



Habilidad Motriz

COLEF DE ANDALUCÍA
REVISTA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

Edita: Ilustre Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de Andalucía

DIRECTOR: Dr. Miguel Ángel Delgado Noguera

SECRETARÍA

DE REDACCIÓN: Miguel A. Pérez Villoslada

CONSEJO EDITORIAL

Presidente: J. Ignacio Manzano Moreno
Vicepresidente: Javier Gálvez González
Secretario: Antonio Aires Rosales
Tesorero: Alejandro Serrano Rodríguez
Vocales: Jaime Vallejo López
Antonio José Mena García
Carlos A. Guillén López
Miguel A. Pérez Villoslada
Albert Aliaga Rodés

COMITÉ CIENTÍFICO:

Dr. Arráez Martínez, J. M.
(Universidad de Granada)
Dr. Blázquez Sánchez, D.
(INEF de Barcelona)
Dr. Carreiro da Costa, F.
(Universidade Técnica de Lisboa)
Dra. Chillón Garzón, P.
(Universidad de Granada)
Dr. Delgado Fernández, M.
(Universidad de Granada)
Dra. García Montes, M. E.
(Universidad de Murcia)
Dr. González Badillo, J. J.
(Universidad Pablo de Olavide)
Dr. Gutiérrez Dávila, M.
(Universidad de Granada)
Dr. Ibañez Godoy, S.
(Universidad de Extremadura)
Dr. León Guzmán, F.
(Universidad de Extremadura)
Dr. Martínez del Castillo, J.
(Universidad Politécnica de Madrid)
Dr. Oña Sicilia, A.
(Universidad de Granada)
Dr. Ruiz Pérez, L. M.
(Universidad de Castilla-La Mancha)
Dr. Sánchez Bañuelos, F.
(COE y Master Alto Rendimiento Deportivo)
Dra. Torre Ramos, E.
(Universidad de Granada)
Dr. Torres Guerrero, J.
(Universidad de Granada)
Dra. Vernetta Santana M.
(Universidad de Granada)

ADMINISTRACIÓN: Ilustre COLEF de Andalucía
Carbonell y Morand, nº 9
14001-CÓRDOBA
Tlf. y Fax: 957 491 412

web: <http://www.colefandalucia.com>

email: colefandalucia@colefandalucia.com

Maquetación: nosequinto

Impresión: Imprenta GAMI (Granada)

Depósito Legal: CO-782-1992

ISSN: 1132-2462

Periodicidad: Semestral

INDICE

EDITORIAL

DELGADO NOGUERA, Miguel Ángel3

1. EL FUTURO ENSAYA EN LA MEMORIA. PROPUESTAS PARA LA CALIDAD DOCENTE EN EXPRESIÓN CORPORAL

MONTÁVEZ MARTÍN, Mar5

2. CONVIVENCIA ESCOLAR Y EDUCACIÓN FÍSICA. PROPUESTAS DE ACTUACIÓN

GIL ESPINOSA, Francisco Javier 17

3. EDUCACIÓN FÍSICA Y CALIDAD: PROPÓSITOS PARA UN CAMBIO.

LÓPEZ JIMÉNEZ, José Antonio27

4. LA PROGRAMACIÓN DOCENTE: DOCUMENTO INSTITUCIONAL EDUCATIVO DE MAYOR RANGO PEDAGÓGICO.

UREÑA VILLANUEVA, Fernando
UREÑA HERRERO, Fernando35

5. NEUROPSICOLOGÍA APLICADA A LAS TEORÍAS DE LA COMPLEJIDAD Y EL APRENDIZAJE

MORCILLO LOSA, José Alfonso
CERVERA VILLENA, Francisco José
COBA SÁNCHEZ, Rosa María49

PUBLICACIÓN INDEXADA EN
BDDOC, CCUC, CRUE-REBIUN
DIALNET, DICE, EC3.UGR.ES
IN-RECS, LATINDEX, RESH

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

SEGUIMOS AVANZANDO EN NUESTRA REVISTA

La revista **Habilidad Motriz** supone para el Il. Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física de Andalucía (COLEF de Andalucía) un estandarte de nuestra preocupación por la profesión. Estamos presentes en nuestro campo profesional con la avanzadilla de la difusión científica de nuestra formación.

Nos propusimos conseguir la certificación de calidad y desde el 27-09-2009 aparece recogida en la base de datos de la página de LATINDEX (información sobre publicaciones científicas). Ha pasado los criterios de calidad editorial (aprobados para el Catálogo en la reunión de Lisboa, 14 – 16 de febrero de 2001).

Queremos informar que, en nuestro deseo por avanzar en la calidad de H.M. no nos hemos quedado parados y fruto de los “movimientos” realizados, nos congratulamos en dar a conocer la lista de catálogos en los que actualmente aparecemos indexados:

BDDOC
CCUC
CRUE-REBIUN
DIALNET
DICE
EC3.UGR.ES
IN-RECS
LATINDEX
RESH

La importancia de que nuestra revista esté indexada supone una ratificación de la calidad para los autores que publican y una catalogación que valida la calidad que posee Habilidad Motriz.

J. IGNACIO MANZANO MORENO
Presidente del COLEF de Andalucía
Colegiado nº 4772

CRISIS Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Estamos en crisis económica. Es una realidad y puede influir en la calidad de la educación. Muchas voces se lazan en este sentido.

Ante ella podemos adoptar varias posturas en relación a su influencia en la calidad de mis clases de EF: la pesimista, la optimista y la realista.

Consecuencias de la crisis: congelan mi sueldo, me aumentan la ratio profesor/alumno, no se puede adquirir y comprar nuevos materiales, me han recortado la cuantía económica de los proyectos de innovación, tengo que dar más clases lectivas y más tiempo de permanencia en el centro.

Si estamos implicados en proyectos de innovación, grupos de trabajo, actividades extraescolares, si es así, seguro que los recortes nos afectarán en nuestra motivación extrínseca. ¿Pero es que todo el profesorado estaba tan comprometido? Pues no entiendo que los resultados en educación sean o puedan ser malos.

Si yo al final de mes cobro menos, si estoy implicado con mi profesión, ¿voy a realizar un cálculo y me voy a dedicar menos en mi atención a los estudiantes? No creo que nadie haga esto. Cuando imparto clase y tengo delante de mí a mis alumnos, jamás he pensado en lo que compraba al final de mes. Mi motivación intrínseca ha superado esta situación.

Qué derecho tengo yo a no dar la máxima calidad que puedo dar cuando hay delante de mí, alumnos que sus padres están en paro.

Conozco a un profesor de EF, colega mío, que cuando empezó a dar clases, allá por los años 70, ¡ya ha llovido! me lo encuentro en su Cen-

tro y, al verle dando clases de EF sin atuendo deportivo, le comento que cómo daba la clase vestido de "calle". Me dijo para lo que me pagan, ya es suficiente con dar la clase. Es posible que tuviera razón. También vivimos una crisis económica de 1976-1983.

Cuando sacó las oposiciones a Secundaria, tuve ocasión de visitar su centro y ahora el problema es que no tenía material suficiente para desarrollar sus clases y que estaba harto de la administración educativa porque no le daba importancia a la materia de la EF y que hacía pocas cosas en su clase por este motivo. Es probable que el motivo esté justificado. Coincide con la crisis económica de 1993 al 1997.

No le he vuelto a ver, seguramente se habrá prejubilado anticipadamente, ahora seguro que la causa será que los "niños" son unos vagos y no les gusta la clase de EF. Puede ser una causa real y los tiempos han cambiado. Estamos en plena crisis iniciada en 2008...

Tres momentos en el mismo "profesional" pero, en los tres casos tenemos a un docente sin vocación, sin compromiso, un profesor "quemado". Las crisis no eran las causas de que no fuera un profesor comprometido.

Que la crisis económica no se la excusa para no dar de ti, todos lo que puedes dar en tu trabajo diario como docente. "El pesimista se queja del viento; el optimista espera que cambie; el realista ajusta las velas." (WARD, William George)

La **CRISIS** puede ser un buen momento para Cooperar todos y, entre todos, para salir airoso de la misma. Quizás ahora más que nunca hay que renovar nuestro compromiso con la

profesión. En reciente estudio sobre las buenas prácticas profesionales en la enseñanza de la EF concluía que las competencias mejor valoradas por los profesores entrevistados son aquellas correspondientes a categorías relacionadas con habilidades personales: “Ser-Saber estar” (compromiso personal, vocación), seguido de “Saber hacer” (habilidades o competencias didácticas) y “Saber-Conocer” (conocimiento de la materia).

Además de la C de Cooperación, debemos unir la R de **Responsabilidad**, otras de las competencias profesionales relacionadas con El Ser como persona. No creo que un profesional sea irresponsable con su profesión no dando de uno todo lo posible.

Junto a la cooperación, la responsabilidad añadamos la I de la **Iniciativa**, tenemos que tomar la iniciativa para superar la crisis y que no disminuya la calidad, posiblemente esto exija un cambio en nuestra manera de dar las clases, de innovar en nuestra enseñanza. Vuelve a aparecer una competencia profesional que no está ligada a la persona. Cuántas veces hemos cortado ciertas iniciativas de nuestros propios estudiantes.

Pero está claro que nadie puede salir de crisis solo, hay acompañarse de la S de **Solidaridad**. Estoy plenamente convencido que tenemos que ser solidarios y esto lo podemos hacer vida con estilos de enseñanza socializadores que fomenten la solidaridad. De la crisis hay que salir todos juntos.

La I de **Ilusión** es fundamental para dar la máxima calidad a nuestra enseñanza. Todavía no he visto ninguna buena práctica profesional que no vaya acompañada de un docente ilusionado con lo que hace, con sus estudiantes y con su profesión.

Por último, la S de **Superación**, el intentar cada día ser mejor docente y superar nuestras cotas de calidad en la enseñanza de la EF. Habrá que educar la excelencia más que la prevalencia.

Estamos en un mal momento económico, pero no estamos en un mal momento para la calidad. Los centros que apuestan por la calidad cuando la abordan son conscientes de que la mejora continua tiene un comienzo pero no tiene fin, porque la meta está cada vez más lejos. Esto me lleva a decir que aunque tengamos crisis económica no tenemos crisis de calidad. Tenemos una crisis económica que hace que algunas condiciones cambian pero no tenemos una crisis que haga que la calidad disminuya porque los centros son conscientes de que su misión es preparar a los ciudadanos para el futuro y el futuro existe para los jóvenes ya que otros jóvenes ya salieron de otras crisis. Quizás, puede ser un “tropiezo” que nos sirva de impulso y nos haga pensar, reflexionar y analizar en lo que nos ha llevado a esta situación para aprender de esta crisis donde lo importante era el éxito a cualquier coste, el enriquecimiento, el engaño, el ataque a la naturaleza, etc. Aquí, la educación, en general, y la educación física tenemos nuestra culpa. Si de esta crisis salimos con unos ciudadanos más colaboradores, responsables, innovadores (con iniciativas), solidarios y con ganas de superar a sí mismos, habremos dado un gran salto de calidad en nuestra enseñanza de la EF.

No quiero ser ingenuo y si debemos estar alerta a que los políticos (me refiero a varones y mujeres) y las políticas educativas de ajuste ante la crisis y que tomen decisiones contra la profesión e “inventen” nuevas titulaciones o permitan que profesionales de la enseñanza de la EF se formen “on line”

Por supuesto, tenemos que reivindicar los derechos como personas que trabajamos y manifestar nuestra indignación contra la clase política pero delante de mis alumnos ser responsables, solidarios, mostrar nuestra ilusión y espíritu de superación.

Un “yayo” flauta que cree en un mundo mejor.

EL FUTURO ENSAYA EN LA MEMORIA¹. PROPUESTAS PARA LA CALIDAD DOCENTE EN EXPRESIÓN CORPORAL

THE MEMORY TESTED IN FUTURE. PROPOSALS FOR TEACHING QUALITY IN CORPORAL EXPRESSION

MAR MONTÁVEZ MARTÍN

Profesora de Expresión Corporal y su Didáctica.
Universidad de Córdoba

RESUMEN

El escrito que se presenta a continuación expone el diseño de diversas propuestas formativas y didácticas orientadas al desarrollo de la calidad docente en Expresión Corporal (EC) o Actividades Físicas Artísticas Expresivas (AFAE). Estas parten de las conclusiones más significativas derivadas de un trabajo de investigación realizado con el profesorado de Educación Física (EF) de los centros públicos de la ciudad de Córdoba, cuyo objetivo fue describir la realidad en la que se lleva a cabo la puesta en práctica de la Expresión Corporal. Se ha diseñado una formación flexible y a medida del colectivo docente y su contexto, articulándose fórmulas innovadoras y colaborativas.

PALABRAS CLAVE: Expresión Corporal, Formación del Profesorado, Calidad Docente

ABSTRACT

The writing presented below show the design of training and teaching various proposals aimed at developing teaching quality in Body Language (BL) or Artistic Expressive Physical Activities (AEPA). These are based on the most significant conclusions derived from a research work with the faculty of Physical Education (PE) of the public schools in the city of Cordoba, whose objective was to describe the reality in which it carries out the implementation of the corporal Expression. It is designed as a flexible training for the teaching staff as well as for the created context, articulating innovative approaches and collaborative.

KEY WORDS: Body Language, Teacher Training, Teacher Quality

¹ Aforismo de Andrés Neuman (2005).

INTRODUCCIÓN

“(...) el estado del mundo puede ser diferente de lo que es ahora y que la medida en que éste puede llegar a ser diferente depende más de lo que uno haga que de la influencia que el estado del mundo puede ejercer en lo que hacemos o dejamos de hacer” (Bauman, 2009: 68)

La Expresión Corporal posee una breve historia en la Educación Física escolar frente a la Condición Física y el Deporte, que llevan instalados en la concepción dominante de la Educación Física más de un siglo. La dimensión expresiva hace una lectura diferente del cuerpo y el movimiento, esta pretende que el ser humano comunique y exprese sus emociones, sensaciones y sentimientos de forma personal, creativa y libre (Stokoe, 1990 y Quintana, 1997), así como potencie su autenticidad y afectividad (L'Amicale, 1986). Este distanciamiento filosófico de la corriente dominante tiene relación con la escasa presencia e importancia institucional de estos discursos expresivos (During, 1992).

Desde 1990 (LOGSE) la Expresión Corporal forma parte de los contenidos explícitos de la Educación Física, pero estamos de acuerdo con Sánchez y Coterón (2007) al decir que

las buenas intenciones del discurso oficial no sirven por si solas para la implantación de un contenido novedoso y con poca tradición en la Educación Física (Hernández, 1996, Sierra, 2000 y Learreta, 2004).

En la actualidad, partiendo de las conclusiones más significativas derivadas del trabajo de investigación de la Expresión Corporal en la realidad educativa en los centros públicos de Educación Primaria (Montávez, 2011), podemos afirmar, en primer lugar, que la mayoría del profesorado de Educación Física en Educación Primaria es hombre, esto cobra relevancia en Expresión Corporal ya que existe una concepción masculina que perdura en determinadas estructuras educativas de la Educación Física y se manifiesta en el insuficiente porcentaje de créditos dedicados a este contenido en la (FI) Inicial de las distintas facultades. Asimismo, la generalidad del profesorado tiene una dilatada experiencia como docente pero en la mayoría de los casos no atiende el contenido de Expresión Corporal; la escasez de instalaciones cubiertas en los centros de enseñanza tampoco favorece dicha impartición. Para finalizar, difícilmente el profesorado en la realidad docente puede llevar a cabo una EC de calidad debido, según los datos, a su falta de Experiencia personal, Formación Inicial (la mayoría son generalistas) y Continua (FC) o Permanente.



Una vez descrita, de forma somera, la realidad educativa de la EC en EF en EP, a partir de las conclusiones del estudio anteriormente citado, tenemos las claves para elaborar estrategias formativas orientadas a la mejora de la calidad docente en dicho contenido. Ofreceremos diversas líneas de actuación que abarcan los distintos escenarios educativos habitados por el profesorado, diseñando una formación flexible y a medida del colectivo docente y su contexto, para lo que se articularán fórmulas innovadoras y colaborativas.

Antes de pasar a la concreción de las propuestas vamos a exponer, inspirándonos en la proxémica, cuatro escenarios educativos para los que y en los que se debería de formar al docente en EC, que coexisten y están interrelacionados en la realidad

- *Kinesfera*, el profesorado en su espacio personal-profesional. Experiencias vitales y profesionales en Expresión Corporal para el desarrollo personal y su formación profesional. La pasión, el entusiasmo, la alegría, la curiosidad, la creatividad y la comprensión les preparará para no abandonar su proyecto profesional, disfrutarlo y compartirlo, independientemente del colegio, los compañeros y compañeras, alumnado, familiares y/o directiva.
- *Espacio próximo*, enseñanza de la EF (su clase). Planificar, desarrollar, observar, reflexionar sobre su práctica, analizar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje con los que se actúa sobre la realidad docente en EF, al alumnado y a sí mismo (autoevaluación, evaluación compartida...). Para afrontar estos retos se necesita una formación específica de Expresión Corporal en Educación Física teórico-práctica y habilidades sociales para facilitar y disfrutar de la comunicación con su alumnado.
- *Espacio medio*, contexto escolar. Participar en la elaboración de proyectos en el centro y construir propuestas de EC para la Educación Primaria intradisciplinarias e interdisciplinarias a partir del trabajo colaborativo.
- *Espacio total o escénico*, relaciones entre la escuela y otros colectivos o instituciones como la comunidad, la UCO, otros centros,

etc. Apertura al exterior para colaborar en proyectos conjuntos, intercambiar experiencias, participar en actividades expresivas intercentros o compartir la organización de la fiesta de fin de curso con la familia desde una perspectiva educativa. Es preciso analizar la influencia que este espacio tiene en nuestra clase para poder diseñar programas atendiendo las necesidades del mismo.

- *En definitiva*, las diversas propuestas que planteamos a continuación están orientadas al desarrollo de la responsabilidad de los protagonistas de los diferentes espacios educativos, a la atención de la Formación Inicial y Formación Continua en Expresión Corporal, a promover la cultura colaborativa, a potenciar la coordinación intro e interinstitucional, a invitar a la creación de redes formativas y a la difusión de la Expresión Corporal.



1. FORMACIÓN INICIAL. CREANDO PUENTES

La Universidad debería escuchar las necesidades formativas explícitas del profesorado en la realidad docente (Montávez y González, 2012), y adecuar dicha formación al currículo y a los escenarios educativos actuales de la Educación Primaria. Para ello, proponemos:

1. Ampliar los créditos de formación del contenido de EC en la Universidad para los futuros maestros y maestras de EF en Educación Primaria. Contamos con menos créditos para la Formación Inicial en la mención de EF, por lo que hemos de buscar nuevas estrategias como la creación del grado en EF con un itinerario en Expresión Corporal y la elaboración de un Máster en Actividades Físicas Artísticas Expresivas.
2. Reflexionar y analizar críticamente el programa de EC, actualizándolo y adecuándolo a las necesidades de la realidad docente derivadas de la investigación. Durante el curso 2010/2011 se ha implantado el grado de Educación Primaria con la Mención en Educación Física en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCO. Esta investigación nos ha servido para diseñar la guía docente de una nueva asignatura de la Mención en EF, llamada Actividades Físicas Creativas y Comunicativas, optativa de 6 créditos, que atiende tanto el contenido de EC o AFAE como el de Imagen y Percepción, ambos íntimamente relacionados (y según nuestro estudio olvidados en la realidad educativa) y cuyo trabajo en sinergia favorecerá la aplicación del ámbito expresivo en la escuela.



Asimismo, partiendo de las asignaturas del ámbito de la EC presentadas en las distintas Universidades, proponemos diseñar y sistematizar colaborativamente la guía docente de la asignatura común expresiva de las distintas universidades para que el alumnado tenga una formación similar y dicha guía una mayor calidad docente. Particularmente, en una primera fase, implementada durante el curso 2010/2011, se han llevado a cabo reuniones con la profesora especialista en EC de la Universidad de Huelva, en 2011/2012 con la responsable del ámbito expresivo de la Universidad de Beja (Portugal), es interesante una mirada desde el exterior, y en este curso próximo trabajaremos con la Universidad de Sevilla, de estas reuniones saldrá una primera guía flexible y abierta al cambio.

3. Elaboración de estudios, libros y materiales educativos que ayuden a la clarificación y aplicación práctica de la EC por el profesorado de Educación Primaria. Este colectivo identifica la EC como caótica y tiene miedo a la incertidumbre que provoca la puesta en marcha de procesos creativos. Por tanto, los *expertos y expertas*, principalmente el profesorado de la Universidad, son responsables de la creación de recursos educativos que faciliten el trabajo del profesorado y este de tener una actitud activa hacia el aprendizaje de la EC. Hemos de decir que este año se han llevado a cabo dos monográficos de EC, en revistas de gran difusión (Tándem nº 39 y SMASF nº14), de gran interés para el profesorado.
4. Cursos de Formación Continua. Aquí hay dos propuestas de actuación: la primera ya se está llevando a cabo desde hace años en distintas universidades, organizar cursos con contenidos complementarios a la asignatura de EC; y la segunda se hace necesaria en la actualidad, coordinación del profesorado de la Facultad que realiza propuestas formativas en torno a este tema.
5. Coordinación docente. Esta revertirá en la supresión de repeticiones innecesarias de la enseñanza y permitirá centrarse en aspectos holísticos de la formación, dando una visión de conjunto más amplia y profunda al estudiante sobre la EC. En nues-

tro caso, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, hemos de coordinarnos con la asignatura de Didáctica de la EF del Grado de Primaria, en su apartado expresivo, con la asignatura Fundamento de las habilidades motrices y del acondicionamiento físico, en su línea de actividades motrices acrobáticas y rítmicas, así como con la asignatura de Educación Musical en Primaria (bloque de contenidos: Expresión Rítmica. Movimiento y Danza). Finalmente, es interesante abrirnos a colaborar con otras asignaturas del grado de Primaria compartiendo proyectos educativos para complementar y enriquecer la formación.

6. Acercamiento de la Universidad a los Centros Educativos. La Universidad ha de dejar de ser un recinto cerrado y transformarse en un espacio abierto conectado en redes personales y virtuales, a través de proyectos colaborativos, a los distintos escenarios educativos. Desde este enfoque proponemos:

- a. *Prácticas Docentes de EC en la escuela.* Para mitigar la carencia del contenido de EC en los niveles previos a la Universidad y la discriminación de este en cuanto a créditos en la especialidad de EF desde su andadura, lo ideal sería proponer al alumnado de la mención de EF el Prácticum específico en EC el primer año de aplicación del mismo en el Grado. La puesta en escena de contenidos expresivos no sólo será un reto (guiado) para el colectivo estudiantil sino que colaboraría con los docentes en activo facilitándoles ideas y recursos.
- b. *Facilitar la creación y aplicación de convenios de colaboración con distintas instituciones.* La Universidad debería facilitar programar, conjuntamente con el CEP (convenio 2006), algunos cursos de formación en donde el alumnado de la Universidad y el profesorado en activo se encuentren e intercambien experiencias. Asimismo, debería abrir nuevos canales de colaboración para trabajar en equipo con las instituciones relacionadas con las AFAE, como la Escuela de Arte Dramático o la Escuela de Danza. Las actuaciones coordinadas de los distintos colectivos daría lugar a una mayor oferta, la optimización de recursos y atendería, de forma más precisa, las necesidades e intereses del profesorado y alumnado. Se ha andado un primer paso en los últimos años abriendo las convocatorias de las distintas instituciones a todos los colectivos relacionados con la EC.
- c. *Proyectos conjuntos Universidad-Escuela.* Se debería consolidar, aumentar, difundir e institucionalizar los proyectos interniveles educativos relativos a la EC. Entre otras propuestas, sería interesante la

creación de un grupo de trabajo-investigación interniveles (Escuela-Universidad) de carácter colaborativo, para elaborar proyectos conjuntos (teórico-prácticos), programas y materiales curriculares..., que mejoren la calidad docente de las AFAE en los centros, así como, participar en la transformación positiva de estos desde la educación expresiva.

2. FORMACIÓN CONTINUA. RESPONSABILIDAD COMPARTIDA

Gozar de una competencia significa, no sólo poseer los recursos que la componen sino, que “se es capaz de movilizar adecuadamente tales recursos y orquestarlos, en un momento apropiado y en una situación compleja” (Le Boterf, en Simona y Hersh, 2006: 76). Es decir, es fundamental la capacidad de acción y la relación dialéctica y dinámica entre el individuo y el contexto, en nuestro caso educativo. Por tanto, la Formación Continua ha de preparar creativamente para la incertidumbre y así poder adaptar el conocimiento, en este caso de Expresión Corporal, al contexto. Para ello, es necesario que el profesorado acepte su responsabilidad en la formación y aprenda a disfrutar de la misma, por lo que debemos de crear estrategias para despertar la motivación, principalmente la motivación interna, de los educadores y educadoras.

Hay que considerar que el docente a lo largo de su vida profesional pasa por diferentes momentos, actitudes y aprendizajes, a los que el desarrollo profesional y emocional deben adaptarse (Delgado, 1997). Si te es fácil un contenido te motiva, y si te motiva, le confieres importancia, por tanto hemos de hacer planteamientos recreativos, innovadores, sugerentes y contextualizados, ofreciendo una oferta rica y completa en contenidos, en actividades y en metodologías cuyo eje gire en torno a la EC. En definitiva, diseñar una Formación Continua en Expresión Corporal a medida. A continuación pasamos a exponer algunas propuestas formativas:

2.1.Elaboración de un itinerario formativo en Actividades Físicas Artísticas Expresivas

Para evitar la repetición de actividades, atender a los distintos niveles de experiencia y conocimiento del profesorado y profundizar en la EC o las AFAE en la escuela, se propone un monográfico con seis momentos formativos. En función de las tipologías del profesorado (fig.1) se aconseja acceder a un momento u otro formativo, pudiendo participar, si se desea, en los niveles anteriores. Lo eficaz e ideal sería realizar dicho itinerario en dos años (un curso por trimestre) o un curso anual.

Estos cursos han de contemplar, además de la asistencia, un trabajo de aplicación práctica acorde con el nivel del curso en la realidad docente de los y las participantes en el mismo. Para ello, se deberá contar con un apartado no presencial y distribuir lo presencial en dos períodos no consecutivos, para asimilar y poner en práctica con cierta seguridad lo aprendido. A continuación, exponemos una propuesta de cursos por niveles, en los cuales irá en crescendo la complejidad de los mismos y la autonomía del profesorado:

1º. Momento formativo.

Curso: *Expresión Corporal Recreativa*.

Descripción: Práctico-vivencial. Encuentro lúdico con las actividades expresivo-corporales para dotar de competencias personales (habilidades comunicativas y afectivas) y profesionales que le acerquen con éxito a la actividad y le doten de confianza y entusiasmo para compartir el contenido.

Profesorado: *Paralizado*

2º. Momento formativo.

Curso: *Actividades y técnicas del arte del movimiento*.

Descripción: Técnico educativo. Actividades de teatro (juegos dramáticos, mimo...) y danza

(Hip-Hop, Contac-Dance...). Emplaza a dotar de repertorio y recursos al profesorado, desde la vivencia, en algunas técnicas básicas de dos de los ámbitos de actuación más importantes en EC: la danza y la dramatización.

Profesorado: *Confuso y Motivado Expresivo*

3º. Momento formativo.

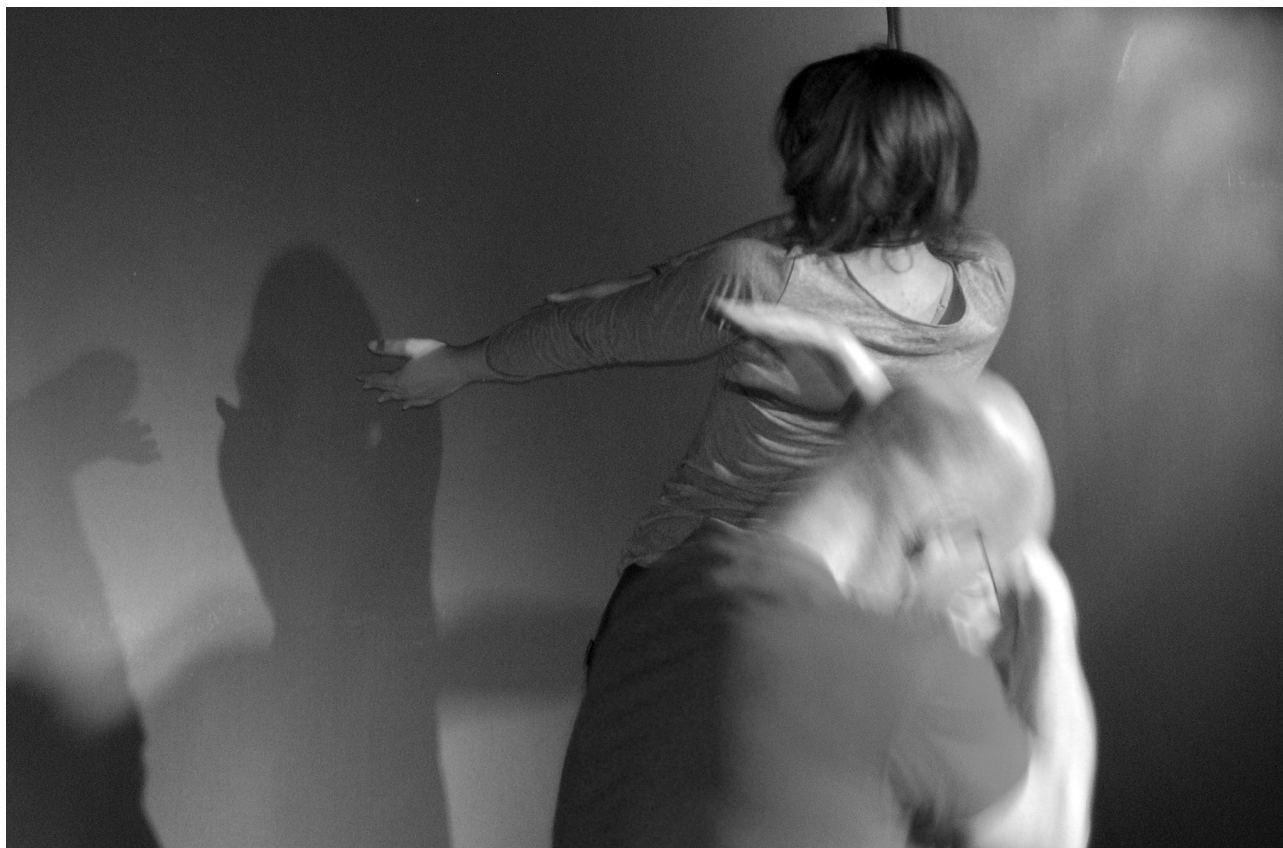
Curso: *Creatividad Corporal y Técnicas Corporales*.

Descripción: Tendencias expresivo-creativas e improvisación en EC. Igualmente se orienta a ofrecer los principios elementales para la implementación de algunas Técnicas Corporales (Feldenkrais, masaje...) y Artes Milenarias (Tai-Chi, yoga...). El desarrollo de la creatividad y expresividad girará en torno a los elementos fundamentales de la EC: cuerpo, espacio, tiempo y energías o calidades de movimiento.

Profesorado: *Motivado Técnico*

4º. Momento formativo.

Curso: *Didáctica de las Actividades Físicas Artísticas Expresivas*. Descripción: Teórico-práctico reflexivo. Fundamentación teórica y metodología expresiva. Contenidos y dimensiones de la EC. Estrategias creativas, método de proyectos/procesos creativos y su aplicación práctica. Utilización de la evaluación como fór-



mula de investigación en la propia práctica docente.
Profesorado: *Atrevido*

5º. Momento formativo.

Curso: *Diseño de proyectos-procesos creativos colaborativos*.

Descripción: Procesos colaborativos creativos-expresivos-artísticos. El profesorado como creador y protagonista.

Profesorado: *Pionero*

6º. Momento formativo.

Curso: *Investigación educativa*.

Curso: Metodología de la investigación e innovación educativa. El profesorado ha de convertirse en investigador reflexionando sobre su propia práctica en EC para incrementar su desarrollo y satisfacción personal y profesional a través de proyectos e investigaciones colaborativas.

Profesorado: con experiencia en los cursos o contenidos anteriores.

2.2. Potenciar la creación de Grupos de Trabajo en Expresión Corporal

Hay que facilitar la utilización de modalidades formativas más autónomas, haciéndole corresponsable al profesorado de las decisiones tomadas en el diagnóstico, planificación, desarrollo y evaluación de la formación. Es decir, el profesorado *Atrevido* o *Pionero* debería coordinar los Grupos de Trabajo. La dificultad radica en que no hay especialistas en EC entre el profesorado de Educación Primaria para coordinar estos grupos, salvo excepciones, por lo que convendría buscar un coordinador externo, del ámbito formal o no formal. También se podrían configurar Grupos de Trabajo interniveles, maestros y maestras y alumnado de EF de la Facultad, así como el profesorado de la Universidad podría asesorar puntualmente estos.

Proponemos como proyecto básico: La búsqueda virtual de información relevante acerca de la EC, así como materiales didácticos, sonoros y audiovisuales en la red (artículos de EC, WEB especializadas, técnicas coreográficas, performance, músicas,...), para crear un banco de recursos expresivos dinámicos y colaborativos a compartir. También hemos de señalar que el CEP tiene a disposición del profesorado recursos expresivos, por lo que hay que animar al docente a solicitarlos y disfrutarlos.

2.3. Jornadas, talleres e intercambio de experiencias. Encuentros para reinventarnos

En un primer momento, invitamos a organizar una jornada de encuentro de EF (CEP), de un día de duración, to-

mando como eje temático la EC, preparando actividades diversas en función de las horas del día. Se trataría de un encuentro con actividades expresivas recreativas atendiendo a *las modas* para aprovechar educativamente estas como motivación hacia la formación (Técnicas de Hip Hop, Pilates-Dance...), Técnicas Corporales después de comer (relajación creativa, masaje lúdico...) y cerrar con actividades de creación colectiva. Es interesante contar con la colaboración del profesorado para la impartición de los distintos contenidos.

Por otro lado, se podrían ofertar talleres puntuales de EC interdisciplinares en algunos centros (a modo de los TAVIVI¹), aunándose los profesionales interesados en el tema de la Expresión Corporal por zonas. Dichos talleres podrían trabajar competencias fundamentales como la comunicativa y la creativa, entre otras, que forman parte de las dimensiones que conforman la Expresión Corporal.

Por último, planteamos gestionar unas Jornadas de Intercambios de Experiencias en EC en las que el profesorado sea el protagonista. Sugerimos cuatro momentos a tener en cuenta: el primero constaría de una mesa redonda o panel de representantes del profesorado que compartiera su quehacer docente en EC; en un segundo momento, sería interesante realizar un debate colectivo para determinar los temas esenciales en los que profundizar; en tercer lugar, a partir de este debate crear mesas de trabajo coordinadas por profesorado con experiencia en el tema (*Atrevido*, *Pionero* o invitados especialistas), para mayor eficacia estas mesas deberían proceder con procesos metodológicos basados en técnicas de investigación como por ejemplo DAFO; y por último, exponer al colectivo, de forma clara y sistematizada, las conclusiones, acuerdos o ideas derivadas de los Grupos de Trabajo. Sería interesante a partir de estos datos elaborar propuestas concretas de actuación.

2.4. Formación-implicación en Centros

Sugerimos potenciar la intervención de un grupo de personas en un centro determinado, en el caso del profesorado de EF se podría trabajar por zonas en un proyecto concreto. Igualmente, se debe tratar de implicar y dinamizar a toda la comunidad educativa planteando alguna actividad extraescolar de EC, tanto para la comunidad educativa como para la zona del centro. Por otro lado, habría que facilitar la participación de los padres y madres compartiendo responsabilidades y proyectos como, por ejemplo, la fiesta de fin de curso, transformándola en una oportuni-

¹ TAVIVI: Talleres Viajeros Vivenciales organizados por el CEP de Córdoba.

dad no sólo educativa para el ámbito expresivo sino como excusa para potenciar las habilidades comunicativas y los lazos afectivos entre todos los participantes, creando un espacio educativo amable y cercano, fomentando los valores mínimos de convivencia.

3. EL PROFESORADO. RECUPERAR EL ENTUSIASMO

Con el objetivo de favorecer el desarrollo profesional del docente invitamos a una serie de acciones que requieren de cierto tiempo, interés y de una cultura colaborativa. Pasamos a plantear dichas propuestas en las que el actor principal es el profesorado de Educación Física.

1. *Elaboración colaborativa del programa.* El profesorado tiene la responsabilidad de elaborar el programa de EC y revisarlo anualmente. Para facilitar dicha labor podría realizarlo en equipo con el profesorado de Educación Física del centro o entre varios compañeros o compañeras mediante comunidades de aprendizaje virtuales, así se superaría la dificultad expresada por el colectivo docente de sistematizar y programar EC. También están a su disposición Unidades Didácticas de este contenido editadas por diferentes editoriales y adaptar estas a su realidad y contexto, así como una amplia bibliografía sobre el tema.
2. *Cambio en la actitud del profesorado.* A pesar de ser conscientes de su necesidad de formación en AFAE, se necesita un cambio en la actitud del profesorado que derive en una mayor participación e implicación en los formatos de Formación Continua que ofrece el CEP, así como otras instituciones. Existe relación entre implicación y satisfacción en la formación, a mayor implicación mayor satisfacción. Además, cada docente se ha de comprometer a llevar a cabo la EC en las clases de EF desde sus posibilidades de actuación. Podría comenzar por una actividad puntual o una sesión para, progresivamente, normalizar este contenido en su programación. Hay alternativas que favorecen la puesta en escena de este contenido, como la invitación a personas del ámbito de la EC para el desarrollo de alguna clase o taller, esto motivará al alumnado y será una oportunidad de aprendizaje para este y el profesorado.
3. *Trueque educativo.* Cuando hay más de un maestro o maestra de Educación Física en un centro, es una posibilidad interesante que imparta EC la persona más preparada. Es decir, gestionar los contenidos en función de la formación, preparación y pasión del profesorado en los distintos contenidos, coordinándose en los programas a lo largo de los distintos cursos y ciclos, esto beneficiaría tanto al alumnado como al profesorado. En el caso de la existencia de un sólo profesor o profesora siempre está la posibilidad de trabajar interdisciplinariamente algunos contenidos con el profesorado de Educación Artística (teatro, danza, música y plástica).
4. *Aprovechar el momento mediático de las actividades expresivas así como los Eventos Culturales.* Los programas como *Fama* y *Mira Quien Baila* han difundido el baile y la danza (actividades de EC no contenidos) entre el público de diversas edades y géneros (la presencia del mismo número de participantes de ambos géneros ha sido un acierto). Estos programas han visibilizado otro tipo de actividad física más cercana a la EC, evidentemente desde una perspectiva televisiva. Por tanto, se deberían incorporar trabajos prácticos y teóricos en torno a estos eventos televisivos. Igualmente, se ha de contemplar en la planificación la En-



señanza Primaria la asistencia a espectáculos artísticos cuyo eje sea el cuerpo y el movimiento (danza, circo, mimo...) ya que esta actividad educativa desarrolla el espíritu crítico, la flexibilidad mental y la sensibilidad estética.

5. *Utilizar educativamente las tecnologías en Expresión Corporal.* Los intereses del alumnado ofrecen una enorme cantidad de posibilidades para educar que deberían de ser atendidas en la escuela. Internet, en especial you tube, ha acercado numerosas e interesantes expresiones corporales. Este es un recurso fundamental para el conocimiento y disfrute de distintas técnicas del ámbito que nos ocupa así como abre una ventana a la creatividad y la imaginación.

Por otro lado, las videoconsolas han incorporado el baile a sus programas. La wii propone bailar de forma fácil y lúdica, disfrutando de la experiencia en grupo, es un juego social. Es de destacar, que en el anuncio televisivo de dicha consola es un adulto, varón, quien marca la coreografía; estos modelos ayudan a normalizar las actividades expresivas en ambos sexos y en todas las edades relacionándolas con la diversión.

Por último, las máquinas de bailar desarrollan principalmente la coordinación inferior, la velocidad de reacción y el ritmo. Están siendo un éxito, sobre todo entre los chicos, y es un juego que rápidamente se ha convertido en competición ¿será esta la razón de su éxito?. Aunque esta actividad se aleja de los fundamentos de la EC y se acerca más a actividades físicas con música, desde el entretenimiento y el entrenamiento, es una oportunidad para un primer acercamiento al movimiento expresivo, ya que favorece la desinhibición y el disfrute bailando.

4. INSTITUCIONES. DIÁLOGO COMPRENSIVO

En este apartado presentamos una serie de acciones, cuya responsabilidad de decisión y ejecución recae en la Delegación de Educación, necesarias para impartir y mejorar la do-

cencia de la Expresión Corporal en particular y de la Educación Física en general:

1. *Dotación de espacios cubiertos para todos los colegios públicos de Primaria.* La carencia de infraestructura docente no sólo es una falta de respeto a la asignatura de Educación Física, todas las disciplinas tienen un aula, sino que perjudica directamente al contenido de la Expresión Corporal, el cual en muchos casos no llega a realizarse por no existir espacio cubierto.
2. *Facilitar la Formación Continua en horas lectivas.* Las actividades formativas en horario de tarde y fuera del horario lectivo es un sobreesfuerzo en la jornada de trabajo que resta efectividad a la formación y crea una predisposición negativa hacia la misma. Asimismo, habría que dedicar espacios y tiempos dentro del horario escolar para que el profesorado se encuentre y pueda coordinarse para crear proyectos.



- 3. *Permanencia de 4 años en el mismo centro.* La movilidad del profesorado perjudica desde la implicación en el proyecto del centro al conocimiento en profundidad de su alumnado, así como menoscaba la confianza y predisposición al aprendizaje del mismo. Cuatro años es un tiempo razonable para llevar a cabo cualquier proyecto de forma eficaz y con detalle.

5. REDES FORMATIVAS COLABORATIVAS. ENREDÁNDONOS

Esto tiene que ver en cierto modo con lo que Habermas (2001) llama un espacio de opinión pública ligada a un escenario concreto. Él describe este espacio como una red para la comunicación de contenidos y opiniones, y en él la acción comunicativa se concentra en discursos públicos enlazados a temas específicos. Pasamos a exponer las propuestas de redes:

1. *Coordinación entre las instituciones y centros:* Universidad, Escuela de Arte Dramático, Escuela de Danza..., para ampliar el número y variedad de las propuestas expresivas y rentabilizar espacios, profesorado y difusión, así como intercambiar experiencias y recursos didácticos.
2. *Creación de centros de documentación e información compartida* de EC, de redes de profesionales de EC a nivel nacional e internacional,..., cuyos servicios e información (página web, biblioteca, videoteca...) sean operativos, ágiles y útiles.



3. *Generar y difundir la formación en comunidades de aprendizaje*, que permitan un desarrollo profesional más autónomo entre el profesorado de EF. El docente debe implicarse en dinámicas de perfeccionamiento colaborativo, donde de forma contextualizada se produzcan y utilicen materiales o conocimientos que los educadores requieran. El profesorado es responsable de su formación por lo que internet le abre todo un mundo por explorar en el campo de la Expresión Corporal.

6. PROPUESTAS DE DIFUSIÓN. VISUALIZÁNDONOS

La Expresión Corporal es invisible en la comunidad educativa, por tanto, hemos de crear estrategias seductoras para dar a conocer sus potencialidades y posibilidades educativas. Desde fuera sólo parece que jugamos y bailamos pero, desde dentro, estamos compartiendo propuestas y procesos internos que conllevan a un rico aprendizaje que tiende puentes entre el pensamiento y la emoción, entre la escuela y la vida. Todo ello, gracias y a través del cuerpo y el movimiento expresivo. Vamos a ofrecer algunas ideas para la difusión de este contenido:

1. *Favorecer la producción y difusión de los GT de EC*, mediante comunicaciones a congresos, publicaciones e intercambio de experiencias. Para ello, se ha de facilitar la participación en los congresos por parte de la Delegación.
2. *Dar a conocer las actividades de EC que realiza el alumnado* exponiéndolas en el centro (espectáculos, exhibiciones, exposiciones fotográficas o audiovisuales), así como organizar intercentros. Asimismo, se debería invitar a las familias a disfrutar como espectadores y a participar en la gestión de estos eventos.
3. *Trabajar en equipo la EC en los centros educativos* desde la interdisciplinariedad, para darla a conocer al resto del profesorado, enriqueciéndose las propuestas educativas y creando un ambiente de aprendizaje, entre aulas, más amable y fructífero. En la actualidad, en esta línea encontramos, entre otras propuestas, el flashmob (acción orga-

nizada en la que un gran grupo de personas se reúne de repente en un lugar público, realiza por ejemplo una coreografía y luego se dispersa) y el lipdub (vídeo musical realizado por un grupo de personas que sincronizan sus labios, gestos y movimientos con una canción).

4. *Difundir la EC a través de la publicidad y los medios de comunicación:* invitar a la televisión municipal o a algún periódico a los eventos culturales artísticos organizados en el centro educativo, colgar los espectáculos en Youtube,... entre otras actuaciones.
5. *Fundamentar y compartir con empatía y entusiasmo la Expresión Corporal,* en los foros de Educación Física, para darle visibilidad. Así como, *participar activamente en los congresos* a través de comunicaciones, así como implicarse en la organización de los mismos, para dotar de mayor y mejor espacio de difusión a las AFAE (mesas redondas, conferencia inaugural o de cierre,...), y no quedarnos en colaborar exclusivamente en los talleres, aunque éstos encuentros vivenciales también son esenciales para la comprensión de este contenido.
6. *Investigar y escribir.* Para incrementar el conocimiento, el reconocimiento y la mejora del estatus de la EC es

una necesidad que se editen artículos en revistas de prestigio, aunque esto es muy difícil en nuestro campo. Igualmente, es preciso ampliar las publicaciones de libros cercanos y prácticos que inviten al profesorado a disfrutar de la EC con su alumnado. Por último, sería interesante crear una revista especializada en Expresión Corporal.

Finalmente, pretendemos ofrecer líneas de actuación para la calidad de la Expresión Corporal en la realidad docente atendiendo las necesidades formativas explícitas a través de programas de Formación Inicial y Formación Continua, ideas de gestión encaminadas a las redes de aprendizaje y la difusión de la Expresión Corporal. Así como a la creación de proyectos de investigación en colaboración con el profesorado de Educación Primaria (EP), donde la responsabilidad compartida de todos los implicados y la sinergia entre las distintas instancias educativas sean las claves para una formación de calidad de la Expresión Corporal en los distintos escenarios educativos a compartir con el alumnado. Todo lo demás es entusiasmo e ilusión.

*“Ya no camino
el camino me lleva”
(Jodorowsky, 2004: 60)*

7. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS.

- Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Delgado, M. A. (1997). Formalización y actualización del profesorado de Educación Física y del entrenador deportivo. Experiencias en formación inicial y permanente. Sevilla: Wanceulen.
- During, B. (1992) *La crisis de las pedagogías corporales* Málaga: UNISPORT. Junta de Andalucía
- Habermas, J. (2001). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Trotta.
- Hernández, J.L. (1996). La construcción histórica y social de la Educación Física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación Física Escolar?. *Revista de Educación*, 311, 51-76.
- L'Amicale, E.P.S. (1986). *El niño y la actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- Learreta, B. (2004b). *Los contenidos de la Expresión Corporal en el Área de Educación Física en enseñanza primaria*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. (Boletín Oficial del Estado nº 238, del 4 de octubre de 1990).
- Montávez, M. (2011). *La Expresión Corporal en la realidad educativa. descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de Educación Primaria de la ciudad de Córdoba*. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba. Córdoba. <http://hdl.handle.net/10396/6310>.
- Montávez, M. y González, I. (2012). La Expresión Corporal en Educación Física en Primaria. Conclusiones sólidas para una sociedad líquida. *Tándem*, 39, 8-21.
- Neuman, A. (2005). *El equilibrista*. Barcelona: Acanalado.
- Quintana, A. (1997): *Ritmo y Educación Física*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez, G. y Coterón, J. (2007). Expresión Corporal en Educación Física: un costoso entendimiento. En P. Palou et al. (Coords.), *Educación Física en el siglo XXI. Nuevas perspectivas y retos*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears. doi: 978-84-7632-991-7.
- Sierra, M.A. (2000). *La Expresión Corporal desde la perspectiva del alumnado de Educación Física*. (Tesis doctoral). UNED, Madrid.
- Simona, D. y Hersh, L. (2006). Un modelo holístico de competencia. En Simona, D. y Hersh, L. (Coord.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (73-90). Málaga: Aljibe.
- Stokoe, P. (1990). *Expresión Corporal. Arte, Salud y Educación*. Argentina: Humanitas.

Figura 1

TIPOLOGÍAS DEL PROFESORADO EN EXPRESIÓN CORPORAL (Montávez, 2011)			
DOCENTES PARALIZADOS	DOCENTES CONFUSOS	DOCENTES MOTIVADOS	DOCENTES PIONEROS Y ATREVIDOS
Colectivo más representativo Profesorado mayor de 40 años Formación generalista Carencias vivenciales y formativas en EC No programa EC Actitud respetuosa hacia la EC No participa apenas en la FC en EC	Aproximadamente un tercio del colectivo Menores de 40 años Formación Inicial en EC pero insuficiente Realizan EC puntualmente	Minoría Profesorado que da gran valor a la EC Participa activamente en la FC en EC Dos perfiles: Expresivos y Técnicos 1. EXPRESIVOS Profesorado orientado a la creatividad y autonomía del alumnado Dificultad para evaluar la EC Necesita ampliar sus recursos técnicos (danza, dramática...) 2. TÉCNICOS Docentes enfocados en danza o dramatización desde la perspectiva técnica Necesitan formación explícita de EC (elementos, dimensiones de la EC...) Requieren formación didáctica en estrategias creativas	Escasos FI en EC pero es en la FC alternativa donde se han especializado Experiencia docente en EC Orientados hacia la realización colaborativa de un proyecto educativo-creativo El alumnado es el protagonista en el proceso y la creación Dos perfiles: pioneros y Atrevidos 1. PIONEROS Abrieron el camino de la EC Su participación como ponentes en cursos y coordinadores de Grupos de Trabajo beneficiaría la calidad de la EC 2. ATREVIDOS Han seguido los pasos de los pioneros abriendo caminos Su participación como ponentes en talleres y cursos favorecería la difusión de la EC

CONVIVENCIA ESCOLAR Y EDUCACIÓN FÍSICA. PROPUESTAS DE ACTUACIÓN.

SCHOOL COEXISTENCE AND PHYSICAL EDUCATION. INTERVENING MEASURES.

FRANCISCO JAVIER GIL ESPINOSA

Doctor por la Universidad de Granada.
Profesor de Educación Física.
IES SIERRA LUNA (Cádiz).
Junta de Andalucía.

RESUMEN

Es un discurso generalizado los problemas de convivencia y disciplina en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y, consecuentemente, se requiere diagnosticar esta situación y desarrollar pautas de actuación que mejoren la convivencia en el aula. El objetivo del presente trabajo es identificar las principales problemáticas conductuales del alumnado que aparecen en las clases de Educación Física (EF) y establecer estrategias didácticas que propicien una mejora del clima de convivencia.

Urgen aplicarse en el aula propuestas de actuación para evitar conductas disruptivas, proponiéndose utilizar progresivamente medidas de gestión de aula, medidas organizativas, medidas de mediación y finalmente de traslado de autoridad y/o punitivas.

Palabras clave: convivencia, educación física, educación secundaria obligatoria, pautas de actuación.

ABSTRACT

The problems of discipline and coexistence in class is a general problem in mandatory secondary education, consequently, it is essential to identify the causes and establish operating measures that can improve the coexistence of students in class. The finality of this research project is to recognize the main conflicting behaviors of students in physical education classes and to establish didactic strategies that foster a enhanced coexistence atmosphere.

Intervening measures must be applied in class to avoid disruptive behaviors, and we proposed as useful to increasingly implement measures of Class management, Organizing measures, measures of Intervention/Mediation, and finally other measures focused on Authority change and/or other Punitive measures.

Key Words: School Coexistence, Physical Education, Mandatory Secondary Education, Intervening Measures.

Artículo basado en el proyecto financiado por la Junta de Andalucía (PIV-069/08) y la tesis doctoral (Gil, 2009) dirigida por Miguel Ángel Delgado Noguera y Palma Chillón Garzón. Agradecer la colaboración de los profesores participantes y de Gloria Fernández Sánchez en la traducción del resumen al inglés.

INTRODUCCIÓN

La violencia, el rechazo y la exclusión representan fenómenos que en los últimos años se han ido extendiendo en nuestras sociedades, cada vez de forma más creciente. En el caso de España, se detectan con mayor frecuencia casos de violencia escolar en los centros educativos (Cerezo, 2007; Jares, 2006; Martínez-Otero, 2001; Moliner y Martí, 2002; Narejo y Salazar, 2002). En este mismo sentido se expresa González (2005), remarcando que las situaciones conflictivas se han convertido en uno de los principales problemas a los que se enfrenta el profesorado en el día a día. Sin embargo, Campo et al. (2005) indican que “los niveles de violencia y los de conductas antisociales en las escuelas no son mayores que los de antaño”. En el mismo sentido, Rodríguez et al. (2004) concluyen en su estudio que en los últimos años no ha aumentado la violencia entre iguales en el marco escolar. Pero, sin embargo, resaltan la presencia de conductas agresivas en las relaciones interpersonales entre escolares en el marco escolar, que en los últimos años han constituido y constituyen una de las principales quejas tanto de los padres como de los educadores, al mismo tiempo que se apunta como uno de los principales problemas y objeto de intervención en tanto parece ser un buen predictor de la inadaptación social en la edad adulta.

Son numerosos los estudios españoles que señalan el descontento del profesorado y la comunidad educativa respecto al clima de convivencia que existe en la mayoría de los centros de educación secundaria (Aznar et al., 2007; Casamayor, 2000; Cerezo, 2007; Estévez, 2005; Funes, 2002; Luengo y Sánchez, 2006; Martínez-Otero, 2001; Marugán et al., 2002; Melero 1993; Moreno et al., 2007; Muñoz et al., 2004; Ortega, 1994), así como en otros países (Blaya et al., 2006 y McCormack, 1997). El Plan de actuación del Ministerio (2006) respecto a la convivencia dice que “aunque las situaciones de conflicto, de indisciplina o de acoso entre escolares han existido siempre, parecen haber cobrado una mayor relevancia en los últimos años; es innegable que han aumentado las dificultades para poder impartir las clases y llevar a cabo el proceso de enseñanza, debido a lo que en términos generales se conoce como disrupción en el aula. Se trata de un fenómeno con incidencia directa en el trabajo del profesorado, en su motivación, en el clima del aula y en las relaciones con sus alumnos. Asimismo, han aparecido conductas de agresión a profesores y también entre compañeros, que adoptan formas muy diversas, desde la agresión psicológica más sutil hasta la física directa, como las provocadas por algunos casos de acoso de graves consecuencias” (MEC, 2006). El mal comporta-

Cuadro 1.
Ventajas y Dificultades de la Educación Física en la mejora de la Convivencia en los centros educativos. Fuente: Basado en Prat y Soler (2002), Moreno et al. (2007) y Ruiz (2008).

IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA	
Ventajas	Dificultades
- El juego, la actividad Física y el deporte son actividades muy próximas a los intereses del alumnado, resultando habitualmente motivadora, y nos permite abordar el trabajo de valores como la Convivencia. - Herramienta privilegiada para la Educación en valores por su carácter vivencial y lúdico. - Potencial de cooperación y superación que conllevan. - Gran cantidad de interacciones personales, e importantes implicaciones emocionales. - Presencia constante de conflictos. Es precisamente a partir del conflicto, que surge fácilmente en situaciones de juego y competición, como podemos educar en valores.	- La simple práctica deportiva no garantiza la transmisión de valores positivos (Prat y Soler, 2002). Por ello, sería importante las reflexiones, puestas en común, conclusiones. Es decir, hacer explícito los contenidos y objetivos. - Sólo dos horas semanales de clase por grupo. - En relación a la dotación horaria, gran cantidad de alumnado por profesor, ello dificulta un trato más individual y una mejor relación afectiva. - Gran cantidad de objetivos para el área con tan poco tiempo y tantos alumnos (aprendizaje deportivo, lucha contra la obesidad, hábitos de vida saludables, primeros auxilios, conocimiento del cuerpo, prevención de enfermedades, Educación en valores, etc.) - Demasiada heterogeneidad en el alumnado, tanto en niveles procedimentales como actitudinales.

miento puede desestabilizar tanto a los alumnos como a los profesores, pudiendo, a su vez, contribuir a la generación de sentimientos de decepción, estrés y abandono en los docentes (McCormack, 1997). Por todo ello, uno de los objetivos prioritarios que deberían marcarse los centros escolares es la prevención y tratamiento del fenómeno de la violencia y la mejora de la convivencia (Ramírez et al., 2002).

Fernández (2007) considera a los profesores que no muestran enfado ni confusión, ni ignoran las pruebas a las que están siendo sometidos, como los más eficaces restableciendo el orden. Así, el profesorado y el método de control de clase que utilice serán las piezas clave para favorecer o contrarrestar los problemas de disrupción. Nos habla de “categorías de control de la clase” donde considera cuestiones de organización de la clase, el modelado del profesor y los agrupamientos y desarrollo del currículo.

Esta situación descrita por distintos investigadores es la que vivimos diariamente en los centros docentes, y concretamente en nuestras clases de Educación Física. Ello me hizo cuestionarme si en nuestra materia las conductas contrarias a la participación y convivencia eran de la misma tipología y frecuencia que en otras. A su vez, es frecuente encontrar como algunos compañeros docentes tienen grandes dificultades para gestionar sus clases, mientras otros, con el mismo grupo y alumnos, desarrollan su trabajo con gran eficacia. Ello me hace plantear la posibilidad de que unos deben dominar unas estrategias no asimiladas por otros docentes, e iniciar mi tesis doctoral sobre esta temática.

EDUCACIÓN FÍSICA Y CONVIVENCIA

En el cuadro 1 se muestran algunas ventajas y dificultades que la materia de Educación Física presenta en la mejora del clima de convivencia.

Conductas Contrarias a la Convivencia en Educación Física

Los resultados de Gil (2009) muestran que las CCC en el área de EF más frecuentes son el “molestar un alumno”, la “charla y distracción generalizada”, los “insultos y motes” y la “pasividad o desinterés”. Las conductas de “desafío y acoso” son más frecuentes cuando la profesora es mujer que cuando el profesor es hombre. El hecho de que el profesor haya desempeñado o desempeñe algún cargo directivo hace que se obtengan menores conductas pertenecientes a los factores de “déficit de atención” y “mal uso de materiales”. Además, en los centros acogidos a planes de actuaciones específicos sobre paz, compensación e interculturalidad aparecen mayores porcentajes de CCC en algunas conductas.

Similares resultados a los obtenidos en este estudio son aportados por autores como Calvo (2002), CEA (2006) y Aznar et al. (2007). Ellos han destacado las conductas disruptivas y las agresiones verbales, seguidas por conductas de falta de interés y/o motivación como las más frecuentes. Así, este estudio coincide con el postulado de Moreno et al. (2007) para los cuales los problemas de disciplina en el ámbito educativo resultan comunes a todas y cada una de las áreas que constituyen el currículo de Educación. Sin embargo, como indica Downing (1996), no deberíamos olvidar los problemas de gestión únicos que puede plantear la EF, como son el tiempo de desplazamientos, las rutinas de entrada y salida, el control de asistencia, demostraciones de habilidades, la entrega de “feedback” y la mayor ratio estudiantes-profesor.

Nuestros resultados confirman que la frecuencia y tipología de las CCC que aparecen en clase puede verse afectada por el género del profesor. Así, se observa mayor presencia de CCC en profesoras de EF que en profesores hombres. Por otra parte, tanto en profesores como profesoras, son los alumnos masculinos los que presentan mayor número de CCC, aunque no aparecen diferencias estadísticamente significativas. En el caso de las alumnas, éstas cometen mayor CCC a profesoras que a profesores, aunque no aparecen diferencias estadísticamente significativas. El hecho de que la tipología de las CCC difieren en profesores y profesoras, podría deberse a ciertas actitudes machistas en algunos alumnos y alumnas, máxime cuando son las conductas englobadas en el factor de “desafío y acoso” las que más se comenten en las profesoras.

Ubicándonos en la experiencia del profesorado, el hecho de que el profesor haya desempeñado cargo directivo hace disminuir las CCC de algunos factores de conducta, lo que podría indicar el desarrollo y adquisición de ciertas estrategias y habilidades en el profesorado que ejerce dichos cargos. La mayor frecuencia de CCC en centros acogidos a ciertos planes y programas educativos podría motivarse en que el profesorado y centros que encuentran mayor número de CCC recurren a la aplicación de dichos planes y programas intentando afrontar la situación de conflictividad, y por otro lado, podría deberse simultáneamente a una mayor sensibilidad del profesorado de dichos centros. De aquí la importancia del interés del profesorado por buscar soluciones a los problemas de CCC y del trabajo en equipo a través del centro educativo.

Medidas adoptadas por el profesorado en Educación Física

Las medidas de forma individual más utilizadas han sido “penalizar la nota (poner un negativo, poner un “0”, bajar

la nota)", "llama al alumno por su nombre o le pregunta", "establece charlas individuales", "se calla hasta que los alumnos bajen el tono" y "redacta un parte". Y las más eficaces "castiga sin recreo o final de la jornada", "llama personalmente al padre/tutor", " nombra responsables para cada sesión".

Respecto a las medidas adoptadas por el profesor y su relación con otras variantes podemos establecer:

- Las profesoras usan con más frecuencia medidas de "estrategia organizativa".
- Cuanto mayor es la antigüedad en el cuerpo menos frecuente es el uso de medidas "varias", lo que puede indicarnos que el profesor actúa con mayor seguridad.
- Los profesores que no desempeñan ni han desempeñado cargo directivo alguno usan con más frecuencia medidas "varias" que los que sí lo han desempeñado, aunque estas diferencias no alcanzan la significación estadística.

*Cuadro 2.
Pautas para ser asertivos en el tratamiento de los conflictos. Fuente:
Basado en Fernández-Balboa (1990)*

PROPUESTAS DE ACTUACIÓN

Gestión de aula y tratamiento de conflictos

José Antonio Marina (2011) en su libro "La educación del talento" nos habla de las "destrezas" denominadas "inhibir el impulso", "deliberar", "decidir" y "ejecución del proyecto" que "el niño debe aprender. Si no lo consigue, aparecen dificultades de comportamiento. Si no puede conseguirlas, aparecen patologías más o menos graves". Y yo me pregunto, ¿y si el profesor es quién no las domina? En la situación actual, con el grave ataque que está sufriendo nuestro sistema educativo y el profesorado, este planteamiento no debe interpretarse como una crítica sino una propuesta de mejora y reflexión que todos deberíamos proponernos en beneficio de nuestra calidad de enseñanza. Reconocer nuestros puntos débiles, como profesores, así como nuestra capacidad de influencia en la educación y clima de convivencia es lo que nos da valor profesional. De nada nos servirá culpabilizar siempre a esferas y colectivos ajenos a nosotros, todos tenemos nuestra responsabilidad, y quien vive el día a

Describir el comportamiento.	No juzgándolo. No avergonzar al estudiante. Dejar claro que se dirige al comportamiento, no al alumno. No comparar entre estudiantes.
Expresar sus propios sentimientos (el profesor).	Expresando claramente el sentimiento. Expresar el grado del sentimiento. Evitar términos que juzguen las intenciones del alumnado. No culpar del sentimiento al alumnado, sino al comportamiento.
Reconocer los sentimientos del estudiante.	Mirar cuidadosamente al alumno y tratar de encontrar términos que describan su conducta (p.ej. "¿estas triste?"). Ello hará al alumnado reconocer la preocupación y se hará más receptivo.
Explicar los efectos que la conducta provoca en el profesor y resto de la clase	Definir con precisión los efectos. No decirles que los otros estudiantes están enfadados con él.
Indicar las expectativas de comportamiento futuro.	Reforzar los buenos comportamientos y marcar la dirección adecuada. Las expectativas deben ser cortas y concretas.
Establecer consecuencias para los comportamientos no deseados.	Dar la opción a cambiar antes de aplicarla. Las consecuencias deben ser significativas. Buscar consecuencias positivas: que a pesar de negar ciertos privilegios respeten y fomenten el hacerlo mejor. Mostrar seriedad. Estar preparados para actuar cada vez que el incidente se produzca.
Apoyar al estudiante	Insistir en que se sanciona la conducta. Animar a cambiar.

día en un centro educativo de Educación Secundaria Obligatoria habrá encontrado más o menos compañeros, con mayor frecuencia de materias distintas a la Educación Física, que no domina alguna de las destrezas de las que habla Marina (2011).

A continuación, nos vamos a centrar en las propuestas de actuación ante CCC que son de interés y han sido publicadas en la bibliografía, para finalmente establecer una propuesta final derivada de los resultados de este estudio y

de las aportaciones de diferentes autores en dicha temática.

Fernández- Balboa (1990) plantea como una forma de tratar los conflictos “siendo asertivo”, y nos propone unas pautas para conseguirlo expuestas en el cuadro 2.

Rincón (2002), Lera et al. (2007) y Moreno y Torrego (2007) aportan algunas estrategias para actuar ante la disrupción y/o los problemas de comportamiento en clase (cuadro 3).

Cuadro 3.

Estrategias para actuar ante la disrupción y/o los problemas de comportamiento en clase. Fuente: Basado en Rincón (2002), Lera et al. (2007) y Moreno y Torrego (2007).

Estrategias para actuar ante la disrupción y/o los problemas de comportamiento en clase		
Lera et al. (2007)	Moreno y Torrego (2007)	Rincón (2002)
1. Ser oportuno. Abordar el comportamiento problema tan pronto sea posible. 2. Desarrollo de un plan de reglas y derechos. Desarrollar un plan acordado con el alumnado sobre cinco reglas (no más) que hay que intentar cumplir. Se premia cuando se hayan conseguido (bien individualmente o grupalmente). Cuando las reglas se hayan hecho implícitas, se van rotando e incorporando nuevas. Necesitan estar visibles, y no es más que una estrategia para recordar las tareas pendientes, o los hábitos por adquirir. El profesorado como miembro del aula también tiene que cumplir las normas. Se puede imitar el funcionamiento de una Asamblea, para decidir ante el incumplimiento de una norma. 3. Adecuación. Asegurarse de que las propias reacciones parezcan razonables frente al comportamiento problemático. Es importante no escalar en el conflicto y si este fuese intenso al principio, bajar el nivel, sonreír, agradecer y mirar a los ojos. 4. Reactividad. Hablar con el alumno después de la clase y llegar a acuerdos de qué hacer en la siguiente sesión, conversar sobre los posibles comportamientos alternativos o informar sobre la relación reacción/ consecuencia de parte del profesor si la conducta negativa continua.	1. Atender específicamente según la persona disruptiva, hay alumnado al que se debe responder y otro al que hay que ignorar. 2. Anticiparse a las conductas, variación de estímulos para evitar que llegue a haber disrupción. 3. Transferir responsabilidades. 4. Hablar individualmente con el alumno. 5. No transmitir agresividad. 6. Que sea el grupo quien discuta y resuelva. 7. Buscar el motivo de la conducta. 8. Conseguir un momento de respiro tanto para el alumno disruptivo como para el propio profesor. 9. Evitar considerarla una agresión personal.	1. Verlo todo, corregir poco y castigar muy poco. Se debe corregir o aconsejar, y castigar únicamente en extrema necesidad y con garantía de éxito. A veces será muy oportuno posponer razonamiento sobre lo ocurrido hasta que las personas implicadas hayan recuperado su equilibrio anímico. Ese espacio de tiempo es oportuno también para recoger información sobre lo ocurrido, definir el problema y concretar propuestas de futuro. 2. “Programar” la disciplina. Si el educador reflexiona sobre las circunstancias que concurren habitualmente en el grupo de alumnos, con cierta facilidad precisará la conexión entre determinados hechos –desordenes, griterío, protestas- y las circunstancias causales que los provocaron. Igualmente, podría concretar los elementos situacionales que acostumbran a generar buen entendimiento, trabajo y cohesión grupal. En general, previenen la disciplina los factores siguientes: puntualidad, agilidad en el inicio de las tareas, buena preparación de las actividades y de los materiales necesarios, delegar tareas rutinarias, distribución de cargos para el caso de incidentes (pintura en el suelo, vidrio roto, accidente,...), evitar comparaciones, reflexionar sobre lo ocurrido en ocasiones anteriores, seguimiento cercano de determinados alumnos, promover el éxito de todos en alguna ocasión, comunicar las normas.

Ambos cuadros nos plantean estrategias de gestión de aula, organizativas y de mediación que nos permitirán afrontar los conflictos de forma constructiva e intentando mejorar las relaciones interpersonales entre profesor y alumno, antes de tener que recurrir a medidas punitivas y de traslado de autoridad. De hecho, el castigo y la expulsión han sido las técnicas tradicionales más utilizadas para reducir la violencia o la indisciplina en los centros, aunque sin evidenciar su efectividad (Moliner y Martí, 2002). El objetivo de la sanción es inculcar respeto a las reglas del centro, siendo considerada como un regulador de la vida del mismo y del aula, ayudando al alumnado a adquirir valores humanos como el respeto, obediencia y cooperación. Sin embargo, implica un proceso cognitivo basado en un juicio moral del profesor (Salvano-Pardieu, Fontaine, Bouazzaoui y Florer, 2009). Quizás por ese motivo Downing (1996) y Rodríguez et al. (2004) consideran necesario asumir y comprender que la solución a las conductas agresivas y violentas en el aula no se encuentra castigando, expulsando o enviando a los alumnos al despacho del director. La solución, además, no aparece-

rá de un día para otro, sino más bien será el resultado de una intervención orientada hacia la Convivencia prosocial bajo una perspectiva cooperativa y no individualista ni competitiva. Así, Martínez-Otero (2001) considera que los castigos, más que eliminar un comportamiento, lo ocultan, por ello propone fortalecer las conductas, favorecer la reflexión y la comunicación como vías para conocer el motivo y el alcance de la falta, al tiempo que se orienta al alumno sobre cuál ha de ser la acción correcta. De la misma forma, Lewis (2001) tras su investigación concluye que los profesores son vistos por los estudiantes como aplicadores de una disciplina coercitiva ante los malos comportamientos en clase, lo que no permite desarrollar la responsabilidad del alumnado y distraerles del trabajo de clase.

Para poder utilizar el castigo de forma racional y útil, Gotzen (1998), citado por Fernández (2007), establece las pautas y requisitos básicos para una aplicación adecuada y eficaz del mismo y el "Ombudsman" de las Naciones Unidas proporciona unos consejos generales para la resolución de conflictos (cuadro 4).

Cuadro 4.
Pautas para una aplicación adecuada y eficaz del castigo y consejos sobre la resolución de conflictos. Fuentes: Basado en Gotzen (1998), citado por Fernández (2007) y Ombudsman de las Naciones Unidas (2009) en <http://www.un.org/spanish/ombudsman/dos.html>

PAUTAS PARA UNA APLICACIÓN ADECUADA Y EFICAZ DEL CASTIGO

Ha de ser **advertido y previsible**: el alumno debe conocer por qué, cómo y cuándo su comportamiento será castigado.
Ha de ser **inmediato**: para que el alumno establezca una correcta asociación entre ambas situaciones.
Ha de consistir en una **experiencia claramente indeseable** para el alumno, pretendiendo disuadirle de su comportamiento disruptivo. Nunca puede incluir maltratos ni físicos, ni psicológicos.
Ha de ser objeto de **aplicación consistente**, es decir, las mismas consecuencias siempre que se presente el mal comportamiento, así no podrá atribuirlo al malhumor del profesor.
Ha de **acompañarse** siempre de **pautas sobre cómo actuar**, el castigo informa de lo que no hay que hacer.

CONSEJOS SOBRE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Debe hacerse

- Solicitar la asistencia de dependencias que pueden ayudarle
- Considerar los conflictos algo natural
- Abordar los conflictos cuanto antes
- Tratar en primer lugar de comprender el problema y en segundo lugar de hacerse entender
- Escuchar atentamente para entender bien el problema
- Formular preguntas abiertas
- Determinar cuáles son los problemas, los intereses y las reacciones personales
- Presentar los argumentos en primera persona
- Reconocer las reacciones emocionales como un elemento válido
- Centrarse en el problema y no en la persona
- Mantener una actitud abierta para encontrar soluciones creativas
- Determinar los puntos de acuerdo y realizar el seguimiento

No debe hacerse

- Imponer un acuerdo
- Evitar los conflictos, ya que de ese modo se agudizarán
- Hacer suposiciones, emitir juicios o culpabilizar
- Ignorar los intereses de cada una de las partes
- Atacar a la persona que tiene la palabra
- Interrumpir a la persona que tiene la palabra
- Permitir que las emociones dominen el diálogo
- Centrarse en rasgos de la personalidad que no se pueden cambiar
- Imponer sobre los demás valores y convicciones personales
- Dar por supuesto que se ha entendido el mensaje que se quería transmitir

En el cuadro 5 proponemos un procedimiento genérico en la aplicación de medidas ante CCC (Gil, 2009), con lo que se pretende, además de acabar con la CCC correspondiente, mejorar las relaciones interpersonales y grupales. En casos de CCC graves, como agresiones físicas, acoso o similar, siempre será necesario comunicarlo a jefatura de estudios y tutoría, por el procedimiento que el centro tenga establecido en su reglamento de organización y funcionamiento. Es necesario indicar que estas medidas y procedimientos están interrelacionados, y que dependiendo del caso particular, de las características del alumno, de la situación específica, deben ser utilizados en función del criterio del profesor. Parece evidente que se enfrentan dos conceptos que deberían viajar juntos en la Convivencia de los centros educativos: por un lado la necesidad de atajar con prontitud la CCC correspondiente para poder continuar desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el grupo, y por otro lado, la conveniencia de educar a partir del conflicto y de las CCC aparecidas en clase.

APORTACIONES GENERALES DEL ESTUDIO

En este epígrafe se recogen las propuestas que en base a la revisión bibliográfica y los datos obtenidos en el estudio se realizan.

Relacionadas con el profesorado

- Los datos expuestos vienen a mostrar que en ESO las CCC más frecuentes son las disruptivas y las agresiones verbales mientras que las CCC graves, como agresiones físicas, ais-

lamiento, acoso, o insulto y amenazas al profesorado son situaciones puntuales. Es por ello que la actuación del profesor en el aula y la organización del centro deberían prestar especial atención a medidas orientadas a evitar la disrupción.

- Es necesario considerar que la actuación del profesor debe procurar además de atajar la CCC del momento mejorar la relación interpersonal con el alumnado e ir desarrollando en el mismo las habilidades adecuadas para poder dar una respuesta correcta a los distintos conflictos, a la vez que procurar su integración en el grupo y el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Sería recomendable tener en cuenta las aportaciones que realizan autores como Kounin (1970), citado por Lera et al. (2007), Medley (1979), citado por Cuellar y Delgado (2000), Bru et al. (2002), Rincón (2002), Lera et al. (2007), Moreno y Torrego (2007), en cuanto a estrategias didácticas. Por otro lado, sería recomendable tener en cuenta los aspectos preventivos vinculados al alumno, a las relaciones profesor-alumno y la organización y normativa escolar, como han sido recogidos en las bases del presente estudio.

Relacionadas con la normativa y organización del centro

- En base a los datos anteriores sería recomendable que al comienzo de curso se realice un esfuerzo desde el centro educativo en explicar bien las normas de funcionamiento tanto generales como específicas por aula.

*Cuadro 5.
Procedimiento genérico
en la aplicación de me-
didas ante Conductas
Contrarias a la Convi-
vencia (Gil, 2009).*

PASO	MEDIDAS "Interrelación y simultaneidad"	OBJETIVO
1	1º Medidas de gestión de aula 2º Medidas organizativas	Tratar de solucionar el conflicto en el aula a la vez que mejorar las relaciones interpersonales alumno-profesor, y la integración
2	3º Medidas de mediación	Reforzar la intervención por medio de técnicas o documentos específicos
3	4º Medidas de traslado de autoridad y/o acciones punitivas.	Trasladar la intervención a un tercer agente y/o la aplicación de acciones punitivas que se consideren eficaces

- Es necesario un trabajo en equipo del claustro llegando a acuerdos de actuación ante la presencia de las mismas CCC.
- Se deben establecer mecanismos para que los tres últimos tramos horarios sean más acordes al cansancio generalizado del alumnado, podría pensarse en organizar horarios donde las asignaturas de contenidos más prácticos se impartan a esas horas, o bien que esos tramos se reduzcan en duración (aumentando los tres primeros), ello conllevaría ciertos problemas al distribuir los horarios escolares (Fernández, 2007) pero decrecerían el número de conflictos.
- Sería recomendable centrar gran parte de los recursos de los centros en el primer ciclo de ESO, bien bajo una atención a la diversidad más intensiva con agrupamientos flexibles y desdobles, bien bajo aspectos organizativos y actividades complementarias-talleres con un claro objetivo de motivación e integración del alumnado. También sería necesario recordar la importancia de la figura de los tutores de estos niveles, quienes se convierten en principales protagonistas y responsables de grupos de alumnos que requieren una especial atención no compensada con las reducciones horarias o complementos económicos que se ofrecen en comparación con otros cargos. Sin ir más lejos, son frecuentes las jornadas y/o cursos específicos para coordinadores de diversos programas pero a penas aparecen para profesores tutores, y concretamente del primer ciclo. La figura del tutor de primer ciclo de ESO debería convertirse en un referente en los centros de Secundaria, desempeñada por profesorado experto, bien formado y valorado social y económicamente.

Relacionadas con la Administración

La normativa es suficientemente amplia aunque habría que analizar su conocimiento y aplicación por la Comunidad Educativa. En cualquiera de los casos, parece conveniente revisar el procedimiento de elaboración y desarrollo de los Planes de Convivencia de los centros. Por otro lado, se propone revisar los Derechos y Deberes del alumnado, concretándolos, actualizándolos, haciéndolos realistas y garantizando su cumplimiento. No tiene sentido que cuestiones como, por ejemplo, el uso de móviles y similares queden bajo decisión del profesor correspondiente, o del centro en particular, pues suponen situaciones que atentan contra el derecho de otros alumnos, y conlleva al agravio comparativo. La Administración, tras un período de consulta con las Comunidades Educativas, debería ser capaz de desarrollar unas normas y modos de comportamientos claros y explícitos para todos los centros, profesores y alumnado de la Comunidad Autónoma, de forma que el profesorado se sienta amparado y seguro en la aplicación de las

mismas. Por último, sería conveniente afianzar y mejorar la colaboración con los servicios sociales de otras Administraciones, facilitando su intervención en el centro con el alumnado y fuera del mismo con su núcleo familiar.

- Una mayor estabilidad del profesorado en los centros podría mejorar el conocimiento y relación con el alumnado, lo cual incidiría de forma positiva en la Convivencia.
- En todas las áreas del currículo se debería introducir contenidos propios de Educación para la Convivencia, tanto los vinculados a las personas, sus relaciones, como de organización y normativa. A su vez, se deberían secuenciar desde el inicio y a lo largo de toda la escolarización del alumnado.
- Se debería aprovechar la experiencia del profesorado con más antigüedad o que haya desempeñado cargo directivo para formar y desarrollar las habilidades correspondientes en el profesorado más novel. Es difícil que personas sin experiencia en educación secundaria pueda transmitirlos.
- La formación debería dejar de ser voluntaria, en horario de tarde y fuera del centro educativo, habría que plantearse la obligatoriedad real de formación, pero facilitándola en el propio centro y en horario regular de trabajo. En cualquiera de los casos, se podría plantear la formación de algunos profesores por centro que luego transmitan sus conocimientos y experiencia de forma interna y con aplicación útil en la labor profesional, para lo cual sería necesario contar con los tiempos necesarios en el horario del profesorado. A su vez, es necesario remarcar la importancia de la formación en equipo del profesorado lo que viene a dar mayor énfasis en la necesidad de acercar la formación al propio centro de trabajo.

Relacionadas con el Plan de Convivencia, Plan “Escuela: Espacio de Paz”, Deporte en la Escuela y Compensatoria

- Es necesario revisar el Plan de Convivencia y dar plazos acordes a los tiempos reales que requiere un proceso dialogado entre todos los sectores de la Comunidad Educativa, teniendo en cuenta las recomendaciones de Cerezo (2007), sería necesaria una primera fase de concienciación del problema, seguida de un período de evaluación, para continuar con la confección del programa, el cual será comunicado y puesto en práctica, tras lo que será revisado, evaluado y modificado, en su caso.
- Se considera necesario crear un espacio o aula donde trabajar específicamente medidas de mediación con

alumnado que presenta CCC. Por otro lado, sería conveniente articular las medidas organizativas adecuadas para que el profesorado (de guardia o bajo otra figura) pueda trabajar en ese espacio con el alumnado correspondiente.

Compensatoria, facilitando y ofreciendo los medios necesarios.

Relacionadas con la familia y sociedad

- La figura del coordinador del plan de Convivencia debería adquirir un mayor protagonismo en los centros, tanto en sus funciones y competencias como en sus retribuciones y reducciones horarias.
- Continuar apoyando a los centros acogidos a los Planes de "Escuela: Espacio de Paz", Deporte en la Escuela y
- Es necesario buscar nuevos mecanismos y medidas para implicar de forma más activa a las familias en los centros. A su vez, sería conveniente la acción de servicios sociales especializados en las familias del alumnado que presenta problemas de comportamiento en base a los resultados obtenidos por Estévez (2005) y Musitu et al. (2007).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLAYA, C., DEBARBIEUX, E., REY, R.; ORTEGA, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*. 339. 293-315.
- BRU, E., STEPHENS, P. y TORSHEIM, T. (2002) Students' Perceptions of Class Management and Reports of Their Own Misbehavior. *Journal of School Psychology*, Vol. 40, Nº 4, pp 287-307.
- CAMPO, A., FERNÁNDEZ, A. Y GRISALEÑA, J. (2005). La Convivencia en los centros de secundaria: Un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 38, pp. 121-145.
- CASAMAYOR, G. (2000). Tipología de conflictos. En CASAMAYOR, G., ANTÚNEZ, S., ARMEJACH, P., CHECA, P., GINÉ, N., GUITART, C., NOTÓ, C., RODÓN, A., URANGA Y M., VIÑAS, J. (2000). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. (pp.5-28) Barcelona: GRAÓ
- CEREZO, F. (2007). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- DOWNING, J.H. (1996). Establishing a Discipline Plan in Elementary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. 67, 6, pp. 25-30.
- ESTÉVEZ, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- FERNÁNDEZ, I. (2007). *Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Edo Narcea. Madrid.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J.M. (1990). Helping Novice Teachers Handle Discipline Problems. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, nº 62, pp 50-54.
- FUNES, J. (2002). Éxitos y fracasos en la actualidad. Breve aproximación a algunos de sus componentes. Trabajo basado en "Les diferències d'èxit al final de l'escolarització obligatòria. Propostes per a un debat més ordenat". Fundació Pere Tarrés y Fundació Enciclopèdia Catalana. Presentado en el curso del Centro de Profesores del Campo de Gibraltar (2002) "Función Directiva", código 02117FC003 por Manuel Donaire Solís.
- GIL, J. (2009). *Estrategias didácticas para mejorar la Convivencia y participación del alumnado en Educación Física*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- JARES, X. (2006). Conflicto y Convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de Educación*, 339, pp. 467-491.
- LEWIS, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.
- LUENGO, F. Y SÁNCHEZ, P. (2006). RRI, elaboración de normas y consecuencias. *Convivencia en la escuela*. Herramientas de trabajo para el profesorado. Nº2, 1-4.
- MARINA, J.A. (2011). *La Educación del talento*. Ariel. Madrid.
- MARTÍNEZ-OTERO, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 12. Núm. 1: 295-318.
- MCCORMACK, A. (1997). Classroom Management Problems, Strategies and Influences in Physical Education. *European Physical Education Review*. Vol. 3. Nº 2, pp 102-115.
- MELERO, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- MORENO, J.A., CERVELLÓ, E., MARTÍNEZ, C. Y ALONSO, N. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 44, pp 167-190.
- MUÑOZ, J.M., CARRERAS, M^a, BRAZA, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la Educación secundaria. *Anales de psicología*. Vol 20, nº 1, 81-91.
- MUSITU, G., ESTÉVEZ, E., EMLER, N. P. (2007) Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority, and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, nº 168, pp. 779-794.
- ORTEGA, R. (1994). *Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre com-*

- pañeros. Revista de Educación, 304, 55-67.
- RODRÍGUEZ, F. J., GUTIÉRREZ, C., HERRERO, F.J., ALBUERNE, F., CUESTA, M., HERNÁNDEZ, E., GÓMEZ, P. Y JIMÉNEZ, A. (2004). Violencia en la enseñanza obligatoria: Alternativas desde la perspectiva del profesorado. Revista electrónica de Metodología Aplicada. Vol. 9, nº 1, pp.12-27.
 - RUIZ, J.C. (2008) Educación Física, valores éticos y resolución de conflictos: reflexiones y propuestas de acción. En FRAILE, A.; LÓPEZ, V.M.; RUIZ, J. Y VELÁZQUEZ, C. (2008) La resolución de los conflictos en y a través de la Educación Física. GRAÓ. Barcelona.
 - SALVANO-PARDIEU, V., FONTAINE, R., BOUAZZAOUI, B., Y FLORER, F. (2009). Teachers' sanction in the classroom: Effect of age, experience, gender and academic context. Teaching and Teacher Education. 25, pp. 1-11.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- AZNAR, I., CÁCERES, Mª E HINOJO, FCO. (2007). Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de Educación Primaria a través de un cuestionario de clima de clase: El caso de las provincias de Córdoba y Granada (España). REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 5. Nº 1. Consultado el 21 de febrero de 2009 en <http://www.rinace.net/reicepres.htm>
- CALVO, A.R. (2002). Interpretación y valoración de los problemas de Convivencia en los centros. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(5). Consultada el 25 de abril de 2009 en <http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>
- CONSEJO ESCOLAR DE ANDALUCÍA (CEA) (2006). Encuesta sobre el estado de la Convivencia en los centros educativos. Consultado el 15 de abril de 2009 en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/scripts/w_cea/encuestas.htm
- CUELLAR, M.J. y DELGADO, M.A. (2000) Estudio sobre los estilos de enseñanza en Educación Física. Revista Digital. Año 5. Nº 25. Consultado el 10 de enero de 2009 en <http://www.efdeportes.com>
- GONZÁLEZ, P.J. (2005). Propuestas para afrontar algunas dificultades propias del área de Educación Física. Quaderns Digitals. Nº 40. Consultado el 5 de diciembre de 2008 en <http://www.quadernsdigitals.net>
- LERA, M. J. JENSEN, K. Y JOSANG, F. (2007). Gestión del aula. Consultado el 18 de enero de 2009 en www.golden5.org/programa
- MARUGÁN, M., CAÑO, M. DEL Y FOCES, J. (2002). Análisis y tratamiento de la conflictividad en un centro de Educación secundaria. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 5 (1). Consultado el 11 de noviembre de 2008 en <http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). Plan para la promoción y mejora de la Convivencia escolar. Consultado el 25 de junio de 2007 en http://www.convivencia.mec.es/plan_conv. Consultado el 28 de abril de 2009 en http://blog.educastur.es/convivencia/files/2007/08/plan_conv_mec.pdf
- MOLINER, O. Y MARTÍ, M. (2002). Estrategias didácticas para la solución cooperativa de conflictos y toma de decisiones consensuadas: mejorar la Convivencia en el aula. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5 (3). Consultado el 28 de abril de 2009 en <http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>
- MORENO, J. M. Y TORREGO, J.C. (2007). Mejora de los procesos de gestión del aula por parte del profesorado: interacción verbal y no verbal, discurso docente, estilo motivacional y respuesta inmediata a la disrupción en el aula (documento Proyecto Atlántida). Consultado el 11 de enero de 2009 en [http://www.cepcampgib.org/moodle1/mod/resource/view.php?id=120&subdir=/Organizacion del aula](http://www.cepcampgib.org/moodle1/mod/resource/view.php?id=120&subdir=/Organizacion%20del%20aula)
- NAREJO, N. Y SALAZAR, M. (2002). Vías para abordar los conflictos en el aula. Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5 (4). Consultado el 25 de marzo de 2009 en <http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>
- OMBUDSMAN DE LA NACIONES UNIDAS (2009). Consejos sobre la resolución de conflictos. Consultado el 27 de mayo de 2009 en <http://www.un.org/spanish/ombudsman/dos.html>
- PRAT, M. y SOLER, S. (2002) Las posibilidades del juego, la actividad Física y el deporte para la mejora de la Convivencia. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(2). Consultada el 27 de abril de 2009 en <http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>
- RAMÍREZ, S., HERRERA, F., MATEOS, F., RAMÍREZ, I. Y ROA J. Mª (2002). Formación inicial del profesorado en prevención y tratamiento de la violencia. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5 (4). Consultada el 26 de abril de 2009 en <http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>
- RINCÓN, B. (2002). Variables que sustentan la Convivencia en los centros educativos. Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5 (1). Consultada el 27 de abril de 2009 en <http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>

EDUCACIÓN FÍSICA Y CALIDAD: PROPÓSITOS PARA UN CAMBIO.

PHYSICAL EDUCATION AND QUALITY: PROPOSALS FOR A CHANGE

JOSÉ ANTONIO LÓPEZ JIMÉNEZ

Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Profesor de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la Junta de Andalucía. Especialidad Educación Física.

Colegiado número 9985.

RESUMEN

La necesidad de ofrecer una materia de Educación Física de calidad, que no solo permita al alumnado alcanzar las competencias establecidas en el currículum, sino también responder a las demandas provenientes de la sociedad, debiendo combinar factores como son la equidad y la eficiencia, la cohesión social y libertad, e implicando a todos los sectores de la comunidad educativa, se ha convertido en uno de sus principales objetivos en el siglo XXI. Así, en el presente artículo, y a través de los catorce puntos del método Deming de gestión de la calidad, proponemos una serie de alternativas para la mejora de la calidad y búsqueda de la excelencia en la materia de Educación Física.

Palabras clave: Educación Física, Calidad, Deming.

ABSTRACT

The need to offer high quality physical education programmes, that not only allow the student to acquire the skills as specified in the curriculum, but also achieve the demands from the society by combining factors such as equanimity, efficiency, social cohesion and responsible freedom, as well as involving all sectors from the education community, has become one of the main objectives of the 21st century. Thus, in this paper, throughout the total quality management and Deming's 14 points, we propose several alternatives to improve the quality in search of excellence in physical education.

Key words: Physical Education, Quality, Deming.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, existe una preocupación creciente tanto en la sociedad como en las diferentes administraciones gubernamentales y entes públicos y/o privados, por todos aquellos aspectos que redunden en la salud individual y colectiva de los ciudadanos, así como en el beneficio y mejora de la misma. Esta situación, de sensibilización y concienciación social, esta llevando a las administraciones a la publicación de normativa y a la realización de programas, dirigidos no solo a la defensa de la salud colectiva, sino también, procurando la salud del propio individuo.

En este contexto, la materia de Educación Física adquiere un valor renovado, pues su inclusión dentro del currículum, tanto de enseñanza secundaria, como de primaria, permite no solo la concienciación del individuo, sino también la educación del mismo en la adquisición de un estilo de vida físicamente activo y saludable, siendo este, sin género a dudas, uno de los principales objetivos de la materia de Educación Física (Huts, De Knop, & Theeboom, 2005).

Dadas estas circunstancias, la Educación Física como materia del currículum de enseñanza, va a convertirse en protagonista esencial para la adquisición de determinados conocimientos en el alumnado; como puedan ser, la promoción de la práctica deportiva durante toda la vida, mejorar la condición física general, o el desarrollo físico integral en aras de una mejor salud. De esta forma, no solo es necesaria la inclusión de la materia de Educación en los diferentes currículos educativos, sino que también deberemos garantizar que esta sea de calidad, pues incide en aspectos fundamentales de la formación de una persona.

Así, son muchas las razones y motivos que pueden justificar una Educación Física de calidad (Le Masurier & Corbin, 2006), viéndose los gobiernos y asociaciones de ámbito nacional e internacional en la necesidad de publicar una serie de guías (Qualifications and Curriculum Authority, 2004), estándares o indicadores (National Association for Sport and Physical Education, 2004), que ayuden a mejorar la calidad de la materia de Educación Física en cada centro educativo.

En este sentido, y utilizando como referente los catorce puntos en los que se basa el método para la gestión de la calidad de Deming, trataremos de proporcionar una serie de criterios que sirvan a todos aquellos profesionales de la enseñanza que así lo estimen oportuno, como base u orientación para mejorar y búsqueda de la excelencia en la materia de Educación Física.

Previamente, debemos reseñar que William Edwards *Deming*, es uno de los autores más relevantes en la gestión de la calidad, junto a Joseph Moses *Juran* y Philip Bayard *Crosby*, tam-

bién conocidos coloquialmente como los “gurús de la calidad”, siendo sus aportaciones de gran utilidad hoy día tanto a organismos oficiales, industria, centros educativos y deportivos..., pudiéndoseles considerar como los inspiradores de la calidad total (Llorens Montes & Fuentes Fuentes, 2005). Veamos pues cuál sería la aplicación del método de gestión de calidad de Deming en la materia de Educación Física.

2. EL MÉTODO DEMING DE GESTIÓN DE CALIDAD

Atendiendo a las propias palabras de Deming (1989), podemos afirmar que “realizar el mayor de los esfuerzos no es suficiente para mejorar la calidad”, es decir, con hacerlo todo bien no bastará. El esfuerzo es fundamental en la consecución de la calidad, pero este deberá ir seguido de unos criterios. No sería lógico que en el departamento de Educación Física donde ejercemos nuestra función docente, cada uno de los compañeros/as intentara hacer esfuerzos de forma alterna, sin un orden, atendiendo a directrices de forma aleatoria, esto provocaría mayor perjuicio que beneficio, pues todo esfuerzo debe ir seguido de unos principios.

Para ello Deming (1989) se va a basar en catorce puntos fundamentales, surgidos de su experiencia a lo largo de cuarenta años en consultoría de empresas japonesas y americanas (Llorens Montes & Fuentes Fuentes, 2005). Estos puntos son de fácil comprensión en el mundo empresarial, y teniendo en cuenta que su mensaje va dirigido a la alta dirección, intentaremos darle un enfoque didáctico que se ajuste a las necesidades de la materia de Educación Física. Los catorce puntos van a ser los siguientes:

2.1. Crear constancia en el propósito de mejorar el producto y el servicio

Para Deming (1989) los problemas se pueden clasificar en dos tipos, problemas de hoy y los problemas del futuro. Los problemas de hoy van a hacer referencia al mantenimiento de la calidad en el diseño de las sesiones de trabajo diarias (clases de Educación Física), el grado de satisfacción que obtengamos de ellas o las necesidades de materiales e instalaciones deportivas para su correcta ejecución, debiendo ser cada vez más eficientes en su resolución, buscando la mejora constante.

Los problemas del mañana o del futuro nos van a exigir la constancia en el propósito, así atendiendo a los postulados de Deming, deberemos mantener y/o mejorar el estatus o situación de la Educación Física, asegurarse la fidelidad del cliente (alumnado y familias y/o tutores legales) procurando una formación física que le permita tener un estilo de vida físicamente activo y saludable, aumentando la

demanda social de la misma, garantizándose con ello la estabilidad profesional del profesorado.

Deming propone una serie de medidas como solución a estos problemas y al propósito de mejora continua:

- *Innovar y asignar recursos para la planificación a largo plazo:* Para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, para mejorar la calidad de estos, no será suficiente con modificarlos, sino que habrá que cambiar, buscar nuevas fórmulas, pensar en contenidos diferentes, innovar. Hay que diseñar un nuevo marco para la materia de Educación Física del siglo XXI, adaptarnos a las demandas sociales, ser originales en la planificación de contenidos, y buscar nuevas alternativas que nos permitan mejorar su estatus y situación en el contexto educativo. Esta realidad solo será posible con la asignación de nuevos recursos a largo plazo (económicos, materiales, personales...), que permitan iniciar procesos de innovación que tengan como objetivo la mejora de la calidad de la materia de Educación Física.
- *Destinar recursos a la investigación y la educación:* la innovación no puede ser fruto de la casualidad, sino el resultado de la investigación. Todas aquellas propuestas pedagógicas que se planteen han de ser contrastadas dentro de un proceso de investigación, verificando si estas responden a las especificaciones indicadas (currículum), procurando que mejoren nuestra productividad y satisfacción, y redundando esto en la mejora de la calidad.

Por otra parte la investigación contribuirá a la formación permanente del profesorado, no siendo la única forma de capacitación. Así, la realización de cursos, el intercambio de experiencias, la participación en congresos, jornadas educativas o la publicación en revistas de ámbito pedagógico y científico, también contribuirán en su formación.

2.2 Adoptar la nueva filosofía

Según Deming (1989) nos encontramos en una nueva era económica, que exige de nuevos retos y responsabilidades, debiendo los directivos de liderar el cambio, teniendo como objetivo, reducir los costes, aumentar la productividad y eliminar los defectos.

A lo largo del pasado siglo la materia de Educación Física ha ido pasando por diferentes etapas, hasta su actual consolidación en los currículos de enseñanza. Una vez consolidada como materia obligatoria en el ámbito escolar, no ha sido capaz de encontrar en los últimos años su razón de ser. Los profesionales de la Educación Física debemos hacer frente a su falta de definición y al desconocimiento de sus auténticos rasgos de identidad (Klein, 2004). Esta situación, esta

trasladando a la comunidad educativa y a la sociedad en general una sensación de improductividad por parte de nuestra materia, ofreciendo, en el mejor de los casos, un amplio abanico de experiencias motrices a lo largo de las diferentes etapas educativas (González Arévalo, 2010), basándose en programas excesivamente deportivizados (Hardman, 2008). En consecuencia, se está produciendo una priorización de los contenidos a trabajar, sobre los objetivos a desarrollar y las competencias a alcanzar.

Este momento hace necesario nuevos planteamientos en la forma de enseñar la materia de Educación Física, adoptando una nueva filosofía que permita acercarnos a las demandas de la sociedad, y que hagan de la Educación Física una materia realmente productiva.

2.3 Dejar de depender de la inspección en masa para conseguir la calidad

La inspección rutinaria no es opción para mejorar la calidad, ya que esto supone planificar los defectos y reconocer que el sistema no tiene la capacidad de cumplir las especificaciones (currículum). Cuatro van a ser los motivos que hacen que la inspección no sea válida para mejorar la calidad de la materia de Educación Física:

- Los inspectores especialistas en Educación Física no mejorarían la calidad ya que cuando realizasen la inspección de la materia, esta llegaría tarde, pues el producto que se ofrece al alumnado, bueno o malo, ya estaría ejecutado, sin posibilidad de cambio.
- Llevar a cabo una inspección en masa además de costoso es ineficaz. El inspector no realizaría un análisis pormenorizado, que nos permita conocer cuáles son nuestras áreas de mejora, y cuáles nuestras fortalezas, sino que simplemente observa los resultados, determinando si la programación cumple o no con las especificaciones del currículum pertinente.
- La inspección requiere de una vigilancia constante, si esta se convierte en rutinaria no se hace fiable. Así, ¿podríamos aceptar el dictamen de un médico que no conoce las patologías de su paciente?, de igual forma, ¿cómo podemos aceptar el diagnóstico puntual de un inspector, que no realiza un análisis profundo de la materia, y atiende a criterios homogéneos en todos los contextos educativos? Este tipo de inspecciones entran en un proceso de estandarización, resultando rutinarias y aburridas para el que las realiza, siendo los datos que proporcionan poco fiables.
- Por el contrario, la inspección de muestras pequeñas que nos permitiesen realizar un análisis profundo de la materia

de Educación Física, seguido de un control estadístico, resulta un trabajo profesional. El profesorado de Educación Física tendrían la ocasión de comparar los diferentes instrumentos utilizados, así como los resultados obtenidos, dando lugar a una serie de conclusiones que provocarían cambios en la mejora de la calidad de la Educación Física.

Deming (1989) va a establecer, que una de las reacciones en cadena más utilizadas para mejorar la calidad es aumentar el número de inspectores, siendo esto *“el camino seguro hacia más problemas”*.

2.4 Acabar con la práctica de hacer negocios sobre la base del precio

Utilizar solo la variable precio como única decisión para determinar si compro o no materiales, va a desplazar otra serie de variables a tener en cuenta como son el servicio y la calidad del producto que adquirimos (Llorens Montes & Fuentes Fuentes, 2005). Debemos prestar atención a los bienes que adquirimos y al precio en que lo hacemos. Hoy día, resulta fácil leer la etiqueta del precio y tomar decisiones de compra en torno a ella, pero la comprensión de la calidad requerirá de tiempo y formación (Deming, 1989).

Debemos cambiar nuestra política de compras en el departamento de Educación Física, teniendo como objetivo comprar aquellos materiales o bienes que minimicen el coste neto de vida, es decir, no solo deberemos considerar el precio, sino también el mantenimiento y la duración del bien.

Pocos departamentos de Educación Física cuentan con presupuestos en los que se haya exigido medir con cuidado el gasto que se hace, cómo se hace y en qué se hace. Incluso en aquellos que sea así, una mala administración de este, con adquisiciones de materiales o bienes con un alto coste neto de vida, y una selección poco adecuada de los mismos para el desarrollo de los diferentes contenidos, dará lugar a una disminución de la productividad de nuestras clases, así como de la satisfacción que obtengamos de las mismas, originándose una pérdida de calidad.

En algunos contextos educativos resulta habitual no asignar a los departamentos didácticos cuantía económica alguna, debiendo de justificarse directamente el gasto a la dirección, secretaría o administración del centro, siendo las posibilidades de compra muy reducidas. En tal caso, la planificación presupuestaria que se haga deberá ser aún más certera y justificada, pues compartiremos gastos con otros departamentos.

La calidad del producto que ofrezcamos a nuestro alumnado, será directamente proporcional al ajuste que exista

entre la planificación de los contenidos a enseñar y los recursos materiales que dispongamos para ello. Las necesidades de compra de material o bienes, deberán estar correctamente planificadas, adecuándose a la programación diseñada, no pudiendo discernir la una de la otra, debiendo de ir parejas en todo momento. No es extraño encontrar casos en el que la sesión o el contenido no se puede llevar a la práctica, por falta de material o porque este no se encuentre en buen estado de uso, siendo este el resultado de una mala planificación y gestión de los recursos económicos del departamento de Educación Física.

Deming (1989) va a proponer la búsqueda de un solo proveedor como respuesta a esta problemática, debiendo satisfacer todas las necesidades departamentales y teniendo como objetivo un bajo coste neto de vida.

2.5 Mejorar constantemente y siempre el sistema de producción y servicio

En cada uno de los principios de la gestión de la calidad de Deming, reseñados con anterioridad, se destaca la importancia de la mejora de la productividad y del servicio que ofrecemos como docentes al alumnado, mediante el diseño de la programación de la materia de Educación Física, es decir, que para la mejora constante, habrá que incorporar la calidad al diseño.

Improvisación, desorganización, desestructuración, azar o desidia, son conceptos que no pueden formar parte de un proceso de mejora continua. La calidad que nosotros como docentes deseemos para la materia de Educación Física, comenzaran en un conjunto de ideas, que deberán ser promovidas y convenientemente estudiadas dentro del departamento. Estas ideas se plasmaran en el diseño de una programación que deberá adecuarse a las especificaciones del currículo de la materia, intentado hacer llegar la calidad deseada al alumnado de la materia de Educación Física, siendo esta situación responsabilidad del conjunto de profesores/as que componen el departamento.

2.6 Implantar la formación

La formación ha de ser reconstruida totalmente, debiendo conocerse cuáles son las demandas y cuáles las necesidades de formación (Deming, 1989). Asimismo, Deming (1989) va a diferenciar la formación de un directivo a la requerida por un operario. En el contexto educativo estas diferencias no van a ser tan señaladas, aunque hay que señalar, que a las necesidades de formación de un jefe/a de departamento de Educación Física habrá que sumarle las de un profesor/a, pues en dicho caso este ejercerá ambos roles.

La mejora de la competencia docente debe estar sustentada en el conocimiento, nunca en la suposición. El conocimiento y la formación nos van a permitir generar cambios, innovar, decidir, experimentar, compartir..., propiciando la mejora de la práctica docente y, en consecuencia, redundando en la calidad.

El voluntariado y/o decisiones puntuales, no pueden ser criterios a tener en cuenta en la formación específica del profesorado de la materia de Educación Física, se ha de realizar un estudio y planificación adecuados. No pueden considerarse de igual forma las necesidades de formación de un profesor/a novel, que la de uno veterano, ni las necesidades de gestión de un jefe/a de departamento, a la resolución de conflictos en un aula, debemos ser profesionales en la implantación de la formación, considerándola una tarea más del docente, y no como un recurso puntual.

2.7 Adoptar e implantar el liderazgo

El jefe/a de departamento de Educación Física ha de adoptar la función de liderazgo y no la de supervisión, no debiendo de perseguir los fallos, sino buscar las causas por los que estos se originan, ayudando a que los mismos se puedan evitar.

Todo esfuerzo es fundamental para la consecución de la calidad, seguido de unos principios que indiquen el camino y de un liderazgo que haga que estos se cumplan. El jefe/a de departamento deberá de mantener vivo el espíritu con que se establecieron los principios o criterios para la consecución de la calidad, para ello no tendrá que realizar funciones inspectoras o supervisoras, detallando a sus compañeros el número de errores cometidos, pues esta situación solo garantizará eternizar los errores.

Estimular a que sus compañeros/as lo hagan lo mejor que saben, comprender los problemas que tienen, ayudarlos en la búsqueda de soluciones, proponer alternativas o argumentar sus decisiones, serán funciones de un jefe/a de departamento que ejerce como líder, siendo soporte y referente, asumiendo la responsabilidad de las decisiones tomadas y actos realizados.

El jefe/a de departamento no puede responsabilizar o culpabilizar a sus compañeros de actos que no formen parte de su competencia docente, ¿cómo responsabilizar al profesor/a de Educación Física del deterioro de materiales o instalaciones mal gestionadas en su diseño o adquisición? o ¿cómo puede ser culpable un profesor/a de Educación Física de la mala planificación y diseño de la programación y, por tanto, de la baja productividad de su materia, si el jefe/a de departamento nunca tuvo como principio

trabajar en equipo y tomar decisiones que beneficiasen al conjunto? Un líder, en el caso que nos atañe el jefe/a de departamento, ha de buscar alternativas que redunden en el beneficio del conjunto, teniendo como objetivo la mejora de la calidad de la materia.

2.8 Desechar el miedo

Miedo igual a quietud, a pasividad, a inmovilismo, a incapacidad, a impotencia, a conformismo..., todos ellos conceptos contrarios a la filosofía de nuestra materia, que aunque hoy día se encuentra ya consolidada dentro del currículum, no lo hace de igual forma dentro de la sociedad.

Buscar lo mejor, la calidad, la excelencia, supone realizar cambios. Para realizar cambios deberemos estar seguros de las decisiones a tomar. Seguridad significa no tener miedo, dar lo mejor de nosotros mismos.

El miedo podrá manifestarse de diferentes formas dentro de la materia de Educación Física:

- El inmovilismo docente, la falta de investigación e innovación, el trabajar siempre sobre la base de los mismos contenidos físicos, excesivamente deportivizados y centrados básicamente en el rendimiento del alumnado, están haciendo de la Educación Física una materia poco productiva para la sociedad que no responde a las necesidades de esta. La iniciativa y el cambio ofrecerán nuevas perspectivas dentro de nuestro campo.
- El profesorado de la materia de Educación Física ya conoce contenidos que responden a estas necesidades sociales, como pueden ser la prevención de hábitos tóxicos (tabaco, alcohol...), alimentación (trastornos alimentarios, alimentación adecuada, obesidad...), control postural (ergonomía, hábitos y conductas posturales, tareas domésticas...), hábitos higiénicos (higiene diaria, ropa y calzado deportivo, muda de ropa...), primeros auxilios (prevención, heridas, esguinces, contusiones...). Estos contenidos que ya conocemos y que gran parte de ellos se encuentran recogidos dentro del currículo (Real Decreto 1631/2006), no terminan de formar parte de la programación de materia de Educación Física de la mayoría de centros educativos, impartándose como contenidos de tutoría o transversales a otras materias. ¿Cuál es el miedo a hacerlo? Una de las explicaciones probablemente la encontremos en la falta de formación del profesorado.
- La utilización de técnicas de enseñanza basadas en la indagación y búsqueda, estilos de enseñanza que provoquen disonancias cognitivas y que aumenten la creatividad, hacer coparticipe al alumnado de su evaluación y

del propio diseño de las clases de Educación Física, etc. Conocemos estas posibilidades, pero en cambio nos oponemos o ponemos dificultades a su puesta en práctica.

- Miedo a expresar nuestra opinión, a ser singulares, a hacer cosas diferentes a los demás, a que nos señalen por ello. No debemos dejarnos arrastrar por corrientes que perjudican nuestra materia, el cambio, la innovación, la mejora continua, ha de comenzar en uno mismo, superando todos aquellos complejos que no nos permiten iniciar procesos de mejora.

2.9 Derribar las barreras entre las áreas del staff

El trabajo en equipo a de ser una máxima en la mejora de la calidad. La materia de Educación Física y el profesorado que la imparte, no puede estar al margen del contexto educativo, formamos parte de él, en igualdad de condiciones docentes y laborales, por tanto, deberemos participar de todas las actividades educativas como un departamento más.

Esta situación ha de permitirnos recoger y compartir información, colaborar en otros proyectos educativos que afecten a varios departamentos didácticos, opinar y discernir sobre aspectos que nos incumban directa e indirectamente..., y para todo ello aprovecharemos los órganos de centro, como son el claustro de profesores/as, el consejo escolar, el equipo técnico de coordinación pedagógica o el equipo educativo. La información recogida nos ayudara en el propósito de seguir mejorando la calidad de la materia de Educación Física.

2.10 Eliminar los eslóganes, exhortaciones y metas para la mano de obra

Utilizar metas, eslóganes y exhortaciones para mejorar la productividad del operario cuando este no dispone de los medios adecuados con el fin de mejorar la calidad, lejos de conseguir motivarlo va a generar más malestar (Deming, 1989; Llorens Montes & Fuentes Fuentes, 2005).

Sería paradójico que el jefe del departamento de Educación Física al que pertenecemos, decidiera poner eslóganes como *“Este año todos juntos lo conseguiremos”* o *“Sentiros orgullosos del trabajo que realizáis”*, y posteriormente no realizará habitualmente las reuniones de departamento donde el profesorado pudiese exponer sus dificultades, aclarar diferencias, o pedir ayuda y, por otra parte, nos pudiese eliminar contenidos que teníamos programados, porque no se dispone de material o instalaciones para impartirlos.

Entonces, ¿cuál es el problema de los eslóganes?, pues que estos no van dirigidos a la personas adecuadas (Deming,

1989), ya que el líder o jefe de departamento da por supuesto que con ellos va a mejorar la productividad, el grado de satisfacción del profesorado, o la propia calidad de la materia. Ni el cartel, ni el líder tienen en cuenta que la gran mayoría de los problemas vienen del mal funcionamiento del sistema (materiales e instalaciones inadecuadas, situación y estatus de la Educación Física, posibilidades de formación y promoción, currículum inadecuado...), y que estos no residen en el operario o profesor/a de Educación Física.

Por el contrario, la utilización de algún cartel o póster, en el que se refleje cuál es el trabajo que esta realizando el departamento de Educación Física por la búsqueda de la calidad (materiales curriculares, actividades complementarias o extraescolares, reconocimientos otorgados al departamento, actividades realizadas por el alumnado, adquisición de nuevos materiales...), suponen un estímulo para el profesorado.

2.11. a) Eliminar los cupos numéricos para la mano de obra

Deming (1989) establece que la utilización de un estándar para medir la cantidad de trabajo que realiza un operario, no ayudara a que este trabajo se realice mejor. Asimismo, el hecho que en nuestras clases de Educación Física impartamos un mayor número de contenidos (variabilidad y cantidad), no hará que estas sesiones se han de más calidad ni tengan mayor productividad.

La utilización de algunos instrumentos de evaluación, como son el registro personal del alumnado, escalas de valoración, o el diario del profesorado, han servido a las empresas de acreditación para analizar los sistemas de gestión de calidad (ISO 9001) de los centros educativos, con la falsa creencia que así aseguraban una secuenciación ajustada y desarrollada del currículum, cuando en la mayoría de los casos esto es falso o no se ajusta a la realidad. Los instrumentos de evaluación no son una herramienta para ajustar el sistema, sino que nos permiten analizar nuestras clases y hacer un seguimiento del trabajo que estamos realizando con el alumnado de la materia de Educación Física, ayudándonos a conocer qué estamos enseñando, qué y cómo ha aprendido el alumnado, y cuáles son los resultados obtenidos.

A su vez, la aparición de normativa en la que se regula el *“Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos”* (Orden de 20 de febrero, 2008; Orden de 26 de septiembre, 2011), ha acrecentado esta sensación de *cupos numéricos en la mano de obra*, suscitando una gran controversia entre el profesorado, no analizando los procesos de enseñanza y aprendizaje, organización escolar, ni el por qué de la insatisfacción de familias, alumnado o profesorado (por citar algunas causas); sino que

se ha incentivado económicamente la mejora en cada uno de los indicadores propuestos por la administración, dando lugar a una situación extendida en la comunidad docente de “chantaje” profesional, que ha alimentado la opinión de algunos sectores que creen que la calidad consiste en mejorar los resultados sin atender a ningún otro factor.

Esta situación provoca que se intente alcanzar los cupos establecidos, aún a costa de obtener resultados defectuosos o de dudosa credibilidad, pues la intención de estos no era mejorar la productividad, ni los procesos, ni la satisfacción del profesorado, alumnado o familia, sino simplemente alcanzar la cuota establecida.

2.11. b) Eliminar los objetivos numéricos para los directivos

Deming (1989) rechaza en todo momento los objetivos numéricos cuantificados, ya que piensa que si un sistema es estable, no harán falta formular ningún tipo de objetivos pues todo funciona como debe. Si, por el contrario, el sistema no es estable, no tiene sentido formular objetivos, pues no hay forma de saber que respuesta o resultados vamos a obtener del sistema.

La Educación Física no se encuentra al margen de esta formulación de objetivos, no hay más que observar la programación de departamento de Educación Física, para que podamos comprender que no se ajusta a la realidad, adecuándose a las especificaciones del currículum establecido, pero no a la realidad vigente en las clases de Educación Física. ¿Por qué diseñamos programaciones que sabemos que no vamos a cumplir? Puede que la respuesta se encuentre en el miedo a aceptar la realidad educativa en la que se encuentra la materia de Educación Física, o el miedo a no superar una posible inspección que nos demande mayor carga lectiva que no podremos alcanzar por falta de medios (instalaciones, material...), formación en etapas anteriores del alumnado (educación primaria), etc.

La administración educativa con la aparición de la normativa (Orden de 20 de febrero, 2008; Orden de 26 de septiembre, 2011) comentada en el apartado 11.a., propone a los centros que elaboren proyectos con objetivos que mejoren la calidad y los rendimientos escolares, ajustándose estos a los indicadores propuestos en su normativa, sin tener en cuenta que el sistema no capacita o posibilita al profesorado para desarrollar o alcanzar dichos objetivos. De este planteamiento por objetivos subyace una forma de dirigir sin saber realmente que tenemos que hacer, pero teniendo como fondo unos objetivos que alcanzar.

La materia de Educación Física, en muchas ocasiones, se evalúa atendiendo a la participación del alumnado y no a lo que este ha aprendido, teniendo este tipo de actuaciones

poco sentido en el ámbito académico. Luego entonces, habrá que plantearse con seriedad los objetivos que realmente pretendemos alcanzar en la materia de Educación Física.

2.12 Eliminar las barreras que privan a la gente de su derecho a estar orgullosa de su trabajo

Establece dos tipos de barreras, las que van unidas a los trabajadores de salario fijo o de empleo estable y, por otra parte, las que van unidas a los trabajadores por horas o eventuales. Haciendo una traslación al campo educativo, nos vamos a encontrar, por una parte, a los funcionarios de carrera o profesores con contrato indefinido y, por otra parte, los funcionarios interinos o profesores con contratos temporales.

Atendiendo a Deming (1989), en el primer caso, las dificultades vienen dadas porque nuestro trabajo como docentes habitualmente se evalúa al final de curso, teniendo como criterio los resultados obtenidos por el alumnado, no considerando el trabajo docente realizado, las mejoras introducidas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las dinámicas de grupo, o los esfuerzos por ayudar a compañeros/as. Por otra parte, la administración educativa tampoco favorece dicha situación, promoviendo normativas que buscan el resultado final, y no incentivando la promoción del profesorado a través de cátedras o reconocimientos educativos, que posibiliten que el profesorado de la materia de Educación Física termine de sentirse orgulloso de la función docente realizada.

En el segundo caso, las dificultades para que el profesorado de la materia de Educación Física pueda sentirse orgulloso de su trabajo, se deben a que este se encuentra en una situación transitoria, desconociendo en muchos casos que tiene que hacer o cuáles son sus funciones, no participando de actividades o proyectos educativos realizados en el centro, dificultándose su integración.

2.13 Estimular la educación y la automejora de todo el mundo

La materia de Educación Física no solo necesita a profesores/as bien formados, sino también necesita que estén inmersos en un proceso de mejora continua. Hemos ido destacando en los diferentes puntos, la necesidad de formación permanente del profesorado, de investigación e innovación continua, de publicación de artículos, de asistencia a congresos o jornadas educativas..., aspectos que contribuirán directamente en la productividad y a la mejora de la calidad de la materia de Educación Física.

Hay que perder el miedo a la formación, a la investigación, a la innovación, indicábamos en el punto ocho. Nunca se

sabe todo, ni se sabe lo suficiente, debemos de estimular la automejora personal de cada uno de los profesores/as del departamento de Educación Física. No deberíamos de esperar a que se nos prometa el pago o la gratuidad de un curso para comenzar con el mismo (Deming, 1989).

Todos debemos de aprender para poder ofrecer lo mejor de nosotros mismos.

2.14 Actuar para lograr la transformación

Desde el departamento, trabajando en equipo y con la ayuda y el liderazgo del jefe/a de departamento, deberemos actuar:

- Comenzando, pasando a la acción tan pronto como nos sea posible dentro del departamento, organizando grupos de trabajo o equipos de mejora que aporten ideas, planes, sugerencias, alternativas, etc.
- Sintiéndonos orgullosos y fomentando la realización de los pasos anteriores: adaptando la materia de Educación Física a las tendencias actuales, desechando el miedo a cambiar, fomentando el aprendizaje, acercándonos al resto de materias, asumiendo responsabilidades como líderes y como compañeros/as, mejorando constantemente.
- Involucrando y haciendo partícipes a todo el profesorado del cambio.
- Dando a conocer en qué campo o proceso es útil cada profesor/a de Educación Física.

3. CONCLUSIÓN

Es un hecho, que la materia de Educación Física es una realidad educativa en los currículums de enseñanza, no solo de nuestro país y/o comunidades autónomas, sino también prácticamente en toda la Europa occidental, siendo incuestionable la necesidad de que esta alcance el mismo estatus y consideración que el resto de materias, debiendo por tanto, ofrecerse una formación de calidad al alumnado que le permita adquirir los conocimientos necesarios, para mantener un estilo de vida físicamente activo y saludable.

En definitiva, la mejora continua en la materia de Educación Física, la búsqueda de la calidad, de la excelencia, necesita de la participación y el compromiso de todo el profesorado de la materia de Educación Física. Así, deberemos actuar de acuerdo a un plan, como pueden ser los pasos propuestos por Deming en su método, eso sí, sabiendo en todo momento cuál es nuestro cometido y qué debemos hacer. Conocer cuál es la situación de la materia de Educación Física en nuestro centro y qué pretendemos conseguir con ella, nos ayudara a mejorar la calidad de esta.

Un claro ejemplo de este compromiso con la calidad y la excelencia en el mundo de la Educación Física es, sin género a dudas, el Dr. Miguel Ángel Delgado Noguera, el cual deja un extenso bagaje de buenas prácticas profesionales, que han de servir de muestra a todos aquellos que trabajan en este campo o que pretenden iniciarse en él, desde estas palabras mi más sentido homenaje.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Deming, W. E. (1989). *Calidad, productividad y competitividad: la salida de la crisis*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- González Arévalo, C. (2010). Repensar la Educación Física: oportunidad y compromiso. In M. A. Torralba Jordán, P. Gutiérrez, M. de Fuentes de Fuentes, J. Calvo Lajusticia & J. F. Cardozo (Eds.), *V Congreso Internacional. XXVI Congreso Nacional. Educación Física Barcelona 2010. Docencia, innovación e investigación en educación física*. (pp. 205-211). Barcelona: Editorial Inde.
- Hardman, K. (2008). The situation of Physical Education in schools: a european perspective. *Human Movement*, 9(1), 5-18.
- Huts, K., De Knop, P., & Theeboom, M. (2005). The social quality of school physical education in Flanders. *European Physical Education Review*, 10(2), 257-275. doi: 10.1080/13573320500111945
- Klein, G. (2004). La Qualité de l'Education Physique en Europe trois défis pour le futur. *Reveu Education Physique et Sport*, 307, 7-10.
- Le Masurier, G., & Corbin, C. B. (2006). Top 10 Reasons for Quality Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 77, 44-53.
- Llorens Montes, F. J., & Fuentes Fuentes, M. (2005). *Gestión de la calidad empresarial. Fundamentos e implantación*. Madrid: Ediciones Piramide.
- National Association for Sport and Physical Education. (2004). *Moving into the future: National standards for physical education (2nd ed.)*. Reston: VA: Author.
- Orden de 20 de febrero de 2008, por la que se regula el Programa de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares en los Centros Docentes Públicos. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 42: Sevilla 29 de Febrero de 2008.
- Orden de 26 de septiembre de 2011, por la que se regula el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 192: Sevilla 29 de Septiembre de 2011.
- Qualifications and Curriculum Authority. (2004). *High Quality PE and Sport for Young People*. Nottinghamshire: DfES Publications.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado número 5: Viernes 5 de enero de 2007.

LA PROGRAMACIÓN DOCENTE: DOCUMENTO INSTITUCIONAL EDUCATIVO DE MAYOR RANGO PEDAGÓGICO.

THE TEACHING CURRICULUM: AN EDUCATIONAL INSTITUTIONAL DOCUMENT OF A HIGHER PEDAGOGICAL RANGE.

FERNANDO UREÑA VILLANUEVA

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación .
Catedrático de Enseñanza Secundaria: Especialidad Educación Física.
Profesor de Educación Física en el IES Florida-blanca de Murcia.

FERNANDO UREÑA HERRERO

Ingeniero en Informática.
Profesor de informática en el CES. Vega Media de Alguazas. Murcia.

RESUMEN

En este artículo presentamos una propuesta para elaborar la programación docente partiendo de los criterios de evaluación. Para ello, en primer lugar, presentamos nuestra concepción de programación, entendiendo está como el documento institucional de mayor rango educativo, es decir, es el contrato didáctico, el compromiso de la institución educativa con los alumnos y sus familias.

En segundo lugar, exponemos de forma práctica los pasos a seguir para su elaboración partiendo de los criterios de evaluación, relacionándolos con el resto de elementos curriculares y formulando criterios de calificación, finalizamos con unas orientaciones sobre el resto de elementos curriculares.

Palabras clave: Programación docente, Proceso, Criterios de evaluación, Indicadores de logro, Criterios de calificación, Competencias básicas.

ABSTRACT

In this article we present a proposal to elaborate the teaching curriculum from an evaluation criteria view. For this, firstly, we define our thoughts about what a curriculum should be about, considering such a curriculum as the educational document of a higher pedagogical range which involves the commitment of education authorities with students and their families. That is, a kind of educational contract.

Secondly and in a practical way, we show the steps to be followed in order to build such a document from an evaluation criteria perspective, relating such criteria to the rest of the curriculum components and defining the marking criteria included in it. We end up with some guidance about the other elements of the curriculum.

Key words: Teaching curriculum, Process, Evaluation criteria, Fulfilment indicators, Marking criteria, Basic competences.

INTRODUCCIÓN

Finaliza un curso escolar cualquiera y es el momento de hacer la valoración del trabajo desarrollado durante el mismo. Cada uno de los componentes de los departamentos didácticos debe hacer una reflexión, entre otras cosas, sobre el desarrollo de la programación docente (también llamada programación didáctica) y la evaluación de la práctica docente para cada uno de los cursos a los que ha impartido clase. En las reuniones de cada departamento se hace una puesta en común y el jefe de departamento, recogiendo las aportaciones de cada uno de sus miembros, elabora un resumen por curso en donde se reflejan las propuestas de mejora para el siguiente curso. Este debería ser el proceso normal que se debe seguir en el momento a que nos referimos, si así se hace también será el punto de partida para la elaboración de la programación del curso siguiente. Pero, nos preguntamos si este proceso de reflexión se hace con este sentido de mejora, si la programación estaba concebida como un documento funcional, de utilidad o por el contrario, lo que se pretendía era cubrir un formulismo administrativo, recoger aspectos que en caso de reclamación nos cubriera las espaldas, etc. Nuestra concepción se sitúa claramente en considerar la misma como el documento institucional educativo de mayor rango.

La programación es un instrumento con el que suele contar el profesorado antes de ponerse a trabajar con su grupo. Por ello se puede afirmar que la tarea de programar forma parte de la tradición docente, aun cuando pueda haber

diferentes estilos o concepciones acerca de cómo se deba llevar a cabo, e incluso acerca de qué aspectos fundamentales deban quedar recogidos en toda programación.

Realizar adecuadamente una programación supone, además de contar con el conocimiento científico y pedagógico de la materia, disponer de las habilidades emocionales necesarias para implicar en una tarea de equipo al profesorado que imparte docencia en una determinada etapa de un centro educativo. No debemos olvidar que una programación que no sea realista, viable y adecuada a las características del alumnado será un documento de escaso o nulo valor práctico.

La programación no es el fin del proceso educativo, sino más bien el punto de partida. Viene a ser la hoja de ruta inicial, pero es en su desarrollo y evaluación cuando debemos introducir las matizaciones y modificaciones para que refleje nuestro quehacer real en el aula.

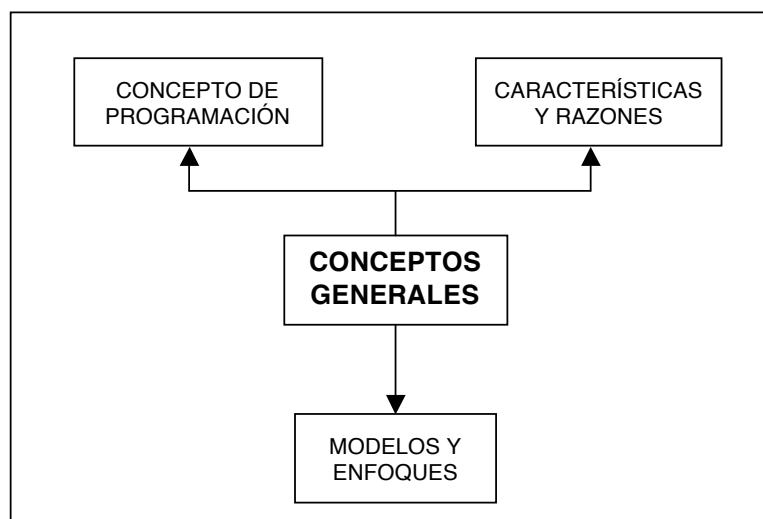
El presente artículo está estructurado en tres apartados, el primero, conceptos generales, tiene por objeto reflexionar sobre la programación, presentar una concepción de la misma, exponer un marco teórico básico, defenderla como el documento institucional educativo de mayor rango, especificar las razones que justifican su realización y entre ellas profundizar en las referidas a su legalidad, compromiso y seguridad jurídica para alumnado y profesorado. En el segundo apartado presentamos una propuesta para abordar su elaboración partiendo de los criterios de evaluación que los relacionamos con los distintos elementos curriculares y presentamos una ejemplificación de cómo formular criterios de calificación a partir de los criterios de evaluación. Finalizamos con un recordatorio de las decisiones que se deben adoptar sobre el resto de elementos curriculares no contemplados en el apartado anterior.

1. CONCEPTOS GENERALES.

Hemos considerado pertinente partir de un marco teórico general en donde quede reflejada nuestra concepción de la programación, así como también las características y las razones por las que es necesaria y finalizamos con el modelo y enfoque que proponemos (Cuadro I).

Cuadro I.

Conceptos generales



Comenzamos este apartado con la siguiente pregunta ¿Sería posible iniciar la construcción de un edificio, de una carretera, de un puente o de una instalación industrial sin un proyecto técnico en el que se abordaran los detalles técnicos, cálculos estructurales, presupuesto, el fin del edificio, su uso y su ubicación? La respuesta a esta pregunta es obvia: ¡**NO!**! ¿Es que el “**edificio educativo**” es menos importante o requiere menor planificación que una cualquiera de las instalaciones que hemos enumerado al principio? Todo el mundo a esta pregunta respondería también con un **rotundo NOOOO...** y hablaría de lo importante que es la educación y una buena formación para el desarrollo de un país, pero la realidad es que en los centros educativos no se le da la debida importancia al primer proceso de la enseñanza que es el **diseño y la planificación previa** del proceso educativo.

de toma de decisiones reflexivo y compartido en el que partiendo del currículo establecido se adapta, concreta y contextualiza a las circunstancias y características del centro y del alumnado donde se va a aplicar y se deja entrever, en palabras de Salinas (1988) - la forma de hacer y de pensar - del o los profesores que intervienen en su elaboración y redacción. Por lo tanto dicho documento debe explicitar claramente el plan de actuación de un departamento didáctico durante un curso escolar.

De la concepción de programación que hemos planteado se desprende que la programación es un proceso y, como tal, tiene que reunir una serie de características, entre las que resaltamos: dinámica y flexible; realista y funcional; creativa; sistemática; prospectiva; tener un matiz investigador y guardar continuidad con respecto a etapas o cursos anteriores (Cuadro II).

Desde el punto de vista de la didáctica general son muchas las definiciones que nos encontramos del termino programación (Gimeno y Pérez, 1985; Lorenzo, 1989, Zabalza, 1989, Estebaranz, 1999, Imbernón, 1992 y Ministerio de Educación y Ciencia, 1996, entre otras), de ellas podemos destacar como elementos comunes los siguientes: prever por anticipado lo que se quiere hacer , tarea de reflexión del profesorado, proceso de toma de decisiones sobre principios y procedimientos que deben regir la acción en el aula.

Por su parte el MEC (1996) cuando se refiere a las características de la programación destaca las siguientes: adecuación, concreción, flexibilidad y viabilidad.

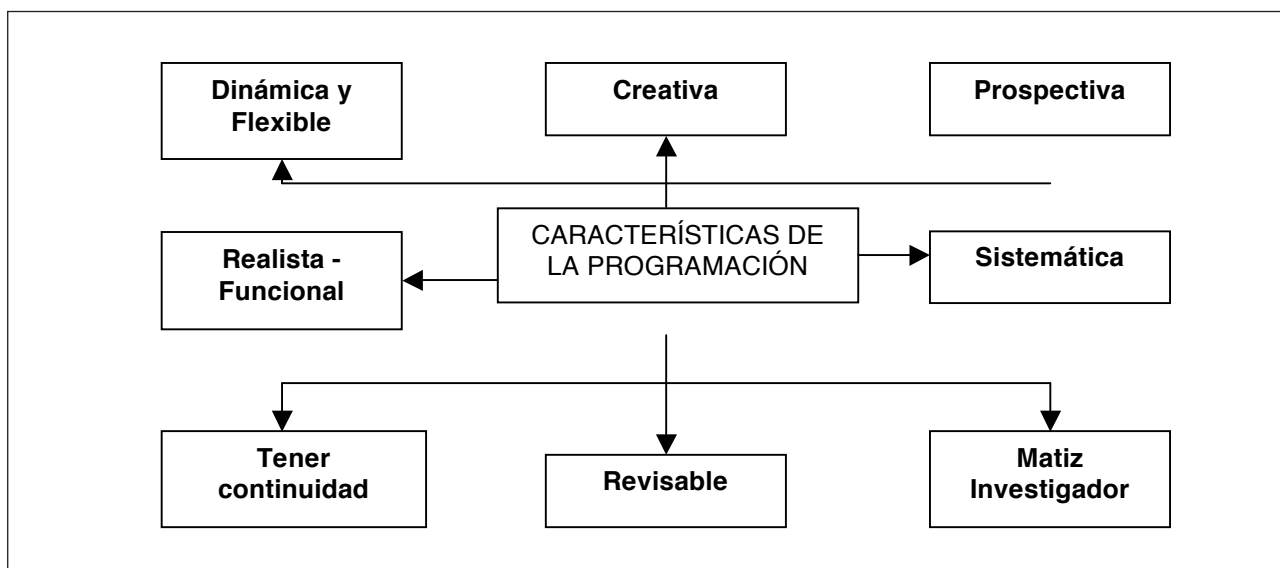
Como queda de manifiesto en las dos propuestas que presentamos hay una coincidencia casi absoluta en las mismas, siendo más amplia la establecida en primer lugar.

Todas las características que hemos reseñado nos indican que el proceso de programación es:

En definitiva, la programación consiste en plasmar por escrito y por anticipado lo que se va a hacer en la práctica fruto de un proceso

1. Proceso reflexivo. El profesor cuando se enfrenta a la elaboración de su programación, analiza las distintas variables que intervie-

*Cuadro II.
Características de la
programación.*



nen y en función de las mismas establece o plasma por escrito aquello que tiene previsto llevar a la práctica.

2. Proceso complejo. En el sentido de que se tiene que especificar la intervención del profesor, adecuar y concretar los distintos elementos que conforman el currículo establecido.

3. Proceso de toma de decisiones. Las decisiones que el profesorado debe tomar en relación con la enseñanza pueden ser, siguiendo a Salinas (1988: 14-16):

a. Decisiones reflexivas o razonadas. También denominadas, en el ámbito de la enseñanza de la Educación Física, decisiones preactivas, aquel tipo de decisiones que el profesor toma después de haber analizado sus posibles consecuencias, sus pros y sus contras, es decir, todo lo que el profesor hace antes de estar en contacto con los alumnos. Dichas decisiones hacen referencia a la enseñanza preactiva.

b. Decisiones inmediatas o en-el-momento, son las que se toman en la clase para resolver, solucionar, solventar situaciones particulares, problemas imprevistos, que se dan en el momento de la clase, sin posibilidad de reflexión.

c. Decisiones de rutina, son las que se toman de forma automática y que, en general, provienen de la experiencia del profesor, ya que en otro momento las ha puesto en práctica y han funcionado.

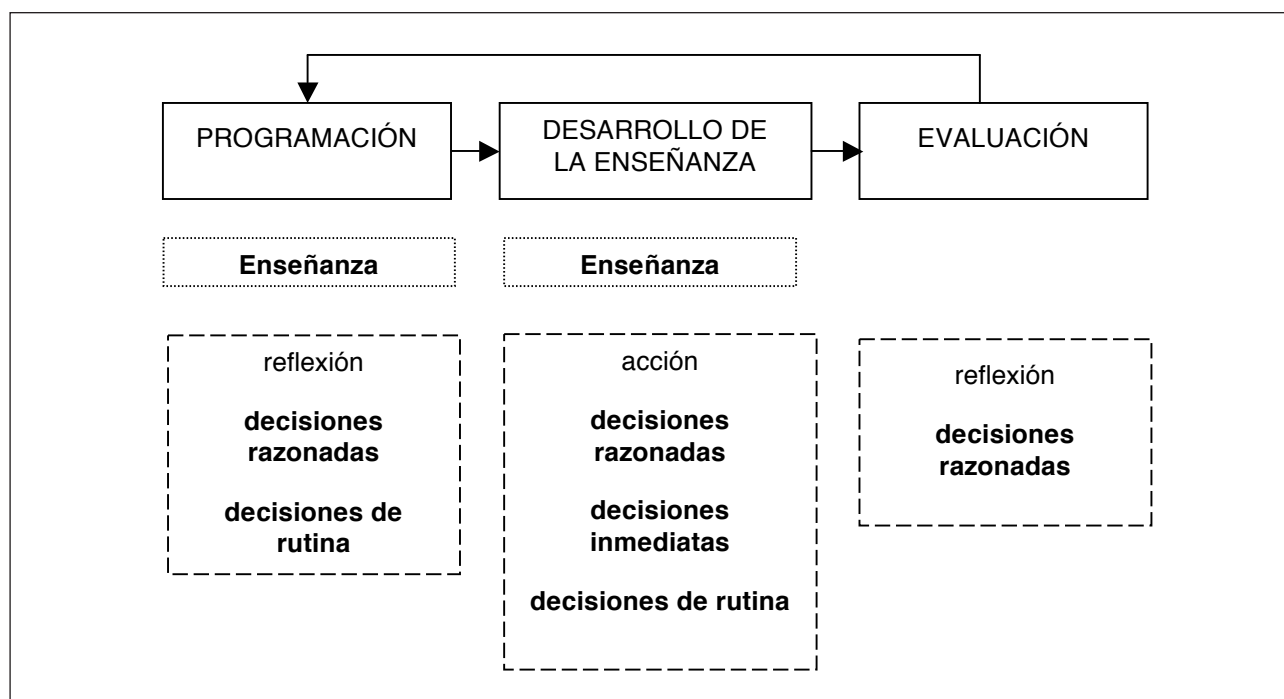
En el esquema I. Fases de la enseñanza, concretamos los tres grandes ámbitos en los que se desarrolla la tarea profesional del profesor y las decisiones más adecuadas en cada fase.

Por lo que respecta a las razones por las que es indispensables que los profesores realicen sus programaciones, Piéron (1999: 94) las agrupa en dos grandes grupos: razones didácticas y razones legales.

Entre las primeras, razones didácticas, resaltamos las siguientes: la programación es indispensable para el desarrollo de la enseñanza, ya que ésta debe ser un proceso sistemático; permite actuar con seguridad ya que se parte de algo previsto con antelación; reduce al mínimo las improvisaciones que produce el trabajo desorganizado, lo que favorece el trabajo del alumnado; posibilita la reflexión antes, durante y después de la acción; coordina la acción de los componentes del departamento didáctico correspondiente; actúa como hipótesis de trabajo que hay confirmar; permite alcanzar con eficacia los objetivos previstos y articula los distintos componentes del proceso de enseñanza aprendizaje.

Esquema I.

Fases de la enseñanza
(modificado de Salinas,
1988: 15).



Por lo que respecta a las razones legales, podríamos indicar que la programación es el documento que va a servir para justificar, en caso de reclamación, la actuación de un profesor. En el ámbito de la enseñanza de la Educación Física Piéron (1999: 94) dice al respecto: por lo general, la organización de la enseñanza exige llevar programas, temarios o incluso fichas de lecciones. En caso de pleito a causa de un accidente ocurrido, la preparación de la sesión forma parte de lo que podríamos llamar documento de convicción.

La programación se inscribe en la filosofía de las administraciones modernas (open government) donde priman los principios de transparencia, participación y colaboración. En ese modelo de Administración el verdadero objetivo de la Administración es servir a los ciudadanos y el ciudadano es el centro de la gestión. La programación es el documento pedagógico institucional más importante del centro, ya que en él establecemos el “**contrato didáctico**” con nuestro alumnado. Viene a ser la “*memoria de calidades*” de un arquitecto cuando presenta el proyecto de su edificio.

A lo anterior podemos añadir que la programación tiene también un referente de **legalidad y compromiso y de seguridad jurídica para alumnado y profesorado**. Supone el mantenimiento de la **confianza** de los ciudadanos respecto a la actuación de la Administración por cuanto esta mantiene en su proceder la actitud de rectitud, tanto jurídica como ética esperada:

- a. El principio de **legalidad** obliga a los centros educativos a realizar las programaciones conforme al ordenamiento jurídico vigente, contemplando en las mismas los diferentes elementos prescritos normativamente. Esa programación, cuya realización y su adecuado cumplimiento es un deber de los departamentos. Por razones de eficacia y eficiencia su escrupuloso cumplimiento, seguimiento y evaluación, constituye un derecho para el alumnado y garantía jurídica para los distintos estamentos educativos.
- b. La programación permite garantizar la **objetividad** de la evaluación, entendida en su acepción de **imparcialidad**.
- c. La elaboración correcta de las programaciones se justifica por la búsqueda del **interés público**. Este interés, que no existe por la mera invocación, es un interés común, que beneficia a una parte importante de los miembros de la comunidad educativa.
- d. Es la plasmación, por escrito, de que el **verdadero objetivo** de la Administración es servir a los ciudadanos, situando al alumnado como el elemento principal de la gestión educativa.

- e. Es el **compromiso** de la institución educativa con el alumnado y sus padres. En las programaciones se reflejan los **objetivos** que pretendemos conseguir, los **contenidos** que vamos a impartir para conseguir esos objetivos y cuál va a ser el **nivel de exigencia** para certificar esos aprendizajes. Es un **documento público** y los profesores, en este caso las personas que ostentan la jefatura de los departamentos actúan como NOTARIOS del Reino de España al garantizar el principio de **interdicción de la arbitrariedad** reconocido en el artículo 9.3 de la Constitución Española.
- f. En una administración abierta al servicio de los ciudadanos, que entabla una constante conversación con los ciudadanos con el fin de oír lo que ellos dicen y solicitan, para facilitar esa colaboración y participación es necesario el **documento institucional educativo de mayor rango pedagógico** en los centros educativos como es la programación elaborada por los departamentos didácticos.
- g. La programación responde a los principios que inspiran el gobierno abierto en las sociedades democráticas avanzadas y que son: **transparencia, participación y colaboración**. **Transparencia**, porque en la programación hacemos claramente visibles nuestras intenciones educativas; **participación**, porque al explicitar y dar a conocer a padres y alumnos los objetivos educativos que pretendemos conseguir, con qué fines y a qué coste, fomentamos la participación y **colaboración**, porque hoy día es impensable ningún proyecto sin la colaboración del conjunto de actores que conforman el proyecto. Cada sector tiene un papel y mucho más en el proceso educativo.
- h. Al publicitar en las programaciones nuestras verdaderas intenciones educativas **colocamos los resultados por delante del procedimiento**, abandonando las tautologías administrativas, propiciando la democracia deliberativa y abandonamos el concepto de administrado por el de ciudadano, entendiendo que todos los procesos pueden ser mejorados con la participación de los ciudadanos.

Por lo que se refiere al modelo de programación abogamos por el interactivo en el que se relacionan los distintos elementos curriculares y las decisiones que adoptemos respecto a cada uno de ellos repercuten en los demás. Respecto al enfoque de programación por el que nos decantamos, entre las distintas posibilidades, es el globalizador (Medina, 2005, Zabala y Arnau 2007). Medina, al aplicar el mismo a la materia de Educación Física, establece cuatro modelos: intradisciplinariedad, transdisciplinariedad, transversalidad e interdisciplinariedad.

Lo expuesto en párrafos anteriores justifica claramente la necesidad de elaborar programaciones que guíen el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos. En el apartado siguiente pasamos a exponer, a grandes rasgos, los pasos a seguir para su elaboración, deteniéndonos más en el establecimiento de criterios de calificación.

3. MANOS A LA OBRA. PONGÁMONOS A ELABORAR LA PROGRAMACIÓN.

Comienza el nuevo curso escolar, durante los primeros días de septiembre los profesores que conforman el departamento didáctico se reúnen para ir configurando la programación, es el momento de poner encima de la mesa las reflexiones y propuestas de mejora que se hicieron al final del curso escolar anterior. El jefe de departamento comentará las mismas y solicitará a los presentes nuevas sugerencias. Con todo ese material irá dándole forma, sometiéndolo de nuevo a consideración y plasmará por escrito lo que será el plan de actuación para el nuevo curso.

A continuación se expone una propuesta de cómo elaborar la misma, con ejemplificaciones de aquellos aspectos que consideramos más relevantes o más novedosos o innovadores.

Cuadro III.
Referentes básicos
para la evaluación.

Partiendo del currículo establecido para la etapa objeto de desarrollo y que es conocido por

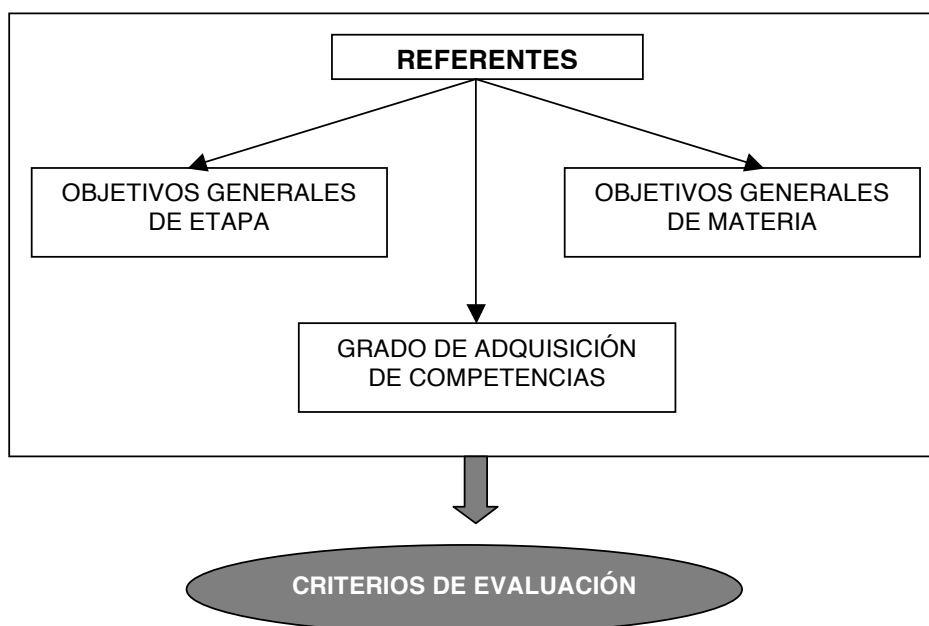
parte de todos los componentes del departamento didáctico, lo primero que se debe hacer es matizar, contextualizar adecuar el mismo a las características del contexto.

3.1. Los criterios de evaluación como punto de partida.

Proponemos partir de este elemento curricular, relacionarlo con el resto (objetivos, competencias básicas y contenidos), establecer indicadores de logro o desempeño, formular criterios de calificación para cada uno de los criterios de evaluación establecidos en el currículo y determinar los aprendizajes básicos o imprescindibles que tienen que alcanzar los alumnos.

Entendemos la evaluación como *un proceso sistemático de recogida de información, que una vez contrastada [criterios e indicadores de evaluación], sirve para emitir juicios de valor que son base para la toma de decisiones*. Estas decisiones se refieren, en unos casos, a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en otros a la calificación, promoción y titulación del alumnado.

Por definición, los criterios de evaluación establecen los tipos y grado de aprendizaje esperado en relación con las capacidades contenidas en los objetivos generales de cada una de las materias. Directamente, dada su formula-



ción compleja y ambigua, no nos ayudan en la evaluación, de ahí que los equipos docentes, en el ámbito de la programación docente y didáctica, deban concretar en indicadores de evaluación (o logro) aquellos aprendizajes que se pretende alcancen los alumnos.

A continuación exponemos una ejemplificación de lo comentado anteriormente que consideramos puede ser de gran ayuda para el profesorado a la hora establecer los criterios de calificación.

En el Real Decreto 1631/2006 de Enseñanzas Mínimas para la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria se establece que los referentes básicos para la evaluación son los objetivos generales de etapa, los objetivos generales de la materia y las competencias básicas (Cuadro III). Estos elementos curriculares no pueden ser evaluados directamente, siendo los criterios de evaluación los que permiten su evaluación (los criterios de evaluación establecen el tipo y grado esperado de aprendizaje de los alumnos). En dicho Real Decreto se establecen los criterios de evaluación para cada una de las materias, secuenciados por curso, y las distintas Comunidades Autónomas, basándose en los mismos los completan en sus Decretos de Currículo.

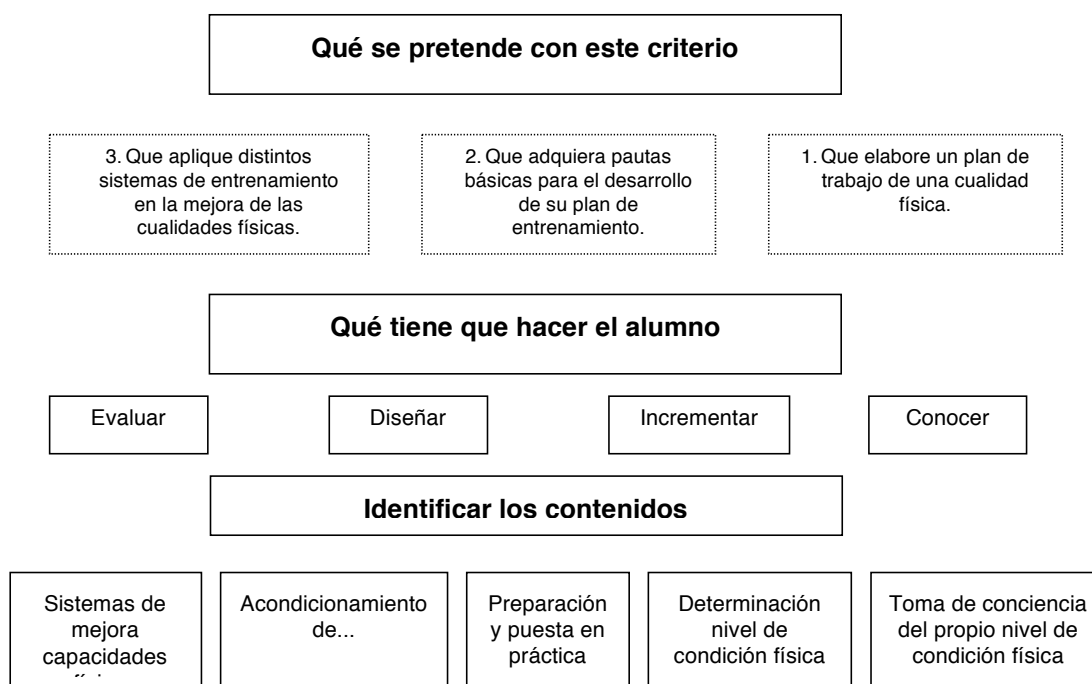
Partiendo de los criterios de evaluación establecidos para la materia de Educación Física en el curso cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas y en los Decretos de currículo de las distintas Comunidades Autónomas, hemos seleccionado el siguiente para que nos sirva de ejemplo en nuestra propuesta:

Diseñar y llevar a cabo un plan de trabajo de una calidad física relacionada con la salud, incrementando el propio nivel inicial, a partir del conocimiento de sistemas y métodos de entrenamiento.

Partiendo del mismo, lo primero que proponemos es llegar a un acuerdo, entre todos los miembros del departamento, respecto a las siguientes cuestiones: qué se pretende con dicho criterio, qué tiene que hacer el alumno, identificar los contenidos a trabajar para dar respuesta a ese criterio. Para responder a la primera cuestión, qué se pretende con dicho criterio, proponemos se recurra a la explicación que sobre cada uno de ellos se recoge en dicho Real Decreto o en los Decretos de algunas de las Comunidades Autónomas. En la Tabla I se presenta un ejemplo que puede servir de punto de partida.

Tabla I.
Explicación del criterio de evaluación.

3. Diseñar y llevar a cabo un plan de trabajo de una calidad física relacionada con la salud, incrementando el propio nivel inicial, a partir del conocimiento de sistemas y métodos de entrenamiento (Educación Física 4º de ESO).



El paso siguiente es relacionar el criterio de evaluación con los demás elementos curriculares. En la tabla II exponemos dicha relación para el criterio objeto de ejemplificación.

A continuación se debe proceder a formular los indicadores de logro o desempeño, Ureña, F. (Coord.) 2010: 220) proponen, para el criterio de evaluación objeto de ejemplificación, los siguientes indicadores de logro o desempeño:

- Conoce su nivel inicial de las capacidades físicas relacionadas con la salud a través de pruebas y cuestionarios, lo tiene en cuenta para diseñar su plan de trabajo y elabora una gráfica comparándolos con los del curso anterior.
- Identifica las variables básicas del principio F.I.T.T.-PV (frecuencia, intensidad, tiempo,

tipo de actividad, progresión y variedad) y las aplica cuando elabora su plan de trabajo.

- Enumera y distingue los métodos, sistemas y ejercicios más adecuados para trabajar las capacidades físicas relacionadas con la salud y selecciona los que mejor se adaptan a sus características y objetivos cuando elabora su plan de trabajo.
- Incrementa las capacidades físicas relacionadas con la salud, a través de la práctica de su plan de trabajo personal y de las actividades realizadas en las clases, mostrando una actitud de autoexigencia y superación.
- Relaciona la mejora en los niveles de las capacidades físicas de resistencia aeróbica, flexibilidad, resistencia y fuerza muscular con el esfuerzo diario, la superación, la edad

*Tabla II.
Relación criterio
de evaluación con el
resto de elementos
curriculares.*

Criterio de Evaluación	Explicación
Diseñar y llevar a cabo un plan de trabajo de una cualidad física relacionada con la salud, incrementando el propio nivel inicial, a partir del conocimiento de sistemas y métodos de entrenamiento.	A partir de la práctica y aprendizaje de los sistemas y métodos de entrenamiento de las cualidades relacionadas con la salud, el alumnado elaborará un plan de trabajo de una de esas cualidades, con el objetivo de mejorar su nivel inicial. Se hará necesario guiar al alumnado en todo el proceso y proporcionar unas pautas básicas para el desarrollo del plan y recursos materiales que le permitan compilar ejercicios y actividades para el trabajo de la cualidad que ha decidido mejorar.
Contenidos, se exponen los que figuran en el Real Decreto 1631/2006.	
• Sistemas y métodos de entrenamiento de las cualidades físicas relacionadas con la salud: resistencia aeróbica, flexibilidad y fuerza y resistencia. • Efectos del trabajo de resistencia aeróbica, de flexibilidad y de fuerza y resistencia sobre el estado de salud: efectos beneficiosos, riesgos y prevención. • Aplicación de los métodos de entrenamiento de la resistencia aeróbica, de la flexibilidad y de la fuerza y resistencia. • Elaboración y puesta en práctica de un plan de una de las cualidades físicas relacionadas con la salud. • Toma de conciencia de la propia condición física y predisposición a mejorarla.	
Objetivos generales de materia establecidos en el Real Decreto 1631/2006.	
5. Planificar actividades que permitan satisfacer las necesidades en relación a las capacidades físicas y habilidades específicas a partir de la valoración del nivel inicial. 3. Realizar tareas dirigidas al incremento de las posibilidades de rendimiento motor, a la mejora de la condición física para la salud y al perfeccionamiento de las funciones de ajuste, dominio y control corporal, adoptando una actitud de autoexigencia en su ejecución. 2. Valorar la práctica habitual y sistemática de actividades físicas como medio para mejorar las condiciones de salud y calidad de vida.	
Competencias básicas a las que contribuye	
Interacción con el mundo físico y competencia motriz. Aprender a aprender. Competencia matemática.	

y la ausencia o presencia de práctica de actividad física en su tiempo libre.

Consideramos que los indicadores mencionados son de gran ayuda para el profesorado, pero pensando en su aplicación práctica y en que deberían ser un material que se entregará al alumno, es preciso globalizarlos o refundirlos de forma que para cada criterio de evaluación se plantearán, no más de dos indicadores de logro, pues de otra forma sería muy difícil supuesta en práctica y su traducción en criterios de calificación. En la ejemplificación que presentamos en la tabla II los hemos refundido en uno:

Elabora por escrito y lleva a la práctica un plan de trabajo sobre una de las capacidades físicas relacionadas con la salud aplicando el principio F.I.T.T. - P.V, empleando los métodos, sistemas y ejercicios más adecuados.

Para dicho indicador de logro proponemos unos **criterios de calificación**, graduados del 1 al 10. Estos últimos deben estar consensua-

dos por los componentes del departamento y utilizados por todos los profesores que den clase a dicho curso (Tabla III).

Es una práctica común y muy socorrida establecer criterios de calificación por porcentajes, tomando como referente los contenidos o los instrumentos de evaluación y se deja "en el olvido" lo que proponen los criterios de evaluación.

Sirva como ejemplo lo siguiente:

En un centro concreto su proyecto educativo contempla en el apartado de acuerdos globales sobre evaluación, promoción y titulación, lo siguiente respecto a criterios de calificación:

"Los criterios propuestos y aprobados por la Comisión de coordinación pedagógica (CCP), el Claustro y el Consejo escolar son los siguientes:

a. Adquisición de contenidos programados: 60 – 90% de la calificación.

Tabla III.
Criterios de calificación.

Criterio de Evaluación					
3. Diseñar y llevar a cabo un plan de trabajo de una cualidad física relacionada con la salud, incrementando el propio nivel inicial , a partir del conocimiento de sistemas y métodos de entrenamiento.					
Indicadores de logro o desempeño	Criterios de calificación				
	Logro mínimo (1 - 4)	Logro básico (5)	Logro satisfactorio (6 - 7)	Logro avanzado (8 - 9)	Logro excelente (10)
Elabora por escrito y lleva a la práctica un plan de trabajo sobre una de las capacidades físicas relacionadas con la salud aplicando el principio F.I.T.T. – PV y empleando los métodos, sistemas y ejercicios más adecuados.	Presenta un plan muy general sin adaptarlo a su nivel inicial, índice de masa corporal, y materiales e instalaciones que tiene a su alcance.	Presenta el plan adaptado a sus características, materiales e instalaciones, pero no concreta la Frecuencia, Tiempo y Tipo de Actividad.	Presenta el plan adaptado a sus características, materiales e instalaciones, concreta la frecuencia (4 veces por semana) e intensidad (85% del índice cardíaco máximo) pero no establece una progresión en las actividades que propone.	Presenta el plan adaptado a sus características, materiales e instalaciones, concreta la frecuencia e intensidad, tiempo (45 minutos) y tipo de actividad (correr y montar en bici).	Presenta el plan adaptado a sus características, materiales e instalaciones, concreta la frecuencia e intensidad, tiempo y tipo de actividad y especifica los métodos y sistemas empleados Carrera continua, Farlek, Entrenamiento total, Ciclo Indoor) y establece una progresión en los mismos.

- b. Actitud: 10 – 40% de la calificación.

Tomando como referencia dichos criterios, un departamento de dicho centro establece lo siguiente:

- a. Pruebas específicas: 60%.

- b. Actitud: 40%. En este apartado contempla indicadores que dan respuesta a: Trabajo en clase; organización, colaboración y respeto a las normas y trabajo fuera de clase.

Consideramos que esta forma de establecer criterios de calificación no es la más adecuada (debería haber cambiado ya con la ordenación del sistema educativo propuesto por la Ley de 1990).

Es necesario que en las programaciones se definan qué aprendizajes tiene que haber realizado el alumno para ser evaluado positivamente. Esta definición está estrechamente vinculada al establecimiento de los criterios de calificación, ya que al definir aquellos que otorgarían al alumno una calificación de suficiente o de cinco puntos, estaríamos definiendo esos aprendizajes.

Puesto que los aprendizajes expresados en los criterios de evaluación de cada una de las materias pueden ser alcanzados por los alumnos con distinto grado de excelencia, los criterios de calificación deberían ser una graduación de esos aprendizajes expresados en los criterios de evaluación, asignándole a cada uno de los elementos de esa escala de graduación la calificación que le corresponda.

Así mismo, dado que la evaluación tiene como punto de partida, necesario e imprescindible, la recogida sistemática de información que, tras su análisis, permita al profesor la emisión de juicios valorativos sobre el aprendizaje del alumno, **los criterios de calificación nunca deberían ser una ponderación de los procedimientos e instrumentos de evaluación utilizados para esa recogida de información**, ya que lo que tiene valor para emitir el juicio evaluativo sobre los aprendizajes del alumno es la información obtenida, no la fuente a través de la que la hayamos obtenido. Dicho de otro modo, lo que debemos calificar es la calidad con la que se han producido los aprendizajes no las fuentes de información a través de las que hemos sabido cómo se habían producido tales aprendizajes.

Por ello, no cabe hablar de criterios de calificación diferentes en función del momento o situación en que procedamos a emitir la calificación: proceso ordinario, prueba extraordinaria, alumnos a los que no se puede aplicar la evaluación continua,... Los aprendizajes que han de realizarse son los establecidos en el currículo, y el nivel o grado de consecución

de los mismos debería haber sido señalado por cada departamento didáctico al establecer los criterios de calificación como graduación de esos criterios de evaluación fijados por el currículo.

Si se establecen porcentajes para aplicar criterios de calificación, estos no pueden ir exclusivamente vinculados a los procedimientos e instrumentos con los que se valora, sino que han de ir vinculados, necesariamente, a los criterios de evaluación.

Los criterios de calificación han de establecerse con una correspondencia entre la escala de calificaciones (0-10) y los tipos y grados de aprendizaje expresados en los criterios de evaluación.

Por último, también tenemos que tener en cuenta que para favorecer el grado de consecución/desarrollo de la formación integral de los alumnos es necesario establecer, junto a los criterios de evaluación que son propios de las materias, criterios de evaluación de carácter global. Así pues, se debería reflexionar sobre qué criterios (e indicadores) deberán ser valorados por todo el profesorado para garantizar la formación integral del alumnado y, a partir de ellos, determinar qué puede aportar cada materia, a través de sus diferentes tipos de contenidos. Sirva como ejemplo, indicadores referidos al trabajo en clase, organización, colaboración, respeto a las normas, trabajo fuera de clase y en general la educación en valores.

En resumidas cuentas, la calificación es consecuencia de la evaluación y, a tal fin, el profesorado debe definir claramente la **relación entre criterios de evaluación y calificación**, estableciendo una correspondencia, convenientemente graduada, que permita la emisión de un juicio valorativo del progreso del alumno.

3.2. Decisiones a adoptar sobre el resto de elementos curriculares.

En el presente apartado exponemos, a grandes rasgos, otras decisiones que se deben adoptar respecto al resto de elementos curriculares y de los apartados que deben configurar la programación. Un análisis y estudio pormenorizado será objeto de desarrollo en otro artículo y también se puede consultar en Ureña, F., 2012 (pendiente de publicar).

3.2.1. Formulación de objetivos por curso.

El Real Decreto de enseñanzas mínimas y los currículos de las distintas Comunidades Autónomas establecen los objetivos generales de las distintas materias, los departamentos didácticos deben formular los objetivos para cada uno

de los cursos que comprende la etapa. Para tomar decisiones sobre el particular proponemos partir:

- Del currículo de la comunidad o ciudad autónoma en donde se va a aplicar la programación.
- De las características psicológicas, fisiológicas y de desarrollo motor de los alumnos (perspectiva psicopedagógica).
- De las experiencias previas de los alumnos.
- De la lógica interna de la materia.
- Del nivel adquirido en cada una de las competencias básicas en el caso de la ESO.

3.2.2. Contribución de la materia al logro de las competencias básicas.

En el cuadro IV exponemos, de forma gráfica y resumida, la contribución de la materia de Edu-

cación Física al logro de las competencias básicas, tomando como referencia lo expuesto en el RD. 1631/2006 y los Decretos de las distintas Comunidades Autónomas (Ureña, 2012).

Partiendo de lo anterior, los departamentos didácticos deben concretar en su programación los descriptores que a nivel general (toda la etapa de ESO) establecen para cada una de las competencias.

3.2.3. Adecuación, concreción, explicación de los contenidos.

Son pocas las decisiones que los departamentos tienen que adoptar respecto a los contenidos ya que los mismos se presentan distribuidos por curso, las mismas se reducen a la adecuación y explicación de alguno de ellos, a la concreción o selección de los deportes individuales, colectivos y de adversario para cada uno de los cursos y a su distribución y organización a lo largo del curso.

Cuadro IV.
Contribución de la materia de Educación Física al logro de las competencias básicas.

CONTRIBUYE DE MANERA DIRECTA Y CLARA	AYUDA DE FORMA DESTACABLE	CONTRIBUYE
Conocimiento e interacción con el mundo físico - Conocimiento y destreza de hábitos saludables. - Criterios mantenimiento y mejora de la Condición Física. - Uso responsable del Medio Natural. - Uso responsable del Medio Natural	Autonomía e Iniciativa Personal - Aspectos de organización individual y colectiva de... y en aspectos de planificación para la mejora de su C.F. - Autosuperación, perseverancia y actitud positiva ante tareas de cierta dificultad o en la mejora del propio nivel de C.F. - Responsabilidad y honestidad en la aplicación de reglas y capacidad de aceptación de los diferentes niveles de ...	Cultural y Artística - Apreciación y comprensión del hecho cultural. - Expresión de ideas y sentimientos de forma creativa. - Adquisición de habilidades perceptivas. - Adquisición de una actitud abierta hacia la diversidad cultural y ante el fenómeno deportivo como espectáculo
Social y Ciudadana - Facilita la integración y fomenta el respeto. - Desarrolla la cooperación igualdad y trabajo en equipo. - Integración y aceptación de diferencias y limitaciones. - Aceptación de los códigos propios de una sociedad.	Aprender a aprender - Ofrece recursos para planificar. - Desarrolla habilidades para el trabajo en equipo en diferentes actividades y contribuye a adquirir aprendizajes técnicos, tácticos y estratégicos que son válidos para varias...	Comunicación lingüística - Intercambios comunicativos. - Vocabulario específico.
		Matemática - Magnitudes y medidas. - Cálculos diversos. - Ocupación espacial y temporal. - Modos de representación.

3.2.4. Intervención docente.

La LOE establece una serie de principios pedagógicos que todas las materias deben tener en cuenta para dar respuesta a la diversidad del alumnado y para seleccionar los métodos que se utilizarán para desarrollar las distintas programaciones, son los que figuran a continuación:

- Capacidad de aprender por sí mismo.
- Trabajo en equipo.
- Establecimiento de diferentes ritmos de aprendizaje.
- Adquisición y desarrollo de las competencias básicas y fomento de la expresión oral y escrita (hábito lector).

Tomando como referencia estos principios, las orientaciones metodológicas específicas que se indican en los currículos y la concepción de intervención docente (conjunto de comportamientos docentes, técnicas de enseñanza, estrategias de enseñanza y decisiones interactivas que ponen en juego los profesores de EF para hacer frente a las diversas situaciones típicas de la clase de EF y así lograr el aprendizaje del alumno o los objetivos previstos), en la programación se deben concretar los principios generales de intervención. Es preciso tener en cuenta que la incorporación de las competencias implica necesariamente una serie de cambios importantes a nivel metodológico, ya que se debe permitir la movilización de conocimientos y la transferencia de aprendizajes. Para que esto sea posible se tratará de utilizar metodologías activas. En la tabla IV se presenta modificada la propuesta que al respecto realizan Puig y Martín (2007: 91).

Tabla IV.
Una pedagogía de la autonomía y la iniciativa personal (Modificado de Puig y Martín, 2007: 91).

Autonomía e Iniciativa personal	
Debe favorecer	Con métodos/estructuras de aprendizaje
• Participación. • Cooperación. • Individualización. • Investigación. • Sentido crítico. • Aprendizaje significativo y funcional. • Compromiso cívico.	• Enseñanza no directiva. • Resolución de problemas. • Simulaciones. • Proyectos. • Estructuras de aprendizaje cooperativa, individual y competitiva. • Estilos de enseñanza que fomentan la participación.

Este apartado se completará con los siguientes aspectos: agrupamientos, administración del tiempo, espacios y escenarios, uso de las tecnologías de la información y la comunicación y estrategias para fomentar el hábito lector.

3.2.5. Evaluación.

Además de los criterios de evaluación y calificación que han sido objeto de desarrollo más pormenorizado en el apartado anterior, se debe hacer referencia a: procedimientos (técnicas) e instrumentos de evaluación, sistemas de recuperación y a la evaluación del proceso y de la práctica docente. Las prevenciones que son necesarias establecer se refieren a la necesidad de vincular tales procedimientos e instrumentos con la naturaleza del aprendizaje sobre el que interesa obtener la información. Teniendo en cuenta que esta naturaleza está condicionada por el tipo de aprendizaje de que se trate, en todos los casos, el principio básico a aplicar será el de la variedad y multiplicidad de procedimientos e instrumentos.

Relacionado con lo anterior, se encuentran los procedimientos e instrumentos de evaluación que utilizamos para recoger la información. Entendemos por procedimientos (o técnicas) de evaluación aquellos métodos y estrategias que nos van a permitir obtener la información que precisamos sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos para poderlo evaluar, mientras que los instrumentos de evaluación serían aquel elemento o conjunto de elementos que sirven para conseguir el fin que nos proponemos de obtención de esa información evaluadora. (Así, por ejemplo, la observación sistemática sería un procedimiento de evaluación, mientras que una lista de control sería un instrumento.

3.2.6. Otros elementos que debe contener la programación:

atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; actividades complementarias y extraescolares y recursos y materiales didácticos.

Para una mejor comprensión de las partes que deben conformar la programación docente, hemos optado por presentarlas y explicarlas de forma aislada, ello no quiere decir que las decisiones adoptadas sean independientes unas

de otras, sino que existe una relación entre las partes y las decisiones adoptadas para una van a influir o condicionar las otras, de hecho, como comentábamos al principio, optamos por un modelo interactivo de programación.

Para justificar lo expuesto en el párrafo anterior presentamos en la tabla V la relación entre los distintos elementos curriculares establecidos en el RD. 1631/2006:

*Tabla V.
Relación entre los
distintos elementos
curriculares.*

Competencias	Objetivos generales de etapa	Objetivos generales de materia	Criterios de Evaluación				Contenidos
			1º	2º	3º	4º	
Social y ciudadana	A, C, D, K.	7, 8, 10.	3, 4, 5.	1, 2, 3, 4.	6.	5, 6.	Condición Física y Salud. Juegos y Deportes. Expresión Corporal.
Autonomía e Iniciativa personal	B, D, G.	1, 2, 4, 6, 8, 10.	1, 2, 3, 4, 5, 7.	1, 2, 3, 4, 5, 6.	1, 2, 3, 4, 5, 7.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.	Condición Física y Salud. Juegos y Deportes Actividades Medio Natural. Expresión Corporal.
Tratamiento de la información y competencia digital.	E	10	3, 4, 5.		1, 2, 3, 4, 7.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8.	Condición Física y Salud. Juegos y Deportes. Actividades Medio Natural. Expresión Corporal.
Conocimiento e Interacción con el mundo físico y competencia motriz	F, K.	1, 2, 3, 4, 5, 6.	1, 2, 3, 4, 7.	1, 2, 3, 4, 5, 6.	1, 2, 3, 4, 5, 7.	1, 2, 3, 4, 6, 8.	Condición Física y Salud. Juegos y Deportes. Actividades Medio Natural. Expresión Corporal.
Matemática	F.	1, 2, 3, 5, 6.	1, 2, 3, 4, 7.	1, 2, 3, 4, 6.	2, 4, 7.		Condición Física y Salud. Juegos y Deportes. Actividades Medio Natural.
Aprender a aprender	B, G.	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.	2, 3, 4, 5, 6, 7.	1, 2, 3, 4, 5, 6.	1, 3, 4, 5, 7.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.	Condición Física y Salud. Juegos y Deportes. Actividades Medio Natural. Expresión Corporal.
Comunicación lingüística	H, I.				1, 2, 4.	2, 4.	Condición Física y Salud.
Cultural y artística.	J, L.	7, 9 y 10	3, 4, 5, 6.	1, 2, 3, 4, 5.	6.	7.	Expresión Corporal Condición Física y Salud.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Departamento de Educación Física (2011). Programación del Departamento de Educación Física del IES Floridablanca de Murcia. Documento no publicado. Murcia: IES Floridablanca
- Imbernón, F. (1992). El trabajo de cada día, la programación de aula. En Antúnez, S., Del Carmen, L.M., Imbernón, F., Parcerisa, A. y Zabala, A, Del proyecto educativo a la programación de aula (pp. 99). Barcelona: Graó.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial de Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Medina, I (2001). Enfoque globalizador y Educación Física. Revista digital efdeportes, 42. Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd42/lefglob.htm>.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1996). Programación. Secundaria. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaria General Técnica.
- Piéron, M (1999). Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas. Barcelona: Inde.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 5, de 5 de enero de 2007.
- Salinas, D. (1988). La planificación de la enseñanza y el currículo. En Martínez, J. y Salinas, B, Programación y evaluación de la enseñanza: problemas y sugerencias didácticas (pp. 8 - 46). Valencia: Mestral Libros.
- Ureña, F (Coord) (2010 a). La Educación Física en Secundaria basada en competencias. Proyecto curricular y programación. Barcelona: Inde.
- Ureña, F (2012). Programación de la enseñanza de la Educación Física. Documento no publicado.

NEUROPSICOLOGÍA APLICADA A LAS TEORÍAS DE LA COMPLEJIDAD Y EL APRENDIZAJE

NEUROPSYCHOLOGY APPLIED TO THEORIES OF COMPLEXITY AND LEARNING

JOSE ALFONSO MORCILLO LOSA

profesor Universidad de Jaén.

Actualmente preparador físico Granada C.F.

FRANCISCO JOSÉ CERVERA VILLENA

Profesor de Educación Física en Secundaria.

Actualmente en excedencia.

Preparador físico de fútbol.

ROSA MARÍA COBA SÁNCHEZ

Psicóloga clínica y pericial, experta en neurociencia. Actualmente trabaja en la Policlínica del Poniente (El Ejido).

RESUMEN

Poner en el mismo plano deporte y aprendizaje significa considerar diversas y muy interesantes cuestiones que nos conectan con la complejidad y son el nexo de unión para las diferentes teorías del aprendizaje y la pluralidad de las mismas.

En el presente artículo, vamos a detenernos en destacar algunos de los procesos intervinientes en el aprendizaje, sobre todo desde la perspectiva neuropsicológica partiendo del cerebro y sus propiedades intrínsecas.

Palabras clave: aprendizaje, deporte, neuropsicología, complejidad.

ABSTRACT

To put on the same level sport and learning means to consider some diverse and interesting questions which connect ourselves with their complexity and which are themselves the link to the different learning theories and their own plurality.

In the following article, we will stop to highlight some of the processes which take part in learning, mainly from the neuropsychological perspective starting from the brain and its inner properties.

Key words: learning, sport, neuropsychology, complexity.

1. INTRODUCCIÓN: HACIA UN NUEVO PARADIGMA EN LOS APRENDIZAJES DEPORTIVOS.

El 18 de Mayo de 1995 en un hospital de Nueva York y en estado muy grave José Luis Sampedro escribió en una de sus notas diarias: "...hay que vivir el sendero con dignidad...En el umbral de los ochenta años ya va siendo hora de empezar de nuevo". (Sampedro, 2008)

El paradigma de la complejidad asume que lo primero que se ha de buscar es un camino basado en pasos inconclusos y de naturaleza imperfecta. Una incertidumbre lo "más planificada" posible; si es que ambas palabras pueden cohabitar. Como siempre, en el término medio está, quizás, no lo sabemos, la virtud. Y decimos esto porque transgredir sin agredir sensibilidades marca pautas de actuación no buscadas pero sí sentidas desde cada ser. Como ya anunciaremos en líneas posteriores: la metodología de aprendizaje es la persona, el método es el alumno, el deportista... cada uno genera una autopoiesis (proceso de auto-eco-organización) que tiene patente personal, es único e intransferible. La base de todo proceso de convicción personal está en las sensaciones vividas, interiorizadas y de naturaleza inconsciente. La gran mayoría de nuestras decisiones diarias están basadas en el inconsciente porque, aunque hayamos sembrado el camino de la decisión con una cadena de razonamiento escrupulosamente operativizada, al final, en el último instante, la pauta que conecta <<patterns>>, Bateson (1991) fulmina cuán efecto torbellino y/o magnus todo lo pensado. Concluyendo, las teorías del caos nos dicen alto y claro que somos seres imprevisibles, que estamos interconectados y que todo nuestro hacer está condicionado por un instante. De ahí que, desde nuestro punto de vista, no estemos alzando la bandera del libre albedrío, sino que estamos mirando al sentir de las cosas mismas, a entrenar por sensaciones, a realizar una *prevención de la incoherencia* (Morcillo, J.A. 2012; citando a Cervera Villena y Coba Sánchez, 2012) (1). ¿Qué actividad es mejor?, ¿aeróbico antes que trabajo de fuerza?, ¿expresión corporal al principio o al final de curso?... A pesar de que los estudios "demuestren" qué es más conveniente, lo que el YO deportista le pide a cada sujeto en función de los avatares de cada día hará que la práctica deportiva tenga, que es lo importante, una consecuencia de bienestar y rendimiento a nivel emocional. Éstas condicionan la actividad deportiva tanto o más como la actividad realizada las mantiene "a raya". Lo que se reprime se oprime, se marchita y acaba generando más daño. Para poder llegar ahí en nuestras sesiones en general, y aulas en particular, debemos hacerlo a través del discente y éste no es el fin de nada, es el origen de todo, es el motor, el alumno (deportista) es lo importante y lo que se procesa a sí mismo cuando se siente el protagonista en una sociedad, su clase, posiblemente sea algo que éste no olvide jamás, motivo más que de peso, para focali-

zar su atención en algo que él se ha convencido de que es bueno para sí. El profesor ha de ahondar en su mochila, la que cada uno tenemos y hay que revisar para quitar lo que se quedó obsoleto pero aún guarda su recuerdo en nuestras actuaciones así como lo nuevo por introducir. En el término medio está la virtud. La ciencia no es certeza pero sí es certero que está cerca de las cosas mismas.

2. NEUROPSICOLOGÍA Y APRENDIZAJE.

Aplicar los conocimientos neuropsicológicos en el mundo del deporte significa (*relación entre la función cerebral y la conducta*), para empezar, conocer cada vez mejor a la persona en su conjunto considerando su entidad psíquica y teniendo en cuenta que al entrenar, según Tamorri (2004) (2), "*lo hacemos sobre un conjunto de reacción muscular y biomecánica, que se hace posible y se desarrolla a través de un delicado, fino y complejo proceso de recogida de información, descodificación y programación que se encuentra en el cerebro, en sus neurotransmisores y finalmente, en sus procesos cognitivos, emocionales y culturales. Todo ello actuando como un continuo, como una estructura única y global*".

Según Jubert (2003); citado por Narváez Betancur (2005), "*la neuropsicología del deporte tiene por objeto el estudio del trabajo cerebral de un deportista en acción*". Además, agrega que, el objeto de la neuropsicología del deporte es "*identificar cada una de las estructuras funcionales cerebrales que aportan su trabajo concreto y que dan lugar a un exitoso movimiento coordinado, que culmina con la verificación de la finalidad intrínseca a cada modalidad o especialidad deportiva*". Desde la humildad, añadimos que no sólo se trata de identificar, sino de estimular y potenciar dichas estructuras que hoy en día sabemos que es posible trabajarlas de modo preciso dejando atrás la palabra acción y pasando a lo que nos mueve: la interacción.

Ésta es una ciencia "en pañales", estando plenamente convencidos de que en breve el trabajo en este campo va a ser un hecho incontestable al tiempo que una herramienta imprescindible. Un salto de calidad en el trabajo de los técnicos-profesores-educadores en el entrenamiento-clases-juego..., podría venir de la mano del desarrollo e incursión de la neurociencia cognitiva, de la neuropsicología en el entrenamiento, ya que la sesión de trabajo-clase es una de las formas de aprendizaje más complejas, tanto por la dificultad que entraña el mismo como por la variabilidad de factores intrínsecos y extrínsecos intervinientes. Se trata, pues, de dar un paso más: mejora del aprendizaje en base a la optimización de las capacidades mentales intrínsecas en un entorno específico, en una persona específica, en un medio colectivo donde la conquista por el espacio es un ente de colaboración instintivamente interiorizado. Acti-

vidad cerebral más aprendizaje deportivo es igual binomio que no puede dejar de serlo.

Determinados correlatos científicos como la plasticidad neuronal, aprendizaje, neuronas espejo, formas de pensamiento, mapas mentales y un paso más allá de éstos como es la interpretación correlacional del modelo de juego (3), inteligencia múltiple, inteligencia emocional, valores, talento, liderazgo.... pensamos son esenciales para la optimización del trabajo del deportista y del técnico-educador. Hay numerosas variables neuropsicológicas que no se pueden dejar a un lado, tales como la velocidad de procesamiento, el control inhibitorio, la atención sostenida, la memoria visoespacial y otros, como puntos sobre los que pivota el funcionamiento cerebral del deportista en interacción. Interpretar, entender, ganar seguridad y autoestima, aprender optimizando los recursos, son algunas de las cuestiones que de forma más inmediata se pueden ver potenciadas contemplando la neuropsicología en la medida correcta. ¿Negamos la evidencia?

En el momento de una sesión y, sobre todo competición, se necesita de un proceso cognitivo rápido, en el cual hay una verdadera batalla cognoscitiva entre la atención voluntaria y la involuntaria. Hay que elegir rápido, decidir, dar soluciones como sistemas de elaboración que somos al dar y recibir información del entorno que nos rodea.

¿Qué didáctica debemos incorporar para generar diferentes patrones de aprendizaje?, ¿qué recursos metodológicos podemos emplear para que el joven deportista desarrolle sus habilidades?, ¿sobre qué aspectos la/s fundamentamos?

El cerebro en interacción de un deportista constituye una *función cerebral compleja*, ya que precisa la actividad de forma simultánea y continuada de numerosas estructuras. Pese a lo reciente del inicio de los avances en este campo, según estudios de Gmecz, Colne, Redcolsi y Resinn (2010), la relación entre funciones neuropsicológicas y habilidades deportivas mejora en tanto en cuanto, por ejemplo, el tiempo de reacción disminuye en tareas coordinativas, hay mejoría también en la transferencia intrahemisférica, por lo que se amplía la alternancia motriz entre actividades que impliquen lateralidad, favorece las neuronas espejo (concepto que luego abordaremos) ya que explican y subyacen a la eficacia del entrenamiento en visualización y aprendizaje, mejora la inteligencia viso-espacial al igual que la estabilidad postural. La atención y la concentración también resultan beneficiadas ya que si trabajamos desde el punto de vista neuropsicológico la atención dividida, estamos haciendo un trabajo que es fundamental para el discente a la hora de ejercitarse mediante la activación de distractores. Considerando la atención dividida como la capacidad para atender a más de un estímulo al mismo tiempo y/o ejecutar dos tareas simultáneamente, a modo de ejemplo y aplicándolo al ámbito del aprendizaje

deportivo, propongamos tareas en las que el sujeto tenga que responder con una acción o con otra en función del estímulo que reciba y teniendo en cuenta un grado de dificultad ascendente que a continuación exponemos:

- Lanzamiento de balón con el pie derecho, el receptor debe intentar recepcionar dicho lanzamiento con el pie izquierdo y viceversa.
- Lanzamiento de pelota de tenis de un color, recepción de la misma con raqueta en mano derecha y ante otro color recepción con mano izquierda.
- Disposición de varias "líneas" de objetos: cono, aro, valla / valla, aro, cono / aro, valla, cono y dividir a los sujetos en tres líneas previa consigna de lo que cada símbolo significa en cuanto a acción. Cada sujeto deberá en paralelo a la línea de objetos traducir en un continuo de interacción el significado de cada objeto-símbolo.
- Lanzar alternativamente balones al sujeto que el mismo debe despejar con el objetivo que contabilizar el número de lanzamientos que ha recibido, con la consigna añadida de contabilizar los que han venido por la derecha o por la izquierda.

Destacar en el mismo ámbito, que los mecanismos cerebrales de resonancia-afinación anticipatoria son fundamentales y también pueden mejorar al trabajar tareas que permitan la asociación entre córtex motor y córtex visual, al igual que se puede mejorar el tiempo de preparación para la acción motora, previniendo respuestas erróneas prematuras mediante tareas de inhibición córtico-espinal.

3. PLASTICIDAD CEREBRAL

La posibilidad de incorporar aprendizajes a nuestro repertorio cognitivo-conductual se produce a lo largo de toda la vida y la explicación formal reside en la plasticidad cerebral: *la capacidad para adaptarse a circunstancias que cambian así como a la posibilidad de incorporar información nueva*. La plasticidad es una propiedad intrínseca del cerebro. El cerebro, también de los adultos, posee una gran capacidad para el cambio, en gran medida producida o no en función del uso. El cerebro tiene la capacidad de adaptarse continuamente a su entorno.

Neuroplasticidad y neurogénesis van de la mano y gracias a esta última, se potencian conexiones ya existentes o se crean otras nuevas, aumentando la densidad dendrítica. Esto sucede siempre que aprendemos algo nuevo, o dicho de otro modo, cada vez que nos exponemos a estímulos nuevos. La *neurogénesis* nos lleva al correlato de cómo se debería actuar en la sesión de trabajo: generar conti-

nuas sinergias mediante el uso del esfuerzo útil. Éste es saber economizar esfuerzos de manera no cartesiana (sin separar lo físico de lo emocional) en función de las circunstancias. El cerebro lo hace a la perfección administrando el crecimiento y el espacio mediante el fenómeno de la migración de neuronas desde las zonas donde se encuentran las células madre hasta las zonas diana donde han de llegar. En esa migración se producen una serie de fenómenos a través de los que unas neuronas sobreviven al viaje, otras no... en definitiva, hay unas interacciones coherentes.

En general, debemos tener en cuenta que la plasticidad cerebral tiene una conexión directa con el uso: "lo que no se usa se pierde". Como veremos más adelante, si la vivencia, el uso de una destreza o aprendizaje va ligado a aspectos de corte emocional, la huella, el aprendizaje es más duradero y más intenso, es decir... la marca que deja en nuestro cerebro es "más profunda" y a la hora de recuperar esa información, al interconectarse diferentes aprendizajes, o simplemente cuando lo recordamos, aflora a nuestro consciente de un modo más eficaz. Esto nos viene a decir que hacer tareas en clase, valga como ejemplo un circuito, para la mejora de habilidades puede ser insuficiente si no tiene un componente que genere una "marca" emotiva en el deportista. Enfocar el carácter competitivo y los estilos que promuevan el aprendizaje de forma más conveniente hacia el estímulo emocionalmente competente es la base, lo físico irá de la mano como un todo irreductible.

Si como venimos diciendo, la persona-deportista dispone de la posibilidad de practicar y, por tanto, vivenciar diferentes inputs dentro de unas especificidades técnicas, si es preciso, el discente va a tener un repertorio de respuestas (veremos más adelante el *paisaje de atractores*) ante diferentes situaciones, que a su vez van a estar unidas a respuestas emocionales que van a contribuir a que la búsqueda de opciones de respuesta en la actividad jugada sea algo no sólo habitual, que por sí lo es, sino que dicha búsqueda se realice desde la seguridad y destreza de quien se siente seguro ante una tarea. No prioricemos contenidos (unidades didácticas) a personas que juegan, sino personas que generan juegos. Esta sería una forma de pensamiento y aprendizaje convergente.

La estrecha relación, positiva por supuesto, entre el ejercicio físico y el cerebro ya que el primero potencia la función cerebral, puede mejorar el estado de ánimo, favorece el aprendizaje y la memoria al tiempo que constituye una barrera de protección para el cerebro, eso sí, si tomamos conciencia del partido que podemos sacar a dicha interconexión. El investigador Costa (2010), del departamento de Psicobiología del Instituto de Neurociencias de la Universidad Autónoma de Barcelona, nos muestra cómo la práctica de ejercicio continuado, sobre todo el ejercicio de corte aeróbico que implique coordinación, toma de decisiones rápida y un grado de concentración intenso, tiene una gran relevancia en la plasticidad cerebral. Esta

práctica está directamente relacionada con el crecimiento de determinadas conexiones neuronales que a su vez potencian la transmisión neuronal (sinapsis) o lo que es lo mismo: potencian la capacidad plástica del cerebro. Los deportistas, al ejercitarse, las contracciones y extensiones musculares que realizan producen la segregación, entre otras, de una proteína llamada IGF-1, que en el cerebro tiene la función de ser precursora de aumentar la segregación de BDNF (Brain Derived Neurotrophic Factor), una molécula relacionada con factores de crecimiento neuronal y con la neurotransmisión, es decir, con la comunicación entre neuronas, siendo esto lo que nos hace aprender a los seres humanos. En experimentos llevados a cabo recientemente en este sentido con la molécula BDNF por el profesor Gómez-Pinilla (2010) neurocientífico de la Universidad de California, se ha comprobado que si se bloquea la síntesis de dicha molécula, se impide el aprendizaje y la memoria.

Tenemos muy claro, pues, que los cambios en el cerebro del deportista son fundamentales para que se produzca el aprendizaje. Cambios entendidos como experimentación, como exploración y exposición a aprendizajes nuevos, a registros diferentes y como observamos, nuestro cerebro está más que preparado, diseñado para favorecer dicha tarea. En otras palabras, las del psicobiólogo Costa (2010) "*para aprender, nuestro cerebro debe someterse a cambios*". Los educadores tienen ante sí, "*potenciales y excelentes aprendedores*" ya que a mayor cantidad de BDNF, mayor capacidad para cambiar nuestro cerebro, y por tanto, mayor capacidad de aprender, de modelar. Les corresponde la tarea de generar conexiones, interacciones, situaciones que permitan al deportista explorar diferentes registros.

El neurocientífico Doidge (2008), desarrolló el término de *plasticidad* que nos explica un hecho fundamental y muy importante a la hora de entender definitivamente la interacción entre cerebro y juego. Explica que la misma plasticidad que nos ofrece la posibilidad de cambiar nuestro cerebro, si no se realiza correctamente, puede también ser la base para nuestros comportamientos más rígidos. Es decir, no es tan "sencillo" como estimular y estimular, sin más. Hay que hacerlo partiendo de una base que no es la misma para todos, pese a que la tarea a la que nos enfrentemos sea común, y sobre todo, hay que tener en cuenta la estimulación para la alternancia e interacción de tareas. "*Todos nacemos con un gran potencial plástico, algunos mejoran la flexibilidad del mismo y otros dejan que la espontaneidad, la creatividad y la impredecibilidad dejen paso a una existencia rutinaria que nos lleva a una especie de caricatura de nosotros mismos*", según palabras del propio Doidge.

Todo lo que implica repetición invariable sin más, puede conducir a la rigidez. Estimulación sí, por supuesto, pero siempre al servicio del cambio, al servicio de la interacción. Estimular sin cohesión, sin interacción, es ir por el camino contrario al objetivo perseguido.

Dada la alta especificidad de cambio que posee de forma intrínseca nuestro cerebro ante la adaptación a nuevas situaciones, llegamos a otra potente conclusión: plasticidad e inteligencia van de la mano. Aquí tenemos la explicación sobre cómo colocar la palabra inteligencia en el contexto del verbo jugar: si la inteligencia es la capacidad de adaptarse al medio, expongamos al cerebro de los deportistas a la necesidad de generar cambios, a la necesidad de afrontar nuevos aprendizajes y variables contextuales. El técnico-educador ha de tener presente una paradoja de la condición humana y es que muchas veces lo que la persona percibe como “bueno” y lo que a uno le “apetece” hacer es ni más ni menos lo que hemos hecho siempre. Las costumbres nos dan, cuanto menos, una dudosa sensación de control y seguridad, pero tenemos un problema: las costumbres y las rutinas no nos hacen pensar... y para pensar hay que exponer al cerebro a estímulos nuevos y de ese modo provocamos la plasticidad, por tanto, hay que provocar la exposición a nuevos contextos, a la mezcla de contenidos, la educación física como un modelo único per sé. El deportista más inteligente será el que crezca en la habilidad del dominio pluri-contextual como homo ludens que es. El cerebro, no olvidemos que además de funcionar bajo parámetros de la lógica, es más que eso, es capaz de asimilar novedades, de aprender. Estamos en disposición de pasar del dogma del cerebro inmutable, al dogma del cerebro mutable.

4. AFFORDANCE: UNA INVITACIÓN A LA INTERACCIÓN.

Cuando Gibson (1979), ideo las líneas maestras de la *perspectiva ecológica* descritas por Torrents (2005) basadas en la “información que da el medio como causante de las actividades del organismo, entendiendo éste como un todo”, se centró principalmente en estudios sobre la percepción y el proceso en sí. Éstos, sobre la visión, generaron el concepto de *affordance* (afford=facilitar), sinónimo de buscar y encontrar por sí mismo en la actividad, la libertad de hacer y de intuir por qué.

El cerebro que aprende, siguiendo la Teoría de Sistemas Dinámicos (TSD), está formado por un *paisaje de atractores*: como unos cuencos cuya profundidad la marca el grado de habilidad que tenga el deportista. Si imaginamos un paisaje lleno de “dunas (meseta y profundidad hasta la nueva meseta)”, a mayor profundidad desde la meseta hasta el comienzo de la próxima meseta, mayor posibilidad del deportista de obtener recursos de respuesta en la interacción y mejores opciones de paso a la siguiente o, lo que es lo mismo, una mejor *transición de fase* (paso de un estado atractor a otro).

Aprender a percibir lo que le brinda la sociosfera que le rodea, si desde el principio generamos esta capacidad, evitaremos la tan archiconocida *parálisis por análisis*, necesaria al principio como forma de generar un negocio emocional

con el juego. Para ello no hay que dar por supuesto nada en el protagonista del juego y ni mucho menos dar por finalizadas sus posibilidades de mejora tanto en competencias psicomotoras como en competencias emotivo-volitivas. Consideramos esencial para todos aprender a observar las consistencias conductuales que el deportista pueda ofrecer; pero sin disociar el objeto de observación ya que si no, estamos frenando la esencia de la persona-deportista.

¿Se puede conjugar en la sesión la libertad de búsqueda con la orientación guiada sin frenar el aprendizaje?, ¿es posible aprender desde una metodología que no parta de los contenidos sino que lo haga a través de la inestabilidad emotivo-conductual para aterrizar en ellos? Para ello debemos aceptar una premisa básica: se aprende más que se enseña. (Blakemore y Frith 2007)

Queremos inculcar valores en el discente mediante el juego, quizás, hemos olvidado que para ello, los contenidos han de ser interiorizados para poder almacenarse como imágenes preconscientes: un contenido interiorizado desde el prisma de los valores. ¿Lo contrario no sería un posible Valor roto? (4) Éste se produce cuando se priorizan contenidos antes que los comportamientos vivenciados. La búsqueda de lo que Nelson Mandela pretendía desde 1940, antes incluso de entrar al poder, en la lucha frente al apartheid para el aprendizaje y respeto, *Ubuntu*: la aplicación de un concepto sudafricano, nuestro bienestar depende de facilitar el de los demás, como medio del valor inquebrantable que evite así la aparición de un valor roto en el desarrollo de la interacción jugada.

Si las *affordance* actúan, como decimos, creando imágenes que la mente puede reconocer, si no ayudamos a que un deportista pueda educar su talento y creatividad, tenga la edad que tenga, es como si le pusieramos los mismos fotogramas una y otra vez sin más sentido que el de la propia filmación. En términos cerebrales, es como si se generara una agnosia: proceso por el cual el ojo sigue viendo pero el individuo no entiende lo que ve, aunque previamente fuera así; existe una incapacidad para acceder a la estructuración perceptiva de las sensaciones, en este caso visuales.

Cuando el alumno se ha convencido a sí mismo de que el entorno de juego le brinda oportunidades que él tiene que devolver con acciones, obtenemos más habilidades al servicio del banquete del talento: alumnos en el patio, uno de ellos tiene el balón controlado en el pie, está cerca del área, ¿por qué no tiras con la no dominante?, (pensaríamos). La gran mayoría de veces el jugador no dispara no sólo por falta de confianza, sino porque en su GPS conductual no entra la imagen “disparo”, recordemos, las posibilidades de acción son eso, posibilidades, y se trata de sentir que están ahí latentes cuando el balón se encuentra en los límites de la sordera de la pierna menos hábil. Sus imágenes preconscientes

están emocionalmente etiquetadas con la palabra “fallo” porque alguna vez lo intentó y falló. Las posibilidades de acción están vetadas por sus propias vivencias que no se hayan sintonizadas con determinadas imágenes, fotogramas, ni mapas mentales, caminos éstos, de indeterminación al servicio del “no aprendizaje”. Debemos evitar caer en un mal de la sociedad en general, y la deportiva en particular de nuestros días en palabras de Morín (1994): la hiper-especialización de las ciencias genera, una inteligencia ciega, o, lo que es lo mismo, un pobre paisaje de atractores.

5. AMPLIANDO EL MARGEN DE COMPETENCIAS: CEREBRO DEL QUE APRENDE Y CEREBRO DEL QUE “ENSEÑA”.

Para aprender utilizamos diferentes sistemas cerebrales en función de la propia naturaleza del aprendizaje. Recordar quién soy no es lo mismo que recordar a dónde voy, y nuestro cerebro también procesa en forma y tiempos diferentes en función del tipo de memoria con la que trabajemos, ya que el procesamiento se hace por separado, pudiendo dividir la misma en tres grandes grupos: episódica (sucesos), semántica (datos) y procedimental (destrezas). El aprendizaje también tiene un carácter implícito o explícito según sea la naturaleza y esto hace que el mismo sea más o menos inconsciente o consciente.

Un ejemplo clásico del aprendizaje implícito es el que desarrolló y fundamentó el fisiólogo ruso Pavlov a finales del siglo XIX, el cual introdujo a través de su *teoría psicológica de la respuesta condicionada* un paradigma de aprendizaje fundamental, en la que se postula que la unión de un estímulo incondicionado unido a uno condicionado, nos da una respuesta condicionada. En relación a ello, aparece el “*aprendizaje condicionado*”, que tiene lugar cuando aprendemos una acción a fin de producir una respuesta. No pasemos por alto un dato fundamental sobre el que regresaremos: la parte inconsciente o sobre la que ejercemos poco control de este tipo de aprendizaje.

Cuando un técnico-educador instruye de forma “cerrada” a un deportista, de alguna forma está generando en el mismo una respuesta condicionada a la presencia de un determinado estímulo/s. En ningún caso se pretende debatir que en ocasiones pueda ser del todo necesario utilizar esta técnica de aprendizaje para trabajar sobre determinados aspectos, pero queremos abrir una ventana al pensamiento divergente, que a todo homo sapiens la naturaleza nos regala y a veces tan poco y tan mal aprovechamos. Sabemos que disponemos de una habilidad plástica porque el cerebro funciona así, sabemos que las emociones positivas ligadas al aprendizaje son un valor seguro en el desarrollo y puesta en práctica de las mismas... ¡evitemos condicionar el aprendizaje! Diferen-

ciemos entre: JUGAR o jugar. El primero lo hace desde la divergencia el segundo desde la convergencia.

Otro tipo de aprendizaje muy común es el *procedimental*, a través de la memoria procedimental e implícita, dependiendo de una estructura cerebral denominada ganglios basales (5). Sirva para ilustrar de forma práctica que el cerebro de un bebé está perfectamente preparado para “utilizar” esta memoria a los tres meses y le permite aprender que coger un objeto de una determinada forma les lleva a poder manipularlo. Los seres humanos, pues, podemos aprender explícitamente pero no podemos despreciar el apasionante mundo del aprendizaje implícito. Para poder trabajar es necesaria la inestabilidad del que aprende. Esto sucede a nivel meramente condicional cuando queremos mejorar nuestra propiocepción. Mediante la desestabilización del sistema es como se identifican los valores rotos, eso entiende el cerebro que aprende: en un juego de cooperación, quizás, no se aprenda a cooperar tanto como en uno en el que tienes que oponerte a ti mismo para comprender lo que supone no cooperar o que no lo hagan contigo. La educación en valores no es intrínseca a la práctica de deporte; lo es vivenciar los pros y los contras de no llevar los mismos a cabo.

Una vez hemos visto ejemplos de cómo se comporta el cerebro de “quien aprende”, veamos qué pasa en el cerebro de los que “enseñan”. Invitamos al lector a reparar sobre las connotaciones evolutivas del verbo enseñar...y tal y como argumentan las profesoras Blakemore y Frith (2007), del Instituto de Neurociencia Cognitiva del University College de Londres, es una de las capacidades más específicas de los humanos, aunque en otras especies, obviamente, existen otras maneras de enseñanza implícita, como diría un especialista en psicología evolutiva, más elementales. Dicha elementalidad, está enmarcada en dos parámetros: la capacidad de los seres humanos de ser seres verbales y el mayor rango de complejidad cerebral global. Como poco, las autoras anteriormente mencionadas, entienden que enseñar significa “*procurar a las personas las oportunidades adecuadas y animar a aquéllas a aprovecharlas*”. No podemos estar más de acuerdo, aunque en el siguiente párrafo matizamos el concepto “enseñar”.

La teoría de la mente o mentalización es una de las capacidades cognitivas del ser humano imprescindible cuando la enseñanza tiene un propósito. Cuando se enseña, como mínimo, se debe contextualizar el punto de partida del que aprende para incrementar su nivel de aprendizaje, tener presente el grado de interés por la tarea y su receptividad. Por tanto, para que se dé una enseñanza satisfactoria, el que enseña debe abrir su capacidad de transmitir desde la capacidad de desarrollar del que recibe, no tanto desde la capacidad de recibir, que como vemos, es tarea importante, pero esencialmente básica. De ahí que, es fundamental que el técnico-educador trabaje en la línea

de despertar en el alumno la necesidad de hacerse preguntas; máximo teniendo en cuenta el declive actual de valores-motivación-sensibilidad con el que nos encontramos desafortunadamente con demasiada frecuencia en las aulas. No obstante, reseñemos que la capacidad para aprender es más antigua y automática que la capacidad para enseñar y siguiendo este razonamiento la metodología de enseñanza es un concepto, desde la base de la neurociencia, quizás erróneo y contradictorio: deberíamos hablar de metodología del aprendizaje y/o didáctica del aprendizaje. Como dicen Blakemore y Frith (2007), *todos los animales aprenden...y muy pocos enseñan*.

6. OTROS ELEMENTOS DE APRENDIZAJE.

6.1 Las neuronas espejo.

Las neuronas espejo, descubiertas en 1996 por un grupo de neurocientíficos italianos, al frente su director, el profesor Rizzolatti (2006) de la Universidad de Parma, *nos permiten a los seres humanos sentir y experimentar situaciones ajenas como si fueran propias*, nos ayudan a intuir lo que la persona que tenemos delante piensa, siente o va a hacer, en definitiva *nos permiten entender a los demás, nos vinculan mental y emocionalmente*. Forman parte de un sistema de redes neuronales que a través de un único canal posibilita la interacción y las respuestas ante el medio. *Constituyen los cimientos de la empatía (identificación mental y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo del otro)*, ya que nos facilitan compartir las emociones de los demás cuando las vemos, puesto que al ayudarnos a reconocer las acciones de los otros, también nos ayudan a reconocer y a comprender las motivaciones más profundas que las generan, las intenciones generadoras (basada en imágenes preconscientes, que condicionan la decisión final, poniendo en entre dicho la archiconocida "intención táctica") de los demás. Al tiempo, nos conectan con la vida social y nos permiten compartir emociones, experiencias, necesidades y metas.

Se llaman neuronas espejo porque el fenómeno que se produce es el equivalente a cuando alguien ve a otra persona hacer algo y observara su propia acción reflejada en un espejo, sin mediar en realidad acción alguna. Tal y como explica el investigador en neurociencias Iacoboni (2009) de la Universidad de UCLA, tras cada acción hay un estado mental, una intención subyacente y mediante este "espejo", podemos acceder al estado emocional y de sensaciones a nivel mental de los demás. Además de permitirnos la empatía, son fundamentales en la imitación. Sabemos que se puede imitar sin necesidad de que intervengan dichas neuronas espejo, pero en ese caso, debemos tener en cuenta que dichas imitaciones están basadas en reproducir una tarea sin tener en cuenta los estados mentales asociados, por tanto, estaríamos hablando de repetir una acción sin más.

En el deporte, algo fundamental en lo concerniente a las neuronas espejo es reconocer los movimientos que realizan otras personas. Son esenciales para ejecutar imitaciones en forma de objetivos puesto que están mucho más interesadas en la meta del movimiento que en el movimiento en sí. Dada la naturaleza del cerebro, tengamos muy en cuenta estas premisas a la hora de dirigir, ya que es esencial si queremos aprovechar las posibilidades de las que disponemos, que el discente precise exponerse a diferentes registros ya que nuestras neuronas espejo nos ayudan a imitar, a hacer lo que vemos, mucho más que a reproducir lo que se nos indica. Es cierto que el uso de imágenes nos puede ser esquivo en la educación por las condiciones legales de la misma, pero al igual que podemos aprender cosas positivas a través de la imitación...mucha atención al hecho de que también aprendemos otras no tan buenas a través de ese mismo mecanismo. Sobre la utilización del video, hagamos una reflexión sobre qué matices, qué impronta y qué imágenes seleccionamos habitualmente cuando se lleva a cabo una sesión de este tipo. No pretendemos afirmar que es contraproducente mostrar y/o evocar imágenes, digamos, negativas, entendiendo por negativas las referidas a fallos o a errores...pero queremos advertir que el cerebro está alerta y aprende en todo momento, hasta de lo negativo. De hecho, está más sensible a este tipo de imágenes. No queremos eliminar lo negativo, para nada es nuestra intención. Pero sí la de no caer en la trampa de la contradicción. Pensamos, de otro lado, que es perfectamente compatible un equilibrio en la "apertura" contextual con el "determinismo" del aprendizaje por imitación que nos permiten dichas neuronas espejo. La repetición como aprendizaje sin más, aislado, no pensamos tenga cabida en la esencia del medio. Se trata de observar, interiorizar y tomar conciencia para luego tener como una alternativa más, la repetición y la reproducción, todo ello con la apertura al jugar desde el incremento de posibilidades que le damos al entorno y éste nos devuelve.

6.2 Inteligencias Múltiples y Aprendizaje

Gardner (2011) ha sido el padre de una visión completamente diferente sobre la inteligencia, de corte pluralista, ya que, en sus propias palabras, *"reconoce muchas facetas distintas de la cognición, tiene en cuenta diferentes potenciales cognitivos y contrasta diversos estilos cognitivos, basado todo ello en una combinación entre ciencia cognitiva y neurociencia"* a la que ha pasado a llamar: *"teoría de las inteligencias múltiples"*.

Gardner (2010) propone dejar un tanto de lado los test y las correlaciones entre los mismos y centrar los esfuerzos a la hora de observar la inteligencia en las fuentes de información más naturales: *"la capacidad para resolver problemas y elaborar productos"* y las separa en siete tipos de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical,

corporal y cinética, interpersonal e inteligencia intrapersonal. Especialmente interesante nos resulta detenernos en las dos últimas, por novedosas en su consideración.

La *inteligencia interpersonal* se construye a partir de una capacidad nuclear ante los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones, es decir, su expresión más elaborada reside en leer las intenciones y deseos de los demás, aunque no se evidencien de forma clara al tiempo que nos permite comprender a éstos (recordar neuronas espejo). Permite, por tanto, comprenderse y trabajar con uno mismo, es un símbolo que representa todos los tipos de información a cerca de una persona. La necesidad de cohesión en el grupo, de liderazgo, de organización y de solidaridad surge de forma natural desde aquí, por tanto, nos permite comprender y trabajar con los demás.

La *inteligencia intrapersonal*, por su parte, permite formarse un modelo ajustado de uno mismo y nos facilita poder desenvolvemos eficazmente. Nos permite el acceso a la propia vida emocional, a la capacidad para discriminar emociones, ubicarlas correctamente y todo ello nos va a servir para interpretar y orientar la propia conducta. Nos permite comprender y trabajar con uno mismo. Se trataría de que el tándem aprendizaje e inteligencia fuese lo más práctico y realista posible, ajustado a lo representativo de cada persona.

En ese proceso se hace imprescindible que el educador entienda de qué estamentos cognitivo-neuronales se parte, al tiempo que se trabajan y se ponen a disposición del aprendizaje los medios oportunos para ello. Una anécdota al respecto la cuenta Robinson (2008) en una ponencia muy conocida en las redes sociales titulada: *Do schools kill the creativity? (¿Matan las escuelas la creatividad?)*: “estando en clase, el profesor ha pedido hacer copiar un dibujo, de repente ve que una alumna no está dibujando lo que él ha pedido. Muy educadamente le pregunta por qué no hace la tarea establecida. La alumna responde que está dibujando la “cara de Dios”; a lo que el profesor le dice que nadie ha visto tal cara jamás. El alumno sentencia: deme usted dos minutos y la verá.”

Como decíamos acerca de la mecanización, al cabo de unos meses los medios a desarrollar generan una sensación de control y dominio fugaz al principio. Hablaríamos de la consecución de un concepto adquirido de manera “convergente”. Parece que, por arriesgar menos a la hora de jugar se aprende más, por la efímera sensación de control. Por el contrario, cuando la sensación de descontrol parece desconcertante, incluso para el propio profesor, hablaríamos, pues, de conceptos aprendidos de manera “divergente”. Éstos y los medios que conforman el aprendizaje contienen una dualidad según la manera de afrontarlos, no son inertes. Las planificaciones son como las personas, para ello utilizaremos un acrónimo: “VAISFA”, toda actividad debe ser regida

de manera: válida, adecuada, idónea, selectiva, flexible y abierta (en base a la emocionalidad de cada uno habría que aumentar y/o reducir intensidad y reorganización de trabajo según sensaciones del propio cuerpo). Cuando, como profesionales, dentro o fuera del ámbito de la educación física se nos piden rutinas de entrenamiento y tonificación, nosotros somos partidarios de dar pinceladas de organización pero partiendo de la máxima de entrenar teniendo en cuenta las sensaciones, ya que se rinde en base a las mismas. Esa es la línea, en nuestra opinión, a seguir en la estructuración de las cargas. Hay que abrazarse a la incertidumbre que nos genera la variabilidad contextual del que aprende. Aquí, quizás, esté la base y la máxima de la vivenciación e interiorización, en definitiva, jugar con las coordenadas espacio temporales que intentan faltar al azar.

Otra circunstancia importantísima que queda clara en la teoría de las inteligencias múltiples, no puede, por menos, que llenarnos de complacencia y deseo de trabajar en este sentido ya que se ha “demostrado” que las habilidades de un individuo no siempre están circunscritas a la mente del mismo, y clara muestra de ello se refleja en estudios novedosos de dicho autor, en los que refleja que en muchos casos es erróneo concluir que el conocimiento requerido para ejecutar una tarea determinada requiere completamente de la mente de un solo individuo. Dicho conocimiento puede estar “distribuido”, es decir, los buenos resultados de la ejecución de una tarea pueden depender de un equipo de individuos; quizá ninguno de ellos posea toda la experiencia necesaria, pero todos, trabajando juntos, serán capaces de llevar a cabo la tarea de forma segura. En relación a esto es demasiado simple afirmar que un individuo determinado “posee” o “no posee” el conocimiento requerido; dicho conocimiento puede mostrarse en presencia de los “detonadores” humanos y físicos adecuados. La competencia cognitiva humana es una capacidad emergente, susceptible de manifestarse en la intersección de tres factores diferentes: el “individuo”, con sus habilidades, su conocimiento y sus objetivos; la estructura de un “área de conocimiento” o “especialidad”, dentro de la cual pueden estimularse dichas habilidades; y un conjunto de instituciones y funciones considerado como un “ámbito” que rodea dichas especialidades, que juzga cuándo un determinado resultado es aceptable y cuándo no reúne las condiciones necesarias.

7. ASOCIACIONES Y CAPACIDAD DE EJECUCIÓN DESDE LA INTERACCIÓN.

Las imágenes, palabras y emociones asociadas a un determinado contexto de aprendizaje no hacen más que consolidar la huella en nuestra memoria de lo que queremos ya no sólo no olvidar, sino evocar, recordar. Aplicar este paradigma para saber cómo se consolidan algunos aprendizajes y cómo asociándolos a determinados estímulos vamos a trabajar so-

bre la posibilidad de que ese repertorio esté presente de un modo óptimo cuando el deportista precise rescatarlos para su puesta en práctica. Un modo muy conocido de emplear esta técnica, experimentada por algunos técnicos-educadores deportivos, es la de asociar estímulos visuales (imágenes) y auditivos (música) a diversas imágenes relacionadas con la actividad. Es un “clásico” modo de motivar a los alumnos, despertando emociones “potentes”. Utilizando correctamente esta técnica se consigue en unos instantes hacer pasar al cerebro del discente por diferentes niveles de intensidad tanto de impacto como de descarga así como de relajación psicofísica. Se trata de que el deportista se mueva dentro de una zona de rectificación. En deportes individuales o en el aprendizaje de cualquier habilidad, que el discente sienta que está dentro de la misma le va a relajar a la hora de actuar con el no miedo a fallar porque sabe que tiene un margen de acierto. Dicha zona genera como un puente que permite cierto margen de error pero no por ello genera un fallo.

Pero vayamos más allá de la aparente evidencia. Cuando ponemos al servicio del verbo jugar la “libertad” como forma de interacción y aprendizaje, como forma de comunicación propuesta y que el deportista es el que decide finalmente, se van a dar ocasiones en las que el aprendizaje vaya generalizándose en tanto en cuanto el alumno experimente y descubra registros que ejecutándolos den lugar a lo que denominamos como *intrageneralizaciones* (6). Las mismas van a conformar estilos de respuestas que van a tender a repetirse o a extinguirse en base al uso que hagamos de las mismas. Como hemos visto anteriormente, lo que no se usa, el cerebro lo envía a la papelera de reciclaje, virtualmente, desaparece. ¿Qué tal si damos un paso más allá? Podemos dirigir parte de ese aprendizaje a que el discente aprenda a observar, a asociar conductas convirtiéndolas en movimientos sentidos, formas de pase, tipos de carrera en función de comportamientos intuitivos... como estímulo al subconjunto compañeros-medios-valores que dará como resultado un concepto de actividad cohesionada, no disociada ni desmembrada, como por ejemplo una imagen mental, todo desde la interacción, desde el conocimiento de las posibilidades no limitadas de los compañeros; un estímulo praxémico que transmite un compañero en función de sus cualidades para poder asociarse mejor. En estos momentos las neuronas espejo disparan todo su potencial. Siempre lo podrán llevar consigo y por tanto, evocar. Puede ser una herramienta muy útil. Es un trabajo que a la inversa, se ejecuta en diversos tratamientos psicológicos cuando queremos eliminar un condicionamiento en el repertorio conductual de un individuo. ¿Por qué no? La “evidencia científica” lo avala; las sensaciones lo prueban.

Sobre el aprendizaje con imágenes, evocadas en nuestro cerebro, Kosslyn (2005), neurocientífico de Harvard, ha podido demostrar a través de estudios sobre neuroimágenes, que están activadas al menos dos terceras partes de las mismas

áreas cerebrales cuando imaginamos algo y cuando lo vemos realmente. De ahí se deduce que las imágenes mentales requieran de un procesamiento muy similar del que se produce durante la correspondiente experiencia de visionar. También se ha podido demostrar que es mucho más fácil recordar una imagen asociada a lo concreto que a lo abstracto. Se sabe que hay diferentes sistemas neurales que subyacen al recuerdo, sean de una naturaleza u otra: hay mayor implicación de las áreas visuales en el aprendizaje basado en imágenes concretas que abstractas. No podemos dejar de pensar que si estimulamos estos mecanismos neuronales, el deportista, además, va a encontrar aliados en su propio cerebro para hacer frente a otros procesos neuropsicológicos/emocionales.

8. NECESITAMOS APRENDER A PENSAR. ¿CÓMO LO HACEMOS?

En primer lugar, entendamos las bases esenciales del funcionamiento y la disposición sobre la que vamos a basar el aprendizaje, ya que la mente humana tiene capacidades metacognitivas, o lo que es lo mismo, de reflexión: conocimiento y control de la cognición. Por ello, conocer los procesos cognitivos, motivacionales, emocionales, sobre las propias capacidades y limitaciones, sobre los comportamientos y los resultados de los mismos, es esencial en todo aprendizaje. Cuando hablamos de *metacognición*, tal y como expone el profesor García (2008) del departamento de procesos cognitivos de la Universidad Complutense de Madrid, debemos distinguir entre dimensión del conocimiento y control. Al referenciar la *dimensión del conocimiento* debemos entender que si una persona conoce sus capacidades y lo que se necesita para efectuar una ejecución resolutoria en una determinada situación, podrá dar los pasos para ejecutar de forma satisfactoria las exigencias planteadas. Por el contrario, si la persona no es consciente de sus propias limitaciones, o de la complejidad de la tarea, o de las características y exigencias del contexto particular, difícilmente adoptará acciones preventivas a la hora de anticipar problemas o resolverlos correctamente. Es fundamental ayudar a cada persona a conocer sus *límites de control* (11), para ello, el movimiento es el mejor aliado. La utilización de música no debería de dejarse sólo para cuando “toque y/o proceda el contenido”, sino siempre. En la iniciación musical, valga como ejemplo, para la interiorización de todos los elementos musicales, es necesario vivenciar: para aprender un ritmo y/o para tocar un instrumento, en lugar de realizar solfeo de manera pasiva se hace al discente caminar y/o percudir de forma activa.

En la *dimensión de control* intervienen los procesos de autorregulación que una persona puede poner en práctica en situaciones de aprendizaje y resolución de problemas. También, por supuesto, se refiere a la capacidad para establecer metas y medios razonables y determinar si se está logrando un avance satisfactorio en relación a los objetivos, así como

de modificar la propia interacción cuando el progreso no es adecuado. Un grupo de deportistas, alumnos en este caso, que no se conozcan de nada, tras un tiempo jugando juntos van a conseguir auto-eco-organizarse más y mejor que un grupo de deportistas trabajados con contenidos no adaptados a sus cualidades ni a las potencialidades a desarrollar en ellos. Esto se da en los deportes de equipo. Es fundamental, al principio de un proceso de aprendizaje, aún sabiendo de sus características generales como deportistas (edad, sexo...), dejar que se expresen ante diferentes situaciones cuyas únicas reglas sean las del juego.

Todo ello conforma el proceso de *especialización dinámica* (8), que no entiende de edades, sino de autoconocimiento: el deportista conoce sus cualidades, las potencia, las explota y aprende a observarlas en sí mismo y en los demás. Para ello lo trabaja compactando este desarrollo bajo dos parámetros: el dinámico y el integrador. El primero establece que estamos ante un proceso en movimiento, se puede modificar por tanto; y el segundo, el integrador, nos abre la puerta a la interacción.

¿Queremos aprender?, ¿queremos no aprender? Absurdas las preguntas, puede pensar el lector. A nosotros no nos lo parecen y se lo vamos a argumentar.

9. APRENDIZAJE ASOCIATIVO: PENSAMIENTO IRRA-DIANTE Y MAPAS MENTALES

El premio Nóbel de Medicina Sperry (1982) puso de manifiesto la función de lateralización del cerebro, y por tanto la lateralización de las funciones cognitivas, lo que dio paso a conocer mejor las capacidades más desarrolladas en cada hemisferio cerebral y promulgó que aunque la mayoría de personas tengamos más desarrolladas cualidades en uno u otro hemisferio, los máximos logros de nuestra capacidad intelectual se dan cuando los dos actúan de forma “conjunta y armoniosa”, permitiendo que cada uno de ellos aporte la visión articular sobre las cosas que se derivan de sus habilidades específicas.

Además, sabemos que cuanto mayor sea la frecuencia con que se produce un pensamiento, aumenta la probabilidad de que se vuelva a repetir, y ello conlleva que las personas con el paso de los años vayan adquiriendo modelos estáticos, formas de ver la realidad que se van estereotipando. La rutina del pensamiento produce comportamientos y respuestas automáticas que nos alejan del pensamiento divergente. La lectura positiva de esto último, lejos de aparentes contradicciones, nos lleva a la conclusión de que la estimulación divergente del pensamiento, no sólo amplía el margen de competencias y de actuación, sino que es lo “natural”, lo que nuestro cerebro necesita, ya que su configuración está diseñada para tal fin divergente: cuantas más sendas y pistas se creen y se usen, más claro, rápido y eficiente será

el pensamiento. El alumno necesita de la estimulación de dicho pensamiento divergente para poder interactuar convenientemente; para poder no sólo leer e interpretar el juego, sino leer-interpretar-tomar decisiones-ejecutar, todo ello, no olvidemos, como un todo irreducible. Pensamos que una excelente forma, entre otras, es la de la elaboración, trabajo y manejo de *mapas mentales e interpretaciones correlacionales* de los conceptos como base del modelo.

Partiendo de estas conclusiones y de los procesos neurofisiológicos que se producen cuando nuestro cerebro “trabaja”, Buzan (1996) desarrolló el concepto de “*pensamiento irradiente, cuya aplicación práctica dio lugar a los mapas mentales*”. Es un pensamiento asociativo que se genera de una idea central o se conecta con ella. Cada “bit” de información que accede al cerebro (sensación, recuerdo o pensamiento) se puede representar como una esfera central de donde irradian innumerables enlaces de información, por medio de eslabones que representan una asociación determinada, y cada una de ellas posee su propia e infinita red de vínculos y conexiones; por tanto, cuanto más se aprenda/reúnan nuevos datos de una manera integrada, irradiente y organizada, más fácil se hará el seguir aprendiendo.

Los mapas mentales son muy efectivos porque siguen los patrones de funcionamiento de nuestro cerebro, en concreto de las neuronas, que de una, parten numerosas ramificaciones (dendritas), se comunican a su vez con otras a través de neurotransmisores (sinapsis). Este “c circuito” es activado por cada uno de los numerosísimos procesos tales como la memorización, las emociones, el envío de órdenes a nuestro sistema motor, etc.

Tengamos en consideración que el cerebro trabaja de forma asociativa y poco lineal, comparando, integrando y sintetizando a medida que funciona. La asociación es esencial en el funcionamiento del cerebro, ya que en sí misma constituye una forma de aprendizaje que tiene una importancia capital en muchas funciones mentales, ya que se basa en relacionar conexiones, ideas, conceptos. El mapa mental está basado en esencia en ese sistema asociativo. Al mismo tiempo, el mapa mental aprovecha y potencia el cerebro ya que combina las habilidades de ambos hemisferios cerebrales: el derecho que genera ideas y el izquierdo que las ordena. Se pueden usar cuando es importante desarrollar la destreza para resolver problemas o bien, estimular el enfoque de ideas para encontrar una posible/s respuesta/s. Cuando se trata de realizar un trabajo de equipo, mejorar la comunicación en el mismo cuando de búsqueda de alternativas, soluciones, planificación o toma de decisiones se trata, el mapa mental puede resultar de gran ayuda.

Los *mapas mentales* se parecen estructuralmente a la memoria y pueden ser muy creativos, tendiendo a provocar el nacimiento de nuevas ideas y asociaciones en las que no

se había pensado antes, hasta obtener un gran número de soluciones.

Para realizar un *mapa mental* se coloca la idea principal o palabra clave en el centro (problema o situación). A continuación se añaden todas las ideas que relacionen a esa palabra o idea por medio de ramificaciones o líneas de forma que permitan estructurar las ideas que viene a continuación trabajando de dentro hacia fuera en todas las direcciones y se va generando una estructura creciente y organizada compuesta de palabras, frases breves o imágenes claves. Se puede decir que cada elemento de un mapa es el centro de otro mapa. Se trata de partir de un problema en el centro y generar asociaciones e ideas partiendo de él hasta obtener posibles soluciones. No hay un número límite de conceptos o soluciones, el mapa tiene cabida a tantos conceptos como surjan, si bien es cierto que no se aconsejan sobrepasar la decena, fundamentalmente porque podemos caer en la trampa de mezclar soluciones generales a problemas particulares, además de tener en cuenta que si nos extendemos “de más”, se dispersa enormemente la capacidad atencional y de concentración. Puede realizarse de forma individual o grupal, por categorías, por puestos, por posiciones... las combinaciones son infinitas, tantas como las necesidades o propuestas surjan o se estimen convenientes e implica colocar situaciones en perspectiva, analizar relaciones y priorizar. Cuanto más se estimula este aspecto, gracias al pensamiento irradiante, más va a ir aumentando la repercusión y el beneficio de las redes asociativas, con lo que las mentes divergentes e irradiantes que vivencian las tareas, lo pueden hacer en condiciones más favorables para poder interactuar con el juego de un modo más productivo, en el amplio sentido de la expresión.

Como un paso adelante a los mapas mentales, proponemos la *interpretación correlacional del modelo*, mediante la

cual obtenemos la interrelación de la solución a un problema que nos ofrece el mapa mental junto con las diversas opciones que se abren a la hora de interpretar el juego, una habilidad o una unidad didáctica.

Al elaborar un *mapa mental*, tendremos en cuenta las circunstancias particulares del momento y siempre debe estar ajustado a la realidad que se esté dando en ese instante y la que muestre cada alumno. Adaptar un mapa mental a conceptos sin tener en cuenta al alumno que los va a ejecutar es una gran distorsión.

Un mapa mental no se utiliza cuando explicamos inicialmente una habilidad, unidad didáctica o mostramos conceptos. Cuando hacemos esto podemos utilizar lo que se denomina mapa conceptual. El mental, por tanto, tiene la particularidad de ayudarnos a organizar ideas en la búsqueda de soluciones. A modo de sencillo ejemplo: pensemos en que en un momento dado, tras la exposición o presentación de una unidad didáctica (para la que entre otros sistemas de apoyo se puede usar un mapa conceptual) algún alumno o grupo muestra resistencia o dificultades a la hora de entender y/o ejecutar los conceptos propuestos o alguno de ellos. En ese caso, el *mapa mental*, es una herramienta muy útil para avanzar en la búsqueda de soluciones ya que pone en primera plana la conjugación entre las capacidades intrínsecas del cerebro en su organización- estructuración y la búsqueda de soluciones al problema, culminando las mismas con la *interpretación correlacional* que se da tras el desarrollo del mapa: el aumento de las interrelaciones en la ejecución-entendimiento-resolución del problema; o lo que es lo mismo: el mapa nos muestra diversas opciones de resolución que se traducen en una amplificación en la ejecución de las acciones (aumento de las interrelaciones).

REFERENCIAS

- (1). Morcillo Profesor Universidad de Jaén. Responsable del área condicional del Granada C.F. Epílogo en Cervera, F. J.; Caba, R. *El jugador es lo importante*. (pp. 327-332). Edit. Wanceulen. (2012).
- (2). Tamorri Psiquiatra y médico deportivo, Instituto Scienza dello Sport del CONI; Presidente de la Associazione Italiana Psicologia dello Sport, Roma.
- (3). *Interpretación correlacional del modelo de juego*: es ir un paso más allá que los mapas mentales mediante la solución a un problema además de generar más opciones de interpretación en el juego. La palabra mapa, en sí misma, genera limitaciones espaciales en un cerebro interrelacionado. Glosario en Cervera, F. J.; Caba, R. *El jugador es lo importante*. (pp. 333-337). Edit. Wanceulen. (2012).
- (4). *Valor roto*: Cuando se prioriza el “sistema” antes que los comportamientos y valores y/o también se ejecutan conceptos y medios que nutren al “sistema” sin partir de dichos comportamientos se genera un valor roto, un medio táctico desmembrado, un “sistema” desarticulado desde antes de intentar ser conjugado. Glosario en Cervera, F. J.; Caba, R. *El jugador es lo importante*. (pp. 333-337). Edit. Wanceulen. (2012).
- (5). Los *ganglios basales* son acumulaciones de cuerpos de células nerviosas que se hallan cerca de la base del cerebro, dentro del telencéfalo. Este tejido nervioso gris está interconectado con la corteza cerebral, el tálamo y el tallo cerebral. Desempeñan un papel importante en el control de la postura y el movimiento voluntario.

(6). *Intrageralizaciones*: se dan cuando ponemos al servicio del juego la "libertad" del jugador como forma de interacción y aprendizaje, como forma de comunicación propuesta y que él decide finalmente. Ello va a dar lugar a que el aprendizaje se generalice en tanto en cuanto el futbolista experimente y descubra registros ejecutables. Las mismas van a conformar estilos de respuestas que van a tender a repetirse o a extinguirse en base al uso que hagamos de las mismas. Glosario en Cervera, F. J.; Caba, R. *El jugador es lo importante*. (pp. 333-337). Edit. Wanceulen. (2012).

(7). *Límites de control*: cuando en el terreno de juego cada integrante del equipo

ocupa una demarcación concreta con más o menos flexibilidad, con más o menos márgenes, aunque su área de interacción tiene ciertos límites, llamémosles "geográficos", en el desarrollo del mismo y, pese a que el jugador sea un excelente "explorador", también debe tener claros, al igual que su entrenador, sus puntos fuertes entendidos como límites, pero límites positivos, no como tope. Glosario en Cervera, F. J.; Caba, R. *El jugador es lo importante*. (pp. 333-337). Edit. Wanceulen. (2012).

(8). *Especialización dinámica*: es ir más allá que entrenar en lo que entendemos por especificidad; es un escenario en el que el jugador conoce sus cualidades, las po-

tencia, las explota y aprende a observarlas por sí mismo y con los demás para evitar caer en el "valor roto". Para ello lo trabaja compactando este desarrollo bajo dos parámetros: el dinámico y el integrador. El primero establece que estamos ante un proceso en movimiento, se puede modificar por tanto; y el segundo, el integrador, nos abre la puerta a la interacción, a poner el proceso al servicio de cada segundo jugador. Los conceptos de juego están adaptados a los rasgos psicocaracteriales de cada persona-jugador facilitándole el auto-reconocimiento de lo que es importante para su mejora. Glosario en Cervera, F. J.; Caba, R. *El jugador es lo importante*. (pp. 333-337). Edit. Wanceulen. (2012).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, Lorin W. (ed)/ Krathwohl, David R. (ed)/ Bloom, Benjamin Samuel (ed). *A Taxonomy For Learning, Teaching, And Assessing*. Edit. Addison-wesley
- Blakemore, S-J, Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro*. Las claves para la educación. Edit. Ariel.
- Brooks, R; Goldstein, S. (2007). *El poder de la resiliencia*. Edit. Paidós.
- Bruner, J. (1985). *En busca de la mente*. Ensayos de autobiografía. México: FCE.
- Bunge, M. (1985). *El problema mente-cerebro: un enfoque psicobiológico*. Madrid: Tecnos.
- Buzan, T. (1996). "El libro de los mapas mentales". Edit. Urano. Barcelona.
- Capra, Fritjof (1998). *La trama de la vida. Una perspectiva de los sistemas vivos*. Edit. Anagrama. Colección argumentos.
- Capra, Fritjof (1990). *Sabiduría Insólita. Conversaciones con personajes notables*. Edit. Kairos.
- Clarke, D.L. (1968-1984). *Arqueología Analítica*. Edición póstuma revisada por Bob Chapman. Ediciones Bellaterra, S.A. (Barcelona).
- Cervera Villena, Francisco J.; Caba Sánchez, Rosa Mª. (2012). *El jugador es lo importante*. La complejidad del ser humano como verdadera base del juego. Edit. Wanceulen. (España).
- Costa, D. (2010). *The European journal of neuroscience*. Revista. nº 11. (Págs. 383-390).
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Edit. Destino.
- Dancy, J. (2007). *Introducción a la epistemología contemporánea*. Edit. Tecnos.
- De Bono, Edward. (1994). *El pensamiento creativo*. Edit. Paidós.
- De Bono, E. (1991). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Edit. Paidós.
- De Bono, Edward. (2011). *Piensa, antes de que sea demasiado tarde*. Biblioteca Edward de Bono. Edit. Paidós.
- Doidge, N. (2008). *El cerebro que se cambia a sí mismo*. Edit. Aguilar. España.
- Ebeling, W. y F. Schwitzer *Self-Organization. Active Brownian Dynamics, and Biological Applications*. Nova Acta Leopoldina. Volume 88, Issue: 332, Pag. 22. (2002).
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fuster, V.; Sampedro, J. L. con O. Lucas (2008). *La Ciencia y la Vida*. Edit. Debolsillo.
- García García, E. (2008). *Neuropsicología y educación*. Revista de Psicología y Educación. Vol 1 y 3. (Págs. 69-90).
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Biblioteca Howard Gardner. Edit. Paidós.
- Gardner, H. (2010). *Mentes Creativas. Una anatomía de la creatividad*. Edit. Biblioteca Howard Gardner.
- Goleman, D. (2001). *Inteligencia Emocional*. Edit. Kairós.
- Grinberg, M. (2002). *Edgar Morin y el pensamiento complejo*. Edit. Alfaomega.
- Goleman, D; McKee, A; Boyatzis, R. (2002). *Primal Leadership*. Edit: Harvard Business Scholl Press.
- Gómez-Pinilla, F. (2010). *Exercise impacts brain-derived neurotrophic factor plasticity by engaging mechanisms of epigenetic regulation*. Revista. *The European journal of neuroscience*. nº 11. (Págs. 383-390).
- Hardy, T; Jackson, R. (2005). *Aprendizaje y cognición*. Edit. Pearson.
- Iacoboni, M. (2009). *Las neuronas espejo*. Edit. Katz.

- Kossilyn, S. (2005). *Psicología cognitiva, representaciones mentales e investigación en enseñanza de las ciencias*. Revista *Investigaciones en ciencia*. Volumen 4. (Pág. 337).
- Leydesdorff, L; Blume, S; Bunders, J; Whitley, R. (1987). *The Social Direction of the Public Sciences: Causes and Consequences of Cooperation Between Scientist and Non-Scientific Groups*. *Sociology of the Sciences Yearbook*, Spinger.
- Maganto, C; Maganto, J.Mª. (2010). *Cómo potenciar las emociones positivas y afrontar las negativas*. Edit. Pirámide.
- Marín, A. (2011). *Sabiduría estratégica*. Edit. Plataforma.
- Marina, J. A. (2010). *La educación del talento*. Universidad de Padres. Edit. Ariel (Planeta). Barcelona.
- Marina, J.A. (2004). *Teoría de la Inteligencia Creadora*. Edit. Compactos-Anagrama.
- Morgado, I. (2007). *Emociones e inteligencia social*. Edit. Ariel.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Edit. Gedisa. Barcelona.
- Perea, P. (2012). *La administración de información como labor docente del entrenador de balonmano: análisis descriptivo en categorías de base*. Tesis Doctoral Universidad de Granada.
- Punset, Eduardo (2009). *El viaje a la Felicidad. Las nuevas claves científicas*. Ediciones Destino. Barcelona.
- Richardson, K. (2001). *Modelos de desarrollo cognitivo*. Edit. Alianza ensayo.
- Rizzolatti, G; Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo*. Edit. Paidós.
- Stengel, Richard (2011). *El legado de Mandela. 15 enseñanzas sobre la vida, el amor y el valor*. Edit. Temas de hoy.
- Tamorri, S. (2004). *Neurociencias y deporte*. Edit. Paidotribo.
- Torrents, C. *La Teoría de los Sistemas Dinámicos y el entrenamiento deportivo*. Tesis Doctoral. INEF de Catalunya. Universidad de Lleida. (2005).

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Gmecz, Colne, Redcolsi y Resinn (2010). *Exposición en el IV Congreso Internacional de Neurociencias*. Universidad Técnica de Pereira. Colombia. Publicado en <http://www.utp.edu.co/vicerrectoria/investigaciones/?tipo=s emillero&cod=217>. Departamento de neuropsicología. Universidad de Cali (Colombia). Última fecha de consulta (20-06-12).
- (Jubert, J. 2003; citado por Narváez Betancur, M. 2005). *Neurólogo. Características neurocognitivas y psicológicas de los patinadores de altos logros deportivos del departamento de antioquia, en la modalidad de carreras*. <http://www.viref.udea.edu.co/contenido/pdf/113-caracteristicas.pdf>, 2003. Última fecha de consulta (20-10-2011).
- Robinson, S.K. Do schools kill creativity? <http://video.google.com/videoplay?docid=-9133846744370459335&hl=es#>. Última fecha de consulta (21-10-11).



Ilustre Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física
y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de Andalucía



POR UN COLEGIO PROFESIONAL FUERTE ¡¡ COLÉGIATE !!

1. El Colegio es la VOZ de los Licenciados/as en EF y CAFD de Andalucía. Representa a sus afiliados ante organismos públicos y privados, así como en actividades y foros de interés para la profesión
2. Es obligatorio estar colegiado/a para poder ejercer la profesión (el ejercicio libre de la misma).

“... **la adscripción forzosa** se configura en este supuesto como un instrumento necesario para que el Colegio asuma la necesidad de velar sobre las actividades desarrolladas en **ámbitos educativos privados o referidos al ejercicio libre de la profesión...**” Sentencia 194/1998, de 1 de Octubre de 1998, del **Pleno del Tribunal Constitucional** publicada en el BOE nº 260 de 30 de Octubre de 1998 (Punto 7º de los Fundamentos Jurídicos).
3. Estar, los/las ejercientes, en posesión de un **Seguro de Responsabilidad Civil** con una cobertura de **1.800.000 euros (300.000.000 Ptas.)**.

Es imprescindible evitar los efectos de lo sucedido a una compañera no colegiada, de la provincia de Málaga, con la Sentencia nº 1.098/99 del Tribunal Supremo, de fecha 22/12/99, **lesiones sufridas por un menor en clase de Educación Física**, condenando a pagar “al actor la cantidad de ciento veinte millones de pesetas (120.000.000 pesetas)... ... Asimismo les condenamos al pago de los intereses...”, o bien la sentencia **condenatoria** nº 308/2003 del 24 de noviembre del 2003 en la Sección Segunda de la Audiencia Provincial de Jaén, contra un profesor de Educación Física y el centro docente, “condenar al profesor de Educación Física, al centro docente y a la entidad aseguradora a que de forma conjunta y solidariamente indemnicen a la familia del alumno en 600.000 euros”.
4. Asesoría Jurídica. Posibilidad de consultar al Colegio las diferentes dudas profesionales, así como al Asesor Jurídico en cuestiones de interés general para la profesión.
5. Disponer de una bolsa de trabajo y de asistir como vocal a tribunales.

Fundamentalmente, en las actividades realizadas en convenio con algunas Diputaciones, Ayuntamientos, Consorcios Provinciales, etc.
6. Recepción gratuita de nuestras propias publicaciones, y posibilidad de aumentar el currículum vitae, publicando artículos en las Revistas “Habilidad Motriz”, “Revista Española de Educación Física y Deportes” y Boletín Informativo Colegial.
7. Posibilidad de optar a los Premios y Concursos Anuales.
8. Posibilidad de asistir a las distintas actividades formativas colegiales (Simposiums, Congresos, Jornadas, Encuentros, etc.).
9. Impedir los continuados agravios y ataques a la profesión, tanto desde la propia Administración como desde otros estamentos y organizaciones con intereses en nuestro campo profesional, así como exigir la promulgación con carácter de urgencia de la **Ley Reguladora del Ejercicio Profesional** en el Area de la Actividad Física y del Deporte.



Ilustre Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física
y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de Andalucía



NORMAS PARA LA COLEGIACIÓN BIENIO 2011-2012

TITULACIÓN EXIGIDA

Título de Licenciado en Educación Física o en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte expedido o reconocido por el Estado Español.

DOCUMENTACIÓN A PRESENTAR EN COLEF DE ANDALUCÍA (C/ Carbonell y Morand, 9 • 14001 Córdoba)

1. Solicitud dirigida al Presidente del Colegio, en la que se hará constar el deseo de figurar como colegiado (ejerciente o no ejerciente según hoja de datos).
2. Fotocopia compulsada del Título, Certificación Académica de Estudios, o fotocopia compulsada del resguardo de abono de los derechos de expedición del Título.
3. Domiciliación bancaria del cobro de las cuotas correspondientes (Hoja de datos).
4. Tres fotografías tamaño carnet, con nombre y apellidos escritos al dorso.
5. Resguardo del abono de derechos de inscripción en el caso de realizarse la colegiación después del año en el que se finalizó la Licenciatura (30€).

Dicho abono se realizará en la cuenta:

COLEF Y CAFD de Andalucía
BANKIA
C/C 2038 7914 87 6000034045

CUOTA ANUAL

A través de la entidad bancaria ordenada por cada colegiado, se hará efectivo el importe de la cuota correspondiente.

• CUOTA EJERCIENTE 116,5 € + S.R.C. (8 €) = 124,5 €

• CUOTA NO EJERCIENTE 65 €

- Las colegaciones anteriores al 30 de junio, abonarán la cuota completa según variante.
- Las colegaciones del 1 de julio a 31 de diciembre, abonarán media cuota según variante.
- Al cambiar la situación (No Ejerciente a Ejerciente o viceversa), el colegiado abonará los costes correspondientes, más el coste del nuevo carnet, 3 €.
- Los recibos devueltos se incrementarán en 5 € por gaston bancarios y notificación.

Todos los importes se revisarán bianualmente.

IMPORTES TOTALES SEGÚN VARIANTES

EJERCIENTES	NO EJERCIENTES
• antes 1 de julio y año licenciatura 124,5 €	• antes 1 de julio y año licenciatura 65 €
• después 30 de junio y año licenciatura 67,5 €	• después 30 de junio y año licenciatura 32,5 €
• antes 1 de julio y posterior año licenciatura 154,5 €	• antes 1 de julio y posterior año licenciatura 95 €
• después 30 de junio y posterior año licenciatura 97,5 €	• después 30 de junio y posterior año licenciatura 62,5 €

A efectos de lo dispuesto en la Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal 15/1999, de 13 de Diciembre, se informa al interesado que cuantos datos personales facilite a ILUSTRE COLEGIO OFICIAL DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN FÍSICA Y CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE DE ANDALUCIA, con C.I.F.: Q-1478001-I. Serán incluidos en un fichero de datos de carácter personal creado y mantenido por la referida entidad. Los datos registrados en esta base de datos solo serán usados para la finalidad para los que han sido recogidos, conociendo el interesado y aceptando explícitamente, la comunicación de datos a terceros con el fin de desarrollar la finalidad contractual de los mismos. Cualquier otro uso de los datos personales requerirá del previo y expreso consentimiento del interesado. Este podrá ejercer en cualquier momento, sus derechos de rectificación, cancelación, modificación u oposición de sus datos personales, en la dirección de la empresa, sito en C/ Carbonell y Morand nº 9; 14.001 de Córdoba. Telf. 957491412 y email: colefandalucia@colefandalucia.com

NORMAS DE COLABORACIÓN

- Habilidad Motriz acepta artículos de opinión, ensayos, trabajos de investigación, estudios y experiencias relacionados con el reciclaje y actualización de los profesionales de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, así como los procedentes de otras Ciencias relacionadas con este ámbito.
- Los trabajos serán originales del autor, y no deben haber sido publicados en otra revista o medio. En caso de haberse publicado antes, indicar fecha, título y datos necesarios para su localización.
- La extensión de los mismos no excederá de 25 hojas, mecanografiadas a 1,5 espacios en papel DIN A4, utilizando una sola cara. Al final se relacionarán las notas al texto (evitar los pies de página), y bibliografía.
- Las referencias bibliográficas, tanto las incluidas en el texto como las que se exponen al final del artículo, se harán atendiendo a las normas APA (American Psychological Association).
- La edición en procesador de textos será lo más simple posible, omitiendo sangrados, tabulaciones, cambios en el tamaño o estilo de letra, etc. si no fuera estrictamente necesario. (P.e. los encabezados, títulos, listas, etc. no hará falta tabularlas o poner en negrita, sólo numerar y marcar como línea aparte).
- Los gráficos y dibujos se adjuntarán numerados y en hojas aparte (mejor en ficheros independientes), haciendo referencia a los mismos en el texto, en la posición correspondiente. Deberán ser lo suficientemente claros como para permitir su reproducción o, en caso de adjuntarse como ficheros aparte, deberán ir en formato "jpg" (compresión inferior al 20% = calidad mayor del 80%) y una resolución de 300 ppp. También habrá que tener en cuenta que su reproducción será en blanco y negro.
- Junto al trabajo se remitirá una hoja con los datos personales, dirección, e-mail y teléfono de contacto del autor o autores, titulación académica y trabajo actual. También se hará constar el título del trabajo en español e inglés, un resumen del mismo de 8 a 10 líneas seguido de su correspondiente traducción al inglés (abstract), y las palabras claves en español y en inglés (key words).
- Habilidad Motriz admite comentarios críticos de publicaciones cuya extensión estará entre 40 y 90 líneas, sin descartar revisiones bibliográficas y otros estudios que se regirán por las normas de extensión generales citadas arriba. Se adjuntará el original para reproducción de la portada en la Revista. La publicación quedará en propiedad de la Biblioteca de Habilidad Motriz.
- En caso de utilizar material procedente de otros autores, así como reproducciones de fotografías, ilustraciones, etc., que no sean propiedad del autor del trabajo, deberá adjuntarse la autorización oportuna para su reproducción en esta Revista.
- Los envíos en soporte informático deberá ser en formato Word Perfect o Microsoft Word. Se enviará junto con el mismo una copia sacada por impresora.
- La Dirección de la Revista se reserva el derecho a publicar el trabajo en el número que estime más conveniente, acusará recibo de los originales y no mantendrá otro tipo de correspondencia.
- Las colaboraciones se remitirán a:

COLEF-ANDALUCÍA
C/. Carbonell y Morand, 9
14001 Córdoba

Recorte o fotocopie este boletín y envíelo por correo a la dirección indicada o por Fax al 957 491 412

Boletín de suscripción



Habilidad Motriz
COLEF DE ANDALUCÍA
REVISTA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE



El abajo firmante se suscribe a la revista Habilidad Motriz por un año (2 números)

Suscriptor _____

Domicilio _____

Localidad _____ Código Postal _____

Provincia _____ País _____

Firma:

Fecha en _____

a _____ de _____ del _____

Forma de pago (señalar la opción escogida):

- ☐ Ingreso de 10 Eur. en:
COLEF de Andalucía
BANKIA
C/ Colón, 39. 41960 Gines - Sevilla
C/C 2038 7914 87 6000034045

- ☐ Talón nominativo a
Ilust. COLEF de Andalucía por 10 Eur.

Números atrasados: Precio 5 Eur. unidad
Agotados nº 0, 1 y 2.

Precio otros países:
Añadir al precio los gastos de Correo Aéreo

SERVIMOS PEDIDOS A CONTRAREEMBOLSO