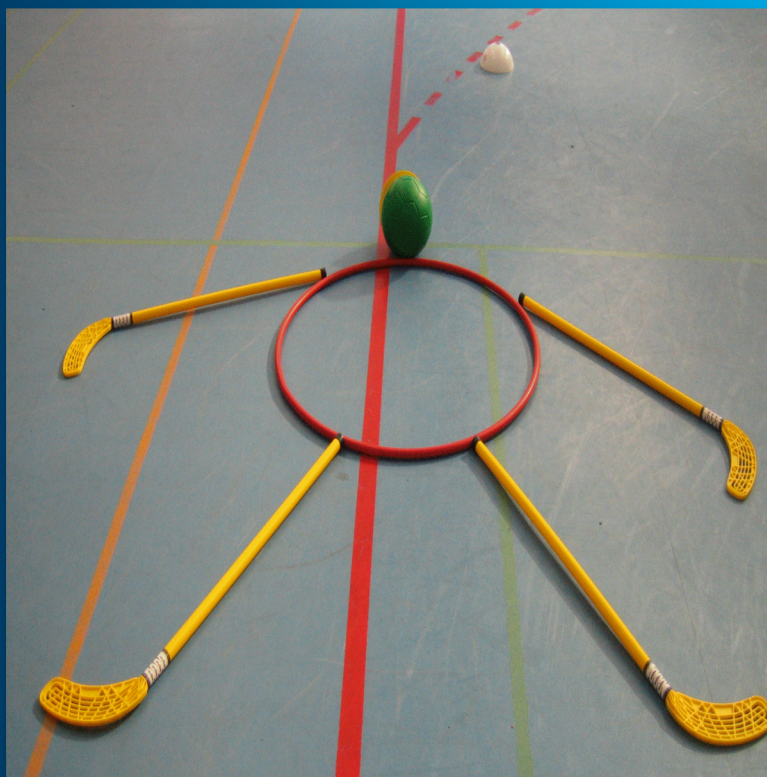


LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Claves para el éxito del docente



VÍCTOR ARUFE GIRÁLDEZ
ÁNGELA LERA NAVARRO
RAÚL FRAGUELA VALE
LARA VARELA GARROTE
(EDITORES)



WANCEULEN
EDITORIAL DEPORTIVA

**Víctor Arufe Giráldez
Ángela Lera Navarro
Raúl Fraguela Vale
Lara Varela Garrote
(editores)**

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Claves para el éxito del docente



WANCEULEN
EDITORIAL DEPORTIVA

Título: LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA SOCIEDAD ACTUAL
Autores: Víctor Arufe Giráldez; Ángela Lera Navarro; Raúl Fraguera Vale; Lara Varela Garrote (Editores)
Editorial: WANCEULEN EDITORIAL DEPORTIVA, S.L.
C/ Cristo del Desamparo y Abandono, 56 - 41006 SEVILLA
Tlfs 954656661 y 954921511 - Fax: 954921059
I.S.B.N.: 978-84-9823-270-7
I.S.B.N. eBook: 978-84-9823-593-7
Dep. Legal: SE-2356-2009
©Copyright: WANCEULEN EDITORIAL DEPORTIVA, S.L.
Primera Edición: Año 2009
Impreso en España: Publidisa

Reservados todos los derechos. Queda prohibido reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información y transmitir parte alguna de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado (electrónico, mecánico, fotocopia, impresión, grabación, etc), sin el permiso de los titulares de los derechos de propiedad intelectual.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Relación de autores

Editores:

Víctor Arufe Giráldez
Universidad de A Coruña

Ángela Lera Navarro
Universidad de A Coruña

Raúl Fragueta Vale
Universidad de A Coruña

Lara Varela Garrote
Universidad de A Coruña

Autores colaboradores:

Víctor Arufe Giráldez
Universidad de A Coruña

Antonio Baena Extremera
Universidad de Murcia

Roberto J. Barcala Furelos
Universidad de Vigo

Onofre R. Contreras Jordán
Universidad de Castilla La Mancha

Marina de Saa González
Universidad de Vigo

Raúl Fragueta Vale
Universidad de A Coruña

María Elena García Montes
Universidad de Murcia

José Luis García Soidán
Universidad de Vigo

Antonio Granero Gallegos
Universidad de Murcia

Ángela Lera Navarro
Universidad de A Coruña

Margarita Pino Juste
Universidad de Vigo

Vanildo Rodrigues Pereira
Universidad Estadual de Maringá

Vicente Romo Pérez
Universidad de Vigo

Francisco Ruiz Juan
Universidad de Murcia

José Antonio Serrano Sánchez
Universidad de Las Palmas de Gran Canarias

Lara Varela Garrote
Universidad de A Coruña

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	11
---------------------------	----

CAPÍTULO 1

La mención de Educación Física en el título de grado de Educación Primaria.....

<i>Ángela Lera Navarro; Lara Varela Garrote; Víctor Arufe Giráldez (Universidad de A Coruña)</i>	13
1.1. Introducción.....	15
1.2. Precedentes.....	16
1.3. El procedimiento español.....	18
1.4. La especialidad de educación física en España.....	19
1.5. La necesidad de los especialistas en Educación Física.....	22
1.6. Contenidos de la Educación Física en Primaria.....	24
1.7. Conclusiones.....	26
1.8. Bibliografía.....	27

CAPÍTULO 2

Contenidos motrices básicos en la Educación Primaria: La educación espacial.....

<i>Ángela Lera Navarro; Lara Varela Garrote; Víctor Arufe Giráldez (Universidad de A Coruña)</i>	31
2.1. Introducción.....	33
2.2. Conceptos espaciales básicos.....	36
2.3. Canales espaciales.....	39
2.4. Relaciones espaciales.....	41
2.5. Evaluación de la especialidad.....	42
2.6. Orientación y estructuración espacial.....	45
2.7. Propuestas educativas.....	47
2.8. Bibliografía.....	52

CAPÍTULO 3

Importancia de los principios pedagógicos de la educación motriz para el logro de las competencias básicas de los alumnos de primaria y secundaria.....

<i>Víctor Arufe Giráldez¹; Ángela Lera Navarro¹; Lara Varela Garrote¹; Vanildo Rodrigues Pereira² (Universidad de A Coruña¹, Universidad Estadual de Maringá²)</i>	55
3.1. Introducción.....	57
3.2. Los principios pedagógicos de tareas válidas de educación motriz.....	59
3.3. Bases para la confección de tareas válidas de educación motriz.....	63
3.4. Conclusiones.....	65
3.5. Bibliografía.....	65

CAPÍTULO 4

Contribuciones del Currículum escolar de Educación Física en el logro de las recomendaciones públicas de actividad física69

José Antonio Serrano Sánchez (Universidad de Las Palmas de Gran Canarias)

- 4.1. Introducción..... 71
- 4.2. La orientación de salud en el Currículum de Educación Física 73
- 4.3. Los pronunciamientos internacionales y las recomendaciones públicas de actividad física 75
- 4.4. Cuantificando las contribuciones de la Educación Física escolar en el logro de las recomendaciones públicas de la actividad física 77
- 4.5. La eficacia de los objetivos de conocimiento en salud 79
- 4.6. Discusión y conclusiones..... 83
- 4.7. Bibliografía..... 85

CAPÍTULO 5

Intervención intercultural desde la Educación Física91

Onofre Ricardo Contreras Jordán (Universidad de Castilla La Mancha)

- 5.1. La multiculturalidad como conflicto..... 93
- 5.2. Las actitudes racistas: estereotipos, prejuicios y comportamientos 96
- 5.3. La diversidad cultural como problema educativo: alternativas de solución 98
- 5.4. Características y retos de la educación física intercultural..... 99
- 5.5. Hacia un currículum de educación física para la interculturalidad 102
- 5.6. Bibliografía 113

CAPÍTULO 6

Los hábitos nutricionales y la actividad física para la salud, desde la perspectiva de la escuela y la sociedad115

José Luis García Soidán; Marina de Saa González (Universidad de Vigo)

- 6.1. Introducción..... 117
- 6.2. Marco teórico..... 117
- 6.3. Estrategias..... 121
- 6.4. La escuela y la actividad física 123
- 6.5. Actividad física y sociedad 126
- 6.6. Propuestas..... 131
- 6.7. Bibliografía..... 131

CAPÍTULO 7

El papel del sector extraescolar en el contexto socioeducativo actual...135

Lara Varela Garrote; Raúl Fragueta Vale; Ángela Lera Navarro;

Víctor Arufe Giráldez (Universidad de A Coruña)

- 7.1. Introducción..... 137
- 7.2. Los agentes implicados en la organización de las actividades extraescolares..... 137
- 7.3. Situación actual y perspectivas de futuro en el ámbito educativo extraescolar..... 147
- 7.4. Bibliografía..... 153

CAPÍTULO 8

Nuevas perspectivas en el tratamiento educativo de actividades de aventura: La espeleología en Educación Física..... 157

Antonio Baena Extremera; Antonio Granero Gallegos; Francisco Ruiz Juan; María Elena García Montes (Universidad de Murcia)

8.1. Introducción.....	159
8.2. Las AFMN en el sistema educativo. La educación secundaria	160
8.3. Los valores educativos de las actividades en la naturaleza	163
8.4. ¿Por qué actividades de reto y aventura?	166
8.5. La espeleología en secundaria.....	167
8.6. Actividades prácticas	172
8.7. Conclusiones.....	179
8.8. Bibliografía.....	180

CAPÍTULO 9

Educación Física y salud en la escuela. Determinación de sus variables curriculares..... 185

Margarita Pino Juste; Vicente Romo Pérez (Universidad de Vigo)

9.1. La salud como valor en la escuela.....	187
9.2. La educación para la salud como derecho del alumno	189
9.3. Objetivos de la educación para la salud	190
9.4. Contenidos en educación para la salud.....	194
9.5. Metodología de la educación para la salud.....	196
9.6. Evaluación de programas de educación para la salud	197
9.7. Salud y educación física escolar.....	199
9.8. Bibliografía.....	201

CAPÍTULO 10

Los 10 errores del docente en Educación Física y didáctica para evitarlos 209

Roberto J. Barcala Furelos (Universidad de Vigo)

10.1. Introducción	211
10.2. 1º error. Ser el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	211
10.3. 2º error. El silencio no implica un mejor aprendizaje motriz.....	214
10.4. 3º error. Entender la educación en cachitos separados, y no como un todo de muchos cachitos.....	215
10.5. 4º error. Educación física de laboratorio.....	215
10.6. 5º error. Miedo al cambio	217
10.7. 6º error. Ordenador no es sinónimo de educar.....	218
10.8. 7º error. Sesgar la educación física olvidando otras manifestaciones de la motricidad.....	219
10.9. 8º error. Educar sin perspectiva	219
10.10. 9º error. Creer que lo que se hace no vale para nada	220
10.11. 10º error. Pensar que un trabajo no se puede superar	220
10.12. Conclusiones	221
10.13. Bibliografía	223

PRESENTACIÓN

La presente obra pretende ser un recurso útil y valioso para la actividad diaria de los docentes y otros colectivos implicados en la enseñanza de la Educación Física en niños.

Numerosos profesores doctores confluyen en esta obra, aportando su conocimiento en relación al ámbito de la Educación Física y su experiencia como docentes de futuros educadores en distintas universidades españolas.

Abordar las estrategias metodológicas y pedagógicas ideales para atender la problemática de la E.F. actual a la que se enfrenta el docente, es el principal objetivo de este manuscrito. Se pretende acercar al lector los aspectos básicos en los que se ha de incidir para una adecuada docencia. Se observa la necesidad de describir el papel del docente en la sociedad actual, sociedad invadida por el sedentarismo, la falta de disciplina, la proliferación de hábitos nocivos... Todo ello puede provocar que el profesor de Educación Física pierda su orientación pedagógica y se envuelva en un maremágnum de aspectos sin sentido alguno, apartándose de los fines de la educación e impartiendo contenidos sin conocer los efectos de la aplicación de los mismos sobre el alumno. La obra facilitará al lector la importancia de su papel como educador, contribuyendo a la mejora de su calidad docente y conociendo los aspectos más relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, reflejando la situación actual de la E.F. dentro del sistema educativo, su problemática y su orientación hacia el futuro.

Los distintos capítulos versan en la forma de abordar los diferentes contenidos reflejados en el currículum de Educación primaria y secundaria, haciendo hincapié en la metodología de la enseñanza de los contenidos y ofreciendo alternativas para conseguir objetivos que se plantee cada docente.

Bajo el título **“La Educación Física en la sociedad actual”- Claves para el éxito del docente-** se presenta una obra de interés para aquellas personas que se dediquen a la educación físico-deportiva de la infancia. Así, estudiantes y profesores de educación física, educadores de escuelas deportivas y actividades extraescolares, o padres de niños deportistas encontrarán en este libro una valiosa información que, esperamos, contribuirá a una mejor formación y capacitación en su labor educativa.

Víctor Arufe Giráldez
Ángela Lera Navarro
Raúl Fragueta Vale
Lara Varela Garrote

*Departamento Didácticas Específicas
Facultad de Ciencias de la Educación
(Universidad de A Coruña)*

- 1 -

LA MENCIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL TÍTULO DE GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

*Ángela Lera Navarro
Lara Varela Garrote
Victor Arufe Giraldez*

Universidad de A Coruña

- ∞ **Introducción**
- ∞ **Precedentes**
- ∞ **El procedimiento español**
- ∞ **La especialidad de educación física en España**
- ∞ **La necesidad de los especialistas en Educación Física**
- ∞ **Contenidos de la Educación Física en Primaria**
- ∞ **Conclusiones**
- ∞ **Bibliografía**

1.1. INTRODUCCIÓN

En España recientemente, la titulación de maestro ha iniciado un proceso de adaptación al EEES (Espacio Europeo de Educación Superior). Lo que empezó como una aclimatación en la que se trataba de definir las competencias profesionales de las diversas titulaciones de maestro, ha terminado finalmente en una profunda reforma que ha afectado a los tres elementos esenciales del acto educativo: al maestro, al alumno y al contenido de la experiencia educativa. Y ello ha ocurrido por una transformación en el estatus de *competencia en la materia* del maestro, que pasa de ser especialista a ser generalista. La especialidad de maestro especialista en Educación Física desaparece, presentándose la mención en Educación Física dentro del grado de maestro. *La supresión de estos títulos y la disminución de sus contenidos formativos afectará a la competencia del maestro y se trasladará inevitablemente a la educación de los niños, que perderá calidad* (Serrano, 2004).

Consideramos que la implantación de la mención en Educación Física dentro del título de Grado de Maestro de Educación Primaria, propiciada por la administración educativa, es un paso atrás, pues es ampliamente reconocida la importancia de las especialidades en el diseño y funcionamiento de los sistemas educativos de primaria europeos. De hecho, la conveniencia de ofertar una formación de *especialista* a los *maestros* forma parte de un debate que, al menos en la educación física, podría calificarse como anacrónico, ya que existe un reconocimiento generalizado de la necesidad de emplear profesores especialistas en la enseñanza primaria. La historia contemporánea ha mostrado muchas evidencias de la necesidad de dar *formación especializada* en educación física.

Desde la década de los años veinte se impartieron cursos de especialización que fueron incorporados en el currículum de *pregrado* de algunas titulaciones de maestros en 1956. El debate sobre la especialización en educación física es resuelto por la administración educativa con la implantación en el año 1999 del actual Plan de estudios de Magisterio, que es el resultado de la adaptación a la normativa legal establecida por el Consejo de Universidades para planes de estudio (Reales Decretos 614/97 de 25 de abril y 779/98 de 30 de abril), realizada sobre la base del Plan de Estudios de 1991. El perfil de los Diplomados en Magisterio estaba dirigido hacia la enseñanza en los niveles de educación infantil y educación primaria. En consecuencia, en cada uno de los títulos, se proporcionó una formación orientada al desarrollo de la actividad docente en los correspondientes niveles del sistema educativo, integrando los aspectos básicos con la preparación específica en cada una de las especialidades.

El plan de estudios anteriormente citado es la consecuencia de los resultados de los estudios e investigaciones acometidos sobre el problema

generalista *vs* especialista, que se vieron motivados por la saturación de contenidos en el currículum nacional de primaria y por la dificultad de que un maestro generalista pueda abarcarlo e impartirlo en su totalidad.

A pesar de la experiencia acumulada, en estos momentos en España nos encontramos con que para avanzar en la *convergencia europea* se ha considerado conveniente *reducir* la oferta *especializada de pregrado* en una doble vertiente. Por una parte, la de *suprimir* todos los títulos de grado vinculados a materias (educación física, idioma, música y educación especial, entre otras) y la de *mantener* solo los títulos de grado de las especialidades vinculadas a etapa (infantil y primaria). Por otra parte, en este proceso de transformación también se *rebajan* sensiblemente los contenidos curriculares de las especialidades vinculadas a materias, que pasarían de 86 créditos actuales de media nacional (56 troncales/obligatorios + 30 optativos) a 30 créditos optativos con la reforma.

En estos momentos nos encontramos en la última fase de transformación de lo que se denomina la adaptación al EEES, puesto que actualmente, las distintas universidades españolas se enfrentan a la aprobación por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de la propuesta de título de Grado de Educación Primaria y de Educación Infantil, con las respectivas menciones en el caso de aquellas universidades que las hayan solicitado.

Con el propósito de conocer de forma más detallada el porqué se ha llegado a esta situación, vamos a profundizar en algunos aspectos de interés.

1.2. PRECEDENTES

Siguiendo a Serrano (2004), se constata como las primeras acciones tendentes a crear este espacio datan de 1987 con la puesta en marcha del programa ERASMUS, orientado a promover la movilidad de estudiantes universitarios hacia otros centros europeos, por lo general mediante estancias de estudio de un semestre. Dadas las dificultades que este programa de intercambio planteaba en la convalidación de asignaturas en el país de origen, en 1989 se puso en marcha el programa ECTS, con el fin de crear un sistema de créditos europeo que facilitara la compatibilidad y, con ello, facilitar la elección y convalidación de materias. En 1996 los programas de intercambio se ampliaron a los alumnos de centros de enseñanza secundaria, formación profesional y otros agentes formativos públicos y privados mediante los programas SOCRATES y LEONARDO, aún vigentes.

En mayo de 1998 se reunieron en la Sorbona los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, haciendo público un pronunciamiento en favor de la creación de un EEES e invitando al resto de Europa a unirse en esta empresa. La Declaración de la Sorbona (1998) planteó diversos temas que resumen bien las motivaciones originarias de este fenómeno de convergencia académica europea:

1. La necesidad de crear un EEES en torno a la idea de una *Europa del conocimiento*, en paridad con lo realizado en otros ámbitos de la sociedad y la economía, como el euro, el banco europeo, etc.
2. Promover la *diversificación académica*.
3. Ofrecer oportunidades y remover obstáculos para que los estudiantes, profesores y personal de administración realicen estancias fuera de sus fronteras.
4. Promover una estructuración de la enseñanza superior en dos ciclos: un primer ciclo que conduzca a una titulación de grado y un segundo ciclo que pueda conducir bien a una titulación de master de corta duración, bien a una titulación de doctorado más extensa.

En relación al respeto y defensa de la *diversidad* en el proceso de convergencia, la declaración recoge:

“Una Europa abierta a la educación superior trae consigo una gran riqueza de proyectos positivos, siempre respetando nuestra diversidad, pero requiere, por una parte el esfuerzo continuo que permita acabar con las fronteras y desarrollar un marco de enseñanza y aprendizaje.”

“Se debería facilitar a los universitarios el acceso a una gran variedad de programas y oportunidades para llevar a cabo estudios multidisciplinares (...)”

En las reuniones posteriores celebradas en Bolonia (1999) con 31 países europeos, Praga (2001), con 33 países, Berlín (2003) y en la ciudad noruega de Bergen (2006), con 40 países, se ha ido avanzando en la construcción del EEES. Se espera que en el 2010 sea el año de su implantación.

A tenor de las declaraciones de las diferentes reuniones citadas anteriormente, resulta claro que en Europa solo se ha hecho mención expresa a *homogeneizar* en materias concretas, como son la *estructura de dos ciclos*, el *sistema de créditos* y las *calificaciones académicas*. En ningún momento se ha hablado de homogeneizar *titulaciones*, sino más bien al contrario, de hacerlas más fácilmente comparables y ampliar sus perfiles. La heterogeneidad es vista como un valor europeo. En materia de titulaciones la posición europea es clara: *proteger y promover la diversidad de la formación*.

Uno de los proyectos específicamente financiados por la Comisión Europea en materia de adaptaciones curriculares de los títulos de grado en Europa es el Proyecto “Tuning Educational Structures in Europe”, considerado como una comisión horizontal en el EEES, coordinada por las universidades de Deusto y Groningen, y que abarca siete áreas de la *educación superior*, entre ellas el área de *ciencias de la educación* (González y Wagenaar, 2003). En el informe final de la primera fase se hacen

referencias explícitas a la filosofía y práctica de la adaptación europea de títulos de grado.

La filosofía y práctica de la convergencia europea es clara y reiterativa al señalar que lo que se persigue es poder *comparar* y no *homogeneizar* ni *suprimir*. Para *comparar* es necesario definir y concretar aprendizajes, competencias, perfiles y otros requerimientos. Al *suprimir* las especialidades de grado vinculadas a materias (educación física, música, etc.) ni siquiera se ha dado la oportunidad y la posibilidad de que los títulos de especialistas puedan definir sus competencias y sus perfiles profesionales, que es precisamente lo que el proceso de convergencia europea sugería desde el principio.

1.3. EL PROCEDIMIENTO ESPAÑOL

Para impulsar el proceso de convergencia en el marco universitario español, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) puso en marcha el Programa de Convergencia Europea. El objetivo de este Programa era el de potenciar aquellas actuaciones que impulsaran la integración de la Educación Superior española en el EEES. En el caso concreto de las titulaciones relacionadas con las Facultades de Educación, se constituyó una comisión denominada “Red de Magisterio”, en la que estaban representadas las diferentes universidades españolas.

Es importante señalar que en la composición de dicha comisión de expertos no se siguió ningún criterio de representatividad territorial o por especialidades que pudiese garantizar una neutralidad, hecho que fue cuestionado¹. Tras discutir diversas opciones, en teoría compatibles con el escenario de títulos europeo, la comisión decidió elevar al órgano administrativo competente (ANECA) una propuesta de formación inicial de maestros de tipo *generalista* (sin especialidades de materias), apoyada en itinerarios de “especialidad” de 30 créditos optativos.

La respuesta de estudiantes y profesores fue claramente en contra de esta propuesta, siendo recogida en el propio preámbulo del informe que elaboró la “Red de Magisterio”, en el que se reconoce la existencia de una disconformidad procedente de sectores de profesorado y estudiantes fundamentalmente vinculados con las titulaciones actuales de las especialidades de Educación Física, Educación Musical y Lengua Extranjera.

¹ La formulación de un voto particular contrario al acuerdo colegiado ha venido a cuestionar los procedimientos democráticos utilizados en el funcionamiento de la comisión, planteando aspectos críticos que afectan a la constitución de la propia comisión, a la aplicación de los resultados de la investigación previa, a la convocatoria de las sesiones y al suministro de informes preliminares en tiempo y forma.

La disminución del peso de las materias y asignaturas de las especialidades es alarmante e injustificable. Toda la información que se manejó provenía de los diferentes estudios encargados y elaborados por la propia “Red de Magisterio”, en los cuales se aconsejaba no disminuir los créditos asignados a las materias de las especialidades.

La creación de los títulos de maestro en sus diversas especialidades supuso una extraordinaria mejora que permitió, de algún modo, converger con los países de nuestro entorno. La instauración de los títulos respondía a una clara demanda social, estaba abiertamente apoyada por las peticiones de los estudiantes, resultando un ámbito de actividad docente donde, hasta aquel momento, no existía una formación adecuada.

Sin embargo, a pesar de los datos recogidos de las investigaciones existentes, que respaldan claramente el mantenimiento de las especialidades, en marzo de 2004 el informe elaborado por la Red concluye y plantea la existencia de tan solo dos grados: educación infantil y educación primaria. *“Las demás especialidades actuales deberían constar como itinerarios reconocidos, ya que tienen una valoración positiva y un engarce consolidado en la actual inserción laboral”*.

Realmente es difícil llegar a entender esta propuesta, por la osadía de obviar la evidencia mostrada por las rigurosas investigaciones realizadas. Habrá que esperar unos años para valorar el perjuicio creado. Lo que sí se puede adelantar es que en España, en materia de formación inicial del profesorado de educación primaria en relación al área de Educación Física, se ha retrocedido cincuenta años.

A continuación, de forma muy breve, se recordará como surgió en España la especialidad de Educación Física dentro de la formación inicial del maestro de Educación Primaria.

1.4. LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ESPAÑA

La historia reciente ha mostrado muchas evidencias de la necesidad de dar *formación especializada* en educación física. Siguiendo a *Serrano, Cechini, Lera (2004)* se observa como los primeros indicios de una formación especializada en educación física orientada hacia los maestros tienen su origen en 1926, mediante la organización de cursos de postgrado específicos impartidos en la Escuela Central de Gimnasia de Toledo. Tras un paréntesis marcado por la inestabilidad política del país (II República y Guerra Civil), la actividad formativa especializada para los maestros se reanuda a partir de 1941, con la publicación de una Orden Ministerial de 14 de agosto, mediante la cual se establecía la obligación de obtener un certificado de *instructor elemental* para tomar posesión de la plaza de maestro. La fórmula para expedir esta certificación fue la organización de una serie de cursillos de postgrado en diversos centros del país, que se mantuvieron hasta la desaparición de las Delegaciones de Juventud y la

Sección Femenina. El tipo de enseñanza que se impartía estaba muy influenciada por las condiciones socio-políticas del país. En el caso de la educación física, la formación del instructor se combinaba con materias de índole política y premilitar.

En lo que se refiere a un currículum de *pregrado* específico de educación física, las primeras referencias históricas datan de 1956 (Orden de 20 de agosto), con la creación por el Ministerio de Educación Nacional de una sección académica de magisterio dentro de la Academia Nacional de Mandos e Instructores “José Antonio” (ANJA), con el fin de formar “maestros-instructores” (Fernández Nares, 1993). Dicha sección fue bautizada con el nombre de Escuela de Magisterio “Miguel Blasco Vilatela” y fue adscrita a la Escuela Normal de Magisterio “Pablo Montesino de Madrid”. En esta época la formación inicial del maestro especialista de *educación física* se combinaba con una *educación política y premilitar*, además de la *formación* propia del *magisterio*. Los maestros-instructores recibían una formación con un alto contenido de materias específicas de educación física y su currículum conducía a un título reconocido institucionalmente. Este modelo no se generalizó en el conjunto del país, por lo que difícilmente aportaba egresados suficientes para cubrir la necesidad de especialistas en los colegios.

Hacia 1961, con la publicación de la Ley 77/1961 de Educación Física (Ley “Elola”) y con la pretensión de cubrir la enseñanza de la educación física en los colegios de una manera más especializada, se facilitó el acceso al título de maestro-instructor mediante un proceso de habilitación consistente en el seguimiento de cursos de especialización de un mes de duración que se celebraron en diversos centros del país. Los cursos no empezaron a celebrarse hasta 1966 y finalizaron con la entrada en vigor de la Ley de Educación de 1970. Esta tendencia hacia una mayor especialización de los maestros se reprodujo en 1969, mediante una orden ministerial de 11 de marzo que creaba la especialidad de educación física en los colegios de prácticas anejos a las escuelas normales del país, llegándose a convocar numerosas plazas de especialistas.

Con la unificación de titulaciones y centros de educación física (acontecida tras la inauguración de la actividad del Instituto Nacional de Educación Física - INEF de Madrid en 1967), el currículum especializado de *pregrado* se quedó “fuera de juego” al ser traspasadas las competencias para formar especialistas de educación Física al Ministerio de Cultura, mientras que la formación de maestros quedó plenamente integrada en la universidad a través del Ministerio de Educación.

Tres años después de la inauguración del INEF, la Ley 14/1970 General de Educación (Ley “Villar Palasi”) propició un conjunto de transformaciones en el sistema de la enseñanza primaria que condujeron a un cambio en el modelo de formación especializada de educación física. De la formación especialista de *pregrado* representada por la Escuela de

Magisterio “Miguel Blasco Vilatela” se pasó al modelo de postgrado representado por la convocatoria de *cursillos de especialización* de postgrado. Otros cambios afectaron al estatus de los centros, ya que las entonces vigentes Escuelas Normales se integraron en la Universidad, transformadas en Escuelas Universitarias (disposición transitoria segunda, 3°).

En 1973, se empiezan a organizar cursillos de especialización de educación física para profesores de E.G.B. (Orden de 4 de mayo de 1973). Desde 1970 hasta 1996 aproximadamente (momento en que empiezan a egresar los primeros titulados maestros-especialistas), la formación especializada de los maestros fue desarrollada mediante cursos de postgrado que se generalizaron en el conjunto del país. En algunos casos se organizaron a través de la Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED (Resolución de 20 de abril de 1982); en otros, a través de los centros encargados de la formación continua del profesorado (Orden de 13 de septiembre de 1985) o de las propias universidades (Orden de 4 de julio de 1987 y 10 de mayo de 1990), entre otros agentes organizativos.

Las reivindicaciones formales de los académicos en favor de una especialización de pregrado en educación física surgieron en los años previos a la Ley 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Hacia 1986, una comisión formada por profesores de primaria, secundaria y universitaria se reunió para elaborar una propuesta de estudios conducentes a una especialidad dentro del magisterio. Esta propuesta fue aprobada por la Junta de Gobierno de la Universidad de Murcia y elevada al Ministerio de Educación, que no la aplicó por la razón de que el Ministerio tenía previsto acometer por esa época una reforma de los planes de estudio (García y Ruiz, 1991). La LOGSE (1990) antes indicada vino de una manera indirecta a sentar las bases para el diseño de un currículum de pregrado de maestros especialistas, al legislar en su artículo 16 que la enseñanza de la educación física, junto a la enseñanza de la música y de los idiomas, debería ser impartida por maestros con la especialidad correspondiente.

Desde entonces, el reconocimiento de que los maestros que enseñen la educación física deben poseer una formación especializada ha sido una constante. Los cambios legislativos acontecidos posteriormente no han hecho sino ratificar esta necesidad. En este sentido la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE), en su artículo 19, vino a legislar prácticamente lo mismo que en el artículo 16 de la LOGSE ya citado. Y la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), sobre el profesorado de Educación Primaria, dice en su artículo 93.2. que *“la educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencias en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente”*.

Como consecuencia inmediata de la necesidad de contar con maestros especialistas de educación física promulgada por el legislador, el Ministerio de Educación estableció en 1991 el currículum de pregrado de las diferentes especialidades de maestro, lo que técnicamente se conoce como “Directrices Generales Propias”, entre ellas la de educación física (RD 1.440/1991). Hacia 1993 aproximadamente, muchas universidades disponían ya de los instrumentos jurídicos y académicos suficientes para empezar a formar maestros-especialistas de pregrado, junto a una red de “pasarelas” para que los maestros egresados pudieran continuar una especialización de postgrado en diferentes áreas del conocimiento, entre ellas la propia educación física, que por esta época ya disponía de varias Facultades en el conjunto del país, con currículos reconocidos por el Ministerio de Educación (RD 1.670/1993). En la actualidad se desconocen los datos a nivel nacional sobre el grado de cumplimiento del artículo 19 de la LOCE citado, precepto que no tiene carácter de ley orgánica (disposición final décima). Algunos estudios realizados en centros públicos y privados de comunidades autónomas, como Galicia, reflejan un alto nivel de cumplimiento (94%, Lera y Castejón, 2002). En cualquier caso, los datos apuntan a que aún no se ha completado la anulación del déficit histórico de maestros-especialistas de educación física.

1.5. LA NECESIDAD DE LOS ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

El actual currículum nacional de la enseñanza primaria data del 12 de julio de 2007 (ORDEN ECI/2211/2007), por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria. En él, se concretan los bloques de contenidos, criterios de evaluación y competencias que deben desarrollarse en la Educación Física, que por su extensión no se van a transcribir en el presente texto. Simplemente, señalamos los cinco grandes bloques que establece, para posteriormente poder relacionarlos con las expectativas que se han generado en nuestro ámbito en relación al currículo relevante de la Educación Física en esta etapa.

- El bloque 1. El cuerpo: imagen y percepción.
- El bloque 2. Habilidades motrices.
- En el bloque 3. Actividades físicas artístico-expresivas.
- El bloque 4. Actividad física y salud.
- El bloque 5. Juegos y actividades deportivas.

La LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), sobre el profesorado de Educación Primaria, como se ha visto anteriormente, dice en su artículo 93.2. que será impartida por maestros, que tendrán competencias en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, será impartida por maestros con la especialización o cualificación correspondiente.

Como se puede observar, viene establecido por Ley que la enseñanza de la educación física será impartida por maestros con la especialización o cualificación correspondiente, y por otro lado se define el nivel de competencias, bloques y criterios de evaluación a desarrollar en esta etapa que, como se puede comprobar, recoge cinco grandes bloques de contenidos. ¿Cómo se va a garantizar con las menciones y su optatividad la formación íntegra en todas las materias del currículum de primaria? Si con la cifra actual de entre 80 - 90 créditos específicos se cubre justamente la formación inicial de los maestros en relación al currículum nacional, ¿cómo se va a formar a los maestros futuros con 30 créditos ECTS?

Los créditos ECTS responden a una manera diferente de enfocar la enseñanza universitaria, ya que dentro del cómputo de créditos deben incluirse diversos elementos, aparte de las *clases presenciales* teóricas y prácticas, como son la preparación y realización de exámenes, las horas de estudio que precisen las evaluaciones, o los trabajos relacionados con objetivos formativos, entre otros (RD 1.125/2003). El crédito ECTS tiene más o menos el triple del valor que el crédito académico actual (entre 25 y 30 horas de trabajo del estudiante, no del profesor). Por ello, una asignatura de 6 créditos antiguos (60 horas) no es equivalente a 2.4 o 2 créditos ECTS, que sería la conversión proporcional (60 horas en ambos casos). En la realidad europea los 6 créditos antiguos solo eran clases presenciales.

Un análisis del currículum de primaria revela que 30 créditos ECTS no permitirán cubrir sus contenidos formativos. Si se observa el currículum de primaria de 1991, el del 2003 o el nuevo del 2007, puede apreciarse como los alumnos de pregrado deberán recibir formación *cuanto menos* en las siguientes materias:

- Desarrollo motor.
- Educación física de base (fundamentos psicomotores y habilidades motrices).
- Didáctica de la educación física.
- Aprendizaje motor.
- Iniciación a varios deportes.
- Actividad física en relación a la salud y la higiene.
- Fundamentos básicos de anatomía y fisiología aplicados.
- Teoría y práctica de los juegos.
- Expresión corporal
- Capacidades físicas y su desarrollo.
- Educación física especial.

Este sería más o menos el núcleo básico para atender el currículum nacional en la etapa de primaria. Teniendo en cuenta las clases teóricas y prácticas necesarias, esta claro que con 30 créditos ECTS no se podrá cubrir el currículum nacional en el sentido que persigue el legislador, esto es, que

sea un profesor competente, capaz de tomar de decisiones, de trabajar en equipo, reflexivo y crítico e investigador sobre su práctica.

Más preocupante parece el hecho de que los 30 créditos ECTS que se han previsto para las menciones de especialidad sean de carácter *optativo*. Esta experiencia ya es conocida en algunas facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, donde los itinerarios, pese a estar fijados en los planes de estudio, no se están siguiendo por los alumnos, ya que en la elección de la optatividad los alumnos siguen otros criterios distintos que el de completar un itinerario. Ante la posibilidad de elección, muchas asignaturas del itinerario sucumben frente a la competencia de otras asignaturas más atrayentes y otros criterios personales y prácticos de los alumnos. Por otra parte, establecer condiciones que *obliguen* a seguir un itinerario para que sea homologado oficialmente como una especialidad sería tanto como admitir que las asignaturas optativas son en realidad obligatorias y se llegaría al absurdo de que prácticamente todas las asignaturas del plan de estudios del maestro serían *obligatorias*, planteando aspectos críticos desde el punto de vista legal.

Como conclusión a este apartado, resaltamos que si se considera el escenario de la *formación inicial europea*, se observa que la mayoría de los países forman especialistas de grado o postgrado de educación física. Y si se analizan los contenidos del *currículum de primaria de educación física*, los datos nos revelan la necesidad de un especialista.

1.6. CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA

Muchas materias del currículo de primaria intervienen desde sus propósitos y medios educativos en el desarrollo de nuestros niños. La educación física ayuda al alumno a conocer su cuerpo, a desenvolverse hábilmente, a expresarse corporalmente, a mantener hábitos saludables a lo largo de toda la vida, a desarrollar sus potencialidades motrices, a socializarse en los valores de grupo y a saber convivir con los demás, entre otras contribuciones educativas que hoy cobran más vigencia que nunca frente a las diversas consecuencias de la sociedad del bienestar.

Pero además, siguiendo el trabajo realizado por Serrano, Cecchini y Lera (2004), el futuro maestro de educación física debe continuar profundizando en los conocimientos que se derivan del análisis específico de la motricidad humana como tal. Parece evidente que un profesor de educación física debe conocer cómo el niño, en la etapa en la que va ser objeto de enseñanza, desarrolla sus capacidades y cualidades motrices (desarrollo motor), debe conocer, para poder enseñar, cómo aprende su motricidad (aprendizaje motor), debe conocer el sustrato biológico y funcional para poder proponer una práctica física saludable (bases biológicas y fisiológicas del movimiento), debe conocer las características del juego como recurso didáctico y contenido de enseñanza (juego motor), debe saber utilizar el deporte como instrumento educativo, para lo cual debe conocerlo

(deporte educativo), debe conocer los modos y formas de comunicación no verbal y la manera que influyen en su desarrollo (expresión corporal), debe conocer el modo en que la motricidad influye en el desarrollo cognitivo y social de los niños y la manera de implementar programas que mejoren sus cualidades motrices (educación física de base), etc.

El futuro maestro de educación física debería ser capaz de responder a cinco grandes preguntas, que darían lugar a diferentes bloques temáticos, materias y asignaturas en su formación. El esquema que se presenta a continuación acerca de los estudios de la especialidad de Educación Física es una interpretación de esta realidad, que, como tal, la transforma para así poder comprenderla mejor.

La primera de estas preguntas es: *¿Qué es la Educación Física?* Parece lógico pensar que si un universitario se va a especializar en un área de conocimiento, debería saber cuál será su especialidad, su ámbito de actuación profesional, el tipo de conocimientos que debe manejar cómo se construyen esos conocimientos, cuáles son sus objetivos, así como cuáles son las bases teóricas, científicas, epistemológicas, metodológicas e históricas que caracterizan su ámbito de actuación como especialista en la materia. Esta pregunta daría lugar a un bloque de conocimientos que podríamos denominar *Bases Teóricas y Científicas de la Educación Física*.

Una vez que el Maestro se sitúa en un espacio propio de actuación profesional, la segunda pregunta sería: *¿Qué enseñar?* Como especialista en la materia, ¿qué contenidos tengo que transmitir? Situándonos en un contexto más amplio que el de la enseñanza-aprendizaje, el contexto educativo, ¿a partir de qué elementos diferenciadores, propios de la especialidad, puedo educar? La respuesta a estas preguntas daría lugar a un bloque de conocimientos que podríamos denominar *Contenidos de la Educación Física*.

La siguiente cuestión lógica que se debería plantear es: *¿A quién tengo que enseñar?* Cuáles son las características del sujeto, en este caso, objeto del proceso educativo, o mejor, físico-educativo, sus bases biológicas y fisiológicas, las fases y cómo es el proceso de desarrollo motor del alumno, cómo aprende desde una perspectiva motriz. La respuesta a esta pregunta daría paso a un bloque de conocimientos centrado en la figura del alumno. Se encargaría de analizar los procesos biológicos, fisiológicos, anatómicos, psico-sociales y psico-evolutivos relacionados con la motricidad humana, en una etapa educativa concreta.

Una vez que determinamos el ámbito de actuación y los objetivos de enseñanza, que establecemos los contenidos e instrumentos educativos y las características del alumno objeto y sujeto del acto físico-educativo, la última cuestión es *¿Cómo se transmiten esos contenidos?* Esto es, cuáles son los métodos y actividades de enseñanza específicos, cómo se debe planificar la actividad físico-educativa, cómo se deben implementar las actividades, cómo se debe evaluar, cómo, cuándo y por qué se debe hacer de una manera

determinada. Estas preguntas darían paso al desarrollo de una “didáctica de la educación física”, que haría las veces de puente entre los contenidos a enseñar y el niño objeto de enseñanza.

Además, atendiendo a las demandas que nos requiere la sociedad actual, la educación física debe plantear la promoción de hábitos de práctica saludables. Por esta razón, es fundamental introducir conocimientos relacionados con las variables motivacionales que se requieren para lograr *adherencia a la práctica de la actividad física saludable*. La inclusión de materias que orienten a los futuros maestros en el tratamiento de la promoción de la salud a través del empleo de la actividad física, es indispensable.

Asimismo, en relación a la alarma social existente ante el aumento de la violencia en las aulas, es esencial que los especialistas en Educación Física adquieran una formación que les permita obtener conocimientos relacionados con la transmisión y el ejercicio de *valores*, el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, y la adquisición de los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, imprescindibles para erradicar la violencia. Esta formación irá muy cercana a la esencia de la educación intercultural, pues su éxito *radica en fomentar una interacción que conlleve la aceptación de los valores positivos que pueden aportar todas las culturas. La integración de las minorías culturales se apoya en el conocimiento del otro, de sus valores significativos y tradiciones, de tal manera que se llegue a la comprensión de su cosmovisión y a la valoración de las diferencias en un plano de igualdad. Lo desconocido produce desconfianza y tan sólo al aproximar a los niños a las diferentes realidades se consigue una valoración de la propia cultura con un desarrollo paralelo de la autoestima y la identidad étnica* (Contreras 2007)

Por supuesto, todas las parcelas de conocimiento mencionadas anteriormente no son saberes independientes. Se las separa con la finalidad de organizar los estudios universitarios porque, en la práctica, todas conforman una única realidad. Responden a la función que debe cumplir el maestro en Educación Física para desarrollar su labor en la escuela. Una labor eminentemente práctica.

1.7. CONCLUSIONES

Con la implantación del Grado de Educación Primaria, la administración educativa no ha sido capaz de asegurar la formación inicial necesaria para abordar con garantías la Educación Física Escolar. Como se ha analizado anteriormente, por un lado la LOE (Ley Orgánica de Educación) establece la necesidad de la especialización del maestro y, por otro, el currículum nacional de primaria establece cinco grandes bloques de contenidos propios de la Educación Física. Atendiendo a la normativa referida, los docentes encargados de la formación inicial de los futuros maestros que impartan la asignatura de Educación Física deberán preparar, a

través de la mención, a los alumnos para ser competentes en la materia en tan solo 30 créditos ECTS, mayoritariamente optativos. Podemos concluir, manifestando la imposibilidad de afrontar en tan poca carga horaria los contenidos básicos, fundamentales e imprescindibles que la sociedad actual reclama a la Educación Física Escolar, y que quedan reflejados en los diferentes estudios y propuestas que desde nuestro ámbito se han realizado, con el objeto de dar respuesta a las necesidades que se plantean.

En un futuro próximo, una vez implantado el nuevo título de Grado de Educación Primaria, las investigaciones deberán dirigirse a valorar, por un lado, los créditos asignados a las menciones de Educación Física en aquellas universidades españolas que las implanten, y localizar aquellas otras que anteriormente tenían la especialidad de Educación Física y que no aborden la mención. Por otro lado, habrá que evaluar si la formación inicial, fruto del nuevo título, les permite adquirir a los futuros maestros de Educación Primaria las competencias básicas necesarias para desempeñar su labor docente en cuanto a la Educación Física se refiere, a tenor de la limitación en los contenidos específicos que van a padecer como consecuencia de la desaparición de la especialidad de Educación Física, y la imposibilidad de que la mención, por las razones esgrimidas anteriormente, les permita alcanzar los mínimos exigidos en el ámbito de la Educación Física en la Educación Primaria.

1.8. BIBLIOGRAFÍA

1. Comunicado de Berlín (2003). *Realising the European Higher Education Area*. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlín, 19 de Septiembre. www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communicuTheta.pdf
2. Comunicado de Praga (2001): *Towards the European Higher Education Area*. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. Prague, 19 de Mayo. www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communicuTheta.pdf
3. Contreras Jordan, O.R. (1992): Orígenes y evolución de la formación inicial del profesorado en educación física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 15, 73-86.
4. Contreras Jordan, O.R. (1995): Perspectivas y modelos en la formación inicial del profesorado de educación física en la educación primaria española. En García Blanco, S. (comp.). *III Simposium de Historia de la Educación Física*. Universidad de Salamanca: Salamanca. 31-42.
5. Contreras Jordan, O.R. (2007): *Nuevas Perspectivas, Nuevos Retos*. II Congreso Internacional y XXIV Nacional de Educación Física. Palma de Mallorca.
6. Corchera Manso, F. (2004): *El proceso de adaptación al EEES. Fases y tareas*. Conferencia pronunciada en la Universidad de Murcia, 5 de Febrero. Universidad de Murcia: Murcia. www.um.es/ice/jornadas/2003-docencia-ponencia-proceso-adaptacion-eees.pdf

7. Declaración de la Sorbona (1998): *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. París, 25 de Mayo. www.universia.es/contenidos/universidades/documentos.
8. Declaración de Bolonia (1999): *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación. Bolonia, 19 de Junio. www.aneca.es/modal_eval/docs/declaracion_bolonia.pdf
9. Delgado Noguera, M. y Medina Casaubon, J. (1999). Relación entre el nuevo perfil del profesor de educación física y su formación inicial. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 15 (4). www.efdeportes.com/efd15/nperfil.htm
10. Delgado, Manuel y Tercedor Pablo (2000): *Actividad Física para la salud: Reflexiones y perspectivas*. Universidad de Granada.
11. Delgado, M., Tercedor, P., Jiménez, M.J., (1996): *Reflexiones en torno a la concreción de un tema transversal en Educación Física: la Salud*. Jornadas Hispano-alemanas Deporte y Salud: un enfoque interdisciplinar, Cáceres, pp. 13- 23.
12. Devis J. y Peiró C. (1992): *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Inde. Barcelona.
13. Devis, J. y coord (2000): *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Ed. Marfil. Valencia.
14. EUA (2001): *Mensaje de Salamanca: "Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior"*. European University Association: Salamanca.
15. Eurydice (1994): *Pre-School and Primary Education*. Eurydice: Brussels. www.eurydice.org.
16. Eurydice (2002a). *Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informe I. Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior*. Comisión Europea: Bruselas. www.eurydice.org.
17. Eurydice (2002b): *Key topics in education in Europe. Volume 3. The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report II. Supply and demand. General lower secondary education*. European Commission: Brussels. www.eurydice.org.
18. Eurydice (2003): *Organización de la Estructura de la Enseñanza Superior en Europa 2003/2004. Tendencias nacionales en el marco del Proceso de Bolonia*. Comisión Europea: Bruselas. www.eurydice.org.
19. Fernández Nares, S. (1993): *La Educación Física en el sistema educativo español: la formación del profesorado*. Universidad de Granada: Granada.
20. Fraile Aranda, Antonio *et al.* (1998): *Un nuevo enfoque de actividad física y salud y Metodología*, en Marisa Santos Pastor y Álvaro Sicilia Camacho (coords.), *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa*. Inde. Barcelona.
21. Fundación Bancaja (2002a): *La transición de los universitarios hacia el mercado laboral*. Capital Humano, nº 22, 7-8.
22. Fundación Bancaja (2002b): *La situación laboral de los graduados españoles*. Capital Humano, nº 21, 3-7.
23. García Galian, S. y Ruiz Navarro, F. (1991): La formación de los futuros maestros: especialidad Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 12, 141-152.

24. González, J. and Wagenaar, R. (eds) (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Universidad de Deusto: Bilbao.
25. Lameiras y Failde, J.M. (2000): *La psicología clínica y de la salud en el siglo XXI posibilidades y retos*. ; Ed. Dikynson, Madrid.
26. Lera, A. y Castejón, J. (2002): La función docente en la enseñanza pública gallega. Evaluación de programas en el área de educación Física. *Actas del XX Congreso de Nacional de Educación Física*. Guadalajara. CD-Rom.
27. Loza Olave, E. (1999): En torno al currículo en la formación de los maestros especialistas en educación física. *Bordon*, 51 (1), 39-50.
28. Maldonado Rico, A. (2004): Informe final sobre el cuestionario de opinión sobre los perfiles profesionales de los maestros. Informe elaborado en el proceso de “Adecuación de las titulaciones de maestro al EEES”. Red de Magisterio. www.ub.es/ffpro/licenciatura/aneca_maestros.
29. MEC (2003): *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior. Documento-Marco*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. <http://magno.uab.es/opq/public/pe/pe/eees/docsmarc/DocumentsMECD>
30. MEC (2004): Datos básicos de la educación en España en el curso 2003-2004. www.mec.es/mecd/estadisticas/files/Cifras2003-04.pdf
31. Mensaje de Salamanca (2001): *Perfilando el Espacio Europeo de Educación Superior*. Salamanca, 30 de Marzo. [www.ulpgc.es/relaciones internacionales/espacio europeo](http://www.ulpgc.es/relaciones_internacionales/espacio_europeo)
32. Mendoza, R.; Sagraera, M.R.; Batista, J.M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990)*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid.
33. Ministros europeos del deporte (1992): *Carta Europea del Deporte*. Papeles del Deporte Unisport nº 2 (1993). Junta de Andalucía, Málaga
34. Moreno, J.A. y Conte, L. (2001): La valoración de la especialidad de educación física y capacitación docente a través del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (1). www.aufop.org/publica/reifp/01v4n1.asp
35. OFSTED (1997): *Using subject specialists to promote high standards at Key Stage 2: an illustrative survey*. London: OFSTED.
36. Red de Magisterio (2004): “*Borrador del informe final del proyecto de Adecuación de las titulaciones de maestro al EEES*”. Red de Magisterio. www.ub.es/ffpro/licenciatura/aneca_maestros.
37. Ruiz Juan, F. (2004): *Oferta de empleo público. Oposiciones a magisterio 1991-2003*. Informe elaborado en el proceso de “Adecuación de las titulaciones de maestro al EEES”. Red de Magisterio. www.ub.es/ffpro/licenciatura/aneca_maestros.
38. Ruíz J., García E., Gómez M.(2005): Hábitos físico-deportivos en centros escolares y universitarios. Gymnos.Madrid.
39. Serrano, J.A., Cechini, J. A., Lera, A. (2004): *La formación de maestros especialistas y el Espacio Europeo de Educación Superior*. XXII Congreso Nacional de Educación Física. Coruña.

40. Serrano, J.A.,(2004): *La formación de maestros especialistas y el Espacio Europeo de Educación Superior: Consecuencias lógicas de la supresión de los títulos de grado de maestro vinculados a materias*. XXII Congreso Nacional de Educación Física. Coruña.
41. Tercedor, P. (2001): *Actividad Física, condición física y salud*. Wanceulen. Sevilla.
42. Thornton, M. (1990): Primary Specialism. *Early Years*, 11 (1), 34-38.
43. Thornton, M. (1995): When is a Specialist Not a Specialist? When She/He Teaches Younger Children the Whole Curriculum. *Early Years*, 16 (1), 5-8.
44. Thornton, M. (ed.) (1998): *Subject Specialists - Primary Schools*. Universities Council for the Education of Teachers. www.ucet.ac.uk/op10.html
45. Unesco (1997): *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE, 1997*.
46. Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001089/108954s.pdf>
47. Weber, E. (1976): *Estilos de educación*. Herder: Barcelona.
48. Woodcock, A. and Reed, N. 2000: Generalist vs specialist teachers: attitudes of students towards physical education. En *Book od Abstract. International Congress of Sport Sciencie, Sports Medicine and Physical Education*, 478.

-2-

CONTENIDOS MOTRICES BÁSICOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. LA EDUCACIÓN ESPACIAL

Ángela Lera Navarro
Lara Varela Garrote
Víctor Arufe Giráldez

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de A Coruña

- ∞ **Introducción**
- ∞ **Conceptos espaciales básicos**
- ∞ **Canales espaciales**
- ∞ **Relaciones espaciales**
- ∞ **Evaluación de la espacialidad**
- ∞ **Orientación y estructuración espacial**
- ∞ **Propuestas educativas**
- ∞ **Bibliografía**

2.1. INTRODUCCIÓN

Las capacidades de percepción espacial tratan, según Piaget, de un conjunto de capacidades perceptivo-visuales que pertenecen al dominio de las relaciones espaciales, como son las topológicas, proyectivas y euclidianas: el reconocimiento de trayectorias y vías de acceso para la proyección de móviles, la percepción de distancias respecto a puntos fijos o en movimiento en el espacio; la percepción del orden y agrupamiento en el espacio; la orientación de nuestro esquema corporal en el espacio en función de una potencial relación a establecer con objetos o cosas. Son capacidades directamente relacionadas con la visión que se estructuran también como objetivos menores relacionados con las capacidades de percepción espacial.

Las capacidades de percepción espacial y temporal tienen que ver con la evolución del esquema corporal y la estructuración del espacio. Por lo general se tratan como combinadas, aunque permiten un tratamiento analítico por separado. *El conocimiento espacial pretende potenciar en el niño la capacidad de reconocimiento del espacio que ocupa su cuerpo, así como su capacidad de orientación* (Contreras, 1998, p. 186).

Por otro lado, están las capacidades de percepción temporal, que aunque inicialmente hacen referencia a procesos aferentes y de discriminación de información de fenómenos relacionados con el tiempo, en el campo de la intervención educativa se encuentra muy ligado a la educación de los aspectos motores (el ritmo). Aunque la percepción temporal y el ritmo son tratados por lo general de modo conjunto en el campo de la intervención educativa, en el plano teórico son tratados como fenómenos más bien independientes.

La independencia entre los fenómenos perceptivos y los fenómenos motores relacionados con el tiempo ha sido también señalada por Le Boulch, sugiriendo una orientación para la intervención educativa. Propone que la adquisición de las capacidades de percepción temporal se realice a través de la vivencia dinámica o la vivencia del ritmo, los aspectos perceptivos vienen después: *El tratamiento de la información temporal se hace primeramente a nivel de las vivencias corporales; más tarde la percepción del tiempo será verdaderamente posible* (Le Boulch, 1983, p. 131).

La íntima relación de la estructuración del espacio y del tiempo con el esquema corporal y la independencia de los fenómenos perceptivos de los motores, nos conducen a la tesis de valorar el esquema corporal como una estructura cognitiva que se apoya en los procesos aferentes para proporcionar al hombre el reconocimiento de su cuerpo en cualquier situación y la información necesaria para establecer las relaciones con el medio, a partir de la conciencia de uno mismo y de su situación en el espacio. El esquema corporal se ve enriquecido con el desarrollo de las capacidades de percepción espaciotemporales, pero por sí mismo, no

capacita al hombre para que sea más disponible en las tareas que deba resolver. El esquema corporal hace al hombre más perceptivo y en este sentido le dota de autonomía. Sienta las bases para que el hombre sea más disponible, pero sin unas *capacidades de resolución espacial* el hombre difícilmente podría operar en sus relaciones con el entorno y ello repercutiría en la estructuración del esquema corporal, que necesita de las experiencias motrices para su enriquecimiento.

En un programa docente, el tema de la educación espacio-temporal se ubicará en el apartado referido a los objetivos intermedios de la Educación Física de Base. Estos objetivos siguiendo al profesor Serrano (1999), tienen la siguiente secuencia en su organización (Figura 1):

- En el primer orden tenemos los principios educativos, que indican las grandes áreas de acción pedagógica (la percepción, el comportamiento y la autonomía).
- En el segundo orden tenemos los grandes *objetivos psicomotrices* de la conducta motriz, en donde están ubicadas el esquema corporal, la coordinación dinámica, junto con las capacidades de percepción espacio-temporales, que es el tema que nos va a ocupar.
- En niveles inferiores tenemos objetivos de tercer y cuarto orden relacionados con cada uno de los objetivos anteriores.

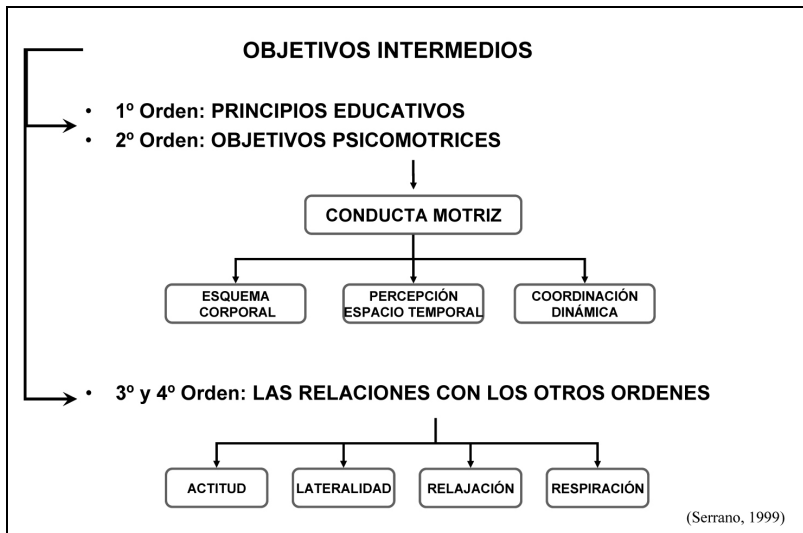


Figura 1

Por lo tanto, concretando diremos que las capacidades de percepción espacio-temporal son un objetivo de segundo orden que tienen que ver con la evolución del esquema corporal y la coordinación dinámica. Por lo general se tratan como combinadas, aunque permiten un tratamiento analítico por separado, que es el que nosotros le vamos a dar en este texto. Esta división,

es básicamente una diferenciación didáctica, no existe nunca una división neta, ya que la expresión de la acción motriz requerirá dosis diversas de cada capacidad.

Como indica Le Boulch (1983), los fenómenos perceptivos se vivencian a partir de los fenómenos motores. El hombre percibe a partir del tiempo y el espacio vividos. El esquema corporal se estructura y evoluciona con la práctica motriz. Nada puede sustituir a la experiencia del movimiento.

De hecho, no podemos olvidar, que el desarrollo de los diferentes objetivos de la educación física de base, deben de tener una concepción interactuante a la hora de abordar la práctica, con el resto de capacidades que integran el desarrollo motor del niño, puesto que el desarrollo de las habilidades motrices básicas, se construye en función de la condición físico-perceptiva y socio-motriz del niño (Figura 2).

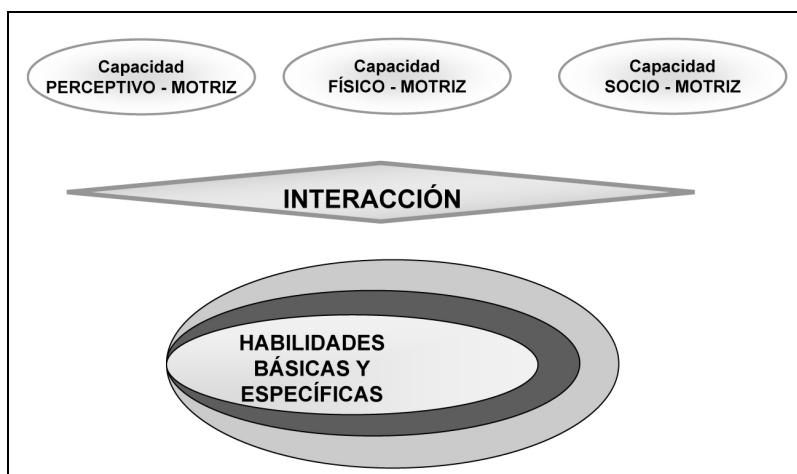


Figura 2

Los diferentes apartados que componen el capítulo son los siguientes. Primeramente se va a contextualizar el tema dentro de los objetivos que persigue la educación física de base, dentro del resto de capacidades que integran el desarrollo motor del niño y de los aprendizajes básicos escolares. A continuación, se abordará el concepto desde el punto de vista de autores que provienen del área de la Educación Física, con el propósito de acercar a nuestra realidad este objetivo de corte psicomotricista. Seguidamente, en el apartado número tres y cuatro, vamos a conocer algunos elementos que integran la idea de espacialidad, como son los canales espaciales y las relaciones espaciales. En el punto número cinco, veremos como va evolucionando la construcción del espacio. En el seis abordaremos la organización espacial, a través de la orientación y estructuración espacial. En el séptimo, veremos las distintas propuestas educativas que diversos autores

del campo de la educación física han diseñado para llevar a cabo la educación espacial, terminando con una síntesis recopilatoria de los distintos apartados que debe tener la educación del espacio, y conoceremos como debe de ser el tratamiento didáctico del desarrollo de las capacidades perceptivo motoras.

2.2. CONCEPTOS ESPACIALES BÁSICOS

Siguiendo a Castañer y Camerino (1991), definimos como capacidades perceptivo-motrices las directamente derivadas de la estructura neurológica, específicamente dependientes del funcionamiento del sistema nervioso central, la equilibración y los diversos tipos de coordinación, cuyo sustrato se encuentra (Figura 3).

☞ En la diferenciación sensorial, el análisis propioceptivo de reconocimiento del propio cuerpo (también conocido por somatognosia) y de la Actividad Tónico Postural Ortoestática (A.T.P.O.)

☞ En el conocimiento del mundo exterior (también conocido con el término de exterognosia), que implica la interacción con los objetos y los demás dentro de las coordenadas espacio-temporales, que es el tema que nos ocupa, por lo tanto podemos establecer la íntima relación de la estructuración del espacio y del tiempo con el esquema corporal. El esquema corporal se ve enriquecido con el desarrollo de las capacidades de percepción espacio/temporales. Es indispensable para una buena relación con el mundo exterior que rodea al niño, un buen conocimiento y control de su cuerpo. Este mundo exterior que rodea al niño es espacio y tiempo. Es por ello que el desenvolvimiento motriz, si se quiere llevar con éxito, hace indisoluble el equilibrio entre cuerpo, espacio y tiempo.

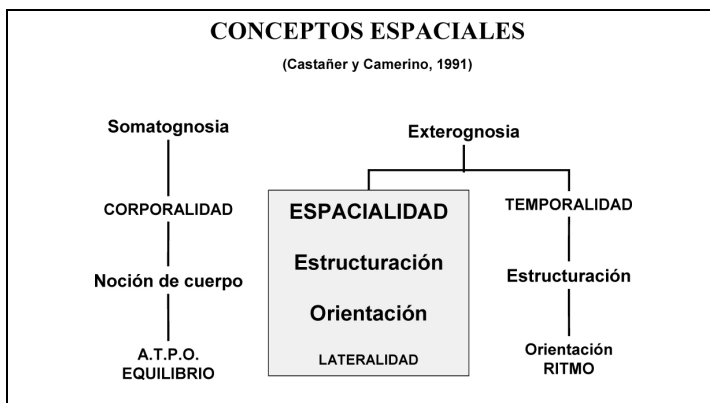


Figura 3

Por lo tanto, el proceso educativo tiene la responsabilidad de activar en el niño su capacidad espacial a través de una correcta orientación de las

actividades, ya que de ello depende su capacidad de dominio y la orientación de su cuerpo frente al mundo circundante, ayudando a prevenir déficits en aprendizajes escolares básicos, como la escritura y a reforzar el desenvolvimiento de las habilidades de comunicación.

Como podemos observar en el siguiente cuadro, el desarrollo de la educación espacio-temporal, puesto que *no podemos olvidar que las estructuras de espacio y tiempo van estrechamente ligadas* (Arráez 1998, p. 38), contribuye a activar en el niño su capacidad perspectiva del espacio, ya que de ello depende el dominio, orientación y ubicación de los distintos elementos que componen los aprendizajes, no sólo de la lecto-escritura, sino también de las nociones básicas matemáticas, de las primeras relaciones topológicas, de la educación musical ... (Figura 4).

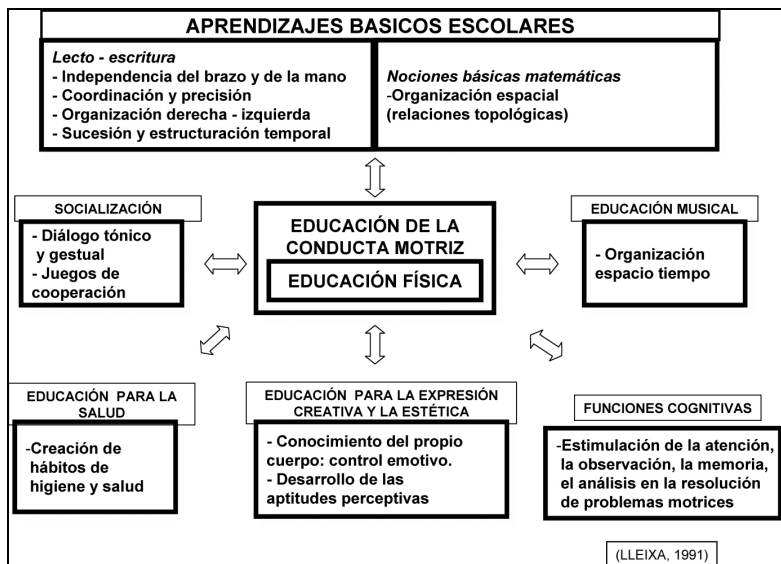


Figura 4

Para establecer el concepto de espacio, tenemos que tener en cuenta que el espacio se construye en el niño, paralelamente a la elaboración de la percepción y conciencia corporal; para que el niño empiece a percibir el espacio, es necesario que se produzca la separación entre el "yo" y el "mundo" que le rodea.

Por lo tanto, pretende potenciar en el niño la capacidad de reconocimiento del espacio que ocupa su cuerpo, así como su capacidad de orientación. Dicho concepto engloba una triple perspectiva, primero, como lugar de desplazamiento, o sede en que se produce el movimiento; segundo, como parte del pensamiento, dada la función del espacio de ser referencia

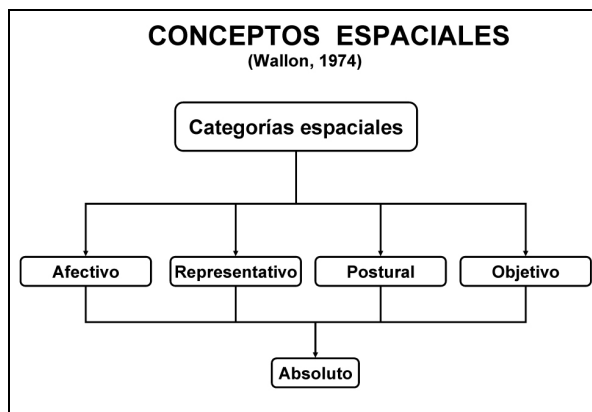
de la realidad, que aquel quiere reproducir o transformar; tercero, como carga representativa y simbólica producto del estado anímico de la persona con la propia realidad. (Onofre 1998, p. 186).

El espacio es el lugar donde nos movemos y viene determinado por los estímulos que en él se producen (diferentes objetos y sucesos).

El espacio es *condición real de localización de todo lo que existe. Realidad exterior al sujeto que no depende de él, pero que tiene necesidad de comprender (Arráez 1995, p. 66).*

Definimos a la percepción del espacio como *la habilidad para evaluar con precisión la relación física entre nuestro cuerpo y el entorno y las modificaciones de esta relación (Romero, 1995).*

Resumiendo podemos decir que el espacio es el lugar donde nos movemos y desenvolvemos, y éste va a venir determinado con las relaciones que va a tener la persona con el medio que le rodea, y con los objetos que encuentra dentro de él. La concepción del espacio que nosotros vamos a considerar, va a abarcar las distintas categorizaciones espaciales que Wallon describió en 1974



Estas categorizaciones espaciales están compuestas por los siguientes espacios:

- *El espacio afectivo:* espacio de contacto con el mundo exterior y las personas que en él se encuentran. Está determinado por el ambiente que nos rodea. Una falta de afectividad, se representa con una inadecuación al espacio.
- *El espacio representativo:* espacio de los recuerdos reales, o espacios imaginarios, por ejemplo la evocación de un espacio a través de un olor determinado, el olor a tomillo nos evoca los campos de Castilla.

- *El espacio postural*: también denominado de realización de nuestro gestos, del lenguaje no verbal, el del cuerpo.
- *El espacio objetivo*: espacio interpersonal, real, tangible, que depende de la situación de los objetos, y del lugar que éstos ocupen en el espacio.
- *El espacio absoluto*: en el que se encuentran incluidos los demás espacios, que es el espacio donde nosotros vamos a centrar nuestra actuación.

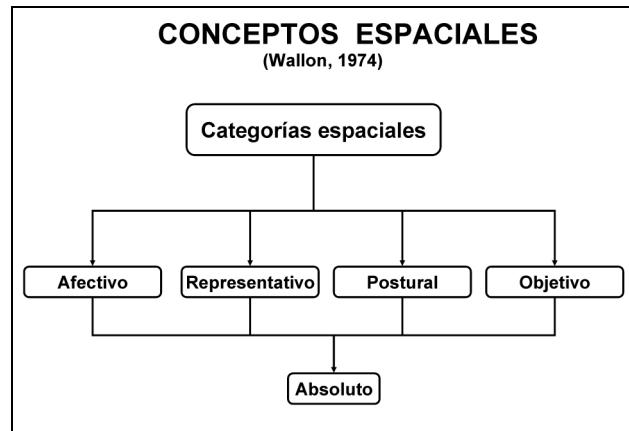


Figura 5

2.3. CANALES ESPACIALES

Como dijimos en la introducción al capítulo, necesitamos conocer algunos elementos que integran la idea de espacialidad, uno de ellos es el referido a los canales espaciales. El cerebro humano está dotado de estructuras anatómicas específicas en la experiencia del espacio.

La espacialidad está integrada en la segunda unidad funcional de Luria (Figura 6), dentro del sistema perceptivo. Está situado en las regiones posteriores del córtex cerebral, donde se produce la recepción, análisis y almacenamiento de la información. Las capacidades motrices que aquí se encuentran son la lateralidad, noción de cuerpo y estructuración espacio/temporal.

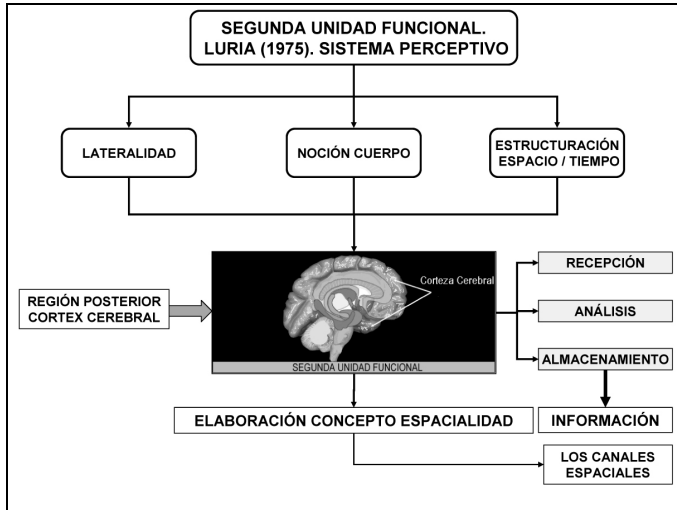


Figura 6

La elaboración del concepto de espacialidad se produce a través de los llamados canales espaciales, que están conformados por los sentidos y las estructuras cerebrales mediante las cuales se percibe y construye el espacio. Los canales espaciales más empleados, siguiendo a Luria (1975), y Arráz (1995) son (Figura 7):

- El visual: el empleo del sentido de la vista, es el más importante, el más utilizado en todas las facetas de la vida y en la Educación Física, de hecho el modelo que estableció Piaget para diferenciar el espacio (diferenciación del “yo” corporal respecto del mundo exterior), peca de visuocentrista, es decir, según el autor, en ausencia de visión no sería posible la estructuración del espacio, lo cual es incierto porque la estructuración del espacio puede configurarse a partir de otros sentidos (oído, tacto), como es en el caso de los niños con deficiencias visuales.
- El kinestésico: se recibe la información a través de los receptores de nuestros músculos y articulaciones, que nos informan de la posición de nuestro cuerpo en el espacio.
- El táctil: con el que percibimos las sensaciones del medio ambiente a través de la piel, el mayor órgano sensitivo del ser humano.
- El auditivo: aunque con un componente más temporal, es muy importante sobre todo en los niños con problemas de visión. El ser humano está preparado para orientarse en el espacio gracias a los sonidos.
- La memoria: muy importante en el reconocimiento del espacio, gracias a ella podemos realizar movimientos automáticos. En

ausencia del sentido de la vista, podemos memorizar y reproducir recorridos en el espacio.

- El laberíntico: gracias a él, sabemos en todo momento la posición de nuestra cabeza y cuerpo en el espacio.
- Abstracción y simbolización: pertenecen a la inteligencia.

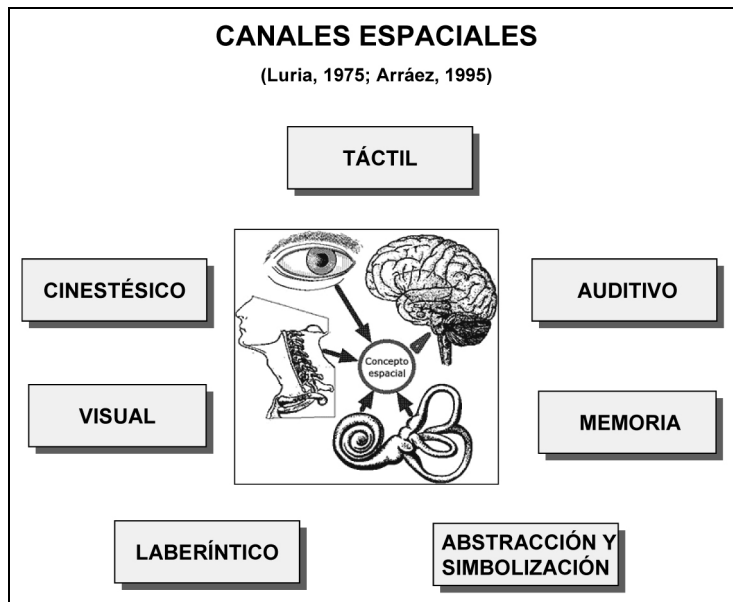


Figura 7

2.4. RELACIONES ESPACIALES

Otro de los elementos que integran la idea de espacialidad, hace referencia a las relaciones espaciales, que son las que nos van a permitir estructurar el espacio, como veremos más adelante.

Piaget (1948), en su estudio de la evolución del espacio en el niño, distinguió las siguientes categorías de relaciones espaciales (Figura 8):

1. **Topológicas:** son las relaciones elementales existentes entre los objetos. El espacio topológico se va a dar en las primeras relaciones del niño con el espacio que le rodea (periodo sensoriomotriz, 2 años), y durará toda la vida. Las relaciones, una vez conocida la forma de los objetos, van a ser de: vecindad (establecer la proximidad de objetos, que se perciben en el mismo campo); separación (capacidad de disociar elementos u objetos que no pertenecen unos a otros); orden o

sucesión espacial (relacionar en el espacio elementos vecinos, juntos o separados), involucrimiento (la persona puede abarcar a otros objetos) y continuidad (relación entre las distancias establecidas entre los objetos).

2. **Proyectivas:** se fundamentan sobre las topológicas y responden a la necesidad de colocar a los objetos en relación con otros dentro de una perspectiva dada. Precisan procesos de representación mental. Se fundamentan en la noción de profundidad, constancia de la forma y tamaño del objeto. Son las encargadas de solucionar los problemas de puntería, volúmenes, representación de perspectivas, nociones de delante, detrás, al lado...
3. **Euclidianas o métricas:** se basan en situar a los objetos en relación a un sistema de referencia. Ello implica poner en juego medidas de longitud, volumen y de superficie.

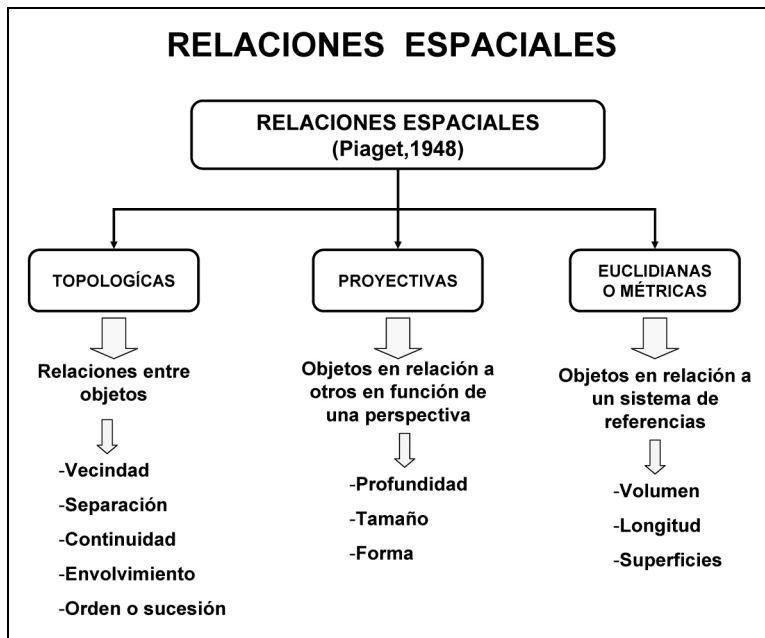


Figura 8

2.5. EVOLUCIÓN DE LA ESPACIALIDAD

Una vez conocidos los elementos que configuran la idea de espacialidad, abordaremos la evolución del espacio, a través de la síntesis de distintos trabajos realizados por varios autores (Figura 9), a partir del

momento en el que el niño se pone de pie y camina. En este momento en el que se adquiere la bipedestación, se amplía considerablemente la posibilidad de trasladarse y por lo tanto de acceder al espacio circundante. El movimiento del niño resulta el medio indispensable para que la conciencia del espacio se vaya afirmando.

Hasta los tres años el niño se limita a vivir afectivamente el espacio, y se orienta en él exclusivamente en función de sus necesidades. Esta exploración comienza cuando intenta coger un objeto. A esta primera fase conocida con el nombre de manipulativas, sigue la fase de locomoción, que le posibilita dirigirse hacia lugares relativamente lejanos. Esto, unido al proceso de verbalización que le permite designar objetos y organizar el espacio próximo, desemboca en una organización vivida del espacio y en el conocimiento de una cierta geometría topológica que el niño construye al relacionar objetos entre sí (alrededor, dentro, fuera, cerca, lejos, etc.). Es éste un espacio que se caracteriza por relaciones de cercanía, orden y separación.

Entre los tres y ocho años el niño tendrá que pasar de un espacio topológico al espacio proyectivo y euclidiano. En una primera fase, la puesta en relación de su propio cuerpo con el espacio de los objetos y de las demás personas, permite el acceso a un espacio egocéntrico en el que el cuerpo del niño es el elemento de referencia. A los seis años, afirma la lateralidad y orienta su esquema corporal (derecha, izquierda, delante, detrás). Entre los seis y los ocho años el niño es capaz de orientar los cuerpos de otras personas, objetos, símbolos, etc., (proyección espacial), es decir se pasa de un espacio egocéntrico al objetivo. A esta representación descentralizada, según expresión de Piaget, sigue entre los ocho y doce años la posibilidad, por parte del niño de construir relaciones espaciales complejas entre objetos y personas. Del mismo modo es capaz de tomar distancia de los objetos y de las situaciones.

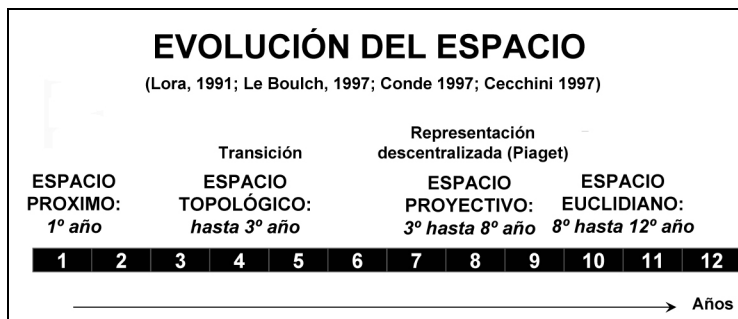


Figura 9

La evolución de la conciencia de la estructura y organización del espacio se construye sobre una progresión que va desde una localización

egocéntrica (lo que también se conoce como espacio postural) a una localización objetiva (o acceso al espacio circundante).

La localización egocéntrica se refiere al período en que el niño, localiza objetos en un espacio confuso con el espacio que ocupa su propio cuerpo y la localización objetiva, se refiere a cuando el niño es capaz de discriminar la independencia del espacio ocupado por su cuerpo y el ocupado por cada objeto (espacio lejano).

Como podemos observar en la Figura 10, las nociones corporales se adquieren entre el tránsito entre las dos localizaciones, y en donde la afirmación de la lateralidad, a la edad de seis años, como hemos visto anteriormente nos va a permitir orientarnos en el espacio.

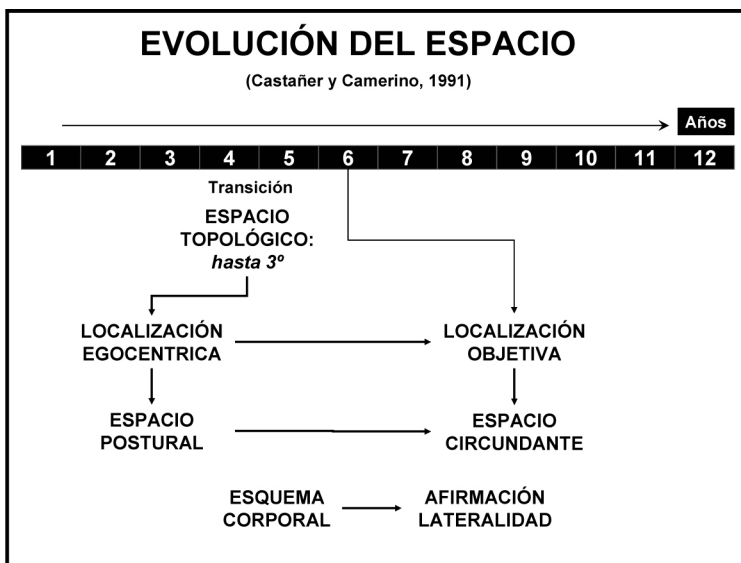


Figura 10

Dentro de la evolución del espacio y para reforzar los parámetros de espacialidad la persona ha de reconocer y discriminar entre (Figura 11) el:

- **Espacio propio o espacio corporal:** es el que ocupa mi propio cuerpo. Es el volumen corporal de cada uno, con unas formas y dimensiones que van evolucionando durante toda la etapa evolutiva de la persona. Es el espacio que envuelve el cuerpo de cada uno, en cualquier acción que realice.
- **Espacio próximo:** propio del área o zona por la que el niño se mueve. Representa el dominio mínimo del espacio que le rodea, el conocimiento de este espacio será a través de los sentidos, sobre

todo el táctil y visual, por este motivo se le denomina período de estimulación sensorio-motor. Las relaciones que maneja el niño son de cerca de...; al lado de...; más cerca.

- **Espacio lejano:** supone el dominio de un espacio más amplio, es el entorno en que se encuentra y alcanza su vista. Es un espacio perceptivo y representativo, el niño consigue ya conocer que los objetos existen aunque no los vea. Las relaciones serán lejos de...; en otra parte...; más lejos...; allá...

La forma en como el niño llega al conocimiento del espacio se adquiere de forma directa e indirecta. La exploración y manipulación de los objetos permite un conocimiento directo, mientras que en su conocimiento indirecto interviene la palabra para dominar los objetos y determinar los lugares de desplazamiento de los mismos. Ambas formas se complementan para facilitar y afianzar la toma de conciencia del espacio.

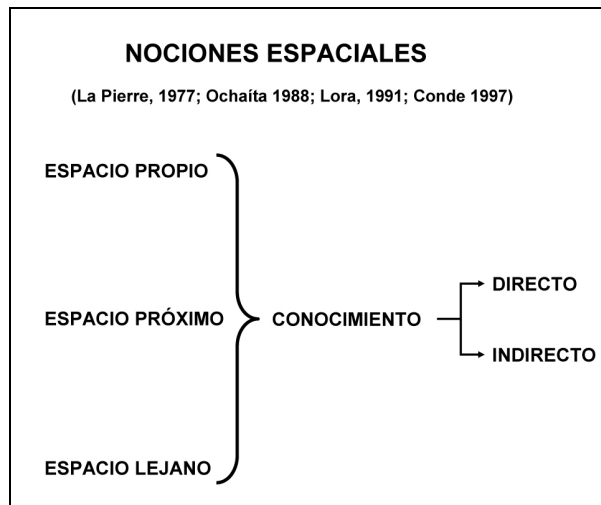


Figura 11

2.6. ORIENTACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN ESPACIAL

Dentro de la educación espacial, hay que conocer los diferentes apartados que la componen, como es el caso de la organización del espacio, que es todo aquel conjunto de relaciones espaciales. Este concepto, supone la capacidad de colocación de unos objetos con respecto a los otros.

Los pilares base que posibilitan el movimiento del niño para organizar el espacio son la orientación y la estructuración espacial.

Consideramos a la orientación espacial como (Figura 12):

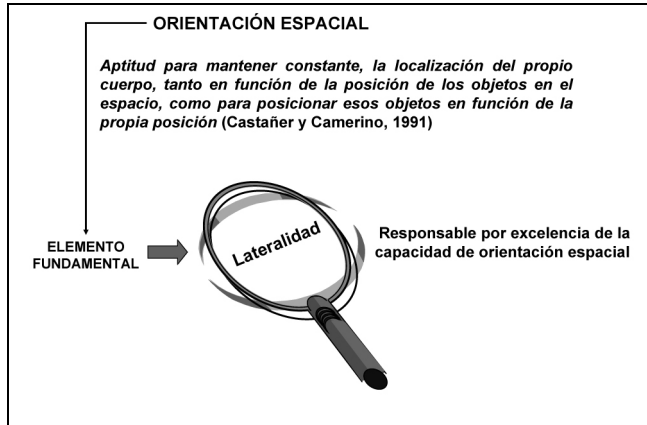


Figura 12

Dentro del tratamiento exteroceptivo del espacio, hay que considerar a la **lateralidad** como la máxima responsable de la orientación del cuerpo en el espacio. Esto es debido a que la lateralidad es el término que define la direccionalidad con el espacio circundante, es imprescindible para conocer las nociones espaciales básicas (arriba-abajo; derecha-izquierda; delante-atrás; etc.).

En la orientación espacial, es importante tener en cuenta el término de **referencia**, sobre todo hasta que el niño tenga consolidada la lateralidad (sobre los once años, entre los cuatro y cinco se establece y a los siete se afianza), por ser un determinante orientacional.

Estas referencias pueden ser (Figura 13):

1. **Referencia objetiva:** cuando la referencia es cualquier objeto, y puede ser tanto **estática** (objeto/persona quieta en el espacio), como **dinámica** (objeto/persona en movimiento dentro del espacio).
2. **Referencia orientada:** cuando se dan consignas a través de expresiones espaciales concretas; **objeto orientado** (delante de la silla), u **objeto no orientado** (colócate ahí).

Las referencias van a ser muy utilizadas en el campo práctico, para orientar a nuestros alumnos en el espacio.

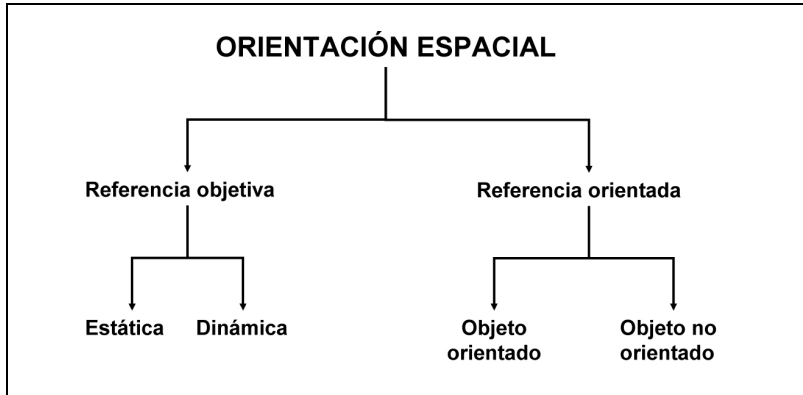


Figura 13

El otro pilar de la organización del espacio, es la estructuración espacial que se caracteriza porque sus actividades, se apoyan en las de orientación y son posteriores a ellas. Están compuestas por diversas categorías de relaciones espaciales: topológicas, proyectivas y euclidianas ó métricas, vistas anteriormente. Definimos a la estructuración espacial, como la capacidad para orientar o situar objetos y sujetos en el espacio.

2.7. PROPUESTAS EDUCATIVAS

Llegado a este punto, vamos a conocer las pautas que establecen distintos autores del ámbito de la Educación Física, que han abordado las capacidades perceptivo-motoras, y dentro de ellas a la educación espacial, en cuanto al programa educativo que proponen para la educación del espacio. Al término de las distintas propuestas, y a modo de síntesis recopilatoria de los programas educativos expuestos anteriormente, ofreceremos el enfoque que desde nuestro punto de vista, deben de tener las actividades que se planteen con el objetivo de desarrollar la educación del espacio.

El profesor Le Boulch, trató este tema en muchos de sus escritos. En su libro *La educación psicomotriz en la escuela primaria* de 1984, detalla los diferentes apartados que debe de tener la educación espacial (Figura 14):

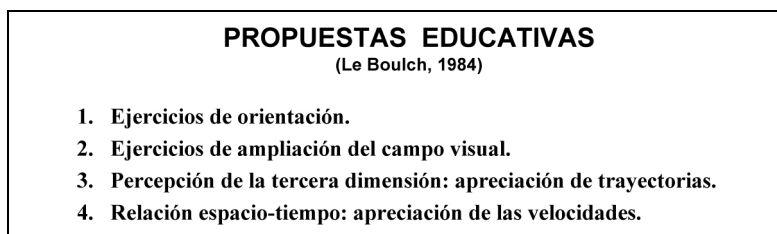


Figura 14

Posteriormente, la profesora Lora Risco, en el año 1991 en su libro *La Educación Corporal*, en el capítulo referente a la coordinación perceptivo-motriz, propone las siguientes tareas para desarrollar una correcta relación con el espacio (Figura 15):

- PROPUESTAS EDUCATIVAS**
(Lora, 1991)
1. **Orientación en el espacio con relación a uno mismo.**
 2. **Orientación en el espacio exterior (orden, continuidad, recorridos y formas).**
 3. **Afianzamiento de la lateralidad.**
 4. **Toma de conciencia de la direccionalidad.**
 5. **Toma de conciencia de las distancias e intervalos (proximidad-separación)**

Figura 15

En el mismo año, los profesores Castañer y Camerino, en su libro *La Educación Física en Primaria*, en el capítulo referente a las capacidades perceptivo-motoras (como uno de los contenidos a desarrollar dentro de la Educación Física de Base), apuntan a los siguientes objetivos de tipo terminal, para llevar a cabo la educación del espacio (Figura 16):

- PROPUESTAS EDUCATIVAS**
(Castañer y Camerino, 1991)
1. **Diferenciar entre espacio propio, próximo y lejano.**
 2. **Saber actuar en localizaciones de objetos en el espacio, según marcas de referencia.**
 3. **Ser capaz de proyectar el propio cuerpo en el espacio circundante.**
 4. **Saber conjugar diversos elementos de estructura espacial (alturas, planos, distancias, ejes)**
 5. **Reafirmar la orientación espacial**
 6. **Promover experiencia de organización espacial.**

Figura 16

En el año 1995, el profesor Arráez, en su libro *Aspectos Básicos de la Educación Física en Primaria: Manual para el maestro*, propone diferentes tipos de actividades para el desarrollo de la educación espacial. En este caso las propuestas vienen especificadas en función de si se trabaja la orientación, en cuyo caso el planteamiento iría a través de potenciar los reconocimientos topográficos (Figura 17).

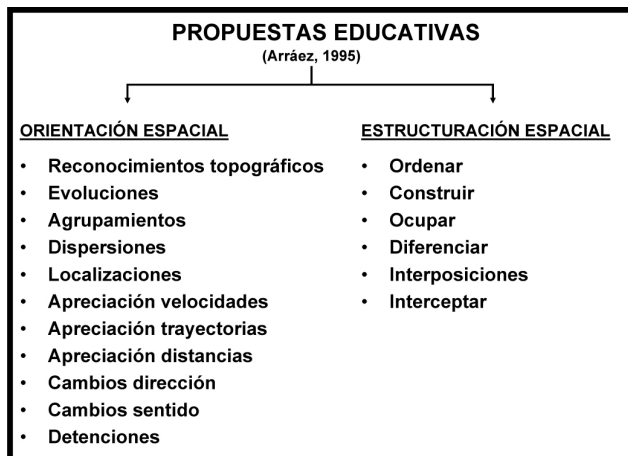


Figura 17

Los objetivos que persigue el programa del profesor José Luis Conde, para la educación espacial los plasma en su publicación de 1997, titulada *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas* (Figura 18).

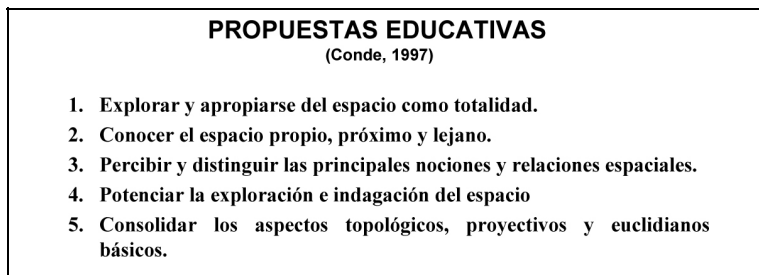


Figura 18

En el mismo año 1997, el profesor Cecchini, en la obra *el Manual del Maestro Especialista en Educación Física* siguiendo la obra de Le Boulch, apunta las siguientes cinco fases para la educación del espacio (Figura 19).

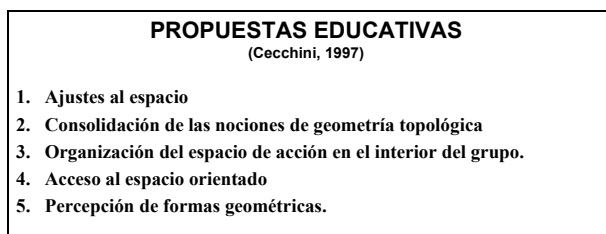


Figura 19

La mayoría de los autores representativos en el campo de la Educación Física que han escrito sobre el tema de las capacidades perceptivo-motoras, coinciden en que una óptima educación del espacio debe de pretender potenciar en el niño la capacidad de reconocimiento del espacio que ocupa su cuerpo y dentro cual es capaz de orientarse, por este motivo el planteamiento de las actividades atenderá a una educación global del espacio, en donde el acento educativo se pondrá en los siguientes aspectos:

- *El conocimiento del espacio propio*, mediante tareas que desarrollen el conocimiento de las diferentes partes que componen el cuerpo que tienen a su alcance. Posteriormente se trabajará la actividad tónico postural ortoestática, es decir, el desarrollo equilibrado de la musculatura (tonicidad), a través de los ajustes posturales, la flexibilidad y la respiración-relajación, hasta aproximadamente los seis u ocho años ya que en esta edad la lateralidad se afirma, permitiendo al niño orientarse en el espacio, como dijimos anteriormente, se pasa de una fase manipulativa a la fase locomotiva.
- *Las localizaciones*: se marca una referencia que habrá que localizarla en el espacio.
- *En los agrupamientos y movimientos conjuntos*: se concentra la máxima densidad de alumnos u objetos en una zona determinada del espacio.
- *En las orientaciones*: situar a los alumnos en el espacio. Se realiza a través de desplazamientos, de los más sencillos a los más complejos dependiendo del nivel del niño. Las orientaciones van a estar presentes en cada una de las propuestas que se van a plantear, así como la estructuración del espacio, que será posterior a la orientación, puesto que dependiendo de la edad del niño, estaremos incidiendo en una u otra relación espacial, como vimos en el apartado de la evolución del espacio.
- *En los cambios de espacio*: tareas que permiten realizar un ajuste del movimiento cuando cambia el espacio de acción, en este caso se combina con los contrastes.
- *En los contrastes*: nociones espaciales que son distintas, como por ejemplo, encima del banco-debajo de la colchoneta, dentro del aro.
- *Espacio específico*: todas aquellas actividades realizadas dentro de un espacio delimitado.
- *Apreciación de velocidades*: se trata de apreciar la velocidad de la propia persona, la de los compañeros y la de los objetos.
- *Ocupaciones*: acciones en las que se toma posesión del espacio próximo, por el que va a poder pasar otro individuo, o móvil.

- *Apreciación de distancias*: se trata de que la persona aprecie el espacio existente entre las distancias marcadas entre dos puntos.
- *Conocimiento instrumental del espacio*: se define el espacio mediante objetos.
- *Dispersiones*: tienen la función de dominar el máximo espacio posible.
- *Percepciones hápticas*: tareas enfocadas a la educación del espacio a través de la información recibida por el canal táctil y el cinestésico.
- *Discriminaciones sensoriales*: actividades que persiguen favorecer el trabajo de algún canal espacial concreto, a través de la inhibición de un receptor sensorial, generalmente el más utilizado.
- *Memoria espacial*: el trabajo se enfoca de manera que el alumno intente recordar cómo o que objetos están situadas en un espacio determinado.
- *Perseguir-marcar, cambios de sentido, dirección y detenciones, interposiciones y cruces*. Todas estas acciones las trabajaremos a través del planteamiento de juegos de tipo pre-deportivos, por su gran riqueza motriz y alta motivación, debido a la complejidad de estos conceptos se abordarán en el último ciclo de primaria. Este apartado representa la iniciación a deportes colectivos, donde este tipo de acciones se desarrollan en juegos en los que se adaptan reglas, espacios y móviles, al nivel de nuestros alumnos, con el objetivo de dar el mayor número de experiencias motrices, que les permita abordar aprendizajes más complejos.

La experiencia motriz del alumno, siguiendo a Contreras (1998), debe adquirirla de forma vivencial, para posibilitar los aprendizajes de conceptos, procedimientos y actitudes referidos a los aspectos perceptivo-motrices. Los aprendizajes, en relación a este contenido deberán centrarse en la creación de amplios patrones motores, con lo que primarán situaciones motrices muy ricas y variadas, dado que la variabilidad de la práctica se confirma como el establecimiento de patrones motores amplios. Por lo tanto el criterio de diversidad, se impondrá sobre el de especialización.

El proceso de enseñanza-aprendizaje seguirá la siguiente trayectoria, de la globalidad a la especialidad. Preferentemente se utilizarán actividades jugadas, por su condición hacia la motivación y se tomará como referencia el nivel evolutivo de los alumnos enfocando la intervención educativa en la zona de desarrollo próximo, es decir, avanzando un lugar por delante de las posibilidades de actuación de los alumnos.

2.8. BIBLIOGRAFÍA

1. Arráez, J. M. (1998): *Motricidad, autoconcepto e integración de niños ciegos*. Universidad de Granada. Granada.
2. Arráez, J. M. y Zurita, F. (1995): *La atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares en el marco de la L.O.G.S.E. propuesta para el área de Educación Física*. En Actas al II Congreso Nacional de Educación Física y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio. Universidad de Zaragoza. Zaragoza. pp. 81-93.
3. Arráez, J. M., Martín, J., Ortiz, M. y Torres, J. (1995): *Aspectos básicos de la Educación Física en Primaria*. Wanceulen. Sevilla.
4. Ballesteros, S. (1982): *El esquema corporal. Función básica del cuerpo en el desarrollo psicomotor y educativo*. Tea Ediciones. Madrid.
5. Blandez, J. (2002): *La Educación Física de Base*. En Actas del XX Congreso Nacional de Educación Física y Universidad. Universidad de Alcalá. Guadalajara.
6. Blázquez Sánchez, D. (2001): *La Educación Física*. Inde. Barcelona.
7. Castañer, M. y Camerino, O. (1991): *La Educación Física en la enseñanza primaria*. Inde. Barcelona.
8. Cecchini, J. (1996): *Educación física de base*. En García Hoz, V. (Coord.). *Personalización en la Educación Física*. Rialp. Madrid. Pp.107-129.
9. Cecchini, J. (1997): *Educación física de base*. En Castejón, F. (Coord). *Manual del maestro especialista en Educación Física*. Pila Teleña. Madrid. pp. 71-99.
10. Cecchini, J. y Fernández, J. (1993): *Educación física de base*. Ferrería. Oviedo.
11. Conde, J. L. y Viciano, V. (1997): *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas*. Aljibe. Málaga. Capítulo IX y X.
12. Contreras Jordán, O. (1998): *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Inde. Barcelona.
13. Contreras Jordán, O. (1994): *Formas de organización y estilos de enseñanza*. En la Educación Física y su Didáctica. I.C.C.E. Salamanca, pp. 139-148.
14. Contreras Jordán, O. (1996): *Didáctica de la Educación Física. Componentes didácticos y núcleos de actividades de enseñanza-aprendizaje*. En García Hoz, V. (Coord.). *Personalización en la Educación Física*. Rialp. Madrid, pp.302-319.
15. Contreras Jordán, O. (1997): *Didáctica de la Educación Física*. En Castejón, F. (Coord). *Manual del maestro especialista en Educación Física*. Pila Teleña. Madrid, pp. 229-258.
16. Harrow, A. (1978): *Taxonomía del ámbito psicomotor*. Marfil. Valencia.
17. Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1974): *Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Científico Médica. Barcelona.
18. Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977): *Simbología del movimiento*. Científico Médica. Barcelona.
19. Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1980): *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Científico Médica. Barcelona.
20. Le Boulch, J. (1976): *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Paidós. Buenos Aires.
21. Le Boulch, J. (1983): *El desarrollo psicomotor del nacimiento a los seis años*. Doñate. Madrid.

22. Le Boulch, J. (1985): *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*. Paidós. Buenos Aires.
23. Le Boulch, J. (1991): *El deporte educativo*. Editorial Paidós Ibérica. Barcelona.
24. Le Boulch, J. (1991): *La Educación Psicomotriz en la Escuela Primaria*. Editorial Paidós. Ibérica. Barcelona.
25. Le Boulch, J. (1997): *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Paidotribo. Barcelona.
26. Le Boulch, J. (2001): *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*. Inde. Barcelona.
27. Lleixá, T. (1991): *La educación física en preescolar y ciclo inicial -de 4 a 8 años-*. Paidotribo. Barcelona. (Capítulo III, *Conocimiento y conciencia corporal*, pp. 25-62; Capítulo VIII, *Actividades de expresión corporal y actividades rítmicas*, pp. 169-182).
28. Lora, J. (1991): *La educación corporal*. Paidotribo. Barcelona.
29. Luria, A. (1979): *El cerebro humano y los procesos psíquicos*. Fontanella. Barcelona.
30. Luria, A. R. (1974): *El cerebro en acción*. Fontanella. Barcelona.
31. Maigree, A. y Destrooper, J. (1984): *La educación psicomotora*. Morata. Madrid.
32. Pastor Pradillo, J. L. (2002): *Intervención psicomotriz en Educación Física*. Inde. Barcelona.
33. Piaget, J. (1969): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Aguilar. Madrid.
34. Piaget, J. (1969): *Psicología y pedagogía*. Ariel. Barcelona.
35. Piaget, J. (1975): *Psicología del niño*. Morata. Madrid.
36. Picq, L. y Vayer, P. (1985): *Educación Psicomotriz y retraso mental*. Científico-Médica. Barcelona.
37. Romero Granados, S. (1995): *Diseño curricular del área de Educación Física en Primaria*. Wanceulen. Sevilla.
38. Romero Granados, S. (1995): *La formación inicial de Educación Física en las escuelas de Magisterio y Facultades de Ciencias de la Educación*. En Actas al II Congreso Nacional de Educación Física y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio. Universidad de Zaragoza. Zaragoza, pp.41-65.
39. Serrano, J. (1999): *Educación Física de Base: Proyecto Docente*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Departamento de Educación Física. Biblioteca de la Actividad Física y del Deporte.
40. Sicilia, A., Delgado, M.A. (2002): *Educación Física y estilos de enseñanza*. Inde. Barcelona.
41. Trigo, E., (2000): *Fundamentos de la motricidad*. Gymnos. Madrid.
42. Vayer, P. (1972): *El diálogo corporal*. Científico-Médica. Barcelona.
43. Vázquez, B. (1989): *La Educación Física en la educación básica*. Gymnos. Madrid.
44. Wallon, H. (1965): *Los orígenes del carácter del niño*. Lautaro. Argentina.
45. Wallon, H. (1974): *Del acto al pensamiento*. Psiqué. Buenos Aires.

-3-

IMPORTANCIA DE LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN MOTRIZ PARA EL LOGRO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Víctor Arufe Giráldez¹
Ángela Lera Navarro¹
Lara Varela Garrote¹
Vanildo Rodrigues Pereira²

¹ Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de A Coruña

² Universidad Estadual de Maringá (Brasil)

- ∞ **Introducción**
- ∞ **Los principios pedagógicos de la educación motriz**
- ∞ **Bases para la confección de tareas válidas de educación motriz**
- ∞ **Conclusiones**
- ∞ **Bibliografía**

3.1. INTRODUCCIÓN

Es necesario destacar la importancia de los principios pedagógicos que debe tener en cuenta el monitor deportivo o docente de Educación Física a la hora de enseñar el deporte o los contenidos del currículum en educación física y poder lograr así las competencias básicas que señalan los Reales Decretos de enseñanzas mínimas de Educación Primaria y ESO (MEC, 2006 y 2007).

Los profesionales del ámbito deportivo otorgan una mayor importancia a conocer los métodos que puedan producir una gran mejora en el rendimiento del niño deportista en contra de los métodos pedagógicos que aparentemente no verán sus resultados tan a corto plazo como los resultados físicos o condicionales.

Quizá esta búsqueda de rendimiento sea motivada por la excesiva presión de los padres sobre los monitores de las escuelas deportivas. A muchos de ellos no les interesa tanto que su hijo adquiera ciertos valores y principios, sino que posea un mayor rendimiento y logre alcanzar la victoria en las competiciones deportivas escolares.

Los efectos del entrenamiento sobre las capacidades físicas y sus principios son conocidos por una gran mayoría de técnicos, además de ser fácilmente medibles y cuantificables mediante la realización de tests y pruebas de evaluación del rendimiento deportivo. Los principios del entrenamiento deportivo difieren de los principios pedagógicos en que estos enuncian o analizan la influencia que ejerce o puede ejercer un entrenamiento bien dirigido sobre diversos parámetros fisiológicos y biológicos, mejorando de esta manera el rendimiento del deportista.

Sin embargo los efectos pedagógicos, entendiendo estos efectos como las consecuencias que para las conductas de los alumnos comportan las situaciones motrices educativas, y especialmente las prácticas de aprendizaje organizadas previamente con ciertas condiciones (Parlebas, 2001), se abordan en corta medida por el técnico deportivo. Las consecuencias de las conductas que adoptan los niños durante la práctica deportiva pueden ser de naturaleza afectiva, social, cognitiva u orgánica.

Cuando hablamos de los principios de la educación motriz, nos referimos a una serie de pautas que hemos de seguir si dirigimos una actividad deportiva en el ámbito educativo o en categorías inferiores, tales como: clases de educación física en primaria, secundaria, escuelas deportivas en clubes, ayuntamientos, asociaciones, actividades extraescolares...

En la enseñanza del deporte en categorías inferiores el aprendizaje de ciertos valores y principios sobre la enseñanza de contenidos debe

priorizarse. En Educación Física ya no se trata de que el alumno aprenda unos contenidos determinados, sino que adquiera una serie de capacidades para resolver problemas que le surjan a lo largo de la vida, competencias, valores y principios que le permitan la continua actualización de sus conocimientos, le susciten interés hacia la práctica de la educación física, adopten unos hábitos de vida saludables, adquieran habilidades sociales y de desarrollo personal y sean críticos con la publicidad e información comercial presente en los medios de comunicación y en la vida diaria.

Siguiendo el planteamiento educativo de la Unión Europea, a través de la recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, se señala que: “Las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto” (Consejo Europeo, 2006). Por tanto, los principios pedagógicos de la educación motriz favorecerán la conjugación de adquisición de conocimientos, habilidades, motivaciones, valores y actitudes en el niño.

En los Reales Decretos de enseñanzas mínimas de Educación Primaria y ESO (MEC 2006 y 2007), el trabajo de las competencias básicas se asocia a:

- Contenidos conceptuales o saber qué.
- Contenidos procedimentales o saber cómo.
- Contenidos actitudinales o saber ser.

Dentro de la propuesta realizada por la Unión Europea (Consejo Europeo, 2006), se identifican ocho competencias básicas para su tratamiento desde el currículum oficial de la Educación Primaria y de la ESO. Siendo las competencias de “*Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*” y la “*Competencia social y ciudadana*” a las que compete de forma mayoritaria el área de Educación Física. A continuación se enuncia las ocho competencias reflejadas:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

Los principios pedagógicos de la acción motriz contribuirán de forma directa a la adquisición de la competencia social y ciudadana. La realización de juegos motores, actividades deportivas o la práctica de ejercicio físico crea un clima adecuado para el desarrollo de valores como respeto, integración, solidaridad, cooperación, disciplina, integración, etc.

Asimismo estos principios serán de gran utilidad para que el alumno alcance la competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico. A través de las actividades planteadas por el docente el alumno puede acoger hábitos de vida saludables, interactuar con el resto de compañeros y mundo externo, ampliar su abanico de respuestas motrices, etc.

3.2. LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN MOTRIZ

A continuación se describen brevemente todos estos principios pedagógicos que el docente debe tener en cuenta e intentar transmitir a los alumnos:

- **Principio de la salud**

En toda tarea o sesión que realicemos con niños siempre ha de estar presente el principio de la salud. Nuestra vida consiste en una larga serie de ajustes de equilibrio con el medio ambiente, un individuo sano es aquel capaz de mantener este equilibrio a lo largo de su vida, además dispone de un nivel de reservas para responder a ciertas situaciones de mayor exigencia. Si se rompe este equilibrio perjudicará la salud del joven deportista. Debemos comprender la salud del deportista como un aspecto fisiológico, psíquico, afectivo y social (desarrollo integral). Para que el ejercicio físico proporcione beneficios para nuestra salud deben darse ciertas condiciones: estar bien dirigido, tener en cuenta las particularidades de cada deportista, dosificar los esfuerzos racionalmente, etc. Por tanto, independientemente del valor educativo del deporte, este debe conllevar también un valor higiénico y saludable.

- **Principio de la adecuación al desarrollo evolutivo**

Todas las tareas que planteemos deben estar adecuadas en contenido y forma a la edad y maduración de nuestros alumnos. El docente que dirige la sesión de educación física debe ser consciente de la diferencia en la edad biológica y edad cronológica que padecen los alumnos en estas edades. Entre los 12-16 años existen muchas diferencias biológicas y morfológicas entre los niños/as. Por tanto, habrá que proponer en ocasiones distintas actividades al grupo.

- **Principio de la alegría y de la adherencia a las clases de educación física**

Las sesiones de educación física deben proporcionar al alumno la posibilidad de desarrollar sus habilidades y concebir esto como un maravilloso descubrimiento. El placer de moverse, resolver con éxito los problemas que se le planteen y tener la posibilidad de poner en juego sus capacidades funcionales hace que el deportista disfrute de la práctica deportiva. En el momento en que los costes de la práctica sistemática de

actividad física, sean mayores que los beneficios, el niño abandonará el deporte. El profesional que dirija la práctica deportiva deberá crear un clima agradable tal que el niño más tímido se sienta animado para emprender sus primeras y tímidas tentativas de participación y el más capacitado físicamente comprenda que no sólo basta con ser el mejor o ser el más rápido en realizar la tarea. Solo así, conseguirá cierta adherencia a las clases de educación física evitando el día de mañana el abandono deportivo que sucede año tras año y previniendo la ausencia del alumno a nuestras clases.

■ **Principio de la derrota:**

El hecho de afirmar y mantener que la victoria es la clave del éxito es una deuda pendiente que tienen los técnicos deportivos que trabajan con la base. El inculcar frases como “Tenemos que ganar”, “Venga gánale a esa/e!”, “Tienes que conseguir la medalla”, etc. conlleva en una gran mayoría de los casos a la frustración de los participantes. Tenemos que reconocer que solamente la victoria es para un niño en cada participación, por lo que si el fin de la competición es ganar, podemos estar creando los cimientos de un abandono deportivo, siempre dependiendo de la coexistencia de otros factores influyentes. El técnico deportivo debe cambiar esas frases por otras como “Uno gana cuando lo hace lo mejor posible”, “lo importante es mejorar tu registro”, “El arte de vencer se aprende en las derrotas”, “Cada dificultad o derrota es un aprendizaje de la vida”, etc.

Generalmente, el deportista que gana un campeonato no suele aprender nada nuevo de esa competición, ya que en una gran cantidad de casos no se realiza un auto-análisis de la misma, sin embargo el niño que pierde, si cuenta con un buen asesoramiento por parte del entrenador puede llegar a analizar todos los errores cometidos durante la competición y mejorar así su actuación en el próximo encuentro. Por tanto conviene adentrarse en la derrota y sacarle el máximo provecho con la confianza en que sólo se avanza cuando se pierde algo. Generalmente cuando perdemos nos sobreviene el sentimiento de superación, el pensamiento en una posible victoria y la tolerancia de tener que compartir. Por tanto el deporte enfocado erróneamente puede desencadenar en el niño los siguientes riesgos (Blázquez, 1998):

- El estrés que genera la importancia sobredimensionada de la victoria.
- El aumento de la violencia.
- La presión sobre los jóvenes talentos para conseguir el éxito.
- La falta de iniciativa personal en el juego.
- Entrenamientos y competiciones cada vez más severos.

▪ **Principio de las tareas paulatinas:**

Todas las tareas motrices que planteemos deben seguir un orden con el fin de lograr niveles más altos de funcionalidad de cada una de las capacidades del deportista. Para ello se han de seguir los siguientes criterios:

- *De lo más simple o fácil a lo más complejo o difícil:* Debemos enseñar primeramente las tareas que más conozcan los alumnos, que sean más simples y más alcanzables. Un error frecuente en el trabajo escolar con adolescentes es el de realizar al inicio de temporada un trabajo técnico específico dejando de lado el acondicionamiento físico o los movimientos naturales.
- *De lo concreto o conocido a lo abstracto o desconocido:* El niño comprenderá mejor algo que conozca perfectamente a algo que no sea capaz de imaginarlo o percibirlo.
- *De lo general a lo específico:* es difícil realizar un buen trabajo específico de algún deporte o modalidad deportiva sin que se haya experimentado un periodo de preparación general.

▪ **Principio de multilateralidad:**

Este principio hace referencia a los beneficios de una práctica deportiva variada, con la realización de distintos movimientos de los segmentos corporales, gestos técnicos de varias actividades deportivas, etc.; evitando la especialización en un movimiento o habilidad concreta. La repetición continua y sistemática de un mismo ejercicio o gesto técnico dificulta el rendimiento posterior de la capacidad funcional del organismo en otras tareas.

▪ **Principio de concienciación:**

Debemos enseñar a nuestro alumno que en las primeras experiencias de cualquier aprendizaje existen sensaciones muy difusas y poco diferenciadas respecto a la información recibida a nivel consciente. Poco a poco, al adquirir dominio y seguridad en la ejecución, se va ampliando la posibilidad de analizar y hasta “anticipar” las contingencias que se pueden presentar en el desarrollo de los movimientos conocidos. Debemos informar al alumno del objetivo de la tarea, de tal forma que este pueda verificar sus logros. A su vez, esta información hace partícipes a los alumnos del desarrollo sistemático del programa de trabajo.

▪ **Principio de la cooperación:**

Se debe fomentar el trabajo en equipo. Para ello deberá ponerse en juego el sentido de responsabilidad, a través de una alternancia de papeles como ejecutante y ayudante en las tareas que posibiliten esta forma de trabajo. Asimismo una de las tareas del profesional que dirige la actividad deportiva es la de asistir para evitar que se formen siempre los mismos equipos o grupos de niños. Por eso debemos ir modificando los miembros de los equipos y lograr la participación de todos, brindándoles la oportunidad de destacar en alguna tarea con el fin de crear un clima motivante para el alumno.

▪ **Principio de la auto-observación:**

El educador deportivo ha de inculcar entre los jóvenes deportistas capacidades de auto-observación, auto-control y auto-evaluación de todas las tareas que realizan. Sólo así se construirá un correcto aprendizaje. Además servirá como estimulación para que el deportista diseñe sus propias estrategias y formas de afrontar las tareas.

▪ **Principio de la selección del material:**

En él ámbito de la Educación Física existen numerosas empresas que nos presentan en sus catálogos una gran diversidad de productos y materiales para el aula. Estos muestran un sin fin de formas, colores, texturas.... Pero, ¿Sabe el docente en Educación Física seleccionar correctamente el material adecuado?.

A la hora de elegir el material el profesor debe conocer que objetivos posee la tarea o sesión que va a presentar, de que actividad se trata y que características psíquicas-sociales-motóricas y afectivas posee el alumno de una determinada edad. Cada uno de estos 3 pilares requieren un tipo de material específico que favorecerá distintos aspectos en el aprendizaje del alumno. Siguiendo a Lleixà (2004) el material debe cumplir las siguientes condiciones:

- ✍ *Provocar al niño:* El niño ha de moverse de forma continuada y variada, favoreciendo así el desarrollo orgánico y funcional.
- ✍ *Constituir obstáculos:* El niño ha utilizar el material para sortear, franquear, trepar, etc.. Modificando sus desplazamientos, mejorando su coordinación y equilibrio.
- ✍ *Ser manipulable:* La edad es una variable importante a la hora de elegir el tamaño de distinto material. El peso, la textura, la forma, etc. hará que el niño lance, conduzca, golpee... todo tipo de material.
- ✍ *Transformar el espacio:* Una buena disposición del material transforma un mismo espacio en otro completamente diferente,

mejorando así la organización espacial, la coordinación, los requerimientos motóricos, entre otros aspectos.

3.3. BASES PARA LA CONFECCIÓN DE TAREAS VÁLIDAS DE EDUCACIÓN MOTRIZ

Es importante que el docente conozca que objetivos se cumplen con la realización de una determinada tarea o juego. Puesto que no basta con que el niño se divierta. Toda tarea que planteemos debe tener otros fines más que la simple diversión, estos pueden ser bien en el ámbito motor, social, afectivo o psíquico.

Debemos optar siempre por las tareas o juegos que conlleven la participación del en un mayor número de ámbitos (social, afectivo, motor, psíquico...). Por lo tanto, el profesor ha de realizar un minucioso proceso de análisis y selección de las tareas que mas le interesen para alcanzar los objetivos propuestos.

A continuación exponemos a modo de ejemplo el análisis de una tarea en la que se trabajará el desarrollo integral del niño, dado que esta incide en las 4 dimensiones de este: motor, afectivo, psíquico y social.

La tarea a realizar es la siguiente: *se colocan aros de colores distribuidos aleatoriamente por todo el suelo. Todos los niños irán corriendo, cuando el profesor diga en voz alto el nombre de un color, los alumnos deberán incorporarse dentro del aro de ese mismo color. El objetivo principal de la tarea es trabajar la velocidad de reacción así como la toma de decisiones y capacidad de procesamiento de la información. Pero paralelamente a estos objetivos confluyen otros que afectan a distintos planos del desarrollo integral:*

- a) **El plano motor:** Hace referencia a todas aquellas tareas que impliquen el movimiento de uno o varios segmentos corporales así como la mejora de las capacidades físicas básicas, tal como fuerza, velocidad, flexibilidad y resistencia. Por otra parte velarán por la mejora de otras capacidades: coordinativas, agilidad, propiocepción, equilibrio, percepción espacio-temporal, etc. *A En nuestro juego participaría este ámbito con el trabajo de la velocidad de reacción, a la vez de trabajar la coordinación global, resistencia, agilidad, etc.*
- b) **El plano cognitivo:** Es la dimensión principal, cualquier actividad motriz requiere de un estímulo que provocará una respuesta en el organismo del deportista, previamente analizada por el cerebro. El trabajo cognitivo deber ser progresivo, ir desde las tareas más simples hasta las más complejas. Cada vez el deportista realizará un menor esfuerzo cognitivo a la hora de

realizar una determinada tarea. A modo de ejemplo observamos que a simple vista el pase de una valla parece complejo, la colocación del tronco durante el vuelo, la posición del pie en el aterrizaje, la orientación de los brazos, etc. pero llegará un momento en que el deportista lo realice de forma inconsciente. Es aquí donde introduciremos movimientos más complejos. Por todo ello no debemos de olvidar en la iniciación deportiva los aspectos perceptivo-motrices y decisionales del movimiento.

Se engloba también en esta dimensión el conocimiento de: el programa deportivo, las reglas de los juegos y deportes, los modelos técnicos, las funciones de los jueces y árbitros, etc. *En nuestra tarea cuando el monitor dice el nombre del color, los alumnos comienzan a procesar la información a nivel cognitivo para elegir y tomar la decisión más adecuada. Confluyen otros aspectos como la decisión de la velocidad de carrera, la percepción del espacio, el control de los compañeros, etc.*

- c) **El plano afectivo:** esta dimensión junto a la social son las que mayor importancia posee si hablamos de una práctica deportiva en el contexto educativo, especialmente en el aula de educación física. El deporte enfocado correctamente es un medio para fomentar y potenciar valores y actitudes, tales como: cooperación, autosuperación, esfuerzo personal, tolerancia, veracidad, sinceridad, amistad, generosidad, compañerismo, sacrificio, capacidad de comunicación, etc. *En nuestro ejemplo, el estar metido dentro de un aro de un mismo color dos, tres, o más niños, es sinónimo de complicidad, compañerismo, etc. Al no haber perdedor ni ganador no fomentamos discriminaciones, diferencias, etc.*

- d) **El plano social:** Va ligado a la dimensión anterior, muchos autores las unifican. Para un mejor desarrollo del plano social es conveniente que primen las actividades deportivas de equipo o colaboración, como puede ser: carreras de relevos, deportes colectivos, etc. Aquí, además de hablar de actitudes y valores, podemos añadir las normas. Las normas pueden ser impuestas por el profesor, por los propios alumnos o por la sociedad. *En el caso de nuestro juego, las normas han sido impuestas por el profesor, pero se puede permitir que participe el alumno en la elaboración de dichas normas, tal como: un alumno podría sugerir que sólo se permite la entrada de dos personas como máximo en un aro.*

Se hace necesario resaltar, que no hace falta que todas las tareas o juegos engloben las cuatro dimensiones, si es recomendable pero no obligatorio. En ocasiones podemos plantear tareas que incidan más en una determinada dimensión, para optimizar un aspecto específico y no ser tan globalizador.

3.4. CONCLUSIONES

El docente en educación física se convierte en la persona con mayor responsabilidad para favorecer el proceso educativo y desarrollo integral del niño. La metodología que aplique, la confección y selección de las tareas, la utilización de uno u otro material, etc. será determinante para una enseñanza del deporte y la educación física con éxito. Además, es importante tener en cuenta otros aspectos para hacer de la práctica deportiva una escuela de valores y principios pedagógicos. Estos son:

- Utilizar las instalaciones deportivas de los centros educativos en los horarios no lectivos.
- Aumentar el número de instalaciones deportivas para el deporte escolar.
- Fomentar la creación de tejido deportivo a través de pequeños clubes, asociaciones y agrupaciones deportivas.
- Potenciar la formación y actualización de conocimientos de la enseñanza del deporte escolar de los monitores y docentes en educación física.
- Otorgar mayor importancia a la participación frente a la competición, siempre y cuando la participación sea fructífera, duradera en el tiempo y no esporádica.
- Ampliar la oferta deportiva especialmente en niños de cortas edades 4-7 años, aplicando los mismos contenidos a trabajar independientemente del nombre que reciba la propia actividad. Pues a estas edades todas han de llevar el mismo proceso educativo.
- Ampliar el número de horas semanales de las clases de educación física.
- Ser críticos a la hora de utilizar el material y seleccionar aquel que pueda suscitar mayor interés y atención del alumno.

3.5. BIBLIOGRAFÍA

1. Arbeit, E. (1997): Puntos clave del entrenamiento práctico en las primeras dos décadas de desarrollo. In: Real Federación Española de Atletismo. *Atletismo de Iniciación III Congreso E.A.C.A.* Madrid: 1997. p 21-38.
2. Álamo, J.M. (2002). Función social del deporte escolar. *El entrenador del deporte escolar. Revista digital*. Buenos Aires. Año 8, nº 45, febrero 2002
3. Arnold, P.J. (1991): *Educación física, movimiento y curriculum*. Ed. Morata y M.E.C. Madrid.
4. Arufe, V. (2002): *Enseñanza y juegos de predeporte para niños de cortas edades*. Lea ediciones. Santiago de Compostela.

5. Arufe, V.; Martínez, M^a. J. (2005): *Tratado de Atletismo en el Siglo XXI. Vol. I.* Acuga. Santiago de Compostela.
6. Arufe, V.; García, J.L.; Domínguez, A. (2006): *La iniciación deportiva. Un enfoque multidisciplinar.* Acuga. Santiago de Compostela
7. Bale P. (1992). The funtional perfomance of children in relation to growth, maturation and exercise. *Sports Medicine ;13 (3):151-9.*
8. Blázquez, D. (1998). *La iniciación deportiva y el deporte escolar.* Inde. Barcelona.
9. Castejón, F.J. (2001). *Iniciación deportiva. Aprendizaje y enseñanza.* Pila Teleña. Madrid.
10. Consejo Europeo (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea. L 394* de 30 de diciembre de 2006.
11. Contreras, O.: El deporte educativo (I). Algunas controversias sobre el carácter educativo del deporte, en DÍAZ, A. (comp.): *El deporte en Educación Primaria.* Murcia, DM, 1996, pp. 11-18.
12. Contreras, O.; De la Torre, E.; Velázquez, R. (2001): *Iniciación deportiva.* Síntesis. Madrid.
13. Dienm, L. (1979): *El deporte en la infancia.* Ed. Paidós. Buenos Aires.
14. Diem, C. (1966): *Historia de los deportes.* 1º ed. Luis de caralt. Barcelona.
15. Durand, M. (1988): *El niño y el deporte.* Paidós/M.E.C. Barcelona
16. De knop P, Wylleman P, Theeboom M, et al. (1998). *Clubes deportivos para niños y jóvenes.* Instituto Andaluz del deporte ed. Málaga.
17. Froner, G.: (2003). *Esfuerzo físico y entrenamiento en niños y jóvenes.* Paidotribo. Barcelona.
18. García, J.M. et al.: (1996). *Bases teóricas del entrenamiento deportivo.* Gymnos. Madrid.
19. Gil F, Arroyaga M, De la Reina L. (1997). *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos: Atletismo.* Consejo Superior de Deportes ed. Madrid.
20. Gómez Rijo, A. (2005). La enseñanza y el aprendizaje de los valores en la educación Deportiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 5 (18) pp. 89-99*
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista18/arteduvalores9.htm>
21. Gonzalez, A. (2006). La educación en valores a través de la educación física y del deporte. *Revista digital Efdportes.com. Año 10. nº 94.* Marzo 2006. <http://www.efdeportes.com/efd94/valores.htm>
22. Hernández, A.; Martínez, L.; Fernando, C. (eds.). (2008). *El deporte escolar en la sociedad contemporánea.* Universidad de Almería. Almería.
23. Hubiche JL, Pradet M. *Comprender el atletismo: Su práctica y su enseñanza.* (1999). 1º ed. Paidotribo. Barcelona.
24. Kreier, V. La periodicidad del entrenamiento a largo plazo de los saltadores de triple. In: RFEA, editor. *Cuadernos técnicos de atletismo: nº 5 Longitud y triple.* RFEA. Madrid. 1979. pp.88-107.
25. Le Boulch, J. (1991): *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor.* Paidós. Barcelona.

26. Le Boulch, J. (1987): *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Paidós. Barcelona.
27. Lobato, A. (2006). *La competición en edad escolar. Tratamiento educativo. Encuentro sobre deporte escolar*. Instituto Andaluz del Deporte. Sevilla.
28. LLeixé, T. (2004): *La Educación Física de 3 a 8 años*. Paidotribo. Barcelona.
29. MEC (2006). *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE nº 293, de 4 de diciembre, 43053-43102.
30. MEC (2007). *Real Decreto 1631/2006*, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE nº 5, de 5 de enero, 677-773.
31. Méndez, A.; Méndez, C. (2007): *Los juegos en el currículo de la Educación Física*. Paidotribo. Barcelona.
32. Molina, J.P.; Jimeno, L.A. (2008). Las competencias básicas en Educación Física. Una valoración crítica. *Revista Cultura, Ciencia y Deporte*. Vol. 3 nº 8. Junio 2008. pp. 81-86.
33. Muñoz, F. (2004). El deporte como instrumento de transmisión de valores. Por un modelo de cohesión social y tolerancia. *Revista de Educación*. Nº 335. pp. 152-161. Ministerio de Educación, política social y deporte.
34. Omeñaca, R.; Ruiz, J.V. (2007): *Juegos cooperativos y educación física*. Paidotribo. Barcelona.
35. Parlebás, P. (2001): *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo. Barcelona.
36. Pavesio, M.; Trigueros, C.: (2003). Los valores en educación física. *Revista de educación de la Universidad de Granada*. Nº 16. pp. 345-358.
37. Rousch, H.; Weineck, J.: (2004). *Entrenamiento y práctica deportiva escolar*. Paidotribo. Barcelona.
38. Rius, J. (2005). *Metodología y técnicas de atletismo*. Paidotribo. Barcelona.
39. Ruiz, G.; Cabrera, D.:(2004). Los valores en el deporte. *Revista de educación*. Nº 355. pp.9-19. Ministerio de Educación, política social y deporte..
40. Seybould, A.(1974): *Principios pedagógicos en la Educación Física*. Kapeluzs. Buenos Aires.
41. Soler, S.; Prat, M.: (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y en el deporte*. Wanceulen. Sevilla.
42. Trepas, D. (1998): *La educación en valores a través de la iniciación deportiva*. En Blázquez, D.: La iniciación deportiva y el deporte escolar. Inde. Barcelona.
43. Velázquez, R.: (2002). Educación deportiva y desarrollo moral: algunas ideas para la reflexión y para la práctica, en *Tándem*, 7. pp. 7-20.
44. Vidal, M.; Vidal, M. (2008). Tendencias del pasado, presente y futuro de la educación física en España. *Revista Española de Educación Física y Deportes*. Nº 9. Julio-Diciembre. COLEF. Madrid.
45. Weineck, J.: (2005). *Entrenamiento total*. Paidotribo. Barcelona.
46. Zapata, O.; Aquino, F. (1999): *Psicopedagogía de la educación motriz en la adolescencia*. Trillas. Barcelona.

-4-

CONTRIBUCIONES DEL CURRÍCULUM ESCOLAR DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL LOGRO DE LAS RECOMENDACIONES PÚBLICAS DE ACTIVIDAD FÍSICA

José Antonio Serrano Sánchez

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

- ∞ **Introducción**
- ∞ **La orientación de salud en el Currículo de Educación Física**
- ∞ **Los pronunciamientos internacionales y las recomendaciones públicas de actividad física**
- ∞ **Cuantificando las contribuciones de la Educación Física escolar en el logro de las recomendaciones públicas de la actividad física**
- ∞ **La eficacia de los objetivos de conocimiento en salud**
- ∞ **Discusión y conclusiones**
- ∞ **Bibliografía**

4.1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la educación física escolar en la última década ha traído consigo un aumento del tiempo dedicado a objetivos de conocimiento, expresados bajo la forma de estudio de textos y preparación de trabajos documentales. El avance de los objetivos de conocimiento dentro del Currículum de Educación Física es fuente de tensiones sobre el papel de la educación física en las escuelas. En la actualidad, los niños y jóvenes se pasan más horas en el aula, en la biblioteca o en Internet, buscando información para preparar exámenes, murales y trabajos escritos de educación física que los niños de hace una década. Como consecuencia, el tiempo para plantear objetivos intrínsecos - esto es, que requieren necesariamente la experimentación de conductas motoras - se ha visto reducido, mientras que el tiempo dedicado al estudio, la búsqueda de información y la elaboración de trabajos específicos de educación física ha aumentado.

Los objetivos de conocimiento por lo general se desarrollan en escenarios como el aula, la biblioteca y los talleres y exigen más tiempo de conductas verbales y lectoras que específicamente motoras. La evolución del currículum en la última década ha expresado en este sentido una tendencia hacia una educación física más intelectualista en comparación a décadas anteriores. No obstante y pese al aumento del tiempo que los niños y jóvenes dedican a estudiar la educación física (por contraste a practicarla), los objetivos intrínsecos o participativos - que en general persiguen la mejora de capacidades diversas y el aprendizaje de habilidades motoras -, siguen manteniendo una posición de liderazgo en la práctica del currículum, si bien han cedido posiciones ante la inclusión de los objetivos de conocimiento.

No disponemos de datos nacionales sobre la importancia relativa que se le está dedicando a la enseñanza de la educación física dentro del aula en comparación a la que se da en la pista o gimnasio. Se necesitarían datos del periodo de un curso escolar para poder evaluar esta cuestión, porque la enseñanza de la educación física dentro del aula tiende a ser irregular en el tiempo y más discrecional en su aplicación por parte de profesores y maestros. Conocer la proporción de tiempo que se está dedicando a la enseñanza dentro del aula y en la pista o gimnasio, aunque no es objetivo de este trabajo, sería relevante porque nos permitiría valorar la importancia relativa de los objetivos de educación física en la práctica educativa. Las orientaciones establecidas en el currículum nacional de primaria (BOE nº 173, 2007) recomiendan clases activas, pero también sugieren objetivos de conocimiento, dejando un margen de discrecionalidad a los profesores en la ponderación de ambos tipos de objetivos y tipos de clases. En principio nada impediría que la educación física se desarrollara predominantemente dentro del aula, en las bibliotecas y frente a un ordenador, promoviendo el estudio y la elaboración de trabajos documentales (p.e., la historia de un determinado

deporte, las reglas deportivas, los juegos y deportes autóctonos, las capacidades físicas relevantes para la salud, etc.).

Este asunto que hasta ahora no ha merecido mucha atención cobra más importancia situado en su contexto, porque sabemos del aumento de comportamientos sedentarios a través de la adolescencia, de la presencia de ambientes obesogénicos y del progresivo aumento de enfermedades crónicas y factores de riesgo para la salud ampliamente documentados en el colectivo de niños y jóvenes. En su mayor parte, los problemas de salud pública pediátrica actuales tienen en común una falta de AF diaria. Si además enseñáramos una educación física que suma más comportamientos sedentarios a los ya existentes, cabría reflexionar si no estamos contribuyendo a aumentar el tiempo en actividades sedentarias y con ello contribuir en las epidemias de enfermedades crónicas en niños y jóvenes. ¿De qué sirve aumentar el conocimiento de salud en relación a la educación física si luego no hay consecuencias prácticas en la salud de los niños? ¿Cabría plantear límites a los objetivos de conocimiento en la educación física? Parece necesario revisar la eficacia de los programas experimentales ensayados para promover el comportamiento de AF en el contexto de la escuela a través de objetivos de conocimiento.

A esta cuestión crítica de la enseñanza orientada a la adquisición de conocimientos de educación física en un contexto de grandes limitaciones de espacio dentro del currículum global de la educación primaria y secundaria, se suma el de las dificultades para alcanzar un tiempo activo relevante para la salud en las “clases activas” de educación física. Incluso planteando objetivos intrínsecos, la práctica del Currículum de Educación Física alberga tensiones derivadas del tipo de objetivos intrínsecos que se trate. El aprendizaje de habilidades motrices, por ejemplo, en comparación al desarrollo de diversas capacidades (físicas, psicomotoras) requiere más tiempo de feed-back para guiar adecuadamente los aprendizajes y en general consumen más tiempo de inactividad. No existe un umbral crítico sobre el tiempo que debería dedicarse a hacer tareas motrices en las clases de educación física. El currículum nacional no establece orientaciones al respecto del tiempo activo y en principio la variabilidad en la práctica puede ser muy amplia. Dada la especificidad de las adaptaciones biológicas al tipo de AF que se haga, una orientación de la educación física escolar hacia el aprendizaje de habilidades deportivas o hacia los aspectos cualitativos de la motricidad podría venir perfectamente asociada a carencias en el desarrollo de algunas capacidades físicas, como consecuencia de la cantidad de tiempo dedicado a proporcionar feed-back y la disminución del tiempo activo.

En este contexto de un aumento discrecional de objetivos de conocimiento dentro del currículum y de una aplicación discrecional del tiempo activo en las clases de educación física, cabría reflexionar y preguntarse sobre la contribución de la educación física escolar en la salud de los niños y jóvenes. Este trabajo revisa esta cuestión, intentado cuantificar

el margen de contribución de la educación física curricular en las recomendaciones internacionales de AF para niños y jóvenes.

4.2. LA ORIENTACIÓN DE SALUD EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA

¿Debería la EF curricular contribuir en los niveles de salud de niños y jóvenes? Esta pregunta no es ociosa dada las tasas crecientes de obesidad, sobrepeso y factores de riesgo cardiovascular en niños y jóvenes. No parece que la educación física curricular, siquiera sumada a la que se hace en horario extraescolar, consigan frenar el avance de los problemas de salud pública pediátrica, dado su progresivo avance. En el supuesto caso de que la educación física curricular no tuviera como misión contribuir en la salud de los escolares, por centrarse más en otros aspectos recreativos, expresivos y culturales de la educación física, esto equivaldría a situar fuera del currículum la responsabilidad de proveer oportunidades de AF a los niños, dejándola exclusivamente en manos de los padres o de otras administraciones públicas. En este hipotético caso, el Currículum de Educación Física adoptaría un papel primordialmente centrado en proporcionar instrucción y conocimientos de educación física, aunque éstos no garantizaran después su puesta en práctica que sería responsabilidad de otros agentes sociales. ¿Pero que ocurriría si los otros agentes se inhibieran o no pudieran proporcionar oportunidades reales a los niños para que hagan la AF suficiente para la salud? Probablemente sucedería algo parecido a lo que ya está ocurriendo en el ámbito de la salud pública pediátrica. Uno de los principales problemas en este campo es la preocupante tasa de sobrepeso y obesidad infantil y juvenil, que está asociada a numerosas complicaciones biológicas y psico-sociales, así como el hecho de que ambas no paran de crecer en el conjunto de los países desarrollados y en vías de desarrollo (Lobstein, Baur y Uauy, 2004; Strauss y Pollack, 2001). Entre 1980 y 1990 por ejemplo la prevalencia de obesidad aumentó entre 2 y 5 veces más en ambos tipos de países (Flynn et al., 2006). Es un problema transnacional. En España, más de un 30% de los niños y jóvenes padecen sobrepeso u obesidad (Aranceta et al., 2007) y en algunas provincias se ha constatado un incremento del 12.2% en 12 años (Martínez Vizcaino et al., 2006). Si ambas no pararan de crecer a un ritmo de un 1% anual, el futuro a medio y largo plazo se nos mostraría desolador, de ahí la preocupación por poner remedio.

Si esta situación es causa de preocupación en los ámbitos de salud es porque la obesidad incrementa los riesgos de niños y jóvenes de padecer problemas cardiovasculares, elevando la presión sanguínea (hipertensión), produciendo alteraciones en el perfil lipídico (dislipidemia), favoreciendo el desarrollo de la diabetes tipo II, apnea del sueño, síndrome metabólico, complicaciones ortopédicas en rodillas y tobillos y acumulación de grasa hepática (hígado graso) (Dietz, 1998; McMurray, Harrel, Levine y Gansky, 1995; Williams et al., 1992). La obesidad causa un desequilibrio metabólico que afecta a múltiples órganos, pero en especial al tejido adiposo, el hígado,

el páncreas y el músculo esquelético. Además la obesidad se asocia a inconvenientes psicológicos y emocionales como tener un menor auto-concepto, una auto-imagen más negativa y una mayor predisposición a la depresión (Al Mamun et al., 2007; Erickson, Robinson, Haydel y Killen, 2000). Los niños obesos tienen también mayores dificultades para establecer redes sociales y tienden a ser más rechazados en las elecciones de amigos (Strauss y Pollack, 2003).

La obesidad y el sobrepeso afectan a todos los grupos de edad y género. No es en este sentido una patología específica de los adultos. Sin embargo, es particularmente preocupante en el caso de niños y jóvenes porque en estos grupos de edad se sabe que el sobrepeso evoluciona hacia la obesidad en la edad adulta y la acompaña (Power, Lake y Cole, 1997). Los patrones del índice de masa corporal durante la adolescencia han sido encontrados como mejores predictores del porcentaje de grasa en la edad adulta que otras variables relativas al estilo de vida (Guo et al., 2000). Las mejores estrategias para combatir el sobrepeso y la obesidad residen en la prevención durante la infancia y adolescencia.

Se sabe que para lograr una disminución de la adiposidad es necesario instaurar un balance energético negativo. Para ello es importante, no sólo establecer una dieta hipocalórica, sino también aumentar la AF diaria (Ara et al., 2004; Ara et al., 2006; Bar-Or et al., 1998; Blair y Church, 2004; Lobstein et al., 2004). La necesidad de pensar la educación física escolar como *gasto energético* es relevante en el contexto actual. De hecho existe un consenso internacional sobre la AF como un constructo equivalente al gasto energético (U.S. Department of Health and Human Services, 1996). La AF es en esencia un comportamiento que se expresa en MET (ratio metabólico equivalente) o kilocalorías, con independencia de que permita además su expresión en categorías o grupos (p.e., regular, inactivo, etc.). La investigación sobre los problemas de salud actuales nos ha enseñado que el principal nexo que vincula la salud y la educación física es el gasto energético que proporciona la AF. Sin embargo, raramente se ha pensado en las clases de educación física en términos de energía consumida, a pesar del papel determinante de ésta en las mejoras de salud. El Currículum nacional de primaria de 2007 para la educación física, por ejemplo, no contiene referencias o recomendaciones sobre el consumo o gasto energético, sin embargo incluye el término salud o saludable en al menos 39 ocasiones para el área de educación física (BOE, nº 173, 2007). En contraste, el Currículum de Educación Física de 2003 (BOE nº 33, 2004) incluyó el término salud en menos ocasiones (16 veces). Hay más vocación de salud ahora que hace unos años dentro del Currículum de Educación Física, pero en ambos momentos se eluden las referencias al gasto energético.

Así, la vocación de contribuir a la salud de los escolares es una constante en el diseño de los currículos nacionales de Educación Física. La vinculación de los contenidos del Currículum de Educación Física con la salud se hace a través de las capacidades físicas y los hábitos posturales, sin

que desde el Currículum de Educación Física se haga alusiones a la composición corporal que sabemos incluida desde hace años dentro del conjunto de capacidades que configuran la condición física (physical fitness). El currículum nacional plantea dos vías para la mejora de la salud. Por una parte, contenidos relacionados con la condición física, que es uno de los indicadores más consistentes de salud (Ortega, Ruiz, Castillo y Sjöstrom, 2008). Por otra parte, el currículum plantea la adquisición de conocimientos sobre las relaciones entre la AF, la salud y el bienestar, incluyendo la dieta. La primera vía puede considerarse directa, ya que requiere necesariamente la estimulación directa de las capacidades físicas y la realización de AF. La segunda vía es indirecta, ya que se realiza a través de la transmisión de información. Podría considerarse como un método que persigue una modificación de comportamientos en los alumnos a través de proporcionar conocimientos y aumentar la motivación. La eficacia en la mejora de la salud de los métodos indirectos es discutida y luego se informará.

Además de la propia vocación de salud del Currículum de Educación Física, que es más bien discrecional, muchas instituciones de salud, como los ministerios de sanidad de varios países y otros organismos internacionales (Parlamento Europeo, sociedades científicas) ya se han pronunciado sobre el papel de la escuela en el ámbito de la salud pública. La escuela ha sido identificada como un enclave estratégico en la provisión de AF obligatoria y voluntaria (Centers for Disease Control and Prevention, 2001). Así, parece claro que la educación física escolar y particularmente la que proviene del currículum debe contribuir en los niveles de salud de niños y jóvenes. Quizás el problema radique en determinar un margen de contribución del currículum escolar en la salud, dada las limitaciones de tiempo dentro del horario escolar. La provisión de más programas *extraescolares* de AF ha sido sugerido como una necesidad para hacer posible la contribución de la escuela en la salud de los niños y jóvenes (Pate et al., 2006).

No existe un estándar de salud que nos permita cuantificar la posible contribución de la Educación Física curricular en aquella, entre otras cuestiones debido a la multidimensionalidad del constructo salud (salud cardiovascular, salud postural, salud ósea, salud metabólica, etc.). Sin embargo, existen estándares sobre el comportamiento de AF adecuado para la salud general que pueden servir para evaluar el margen de contribución del currículum escolar en la salud. Dicho estándar estaría representado por las recomendaciones internacionales de AF para niños y jóvenes y permitirían avanzar en una mejor comprensión y programas de intervención de educación física para obtener beneficios de salud en la escuela.

4.3. LOS PRONUNCIAMIENTOS INTERNACIONALES Y LAS RECOMENDACIONES PÚBLICAS DE AF

En años recientes se han producido diversos pronunciamientos y recomendaciones de diversas instituciones abogando específicamente por

elevar el papel de la escuela en la provisión de AF a los niños y jóvenes. De especial relevancia es la aprobación del Informe sobre la Función del Deporte en la Educación, de la Comisión de Cultura y Educación por el Parlamento Europeo (Comisión de Cultura y Educación, 2007). Entre otras cuestiones se ha propuesto que se vele más por reforzar la relación entre la salud y la educación física escolar, además de recomendar a todos los países miembros el establecimiento de al menos 3 días por semana de EF dentro del currículum escolar. En España, el Plan NAOS contempla también la escuela como un entorno primordial para la provisión de AF y la prevención de la obesidad (Aranceta et al., 2007; Ministerio de Salud y Consumo, 2006; Neira y de Onis, 2006). En un reciente pronunciamiento científico sobre la AF en niños y jóvenes, la American Heart Association (AHA) ha destacado el rol central de las escuelas y el problema de la insuficiencia de la AF dentro del currículum (Pate et al., 2006; Pate y O'Neill, 2008).

La AHA y otras instituciones de salud han venido a recomendar la provisión de AF diaria en los niños y jóvenes, durante al menos 60 minutos incluyendo actividades de moderadas a vigorosas (> 6 METs-min) (Biddle, Sallis y Cavill, 1998; U.S. Department of Health and Human Services, 2004). Otros países como Canadá recomiendan 90 minutos diarios. En otros casos se ha ido más lejos y se han establecido objetivos en los planes nacionales de salud relacionados con el aprovechamiento de tiempo activo en las clases de educación física (al menos un 50% del tiempo), además de la provisión de educación física diaria en las escuelas a través de una combinación con la educación física extra-curricular, el establecimiento de objetivos participativos en programas extraescolares (al menos un 50% de niños y jóvenes) y objetivos de participación en AF vigorosas al menos 3 días por semana durante 30 minutos (al menos un 75% de niños y jóvenes), entre otros (U.S. Department of Health and Human Services, 2000).

El currículum de primaria ha sido recientemente ampliado en algunas comunidades autónomas de 2 a 3 horas por semana, por lo que podría pensarse que desde el currículum podría contribuirse en cerca de un 50% al logro de las recomendaciones públicas (6 horas por semana). Sin embargo, dichas recomendaciones también incluyen indicaciones sobre la intensidad y el tipo de actividades, que unido al tiempo activo real de las clases y deberes de educación física, tienden a complicar en su conjunto la cuantificación de sus contribuciones en el logro de las recomendaciones públicas. Tres horas por semana no contribuyen en un 50% a alcanzar las recomendaciones públicas de AF.

Es bien sabido que el tipo de AF es determinante en la magnitud del gasto energético (Ainsworth et al., 2000). El concepto de ratio metabólico equivalente (MET) ha sido precisamente ideado y aplicado para conocer la importancia relativa de cualquier AF por comparación a un estándar, que ha sido establecido en el gasto energético en situación de reposo. Jugar a baloncesto, por ejemplo, no es lo mismo en términos energéticos que mantener una postura o caminar despacio. Una AF de 6 METs-min es una

medida de intensidad de dicha actividad y significa un gasto energético 6 veces superior al gasto energético en reposo. Este criterio es esencial para estimar el gasto energético de una clase de educación física y para distinguir las recomendaciones públicas de niños y adultos.

En los adultos se establecen dos tipos de recomendaciones, una para las actividades moderadas (inferiores a 6 MET-min.) tales como caminar rápido, ciertas actividades ocupacionales y deportes recreativos de baja intensidad, llevando en este caso las recomendaciones a 5 días por semana durante 30 minutos (Pate et al., 1995). En el caso de actividades vigorosas (superiores o iguales a 6 MET-min.) se recomiendan al menos 3 días por semana durante al menos 20 minutos. Estos puntos de corte se han adoptado mediante consenso internacional y tras revisar cientos de evidencias. Dichos puntos de corte se han mostrado significativamente asociados a menores niveles de mortalidad y morbilidad por diversas causas, además de asociarse a mejores niveles de condición física (Blair y Church, 2004; Malina, 2001). Recientemente se han revisado las recomendaciones sobre el formato más adecuado y se han incorporado matizaciones sobre hacer la AF toda seguida o en varios momentos a lo largo del día, en periodos de al menos 10 minutos (Haskell et al., 2007).

En el caso de niños y jóvenes las recomendaciones públicas doblan la duración diaria respecto de los adultos, llevándola entre los 60 y los 90 minutos diarios. Además de la necesidad de incluir AF moderada y vigorosa, esto es, con una intensidad media de 6 MET-min. Esto implicaría el uso predominante de actividades locomotivas en las clases de educación física y tareas que en general impliquen transferencia del peso del cuerpo en apoyos sucesivos que permitirían alcanzar niveles de intensidad por encima de 4 MET-min. y en torno a una media de 6 MET-min.

4.4. CUANTIFICANDO LAS CONTRIBUCIONES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN EL LOGRO DE LAS RECOMENDACIONES PÚBLICAS DE ACTIVIDAD FÍSICA

Los estudios sobre la distribución del tiempo las clases de educación física son clásicos y sus resultados se mantienen relativamente estables con el transcurso del tiempo. Una revisión de diversos estudios observacionales ha mostrado que el promedio de tiempo disponible para hacer AF, una vez descontado el tiempo de organización de la clase, está en torno a un 70%-80% del tiempo total (Pieron, 1988). Si a esto descontamos el tiempo de feed-back y presentación de tareas, el tiempo neto resultante de AF o tiempo de compromiso motor del alumno raramente supera el 30% del tiempo planificado y normalmente alcanza entre un 15%-25%. Es decir, que una hora del currículum se ve reducida en la práctica a una media de 45-50 minutos disponibles, de los cuales el alumno raramente se mantiene activo por encima de los 18 minutos y generalmente entre 10 y 15 minutos. Los escasos estudios que han evaluado la intensidad de la AF en las clases de EF

han mostrado que el tiempo dedicado a actividades moderadas y vigorosas no superaba los 12 minutos por clase y en el total de una semana estaba por debajo de los 25 minutos (Nader, 2003). En otros estudios los resultados han sido similares e incluso menores (Simons-Morton, Taylor, Snider, Huang y Fulton, 1994)

En España, el tiempo activo de las clases es similar. Un reciente estudio que cuantificó la distribución del tiempo en las clases de educación física ha mostrado que el tiempo activo (de compromiso motor) estuvo entre 14 y 15 minutos (Fernández Revelles, 2008). Así las cosas, se comprende que plantear objetivos por encima del 50% de aprovechamiento de tiempo activo más bien parecía una quimera. Sin embargo, dicho 50% de tiempo activo es algo racionalmente alcanzable y aunque se aleje de la media, nos sirve adecuadamente como estándar para estimar cual sería el margen superior de contribución real del currículum en el logro de las recomendaciones públicas.

Sabiendo que en el mejor de los casos tenemos 180 minutos por semana (3 horas/semana), de los que podemos aspirar a alcanzar 90 minutos activos (50%) y haciendo los cambios que fueran necesarios en el currículum para integrar actividades predominantemente locomotivas o con una intensidad media de 6 MET-min, en estas condiciones, las clases de educación física podrían contribuir al logro de las recomendaciones públicas para niños y jóvenes aportando un potencial de 540 MET semanales. En términos porcentuales significa un potencial contributivo del 25% en el logro de las recomendaciones públicas, que pueden estimarse en 2160 MET semanales (6 días x 60 minutos x 6 MET-min de intensidad media de la clase). Normalmente, el margen de contribución es menor y podría estimarse en torno a un 11% (3 clases x 20 min de tiempo activo x 4 MET-min de intensidad media / 2160 MET). Adicionalmente, si consideramos las clases en el aula para tratar objetivos de conocimiento, la climatología adversa y el resto de contingencias que acontecen durante un curso escolar, muy probablemente la contribución anual de la educación física curricular no superaría el 10% de lo que se recomienda para niños y jóvenes.

Raramente se aconseja desde la escuela a los padres y familias a complementar en horario extra-lectivo dicho déficit de AF diaria en los niños y jóvenes. El desconocimiento o la falta de interés en este asunto es crítica para la salud de los escolares. Los textos de didáctica de la Educación Física y los programas de formación inicial de los maestros no abordan los aspectos energéticos en las clases de EF a pesar de ser uno de los factores más determinantes en las clases de educación física con vocación de salud. El currículum no hace recomendaciones de tiempo activo y gasto energético de las clases y quizás fuera el momento de reflexionar sobre estas materias y darles traslado a los agentes responsables de una parte de la salud de los escolares, esto es, la escuela, los maestros, el currículum escolar, las familias y los niños. Más aún, las crecientes exigencias de los currículos escolares en la búsqueda de competencias intelectuales y la falta de coordinación en

muchas escuelas al marcar tareas para hacer en casa, suscitan numerosos conflictos de interés en los niños que participan en programas deportivos extraescolares. A menudo los niños deben renunciar a los entrenamientos deportivos para atender los deberes escolares, algunos, paradójicamente, de educación física, pero para hacer en casa.

En este contexto de paradojas y ambigüedades no sería extraño que alcanzáramos el surgimiento de un colectivo de niños con sobrepeso, obesidad o presentando factores de riesgo para la salud; pero con una plena comprensión y conocimiento de sus propios déficit y las consecuencias de la falta de AF en su salud. El logro de objetivos de conocimiento, que se alcanza a través del estudio y el procesamiento mental de información, no necesariamente conducen a la mejora de la salud. Multitud de factores personales, sociales, culturales y ambientales interfieren para que ese conocimiento se lleve a la práctica y produzca mejoras en la salud física y mental. Tampoco el logro de objetivos de aprendizaje motor (p.e., habilidades motrices) conduce necesariamente a una mejora de la salud o la condición física si no está vinculado a un gasto energético suficiente. El gasto energético se revela clave en las mejoras de salud y es un aspecto incomprendido y olvidado en la vocación de salud de la educación física escolar.

4.5. LA EFICACIA DE LOS OBJETIVOS DE CONOCIMIENTO EN LA SALUD

¿Está realmente justificada la ampliación de objetivos de conocimiento dentro del Currículum de Educación Física?. Es difícil responder de un modo científico a esta pregunta ya que la respuesta se mueve más bien en el orden cultural y filosófico. Muchos podrán encontrar en el placer, la recreación, la expresividad o el aprendizaje de habilidades el valor más importante de la Educación Física, antes que la Salud. Sin embargo, es posible estimar una respuesta racional a dicha pregunta desde la posición y vocación de Salud del currículum anteriormente indicada.

Se han ensayado numerosos estudios de intervención en el contexto de la escuela. Una exhaustiva revisión de Flynn y col. (2006) ha identificado hasta 66 estudios de intervención que cumplieran criterios metodológicos de rigor en el contexto de las escuelas de primaria y secundaria. En dichos estudios se sometía a prueba la eficacia de programas de intervención que aumentaban los conocimientos sobre la actividad física (programas cognoscitivos), además de otras intervenciones dirigidas a una modificación de factores cognitivos y conductuales relevantes en la salud y la AF tales como la autoestima, autoeficacia, actitudes, motivaciones, incentivos y premios, dieta y soporte psico-social, entre otros. Como medida de la eficacia en la salud se han ensayado diversos indicadores y no existe un consenso sobre este asunto.

Por un lado están los estudios que emplean como indicador de eficacia medidas directas de la salud física tales como la condición física, la composición corporal y diversos biomarcadores de enfermedades crónicas (tensión arterial, perfil lipídico, glucosa sanguínea, entre otros). Estos estudios son menos numerosos debido a su coste y un mayor esfuerzo en las mediciones, pero son considerados con mayor validez interna y externa (Eldridge, Ashby, Bennett, Wakelin y Feder, 2008) que los estudios que utilizan medidas indirectas de eficacia, como el cambio de comportamiento (AF o nutrición) y variables cognitivas determinantes del comportamiento de AF. Por otra parte, la mayor parte de los estudios han utilizado estrategias de intervención multidisciplinares, combinando la intervención de conocimiento con otras estrategias de modificación de comportamiento, soporte familiar y actividad física suplementaria en tres o cuatro días por semana, durante 30 a 60 minutos en horario extraescolar. Esto dificulta la comparación de los efectos parciales de las diversas estrategias combinadas. La duración de los estudios ha sido también variable entre los 3 meses a 5 años duración y esto puede afectar a los resultados (Walter, Hofman, Vaughan y Wynder, 1988)

Los estudios de intervención ensayados en el contexto de las escuelas de primaria y secundaria presentan en general resultados mezclados, esto es, que se combinan beneficios moderados con resultados sin cambios en una misma medida de salud (Salmon, Booth, Phongsavan, Murphy y Timperio, 2007). Sin embargo, hay base suficiente para cuestionar que las estrategias de proporcionar conocimiento sobre la educación física y la salud por sí solas tengan alguna repercusión en la mejora de algún componente central de la salud física, sea la condición física, biomarcadores de riesgo o la composición corporal. Muchos estudios que han utilizado estrategias de educación cognoscitivas y de cambio de comportamiento han informado de un cambio moderado en el comportamiento de AF tras el programa de intervención, pero sin cambios en la composición corporal o biomarcadores de riesgo (Lytle et al., 1996; Neumark-Sztainer, Story, Hannan y Rex, 2003; Sahota et al., 2001). Es decir, que los cambios en el comportamiento de AF no fueron suficientes para guiar mejoras de salud física. Incluso son relativamente numerosos los estudios que utilizando estrategias cognoscitivas no consiguen informar siquiera de cambios en el comportamiento de AF tras el programa de intervención (Gortmaker et al., 1999; Nader et al., 1989; Robinson, 1999).

Lo anterior es coherente con otros informes que han revisado los ensayos de intervención para incrementar la AF en la escuela (Centers for Disease Control and Prevention, 2001). Tras esta revisión se concluyó que la educación física en el aula - proporcionando conocimiento, información y habilidades de cambio de comportamiento, usando métodos didácticos - no podía recomendarse por presentar insuficientes evidencias y resultados inconsistentes para modificar el comportamiento de AF o la condición física. En contraste, la Task Force recomendaba altamente programas de

intervención que incluyera más AF en la escuela por la vía de modificaciones curriculares para incrementar la actividad moderada y vigorosa, aumentar el tiempo de las clases de EF o aumentar la cantidad de tiempo que los alumnos están activos durante las clases. Las evidencias encontradas en estos estudios eran más consistentes y mostraron modificaciones en el comportamiento de AF y gasto energético, además de mejoras en la resistencia cardiovascular de hasta un 8% (Centers for Disease Control and Prevention, 2001).

Si algo tienen en común el conjunto de la investigación realizada es que los estudios que incluían la AF dentro del programa experimental se mostraron más eficaces en la mejora de alguna dimensión de la salud física, sea la adiposidad, la condición física o biomarcadores de riesgo (Ewart, Young y Hagberg, 1998; MacKelvie, Khan, Petit, Janssen y McKay, 2003; Martínez Vizcaino et al., 2008; McMurray et al., 2002). La inclusión de más actividad física, en vez de más conocimiento, se ha mostrado trascendental para guiar mejoras en la salud física. De todas las mejoras posibles, los cambios en la adiposidad se han revelado como los más difíciles de alcanzar y cuando se alcanzaban se mostraron moderados (Lytle et al., 1996; Marcoux, Sallis, McKenzie y Marshall, 1999). Probablemente la duración de los estudios, por general entre los 3 y 6 meses, no permita captar cambios más pronunciados en la composición corporal que requiere de estudios a más largo plazo. Por otra parte, existen problemas metodológicos para informar de cambios en la composición corporal. A menudo se utiliza el índice de masa corporal (IMC) como indicador de obesidad, pero sabemos que este indicador es poco sensible a los cambios de composición corporal inducidos por la actividad física moderada y vigorosa. Puede ocurrir que tras la aplicación de un programa de intervención no se alcancen cambios en el IMC y se obtengan cambios en otras medidas de adiposidad como el porcentaje de grasa o la suma de pliegues. Ello es posible por una transformación de los tejidos corporales manteniendo el mismo volumen corporal. Así, el IMC no es un buen indicador de adiposidad en ensayos experimentales, aunque a nivel epidemiológico tenga un alto valor. Esto afecta a numerosos estudios de intervención que informan de escasos cambios en el IMC.

Los estudios que han incluido la AF dentro del programa experimental han mostrado mejoras moderadas en el perfil lipídico y tensión arterial (Harrell et al., 1996; Martínez Vizcaino et al., 2008; McMurray et al., 2002; Walter, Hofman, Connelly, Barrett y Kost, 1986), condición física (Barbeau et al., 2007; Ewart et al., 1998; Gutin, Yin, Johnson y Barbeau, 2008; Marcoux et al., 1999; McMurray et al., 2002; Schneider et al., 2007) y mineralización ósea (Barbeau et al., 2007; MacKelvie et al., 2003; Schneider et al., 2007). Pero no todos los estudios que han incluido intervención de AF curriculares o extracurriculares han conseguido mejoras, o las mejoras han sido tan modestas que ponen en cuestión la eficiencia del estudio. El problema subyacente ha sido que las intervenciones multidisciplinares que

incluían AF lo han hecho en su mayor parte con un formato único de AF, en contraste al empleo de varios formatos que permitiera comparar unos con otros. No ha existido un control de las variables clave del gasto energético: el tipo-intensidad de AF, la duración de las sesiones, la frecuencia y la extensión del programa y no se ha podido informar de los cambios inducidos por estas variables. Es muy posible que muchos de los estudios ensayados no hayan alcanzado mejores resultados por no haber previsto un gasto energético suficiente en el programa experimental.

En lo que respecta a la extensión del programa, los estudios de intervención de AF que han incluido alguna medida de eficacia relacionada con la condición física sugieren resultados moderadamente positivos en un plazo igual o superior a 16 semanas (Ewart et al., 1998; Schneider et al., 2007). Los datos sugieren que la extensión del programa es importante ya que en otros estudios con una duración de 5 semanas (90% de la AF de carácter aeróbico) no se alcanzaron mejoras constatables en el componente cardiovascular (Ambler et al., 1998).

En lo que se refiere al tipo de AF, que es otra variable que afecta directamente el gasto energético (Ainsworth et al., 2000), los escasos estudios realizados sugieren que la intervención con estas variables es una vía provechosa para obtener mejoras en la salud. Por ejemplo, un grupo experimental de chicas en riesgo de hipertensión que realizó un programa de aerobio - en comparación a un grupo control que solo realizó clases tradicionales de EF, ambos durante 18 semanas - mejoró de manera moderada el fitness y la presión sistólica como respuesta al tipo de AF realizada (Ewart et al., 1998). El tipo de AF tiende a producir respuestas específicas. Algunas AF parecen guiar mejoras en la capacidad aeróbica, mientras que otras pueden guiar mejoras en la salud ósea. Un estudio de dos años de duración con niños de 10-12 años, donde se intervino de manera controlada en el tipo de AF, incluyendo sesiones de 50-100 saltos por sesión (3 d/s), pensados para generar fuerzas de reacción entre 3.5 a 5 veces el peso corporal, consiguió mejoras sustanciales de entre un 24.8% y un 41.7% en el contenido mineral óseo de diferentes regiones corporales (MacKelvie et al., 2003).

En lo que respecta a las otras dos variables relevantes del gasto energético, la frecuencia y duración de las sesiones, los datos de los estudios experimentales en el contexto de las escuelas son muy escasos. No se han ensayado modificaciones controladas con ellas dentro de un mismo estudio. La comparación entre estudios muestra que, en lo que se refiere a la duración, los mejores resultados se alcanzaron con sesiones de al menos 80 minutos, con un aprovechamiento efectivo de al menos 50 minutos (Barbeau et al., 2007; Gutin et al., 2008). Algunos autores que no alcanzaron resultados positivos en la salud física, pero sí en el comportamiento de AF, han venido a sugerir el empleo de programas de intervención con sesiones más intensivas (Neumark-Sztainer et al., 2003). A menudo este argumento

de sesiones más intensivas ha sido sugerido como una explicación alternativa a la falta de resultados (Flynn et al., 2006).

En síntesis, los estudios realizados sugieren que para obtener éxito en alguna o varias de las dimensiones de salud indicadas (adiposidad, salud ósea, factores de riesgo cardiovascular y condición física) es necesario en primer lugar aumentar la actividad física, más que el conocimiento de educación física. Pero aún introduciendo más AF no hay garantías de alcanzar resultados en la salud física si no se siguen una serie de principios relacionados con el tipo de AF, su duración y la frecuencia de las sesiones. Son estas tres variables las que en combinación con otras, más orientadas a promover la fidelidad en la participación, tienden a conseguir los resultados más consistentes. Más aún, las tres variables podrían simplificarse en una ya que son comunales en el gasto energético. A más gasto energético en las clases de educación física más evidentes fueron las mejoras en la condición física, biomarcadores de riesgo o composición corporal.

4.6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Estimar las contribuciones de los currículos escolares de educación física en el logro de las recomendaciones públicas de AF para niños y jóvenes es posible y conveniente dada la vinculación del currículum escolar con la salud. En el caso más optimista y considerando las limitaciones del currículum global, la educación física curricular podría alcanzar una contribución del 25% del total de AF recomendada por las instituciones públicas. Pero para alcanzar este nivel contributivo se necesitaría un consenso en modificaciones curriculares que permitieran alcanzar un 50% del tiempo activo en las clases de educación física y mantener una regularidad de al menos tres días por semana. Si no es así, la contribución desde currículum estaría en torno al 10% o menor. En estas condiciones, si los niños y jóvenes no hicieran AF en su tiempo libre, sea intramuros de la escuela o extramuros, el riesgo de desarrollar factores de riesgo y enfermedades crónicas aumentaría considerablemente a corto, medio o largo plazo, dependiendo de su combinación con otros comportamientos de riesgo para la salud, particularmente la nutrición y otros factores ambientales y hereditarios. Así, la actividad física insuficiente es por sí sola un factor de riesgo para la salud porque promueve un déficit en el gasto energético diario y la consiguiente ganancia de grasa corporal.

La sociedad moderna ha restringido las oportunidades de AF espontáneas y ocupacionales en niños y jóvenes, al tiempo que ha venido a promover el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) que implican comportamientos en extremo sedentarios, pues estar sentado con un ordenador, o viendo la TV, o siendo transportado en un coche, autobús o ascensor, disponen de un gasto energético muy similar a la inactividad. El beneficio de la AF en la salud requiere al menos de un gasto energético superior en cuatro veces el del metabolismo basal, pero para estar más

seguros se recomienda una intensidad media de seis veces superior, particularmente en los jóvenes. El avance de las TIC, que no ha tocado techo, no ha venido acompañado de un plan paralelo que compensara el aumento de comportamientos sedentarios y la reducción de la AF diaria.

El problema del aumento de comportamientos sedentarios, antes que la reducción de la AF, ha sido sugerida como una de las causas directas del aumento del sobrepeso y obesidad (Brownson, Boehmer y Luke, 2005). En el caso de los niños y jóvenes existe un riesgo asociado durante la transición infancia-adolescencia. Algunos estudios longitudinales (5 años) han informado de una reducción media de 6 horas/semana de AFD y un aumento de 13 horas/semana de actividades sedentarias en dicha transición (Nelson, Gordon-Larsen, Adair y Popkin, 2005; Nelson, Neumark-Stzainer, Hannan, Sirard y Story, 2006). Por término medio, el tiempo dedicado por los jóvenes al consumo de pantallas puede doblar al tiempo empleado en AF en el caso de los chicos y triplicar en el caso de la chicas (Serrano, Martí, Sanchis Moysi, Dorado García y Chavarren Cabrero, en prensa). Los estudios sobre distribución del tiempo en actividades sedentarias son constantes en identificar a las chicas como un grupo de riesgo particular y a ver la TV como el más comportamiento sedentario más prevalente. Así, en el último estudio citado las chicas mostraron una mayor tendencia a configurar el grupo de insuficientemente activos con un peso relativo del 69.3%. Ver la TV fue también la actividad sedentaria principal, con una importancia relativa mayor en las chicas que en los chicos (70% vs. 45% sobre el total del tiempo sedentario). En otros estudios sobre esta materia se ha encontrado que ver la TV fue la actividad sedentaria principal en chicas adolescentes, ocupando una media de 4 horas y 35 minutos en días normales y hasta 7 horas en fines de semana (Gorely, Marshall, Biddle y Cameron, 2007a, 2007b). En el total de un curso escolar, algunos autores subrayan que ver la TV por sí sola superaba al tiempo anual de permanencia en la escuela (15 000 horas vs 12 000 horas respectivamente) (Strasburger, 1993). En el periodo de tiempo en que un niño acababa la educación obligatoria, muchos de ellos se habrían pasado 3 años viendo la TV, sin sumar otros comportamientos sedentarios (Bar-On, 2000).

Como los niños y jóvenes no han desarrollado todavía la capacidad para tomar decisiones convenientes para su salud, la racionalidad sugiere que este es un problema que no se puede dejar al libre albedrío de los niños y deberían resolver los adultos estableciendo una adecuada provisión de AF obligatoria y voluntaria. Con la primera difícilmente se puede contribuir al gasto energético que recomiendan las instituciones públicas para los niños y jóvenes: por encima de los 2 000 METs semanales, distribuidos equitativamente a lo largo de la semana. Por ello es necesario la provisión de programas extraescolares con la suficiente duración y frecuencia para complementar al currículo oficial y satisfacer las necesidades de AF para la salud. Sería un gran avance la institucionalización de la AF extraescolar, intramuros de la escuela, y no tanto en torno a las competiciones como a la

búsqueda de objetivos participativos, orientados a la salud y diseñados para garantizar un gasto energético suficiente para proteger la salud. Esto se hace más necesario si cabe ante la acumulación de comportamientos sedentarios de todo tipo y el riesgo aumentado de que el sedentarismo acompañe a los niños durante su edad adulta (Janz, Dawson y Mahoney, 2000).

Quizás sería necesario debatir y acordar medidas tendentes a concienciar a los maestros y profesores de educación física sobre la planificación del gasto energético en las clases de educación física, la recomendación de umbrales adecuados de tiempo activo en las clases y la elección de actividades físicas en atención a su valor de gasto energético. De ello dependería las recomendaciones que deberían hacerse a los padres para que complementaran los déficits de AF de los hijos con otras actividades físicas extraescolares. Por otra parte, la educación física en el currículum debería reflexionar sobre el valor y límites de los deberes “sedentarios” de educación física y en general de los conocimientos de salud, educación física y deportes que son relevantes para los niños y en qué cantidad.

4.7. BIBLIOGRAFÍA

1. Ainsworth, B. E., Haskell, W. L., Whitt, M. C., Irwin, M. L., Swartz, A. M., Strath, S. J., et al. (2000). Compendium of physical activities: an update of activity codes and MET intensities. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(9 Suppl), S498-504.
2. Al Mamun, A., Cramb, S., McDermott, B. M., O'Callaghan, M., Najman, J. M., & Williams, G. M. (2007). Adolescents' perceived weight associated with depression in young adulthood: a longitudinal study. *Obesity (Silver Spring)*, 15(12), 3097-3105.
3. Ambler, C., Eliakim, A., Brasel, J. A., Lee, W. N., Burke, G., & Cooper, D. M. (1998). Fitness and the effect of exercise training on the dietary intake of healthy adolescents. *International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders*, 22(4), 354-362.
4. Ara, I., Vicente-Rodriguez, G., Jimenez-Ramirez, J., Dorado, C., Serrano-Sanchez, J. A., & Calbet, J. A. (2004). Regular participation in sports is associated with enhanced physical fitness and lower fat mass in prepubertal boys. *International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders*, 28(12), 1585-1593.
5. Ara, I., Vicente-Rodriguez, G., Perez-Gomez, J., Jimenez-Ramirez, J., Serrano-Sanchez, J. A., Dorado, C., et al. (2006). Influence of extracurricular sport activities on body composition and physical fitness in boys: a 3-year longitudinal study. *Int J Obes (Lond)*, 30(7), 1062-1071.
6. Aranceta, J., Perez-Rodrigo, C., Serra-Majem, L., Bellido, D., de la Torre, M. L., Formiguera, X., et al. (2007). Prevention of overweight and obesity: a Spanish approach. *Public Health Nutrition*, 10(10A), 1187-1193.
7. Bar-On, M. E. (2000). The effects of television on child health: implications and recommendations. *Arch Dis Child*, 83(4), 289-292.

8. Bar-Or, O., Foreyt, J., Bouchard, C., Brownell, K. D., Dietz, W. H., Ravussin, E., et al. (1998). Physical activity, genetic, and nutritional considerations in childhood weight management. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 30(1), 2-10.
9. Barbeau, P., Johnson, M. H., Howe, C. A., Allison, J., Davis, C. L., Gutin, B., et al. (2007). Ten months of exercise improves general and visceral adiposity, bone, and fitness in black girls. *Obesity (Silver Spring)*, 15(8), 2077-2085.
10. Biddle, S. J., Sallis, J. F., & Cavill, N. A. (1998). *Young and Active? Young People and Health Enhancing Physical Activity—Evidence and Implications: A Report of the Health Education Authority Symposium, Young and Active?* London, UK: Health Education Authority.
11. Blair, S. N., & Church, T. S. (2004). The fitness, obesity, and health equation: is physical activity the common denominator? *Journal of the American Medical Association*, 292(10), 1232-1234.
12. Brownson, R. C., Boehmer, T. K., & Luke, D. A. (2005). Declining rates of physical activity in the United States: what are the contributors? *Annu Rev Public Health*, 26, 421-443.
13. Centers for Disease Control and Prevention. (2001). Increasing physical activity: A report on recommendations of the Task Force on Community Preventive Services. *MMWR*, 50(RR-18), Inclusive page numbers.
14. Comisión de Cultura y Educación. (2007). *Sobre la función del deporte en la educación (documento de sesión)*. Bruselas: Parlamento Europeo.
15. Dietz, W. H. (1998). Health consequences of obesity in youth: childhood predictors of adult disease. *Pediatrics*, 101(3 Pt 2), 518-525.
16. Eldridge, S., Ashby, D., Bennett, C., Wakelin, M., & Feder, G. (2008). Internal and external validity of cluster randomised trials: systematic review of recent trials. *Bmj*, 336(7649), 876-880.
17. Erickson, S. J., Robinson, T. N., Haydel, K. F., & Killen, J. D. (2000). Are overweight children unhappy?: Body mass index, depressive symptoms, and overweight concerns in elementary school children. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 154(9), 931-935.
18. Ewart, C. K., Young, D. R., & Hagberg, J. M. (1998). Effects of school-based aerobic exercise on blood pressure in adolescent girls at risk for hypertension. *American Journal of Public Health*, 88(6), 949-951.
19. Fernández Revelles, A. B. (2008). El tiempo en la clase de educación física: la competencia docente tiempo. *Deporte y actividad física para todos*, 4, 102-120.
20. Flynn, M. A., McNeil, D. A., Maloff, B., Mutasingwa, D., Wu, M., Ford, C., et al. (2006). Reducing obesity and related chronic disease risk in children and youth: a synthesis of evidence with 'best practice' recommendations. *Obes Rev*, 7 Suppl 1, 7-66.
21. Gorely, T., Marshall, S. J., Biddle, S. J., & Cameron, N. (2007a). Patterns of Sedentary Behaviour and Physical Activity Among Adolescents in the United Kingdom: Project STIL. *J Behav Med*, 30(6), 521-531.
22. Gorely, T., Marshall, S. J., Biddle, S. J., & Cameron, N. (2007b). The prevalence of leisure time sedentary behaviour and physical activity in adolescent girls: An ecological momentary assessment approach. *Int J Pediatr Obes*, 1-8.

23. Gortmaker, S. L., Cheung, L. W., Peterson, K. E., Chomitz, G., Cradle, J. H., Dart, H., et al. (1999). Impact of a school-based interdisciplinary intervention on diet and physical activity among urban primary school children: eat well and keep moving. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 153(9), 975-983.
24. Guo, S. S., Huang, C., Maynard, L. M., Demerath, E., Towne, B., Chumlea, W. C., et al. (2000). Body mass index during childhood, adolescence and young adulthood in relation to adult overweight and adiposity: the Fels Longitudinal Study. *International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders*, 24(12), 1628-1635.
25. Gutin, B., Yin, Z., Johnson, M., & Barbeau, P. (2008). Preliminary findings of the effect of a 3-year after-school physical activity intervention on fitness and body fat: the Medical College of Georgia Fitkid Project. *Int J Pediatr Obes*, 3 Suppl 1, 3-9.
26. Harrell, J. S., McMurray, R. G., Bangdiwala, S. I., Frauman, A. C., Gansky, S. A., & Bradley, C. B. (1996). Effects of a school-based intervention to reduce cardiovascular disease risk factors in elementary-school children: the Cardiovascular Health in Children (CHIC) study. *J Pediatr*, 128(6), 797-805.
27. Haskell, W. L., Lee, I. M., Pate, R. R., Powell, K. E., Blair, S. N., Franklin, B. A., et al. (2007). Physical activity and public health: updated recommendation for adults from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. *Circulation*, 116(9), 1081-1093.
28. Janz, K. F., Dawson, J. D., & Mahoney, L. T. (2000). Tracking physical fitness and physical activity from childhood to adolescence: the muscatine study. *Med Sci Sports Exerc*, 32(7), 1250-1257.
29. Lobstein, T., Baur, L., & Uauy, R. (2004). Obesity in children and young people: a crisis in public health. *Obes Rev*, 5 Suppl 1, 4-104.
30. Lytle, L. A., Stone, E. J., Nichaman, M. Z., Perry, C. L., Montgomery, D. H., Nicklas, T. A., et al. (1996). Changes in nutrient intakes of elementary school children following a school-based intervention: results from the CATCH Study. *Preventive Medicine*, 25(4), 465-477.
31. MacKelvie, K. J., Khan, K. M., Petit, M. A., Janssen, P. A., & McKay, H. A. (2003). A school-based exercise intervention elicits substantial bone health benefits: a 2-year randomized controlled trial in girls. *Pediatrics*, 112(6 Pt 1), e447.
32. Malina, R. M. (2001). Physical activity and fitness: pathways from childhood to adulthood. *Am J Hum Biol*, 13(2), 162-172.
33. Marcoux, M. F., Sallis, J. F., McKenzie, T. L., & Marshall, S. (1999). Process evaluation of a physical activity self-management program for children: SPARK. *Psychology & Health*, 14, 659-677.
34. Martinez Vizcaino, V., Salcedo Aguilar, F., Franquelo Gutierrez, R., Solera Martinez, M., Sanchez Lopez, M., Serrano Martinez, S., et al. (2008). Assessment of an after-school physical activity program to prevent obesity among 9- to 10-year-old children: a cluster randomized trial. *Int J Obes (Lond)*, 32(1), 12-22.
35. Martinez Vizcaino, V., Salcedo Aguilar, F., Franquelo Gutierrez, R., Torrijos Regidor, R., Morant Sanchez, A., Solera Martinez, M., et al. (2006). [Prevalence of obesity and trends in cardiovascular risk factors among Spanish school children, 1992-2004: the Cuenca (Spain) study]. *Med Clin (Barc)*, 126(18), 681-685.

36. McMurray, R. G., Harrel, J. S., Levine, A. A., & Gansky, S. A. (1995). Childhood obesity elevates blood pressure and total cholesterol independent of physical activity. *International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders*, 19(12), 881-886.
37. McMurray, R. G., Harrell, J. S., Bangdiwala, S. I., Bradley, C. B., Deng, S., & Levine, A. (2002). A school-based intervention can reduce body fat and blood pressure in young adolescents. *J Adolesc Health*, 31(2), 125-132.
38. Ministerio de Salud y Consumo. (2006). *Estrategia NAOS para la nutrición, actividad física y prevención de la obesidad*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
39. Nader, P. R. (2003). Frequency and intensity of activity of third-grade children in physical education. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 157(2), 185-190.
40. Nader, P. R., Sallis, J. F., Patterson, T. L., Abramson, I. S., Rupp, J. W., Senn, K. L., et al. (1989). A family approach to cardiovascular risk reduction: results from the San Diego Family Health Project. *Health Educ Q*, 16(2), 229-244.
41. Neira, M., & de Onis, M. (2006). The Spanish strategy for nutrition, physical activity and the prevention of obesity. *Br J Nutr*, 96 Suppl 1, S8-11.
42. Nelson, M. C., Gordon-Larsen, P., Adair, L. S., & Popkin, B. M. (2005). Adolescent physical activity and sedentary behavior: patterning and long-term maintenance. *Am J Prev Med*, 28(3), 259-266.
43. Nelson, M. C., Neumark-Stzainer, D., Hannan, P. J., Sirard, J. R., & Story, M. (2006). Longitudinal and secular trends in physical activity and sedentary behavior during adolescence. *Pediatrics*, 118(6), e1627-1634.
44. Neumark-Stzainer, D., Story, M., Hannan, P. J., & Rex, J. (2003). New Moves: a school-based obesity prevention program for adolescent girls. *Preventive Medicine*, 37(1), 41-51.
45. Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjostrom, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *Int J Obes (Lond)*, 32(1), 1-11.
46. Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L., & Young, J. C. (2006). Promoting physical activity in children and youth: a leadership role for schools: a scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the Councils on Cardiovascular Disease in the Young and Cardiovascular Nursing. *Circulation*, 114(11), 1214-1224.
47. Pate, R. R., & O'Neill, J. R. (2008). Summary of the American Heart Association scientific statement: promoting physical activity in children and youth: a leadership role for schools. *J Cardiovasc Nurs*, 23(1), 44-49.
48. Pate, R. R., Pratt, M., Blair, S., Haskell, W. L., Macera, C. A., Bouchard, C., et al. (1995). Physical activity and public health. A recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine. *Journal of the American Medical Association*, 273(5), 402-407.
49. Pieron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
50. Power, C., Lake, J. K., & Cole, T. J. (1997). Body mass index and height from childhood to adulthood in the 1958 British born cohort. *Am J Clin Nutr*, 66(5), 1094-1101.

51. Robinson, T. N. (1999). Reducing children's television viewing to prevent obesity: a randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association*, 282(16), 1561-1567.
52. Sahota, P., Rudolf, M. C., Dixey, R., Hill, A. J., Barth, J. H., & Cade, J. (2001). Evaluation of implementation and effect of primary school based intervention to reduce risk factors for obesity. *Bmj*, 323(7320), 1027-1029.
53. Salmon, J., Booth, M. L., Phongsavan, P., Murphy, N., & Timperio, A. (2007). Promoting physical activity participation among children and adolescents. *Epidemiol Rev*, 29, 144-159.
54. Schneider, M., Dunton, G. F., Bassin, S., Graham, D. J., Eliakim, A. F., & Cooper, D. M. (2007). Impact of a school-based physical activity intervention on fitness and bone in adolescent females. *J Phys Act Health*, 4(1), 17-29.
55. Serrano, J. A., Martí, S., Sanchis Moysi, J., Dorado García, C., & Chavarren Cabrero, j. (en prensa). Comportamientos sedentarios y actividad física en adolescentes. Diferencias de género. In *Deporte, Salud y Medio Ambiente*. Madrid: AEISAD.
56. Simons-Morton, B. G., Taylor, W. C., Snider, S. A., Huang, I. W., & Fulton, J. E. (1994). Observed levels of elementary and middle school children's physical activity during physical education classes. *Preventive Medicine*, 23(4), 437-441.
57. Strasburger, V. C. (1993). Children, Adolescents, and the Media: Five Crucial Issues. *Adolesc Med*, 4(3), 479-494.
58. Strauss, R. S., & Pollack, H. A. (2001). Epidemic increase in childhood overweight, 1986-1998. *Journal of the American Medical Association*, 286(22), 2845-2848.
59. Strauss, R. S., & Pollack, H. A. (2003). Social marginalization of overweight children. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 157(8), 746-752.
60. U.S. Department of Health and Human Services. (1996). *Physical Activity and Health: A Report of the Surgeon General*. Atlanta, GA: US Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion.
61. U.S. Department of Health and Human Services. (2000). *Healthy people 2010: Conference Edition*. Washington, DC: US Department of Health and Human Services.
62. U.S. Department of Health and Human Services. (2004). *Dietary Guidelines for Americans, 2005*. Washington, DC: US Department of Health and Human Services/US Department of Agriculture.
63. Walter, H. J., Hofman, A., Connelly, P. A., Barrett, L. T., & Kost, K. L. (1986). Coronary heart disease prevention in childhood: one-year results of a randomized intervention study. *American Journal of Preventive Medicine*, 2(4), 239-245.
64. Walter, H. J., Hofman, A., Vaughan, R. D., & Wynder, E. L. (1988). Modification of risk factors for coronary heart disease. Five-year results of a school-based intervention trial. *N Engl J Med*, 318(17), 1093-1100.
65. Williams, D. P., Going, S. B., Lohman, T. G., Harsha, D. W., Srinivasan, S. R., Webber, L. S., et al. (1992). Body fatness and risk for elevated blood pressure, total cholesterol, and serum lipoprotein ratios in children and adolescents. *American Journal of Public Health*, 82(3), 358-363.

-5-

INTERVENCIÓN INTERCULTURAL DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Onofre Ricardo Contreras Jordán

Universidad de Castilla La-Mancha

- ∞ **La multiculturalidad como conflicto**
- ∞ **Las actitudes racistas: estereotipos, prejuicios y comportamientos**
- ∞ **La diversidad cultural como problema educativo: alternativas de solución**
- ∞ **Características y retos de la educación física intercultural**
- ∞ **Hacia un currículo de educación física para la interculturalidad.**
- ∞ **Bibliografía**

5.1. LA MULTICULTURALIDAD COMO CONFLICTO

Los sistemas educativos de los países que conforman la Unión Europea fueron diseñados y creados para dar respuesta a las necesidades de unas sociedades mucho más homogéneas y cerradas que las actuales. El sistema educativo español comenzó su reajuste a estas demandas de la sociedad en los inicios de los noventa con la promulgación de la LOGSE.

A continuación vamos a ofrecer una visión panorámica desde 1993 a 2009 del proceso de incorporación al sistema educativo español de niños y niñas extranjeros en relación a las siguientes variables: curso escolar, región geográfica de procedencia del alumnado, Comunidad Autónoma, nivel educativo y titularidad del centro.

Tras esta panorámica se pueden concluir las siguientes afirmaciones de carácter general:

- La progresión de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español es claramente creciente.
- Más de tres cuartas partes de este alumnado está escolarizado en centros públicos.
- La región de procedencia predominante es América del Sur con un despegue espectacular de cifras en el último curso escolar, seguida de África.
- Hay notables diferencias en la distribución de esta población según Comunidades Autónomas.
- El nivel educativo donde más población extranjera está escolarizada en la actualidad es la Educación Primaria, si bien es previsible un incremento progresivo en la ESO a tenor de los datos.

La educación intercultural se plantea hoy más como una necesidad que como una opción vocacional de la propia escuela. En efecto, hay que tener en cuenta que la diversidad cultural es casi siempre fruto de los movimientos migratorios cuya característica es la de tener unas necesidades comunes, sobre todo de índole económica por las cuales compiten, en lugar de plantearse su consecución de manera conjunta. Por otra parte, estos grupos constituyen formas distintas de entender la realidad y de dar respuesta a las exigencias de esta.

Asimismo, debemos de considerar que el término “inmigrante” se utiliza ordinariamente para referirse a personas que provienen de países más pobres y adquiere connotaciones peyorativas relacionadas con la pobreza y la marginalidad, de manera que se forman estereotipos que tienden a justificar conductas de un grupo cultural en relación a otros, lo que a veces conduce a actitudes xenófobas y a actos racistas.

Los inmigrantes tienen un marco dual de referencia, de forma que se mantienen psicológicamente en su país natal mientras que viven en la sociedad que les acoge. Este marco dual es una forma de protección psicológica ante la violencia, el desprecio y la discriminación y también frente al estrés de “aculturización” que tradicionalmente ha formado parte de la experiencia inmigrante. Este estrés que tiene un serio impacto en los hijos de inmigrantes, es hoy más agudo, si cabe, dada la histeria antiinmigración extendida a todas las sociedades postindustriales (Francia, Alemania, Italia, España, etc.) marcada por un aumento del malestar social.

En el marco descrito no parece extraño que los niños de familias inmigrantes tengan muchos y graves problemas entre los que podemos destacar el bajo nivel académico y cultural deducido de la propia situación socioeconómica y sobre todo el referente a la desestructuración familiar (Cases, 2004). Este último aspecto resulta especialmente importante si queremos que la integración de los niños y su evolución sea plena.

La desestructuración familiar se manifiesta con más crudeza, si cabe, en la segunda generación. En efecto, el niño desde su llegada a su nuevo entorno comienza un proceso de reelaboración cultural en donde desecha elementos de su propia cultura para asumir otros que le son más rentables en su promoción social y personal. Pero de manera encontrada el núcleo familiar intenta reproducir en sus hijos los patrones culturales tradicionales lo que conduce a una contradicción intelectual generadora de conflicto que puede situar al niño en unos niveles muy bajos de autoestima.

A tal efecto es preciso tener en cuenta que el niño dispone de menos recursos que los mayores para afrontar los cambios ya que el inmigrante adulto llega con unos parámetros de identidad ya desarrollados y una autoestima ya formada. De manera diferente, el niño está en pleno desarrollo e inmerso en la elaboración de su personalidad, de ahí que la construcción de su identidad étnica entrará en contradicción entre los patrones de la sociedad que le acoge y los propios, por lo que se produce un proceso de desarraigo.

Desde nuestro punto de vista, la inmigración es un proceso abierto que afecta a la experiencia de las diferentes generaciones, por tanto, no compartimos la idea de la asimilación y aculturización de los inmigrantes como estamentos cerrados, sino que de manera diferente suponen procesos dinámicos intergeneracionales.

De acuerdo con Dador (1991), los estudiantes biculturales aprenden a adaptar dos ambientes socioculturales distintos; su cultura primigenia y la cultura dominante en la sociedad en la que viven. En este sentido, el autor propone cuatro patrones de respuesta principales relacionados directamente con la biculturización de los miembros de culturas subordinadas, a saber:

- *Alineación cultural.* Reflejan una identificación interna con la cultura dominante y un rechazo a la cultura nativa (por ejemplo, rechazo a hablar español en USA):

- *Cultura dualista.* Es la percepción de tener dos identidades separadas, una que se identifica con la comunidad de origen y otra relacionada con la aceptación de los valores institucionales imperantes.
- *Separatista.* Se identifica con las respuestas relacionadas con la permanencia estricta dentro de los límites de la cultura mientras se rechaza con firmeza la cultura dominante.
- *Respuesta cultural de negociación.* Refleja intentos para mediar, reconciliar e integrar la realidad de experiencias vividas en un esfuerzo por retener la identidad y orientación cultural primaria mientras se funciona hacia la transformación social.

En esta situación el sistema escolar es algo ajeno a sus intereses en muchos casos, ya que los contenidos nada tienen que ver con sus referentes, ni tampoco la manera en que se transmiten, lo que dificulta aún más, si cabe, su adaptación. Todo ello puede plasmarse en conductas diferentes del niño ya que por una parte puede adoptar posiciones de desinterés y rechazo y por otra, actitudes contrarias de adaptación, sobre todo, cuando se percibe el éxito escolar como forma de ascenso social. Sin embargo, en ambos casos el final puede ser absolutamente igual de traumático y frustrante cuando las expectativas en el mundo laboral son nulas tras el período formativo.

No es rara la situación de fracaso escolar de los inmigrantes si tenemos en cuenta que la escuela es un sistema institucionalizado de reproducción social, por lo que transmite los patrones socialmente establecidos como adecuados por la cultura mayoritaria. Es por ello que la inadaptación de los alumnos inmigrantes suele terminar en fracaso escolar, no ya por incapacidad del alumno, sino por la del sistema para ofrecer unos contenidos significativamente relevantes para él y sus expectativas.

En consecuencia, podemos afirmar sin esfuerzo que el hecho multicultural, como fenómeno social es, por sí mismo, conflictivo (Arroyo y Torres, 1999) debido a que distintos grupos culturales que se desconocen o que tienen visiones inexactas de los otros han de encontrarse en un mismo espacio. ¿Qué hacer con el *chador* en las clases de Educación Física?, ¿cómo incorporar hábitos de vida activa y saludable en la mujer magrebí?. La esencia de la educación intercultural no es otra más que la transformación de la tensión que crea el conflicto social en energía que dinamice el cambio para llegar a una nueva situación de equilibrio grupal, si es que se logran superar las necesidades, intereses y valores que provocan el conflicto redefiniéndolas y descubriendo otras nuevas, lo que supone alcanzar un nivel superior de humanización.

La integración de las minorías culturales se apoya en el conocimiento del otro, de sus valores significativos y tradiciones, de tal manera que se llegue a la comprensión de su cosmovisión y a la valoración de las diferencias en un plano de igualdad. Lo desconocido produce desconfianza y

tan sólo al aproximar a los niños a las diferentes realidades se consigue una valoración de la propia cultura con un desarrollo paralelo de la autoestima y la identidad étnica. Es preciso producir un proceso de interiorización de los otros valores como propios en la seguridad de que el éxito de la interculturalidad radica en fomentar una interacción que conlleve la aceptación de los valores positivos que pueden aportar todas las culturas.

5.2. LAS ACTITUDES RACISTAS: ESTEREOTIPOS, PREJUICIOS Y COMPORTAMIENTOS

La raza es un concepto ambiguo, ya que su contenido no ha permanecido estático a lo largo de la historia desde que apareciese en lengua inglesa en el siglo XVI (Contreras, 2006). Aunque en principio este término se refiere a características humanas de tipo biológico, con el tiempo ha derivado en un conglomerado que aúna una serie de connotaciones biológicas, con otras de carácter social, cultural e histórico. Por ende, podemos afirmar que las estructuras sociales derivadas del concepto “raza” son imprecisas y cambiantes en el tiempo y los contextos en los que se utilizan. Al igual que ocurre con el concepto “raza”, es difícil definir de forma clara el racismo, ya que son muchas las versiones e interpretaciones que se han hecho del mismo. Una de las referencias a señalar es la aportación de Foucault (1992), que define el racismo partiendo de la noción de desigualdad social. Wieviorka (1992) afirma que para se pueda hablar de racismo, tiene que existir necesariamente la presencia de la idea de vínculo entre los atributos (físicos, genéricos o biológicos) de un individuo o grupo y sus características intelectuales y morales.

Por su parte la actitud representa una tendencia o disposición psicológica aprendida que se manifiesta a través de una evaluación favorable o desfavorable. No obstante, a lo largo de las últimas décadas la utilización de términos como actitud, prejuicio o estereotipo ha estado caracterizada por una gran ambigüedad y confusión. Por ende, merece la pena señalar alguna de las definiciones más utilizadas del concepto “actitud”, como la que realiza Bolívar (1992: 92) que las define como las “predisposiciones que impulsan a actuar de una determinada manera, compuestas de elementos cognitivos (creencias), afectivos (valoraciones) y de comportamiento (tendencias a responder)”. Por su parte Sarabia (1992: 136) señala que son “las tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar una de una manera determinada un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con la mencionada evaluación”. Podemos observar cómo en numerosas definiciones del concepto actitud dentro de la literatura científica (Gairín, 1987; Sales y García, 1997) se coincide en subrayar que dicho concepto está compuesto tanto por aspectos cognitivos, como afectivos y conductuales.

El prejuicio representa el ámbito afectivo y configura la respuesta a la aceptación de los atributos negativos del estereotipo, asociada a la

evaluación negativa de individuos que por sus características se incluirían dentro de ese grupo (Fernández Castillo, 2005). Para definir el concepto de prejuicio, vamos a utilizar un trabajo original de Allport de los años 50 que continúa teniendo vigencia hoy en día. Siguiendo a Allport (1954) el prejuicio sería “una actitud hostil o desconfiada hacia una persona que pertenece a un grupo simplemente debido a su pertenencia a dicho grupo”. Por su parte, Oskamp (1991) señala que el prejuicio es “una actitud desfavorable, intolerante, injusta o irracional hacia otro grupo de personas”.

Podemos señalar que el inicio del prejuicio racista en la infancia puede tener su arranque en la educación y la transmisión de valores de los otros significativos, esto es, de familiares (imitación y aprendizaje de los padres, abuelos, etcétera), o en la exposición a mensajes y contenidos de transmisión meramente social (p. e. medios de comunicación) pero que también la escuela y la facilitación de interacciones entre amigos puede tener una importancia.

Las manifestaciones racistas se componen de tres elementos que son: el estereotipo (a nivel cognitivo), el prejuicio (a nivel afectivo), y la segregación/discriminación (a nivel conductual). Este tipo de comportamientos racistas pueden darse en cualquier ámbito social, como pueda ser el contexto educativo, que es el entorno al que nos vamos a referir.

Aunque sólo nos detengamos brevemente en el estudio de la parte comportamental del racismo, conviene decir que esta parte conductual es necesaria consecuencia de los estereotipos y prejuicios racistas, que son los que determinan la conducta. Esta “acción real” es la que se manifiesta de forma más objetiva, dado que se proyecta en forma de conductas negativas hacia las personas del exogrupo (Fernández Castillo, 2005). Giddens (1993) coincide con estos planteamientos señalando que la discriminación está compuesta por el conjunto de conductas que sirven para descalificar a los miembros de un grupo de las oportunidades abiertas a otros.

En general, podemos diferenciar las vertientes comportamentales del racismo en dos: la segregación y la discriminación. La primera se refiere a la exclusión de determinados lugares o espacios de los miembros de la minoría simplemente por el hecho de pertenecer a ese grupo. En el fenómeno de la segregación, se alude a la idea de separación o exclusión de una persona o grupo de algo que se toma como referencia (en nuestro caso, la escuela); asimismo, hace hincapié en la ausencia de contacto e interacciones por parte de ambos grupos.

La Teoría del Prejuicio Manifiesto y Sutil

Como hemos señalado con anterioridad, el concepto de prejuicio ha ido evolucionando a lo largo de las últimas décadas. Una de las interpretaciones más aceptadas por la comunidad científica es la que realizaron Pettygrew y Meertens (1992, 1995) diferenciando el prejuicio en

dos categorías: el manifiesto y el sutil. Esta nueva expresión sutil del racismo conlleva la consideración desmesurada de las divergencias culturales y la ausencia de sentimientos positivos hacia el exogrupo, resultando además “frío, distante e indirecto”. Por otro lado, el racismo tradicional sería más “cálido, cercano y directo” e incorporaría el rechazo manifiesto, la evitación del contacto, sobre todo de carácter íntimo, e incluso la consideración de inferioridad del exogrupo.

La actitud ambigua que pretende medir el concepto de nuevo racismo intenta ocultar o recubrir una considerable intolerancia a la diversidad cultural, convirtiéndose ésta en una clara manifestación racista cuando las circunstancias lo propician. Por ende, subrayamos que el prejuicio no se basa hoy en una supuesta superioridad étnica de unos grupos sobre otros, sino en las discordancias en valores y otros elementos culturales, y que se manifiesta de forma más indirecta, velada y sutil que en otras épocas.

No obstante, a pesar de las diferentes denominaciones, el discurso racista siempre cumple una función social, que es la de “construir, mantener y apoyar las relaciones de poder dominantes” (Echebarría y Villareal, 1995:210) del grupo mayoritario sobre el minoritario. En la misma línea se expresa Torres (2008:85), afirmando que “una de las formas en las que el poder dominante acostumbra a obtener el consentimiento de las personas y grupos dominados es culpando a esos colectivos marginados, (...) de ‘su fracaso’, no de ‘nuestro fracaso’, y haciéndoles únicos responsables de su propio destino”.

5.3. LA DIVERSIDAD CULTURAL COMO PROBLEMA EDUCATIVO: ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN

Ante la gravedad y la complejidad del hecho multicultural se han ido sucediendo diversas soluciones teóricas al problema que más tarde han de concretarse en verdaderas propuestas de intervención socioeducativa. Así, la primera solución es la llamada *postura asimilacionista* que establece la necesaria adaptación a la cultura mayoritaria, considerada como superior, de manera que se tiende a una uniformidad cultural a través de la pérdida por parte de las culturas minoritarias de sus elementos propios.

Otro punto de vista desde el que observar el problema es la denominada *postura multiculturalista* que cuestiona el enfoque uniformador del asimilacionismo a la vez que propugna una revalorización del pluralismo cultural. Desde esta posición, aunque se reconoce la diversidad y la equivalencia de todas las culturas, los distintos grupos son considerados aisladamente.

En consecuencia, podemos afirmar que tanto el asimilacionismo como el multiculturalismo conducen a la separación de las culturas propiciando una clara ausencia de relaciones e intercambios que suponen el aislamiento cultural. Ante esta perspectiva surge el *enfoque intercultural* que

defiende la valoración y el respeto de todas las culturas y la necesidad de relación entre ellas, lo que nos lleva a la idea de intercambio como elemento central del enriquecimiento que supone la comunicación comprensiva entre las mismas. Sin embargo, esta comunicación intercultural debe ser crítica con los contextos sociales y consigo mismo y, en consecuencia, analizar como en las condiciones sociales actuales, la cultura dominante continua estando presente en las propuestas educativas que se plantean, de manera que aunque el dialogo no elimina las desigualdades si que tiende a su desaparición.

5.4. CARACTERÍSTICAS Y RETOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA INTERCULTURAL

Dentro del ámbito de la Educación Física Intercultural, es preciso tratar de forma adecuada las diferencias visiones culturales que del cuerpo y del movimiento se derivan por motivos religiosos. En especial, hay que tener presentes los movimientos religiosos de carácter extremo que preconizan limitan ciertas prácticas físicas que pueden resultar saludables y educativamente constructivas. No obstante los jóvenes son menos estrictos que sus padres con el cumplimiento de ciertas normas religiosas.

De la mano de poderosa influencia de la religión en diversas culturas, está el de la diferenciación de las prácticas físicas por cuestión de género. En este sentido hay que resaltar que, aunque la Educación Física forme parte de la educación obligatoria en la mayoría de los países que mantienen un sistema educativo público -incluidos la gran mayoría de los países árabes-, sin realizar distinción alguna entre chicos y chicas es preciso denunciar la dejación que en algunos lugares se hace de la materia de Educación Física, en la que algunas profesoras se niegan a impartir docencia por la necesidad de vestir ropa deportiva durante las clases.

La Educación Física, entendida desde un prisma participativo y de igualdad, ha de favorecer la lucha contra las nuevas formas de racismo, así como las manifestaciones tradicionales de este fenómeno. Por ende, dada la idiosincrasia de la asignatura, encontramos en ella un espacio adecuado para implementar programas de intervención destinados a la reducción del prejuicio racial. En esta misma línea, hemos de subrayar que la Educación Física se erige como un área curricular con gran potencial inclusivo debido a, por un lado, su carácter vivencial y, por otro lado, por las numerosas actividades grupales que favorecen la interacción constante entre alumnos y alumnas (Lleixá, 2007).

Así, la Educación Física cobra un valor capital para dar respuesta a las necesidades educativas y a la inclusión de alumnado procedente de diferentes culturas a través las actividades y valores que puede promocionar, como el respeto a la diferencia, la solidaridad o la tolerancia. Una Educación Física Intercultural desde una perspectiva inclusiva tiene como objetivos principales de acuerdo con Martínez (2006:22-23):

- ❑ *Estimular y desarrollar la competencia motriz, el deporte, el conocimiento y la participación en juegos cooperativos y juegos motores multiculturales, la percepción artística y creativa a través del movimiento y la danza, desde las tradiciones populares y las raíces culturales que configuran la identidad propia y la diversa.*
- ❑ *Lograr un impacto positivo de recuperación de la autoestima, valoración de las tradiciones, refuerzo de la identidad colectiva y organización comunitaria, que permita apropiarse de los procesos de transformación para mejorar la calidad de vida, a través de la incorporación a las comunidades de espacios de recreación y de aprendizaje.*
- ❑ *Fomentar el conocimiento de diferentes concepciones del cuerpo en diferentes culturas y plantear una reflexión y análisis acerca del papel que cada una de ellas juega o puede jugar en el diseño y desarrollo del currículum de Educación Física.*
- ❑ *Construir el cuerpo, aprendiendo elementos de la cultura propia y de culturas diversas, un cuerpo que siente y se expresa en la actividad motriz.*
- ❑ *Aprender las prácticas corporales y motrices intercambiando experiencias y significados a través de unas prácticas motrices instaladas en las culturas que viven y comparten los alumnos.*
- ❑ *Construir saberes acerca de los cuidados que corresponden para el tratamiento del propio cuerpo y de los otros en la actividad física, las relaciones entre los ejercicios, los juegos o la salud.*
- ❑ *Evitar prácticas etnocéntricas, prejuicios, estereotipos y conductas discriminatorias ligadas a la exclusión y dirigidas hacia la diversidad de los alumnos en las sesiones de Educación Física.*
- ❑ *Potenciar el sentido crítico constructivo respecto a la cultura propia y a las demás.*
- ❑ *Identificarse con la comunidad cultural propia, aunque con espíritu abierto, receptivo y dialogante.*
- ❑ *Facilitar la comunicación intercultural entre el alumnado diferente.*
- ❑ *Ayudar a descubrir las semejanzas culturales.*
- ❑ *Capacitar para resolver positivamente los conflictos.*
- ❑ *La inclusión de los alumnos en el mundo del deporte como objeto cultural.*

Principios de procedimiento para una intervención intercultural en Educación Física.

La educación intercultural supone la creación de una igualdad de oportunidades para que todos los alumnos puedan aprender por lo que hay que crear una mentalidad abierta en los estudiantes de cara al reconocimiento y valoración positiva de las distintas culturas y realidades, favoreciendo el desarrollo de actividades de tolerancia y respeto mediante el entendimiento y enriquecimiento personal y colectivo.

Desde este marco general de lo que supone la educación intercultural debemos plantearnos cómo y en qué medida es la Educación Física un instrumento idóneo para acelerar los procesos de socialización e integración de minorías étnicas. Preguntas tales como ¿de qué manera abordar las vivencias corporales? o ¿qué lugar ocupa en los procesos de socialización el modelo deportivo occidental? son ejemplo de algunas de las respuestas que debe dar el currículum de Educación Física enfocado a la educación intercultural.

Una fórmula para incorporar los conceptos relativos a la interculturalidad en Educación Física es a través de las dimensiones específicas de esta, lo que habría de incluir los siguientes aspectos (Sutliff y Perry, 2000):

a) Contenidos de integración.

Son aquellos referidos a los caminos por los cuales el profesor incorpora las contribuciones históricas y filosóficas de varias culturas a la Educación Física. De esta manera se cuestionaría a los alumnos sobre su pasado familiar y herencia en relación a los juegos y actividades físicas de sus padres y ancestros a la vez que se realizaban audiciones y danzas de diferentes culturas.

b) Construcción del conocimiento.

Es el componente de la educación multicultural que conceptualiza al estudiante como creador e investigador de su propio conocimiento, por tanto, describe que tipo de conocimientos están influidos por la raza, etnia, género y posición social de los individuos y grupos, a cuyo fin incluye la discusión en clase como medio de reflexión crítica en grupo, se trata de aceptar con normalidad las diferencias físicas, de opinión y de acción. En esta circunstancia el profesor es sólo una guía para formar a los estudiantes. En este sentido, las estrategias pueden girar alrededor de simular situaciones o eventos culturales de otros países, tales como representar los Antiguos Juegos Olímpicos o un show de danza internacional.

c) Reducción de prejuicios.

Se trata de desterrar todos aquellos prejuicios que obstaculicen la dimensión intercultural de la Educación Física usando estrategias que

ayuden a reducir las actitudes racistas y, contrariamente, promocionar actitudes abiertas y positivas hacia los diferentes grupos étnicos que desarrollen la tolerancia y el respeto. Estos procesos comienzan haciendo trabajar y resolver problemas con los otros a cuyo fin han de diseñarse actividades cooperativas en donde los juegos motores tienen una gran potencialidad, sobre todo cuando el profesor hace que los alumnos observen las similitudes y diferencias de los mismos. En todo caso es preciso verbalizar y reflexionar sobre los prejuicios y colectivos respecto a otras culturas, sobre el propio lenguaje y las concepciones que subyacen al mismo en palabras tales como estereotipo, equidad, tolerancia, comprensión, cultura o propia imagen.

d) *Equidad pedagógica en relación a la diversidad.*

Nos referimos a cuando los profesores deben modificar su enseñanza para facilitar que los alumnos menos dotados por razón de etnia o cultura alcancen sus objetivos a cuyo fin deben eliminar todas las barreras interpuestas por la lengua o la cultura, de manera que el profesor se convierte en un formador activo de diversidad y cultura procurando que estos alumnos tengan una verdadera igualdad de oportunidades.

5.5. HACIA UN CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA INTERCULTURALIDAD

Nuestra intención es descender lo más posible en la reflexión sobre la Educación Física como instrumento de trabajo de la interculturalidad, por ello queremos ser lo más concretos que nos permite el tema de cara a ofrecer al lector una herramienta de trabajo que sea inmediatamente aplicable en la escuela, por ello abordamos a continuación algunas precisiones en torno a los contenidos propios de la materia que puedan darnos alternativas sólidas para poder establecer nuestro propios diseños curriculares.

La multiculturalidad en el currículum educativo español.

El sistema educativo español ha recogido el problema de la multiculturalidad en su normativa básica de modo que lo regula en la sección relativa a la “Atención a los alumnos con necesidades educativas especiales” en el apartado específico de “alumnos extranjeros” reconociendo así la importancia cuantitativa y cualitativa del alumnado inmigrante en las aulas españolas.

Es posible, en el momento actual, recoger la normativa comparada de los dos grandes partidos que se han alternado en el Gobierno de España mostrando importantes coincidencias entre la ley orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (PP) y la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (PSOE). En donde se establece que la administración

educativa favorecerá la incorporación a la escuela de los alumnos procedentes de países extranjeros en edad de escolarización obligatoria. A tal fin, la normativa establece que para aquellos alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas la administración educativa desarrollará programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente. Asimismo, se proclama la igualdad de derechos y deberes con los alumnos españoles.

No obstante, se advierte un matiz diferencial cual es el precepto establecido en la primera de que su incorporación al sistema educativo supondrá *la aceptación de las normas establecidas con carácter general y de las normas de convivencia de los centros educativos* en que se integren, que no existe en la segunda. Sin embargo, en ambas existe el compromiso de que la administración educativa adoptará las medidas oportunas para que los padres de alumnos extranjeros reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

Los objetivos

Con independencia del carácter de transversalidad que tiene la cuestión de la interculturalidad, no es difícil encontrar en el diseño curricular de primer nivel objetivos que dieran cobertura a los diseños de tal naturaleza, así en el currículum del Estado aparecen objetivos tales como:

- Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales.

Sin embargo, se pueden encontrar en el resto del Estado español otros objetivos que tendrían una relación más directa con el tema que abordamos como es el caso del diseño curricular catalán:

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

Ciertamente, tomar conciencia del propio cuerpo en relación con las otras personas pasa por conocer las realidades de los otros y aceptarlos y asimismo, acceder al comportamiento social requiere la regulación de la propia conducta en los juegos y actividades de equipo, lo que se debe aprovechar para educar a nuestro alumnado en actitudes de solidaridad, justicia y cooperación.

Los contenidos.

Conviene que veamos a continuación algunos de los contenidos propios de la Educación Física cuyo trabajo puede ser relevante en torno a la interculturalidad, de manera que proponemos una reflexión sobre los mismos que nos sirva para clarificar cómo y de qué forma han de ser tratados para alcanzar los fines anteriormente expuestos. Dichos contenidos se estructuran básicamente en torno a tres ejes: los juegos, la expresión corporal y la danza, y el deporte.

La danza.

La danza constituye un contenido muy valioso tanto desde el punto de vista de los valores sociales en torno al tema que nos ocupa como desde una óptica rítmica, motriz y expresiva, pues tiene una especial potencialidad de acercamiento a otras formas de vida muy alejadas de nuestra cultura occidental, por lo que incorporarla a la escuela supone iniciar un conocimiento de formas culturales distintas.

Es el caso de la danza africana, de la que debe hablarse en plural ya que cada comunidad ha creado sus peculiares formas expresivas, que sin embargo, traducen un sentimiento básico cual es la perfecta integración del hombre con la naturaleza y la importancia de la vida cotidiana. Sin embargo, pese a este carácter material y cercano de la danza africana responde a unas reglas precisas y movimientos bien codificados.

Así configurada, la danza está presente en todos los acontecimientos de la vida de la comunidad desde el nacimiento hasta la muerte pasando por el casamiento o la celebración de las cosechas. En definitiva, es el medio de expresión de todos los sentimientos y emociones que se suceden en la vida cotidiana, por ello los movimientos que la integran nacen de existencia del poblado y del mundo que le rodea, son los movimientos del trabajo, de los animales, etc.

Ahora bien, no todas las danzas africanas son iguales, De Miguel y Mora (2002) dan noticia de que existen las danzas beo que se caracterizan por ser iniciáticas y espirituales y están basadas en teorías sobre el simbolismo e historias de tradiciones, responden a un código muy estructurado y sólo son ejecutadas por los mejores bailarines. Otro tipo de danza es la gnemon cuyo contenido es de distracción, festivo, abierto a todo el mundo, que no necesita un aprendizaje riguroso y se presta fácilmente a la improvisación, corresponde a este tipo de danzas aquellas que congregan espontáneamente a los habitantes de un poblado al caer la noche alrededor de los tam-tams y cantan y bailan contando lo sucedido durante el día.

Podemos apreciar como la danza africana está profundamente ligada a la tierra y a las pequeñas cosas que rodean al ser humano, mientras que si se compara con la danza occidental aparecen grandes diferencias que expresan las diferencias culturales. En efecto, la danza clásica tiene un ideal

estético muy rígido constituido por formas esbeltas que intentan desprenderse de la gravedad para ascender al más allá que es el cielo o paraíso. Los gestos que integran la danza occidental son artificiales y están exentos de significación propia, de manera que los aspectos formales se exageran en detrimento del mensaje.

De esta manera la danza aparece como un contenido muy apropiado para mostrar a los alumnos las diferencias culturales y como cada etnia tiene su forma particular de expresarse con sus mensajes e instrumentos propios y específicos sin que por ello se pueda operar una jerarquización de las culturas y mucho menos mantener actitudes de desprecio ante los otros, sino que al contrario es el respeto, la valoración del hecho cultural diferente y el conocimiento de los otros lo que produce un autentico enriquecimiento personal.

El juego.

Desde la perspectiva sociocultural de la escuela soviética (Elkonin, 1980) el juego se presenta como una actividad que responde a la demanda de la sociedad en la que viven los niños y de la que deben llegar a ser miembros activos. Así, por ejemplo, el juego de representar papeles en la edad preescolar, no surge de una manera espontánea sino que es el resultado de la gran influencia de los factores educacionales y sociomorales con los que los niños reconstruyen los roles e interacciones de los adultos. En consecuencia, desde esta perspectiva el objeto del juego sería aprender el mundo de los adultos, de sus relaciones, de sus actividades, sistemas de organización y comunicación.

También el juego se muestra como una herramienta extraordinaria para facilitar las relaciones y el encuentro entre diferentes culturas (Granda Vera, 1999), a través de él se puede ayudar a los niños a que comprendan y respeten las diferentes culturas y formas de vida de los niños y niñas que han venido de otras naciones y que ahora conviven con nosotros. Los juegos son una pieza clave de la expresión de la cultura infantil de manera que son un vehículo transmisor de la universalidad y actúan como nexo de unión de toda la infancia del mundo.

El planteamiento de utilizar los juegos como material de intercambio y conocimiento entre culturas responde a la idea de interculturalismo como relación y conocimiento mutuo, ya que el hecho de que el juego forme parte de todas las culturas fortalece su comunicación e intercambio, por tanto, se trata de que en las clases de Educación Física se aprendan juegos motores procedentes de otras culturas y desconocidos para una gran parte de los niños. Los juegos de África (Mark, 1999), de América o de Asia (Marin, 2001) son un reto para los profesores de cara a la aproximación intercultural de la enseñanza. Las clases se están volviendo diversas en esta materia en España por lo que los profesores deben ser sensibles a las necesidades de los

niños en torno a la globalización y los juegos ofrecen a aquellos fuentes para el nuevo material de enseñanza.

Los juegos así seleccionados se refieren a situaciones típicas de la cultura del país de procedencia, a animales u objetos, en muchas ocasiones se acompañan de música y pueden ser fácilmente adaptados al gimnasio o al aire libre, sin embargo, a veces podemos encontrarnos que algunos juegos que consideráramos como propios proceden de lugares muy lejanos y diferentes pero se conocen y se juegan con otros nombres y formas. Se trata en todos los casos de aprenderlos despertando la curiosidad y la motivación de los niños hacia las culturas diferentes que les dieron vida, sin olvidar que el profesor ha de tomar decisiones en torno a la actividad en cada nivel de enseñanza, gusto de los niños y beneficios motores derivados del juego.

Los juegos pueden ser sugeridos por las minorías étnicas que conviven en el aula y enseñados a sus propios compañeros junto a la filosofía que les rodea y las pautas culturales que representa, de modo que se genere un discurso y un conocimiento mutuo tanto personal como intercultural tanto más rico como que nace del propio consenso de los alumnos participantes.

En suma, los juegos multiculturales pueden suponer una ampliación del horizonte de los estudiantes, profundizando en su visión de otras culturas y ampliando sus sentimientos de identidad con otros estudiantes. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que realizar juegos multiculturales en un programa de Educación Física es más que una introducción de diferentes juegos de todo el mundo, pues su esencia es la adquisición de actitudes sociales de pensamiento, de creación y de conocimiento como base de los valores que inspiran la diversidad.

Si en las escuelas se acepta el concepto de interculturalidad, la enseñanza debe desarrollar aquel conocimiento que enfatice la comprensión de las diferentes culturas que existen en el mundo y desarrollar habilidades que permitan interacciones totales en sociedades culturalmente diferentes, promoviendo el desarrollo y la igualdad de oportunidades y eliminando el racismo y otras prácticas discriminatorias. En este sentido el uso de los juegos puede aumentar el entendimiento de los pueblos diferentes y añadir conocimiento de sus culturas, tal vez después de que los estudiantes hayan jugado como aquí decimos puedan descubrir que los estudiantes de otras culturas no son extraños.

El deporte.

El deporte, en la actualidad, es un fenómeno que trasciende a los propios Estados ya que la “deportivización” se aloja en la cultura mundial y supera las fronteras de los distintos países, de forma que ya no se puede decir que el deporte sirva a una determinada raza o grupo social como demuestra el hecho de que las minorías étnicas tienen sus propios ídolos que

las representan como pone de manifiesto el caso Zidane tremendamente admirado por los suyos dada su condición de “beurs”, o la alegría que supuso para los musulmanes el triunfo de Irak sobre los Estados Unidos en la última Copa del Mundo de fútbol.

Sin embargo, el deporte también plantea la paradoja, de que es una actividad que contribuye a territorializar las identidades, a reactivar la conciencia de pertenencia a una comunidad ya que los encuentros deportivos ponen en juego el “honor” de una comunidad, por lo que suponen una buena ocasión para el poder político de cara a reforzar el nacionalismo, tal como se manifiesta en la convocatoria a blacks, blonds and beurs (negros, blancos y árabes) a combatir por una Francia mejor en el referido Mundial de fútbol de 1998.

De esta manera el deporte se confirma como un vehículo de comunicación social más importante que cualquier otro, ya que todo el mundo puede opinar o discutir sobre un evento deportivo, de tal manera que el deporte constituye una “comunidad imaginaria” que trasciende las fronteras y se confirma como una de las raras zonas de encuentro de los individuos lejos de rivalidades políticas y divisiones sociales. En este sentido, las grandes figuras del deporte ofrecen modelos de identificación a los “jóvenes descendientes de la inmigración” contrarrestando los estereotipos con que son atacados, de forma que las minorías étnicas utilizan el deporte como un medio para establecer su identidad cultural y afirmar su independencia.

En suma, el deporte aparece como lugar de encuentro de los polos divergentes pues la ideología deportiva estructura un universo de referencias comunes para los jóvenes ya que todos llevan o desean Nike y se entusiasman con el equipo de fútbol nacional a la vez que practican el Rámadan y se afirman pakistaniés o magrebiés, así el deporte aparece como el lugar de fusión de diferentes referencias culturales de jóvenes pertenecientes a minorías étnicas.

Ante el dilema planteado corresponde formular la pregunta de si las actividades deportivas juegan un papel adecuado en orden a la educación de poblaciones con dificultades de integración, toda vez que existe una importante corriente de oposición al deporte que siguen muchos profesores de Educación Física. Pues bien, el deporte constituye un instrumento para responsabilizar a los jóvenes de minorías étnicas aproximándolos a la idea de ciudadanía, el deporte educativo enseña a ser responsable, tomar decisiones o ser más autónomo. Se trata de una herramienta que suponga el reencuentro de un referente socioeducativo y de un referente deportivo cuyo objetivo es la lucha contra la exclusión, se trata de inventar espacios que sean lugares de colaboración, de expresión y de iniciativa.

En efecto, la “deportivización” de los juegos ha servido en algunos casos para integrar a minorías étnicas como ha sucedido con el *kabaddi* juego asiático cuya constitución en Federación deportiva ha permitido la

integración de importantes masas de ciudadanos hindúes y pakistaníes en el ámbito anglosajón (Arnaud, 2000). Asimismo, en un clima de rivalidad creciente entre grupos étnicos, la competición aparece como el mejor medio para poner a todo el mundo de acuerdo con fundamento en el paradójico consenso que la ideología deportiva establece sobre esta cuestión.

Por tanto, el deporte aparece para las minorías como uno de los escasos espacios cuya participación no es contestada y aún más constituye a veces un recurso para definirse contrarias al orden establecido por las autoridades locales mediante el que oponen una legitimidad que se ampara en el asociacionismo. De esta manera el deporte aparece como lugar de movilización en la medida en que se resiste a los dispositivos puestos en práctica por las citadas autoridades. Este es el caso de la experiencia francesa de los *pieds noirs* agrupados en clubes propios después de la independencia argelina a los cuales sólo ellos tenían acceso pese a que otros clubes de barrio preexistentes mantenían políticas integradoras. En todo caso, y aún desde la perspectiva expuesta las minorías acaban por adaptar el lenguaje de sus interlocutores.

En definitiva, el deporte aparece como un importante mediador cognitivo dada su característica de “ideología maleable” que permite una interiorización de los valores y principios de los poderes públicos lo que a la postre facilita la socialización de los inmigrantes, en este sentido la escuela y las asociaciones deportivas constituyen un lugar mediador entre la población y los citados poderes públicos.

No obstante, en la labor descrita el deporte también presenta sus límites, ya que aunque es particularmente válido por su capacidad de movilización colectiva y de regulación de los comportamientos, el carácter universal del gesto deportivo aparece como el mejor aliado de aquellas políticas que no se dejan comprometer por las diferencias culturales. Desde este punto de vista las técnicas deportivas no son un instrumento de construcción y afirmación de la identidad cultural de las minorías étnicas, sino un artificio para la mecanización y la estandarización de la sociedad industrial.

El deporte homogeneiza y hace desaparecer la diferencia mediante sus estructuras y modos de acceder al rendimiento, es por tanto, un productor de técnicas fácticas y descontextualizadas. La competición deportiva aparece claramente como el medio de producir una élite más abierta que no tiene en cuenta ni las razas ni los orígenes sociales unidos en un mismo imperativo de competitividad internacional.

En conclusión, podemos decir que el referencial deportivo juega un papel capital en la medida en que participa en el modelaje de las identidades colectivas de manera que la eficacia simbólica del discurso deportivo permite la difusión de creencias e ideologías que no son propias y consiguientemente la integración de minorías étnicas. La “ciudadanía deportiva” tiene una función reguladora que permite a personas de orígenes

socioculturales diferentes tener las mismas funciones, los mismos significados y los mismos valores de los hechos deportivos de modo que suponen elementos exógenos a su propia cultura por lo que facilita la comunicación transcultural.

a) La integración a través del deporte espectáculo.

Son muchos los que opinan que el deporte, en la actualidad, es un fenómeno que trasciende a los propios Estados ya que la “deportivización” se aloja en la cultura mundial y supera las fronteras de los distintos países, de forma que ya no se puede decir que el deporte sirva a una determinada raza o grupo social como demuestra el hecho de que las minorías étnicas tienen sus propios ídolos que las representan como pone de manifiesto el caso Zidane tremendamente admirado por los suyos dada su condición de “beurs”, o la alegría que supuso para los musulmanes el triunfo de Irak sobre los Estados Unidos en la Copa del Mundo de fútbol de 1998.

Sin embargo, el deporte también plantea la paradoja, de que es una actividad que contribuye a territorializar las identidades, a reactivar la conciencia de pertenencia a una comunidad ya que los encuentros deportivos ponen en juego el “honor” de una comunidad, por lo que suponen una buena ocasión para el poder político de cara a reforzar el nacionalismo, tal como se manifiesta en la convocatoria a blacks, blonds and beurs (negros, blancos y árabes) a combatir por una Francia mejor en el referido Mundial de fútbol de 1998.

De esta manera el deporte se confirma como un vehículo de comunicación social más importante que cualquier otro, ya que todo el mundo puede opinar o discutir sobre un evento deportivo, de tal manera que el deporte constituye una “comunidad imaginaria” que trasciende las fronteras y se confirma como una de las raras zonas de encuentro de los individuos lejos de rivalidades políticas y divisiones sociales. En este sentido, las grandes figuras del deporte ofrecen modelos de identificación a los “jóvenes descendientes de la inmigración” contrarrestando los estereotipos con que son atacados, de forma que las minorías étnicas utilizan el deporte como un medio para establecer su identidad cultural y afirmar su independencia.

En suma, el deporte aparece como lugar de encuentro de los polos divergentes pues la ideología deportiva estructura un universo de referencias comunes para los jóvenes ya que todos llevan o desean Nike y se entusiasman con el equipo de fútbol nacional a la vez que practican el Rámadan y se afirman pakistaniés o magrebiés, así el deporte aparece como el lugar de fusión de diferentes referencias culturales de jóvenes pertenecientes a minorías étnicas.

b) La actividad deportiva como medio de integración.

Ante el dilema planteado corresponde formular la pregunta de si las actividades deportivas juegan un papel adecuado en orden a la educación de poblaciones con dificultades de integración, toda vez que existe una importante corriente de oposición al deporte que siguen muchos profesores de Educación Física. A tal efecto, deberíamos preguntarnos por el significado del término integración y que hace referencia a la inclusión en la cultura que impregna toda la sociedad a la que el inmigrante ha llegado y quiere permanecer durante bastante tiempo. Pues bien, el concepto de integración supone un largo proceso que integra múltiples operaciones como son (Heinemann, 2002):

- El reconocimiento del ordenamiento jurídico del país receptor.
- Se permite el acceso de los inmigrantes, con igualdad de oportunidades que los nacionales, a todos las posiciones económicas e institucionales y los propios inmigrantes quieren y pueden aceptar esta igualdad de oportunidades.
- El aprendizaje de técnicas culturales del país receptor (idioma, organización de la vida cotidiana, etc.).
- Aprendizaje y familiarización con las características culturales y sociales (valores y actitudes).
- Nueva definición de la pertenencia nacional-cultural (turco y alemán)

Desde la perspectiva mostrada no podemos afirmar con la misma rotundidad que antes, que el deporte fomenta la integración ya que prácticamente ignora todos estos aspectos. En consecuencia, deberíamos hacernos una pregunta más modesta ¿qué puede aportar el deporte a la integración cultural y a la integración identificativa?. Veamos algunas respuestas.

La primera cuestión que nos debemos plantear es si el deporte colabora a la integración estructural de los inmigrantes, es decir, si aceptan la igualdad de oportunidades de acceso a la práctica del mismo. A este respecto, es preciso indicar que la participación de ellos y sus hijos es realmente escasa en el deporte organizado lo que se debe a causas diferentes que podemos sintetizar en tres niveles de acceso consecutivo.

- o En primer lugar la práctica deportiva está limitada por el estrato social al que pertenece el inmigrante, de forma que a más bajo estrato menos participación como ocurre en el resto de la sociedad; el segundo factor limitante en esta categoría es el origen étnico, ya que en sus países de origen tanto el deporte escolar como el asociacionismo deportivo están muy poco desarrollados.

- Una vez que se han vencido los primeros obstáculos aparecen otros nuevos como son los debidos a la imagen corporal pues resulta innegable que los valores y normas referidos al cuerpo, como son el pudor, ideal de belleza, el contacto físico, etc., influyen en la disposición a practicar deporte. En todo caso, el trasfondo religioso aparece como un factor determinante de dicha disposición y conforma una nueva limitación ya que determina importantes diferencias en la concepción del papel de la persona y la ocupación del tiempo libre.
- La tercera categoría tiene que ver con la valoración que el entorno inmediato realiza del deporte en la seguridad de que una opinión positiva inducirá a una mayor práctica. En este sentido, la imagen de la mujer y las ligaduras familiares supone un elemento de conflicto para la mencionada práctica y aún más la existencia de grupos fundamentalistas refuerza la ausencia de disposición al deporte.

Superadas todas estas barreras aún quedarían otras, tal vez de naturaleza más sutil, aunque no por ello menos importante. Nos vamos a referir a aquellos aspectos propios de la cultura del país de origen que chocan frontalmente con los valores típicos del deporte nacido en la cultura occidental, de esta manera el ejemplo de los hindúes que no valoran el esfuerzo individual, sino que se sienten miembros de un grupo y solidarios con él, y se sienten avergonzados cuando un solo miembro destaca su nombre por haber obtenido un éxito deportivo, ilustraría como la cultura propia reinterpreta los valores del deporte para reforzarla. Asimismo, la existencia de clubes cuyos socios son étnicamente homogéneos refuerza el aislamiento y dificulta más la integración.

Después de todo lo dicho no cabe otra alternativa que la de ser muy modesto en cuanto al poder de integración del deporte, a cuyo fin, la oferta deportiva debe ser ante todo lúdica, para que sirva como descarga a los problemas del inmigrante. Asimismo, debe ser realizada a base de deporte de tiempo libre y deporte para todos que, aunque en principio puedan motivar menos que la competición, aseguran una mayor adherencia. Las modalidades deportivas debe ser escasas y teniendo en cuenta las características y diferencias culturales con los inmigrantes. En todo caso, no hay que perder de vista que el éxito de la integración, también en el deporte, no aparece automáticamente, sino que exige medios, estructuras y cualificación específica que favorezcan este objetivo.

En efecto, la “deportivización” de los juegos ha servido en algunos casos para integrar a minorías étnicas como ha sucedido con el *kabaddi* juego asiático cuya constitución en Federación deportiva ha permitido la integración de importantes masas de ciudadanos hindúes y pakistaníes en el ámbito anglosajón (Arnaud, 2000). Asimismo, en un clima de rivalidad creciente entre grupos étnicos, la competición aparece como el mejor medio

para poner a todo el mundo de acuerdo con fundamento en el paradójico consenso que la ideología deportiva establece sobre esta cuestión.

Por tanto, el deporte aparece para las minorías como uno de los escasos espacios cuya participación no es contestada y aún más constituye a veces un recurso para definirse contrarias al orden establecido por las autoridades locales mediante el que oponen una legitimidad que se ampara en el asociacionismo. De esta manera el deporte aparece como lugar de movilización en la medida en que se resiste a los dispositivos puestos en práctica por las citadas autoridades. Este es el caso de la experiencia francesa de los *pieds noirs* agrupados en clubes propios después de la independencia argelina a los cuales sólo ellos tenían acceso pese a que otros clubes de barrio preexistentes mantenían políticas integradoras. En todo caso, y aún desde la perspectiva expuesta las minorías acaban por adaptar el lenguaje de sus interlocutores.

En definitiva, el deporte aparece como un importante mediador cognitivo dada su característica de “ideología maleable” que permite una interiorización de los valores y principios de los poderes públicos lo que a la postre facilita la socialización de los inmigrantes, en este sentido la escuela y las asociaciones deportivas constituyen un lugar mediador entre la población y los citados poderes públicos.

En conclusión, podemos decir que el referencial deportivo juega un papel destacado en la medida en que participa en el modelaje de las identidades colectivas de manera que la eficacia simbólica del discurso deportivo permite la difusión de creencias e ideologías que no son propias y consiguientemente la integración de minorías étnicas. La “ciudadanía deportiva” tiene una función reguladora que permite a personas de orígenes socioculturales diferentes tener las mismas funciones, los mismos significados y los mismos valores de los hechos deportivos de modo que suponen elementos exógenos a su propia cultura por lo que facilita la comunicación transcultural.

La evaluación

Dado el carácter de transversalidad de la educación intercultural la evaluación ha de poner el acento precisamente en los valores y actitudes que queremos desarrollar en nuestros alumnos, a tal efecto la observación se convierte en una herramienta de primera magnitud de cara a confirmar si el alumnado ha adquirido las nuevas perspectivas que tienen que ver con el respeto y aceptación de las otras personas y culturas, si participa activamente en las actividades propuestas sin hacer discriminaciones por razón de raza, o si comprende las realidades ajenas y es solidario con ellas.

Asimismo, es importante tener en cuenta también en la evaluación la idoneidad de los materiales curriculares y el grado de implicación del resto de la comunidad escolar, sobre todo del conjunto del profesorado, a tal

efecto es de destacar el cuestionario CADDVCV² específico para medir las actitudes hacia la diversidad del profesorado de Educación Física a través de un enfoque multidimensional de los tres componentes de la actitud: cognitivo, afectivo y conductual.

No quiero finalizar estas reflexiones sin indicar que será precisamente la acción que continúe la que podrá hacerlas más o menos interesantes. En efecto, han de ser los profesores de Educación Física los que con su práctica en el aula o en el gimnasio dentro de un contexto social determinado los que transformen en realidad docente lo que hasta ahora no son ni más ni menos que ideas meditadas sobre como abordar el problema de la multiculturalidad en la escuela. Sabemos que hay muchos detractores en relación a los valores que aquí se sustentan, sabemos también que la aplicación de estas ideas no resulta ni pacífica, ni fácil, pero una vez más confiamos en el magisterio para que lleve un poco más de justicia social a aquellos que tanto la necesitan. Esta, en definitiva, es la idea que ha guiado la redacción del capítulo.

5.6. BIBLIOGRAFÍA

1. Allport, G. W. (1954): *The nature of prejudice*. Adison-Wesley Pub. Co
2. Arnaud, L. (2000): *Politiques sportives et minorités ethniques*. L'Harmattan. París. Arroyo González, R. y Torres Martín, C. (1999): *La gestión de un currículum intercultural: el caso de Melilla* en la obra colectiva coordinada por Lorenzo Delgado, M.; Ortega Carrillo, J.A.; Corchón Alvarez, E.: "Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas". Grupo Editorial Universitario. Granada. Bolívar, A (1992): *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuestas*. Escuela Española. Madrid.
3. Cases Toldrá, T.: *La interculturalidad: un reto de futuro*. Aula de Innovación Educativa, nº 86.
4. Dader, A.: *Culture and power in the classroom*. New York: Bergim & Garvey, 1991.
5. De Miguel, I. y Mora, J.M^a.: *La danza africana: una historia sin palabras. Posibles adaptaciones en el área de Educación Física*. Aula de Innovación Educativa, nº 82.
6. Elkonin, D.D. (1980): *Psicología del juego*. Editorial Pablo del Rio. Madrid.
7. Echebarría, A., y Villarreal, M. (1995). Psicología Social del racismo. En A. Echebarría, M. T. Garaigordobil, J. L. González, & M. Villarreal (Eds.), *Psicología Social del prejuicio y el racismo* (Cap. 10). Madrid, España: Ramón.
8. Fernández Castillo, A. (2005): Multiculturalidad en contextos educativos y de desarrollo: relevancia de variables psicosociales. *Revista electronica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*. Nº 5 – 3 (1), pp. 181-204.

² El cuestionario se puede ver con detalle en Granda Vera, J. y otros: *Multiculturalidad y formación de maestros. Una propuesta para el currículum formativo de los docentes en Educación Física*. Actas del Congreso "La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física". Ciudad Real, 2000.

9. Foucault, M. (1992): *Genealogía del racismo. De la guerra de razas al racismo de Estado*. Madrid. Ediciones La Piqueta.
10. Giddens, A. (1993): *Sociología*. Madrid. Alianza Universitaria.
11. Granda Vera, J. y otros (2000): *Multiculturalidad y formación de maestros. Una propuesta para el currículum formativo de los docentes en Educación Física*. Actas del Congreso “La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física”. Ciudad Real.
12. Granda Vera, J. (1999): *El juego popular y tradicional como mediador intercultural*. CIMS. Barcelona.
13. Heinemann, K. (2002): *Deporte para inmigrantes: ¿instrumento de integración?*. Apuntes. Educación Física y Deportes, nº 68.
14. Lleixá, T. (2007): Educación física e interculturalidad. *Actas del I Congreso de Interculturalidad y Educación Física: la integración del alumnado inmigrante a través del movimiento*. Chiclana de la Frontera, octubre de 2007. CEP de Cádiz. Junta de Andalucía.
15. Marín, I.: *Proyecto de educación intercultural: un món de jocs a l’Eixample*. Aula de Innovación Educativa, nº 82.
16. Martínez, R. (2006): El tratamiento de la interculturalidad en la educación física y el deporte desde una perspectiva inclusiva: el reto de un futuro mestizo. Actas del VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad. Universidad de Murcia. Consulta en Internet (15-01-2008) <http://www.telefonica.net/web2/efjuancarlos/TRATAMIENTO%20DE%20LA%20INTERCULTURALIDAD%20EN%20EF%20INCLUSIVA.pdf>
17. Mark, A.K. (1999): *Teach your kids west african children’s games*. Strategies, vol. 13, nº 1.
18. Oskamp, S. (1991): Racisme and prejudice. En S. Oskamp (Ed.), *Attitudes and opinions* (pp 376-409). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
19. Pettigrew, T. F., y Meertens, R. W., (1992): Le racisme voilé: dimension et mesure. En Wieviorka (Ed.) *Racisme et modernité* (pp. 109-126). Paris: La Découverte.
20. (1995): Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25. 57-75.
21. Sales, A. y García, R. (1997): *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
22. Sarabia, B. (1992): El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. *Los Contenidos en la Reforma. Capítulo 3*. Aula XXI. Santillana. Madrid.
23. Sutliff, M. y Perry, J. (2000): *Multiculturalism. Developing connections in Elementary Physical Education*. Strategies. A journal for Physical and Sport Educators. Vol. 13, nº 5.
24. Torres, J. (2008:85): Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, pp. 83-110.
25. Wieviorka, M. (1992): *El espacio del racismo*. Barcelona. Paidós.

-6-

LOS HÁBITOS NUTRICIONALES Y LA ACTIVIDAD FÍSICA PARA LA SALUD, DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD

*José Luis García Soidán
Marina de Saa González*

Universidad de Vigo

- ∞ **Introducción**
- ∞ **Marco teórico**
- ∞ **Estrategias**
- ∞ **La escuela y la actividad física**
- ∞ **Actividad física y sociedad**
- ∞ **Propuestas**
- ∞ **Bibliografía**

6.1. INTRODUCCIÓN

En nuestro país y en el mundo, se ha descrito un aumento de la prevalencia del sobrepeso y la obesidad en niños, así como una disminución importante de la actividad física que realizan, lo que representa una amenaza potencial para la salud; de ahí nuestra inquietud por conocer lo que ocurre en Galicia y España. Desde un punto de vista preventivo, es importante investigar la conexión de los factores antes mencionados y relacionarlos con el modo de vida de nuestros escolares, las creencias alimenticias de los padres y otros factores del entorno que pudiesen influir en esta situación.

Desde hace años en Galicia, se observa un aumento del número de escolares con problemas de sobrepeso u obesidad manifiesta, de ahí nuestro interés por comprobar y comparar lo que ocurre en nuestro entorno, con otras ciudades de nuestro país y de otros países con similares características.

Creemos que la “Educación para la Salud” debe formar parte fundamental de la educación integral de las personas a lo largo de todas las etapas educativas, ya sea tratada como contenido transversal de distintas materias o como propio de la Educación Física y que se contempla en el currículum obligatoria de educación primaria y secundaria, tanto en nuestra comunidad gallega como en el resto del estado, lo cual debe suponer un esfuerzo exhaustivo de coordinación entre materias, con el objetivo de formar individuos autónomos y dialogantes, dispuestos a comprometerse en una relación personal y en una participación social directa en los temas dirigidos a la Educación para la salud. Esta formación se consigue fundamentalmente al integrar dentro de los conocimientos de las áreas tradicionales, los elementos de análisis de los llamados temas transversales y entre ellos la Educación para la Salud y la Educación del Consumidor. La L.O.E., propone: “Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo aceptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida”.

6.2. MARCO TEÓRICO

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, el *sobrepeso* se define como la "excesiva acumulación de grasa en el cuerpo" y la *obesidad* como la cualidad de aquella "persona excesivamente gorda".

Una de los mayores problemas de nuestra sociedad actual es la percepción de la necesidad de crear hábitos saludables que permitan una vida sana. Los distintos currículos de las Comunidades Autónomas, intentan hacer partícipes del problema al alumnado, fomentando el conocimiento de hábitos alimenticios adecuados en las diferentes etapas educativas,

especialmente en primaria y secundaria, además de plantear los efectos perjudiciales de una alimentación inadecuada y del sedentarismo.

En estadísticas realizadas por la Organización Mundial para la Salud (OMS, 2005), se describe cómo un 50% de los adultos españoles presentan exceso de peso y en torno a un 15% presentan obesidad manifiesta. El incremento de la obesidad supone también un aumento de las enfermedades asociadas a ella, como diabetes, artrosis, enfermedades cardiovasculares y algunos tipos de cánceres.

El hecho de atender médicamente los problemas de salud que ocasiona el exceso de peso y muchas de sus enfermedades asociadas (diabetes, artrosis, enfermedades cardiovasculares, algunos tipos de cánceres,...) supone una notable carga económica para la Seguridad Social. En los países desarrollados, los costes directos e indirectos de estas enfermedades suponen casi el 8% del gasto sanitario, lo que en nuestro país alcanza aproximadamente unos 3.200 millones de euros al año.

A pesar de ciertas controversias actuales (Moreno y cols, 2000), se sigue utilizando en muchos estudios el índice de Quetelet, para medir la masa corporal ($IMC = \text{peso}/\text{talla}^2$), que indica de forma simple la relación entre el peso y la talla, permitiéndonos identificar desviaciones del peso tanto en jóvenes como en adultos, bien sea de forma individual o mediante el análisis y comparación de poblaciones.

El cálculo de la obesidad en la edad escolar a partir del IMC es un hecho aceptado, tanto a nivel científico como epidemiológico (Poskitt y cols. 2000). En la actualidad se suele definir la obesidad dentro del percentil 95 y el sobrepeso entre los percentiles 85- 95 (Bellizi, 1999; Livingstone y col, 2000). No obstante, en algunos países del Norte de Europa y de Asia (Japón, Australia, etc.) algunos autores siguen empleando el percentil 97 (Guillaume, 1999).

En un informe de la Sociedad Española de Médicos Generales (Garrido, 2006), se advierte de que *“la epidemia del sedentarismo se ha extendido y la búsqueda inmediata del placer ha llevado a que los españoles seamos de los más sedentarios de Europa”*, con los gallegos y los canarios a la cabeza. En el año 1991, el índice de obesidad entre la población infantil de Galicia era de un 8% y actualmente es de alrededor del 20%, atribuibles, según los investigadores, a una dieta inadecuada y a una escasa actividad física. Mientras que el aumento de la obesidad escolar en niños de distintos países desarrollados, oscila entre el 6% y el 22% (Alemania, Noruega, EE.UU., Italia).

Hace años se mantenía la teoría de que la obesidad infantil estaba estrechamente ligada a factores genéticos, sin embargo, los últimos trabajos que analizan el genoma señalan que existen además diversos factores que son responsables de la aparición de obesidad en niños, o que pueden predisponerlos a desarrollarla.

Muchos de los hábitos diarios como ir al colegio en transporte escolar o el automóvil de los padres, los ascensores, el aumento de las actividades extraescolares sedentarias (videojuegos, chateo en internet, manualidades, idiomas,...) y el incremento del número de horas de televisión, hacen que los escolares muestren un estilo de vida sedentario.

Por otra parte, la actitud de los padres hacia la comida a menudo induce al niño a que coma en cantidades mayores a las recomendables, ya que les produce cierta satisfacción ver a su hijo comer, como si su hijo “gordito” fuese el símbolo de la salud, mientras que un niño delgado parece signo de debilidad, debido a una mala información de la sociedad.

En la figura 1, que se muestra a continuación, se describe el sobrepeso de la población española en mayores de 15 años, recogido según el último estudio realizado para España en 2005 por la OMS.

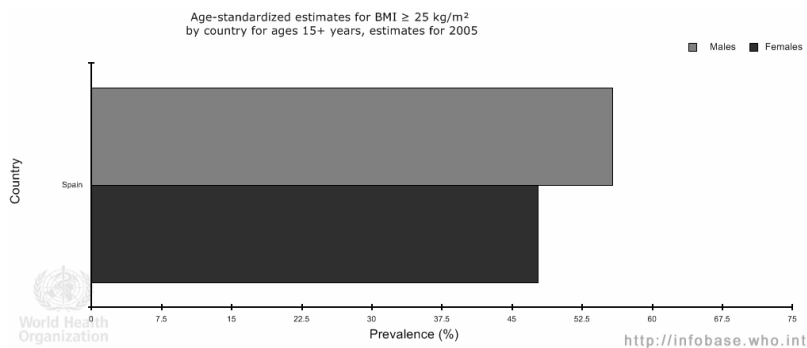


Figura 1. Sobrepeso en la población española en mayores de 15 años, según datos de la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2005).

Dentro de los nuevos perfiles de crecimiento infantil presentados por la OMS en abril de 2006, se incluyen tablas del IMC que valoran a niños desde el período de lactancia hasta niños de 14 años. Los últimos datos de la OMS para poblaciones adultas del año 2005, indicaban que en todo el mundo existían:

1. Alrededor de 1.600 millones de adultos (mayores de 15 años) con sobrepeso.
2. Y al menos 400 millones de adultos obesos.

Además, la OMS calcula que en 2015 habrá aproximadamente 2300 millones de adultos con sobrepeso y más de 700 millones con obesidad. En 2005 había en todo el mundo al menos 20 millones de menores de 5 años con sobrepeso. Hace años el sobrepeso y la obesidad se consideraba un problema exclusivo de los países ricos, pero la realidad demuestra que las cifras están aumentando espectacularmente también en los países del tercer

mundo, sobre todo en el medio urbano, posiblemente relacionado con el aumento de comidas rápidas de alto valor calórico.

El problema fundamental de la obesidad y el sobrepeso consiste en un desequilibrio entre la ingesta de alimentos y el gasto de calorías. El aumento mundial del sobrepeso y la obesidad es atribuible a varios factores, entre los que se encuentran:

- La alteración mundial de las dietas, con una tendencia al aumento de la ingesta de alimentos hipercalóricos, ricos en grasas y azúcares, pero con escasas vitaminas, minerales y otros micronutrientes.
- La tendencia a disminuir la actividad física debido a la naturaleza cada vez más sedentaria de la vida moderna, debido a la utilización de máquinas y videojuegos en muchos hogares, cambios en los medios de transporte y un aumento de la urbanización.

La obesidad infantil se relaciona con una mayor probabilidad de muerte prematura y de discapacidad en la edad adulta. Muchos países del tercer mundo se enfrentan en la actualidad a una doble carga de morbilidad:

- Continúan teniendo graves problemas con las enfermedades infecciosas y la subnutrición, pero a la vez están sufriendo un rápido aumento de los factores de riesgo de las enfermedades crónicas, tales como el sobrepeso y la obesidad, sobre todo en el medio urbano.
- No es raro que la subnutrición y la obesidad coexistan en un mismo país, una misma comunidad e incluso un mismo hogar.

Este doble problema está causado por una nutrición inadecuada durante el período prenatal, la lactancia y la primera infancia, que continúa durante el resto del período escolar con un consumo de alimentos hipercalóricos, ricos en grasas y con escasos micronutrientes, combinados con la falta de actividad física.

Dentro de nuestra realidad gallega, se realizó un estudio en la ciudad de Pontevedra por De Saa (2007), donde se observó como la reducción de la actividad física y el aumento del sobrepeso y la obesidad, siguen desafortunadamente las mismas tendencias nacionales y europeas. La obesidad infantil en nuestro entorno ha aumentado del 5 al 16% en los últimos veinte años, debido fundamentalmente a un cambio en los hábitos alimenticios y al sedentarismo. En 1991 el índice de obesidad entre la población infantil de Galicia era del 8% y actualmente es del 20% (Gallego, 2006). De entre las numerosas razones que explican este fenómeno, las más convincentes apuntan a una dieta incorrecta y a la falta de actividad física de nuestros escolares.

6.3. ESTRATEGIAS

La obesidad, el sobrepeso y las enfermedades que se relacionan con ellos son en gran medida evitables (OMS, 2005). Para evitarlos, podemos comenzar en nuestro día a día estableciendo objetivos más saludables:

- Elevar el consumo de frutas y verduras, legumbres, cereales integrales y frutos secos.
- Disminuir el consumo de azúcares.
- Alcanzar un equilibrio energético y un peso ideal.
- Disminuir el consumo de calorías procedentes de las grasas y aumentar el consumo de las grasas insaturadas.
- Fomentar hábitos físicamente activos (un mínimo de 30 minutos de actividad física diaria, de intensidad moderada). Cuando se trate de disminuir el peso se debe incrementar la actividad a realizar (50' – 70').

Todas estas estrategias deben tener cabida en los centros escolares y ser desarrolladas de forma prioritaria en la Educación Física, así como en otras materias que incluyen estos objetivos como temas transversales. Para alcanzar estos objetivos es necesario un compromiso de todos los agentes sociales y la colaboración comprometida de todos los interesados, tanto públicos como privados. Los Ayuntamientos, las Comunidades Autónomas, el Estado, los medios de comunicación, la sociedad civil, la escuela, los científicos y el personal sanitario, junto con los padres y el propio escolar, tienen que promover la creación de ambientes sanos y hacer asequibles y accesibles alternativas dietéticas más saludables. Esto es especialmente importante para los sectores más vulnerables de la sociedad (los escolares), cuyas opciones con respecto a los alimentos que consumen y a los entornos en los que viven son más limitadas y están muy manipuladas por la publicidad engañosa y la información errónea sobre temas de alimentación.

Actualmente en Europa existen iniciativas de la industria alimentaria que tienden a reducir el tamaño de las raciones y el contenido de grasas, azúcares y sal de los alimentos procesados, aumentando la introducción de alternativas innovadoras, saludables y nutritivas. Se replantean las actuales prácticas de consumo, introduciendo información y cambios que podrían acelerar los beneficios para la salud de todos, en especial, para la de los escolares.

La nutrición durante la etapa escolar del escolar, debe ser un tema de atención prioritaria, ya que una alimentación correcta durante este período puede ser fundamental para conseguir un crecimiento y un estado de salud adecuados. Desde los primeros cursos escolares, dentro de la educación obligatoria, es fundamental la adquisición de hábitos alimenticios correctos, que posteriormente serán difíciles de cambiar (Requejo y cols., 2000). Esta es la razón principal por la que la nutrición de los escolares y adolescentes es, hoy día, un importante objeto de promoción de la salud en las escuelas.

Además, hemos de tener en cuenta que tal y como han expuesto varios autores, la salud de la que gozaremos en nuestra vida adulta estará marcada por la alimentación que recibimos durante el período escolar (Marín y cols. 2004; Blanchette y cols. 2005).

La eficacia de una alimentación adecuada, conlleva, según varios estudios realizados por la OMS (2005), la mejora de la capacidad funcional y mental, además de la prevención de distintas enfermedades. Concretamente se ha comprobado que el aumento en la ingesta de grasa total, grasa saturada, colesterol y el aporte insuficiente de vitaminas y minerales se asocia con un aumento del riesgo cardiovascular y del padecimiento de diversos tipos de cáncer. Un aporte insuficiente de calcio se asocia con un mayor riesgo de osteoporosis e hipertensión, mientras que la deficiencia en cromo se asocia con una menor tolerancia a la glucosa. Por ello, los hábitos saludables, los patrones dietéticos y los hábitos higiénicos, se adquieren en la infancia, sobre todo, promovidos por la familia y la escuela, los valores culturales y las preferencias personales, mientras que otras conductas relacionadas con la salud, se desarrollan en la adolescencia. No obstante, todas ellas se afianzan en la juventud (Steptoe y Wardle, 1996).

El Ministerio de Sanidad y Consumo a través de la Agencia de Seguridad Alimentaria se encuentra trabajando en la elaboración de una estrategia que combina nutrición, actividad física, prevención de la obesidad y salud (NAOS), con apoyo de la Organización Mundial de la Salud (OMS) que podría servir de experiencia piloto a otros países del entorno español. El plan NAOS persigue la modificación de hábitos, con objetivos saludables, que comienza en los primeros años de la escuela y abarca toda la enseñanza obligatoria. Las líneas de actuación se están desarrollando en todos los ámbitos donde pueden tener un importante impacto, como la Educación Física, los contenidos transversales, los menús escolares, la comunicación y la publicidad de los alimentos y bebidas en los medios, y en la elaboración de una norma sobre tallas de ropa para establecer los patrones estándar, etc.

Frost y cols. (1995), en un estudio realizado a 1.623 estudiantes noruegos de 12 a 18 años, encontraron que el 13,4% desayunaba solamente de 2 a 3 veces a la semana y Monneuse y cols. (1997), en un estudio realizado a 656 estudiantes franceses entre 18 y 30 años encontraron que el 16% no desayunaba todos los días. Roos (2001) en un estudio aplicado a 468 escolares de 6 a 12 años y a 312 escolares de 12 a 14 años encontró que el 18,2% de los escolares de este estudio no desayunan en casa y que el 56,3% lo hacían en la escuela. González y cols. (1999) en una población de 107 escolares gallegos, 78 niñas y 29 niños, de edades entre 12–18 años, encontraron que la distribución calórica de las comidas a lo largo del día correspondía en un 16% al desayuno, un 43% a la comida del mediodía y un 28% a la cena. También encontraron que el porcentaje de Kcal. aportado por la merienda era de un 10% y las ingestas realizadas a otras horas del día de un 3%. En resumen, encontraron que la distribución del aporte de energía a

lo largo del día era aceptable, aunque el desayuno tendría que ser más completo y realizarse diariamente.

Monneuse y cols. (1997) en otro grupo de 484 niños y 504 niñas de escuelas de Nancy, Francia, encontraron que la ración energética era correcta para ambos sexos. Sin embargo el número de ingestas de estos escolares era insuficiente en cuanto al número, ya que solamente realizaban tres ingestas diarias. Serra y cols. (2002), estudiaron a 3.534 niños y jóvenes entre 2 y 24 años, encontrando que el 8,2% de esa población infantil y juvenil omitía habitualmente el desayuno.

En el estudio realizado por De Saa (2007) en Pontevedra, los hábitos alimenticios empiezan a formarse muy tempranamente, al igual que en el resto del país, desarrollándose principalmente en la infancia donde están determinados por los patrones dietéticos que tienen los padres o personas del entorno. De hecho, el proceso de socialización y aprendizaje se inicia en la familia, donde se van perfilando los estilos de vida (Serra y cols. 2002; Aranceta, 2000). La adquisición de unos patrones dietéticos adecuados puede ser fundamental durante el período escolar para conseguir un crecimiento y estado de salud óptimos (Marín y cols., 2004).

Otros estudios realizados en Europa, ponen de manifiesto que cuanto mayor es el nivel socioeconómico y de instrucción de los padres, mayor variedad de alimentos se observa en la dieta de los niños (Gliksman y cols. 1999; Ballew y cols., 2000).

6.4. LA ESCUELA Y LA ACTIVIDAD FÍSICA

Los Ministerios y Consejerías de Educación y de Sanidad y Consumo, suscribieron en 1996 un protocolo para promover la Educación para la Salud en la Escuela; estableciéndose que uno de los objetivos prioritarios sería la promoción de hábitos saludables en nuestros escolares. La Educación para la Salud, de esta forma, pretende dar protagonismo a la elaboración y difusión en los centros educativos, de los contenidos relacionados con una nutrición saludable y la prevención de trastornos alimenticios, dentro de una educación integral del niño.

La educación nutricional es un tema transversal que se incluye dentro de la Educación para la Salud y que además, debe trabajarse desde las diferentes áreas del currículum, por ejemplo: desde la Educación Física, las Ciencias Sociales, la Filosofía, etc. se pueden analizar los cambios en los hábitos alimenticios de las diferentes culturas y su posible relación con los descubrimientos; en la asignatura de Ciencias Naturales se podrían comprobar diferentes dietas, midiéndolas y comparándolas con lo que se consumen en el comedor escolar. Dentro del área de los idiomas, se pueden investigar y aprender los comportamientos alimenticios en los países del idioma estudiado, etc. Por tanto, no sólo es necesario, sino factible, incluir la educación nutricional dentro del proyecto educativo de centro.

Como propuesta de objetivos a enseñar en Educación para la salud, desde el Ministerio y la Consejería de Educación de Galicia, se proponen los siguientes:

Objetivos específicos (6-12 años):

- Identificar las propiedades organolépticas de los alimentos —color, sabor, olor, textura— y valorar su importancia en el momento de la elección de alimentos.
- Valorar la relación existente entre la imagen corporal, la autoestima y el bienestar físico, psíquico y social en relación con el patrón de consumo de alimentos.
- Reconocer los hábitos alimenticios propios y qué factores podrían modificarlos.
- Valorar la trascendencia que tiene para la salud la práctica de buenos hábitos alimenticios.
- Desarrollar habilidades y destrezas para elegir una dieta saludable, estimulando el juicio crítico.
- Estimular la aceptación de otras culturas alimenticias (inmigración), así como la solidaridad en el uso de los recursos alimenticios.

Los hábitos alimenticios nacen en la familia, pudiendo reforzarse en el medio escolar y se contrastan en la comunidad en contacto con el resto del medio social. Aquellos, deben estar al margen de las presiones del marketing y la publicidad ejercida por las empresas agroalimenticias, basando nuestras decisiones en evidencias científicas contrastadas.

Respecto a la actividad física realizar, comparando el tiempo de actividad física que se realizó en el estudio realizado por De Saa (2007) en Pontevedra, con otro realizado en Córdoba por Perula y cols. (1998), vemos que en Pontevedra un 3% del alumnado realiza ejercicio intenso a diario, mientras que en el caso del alumnado cordobés, efectuaba ejercicio físico intenso a diario el 21%, lo que nos permitió comprobar cómo los escolares de nuestro entorno realizaban muy poca actividad física intensa.

En un estudio multicéntrico realizado por Hernández y cols. (2000), se valoró con el mismo protocolo, la actividad física que realizaron escolares de edades semejantes en distintas ciudades del mundo: Monterrey, Londres, Zaragoza y Teruel. Los datos obtenidos en este trabajo nos mostraron que la actividad física realizada por los escolares de Monterrey y Zaragoza, fue semejante a la de los escolares pontevedreses; sin embargo, esta actividad se situaba muy por debajo de la realizada por los escolares de Teruel y Londres, donde más del 80% de los escolares realizaba actividad física o deportes a un ritmo intenso tres o más días a la semana. En este estudio también encontraron que los niños, realizaban más actividad física que las niñas.

Otro estudio sobre frecuencia de actividad física, realizado en escolares de la región de Aysen (Chile), por Atalah y cols. (1999), demostró

que esta población en general tenía conductas de tipo sedentarias. El número de Km./diarios o entrenamiento fuerte realizado por los niños era bajo, existiendo un 16% que prácticamente no caminaba más de 2 Km./d. Solo la mitad de los niños participaba regularmente en juegos activos al aire libre y un tercio practicaba deportes. A ambas actividades le dedicaban alrededor de media hora diaria, siendo ligeramente más activos los varones. Los días de semana veían 2 horas de televisión diarias y una hora adicional los fines de semana. La falta de instalaciones no pareció ser la principal razón para que los niños no realizaran más actividades, ya que el 67% de las madres informó que existían condiciones adecuadas para realizar juegos activos en el lugar donde vivían. En el estudio realizado en Pontevedra por De Saa (2007), alrededor del 87% del alumnado encuestado, manifestó que la causa de no hacer actividades físicas, no estaba relacionada con la falta de instalaciones, ni de horarios adecuados que les permitiesen realizarlas.

Por otra parte, las actitudes más valoradas por los escolares pontevedreses hacia la práctica deportiva, fueron las que hicieron referencia a la salud y al estado de forma, lo que demuestra la importancia que los escolares atribuyen a la actividad física para llevar una vida saludable: un 59,4% del alumnado, manifestó encontrarse mal o muy mal físicamente si no realizaba actividad física alguna. Además, casi el 60 % del alumnado, indicó que siempre que podía practicaba alguna actividad física para sentirse en forma. Sin embargo los estudios efectuados en Pontevedra (De Saa, 2007), fueron inferiores a los encontrados en Córdoba por Perula y cols. (1998), en escolares de edades similares, donde éstos manifestaron en un 79,3% de los casos que realizaban actividades físicas fuera del colegio, varias veces a la semana o todos los días y un 21% realizaba ejercicio físico intenso diario. Perula y cols. (1998) hallaron una relación inversamente proporcional con la edad: a menor edad, mayor práctica deportiva. Además, observó que los escolares cordobeses en un 97,5%, valoraban más positivamente el concepto de estar sano, seguido del de estar en forma, al que otorgaron una importancia del 94,4%.

Un 69,5% de los hombres encuestados en el estudio de Córdoba, manifestó realizar actividad física para tener buen aspecto, mientras que las mujeres lo hicieron en un 76.5%. Sin embargo, en Pontevedra, el 60% de los niños manifestó estar de acuerdo con que realizaba actividad física para mejorar su apariencia.

En el apartado de las relaciones personales, en Pontevedra el 18% del alumnado hizo referencia a que acudía a realizar actividad física para conocer nuevos amigos/as, índice mucho menor al resultante del estudio de Córdoba, donde el 92% del alumnado manifestó que realizaban actividad física para hacer nuevos amigos/as. En ambos estudios también se comprobó que las niñas son menos proclives a la realización de actividades físicas que los niños, con valores 15% inferiores en ambos trabajos.

6.5. ACTIVIDAD FÍSICA Y SOCIEDAD

El análisis de los niveles de actividad física, relacionados con el ambiente social de los escolares es a veces controvertido, según Cavill y Sallis (2001), por una parte, no se conoce suficientemente la cantidad y el tipo de actividad física que resulta más apropiada para obtener resultados positivos para la salud durante el período escolar, aunque se suele aceptar que, en ausencia de tales criterios, los beneficios conferidos en los adultos son también extrapolables para los niños. Por otra parte, los estudios realizados sobre actividad física en diversos tipos de sociedades utilizando cuestionarios autoadministrados indicaron unos altos índices de actividad (Bradburn y cols., 2005): en el que entre un 60-70% de niños realizaron actividades físicas a un nivel "apropiado", mientras otros estudios donde utilizaron métodos más objetivos describieron cifras mucho menores de actividad física, tanto del escolar como de sus familiares.

Algunos autores como Katz y cols. (2005), Dokter y Jonas (2006), Kafatos y cols. (2007) y Kelishadi y cols. (2007) han señalado, al examinar las diferencias respecto a las variables socio-demográficas, que las niñas realizaban menos actividad física que los niños. Cavill y Sallis (2001) revisaron 108 estudios donde se analizaron variables asociadas a la práctica de actividad física en escolares, observando que las más consistentes e influyentes socialmente para los escolares, fueron el género de sus padres (los padres realizaban más actividad física que las madres) y la duración de la práctica semanal de actividad física y deportes (los padres que realizaban ejercicio más tiempo y con mayor intensidad, crearon una mayor adhesión al deporte por parte de sus hijos/as). En el estudio realizado por De Saa (2007), en Pontevedra solamente el 12% de los escolares, refirieron que sus padres hacían actividad física o deporte de forma regular todas las semanas.

Algunos autores (Pieron y cols., 1996; Perula y cols., 1998; Hernández y cols., 2000; Dollman y cols., 2005; ACSM, 2006) han apuntado que el hecho de que los deportes llamados de competición, con una alta valoración social y que normalmente requieren de instalaciones, sean los más practicados por los escolares de estas edades, y esto supone un riesgo importante de que lo abandonen al dejar la escuela. Por otro lado, el deporte competitivo disuade al perdedor o al que tiene menor aptitud deportiva. En el estudio realizado por De Saa (2007), un 70% del alumnado escolar encuestado estuvo en desacuerdo, con que para disfrutar haciendo actividad física necesita competir con otras personas.

De todos estos datos podemos observar que, aunque parece existir una elevada conciencia entre los escolares sobre la importancia de realizar algún tipo de actividad física, la baja participación y adhesión a actividades físicas extraescolares, debe ser tenida en consideración. Los esfuerzos deben ir dirigidos a reforzar la adopción de ese hábito (sobre todo en las niñas) y evitar que, lo abandonen prematura y definitivamente. La valoración continua de la forma física, puede contribuir al refuerzo del hábito de la

actividad físico-deportiva, ya que se le pueden demostrar de forma objetiva, al escolar los beneficios que su organismo está obteniendo con esa actividad física.

Diversos estudios sociales (Guillaume, 1999; Azcona y cols., 2000; Aranceta y cols., 2001; Dietz, 2001; Ball y cols., 2003; Bingham y cols., 2005; James y Kerr, 2005; Anderson y Butcher, 2006) han demostrado una baja autoestima, mayores niveles de ansiedad y depresión en los escolares obesos, que además realizaban muy poca actividad física, con valores estadísticamente significativos respecto a los escolares no obesos y activos.

Muchos autores han encontrado una correlación positiva, significativa entre la actividad física durante la niñez y la adolescencia (Raitakari y cols., 1994; Telama y cols., 1996). Otros autores, por otra parte, han observado que la inactividad física muestra una mejor posibilidad de predicción que la propia actividad (Raitakari y cols., 1994; Telama y cols., 1996). Parece evidente que el joven inactivo durante el período escolar tiene una probabilidad elevada de transformarse en un adulto sedentario (Van Reusel y cols., 1990). Estos estudios indican que se puede esperar, a la luz de los datos actuales, que alrededor del 80% de las escolares de hoy, se vuelvan sedentarias a los 30 - 35 años. En estos estudios, además observaron que las niñas analizadas, en un 40%, presentan una actividad intensa de una hora o menos a la semana, mientras que los niños en esta situación sólo suponen el 18%. Estos datos son similares a los encontrados en el estudio de De Saa (2007), donde solamente el 12% realizan actividades intensas con una duración superior a una hora por semana.

Olivares y cols. (2004) realizaron un estudio cualitativo en escolares analizando sus percepciones acerca de la salud, la condición física y el ejercicio, mostrando que los escolares del estudio asocian la noción de salud a la salud física describiéndola en términos negativos como la “necesidad de no fumar”, “no callejear todo el día”, “no comer en exceso”, reconociendo el estereotipo de obeso, como el de una persona a la que le falta salud y condición física,... Pocos escolares hacen referencia a factores que conciernen al sistema cardiovascular, y tienen grabados en sus mentes mensajes superficiales que aparecen en televisión o revistas. Para ellos encontrarse en buena forma implica efectuar frecuentes secuencias de actividades agotadoras y aburridas.

En el estudio en Galicia realizado por De Saa (2007), cerca del 26% manifiesta que hace actividad física para mejorar su apariencia y su salud. Para muchos deportistas perder peso y mejorar su musculatura suelen ser condicionantes de vital importancia para participar en actividades deportivas.

El aspecto corporal está frecuentemente asociado con el estatus social: las clases más altas suelen ser más delgadas. Este concepto varía de una cultura a otra y puede también variar en el tiempo, de una época a otra. Pero en los escolares es frecuente que este mensaje sea mal interpretado y

pueda derivar hacia una anorexia nerviosa. Casi el 70% de las niñas de secundaria, no están satisfechas con su peso y desean estar más delgadas (UNICEF, 1997). Un 66% con un peso inferior a la norma se consideran obesas y comienzan una dieta. Únicamente el 6% están satisfechas de su peso y sólo el 15% piensa que su peso es correcto. En general, las personas que presentan un peso superior a la media son las que presentan una mayor propensión a abandonar anticipadamente los programas de actividad física (Kelishadi y cols., 2007).

Royo-Bordonada y cols. (2003) consideran que aún se necesita seguir investigando en las actitudes de los alumnos, los padres y la sociedad en general hacia la actividad física y sus valores, para fomentar hábitos de vida activos y saludables.

Monneuse y cols. (1997) encontraron diferencias significativas en los estudiantes de Nancy (Francia) con un mayor consumo de pan, carne, productos de pastelería, lácteos y dulces en los hombres y un mayor consumo de frutas y verduras en las mujeres respecto a las CDR. En el estudio De Saa (2007), coincide con algunos de esos datos, ya que los hombres tuvieron un consumo mayor de carne, pan, dulces y pastas; mientras que las mujeres tuvieron un consumo mayor de frutas, verduras cocidas, leche y derivados lácteos.

El consumo de lácteos en la población joven de los países europeos se considera correcto (Frost y cols., 1995; Ortega y cols., 1999), si tenemos en cuenta el estudio realizado a 533 estudiantes de Madrid en edades comprendidas entre 12 y 16 años. Los investigadores observaron un consumo de lácteos de 18,3 veces a la semana (550 ml./d.) en hombres y de 17,2 (485 ml./d.) en mujeres, considerándolos como correctos. Los escolares gallegos analizados por De Saa (2007), alcanzan cantidades similares a los escolares madrileños en el caso de los hombres (17,9 veces - 515 ml./d.) mientras que las mujeres presentan consumos ligeramente mayores (18,8 veces a la semana - 610 ml./d.).

En Brasil, Fujimori y cols. (1994), en un estudio realizado a mujeres estudiantes de 12 - 17 años de media en Sao Paulo, encontraron que el 80% realizaban una ingesta de calcio por debajo del 90% de las recomendaciones de la ingesta diaria recomendada (Recommended Dietary Allowances, RDA), debido a que consumían menos leche y productos lácteos respecto a las cantidades diarias recomendadas por la OMS (450 - 550 ml./d.).

Diferentes estudios destacan que el consumo de carne es elevado principalmente en los hombres (Monneuse y cols., 1997; Ortega y cols., 1999), mientras que en las mujeres se encuentra un déficit de hierro. En lo que respecta a los escolares gallegos, ya hemos destacado que el consumo de carne fue elevado, coincidiendo con estos autores, siendo el consumo fundamental de carnes de ternera y cerdo, con escaso consumo de otras carnes.

En el trabajo realizado por Frost y cols. (1995) con estudiantes noruegos observaron una ingesta diaria de hierro de 16 mg/día en los hombres y de 11 mg/día en las mujeres, siendo la ingesta recomendada de 12 mg/día para los hombres y 12 - 18 mg/día para las mujeres. El consumo de alimentos que presentan cantidades importantes de hierro, fue normal, e incluso alto en los hombres debido al elevado consumo de carne en la provincia de Pontevedra.

En varios estudios donde se analiza el consumo de verduras y legumbres se observa que los escolares las ingieren de forma escasa, con un promedio de una a dos veces por semana, por lo que es probable que los folatos, hierro y otros minerales procedentes de estas fuentes sean escasos. Los estudios realizados en Galicia (De Saa, 2007) son coincidentes con aquellos datos, ya que el consumo de verduras y legumbres es bajo: 205.5 mg/semana, lo que supone un consumo diario de tan sólo 29,36 g./d., cantidad muy inferior a la recomendada para estas edades (45 g./d). El consumo de pescado en los escolares gallegos es bajo, ya que solamente consumen unos 55 g./d., lejos de las CDR por la OMS, FDA y MSC, que son de aproximadamente 100g./d.

Fujimori y cols. (1994) señalaron en un estudio que el 64% de las escolares de Sao Paulo presentaban una ingesta de hierro inferior al 90% de las recomendaciones. Carazo y cols. (1991) en escolares de Cataluña observaron, por el contrario, un consumo de legumbres aceptable, dentro de las recomendaciones nutricionales para estas edades, de alrededor de 40 g./d.

Respecto al consumo de pan, Vázquez y cols. (1996) consideraron que es elevado principalmente entre los hombres, aunque también son más elevadas sus necesidades energéticas. En nuestro estudio observamos que un consumo de pan elevado en los hombres (1595 g./semana) respecto al de las mujeres (1445 g./semana). Ortega y cols. (1997) hallaron un consumo de 13,8 veces/semana en hombres y de 11,3 veces/semana en mujeres; mientras que Frost y cols. (1995) en mujeres noruegas describieron un consumo de 185 g./d. en hombres y de 170 g./d. En los escolares de Pontevedra se encontraron con un consumo de pan elevado: entre 15,5 y 14 veces por semana, en hombres y mujeres, respectivamente.

Carazo y cols. (1991) encontraron en los estudiantes analizados, un consumo de pasta dentro de las cantidades diarias recomendadas para estas edades. Los estudios realizados en Galicia, sin embargo, revelaron un consumo elevado de pasta, de 433,71 g./semana, por encima de los 350 g./semana que constituyen las necesidades semanales para niños y niñas de 10 a 12 años.

En cuanto al consumo de frutas, diferentes autores (Carazo y cols., 1991; Fujimori y cols., 1994; Aranceta y cols., 1994; Frost y cols., 1995) coinciden en afirmar que el comportamiento es muy distinto entre sexos. Las mujeres suelen consumir más cantidad y variedad de frutas que los hombres, tesis que se corrobora en nuestro estudio, ya que presentan un consumo de

1431 g./semana frente a 1295 g./semana de los hombres. Ortega y cols. (1997) encontraron un consumo de fruta superior en las mujeres (de 14 veces/semana) que en los hombres (11,7 veces/semana, $p < 0.05$). En el estudio realizado por De Saa (2007), el consumo de fruta de los escolares de Pontevedra presenta diferencias significativas ($p < 0.09$) a favor de un mayor consumo de fruta por parte de las mujeres. Frost y cols. (1995) también encontraron diferencias significativas en estudiantes noruegos ($p < 0.001$) en cuanto al consumo de frutas, 164 g./d. los hombres y 258 g./d. las mujeres. También Monneuse y cols. (1997), en Francia, observaron que el 17,8% de los hombres encuestados reconocía consumir poca fruta (una vez a la semana) mientras que este escaso consumo solo se encontró en un 6,7 % ($p < 0.01$) de las mujeres de la totalidad de la población estudiantil analizada.

Paulus y cols. (2001), encontraron que el 60% de los adolescentes belgas no consumen ni frutas ni verduras diariamente y que su consumo semanal se encuentra por debajo de las cantidades diarias recomendadas para esas edades.

Frost y cols. (1995), en el estudio que realizaron en Noruega con estudiantes, observaron que los hombres suelen consumir más grasas que las mujeres. Los hombres ingerían una media de 133 g/d de grasa frente a 77 g/d las mujeres ($p < 0.001$). En los estudios realizados en Galicia detectamos que el consumo de alimentos grasos era más elevado en los hombres (1.431 g/semana) que en las mujeres (1.295 g./semana). En España, Royo-Bordonada y cols. (2003), en un estudio realizado a 176 escolares de edades similares, encontraron un elevado consumo de grasa de origen animal, que conjuntamente con las otras grasas suponía 1.350 g./semana en hombres y 1.190 g./semana en mujeres.

Las bebidas sin alcohol (refrescos, batidos, etc.) son uno de los alimentos más aceptados por los escolares, lo que se traduce en un alto consumo durante esta etapa de la vida. El consumo de estas bebidas puede afectar al consumo de leche, con lo que disminuye la ingesta de calcio en una etapa crítica de crecimiento. Asimismo, supone un aumento en la ingesta de fósforo, por lo que la relación calcio/fósforo disminuye, con la consiguiente disminución en la absorción intestinal de calcio. Sin embargo, otros autores piensan que su consumo puede ser positivo si se considera como una alternativa al consumo de bebidas alcohólicas. (Carazo y cols., 1991). En los estudios realizados en Galicia, el consumo de leche fue superior a los 3.385 ml./semana en hombres y a 3.447 ml./semana en mujeres, por lo que ambos grupos consumen cantidades adecuadas de leche para su edad, asegurando por tanto una ingesta adecuada de calcio y un cociente adecuado calcio/fósforo.

Debemos proponer que en el currículo para Primaria se potencie el objetivo de “conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo aceptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas alimenticias sobre la salud y la calidad de vida”.

Mientras que en el currículo de Secundaria, potenciaremos el objetivo de: “Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y de las consecuencias para la salud individual y colectiva de los actos y las decisiones personales y valorar los beneficios que suponen los hábitos del ejercicio físico, de la higiene y de una alimentación equilibrada, así como llevar una vida sana”.

6.6. PROPUESTAS

Creemos que después de analizar y comparar los datos de los escolares gallegos, con otros estudios similares de ámbito nacional e internacional, la educación nutricional y para el consumo debe formar parte fundamental de la educación integral de los escolares, de forma que les permitan un crecimiento y un desarrollo adecuado de todas sus capacidades humanas. Esto es posible fundamentalmente a través de la escuela, potenciando junto a las materias tradicionales los temas transversales y entre ellos preferentemente la educación para la salud y la educación para el consumo.

Se hace necesario crear políticas sociales activas que promuevan la actividad física orientada a la salud, no solamente en los escolares, sino en toda la sociedad, evitando el sedentarismo y las graves consecuencias futuras que éste conlleva. No obstante, esto solamente puede ser realidad si se realiza una acción integral conjunta entre la escuela, la familia, los medios de comunicación, las instituciones locales y nacionales, si promovemos y potenciamos la actividad física como un medio de prevención. Una acción integral que debemos desarrollar entre todos, con el fin de crear hábitos saludables que perduren en el tiempo.

El mejor ejemplo sería la práctica de actividad física en familia durante los primeros años de vida de los escolares, continuando con una mejor selección de los deportes que favorezcan el ocio y no la competición durante la adolescencia, que de esta forma puedan perdurar a lo largo de la vida adulta, contribuyendo a un mejor equilibrio entre actividad física y salud; reforzando estos conceptos con nociones básicas de nutrición promovidas por todas las instituciones y estamentos sociales.

6.7. BIBLIOGRAFÍA

1. ACSM. (2006). *ACSM's advanced exercise physiology*. Baltimore, Lippincot & Williams.
2. Anderson, M. y Butcher, K. (2006). *Childhood obesity: Trends and potential causes. The Future of children* / Center for the Future of Children, the David and Lucile Packard Foundation, 16(1), 19-45.
3. Aranceta, J.; Pérez, C.; Serra, L.; Ribas, L.; Quiles, J. y Vioque, J. (2001). Influence of sociodemographic factors in the prevalence of obesity in Spain. The SEEDO 97 Study 2001. *European Journal of Clinical Nutrition* 55: 430-435.

4. Aranceta, J. (2000). Educación nutricional en la infancia. *Revista de nutrición práctica* 28-34.
5. Atalah S.; Arteaga, R. y Rebolledo, A. (1999). Patrones alimentarios y de actividad física en escolares de la Región de Aysén. *Rev. chil. pediatr.* 70 (6): 483 – 490.
6. Azcona, C.; Patino, A.; Ramos, M.; Ruza, E.; Raggio, S. y Alonso, L. (2000). Obesity in children. *Revista Médica de la Universidad de Navarra* 44(4): 29-44.
7. Ball, K.; Misrha, G. y Crawford, D. (2003). Social factors and obesity: an investigation of the role of health behaviours. *International Journal of Obesity*; 27(3): 394-403.
8. Ballew, C.; Kuester, S.; Serdula, M.; Bowman, B. y Dietz, W. (2000). Nutrients intakes and dietary patterns of young children by dietary intakes. *Journal of Pediatrics* 136: 181-187.
9. Bellizzi, M. y Dietz, W. (1999). Workshop of childhood obesity: summary of the discussion. *American Journal of Clinical Nutrition* 70: 173S-175S.
10. Bingham, S.; Nelson, M.; Paul, A.; Haraldstottir, J.; Boorge, E. y Van Staveren, W. (dirs.) (2005). *Manual on methodology for food consumption studies*. Oxford University Press. 53-106. Oxford.
11. Blanchette, L. y Brug, J. (2005). Determinants of fruit and vegetable consumption among 6-12-years-old children and effective interventions to increase consumption. *Journal of human nutrition and dietetics: the official journal of the British Dietetic Association*, 18(6), 431-443.
12. Bradburn, N.; Rips, L. y Shevell, S. (2005) Answering autobiographical questions: the impact of memory and inference of surveys. *Science*, 10:236 (4798):157-161.
13. Carazo, E.; Miguez, E. y Martínez, J. (1991). *La nutrición de los escolares y adolescentes españoles*. Barcelona, Doyma.
14. Cavill, N. y Sallis, J. (2001). Health enhancing physical activity for young people: statement of the UK expert consensus conference. *Pediatr Exerc Sci*, 13: 12-25.
15. De Saa, M. (2007). *Patrones nutricionales de actividad física y hábitos nutricionales, en escolares de 10 a 12 años de la ciudad de Pontevedra*. Tesis Doctoral. Pontevedra, Universidad de Vigo.
16. Dietz, W. (2001). The obesity epidemic in young children. Reduce television viewing and promote playing. *British Medical Journal* 320: 313-314.
17. Dokter, A. y Jonas, M. (2006). Health promotion and preventing addiction in primary school. *Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Kinderheilkunde*, 25(6), 223-225.
18. Frost, L.; Nes, M.; Sandstad, B.; Bjorneboi, G. y DREVON, C. (1995) Dietary intake among Norwegian adolescents. *European of Journal Clinical Nutrition*, 49: 555 - 564.
19. Fujimori, E.; De Oliveira, I.; Soares, M. y Osso, A. (1994). Avaliação nutricional de estudantes universitários do sexo feminino. *Revista da Escola Enfermagem da USP*, 28(1): 72-82.
20. Fulkerson, J.; Neumark-Sztainer, D. y Story, M. (2006). Adolescent and parent views of family meals. *Journal of the American Dietetic Association*, 106(4), 526-532.

21. Garrido, J. (2006). Estudio SEMG sobre prevalencia de la obesidad en España. *Jano*, 21: 49-62.
22. Glikzman, M.; Lazarus, R. y Wilson, A. (1999). Differences in serum lipid in Australian children: is diet responsible? *International Journal of Epidemiology* 22: 247-254.
23. González, M.; Caride, B.; Nóvoa, T.; Montero, O.; Lamas, M^a A. y Taboada, M^a C. (1999) Estado nutricional de una población de estudiantes de Galicia. *Nutrición Hospitalaria*, 14: 131-132.
24. Guillaume, M. (1999). Defining obesity in childhood current practice. *American Journal of Clinical Nutrition* 70(Suppl): 126S-130S.
25. Hernández, B.; Gortmaker, S.; Laird, N.; Colditz, G.; Parra-Cabrera, S. y Peterson, K. (2000). Validez y reproducibilidad de un cuestionario de actividad e inactividad física para escolares de la ciudad de México. *Salud Pública de México* 2000; 42, 315-323.
26. James, J. y Kerr, D. (2005). Prevention of childhood obesity by reducing soft drinks. *International journal of obesity, Suppl 2*, S54-7.
27. Kafatos, I.; Manios, Y.; Moschandreas, J. y Kafatos, A. (2007). Health and nutrition education program in primary schools of Crete: Changes in blood pressure over 10 years. *European Journal of Clinical Nutrition*, 23: 187-196.
28. Katz, D. ; O' Connell, M. ; Yeh, M. ; Nawaz, H. ; Njike, V. y Anderson, L. (2005). Public health strategies for preventing and controlling overweight and obesity in School and Worksite settings: A report on recommendations of the task force on Community preventive services. MMWR. Recommendations and reports: Morbidity and mortality weekly report. *Recommendations and reports / Centers for Disease Control*, 54(RR-10), 1-12.
29. Kelishadi, R., Ardalan, G., Gheiratmand, R., Gouya, M. M., Razaghi, E. M., y Delavari, A. y cols. (2007). Association of physical activity and dietary behaviours in relation to the body mass index in a national sample of Iranian children and adolescents: CASPIAN study. *Bulletin of the World Health Organization*, 85(1), 19-26.
30. Livingstone, M. (2001). Childhood obesity in Europe: a growing concern. *Public Health and Nutrition* 4: 109-116.
31. Marín, L.; Segura, O.; Lozano, M.; Navarro, A.; Ortega, R. y López-Sobaler, A. (2004). *Estudio de los hábitos alimenticios de un colectivo de escolares de la Comunidad de Madrid*. V Congreso de la Sociedad Española de Nutrición Comunitaria. III Congreso iberoamericano de Nutrición y Salud Pública. Madrid 26- 218
32. Monneuse, M.; Bellisle, F. y Koppert, G. (1997) Eating habits, food and health related attitudes and beliefs reported by French students. *European Journal of Clinical Nutrition*, 51: 46 - 53.
33. Moreno, L.; Sarriá, A.; Fleta, J.; Rodríguez G. y Bueno M. (2000). Trends in body mass index and overweight prevalence among childrens and adolescents in the region of Aragon (Spain) from 1985 to 1995. *International Journal of Obesity Relation Metabolic Disorder* 24(7): 925-931.
34. Olivares, S.; Kain, J.; Lera, L. y Pizarrom, F. (2004). Nutritional status, food consumption and physical activity among Chilean school children: a descriptive study. *Eur J Clin Nutr*; 58: 1278-1285.

35. OMS/WHO. (2005). *Energy and protein requirements. Report of a joint FAO/WHO/ONU expert consultation*. Technical report series 724. World Health Organization. Geneva.
36. Ortega, R.; Requejo, A. y Navia, B. (1999) *Ingestas diarias recomendadas de Energía y Nutrientes para la población española*. Madrid, Universidad Complutense.
37. Paulus, D.; Saint-Remy, A. y Jeanjean, M. (2001) Dietary habits during adolescence - results of the Belgian Adolescents Study. *European Journal of Clinical Nutrition*, 55: 130-136.
38. Perula, L.; Lluch, C.; Ruiz, R., Espejo, J. y Tapia, G. (1998). Prevalencia de actividad física y su relación con variables sociodemográficas y ciertos estilos de vida en escolares cordobeses. *Rev Esp Salud Pública* 72: 233-244
39. Pieron, M.; Ledent, M.; Almond, L.; Airstone, M. y Newberry, I. (1996). *Comparative Analysis of Youth Lifestyle in Selected European Countries*. Study prepared to be submitted to the International Council of Sport Science and Physical Education. Liège
40. Raitakari, O.; Porkka, K.; Taimela, S.; Telama, R.; Rasanen, L. y Vikari, J. (1994). Effects of persistent physical activity and inactivity on coronary risk factors in children and young adults. *American Journal of Epidemiology*, 140 (3), 195-205.
41. Requejo, A. y Ortega, R. (2000). *Necesidades Nutricionales*. En: Requejo AM y Ortega RM, editores. Nutriguía. Madrid: Complutense: 21-28.
42. Royo-Bordonada, M.; Gorgojo, L.; Martín-Moreno, J.; Garcés, C.; Rodríguez-Artalejo, F. y Benavente, M. (2003). Spanish children's diet: compliance with nutrient and food intake guidelines. *European Journal of Clinical Nutrition*; 57: 930-939.
43. Serra, L.; Ribas, L.; García, R.; Pérez, C.; Peña, L. y Aranceta, J. (2002). Hábitos alimenticios y consumo de alimentos en la población infantil y juvenil española (1998-2000): variables socioeconómicas y geográficas. En: Serra L, Aranceta J, editores. *Nutrición infantil y juvenil*. Barcelona: Masson S.A.
44. Serra, L. y Aranceta, J. (2001). Obesidad infantil y juvenil. En: Serra Majem LL, Aranceta J. editores. *Estudio Enkid Vol.2*. Barcelona: Masson.
45. Steptoe, A. y Wardle, J. (1996) Weight concerns and eating patterns: A survey of university students in Europe. *Internacional Journal of Obesity*, 19: 723 - 730.
46. Telama, R.; Leskinen, E. y Yang, X. (1996). Stability of habitual physical activity and sport participation: a longitudinal tracking study. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 6, 371- 378
47. UNICEF. (1997). *Estado de la niñez y la adolescencia en el mundo*. Nueva York: UNICEF diciembre de 1997.
48. Van Reusel, B.; Renson, R.; Lefevere, J.; Beunen, G.; Simons, J.; Claessens, A.; Lysens, R.; Vanden, B. y Maes, H. (1990). *Sport & Physical activity in child*. *Sport* 32 (3), 68-72.
49. Vázquez, C.; De Cos, A.; Martínez, P.; Jaunsolo, M.; Ramón E. y Gómez C. (1996). Consumo de alimentos y nutrientes por edades y sexo en escolares de la Comunidad de Madrid (CENPE). *Revista Clínica Española* 196: 501-508.

-7-

EL PAPEL DEL SECTOR EXTRAESCOLAR EN EL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO ACTUAL

*Lara Varela Garrote
Raúl Fragueta Vale
Ángela Lera Navarro
Victor Arufe Giráldez*

Universidad de A Coruña

- ∞ **Introducción**
- ∞ **Los agentes implicados en la organización de las actividades extraescolares**
- ∞ **Situación actual y perspectivas de futuro en el ámbito educativo extraescolar**
- ∞ **Bibliografía**

7.1. INTRODUCCIÓN

La formación del maestro Especialista en Educación Física (que pronto se integrará en el título de grado de Maestro en Educación Primaria) debe ser lo suficientemente diversa para satisfacer las demandas sociales y profesionales que surjan dentro de su campo de actuación. Durante mucho tiempo las perspectivas profesionales del cuerpo de maestros se centraban casi exclusivamente al ámbito lectivo. Aunque la presencia de esta posibilidad sigue teniendo gran importancia, en los últimos tiempos se vienen produciendo cambios sociales que abren nuevas perspectivas profesionales.

La disponibilidad de tiempo libre de niños en edad escolar, unida a la ocupación laboral de ambos padres y a la ausencia de espacios de esparcimiento seguros, han obligado a los distintos organismos (administrativos, educativos, etc.) a buscar nuevas formas de ocupación del tiempo libre, que garanticen un tratamiento educativo coherente y la seguridad de los participantes.

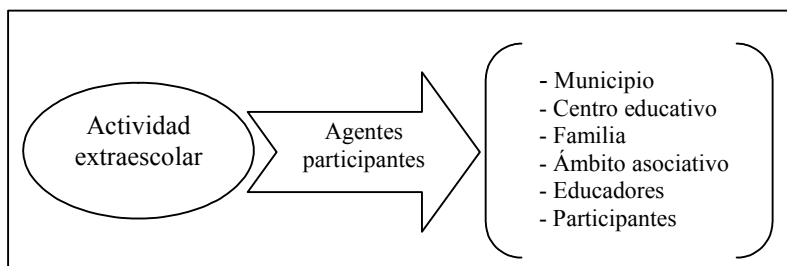
Por otro lado, una creciente concienciación social solicita que los responsables de estas actividades sean especialistas en la materia y en el trato con colectivos de estas edades. Ambos requisitos forman parte del perfil del maestro. La demanda social rechaza ya la figura del personal con escasa formación y dedicación y busca profesionales con una mayor cualificación, capaces de programar y organizar actividades coherentes con las características y necesidades de los participantes.

Los maestros en Educación Primaria y los maestros especialistas en Educación Física, tanto si desarrollan su labor en contextos escolares lectivos, como si lo hacen en el ámbito del tiempo libre de los escolares, deben poseer conocimientos sobre uno de los ámbitos educativos que más se ha desarrollado en los últimos años y que se ha convertido en una referencia fundamental tanto en la educación de la infancia como en el apoyo a las familias: el sector extraescolar.

7.2. LOS AGENTES IMPLICADOS EN LA ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

El aumento de la escolarización obligatoria de los 14 a los 16 años y de los considerados ocios nocivos durante los últimos tiempos, hace que la educación del ocio se haya destacado como un potencial compensador para la infancia y la juventud, siempre y cuando, exista detrás una buena política que la posibilite. Cuenca (2000b: 304) afirma que *“los jóvenes españoles son, ante todo, unos intensos consumidores de escuela”*, ya que el horario escolar se aproxima en algunos casos a las cincuenta horas semanales. Esto ha sido provocado, entre otros factores, por los cambios familiares y sociales que se han producido en las últimas décadas, a los que la escuela debe responder con recursos que superen el tiempo lectivo de la jornada escolar.

La tradición de la educación extraescolar nos habla de estructuras organizativas dependientes del “*voluntarismo altruista y personalismo por parte de individuos concretos reducidos*” (Romero Granados, 2005: 129) que todavía hoy perviven en algunos centros. Sin embargo, los nuevos tiempos exigen soluciones bien diferentes a los colegios. Las actividades extraescolares pueden ser una solución de calidad de los centros durante el tiempo no lectivo, pero para que esto sea posible, es necesario el trabajo conjunto de diversos agentes de la comunidad educativa: el municipio, los educadores, el colegio, la familia y los participantes, entre otros (ver cuadro nº 1).



Cuadro nº 1. Agentes que participan en la organización, desarrollo y/o ejecución de las actividades extraescolares

a) El municipio y su política de ocio

El municipio puede ejercer una gran influencia en la organización y desarrollo de las actividades extraescolares. Desde el punto de vista legislativo, la LOGSE (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990), la LOPEG (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995) o la LOCE (Ministerio de Educación y Ciencia, 2002), hacen referencias al respecto. La LOE (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006a) no hace referencias explícitas respecto a los responsables o a la forma de organización del sector extraescolar.

Se ha comentado ya que el marco normativo existente no define competencias, sino que hace recomendaciones sobre el apoyo a las actividades extraescolares, por lo que la colaboración municipal depende del proyecto de ciudad que el municipio quiera llevar a cabo. El contexto urbano posee un potencial educativo inagotable pues “*acoge y entremezcla a las denominadas educación formal, no formal e informal, aglutina instituciones estrictamente pedagógicas y situaciones educativas ocasionales, programas de educación minuciosamente diseñados y encuentros educativos tan sólo casuales*” (Trilla, 1993: 180). Esta potencialidad no siempre ha sido explotada bajo criterios educativos: factores como el tráfico o el desarrollo inmobiliario, por citar algunos ejemplos, han condicionado la relación de algunos sectores sociales (principalmente de la infancia y la tercera edad)

con su ciudad. Algunas urbes se han percatado de los recursos que poseen y se han acogido a proyectos municipales educativos, como el de las ciudades educadoras. Bajo esta perspectiva, el municipio incorpora actuaciones que potencian la dimensión educativa que tiene la ciudad: *“armonizando las ofertas (formales, no formales e informales) existentes; incrementándolas cuantitativamente cuando sea necesario; mejorándolas cualitativamente casi siempre; creando otras que sean innovadoras”* (Trilla, 1993: 200). Aplicar esta filosofía supone apostar porque la ciudad sea una verdadera comunidad formativa donde intervengan los agentes educativos y sociales, formando un proyecto sólido y común, que potencie y ordene la labor educativa que se vaya a desarrollar en la misma (Rotger, 2003).

Poner en práctica estos principios en el ámbito extraescolar supone concebir las actividades dentro de un proyecto educativo común a los centros de la ciudad, diseñado y llevado a cabo por el municipio, el centro educativo y sus profesores, las asociaciones de padres y los participantes. Perfilar una oferta adaptada a las necesidades de la comunidad y dotar, en la medida de lo posible, de recursos suficientes para su implementación y evaluación.

El municipio puede asumir este papel en ciudades con una determinada filosofía y perfil, en las que se conjugan los esfuerzos de diferentes agentes sociales con la existencia de recursos y de sensibilidad política hacia este tipo de iniciativas. Aún en estos casos, Cabrera y Cantera (2005) afirman que la ayuda económica no lo es todo, pues existen otros mecanismos efectivos para que las actividades funcionen adecuadamente como, por ejemplo, que el municipio posibilite a técnicos y personal de servicios educativos la colaboración y participación activa en el desarrollo del plan de actividades extraescolares diseñado. Todo debe confluir (presupuestos, intenciones y colaboración de los agentes implicados) en lo que Cuenca (2000a: 290) denomina *“visión unitaria”* o *“actuación global”* para que el municipio pueda contribuir a la educación del ocio de los ciudadanos a través de la actividad extraescolar y no se produzca una dispersión de esfuerzos.

b) El centro educativo y sus profesores

La participación del centro educativo en las actividades extraescolares tiene un fuerte respaldo normativo, ya que las diferentes leyes educativas han otorgado al centro y concretamente a los profesores, la capacidad para organizarlas.

Pero el compromiso de los centros en la organización de las actividades extraescolares debería llegar más lejos, otorgándoles una mayor entidad al reflejarlas en sus proyectos educativos. De este modo hacen explícita su intención de desarrollar una Educación del Ocio, que se concrete en la programación anual del centro y se materialice en sus actividades lectivas y extraescolares (Cabrera y Nieto, 2005). Esto ha sido corroborado

por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que recomienda para la mejora del sistema educativo que los centros incrementen, conforme a sus posibilidades, el elenco de oportunidades en las que los alumnos puedan experimentar el éxito y la posibilidad de aprender poniendo como ejemplo, entre otras, el aumento de la oferta extraescolar de los centros (Cerdán, 2006).

Un centro preocupado por la educación del ocio de sus alumnos intenta, a través de sus propuestas lectivas y no lectivas, ayudarles a emplear su tiempo libre de forma activa y que esto favorezca la mejora de su calidad de vida (Nuviala Nuviala, Ruiz Juan y García Montes, 2003). González de Mesa (1998) destaca a los centros docentes como claves para una educación del ocio de calidad, siendo necesario para ello contemplarla en las programaciones escolares y planes de acción educativa elaborados por los profesores. Respecto al período no lectivo de la jornada escolar, Cuenca (2005) expone la necesidad de que los colegios contribuyan a través de las actividades extraescolares a la citada educación del ocio. Si los docentes exponen que la escuela ha de preparar para lo útil, no pudiéndose encargar de todo, entonces debe capacitar al niño para emplear su tiempo libre y, si esto carece de interés suficiente para el tiempo lectivo, entonces en el tiempo extraescolar podrán beneficiarse sólo aquellos que acudan a las actividades durante esa franja horaria. Quizás un buen planteamiento sea dotar de contenido a la Educación del Ocio en la escuela para que se haga extensible al período extraescolar: sólo conociendo los beneficios educativos del ocio puede comprenderse la utilidad de las actividades que persiguen su educación.

La implicación de la escuela, en cualquiera de las formas posibles, es fundamental para que la actividad extraescolar tenga éxito (Dryfoos, 1999), ya que muy poco se puede hacer sin su compromiso.

c) El papel de la familia

La familia es el primero de los agentes educadores, el punto de referencia que tiene el niño cuando empieza a construir sus afectos, a socializarse, el faro en los primeros años de la infancia, cuya influencia permanece incluso en la adolescencia y para toda la vida (Batlle i Bastardas, 1997).

La familia en la sociedad moderna ha experimentado grandes cambios, como la incorporación de la mujer al mundo laboral, la disminución del tamaño en los hogares, la aparición de nuevos modelos familiares, también de nuevas pautas o valores, el incremento global de la jornada laboral, etc. (Fernández Palomares, 2003; Batlle y Guilera, 2004). La difícil conciliación entre la vida laboral y familiar de los hogares en los que ambos cónyuges trabajan, ha creado una fuerte necesidad de servicios que suplan a la familia durante el tiempo libre de los escolares.

La escuela debe responder a las necesidades de las familias con ofertas de calidad, para que durante el tiempo libre de sus hijos se planteen acudir a actividades educativas que, además, ofrezcan suficiente cobertura durante el horario en que los padres no pueden estar con sus hijos. Las actividades extraescolares no sustituyen los beneficios educativos ni de la familia, ni del juego en la calle con el grupo de amigos, pero las familias ven en el centro educativo un lugar seguro en donde sus hijos pueden estar atendidos (disfrutando y aprendiendo al mismo tiempo) mientras ellos no pueden hacerlo.

Estas circunstancias han disparado las expectativas respecto al sector extraescolar, contribuyendo al aumento de la oferta y a un mayor reconocimiento educativo en los últimos años. Sin embargo, las necesidades del mundo adulto no siempre permiten responder adecuadamente a las preferencias de la infancia y algunas de las características propias de las actividades extraescolares, como la voluntariedad, no siempre son respetadas. Este tipo de actividades forman parte del tiempo libre de la infancia, por lo que debemos cuestionarnos quién decide realmente las actividades a las que se apuntan los niños y cómo se toma esta decisión. A la hora de matricular a sus hijos a las actividades extraescolares, los padres deberían tener en cuenta las siguientes consideraciones (Trilla, 1993):

- Favorecer que el niño disfrute con la actividad y no tanto que se forme para el futuro, puesto que ya tienen un tiempo considerable dedicado a este objetivo en la escuela. Las actividades deberían ser gratificantes, generadoras de placer y autotéticas. Díaz Suárez (2005) indica al respecto que hay una tendencia a favor de las actividades que son consideradas útiles para el futuro, como pueden ser la informática o el inglés, y un desinterés hacia las que se valoran como menos utilitarias, como las deportivas. Sin embargo, debería ser el niño el que decida la actividad a la que desea acudir.
- Evitar la participación en demasiadas actividades. Los padres deben procurar que la agenda de sus hijos no esté saturada y contribuir a que dispongan de tiempo libre cada día.
- Tratar de no dirigir la elección de los niños, sino orientarles desde su experiencia, aceptando las decisiones que tomen.
- Intentar no filtrar la elección de las actividades a través de criterios de sincronía ideológica, sociocultural, religiosa, etc., puesto que aunque debe existir cierto nivel de concordancia entre los valores familiares y las instituciones educativas a las que acuden sus hijos, una excesiva similitud en las diversas actividades a las que acude el niño, empobrece su experiencia (si es que el niño desea acudir a otras y no se le apunta por tales razones).

- Debería ser la voluntad del niño o, en el peor de los casos su beneplácito, el criterio más importante para que participe o no en actividades extraescolares. Incluso si decide acudir, debería ser él quién las elija, siendo sus padres quiénes le orienten o informen sobre las mismas. En su estudio sobre actividades físicas extraescolares Ruiz Juan, García Montes y Hernández Rodríguez (2001), concluyen que la simple actitud favorable de los padres y madres hacia estas propuestas, ya es suficiente para influir en el interés del niño.

Los padres poseen una gran influencia a la hora de estructurar los hábitos de sus hijos, entre los que se pueden incluir los de ocio, especialmente en edades tempranas. Cuenca (2005) indica que hasta los doce o trece años, es cuando la familia ejerce mayor influencia respecto al modelo de ocio que seguirán los hijos. Los padres deberían concienciarse no sólo de la importancia que tienen para favorecer que sus hijos acudan a las actividades extraescolares, sino también de la importancia que éstas tienen para su formación, de tal modo que *“no deben limitarse a animarles y facilitar su práctica, sino que además deben interesarse por la forma en la que se practican y se organizan”* (Nuviala Nuviala, Ruiz Juan y García Montes, 2003: 15). Si esto se consiguiera, significaría que los padres no se conforman con la función de custodia que pueda ejercer la actividad extraescolar, sino que también les preocupa que los niños estén recibiendo una actividad formativa y lúdica, organizada e impartida por profesionales cualificados.

d) El ámbito asociativo

Dentro de este campo vamos a centrarnos prioritariamente en las asociaciones de padres y madres (AMPAs), que vienen ejerciendo una importante labor en el sector extraescolar de los centros educativos españoles. Sin embargo, tampoco podemos olvidarnos de las aportaciones de otras asociaciones (habitualmente relacionadas con los contenidos de las actividades extraescolares), así como del auge de la empresa privada (que aunque posee un perfil diferente a las asociaciones, puesto que son entidades con ánimo de lucro, está buscando un hueco en un mercado incipiente y con gran proyección de futuro).

Además de las influencias directas de la familia sobre las decisiones de la infancia, los padres pueden implicarse activamente en las actividades extraescolares a través de las asociaciones de padres y madres (AMPAs). Un reciente estudio, informa de que el 85% del alumnado de Educación Primaria estudia en centros en donde existen asociaciones de padres (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 2004c). Gracias al trabajo de estas asociaciones se responde a una serie de necesidades sociales de gran relevancia, olvidadas en parte por la administración pública (Calvo, 2003).

Fernández Enguita (2001) define el movimiento asociativo español de padres de alumnos como “*débil*”, argumentando causas de tipo organizativo tales como la relación eventual que los padres tienen con la escuela y entre sí, su posición de dependencia con respecto al equipo docente, así como la supuesta disparidad de intereses entre ellos y motivos históricos: en nuestro país, en general, no ha existido tradición asociativa, los padres no comprenden cuál es su función real en la escuela y nadie se la explica.

Las asociaciones de padres y madres pueden colaborar en los centros educativos a través de diversas vías, entre las que se encuentra la organización de actividades extraescolares. La lógica a seguir de cara a su implantación, es que la oferta de diversas actividades entre las que se encuentran las extraescolares, sea discutida con el equipo de profesores al comienzo de cada curso para llegar a puntos comunes. Además las AMPAs pueden favorecer el diálogo entre los diversos agentes de la comunidad escolar puesto que *“una buena relación entre la asociación y el claustro de profesores facilita el desarrollo de la labor entre ambos y contribuye a crear un ambiente que posibilita un trabajo más positivo para todos”* (Aránega y Doménech, 2001: 186). Una adecuada sintonía entre el profesorado y las AMPAs, así como la co-organización de actividades, puede servir para que otros sectores se impliquen en la escuela y ésta se abra al exterior en la línea propuesta por la LOPEG (1995).

A nivel competencial, los reglamentos orgánicos para centros de Educación Infantil y Primaria facultan a las AMPAs para presentar al Consejo Escolar diversas propuestas para elaborar el Proyecto Educativo y la Programación General Anual, presentar informes al Consejo Escolar bajo la propuesta propia o a petición del propio Consejo y realizar propuestas de actividades complementarias (Ministerio de Educación y Ciencia, 1996a, 1996b). Las AMPAs pueden implicarse o no, pero si lo hacen también podrán involucrarse otros agentes educativos, configurándose así las actividades extraescolares como un recurso de gran importancia para alcanzar objetivos educativos. Las asociaciones de padres y madres deberían luchar porque las propuestas extraescolares posean un plan integral de actuación, tengan un carácter formativo y lúdico a la vez, se discutan oportunamente en el consejo escolar, se incluyan en la programación general anual y den respuesta a las exigencias y directrices que se contemplen en los principios y finalidades de la AMPA (Cabrera y Cantera, 2005).

El Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004c) informa que la pertenencia a las asociaciones de padres y madres es mayor en los centros cuya titularidad es privada (74% frente al 63% de los públicos), tanto en Primaria como en Secundaria Obligatoria (68% frente al 53% de los públicos), y que el porcentaje de asociación es mayor en los casos en que el centro es pequeño y mediano (72%) que en los grandes (64%). En cuanto a la relación de los padres con la actividad extraescolar, el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004b) también aporta datos, informando que el 68% de los alumnos tienen padres

que colaboran en algún grado en las actividades extraescolares del centro educativo, siendo superior el porcentaje para el caso de los centros públicos (70%) que para los privados (65%).

Aparte de las asociaciones de padres, existen otras instituciones que poseen un compromiso social y llegan a puntos comunes con los centros para desarrollar las actividades extraescolares. Los clubes deportivos o las federaciones, en el caso del ámbito deportivo, llevan a cabo programas especiales de promoción en las escuelas (Romero Granados, 2005).

También existen los denominados centros de educación no formal cuya intención inicial es ocuparse de los niños cuando terminan las clases y sus padres trabajan, dotando durante ese tiempo a la infancia de atención adecuada, oportunidades de juego y actividades recreativas. Todavía no están muy extendidos en el ámbito español, pero sí en otros países de la Unión Europea como Dinamarca, Francia y Reino Unido (Meijvogel y Petrie, 1997).

e) Los educadores de las actividades extraescolares

Así como existen referencias normativas relativas a la participación de la Administración Local, el centro escolar o las asociaciones de padres en la organización de las actividades extraescolares, se detecta un importante vacío respecto a los derechos y deberes de los educadores que desarrollan su labor en este ámbito (régimen contractual, dedicación horaria, retribución, etc.).

Barbero (1998) señala que la situación de estos profesionales es disparatada y problemática porque, a pesar de la importancia educativa que se le otorga al sector extraescolar, no es raro que estas actividades las acaben impartiendo personas sin la formación adecuada. Todavía perdura cierta dependencia del voluntariado, que ha jugado y juega un papel fundamental en el desarrollo de este ámbito. Sin embargo, su propio crecimiento exige una regulación del sector en la que se defina claramente el papel del voluntariado y las funciones que deben ser profesionalizadas o encargadas exclusivamente a individuos con una capacitación determinada. Mientras la ley prohíbe que un Bachiller imparta clases en Educación Primaria (puesto que se precisa al menos el grado de diplomado), permite que esto suceda en el contexto extraescolar, a pesar del reconocimiento social de la relevancia de estas propuestas en la formación de la infancia.

El perfil del profesional que imparte las actividades extraescolares varía según como las defina cada entidad, de las funciones que se les otorguen o incluso de las propuestas que se vayan a impartir. En un estudio realizado por Parada (2004) sobre la tendencia del mercado de trabajo en España en la rama de Cultura, Ocio y Tiempo Libre (entre los que se encuentran los educadores de actividad extraescolar), se explica cual es el perfil de los trabajadores en este ámbito. Aunque es un informe de carácter

general, ofrece una orientación válida sobre el estado de la situación actual: tendencia hacia una equiparación en la distribución por género, media de edad entre los 25 y los 34 años, nivel de estudios creciente (aunque no se explica el perfil), suelen ser trabajos de tipo temporal a tiempo parcial y el salario se recibe predominantemente a través de la iniciativa privada. Una notable investigación realizada en 1993 en EEUU sobre los educadores de actividades extraescolares, aporta datos de interés: a diferencia del estudio español el 90% de los educadores americanos son mujeres, destacan (como en el caso español) el alto índice de inestabilidad laboral -que también corroboran Vandell y Shumow (1999) y Seligson (1999)- ya que el 58% de los trabajadores cambian su puesto cada año; además, la media de trabajo por semana es de 20–26 horas, con lo que más de 1/3 de ellos poseen un segundo trabajo (Seppanen y otros, 1993). Dryfoos (1999) expone que la mayoría de los programas de actividad extraescolar se llevan a cabo con personal con un bajo nivel de preparación académica, además de estar pagados muy por debajo de la media de otros profesores. Otro estudio en esta línea, realizado por Howes, Phillips y Whitebook (1992) revelaba que un incremento salarial provocaría una reducción de la movilidad de los trabajadores de esta área, con lo que se beneficiarían tanto ellos como los usuarios.

Algunos autores como Seligson (1999), realizan propuestas de futuro para quienes realicen estudios superiores en las diversas áreas relacionadas con la educación, exponiendo que los programas de actividad extraescolar pueden ser un recurso adicional de trabajo aparte de la escuela obligatoria. Sin embargo, también plantean que para asumir esta postura, es necesario dotar a los profesionales de la especialización necesaria para garantizar el nivel de calidad de los programas extraescolares, algo que corroboran Sanz y Ponce de León (2005), aplicándolo a las actividades físicas extraescolares, al explicitar la necesidad urgente de formar a los educadores que trabajan en este ámbito.

f) Los participantes

Los participantes son los destinatarios finales del trabajo realizado por los anteriores y aquellos a los que la oferta extraescolar intenta convencer para que participen en sus propuestas.

A la hora de plantear la oferta de actividades extraescolares en los centros educativos, se deberían tener en cuenta los intereses del niño para intentar motivar a una gran parte de ellos. Si los escolares tienen interés por una actividad extraescolar en concreto como, por ejemplo, el fútbol o el baloncesto, y ésta no se oferta en su colegio, es probable que acudan a otros lugares para realizar la que les interesa o que acudan desmotivados a las que están disponibles en su centro educativo.

En el estudio del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004a) sobre las actividades extraescolares, se afirma

que los alumnos de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria suelen acudir a dichas actividades de forma organizada y permanente durante su horario extralectivo. Las actividades más practicadas (teniendo en cuenta el porcentaje de alumnos que las realizan de forma cotidiana) son las deportivas, con un índice de participación del 73% en Primaria y un 62% en Secundaria, existiendo mayor participación masculina que femenina. Este dato corrobora el de un estudio previo realizado con alumnos de sexto de Primaria que demostró que el 77% de alumnos que acudían a actividades extraescolares lo hacían a actividades deportivas (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 2000). En Educación Primaria existe un mayor índice de participación que en Secundaria, puesto que un 61% del alumnado acude a dos o más actividades (frente al 35% de Secundaria), un 33% acude a una actividad (frente a un 43% de Secundaria) y un 6% no realiza ninguna (frente a un 22% de Secundaria -ver gráfico n° 1.-). Los índices de participación en este tipo de actividades están asociados con el nivel de estudios de los padres. A mayor nivel de estudios, más grande es la proporción de alumnos que acuden a más de una actividad extraescolar. Además se observa una diferencia de género a favor de los chicos, que participan más que las chicas a lo largo de toda la etapa de Educación Primaria y Secundaria, así como por titularidad del centro, existiendo mayor participación en los privados que en los públicos.

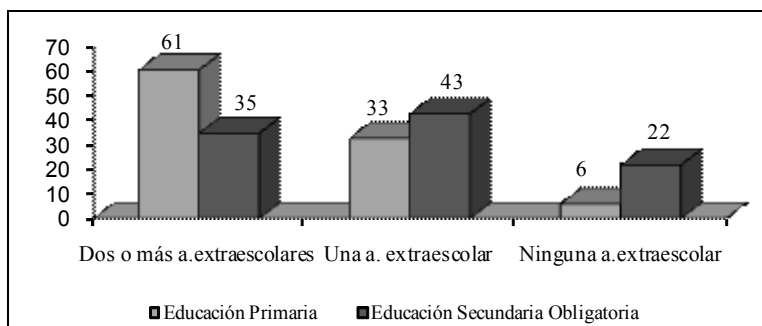


Gráfico n° 1. Número de actividades extraescolares realizadas por los alumnos en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. Fuente: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004a).

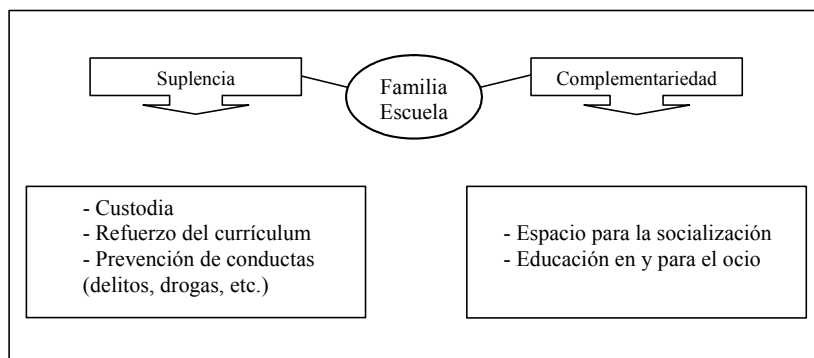
De lo indicado sobre los agentes que participan en las actividades extraescolares, destacamos la necesaria coordinación entre ellos, crucial para la calidad de los programas, su buen funcionamiento, conseguir altos índices de participación y satisfacción de personal y participantes.

7.3. SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS DE FUTURO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO EXTRAESCOLAR

Para estudiar la situación actual del sector, se analizan cuatro elementos fundamentales: las funciones que cumple, sus puntos fuertes y débiles así como los retos de futuro que se podrían asumir en este contexto.

Al analizar la realidad de las familias y la escuela, es fácil darse cuenta de que las funciones que actualmente cumplen las actividades extraescolares son fruto de la confluencia de distintas necesidades socioeducativas. A los cambios sucedidos en el seno de la familia, hay que añadir la implementación de la jornada única en los centros educativos españoles. Ambos aspectos han condicionado de forma relevante las funciones asignadas a las actividades extraescolares.

Trilla (1993) explica las dos grandes funciones que cumplen los espacios educativos no formales, en relación al ámbito familiar y escolar, resumiéndolos en: suplencia y complementariedad (ver cuadro nº 2); conceptos que consideramos aplicables al ámbito extraescolar.



Cuadro nº 2. Funciones que cumplen las actividades extraescolares. Fuente: Trilla (1993). Adaptado.

Respecto a la función de suplencia, su análisis semántico nos conduce al siguiente significado: “cumplir o integrar lo que falta en algo, o remediar la carencia de ello. Ponerse en lugar de alguien para hacer sus veces. Reemplazar, sustituir algo por otra cosa” (Real Academia Española, 2006). Este reemplazo o sustitución engloba a otras funciones que se pueden incluir en este epígrafe, entre las cuales destaca la custodia de los niños en un tiempo fuera del horario lectivo, como han indicado Vandell y Shumow (1999), Fernández Enguita y otros (2000), Aránega y Doménech (2001), Fashola (2001), Fernández Enguita (2001), Granados (2003), Cabrera y Cantera (2005) y el estudio elaborado por Seppanen y otros (1993) sobre las características de las actividades extraescolares realizado sobre una muestra

a escala nacional en EEUU, que afirma que el 75% de los directores de las mismas exponen que la custodia es la función más importante de estas actividades, muy por encima de las demás. Esto habría sido provocado, entre otros factores, por la paulatina incorporación de la mujer al mundo laboral, el proceso de urbanización de las sociedades actuales así como el predominio del modelo de familia nuclear.

Aparte de la custodia, otra de las suplencias ejercidas por las actividades extraescolares es, por ejemplo, la atenuación de disfunciones escolares o el refuerzo de determinados aspectos del currículum. Como afirman Trilla (1993), Fashola (2001), la Afterschool Alliance (2002) y Cabrera y Cantera (2005), es el caso de niños a los que no les es suficiente el tiempo escolar y que necesitan ayuda para progresar en sus estudios, o de aquellos que acoge el centro educativo durante un tiempo susceptible de ocuparse en entornos potencialmente perjudiciales. A este respecto Fashola (2001) y la Afterschool Alliance (2002) reflejan, a través de estudios ubicados en EEUU, que los niños que no están supervisados por adultos durante el tiempo extraescolar tienen mayor probabilidad de realizar actos delictivos en esta franja horaria.

Sin embargo, la actividad extraescolar no sólo sustituye ciertas responsabilidades escolares o familiares, sino que asume funciones de complemento, puesto que realizan aportaciones a la formación del niño que ni escuela ni familia pueden proporcionar. Entre estas funciones destacan la posibilidad de crear un entorno seguro y enriquecedor (como era la calle hace algunos años) en donde los niños se puedan socializar, a pesar de la presencia de adultos (Fashola, 2001). Estas actividades también ofrecen un contenido formativo mediante y para el ocio que aporta al niño recursos adecuados para disfrutar de su tiempo libre de una forma positiva y enriquecedora.

Las actividades extraescolares cumplen roles sociales y formativos muy importantes para el presente y el futuro de los niños en edad escolar, durante un tiempo en el que muchos de ellos no pueden estar atendidos por sus padres y en el que tienen acceso a experiencias de ocio enriquecedoras y saludables.

Además de las funciones que hemos descrito, las actividades realizadas por los educandos en horario extraescolar tienen una serie de ventajas, en ocasiones expresadas como beneficios, que organizamos en torno a diversos niveles tal y como hizo Cuenca (2005) respecto al ocio:

- A nivel físico y fisiológico: las actividades extraescolares relacionadas con el movimiento, como la práctica deportiva, producen mejoras en la salud y el nivel de condición física de la infancia, además de evitar problemas derivados del sedentarismo. En el estudio realizado por la Afterschool Alliance (2004) se ha comprobado que los programas de actividades extraescolares basados en el ejercicio físico,

aportan beneficios de salud a corto plazo. También existen beneficios físicos y fisiológicos indirectos: Michelle Galley, en una investigación realizada en EEUU en el año 2000 -citada por la Afterschool Alliance (2004)- encontró relación entre acudir a actividades extraescolares y una menor tendencia al consumo de drogas.

- Beneficios psicológicos: el que el niño acuda durante su tiempo de ocio a actividades con estructura y contenidos diferentes a los escolares, le aporta beneficios psicológicos a nivel emocional, cognitivo y conductual. El hecho de que pueda encontrar un lugar de expansión con sus amigos enriquece sus afectos e incluso la percepción que tiene de sí mismo, ya que puede desarrollarse, relacionarse y divertirse. Las actividades pueden estimular el ámbito cognitivo del niño con nuevos aprendizajes que la escuela no llega a trabajar en profundidad y que son de interés para ellos y también con el desarrollo de otras habilidades y destrezas que favorecen su desarrollo integral. Hay que resaltar las posibles repercusiones en el desarrollo y mejora de la conducta infantil el trabajo de valores durante este tiempo.
- A nivel social: existen beneficios provocados por la mejora de la comunicación y las habilidades sociales de los participantes en programas extraescolares *“que les capaciten para afrontar con mayores posibilidades de éxito las dificultades que pudieran encontrar en su progresiva incorporación al entramado social”* (Vidal, 2005: 11). El establecimiento de relaciones con iguales en las primeras edades es cada vez más importante en una sociedad que tiende al aislamiento, generado, entre otros motivos, por el avance de las nuevas tecnologías y la nueva configuración de la familia.
- Ventajas globales: como fruto de las experiencias vividas, todas las utilidades descritas repercuten en la personalidad, en el desarrollo de la capacidad de expresión y en la autoafirmación del niño. Puede afirmarse que a través de la actividad extraescolar se produce *“un desarrollo personal más completo e integral”* (Fernández Enguita, 2001: 89). También existen ventajas de tipo organizativo, pues en el caso en que el niño haga uso del comedor escolar y acuda a los programas extraescolares del centro, no precisa desplazarse. En general, se percibe como un factor altamente positivo que los niños estén disfrutando de su tiempo de ocio a través de actividades educativas, en un espacio conocido con compañeros y profesores que también lo son.

Al igual que Madariaga (2004) y Cuenca (2002) afirmaran respecto al ocio, consideramos que para que se produzcan los beneficios descritos anteriormente, las propuestas extraescolares deberían determinarse bajo una concepción educativa en donde, por un lado, se vivencien las actividades, se acuda libremente a ellas, produzcan satisfacción a los participantes y se ajusten a cada uno de ellos y, por otro, posean un posicionamiento pedagógico determinado en donde exista la posibilidad de desarrollo individual y social, igualdad de oportunidades, así como respeto por los demás y por todo lo que rodea a la propia actividad (recursos, instalaciones, etc.).

Pero al igual que son diversas las fortalezas de las actividades extraescolares, este sector también poseen una serie de puntos débiles susceptibles de ser mejorados. Destacamos los siguientes:

- Existe un escaso nivel de implicación de los centros públicos en la organización de actividades extraescolares (Nuviala y Nuviala, 2003b), hasta el punto de que, en ocasiones los centros no facilitan las instalaciones (Castro, 1998) para el desarrollo de las actividades de la tarde, por considerarlas a un nivel inferior que las actividades lectivas. Esto denota una falta de cultura respecto a la valía de la educación extraescolar en los propios centros, lo que provoca cierto desprecio a las actividades realizadas en horario de tarde en los colegios y una nula implicación de los mismos en el proyecto. Frabboni (1990) explica que son tres las enfermedades que hacen difícil la relación escuela-extraescuela: la desintegración y discontinuidad entre los ambientes de aprendizaje y las instituciones que se encargan de llevar adelante cada parcela educativa; el aislamiento, la parcelación y la espesa comunicación existente entre la educación matutina y la vespertina y la falta de apertura entre ambos ámbitos para colaborar y al menos conocer qué se está haciendo en los otros tiempos educativos.
- No existen proyectos sólidos de educación extraescolar desde la escuela pública, a través de los que se creen redes estatales abiertas a convenios de colaboración con asociaciones, clubes, federaciones u otras entidades. Lo habitual es la realización de proyectos financiados casi exclusivamente por los participantes y el desarrollo de actividades sin continuidad en el tiempo, en los objetivos y con desconocimiento de los logros que se pueden alcanzar (Castro, 1998). Puede situarse la raíz de la inexistencia de proyectos ambiciosos en la escasa implicación de las administraciones públicas en el gasto educativo extraescolar. Sirva de ejemplo la inversión económica realizada durante el año 2003: la cantidad total destinada a educación fue de 32.984.554,1 €, de los que tan solo 316.254,6 € fueron

destinados para todo el territorio español a “*actividades extraescolares y anexas*” (esto supone un 0,96% del total del gasto en educación). De esta partida, un 9,9% del presupuesto proviene de la aportación del Ministerio de Educación y Ciencia, un 60,8% es la contribución realizada por Administraciones no educativas (entre las que se encuentran otros Ministerios distintos al de Educación, Consejerías y Corporaciones Locales) y el resto (29,3%) se corresponde con la participación de las distintas Comunidades Autónomas que, en el caso de la gallega, fue de un 0,1% (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006b).

- La falta de cualificación profesional del personal señalada por Nuviala y Nuviala (2003a) es algo recurrente en el ámbito extraescolar. La inexistencia de una regulación laboral del sector, junto con la escasa exigencia por parte de los organizadores de las actividades respecto a la formación de los educadores, han provocado un precedente difícil de modificar a corto plazo. Por otra parte, debería existir una mejor orientación de la formación inicial de los profesionales relacionados con la educación del ocio, aunque esto debe aparejarse con una progresiva profesionalización del sector.
- La carencia de investigaciones a nivel local y nacional, que aportarían valiosas referencias para la implantación de programas extraescolares orientados a la consecución de fines como: la educación del ocio, la adquisición de hábitos saludables o la socialización de los niños. Esta situación provoca el desconocimiento por parte de los diferentes sectores sociales de la problemática real existente alrededor del tiempo extraescolar y dificulta la constatación de sus beneficios.

La situación del ámbito extraescolar, marcada por sus fortalezas y debilidades, define ciertos retos que deben ser asumidos a medio-largo plazo para optimizar las prestaciones del sector y estructurar su desarrollo en consonancia con las necesidades socioeducativas de cada momento. Larner, Zippiroli y Behrman (1999) realizan una serie de recomendaciones sobre diversos temas que afectan al ámbito extraescolar en el contexto americano, a modo de sugerencias para la mejora de la calidad de este sector. Entre ellas destacamos las más aplicables al contexto español:

- Realizar investigaciones que analicen la oferta y la demanda extraescolares en función del tipo de programas, número de horas diarias, lugar donde se realizan y coste de actividad por niño, para orientar a los responsables de los programas y al sector político, actualizar los fondos económicos destinados a este tipo de acciones y diseñar nuevos programas que se ajusten a las necesidades sociales.

- Desarrollar e implementar nuevos modelos de financiación de programas extraescolares con cuotas asequibles para los padres, consiguiendo apoyos y aportaciones del sector privado, así como financiación por parte de la administración. Esto es necesario para asegurar que los programas sean sostenibles y accesibles a las familias y niños con bajos niveles de ingresos.
- Analizar la situación profesional de aquellos educadores que trabajan en el sector extraescolar e invertir esfuerzos para identificar las competencias requeridas para trabajar en este ámbito. Esta información permitiría orientar mejor los cursos de formación y títulos de grado, facilitando el desarrollo de una carrera profesional en la que el nivel de formación y las condiciones laborales sean coherentes.
- Fomentar la asociación estratégica entre diversas instituciones públicas y privadas, que maximicen los beneficios derivados de los recursos e instalaciones disponibles y aprovechen las sinergias existentes para aumentar la calidad de programas extraescolares sin un incremento exagerado del coste.
- Desarrollar modelos de evaluación de programas que identifiquen sus efectos sobre los participantes. Es importante difundir los resultados de los mismos para legitimarlos ante la clase política, asegurando e incrementando los recursos económicos y materiales. También es necesario hacerlo ante la sociedad en general, puesto que las familias conocerán sus logros y podrán valorar la calidad de la oferta disponible para el cuidado de sus hijos durante un horario en el que ellos no los pueden atender.
- Establecer sistemas de participación del centro escolar en el diseño, organización e implementación de los programas de actividades extraescolares e incluirlas en su planificación (PEC), tal y como afirman Maiztegui y Pereda (2000). En este proceso de participación deben coordinarse todos los miembros de la comunidad, como organismos públicos, el asociacionismo y el sector empresarial, para rentabilizar los recursos existentes y estimular a los estudiantes a incrementar su participación en los programas (Vidal, 2005).

A pesar de los beneficios asociados a la participación en actividades extraescolares y del creciente reconocimiento socioeducativo del sector, todavía queda mucho por hacer para conseguir una normalización y funcionamiento óptimo del mismo. Hasta el momento se ha avanzado sin un rumbo fijo, ante la falta de un acuerdo nacional sobre lo que debe ser la educación extraescolar, sin objetivos a gran escala, sin inversiones consistentes en un ámbito que es crucial para la vida de los jóvenes. El futuro pasa porque la educación de calidad, dotada de recursos y reflejada en

las programaciones, supere el tiempo lectivo: hay que ampliar las miras y universalizar la educación a todos los tiempos, sin trabas. El papel de los maestros en este proceso es fundamental. El conocimiento de los distintos tiempos educativos y de los condicionantes que los afectan es un primer paso para que realmente puedan desarrollar una educación integral y contextualizada con sus alumnos y para que el objetivo de la creación de hábitos para la vida desde la escuela pueda ser una realidad.

7.4. BIBLIOGRAFÍA

1. Afterschool Alliance (2002): *Afterschool action kit*. Extraído el día 5 de diciembre de 2005 desde <http://www.afterschoolalliance.org/KitSpanish.pdf>.
2. Afterschool Alliance (2004): *Afterschool and obesity prevention strategy*. Extraído el día 24 de enero de 2006 desde <http://www.publicengagement.com/AfterschoolResources/potential.html>.
3. Aránega, S. y Doménech, J. (2001): *La educación primaria*. Barcelona: Graó.
4. Barbero, J. I. (1998): "Aproximación a la actividad física extraescolar desde una perspectiva crítica" en Santos, M. y Sicilia, A. (eds.): *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa*. Barcelona: INDE, pp. 73-83.
5. Battle i Bastardas, J. (1997): *El tiempo libre infantil y juvenil*. Extraído el día 15 de mayo 2006 desde <http://www.lafactoriaweb.com>.
6. Battle, R. y Guilera, R. (2004): *Els temps dels nois i noies al fora-escola*. Extraído el día 12 de Julio de 2004 desde <http://www.educaweb.com>.
7. Cabrera, J. y Cantera, D. (2005): *Las actividades extraescolares*. Extraído el día 26 de mayo de 2006 desde <http://www.ceapa.es/textos/publipadres/extra.htm>.
8. Cabrera, J. y Nieto, C. (2005): *Educación para el ocio y el tiempo libre*. Extraído el día 29 de mayo de 2006 desde <http://www.ceapa.es/textos/publipadres>.
9. Calvo, A. M. (2003): *El papel de las APAs en el ocio de los jóvenes*. Extraído el día 26 de mayo de 2006 desde <http://www.ceapa.es/textos/publipadres/extra.htm>.
10. Castro, M. (1998): "La programación de las actividades extraescolares en el ámbito rural gallego. Reflexión a partir de una experiencia." en Beas Miranda, M., García Míguez, J., Luengo Navas, J. J. y otros (eds.): *Atención a los espacios y tiempos extraescolares. Actas de las VIII Jornadas LOGSE sobre la atención a los espacios y tiempos extraescolares*. Madrid: Grupo Editorial Universitario, pp. 153-164.
11. Cerdán, J. (2006): "La influencia de las evaluaciones internacionales en la mejora del sistema. Un caso práctico: el estudio sobre la equidad en educación realizado por la OCDE." *La evaluación de la calidad en el sistema educativo*. Madrid: Consejo Escolar del estado.
12. Cuenca, M. (2000a): *Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
13. Cuenca, M. (2000b): "El fenómeno social del ocio" en Feroso, P. y Pont, J. (eds.): *Sociología de la educación*. Valencia: Nau llibres, pp. 291-311.

14. Cuenca, M. (2002): "Modelo de Intervención UD en Educación del Ocio" en De la Cruz Ayuso, C. (ed.): *Educación del Ocio. Propuestas internacionales*. Bilbao: Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto, pp. 25-56.
15. Cuenca, M. (2005): "Sobre el valor del ocio en la familia". *Revista de Ciencias de la Educación*, vol. Enero-Marzo, nº 201, pp. 69-92.
16. Díaz Suárez, A. (2005): "Las actividades náuticas como alternativa de actividad extraescolar en los centros docentes" en Zagalaz, M. L., Martínez, E. J. y Latorre Román, P. A. (eds.): *Respuestas a la demanda social de actividad física*. Madrid: Gymnos, pp. 115-124.
17. Dryfoos, J. (1999): "The role of the school in children's out-of-school time". *The future of children*, vol. 9, nº 2, pp. 117-134.
18. Fashola, O. (2001): *Building effective afterschool programs*. Thousand Oaks: Corwin Press.
19. Fernández Enguita, M. (2001): *La jornada escolar*. Barcelona: Ariel.
20. Fernández Enguita, M., Las Heras, S., Cabrera, L., Rodríguez, R. y otros (2000): *La hora de la escuela. Análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua*. Salamanca: Universidad de Salamanca
21. Fernández Palomares, F. (2003): "Socialización y escuela" en Fernández Palomares, F. (ed.): *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson, pp. 205-260.
22. Frabboni, F. (1990): "La integración escuela-territorio: Hacia una ciudad educadora" en Morell, S. y Fernando, J. (eds.): *La ciudad educadora* Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona, pp. 153-162.
23. González de Mesa, C. (1998): "La educación para la cultura del ocio en la formación del profesorado de educación física" en Facultad de Educación (ed.): *Actas del XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*. Badajoz: Universidad de Extremadura, pp. 65-72.
24. Granados, A. (2003): "Las funciones sociales de la escuela" en Fernández Palomares, F. (ed.): *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson, pp. 117-141.
25. Howes, C., Phillips, D. A. y Whitebook, M. (1992): "Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care". *Child Development*, vol. 63, nº pp. 447-460.
26. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2000): *Las familias de los alumnos de sexto curso de educación primaria*. Madrid: INCE, <http://www.ince.mec.es>.
27. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004a): *Actividad del alumno fuera del horario escolar (2). Actividades extraescolares*. Madrid: INECSE, http://www.ince.mec.es/Indicadores%20Publicos/pdfs/p7_2.pdf.
28. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004b): *Participación de los padres en el centro (2)*. Madrid: INECSE, http://www.ince.mec.es/Indicadores%20Publicos/pdfs/p4_2.pdf.
29. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004c): *Participación de los padres en el centro (1)*. Madrid: INECSE, http://www.ince.mec.es/Indicadores%20Publicos/pdfs/p4_1.pdf.
30. Larner, M., Zippiroli, L. y Behrman, R. (1999): "When school is out: analysis and recommendations". *The future of children*, vol. 9, nº 2, pp. 4-20.

31. Madariaga, A. (2004): *Educación del ocio e intervención*. Extraído el día 12 de julio de 2004 desde <http://www.educaweb.com>.
32. Maiztegui, C. y Pereda, V. (2000): "Relación ocio, educación y deporte: un modelo de deporte escolar" en Maiztegui, C. y Pereda, V. (eds.): *Ocio y deporte escolar*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 19-39.
33. Meijvogel, R. y Petrie, P. (1997): *Centros de educación no formal en la Unión Europea*. Extraído el día 1 junio 2006 desde <http://www.lafactoriaweb.com>.
34. Ministerio de Educación y Ciencia (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid: BOE de 4 de octubre.
35. Ministerio de Educación y Ciencia (1995): *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)*. Madrid: BOE nº 278, de 21 de noviembre.
36. Ministerio de Educación y Ciencia (1996a): *Real Decreto 82/1996, de 26 de Enero, por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria*. Madrid: BOE de 20 de febrero.
37. Ministerio de Educación y Ciencia (1996b): *Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria*. Madrid: BOE de 21 de febrero.
38. Ministerio de Educación y Ciencia (2002): *Ley Orgánica Calidad de la Educación (LOCE)*. Madrid: BOE de 24 de diciembre.
39. Ministerio de Educación y Ciencia (2006a): *Ley Orgánica de Educación (LOE)*. Madrid: BOE de 4 de mayo.
40. Ministerio de Educación y Ciencia (2006b): *Las cifras de la educación en España. Edición 2006*. Extraído el día 9 de julio de 2006 desde <http://www.mec.es/mecd>.
41. Nuviala, A. y Nuviala, R. (2003a): *La actividad física extraescolar entre los alumnos de 10 a 16 años que viven en la provincia de Huelva (actas del VI Congreso Feadef)*. Extraído el día 8 de julio de 2006 desde <http://www.feadef.org/congresos/valladolid.htm>.
42. Nuviala, A. y Nuviala, R. (2003b): "La actividad física extraescolar entre los alumnos de 10 a 16 años que viven en la provincia de Huelva" en FEADef (ed.): *Actas del V Congreso Internacional "Educación Física y Deporte Escolar"*. Valladolid: FEADef, pp. 381-386.
43. Nuviala Nuviala, A., Ruiz Juan, F. y García Montes, M. E. (2003): "Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes. La influencia de los padres." *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, vol. nº 6, pp. 13-20.
44. Parada, A. (2004): "El perfil de los agentes que intervienen en el ocio y el tiempo libre" en Secretaría General de Educación y Formación Profesional (ed.): *Servicios socioculturales: la cultura del ocio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 73-112.
45. Real Academia Española (2006): *Diccionario de la lengua española. Vigésimo segunda edición*. Extraído el día 7 de junio de 2006 desde <http://www.rae.es>.
46. Romero Granados, S. (2005): "Padres/madres en el deporte en edad escolar" en Zagalaz, M. L., Martínez, E. J. y Latorre Román, P. A. (eds.): *Respuestas a la demanda social de actividad física*. Madrid: Gymnos, pp. 125-142.

47. Rotger, J. M. (2003): "Escuela y comunidad" en Fernández Palomares, F. (ed.): *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson, pp. 411-436.
48. Ruiz Juan, F., García Montes, M. E. y Hernández Rodríguez, A. I. (2001): "El interés por la práctica de actividad físico-deportiva de tiempo libre del alumnado de la Universidad de Almería. Un estudio longitudinal." *Apunts*, vol. 63, nº pp. 86-92.
49. Sanz, E. y Ponce de León, A. (2005): "La educación en y para el ocio físico-deportivo" en Úcar, X. (ed.): *Actas del Primer Congreso Internacional e Interdisciplinar sobre Participación, Animación e Intervención Socioeducativa*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
50. Seligson, M. (1999): "Four commentaries: the policy climate for after-school programs. Commentary 1: The policy climate for school-age child care". *The future of children*, vol. 9, nº 2, pp. 135-1139.
51. Seppanen, P. S., Love, J. M., De Vries, D. K., Berstein, L. y otros (1993): *National Study of before and afterschool programs*. Washinton D. C.: U. S. Departament of Education.
52. Trilla, J. (1993): *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.
53. Vandell, D. y Shumow, L. (1999): "After-school child care programs". *The future of children*, vol. 9, nº 2, pp. 64-80.
54. Vidal, L. (2005): "Educación para la participación y actividades extraescolares" en Úcar, X. (ed.): *Actas del Primer Congreso Internacional e Interdisciplinar sobre Participación, Animación e Intervención Socioeducativa*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

-8-

NUEVAS PERSPECTIVAS EN EL TRATAMIENTO EDUCATIVO DE ACTIVIDADES DE AVENTURA: LA ESPELEOLOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA

*Antonio Baena Extremera
Antonio Granero Gallegos
Francisco Ruiz Juan
María Elena García Montes*

Universidad de Murcia

- ∞ **Introducción**
- ∞ **Las AFMN en el sistema educativo. La educación secundaria**
- ∞ **Los valores educativos de las actividades en la naturaleza**
- ∞ **¿Por qué actividades de reto y aventura?**
- ∞ **La espeleología en secundaria**
- ∞ **Actividades prácticas**
- ∞ **Conclusiones**
- ∞ **Bibliografía**

8.1. INTRODUCCIÓN

A la hora de plantear este capítulo, pensamos en la repercusión tan positiva que puede tener la aplicación de unos contenidos relacionados con las actividades físicas en el medio natural (AFMN), en los que la aventura, el reto y el riesgo son componentes principales. Nuestra intención es la de plantear un trabajo para llevar actividades propias del deporte aventura, de la *espeleología* al aula o gimnasio de un centro educativo, teniendo en cuenta que por las características del alumnado y de la propia actividad, sería más aplicable en educación secundaria.

Estamos convencidos de la necesidad de recuperar y potenciar los contenidos del bloque de AFMN, por diversas circunstancias y motivos, que trataremos de justificar y argumentar a lo largo de este trabajo.

En primer lugar, hemos de aprovechar, como docentes, el gran cambio social que vivimos a finales del siglo XX y principios del XXI respecto a la práctica deportiva en masa, pues en la actualidad, cualquier domingo o festivo podríamos encontrar a centenares y miles de personas corriendo o entrenando por cualquier parte... Esos cambios experimentados en las prácticas físico-deportivas reflejan un giro, a nivel general, hacia la personalización y diversificación de los intereses en las actividades de tiempo libre y ocio que se viene produciendo en las sociedades más avanzadas desde hace unas tres décadas. A partir de los años ochenta se ha producido una eclosión de múltiples modalidades físico-deportivas y recreativas en distintos contextos (Acuña, 1996; Ascaso et al., 1996; Canales y Perich, 2000; Casanova, 1994; Fuster y Elizalde, 1995; García Ferrando, 1996, 1997, 2001; García y Rebollo, 1995; Laraña, 1986, 1989; Miranda, Olivera y Beltrán, 1995; Moreno, Rodríguez y Pérez, 1995; Pigeaussou y Miranda, 1992; entre otros), que se han generado, en muchos casos, al margen de la normativa y gestión del sistema deportivo moderno.

Todo ello ha supuesto la proliferación de actividades al aire libre, sin que exista preocupación por la competición, sino amparado por una necesidad de reaproximación, por parte del sujeto actual, a la naturaleza, con su naturaleza,... de búsqueda de sus propios orígenes. Estas cuestiones se reflejan en las distintas áreas de la vida humana y el deporte no es excepción. La forma de vida en las grandes urbes y la falta de espacios en las ciudades han influido en esa necesidad de vuelta a la naturaleza, marco común de los deportes de aire libre.

Deportes como el montañismo, el ciclismo, el esquí o los deportes náuticos se han popularizado llegando a distintos sectores de la población. Estas actividades físico-deportivas y recreativas en el medio natural están de moda y las empresas turísticas las ofertan cada vez más, planteándose como una alternativa o salida a la vida en las grandes ciudades y a lo que ésta favorece: sedentarismo, estrés, contaminación, masificación, etc. Pero estas

ganas de recrearse en la naturaleza también pueden contribuir a reforzar el grave problema de la degradación del medio ambiente y su conservación, por lo que paralelamente hemos de concienciar a la sociedad sobre la necesidad de proteger y cuidar el medio. Partiendo de las escuelas y centros educativos hemos de acostumbrar a los niños y niñas a observar las situaciones humanas de dejadez y malas prácticas (papeles, latas, plásticos y cristales por cualquier lado), a reflexionar sobre estas situaciones, para que esto no ocurra en el medio natural.

Asimismo, hemos de tener presente que el aire libre constituye un marco privilegiado para la intervención pedagógica con niños y jóvenes, y todo docente debe ser consciente de los potenciales valores educativos del medio natural al utilizar éste como recurso. La naturaleza se puede considerar como la mayor aula de Educación Física del mundo y presenta unas posibilidades educativas y de aprendizaje tan amplio que desbancan a cualquier área curricular y escenario educativo (Granero y Baena, 2007).

Recordemos que a partir de la figura e ideas de Rousseau (1712-1788), de desarrollo integral del niño realizando ejercicio física al aire libre, presentando movimiento y naturaleza como pilares básicos de todo proceso formativo integral, y su influencia en autores y pedagogos de siglos posteriores, como Goethe (1749-1832), Pestalozzi (1746-1827), Fröebel (1782-1852, Mariotti (1853-1927), Agazzi (1866-1945), Pizzigoni (1870-1947), etc., se reconoce el valor educativo del ejercicio físico en la naturaleza por los distintos movimientos pedagógicos y escuelas, hasta nuestros días (García Fernández et al. 2005; Santos Pastor, 2003). Como muy bien apunta Rubio (2005), desde hace siglos la naturaleza ha sido referente y fuente de inspiración en los procesos educativos.

En la actualidad se reconoce, como expone Funollet (2004), la necesidad (no sólo educativa, sino de vivir otros modelos de enseñanza, de seguridad en el medio, de cambio de mentalidad y de autonomía) de que el niño realice actividades deportivas en el medio natural, por las repercusiones positivas que pueden tener en el desarrollo del escolar, así como por su influencia en la recreación posterior del adulto.

8.2. LAS AFMN EN EL SISTEMA EDUCATIVO: LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La Educación Física al aire libre se centra en el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, técnicas y recursos que permiten desenvolverse o practicar actividades físicas lúdico-deportivas en la naturaleza, con seguridad y con el máximo respeto hacia su conservación; disfrutando, compartiendo y educándose en ella (Pinos, 1997).

Dentro de las modernas orientaciones de la Educación Física escolar, los docentes tratan de inventar cada vez nuevos modelos y maneras para adaptar y llevar al completo las actividades y deportes practicados a diario

en el medio natural, a las características específicas del trabajo diario de clase en Educación Física. El carácter cambiante de la naturaleza va a convertirse en el principal exponente de su desarrollo y precisamente va a ser la incertidumbre asociada a sus imprevisibles cambios, el principal rasgo que las define y diferencia (Granero y Baena, 2007).

En un periodo en el que se hace más profunda la alteración estructural de las capacidades y destrezas motoras y cognitivas, deben utilizarse de forma adecuada todas las potencialidades educativas y formativas de la actividad física, ya que sólo de ese modo es posible un desarrollo íntegro y óptimo de nuestro alumnado. Tradicionalmente, las AFMN se sitúan fuera del espacio curricular debido, entre otros aspectos, a sus características y al medio donde deberían ser desarrolladas, por lo que requieren un tratamiento como actividades extraescolares o complementarias, a la vez que deberemos suplir las complicadas barreras burocráticas y organizativas. Y todo ello, para conseguir una educación más equilibrada y completa en los discentes (Baena, 2006).

La importancia de incluir en la programación de la Educación Física los contenidos de AFMN es cada día más obvia, y así llevamos dándonos cuenta desde hace décadas, al comprobar que cada día aumentan este tipo de prácticas. Nuestra enseñanza le servirá al alumnado no sólo como adquisición de aspectos motrices, sino también como recurso para organizar su tiempo libre y de ocio, como medio de disfrutar de la naturaleza,... La importancia de este tipo de actividades es cada día más trascendental, ya que nos permite situar al discente en un ambiente saludable y al mismo tiempo nos proporciona infinidad de motivaciones para el juego, la aventura, el ejercicio físico natural, la adquisición de destrezas manuales y un sinfín de posibilidades. Es, por ello, absolutamente necesario planificar las actividades de aire libre en el contexto del programa de Educación Física, entroncando, dadas las características de las mismas, con las orientaciones y directrices del Proyecto Educativo y los Proyectos Curriculares de la Etapa. Siempre que decidamos organizar alguna actividad o deporte en el medio natural se ha de partir del análisis del currículo para la Etapa (primaria o secundaria), lo que permitirá la planificación y organización de la actividad en vías de conseguir los objetivos y contenidos propios de cada nivel.

A partir de la Ley Orgánica de Educación del 2/2006 de 3 de mayo se desarrollan para todo el territorio español los Reales Decretos 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

En Secundaria, al contrario que Primaria, existe un bloque específico referido a las AFMN, constituyendo una oportunidad para que el alumnado interactúe directamente con un entorno que le es conocido y en el que se desarrolla buena parte de la actividad física, valorando su conservación

mediante actividades sencillas y seguras. Este bloque da pie a la iniciación, mejora y perfeccionamiento de actividades y deportes típicos de las prácticas en el medio natural.

Con respecto a las competencias básicas en relación a las AFMN, hay que decir que el área de Educación Física proporciona conocimientos y destrezas sobre determinados hábitos saludables que se espera acompañen a los jóvenes más allá de la etapa obligatoria. Por otra parte, colabora en un uso responsable del medio natural a través de las actividades físicas realizadas en la naturaleza.

Dentro de la enseñanza de la Educación Física, las AFMN se pueden concebir como uno de los referentes en el grupo de los contenidos interdisciplinarios, ya que en ellos se pueden conjugar múltiples contenidos de otras áreas curriculares, así como de contenidos propios del área de Educación Física. Por consiguiente, dentro de esta área, y a través de las actividades en la naturaleza, se pueden trabajar todos y cada uno de los bloques de contenidos tanto de la Educación Primaria como Secundaria. En la naturaleza, con la adquisición de los contenidos propios de estos bloques temáticos, se pueden conseguir otros relacionados con la condición física, los juegos populares del lugar, la expresión corporal libre, deportes adaptados al medio, etc.

La normativa hace hincapié en la conservación de la naturaleza en todos los niveles educativos. En este sentido es importante cuestionarnos, haciendo así que nuestro alumnado también se lo plantee, el resultado de la relación del hombre, con la naturaleza, con ese medio que está de moda y en el que proliferan día a día las actividades practicadas como ocio y recreación. Hemos de ser capaces como docentes de plantear si es realmente positiva la relación de la sociedad, de los deportistas, de los practicantes de actividades físicas y recreativas en la naturaleza, con el medio natural. Realmente algunas de estas prácticas, acompañadas en ciertos casos de la moda del citado turismo rural o de aventura, conllevan una degradación de lo natural, del medio en el que se desarrollan; suponen, a veces, arrasar, destruir, causar daños irreparables en medios de gran riqueza paisajística y de biodiversidad. Y no sólo por parte de los practicantes, sino también de las empresas que preparan el terreno para los que acuden a pasárselo bien, a divertirse en un medio preparado artificialmente, en ocasiones, para parecer natural y que así sea disfrutado. Cuestionémonos si los acercamientos que realizamos hacia la naturaleza se desarrollan en simbiosis con ella. O, por el contrario, trasladamos a la misma, mediante las actividades que realizamos, el modo de vida diario y urbano, sin tener en cuenta donde pisamos, dónde o en quién nos apoyamos, conquistando metas a cualquier precio, destruyendo, contaminando y "limpiando" cualquier rastro de vida (fauna y flora) si así es necesario para ciertas prácticas (Granero, 2008). No sólo se trata de conseguir ser críticos con determinadas actitudes y comportamiento, sino de inculcar valores y respeto por el medio natural a las generaciones venideras, a nuestros alumnos y alumnas. Así, no sólo se trata de practicar actividades

en la naturaleza, sino de que éstas se desarrollen en armonía con la misma y conseguir, además, que nuestro alumnado sea consciente de ello y de su importancia.

8.3. LOS VALORES EDUCATIVOS DE LAS ACTIVIDADES EN LA NATURALEZA

Es preciso hacer reflexionar a nuestro alumnado sobre el uso que en la actualidad se hace de la naturaleza, fomentando una actitud crítica ante las prácticas nocivas, el mal uso y el abuso del medio natural. No olvidemos que es necesario conocer para valorar. Ha llegado el momento de plantearse, verdaderamente, la necesidad de formar en y para el medio natural, de destacar los valores educativos que aportan este tipo de acciones, en el seno de una sociedad en la que continuamente criticamos la ausencia de los mismo, la ausencia de valores, también entre los más jóvenes, entre nuestros alumnos y alumnas.

Este tipo de actividades físico-deportivas, recreativas y de aventura en el medio natural cuentan con una *gran acogida por parte del alumnado*, con lo cual ya se parte con el punto de motivación e interés necesarios para el desarrollo del trabajo. Así, un aspecto de gran interés a la hora de plantear estas actividades, es que las personas tienden a salir al campo, al medio natural, por impulso propio, de forma espontánea. Esta *espontaneidad* hay que aprovecharla, pero hemos de tener en cuenta que todo educador o responsable de estas actividades ha de estar perfectamente formado y ser conocedor de las técnicas adecuadas para guiar con seguridad las actividades de los participantes.

Según Ewert (1989), las actividades físicas en el medio natural contribuyen a mejorar el rendimiento académico y ayudan a concienciar a los alumnos sobre el respeto en el medio natural, algo tan importante en los días que vivimos.

Entre los valores educativos, se pueden destacar, además, la mejora funcional del organismo (mejorando e incrementando mediante el movimiento, la capacidad motriz de los discentes, sus capacidades físicas, etc.), el desarrollo del agonismo (utilizado desde la acción constructiva y educativa de la competición), ayuda a la catarsis del sujeto (ayudándole a relajarse y a liberar las tensiones acumuladas en la vida diaria restableciendo el equilibrio psíquico) y al hedonismo (disfrutando con las propias prácticas y con la situaciones que se le plantean) y, por último, ayuda a la organización de percepciones (estimulando y reorganizando la estimulación sensitiva, mejorando la práctica psicomotriz).

El *principio de libertad*, es decir, el derecho a tomar decisiones es muy importante, ya que se toma conciencia de la responsabilidad que las mismas acarrear. Este es, sin duda, un aspecto fundamental en la formación íntegra del individuo y en la forja de su personalidad. Desde el punto de

vista educativo, resulta más natural y sencillo trabajarlo en las actividades desarrolladas en la naturaleza. Estas actividades ayudan a los alumnos a sentirse protagonistas activos en su proceso constructivo de aprendizaje, permitiendo la enseñanza individualizada y por niveles. Asimismo, como se ha expuesto anteriormente, la búsqueda de libertad es una necesidad para los jóvenes.

Fomentan el *conocimiento del entorno* y permiten el *conocimiento de uno mismo* y de su propio cuerpo. El medio natural pone a las personas en contacto con sus orígenes antropológicos, pues salir de las ciudades obliga, en cierta medida, a enfrentarnos a nosotros mismos (cansancio, frío, calor, miedo, incertidumbre,...), lo que supone la posibilidad de descubrirnos y reconocer, tanto nuestras limitaciones, como nuestros puntos fuertes, al igual que las de aquellos que nos acompañan.

Se favorece la *emancipación emocional*, al darse la circunstancia de que para algunos es la primera vez que conviven con otros jóvenes fuera del ambiente familiar y sin el cobijo, referencia y abrigo de éste. Se fomenta de esta manera la *independencia*, individualización y toma de decisiones personales por parte de los jóvenes. Adquiere de esta manera, gran importancia la autoformación.

Estas actividades, y sobre todo en ciertos momentos que se pueden calificar de “duros” o “difíciles”, convenientemente manejados, fomentan el *trabajo en equipo* y la *cohesión del grupo*, desatando sentimientos de solidaridad y cooperación hacia los demás, percibiendo la importancia que cada miembro tiene dentro del grupo y que en cierta medida, unos dependen de otros.

Adquiere gran importancia el *principio de pertenencia* a una comunidad para sentirse a gusto fuera del entorno familiar, favoreciéndose la necesidad de formar y pertenecer a un grupo. Así pues, hay que tener en cuenta que las actividades físicas en la naturaleza favorecen la cohesión y es un medio ideal para dotar a los participantes de experiencias de vida cooperativa, tan importantes de esta época de la que la sociedad aparece tan hostil e indiferente, a veces. Se trabaja así el *principio de solidaridad*, fomentando en el alumno el sentido de la cooperación y ayuda mutua.

Conocer para disfrutar y conservar. Las práctica de actividades al aire libre potencia el desarrollo sensorial y de la sensibilidad de los participantes (salir al campo es someterse y conocer las leyes naturales, salir del entorno conocido y dominado), por lo que la utilización educativa del medio ambiente ha de estar comprometida con la conservación, defensa y no interferencia con las leyes que rigen los ecosistemas.

La práctica responsable de estas actividades conlleva la utilización racional de los recursos naturales para el desarrollo personal y colectivo, estableciendo una relación interdisciplinar con el entorno para conocerlo, comprenderlo y sensibilizar sobre su cuidado y desarrollo sostenible. Esta

cuestión se ha de conseguir, principalmente, por medio de la experiencia y vivencia directa en el medio natural, pues los sentimientos de solidaridad y cooperación no sólo se dan respecto a los demás, sino también se despiertan respecto al medio ambiente, una vez conocen y valoran la riqueza del entorno natural.

El clima de cordialidad y camaradería que se crea entre los participantes durante el desarrollo de vivencias en el medio natural, *favorece la educación en valores*, tan difíciles de educar, según se desprende de la experiencia diaria en el aula. Asimismo, permite el *trabajo interdisciplinar* y de *temas transversales* (educación para la salud, higiene, ocio, consumo, etc.) Además, la práctica de estas actividades permite la valoración de algunas cosas materiales, que en la vida diaria y urbana apenas si damos importancia, como el agua, una reconfortante ducha, el calor, etc. y provoca la concienciación de que no son necesarias tantas cosas materiales como la sociedad de en la que vivimos, nos hace ver.

Esta posibilidad de trabajo interdisciplinar enriquece aún más estas actividades. Así por ejemplo, el diseño de las denominadas por Pedraza y Torres (2005) “sendas educativas con un carácter globalizador” tienen como pretensión el trabajar contenidos de distintas áreas en un mismo recorrido a pie, y no necesariamente todas –o las misma áreas- son trabajadas en la misma senda.

Las AFMN favorecen el *desarrollo físico* (mejorando la condición física, coordinación, etc., ya que en función de la actividad practicada será necesario andar, correr, saltar, equilibrarse, escalar, etc., sólo y en grupo), *intelectual* (aprendizaje de conceptos y técnicas, así como a través de actividades que implican toma de decisiones a nivel individual) y *emocional* (intimidad, cooperación, solidaridad, esfuerzo, autosuperación, concentración, satisfacción, etc.).

Es interesante apuntar, además, la necesidad de *evitar la improvisación* a la hora de realizar este tipo de actividades a nivel educativo, pues a veces ésta puede llevar a situaciones comprometidas en un medio que en ocasiones se puede tornar peligroso, lo que propiciaría, en algunos, un sentimiento de rechazo hacia el medio y, por ende, a estas prácticas.

En relación a la educación en valores, Santiuste y Villalobos (1999), consideran que desde el currículo del área de Educación Física (sobre todo en secundaria) se deberían trabajar los siguientes contenidos actitudinales:

- Valoración del patrimonio natural y de las posibilidades que ofrece para actividades recreativas.
- Aceptación y respeto de las normas para la conservación y mejora del medio natural.
- Valoración de los efectos que sobre el medio tiene la correcta o incorrecta utilización del mismo y de la realización de actividades en él.

- Autonomía para desenvolverse en medio que no son los habituales, con confianza y adoptando medidas de seguridad y protección necesarias.
- Responsabilización en la organización y realización de actividades.

Consideran estos autores que los siete valores trabajables desde las actividades en la naturaleza son: amistad, autoestima, confianza, responsabilidad, cooperación, creatividad y respeto.

Los valores y hábitos que transmiten estas actividades han de jugar un papel fundamental en la escuela actual, no sólo como formación personal e individual del alumnado, sino también en la convivencia escolar, en la coeducación, pues la sociabilidad, cooperación, lealtad, compañerismo, esfuerzo colectivo, convivencia, amistad, responsabilidad, etc., han de adquirir en estos momentos un mayor protagonismo escolar, y las AFMN suponen un importante vehículo de transmisión y adquisición de los mismos. Estas actividades pueden ofrecerse como alternativa a la superficialidad que ha supuesto la era tecnológica en las relaciones sociales entre adolescentes, así como a la egolatría y narcisismo en el que parecen haberse instalado los jóvenes.

8.4. ¿POR QUÉ ACTIVIDADES DE RETO Y AVENTURA?

El planteamiento que realizamos, es para trabajar la espeleología en las clases de Educación Física, con un desarrollo de diversas actividades en el gimnasio o espacio similar. Quizá nos podríamos preguntar ¿por qué actividades de reto y aventura, si los contenidos que tradicionalmente trabajamos en clase nos funcionan perfectamente para cumplir con nuestra obligación como docentes?. Giddens (1991) afirma que el riesgo es un factor cada vez más importante en la existencia moderna. Lo que nos hace reflexionar sobre nuestra forma de vida y su reflejo en nuestro trabajo, que junto con el análisis de distinta literatura a nivel internacional acerca de las clases de Educación Física (Flintoff y Scraton, 2001; MacPhail, Kirk y Eley, 2003; Mowling et al., 2004; Rikard y Banville, 2006), en la que se manifiestan las opiniones que nuestros alumnos y alumnas, así como la revisión de las investigaciones realizadas sobre el riesgo (Celentano et al., 2002; Fave, Bassi y Massimini, 2003; Zhao, Seibert y Hills., 2005; entre otras), conllevaron a que nos planteáramos nuestra forma de actuar y programar en las sesiones de Educación Física.

Por un lado, los citados estudios sobre la Educación Física ponen de manifiesto que las chicas expresan rechazo hacia los contenidos tradicionalmente masculinos, como los deportes colectivos (baloncesto, fútbol, etc.), pues esto supone que los chicos mantengan el control del juego y está más en la línea de sus intereses. Las alumnas reclaman, entre otras cosas, una Educación Física que sirva para aprender nuevas habilidades, en

las que la socialización sea importante, pero enfocadas hacia la salud y actividades de tiempo libre y echando en falta, para una mayor motivación, actividades de desafío y reto y que aporten nuevas experiencias. Pero tanto alumnos como alumnas reclaman otros contenidos en la Educación Física, más en la línea de sus intereses de los jóvenes de hoy en día y en la que no prime la repetición de las mismas actividades año tras año, solicitando más variedad de actividades deportivas, un mayor nivel de desafío en las actividades de Educación Física, así como diversas actividades de aventura al aire libre.

Está claro que en la sociedad actual estamos más dispuestos a tomar ciertos riesgos, pues es evidente que el número de personas que buscan la aventura y el reto han estado creciendo en la población en general en los últimos años, mientras que los porcentajes de personas que han demostrado una declinación contraria (de bajo riesgo y reto) ha disminuido (Plog, 1991). De hecho, hay una creencia que manifiesta que en nuestras búsquedas de ocio, somos más probables de aceptar la presencia del riesgo, tal y como sugiere el informe de la Asociación Médica Británica: *“Nadie cree sinceramente que todas las actividades recreacionales se puedan hacer libres de riesgo. De hecho, un cierto grado del riesgo es manifiestamente una de las atracciones de muchas clases... y está claro que la gente en general está preparada para aceptar niveles más altos del riesgo (BMA, 1990, p. 146)”*.

Teniendo en cuenta la Teoría de la Experiencia del Flujo propuesta por Csikszentimihalyi (1975) y las aportaciones de Priest y Bunting (1993), se trata pues de sugerir que el riesgo se pueda retratar como parte de la atracción manifiesta de ciertas actividades, de modo que la naturaleza voluntaria del contrato del riesgo en pasatiempo sea un factor importante a agarrar (Cater, 2006) en nuestras clases de Educación Física.

Así, se sugiere que el riesgo controlado en la espeleología, cuando esté percibido como desafío, ayuda al disfrute total de la experiencia (Johnston, 1989; Morgan, 1998) y, por lo tanto, sea una parte integral de la actividad educativa diseñada por el docente.

Estas ideas están en línea con lo expuesto al principio del capítulo, pues el desarrollo de las nuevas actividades deportivas y recreativas en distintos contextos de aventura y de las emergentes prácticas físico-deportivas en la naturaleza tienen cada vez más importancia y repercusiones a nivel sociocultural y, podríamos añadir, cada vez más demanda a nivel educativo.

8.5. LA ESPELEOLOGÍA EN SECUNDARIA

El trabajo que aquí se propone se ha experimentado introduciendo contenidos relacionados con la espeleología deportiva, dentro del bloque de AFMN, en la programación de aula de 4º de la E.S.O. y bachillerato. Con

esta idea, intentamos responder, en la línea de lo expuesto en el punto anterior, a algunas de las demandas del alumnado con respecto a la práctica deportiva relacionada con el medio natural, cada vez más demandado durante los fines de semana con la familia y grupos de amigos.

La espeleología constituye una de las disciplinas más espectaculares dentro de los contenidos de las actividades deportivas en el medio natural, a pesar de no ser tan habitual como la orientación o la escalada dentro de los centros escolares. Su espectacularidad se debe sobre todo al ofrecimiento que brinda y pone a nuestra disposición la naturaleza, con simas y cuevas con un valor geomorfológico a veces inimaginable (Baena, 2008) y con la aplicación de unos contenidos relacionados con el área de Educación Física, de gran valor educativo (hablamos de habilidades, capacidades y conocimiento técnicos de diferentes disciplinas propias del área y de otras áreas) (Granero y Baena, 2007).

La espeleología se puede definir como una actividad de exploración y progresión en cavidades subterráneas sorteando los obstáculos inherentes a éstas mediante el empleo de las técnicas y materiales característicos de la escalada y de las técnicas verticales (Baena, 2008). Ray (2001) entiende que la espeleología se puede practicar de tres formas diferentes: bajo tierra, bajo tierra con agua y bajo el hielo.

En relación al material necesario, Marchar y Tourte (2003), así como Martínez (2004), hablan de la necesidad casi imprescindible para esta práctica deportiva, de la vestimenta, el casco y la iluminación, el arnés, los cabos de anclaje, el descensor, los ascensores, las cuerdas,...En cambio, vamos a ver como, al aplicar este contenido en Educación Física, únicamente nos hará falta el material propio de gimnasio y clase (colchonetas, mesas, sillas,...) y algún material específico de escalada (arnés, descensor, mosquetones y casco).

Tras varios años llevando a cabo varias unidades didácticas sobre la escalada deportiva, creímos conveniente introducir algún otro deporte que pudiera englobar los contenidos aprendidos en unidades didácticas anteriores, con otros nuevos, innovadores y motivadores para el alumnado. Al igual que en otras unidades y como ocurre en la creación de rocódromos para trabajar la escalada, la propuesta que hemos llevado a cabo consiste en elaborar escenarios educativos dentro del propio centro para poder trabajar la espeleología deportiva, culminando dicha unidad didáctica con la salida a una cueva como actividad final.

El trabajo de los contenidos del bloque de AFMN, a través de escenarios educativos en los centros, presenta grandes ventajas. En relación a la espeleología, podemos nombrar las siguientes (Baena y Granero, 2009):

- 1.- En primer lugar, evitamos tener que desplazar a los alumnos fuera del centro, lo que conlleva ciertos trámites burocráticos, organizativos y económicos a veces complejos de resolver.

2.- Puesto que todo el trabajo se desarrolla en el centro, bajo nuestra supervisión y con nuestro diseño previo, la incertidumbre de la tarea y las posibilidades de peligro están más controladas que nunca, evitando situaciones problemáticas y poco educativas.

3.- Podemos realizar recorridos y pasos (es decir, simulando cuevas y galerías) para que todo el alumnado pueda participar, desde los más a los menos dotados (físicamente, morfológicamente, etc.), hasta pasar por los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

4.- Las sensaciones planteadas con estos escenarios educativos son similares a los de la espeleología, pero con la peculiaridad de poder graduar su intensidad. Si un alumno presenta cierta claustrofobia, podemos abrir más un paso (separando colchonetas, bancos suecos, etc.) para que le resulte más fácil e interesante (algo que no se podría hacer en una cueva de verdad). Y en caso contrario, estrecharlo para aquellos que sean más aventureros y valientes. Si un alumno realiza un rappel sin problema, le podemos plantear sobre la misma cuerda, un rappel fraccionado. Con las alturas ocurriría lo mismo, pudiendo diseñar, según la altura disponible, desde grandes rápeles de 10 a 15 metros, a pequeños rápeles desde las espalderas o incluso desde la escalera del centro. Por consiguiente, tenemos la gran ventaja de poder diseñar y graduar los contenidos en complejidad (en este caso, vivencias y experiencias) relacionados con la espeleología deportiva y en relación directa con la estructura epistemológica del área de Educación Física.

Objetivos

Con el trabajo de espeleología se pueden plantear la consecución de los siguientes objetivos didácticos específicos:

- Conocer y aprender la historia de la espeleología.
- Valorar el paisaje subterráneo, su flora y su fauna.
- Conocer y aprender a usar correctamente los materiales y técnicas propias de la espeleología, recordando lo aprendido en unidades didácticas anteriores de escalada y espeleología.
- Vivir sensaciones nuevas y propias de este deporte.
- Mejorar el bagaje motriz, la cooperación, las relaciones afectivas y la autonomía personal y grupal a través de las tareas y propuestas.
- Entender el reto y la aventura como la superación de uno mismo y de las dificultades.
- Valorar y hacer un uso correcto del medio natural, conociéndolo y cuidándolo.

Contenidos

- Historia de la espeleología.
- Materiales y técnicas de este deporte.
- El medio y el paisaje subterráneo.

- Uso correcto de los materiales y técnicas de la escalada y espeleología.
- Participación en las actividades de reto y aventura, solventando las dificultades y experimentando sensaciones.
- Aceptación de las decisiones personales y colectivas.
- Valoración del medio natural y su conservación.

Aportaciones al ámbito educativo

Ateniéndonos a las nuevas propuestas legislativas para el área de Educación Física, según el Real Decreto 1467/2007 de 2 de noviembre por el que se establece la estructura de bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, seguidamente vamos a realizar la relación con los diferentes elementos curriculares de esta etapa, para ver la contribución de dicha unidad didáctica al currículum del área.

Objetivos del currículum

En relación a los objetivos de etapa, la unidad didáctica de espeleología quedaría relacionada con los siguientes:

- b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma...
- c) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas...
- d) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.
- e) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
- f) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.

Dentro del área de Educación Física, la relación con los objetivos del área quedaría referida de la siguiente forma:

- 1.- Conocer y valorar los efectos positivos de la práctica regular de la actividad física en el desarrollo personal y social, facilitando la mejora de la salud y la calidad de vida.
- 3.- Organizar y participar en actividades físicas como recurso para ocupar el tiempo libre y de ocio, valorando los aspectos sociales y culturales que lleven asociadas.
- 4.- Resolver situaciones motrices deportivas, dando prioridad a la toma de decisiones y utilizando elementos técnicos aprendidos en la etapa anterior.

- 5.- Realizar actividades físico-deportivas en el medio natural, demostrando actitudes que contribuyan a su conservación.
- 6.- Adoptar una actitud crítica ante las prácticas sociales que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva.

Contenidos del currículum

En relación con el citado Real Decreto 1467/2007, los contenidos de espeleología estarían relacionados con el bloque de contenidos de Actividad física, deporte y tiempo libre y más concretamente con los contenidos:

- El deporte como fenómeno social y cultural.
- Progreso en los fundamentos técnicos y principios tácticos de alguno de los deportes practicados en la etapa anterior.
- Valoración de los aspectos de relación, trabajo en equipo...
- Colaboración en la organización y realización de actividades en el medio natural.
- Análisis de las salidas profesionales relacionadas con la actividad física y el deporte.

Criterios de evaluación del currículum

El último elemento curricular a destacar del Real Decreto 1467/2007 son los criterios de evaluación con los que concretamente se relaciona:

- 3.- Organizar actividades físicas utilizando los recursos disponibles en el centro y en sus inmediaciones.
- 6.- Realizar, en el medio natural, una actividad física de bajo impacto ambiental, colaborando en su organización.

Interdisciplinariedad

Según Ureña (1997), el profesorado debe conocer aquellos contenidos que por su similitud con los propios del área, pueden favorecer actuaciones conjuntas de grupos de profesores de distintas áreas. En esta propuesta, quedan también reflejadas las relaciones con el resto de áreas destacadas en la legislación educativa, puesto que la espeleología es un deporte que puede tener una gran relación interdisciplinar, debido a la globalidad de habilidades, conocimientos y contenidos diversos que requiere su realización. Veamos algunos ejemplos:

- Biología: estudio y conocimiento del ecosistema subterráneo, donde podrán conocer los animales más comunes (espeleozología) como los murciélagos, troglóxenos, el pseudoescorpión, colémbolos, etc; y las plantas más habituales (espeleobotánica).
- Geología, Ciencias de la Tierra y Medioambientales: es una de las áreas más implicadas, por el gran valor que suele tener este

deporte en el estudio de la tierra y sus formaciones: calizas, karst y paisajes kársticos, zonas calcáreas, etc.

- Dibujo: respecto a esta área, se utilizan contenidos relacionados con las medidas de las cavidades, las direcciones de los rappeles, los planos y mapas de las cuevas (topografía y topografías), etc.
- Física: en algunas ocasiones, se estudian las fuerzas de cargas y de gravedad a la hora de montar un pasamanos, una tiroliña, etc. aplicando conocimientos propios de esta área.
- Química: si tenemos la suerte de visitar alguna cueva karstica, podemos explicarles a los alumnos el proceso químico propio de estas cuevas.
- Geografía: esta área aporta conocimientos relacionados con la situación geográfica de las cuevas, su desarrollo estructural, etc.

Contribución para la consecución de las competencias básicas

Si hablásemos de la contribución a las competencias básicas (haciendo referencia a la etapa de la E.S.O. y no a Bachillerato), podríamos mencionar que este trabajo contribuye a la consecución de varias, incidiendo sobre todo:

- *Conocimiento e interacción con el mundo físico*: ya que esta práctica conlleva que el alumno conozca, descubra e interactúe con un mundo físico desconocido para él.
- *Competencia social y ciudadana*: puesto que desde los albores de la humanidad, el hombre ha vivido en las cuevas, lo que ayuda al discente a comprender las formas y estilos de vida de los antepasados, etc.
- *Autonomía e iniciativa personal*: la espeleología es uno de los deportes que más favorece la autonomía e iniciativa, puesto que hace que el propio alumno deba desenvolverse en un medio que le proporciona una gran incertidumbre, solventando los problemas y dificultades que se encuentra.

Así mismo, es necesario mencionar que de forma paralela también podría incidir en el resto de competencias, como de cultural y artística, la de aprender a aprender, etc.

8.6. ACTIVIDADES PRÁCTICAS

Es necesario precisar que a continuación vamos a exponer algunas tareas para trabajar la espeleología en los centros educativos, teniendo en

cuenta que no todas pertenecen a la misma sesión dentro de la unidad didáctica, por lo que habrá actividades de primeras y últimas sesiones entre otras.

Lo primero que se podría plantear es realizar un recorrido en el que los alumnos, equipados con el material de espeleología, vayan pasando por parejas con cierta diferencia temporal para evitar aglomeraciones en los pasos (figura 1 y 2). Se explican algunos de las principales actividades.

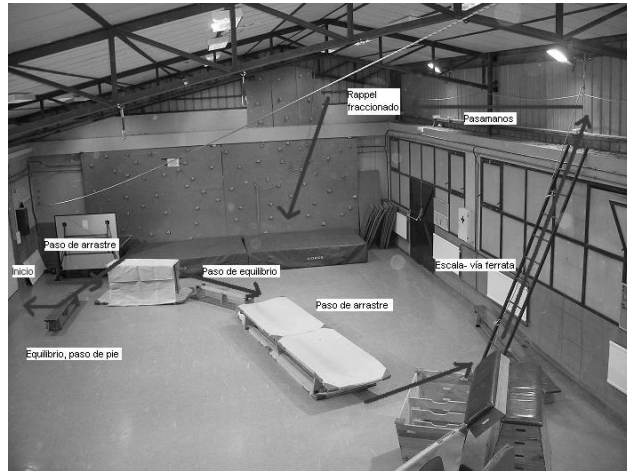


Figura 1.- Visión general de una parte del recorrido

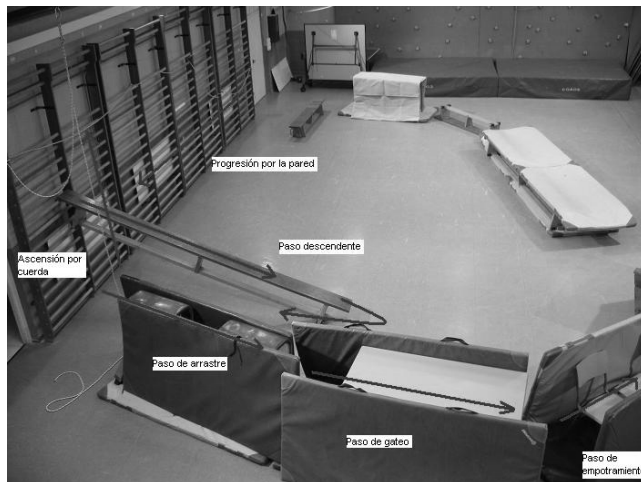


Figura 2.- Visión general de una parte del recorrido

- ❑ *Paso de arrastre cuadrado*: los alumnos comienzan la cueva con un paso algo estrecho, que les servirá de introducción (el paso se realiza con mesas y con una tela que las envuelve, para darle algo de oscuridad) (figura 3).



Figura 3.- Paso de arrastre cuadrado.

- ❑ *Paso de equilibrio*: una vez hayan salido del paso estrecho, los alumnos deben pasar en equilibrio por un puente de piedra estrecho, que atraviesa un pequeño lago subterráneo, (un banco sueco puesto al revés, como se puede observar en la figura 4), y que les llevará al siguiente paso.



Figura 4.- Paso de equilibrio.

- *Paso de arrastre besa-techos*: a partir del puente de piedra la cueva se estrecha al máximo, teniendo que pasar a rastras (se realiza colocando dos bancos suecos y tanto por encima como por debajo, una colchoneta) (figura 5).



Figura 5.- Paso de arrastre besa-techos.

- *Escala-vía ferrata*: dejando atrás la estrechez de la cueva, los alumnos se disponen a subir por una escalera metálica (utilizando una escalera normal), donde deberán asegurarse con la boga de anclaje a una cuerda de línea de vida anclada para el ascenso.



Figura 5.- Escala-vía ferrata.

- *Pasamanos*: la escala les lleva a la parte superior de la cueva (parte superior del gimnasio), donde para seguir deben continuar por el

pasamanos. Utilizando la бага, “mosquetonearán” en la línea de vida hasta llegar a los puntos de anclaje, donde para pasar al siguiente tramo, deben introducir primero un mosquetón y luego el segundo (figura 6).

- ❑ *Rappel y fraccionamiento*: el pasamanos lleva a los alumnos hasta un pozo de unos 7 metros de profundidad, el cual deberán rapelar con la dificultad de realizar un fraccionamiento (el rappel se monta en el rocódromo, o bien en alguna pared con posibilidad) (figura 6).



Figura 6.- Pasamanos con el rocódromo al fondo que servirá para el rappel y fraccionamiento (se observa en la figura de la derecha).

- ❑ *Progresión por la pared*: una vez rapelado el pozo, la cueva nos lleva hasta una pared, que deberán progresar en la horizontal, asegurándose a la línea de vida (este paso se realiza en las espalderas, donde se coloca una línea de vida anclada en cada espaldera) (figura 7).





Figura 7.- Progresión por la pared.

- *Ascensión por cuerda:* la pared lleva hasta una sima que deben subir ascendiendo con el yumas y el crol (ascensión por cuerda anclada al techo) (figura 8).



Figura 8.- Ascensión por la cuerda anclada al techo.

- *Paso descendente:* la ascensión lleva hasta un pequeño resalte que deben bajar en un paso descendente, colocando los pies por delante (para hacer este paso, colocamos un banco sueco, anclado a las espalderas y con cierta inclinación) (figura 9).



Figura 9.- Paso descendente.

- *Paso de arrastre:* el descenso lleva a los alumnos al siguiente paso, donde la cueva se vuelve a estrechar (para hacer este paso, utilizamos dos potros tapados con colchonetas, para que los alumnos pasen por debajo) (figura 10).



Figura 10.- Paso de arrastre.

- ❑ *Paso de empotramiento y en oblicuo*: de nuevo la cueva se hace más pequeña a cada paso, primero con un paso de empotramiento y posteriormente con un oblicuo (deberán pasar por debajo de sillas de alumnos y luego entre dos plintos colocados uno de pie y otro boca-abajo) (figura 11).



Figura 11.- Paso de empotramiento (izquierda) y paso en oblicuo (derecha).

- ❑ *Escala-vía ferrata*: una vez más, la cueva se vuelve a abrir, encontrándonos una nueva escala que nos asciende hasta un lugar más alto.
- ❑ *Pasamanos*: llegamos a un nuevo pasamanos, donde utilizamos otra vez la viga de anclaje en la línea de vida, hasta llegar a la tirolina final.

8. 7. CONCLUSIONES

En primer lugar hemos de recordar a Ray (2001), cuando afirma que pocos lugares de la tierra son tan genuinos, místicos y misteriosos como las cuevas, siendo uno de los “planetas” menos explorados y estudiados por el hombre. Desde nuestro punto de vista, creemos que ya existe bastante exploración y estudio de los contenidos tradicionales de Educación Física, siendo el momento de dejar paso a otros más innovadores que provienen de la AFMN, como es la espeleología.

Las nuevas propuestas de contenidos relacionados con el medio natural, está llegando ahora más que nunca a la sociedad española, haciendo hincapié incluso en los currículos escolares, los cuales están siendo modificados por la influencia de estas actividades (Fernández-Quevedo et al. 2008).

Si consideramos los datos de algunos estudios recientes (Thompson, Humbert y Mirwald, 2003; Trudeau y Shephard, 2005) que sugieren que la calidad de los programas de Educación Física pueden contribuir de forma positiva a mantener posiciones inicialmente favorables hacia la actividad física, trabajando este tipo de contenidos se pretende conectar y partir de los

intereses de nuestro alumnado, lo cual supone, además, una oportunidad para ofrecerles actividades centradas en contenidos que se alejan de los tradicionalmente trabajados en esta asignatura y los preparan para el disfrute de unas actividades de ocio que cada vez son más demandadas.

La superación de barreras que refuerzan la personalidad del alumno como: el deseo innato de aventura, superación de la incertidumbre ante lo desconocido, autoafirmación y consecución de metas con diversos valores educativos intrínsecos a la propia actividad como son el conocer el entorno próximo, coeducar, socializarse a través de la cooperación, toma de decisiones tras un previo análisis; en definitiva, un proceso de enseñanza-aprendizaje enriquecedor y significativo (González Sanz, 2004).

Las actividades en la naturaleza suponen una motivación intrínseca. A casi todo el mundo le resulta estimulante y gratificante salir de excursión al campo, hacer actividades al aire libre, ver y conocer el medio que nos rodea, tanto sobre tierra como bajo ella. Las AFMN y la espeleología, en este caso, llevan implícitos componentes esenciales que las relacionan directamente con la aventura, lo desconocido, la vivencia de sensaciones diferentes y el reto personal producto de la mezcla de todos ellos, factores imprescindibles para conseguir el aprendizaje integral del alumnado, propuesto desde nuestras leyes orgánicas de educación.

8. 8. BIBLIOGRAFÍA

1. Acuña, A. (1996). Los deportes de Aventura en la naturaleza. ¿Una aproximación a la práctica ecológica?. En M. García Ferrando & J. R. Martínez (Coords) *Ocio y deporte en España. Ensayos sociológicos sobre el cambio*. (pp.299-308). Valencia: Ed. Tirant lo Blanch.
2. Ascaso, J., Casterad, J., Generelo, E., Guillén, R., Lapetra, S. & Tires, M. P. (1996). *Actividades en la Naturaleza*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
3. Baena, A. (2006). *Actividades en el medio natural. Tipos, clasificaciones y recursos. Organización de actividades física en la naturaleza*. Granada: Inédito.
4. Baena Extremera, A. & Granero Gallegos, A. (2009). Deportes de Aventura indoor: Enseñanza de la Espeleología en los Institutos de Educación Secundaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física* (en prensa).
5. Baena Extremera, A. (2008). La Espeleología dentro de los Raids de Aventura. *Revista Sportraining Magazine*, 16, 56-59.
6. British Medical Association (BMA). (1990). *The BMA guide to living with risk* (2nd ed.). London: Penguin.
7. Canales, I. & Perich, M.J. (2000). Sensaciones y vivencias de la mujer en la práctica de actividades física en la naturaleza. *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica* (79), 37-43.

8. Casanova, B. (1994). La aparición de los nuevos deportes y sus repercusiones. *Apunts. Educación Física y Deportes* (26), 71-76.
9. Cater, C. I. (2006). Playing with risk? Participant perceptions of risk and management implications in adventure tourism. *Tourism Management*, 27, 317-325.
10. Celentano, D. D., Cohn, S., Davis, R. O., & Vlahov, D. (2002). Self-efficacy estimates for drug use practices predict risk reduction among injection drug users. *Journal of Urban Health*, 79(2), 245-256.
11. Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
12. Ewert, A. (1989). *Outdoor Adventure Pursuits. Foundation, Models and Theories*. Columbus: OH. Publishing Horizons.
13. Fave, A. D., Bassi, M., & Massimini, F. (2003). Quality of experience and risk perception in high-altitude rock climbing. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(1), 82-98.
14. Fernández-Quevedo Rubio, C.; Miguel Pasamontes, M.J.; Del Campo Vecino, J. (2001). Las actividades en la naturaleza en primaria. *Lecturas Educación Física y Deportes, Revista Digital* [en línea], 38. Buenos Aires. Disponible <http://www.efdeportes.com>. [Consulta realizada el 8 de agosto de 2001].
15. Flintoff, A. & Scraton S. (2001). Stepping into Active Leisure? Young Women's Perceptions of Active Lifestyles and their Experiences of School Physical Education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 5-21
16. Funollet, F. (2004). La necesidad de las actividades deportivas en el medio natural. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 16, 7-19.
17. Fuster, J. & Elizalde, B. (1995). Riesgo y actividades físicas en el medio natural. Un enfoque multidimensional. *Apunts. Educación Física y deportes*, (41) 94-107.
18. García Fernández, P., Martínez Calle, A., Parra Boyero, M., Quintana Valverde, M. & Rovira Serna, C. (2005). *Introducción a las actividades en la naturaleza*. Sevilla: Wanceulen.
19. García Ferrando, M. (1996). *Las prácticas deportivas de la población española 1976-1996. Los retos de las ciencias sociales aplicadas al deporte*. Pamplona: AEISAD. Investigación social y deporte nº 2.
20. García Ferrando, M. (1997). *Los españoles y el deporte, 1980-1995. Un estudio sociológico sobre comportamiento, actitudes y valores*. Madrid: Consejo Superior de Deporte y Tirant lo Blanch.
21. García Ferrando, M. (2001). *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos de la última década del siglo XX. Encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles, 2000*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Consejo Superior de Deportes.
22. García, E. & Rebollo, S. (1995). Un nuevo campo de actuación. Turismo deportivo. *Motricidad* (71-76).
23. Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polito.

24. González Sanz, J. A. (2004). El uso del medio natural en el currículum de EF en educación primaria. *Revista de Educación Física* (96), 29-33.
25. Granero Gallegos, A. & Baena Extremera, A. (2007). Importancia de los valores educativos de las actividades físicas en la naturaleza. *Habilidad Motriz*, 29, 5-14.
26. Granero Gallegos, A. (2008). Caminar para sentir... Conocer para valora... *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 27, 7-16.
27. Johnston, M.E. (1989). *Peak experiences: challenge and danger in mountain recreation in New Zealand*. Unpublished Ph.D. thesis, Lincoln University: New Zealand.
28. Laraña, E. (1986). Los nuevos deportes en las sociedades avanzadas. *Revista de Occidente* (62-63), 5-21.
29. Laraña, E. (1989). Deportes y sociedad. Un análisis sociocultural de nuevos deportes. *Revista de investigación y documentación sobre las ciencias de la educación física y del deporte* (9), 10-26.
30. Ley Orgánica de Educación del 2/2006 de 3 de Mayo (BOE num. 106, de 4 de mayo de 2006).
31. MacPhail, A., Kirk, D. & Eley, D. (2003). Listening to young people's voices: Youth sports leaders' advice on facilitating participation in sport. *European Physical Education Review*, 9, 57-73.
32. Marbach, G. & Tourte, B. (2003). *Técnicas de Espeleología Alpina*. Madrid: Desnivel.
33. Martínez Hernández, J. (2004). *Manual de Espeleología*. Madrid: Desnivel.
34. Miranda, J.; Olivera Beltrán, J. & Mora, A. (1995). Análisis del ámbito empresarial y de la difusión sociocultural de las actividades físicas de aventura en la naturaleza. *Apunts. Educación Física y deportes* (45), 130-137.
35. Moreno, J. A., Rodríguez, P. L. & Pérez, S. (1995). Actividades acuáticas educativas en el medio natural". *II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. (363-367). Zaragoza.
36. Morgan, D. J. (1998). *The adventure tourism experience on water: perceptions of risk and competence and the role of the operator*. Unpublished MA thesis, Lincoln University: New Zealand.
37. Mowling, C. M., Brock, S. J., Eiler, K. K. & Rudisill, M. E. (2004). Student motivation in physical education: breaking down barriers, *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75, 40-51.
38. Pedraza González, M. & Torres García, D. (coord.) (2005). *Sendas educativas con un carácter globalizador. Experiencias para la educación infantil y primaria*. Madrid: Miño y Dávila.
39. Pigeaussou, C. & Miranda, J. (1992). Las actividades físicas en la naturaleza y el desarrollo local. Cómo las ilusiones se transforman en realidad. El caso francés. *Revista Ocio/Sport* (18), 39-43.

40. Pinos Quilez, M. (1997). *Actividades y juegos de Educación Física en la Naturaleza. Guía práctica*. Madrid: Ed. Gymnos.
41. Plog, S. C. (1991). *Leisure travel: making it a growth markety.again!*. New York: Wiley.
42. Priest, S. & Bunting, C. (1993). Changes in perceived risk and competence during whitewater conoeing. *Journal of Applied Recreation Research*, 18, (4), 265-280.
43. Ray Taylor, M. (2001). *Caves. Exploring hidden realms*. Canadá: MacGillivray Freeman Film.
44. Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre por el que se establecen la estructura de Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE nº 206 de 6 de noviembre de 2007).
45. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE núm. 293 de 8 de diciembre de 2006).
46. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE nº 5 de 5 de enero de 2007).
47. Rikard, G. L. & Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 385-400.
48. Rubio Acero, D. (2005). Un tema transversal implícito: el respeto hacia el medio ambiente. En M. Pedraza González & D. Torres García (coord.), *Sendas educativas con un carácter globalizador. Experiencias para la educación infantil y primaria* (pp. 221-232). Madrid: Miño y Dávila.
49. Santiuste Blázquez, Y. & Villalobos Juan, E. (1999). *Juegos en el Medio Natural*. Madrid: Pila Teleña.
50. Santos Pastor, M. L. (2003). *Las Actividades en el Medio Natural en la Educación Física Escolar*. Sevilla: Ed. Wanceulen.
51. Thompson, A. M., Humbert, M. L., & Mirwald, R. L. (2003). A longitudinal study of the impact of childhood and adolescent physical activity experiences on adult physical activity perceptions and behaviors. *Qualitative Health Research*, 13, 358-377.
52. Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2005). Contribution of school programs to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine*, 25, 89-105.
53. Ureña, F. (1997). *La Educación Física en secundaria*. Barcelona: Inde.
54. Zhao, H., Seibert, S. E., & Hills, G. E. (2005). The mediating role of selfefficacy in the development of entrepreneurial intentions. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1265–1272.

-9-

EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD EN LA ESCUELA. DETERMINACIÓN DE SUS VARIABLES CURRICULARES

*Margarita Pino Juste
Vicente Romo Pérez*

Universidad de Vigo

- ∞ **La salud como valor en la escuela**
- ∞ **La educación para la salud como derecho del alumno**
- ∞ **Objetivos de la educación para la salud**
- ∞ **Contenidos en educación para la salud**
- ∞ **Metodología de la educación para la salud**
- ∞ **Evaluación de programas de educación para la salud**
- ∞ **Salud y educación física escolar**
- ∞ **Bibliografía**

9.1. LA SALUD COMO VALOR EN LA ESCUELA

En las sociedades occidentales la salud no solamente es un problema médico sino un valor social y colectivo donde es necesario la construcción de una cultura en torno a la salud (Caricote y Figueroa, 2006).

La escuela se presenta como un lugar ideal para la construcción de esta cultura de la salud ya que el sistema educativo tiene entre sus finalidades "proporcionar a los niños y jóvenes una formación que favorezca todos los aspectos de su desarrollo, y que no puede considerarse completa y de calidad si no se incluye la conformación de un conjunto de valores que no siempre se adquieren de manera espontánea"³. Para el cumplimiento de esta norma se limitan un conjunto de temas entre los que figuran todos los contenidos transversales, y, por lo tanto, la educación para la salud. Para Morón Marchena (1995, p. 125) *"la salud no es un hecho, sino un valor y no tiene sentido más que en el conjunto de un determinado sistema de valores"*.

Pero, antes de adentrarnos más en el tema vamos a definir por qué la educación para la salud es un concepto tan utilizado en las últimas décadas.

Mayor Zaragoza (1991, p. 2) dice: "En los momentos de crisis o de pérdida de evidencia del sentido de las actuaciones es cuando se suele plantear la cuestión de los valores. El momento histórico actual debe ser uno de ellos (...)"Asimismo, "el carácter eventual que parece presidir el acontecer de los hechos y las trayectorias individuales conlleva toda una serie de flujos y reflujos conducentes a cuestionamientos radicales de una realidad en continua revisión" (Marchena González, 1990, p. 466).

El deterioro del sistema de valores que ha estado influyendo en nuestra sociedad hasta hace poco tiempo ha introducido una serie de cambios y transformaciones científicas y tecnológicas, tanto en nuestro modo de valorar como en la dinámica de nuestra vida cotidiana.

Según Pascual Acosta (1991, p.20) "la ventaja de la educación reside en su misión más que de proponer valores (...) debe proporcionar a los alumnos los instrumentos lógicos, mentales, psicológicos, morales para descubrir por sí mismos la escala de valores de modo crítico y responsable".

La decisión de incluir la salud como valor en el sistema educativo está justificada por una educación para la decisión, para la responsabilidad personal y social, y en la creencia de que la educación debería ayudar al hombre a ser realmente persona, a desarrollarse integralmente. La salud forma parte de ese desarrollo integral y de ahí que *"se inserte en los valores*

³ Resolución del 7 de septiembre de 1994 (B.O.E, 23/9), sobre las orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades de los centros docentes.

reconocidos por la comunidad” (Calzada Gómez y Heierle Valero, 1995, p. 29).

Partiendo de que los valores pueden enseñarse y aprenderse, la transmisión axiológica en la escuela se ha realizado desde un paradigma conductual, porque lo que se buscaba era la traducción de todo valor o actitud en una conducta. A la luz de las nuevas teorías educativas parece mucho más lógico que la escuela prepare para la realización de valores, y favorezca el proceso de clarificación de los mismos, así como su análisis. Por lo tanto, la institución educativa ha de contribuir a que el alumno analice, clarifique y elija sus propios valores para responsabilizarse y comprometerse con ellos (Carreras y otros, 1995; Brener, Everett Jones, Kann, & McManus, 2003).

Por eso la educación en valores debe tener las siguientes características:

- Debe tener en cuenta las características psicoevolutivas del alumno y sus necesidades concretas.
- Unicidad (la educación en valores se basa en la existencia de una convivencia personal y en la capacidad de la persona para conocer sus limitaciones y posibilidades)
- Facilitadora de aprendizajes y de desarrollo de potencialidades (la metodología aplicada debe dirigirse a enseñar habilidades y destrezas).
- Aprendizaje innovador (los valores tienen prioridad en este tipo de aprendizajes, ya que requieren de los alumnos que creen situaciones, que se planteen acciones, que sepan dar importancia a cada acontecimiento, etc.) y significativo (se pretende impartir conocimientos prácticos necesarios para que se puedan resolver los problemas, los conflictos, etc. Ayudar a los alumnos a saber valorar, a encontrar nuevas formas de aplicar valores a las diferentes situaciones).
- Fundamentarse en el respeto mutuo, del rol del profesorado, alumnado y familia mediante un diálogo interactivo, con la implicación en el mismo de todos, para promover el desarrollo e interiorización de los valores (Carreras Llorech, 1995, p. 24).

Este proceso de valoración deberá capacitar al alumno para analizar los valores que capta en la escuela o fuera de ella, situarse críticamente ante ellos y plantearse cuáles van a regir su propia vida.

El proceso de clarificación de valores implica tres momentos fundamentales: elección libre, estimación y coherencia en la acción.

En el campo concreto de la educación para la salud como valor, podemos decir siguiendo a González Lucini (1993a) que la educación para la

salud conecta con aquel proceso educativo que implica el desarrollo integral de la personalidad del alumno. Desde el punto de vista metodológico, debe desarrollarse a partir y en el marco de un proceso dinámico, que suponga una transformación personal y *"se sitúa dentro de la estructuración e interiorización del sistema de valores y de actitudes básicas para la vida y la convivencia, y en la configuración de un comportamiento, en este caso, referidos al proyecto de construcción de un estilo de vida saludable y feliz"* (Lucini, 1993a).

Se busca desarrollar la toma de conciencia y la actitud crítica gracias a la cual el hombre y la mujer escoge y decide; una educación que libere al ser humano en vez de someterlo, de domesticarlo y de adaptarlo (Paulo Freire, 1971).

A modo de conclusión, podemos citar a Gomez Ocaña y Rius Lozano (1995, p. 33) que señalan: "Partiendo del sistema de valores de nuestra concreta sociedad en este momento, consideramos que existe un concepto de valor salud propio de nuestro contexto histórico, y que surge de la evolución de los sistemas en interacción con el sistema social; así pues, los cambios producidos en el sistema económico, demográfico, etc. han desembocado en el concepto de valor tal como lo entendemos en la actualidad, esto es como estado de bienestar, tanto a nivel individual, como colectivo, lo que proporciona una mayor calidad de vida personal y social".

9.2. LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD COMO DERECHO DEL ALUMNO

La educación para la salud es un derecho del alumno que comienza en el seno de la familia y debe realizarse en muy diversos ámbitos (centros de trabajo, asociaciones ciudadanas, centros sanitarios, etc.), pero sin duda un ámbito privilegiado para desarrollarla con eficacia es el centro docente. Hay cuatro razones básicas para ello según Romero Ramos (1995, p.130): la escuela acoge a la casi totalidad de la población infantil durante un largo periodo de años, segundo: lo hace precisamente en el momento de la vida en que es más fácil asimilar hábitos, actitudes y conocimientos, la tercera es que los profesores son profesionales especializados en educar y con facilidad pueden aprovechar las continuas oportunidades que ofrece la escolarización para fomentar un estilo de vida saludable y la cuarta que las escuelas poseen recursos humanos y materiales sin apenas financiación especial. Por otra parte, educar al alumno para la vida real forzosamente implica ayudarle a adquirir una base que le facilite, a lo largo de su vida, la elección de opciones saludables. Una educación que desee ser integral necesariamente ha de incluir este aspecto (Green & Potvin, 2002).

El R.D. 732/1995, de 5 de mayo (B.O.E. de 2/6) que establece los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros señala que *"en la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad y se adquieren hábitos de convivencia y*

de respeto mutuo" a este fin deben "contribuir no sólo los contenidos formativos transmitidos en cada una de las etapas del sistema educativo, sino también, muy especialmente, el régimen de convivencia establecido en el centro". Así, los alumnos, según el art. 15, tienen derecho a que su actividad académica se desarrolle en las debidas condiciones de seguridad e higiene, y los art. 32.4 y 32.5 hacen referencia a la asistencia sanitaria y a las ayudas en caso de accidente o enfermedad, respectivamente.

Hasta hace bien poco el tratamiento de la educación para la salud quedaba circunscrito a una serie de actuaciones aisladas, discontinuas y voluntariosas. En este momento, la promoción de la salud escolar adquiere una nueva dimensión, más sólida y esperanzadora al ser tratada como un eje transversal que cruza las diversas materias fundamentales. Dentro de esta perspectiva curricular la salud se convierte, en objeto de conocimiento y, a su vez en compromiso vital por parte del conjunto del alumnado y del profesorado, desde la escuela infantil hasta la secundaria.

La salud es considerada aquí como un recurso para la vida diaria, no como el objetivo de la vida (Acevedo Nieto, 1995, p. 117). La promoción de la salud implica potenciar aquellos factores que sostienen estilos de vida saludables y reducir aquellos otros que generan enfermedad, combinando medidas políticas de muy diversa índole con medidas educativas dirigidas a los individuos y a las comunidades (World Health Organization, 1997; Calvo Fernández, 1997; Serrano González, 1998; Parcel, Kelder, & Basen-Engquist, 2000; Restrepo, 2001; Sáez, Font, Pérez, y Marqués 2001; Sarriá, 2001; Perea Quesada, 2004).

9.3. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD

A pesar de conseguir que los distintos Gobiernos adopten medidas legislativas, la adopción de comportamientos saludables vendría determinada por las decisiones personales. De ahí la importancia de que la educación para la salud forme parte de la formación integral de la infancia y la juventud, y la intervención pedagógica del profesorado se inspire en esta misma concepción de globalidad.

La educación para la salud puede desempeñar un gran papel a la hora de facilitar que los ciudadanos deseen elegir las opciones más saludables en su vida cotidiana. El que efectivamente puedan hacerlo depende en gran parte de que el entorno físico y social en el que viven haga fácil el elegir dichas opciones saludables en su sociedad, elaboradas teniendo en cuenta la salud como criterio importante a la hora de adoptar decisiones políticas. La promoción de la salud consiste, pues, en esencia, en conseguir o asegurar que en la vida cotidiana las opciones más saludables sean las más fáciles de elegir por los individuos y las colectividades, lo que implica reducir las barreras físicas, económicas o culturales que dificultan la elección de dichas opciones. En la Conferencia de Ottawa (1986) se definieron cinco líneas esenciales de acción en pro de la salud, que pueden aplicarse tanto al

conjunto de la sociedad como a cualquier ámbito concreto de intervención: construir políticas saludables, crear entornos favorables a la salud, fortalecer la acción comunitaria, desarrollar las habilidades personales y reorientar los servicios sanitarios.

Otros autores como Vargas y Palacios (1993, p. 256) señala como objetivos de la educación para la salud: proporcionar información, lograr la utilización de los servicios de salud, informar a la población cuáles son los servicios y los problemas de salud, mostrar las costumbres, actitudes y conductas nocivas para la salud, hacer participar a la gente en la prevención de enfermedades y enseñar cómo conservar la salud.

Veamos cuáles de estos objetivos se pueden llevar a cabo en la escuela, teniendo en cuenta que la educación en salud del escolar tiene como finalidad, según Salleras (1990, p. 70) *"inculcarle actitudes, conocimientos, y hábitos positivos de salud que favorezcan su crecimiento y desarrollo, el fomento de su salud y la prevención de las enfermedades evitables de su edad"*.

Los objetivos de la educación sanitaria son para Salleras (1990, pp. 59-63):

- Hacer de la salud un patrimonio de la colectividad.
- Modificar las conductas negativas en relación con la promoción y restauración de la salud.
- Promover conductas nuevas positivas en relación con la promoción y restauración de la salud.
- Promover cambios ambientales favorables a los cambios conductuales preconizados.
- Capacitar a los individuos para que puedan participar activamente en la toma de decisiones sobre la salud de su comunidad.

Y, para la educación sanitaria en la escuela, señala tres objetivos:

- Desarrollar las actitudes e ideales que motiven a cada individuo a obtener el mayor grado posible de salud y bienestar.
- Adquirir los conocimientos necesarios para la promoción y protección de la salud.
- Establecer los hábitos y prácticas esenciales para la salud.

El estudio de Costa y López (1986) enumera objetivos similares:

- Desarrollar hábitos y costumbres sanas en la gente.
- Modificar las pautas de comportamiento de la gente cuando los hábitos o costumbres individuales y sociales son insanos o peligrosos para la salud.
- Promover la modificación de aquellos factores externos al individuo que influyen negativamente en su salud.

- Lograr que los individuos y los grupos organizados de la comunidad acepten la salud como un valor fundamental. Este objetivo pretende conseguir que la salud sea un patrimonio de toda la comunidad y para ello esta habrá de asumir responsabilidades y control de muchas de las circunstancias y condiciones que le afectan.
- Desde el ámbito escolar los objetivos deben estar planteados no para un contexto médico en donde existen pacientes a los cuales hay que ayudar a restablecer su salud, por ello uno de los objetivos es modificar las conductas negativas. Los objetivos centrados en la escuela están enunciados desde un punto de vista positivo, teniendo en cuenta conocimientos, actitudes y hábitos esenciales.

Como síntesis podríamos afirmar que la educación para la salud tiene como mínimo los siguientes objetivos si queremos elevar el nivel de salud de la población:

- Informar sobre los conocimientos precisos que dan lugar a un cambio de actitudes traducidos en cambios comportamentales.
- Implicar a los individuos y a la Comunidad en los cambios necesarios para la mejora de la misma sabiendo que se trata de una corresponsabilidad entre el individuo y los técnicos y sanitarios el mantenimiento de la misma.
- Aportar recursos que faciliten la consecución de comportamientos sanos.
- Planificar y gestionar acciones sanitarias para que sean adecuadas a las necesidades reales de la población.
- Favorecer un ambiente saludable y mejorar el nivel de salud de la Comunidad.

Estas son algunas de las características que definen más ampliamente lo que es la escuela promotora de salud, según Young y Williams (1989):

- Considera todos los aspectos de la vida del centro educativo y sus relaciones con la comunidad.
- Se basa en un modelo de salud que incluye la interacción de los aspectos físicos, mentales, sociales y ambientales.
- Se centra en la participación activa de los alumnos, con una serie de métodos variados para desarrollar destrezas.
- Reconoce una amplia gama de influencias sobre la salud de los alumnos y intentan tomar en consideración sus actitudes, valores y creencias.
- Reconoce que muchas destrezas y procesos básicos son comunes a todos los temas de salud y que estos deberían programarse como parte del currículum.

- Considera que el desarrollo de la autoestima y de la autonomía personal son fundamentales para la promoción de una buena salud.
- Da gran importancia a la estética del entorno físico del centro, así como afecto psicológico directo que tiene sobre profesores, personal no docente y alumnos.
- Considera la promoción de la salud en la escuela como algo muy importante para todas las personas que en ella conviven.
- Reconoce el papel ejemplarizante de los profesores.
- Sabe que el apoyo y la cooperación de los padres es esencial para una escuela promotora de salud.

Una visión amplia de los servicios de salud escolar, que incluye la prevención y los exámenes de salud, pero también la participación activa en el desarrollo del currículum de EPS.

Además, da a los alumnos la posibilidad de hacerse más conscientes como consumidores de servicios médicos.

Sin embargo, la tarea de educar para la salud no es sólo patrimonio del sistema de enseñanza o del sistema de salud. El ambiente familiar resulta obligatorio; por ello, se impone una colaboración permanente entre la familia y la escuela.

Cada centro debe diseñar un modelo de colaboración, cuyo objetivo fundamental será aunar esfuerzos a fin de que la escuela y familia actúen de manera coherente y sean, de verdad, puntos emisores de promoción de salud.

Sin embargo, existe una serie de factores que dificultan la educación para la salud en la escuela. Gadea I Carrera, Hernández I Vidal, Jaumandreu I Patxot, Palacios I Patxot y Tort I Bardolet (1987, pp. 531-538) señalan los siguientes: en primer lugar los programas sobrecargados, seguido de la falta de apoyo por parte de las instituciones, la falta de colaboración de los padres, falta de material didáctico, falta de apoyo de profesionales y/o instituciones sanitarias, el propio sistema educativo, la insuficiente preparación de los maestros y la falta de motivación de estos por el tema.

Gomes Precioso (1996, pp. 403-404) añade que la educación para la salud debe favorecer cuatro principios básicos para ser eficaz: principio de cobertura, principio de globalidad, principio de continuidad y principio de eficacia.

El primero sustenta que la educación para la salud debe abarcar a todos los alumnos que están en la escuela y no parte de ellos, el segundo se refiere a que debe ser completa y abarcar todos los temas y no solamente los que estén de moda, el tercero preconiza que las acciones de educación para la salud deben tener continuidad iniciándose antes de que los alumnos adopten actitudes perniciosas, el cuarto se refiere a que no podemos centrarnos sólo en la presentación de las consecuencias que determinadas

conductas tienen para la salud sino que deben ser tratados los perjuicios a corto plazo teniendo en cuenta aspectos estéticos, sociales o económicos.

9.4. CONTENIDOS EN EDUCACIÓN PARA LA SALUD

Todos sabemos que cuando los contenidos responden a intereses reales de los alumnos es más fácil motivarlos que cuando se presentan de forma ajena al propio contexto. De esta manera, la forma de presentar los contenidos por parte del profesor influye en su aprendizaje. *"(...) no podemos considerar una escuela rural basada en el aprendizaje de contenidos curriculares que nada tienen que ver con el entorno inmediato del alumno"* (Boix Tomás, 1995, p. 79).

La elección de los contenidos de educación para la salud deben estar en función de las necesidades del centro y de la Comunidad Educativa (Yus Ramos, 1995), del grado de desarrollo evolutivo del niño (Arasa Ferrer, 1991, p.17) y partir de sus intereses y necesidades, así como de las características socio-ambientales del centro (Sánchez Candamio, 1994, p. 35). No deben ser contenidos negativos, sino resaltar las ventajas de un comportamiento saludable para la mejora de las condiciones de vida (Camacho Ruiz y otros, 1995, p. 41). En el caso de que el profesor desee señalar algún inconveniente este debe ser a corto plazo, ya que a largo plazo tienen escasa eficacia. Cada centro concretará sus prioridades en función de las características de su entorno y de los recursos disponibles (Junta De Andalucía, 1990, p. 14). En Varios (1995) se añade que los contenidos informativos deben ser sencillos, prácticos, veraces, actuales y partir de los intereses de los alumnos y los contenidos actitudinales son en este caso los más importantes ya que se aprende más eficazmente si se nos asignan responsabilidades y si se ejercita lo aprendido (Yus Ramos, 1993, p.8; Camacho Ruiz y otros, 1995, p.41). Sánchez Candamio (1994, p.43-47).

No debemos olvidar tampoco que la previsible eficacia de la educación para la salud en relación con el tema, es decir que sea útil para los alumnos conocer y aprender a controlar un determinado factor desencadenante de una enfermedad o de salud. No se debe elegir un tema porque esté de moda sino siempre con referencia a unos criterios previamente establecidos.

Por su parte, el equipo de trabajo de la Generalitat de Catalunya (1984) elaboró diez temas a partir de los siguientes criterios:

- 1.- Que los contenidos propuestos estimulen la adquisición de hábitos saludables y eliminen los insanos.
- 2.- Facilitar el conocimiento de las influencias sociales en la salud y favorecer la formación de opiniones sobre los peligros más graves y frecuentes para la salud colectiva.
- 3.- Que capaciten al alumno para cuidar de si mismos y participen en la gestión colectiva del centro sanitario.

Otros muchos autores no especifican los criterios que utilizan para su selección, sin embargo la mayoría coinciden en su elección. A continuación ofrecemos un cuadro resumen detallando los contenidos de educación para la salud más trabajados en las escuelas por Comunidades Autónomas (Junta De Andalucía, 1990; Generalitat de Catalunya, 1988, Junta de Castilla-León, 1987; Comunidad de Aragón, 1991, Xunta de Galicia, 1991).

Tengamos en cuenta que la denominación de los contenidos, a veces sufre variaciones. Así, la Junta de Castilla-León denomina "Seguridad" y la Generalitat de Catalunya "Seguridad y primeros auxilios" al contenido relacionado con la prevención de accidentes. Por otro lado, la Generalitat denomina Salud y Medio a lo que las demás Comunidades denominan salud ambiental. También hay que destacar que solamente una Comunidad Autónoma introduce contenidos referentes a la utilización de servicios sanitarios.

Normalmente, en la actualidad los programas más trabajados a nivel institucional con elaboración de material didáctico, son los que se refieren a salud bucal o higiene bucal, alimentación y adicciones (tabaco, alcohol y drogas). (Romero Ramos, 1995, p. 131; Weist, Goldstein, Evans, Lever, Axelrod, Schreeters, Pruitt, 2003).

Dentro de las adicciones uno de los temas más abordados por los programas de Educación para la Salud, es el del tabaco (Hanewinkel, & Asshauer, 2004). A través de estos se intenta disuadir a los no fumadores (sobre todo a los jóvenes) a no comenzar a fumar y a los fumadores a parar o disminuir su consumo de tabaco. El alcohol, las drogas y el abuso de medicamentos - sobre todo estimulantes y psicofármacos- son temas objeto de campañas y actuaciones en esta materia.

Como parte del concepto de salud, la educación sexual debe estar presente en la educación escolar no sólo como información sobre sus aspectos biológicos, sino también es preciso incluir información, orientación y educación sobre los aspectos afectivos, emocionales y sociales, de modo que las alumnas y los alumnos lleguen a conocer y apreciar los papeles sexuales femenino y masculino y el ejercicio de la sexualidad como actividad de plena comunicación entre las personas (Ariza, Cesari, Gabriel y Galán, 1991).

Tales son algunas de las razones objetivas que justifican la presencia de estos contenidos de EPS en el currículum.

Se deduce de lo dicho que una buena educación para la Salud debe pretender que los alumnos desarrollen hábitos y costumbres sanas, que los valoren como uno de los aspectos básicos de la calidad de vida y que rechacen las pautas de comportamiento que no conducen a la adquisición de un bienestar físico y mental. Si la EPS adquiere relevancia en el currículum se evitarán problemas burocráticos innecesarios (Arasa Ferrer, 1991), se resolverán situaciones injustas de incomprensión profesional y se podrá

dotar a los ciudadanos de herramientas necesarias para conseguir un aumento de su calidad de vida en la comunidad.

En el sistema educativo la educación para la salud es una tarea de toda la sociedad y a la escuela le corresponde una parte de este proceso: formar a los ciudadanos.

9.5. METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD

Según la concepción constructivista del aprendizaje, es el alumno quien construye poco a poco sus propios esquemas de conocimiento, sin que nadie pueda hacerlo por él. Si esto es cierto en todos los contenidos, lo es mucho más cuando trabajamos con actitudes y valores. La fijación de hábitos de comportamiento (por ejemplo: hábitos de higiene, respeto a la naturaleza, capacidad de reflexión y crítica, etc.) que conforman los núcleos temáticos centrales de los contenidos transversales, suponen una asimilación activa del contenido, lo que conlleva establecer relaciones entre el nuevo contenido y los elementos ya disponibles en su estructura cognitiva. Implican así una construcción de nuevos conocimientos y la modificación de los que ya se posee (cambios de conducta, de posición con respecto a una idea, ampliación de contenidos, etc.), para lo que es necesaria una diferenciación progresiva de los contenidos y el establecimiento de nuevas relaciones entre significados mediante un enfoque crítico (Coll y otros, 1993).

Sólo un aprendizaje significativo del conocimiento puede provocar en el alumnado movilizaciones en sus actitudes. Dado que el alumno es responsable de su propio conocimiento es aceptable pensar que a través de este construya su propio estilo de vida.

La esencia del aprendizaje significativo es la conexión, de manera no arbitraria, entre las nuevas ideas que se presentan al alumno y su estructura cognoscitiva.

Sin embargo, para que se produzca, exige las siguientes condiciones:

- El contenido tiene que ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de la estructura lógica del área como de la estructura psicológica del alumno. De ahí que sea preciso enseñar a los alumnos a acomodar sus conceptos y sus esquemas, cambiándolos por otros mejores, cuando sea necesario.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje debe conectar con las necesidades, la experiencia y la vida cotidiana de los alumnos tratando de establecer una fundamentación bien estructurada de las ideas centrales básicas.
- Voluntad o disposición favorable del alumno para aprender: El alumno debe estar motivado, para que se despierte en él interés, la curiosidad y el gusto por la observación. Por ello se intentará motivar

al alumnado sobre la temática a trabajar con el objetivo de que reflexione sobre la situación presentada de modo que se incida en la necesidad de comprender la realidad objeto de estudio.

- Animar siempre a los alumnos para que busquen, reflexionen y estructuren las ideas por sí mismos.

Según Guilford (1991) la educación creativa se propone crear personalidades dotadas de iniciativa, plenas de recursos y de confianza, tolerantes y listas para afrontar problemas personales, interpersonales o de cualquier otra índole. Este autor propugna a la creatividad como la clave de la educación en su sentido más amplio, así como la solución de los problemas más graves de la humanidad. De ahí que Rogers y Freiberg (1986) contradigan la corriente pedagógica que propugna que el niño va a la escuela para que se le enseñe y no para debatir problemas ni para elegir opciones. Con ello pretenden mostrar las deficiencias de ese sistema tradicional, rígido y burocrático, que no satisface las necesidades reales de nuestra sociedad.

9.6. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD

La evaluación es según Green, Kreuter, Deeds y Partridge (1980, p. 132) "la comparación de un objeto de interés con una norma de aceptabilidad". La función de la evaluación se dirige hacia la efectividad del programa.

Santos Guerra y Fernández Sierra (1992) señalan dos perspectivas contrapuestas de evaluación: experimental y transaccional. La primera busca la medición de resultados y se basa en el tratamiento estadístico de los datos. Los autores defienden la segunda opción porque no se centra en la efectividad, sino que lo importante es el valor que tiene para mejorar la vida de las personas. *"No consideramos a las personas como "objeto de estudio", sino como sujetos activos en el desarrollo y la vida del programa. Las mutuas influencias interpersonales de los participantes (incluido el evaluador) han de tenerse en cuenta, pues el negarlo u obviarlo esconde y tergiversa aspectos importantes de la evaluación"* (Santos Guerra y Fernández Sierra, 1992, p. 24).

Una educación para la salud necesita evaluar sus progresos y las repercusiones en la vida de los implicados en la misma, en ese sentido, la evaluación debe considerar *"la calidad de enseñanza, el proceso de evaluación de métodos, la evaluación de prácticas de dirección y del desarrollo del currículo y los niveles de compromiso de la comunidad en la vida escolar"* (Ziglio, 1995, p. 10). Para ello es necesario fomentar programas de investigación.

Desde esta perspectiva, todas las personas que intervienen en el proceso están implicados en la evaluación. En una escuela promotora de

salud las personas implicadas pueden ser desde aquellas que deciden sobre recursos y políticas, como el representante de la administración educativa, las implicadas en la puesta en práctica o en la recepción del programa (profesores y alumnos), las personas indirectamente implicadas como los padres o madres, los agentes externos de evaluación e incluso aquellos a los cuales les pudo influir el programa sin intervenir directamente en el mismo. (Santos Guerra y Fernández Sierra, 1992, p. 16)

Greene y Simons-Morton (1988, p. 310) establecen otra clasificación según el propósito de la evaluación: de diagnóstico formando parte de la evaluación de necesidades, formativa para identificar cualquier necesidad o la efectividad del programa durante su proceso y sumativa para modificar respuestas cara al siguiente uso del programa.

La evaluación asocia dos roles básicos implicados en los términos formativa y sumativa. La evaluación formativa es entendida como generadora de retroalimentación procesual en el desarrollo de un programa. Con la evaluación sumativa, en cambio, las pretensiones se centran en juzgar la realización de un programa que es desarrollado e implementado. Pueden darse campos de intersección en algunos casos entre ambos roles evaluadores, pero la distinción entre ellos se establece en el primer momento de la evaluación: la intención que la motiva (Corbella Virós, 1993, p. 58).

Las características de la evaluación deben ser: útil, factible, sistemática, ética, precisa y válida si queremos conocer como evoluciona el proceso y su efectividad (Varios, 1995, p. 71).

La evaluación de las intervenciones se pueden realizar mediante una reflexión crítica acerca de los resultados definidos como deseables y una valoración continua de lo que se descubre en la práctica cotidiana (Sánchez Candamio, 1994, p.22). Es por esto que los programas de educación sanitaria no son efectivos para todo el mundo, ya que no se pueden producir ajustes entre proyectos iguales para gente y situaciones diferentes. Es conveniente que los profesores se centren en una evaluación formativa, aquella que tiene unos resultados que permiten modificar los métodos y contenidos de las programaciones. Pero hay que tener en cuenta que a menudo también se evalúan los resultados y el impacto y no el proceso educativo en sí mismo; si los objetivos no se consiguen, resulta imposible identificar en que momento el proceso ha quedado interrumpido (Ernst y otros, 1986).

Es importante, por lo tanto, una evaluación de proceso teniendo en cuenta los instructores, contenidos, métodos utilizados, tiempo de asignación y materiales, pero también una evaluación de impacto donde se evalúen las conductas adquiridas a nivel de conocimientos alcanzados, cambios de actitud, cambios de residencia, desarrollo de habilidades. Y por último, una evaluación de resultados sobre la mortalidad/morbilidad, discapacidad o calidad de vida. (Greene y Simons-Morton, 1988, p. 310).

Debido a la necesidad de la evaluación de dirigirse a la vez a efectos y procesos, las evaluaciones suelen combinar aproximaciones cuantitativas y cualitativas. Las limitaciones de cada aproximación metodológica son compensadas por los puntos fuertes de la otra. Siguiendo los métodos cualitativos, el contexto y funcionamiento de un programa particular puede ser descrito de tal modo que cualesquiera resultados identificados a lo largo de los métodos cuantitativos pueden ser entendidos y replicados (Dignan, 1989, p.12).

Cuando la evaluación es llevada por agentes internos, existen problemas acerca de quién supervisará y conducirá la evaluación. En todos los casos surge la obvia cuestión del conflicto de intereses. La objetividad es quizá el argumento más usado para utilizar la evaluación externa. (Dignan y Carr, 1992, p.149)

Ziglio (1995, p.10) resalta que las escuelas promotoras de salud no sólo se deben considerar los indicadores de una conducta tradicional con respecto a la salud, sino otros aspectos tales como: la calidad de enseñanza, el proceso de evaluación de métodos, la evaluación de prácticas de dirección y del desarrollo del currículo y los niveles de compromiso de la comunidad en la vida escolar.

Existen ya programas de evaluación en el contexto americano, como los presentados por el U.S. Department of Health and Human Services, Washington, D.C. (1993), en los que se muestran los hallazgos acerca de la evaluación en muchos programas de educación para la salud a lo largo de los Estados Unidos. Cada programa incluye uno de los siguientes ocho componentes de programación para la salud en la *comprehensive school*: educación para la salud, servicios clínicos, asesoramiento y servicios de salud mental, medioambiente escolar, programas de comida en la escuela, educación física y forma física, promoción de la salud y coordinación con la comunidad.

9.7. SALUD Y EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

En las sociedades industriales se observa una patente reducción de actividad física y falta de esfuerzo, gracias a los avances tecnológicos, lo que conlleva un incremento del sedentarismo. De ahí que en los últimos años proliferen los estudios sobre la relación entre actividad física y salud, y de ambos con la calidad de vida.

De los estudios realizados hasta el momento ha quedado suficientemente demostrado que el ejercicio de una actividad física, adaptada a las características individuales de la persona en función de determinadas variables (tipo de actividad, duración, intensidad, frecuencia o progresión (Heyward, 1996), mejora la salud y ayuda al tratamiento de diferentes enfermedades como la obesidad o la diabetes no insulino dependiente, la aterosclerosis y las enfermedades cardiovasculares, la hipertensión, algunas

enfermedades respiratorias, el cáncer, las enfermedades reumatoideas o determinadas enfermedades crónicas (Bouchard y cols, 1990, 1994; D'Amours, 1988; Kolbe, Kann, Patterson, Wechsler, Osorio y Collins, 2004).

Estas razones hacen que la actividad física se convierta en un contenido fundamental de la educación para la salud en la escuela. Sin embargo, los estudios ponen de manifiesto que durante la infancia el niño realiza sin cuestionarse actividades físicas y repite como comportamiento habitual sin plantearse la conveniencia o no del mismo (Kelder y cols, 1994). Sin embargo, en la adolescencia dichos hábitos sufren importantes modificaciones al convertirse en más racional y meditado el comportamiento del individuo y normalmente opuesto al modelo que desea imponer el adulto (Mendoza y cols, 1994). De hecho, el niño es un ser físicamente muy activo, sin embargo frecuentemente el adolescente abandona la práctica de los ejercicios físicos (Durand, 1987; García Montes, 1998; Heyward, 1996; Seefeldt y cols, 1993). De ahí la importancia de realizar una evaluación de necesidades y de conocer las razones de este abandono como paso previo al diseño e implementación de programas (Cervelló, 1996; Seefeldt y cols, 1993). De hecho sabemos que el hecho de que una persona reconozca como adecuada la práctica de actividad física para la salud no constituye un factor decisivo para que realice la misma. Existen otros factores como que la actividad resulte atractiva, motivante, agradable, divertida, etc. que parecen tener una mayor importancia (Sánchez Bañuelos, 1996).

Es decir el alumnado realizará una actividad por la cual se sienta atraído, interesado, motivado y en la cual disfrute, de ahí la importancia de conocer las motivaciones que llevan a la persona a la práctica de actividad física (García Ferrando, 1993, 1997; García Montes, 1998, Mendoza y cols, 1994).

La promoción de la salud mediante el ejercicio físico y la alimentación equilibrada, así como los programas dirigidos a la familia, personas de edad y la promoción de la salud mental, son actividades que se han acometido en los últimos años en todos los países, con mejor o peor resultado (Bartholomew, Parcel, Kok, & Gottlieb, 2001; MacDonald, & Green, 2001; Azeredo y Stephens-Stidham, 2003).

La educación física siempre ha estado asociada a los programas de salud, pero es en los últimos años cuando adquiere mayor importancia debido a pandemias relacionadas con el sedentarismo como son la obesidad infantil. El carácter multidimensional de la salud (dimensión física, psíquica y social) hacen que la educación física sea un marco ideal para el desarrollo de programas de salud. Esta concepción multidimensional de la salud está recogido en los currícula de Educación Física, tanto en su propia estructura como en los contenidos de carácter transversal, que además tienen por objetivo la adopción de hábitos saludables vinculados al ejercicio físico, de forma que el sujeto disponga de una buena salud y calidad de vida.

La obesidad es una acumulación excesiva de grasa sobre todo en el tejido adiposo, y actualmente está considerada como una enfermedad emergente. Desde el año 1990, hasta el año 2000, la obesidad infantil se ha duplicado en Europa. España es el cuarto país de la UE con más niños con problemas de obesidad (IOTF, 2002). Además de las modificaciones en la dieta en la que prima actualmente los azúcares y las grasas, es el sedentarismo la variable determinante en el incremento de obesos. En la actualidad la vida de los niños se desarrolla en entornos que favorecen el sedentarismo: televisión, ordenador, consolas...etc. Por otro lado la estructura urbana no favorece los juegos y deportes al aire libre, por lo tanto el niño está avocado a mantener actitudes hipo cinéticas.

Los problemas de la obesidad infantil son de índole fisiológico y psicológico. Por lo tanto no se trata de un problema estético, sino que la obesidad infantil va a provocar en el futuro que los adultos padezcan enfermedades asociadas a esta patología, como las coronarias o la diabetes. La obesidad es un factor de riesgo tan importante como el tabaco.

La prevención es el mejor tratamiento para la obesidad, y la escuela es el mejor sitio para emprender acciones para promocionar los alimentos saludables, promover y realizar actividad físico deportiva. Los centros docentes desempeñan un papel fundamental en la promoción de la salud, y aunque en estos momentos, desde la administración se ha planteado la reducción en la carga horaria de la asignatura de educación física, lo más probable es que en futuro adquiera más protagonismo. Es previsible que en los próximos años los currícula educativos le den mayor importancia a estos contenidos. En países como Estados Unidos la educación física está reconocida, desde la administración como una materia decisiva en la salud pública de la población y, cada día gana más protagonismo, dado que las autoridades sanitarias ven con preocupación el incremento de la pandemia de la obesidad (Healthy People-2010, 2000).

Podemos concluir que la escuela es el mejor lugar para desarrollar hábitos que tengan influencia en el estilo de vida. La adquisición de conductas relacionadas con el incremento de la actividad física serán determinantes en la salud de las generaciones futuras, y los currícula de la asignatura de Educación Física tendrán que contemplar estas necesidades.

9.8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Acevedo Nieto, M. (1995): "Hábitos saludables desde la primera infancia", En MORÓN Marchena, J.A.: *Educación para la salud*, Ed. Ayuntamiento de Sevilla, pp. 116-123.
2. Arasa Ferrer, H. y otros (1991): *Educación para la salud. Propuestas para su integración en la escuela*, Diputación General de Aragón, Zaragoza.
3. Ariza, C.; Cesari, M.D.; Gabriel y Galan, M. (1991): *Programa integrado de educación sexual en la escuela*, Narcea, Madrid.

4. Aronson et al. (1978): *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, Sage Publications.
5. Aronson, E. y Patnoe, S. (1997): *The Jigsaw Classroom. Building Cooperation in the Classroom*. United States. Longman (2ª edición).
6. Azeredo R, Stephens-Stidham S. (2003). Design and implementation of injury prevention curricula for elementary schools: lessons learned. *Injury Prevention*, 9, 274-8.
7. Bartholomew, L. K, Parcel, G. S., Kok, G., & Gottlieb, N. H. (2001). *Intervention mapping: Designing theory- and evidence-based health promotion programs*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Co. (now McGraw-Hill).
8. Beaton, G. H. (1982): "Evaluation of nutrition interventions", *Am. J. Clinique Nutrition*, 35, pp. 1280-1289.
9. Boix Tomás, R.(1995): *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*, Graó, Barcelona.
10. Bouchard C., Shepard R.J., Stephens T., Sutton, J.R. & Mcpherson, B.D., (Eds). (1990). *Exercise, Fitness and Health: A Consensus of Current Knowledge*. Human Kinetics, Champaign, Illinois.
11. Bouchard, C., Shephard, R.J., Stephens, T. (1994). (eds.) *Physical activity, fitness, and health. International Proceedings and Consensus Statement*. Human Kinetics. Champaign. Illinois.
12. Brener, N. D., Everett Jones, S., Kann, L., & McManus, T. (2003). Variation in school health policies and programs by demographic characteristics of US schools. *Journal of School Health*, 73, 143-149.
13. Calvo Fernández, J. R. (1997). *Como cuidar la salud su educación y promoción*. Elsevier España, S.A.
14. Calzada Gómez, M. L. y Heierle Valero, C. (1995): "Reflexiones sobre el significado de la educación para la salud", MORÓN MARCHENA, J.A.(Dir): *Educación para la salud*", Ayuntamiento de Dos Hermanas, Sevilla, p. 28-31.
15. Camacho Ruiz M.D., Sanchez Sanjuan J.M. y Ruiz Carbonero M.P. (1995):"La elección de técnicas en los programas de educación para la salud", Moron Marchena J.A.(Dir): *Educación para la salud*, Ayuntamiento de Dos Hermanas, Sevilla, pp.41-42.
16. Caricote E. y Figueroa E. (2006). La salud como valor. *Revista educación en valores*, 5, 69-78.
17. Carreras Llorec y otros (1995): *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas*, Narcea, Madrid.
18. Cervelló, E (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia.
19. Coll, C. y otros (1993): *El constructivismo en el aula*, Grao, Barcelona.
20. Comunidad de Aragón.
21. Corbella Virós, M.(1993): " Educación para la salud en la escuela. Aspectos a evaluar desde la educación física", *Apunts d'educació*, 31, pp. 51-61.
22. Costa, M. y López, E. (1986): *Salud comunitaria*, Martínez Roca, Barcelona.

23. D' Amours, Y. (1988). *Activité physique: Santé et maladie*. Québec/Amérique. Québec, Canadá.
24. Dignan M. B. (1989): *Measurement and Evaluation of Health Education*, Charles Thomas Publisher, Springfield-Illinois.
25. Dignan, M.B. y Carr, P.A. (1992): *Program planning for health education and promotion*, Lea and Febiger, Philadelphia.
26. Durand, M. (1987). *El niño y el deporte*. Ed. MEC/Paidós. Barcelona.
27. Ernst, N.D., y otros (1986): "Nutritipon education the point of purchase: The foods for health projet evaluated", *Preventive medical*, 15, pp. 60-73.
28. Fernández Sierra, J. y Santos Guerra, M.A. (1992): *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud*, Aljibe, Málaga.
29. Fetterman, Kaftarian & Wandersman. (1996). *Empowerment Evaluation* Thousand Oaks, CA: Sage
30. Freire, P. (1971): *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid.
31. Frojan Parga, M. X. y Santacreu Mas, J. (1995). "Evaluación de programas de Salud", Mayor, J. (coord.): *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales educativos y de salud*, Síntesis, Madrid, pp. 283-319.
32. Gadea A., Hernandez N., Jaumandreu J., Palacios P. y Tort, J. (1987): "Los maestros ante la educación par la salud", Ministerios de Sanidad y Consumo, *Actas en I Conferencia Europea EpS*, UIES, Madrid, vol. II, pp. 531-538.
33. García Cabañas, V. (1990): "Salud y educación infantil", *Infancia y sociedad*, 5, Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid, pp. 55-66.
34. García Ferrando, M. (1993). *Tiempo libre y actividades deportivas de la Juventud en España*. Instituto de la Juventud, Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid.
35. García Ferrando, M. (1997). *Los españoles y el deporte, 1980-1995*. Consejo Superior de Deportes. Tirant lo blanch. Valencia.
36. García Montes, M.E. (1998). Actitudes y comportamientos de la mujer granadina ante la práctica física de tiempo libre. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
37. Generalitat de Catalunya (1984): *Orientacions i programes. Educació per a la salut a l'escola*, Generalitat de Catalunya, Barcelona.
38. Generalitat de Catalunya (1988): *Educación para la salud en la escuela*, Departamente d'ensenyament, Barcelona.
39. Gomes Precioso, J.A. (1996): "Vías e estratégias para promover a educaçao para saude na escola", *Actas del 2º Congreso Galaico-Portugues de Psicopedagogía*, Universidade do Minho, Braga, pp.400-417.
40. Gomez Ocaña y Rius Lozano (1995): "Educación para la salud: aspectos metodológicos y contenidos", MORÓN MARCHENA, J.A.: *Educación para la salud*, Ayuntamiento de Dos Hermanas, Sevilla, pp. 31-37.
41. Gonzalez Lucini, F. (1993a): La educación para la salud un tema transversal en el marco escolar, *VI jornadas de EpS en la escuela*, material policopiado, Madrid, S/P.
42. Green & Kreuter (2004). *Health Program Planning (4th ed)*. New York, NY: McGraw Hill Companies.

43. Green, L. W. & Potvin, L. (2002). Education, health promotion, and social and lifestyle determinants of health and disease. In R. Detels, J. McEwen, R. Beaglehole, & H. Tanaka (Eds.). *Oxford textbook of public health: Vol 1: The scope of public health*, 4th edition (pp. 113-130). New York: Oxford University Press.
44. Green, L.W., Kreuter, M. Deeds, S. y Partridge, K. (1980): *Health Education Planning: A Diagnostic Approach*, Mayfield company, California.
45. Greene W. H. y Simons-Morton B.G. (1988): *Educación para la salud*, Interamericana, México.
46. Guilford, J.P. (1991). Creatividad y educación. Barcelona: Paidós.
47. Hanewinkel, R., & Asshauer, M. (2004). Fifteen-month follow-up results of a school-based life-skills approach to smoking prevention. *Health Education Research*, 19, 125-37.
48. Healthy People-2010. 2000. *National Disease Prevention and Health Promotion Objectives*: US Surgeon General.
49. Heyward, V.H. (1996). *Evaluación y prescripción del ejercicio*. Paidotribo. Barcelona.
50. Ibáñez, V. E. y Gómez Alemany, I (2005): "El puzle: un técnica de aprendizaje cooperativo sencilla y gratificante para profesorado y alumnado". En *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, nº 45, pp.27-33.
51. IOTF.(200) *Obesity in Europe: The Case For Action*. International Obesity TaskForce. European Association for the Study of Obesity; London.
52. Jensen, B.B. (1994a): Los conceptos de salud y de acción en la educación para la salud, *Seminario sobre educación para la salud y democracia*, Copenhagen, pp. 13-21.
53. Junta de Andalucía (1990): Propuesta de educación para la salud en los centros docentes, Junta de Andalucía, Sevilla.
54. Junta de Castilla-León (1987): *Educación para la salud en la escuela*, Junta de Castilla-León, Valladolid.
55. Kelder, S.H., Perry, C.L., Klepp, K-I., Lytke, L.L. (1994). Longitudinal tracking of adolescent smoking, physical activity, and food choice behaviors. *American Journal of Public Health*, 84-7; 1121-1126.
56. Kolbe L, Kann L, Patterson B, Wechsler H, Osorio J, Collins J. (2004). Enabling the nation's schools to help prevent heart disease, stroke, cancer, COPD, diabetes, and other serious health problems. *Public Health Reports*, 119, 286-302.
57. Lucini (1993). Educación para la Salud en la Escuela presentada a las VI Jornadas de educación para la salud en la escuela, Diciembre, 1993. Documento policopiado.
58. MacDonald, M. A., & Green, L. W. (2001). Reconciling concept and context: the dilemma of implementation in school-based health promotion. *Health Education & Behavior*, 28, 749-68.
59. Marchena González, C. (1990): "Las vigencias sociales como plasmación del sentido de los valores en la actualidad educativa", *Ciencias de la educación*, 144, pp. 465-469.
60. Maslow, A. (1983). La personalidad creadora. Barcelona: Editorial Kairós.

61. Mayor Zaragoza, F. (1991): Introducción al Seminario sobre "Educación en Valores", , *Actas del Seminario*, Cádiz, 26-28 de Noviembre de 1991.
62. McCormick, R. y James, M. (1990): *Curriculum evaluation in schools*, Croom Helm Ltd., London.
63. McKenzie & Smeltzer (2001). *Planning, Implementing and Evaluating Health Promotion Programs* (3rd ed). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
64. Mendoza, R., Sagrera, M.R. y Batista, J.M. (1994): *Conducta de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986- 1990)*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.
65. Morón Marchena, J.A.(1995): *Educación para la salud*, Ayuntamiento de Dos Hermanas, Sevilla, pp. 124-130.
66. Nutall, D.L. et al (1987): *Studies in self evaluation*, Falmer Press, London.
67. Parcel, G. S., Kelder, S. H., & Basen-Engquist, K. (2000). The school as a setting for health promotion. Pp 86-120 in B. D. Poland, L. W. Green, & I. Rootman (Eds.). *Settings for Health Promotion: Linking Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
68. Pascual Acosta (1991): "Introducción al Seminario sobre educación y valores en España", *Actas del Seminario sobre educación y valores en España*, Comisión Española de la UNESCO, CIDE- MEC, Cádiz, pp. 19-25.
69. Perea Quesada, R. (2004). *Educación para la salud: reto de nuestro tiempo*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, S.A.
70. Picanol Peirato, J. (1992): "Reflexiones sobre la prevención accidentes en la infancia.", *Temps d'educacio*, 8, pp 181- 186.
71. Piédrola Y otros (1983): *Medicina preventiva y social*, Ediciones Amaro, Madrid, Tomo II.
72. Pino Juste, M.R. (2008). Educación para la salud con personas mayores. Descripción de una experiencia. *Promotion & Education*, Vol. 15, nº 3, septiembre, pp. 58-62.
73. Restrepo, E. (2001). *Promoción de la salud: Cómo construir una vida Saludable*. Editorial Médica Panamericana.
74. Rey Villaverde, J. y Gallardo Galvez, F. (1995): "Sexualidad y educación sexual. ¿Qué expresan algunos jóvenes?", MORÓN MARCHENA, J.A.: *Educación para la salud*, Ayuntamiento de Sevilla, pp. 43-48.
75. Rogers, C. y Freiberg, J. H. (1986). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós Barcelona.
76. Romero Ramos, O. (1995): "La escuela como ámbito de promoción de la salud", Morón Marchena, J.A.: *Educación para la salud*. Ayuntamiento de Dos Hermanas, Sevilla, pp. 130-131.
77. Sáez, S., Font, P.,Pérez, R., Marqués F. (2001). *Promoción y educación para la salud*. Milenio, Lleida
78. Salleras Sanmartí, L. (1990): *Educación sanitaria. Principios, métodos, aplicaciones*, Díaz de Santos, Madrid.
79. Sánchez Bañuelos, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Biblioteca Nueva. Madrid.
80. Sanchez Candamio, M. (Coord)(1994): *La experiencia de educar para la salud en la escuela primaria*, Documento Policopiado, Coruña.

81. Sanchez Sanjuan, J.M.; Ruiz Carboner, M.P. y Camacho Ruiz, M.D. (1995): "La elección de las técnicas en los programas de educación para la salud", Morón Marchena, J.A.: *Educación para la salud*, Ayuntamiento de Sevilla, pp. 41-42.
82. Santos Guerra, M.A. (1993): *La evaluación. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Aljibe, Málaga.
83. Santos Guerra, M.A. y Fernández Sierra, J. (1992): *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud*, Aljibe, Málaga.
84. Sarriá A. (2001). *Promoción de la salud en la comunidad*. Uned. Madrid.
85. Seefeldt, V., Ewing, M., Walk, S. (1993). Overview of young sports program in the United States. En: R.S. Weinberg, D. Gould (ed) (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y ejercicio físico*. Ariel. Barcelona.
86. Serra-Majem, L.; Salleras, L. y Canela, J. (1987): "Evaluación de las intervenciones educativas en materia nutricional. consideraciones metodológicas", *Actas de la I Conferencia europea de educación para la salud*, Madrid, pp. 774-779.
87. Serrano González M.I. (1998). *La educación para la salud del siglo XXI*. Madrid: Díaz de Santos.
88. Steckler & Linnan. (2002). *Process Evaluation for Public Health Interventions and Research* SF, CA: Jossey-Bass Publishing
89. Sternberg, R. (1997). *La Creatividad en una cultura conformista*. Barcelona: Paidós.
90. Tashakkori & Teddlie. (1998). *Mixed Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage
91. Traver, J. y García, R. (2004): "La enseñanza-aprendizaje de la actitud de solidaridad en el aula: Una propuesta de trabajo centrada en la aplicación de la técnica de puzzle de Aronson". En *Revista de Pedagogía*, nº 229, pp. 419-437.
92. Vargas Palacios (1993): *Educación para la salud*, Interamericana, Mexico.
93. Varios (1995): *Promoción de la salud de la juventud europea. La educación para la salud en el ámbito educativo*, Ministerio de Sanidad y Consumo, Madrid.
94. Weiss, C. (1998). *Evaluation* (2nd ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
95. Weist MD, Goldstein J, Evans SW, Lever NA, Axelrod J, Schreters R, Pruitt D. (2003). Funding a full continuum of mental health promotion and intervention programs in the schools. *Journal of Adolescent Health*, 32(6 Suppl), 70-8.
96. Windsor, Baranowski, Clark & Cutter. (1994). *Evaluation of Health Promotion, Health Education and Disease Prevention Programs*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing
97. Windsor, R., Baranowski, T., Clark, N., & Cutter, G. (1994). Evaluation of health promotion, health education, and disease prevention programs. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company. (Chapter 9)
98. World Health Organization (1997). *Promoting health through schools. Report of a WHO Expert Committee on Comprehensive School Health Education and Promotion*. Geneva: WHO Tech Rep Ser. 870: i-vi, 1-93.
99. Xunta de Galicia (1991): *Investigación Básica de educación para a saúde na Escola*, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela.

100. Young, I. y Williams, T. (1989): *The health school*, Scottish health education group, WHO Report.
101. Yus Ramos, R. (1993): "Las transversales. Conocimiento y actitudes". *Cuadernos de Pedagogía*, 217, pp. 76-78.
102. Yus Ramos, R. (1995): "Hasta donde alcanzar la transversalidad: Por un proyecto social desde la transversalidad". *Aula*, 43, pp. 71-77.
103. Ziglio, E. (1990): "Methodology for evaluation of health education: criteria for outcome assessment", *Conference on education for health*, Strasbough, CEC.
104. Ziglio, E. (1995): "Aiming at Innovation and change through the European Network of health Promoting Schools". *Actas I Jornadas de la REEPS*, Granada, 1995. pp.1-11.

- 10 -

LOS 10 ERRORES DEL DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DIDÁCTICA PARA EVITARLOS

Roberto J. Barcala Furelos

Universidad de Vigo

- ∞ **Introducción**
- ∞ **1º error. Ser el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje**
- ∞ **2º error. El silencio no implica un mejor aprendizaje motriz**
- ∞ **3º error. Entender la educación en cachitos separados, y no como un todo de muchos cachitos**
- ∞ **4º error. Educación física de laboratorio**
- ∞ **5º error. Miedo al cambio**
- ∞ **6º error. Ordenador no es sinónimo de educar**
- ∞ **7º error. Sesgar la educación física olvidando otras manifestaciones de la motricidad**
- ∞ **8º error. Educar sin perspectiva**
- ∞ **9º error. Creer que lo que se hace no vale para nada**
- ∞ **10º error. Pensar que un trabajo no se puede superar**
- ∞ **Conclusiones**
- ∞ **Bibliografía**

10.1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de este capítulo se abordan 10 errores en la enseñanza de la Educación Física, expresados en forma de historia (la historia de Don Jesús, un viejo maestro de Educación Física), y se sugieren diversas estrategias didácticas y metodológicas para evitarlos, partiendo del nuevo concepto de las Competencias Básicas de Educación.

Los 10 errores:

- 1.- Primer error: ser el protagonista del proceso de enseñanza/aprendizaje.
- 2.- Segundo error: el SILENCIO no implica un mejor aprendizaje motriz.
- 3.- Tercer error: entender la educación en cachitos separados y, no como un todo de muchos cachitos.
- 4.- Cuarto error: Educación Física de laboratorio.
- 5.- Quinto error: miedo al cambio.
- 6.- Sexto error: ordenar no es sinónimo de educar.
- 7.- Séptimo error: sesgar la Educación Física olvidando otras manifestaciones de la motricidad.
- 8.- Octavo error: educar sin perspectiva.
- 9.- Noveno error: creer que lo que se hace no vale para nada.
- 10.- Décimo error: pensar que un trabajo no se puede superar.

10.2. PRIMER ERROR: SER EL PROTAGONISTA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

Don Jesús era un maestro a la antigua usanza, de la vieja escuela, de porte firme y silbato en mano era de los que pensaba que todo tiempo pasado siempre fue mejor. Según Don Jesús, los niños de hoy no sabían nada de nada. Afirmaba que en sus más de 30 años de docencia cada año se empeoraba más. La disciplina, la condición física, el orden y la gimnasia ya no tenían valor en la sociedad actual. Sin duda pensaba que una buena tabla de gimnasia, un potro, plinto y el circuito por las afueras del colegio era lo único que necesitaba. Nada de estos inventos modernos de pseudodeporte o las chorradas expresivas del tutú. Un buen espíritu se forja con una óptima disciplina física, ¡ah! Y por supuesto una gimnasia diferenciada para hombres y mujeres, ya que las características y labores de unos y otras son completamente diferentes.

Nadie se atrevía a acercarse a Don Jesús, su voz firme, su autoridad y su silbato marcaban una distancia insalvable con sus alumnos

Un buen día, Pili, una niña de 6º curso, risueña de ojos expresivos se le acerca sonriente y le dice:

– Maestro, hacemos tablas de gimnasia, corremos en filas, los niños juegan al fútbol y las niñas al brilé, pero ¿cuándo nos va a enseñar algo que nos sirva para cuando seamos mayores?

Esas palabras llegaron como una flecha al interior del viejo maestro, su cara estaba desencajada por la sinceridad y espontaneidad de la niña. Nunca se había planteado que sus clases no fuesen útiles, y en la búsqueda de una respuesta decidió anotar en una libreta los errores que creía cometer y cómo podía solucionarlos.

*Con los años llegó a sus manos un Real Decreto, el 1513, y fue entonces cuando descubrió las **Competencias Básicas** y que quizá alguien le robó su block de notas hace algunos años.*

Don Jesús era un maestro que había renegado del paso del tiempo. Otros se fueron adaptando, pero Don Jesús no. Éste maestro puso su punto y final en la formación continua del profesorado en la **Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa** que fue impulsada por el ministro José Luis Villar Palasí.

Cronología		Ley
1970	LGE	Ley general de Educación
1978	Art. 27	La Constitución
1980	LOECE	Ley Orgánica Estatuto de Centros Escolares
1983	LRU	Ley de Reforma Universitaria
1985	LODE	Ley Orgánica Reguladora del derecho a la Educación
1990	LOGSE	Ley Orgánica General del Sistema Educativo
1995	LOPEC	Ley Orgánica de Participación y Evaluación de Centros
2006	LOE	LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
	RD primaria	REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria
	RD infantil	REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil
2007	Decreto autonómico primaria	DECRETO 130/2007, do 28 de xuño, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia.

Tabla 1. Cronología de las principales leyes vinculadas a la educación en España

Desde aquel tiempo, las leyes educativas han evolucionado, incluyendo nuevos elementos adaptándolos al contexto sociocultural que hoy vivimos. Así hemos pasado por la LODE (1985), la LOGSE (1990) y en la actualidad la LOE (**Ley Orgánica de Educación**, publicada en el BOE el 4 de mayo de 2006)

Todas las leyes, en principio, pretenden mejorar a la anterior y, la actual ley educativa incorpora un concepto novedoso, “las competencias básicas”. El aprendizaje de los escolares se medirá por capacidades y, los objetivos se expresarán en capacidades que los alumnos deberían alcanzar al finalizar la etapa educativa, pero además deberían ser un aprendizaje para la vida, que le facilite adaptarse al cambio, que le permita aprender a aprender, y por tanto un concepto dinámico y continuo del aprendizaje.

Las competencias básicas y la didáctica de la E.F.

Las competencias básicas es un término introducido en la educación por la LOE, que se podría definir como el conjunto de habilidades del saber (cognitivas), saber hacer (procedimientos) y saber estar (actitudes) desde una perspectiva global, integradora e indisoluble, que favorecerán al alumno su desarrollo personal y social, dentro de su contexto natural y vital, que le facilitará integrarse en la vida adulta y desarrollar la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. Al final de la educación obligatoria el alumno debe alcanzar los objetivos pero también desarrollar las capacidades básicas. Por decirlo de alguna forma, estas capacidades buscan la relación de todos los objetivos y contenidos del currículo educativo, así si en Educación Física se enseña a correr, si lo transferimos a una competencia, sería adaptar esta tarea a un contexto con transferencia real y transversal para el momento actual y para la vida futura, como por ejemplo, correr para marcar un gol en un partido, correr para coger el autobús, saber entrenar la carrera para preparar una oposición de bombero, o correr para rescatar a una persona.

La esencia de las Competencias Básicas se puede apreciar en la lectura de este pequeño párrafo, ya expuesto anteriormente en otros capítulos de esta obra. *“En la regulación de las enseñanzas mínimas tiene especial relevancia la definición de las competencias básicas que el alumnado deberá desarrollar en la Educación primaria y alcanzar en la Educación secundaria obligatoria.” REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Es decir, alcanzar las capacidades es capacitar a la persona para la vida adulta competente en el marco social (tecnológico, productivo, económico, cultural), es por tanto un ejercicio de ciudadanía.*

Las competencias básicas son 8:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.

3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

10.3. SEGUNDO ERROR: EL SILENCIO NO IMPLICA UN MEJOR APRENDIZAJE MOTRIZ

Don Jesús reflexionó y decidió “aparcar” el silbato y los gestos para empezar a hablar, hasta ese momento su lenguaje era muy simple –arriba, abajo, correr, flexión- y decidió por un lado mejorar su comunicación, y por otro fomentar el diálogo educativo entre sus alumnos. Así empezó estrategias como la “enseñanza recíproca” para fomentar el diálogo entre sus alumnos o “el descubrimiento guiado” enseñando el estilo de crol, preguntando al alumnado,

-¿Cómo nadan mejor, con la mano abierta o con la mano cerrada?.

Los alumnos probaban primero nadando con el puño y luego con la mano extendida, y le decían,

– Maestro, obviamente con la mano abierta porque realizamos un mejor agarre, sentimos que el agua fluye por la palma y por tanto avanzamos más.

Competencia 1: Competencia de Comunicación Lingüística

“Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, de interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta”

Escuchar, exponer y dialogar son parte también del aprendizaje de la Educación Física. El uso correcto de la comunicación (incluso la no verbal) es muy importante en toda actividad, y aunque no se vincula directamente con la Educación Física, también es cierto que en la organización de las tareas, las medidas de seguridad, la verbalización de las acciones motrices y los feedbacks externos, son posibles gracias a una buena competencia lingüística para una optimización del aprendizaje.

10.4. TERCER ERROR: ENTENDER LA EDUCACIÓN EN CACHITOS SEPARADOS, Y NO COMO UN TODO DE MUCHOS CACHITOS.

Don Jesús decidió incluir una actividad para calcular los grados y el rumbo en una pequeña carrera de orientación. Es decir, aquello que antes planteaba a modo de circuito cerrado y, dónde prevalecía la condición de los más fuertes, ahora todos tenían que pensar, adivinar el trayecto y utilizar la brújula y el mapa para poder encontrar el rumbo exacto (cálculo de grados), debían anotar su tiempo entre baliza y baliza, así como sumarle las posibles penalizaciones, y finalmente calcular la media entre cada punto. Sus alumnos comprendieron que cuando a la condición física se le añade la competencia matemática, no sólo son más eficientes, sino que además realizan actividades más motivantes.

Competencia 2: Competencia Matemática.

“Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad...”

En principio esta competencia tiene una relación directa con la Educación Física, pero cuando pensamos en sistemas tácticos, numeraciones y tanteos, rumbos y cálculos de trayectos en las actividades en la naturaleza, quizá nos demos cuenta, que esta competencia está más presente de lo que pensamos.

10.5. CUARTO ERROR: EDUCACIÓN FÍSICA DE LABORATORIO

Desde hacía muchos años, Don Jesús siempre utilizaba el gimnasio (el que él llamaba “su laboratorio”), aunque a veces realizaba un circuito en los exteriores de la escuela, pero decidió experimentar en otros medios, así salió con sus alumnos a una playa cercana para trabajar la fuerza-resistencia e incluso renovó su manual de viejo stretching, por unas nuevas tareas de yoga y tai-chi para desarrollar la elasticidad, aprovechando las salidas al campo o la playa.

Competencia 3: Conocimiento y la interacción con el mundo físico

“Además, aporta criterios para el mantenimiento y mejora de la condición física, sobre todo de aquellas cualidades físicas asociadas a la salud: resistencia cardiovascular, fuerza-resistencia y flexibilidad a través de las actividades físicas realizadas en la naturaleza”

Los hábitos saludables que deben acompañar a los jóvenes a lo largo de la vida (por tanto generar adherencia), el conocimiento, mantenimiento y mejora de la condición física mediante la práctica de actividades deportivas, deportes en la naturaleza y el uso responsable del medio cuando se practican estos deportes, son algunos de los conceptos y procedimientos que se deben abordar desde la Educación Física y su Didáctica y que son referidos a esta competencia.

10.6. QUINTO ERROR: MIEDO AL CAMBIO

Con las lluvias más intensas del invierno, a Don Jesús se le inundaba el gimnasio, imposibilitándole impartir sus arduas clases de gimnasia sueca. Recientemente en la escuela habían instalado un aula de informática, y aunque no sabía ni como se encendía un ordenador, con la ayuda de un maestro de apoyo descubrió que Internet era un mundo. Así sus alumnos aprendieron el funcionamiento fisiológico del cuerpo humano, consejos para una alimentación saludable o la coordinación óculo-manual a través del proyecto Ludos (<http://ares.cnice.mec.es/edufisica/>), pudieron investigar juegos populares y deportes jamás vistos (www.youtube.es) e incluso el colegio pudo permitirse comprar por internet varios pulsómetros para estudiar el efecto del ejercicio físico en el ritmo cardiaco. Desde entonces D. Jesús es suscriptor a listas de correo de Educación Física, al igual que sus alumnos.

Competencia 4: Tratamiento de la información y competencia digital

“Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento... incluyendo la utilización de las tecnologías de la información... utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia)”

En la sociedad actual, no estar al tanto de las nuevas tecnologías es encontrarse “en el pasado”, en los últimos 20 años las tecnologías de la información y comunicación han experimentado una evolución exponencial. La Educación Física no ha sido ajena a este desarrollo, así han aparecido webs, software, dvds que han mejorado o ampliado el estudio de la actividad física. El intercambio de información ha roto todas las fronteras gracias a internet o a los canales temáticos. En cuanto a la evolución tecnológica, ha permitido el abaratamiento de instrumentos hasta hace unos años inalcanzables, así se pueden encontrar pulsómetros desde 20 euros, o software libre de control físico.

10.7. SEXTO ERROR: ORDENAR NO ES SINÓNIMO DE EDUCAR

Don Jesús jamás había reflexionado sobre esto, él ordenaba, mandaba y hacía saber, pero fuera de sus clases los alumnos no habían aprendido a resolver sus conflictos, y cuando el maestro no miraba, la norma se transgredía, simplemente por despiste de la autoridad. Don Jesús reflexionó profundamente y supo que lo estaba haciendo mal, porque su noble objetivo de educar no se prolongaba más allá del gimnasio. Cambió radicalmente de estrategia y propuso que fueran los propios alumnos los que regularan su conducta. Organizó equipos y participó en el deporte escolar. Con cada viaje y con cada partido el grupo se fue cohesionando, necesitando los unos de los otros, aprendiendo conductas y normas para poder competir y convivir con otros colegios. Los niños supieron que son seres sociales 24 horas al día y no sólo cuando Don Jesús los observaba, y el maestro supo que educar en valores es un proyecto social que se puede lograr a través de la Educación Física, no una imposición puntual en 50 min. de clase.

Competencia 5: Social y Ciudadana.

“La Educación Física plantea situaciones especialmente favorables para la adquisición de las competencia social y ciudadana. Las actividades físicas, propias de esta materia, son un medio eficaz para facilitar la integración y fomentar el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación, la igualdad y el trabajo en equipo. La práctica y la organización de actividades deportivas colectivas exige la integración en un proyecto común... El cumplimiento de las normas y reglamentos que rigen las actividades deportivas colaboran en la aceptación de los códigos de conducta propios de una sociedad.”

Gracias a la Educación Física, los alumnos entran en un conjunto de relaciones sociales mucho más explícitas que en el resto de áreas del currículo educativo. Los juegos, los deportes y sus reglamentos, por una parte le obligan a comprender su rol (jugador, juez, espectador) y por otro los educan en valores de convivencia y ciudadanía, ya que las reglas deportivas (colaboración con el grupo, respeto al oponente, capacidad de trabajo, etc) son reflejos de los diferentes aspectos cotidianos. El deporte escolar es quizá el máximo exponente de esta competencia.

10.8. SÉPTIMO ERROR: SESGAR LA EDUCACIÓN FÍSICA OLVIDANDO OTRAS MANIFESTACIONES DE LA MOTRICIDAD

Susito de niño echaba a suertes quien jugaba primero, recordaba con nostalgia aquella que le recitaba su abuelo “rabo de boi, rabo de besta, dixome Dios que estaba nesta”, también recordaba que en su primer viaje a Londres el mimo era su única fuente de comunicación y, que en el centro sociocultural del barrio siempre se apuntaba a las obras de teatro (dramatización), recordaba con especial cariño la representación de Las Carnestolendas de Calderón de la Barca, y sus movimientos dramatizados de un “VEJETE”

–¡Oh, loco tiempo de Carnestolendas diluvio universal de las meriendas feria de casadillas y roscones, vida breve de pavos y capones!...

Don Jesús se dio cuenta de que la mejor forma de mantener la cultura, era mantener viva la tradición popular así como darle un toque artístico a algunas actividades de Educación Física, por eso animó a sus alumnos a recuperar los juegos y danzas autóctonas, para exponerlas y perpetuarlas gracias a la clase de Educación Física.

Competencia 6: Cultural y Artística.

“Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.”

La cultura es un fenómeno social y, el arte una expresión estética del ser humano en múltiples formatos. La expresión corporal (a través del mimo, danza y dramatización) y algunas manifestaciones de la cultura popular (juegos tradicionales, suertes, deportes autóctonos) son algunas de las actividades vinculadas a la Educación Física que se pueden abordar desde esta competencia.

10.9. OCTAVO ERROR: EDUCAR SIN PERSPECTIVA

Don Jesús se dio cuenta que enseñaba sin perspectiva. Recordó entonces a su profesor de filosofía, que siempre educaba utilizando la filosofía como un principio de la vida. Vino a su mente los aforismos de Heráclito de Éfeso - Todo fluye, todo está en el cambio incesante. Que el ente deviene, que todo se transforma en un proceso de continuo nacimiento y destrucción al que nada escapa- Supo entonces que la clave no estaba en que el mundo se adaptase al hombre, sino el hombre al mundo y, sólo así entendió que sus actividades, sus tareas, todo el currículo que le planteaba a sus alumnos, debería encaminarse a aprender para aprender, por eso desde entonces trabajaría con perspectiva.

Competencia 7: Aprender a aprender

“Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades”

Aprender en una sociedad en continua evolución (sobre todo en el ámbito científico y tecnológico) requiere que el alumno (adulto del futuro) sea capaz de asumir, interiorizar y adaptarse a los cambios sociales, aún cuando no se encuentre inmerso en ningún sistema educativo. Es por tanto un paso hacia la autonomía (explicada en la 8ª competencia). En el ámbito de la actividad física podría relacionarse con la aplicación de nuevos métodos de entrenamiento, aprendizaje de nuevas destrezas o deportes, adaptarse a los cambios tecnológicos (manejo de nuevo software deportivo, nuevos sistemas de entrenamiento más óptimos basados en evidencia científica, etc...)

10.10. NOVENO ERROR: CREER QUE LO QUE SE HACE NO VALE PARA NADA

Una mañana leyendo el periódico, Don Jesús observa la foto de una chica que había quedado campeona de España en medio fondo. Su cara le sonaba, y su nombre, Pilar, también le era familiar. Antes de seguir leyendo, rebuscó en sus cajones viejas fotos de sus alumnos. De repente ya lo tuvo claro, aquella niña era Pili, la que un día le pidió que le enseñase algo que le sirviese para su vida. Don Jesús un tanto nervioso continuó leyendo el artículo que detallaba la historia de esta deportista y, hacia el final de la columna agradecía a todo aquellos que le habían ayudado a alcanzar la gloria, su familia, sus entrenadores y en especial a su maestro de Educación Física, que fue el que prendió la mecha de su gusto por la actividad física, y que por fin ya sabía para que le habían valido todas aquellas clases.

Competencia 8: Autonomía e iniciativa personal

“Supone poder transformar las ideas en acciones; es decir, proponerse objetivos y planificar y llevar a cabo proyectos. Requiere, por tanto, poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la práctica. Además, analizar posibilidades y limitaciones, conocer las fases de desarrollo de un proyecto, planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar.”

La autonomía de la persona, se relaciona en parte con la capacidad de adaptación a los cambios sociales, y por tanto, a la competencia (y capacidad) de aprender a aprender. La autonomía e iniciativa personal es el triunfo del sistema educativo, cuando se rompen las barreras y el deporte adaptado es un derecho y una oferta para personas con diversidad funcional,

o cuando existe la suficiente iniciativa personal para adherirse a una actividad física para toda la vida (bien orientada a la salud, al deporte amateur o al ocio), estaremos hablando del triunfo del sistema, del educador y del alumno, que ha sido capaz de interiorizar los principios de toda formación, autonomía e iniciativa.

10.11. DÉCIMO ERROR: PENSAR QUE UN TRABAJO NO SE PUEDE SUPERAR

Hace unos años Don Jesús recibió un homenaje por sus servicios prestados a la Educación Física. Asistieron compañeros, ex alumnos, amigos y su familia. En los discursos, su hijo, maestro especialista en Educación Física, alabó el trabajo de su padre y afirmó que algún día le gustaría parecerse a él, pero pensaba que jamás lo conseguiría, ya que su padre había sido muy grande, el más grande.

Su padre tomó la palabra y le dijo que se sentía feliz no por el homenaje, sino por ver como sus viejos alumnos de una forma u otra seguían enganchados al deporte y, la misión que ahora encomendaba a su hijo, es que no cometiese los errores que él cometió, que siempre tuviera el espíritu agonista de mejorar como maestro, porque si algo tiene el deporte, es capacidad de superación, y el hijo siempre debe superar al padre.

En la actualidad, el hijo de Don Jesús es profesor de Didáctica de la Educación Física en la Universidad y, todavía no considera que haya superado a su padre, sé de buena tinta que su intención es seguir esforzándose para mejorar, porque al menos ha aprendido 10 errores habituales en la enseñanza de la Educación Física y está buscando las herramientas didácticas para evitarlos.

10.12. CONCLUSIONES

La Educación Física tiene algo especial que no tienen otras áreas, ya que es la única materia del currículo que se preocupa de las conductas motrices de los niños. Pero no podemos quedarnos en lo de siempre, ni pensar que todo tiempo pasado fue mejor, tenemos que seguir trabajando para mejorarla, para que los alumnos la sientan como una parte sustancial de su desarrollo, para que realmente sea un vehículo educativo al que todos puedan acceder.

Hoy en día se plantean las competencias básicas como el medio que siempre ha de tener el alumno para aprender, para adaptarse a los cambios y para entender el mundo que le rodea. La Educación Física juega un papel fundamental en la salud, no olvidemos que hoy en día la obesidad, osteoporosis, y otras enfermedades, su principal forma de prevención es la práctica asidua de actividad física. El ocio pasivo ha supuesto una lacra que

derivaba en un excesivo consumismo y sedentarismo, y desde la educación física se promueve un ocio activo. Las relaciones interpersonales se han reducido a redes sociales por internet, el deporte desarrolla un tejido asociativo, una participación amateur que supera en intensidad vital a otras formas de relación social.



Foto: Alumnos de la especialidad de maestro en Educación Física en una práctica de Iniciación Deportiva. Son sin duda los que tienen que superarnos

Para concluir, la Educación Física tiene mucho de la Odisea y el regreso a Ítaca de Ulises. La Educación Física es un viaje, que cuanto más lo alarguemos más nos enriquecerá, por tanto debemos disfrutarlo como educadores y hacerlo disfrutar a nuestros educandos, sólo así entenderemos el sentido de las Competencias Básicas de Educación.

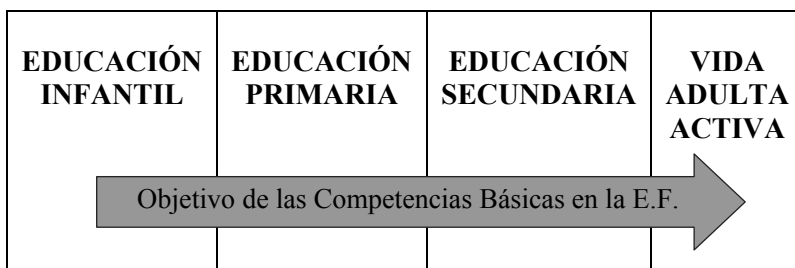


Gráfico 1. Sentido de las competencias básicas en la Educación Física y la vida activa

10.13. BIBLIOGRAFÍA

1. Annicchiarico, R. (2005). *Manual de didáctica de la Educación Física*. Santiago de Compostela: CopyNino.
2. Cagigal, J. (1972). *Deporte, pulso de nuestro tiempo*. Madrid: Editorial Nacional.
3. Cecchini, J. (1993). *Historia de la Educación Física*. Oviedo: Gráficas Fonseca.
4. Chinchilla, J., & Zagalaz, M. (1997). *Educación Física y su Didáctica en Primaria*. Jaen: Jabalcuz.
5. Coll, C. (1989). Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares. *Cuadernos de Pedagogía nº 168*, 8-14.
6. Coll, C. (1987). Psicología Curriculum. *Cuadernos de Pedagogía*.
7. Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.
8. Contreras, O. (2000). Hacia una Educación Física que tenga en cuenta la diversidad. En E. y. RIVERA, *Educación Física ante los retos del nuevo milenio* (págs. 13-22). Granada: Adhara.
9. Cortizas, A. (2001). *Chirlosmirlos. Enciclopedia dos xogos populares*. Vigo: Xerais.
10. Delgado Noguera, M. (1993). Las tareas en la Educación Física para Enseñanza Primaria. En VV.AA., *Fundamentos de Educación Física para Enseñanza Primaria*. Barcelona: INDE.
11. Delgado Noguera, M. (1991). *Los Estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza*. Granada: ICE de la Universidad de Granada.
12. García Ruso, H. (1997). *La formación del profesorado en Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona: Inde.
13. Gruppe, O. (1976). *Teoría Pedagogía de la Educación Física*. Madrid: INEF.
14. Langlade, A. (1980). *Teoría General de la Gimnasia*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
15. Le Boulch, J. (1991). *El deporte educativo*. Barcelona: Editorial Paidós.
16. Le Boulch, J. (1989). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidós.
17. Le Boulch, J. (1972). *La educación por el movimiento en edad escolar*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
18. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº106, pag.17158-17207 (4/5/2006)*. Madrid. MEC
19. MosstoN, M. (1982). *La enseñanza de la Educación Física*. Barcelona: Ed. Paidós.
20. Pérez, R. (1997). *Xogos populares en Galicia*. Santiago de Compostela: Lea.
21. Pieron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
22. Pila, A. (1988). *Educación físico deportiva*. Madrid: Ed. Pila Teleña.

23. Real Decreto 1513, del 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas básicas en la Educación Primaria. BOE N° 293, pag. 43053-43102 (8/12/2006). Madrid: MEC
24. Sánchez Bañuelos, F. (. (2002). *Didáctica de la Educación Física (en primaria)*. Madrid: Prentice Hall.
25. Sánchez Bañuelos, F. (1984). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid: Gymnos.
26. Sánchez Bañuelos, F. (1988). *Bases para una Didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid: Gymnos.

