

# LA COEDUCACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA: NUEVAS ALTERNATIVAS

**Autores: Arteaga Checa, Milagros y los profesores del Departamento: Chiroa Ríos, Luis Javier; Llopis Garrido, Aurora; Rodríguez Fernández, Carmen.**

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

## 1. INTRODUCCIÓN:

La evolución del concepto de coeducación va a ser paralela a la posición que adopta la mujer en la sociedad a lo largo de la historia pero siempre relacionado con el carácter especial de la educación de la mujer, así la postura coeducativa esta en la línea de igualdad de enseñanza, pero no desde un modelo masculino como ocurre en la escuela mixta, o manteniendo todo tipo de diferencias como lo hacía la escuela segregada.

Coeducar significa desarrollar valores, actitudes, procedimientos, conceptos etc... de una forma integral con igualdad de oportunidades, independientemente del sexo al que tradicionalmente se le han atribuido esos roles.

La constitución española en el art. 14 y 9.2 establece la obligación que corresponde a los poderes públicos de promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas, superando los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud así como facilitar la participación de todos los ciudadanos/as en la vida política y social.

La propia administración educativa ha evolucionado en función de la demanda que la constitución y que algunos sectores sociales propugnaban como necesario en un estado democrático. Se ve claramente en la evolución del currículum. De tener un tratamiento marginal y poco significativo en año 1982 (BOE 291 de 4 diciembre 1982) hasta evolucionar en una línea más positiva en el desarrollo de los diseños curriculares de áreas en la reforma educativa de 1990. Donde su tratamiento en el área de educación física promueve la participación igualitaria de ambos sexos, además de introducir elementos correctores sobre el condicionamiento que los modelos sociales ejercen sobre el proceso de aprendizaje.

La propia Universidad en convenio con la Junta de Andalucía promueven en la formación del profesorado aspecto referentes al tratamiento de coeducación en Escuela. Según el plan Andaluz de formación del profesorado los objetivos que se deben de tratar son:

- Formar al profesorado para la coeducación en los niveles de educación infantil, primaria y secundaria.
- Adquirir los conocimientos necesarios sobre el desarrollo evolutivo diferenciado de niños y niñas.
- Desarrollar destrezas de intervención que capaciten al profesorado para eliminar los rasgos discriminatorios tanto en el currículum oculto.
- Capacitar para el diseño y experimentación de

proyectos educativos que contemplen alternativas coeducativas.

La realidad educativa en Educación Física es muy distinta a la que educadores y legisladores promueven. Los datos de participación de la mujer en actividades físicas son inferiores a los del hombre en todas las edades (Vázquez, B., 1990), la elección de este tipo de actividades sigue estando determinada por el sexo (García, M., 1987; Fernández, E., 1987; Puig, N., 1987), la intervención en la organización de actividades física sigue siendo inferior en la mujer que en el hombre.

Todos estos componentes nos han animado a estudiar este campo. Con nuestro trabajo hemos tratado de demostrar que la presión social es uno de los factores determinantes en la desigualdad de sexos. Ya que las diferencias a nivel biológico no son determinantes.

Plantearnos en el mismo estrategias de acción para que a nivel educativo se intenten limar diferencias, intentando aportar ideas que contribuyan a un mayor desarrollo igualitario y en consecuencia intentos de transformación social.

## 2. DESARROLLO EVOLUTIVO Y ESTRUCTURAS SOCIALES QUE FAVORECEN LA DIFERENCIAS DE SEXO

Cuando se analizan los comportamientos y actitudes de las personas, surgen interrogantes acerca de cuales son las diferencias biológicas o las diferencias socialmente adquiridas en la diversidad de modelos de conducta.

Algunos investigadores han centrado su estudio en las diferencias físicas intentado demostrar la inferioridad de las mujeres en base a la existencia de diferencia de musculatura, peso cerebral (Nuevas bases para una Pedagogía de la Coeducación, 1990)... Sobre esta base científica se justificaron también las desigualdades en las aptitudes y comportamientos sociales, algo que llegaba a ir más allá de lo biológico. Sin embargo la asignación de roles en función de las características biológicas han sido cada vez más difíciles de mantener a medida que más y más mujeres se mostraban capaces de estudiar, ser creativas o desarrollar actividades que antes les eran vedadas.

Antes de pasar a analizar el fuerte Componente Social que favorece la diferencia entre sexos, haremos un breve repaso al desarrollo evolutivo del niño/a:

Veamos en primer lugar la definición adaptativa de Desarrollo: (Gessell, 1940).

"Cambios en la organización del comportamiento a lo largo de la vida, como consecuencia de un proceso continuo de adaptación, que da lugar a conductas y estructuras cada vez más diferenciadas y complejas."

Partiendo de esta definición vamos a diferenciar los siguientes periodos de desarrollo, prestando atención a la uniformidad de características del niño/a como eje central de nuestra revisión:

**PERÍODO SENSORIO-MOTOR:**

Las transformaciones que tienen lugar durante el 1º año de vida, exceden, con, las de cualquier otro periodo, si se excluyen las del periodo de gestación. (Gesell 1940) Es una etapa base de todo el desarrollo y de formación de la personalidad. Fase de los movimientos reflejos y Mielinización.

Respecto al área Cognitiva Bower nos dice que la primera infancia es un periodo crítico respecto al desarrollo cognitivo, el periodo en que pueden tener lugar las **adquisiciones y privaciones** más importantes. Además las adquisiciones y privaciones que ocurren en esta etapa son más difíciles de compensar a medida que aumenta la edad.

En el ámbito social aparecen algunos signos del lenguaje al final del periodo, unido al juego simbólico y la imitación, ambos situados en un contexto de relaciones.

En cuanto al área motriz, a lo largo del periodo el sujeto va a evolucionar motrizmente desde unas líneas inestables hacia una más controlada, siendo un instrumento fundamental para el desarrollo de la cognición, la comunicación...

**PERÍODO PREESCOLAR:**

Esta etapa se encuentra caracterizada por:

Globalismo, Egocentrismo, Simbolismo e inestabilidad, elementos que van a condicionar todas las áreas. Así la Cognición está mediatizada por una memoria y atención demasiado inestables, aparece un pensamiento fantasioso y simbólico.

En el campo social ocurre lo mismo, es un ser asocial, se relaciona en paralelo, tan solo aumentan las conductas autónomas.

El área motriz sin embargo, nos va a servir de instrumento de experiencias y de expresión y, por tanto, medio para actuar EDUCATIVAMENTE a través de ella en todas las áreas, base de aprendizajes posteriores. (lectura, cálculo...)

**PERÍODO ESCOLAR:**

Características del periodo:

Objetividad, Análisis, Conceptualización, Estabilidad y Control de Conductas y Socialización. Todas estas características van a volver a condicionar todas las áreas: Cognitiva, Social, apareciendo en ésta última el juego de reglas y las actividades grupales. El ámbito motriz empieza a existir una mejora lineal en las Cualidades Físicas.

Sobre la respuesta diferencial de los sexos en los distintos factores motrices, se han realizado numerosos estudios (Kelly 1973; Keough y Sudden, 1985; Cratty, 1970-1985) y como conclusión se puede afirmar que no parece existir diferencias básicas. Las existentes parecen radicar fundamentalmente en factores socio-culturales. Por ejemplo, el niño suele lanzar de forma más eficaz que la niña por los modelos de su sexo que recibe y el **tipo de actividad que se le estimula**.

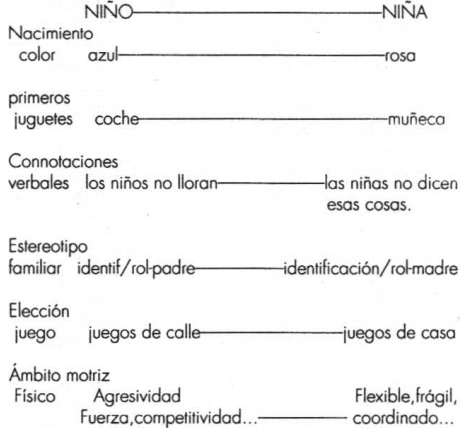
**PUBERTAD Y ADOLESCENCIA:**

Aparece un fuerte cambio a nivel biológico (alteración del equilibrio hormonal) con consecuencias psicológicas.

En el área cognitiva hay un perfeccionamiento de las capacidades adquiridas en la escolaridad. El sujeto se vuelve socialmente inestable; es la etapa de la búsqueda de la identidad personal y del Antagonismo del sexo. En la Motricidad surge una mejora sustancial de las cualidades físicas que no se traduce en las conductas motrices debido al descontrol motriz como causa del desajuste corporal.

Como hemos visto el mismo desarrollo evolutivo no marca diferencias niño/niña, tan solo vienen determinadas por un conjunto de normas diferenciadas para cada sexo y elaboradas por la sociedad según sus necesidades, e impuestas a los individuos desde que nacen como modelo de identificación, teniendo por tanto carácter vinculante; es lo que denominamos GÉNERO.

Pero veamos, a modo de ejemplo, cuales son algunos de los indicativos que nuestra sociedad reproduce formando los ESTEREOTIPOS SEXUALES:



Estos son algunos de los ejemplos que se podían citar, sin llegar a extremismos que aún perduran en nuestra sociedad. De todas/os son conocidas/os las frases de: "Mi hija no juega al fútbol por que embrutece y de niños" y otras por el estilo. Estas frases se pueden enmarcar en citas de principio de siglo como la dio Augusta Moll-Weis (1902) "La vida física de las niñas debe diferenciarse de la de los niños. En ellas nos dedicaremos a desarrollar, sobre todo, la ligereza, la delicadeza y la habilidad". Y sigue: "Es necesario aumentar la flexibilidad del tronco, que la dotara de paredes abdominales fuertes, cosa esencial para sus futuras funciones"

**3. PROPUESTA COEDUCATIVA EN E.F.**

Queda reflejado que la acción social incita a la práctica de determinadas actividades físicas tanto en el hombre como la mujer. Basándonos en esa presión que ejerce la contextualización social sobre el aprendizaje, hemos clasificado las actividades físicas teniendo en cuenta tres connotaciones.

— Actividades Físicas Neutras: aquellas en las que no existen ningún tipo de presión para que el individuo sea hombre o mujer realice esa actividad.

El motivo de que se consideren neutras puede estar determinado por diversas causas, las cuales pueden ser: que sean de reciente creación y por su idiosincrasia no pueda estar relacionada con determinismo sociales de actividades semejantes. También puede venir dado por que su práctica se de un subgrupo social sensibilizado con temas de coeducación. Otras actividades se iniciaron con un determinado matiz discriminatorio y la evolución de todo el contexto social terminó por darle un carácter igualitario.

— Actividades físicas que fomentan desigualdad: se incluyen a todas las actividades que favorecen la predominancia de un sexo sobre el otro sexo. De tal forma se establece que una actividad que favorece a un sexo su práctica influye negativamente para el otro.

Históricamente a la mujer se le ha adjudicado actividades que favorecen su feminidad, (Natación sincronizada, Gimnasia etc.), mientras que su práctica en el hombre chocan con estereotipos masculinos. Del mismo modo ocurre con la práctica de determinadas actividades físicas sobre la mujer, (fútbol, Rugby, Boxeo etc...).

Dentro de esta tendencia existen determinadas prácticas que se mueven en límites tales como la exclusión del otro sexo desde punto de vista reglamentario y formal. Como es el caso del Boxeo en el hombre y la Gimnasia Rítmica.

A continuación planteamos una estructura, a modo de ejemplos de un grupo variado de actividades físicas y como se incluyen todas estas actividades en los dos modelos propuestos.

<b>ACTIVIDADES FÍSICAS NEUTRAS</b>	
JUEGOS POPULARES	El pañuelo, carrera de sacos etc...
DEPORTES COLECTIVOS	Hockey hierba, baloncesto etc...
DEPORTES INDIVIDUALES	Atletismo, Golf, hípica, etc ...
ACTIVIDADES EN LA NATURALEZA	Escalada dep. Senderismo etc...
EXPRESIÓN DINÁMICA	Dramatizaciones, bailes de salón
<b>ACTIVIDADES FÍSICAS QUE FOMENTAN LA DESIGUALDAD POSITIVAS PARA NIÑOS</b>	
JUEGOS POPULARES	Lima, abejorro etc...
DEPORTES COLECTIVOS	Fútbol, Rugby etc...
DEPORTES INDIVIDUALES	Boxeo, lucha libre etc ...
ACTIVIDADES EN LA NATURALEZA	Paracaidismo. escalada en hielo etc...
EXPRESIÓN DINÁMICA	Castellet
<b>ACTIVIDADES FÍSICAS QUE FOMENTAN LA DESIGUALDAD POSITIVA PARA NIÑAS</b>	
JUEGOS POPULARES	Cromos, gomas, cuerdas etc...
DEPORTES COLECTIVOS	Gimnasia Rítmica equ., Natación sincronizada etc...
DEPORTES INDIVIDUALES	Gimnasia Rítmica, Natación sincronizada etc ...
ACTIVIDADES EN LA NATURALEZA	
EXPRESIÓN DINÁMICA	Danza, aerobic etc...

\* Las actividades descritas depende de la época y del contexto, hemos elegido las más significativas tras analizar una encuesta a nivel regional realizada por los/as autores/as del trabajo a 545 escolares.

Nuestra propuesta es simple y a la vez pretenciosa. Si es la sociedad la que marca los determinismos, la modificación de estos en nuestra parcela educativa tratara de equilibrar la balanza hacia la igualdad. Nuestro objetivo parte de la idea de la transformar actividades que fomentan desigualdad hacia actividades de tipo neutro, que conllevarían

un desarrollo integral de la persona con igualdad de oportunidades para todos.

Para este fin establecemos una serie de aspectos a tratar que pensamos beneficien o mejoren nuestros objetivos y hacia los cuales hemos encaminado nuestras investigaciones.

- Trabajar con reglas adaptadas no marginatorias.
- En juegos colectivos como el fútbol (Fradau, I & coll, 1994) por ejemplo significaría:
  - No se puede doblar pase, la conducción del balón tiene que ser menor que un metro, el numero de jugadores tiene que ser reducido.
  - Marcar gol tiene distintos valores en función del que lo consiga y el numero de goles que lleve.
  - Valorar otros aspectos a nivel de gestos técnico-tácticos en el resultado de puntos (Según circunstancias y dificultad), etc....
  - Promocionar deportes que tienen un matiz diferenciador con tendencia a un sexo, mezclándole situaciones que sean predominantes del contrario y así se conviertan en actividades neutras que motiven la práctica en ambos sexos.
- Por ejemplo trabajo de cuerdas combinado con habilidades genéricas y básicas (Arteaga, M & Coll, 1994)
  - Crear actividades nuevas con la inclusión en ellas de todos los sexos, implicándolas/os en su creación.

**4. CONCLUSIONES:**

— PRODUCIR UN CAMBIO SOCIAL MEDIANTE EL DESARROLLO INTEGRAL Y LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA TODOS INICIANDO LA INFLUENCIA A NIVEL ESCOLAR PARA IR AVANZANDO HACIA EL DEPORTE DE COMPETICIÓN Y DE ÉLITE

**5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- FERNÁNDEZ, E. (1987). *Evolución de la participación femenina en actividades físico-deportivas extraescolares: Estudio de un caso.* Mujer y deporte 73-80. Instituto de la Mujer.
- FRADUA, I & COLL. (1994). *La coeducación en los deportes colectivos.* Sin publicar.
- GARCÍA, M. (1987). *Aspectos Sociológicos de la mujer en la alta competición.* Mujer y deporte 21-51. Instituto de la Mujer.
- GARCÍA, M. (1990). *Inicio del deporte femenino.* Paper
- OÑA, A. (1987). *Desarrollo y motricidad: Fundamentos evolutivos de la E.F. I.N.E.F. Granada.*
- PUIG, N. (1987). *El proceso de incorporación al deporte por parte de la mujer española (1939-1985).* Mujer y deporte 83-90. Instituto de la Mujer.
- VARIOS. (1990). *Diseño curricular de Base. Educación primaria y secundaria.* Área de E.F. M.E.C
- VARIOS. (1993). *Programa de coeducación.* Series Informativas. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- VÁZQUEZ, B. (1990). *Guía para una educación física no sexista.* Secretaria de Estado de Educación. M.E.C.

# UNA PROPUESTA DIDÁCTICA CENTRADA EN LA CONSTRUCCIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE

**Autora: Blández Ángel, Julia.**

Facultad de Educación. Centro de Formación de Profesorado.  
Universidad Complutense de Madrid

A través de esta comunicación quiero presentar una investigación que se ha desarrollado a lo largo de estos tres últimos años y de la que quiero destacar dos aspectos. Por una parte, el contenido de la investigación, en la que se propone un planteamiento didáctico de la Educación Física centrado en la construcción de ambientes de aprendizaje. Y por otra parte, el modelo de investigación utilizado, la investigación-acción, como una de las vías más interesantes de formación permanente y desarrollo profesional.

La actual Reforma del Sistema Educativo se caracteriza por proponer un diseño curricular abierto y flexible en el que la experimentación curricular, la formación del profesorado y la investigación son sus tres pilares fundamentales.

Este nuevo enfoque de la educación es el que me ha empujado a investigar y diseñar una propuesta didáctica para el área de Educación Física que se acomode a este modelo educativo.

Según Zabala, A. (en Coll, C. et al., 1993), toda corriente pedagógica está impregnada de unas intenciones educativas que reflejan la concepción social que se le atribuye a la enseñanza, y de las ideas de cómo se producen los aprendizajes.

Los propósitos o finalidades que la Administración tiene con respecto a la educación, se plasman en la Constitución y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), se concretan con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y se desarrollan en los Reales Decretos de currículo.

En el currículo de Educación Primaria (Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre), se establecen los objetivos generales, los contenidos y los criterios de evaluación correspondientes a esta etapa. Esta normativa está encabezada por unos principios metodológicos que señalan la forma en que el M.E.C. concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este currículo oficial constituye el referente básico para que los docentes elaboren su correspondiente Proyecto Curricular, en el que deciden qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar, qué, cómo y cuándo evaluar.

Entre los principios metodológicos marcados en dicho Real Decreto se señala el papel participativo del alumnado como constructor de su propio aprendizaje, mientras que el papel del profesorado es el de guiar y facilitar el proceso, potenciando su interés, impulsando las relaciones entre iguales y utilizando el juego como principal recurso didáctico.

Aunque estos principios establezcan unas líneas

generales de actuación, el profesorado es el que determina las estrategias didácticas que considere más apropiadas, tomando decisiones sobre las diferentes variables que configuran cualquier opción metodológica: criterios para el agrupamiento del alumnado, organización de los espacios y los tiempos, organización de los contenidos, selección de recursos, método de evaluación, papel del docente y del alumnado, etc.

Esta autonomía docente es la que abre las puertas a la experimentación curricular, que debe ir necesariamente apoyada por un nuevo enfoque en la formación inicial de los futuros docentes y por actividades de formación permanente que estimulen la actividad investigadora del profesorado a partir de su práctica docente.

Introducir al docente en la actividad investigadora es un medio de formación que puede aportar grandes beneficios a toda la comunidad educativa.

Como dice Stenhouse (1984, 194), «si la mayoría de los profesores -y no sólo una entusiasta minoría- llegan a dominar este campo de investigación, cambiaría la imagen profesional que el profesor tiene de sí mismo y sus condiciones de trabajo».

La presente investigación se sitúa en este modelo de formación, en el que considerando a la maestra y al maestro como profesionales críticos y reflexivos de su propia práctica, se les introduce en el campo de la investigación educativa.

En Educación Física, los recursos espaciales y materiales son fundamentales para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo prueban la diversidad de instalaciones y la gran variedad de elementos fijos, semifijos y móviles que se utilizan durante sus clases.

Cada profesora o profesor utiliza estos recursos de forma diferente, dependiendo del planteamiento didáctico por el que opte, pudiendo oscilar desde los planteamientos más cerrados, en los que el profesorado determina totalmente la forma de utilizar los espacios y los materiales, hasta los planteamientos más abiertos en los que el alumnado los utiliza libremente.

Como señala Vázquez (1989), en Educación Física, se pueden distinguir actualmente tres grandes corrientes educativas. La educación físico-deportiva que representaría «el cuerpo acrobático», la educación psicomotriz que se relaciona con «el cuerpo pensante» y la expresión corporal que se vincula al «cuerpo comunicación». A estas tres corrientes añade al final una cuarta de reciente aparición, la socio-motricidad de P. Parlebas, cuyo enfoque podría considerarse como una síntesis de las tres anteriores.

La propuesta didáctica objeto de esta investigación se sitúa fundamentalmente en el segundo bloque, muy cerca de los planteamientos no directivos de la psicomotricidad relacional de A. Lapiere y B. Aucouturier, a la vez muy próximos a los objetivos del enfoque psicocinético de J. Le Boulch y la concepción psico-pedagógica de L. Picq y P. Vayer, e influida por la revalorización que P. Parlebas hace del juego desde su perspectiva social.

Una de las críticas que ha recibido la psicomotricidad relacional es su falta de objetivos motrices, siendo más «psico» que «motriz», por lo que algunos profesionales la consideran alejada de los intereses de la Educación Física.

Partiendo de la idea de que la técnica no-directiva utilizada por los autores de este enfoque no tiene por qué ser incompatible con los objetivos psico-motrices de la Educación Física, nace la presente investigación.

El «dejar hacer» no implica la ausencia de objetivos o de una intencionalidad educativa, porque como dice Dewey (1926, 48) «nunca educaremos conscientemente, sino inconscientemente por medio del ambiente».

Así pues, esta propuesta toma como referente los principios metodológicos fijados por la Administración educativa para la Educación Primaria, y apoyándose en la práctica y experiencia docentes, desarrolla nuevas estrategias didácticas para el área de Educación Física.

La investigación se ha centrado fundamentalmente en el primer ciclo de Educación Primaria, es decir 1ª y 2ª curso, con la intención de continuarla en un futuro, tratando de aplicar esta propuesta didáctica en otros ciclos.

Los tres fundamentos sobre los que se construye nuestra propuesta son: la no-directividad como opción pedagógica, el juego como principal recurso metodológico, y la manipulación del entorno como estrategia didáctica.

Una de las formas de involucrar al alumnado en el proceso de aprendizaje es situarle en las llamadas «pedagogía no directiva», «pedagogía del descubrimiento» o «pedagogía del ambiente», cuyo denominador común es el papel activo y participativo del alumnado en el proceso educativo.

El planteamiento didáctico que se presenta para el área de Educación Física se sitúa en este enfoque de la educación, permitiendo al alumnado organizar su propia actividad, mientras el profesorado centra todos sus esfuerzos en proporcionar un entorno de aprendizaje apropiado.

Teniendo en cuenta que cada espacio o cada material genera una respuesta matriz diferente, el profesorado guía al grupo-clase con el que trabaja hacia determinados objetivos, creando y presentando diferentes ambientes de aprendizaje o áreas de juego, pensados para permitir la actuación libre del alumnado.

El espacio y los materiales son los dos pilares fundamentales sobre los que concebimos e integramos el entorno de aprendizaje, de modo que las principales estrategias didácticas del docente se centran en su organización, creando ambientes de aprendizaje acordes con los objetivos psico-motrices del primer ciclo de Educación Primaria. Desde la perspectiva de la pedagogía no-directiva, la riqueza del ambiente se convierte en el factor fundamental para motivar al alumnado y guiarle en el proceso de aprendizaje.

Distribuimos los contenidos de la Educación Física del primer ciclo de Educación Primaria en 7 bloques temáticos. Cada uno de ellos engloba una serie de acciones fundamentales que caracterizan su contenido:

1. Desplazamientos: voltear, arrastrarse, gatear, andar, correr y deslizarse.
2. Saltos: saltar verticalmente, saltar horizontalmente y saltar obstáculos.
3. Equilibrios: equilibrarse estáticamente y equilibrarse dinámicamente.
4. Trepos, suspensiones y balanceos: trepar, colgarse y balancearse.
5. Lanzamientos, recepciones y botes: lanzar con o sin precisión, pasar, recepcionar y botar.
6. Percepción, control y expresión corporal: percibir el propio cuerpo, control de la respiración y expresar corporalmente.
7. Manejo de objetos: tocar, empujar, tirar, mover, arrastrar, rodar y construir.

Si se opta por desarrollar el proceso educativo en un ambiente de libertad, organizando el entorno de aprendizaje en esta dirección, habrá que buscar en el entorno las estrategias adecuadas que guíen el aprendizaje. Como indica Montessori (1987, 294): «El error de la libertad del niño en la educación ha sido considerar una hipotética independencia del adulto sin la correspondiente preparación del ambiente. Esta preparación del ambiente es una ciencia educativa». De este modo, la estrategia sobre la que gira todo el planteamiento didáctico a desarrollar, se apoya en una intervención docente indirecta, a través de la organización de los espacios y los materiales.

Cada espacio o cada equipamiento provoca determinadas tareas, por lo que el docente puede ir orientando el aprendizaje, centrando su atención en la organización del espacio y los materiales, encajando en lo que Denis (1980) denomina como «pedagogía del ambiente».

Lo que se pretende por tanto es, a partir de los objetivos y contenidos de la Educación Física, construir áreas de juego o ambientes de aprendizaje motriz, donde las niñas y los niños puedan desarrollar el juego libre que propicie un autogobierno psicomotriz.

Para construir un área de juego o ambiente de aprendizaje, el docente tendrá que organizar un espacio y unos materiales que inviten a ser utilizados para un fin concreto. Por ejemplo, si quiere provocar tareas de equilibrio, tendrá que presentar los elementos oportunos que estimulen dicha acción: zancos, caminos estrechos y elevados contruidos con bancos suecos, etc.

Sus estrategias de intervención se centrarán en ir buscando y presentando a las niñas y los niños diferentes ambientes de aprendizaje, atractivos y adecuados, para que los utilicen libremente.

En este planteamiento didáctico, la mayor dificultad para el profesorado se encuentra en la construcción y presentación de los ambientes de aprendizaje. «El maestro interesado en facilitar el aprendizaje y no en la función de enseñanza, organiza su tiempo y sus esfuerzos de manera muy diferente del maestro convencional. En vez de dedicar enorme cantidad de tiempo a elaborar planes de clases y exposiciones, se concentrará en proporcionar toda clase de recursos para que el aprendizaje sea vivencial y adecuado a las necesidades de los estudiantes». (Rogers, C.R., 1975, 110-111).

En nuestro caso, para construir ambientes de aprendizaje, el profesorado habrá que tener en cuenta, por ejemplo:

— La utilización de todo tipo de recursos materiales para su construcción: materiales convencionales, materiales de deshecho, materiales de fabricación propia, etc.

— Además, que dichos ambientes de aprendizaje sean lo suficientemente atractivos para estimular al alumnado.

Aunque el planteamiento didáctico se sitúa en un aprendizaje activo y participativo, por lo que la motivación es un elemento que está presente, una de las funciones del docente es aprovechar y reforzar dicha motivación.

— Que se presenten diferentes niveles de complejidad con el fin de que cada persona pueda ir construyendo su propio aprendizaje en función de sus posibilidades.

— Que tengan cabida todos los objetivos y contenidos del programa, buscando ambientes de aprendizaje adecuados para cada uno.

Tras preparar el espacio con diferentes ambientes de aprendizaje, se introducirá al grupo-clase para que juegue libremente. La observación por parte del docente de lo que acontece en cada sesión, servirá para ir orientando las sesiones siguientes.

Los objetivos son, por supuesto, abiertos, es decir, se determinan, se organizan el espacio y los materiales de acuerdo con ellos, y en función de los resultados obtenidos se dan por cumplidos o se rectifican. Al ofrecer libertad de acción, es posible que puedan desarrollarse otros objetivos diferentes a los que el docente se ha propuesto. Hay que aceptar también esta posibilidad.

No hay por que creer a priori que los que propone el docente son los mejores, los más convenientes o los únicos. Se trata sin más, de ir controlando los que se van cumpliendo e ir proponiendo en las sesiones siguientes nuevos ambientes atractivos orientados hacia los objetivos que no se han desarrollado.

A veces, los docentes se agarran demasiado a unos objetivos y toda la actividad, gira entonces alrededor de ellos, sin permitir la introducción de otros objetivos que surgen de la propia interacción didáctica y que son tan interesantes y tan educativos como los otros.

Suelen valorarse más los objetivos del adulto que los del grupo-clase, sin tener en cuenta que estos últimos nacen de sus intereses y necesidades, pudiendo ser por lo tanto más coherentes y más atractivos.

Teniendo en cuenta que «toda investigación, toda teoría, todo modelo educativo, son propuestas e hipótesis a probar por el profesor» (Gimeno Sacristán, J., 1983, 69), el enfoque metodológico que mejor se acomodaba a los objetivos de esta investigación era sin lugar a duda la investigación-acción.

Desde la perspectiva educativa, la investigación-acción se está impulsando y extendiendo con fuerza en España. Es un método que acerca al científico o al teórico a la realidad escolar y que considera «al profesor como investigador» (Stenhouse, 1984) o como un «intelectual transformativo» (Giroux, 1990). El conocimiento de uno y la experiencia práctica de otro se unen con la intención de mejorar la práctica educativa.

S. Kemmis y R. McTaggart (1988) señalan 17 puntos clave en la investigación-acción, entre los que destacaré su carácter participativo y colaborador, creando comunidades autocríticas que intentan mejorar su propia práctica educativa, convirtiéndose en un proceso de aprendizaje.

En esta investigación, el grupo-participante estaba formado por quince maestras y maestros especialistas en Educación Física, del que quiero destacar su gran entusiasmo, su enorme dedicación y sus valiosas aportaciones. Mi antigua relación con estas personas, derivada de los Cursos de Especialización en Educación Física, que impartió el

Departamento en el que trabajo, favorecieron el desarrollo de la investigación y me permitieron al mismo tiempo introducirme con bastante facilidad en los escenarios naturales de la acción.

Dada la dispersión geográfica de sus centros escolares, repartidos por la Comunidad de Madrid, no ha sido posible un contacto y una colaboración «in situ» entre los miembros del grupo durante la fase de acción. Sin embargo, en las reuniones semanales que se han desarrollado puntualmente a lo largo del proceso de investigación, sí han encontrado esa comunicación y ese apoyo tan necesarios para cualquier docente que participa en una experiencia nueva, permitiéndoles hablar e intercambiar puntos de vista, dificultades y experiencias.

Con respecto a mi papel como investigadora externa y responsable de esta investigación, he optado por estar siempre lo más cerca posible de la realidad, realizando a lo largo de todo el proceso constantes visitas a los diferentes colegios. Esta situación me ha proporcionado una visión global y a la vez particularizada del desarrollo y evolución de la investigación, me ha permitido tener un contacto más cercano con los docentes ofreciéndoles toda mi ayuda y apoyo, y me ha facilitado datos directos sobre lo que acontece en la fase de acción.

Siguiendo la estructuración de toda investigación-acción, su desarrollo se caracterizó por un proceso cíclico o un proceso de peldaños en espiral, como lo denomina Lewin, en el que cada ciclo está formado por cuatro pasos fundamentales: planificación, acción, observación y reflexión.

La *planificación* tiene como objetivo elaborar un plan de acción, que responda al enfoque teórico de la investigación. Mira hacia adelante, prescribiendo la acción. Es el momento en el que se toman un conjunto de decisiones sobre las estrategias que se van a utilizar.

En esta investigación podemos distinguir dos planes de acción:

— Un plan de acción general. Este plan marca unas pautas de actuación válidas para todo el grupo de trabajo. Está formado por una serie de propuestas que son analizadas y consensuadas por todos los miembros del grupo, que posteriormente actuarán en base a este plan general.

— Un plan de acción particular. Tomando como punto de referencia el plan de acción general, cada profesor/a elabora un plan de acción particular que se adapta a las características de su entorno escolar. Cada escenario es diferente y esto influye directamente en la propuesta y organización de los ambientes, cada grupo-clase tiene unas características específicas y por supuesto, cada profesora o profesor da a sus clases un estilo personal.

Poner en práctica un planteamiento didáctico no directivo centrado en las estrategias sobre la organización del espacio y los materiales, implica una serie de cambios sobre el habitual modo de proceder. Como es natural, todos estos cambios provocan riesgo e incertidumbre, por lo que los primeros pasos de planificación tuvieron como principal objetivo la adaptación del profesorado participante al nuevo planteamiento didáctico, centrando posteriormente la atención en las estrategias de organización de los espacios y los materiales.

Para diseñar y organizar los ambientes de aprendizaje, cada profesor/a tenía en cuenta los recursos espaciales y materiales con los que contaba. Para ello utilizaba un plano, sobre el que distribuía, orientaba y dibujaba los ambientes.

Al trabajar en dos dimensiones, no se tiene una perspectiva exacta del espacio total y no se perciben todos los detalles. Sin embargo, es un recurso muy útil para ir ajustando la idea a la realidad.

En la fase de acción se pone en práctica lo que se ha planificado, a través de las sesiones.

La estructura de una sesión está formada por tres partes diferentes, la parte introductoria, la parte fundamental y la parte final.

Cuando los grupos-clase entran al gimnasio, se encuentran con una serie de ambientes de aprendizaje ya montados por el profesorado de acuerdo con los objetivos pensados, pero antes de iniciar la actividad, la profesora o el profesor se reúne con el grupo-clase, con el fin de recordarle algunos puntos esenciales antes de que empezaran a jugar.

En la primera sesión se les explicó que podían jugar libremente a lo que quisieran, con lo que quisieran y con quien quisieran, pero que debían respetar el juego de las demás, es decir, no molestar en las actividades de las compañeras y los compañeros, y respetar el material, es decir, utilizarlo sin maltratarlo.

Estas dos pautas de comportamiento se repitieron durante todo el curso, buscando formas diferentes de recordárselo. Por otra parte, era el momento de incluir algún otro punto importante como: «en aquella barra no os podéis subir más de uno porque se puede romper», etc.

Este comentario inicial no solía durar más de 5 minutos, ya que estaban impacientes por empezar a jugar, y cuanto más tiempo se prolongara, menos atención prestaban.

En la parte fundamental de la sesión, las niñas y los niños jugaban libremente, sin que la profesora o el profesor interviniera, a no ser que observara algún incidente que afectara a la dinámica de la clase.

Decidimos que el docente no se introdujera en las actividades del grupo-clase, ya que su participación podía influir en las respuestas del grupo, como pudo comprobarse en alguna ocasión.

Durante esta parte fundamental, la profesora o el profesor solía hacer las siguientes tareas:

- Estar pendiente de los ambientes de aprendizaje. A veces, los materiales que lo formaban estaban atados con cuerdas, que había que revisar, otras veces, se descolocaban las colchonetas de seguridad, etc.
  - Estar pendiente de las actividades que emprendían las niñas y los niños del grupo.
  - Tomar apuntes de campo.
  - Atender a las peticiones del alumnado.
- Normalmente, suelen acudir al adulto con la intención de que resuelva algún conflicto que ha surgido en el grupo, para que ayude a colocar materiales que no pueden manejar solos, etc.

Durante los 10 ó 15 minutos finales, si hacía falta, el grupo-clase participaba en la recogida de los materiales, y a continuación se reunían para expresar lo que quisieran. Estas puestas en común estaban pensadas fundamentalmente para que cada niña o niño dijera libremente lo que quisiera. Solían contar, a qué habían jugado, con quién habían jugado, que es lo que más le había gustado, los conflictos que habían surgido, etc.

La observación. Aunque en el proceso cíclico de la investigación-acción se la considere como el tercer paso, la observación se produce simultáneamente con la anterior.

Cuando un plan entra en acción, no siempre se desarrolla como se espera. A veces, determinados factores inesperados pueden alterar los resultados. A través de la observación se reflexiona en el momento de la acción, permitiendo hacer un seguimiento del plan. Los datos obtenidos sirven de base para reajustar el plan de acción inicial o elaborar otro nuevo.

A través de la recogida de datos reunimos toda la información posible sobre el desarrollo de la investigación para ir construyendo la teoría y la práctica.

Todos los datos han sido recogidos a través de la observación participante. Esta técnica permite al investigador introducirse en los escenarios naturales de la acción y captar lo que realmente ocurre, intentando comprender el comportamiento de los sujetos implicados en el proceso, describir cómo influye el entorno y qué respuestas se desarrollan en los diferentes ambientes de aprendizaje que se van presentando, etc.

Durante la investigación, se han realizado dos tipos de observación participante:

— Una observación participante realizada por el agente interno, es decir el propio docente responsable del grupo-clase, convirtiéndose en observador e investigador de su propia práctica.

— Una observación participante realizada por el agente externo. El acceso al campo no me resultó difícil, debido a la buena relación existente con todo el profesorado, aunque se detectaron, sobre todo al principio, ciertas incomodidades, que poco a poco fueron desapareciendo.

El poder introducirme en los escenarios me permitió hacer un seguimiento más cercano del proceso, recogiendo datos, comprendiendo mejor los efectos de la acción, prestando un mayor apoyo individual al profesorado, en definitiva, facilitando el proceso de investigación-acción.

Entre los métodos utilizados por el agente interno destacan, los apuntes de campo con sus diferentes focos de observación (observaciones sobre la propuesta, observaciones sobre los resultados y observaciones individualizadas) y las reflexiones personales.

Entre los métodos utilizados por el agente externo destacan el diario, las grabaciones en vídeo y un registro fotográfico en el que se iban recogiendo los ambientes de aprendizaje.

Y por último, la reflexión, en el que se analizan, se interpretan y se sacan conclusiones sobre el plan de acción. Aunque esta reflexión ya se inicia mientras se observa y se toman datos de la acción, este paso del proceso proporciona la posibilidad de profundizar mucho más, y sobre todo, contrastar nuestras opiniones y análisis individuales con los demás miembros del grupo. Es el momento de compartir los éxitos y los fracasos. Las experiencias positivas servirán al resto del grupo para orientar sus próximas prácticas y las experiencias negativas serán analizadas entre todos buscando estrategias de intervención.

En definitiva, este paso de reflexión es una etapa en la que nos apoyamos en el pasado para construir el futuro. Autoevaluamos la situación anterior sacando conclusiones que nos guían para la siguiente planificación.

Este modelo de investigación ha permitido que la propuesta didáctica sea examinada críticamente por los propios docentes que desarrollan todos los días su acción en las clases, proporcionando datos que han determinado su viabilidad.



Y para cerrar esta exposición, sintetizaré las conclusiones de esta investigación, que hacen referencia, tanto a los resultados obtenidos a lo largo del proceso con respecto a la propuesta didáctica, como a la incidencia que la propia investigación-acción ha tenido en el grupo de profesoras y profesores participantes.

Entre las conclusiones derivadas de la propuesta didáctica destacan las siguientes:

- Esta propuesta didáctica permite al alumnado moverse y jugar libremente en función de sus necesidades e intereses, favoreciendo la creatividad, las relaciones interpersonales y la integración de niñas y niños con problemas.

- En un planteamiento didáctico en el que el grupo-clase actúa libremente, el profesorado de Educación Física puede conducir el proceso de aprendizaje, utilizando como principal estrategia de intervención la manipulación del entorno.

- Este planteamiento didáctico permite al docente observar al grupo-clase en un ambiente espontáneo y natural, proporcionándole una variada y significativa información individual y grupal sobre los aspectos psicomotrices y sociales.

Entre las conclusiones derivadas de la propia investigación-acción, podemos señalar que esta investigación ha contribuido a:

- Estimular en el profesorado participante la reflexión crítica como un proceso de indagación y análisis de su práctica educativa.

- Propiciar una serie de cambios, tanto en los métodos que los docentes venían utilizando, como en determinadas concepciones tradicionales sobre la intervención del docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- Fomentar el desarrollo profesional de las profesoras y los profesores participantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- COLL, C. et al. (1993): *«El constructivismo en el aula»*. Colección Biblioteca de Aula. Barcelona: Grao Editorial.
- DENIS, D. (1980): *«El cuerpo enseñado»*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- DEWEY, J. (1926): *«Democracia y Educación»* en Obras de Dewey III: *«Teoría sobre la Educación»*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1983): *«El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores»*. *Rev. Educación y Sociedad* 2. 51-73.
- GIROUX, H.A. (1990): *«Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje»*. Barcelona-Madrid: Paidós/M.E.C.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988). *«Cómo planificar la investigación-acción»*. Barcelona: Laertes.
- MONTESSORI, M. (1987): *«El niño, el secreto de la infancia»*. México: Editorial Diana.
- ROGERS, C.R. (1975): *«Libertad y creatividad en la educación. El sistema «no directivo»»*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- STENHOUSE, I. (1984): *«Investigación y desarrollo del currículum»*. Madrid: Ediciones Morata.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, B. (1989): *«La Educación Física en la Educación Básica»*. Madrid: Gymnos.