haber cursado las materias pedagógicas que se establezcan.
2. Podrán también establecerse enseñanzas de formación profesional específica relacionadas con el arte dramático.
3. Para el establecimiento del currículo de estas enseñanzas se estará a lo dispuesto en el artículo 4 de esta ley.

Artículo 44

1. Para acceder a las enseñanzas de arte dramático será preciso:
 - a) Estar en posesión del título de Bachiller.

- b) Haber superado la prueba específica que al efecto establezca el Gobierno y que valorará la madurez, los conocimientos y las aptitudes necesarias para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas.
2. No obstante lo previsto en el apartado anterior, será posible acceder al grado superior de estas enseñanzas sin cumplir los requisitos académicos establecidos, siempre que el aspirante demuestre las habilidades específicas necesarias para cursarlas con aprovechamiento.

Artículo 45

1. Quienes hayan superado las enseñanzas de arte dramático tendrán derecho al título Superior de Arte Dramático, equivalente, a todos los efectos, al título de Licenciado Universitario.
2. Las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades a fin de facilitar la organización de estudios de tercer ciclo destinados a los titulados superiores a que se refiere el apartado anterior.

Sección tercera: De las enseñanzas de las Artes Plásticas y de Diseño

Artículo 46

Las enseñanzas de las artes plásticas y de diseño comprenderán estudios relacionados con las artes aplicadas, los oficios artísticos, el diseño de sus diversas modalidades y la conservación y restauración de bienes culturales.

Artículo 47

Las enseñanzas de artes plásticas y diseño se organizarán en ciclos de formación específica, según lo dispuesto al efecto en el capítulo cuarto del título primero de la presente ley, con las salvedades que se establecen en los artículos siguientes.

Artículo 48

1. Para acceder a los ciclos de grado medio propios de las enseñanzas de artes plásticas y diseño será necesario, además de estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria, acreditar las aptitudes necesarias mediante la superación de las pruebas que se establezcan.
2. Podrán acceder a los ciclos de grado superior de estas enseñanzas quienes estén en posesión del título de Bachiller y superen las pruebas que se establezcan. En dichas pruebas deberán acreditarse las aptitudes necesarias para cursar el correspondiente ciclo con aprovechamiento. Estarán exentos de estas pruebas quienes hayan cursado en el bachillerato determinadas materias concordantes con los estudios profesionales a los que se quiere ingresar.
3. No obstante lo previsto en los apartados anteriores, será posible acceder a los grados medios y superior de estas enseñanzas sin cumplir los requisitos académicos establecidos, siempre que el aspirante demuestre tener tanto los conocimientos y aptitudes propios de la etapa educativa anterior como las habilidades específicas necesarias para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes. Para acceder por esta vía a ciclos formativos de grado superior se requerirá tener cumplidos los veinte años de edad.
4. Los ciclos formativos a que se refiere este artículo incluirán fases de formación práctica en empresas, estudios y talleres, así como la elaboración de los proyectos que se determinen.

Artículo 49

1. Los estudios correspondientes a la especialidad de Conservación y Restauración de Bienes Culturales tendrán la consideración de estudios superiores. Los alumnos que superen dichos estudios obtendrán el título de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, que será equivalente, a todos los efectos, al título de Diplomado Universitario.

2. Tendrán la consideración de estudios superiores las enseñanzas de diseño que oportunamente se implanten. Al término de dichos estudios se otorgará el título de Diseño en la especialidad correspondiente, que será equivalente, a todos los efectos, al título de Diplomado Universitario.
3. Asimismo se podrán establecer estudios superiores para aquellas enseñanzas profesionales de artes plásticas cuyo alcance, contenido y características así lo aconsejen.
4. Para el acceso a los estudios superiores a que se refiere este artículo se requerirá estar en posesión del título de Bachiller y superar una prueba de acceso que establecerá el Gobierno, en la que se valorarán la madurez, los conocimientos y las aptitudes para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas.
5. Para el establecimiento del currículo de estas enseñanzas se estará a lo dispuesto en el artículo 4 de esta ley.

CAPITULO SEGUNDO

De las Enseñanzas de Idiomas

Artículo 50

1. Las enseñanzas de idiomas que se imparten en las Escuelas Oficiales tendrán la consideración de enseñanzas de régimen especial a que se refiere esta ley.
2. La estructura de las enseñanzas de idiomas, sus efectos académicos y las titulaciones a que den lugar serán las establecidas en la legislación específica sobre dichas enseñanzas.
3. Para acceder a las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas será requisito imprescindible haber cursado el primer ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria o estar en posesión del título de Graduado Escolar, del certificado de escolaridad o de estudios primarios.

4. En las Escuelas Oficiales de Idiomas se fomentará especialmente el estudio de los idiomas europeos, así como el de las lenguas co-oficiales del Estado.
5. Las Escuelas Oficiales de Idiomas podrán impartir cursos para la actualización de conocimientos y el perfeccionamiento profesional de las personas adultas.
6. Las Administraciones educativas fomentarán también la enseñanza de idiomas a distancia.

TÍTULO CUARTO

DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Artículo 55

Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza en especial a:

- a) La cualificación y formación del profesorado.
- b) La programación docente.
- c) Los recursos educativos y la función directiva.
- d) La innovación y la investigación educativa.
- e) La orientación educativa y profesional. La inspección educativa.
- f) La evaluación del sistema educativo.

Artículo 56

1. La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo.
2. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado, y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en

instituciones formativas específicas. en las universidades y, en el caso del profesorado de formación profesional, también en las empresas.

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

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

4. Las Administraciones educativas fomentarán:

- a) Los programas de formación permanente del profesorado.
- b) La creación de centros o institutos para la formación permanente del profesorado.
- c) La colaboración con las universidades, la Administración local y otras instituciones para la formación del profesorado.

Artículo 57

1. Los centros docentes completarán y desarrollarán el currículo de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza en el marco de su programación docente.
2. Las Administraciones educativas contribuirán al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos de programación docente Y Materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado.

3. En la elaboración de tales materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos.
4. Las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los profesores.
5. Las Administraciones locales podrán colaborar con los centros educativos para impulsar las actividades extraescolares y promover la relación entre la programación de los centros y el entorno socioeconómico en que éstos desarrollan su labor.

Artículo 58

1. Los centros docentes estarán dotados de los recursos educativos humanos y materiales necesarios para garantizar una enseñanza de calidad.
2. Los centros públicos dispondrán de autonomía en su gestión económica en los términos establecidos en las leyes.
3. Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes mediante la adopción de medidas que mejoren la preparación y la actuación de los equipos directivos de dichos centros.
4. Las Administraciones educativas podrán adscribir a los centros públicos un administrador que, bajo la dependencia del director del centro, asegurará la gestión de los medios humanos y materiales de los mismos. En tales centros, el administrador asumirá a todos los efectos el lugar y las competencias del secretario. Asimismo, se incorporará como miembro de pleno derecho a la Comisión económica a que se refiere el artículo 44 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Los administradores serán seleccionados de acuerdo con los principios de mérito y capacidad entre quienes acrediten la preparación adecuada para ejercer las funciones que han de corresponderles.

5. Con el objeto de obtener la máxima rentabilidad de los recursos, la organización territorial de las Administraciones educativas podrá configurarse en unidades de ámbito geográfico inferior a la provincia, para la coordinación de los distintos programas y servicios de apoyo a las actividades educativas.

Artículo 59

1. Las Administraciones educativas fomentarán la investigación y favorecerán la elaboración de proyectos que incluyan innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas, didácticas y de organización de los centros docentes.
2. Corresponde al Gobierno fijar los requisitos de acuerdo con los que podrán realizarse las experimentaciones que afecten a las condiciones de obtención de títulos académicos y profesionales. Dichas experimentaciones requerirán, en todo caso, autorización expresa a efectos de la homologación de los títulos correspondientes.

Artículo 60

1. La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor.
2. Las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, Psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones. La coordinación de las actividades de orientación se llevará a cabo por profesionales con la debida preparación. Asimismo las Administraciones

educativas garantizarán la relación entre estas actividades y las que desarrollen las Administraciones locales en este campo.

Artículo 61

1. Las Administraciones educativas ejercerán la función inspectora para garantizar el cumplimiento de las leyes y la mejora de la calidad del sistema educativo.
2. La inspección educativa tendrá encomendadas en cualquier caso las siguientes funciones:
 - a) Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de renovación educativa.
 - b) Participar en la evaluación del sistema educativo.
 - c) Velar por el cumplimiento de las leyes, reglamentos y demás disposiciones generales en el ámbito del sistema educativo.
 - d) Asesorar e informar a los distintos sectores de la comunidad en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.
3. Para el ejercicio de estas funciones la inspección educativa tendrá acceso a los centros docentes, públicos y privados, así como a los servicios e instalaciones en los que se desarrollan actividades promovidas o autorizadas por las Administraciones educativas.
4. El Estado ejercerá la alta inspección que le corresponde a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los Poderes Públicos en materia de educación.

Artículo 62

1. La evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia Administración.

2. Las Administraciones educativas evaluarán el sistema educativo en el ámbito de sus competencias.
3. La evaluación general del sistema educativo se realizará por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, determinará la organización y proveerá los medios de toda índole que deban adscribirse al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
4. Las Administraciones educativas participarán en el gobierno y funcionamiento del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, que podrá realizar las actividades siguientes:
 - a) Elaborar sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas reguladas en la presente ley y sus correspondientes centros.
 - b) Realizar investigaciones, estudios y evaluaciones del sistema educativo y, en general, proponer a las Administraciones educativas cuantas iniciativas y sugerencias puedan contribuir a favorecer la calidad y mejora de la enseñanza.

"Mientras la sociedad de la información multiplica las posibilidades de acceso a los datos, la educación debe permitir que TODOS puedan aprovechar esta información, seleccionarla, ordenarla y aprovecharla" (J. Delors).

"Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social" (J. Delors).

"Valorar los talentos de todo tipo para limitar el fracaso escolar, el sentimiento de exclusión y la ausencia de futuro"

L.O.C.E

Extractos del Real Decreto 830/2003, de 27 de junio.

13179 REAL DECRETO 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la **Educación Primaria**.

“Según establece la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en su artículo 8.2, corresponde al Gobierno fijar las enseñanzas comunes, que son los elementos básicos del currículo, en cuanto a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

La fijación de estas enseñanzas es, en todo caso y por su propia naturaleza, competencia exclusiva del Estado, de acuerdo con lo previsto por la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, en su disposición adicional primera.2.c), y a tenor de la disposición final tercera. 2 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre...”

“...Al establecer las enseñanzas comunes de la Educación Primaria se han tenido en cuenta no sólo las necesidades sociales, sino también las características evolutivas de las distintas edades y las pautas que rigen el aprendizaje en esta etapa de la vida. El conocimiento de estas características ha servido para determinar los objetivos, los medios y las formas de aprender más adecuados a cada nivel para alcanzar los fines propuestos.

Las enseñanzas comunes no deben limitarse a la adquisición de conocimientos, sino que han de proponer también una educación que contribuya al desarrollo integral de todas las capacidades. Todo ello exige dotar al currículo de una gran riqueza y variedad de contenidos.

En las áreas, se desarrollan contenidos de carácter instrumental, lingüístico, científico, tecnológico, estético, así como los valores que deberán servir de referencia para la formación integral de los alumnos.

Las enseñanzas comunes deben asegurar una educación que facilite a los alumnos el desarrollo de su personalidad y de su capacidad mental y física, cualesquiera que sean sus condiciones personales y sociales, partiendo de la escuela como centro de cultura y espacio de compensación de diferencias asociadas a factores de origen económico y social. Por otra parte, el hecho de ser enseñanzas comunes a todos los españoles favorecerá su entendimiento y convivencia en torno a valores compartidos y facilitará la continuidad, progresión y coherencia del aprendizaje en caso de desplazamiento dentro del territorio nacional...”

“...Los criterios de evaluación que se formulan establecen el grado de aprendizaje que deben alcanzar los alumnos al finalizar los ciclos, respecto de las capacidades fijadas en los objetivos específicos de cada área, así como en los contenidos. En el proceso de elaboración de este real decreto han sido consultadas las comunidades autónomas y han emitido informe el Consejo Escolar del Estado y el Ministerio de Administraciones Públicas...”

Artículo 1. Principios generales.

La Educación Primaria, que tiene carácter obligatorio y gratuito, comprenderá seis años académicos, que se cursarán ordinariamente entre los seis y los 12 años de edad, y se organizará en tres ciclos de dos años cada uno.

Los alumnos se incorporarán ordinariamente al primer curso de la Educación Primaria en el año natural en el que cumplan seis años.

Artículo 2. Finalidad.

La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de las nociones básicas de la cultura y el hábito de convivencia, así como los de estudio y

trabajo, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.

Artículo 3. Objetivos.

La educación Primaria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- a) Conocer los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas y respetar el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar una actitud responsable y de respeto por los demás, que favorezca un clima propicio para la libertad personal, el aprendizaje y la convivencia.
- c) Desarrollar hábitos de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, y actitudes de curiosidad e interés por el aprendizaje, con las que descubrir la satisfacción de la tarea bien hecha.
- d) Desarrollar la iniciativa individual y el hábito del trabajo en equipo.
- e) Conocer y usar adecuadamente la lengua castellana y, en su caso, también la lengua co-oficial de la comunidad autónoma, en sus manifestaciones oral y escrita, así como adquirir hábitos de lectura.
- f) Iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones.
- g) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- h) Adquirir, en una lengua extranjera, la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones cotidianas.

- i) Desarrollar el espíritu emprendedor, fomentando actitudes de confianza en uno mismo, sentido crítico, creatividad e iniciativa personal.
- j) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y de las comunicaciones.
- k) Iniciarse en la valoración y en la producción estética de las diferentes manifestaciones artísticas, así como en la expresión plástica, rítmica y vocal.
- l) Conocer el valor del propio cuerpo, el de la higiene y la salud y la práctica del deporte como medios más idóneos para el desarrollo personal y social.
- m) Conocer y valorar la naturaleza y el entorno, y observar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.

Artículo 4. Áreas.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 16 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, las áreas de la Educación Primaria serán las siguientes:

- a) Ciencias, Geografía e Historia.
- b) Educación Artística.
- c) Educación Física.**
- d) Lengua castellana.
- e) Lengua oficial propia de la comunidad autónoma, en su caso.
- f) Lengua extranjera.
- g) Matemáticas.
- h) Sociedad, Cultura y Religión.

a) La Educación Física en la Educación Primaria

La sociedad actual plantea la necesidad de incorporar a la educación aquellos conocimientos, destrezas y capacidades relacionados con el cuerpo y su actividad motriz que contribuyen al desarrollo integral de la persona y a la mejora de su calidad de vida. Existe una demanda social de educación en el cuidado del cuerpo y de la salud, en la mejora de la imagen corporal y la forma física, así como en la utilización constructiva del ocio mediante actividades recreativas y deportivas. El área de Educación Física se orienta hacia la profundización del conocimiento de la conducta motriz y el fomento de actitudes y valores en relación con el cuerpo. El área de Educación Física, como las restantes, contribuye al logro de los diversos fines educativos de la Educación Primaria.

El cuerpo y el movimiento se constituyen en ejes básicos de la acción educativa en esta área, y hay que destacar también el papel de la salud y el juego, este último fundamental en la Educación Primaria como recurso metodológico.

El área de Educación Física puede contribuir de forma fundamental a la consecución del objetivo «conocer el valor del propio cuerpo, el de la higiene y la salud y la práctica del deporte como medios más idóneos para el desarrollo personal y social». Contribuye también a la consecución de aquellos objetivos que hacen referencia a las normas y valores de convivencia, respeto por los demás, desarrollo de hábitos de esfuerzo, desarrollo de la iniciativa individual y trabajo en equipo.

Las actividades en esta etapa tendrán un carácter eminentemente recreativo. En este sentido, el área de Educación Física se ofrece como alternativa frente al sedentarismo de la actividad cotidiana en general. Se integra el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para establecer relaciones con alumnos de otros centros, compartir experiencias motrices y planificar otras nuevas.

La enseñanza de la Educación Física ha de promover y facilitar que cada alumno llegue a comprender su propio cuerpo y sus posibilidades y a conocer y dominar un número significativo de ejercicios corporales y actividades deportivas de modo que, en el futuro, pueda escoger las más convenientes para su desarrollo personal.

El área de Educación Física debe contribuir a la formación de valores tales como la capacidad de relacionarse con los demás a través del respeto, la resolución de conflictos mediante el diálogo y el respeto a las reglas establecidas, evitando comportamientos agresivos y de rivalidad, la colaboración y el trabajo en equipo y la formación de personas responsables.

El área de Educación Física ha de integrarse con las restantes áreas y configurar un espacio singular de interdisciplinariedad.

Favorece el aprendizaje de la lectura mediante el desarrollo de las nociones asociadas a relaciones espaciales y temporales como el sentido y la dirección, la orientación espacial, nociones topológicas básicas y secuencia; todos estos constituyen aspectos fundamentales que influirán en el adecuado desarrollo de la lecto-escritura.

Objetivos

1. Conocer y valorar el propio cuerpo y sus posibilidades motrices realizando de forma autónoma actividades físico-deportivas que exijan un nivel de esfuerzo, habilidad o destreza acorde con ellas, poniendo el énfasis en el esfuerzo y en el resultado.
2. Valorar el juego como un medio para realizar actividad física, como medio de disfrute, de relación y como recurso para aprovechar el tiempo libre.
3. Utilizar, en la resolución de problemas motrices, las capacidades físicas básicas y las destrezas motrices, teniendo en cuenta las posibilidades y limitaciones. Desarrollar la iniciativa individual y el hábito de trabajo en equipo, aceptando las normas y reglas que previamente se establezcan.
4. Conocer y valorar los efectos beneficiosos y perjudiciales que la realización de actividades físicas tiene sobre la salud, así como la adquisición de hábitos de higiene, alimentación y ejercicio físico.

5. Colaborar en juegos y actividades deportivas, desarrollando actitudes de tolerancia y respeto a las posibilidades y limitaciones de los demás, actitudes que favorecen la convivencia y que contribuyen a la resolución de conflictos de forma pacífica.
6. Realizar actividades en el medio natural de forma creativa y responsable, conociendo el valor del medio natural y la importancia de contribuir a su protección y mejora.
7. Utilizar de forma creativa y autónoma los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento, valorando y realizando distintos tipos de actividades expresivas.
8. Fomentar la comprensión lectora como medio de búsqueda e intercambio de información y comprensión de las normas del juego
9. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de apoyo al área.

Primer ciclo

Contenidos

I. El cuerpo y la salud.

1. Utilización, percepción, identificación y representación del propio cuerpo.
2. Afirmación de la lateralidad corporal.
3. Las posibilidades corporales: sensoriales (vista, oído, tacto), expresivas (gestos, estructuras rítmicas sencillas) y motrices.
4. Apreciación de dimensiones espaciales y temporales.
5. Equilibrio estático y dinámico: sin objetos, sobre objetos estables o inestables, llevando un objeto en situaciones simples.
6. Coordinación dinámica general y segmentaria.

7. Orientación en el espacio y en el tiempo.
8. Valoración de la propia realidad corporal aumentando la confianza en sus posibilidades, su autoestima y su autonomía.
9. Interés y gusto por el cuidado del cuerpo.
10. Actitud positiva relacionada con una adecuada alimentación.

II. Movimiento y salud.

1. Formas y posibilidades del movimiento.
2. Control y dominio del movimiento.
3. Destreza en el manejo de objetos y en la manipulación de instrumentos habituales en la vida cotidiana y en las actividades de aprendizaje escolar.
4. Desarrollo y control de la motricidad fina y la coordinación a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
5. Preparación y realización de alguna actividad fuera del recinto escolar, aprendiendo a conocer, valorar, disfrutar y respetar el medio natural.
6. Autonomía y confianza en las propias habilidades motrices en situaciones habituales.
7. Valoración del esfuerzo para lograr una mayor autonomía y autoestima.
8. Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo.
9. Valoración de los recursos expresivos propios y los de los compañeros.

10. Mejora de la espontaneidad y de la creatividad en el movimiento expresivo.
11. Medidas básicas de seguridad y de prevención de accidentes en la actividad física y en el uso de materiales y espacios.
12. Adopción de hábitos de higiene corporal y postural.

III. Los juegos.

1. Juego libre y juego organizado.
2. Práctica de juegos en los que se utilicen las habilidades básicas.
3. Actitud de colaboración, tolerancia, no discriminación y resolución de conflictos de forma pacífica en la realización de juegos.
4. Valoración del juego como desarrollo de la actividad física, como medio de disfrute, de relación y de empleo del tiempo libre. (BOE núm. 157 Miércoles 2 julio 2003 25455)

Criterios de evaluación

1. Reconocer las partes del propio cuerpo y de los demás.
2. Adquirir las nociones espaciales y temporales.
3. Desarrollar de forma global las habilidades motrices básicas.
4. Identificar los valores fundamentales de los juegos.
5. Utilizar estrategias sencillas en los juegos.
6. Respetar las normas de los juegos, aceptando ganar o perder.
7. Conocer y emplear las medidas de seguridad básicas en la actividad física.
8. Mostrar interés, espontaneidad y creatividad en las actividades de expresión corporal.
9. Aceptar las diferencias físicas individuales en las actividades propuestas.
10. Mantener hábitos de salud e higiene en la actividad física.

11. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como recurso del área.

Segundo ciclo

Contenidos

I. El cuerpo y la salud.

1. Percepción e interiorización de la independencia y relación existente entre los segmentos corporales.
2. Relaciones espaciales y temporales.
3. Coordinación dinámica general y segmentaria.
4. Orientación espacial en relación a sí mismo, a los demás y a los objetos orientados.
5. Mejora de la orientación espacial y la lateralidad a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
6. Percepción y estructuración del espacio en relación con el tiempo.
7. Valoración de la propia realidad corporal aumentando la confianza en sus posibilidades, autonomía y autoestima.
8. Interés y gusto por el cuidado del cuerpo de manera responsable.
9. Adopción de hábitos relacionados con una buena alimentación.

II. Movimiento y salud.

1. Formas y posibilidades de movimiento: calidad de los movimientos ya conocidos.

2. Control y dominio del movimiento incidiendo más en los mecanismos de ejecución.
3. Destreza en el manejo de objetos y en la manipulación de instrumentos habituales en la vida cotidiana y en los propios del área.
4. Autonomía y confianza en las propias habilidades motrices en situaciones habituales con entornos desconocidos.
5. Preparación y realización de alguna actividad fuera del recinto escolar, aprendiendo a conocer, valorar, disfrutar y respetar el medio natural.
6. Valoración del esfuerzo como forma de aumentar la autonomía personal y la autoestima.
7. Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo, teniendo en cuenta sus partes, los sentidos, el ritmo y el espacio.
8. Valoración de los recursos expresivos de los compañeros.
9. Mejora de la espontaneidad y de la creatividad en el movimiento expresivo.
10. Medidas básicas de seguridad y prevención de accidentes en la actividad física y en el uso de materiales y espacios.
11. Hábitos de higiene corporal y postural.
12. Conocimiento de la importancia de la práctica del ejercicio para el desarrollo físico.

III. Los juegos.

1. Tipos de juegos y de actividades deportivas.

2. Aplicación de las habilidades básicas en las situaciones de juego.
3. Comprensión de las normas del juego a través de la lectura.
4. Actitud de colaboración, tolerancia, no discriminación y resolución de conflictos de forma pacífica en la realización de los juegos.
5. Valoración del juego como desarrollo de la actividad física, como medio de disfrute, de relación con los demás y de empleo del tiempo libre.
6. Aceptación, dentro del equipo, del papel que le corresponde a uno como jugador y de la necesidad de intercambiar de papeles para que todos experimenten diferentes responsabilidades.

Criterios de evaluación

1. Tomar conciencia de la movilidad del eje corporal en diferentes posiciones y de los diferentes segmentos.
2. Consolidar las nociones espaciales y temporales.
3. Consolidar el desarrollo global de las habilidades motrices básicas.
4. Resolver problemas motores mediante el conocimiento y uso de sencillas estrategias.
5. Utilizar sus capacidades físicas básicas y destrezas motrices en las diferentes situaciones de actividad física.
6. Vivir el juego como medio de disfrute, relación y empleo del tiempo libre.
7. Conocer los posibles riesgos que se derivan de la práctica de la actividad física.
8. Mantener los hábitos de salud e higiene en la actividad física.

9. Adaptar las habilidades motrices a medios no habituales.
10. Desarrollar la espontaneidad y creatividad en el movimiento.
11. Aceptar las diferencias físicas individuales en las actividades.
12. Comprender las normas del juego a través de la lectura.
13. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como recurso del área.

Tercer ciclo

Contenidos

I. El cuerpo y la salud.

1. Utilización, representación, interiorización y organización del propio cuerpo: estructuración del esquema corporal.
2. Nociones asociadas a relaciones espacio-temporales.
3. Coordinación dinámica general y segmentaria.
4. Percepción y estructuración del espacio en relación con el tiempo en situaciones reales de juego.
5. Aceptar la propia realidad corporal, sus posibilidades y limitaciones.
6. Actitud positiva hacia el cuidado y desarrollo del cuerpo.
7. Consolidación de los hábitos adecuados de alimentación.

II. Movimiento y salud.

1. Las capacidades físicas básicas como condicionantes de las habilidades.
(25456 Miércoles 2 julio 2003 BOE núm. 157)

2. Control y dominio del movimiento, incidiendo en los mecanismos de decisión y de control.
3. Manipulación correcta y destreza en el manejo de objetos propios del entorno escolar y extraescolar.
4. Autonomía y confianza en las propias habilidades motrices en situaciones nuevas o entornos desconocidos.
5. Adquisición de una mayor confianza e independencia motriz.
6. Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo a través de la danza, la mímica y la dramatización.
7. Mejora de la espontaneidad y creatividad en el movimiento expresivo.
8. Desarrollo de la capacidad de cooperación y trabajo en grupo.
9. Valoración de la iniciativa individual.
10. Valoración de los recursos expresivos propios y de los compañeros
11. Efectos de la actividad física en la salud y en el mantenimiento corporal.
12. Medidas básicas de seguridad y de prevención de accidentes en la actividad física y en el uso de materiales y espacios.
13. Calentamiento global específico y relajación específica y global.
14. Autonomía en los hábitos de higiene corporal y postural.
15. Valoración de las situaciones de riesgo que se derivan de la actividad física.

16. Valoración de la actividad física como alternativa a los hábitos nocivos para la salud.

III. Los juegos.

1. La iniciación al deporte adaptado al espacio, el tiempo y los recursos.
2. Habilidades básicas de iniciación deportiva en situaciones de juego.
3. Comprensión de las normas de los juegos deportivos a través de la lectura.
4. Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como medio para recabar información y elaborar documentos relativos al área.
5. Respeto al reglamento de los juegos de iniciación deportiva y adaptada.
6. Aceptación del papel que corresponda desempeñar como jugador dentro del equipo, independientemente de su capacidad motriz.
7. Organización y participación en diferentes tipos de juegos y actividades recreativas o deportivas, en su tiempo libre.
8. Identificación de los valores fundamentales del juego: el esfuerzo personal, la relación con los demás y la aceptación de resultado.

Criterios de evaluación

1. Conocer e identificar los sistemas básicos del cuerpo humano relacionados con la actividad física.
2. Progresar en el desarrollo de las capacidades motrices básicas incidiendo en los mecanismos de percepción, decisión y control.
3. Mejorar de forma global la condición física.

4. Adaptar y utilizar las habilidades motrices básicas para la iniciación deportiva.
5. Desarrollar normas y hábitos de conducta deportiva.
6. Progresar en la resolución de problemas motores mediante el conocimiento y uso de estrategias.
7. Apreciar y valorar el juego como medio de disfrute, de relación social y de organización del tiempo libre.
8. Reconocer y prevenir los posibles riesgos derivados de la práctica de la actividad física y de los deportes.
9. Consolidar los hábitos de salud e higiene en la actividad física.
10. Reconocer los efectos del ejercicio físico sobre el cuerpo y la salud.
11. Utilizar las habilidades motrices para resolver problemas en medios no habituales.
12. Utilizar de manera creativa el movimiento corporal a través de la expresión y el ritmo.
13. Aceptar las diferencias físicas individuales en las actividades deportivas.
14. Recoger información y elaborar documentos a través de las tecnologías de la información y la comunicación.
15. Comprender a través de la lectura las normas de los juegos deportivos.

ANEXO IV

COMPARATIVA LOGSE - LOPEGCE –LOCE

TÍTULO PRELIMINAR
TÍTULO VI: DE LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO
ANÁLISIS DEL TÍTULO VII DEL ANTEPROYECTO DE LEY ORGÁNICA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, DE LAS DISPOSICIONES ADICIONALES, TRANSITORIAS, DEROGATORIAS Y FINALES.

TÍTULO PRELIMINAR	
LEY DE CALIDAD	NO EN LA LOGSE
Capítulo I: De los principios de calidad:	
Art. 1: Principios a) Equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades b) Valores: libertad personal, responsabilidad social, cohesión y mejora de las sociedades, solidaridad c) Participación de los distintos sectores de la comunidad educativa d) Educación como proceso y educación permanente e) Responsabilidad y esfuerzo: elementos esenciales del proceso educativo f) Flexibilidad para adecuarse a los cambios, necesidades y demandas g) Reconocimiento de la función docente, actualización y promoción profesional h) Fomento y promoción de la investigación, experimentación e innovación i) Evaluación e Inspección del conjunto del sistema educativo j) Eficacia de los centros: refuerzo de su autonomía y potenciación de E. Directivos	Equidad Cohesión Responsabilidad y esfuerzo Eficacia
Capítulo II: De los derechos y deberes de padres y alumnos	
Art. 2: Alumnos 1. Derechos y deberes del alumnado considerando que: a) Todos tienen los mismos derechos y deberes sin más excepciones que la edad y el nivel que estén cursando b) Todos tienen el derecho y el deber a conocer la Constitución c) Todos tienen el derecho a ser valorados y reconocidos con objetividad y a recibir orientación educativa y profesional.	La LOGSE no plantea el tema de los derechos y deberes pero la LOPEGCE sí hace referencia a los mismos, aunque de forma genérica, y atribuye a la Inspección la función de asesorar, orientar e informar al respecto.

2. Derechos básicos del alumno:

- a) Recibir una formación que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad
- b) A que se respete su libertad de conciencia y sus convicciones religiosas y morales
- c) A que se respete su integridad y dignidad personales
- d) A la protección contra toda agresión física y moral
- e) A participar en el funcionamiento y en la vida del centro
- f) A recibir las ayudas precisas para compensar las carencias
- g) A la protección social en los casos de infortunio familiar o accidente

3. El estudio es el deber básico del alumno, que se concreta en estas obligaciones:

- a) Participar en las actividades formativas, especialmente en las orientadas al desarrollo de los currículos
- b) Asistir a clase con puntualidad
- c) Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros al estudio

4. Además del estudio son deberes básicos de los alumnos:

- a) Respetar la libertad de conciencia y las convicciones religiosas y morales
- b) Respetar la dignidad, integridad e intimidad de todo. Respetar las normas de convivencia y disciplina del centro educativo.

No se hace referencia al estudio como tal.

Art. 3: Padres

5. Derechos de los padres en relación con la educación de sus hijos:

- a) A recibir una educación con las máximas garantías de calidad, en consonancia con los fines establecidos en la Constitución y en las Leyes educativas
- b) A la libre elección del Centro
- c) A recibir la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones
- d) A estar informados sobre el rendimiento y marcha del proceso educativo de sus hijos

6. Asimismo, como primeros responsables de la educación de sus hijos, les corresponde:

- e) Adoptar los medios necesarios para que sus hijos cursen la escolaridad obligatoria
- f) Estimularles para que lleven a cabo las actividades de estudio que se les encomienden
- g) Conocer y apoyar la evolución de su proceso educativo, en colaboración con los profesores y los centros
- h) Respetar y hacer respetar las normas establecidas por el centro
- i) Capítulo III: De las becas y ayudas al estudio y de los premios y reconocimientos

Es un tema recogido en cierta medida por la LOPEGCE cuando se refiere a la participación, aunque no se describen derechos y deberes de forma detallada.

Art. 4. Becas y ayudas al estudio:

- a) Para garantizar las condiciones de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación y para que todos los estudiantes disfruten de las mismas oportunidades, el Estado establecerá un sistema general de becas y ayudas destinadas a remover obstáculos de orden socioeconómico.
- b) Se tendrá en cuenta la singularidad de los territorios insulares.
- c) El desarrollo, ejecución y control de los sistemas de becas y ayudas corresponde a las Comunidades Autónomas.

Sobre la base de los principios de equidad y solidaridad, las Administraciones públicas cooperarán para articular sistemas eficaces de información, verificación y control de becas y ayudas.

La LOGSE se refiere en distintos apartados a las becas y ayudas para favorecer la igualdad de oportunidades, pero no habla de premios y reconocimientos.

Art. 5: Premios y reconocimientos:

El Estado, sin perjuicio de las competencias de las Comunidades Autónomas, desarrollará programas destinados a premiar la excelencia y el especial esfuerzo y rendimiento académico de los alumnos, así como a los centros docentes por su labor y por la calidad de los servicios que presten.

Novedad

Capítulo IV: De los Programas de Cooperación

Art. 6. Programas de Cooperación:

1. El Estado, en colaboración con las Comunidades Autónomas, desarrollará Programas de Cooperación Territorial orientados a objetivos educativos de interés general, con la finalidad de favorecer el conocimiento y aprecio de la riqueza cultural de España y contribuir a la solidaridad interterritorial.
3. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, aprobará dichos programas y establecerá su finalidad y objetivos, así como las actuaciones necesarias para asegurar su logro.

Estos programas serán desarrollados y gestionados por las Comunidades Autónomas mediante convenios que suscriban con la Administración General del Estado.

En la LOGSE se destacan los Programas de Educación Compensatoria.

Con respecto a las Comunidades Autónomas se hacen múltiples referencias.

LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (L.O.C.E.)

TÍTULO VI: DE LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

NORMATIVA ANTERIOR E INCIDENCIA DE LA LOCE SOBRE LA MISMA

A. LOGSE

Artículo 2 (NO DEROGADO).

3. La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:
Punto i: La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema.

TÍTULO CUARTO: DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA.

Artículo 55 (DEROGADO por Disposición Derogatoria 3ª de la LOCE).

Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza. En especial a:

g) La evaluación del sistema educativo.

Artículo 62 (DEROGADO por Disposición Derogatoria 3ª de la LOCE).

La evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia Administración.

2. Las Administraciones educativas evaluarán el sistema educativo en el ámbito de sus competencias.

3. La evaluación general del sistema educativo se realizará por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, determinará la organización y proveerá los medios de toda índole que deban adscribirse al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

4. Las Administraciones educativas participarán en el gobierno y funcionamiento del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, que podrá realizar las actividades siguientes:
a) Elaborar sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas reguladas en la presente ley y sus correspondientes centros.

b) Realizar investigaciones, estudios y evaluaciones del sistema educativo y, en general. Proponer a las Administraciones educativas cuantas iniciativas y sugerencias pueda contribuir a favorecer la calidad y mejora de la enseñanza.

B. LOPEGCE

TITULO PRELIMINAR

Artículo 1. Principios de actuación. (NO DEROGADO)

Al objeto de que la actividad educativa se desarrolle atendiendo a los principios y fines establecidos en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, los poderes públicos, para garantizar una enseñanza de calidad:

d) Establecerán procedimientos para la evaluación del sistema educativo, de los centros, de la labor docente, de los cargos directivos y de la actuación de la propia administración educativa.

TÍTULO II, CAPÍTULO 2

Artículo 16. Participación en la evaluación del centro. (DEROGADO por Disp. Derogatoria 4ª de la LOCE)

1. Los órganos colegiados de gobierno evaluarán periódicamente, de acuerdo con sus respectivas competencias, el funcionamiento y cumplimiento de los objetivos del centro.

2. El Consejo Escolar y el Claustro colaborarán con la inspección educativa en los planes de evaluación del centro que se le encomienden, en los términos que las Administraciones educativas establezcan, sin perjuicio de los procesos de evaluación interna que dichos órganos definan en sus proyectos.

3. Los representantes de cada uno de los sectores de la comunidad educativa en el Consejo Escolar podrán enviar informes sobre el funcionamiento del centro a la Administración competente.

TITULO III (DEROGADO ÍNTEGRAMENTE por Disp. Derogatoria 4ª de la LOCE): DE LA EVALUACIÓN

CAPITULO UNICO (reflejamos únicamente los artículos relacionados con la evaluación del sistema o de centros que son los tratados en el Título VI de la LOCE)

Artículo 27. Ámbito de la evaluación.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 62 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, la evaluación se orientará a la permanente adecuación del sistema educativo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará, teniendo en cuenta en cada caso el tipo del centro, sobre los alumnos, los procesos educativos, el profesorado, los centros y sobre la propia Administración.

Artículo 28. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

1. El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación realizará la evaluación general del sistema educativo mediante el desarrollo de las actividades previstas en el artículo 62 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

2. El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación ofrecerá apoyo a las Administraciones educativas que lo requieran en la elaboración de sus respectivos planes y programas de evaluación.

3. El Gobierno hará públicas periódicamente las conclusiones de interés general de las evaluaciones del sistema educativo efectuadas por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación y dará a conocer los resultados de los indicadores de calidad establecidos.

Artículo 29. Evaluación de los centros docentes.

1. La Administración educativa correspondiente elaborará y pondrá en marcha planes de evaluación que serán aplicados con periodicidad a los centros docentes sostenidos con fondos públicos y que se llevarán a cabo principalmente a través de la inspección educativa.

2. En la evaluación externa de los centros colaborarán los órganos colegiados y unipersonales de gobierno, así como los distintos sectores de la comunidad educativa.

3. Además de la evaluación externa, los centros evaluarán su propio funcionamiento al final de cada curso, de acuerdo con lo preceptuado por la Administración educativa de la que dependan.

4. Las Administraciones educativas informarán a la comunidad educativa y harán públicos los criterios y procedimientos que se utilicen para la evaluación de los centros, así como las conclusiones generales que en dichas evaluaciones se obtengan. No obstante, se comunicará al Consejo Escolar las conclusiones de la evaluación correspondiente a su centro. La evaluación de los centros deberá tener en cuenta el contexto socioeconómico de los mismos y los recursos de que disponen, y se efectuará sobre los procesos y sobre los resultados obtenidos, tanto en lo relativo a organización, gestión y funcionamiento, como al conjunto de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Las Administraciones educativas colaborarán con los centros para resolver los problemas que hubieran sido detectados en la evaluación realizada.

Artículo 30. Valoración de la función pública docente.

Artículo 31. Desarrollo profesional de los docentes en los centros públicos.

Artículo 32. Formación del profesorado.

Artículo 33. Innovación e investigación educativas.

ANÁLISIS DEL TÍTULO VI de la LOCE: DE LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO.

Este título sustituye en su integridad al Título III de la LOPEGCE y a los artículos 55 Y 62 del Título IV de la LOGSE (De la calidad de la enseñanza) y aporta una orientación de la evaluación del sistema educativo en la que se subrayan y se desean evaluar específicamente aspectos globales del funcionamiento del sistema, apostando por metodologías homologadas muy concretas (como puede ser el Sistema Estatal de Indicadores de Evaluación) frente al enfoque de la LOPEGCE en el que la evaluación del sistema se identificaba más con la evaluación de centros y de las prácticas docentes de los profesores. Para la evaluación de centros se reserva un solo artículo del Título VI (art. 99) sin grandes aportaciones o novedades y la evaluación del profesorado se reserva para el Título IV de la LOCE específicamente dedicado a la Función Docente cuyo Capítulo II legisla sobre la valoración de la función pública docente. En definitiva este Título VI de la LOCE se centra, principalmente, en la evaluación del sistema como tal y

su necesaria homologación dejando aspectos referidos a centros a un solo artículo y profesores para otros apartados.

Por otra parte, se mantienen los principios generales expresados en el artículo 2 de la LOGSE y en el artículo 1 de la LOPEGCE referidos a la evaluación como principio de calidad de la actividad educativa.

Análisis y resumen del articulado

Artículo 93. Ámbito de la evaluación.

Repite lo expresado en la normativa anterior en el sentido de que la evaluación afectará "a todo el ámbito educativo regulado en esta ley, y se aplicará" sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos, los procesos educativos, la actividad del profesorado, los centros docentes, la inspección de educación y la propia Administración educativa."

Artículo 94. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.

El actual Instituto Nacional de Calidad y Evaluación pasa a llamarse tal como se titula este artículo y es el encargado de la evaluación general del Sistema Educativo que realizará el MEC sin perjuicio de la que realicen las Comunidades Autónomas.

No se determina su estructura ni funciones sino que "El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, determinará la estructura y funciones de este Instituto, garantizando la participación de las Administraciones educativas en el mismo."

Los artículos 95, 96, 97 y 98 centran los aspectos más novedosos de este Título ya que aparecen dos tipos de evaluaciones del sistema educativo (Diagnósticos generales y Sistema Estatal de Indicadores), un Plan De Evaluación General del Sistema para establecer prioridades y la publicación periódica de todos los resultados.

Evaluaciones de diagnóstico generales (art. 95).

"El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, en colaboración con las Comunidades Autónomas, y en el marco de la evaluación general del sistema educativo que le compete, elaborará evaluaciones generales de diagnóstico sobre áreas y asignaturas. Estas evaluaciones se realizarán, en todo caso, en la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, y versarán sobre competencias básicas del currículo."

La elaboración de un Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (art. 96), con un fuerte aroma anglosajón, cuya finalidad es "contribuir a orientar la toma de decisiones en la enseñanza, tanto de las instituciones educativas como de las Administraciones, los alumnos o las familias." Se alude, por tanto, a una publicidad del funcionamiento del Sistema no sólo para abordar políticas educativas sino para que adopten sus "decisiones" los alumnos y las familias.

La elaboración de un **Plan de Evaluación General del Sistema (art. 97)** con un carácter periódico que servirá para determinar "las prioridades y objetivos que el Instituto deberá desarrollar en sus evaluaciones. Este plan contendrá los criterios y procedimientos de evaluación, que se harán públicos con carácter previo."

Por último, **el artículo 98 establece la publicación periódica de los resultados** de las evaluaciones anteriores.

Artículo 99. Otros planes de evaluación.

Dentro de este artículo se establece todo lo referido a la evaluación externa de los centros docentes. Sus rasgos fundamentales no ofrecen grandes diferencias con lo ya conocido. A saber:

1. Dentro de planes generales aplicados periódicamente.
2. Se llevarán a cabo principalmente, no exclusivamente, a través de la inspección educativa.
3. Necesaria colaboración de la Comunidad Educativa
4. Previa información a los centros de criterios y procedimientos así como las conclusiones.
5. Contextualizada y referida a todas las dimensiones del centro.
6. Complementaria con la evaluación interna al final de curso realizada por cada centro.

NOTA FINAL: De acuerdo con la Disposición Final Octava (Del carácter de Ley Orgánica de la presente Ley) el Título VI NO TIENE CARÁCTER DE LEY ORGÁNICA.

ANEXO VI

ANÁLISIS DEL TÍTULO VII DEL ANTEPROYECTO DE LEY ORGÁNICA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, DE LAS DISPOSICIONES ADICIONALES, TRANSITORIAS, DEROGATORIAS Y FINALES

La estructura de esta parte del anteproyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación es la siguiente:

TÍTULO VII, DE LA INSPECCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

	Artículo 100	Inspección del sistema educativo: Competencia y responsabilidad de los poderes públicos de la inspección del sistema educativo.
Sección 1ª De la Alta Inspección	Artículo 101	Ámbito: Corresponde al Estado la Alta Inspección para garantizar sus competencias en la Comunidades Autónomas
	Artículo 102	Competencias del Estado: Descripción de las competencias de la Alta Inspección.
	Artículo 103	Funciones: Funciones de la Inspección Educativa
Sección 2º Formación de los inspectores educativos	Artículo 104	Organización de la Inspección Educativa: El Gobierno fijará el cuadro de especialidades previa consulta con las Comunidades Autónomas
	Artículo 105	Formación de los inspectores educativos: El perfeccionamiento es un derecho y un deber. Las actividades de perfeccionamiento surten efecto en todo el territorio nacional.
	Primera	Del calendario de aplicación de la Ley: Ámbito de 5 años a partir de su entrada en vigor. Se regularán las equivalencias de los títulos afectados por la Ley.

Disposiciones Adicionales	Segunda	<p>Del área de Cultura y Religión: El área o asignatura de Sociedad, Cultura y Religión tendrá dos opciones, una confesional y otra de carácter no confesional, ambas de oferta obligatoria, eligiendo los alumnos entre ellas. El Gobierno fijará los contenidos mínimos de la opción no confesional. Los profesores que impartan la opción confesional tendrán el régimen de contrato laboral.</p>
Disposiciones Adicionales	Tercera	<p>De los libros de texto y demás materiales curriculares: Autonomía de los centros en la elección dentro de los libros y materiales autorizados. No se pueden sustituir en un mínimo de 4 años.</p>
	Cuarta	<p>Del calendario escolar: Se fijará anualmente, con 175 días lectivos en Infantil/Primaria y 170 en el resto de enseñanzas.</p>
	Quinta	<p>Sobre la admisión de alumnos en caso de no existir plazas suficientes: En educación Primaria y Secundaria prioridad alumnos centros adscritos. En el grado superior de FP tendrán prioridad los que cursen ciertos Bachilleratos, y en caso de empate el expediente académico. Los alumnos que cursen Música o Danza serán prioritarios para aquellos centros que se determinen.</p>
	Sexta	<p>De los centros que estén autorizados para impartir el primer ciclo de Educación Infantil: Quedan automáticamente autorizados para impartir Educación Preescolar.</p>
	Séptima	<p>De los centros autorizados para impartir la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud o la de Tecnología en Bachillerato: Quedan automáticamente autorizados para impartir la modalidad de Ciencias y Tecnología.</p>
	Octava	<p>De los incentivos fiscales de los centros sostenidos con fondos públicos: Se asimilan a las entidades sin fin de lucro a los efectos de la legislación sobre incentivos fiscales y mecenazgo.</p>
	Novena	<p>De la Alta Inspección: El Gobierno regulará su organización, dependencia y actuación.</p>

	Décima	Bases del Régimen Estatutario de la Función Pública Docente: Relación normativa que regula este régimen, así como el acceso por concurso-oposición y los concursos de traslados
	Undécima	Creación de los Cuerpos de Catedráticos de Enseñanza Secundaria, de Escuelas Oficiales de Idiomas y de Artes Plásticas y diseño: Creación de los Cuerpos e integración en ellos. El Gobierno determinará su número. Competencias y titulación de los Catedráticos.
Disposiciones Adicionales	Duodécima	Requisitos para el acceso a los cuerpos de Catedráticos: Pertenecer a los cuerpos respectivos con antigüedad de 6 años y título de Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, y superar el proceso selectivo.
	Decimotercera	Funciones del Cuerpo de Catedráticos: Funciones según los cuerpos. Jefatura de Departamentos, proyectos de investigación y tribunales.
	Decimocuarta	Del Título de Especialización Didáctica: Sustituye al Título profesional de Especialización Didáctica de la Ley 1/1990, ampliándolo para los profesores de enseñanzas de régimen especial.
	Decimoquinta	De los inspectores de educación: El Gobierno adscribirá a los inspectores a las especialidades que se establezcan.
Disposiciones Transitorias	Primera	De la duración del mandato de los órganos de gobierno de los centros: Continuarán por el periodo que señaló la norma por la que se les nombró.
	Segunda	Los centros que atiendan niños menores de 3 años y no estén autorizados para Educación Infantil, deberán adaptarse a centros de Educación Preescolar.
	Tercera	Se atenderán las solicitudes de concierto para Educación Infantil comenzando por 3º, 2º y 1º.
	Cuarta	Los profesores que tengan la acreditación para la dirección y hayan ejercido 3 años el cargo de Director obtendrán la categoría de Director.
	Quinta	En ausencia de Catedráticos, la Jefatura del Departamento la ejercerá un profesor de Enseñanza Secundaria.

	Sexta	Los profesores que tengan la condición de Catedrático y no posean la titulación establecida en la disposición adicional undécima tendrán de 10 años para obtenerla.
	Séptima	Mientras no se desarrolle la normativa, la movilidad de los funcionarios docentes será con arreglo a la normativa anterior a esta Ley.
	Octava	En las materias que se remite a ulterior desarrollo se aplicarán entre tanto las normas actuales.
Disposiciones Derogatorias	Primera	Queda derogado el artículo 10.1 de la disposición adicional quinta de la Ley 14/1970
	Segunda	Quedan derogados los artículos 4,6,9,10,11,16,20 22,47,48,49,52.1 y 57d) de la Ley Orgánica 8/85
Disposiciones Derogatorias	Tercera	Quedan derogados los capítulos I, II, III, V del Título primero; el capítulo II del Título II; el Título III, Título V, artículos 3,5,6,31.1,32,39.3, 43.1 2º párrafo, 55,57,58,62 y disposición adicional 2ª,10ª apartado segundo y 16ª apartado tercero de la Ley Orgánica 1/1990.
	Cuarta	Quedan derogados el Capítulo II del Título I, Título II, III y los artículos 35, 36, 41 y 43 del Título IV, la Disposición Adicional 2ª,3ª,5ª,6ª y 8ª de la Ley Orgánica 9/1995.
	Quinta	Queda derogado lo que se oponga a esta Ley
Disposiciones Finales	Primera	Nueva redacción de los artículos 54.2, 56 y 58 de la Ley Orgánica 8/1995 sobre facultades del Director, Consejo Escolar de los centros concertados, y participación de los alumnos en el Consejo Escolar.
	Segunda	Nueva redacción de los apartados 2,4 y 7 de la disposición adicional 16ª de la Ley Orgánica 1/1990 sobre ingreso en los cuerpos docentes.
	Tercera	Quedan sin efecto las referencias a la condición de Catedrático de la Ley Orgánica 1/1990
	Cuarta	Nueva redacción del artículo 2.1, 38.1 y 39 de la Ley Orgánica 9/1995 sobre Consejo Escolar y el acceso a la Inspección Educativa.
	Quinta	Quedan en vigor, mientras no se desarrolle esta Ley, las normas que no se opongan a ella salvo la Ley 12/1987 que seguirá vigente.
	Sexta	Título competencial: Esta Ley se dicta al amparo del artículo 149.1, 18 y 30 de la Constitución.

	Séptima	Desarrollo de la presente Ley: Las Comunidades Autónomas podrán desarrollar esta Ley excepto en lo que se encomienda al Gobierno o al Estado según la disposición adicional 1ª.2 de la Ley Orgánica 8/1985
	Octava	Del carácter de Ley Orgánica de esta Ley: Tiene carácter de Ley Orgánica salvo en lo que se indica en esta disposición final octava.
	Novena	De la entrada en vigor: Entrará en vigor a los 20 días de su publicación.

CURRICULUM LOCE PRIMARIA 2003

BOE núm. 157 Miércoles 2 julio 2003 25443

CAPÍTULO III

Régimen de mecenazgo prioritario

Artículo 11. Aplicación del régimen de mecenazgo prioritario.

1. El régimen de mecenazgo prioritario previsto en el apartado uno de la disposición adicional vigésima segunda de la Ley 53/2002, de 30 de diciembre, de medidas fiscales, administrativas y del orden social, será de aplicación a los programas y actividades relacionados con «Caravaca Jubilar 2003», siempre que se aprueben por la Agencia para el Desarrollo de la Comarca del Noroeste y se realicen por las entidades o instituciones consideradas beneficiarias del mecenazgo prioritario en virtud de lo dispuesto en el artículo 22 de la Ley 49/2002, de 23 de diciembre, de régimen fiscal de las entidades sin fines lucrativos y de los incentivos fiscales al mecenazgo.

A estos efectos, las citadas entidades deberán obtener la correspondiente certificación de la Agencia para el Desarrollo de la Comarca del Noroeste, según lo dispuesto en el artículo 8, en la que se certifique que la actividad realizada se enmarca dentro de los planes y programas aprobados por dicha agencia.

De acuerdo con lo previsto en el párrafo segundo del apartado uno de la disposición adicional vigésima segunda de la Ley 53/2002, de 30 de diciembre, de medidas fiscales, administrativas y del orden social, se elevarán en cinco puntos los porcentajes de deducción establecidos con carácter general en la Ley 49/2002, de 23 de diciembre, de régimen fiscal de las entidades sin fines lucrativos y de los incentivos fiscales al mecenazgo, en relación con los programas y actividades que se realicen para tal acontecimiento hasta el final del período de su vigencia.

2. De acuerdo con lo previsto en el apartado seis de la disposición adicional vigésima segunda de la Ley 53/2002, de 30 de diciembre, de medidas fiscales, administrativas y del

orden social, las entidades e instituciones a las que se refiere el apartado anterior expedirán, en favor de los aportantes, las certificaciones justificativas previstas en el artículo 24 de la Ley 49/2002, de 23 de diciembre, de régimen fiscal de las entidades sin fines lucrativos y de los incentivos fiscales al mecenazgo, y remitirán a la Agencia para el Desarrollo de la Comarca del Noroeste, dentro de los dos meses siguientes a la finalización de cada ejercicio, una relación de las actividades financiadas con cargo a dichas aportaciones, así como copia de las certificaciones expedidas.

3. La Agencia para el Desarrollo de la Comarca del Noroeste remitirá copia de las certificaciones recibidas, dentro de los dos meses siguientes a su recepción, al Departamento de Gestión Tributaria de la Agencia Estatal de Administración Tributaria.

Disposición transitoria única. Inversiones realizadas antes de la entrada en vigor de este real decreto.

1. Cuando las inversiones a que se refiere el apartado dos.1.c) de la disposición adicional vigésima segunda de la Ley 53/2002, de 30 de diciembre, de medidas fiscales, administrativas y del orden social, hayan sido realizadas entre el 1 de enero de 2003 y la fecha de entrada en vigor de este real decreto, la aprobación y calificación de la Agencia para el Desarrollo de la Comarca del Noroeste a la que se refiere el artículo 3 se incorporará a la certificación acreditativa emitida de acuerdo con lo establecido en el artículo 8.

2. Cuando las transmisiones patrimoniales a las que sea de aplicación la bonificación prevista en el apartado cuatro de la disposición adicional vigésima segunda de la Ley 53/2002, de 30 de diciembre, de medidas fiscales, administrativas y del orden social, hayan sido realizadas entre el 1 de enero de 2003 y la fecha de entrada en vigor de este real decreto, y el sujeto pasivo no haya aplicado dicha bonificación en la declaración-liquidación presentada, se podrá solicitar la correspondiente devolución de ingresos indebidos desde el momento en que concurran los requisitos que establece el artículo 7.2 para la aplicación de la mencionada bonificación.

Disposición final primera. Regímenes tributarios forales.

Lo previsto en este real decreto se entiende sin perjuicio de los regímenes tributarios forales de concierto y convenio económico, en vigor, respectivamente, en los Territorios Históricos del País Vasco y en la Comunidad Foral de Navarra.

Disposición final segunda. Entrada en vigor y ámbito de aplicación temporal.

1. El presente real decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado» y resultará aplicable a las inversiones, operaciones y actividades realizadas a partir del 1 de enero de 2003 que cumplan los requisitos previstos en la disposición adicional vigésima segunda de la Ley 53/2002, de 30 de diciembre, de medidas fiscales, administrativas y del orden social, y en esta disposición.

2. El presente real decreto cesará en su vigencia el 31 de diciembre de 2003, excepto el artículo 9 y los apartados 2 y 3 del artículo 11, en lo relativo a la obligación de emitir y enviar certificaciones, que cesarán en su vigencia el 30 de abril de 2004.

Dado en Madrid, a 20 de junio de 2003.

JUAN CARLOS R.

El Ministro de Hacienda,

CRISTÓBAL MONTORO ROMERO

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

13179 REAL DECRETO 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria.

Según establece la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en su artículo 8.2, corresponde al Gobierno fijar las enseñanzas comunes, que son los elementos básicos del currículo, en cuanto a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

La fijación de estas enseñanzas es, en todo caso y por su propia naturaleza, competencia exclusiva del Estado, de acuerdo con lo previsto por la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, en su disposición adicional primera.2.c), y a tenor de la disposición final tercera. 2 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre.

La finalidad de estas enseñanzas comunes, y razón de ser de la competencia que corresponde en exclusiva al Estado para fijarlas, es garantizar una formación común a todos los alumnos dentro del sistema educativo español, como se expresa en el artículo 8.2 de la referida Ley Orgánica 10/2002. (25444 Miércoles 2 julio 2003 BOE núm. 157).

Para asegurar el logro de esta finalidad, las enseñanzas comunes han de quedar incluidas, en sus propios términos, en el currículo que cada una de las Administraciones educativas establezca para su respectivo territorio y a su impartición ha de dedicarse, en todo caso, de acuerdo con lo determinado en la propia Ley Orgánica 10/2002, en su artículo 8.2, el 55 por ciento de los horarios escolares en las comunidades autónomas que tengan, junto a la castellana, otra lengua propia co-oficial, y el 65 por ciento en el caso de aquellas que no la tengan.

A estas exigencias, impuestas por la propia finalidad de las enseñanzas comunes, obedece la fijación que, de los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y horarios, de las correspondientes al nivel de Educación Primaria, se lleva a cabo en este real decreto.

La sociedad de nuestros días se caracteriza por su gran complejidad y por sus avances científicos y tecnológicos. La escuela del siglo XXI no debe ser ajena a los desafíos del presente y, por ello, debe responder a las expectativas de los ciudadanos con una educación de calidad para todos, que les será útil a lo largo de toda la vida, permitiéndoles afrontar los retos del nuevo contexto social.

Al establecer las enseñanzas comunes de la Educación Primaria se han tenido en cuenta no sólo las necesidades sociales, sino también las características evolutivas de las distintas edades y las pautas que rigen el aprendizaje en esta etapa de la vida. El conocimiento de estas características ha servido para determinar los objetivos, los medios y las formas de aprender más adecuados a cada nivel para alcanzar los fines propuestos.

Las enseñanzas comunes no deben limitarse a la adquisición de conocimientos, sino que han de proponer también una educación que contribuya al desarrollo integral de todas las capacidades. Todo ello exige dotar al currículo de una gran riqueza y variedad de contenidos.

En las áreas, se desarrollan contenidos de carácter instrumental, lingüístico, científico, tecnológico, estético, así como los valores que deberán servir de referencia para la formación integral de los alumnos.

Las enseñanzas comunes deben asegurar una educación que facilite a los alumnos el desarrollo de su personalidad y de su capacidad mental y física, cualesquiera que sean sus condiciones personales y sociales, partiendo de la escuela como centro de cultura y espacio

de compensación de diferencias asociadas a factores de origen económico y social. Por otra parte, el hecho de ser enseñanzas comunes a todos los españoles favorecerá su entendimiento y convivencia en torno a valores compartidos y facilitará la continuidad, progresión y coherencia del aprendizaje en caso de desplazamiento dentro del territorio nacional.

Para dar una repuesta educativa al alumnado del nivel de Educación Primaria, tomando como referencia los objetivos generales, las enseñanzas comunes se diversifican en objetivos específicos de cada área, así como en contenidos y criterios de evaluación secuenciados en los tres ciclos, de forma que exista un mayor grado de concreción y se consiga una mayor adecuación a los fines que se pretenden.

En estas enseñanzas destaca el papel fundamental que adquiere la comprensión lectora. Se considera un contenido con valor propio, pues se utiliza en todas las áreas y en todos los cursos, contemplándose como un proceso inacabado a lo largo de toda la Educación Primaria, que deberá tener su continuidad en la Educación Secundaria Obligatoria. La lectura deberá, por tanto, estimularse y ser llevada a cabo por todos los profesores que intervienen en el proceso educativo, desarrollando estrategias y técnicas eficaces de comprensión lectora como forma de acceso a la información, al conocimiento y al deleite.

El aprendizaje de lenguas extranjeras, cuya enseñanza se adelanta al primer ciclo de Educación Primaria, dará respuesta a una necesidad prioritaria de comunicación y de entendimiento entre culturas diferentes, así como a la movilidad de los ciudadanos en el espacio común que comparten dentro de la Unión Europea.

Del mismo modo, las tecnologías de la información y de la comunicación están conformando unas transformaciones profundas en la sociedad actual. Así, la información aparece como elemento clave, aglutinador y creador de la sociedad de la información, abanderando una serie de cambios que configuran esta nueva sociedad.

La sociedad del conocimiento muestra que los procesos de aprendizaje son el factor más importante en la educación, y de ellos nace la capacidad de generar nuevos conocimientos en cualquier ámbito del saber. Este concepto hace necesario que la introducción de las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación se base en cambios de la metodología y de los contenidos. En línea con la denominada «e Europe», se pretende

conseguir que las nuevas generaciones obtengan el máximo provecho de los cambios que está produciendo la sociedad de la información, introduciendo internet y las herramientas multimedia en los centros educativos, para adaptar la educación a la era digital. Para ello, se deberá garantizar a todos los alumnos la posibilidad de adquirir una cultura básica digital antes de finalizar el nivel de Primaria.

En consecuencia, los alumnos de Educación Primaria deberán en el primer ciclo conocer el uso del ordenador y utilizarlo como recurso didáctico; en el segundo ciclo, utilizar internet como recurso didáctico y realizar un proyecto con el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, y en el tercer ciclo, dominar las herramientas de la comunicación de las tecnologías de la información y de la comunicación y realizar un proyecto en grupo con las tecnologías de la información y de la comunicación.

Los valores que han de estar presentes a lo largo de toda la vida educativa son el respeto a los principios democráticos, a los derechos y libertades fundamentales y todos aquellos que cumplan las exigencias individuales de una vida en común, educando en la sensibilidad y en la tolerancia.

Las enseñanzas de Sociedad, Cultura y Religión, correspondientes a las opciones confesional y no confesional, se desarrollarán con estricto respeto a la Constitución española. Los objetivos y contenidos generales se establecen en este real decreto, sin perjuicio de la competencia correspondiente para la determinación del currículo de la opción confesional.

La educación deberá ser una actividad planificada, que se llevará a cabo en un clima escolar ordenado, afectuoso y a la vez exigente, con expectativas y actitudes positivas por parte del maestro, donde se valore el esfuerzo, ya que sin él no es posible el aprendizaje, y se potencie la responsabilidad del alumno. La escuela debe ser un lugar en que se favorezca el desarrollo tanto de las habilidades sociales y de los hábitos de trabajo responsable como de la autonomía, la imaginación, la creatividad y la capacidad para afrontar nuevas situaciones.

Por la forma en que el alumno de Educación Primaria accede al conocimiento, se hace necesaria la coordinación de las diferentes áreas. La interdisciplinariedad debe aplicarse progresivamente a lo largo del tercer ciclo. Desde el aula, se favorecerá la implicación del alumno y el continuo desarrollo de una inquietud por la búsqueda activa, por la

investigación, por la organización, por la autonomía y por el trabajo en equipo. (BOE núm. 157 Miércoles 2 julio 2003 25445)

Los criterios de evaluación que se formulan establecen el grado de aprendizaje que deben alcanzar los alumnos al finalizar los ciclos, respecto de las capacidades fijadas en los objetivos específicos de cada área, así como en los contenidos. En el proceso de elaboración de este real decreto han sido consultadas las comunidades autónomas y han emitido informe el Consejo Escolar del Estado y el Ministerio de Administraciones Públicas.

En su virtud, a propuesta de la Ministra de Educación, Cultura y Deporte, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 27 de junio de 2003,

DISPONGO:

Artículo 1. Principios generales.

La Educación Primaria, que tiene carácter obligatorio y gratuito, comprenderá seis años académicos, que se cursarán ordinariamente entre los seis y los 12 años de edad, y se organizará en tres ciclos de dos años cada uno.

Los alumnos se incorporarán ordinariamente al primer curso de la Educación Primaria en el año natural en el que cumplan seis años.

Artículo 2. Finalidad.

La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de las nociones básicas de la cultura y el hábito de convivencia, así como los de estudio y trabajo, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.

Artículo 3. Objetivos.

La educación Primaria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- a) Conocer los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas y respetar el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar una actitud responsable y de respeto por los demás, que favorezca un clima propicio para la libertad personal, el aprendizaje y la convivencia.
- c) Desarrollar hábitos de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, y actitudes de curiosidad e interés por el aprendizaje, con las que descubrir la satisfacción de la tarea bien hecha.
- d) Desarrollar la iniciativa individual y el hábito del trabajo en equipo.
- e) Conocer y usar adecuadamente la lengua castellana y, en su caso, también la lengua co-oficial de la comunidad autónoma, en sus manifestaciones oral y escrita, así como adquirir hábitos de lectura.
- f) Iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones.
- g) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- h) Adquirir, en una lengua extranjera, la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones cotidianas.
- i) Desarrollar el espíritu emprendedor, fomentando actitudes de confianza en uno mismo, sentido crítico, creatividad e iniciativa personal.
- j) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y de las comunicaciones.
- k) Iniciarse en la valoración y en la producción estética de las diferentes manifestaciones artísticas, así como en la expresión plástica, rítmica y vocal.
- l) Conocer el valor del propio cuerpo, el de la higiene y la salud y la práctica del deporte como medios más idóneos para el desarrollo personal y social.

m) Conocer y valorar la naturaleza y el entorno, y observar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.

Artículo 4. Áreas.

1. De acuerdo con lo establecido en el artículo 16 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, las áreas de la Educación Primaria serán las siguientes:

Ciencias, Geografía e Historia.

Educación Artística.

Educación Física.

Lengua castellana.

Lengua oficial propia de la comunidad autónoma, en su caso.

Lengua extranjera.

Matemáticas.

Sociedad, Cultura y Religión.

2. La comprensión lectora y la capacidad de expresarse correctamente serán desarrolladas en todas las áreas. Las Administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas áreas se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y de la expresión oral.

3. En este nivel educativo se prestará especial atención a la realización de diagnósticos precoces, a la atención individualizada de los alumnos y al establecimiento de mecanismos de refuerzo para evitar el fracaso escolar en estas primeras edades.

Artículo 5. Elementos básicos del currículo.

1. En el anexo I de este real decreto se especifican las enseñanzas comunes, que constituyen los elementos básicos del currículo en lo que se refiere a objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

2. En el anexo II se establece, para las diferentes áreas de la Educación Primaria, el horario escolar correspondiente a las enseñanzas comunes, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 8 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Artículo 6. Currículo de las Administraciones educativas.

1. Las Administraciones educativas establecerán el currículo de la Educación Primaria, que deberá incluir, en sus propios términos, las enseñanzas comunes fijadas en este real decreto.
2. A los contenidos de las enseñanzas comunes les corresponde, en todo caso, el 55 por ciento de los horarios escolares en las comunidades autónomas que tengan, junto con la castellana, otra lengua co-oficial, y el 65 por ciento en el caso de aquellas que no la tengan.

Artículo 7. Autonomía de los centros docentes.

1. Los centros docentes desarrollarán el currículo establecido por las Administraciones educativas mediante las programaciones didácticas, en las que se tendrán en cuenta las necesidades y las características de los alumnos. (25446 Miércoles 2 julio 2003 BOE núm. 157). Los centros docentes, dentro del marco general que establezcan las Administraciones educativas, elaborarán el proyecto educativo en el que se fijarán los objetivos y las prioridades educativas, así como los procedimientos de actuación. Para la elaboración de dicho proyecto deberán tenerse en consideración las características del centro y de su entorno escolar, así como las necesidades educativas de los alumnos.
2. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, fomentarán la autonomía de los centros y, asimismo, estimularán el trabajo en equipo de los maestros.
3. Los órganos de coordinación didáctica de los centros docentes públicos tendrán autonomía para elegir los libros de texto y demás materiales curriculares que hayan de usarse en cada ciclo y en cada área de este nivel educativo, siempre que se adapten al currículo normativamente establecido.
4. Los centros docentes, en virtud de su autonomía pedagógica, y de acuerdo con el procedimiento que establezcan las Administraciones educativas, que deberán garantizar la ausencia de discriminación entre los alumnos, podrán ofrecer proyectos educativos que refuercen y amplíen determinados aspectos del currículo referidos a los ámbitos lingüístico, humanístico, científico, tecnológico, artístico, deportivo y de las tecnologías de la información y de la comunicación. Estos centros deberán incluir en su proyecto educativo la información necesaria con el fin de orientar a los alumnos y a sus padres.

5. Para poder desarrollar al máximo las capacidades, formación y oportunidades de todos los alumnos, los centros docentes podrán ampliar el currículo, horario escolar y días lectivos, respetando, en todo caso, el currículo y calendario escolar establecidos por las Administraciones educativas.

Artículo 8. Evaluación.

1. La evaluación del aprendizaje de los alumnos será continua, y tendrá en cuenta el progreso del alumno en el conjunto de las distintas áreas.

2. Los maestros evaluarán a los alumnos teniendo en cuenta los objetivos específicos y los conocimientos adquiridos en cada una de las áreas, según los criterios de evaluación que se establezcan en el currículo.

3. Los alumnos que hayan conseguido los objetivos correspondientes al ciclo, establecidos en el currículo, accederán al ciclo o nivel educativo siguiente.

4. Cuando un alumno no haya alcanzado los objetivos, podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo. Esta medida podrá adoptarse una sola vez a lo largo de la Educación Primaria y exigirá la previa audiencia de los padres del alumno.

Artículo 9. Medidas de apoyo.

1. Los alumnos que accedan al ciclo siguiente con evaluación negativa en alguna de las áreas recibirán los apoyos necesarios para la recuperación de éstas.

2. Las administraciones educativas promoverán que los centros lleven a cabo medidas de apoyo y de atención educativa dirigidas a los alumnos con necesidades educativas específicas.

Artículo 10. Elementos básicos de los documentos de evaluación.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, previo informe de las comunidades autónomas, determinará los elementos básicos de los documentos de evaluación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que sean precisos para garantizar la movilidad de los alumnos.

Artículo 11. Calendario escolar.

1. En la Educación Primaria, el calendario escolar, que fijarán anualmente las Administraciones educativas, comprenderá un mínimo de 175 días lectivos.
2. En ningún caso, el inicio del curso escolar se producirá antes del 1 de septiembre, ni el final de las actividades lectivas después del 30 de junio de cada año académico.

Artículo 12. Coordinación con la Educación Secundaria Obligatoria.

Para garantizar la continuidad del proceso de formación de los alumnos, se establecerán los pertinentes mecanismos de coordinación con la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Disposición adicional primera. Área de Sociedad, Cultura y Religión.

1. El área de Sociedad, Cultura y Religión comprenderá dos opciones de desarrollo: una, de carácter confesional, acorde con la confesión por la que opten los padres o, en su caso, los alumnos, entre aquellas respecto de cuya enseñanza el Estado tenga suscritos acuerdos; otra, de carácter no confesional. Ambas opciones serán de oferta obligatoria por los centros, debiendo elegir los alumnos una de ellas.
2. La enseñanza confesional de la Religión se ajustará a lo establecido en el Acuerdo sobre enseñanza y asuntos culturales suscrito entre la Santa Sede y el Estado español y, en su caso, a lo dispuesto en aquellos otros suscritos, o que pudieran suscribirse, con otras confesiones religiosas.
3. Las enseñanzas comunes de la opción no confesional están incluidas en el anexo I. La determinación del currículo de la opción confesional será competencia de las correspondientes autoridades religiosas. Las decisiones sobre utilización de libros de texto y materiales didácticos y, en su caso, su supervisión y aprobación corresponden a las autoridades religiosas respectivas, de conformidad con lo establecido en los acuerdos suscritos con el Estado español.
4. El procedimiento de elección de la opción de desarrollo de esta área se efectuará de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 3.1 y en el primer inciso del artículo 3.2 del Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, entendiéndose que las menciones de los citados

preceptos a Religión y a actividades de estudio alternativas se referirán, respectivamente, a las opciones confesional y no confesional del área de Sociedad, Cultura y Religión.

Disposición adicional segunda. Incorporación de alumnos extranjeros.

1. La incorporación a cualquiera de los cursos que integran la Educación Primaria de alumnos procedentes de sistemas educativos extranjeros que estén en edad de escolarización obligatoria se realizará teniendo como referente su edad y su competencia curricular, mediante el procedimiento que determine la Administración educativa.

2. Las Administraciones educativas favorecerán la incorporación de aquellos alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos, mediante el desarrollo de programas específicos de aprendizaje, establecidos en el artículo 42 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE núm. 157 Miércoles 2 julio 2003 25447). Estos programas serán aplicados al aprendizaje tanto del castellano como de las demás lenguas co-oficiales en las respectivas comunidades autónomas, de acuerdo con sus Estatutos. Disposición adicional tercera. Flexibilización del período de escolarización.

1. De conformidad con lo dispuesto en el artículo 43.3 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, se podrá flexibilizar la duración de la Educación Primaria para aquellos alumnos que hayan sido identificados como superdotados intelectualmente, de acuerdo con las normas que establezca el Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas.

2. Excepcionalmente, podrá autorizarse la flexibilización del período de escolarización en la Educación Primaria a los alumnos con necesidades educativas especiales, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 46.1 de la citada ley.

Disposición adicional cuarta. Evaluación general de diagnóstico.

A partir del curso 2005-2006, conforme a lo dispuesto en el artículo 18 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en los términos establecidos en el artículo 97 de dicha ley, y previa aprobación de la normativa básica correspondiente, en la Educación Primaria, las Administraciones educativas realizarán una evaluación general de

diagnóstico, que tendrá como finalidad comprobar el grado de adquisición de las competencias básicas previstas para este nivel educativo.

Esta evaluación carecerá de efectos académicos y tendrá carácter informativo y orientador para los centros, el profesorado, las familias y los alumnos.

Disposición derogatoria única. Derogación normativa.

1. En la medida en que se vaya implantando la nueva ordenación de la Educación Primaria establecida en este real decreto, de acuerdo con lo dispuesto en el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, quedará sin efecto el contenido del Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.

2. Quedan derogadas las demás normas de igual o inferior rango en cuanto se opongan a lo establecido en este real decreto.

Disposición final primera. Título competencial.

Este real decreto, que se dicta al amparo de lo dispuesto en el artículo 149.1.1.a y 30.a de la Constitución española, la disposición adicional primera, apartado 2, de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, y en virtud de la habilitación que confiere al Gobierno la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en su artículo 8.2, tiene carácter de norma básica.

Disposición final segunda. Desarrollo reglamentario.

Corresponde al Ministro de Educación, Cultura y Deporte, sin perjuicio de lo que dispongan las comunidades autónomas en el ámbito de sus competencias, dictar cuantas disposiciones sean precisas para el desarrollo y ejecución de lo dispuesto en este real decreto.

Disposición final tercera. Entrada en vigor.

El presente real decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado». Dado en Madrid, a 27 de junio de 2003.

JUAN CARLOS R.

La Ministra de Educación, Cultura y Deporte,

PILAR DEL CASTILLO VERA

ELEMENTOS BÁSICOS DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Educación Primaria

CIENCIAS, GEOGRAFÍA E HISTORIA

Introducción

El Área de Ciencias, Geografía e Historia es imprescindible para comprender el mundo que nos rodea y las transformaciones a las que está sometido. Los contenidos de esta área permiten conocer mejor la condición natural del ser humano como parte de la naturaleza y las leyes de ésta, así como la interacción de los seres humanos con su entorno natural y social. Para abordar los fundamentos de la enseñanza en estos campos resulta especialmente oportuno recordar aquí que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación ha cambiado el concepto de «proximidad», de manera que hoy lo más familiar para los alumnos no es necesariamente lo más cercano en el espacio y en el tiempo.

También, es necesario que los niños adquieran sólidos fundamentos de una cultura científica, que les permitan conocer y comprender el papel de la ciencia y de los conocimientos científicos en el progreso de la humanidad, y entender así en el futuro los debates y las decisiones que deben adoptar los científicos y los gobiernos para preservar la salud de las personas, así como los recursos naturales. En este nivel educativo debe introducirse el estudio de los métodos propios de la ciencia, aprovechando la curiosidad por conocer y el interés por explorar el medio que rodea a los alumnos de esta edad.

En el conjunto del área se estudiará el cuerpo humano, su estructura y funcionamiento, y se inculcará a los alumnos hábitos saludables que favorezcan la buena alimentación, la higiene y el cuidado personal. Se concederá prioridad al conocimiento de los procesos que tienen lugar en la naturaleza, como base fundamental para valorarla, así como al conocimiento de las propiedades y los cambios físicos y químicos de los materiales. La utilización en la vida cotidiana de máquinas y aparatos, la prevención de los riesgos naturales y numerosos aspectos relacionados con la energía serán de especial interés en estas edades.

En el estudio de la Geografía se hace hincapié en la necesidad de un aprendizaje general de las realidades espaciales. Además, el estudio de las diferentes sociedades ha de servir para que el alumno se identifique con su propia sociedad, y comprenda la existencia simultánea de otras diferentes a las que también pertenece, como la Unión Europea y Occidente, en lo que constituye un conjunto de vínculos, intereses y lealtades plural y coherente. Asimismo, se incorpora la economía y el estudio de la empresa desde los primeros ciclos, pues la empresa constituye un tipo de organización humana esencial para generar riqueza y promover el progreso tecnológico y científico, junto con el bienestar de la sociedad.

Los contenidos relativos a la población también serán estudiados, concediendo especial atención al fenómeno inmigratorio, a sus causas y a sus repercusiones espaciales y sociales en el ámbito español. (25448 Miércoles 2 estudio julio 2003 BOE núm. 157). Resulta fundamental el estudio de España desde los aspectos geográficos, históricos y de estructura territorial con la Unión Europea como marco de referencia.

En la enseñanza de la Historia se subrayará el estudio de la sucesión de los acontecimientos en el tiempo como base esencial de su comprensión, y también se destacará el conocimiento de aquellas personas que más han contribuido al progreso de los seres humanos en distintos campos y los acontecimientos y circunstancias en que desplegaron sus esfuerzos.

Por lo que respecta al patrimonio, tanto paisajístico como artístico y cultural, resulta necesario educar a los niños en su conocimiento y estimular su sensibilidad para que lo disfruten. Los conocimientos adquiridos en el área permitirán comprender y respetar la variedad de los diferentes grupos humanos y valorar la importancia de una convivencia pacífica y tolerante entre todos ellos sobre la base de valores y derechos universales compartidos.

El área fomenta la capacidad de trabajo individual y en equipo, además del esfuerzo como elemento esencial del proceso de aprendizaje. Resulta imprescindible que el alumno adquiera el nivel de expresión oral y escrita y de comprensión lectora que le permita asimilar y transmitir estos conocimientos.

Objetivos

1. Adquirir y utilizar correctamente y con precisión, de forma oral y escrita, el vocabulario específico del área. Desarrollar la lectura comprensiva a través de textos científicos, históricos y geográficos.
2. Recoger, seleccionar y procesar información básica sobre el entorno natural, social y cultural, a partir de fuentes diversas y las aportaciones de las tecnologías de la información y la comunicación.
3. Valorar el protagonismo de la sociedad en los procesos históricos, reconociendo el papel de las personas que han contribuido al progreso de la ciencia o han destacado por sus actitudes de innovación, creatividad, responsabilidad, esfuerzo y compromiso.
4. Conocer y valorar la aportación e importancia de la ciencia y la investigación para mejorar la calidad de vida y bienestar de los seres humanos.
5. Conocer el patrimonio natural, histórico y cultural, respetando su diversidad y desarrollando la sensibilidad artística y el interés por el medio ambiente y la naturaleza.
6. Plantear proyectos emprendedores para desarrollar las capacidades, la iniciativa, la toma de decisiones, el trabajo en equipo, el espíritu crítico, la creatividad y la flexibilidad, subrayando la importancia del esfuerzo y de la responsabilidad personal.
7. Conocer el propio cuerpo y el valor de la higiene y las prácticas saludables para el desarrollo personal.
8. Identificar los diferentes animales y plantas del medio natural próximo al alumno.
9. Conocer las características y funciones de algunas máquinas útiles para el ser humano.
10. Conocer la propia sociedad y la pertenencia plural y compartida a más de una realidad social, histórica y cultural. Así, la pertenencia a España con sus municipios, provincias y comunidades autónomas, Europa, Occidente y al mundo.

11. Reconocer las diferencias y semejanzas entre grupos y valorar el enriquecimiento que supone el respeto por las diversas culturas que integran el mundo sobre la base de unos valores y derechos universales compartidos.

12. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio acontecimientos relevantes, dentro de un marco cronológico elemental.

13. Desarrollar, a través del conocimiento histórico, valores relacionados con los derechos humanos y la democracia.

Primer ciclo

Contenidos

1. El cuerpo humano. Partes del cuerpo. Cambios corporales a lo largo de la vida.

2. Los sentidos: órganos y funciones.

3. Los alimentos. La dieta equilibrada. Hábitos saludables, prevención de los trastornos alimentarios. Algunos aspectos básicos de la seguridad alimentaria.

4. Salud y enfermedad. Las prácticas saludables. Normas de higiene y aseo personal.

5. Principales grupos de animales y plantas. Hábitos de respeto hacia los seres vivos.

6. El agua. Composición, características e importancia para los seres vivos. El ciclo del agua: aguas superficiales y subterráneas.

7. La superficie terrestre. Elementos característicos. El suelo. Identificación del entorno y diversidad de paisajes. Nociones básicas de orientación espacial.

8. El aire que respiramos. Composición, características e importancia para los seres vivos. El tiempo atmosférico: principales fenómenos meteorológicos. La sucesión estacional.

9. La conservación del medio ambiente. Los riesgos de la contaminación del agua, de la tierra y del aire.

10. La ciencia y la sociedad: importancia de los avances científicos para mejorar la calidad de vida. Grandes investigadores, inventores y científicos. Importantes descubrimientos e inventos que han hecho avanzar la Humanidad.

11. La organización social: familia, escuela y actividad laboral y profesional.

12. Los servicios públicos. Los medios de comunicación y de transporte.

13. Productores y consumidores.

14. El ocio y el tiempo libre.

15. El transcurso del tiempo en el entorno del alumno: familia y localidad.

Criterios de evaluación

1. Reconocer las distintas partes del cuerpo y los cambios físicos que se producen a lo largo de la vida.

2. Distinguir entre los estados de salud y enfermedad y conocer los hábitos de higiene y cuidado personal.

3. Diferenciar plantas y animales por sus características principales.

4. Conocer los aspectos más importantes del aire, el agua y la tierra y algunas medidas de protección del medio ambiente.

5. Reconocer los elementos fundamentales del paisaje y del medio físico y cultural y utilizarlos para explicar su entorno próximo.

6. Conocer los principales fenómenos meteorológicos y comprender las características de las estaciones del año.

7. Utilizar las nociones básicas de orientación espacial mediante ejercicios sencillos de localización.

8. Conocer la organización familiar, escolar y local e identificar algunas de las funciones que desarrollan sus miembros y las características de algunos oficios y profesiones.

9. Diferenciar medios de comunicación y de transporte, señalando alguna propiedad esencial de los mismos.
10. Comprender los mecanismos del intercambio comercial.
11. Distinguir alguna característica de las fiestas y tradiciones en el ámbito local, autonómico y nacional. (BOE núm. 157 Miércoles 2 julio 2003 25449).
12. Conocer la evolución, a través del tiempo, de algún aspecto significativo de la vida familiar o de la localidad.
13. Comprender y reconocer la importancia de la ciencia y la investigación. Apreciar la diferencia de calidad de vida actual en relación con otros países y otras épocas.

Segundo ciclo

Contenidos

1. Los seres vivos: características, funciones y niveles de organización.
2. Estructura de los seres vivos: células, tejidos, órganos, aparatos y sistemas.
3. Niveles de clasificación en la materia viva. Virus, bacterias y organismos unicelulares complejos. Hongos. Funciones vitales de vegetales y animales.
4. Las funciones vitales en la especie humana: nutrición, relación y reproducción. Localización, estructura, función y visión integrada de los aparatos y sistemas correspondientes.
5. La materia y sus propiedades. Tipos de materiales. Cambios físicos. Cambios químicos: la combustión. Utilidad de algunos avances, productos y materiales para la sociedad.
6. El Universo. El Sistema Solar. Características físicas del planeta Tierra y sus movimientos.
7. La representación de la Tierra: mapas e imágenes.
8. El clima y su repercusión en el paisaje.

9. La actividad humana y el paisaje.
10. Máquinas y aparatos. La palanca: funcionamiento, tipos de palancas y sus diferentes usos y aplicaciones más frecuentes.
11. Los sectores de producción y la actividad económica.
12. Organización social, política y territorial de España.
13. Introducción a la cronología histórica. Rasgos diferenciales de las sociedades a través del tiempo.
14. Cambios y permanencias. Acontecimientos históricos y vida cotidiana. Testimonios y herencias del pasado.
15. Procesos y personas relevantes en la historia de España.

Criterios de evaluación

1. Describir la estructura celular y las funciones de los tejidos más significativos de animales y vegetales.
2. Conocer y localizar los principales órganos, aparatos y sistemas del cuerpo humano.
3. Reconocer los procesos de las funciones vitales en los animales y las plantas.
4. Distinguir los cambios físicos y químicos que afectan a la materia, especialmente los producidos por calentamiento.
5. Enunciar las características de algunas máquinas en función de su utilidad para el ser humano.
6. Distinguir los cambios físicos y químicos que afectan a la materia. Comprender la utilidad de la ciencia para la sociedad en la creación de materiales y productos.
7. Comprender la estructura básica del Universo y del Sistema Solar.

8. Reconocer los diferentes elementos que configuran el paisaje (relieve, suelo, clima, vegetación, poblamiento, redes de comunicación) para establecer semejanzas y diferencias entre diferentes ámbitos territoriales.
9. Representar espacios mediante planos, croquis y mapas sencillos y utilizarlos para orientarse y desplazarse.
10. Distinguir las diferentes actividades que caracterizan a cada uno de los sectores productivos.
11. Conocer la organización y estructura territorial de España.
12. Ordenar temporalmente hechos históricos relevantes a partir de las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad.
13. Conocer datos básicos de la biografía de las personas relevantes para la historia de España.
14. Describir correctamente acontecimientos históricos y geográficos.
15. Utilizar fuentes básicas de información.

Tercer ciclo

Contenidos

1. Funcionamiento y cuidado de nuestro cuerpo. Principales enfermedades que afectan a los aparatos y sistemas del organismo humano. Hábitos saludables y prevención de los trastornos alimentarios. Avances de la ciencia que mejoran la salud y la alimentación: medicamentos y antibióticos; potabilización del agua; la higiene; fertilizantes; aditivos, química del frío y salud animal.
2. Clasificación de los seres vivos. Los animales: vertebrados e invertebrados. Características, grupos y especies más representativos. Los vegetales: características, grupos y especies más representativos. La importancia económica de los seres vivos.
3. Las relaciones entre los seres vivos. Cadenas alimenticias. Asociaciones intra-específicas e inter-específicas. Poblaciones, comunidades y ecosistemas.

4. La industria alimentaria. Productos de origen animal y vegetal. La conservación de los alimentos: conservantes y estabilizantes; transporte y conservación de alimentos que precisan temperaturas adecuadas.
5. La ciencia: presente y futuro de la sociedad. En la cultura y el ocio: el libro (papel, tintas); el arte (pinturas y colorantes); la música (cintas y discos compactos); el cine (fotografía, vídeo y DVD); el deporte (materiales más flexibles y fuertes). En el hogar y la vida diaria: fibras textiles, pinturas de paredes y cosméticos. En el transporte: neumáticos, air bag, nuevos materiales del automóvil a las naves especiales. En la informática y telecomunicaciones: chips, CD-Roms, soportes magnéticos y fibra óptica. En la construcción: materiales aislantes y barnices.
6. Las capas de la tierra. Atmósfera, hidrosfera, corteza, manto y núcleo. Minerales y rocas. Los componentes del suelo. Catástrofes naturales: volcanes, terremotos e inundaciones.
7. La luz como fuente de energía. El comportamiento de la luz: reflexión y refracción. La descomposición de la luz: el color. Electricidad y magnetismo
8. Máquinas y aparatos en la vida cotidiana. Tipos de máquinas y sus usos más frecuentes. Utilización de aparatos y compuestos. Electricidad, herramientas mecánicas, medios informáticos, productos químicos, radiactividad. Beneficios y riesgos de las nuevas tecnologías y productos. Medidas de prevención. Primeros auxilios.
9. España y su diversidad paisajística. Aspectos físicos y humanos. Zonas geológicas y climatológicas de España.
10. La población de España. Movimientos naturales y migratorios. Composición y distribución territorial.
11. Concepto de energía. Fuentes de energía y materias primas. Energías renovables y no renovables. Desarrollo sostenible.
12. Economía, mundo laboral, actividad y funciones de la empresa.
13. Prehistoria y Edad Antigua en España. La Romanización. (25450 Miércoles 2 julio 2003 BOE núm. 157)

14. España Medieval: procesos de formación e integración política. La convivencia y el conflicto entre culturas.

15. España en la Edad Moderna. La monarquía de los Reyes Católicos. Los grandes descubrimientos geográficos. Renacimiento, Siglo de Oro e Ilustración.

16. España en la Edad Contemporánea. Nuestra historia reciente.

17. España en Europa. La Unión Europea.

Criterios de evaluación

1. Conocer y establecer relaciones entre las funciones vitales de los seres humanos y determinados hábitos de alimentación, higiene, ejercicio físico y salud.

2. Identificar las distintas clases de animales y plantas señalando sus características primordiales.

3. Conocer y describir los componentes de las cadenas alimenticias y el papel que desempeñan en los ecosistemas.

4. Reconocer la importancia de los procesos de conservación de los alimentos, y específicamente lo concerniente a algunos productos perecederos: conservantes, estabilizantes y uso del frío en el transporte y la conservación de alimentos.

5. Distinguir las características de algunos minerales y rocas del entorno.

6. Situar sobre el mapa de España las principales zonas con riesgos geológicos y climatológicos.

7. Reconocer los beneficios y los riesgos derivados del uso de determinados aparatos y productos, así como las principales medidas de prevención.

8. Conocer los diferentes paisajes españoles, comprendiendo que son el resultado de la combinación de diversos agentes físicos, así como de la interacción entre el medio natural y los grupos humanos.

9. Distinguir los principales rasgos de la población española tanto por su dinámica natural como por su movilidad espacial y su composición y distribución territorial.
10. Conocer las principales fuentes de energía y su impacto medioambiental y clasificar diversos tipos de materias primas explicando sus posibles usos y transformaciones. Aplicar el concepto de desarrollo sostenible a las actividades de la vida cotidiana.
11. Reconocer las principales actividades económicas en España. Conocer el funcionamiento de la empresa y de las relaciones laborales, comprendiendo la función dinamizadora de la actividad empresarial en la sociedad.
12. Describir las principales características de la Prehistoria y la Edad Antigua en España.
13. Identificar los rasgos distintivos de las culturas que convivieron en España durante la Edad Media, así como las fases más importantes del proceso de unificación territorial.
14. Comprender la trascendencia de los descubrimientos geográficos y el papel desempeñado por España en ellos.
15. Entender la transformación de las sociedades agrarias en sociedades industriales y su reflejo en España.
16. Conocer los rasgos característicos de la sociedad española actual, valorando su carácter democrático y plural, así como su pertenencia a la Unión Europea.
17. Leer e interpretar correctamente planos y mapas sencillos, atendiendo a su escala y los signos convencionales, para situar correctamente los hechos geográficos e históricos.

Educación Primaria

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Introducción

La Educación Primaria es el momento idóneo para desarrollar en el niño los conocimientos, experiencias y hábitos que forman el área de Educación Artística en las vertientes de Plástica y Música. En proceso de continuidad con la edad infantil, se tratará de ir avanzando desde presupuestos de juego a planteamientos más reflexivos.

El alumno de Primaria aprenderá a utilizar y a entender la Plástica y la Música como formas específicas e insustituibles de la expresión y de la representación de ciertos aspectos de la realidad, fundamentales en el conjunto del saber. Las imágenes y los sonidos del mundo que nos rodea pueden ser la materia prima de las manifestaciones artísticas y requieren procesos de sensibilización, entendimiento y expresión que desde el Área de Educación Artística pueden favorecer el desarrollo de una personalidad completa y equilibrada.

La Educación Artística ofrece aportaciones relevantes a los objetivos generales del nivel de la Educación Primaria. El trabajo sistemático y al mismo tiempo natural de la percepción atenta, visual y auditiva, que constituye la base de todos los aprendizajes desde la lectura a la explicación en clase, se abordan explícitamente en esta área, permitiendo una aplicación simultánea al resto de las áreas del currículo. Igualmente favorece los procesos de comprensión de conocimientos generales, ya que permite nutrir de manera racional el componente imaginario de los niños. Para facilitar la adecuada utilización de la imaginación, para incrementar su capacidad de concentración y favorecer la resolución de problemas de cualquier área, es necesario estimular la imaginación en una dimensión en la que el arte ofrece posibilidades nuevas de organización de la inteligencia.

El alumno será el protagonista activo en el proceso de sensibilización, apreciación y creación artística. El desarrollo de estas capacidades dependerá en gran medida del intercambio comunicativo con sus compañeros, y el papel del profesor será clave para dar sentido artístico al conocimiento y a los recursos individuales y del grupo.

A través de los objetivos y contenidos del área, se pretende desarrollar la creatividad individual y colectiva, y el disfrute o placer estético.

Para ello, se sugerirán a los alumnos, de forma progresiva, modelos artísticos que amplíen sus posibilidades de valoración de las manifestaciones artísticas reconocidas por la cultura. Se utilizarán para ello las tecnologías de la información y la comunicación como un instrumento valioso de provocación de situaciones creativas y de ampliación del conocimiento.

La exploración de materiales instrumentales de todo tipo permitirá a los alumnos adquirir una serie de conceptos básicos que les facilitará realizar una lectura coherente de imágenes y sonidos, y sentir las emociones que subyacen a toda expresión artística.

Se deberá fomentar el trabajo en equipo, favoreciendo la creatividad, la reflexión, la comprensión y la valoración de las obras de arte, mostrando a los niños los mismos criterios que los artistas utilizan en los procesos de creación de sus obras.

La Educación Artística en este nivel educativo tenderá a lograr como objetivo final que los alumnos aprendan a valorar las manifestaciones artísticas.

Objetivos

1. Desarrollar la capacidad de observación y la sensibilidad para apreciar las cualidades estéticas, visuales y sonoras del entorno. (BOE núm. 157 Miércoles 2 julio 2003 25451)
2. Aprender a expresar y comunicar con autonomía e iniciativa emociones y vivencias, a través de los procesos propios de la creación artística en su dimensión plástica y musical.
3. Explorar y experimentar las posibilidades expresivas y comunicativas de diferentes materiales, instrumentos y tecnología actual, y descubrir significados de interés expresivo y estético.
4. Aprender a ponerse en situación de vivir la música: cantar, escuchar, inventar, danzar, interpretar, basándose en la comparación de sus propias experiencias creativas con manifestaciones de distintos estilos, tiempos y culturas.
5. Explorar las posibilidades expresivas del sonido a través de la percepción, la invención, la creación y su identificación con lenguajes musicales, utilizando una codificación propia de los niños que favorezca la apertura a distintas formas de expresión.
6. Potenciar la capacidad de lectura, análisis e interpretación del arte y las imágenes en sus contextos culturales e históricos y favorecer la comprensión crítica de los significados, valores y funciones sociales de la cultura visual.
7. Identificar, comprender y utilizar los códigos artísticos de las creaciones plásticas y visuales presentes en el entorno.
8. Fomentar actitudes de respeto, valoración y disfrute de las producciones propias, de las de los demás y de las manifestaciones artísticas del patrimonio cultural y desarrollar la capacidad de diálogo y de análisis constructivo.

9. Aprender a planificar individualmente y en equipo las fases del proceso de ejecución de una obra.

Primer ciclo

Contenidos

I. Escucha y creación.

1. El sonido: percepción sensorial. Sonidos del entorno. Colecciones de sonidos.
2. Escucha e invención creativa. Expresión musical en el lenguaje oral: exclamaciones, expresiones espontáneas.
3. La música como lenguaje infantil.
4. Grafías no convencionales.

II. La voz y sus recursos.

1. Exploración de los recursos de la voz.
2. Técnica vocal: preparación de la voz.
3. La canción como elemento expresivo.

III. Materiales instrumentales: expresión e interpretación.

1. Instrumentos no convencionales de calidad acústica.
2. Improvisación y expresión instrumental.
3. Práctica de todas las capacidades sonoras de los instrumentos.

IV. Música y danza.

1. El movimiento y la escucha.
2. La danza en la expresión espontánea.

3. Creación y repertorio de danzas sencillas.

Criterios de evaluación

1. Recrear y reproducir manifestaciones sonoras significativas por sus cualidades acústicas.
2. Interpretar, solo o en grupo mediante la voz o materiales sonoros diversos, improvisaciones que contengan los procedimientos musicales de repetición, variación y contraste.
3. Utilizar dibujos y palabras como modo de escritura musical, reconociendo dicha creación como partitura.
4. Participar en la búsqueda de recursos expresivos de la voz.
5. Saber desarrollar expresiones cantadas, llegando a darles forma de canción.
6. Interpretar con materiales sonoros y diversos instrumentos sencillos, expresiones musicales que contengan formas de sonoridad controlada y variada.
7. Adecuar el movimiento corporal al movimiento de la música, expresando mediante la danza espontánea los distintos elementos sonoros percibidos desde una escucha atenta y activa.
8. Participar activamente en creaciones instrumentales.

Segundo ciclo

Contenidos

I. Escucha y creación.

1. Características de los sonidos que nos rodean. Descripción de sonidos. Producciones sonoras espontáneas y su organización.
2. La grabación en el aula como recurso creativo: puzles y colages sonoros.
3. Lenguajes musicales. Audiciones originarias de distintos países.

II. La voz y sus recursos.

1. El canto: la voz como instrumento.
2. Técnica vocal: emisión y articulación.
3. Expresión vocal: la canción como principio de una creación.
4. Canto en grupo.

III. Materiales instrumentales: expresión e interpretación.

1. El cuerpo como instrumento en diferentes culturas y estilos musicales.
2. Familias de instrumentos.
3. Creación instrumental y repertorio de músicas del mundo.

IV. Música y danza.

1. La danza como expresión de sentimientos, emociones e imaginación.
2. El sentido musical a través del control corporal.
3. Danzas del mundo.

Criterios de evaluación

1. Descubrir la organización de la obra musical y describir los sonidos que la componen desde la producción sonora espontánea.
2. Participar en propuestas de recogida y clasificación de materiales y objetos sonoros para utilizarlos en el aula de forma creativa: puzles y colages sonoros.
3. Utilizar grafías como medio de representación de sonidos y conocer su función como partitura.
4. Entender la voz como instrumento y como recurso expresivo, partiendo de la canción y de sus posibilidades como medio para crear, inventar o improvisar.

5. Identificar el cuerpo como instrumento que se manifiesta de diversos modos en las diferentes culturas y estilos musicales. (25452 Miércoles 2 julio 2003 BOE núm. 157)

6. Conocer los timbres y cualidades de materiales sonoros e instrumentos, agruparlos y utilizarlos en sus creaciones instrumentales.

7. Usar el cuerpo como expresión de sentimientos, emociones e imaginación de un modo que conlleve el control postural y la coordinación con la música.

Tercer ciclo

Contenidos

I. Escucha y creación.

1. Creación de obras musicales sobre situaciones y paisajes sonoros.
2. Creación musical: la obra musical.
3. Audiciones como punto de referencia para crear.
4. Aproximación al lenguaje musical: signos y grafías convencionales.

II. La voz y sus recursos.

1. La voz en la música: audiciones de música vocal.
2. Técnica vocal: entonaciones. Aportaciones de la música étnica a la voz.
3. Creación y repertorio de canciones.
4. Agrupaciones vocales: a capella, con acompañamiento instrumental.

III. Materiales instrumentales: expresión e interpretación.

1. Clasificaciones de instrumentos.
2. Los instrumentos en la cultura musical.

3. Creaciones y montajes.

4. Práctica instrumental.

IV. Música y danza.

1. Montajes de coreografías como interiorización de la forma de la música.

2. Espacio, orden y ritmo.

3. La danza en el tiempo.

Criterios de evaluación

1. Incorporar manifestaciones sonoras significativas por sus cualidades acústicas como medios de expresión personal a producciones sonoras creativas y colectivas.

2. Utilizar la escucha musical como marco de referencia para las propias creaciones.

3. Traducir al lenguaje musical convencional melodías y ritmos sencillos.

4. Reconocer cualidades de la voz a través de audiciones diversas y músicas étnicas, y recrearlas en sus diferentes posibilidades expresivas.

5. Conocer canciones de distintos lugares y estilos como medio de comunicación, valorando sus posibles aportaciones a la invención y al enriquecimiento cultural.

6. Diferenciar instrumentos musicales y observar sus características más significativas, para ser capaz de clasificarlos según sus cualidades.

7. Hacer montajes propios y creaciones desde la práctica instrumental.

8. Inventar coreografías que se correspondan con la forma interna de la obra musical y conlleven un orden espacial y temporal.

Primer ciclo

Contenidos

I. Elementos que configuran el lenguaje visual.

1. Las huellas gráficas: punto, línea y mancha. Ejecuciones espontáneas y libres.
2. El color. Uso del color desde la libertad y la imaginación.
3. La textura. Texturas táctiles, naturales y artificiales.
4. La forma. La forma como respuesta expresiva o representativa.
5. El volumen. Percepción visual y táctil del volumen.

II. Composiciones plásticas.

1. El encuadre y la ocupación del espacio gráfico.
2. La composición: sentido del equilibrio.

III. El dibujo o lenguaje gráfico.

1. De la representación a la expresión.

IV. Apreciación de las diferentes manifestaciones artísticas.

1. Iniciación al criterio estético.
2. Lectura de imágenes.
3. Valoración estética del entorno natural y urbano.

V. Técnicas y materiales.

1. Técnicas bidimensionales: dibujo, pintura, colage y estampación.
2. Técnicas tridimensionales: modelado y construcciones.
3. Experimentación con diversos materiales y soportes de diferentes medidas y formatos.

Criterios de evaluación

1. Identificar, describir y representar el entorno natural y el entorno artificial.
2. Observar e identificar las manifestaciones artísticas del entorno y los medios de comunicación en los que predomina la imagen.
3. Realizar composiciones bidimensionales y tridimensionales según un deseo de expresión.
4. Utilizar el dibujo como medio de expresión y representación.
5. Saber manejar técnicas sencillas bidimensionales y tridimensionales con una adecuada destreza óculo-manual.
6. Identificar y valorar representaciones visuales y artísticas del entorno e identificar los elementos principales de una obra plástica.
7. Realizar lectura de imágenes de forma espontánea, desde la experiencia personal, desde el aspecto formal y desde el contexto histórico.
8. Reconocer, diferenciar y utilizar la expresividad de diversos materiales y soportes.
9. Trabajar la producción propia y en equipo, y cuidar el material y el espacio de trabajo.

Segundo ciclo

Contenidos

I. Elementos que configuran el lenguaje visual.

1. Las huellas gráficas: punto, línea y mancha. Ejecuciones espontáneas y libres.
2. El color. Observación, percepción y experimentación del color.
3. La textura. Texturas táctiles y visuales, naturales y artificiales.
4. La forma. Representación de repertorios formales sencillos.
5. El volumen. Lo lleno y lo vacío.

II. Composiciones plásticas.

1. El encuadre y la ocupación del espacio gráfico.
2. La composición abstracta.
3. La proporción.
4. El movimiento. (BOE núm. 157 Miércoles 2 julio 2003 25453)

III. El dibujo o lenguaje gráfico.

1. El dibujo de representación.

IV. Representaciones de las diferentes manifestaciones artísticas.

1. Criterio estético.
2. Lectura de imágenes.
3. Valoración estética del mundo del arte.

V. Técnicas y materiales.

1. Técnicas bidimensionales: dibujo, colage y estampación.
2. Técnicas tridimensionales: modelado y construcciones.
3. Experimentación con diversos materiales y soportes de diferentes medidas y formatos.
4. Tecnología e imagen: fotografía con cámaras sencillas, fotomontaje, diapositiva y fotocopia.

Criterios de evaluación

1. Identificar, describir y representar con mayor dominio la expresividad de los elementos básicos del lenguaje visual y su sintaxis.
2. Identificar y valorar las manifestaciones artísticas del entorno y de los medios de comunicación visual.

3. Realizar composiciones plásticas figurativas y abstractas que se apoyen en distintos criterios.
4. Utilizar el dibujo en sus diferentes funciones.
5. Reconocer y diferenciar la expresividad de diversos materiales y soportes, y saber manejar técnicas e instrumentos con cierta precisión.
6. Identificar y valorar estética y críticamente imágenes del arte, la publicidad, el diseño, manifestaciones culturales propias y de otras culturas como forma de identidad de las mismas.
7. Utilizar técnicas audiovisuales sencillas para la creación plástica.
8. Realizar lectura de imágenes en un nivel básico, desde la experiencia personal, desde el aspecto formal y desde el contexto histórico, y utilizar un vocabulario adecuado.
9. Respetar y valorar el trabajo individual y en grupo.
10. Saber planificar y organizar el trabajo y cuidar el material y el espacio de uso.

Tercer ciclo

Contenidos

I. Elementos que configuran el lenguaje visual.

1. Las huellas gráficas: punto, línea y mancha. Línea y contorno. Estructuras lineales del entorno natural y artificial. Aplicaciones a la representación del entorno.
2. El color. La relación de la luz y el color. La escala cromática. Características del color. Simbología del color.
3. La textura. Texturas táctiles y visuales, naturales y artificiales. Su integración con la luz, el color y la forma.
4. La forma. Representación de repertorios formales complejos.
5. El volumen. La luz y el volumen. Cualidades expresivas.

II. Composiciones plásticas.

1. La composición abstracta.
2. La perspectiva visual, representación directa de la realidad.

III. El dibujo o lenguaje gráfico.

1. Iniciación al diseño: dibujo de ideación.

IV. Apreciación de las diferentes manifestaciones artísticas.

1. Criterio estético en los artistas más relevantes de la historia.
2. Lectura y observación de objetos e imágenes de distintas culturas.
3. Valoración estética en los medios de comunicación.

V. Técnicas y materiales.

1. Técnicas bidimensionales: dibujo, pintura, colage, frotage y estampación.
2. Técnicas tridimensionales: modelado, talla, ensamblajes y construcciones.
3. Experimentación con diversos materiales y soportes de diferentes medidas y formatos.
4. Tecnología e imagen: fotografía, fotomontaje, diapositiva, fotocopia, vídeo y ordenador.
5. Elección y uso correcto de los materiales y los soportes.

Criterios de evaluación

1. Identificar, describir y representar el entorno, utilizando selectivamente la expresividad de los elementos básicos del lenguaje visual y su sintaxis, siendo capaz de explicar sus decisiones con un vocabulario adecuado.
2. Utilizar el dibujo en sus diferentes funciones empleando diversas técnicas.

3. Identificar, valorar y tener una conciencia crítica de las imágenes y los objetos y comprender los propósitos de las artes visuales de nuestra y de otras culturas a través de los significados sociales que poseen.
4. Sugerir significados, contar historias y realizar afirmaciones en sus propias obras creativas.
5. Llevar a cabo un proyecto artístico de forma individual o en equipo, investigando caminos diferentes y sabiendo planificar y organizar dicho proyecto.
6. Distinguir los aspectos comunes y diferentes entre los procesos creativos que se realizan en clase y los de los artistas y profesionales del mundo de la imagen.
7. Manejar adecuadamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación como medio de información, investigación y creación de actividades sencillas.
8. Seleccionar y utilizar los materiales, utensilios y soportes adecuados.

Educación Primaria

EDUCACIÓN FÍSICA

Introducción

La sociedad actual plantea la necesidad de incorporar a la educación aquellos conocimientos, destrezas y capacidades relacionados con el cuerpo y su actividad motriz que contribuyen al desarrollo integral de la persona y a la mejora de su calidad de vida. Existe una demanda social de educación en el cuidado del cuerpo y de la salud, en la mejora de la imagen corporal y la forma física, así como en la utilización constructiva del ocio mediante actividades recreativas y deportivas. El área de Educación Física se orienta hacia la profundización del conocimiento de la conducta motriz y el fomento de actitudes y valores en relación con el cuerpo. El

área de Educación Física, como las restantes, contribuye al logro de los diversos fines educativos de la Educación Primaria.

El cuerpo y el movimiento se constituyen en ejes básicos de la acción educativa en esta área, y hay que destacar también el papel de la salud y el juego, este último fundamental en la Educación Primaria como recurso metodológico.

El área de Educación Física puede contribuir de forma fundamental a la consecución del objetivo «conocer el valor del propio cuerpo, el de la higiene y la salud y la práctica del deporte como medios más idóneos para el desarrollo personal y social». Contribuye también a la consecución de aquellos objetivos que hacen referencia a las normas y valores de convivencia, respeto por los demás, desarrollo de hábitos de esfuerzo, desarrollo de la iniciativa individual y trabajo en equipo.

Las actividades en esta etapa tendrán un carácter eminentemente recreativo. En este sentido, el área de Educación Física se ofrece como alternativa frente al sedentarismo de la actividad cotidiana en general. Se integra el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para establecer relaciones con alumnos de otros centros, compartir experiencias motrices y planificar otras nuevas.

La enseñanza de la Educación Física ha de promover y facilitar que cada alumno llegue a comprender su propio cuerpo y sus posibilidades y a conocer y dominar un número significativo de ejercicios corporales y actividades deportivas de modo que, en el futuro, pueda escoger las más convenientes para su desarrollo personal.

El área de Educación Física debe contribuir a la formación de valores tales como la capacidad de relacionarse con los demás a través del respeto, la resolución de conflictos mediante el diálogo y el respeto a las reglas establecidas, evitando comportamientos agresivos y de rivalidad, la colaboración y el trabajo en equipo y la formación de personas responsables.

El área de Educación Física ha de integrarse con las restantes áreas y configurar un espacio singular de interdisciplinariedad.

Favorece el aprendizaje de la lectura mediante el desarrollo de las nociones asociadas a relaciones espaciales y temporales como el sentido y la dirección, la orientación espacial, nociones topológicas básicas y secuencia; todos estos constituyen aspectos fundamentales que influirán en el adecuado desarrollo de la lecto-escritura.

Objetivos

- 1. Conocer y valorar el propio cuerpo y sus posibilidades motrices realizando de forma autónoma actividades físico-deportivas que exijan un nivel de esfuerzo, habilidad o destreza acorde con ellas, poniendo el énfasis en el esfuerzo y en el resultado.*
- 2. Valorar el juego como un medio para realizar actividad física, como medio de disfrute, de relación y como recurso para aprovechar el tiempo libre.*
- 3. Utilizar, en la resolución de problemas motrices, las capacidades físicas básicas y las destrezas motrices, teniendo en cuenta las posibilidades y limitaciones. Desarrollar la iniciativa individual y el hábito de trabajo en equipo, aceptando las normas y reglas que previamente se establezcan.*
- 4. Conocer y valorar los efectos beneficiosos y perjudiciales que la realización de actividades físicas tiene sobre la salud, así como la adquisición de hábitos de higiene, alimentación y ejercicio físico.*
- 5. Colaborar en juegos y actividades deportivas, desarrollando actitudes de tolerancia y respeto a las posibilidades y limitaciones de los demás, actitudes que favorecen la convivencia y que contribuyen a la resolución de conflictos de forma pacífica.*

6. Realizar actividades en el medio natural de forma creativa y responsable, conociendo el valor del medio natural y la importancia de contribuir a su protección y mejora.

7. Utilizar de forma creativa y autónoma los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento, valorando y realizando distintos tipos de actividades expresivas.

8. Fomentar la comprensión lectora como medio de búsqueda e intercambio de información y comprensión de las normas del juego.

9. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de apoyo al área.

Primer ciclo

Contenidos

I. El cuerpo y la salud.

1. Utilización, percepción, identificación y representación del propio cuerpo.

2. Afirmación de la lateralidad corporal.

3. Las posibilidades corporales: sensoriales (vista, oído, tacto), expresivas (gestos, estructuras rítmicas sencillas) y motrices.

4. Apreciación de dimensiones espaciales y temporales.

5. Equilibrio estático y dinámico: sin objetos, sobre objetos estables o inestables, llevando un objeto en situaciones simples.

6. Coordinación dinámica general y segmentaria.

7. Orientación en el espacio y en el tiempo.

8. *Valoración de la propia realidad corporal aumentando la confianza en sus posibilidades, su autoestima y su autonomía.*

9. *Interés y gusto por el cuidado del cuerpo.*

10. *Actitud positiva relacionada con una adecuada alimentación.*

II. Movimiento y salud.

1. *Formas y posibilidades del movimiento.*

2. *Control y dominio del movimiento.*

3. *Destreza en el manejo de objetos y en la manipulación de instrumentos habituales en la vida cotidiana y en las actividades de aprendizaje escolar.*

4. *Desarrollo y control de la motricidad fina y la coordinación a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación.*

5. *Preparación y realización de alguna actividad fuera del recinto escolar, aprendiendo a conocer, valorar, disfrutar y respetar el medio natural.*

6. *Autonomía y confianza en las propias habilidades motrices en situaciones habituales.*

7. *Valoración del esfuerzo para lograr una mayor autonomía y autoestima.*

8. *Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo.*

9. *Valoración de los recursos expresivos propios y los de los compañeros.*

10. *Mejora de la espontaneidad y de la creatividad en el movimiento expresivo.*

11. *Medidas básicas de seguridad y de prevención de accidentes en la actividad física y en el uso de materiales y espacios.*

12. Adopción de hábitos de higiene corporal y postural.

III. Los juegos.

1. Juego libre y juego organizado.

2. Práctica de juegos en los que se utilicen las habilidades básicas.

3. Actitud de colaboración, tolerancia, no discriminación y resolución de conflictos de forma pacífica en la realización de juegos.

4. Valoración del juego como desarrollo de la actividad física, como medio de disfrute, de relación y de empleo del tiempo libre. (BOE núm. 157 Miércoles 2 julio 2003 25455)

Criterios de evaluación

1. Reconocer las partes del propio cuerpo y de los demás.

2. Adquirir las nociones espaciales y temporales.

3. Desarrollar de forma global las habilidades motrices básicas.

4. Identificar los valores fundamentales de los juegos.

5. Utilizar estrategias sencillas en los juegos.

6. Respetar las normas de los juegos, aceptando ganar o perder.

7. Conocer y emplear las medidas de seguridad básicas en la actividad física.

8. Mostrar interés, espontaneidad y creatividad en las actividades de expresión corporal.

9. Aceptar las diferencias físicas individuales en las actividades propuestas.

10. Mantener hábitos de salud e higiene en la actividad física.

11. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como recurso del área.

Segundo ciclo

Contenidos

I. El cuerpo y la salud.

1. Percepción e interiorización de la independencia y relación existente entre los segmentos corporales.

2. Relaciones espaciales y temporales.

3. Coordinación dinámica general y segmentaria.

4. Orientación espacial en relación a sí mismo, a los demás y a los objetos orientados.

5. Mejora de la orientación espacial y la lateralidad a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

6. Percepción y estructuración del espacio en relación con el tiempo.

7. Valoración de la propia realidad corporal aumentando la confianza en sus posibilidades, autonomía y autoestima.

8. Interés y gusto por el cuidado del cuerpo de manera responsable.

9. Adopción de hábitos relacionados con una buena alimentación.

II. Movimiento y salud.

1. Formas y posibilidades de movimiento: calidad de los movimientos ya conocidos.

2. Control y dominio del movimiento incidiendo más en los mecanismos de ejecución.

3. *Destreza en el manejo de objetos y en la manipulación de instrumentos habituales en la vida cotidiana y en los propios del área.*
4. *Autonomía y confianza en las propias habilidades motrices en situaciones habituales con entornos desconocidos.*
5. *Preparación y realización de alguna actividad fuera del recinto escolar, aprendiendo a conocer, valorar, disfrutar y respetar el medio natural.*
6. *Valoración del esfuerzo como forma de aumentar la autonomía personal y la autoestima.*
7. *Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo, teniendo en cuenta sus partes, los sentidos, el ritmo y el espacio.*
8. *Valoración de los recursos expresivos de los compañeros.*
9. *Mejora de la espontaneidad y de la creatividad en el movimiento expresivo.*
10. *Medidas básicas de seguridad y prevención de accidentes en la actividad física y en el uso de materiales y espacios.*
11. *Hábitos de higiene corporal y postural.*
12. *Conocimiento de la importancia de la práctica del ejercicio para el desarrollo físico.*

III. Los juegos.

1. *Tipos de juegos y de actividades deportivas.*
2. *Aplicación de las habilidades básicas en las situaciones de juego.*
3. *Comprensión de las normas del juego a través de la lectura.*

4. Actitud de colaboración, tolerancia, no discriminación y resolución de conflictos de forma pacífica en la realización de los juegos.

5. Valoración del juego como desarrollo de la actividad física, como medio de disfrute, de relación con los demás y de empleo del tiempo libre.

6. Aceptación, dentro del equipo, del papel que le corresponde a uno como jugador y de la necesidad de intercambiar de papeles para que todos experimenten diferentes responsabilidades.

Criterios de evaluación

1. Tomar conciencia de la movilidad del eje corporal en diferentes posiciones y de los diferentes segmentos.

2. Consolidar las nociones espaciales y temporales.

3. Consolidar el desarrollo global de las habilidades motrices básicas.

4. Resolver problemas motores mediante el conocimiento y uso de sencillas estrategias.

5. Utilizar sus capacidades físicas básicas y destrezas motrices en las diferentes situaciones de actividad física.

6. Vivir el juego como medio de disfrute, relación y empleo del tiempo libre.

7. Conocer los posibles riesgos que se derivan de la práctica de la actividad física.

8. Mantener los hábitos de salud e higiene en la actividad física.

9. Adaptar las habilidades motrices a medios no habituales.

10. Desarrollar la espontaneidad y creatividad en el movimiento.

11. Aceptar las diferencias físicas individuales en las actividades.

12. Comprender las normas del juego a través de la lectura.

13. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como recurso del área.

Tercer ciclo

Contenidos

I. El cuerpo y la salud.

1. Utilización, representación, interiorización y organización del propio cuerpo: estructuración del esquema corporal.

2. Nociones asociadas a relaciones espacio-temporales.

3. Coordinación dinámica general y segmentaria.

4. Percepción y estructuración del espacio en relación con el tiempo en situaciones reales de juego.

5. Aceptar la propia realidad corporal, sus posibilidades y limitaciones.

6. Actitud positiva hacia el cuidado y desarrollo del cuerpo.

7. Consolidación de los hábitos adecuados de alimentación.

II. Movimiento y salud.

1. Las capacidades físicas básicas como condicionantes de las habilidades. (25456 Miércoles 2 julio 2003 BOE núm. 157)

2. Control y dominio del movimiento, incidiendo en los mecanismos de decisión y de control.

3. *Manipulación correcta y destreza en el manejo de objetos propios del entorno escolar y extraescolar.*
4. *Autonomía y confianza en las propias habilidades motrices en situaciones nuevas o entornos desconocidos.*
5. *Adquisición de una mayor confianza e independencia motriz.*
6. *Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo a través de la danza, la mímica y la dramatización.*
7. *Mejora de la espontaneidad y creatividad en el movimiento expresivo.*
8. *Desarrollo de la capacidad de cooperación y trabajo en grupo.*
9. *Valoración de la iniciativa individual.*
10. *Valoración de los recursos expresivos propios y de los compañeros*
11. *Efectos de la actividad física en la salud y en el mantenimiento corporal.*
12. *Medidas básicas de seguridad y de prevención de accidentes en la actividad física y en el uso de materiales y espacios.*
13. *Calentamiento global específico y relajación específica y global.*
14. *Autonomía en los hábitos de higiene corporal y postural.*
15. *Valoración de las situaciones de riesgo que se derivan de la actividad física.*
16. *Valoración de la actividad física como alternativa a los hábitos nocivos para la salud.*

III. Los juegos.

1. *La iniciación al deporte adaptado al espacio, el tiempo y los recursos.*

2. *Habilidades básicas de iniciación deportiva en situaciones de juego.*
3. *Comprensión de las normas de los juegos deportivos a través de la lectura.*
4. *Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como medio para recabar información y elaborar documentos relativos al área.*
5. *Respeto al reglamento de los juegos de iniciación deportiva y adaptada.*
6. *Aceptación del papel que corresponda desempeñar como jugador dentro del equipo, independientemente de su capacidad motriz.*
7. *Organización y participación en diferentes tipos de juegos y actividades recreativas o deportivas, en su tiempo libre.*
8. *Identificación de los valores fundamentales del juego: el esfuerzo personal, la relación con los demás y la aceptación de resultado.*

Criterios de evaluación

1. *Conocer e identificar los sistemas básicos del cuerpo humano relacionados con la actividad física.*
2. *Progresar en el desarrollo de las capacidades motrices básicas incidiendo en los mecanismos de percepción, decisión y control.*
3. *Mejorar de forma global la condición física.*
4. *Adaptar y utilizar las habilidades motrices básicas para la iniciación deportiva.*
5. *Desarrollar normas y hábitos de conducta deportiva.*
6. *Progresar en la resolución de problemas motores mediante el conocimiento y uso de estrategias.*

7. Apreciar y valorar el juego como medio de disfrute, de relación social y de organización del tiempo libre.

8. Reconocer y prevenir los posibles riesgos derivados de la práctica de la actividad física y de los deportes.

9. Consolidar los hábitos de salud e higiene en la actividad física.

10. Reconocer los efectos del ejercicio físico sobre el cuerpo y la salud.

11. Utilizar las habilidades motrices para resolver problemas en medios no habituales.

12. Utilizar de manera creativa el movimiento corporal a través de la expresión y el ritmo.

13. Aceptar las diferencias físicas individuales en las actividades deportivas.

14. Recoger información y elaborar documentos a través de las tecnologías de la información y la comunicación.

15. Comprender a través de la lectura las normas de los juegos deportivos.

Educación Primaria

LENGUA CASTELLANA

Introducción

La lengua es el principal vehículo de comunicación de los seres humanos; con ella expresamos conceptos, pero también vivencias, estados anímicos, deseos; a través de ella se nos ofrecen y ofrecemos todo tipo de mensajes. La lengua es indisoluble de la personalidad. Estructura y configura el pensamiento y la inteligencia. El maestro debe ser consciente de la trascendencia que tiene el aprendizaje de la lengua por parte de los alumnos desde la infancia: a un niño se le debe persuadir muy pronto de los enormes beneficios que el dominio de su lengua le va a reportar en el futuro: una persona se enriquece tanto más

intelectualmente cuanto mejor domina la lengua en que se expresa, pues gracias a ese dominio será capaz de establecer comunicaciones fluidas con los demás; de entender no sólo el sentido más evidente de los mensajes transmitidos por los medios de comunicación, sino también identificar matices e interpretaciones, será capaz de descubrir sofismas, engaños, adulteración de ideas. En la medida en que un ser humano domine su lengua será más libre y podrá decidir mejor por sí mismo ante las alternativas de su propia vida. Además, quien habla bien tendrá, con seguridad, mayores oportunidades de éxito en el mundo profesional.

Quien posee un vocabulario rico, matizado, que vocaliza correctamente y que es capaz de emplear la entonación adecuada en función de las situaciones de habla concretas; quien escribe de forma ordenada, con corrección ortográfica y con pulcritud, proyectará siempre una imagen positiva de sí mismo ante los demás.

La enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna deben revestirse ante el alumno de un interés y una importancia especiales. Si alguna disciplina escolar debe resultar especialmente atractiva para el niño, ésa es la lengua.

Los alumnos que cursan la Educación Primaria deberán ir mejorando poco a poco en la redacción de textos breves, coherentes y bien organizados. Para conseguirlo, el alumno deberá escribir mucho, pero siempre sobre aspectos que le interesen o inquieten. Es importante, desde el punto de vista didáctico, hacer que el alumno reproduzca por escrito algún cuento o historia que el profesor haya narrado previamente. Los dictados son un medio excelente para que el alumno adecue los sonidos, las sílabas y las palabras a la escritura. Respecto a la lectura, es fundamental que los alumnos de este nivel aprendan a relacionar los distintos tipos de pausas con las inflexiones tonales correspondientes.

Los alumnos deberán ser capaces de contar oralmente a sus compañeros y al maestro sus ocupaciones, preocupaciones y fantasías. (BOE núm. 157 Miércoles 2 julio 2003 25457)

No se trata de que estos alumnos adquieran ya un dominio importante de la oratoria, pero sí de que empiecen a tomar conciencia de la importancia de expresar oralmente sus ideas y sus vivencias con claridad y persuasión.

Además, el alumno debe aumentar sustancialmente su caudal léxico en este nivel tanto en su variedad activa como en la pasiva. El diccionario debe ser en la Educación Primaria una herramienta imprescindible. En relación con la gramática, será la morfología el elemento

fundamental del aprendizaje en este nivel, ya que no es aconsejable en la Educación Primaria la reflexión sintáctica, salvo la referida a nociones básicas como las de oración, sujeto y predicado y la concordancia correspondiente.

Objetivos

1. Participar en diversas situaciones de comunicación, respetando los sentimientos, ideas, opiniones y conocimientos de los demás, y adoptando las reglas básicas de la comunicación oral.
2. Expresarse oralmente con corrección y coherencia para satisfacer necesidades de comunicación en diferentes situaciones.
3. Comprender mensajes orales y analizarlos con sentido crítico.
4. Ampliar el vocabulario para lograr una expresión precisa utilizando el diccionario como recurso básico.
5. Comprender de forma analítica y crítica los mensajes verbales y no verbales y expresarse a través de ellos.
6. Conocer la diversidad lingüística de España.
7. Leer con fluidez y entonación adecuadas, comprendiendo distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.
8. Apreciar el valor de los textos literarios, utilizar la lectura como fuente de disfrute e información y considerarla como un medio de aprendizaje y enriquecimiento personal de máxima importancia.
9. Expresarse por escrito con corrección, cuidando la estructura del texto, los aspectos normativos, la caligrafía, el orden y la limpieza.
10. Utilizar las destrezas básicas de la lengua (escuchar, hablar, leer y escribir) como instrumentos de aprendizaje para recoger datos, comprender, elaborar y memorizar conceptos en todas las áreas, y expresarlos con iniciativa, responsabilidad y esfuerzo.

11. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como instrumentos de trabajo y aprendizaje.

12. Buscar una mejora progresiva en el uso de la lengua, explorando cauces que desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la estética.

13. Favorecer a través del lenguaje la formación de un pensamiento crítico que impida discriminaciones y prejuicios.

Primer ciclo

Contenidos

I. Comunicación oral.

1. Situaciones de interacción comunicativa, espontáneas o dirigidas, siguiendo un orden espacial, cronológico o lógico en el discurso, en grandes o pequeños grupos.

2. Estrategias y normas para la comunicación. Participación. Mantenimiento del tema de la conversación. Escucha. Respeto al turno de palabra. Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales. Repetición de los mensajes. Pronunciación y entonación adecuadas. Mirada hacia el interlocutor.

3. Producción de textos orales: narración de situaciones o experiencias personales. Textos populares. Descripciones sencillas de personas, animales y objetos. Enumeraciones. Solicitar y dar información. Fórmulas de cortesía y relación social. Informaciones breves. Breves exposiciones en público.

4. Creación de textos en prosa y en verso, con finalidad estética y lúdica.

5. Comprensión de textos orales: sentido global del texto. Identificación de informaciones relevantes e irrelevantes. Ampliación del vocabulario.

6. Audición y reproducción de cuentos, poesías, trabalenguas, retahílas, adivinanzas, canciones.

7. Gusto y sensibilidad por los textos orales.

8. Memorización de textos orales bien seleccionados.
9. Dramatización de textos adaptados a la edad. Gusto por participar.
10. Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar, recoger datos, preguntar.

II. Lectura.

1. Correspondencia entre fonemas y grafías en contextos de lecturas significativas.
2. Lectura comprensiva en voz alta con entonación adecuada de textos breves.
3. Lectura comprensiva en silencio de textos breves.
4. Audición de textos sencillos.
5. Memorización de textos breves.
6. Estrategias para la comprensión de textos: título. Ilustraciones. Relectura. Anticipación de hipótesis. Aclaración sobre el vocabulario. Sentido global del texto.
7. Hábito lector.
8. Identificación y crítica de los mensajes y valores transmitidos por el texto.
9. Utilización y disfrute con el uso de la biblioteca y con respeto a las normas.

III. Expresión escrita.

1. Conocimiento y uso del sistema de lecto-escritura.
2. Producción de textos breves para comunicar conocimientos, experiencias o necesidades: narraciones. Notas.
3. Creación de textos utilizando el lenguaje verbal y no verbal con intención informativa: cartel y murales.

4. Normas y estrategias para la producción de textos: planificación, función, destinatario, estructura. Revisión y reescritura. Ortografía natural. Interrogación y exclamación. Caligrafía. Orden y limpieza.

IV. Reflexión sobre la lengua.

1. La palabra. La palabra como unidad básica con significado. La palabra dentro de la oración. Concordancia de género y número. Reconocimiento de las sílabas dentro de la palabra.

2. Vocabulario. Campos semánticos. Familias de palabras. Sinónimos y antónimos.

3. Abecedario e iniciación al orden alfabético.

4. Ortografía. Ortografía natural. Separación de palabras en la frase. Uso de mayúsculas. Ortografía preventiva de las palabras de uso frecuente. Interés por una ortografía correcta. Preocupación por consultar palabras de ortografía difícil.

5. Distinción de los tiempos verbales: presente, pasado y futuro. (25458 Miércoles 2 julio 2003 BOE núm. 157)

V. Tecnología de la comunicación.

1. Iniciación en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de aprendizaje en tareas sencillas.

2. Utilización de programas educativos sencillos en relación con contenidos secuenciados.

3. Interés por el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Criterios de evaluación

1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, con los compañeros y el profesor, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, escuchar, mirar al interlocutor, mantener el tema.

2. Expresarse de forma oral con vocabulario adecuado, pronunciación correcta y orden en las ideas.

3. Comprender el sentido global de los textos orales, identificando la información más relevante.
4. Memorizar y reproducir textos sencillos.
5. Leer en voz alta textos sencillos con corrección.
6. Leer en silencio textos sencillos.
7. Conocer la diversidad lingüística de su entorno.
8. Comprender el sentido global de los textos leídos, utilizando las estrategias de comprensión lectora.
9. Leer con frecuencia por propia iniciativa como fuente de placer.
10. Producir textos breves y coherentes, respetando la ortografía, la caligrafía, el orden y la presentación.
11. Familiarizarse con programas informáticos educativos sencillos.

Segundo ciclo

Contenidos

I. Comunicación oral.

1. Situaciones de interacción en la comunicación espontánea o dirigida, con distinta intención, respetando un orden espacial, cronológico o lógico en el discurso.
2. Estrategias y normas para la comunicación: participación. Exposición clara. Escucha. Respeto al turno de palabra. Compresión y expresión de mensajes verbales y no verbales. Entonación adecuada. Respeto por las experiencias, opiniones y conocimientos de los demás.
3. Producción de textos orales: narración de situaciones o experiencias personales. Textos populares. Descripciones sencillas de personas, animales, objetos y lugares. Introducción a

la definición de conceptos. Enumeraciones. Entrevistas. Solicitar y dar información. Exposición de conocimientos. Fórmulas de cortesía y relación social. Informaciones breves.

4. Creación de textos en prosa o en verso.

5. Comprensión de textos orales narrativos, informativos y persuasivos: sentido global del texto. Ideas principales y secundarias. Ampliación del vocabulario. Análisis de los mensajes y valores transmitidos por el texto. Deducción de las palabras por el contexto. Reconocimiento de ideas no explícitas. Resumen oral.

6. Audición y reproducción de textos breves y sencillos que estimulen la curiosidad, el interés y la imaginación del alumno.

7. Memorización de textos orales bien seleccionados.

8. Dramatización de textos adaptados a la edad y de producciones propias.

9. Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar, recoger datos, preguntar. Participar en encuestas y entrevistas. Comentario oral y juicio personal.

II. Lectura.

1. Correspondencia entre fonemas y grafías.

2. Lectura en voz alta de diferentes tipos de textos con fluidez y entonación adecuada.

3. Comprensión lectora en silencio de diferentes tipos de textos.

4. Audición de diferentes tipos de textos.

5. Memorización de textos.

6. Estrategias para la comprensión de textos: título. Ilustraciones. Palabras clave. Capítulos. Relectura. Anticipación de hipótesis y comprobación. Síntesis. Contexto. Diccionario. Sentido global del texto. Ideas principales y secundarias. Resumen.

7. Gusto por la lectura. Hábito lector.

8. Análisis y crítica de los mensajes y valores transmitidos por el texto.

9. Uso de la biblioteca, conocimiento de su organización y respeto de las normas.

III. Expresión escrita.

1. Uso del sistema de lecto-escritura.

2. Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias o necesidades: narraciones, descripciones, diálogos, entrevistas.

3. Creación de textos utilizando el lenguaje verbal y no verbal, con intención informativa y persuasiva: cartel publicitario. Cómic.

4. Normas y estrategias para la producción de textos: Planificación (función, destinatario, estructura). Revisión y mejora del texto. Valoración y uso de las normas ortográficas básicas. Uso básico de los signos de puntuación. Acentuación de las palabras de uso más frecuente (palabras agudas, llanas y esdrújulas). Caligrafía. Orden y limpieza. Dictados.

IV. Reflexión sobre la lengua.

1. La oración como unidad con significado: sujeto, predicado.

2. Clases de palabras: nombre, verbo, adjetivo calificativo, artículo, pronombres personales.

3. Concordancia de género y número.

4. Clases de nombres: propios, comunes, individuales, colectivos y gentilicios.

5. La sílaba: tónica y átona. Palabras tónicas y palabras átonas.

6. Vocabulario: campos semánticos. Familias de palabras. Sinónimos y antónimos. Aumentativos y diminutivos. Palabras simples y compuestas, primitivas y derivadas. Ordenación alfabética de palabras. Uso del diccionario.

7. Ortografía: reglas ortográficas para las palabras de uso frecuente. Reglas de acentuación (agudas, llanas y esdrújulas). Principales signos de puntuación. Interés por una ortografía correcta. Preocupación por consultar palabras de ortografía difícil.

8. Conjugación de los tiempos verbales: presente, pasado y futuro de indicativo.

V. Tecnología de la comunicación.

1. Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de aprendizaje.

2. Utilización de programas educativos.

3. Interés por el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo, utilizando el lenguaje de forma correcta.

Criterios de evaluación

1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, escuchar, exponer con claridad, entonar adecuadamente. (BOE núm. 157 Miércoles 2 julio 2003 25459)

2. Expresarse de forma oral, utilizando diferentes funciones de comunicación, vocabulario, entonación y ritmo adecuados, y una estructura narrativa coherente.

3. Comprender el sentido global de los textos orales, reconociendo las ideas principales y secundarias.

4. Memorizar y reproducir textos.

5. Conocer la diversidad lingüística de España.

6. Leer en voz alta diferentes textos con fluidez y entonación adecuada.

7. Leer en silencio diferentes textos valorando el progreso en la velocidad y la comprensión.

8. Resumir un texto sencillo, captando el sentido global y las ideas principales y secundarias.

9. Leer con frecuencia y por propia iniciativa diferentes textos.
10. Utilizar textos sencillos, recoger información y realizar trabajos.
11. Producir textos con una estructura coherente, aplicando las normas ortográficas básicas y cuidando la caligrafía, el orden y la presentación.
12. Utilizar la escritura para planificar sus trabajos, recoger información, realizar resúmenes.
13. Utilizar programas educativos informáticos para la elaboración y presentación de textos.

Tercer ciclo

Contenidos

I. Comunicación oral.

1. Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente.
2. Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: participación. Exposición clara. Organización del discurso. Escucha. Respeto al turno de palabra. Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales. Entonación adecuada. Respeto por las sensaciones, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás.
3. Producción de textos orales: narración de situaciones o experiencias personales. Cuentos populares. Descripciones sencillas. Entrevistas. Argumentaciones. Exposiciones de conocimientos y opiniones. Fórmulas de cortesía.
4. Creación de textos en prosa o en verso.
5. Comprensión de textos orales narrativos, descriptivos, informativos y persuasivos: Sentido global del texto. Ideas principales y secundarias. Ampliación del vocabulario. Valoración de los contenidos transmitidos por el texto. Deducción de las palabras por el contexto. Reconocimiento de ideas no explícitas. Resumen oral.

6. Audición y reproducción de textos breves, sencillos y que estimulen el interés del niño.
7. Dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad y de producciones propias.
8. Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar, recoger datos, preguntar. Participar en encuestas y entrevistas. Comentario oral y juicio personal.

II. Lectura.

1. Correspondencia entre fonemas y grafías.
2. Comprensión lectora de textos leídos en voz alta.
3. Comprensión lectora de textos leídos en silencio.
4. Audición de diferentes tipos de textos.
5. Memorización de textos
6. Estrategias para la comprensión de textos: título. Ilustraciones. Palabras clave. Capítulos. Relectura. Anticipación de hipótesis y comprobación. Síntesis. Estructura del texto. Tipos de textos. Contexto. Diccionario. Sentido global del texto. Ideas principales y secundarias. Resumen.
7. Hábito lector.
8. Crítica de los mensajes y valores transmitidos por un texto sencillo.
9. Uso de la biblioteca, búsqueda de información y aprendizaje.

III. Expresión escrita.

1. Consolidación del sistema de lecto-escritura.
2. Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades: narraciones, descripciones, textos expositivos, poemas, diálogos, entrevistas y encuestas.

3. Creación de textos utilizando el lenguaje verbal y no verbal con intención informativa: carteles publicitarios. Anuncios. Cómic.

4. Normas y estrategias para la producción de textos: planificación (función, destinatario, estructura...). Revisión y mejora del texto. Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación. Acentuación (monosílabos, hiatos, interrogativos). Caligrafía. Orden y presentación. Dictados. Reproducir historias o cuentos narrados por el profesor.

IV. Reflexión sobre la lengua.

1. La oración simple: sujeto y predicado.

2. Clases de palabras: nombre. Verbo. Adjetivo. Preposición. Adverbio. Conjunción. Pronombres. Artículos. Interjecciones.

3. Clases de nombres: individuales, colectivos, concretos y abstractos.

4. Conjugación de los verbos regulares e irregulares más frecuentes.

5. La sílaba. Diptongos e hiatos.

6. Vocabulario: homónimos y palabras polisémicas. Aumentativos y diminutivos. Arcaísmos, neologismos y extranjerismos. Frases hechas.

7. Uso eficaz del diccionario.

8. Ortografía: utilización de las reglas básicas de ortografía. Reglas de acentuación. Signos de puntuación.

9. Conjugación del modo indicativo y subjuntivo de los verbos regulares e irregulares más frecuentes.

V. Tecnología de la comunicación.

1. Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de aprendizaje.

2. Utilización de programas educativos.

3. Búsqueda de información en internet.
4. Interés por el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo, utilizando el lenguaje de forma correcta.
5. Escribir correos electrónicos de forma correcta.

Criterios de evaluación

1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.
2. Expresarse de forma oral utilizando diferentes funciones comunicativas, con vocabulario preciso y estructura coherente.
3. Comprender el sentido global de los textos orales, reconociendo las ideas principales y secundarias e identificando ideas o valores no explícitos.
4. Memorizar y reproducir textos.
5. Conocer la diversidad lingüística de España y valorarla.
6. Leer en voz alta diferentes textos con fluidez y entonación adecuada. (25460 Miércoles 2 julio 2003 BOE núm. 157)
7. Leer en silencio diferentes textos valorando el progreso en la velocidad y la comprensión.
8. Resumir un texto leído reflejando la estructura y destacando las ideas principales y secundarias.
9. Leer por propia iniciativa diferentes tipos de textos.
10. Utilizar textos científicos en diferentes soportes para recoger información, ampliar conocimientos y aplicarlos en trabajos personales.

11. Producir textos con diferentes intenciones comunicativas con coherencia, respetando su estructura y aplicando las reglas ortográficas, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación.

12. Utilizar la escritura para planificar trabajos, recoger información, realizar resúmenes y elaborar esquemas.

13. Utilizar programas educativos informáticos como instrumento de aprendizaje.
Educación Primaria

LENGUA EXTRANJERA

Introducción

Razones de tipo educativo, cultural y social demandan la iniciación al aprendizaje de las lenguas extranjeras en las primeras edades, lo que permitirá al alumnado acceder a nuevos modos de expresión que contribuirán a su desarrollo integral y a conocer mejor su propia lengua. La comunicación a través de una lengua extranjera constituye un vehículo de entendimiento cultural que favorece la comprensión de costumbres y formas de vida diferentes, la tolerancia y el respeto entre los países y sus hablantes.

El Consejo de Europa indica que el objetivo último del aprendizaje de una lengua extranjera es que los alumnos alcancen progresivamente grados de competencia lingüística. Así pues, el tratamiento de la lengua extranjera en el nivel de la Educación Primaria dotará al alumno de conocimientos que tendrán continuidad en la Educación Secundaria Obligatoria. La enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera es un proceso muy complejo en el que intervienen factores cognitivos, afectivos y sociales que determinan su desarrollo. Por tanto, se tendrán como referencia modelos de carácter cognitivo y sociocultural que favorezcan el aprendizaje.

Los contenidos se organizarán en torno a dos ejes:

I) Habilidades comunicativas y usos de la lengua;

II) Aspectos socioculturales. En el primero se incluyen las destrezas lingüísticas y comunicativas. En el segundo se introducen aspectos sociales y culturales tales como costumbres, tradiciones, formas de organización y de relación personal y social, y también

se favorece el esfuerzo y la confianza en la propia capacidad para aprender la lengua extranjera. Las tecnologías de la información y la comunicación serán vehículos que actuarán como mediadores en el aprendizaje.

Las recomendaciones europeas aconsejan primar las destrezas orales en el primer ciclo, dejando para éste la lectura y escritura de textos muy sencillos. En los ciclos siguientes las destrezas se desarrollarán gradualmente y de forma integrada, sensibilizando al alumno hacia algunos aspectos del funcionamiento de la lengua extranjera. El desarrollo individual del aprendizaje implicará distintas maneras de procesar la información y la adquisición de diferentes capacidades.

Objetivos

1. Desarrollar interés por el aprendizaje de una lengua extranjera.
2. Comprender mensajes orales en situaciones habituales de comunicación y responder a éstos.
3. Utilizar procedimientos verbales y no verbales para comunicarse en situaciones concretas.
4. Leer y obtener información general y específica de textos breves y sencillos.
5. Elaborar textos escritos sencillos, comprensibles y breves.
6. Identificar y reproducir de forma inteligible y significativa aspectos de la entonación, el ritmo, la pronunciación y la acentuación característicos de la lengua extranjera.
7. Apreciar el valor de la lengua extranjera como medio de comunicación, mostrando curiosidad y respeto hacia sus hablantes y su cultura.
8. Usar las tecnologías de la información y la comunicación para desarrollar y reforzar el aprendizaje.

Primer ciclo

Contenidos

I. Habilidades comunicativas y usos de la lengua.

A. Habilidades comunicativas.

1. Escucha atenta de textos muy breves y sencillos.
2. Respuestas verbales y no verbales en contextos comunicativos.
3. Lectura de palabras y frases muy sencillas.
4. Escritura de palabras y frases muy sencillas.
5. Asociación de grafía, significado y pronunciación de palabras en frases muy sencillas.

B. Funciones y usos de la lengua.

1. Saludar y despedirse.
2. Identificarse y presentarse.
3. Identificar colores y objetos. Expresar cantidad. Reconocer tamaños.
4. Expresar sentimientos, gustos y habilidades.
5. Reconocer características del tiempo atmosférico.
6. Responder a instrucciones sencillas y a preguntas para dar información sobre localización de objetos, personas y animales.

C. Temas y vocabulario.

Relacionados con el entorno inmediato del alumno.

D. Fonética.

Significado global de aspectos sonoros, de ritmo, acentuación y entonación.

II. Aspectos socioculturales.

1. Curiosidad e interés por otra lengua y cultura distinta a la propia.

2. Actitud abierta hacia las personas que hablan la lengua extranjera.
3. Reconocimiento y uso de expresiones y fórmulas básicas de relación social: saludar, despedirse, agradecer, pedir «por favor» en situaciones de comunicación concretas.
4. Actitud positiva sobre la propia capacidad para aprender una lengua extranjera.

Criterios de evaluación

I. Habilidades comunicativas y usos de la lengua.

1. Captar el sentido global e identificar elementos específicos en textos orales muy breves, sencillos y contextualizados.
2. Mostrar comprensión, mediante respuestas verbales y no verbales de instrucciones básicas dadas en situaciones habituales en el aula.
3. Participar en conversaciones orales muy sencillas, relativas a situaciones y temas familiares. (BOE núm. 157 Miércoles 2 julio 2003 25461)
4. Leer e identificar palabras y frases muy sencillas introducidas previamente, presentadas en un contexto y con un propósito determinado.
5. Escribir palabras a partir de modelos introducidos previamente y con un fin específico.
6. Reconocer y reproducir de forma inteligible aspectos sonoros, de ritmo, acentuación y entonación de la lengua extranjera en mensajes orales breves.

II. Aspectos socioculturales.

1. Mostrar interés por aspectos socioculturales cercanos y muy concretos.
2. Usar de forma adecuada expresiones básicas de relación social en situaciones de comunicación orientada.
3. Mostrar confianza en la propia capacidad para aprender una lengua extranjera.

Segundo ciclo

Contenidos

I. Habilidades comunicativas y usos de la lengua.

A. Habilidades comunicativas.

1. Entender textos breves para obtener información global y específica.
2. Respuestas verbales y no verbales a preguntas sencillas.
3. Manifestar necesidades inmediatas en el aula.
4. Lectura de mensajes y textos breves para identificar información.
5. Escribir textos breves y sencillos.
6. Relacionar la grafía con los sonidos del alfabeto.
7. Reconocer y usar aspectos sonoros, de ritmo, entonación y acentuación en textos orales.

B. Funciones y usos de la lengua.

1. Dar y pedir información personal.
2. Preguntar sobre personas e identificarlas.
3. Preguntar y expresar características físicas de personas.
4. Expresar lo que está ocurriendo en el momento.
5. Expresar cantidad.
6. Expresar posesión.
7. Pedir y dar información sobre localización de personas, animales o cosas.
8. Describir lugares.
9. Hablar sobre gustos.

10. Hablar sobre habilidades.
11. Identificar y enumerar los días y los meses.
12. Preguntar y decir la hora.
13. Hablar de rutinas diarias.
14. Describir estados de ánimo.
15. Describir el tiempo atmosférico.

C. Temas y vocabulario.

Relacionados con los intereses del alumnado.

D. Fonética.

Correspondencia entre los sonidos del alfabeto con su grafía. Relación entre pronunciación y representación gráfica de vocabulario conocido y usos de la lengua.

Ritmo. Entonación. Acentuación.

II. Aspectos socioculturales.

1. Respeto hacia personas que hablan otra lengua y tienen una cultura diferente.
2. Valoración de nuestra propia cultura.
3. Reconocimiento y uso de fórmulas y expresiones básicas para la relación social (pedir cosas, pedir permiso, pedir ayuda) en situaciones de comunicación concretas.
4. Reconocimiento de similitudes y diferencias entre aspectos de la vida cotidiana en los países donde se habla la lengua extranjera y los propios.

Criterios de evaluación

I. Habilidades comunicativas y usos de la lengua.

1. Captar el sentido global e identificar información específica en textos orales breves y contextualizados, que versen sobre temas familiares y de interés para el alumno.
2. Mostrar comprensión de instrucciones orales sencillas mediante respuestas tanto verbales como no verbales en una situación concreta.
3. Participar en intercambios orales breves y contextualizados.
4. Leer y entender el sentido global y específico de textos breves y sencillos que traten sobre temas conocidos con un fin concreto.
5. Escribir textos cortos y sencillos, con una finalidad determinada y un formato establecido.
6. Reproducir los sonidos del alfabeto y conocer su grafía.
7. Usar de forma significativa aspectos sonoros, de ritmo, acentuación y entonación en un contexto determinado.

II. Aspectos socioculturales.

1. Mostrar actitudes de respeto y tolerancia hacia personas que se comunican en otra lengua y poseen una cultura distinta a la propia.
2. Usar de forma adecuada expresiones y fórmulas básicas de relación social en situaciones de comunicación concretas.
3. Utilizar la lengua extranjera como medio fundamental de comunicación en el aula.
4. Identificar algunos aspectos de la vida cotidiana en países donde se habla la lengua extranjera y contrastarlos con los propios.

Tercer ciclo

Contenidos

I. Habilidades comunicativas y usos de la lengua.

A. Habilidades comunicativas.

1. Comprensión de mensajes orales variados, producidos en distintas situaciones de comunicación.
2. Participación en intercambios orales para realizar actividades en el aula.
3. Lectura y comprensión de textos escritos variados.
4. Redacción de textos escritos variados con una finalidad concreta dentro de una situación de comunicación determinada.
5. Reconocimiento de regularidades, tanto en el uso de la lengua como en aspectos sonoros, que permitan hacer generalizaciones aplicables a otras situaciones de comunicación.

B. Funciones y usos de la lengua.

1. Interrogar y responder sobre la procedencia de las personas, sus profesiones y lugares de trabajo.
2. Describir personas, lugares y objetos.
3. Pedir y dar direcciones.
4. Hablar de procesos sencillos de forma secuenciada, gustos, habilidades de otros, hechos del pasado. (25462 Miércoles 2 julio 2003 BOE núm. 157)
5. Preguntar y hablar sobre pertenencias, fechas, horas, hábitos, clima.
6. Preguntar y hablar sobre planes en un futuro inmediato.
7. Formular y responder a sugerencias.
8. Hacer comparaciones.

C. Temas y vocabulario.

Relacionados con los intereses y experiencia del alumnado.

D. Fonética.

Pronunciación de algunos fonemas de especial dificultad. Relación entre pronunciación y representación gráfica de vocabulario conocido y usos de la lengua. Ritmo. Entonación. Acentuación.

II. Aspectos socioculturales.

1. Identificación de peculiaridades, costumbres y tradiciones de los países donde se habla la lengua extranjera.
2. Uso de fórmulas de interacción social en situaciones de comunicación concretas.
3. Ampliación de los usos de la lengua extranjera como medio de comunicación en el aula.
4. Interés por relacionarse con hablantes de la lengua extranjera, estableciendo contactos personales a través de los medios que nos proporcionan las tecnologías.
5. Valoración de los avances y dificultades del propio proceso de aprendizaje.

Criterios de evaluación

I. Habilidades comunicativas y usos de la lengua.

1. Anticipar y captar el sentido global e identificar informaciones específicas en textos orales variados emitidos en distintas situaciones de comunicación.
2. Saber mantener conversaciones cotidianas y familiares.
3. Interpretar y comprender textos diversos.
4. Elaborar textos escritos atendiendo al destinatario, el tipo de texto y la finalidad.
5. Utilizar palabras con ritmo, entonación y pronunciación previamente conocidos, con el fin de mejorar la comunicación.

II. Aspectos socioculturales.

1. Identificar las peculiaridades, costumbres y tradiciones de países donde se habla la lengua extranjera.

2. Relacionarse con otras personas, usando las diferentes fórmulas de relación social en notas, cartas, mensajes electrónicos, páginas web.
3. Utilizar la lengua extranjera de forma apropiada para comunicarse en el aula.
4. Participar activamente en procesos de autoevaluación, observación, debate y discusión que permitan la mejora continua en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Educación Primaria

MATEMÁTICAS

Introducción

La enseñanza de las Matemáticas tiene la finalidad de desarrollar la capacidad de razonamiento y la facultad de la abstracción. Su rigor lógico y sus métodos aplicados a los distintos fenómenos y aspectos de la realidad deben ir unidos en este nivel a la observación y la experimentación para potenciar el aprendizaje inductivo, en situaciones próximas al alumno.

La adquisición del conocimiento matemático va paralela al desarrollo del pensamiento lógico, y el eje central en torno al cual giran esta adquisición y desarrollo es la resolución de problemas. Ese conocimiento avanza mediante la comprensión de los conceptos, el estudio de las propiedades y estructuras que los relacionan y el contenido lógico de los razonamientos que utiliza. Estos contenidos estimulan, por su carácter formativo básico, tanto el desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas del alumno como su mejor desenvolvimiento en otras áreas de conocimiento.

Despertar la curiosidad por las Matemáticas, el interés y el esfuerzo por entenderlas son los empeños fundamentales de esta área. Resulta muy conveniente el recurso a figuras destacadas y relatos interesantes de la historia de las Matemáticas. Descubrir las posibilidades de la propia capacidad para entender, razonar y aplicar correctamente los conocimientos adquiridos son acciones que, convertidas en hábito, facilitarán la capacidad del alumno para enfrentarse a la detección y resolución de problemas en los distintos ámbitos en que los habrá de desenvolverse.

La enseñanza de las Matemáticas atenderá a la configuración cíclica de los contenidos. El aprendizaje de nuevos conceptos se apoyará siempre en el repaso de lo aprendido con anterioridad. Esta enseñanza se basará en actividades que utilicen la comprensión del cálculo, la medida, los conceptos espacio-temporales y la formulación de problemas de forma clara, precisa y sin ambigüedades.

La comprensión lectora supone la condición necesaria para la resolución de problemas. Asimismo, se deberán formular al niño dudas que estimulen su deseo de investigación y le motiven a la comprensión de los conceptos y sus relaciones.

Finalmente, la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación será un recurso de apoyo para la consolidación y ampliación de los conocimientos adquiridos.

Objetivos

1. Desarrollar el interés y el esfuerzo por el aprendizaje de las Matemáticas.
2. Utilizar los números y sus operaciones, las magnitudes y su medida, como herramientas para calcular, medir e interpretar correctamente relaciones matemáticas en distintas situaciones, de forma razonada.
3. Reconocer formas geométricas y relaciones espaciales.
4. Resolver y plantear problemas matemáticos utilizando los procedimientos adecuados de cálculo, medida, estimación y comprobación de resultados.
5. Emplear adecuadamente el lenguaje matemático para identificar relaciones y conceptos aprendidos, comprender y nombrar otros nuevos.
6. Fomentar la utilización del lenguaje propio del campo científico con precisión, tanto de las Matemáticas como del conjunto de las ciencias.
7. Aprovechar los recursos tecnológicos para el descubrimiento, la exposición, la profundización y la ampliación de los contenidos matemáticos, y para relacionar estos contenidos con otros de las distintas áreas del currículo.

8. Representar e interpretar la información de datos procedentes de diferentes fuentes, de forma clara, precisa y ordenada.

9. Comprender la necesidad de la argumentación mediante razonamientos lógicos en el estudio de las Matemáticas. (BOE núm. 157 Miércoles 2 julio 2003 25463)

Primer ciclo

Contenidos

I. Aritmética y medida.

1. Los números naturales. Relaciones de orden. El Sistema de Numeración Decimal: cifras y valor posicional de las cifras.

2. Operaciones con números naturales: adición y sustracción. Estimación. Automatización de las operaciones. Concepto intuitivo de multiplicación. Iniciación a las tablas de multiplicar.

3. Magnitudes y su medida: longitud, capacidad, masa y tiempo. Identificación y comparación de unidades principales en el Sistema Métrico Decimal. Instrumentos de medida, convencionales y no convencionales.

4. Introducción al sistema monetario.

II. Geometría.

1. Localización elemental de objetos en el espacio.

2. Aproximación intuitiva al concepto de espacio, plano, recta y punto.

3. Figuras y cuerpos geométricos. Reconocimiento en el entorno. Elementos geométricos básicos: lado, vértice, dominio interior, dominio exterior, frontera.

III. Representación de la información.

1. Recogida de datos. Utilización de estrategias personales.

2. Interpretación de gráficas sencillas relacionadas con la vida cotidiana.

Criterios de evaluación

1. Leer, escribir y ordenar números naturales de hasta tres cifras, indicando el valor posicional de sus cifras.

2. Conocer y utilizar las parejas de números cuya suma sea un número menor o igual a diez.

3. Calcular sumas y restas, comprobando el resultado obtenido con estimación lógica.

4. Conocer los productos de los factores que forman las tablas de multiplicar de los números: 1, 2, 5 y 10.

5. Calcular mentalmente el doble de un número de dos cifras significativas menores que cinco y la mitad de un número de dos cifras pares, distintas de cero. Además, realizar mentalmente cálculos de sumas y restas que no impliquen cambio de unidad en el Sistema de Numeración Decimal.

6. Resolver problemas de la vida cotidiana, de forma razonada, mediante la adición o la sustracción.

7. Formular oralmente un enunciado de la vida real y una pregunta que se corresponda con una suma o resta de dos números cualesquiera menores o iguales a diez.

8. Identificar los distintos tipos de monedas y billetes de curso legal.

9. Distinguir intuitivamente magnitudes y algunas de las unidades de medida convencionales que se corresponden con una magnitud: longitud (metro, centímetro); capacidad (litro); masa (kilogramo); tiempo (año, día, hora, minuto).

10. Expresar correctamente la localización de un objeto en el espacio.

11. Identificar figuras planas, en imágenes ofrecidas en distintos soportes, materiales y objetos de su entorno reconociendo sus elementos básicos, así como su dominio interior, exterior y frontera: triángulo, círculo, rectángulo, cuadrado, circunferencia.

12. Identificar cuerpos geométricos sencillos.

13. Utilizar estrategias personales de recogida de datos sencillos proporcionados desde distintos medios y representarlos gráficamente.

14. Obtener información y comunicar oralmente la información obtenida, a partir de gráficos sencillos.

Segundo ciclo

Contenidos

I. Aritmética y medida.

1. Los números naturales. Relaciones de orden. El Sistema de Numeración Decimal. Cifras. Valor posicional de las cifras. Equivalencias.

2. Operaciones con números naturales: adición, sustracción, multiplicación y división. Estimación. Automatización de los algoritmos.

3. Concepto de fracción. Iniciación al número decimal.

4. Magnitudes y su medida: longitud, capacidad, masa, tiempo y superficie. Unidades del Sistema Métrico Decimal y equivalencias. Instrumentos de medida.

5. Sistema monetario. Unidad principal. Múltiplos y submúltiplos de la unidad principal. Equivalencias.

II. Geometría.

1. Localización precisa de elementos en el espacio. Interpretación de croquis y planos sencillos.

2. Figuras geométricas. Elementos básicos: lado, vértice, diagonal, ángulo, eje de simetría. Clasificación de figuras geométricas planas.

3. Cuerpos geométricos. Elementos básicos de poliedros: caras, vértices, aristas.

III. Representación de la información.

1. Recogida de datos. Construcción de tablas: frecuencia absoluta.

2. Realización e interpretación de gráficas sencillas: pictogramas, diagramas de barras.

Criterios de evaluación

1. Leer, escribir y ordenar números naturales de hasta seis cifras, indicando el valor posicional de sus cifras.
2. Calcular sumas, restas y multiplicaciones, y dividir un número de hasta seis cifras por otro número de una cifra, comprobando el resultado obtenido con estimación lógica y aproximación matemática.
3. Realizar mentalmente cálculos sencillos sobre las cuatro operaciones.
4. Resolver problemas de la vida cotidiana, mediante una o dos operaciones aritméticas y comprobar, de forma razonada, los resultados obtenidos.
5. Formular un enunciado de la vida real y una pregunta que se correspondan con una suma, una resta, una multiplicación o una división sencillas.
6. Utilizar la calculadora para la estimación, aproximación y comprobación de resultados numéricos en las operaciones matemáticas con números naturales.
7. Leer, escribir y representar fracciones cuyo denominador sea un número menor que diez, así como ordenar fracciones de igual denominador.
8. Reconocer si se puede o no adquirir un artículo cualquiera, comparando el precio que marca con una cantidad de monedas de curso legal, leyendo, escribiendo y ordenando los números que marcan distintos precios, con notación decimal hasta las centésimas, si es necesario.
9. Elegir adecuadamente la unidad de medida, según la cantidad de magnitud que se mida, en situaciones de la vida real, estableciendo equivalencias con números positivos entre la unidad elegida y otras unidades de esa magnitud: longitud (kilómetro, metro, decímetro,

centímetro); capacidad (litro, decilitro, centilitro); masa, (kilogramo y gramo); tiempo (año, mes, día, hora, minuto, segundo).

10. Situar y expresar correctamente la localización de un elemento en un croquis o plano sencillo. (25464 Miércoles 2 julio 2003 BOE núm. 157)

11. Identificar figuras planas y cuerpos geométricos, nombrando y reconociendo sus elementos básicos (lados, vértices, caras, aristas, ángulos, diagonales y ejes de simetría).

12. Clasificar figuras planas y utilizar la cuadrícula para expresar la medida de la superficie de cuadrados, rectángulos y triángulos rectángulos.

13. Construir tablas sencillas de recogida de datos, proporcionados desde distintos medios (prensa, libros, informáticos), reconociendo y expresando la frecuencia absoluta de esos datos.

14. Obtener y comunicar información, de forma clara y ordenada, a partir del estudio y la representación de pictogramas y diagramas de barras sencillos.

Tercer ciclo

Contenidos

I. Aritmética y medida.

1. Números naturales y sus operaciones: propiedades y relaciones. Equivalencias entre los elementos del Sistema de Numeración Decimal. Estimación. Automatización de los algoritmos. Iniciación a la potenciación. Iniciación a la divisibilidad.

2. La numeración romana.

3. La fracción y el número decimal. Propiedades y operaciones.

4. Magnitudes y su medida: longitud, capacidad, masa, tiempo, superficie y volumen. Unidades del Sistema Métrico Decimal, equivalencias y relaciones. Instrumentos de medida.

5. Sistema monetario. Utilidad y relaciones matemáticas.

II. Geometría.

1. Identificación precisa de conceptos y relaciones en el plano. Posiciones de rectas y circunferencias. Región angular y ángulo. Simetrías.
2. Figuras planas: elementos, relaciones y clasificación. Regularidades y simetrías. Perímetro y área.
3. Cuerpos geométricos. Elementos, relaciones y clasificación. Regularidades y simetrías.

III. Representación de la información.

1. Recogida y clasificación de datos cualitativos y cuantitativos no agrupados. Construcción de tablas: frecuencia absoluta y relativa. Iniciación intuitiva a las medidas de centralización. Realización e interpretación de gráficos sencillos: diagramas de barras, poligonales y sectoriales.

Criterios de evaluación

1. Leer, escribir y ordenar números naturales, indicando el valor posicional de sus cifras, y calcular sumas, restas, multiplicaciones y divisiones, comprobando el resultado obtenido mediante la aplicación de propiedades numéricas y relaciones fundamentales de las operaciones aritméticas.
2. Completar, según corresponda, expresiones numéricas dadas, de la forma: $(a + \iota = b; a - \iota = b; \iota - a = b; a \times \iota = b; a : \iota = b; \iota : a = b)$; donde a y b son números cualesquiera menores o iguales que mil.
3. Leer y escribir números naturales, de hasta cuatro cifras, con números romanos.
4. Expresar en forma de potencia un producto de factores iguales, y viceversa, distinguiendo base y exponente.
5. Descomponer en factores primos un número menor o igual que mil, así como obtener múltiplos y divisores de un número menor o igual que cien.
6. Resolver problemas de la vida cotidiana, mediante el uso de las operaciones aritméticas con números naturales, comprobando los resultados de forma razonada.

Formular enunciados de la vida real y cuestiones que se correspondan con una expresión matemática dada, de la forma: $(a + b; a - b; a \times c; a : d)$, donde a, b, c y d sean números naturales.

7. Utilizar la calculadora para la estimación, aproximación y comprobación de resultados numéricos en las operaciones matemáticas con números naturales y números decimales.

8. Leer, escribir, ordenar y operar con fracciones y números decimales, y resolver problemas sencillos en los que se utilicen: la fracción, el número decimal, la relación entre ellos, el redondeo y el tanto por ciento.

9. Resolver y formular distintas situaciones problemáticas en las que se utilicen unidades y equivalencias del Sistema Métrico Decimal (longitud, capacidad y masa) del sistema monetario y de la magnitud tiempo.

10. Clasificar, nombrar, medir y transportar ángulos, así como identificar en el plano posiciones: de dos rectas (paralelas, secantes, perpendiculares), de dos circunferencias, y de una recta y una circunferencia, distinguiendo en la circunferencia: diámetro, radio, cuerda y arco.

11. Clasificar y describir las diversas clases de polígonos.

12. Componer y descomponer un polígono cualquiera en el menor número de triángulos, cuadrados o rectángulos. Calcular el perímetro y el área de figuras planas.

13. Identificar y clasificar cuerpos geométricos, nombrando y reconociendo sus elementos básicos, en imágenes ofrecidas en distintos soportes (papel, electrónicos,...), materiales y objetos de su entorno.

14. Construir tablas sencillas de recogida de datos no agrupados, proporcionados desde distintos medios (prensa, libros, programas informáticos), para facilitar la representación mediante diagramas de barras y sectoriales, y calcular la media aritmética y la moda, interpretando correctamente los resultados.

Educación Primaria

SOCIEDAD, CULTURA Y RELIGIÓN

Introducción

El área de Sociedad, Cultura y Religión consta de dos opciones: confesional y no confesional. Dado que estas enseñanzas forman parte de la programación escolar, el conjunto del área, en su doble vertiente, confesional y no confesional, deberá proporcionar al conjunto de los alumnos una formación humanística lo más completa posible y garantizar su calidad formativa.

Deberá enmarcar la expresión religiosa en su contexto histórico y social y dotar a ésta de un sentido de evolución en el tiempo, incluida la dimensión biográfica de los fundadores de las grandes religiones. Asimismo, incluirá la dimensión cultural y artística del hecho religioso, de manera que su conocimiento contribuya, en todo caso, al mejor acercamiento de los alumnos a las distintas expresiones culturales.

Finalmente, posibilitará el análisis comparado de los contenidos y líneas básicas de las grandes religiones vigentes hoy en el mundo y su relación con un orden político basado en los derechos fundamentales de las personas.

Dentro del área de Sociedad, Cultura y Religión, su opción no confesional entiende el hecho religioso como un elemento de la civilización, y las manifestaciones y expresiones históricas de las distintas religiones, como fenómenos que han influido en mayor o menor grado en la configuración social y cultural de los pueblos y en su trayectoria histórica. (BOE núm. 157 Miércoles 2 julio 2003 25465)

En consecuencia, la opción no confesional del área de Sociedad, Cultura y Religión viene a contribuir a la formación humanística de los alumnos, que completan con ella los conocimientos adquiridos en otras áreas. Con ese fin, el área de Sociedad, Cultura y Religión, en su opción no confesional, encuadrará el hecho religioso dentro de las siguientes dimensiones:

a) La dimensión histórica y cultural, que sitúa el conocimiento de las religiones en su realidad histórica concreta, con sus proyecciones positivas y negativas tanto en la configuración de las sociedades en las que surgen e influyen como en las relaciones entre los pueblos.

También tienen cabida aquí los condicionamientos y claves culturales que configuran las manifestaciones de la religión, así como los condicionamientos religiosos que han influido en los hechos políticos, sociales y culturales de la civilización.

b) La dimensión humanística, que será desarrollada mediante la combinación de tres tipos diferentes de factores relativos a las religiones: primero, las raíces religiosas de muchas estructuras, costumbres y usos sociales de la actualidad; segundo, las diferencias entre los códigos de conducta individual y de relación que sustentan las distintas religiones, derivadas de sus respectivas concepciones del mundo, y tercero, la importancia determinante de la libertad de las conciencias y de la libertad religiosa como elementos esenciales de un sistema político de libertad y convivencia.

c) La dimensión científica, consistente en la consideración de los hechos religiosos a la luz de la metodología de la historia y de las ciencias sociales y de la naturaleza para distinguir con claridad lo que corresponde a éstas y es propio de la dimensión específicamente religiosa.

d) La dimensión moral, resultado del análisis de los diferentes sistemas morales propios de cada religión y del estudio de las diversas posturas que las distintas religiones mantienen respecto de los grandes problemas actuales de la Humanidad. Por otra parte, debe recordarse que las religiones más importantes transmiten su tradición y contenidos en fuentes escritas de alto valor literario, por lo que la lectura de los documentos que contienen leyendas, narraciones, discursos doctrinales o poesía religiosa deberá contribuir al fin buscado en la totalidad de la programación educativa, que es el de estimular el interés del alumno por la lectura, su nivel de información y su capacidad de comprensión de diferentes realidades. Asimismo, las representaciones que las distintas culturas han realizado de la religión, como las imágenes, símbolos y rituales de cada sistema religioso, deberá estimular también el ejercicio de valoración estética de las manifestaciones artísticas de lo religioso. Por último, dada la importancia que la sociedad concede a la conservación, reconstrucción y conocimiento del patrimonio religioso de la Humanidad por sus valores históricos y artísticos, las tecnologías de la información y la comunicación servirán para facilitar al alumno el acceso y conocimiento de todo ese rico patrimonio.

El alumno de Educación Primaria, en su proceso de relación e integración con el entorno, descubre y constata la presencia de elementos calificados como religiosos sobre los que

debe construir algún tipo de conocimiento. Por eso, a lo largo de la Educación Primaria, el alumno deberá adquirir unos datos básicos acerca de la influencia de los sistemas religiosos y morales en el desarrollo social y cultural de los pueblos en los que han estado o están vigentes. Así, las celebraciones y los tiempos sagrados, las imágenes, los símbolos, los libros sagrados y el arte religioso serán ejes de conocimiento para el primer ciclo de este nivel educativo.

El mapa de las religiones en el mundo, los mitos y leyendas religiosas de la humanidad y el nacimiento de las grandes religiones serán el objeto de estudio para el segundo ciclo. Y, finalmente, una panorámica de las diferentes religiones existentes desde la antigüedad servirá para presentar a los alumnos las constantes de lo religioso en la persona, el arte y la cultura, la organización social y los hechos históricos.

Objetivos

1. Reconocer e identificar las referencias religiosas presentes en estructuras y comportamientos sociales, y en las experiencias culturales y artísticas más significativas.
2. Descubrir el hecho religioso a través del estudio de la historia de las principales religiones.
3. Valorar los sistemas éticos propuestos por las diferentes religiones y las consecuencias que han tenido en la vida de las sociedades en que estuvieron o están vigentes.
4. Conocer y evaluar las respuestas más elementales (mitos, leyendas, modelos) con las que las religiones han respondido a las preguntas que, en todos los tiempos, la Humanidad se ha planteado sobre el origen del mundo, el origen de la vida, la existencia del mal, la muerte. Conocer algunas manifestaciones sociales y culturales de los distintos pueblos, inspiradas en estas repuestas de la religión.
5. Mantener una actitud de tolerancia y respeto ante las diferencias religiosas.
6. Analizar los valores culturales, estéticos, sociales y éticos presentes en las manifestaciones de la religión, tanto a lo largo de la historia como en la actualidad.
7. Conocer las creencias, signos y valores de las religiones y su incidencia en la historia y la sociedad.

8. Valorar la importancia pasada y presente de la tolerancia y la libertad religiosas para la convivencia política pacífica y libre, así como para el desarrollo intelectual, científico y cultural de los pueblos.

Primer ciclo

Contenidos

I. Los espacios de la religión.

1. Los lugares del culto en la antigüedad y en la actualidad.
2. Lugares universales de peregrinación y reunión.

II. El calendario y las fiestas religiosas.

1. Las fiestas religiosas de cada semana.
2. Las fiestas de cada año.
3. Los períodos santos.

III. Ritos y cultos.

1. La oración y la música.
2. Los ritos y sus formas.
3. Actitudes religiosas.

IV. Las imágenes y el arte religioso.

1. Símbolos de las religiones más importantes.
2. La representación de los dioses griegos y romanos.
3. Las representaciones religiosas más frecuentes del entorno.

V. Los libros sagrados de las religiones.

1. La Biblia, el Evangelio y el Corán.
2. Los libros sagrados de las religiones orientales. (25466 Miércoles 2 julio 2003 BOE núm. 157)

Criterios de evaluación

1. Identificar determinados edificios como lugares sagrados; indicar los grupos religiosos a los que pertenecen y describir sus principales características.
2. Conocer las principales fiestas religiosas que se celebran en su entorno o que aparecen en los medios de comunicación.
3. Identificar los ritos religiosos más importantes de las religiones de su entorno.
4. Identificar imágenes y nombres de las representaciones más habituales en el entorno cultural que representan signos, personajes o divinidades de diferentes religiones.
5. Reconocer los signos externos de las diferentes religiones de su entorno.

Segundo ciclo

Contenidos

I. El nacimiento de las grandes religiones.

1. Los grandes maestros y profetas de la tradición religiosa oriental.
2. Los fundadores de las grandes religiones del Mediterráneo: Moisés, Jesús y Mahoma.

II. Mitos y leyendas religiosas de la Humanidad.

1. Mitos y leyendas sobre el origen del mundo y de la vida.
2. Mitos y leyendas sobre dioses y héroes: en la religión mesopotámica, en Egipto, en Grecia, en Roma y en las religiones incaicas, aztecas y mayas.

III. Mapa de las religiones en el mundo y las culturas de hoy.

1. El mapa de las religiones antiguas: su lugar de origen, sus áreas de influencia.
2. Origen y áreas de influencia de las religiones en la actualidad: las religiones orientales; el Judaísmo; el Cristianismo y el Islam.

IV. El arte religioso en el mundo.

1. Vestigios del arte religioso en el mundo antiguo.
2. Las obras más significativas del arte de las religiones monoteístas. Criterios de evaluación
 1. Identificar a los fundadores de las principales religiones, conociendo los rasgos y hechos más importantes de su vida en relación con la iniciativa religiosa protagonizada, y situándolo en su contexto cultural y social.
 2. Conocer los principales mitos y leyendas religiosos.
 3. Conocer el significado de una leyenda como respuesta alguna de las grandes preguntas formuladas por la humanidad.
 4. Reconocer las figuras que, en las expresiones plásticas del entorno o presentadas por los medios de comunicación, representen a personajes de la mitología, la hagiografía o la leyenda religiosa.
 5. Localizar las religiones dominantes en los diferentes países y proponer algún rasgo de la sociedad o la cultura del país, referidos a la religión.
 6. Conocer las principales manifestaciones del arte religioso.

Tercer ciclo

Contenidos

I. Religiones de la antigüedad.

1. Las religiones en Mesopotamia y Egipto.
2. La religión de los griegos y la religión de los romanos.

II. Religiones orientales.

1. Hinduismo y budismo.
2. El sistema ético de Confucio en la sociedad china. El Taoismo.

III. Las religiones actuales.

1. El Judaísmo, el Cristianismo y el Islam.

IV. Las constantes de lo religioso.

1. La persona, la trascendencia y las mediaciones, estructura básica de toda religión.
2. La expresión de lo religioso en el arte y la cultura, en la organización social y en los hechos de la historia, característica de todas las religiones.

Criterios de evaluación

1. Identificar la religión a la que pertenecen los enunciados de determinadas creencias, ritos u opciones morales.
2. Establecer relaciones entre las creencias y los principios éticos y morales de las religiones que el alumno conoce.
3. Reconocer las semejanzas y diferencias que existen entre sus creencias religiosas y opciones morales y los que presentan las distintas religiones que el alumno conoce.
4. Identificar el origen religioso de algunas actuaciones o hechos sociales, o de algunas manifestaciones de la cultura y el arte.
5. Reconocer en las manifestaciones de las diferentes religiones las constantes que caracterizan todo hecho religioso.

ANEXO II

Horario escolar correspondiente a las enseñanzas comunes para la Educación Primaria

Horas **Para el primer ciclo:**

Ciencias, Geografía e Historia	175
Educación Artística	105
Educación Física	140
Lengua castellana	350
Lengua extranjera	35
Matemáticas	175
Sociedad, Cultura y Religión	105
Total	1.085

Para cada uno de los otros dos ciclos:

Ciencias, Geografía e Historia	170
Educación Artística	105
Educación Física	105
Lengua castellana	275
Lengua extranjera	170
Matemáticas	170
Sociedad, Cultura y Religión	105
Total	1.100

De acuerdo con lo establecido en el artículo 8.2 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, las comunidades autónomas que tengan, junto con la lengua castellana, otra lengua oficial dispondrán para la organización de las enseñanzas de dicha lengua del 10 por ciento del horario escolar total que se deriva de este anexo. En todo caso, el horario escolar correspondiente a las enseñanzas comunes de la Lengua castellana será, como mínimo, de 275 horas para cada uno de los ciclos.

Guía curricular. Un sistema multimedia para la formación de profesores en la educación física básica

Por: Iván Darío Uribe Pareja, Didier Fernando Gaviria Cortés

Síntesis

La Guía curricular es un sistema multimedia para la formación de maestros en educación física desde el nivel preescolar hasta el grado noveno, y se constituye en una propuesta alternativa de cualificación y de transformación educativa en el área.

Se soporta por medio de un cd-rom, y está compuesta por varias herramientas tecnológicas (chat, foro, correo electrónico, videos y módulos impresos que configuran el desarrollo de la planeación de la educación física básica).

Tiene como finalidad aprovechar las experiencias, las prácticas, los conocimientos y las motivaciones del maestro, para establecer diálogos de saberes y para elaborar, a través de medios tecnológicos, construcciones curriculares colectivas y contextualizadas históricas, social y culturalmente.

Introducción

Los sistemas de capacitación (cursos presenciales y semipresenciales, programas microcurriculares y centros de educación física con encuentros de capacitación para maestros) en el departamento de Antioquia y en Colombia, han cumplido un ciclo en el cual se han desarrollado procesos significativos de formación de maestros; sin embargo, considerando los vertiginosos cambios que se han presentado en las comunicaciones y en el desarrollo científico y tecnológico, es necesario desarrollar procesos complementarios de capacitación que puedan responder a las exigencias del conocimiento, a la educación y a la pedagogía en las relaciones universidad-empresa-Estado del momento actual, de manera

que el desarrollo contribuya de verdad a la solución de los problemas de las comunidades, sobre todo en el área de la educación física.

En este sentido, se ha presentado como alternativa de formación de maestros en educación física la Guía curricular. Un sistema multimedia para la formación de profesores en la educación física básica (preescolar y grados 1 al 9)

Esta Guía, en su estructura de contenidos, incluye aspectos legales, fundamentos teóricos, metodológicos y evaluativos, un glosario de términos, propuestas microcurriculares por grados, y un manual para el uso de los medios virtuales básicos para facilitar al docente la interacción con sus pares académicos, con grupos de investigación, con comunidades educativas, y con la Universidad de Antioquia como institución de educación superior interesada en dinamizar el desarrollo disciplinar y profesional en el área.

1. Antecedentes de la estructuración de la Guía curricular

La Guía nació en 1996 como trabajo de grado para una especialización en computación para la docencia, y su nombre inicial fue Software en pedagogía: la motricidad para la educación física escolar.

Fue una propuesta construida en hipertexto, usando un programa llamado Hiperhelper, y con la pretensión de brindar una herramienta para la formación de maestros de educación física.

La propuesta se constituyó en la base para participar en una convocatoria para una plaza docente en la Universidad de Antioquia en 1999, y en el 2003 se retomó el proyecto. En ese año se formó un equipo de trabajo con un comunicador y con especialistas en el área de sistemas, además de profesores universitarios con experiencia docente en educación física preescolar y básica.

Trabajaron en equipo durante un año en la construcción del proyecto, lo que implicó la constitución de subgrupos con asignación de tareas específicas relacionadas, por un lado, con asuntos técnicos, y, por otro, con la comunicación y con la pedagogía de la educación virtual y el equipo de profesores de educación física, con el cual fue necesario emprender un

proceso de formación para hacer una transferencia adecuada de las propuestas y ponerlas en el escenario de la educación virtual.

2. Fundamentación teórica

La educación física básica requiere una transformación de fondo que tenga en cuenta los avances científicos y tecnológicos de la disciplina, una transformación en la cual exista una interacción permanente con otras áreas del conocimiento, y, a la vez, con los intereses y las necesidades de las comunidades.

Para lograr la transformación manifiesta se requieren profesores contextualizados histórica y culturalmente, con acceso a formación y a información frontera para adquirir los conocimientos fundamentales de la disciplina, que faciliten la elaboración de propuestas educativas pertinentes a la realidad social y cultural con la que interactúan.

La Guía curricular, como sistema virtual para la formación del profesorado en educación física, se convirtió en una estrategia de capacitación permanente que potenciara la reflexión de la práctica educativa como un insumo para el desarrollo de procesos de investigación que generaran los conocimientos necesarios para promover una educación encaminada hacia el mejoramiento de los estilos, de los modos y de las condiciones de vida de la población.

El proyecto, en su estructura epistémica, está fundamentado básicamente en la corriente integracionista de la educación física (formación integral, bases teóricas de la educación física, motricidad, potenciación de las capacidades humanas, como la autonomía, la autoestima, la solidaridad, la creatividad, la felicidad y la tolerancia), y su orientación pedagógico-metodológica, evaluativa y didáctica se apoya en las pedagogías activas.

Desde esta estructura pedagógica y didáctica se propone la problematización de la educación física. El propósito general que se busca conseguir está centrado en la formación integral, y, en tal sentido, se propone el logro de competencias axiológicas (valores), cognitivas (interpretar, comprender, argumentar), investigativas (crear, innovar, construir, proponer) y operativas (saber hacer).

Los contenidos fundamentales de la Guía propuestos en el sistema están estructurados en las bases conceptuales, en la metodología, en la evaluación y en las bases legales. En la fundamentación teórica y conceptual se consideran las capacidades psicomotoras, las sociomotoras, las físicomotoras, las perceptivomotoras y las coordinativas; las habilidades motrices, las orientaciones generales sobre educación física adaptada, la competencia motriz, y elementos básicos sobre la educabilidad y la enseñabilidad. En el campo de la metodología de la educación física se realiza un tratamiento específico de los métodos y de los estilos de enseñanza de la disciplina, expuestos en unidades didácticas, y en el área de la evaluación se consideran los conceptos de evaluación, los logros, los indicadores, las competencias y los criterios de evaluación, en tanto en bases legales se atiende a planes de desarrollo y a legislación en el área.

Finalmente, desde el componente administrativo de la docencia, se presentan orientaciones para la planeación a nivel macro y microcurricular, la construcción del proyecto integral de área de la institución educativa, y el plan de aula.

En síntesis, la Guía se estructura con la pretensión de constituirse en un soporte para que las diferentes comunidades educativas desarrollen procesos de análisis y de reflexión orientados a potenciar competencias formativas, cognitivas, sociales, tecnológicas e investigativas, y así apoderarse de la construcción y del diseño curricular de la educación física en la educación básica, como un elemento indispensable que se requiere para la construcción de un sistema de educación física que responda a los intereses, a las motivaciones y a las necesidades de las diferentes comunidades.

3. Metodología

La investigación participativa como propuesta metodológica que involucra a los educadores en la construcción del conocimiento y en la solución de sus problemas, para emprender las acciones de cambio y de transformación necesarias.

Se eligió esta metodología por combinar investigación, educación-aprendizaje y acción, y para involucrar a los maestros en el proyecto de investigación desde el planteamiento del problema, pasando por la interpretación de los descubrimientos, hasta la discusión de las alternativas de solución a los problemas, a las acciones modificadoras, a los proyectos en

desarrollo y a la generación de nuevas preguntas como elementos para emprender otras investigaciones.

Según Rojas, «la investigación y la ciencia deben estar al servicio de la colectividad; busca ayudarlo a resolver sus problemas y necesidades y ayudar a planificar su vida» (2002, p. 2).

En esencia, se abordaron los momentos de problematización o de investigación, de tematización y de implementación pedagógica o de acción, propuestos por Marcela Gajardo y João Bosco Pinto.

3.1. Momento uno: problematización

Este momento se estudió por la configuración del conocimiento como elemento básico para la comprensión y para la significación del problema. Para ello se abordaron las siguientes fases:

- a. Fase de elaboración teórico-conceptual: Es una fase de indagación, reflexión, estudio y construcción del referente conceptual de la propuesta.
- b. Fase de selección de actores y de escenarios del proceso: Se determinaron las características de los docentes y los escenarios de intercambio de conocimiento. Se eligieron siete profesores de la Universidad y un estudiante de educación física, y como escenarios se definieron encuentros con coordinadores de los centros de educación física.

Algunos procedimientos empleados para definir los actores y los escenarios fueron:

Entrevistas con los docentes y con los estudiantes.

Presentación de la idea al equipo de trabajo y a los directivos del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia.

Acuerdos de tiempos y de compromisos con el equipo de trabajo.

- c. Fase de interpretación y de comprensión. Se socializó el proyecto con el equipo seleccionado, y, de forma colectiva, se reconfiguraron el programa y el cronograma

de trabajo; además, se definieron los niveles educativos que había que desarrollar en la propuesta de Guía curricular.

Los instrumentos que se usaron fueron: el análisis documental, los talleres en instituciones educativas, la observación de clases y los grupos de conversación.

3.2. *Momento dos: tematización*

Fase de análisis teórico. Se estudiaron y se analizaron las informaciones y las experiencias iniciales recolectadas con el equipo de trabajo.

Fase de selección temática. Se seleccionaron las informaciones y las experiencias básicas para la construcción de la Guía curricular.

- Fase de construcción del proyecto de Guía curricular para la educación física básica.
- Fase de socialización: En el proceso de trabajo, y de manera permanente, se socializaron y se evaluaron, junto con los actores del equipo de trabajo y con los coordinadores de los centros de educación física, las construcciones transitorias, y se continuó con el desarrollo del proyecto valorando las observaciones, las evaluaciones y los nuevos aportes de los diferentes actores del proceso de construcción.

3.3 *Momento tres: desarrollo pedagógico o de capacitación y formación de docentes de educación física en la educación básica*

El equipo de docentes de la Universidad emprendió un proceso de formación de docentes en ocho subregiones del departamento de Antioquia

- Fase de configuración de la acción educativa. Con los profesores de educación básica se establecieron procesos de comunicación, valiéndose de medios virtuales como el foro, el chat y el correo electrónico, contribuyendo así con observaciones y con anotaciones dirigidas al emprendimiento de acciones que pudieran mejorar la capacitación y la Guía curricular.

- Fase de construcción de ideas para la elaboración de proyectos Integrales de área en educación física para las instituciones educativas, y de planes educativos municipales y subregionales con la participación de docentes y de entrenadores.
- Fase de desarrollo y evaluación: Se ha continuado con procesos de formación y con asesorías utilizando medios virtuales.

4. Resultados de los procesos de formación

En entrevistas y seguimientos del proceso de desarrollo de las acciones emprendidas por los maestros se encontraron los siguientes elementos:

Los maestros del área de educación física del departamento de Antioquia identificaron los medios virtuales como una estrategia y como un medio de formación permanente, que contribuye a su cualificación y a mejorar la calidad de la educación física en la educación básica.

Los medios tecnológicos virtuales contribuyen a mejorar la comunicación, el intercambio de conocimientos y la construcción de proyectos colectivos entre los maestros de educación física.

La Guía se ha constituido en referente teórico y en medio permanente de consulta para la construcción curricular del área de educación física por parte de los maestros que han participado en los procesos de capacitación para el manejo del sistema.

Los maestros se están apoyando en la Guía para la estructuración de los proyectos Integrales del área de educación física, de los planes educativos municipales y de los planes subregionales en educación física y deportes.

La Guía se ha convertido en un eje transversal en los procesos educativos de algunas instituciones de educación básica.

En la experiencia aplicada de los procesos de formación de maestros se ha encontrado que, en sus interacciones, los maestros, por medio de diálogos de saberes, ponen en el escenario de la discusión las experiencias prácticas y los conocimientos en la acción.

Los medios tecnológicos virtuales integrados a encuentros colectivos como estrategias de formación y de capacitación, contribuyen y facilitan la construcción de los proyectos integrales de área y de los planes de aula en educación física.

Se requiere de dotación y de capacitación de medios tecnológicos modernos que permitan a los maestros acceder a nuevas formas de capacitación y de formación.

Es necesario emprender procesos de transformación en la cultura escolar en relación con el uso constante de los medios virtuales por los maestros.

El conocimiento y el desarrollo de habilidades en el manejo de herramientas tecnológicas por los docentes motivan el interés por el acceso a la información de frontera, y por el desarrollo de intercambio de saberes en el área.

El sistema de capacitación a través de medios virtuales contribuye al desarrollo de motivaciones que dotan de sentido teórico-práctico, metodológico, pedagógico, organizativo y administrativo a la construcción colectiva para la elaboración de propuestas educativas en educación física, contextualizadas histórica, social y culturalmente.

5. Productos en el desarrollo del proyecto

Capacitación en el manejo de la Guía y en medios virtuales de 940 maestros de educación física de las nueve subregiones del departamento de Antioquia.

Introducción a la elaboración colectiva por municipios y por subregiones de propuestas curriculares pertinentes y contextualizadas para la formación de profesores en el área de educación física.

El diseño de una Guía curricular en educación física estructurada desde las bases legales y desde los fundamentos teóricos del área, como un sistema multimedia para la capacitación de maestros en el área de educación física, que contiene: cd, chat, foro y correo electrónico, instalados en la página del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia, y, además, tres textos.

Tres libros en el área de educación física:

- Módulo uno: Fundamentos teóricos de la educación física.
- Módulo dos: Unidades didácticas para el preescolar y la primaria básica (grados uno a quinto).
- Módulo tres: Unidades didácticas para los grados de la secundaria básica (grados seis a nueve).

Estado del uso en Colombia en la aplicación y la utilización de las tic en el sistema educativo:

- En el seguimiento de ocho meses que realizamos a un grupo de 940 maestros de educación básica, comprobamos que hubo gran interés; no obstante, encontramos debilidades en el uso de las herramientas tecnológicas; en un alto porcentaje, los maestros manifestaron temor al cambio en los sistemas de formación. Los que demostraron interés y se comunicaron con los profesores de la Universidad de Antioquia, expresaron que es necesario construir un sistema permanente de formación en el manejo de sistemas virtuales como herramienta educativa; además, los docentes no contaron con equipos computacionales propios.
- Existe un número significativo de profesores que está usando la Guía como medio de formación; sin embargo, no utilizan los medios que hemos puesto a su disposición de forma gratuita, como son el foro, el chat y el correo electrónico, aspectos que limitan las potencialidades ofrecidas por el sistema.

Cuestionario para alumnos de La Facultad de CC de la Actividad Física y el Deporte (INEF) y alumnos de la Escuela Universitaria del Profesorado Especialidad de Educación Física.

Datos del Encuestado:

Nombre y Apellidos: _____

Edad: _____

Carrera: Diplomatura: _____ Licenciatura: _____

Universidad: _____ Facultad: _____

Curso que esta realizando: _____

Si has acabado indica: Diplom.: _____ Ldo.: _____

Experiencia Docente: _____ Donde: _____

Experiencia Profesional: _____ Donde: _____

Expectativas de trabajo para el futuro: _____

Con una breve explicación por favor rellenar todos y cada uno de los apartados

- 1.** ¿Por qué has elegido o has cursado estudios vinculados a la Educación Física?

- 2.** ¿Por qué consideras que la Educación Física es importante para la formación del ser humano?

3. ¿Son compatibles las Nuevas Tecnologías en la Educación Física?

4. ¿Qué papel puede tener las Nuevas Tecnologías en la enseñanza de la Educación Física?

5. ¿Consideras importante la Planificación de las clases de Educación Física?
¿Por qué?

6. ¿Consideras importante la Metodología de enseñanza a seguir en las clases? ¿Por qué?

7. ¿Consideras importante la forma de evaluar los aprendizajes y el desarrollo del alumnado? ¿Por qué?

8. ¿Para qué es más importante la planificación, para las clases teóricas o las prácticas?

9. ¿Qué elementos de la enseñanza tienes en cuenta en la planificación (indumentaria, equipamiento, espacios, instalaciones, material...)?

10. ¿Crees que la Educación Física es importante para la estética personal?

11. ¿Crees que la sociedad demanda esta estética personal? ¿Es importante la imagen exterior de las personas y cada vez más, a tempranas edades?

12. ¿Damos respuesta con la asignatura de Educación Física a esta demanda?
