

# ¿CUÁNDO TENEMOS POCO PRESTIGIO? MIRANDO LA VIGA EN EL OJO PROPIO

## Causas internas y reflexiones sobre el estatus de la educación física

### Autores

Víctor M. López Pastor (Coord.), José Manuel  
García De La Puente, Ana García-Peñuela De  
Miguel, Marta González Pascual, Esther López

Pastor, Roberto Monjas Aguado, Darío Pérez Brunicardi  
y Mayte Archilla Pratt.

E.U. Magisterio de Segovia. (Universidad de Valladolid).

### Resumen

En este trabajo realizamos un proceso de reflexión sobre las posibles causas internas por las que nuestra área continúa teniendo bajo prestigio y reconocimiento escolar y social, a pesar de haber mejorado notablemente durante las últimas décadas. Nos centramos en las causas internas, dado que son las que dependen fundamentalmente de nosotras y nosotros y, por lo tanto, las que pueden ser modificadas con mayor rapidez.

Desarrollamos el trabajo a través de dos apartados. En el primero, realizamos una introducción a la temática y explicamos las fuentes de obtención de datos en que se fundamenta el análisis que se realiza a lo largo del documento. En el segundo, analizamos con profundidad algunas causas internas del bajo estatus que posee nuestra asignatura y que, desde nuestro punto de vista, todavía no están superadas en algunos centros.

**Palabras clave:** Educación Física, Estatus, Autocrítica.

### *A modo de introducción: El estatus de la educación física y las causas internas y externas*

La intención de este documento es generar un proceso de reflexión sobre las causas internas por las que la EF continúa teniendo hoy en día una posición marginal en el conjunto del sistema educativo, por mucho que la ley diga lo contrario (ver Rivera y Trigueros, 1999). De hecho, la presunta igualdad curricular que marca la ley continúa sin estar presente en la mentalidad de gran parte del profesorado, del alumnado y sus familias, así como de los responsables políticos. En la actualidad todavía existen muchos centros en que no se cumple con algo tan básico como las tres horas de EF semanales que la ley marca para la enseñanza primaria,... (aunque si aparezcan en los horarios oficiales). Siempre parece existir una razón o excusa para no dar alguna hora de EF: *no hay especialistas,... hoy hace mal tiempo,... van mal en las materias "importantes",... les he castigado sin EF porque se portaron mal,... me hace falta una hora para...*

Ya sabemos que hay una fuerte tradición social y académica por la que la EF posee un bajo estatus educativo (Kirk, 1990; Arnold, 1991; Rivera y Trigueros, 1999; Blázquez, 2001:...); incluso en algunos países la EF ha salido fuera de las horas lectivas, convirtiéndose en una actividad deportiva extraescolar. Pero no queremos aquí volver sobre dichas temáticas.

En este trabajo queremos profundizar en las causas internas de este bajo estatus, en algunas de las carac-

terísticas que actualmente posee la EF que se practica en muchos centros educativos y que cotidianamente está siendo desarrollada por parte del profesorado de EF. Entendemos que es bueno hacer ejercicios de reflexión y autocrítica que nos ayuden a tomar una mayor conciencia de cómo estamos trabajando y de si deberíamos comenzar a modificar los aspectos que, desde un punto de vista educativo, consideramos erróneos.

Como en el título del artículo se destaca, se trata de "algunas" causas. Es importante tener en cuenta la complejidad que posee todo hecho educativo y la habitual interrelación de causas que suele existir. En este sentido, el estatus de la EF no es el resultado de una o algunas causas, sino más bien de una compleja relación entre las muchas causas que influyen (tanto las internas como las externas). Para poder abordar el tema con la mayor claridad posible hemos utilizado una estructura simple y lineal, pero ello no debería llevarnos a olvidar la complejidad de las relaciones que existen en torno a esta temática, así como la interrelación existente entre las causas internas y externas y su influencia mutua.

Una aclaración precisa: las características del trabajo y el origen de los datos utilizados. En ningún caso hemos pretendido hacer un artículo que fuera una simple presentación de resultados de un estudio. Lo que hemos intentado es realizar una llamada de atención sobre una realidad observada durante demasiado tiempo. Una realidad que afortunadamente va evolucionando poco a poco, con paso lento pero firme, aunque quizás más despacio de lo que nos gustaría. Espero que entiendas que este trabajo (este ensayo, si lo prefieres) es una invitación a reflexionar sobre la situación actual de nuestra profe-

sión, con el objeto de generar un debate y una toma de decisiones que nos ayuden a evolucionar y a mejorar.

Los datos que hemos utilizado para la elaboración de este artículo provienen de varias fuentes diferentes. En primer lugar, de lo que hemos ido conociendo y observando a lo largo de nuestra experiencia profesional, a través de diferentes situaciones (cursos, congresos, seminarios, prácticas docentes,...), mediante observación directa y/o la realización de entrevistas formales e informales.

Otra fuente importante de obtención de datos la constituye la recogida y utilización de historias de vida en nuestro trabajo actual como formadores del profesorado de EF. Llevamos ya siete años recogiendo datos sobre las creencias previas del profesorado de EF, sobre la evolución de dichas creencias y sobre la EF que vivieron cuando eran alumnas y alumnos de primaria y secundaria. Este trabajo de recogida de datos sí es más sistemático y acompañado de recuento estadístico; se realiza fundamentalmente a través de: cuestionarios, historias de vida, entrevistas individuales y grupales y discusiones en grupo<sup>1</sup>. Por si puede servir de referencia, hemos ido acumulando información sobre cerca de 350 casos, que abarcan una diversidad geográfica bastante amplia (Albacete, Alicante, Castellón, Canarias, Segovia, Ávila, León, Burgos, Soria, Ciudad Real, Madrid, Murcia, Navarra, Huesca, Zaragoza, Teruel, Valladolid, Palencia, León, La Rioja, Guadalajara, Toledo, Zamora, Salamanca,...).

La tercera fuente, en muchos casos fuertemente ligada a la segunda, es el amplio número de situaciones de diálogo, debate y discusión sobre creencias y prácticas docentes concretas.

Última nota: aviso a navegantes.

Somos conscientes de que la lectura de este documento puede crear, en algunos momentos, cierto desasosiego. Esperamos que tengan la paciencia de continuar hasta el final para tener una visión más global. Confiamos en que la lectura sea provechosa, y que pueda generar procesos de reflexión útiles sobre las prácticas educativas en que estamos implicados.

En el caso que hoy nos ocupa, nada nos alegraría más que estar equivocados, y que todo lo que aquí señalamos ya no ocurra en ningún centro educativo de nuestro país. Ojalá así fuera. Ojalá así sea en el menor tiempo que podamos.

### *Algunas causas internas de un bajo estatus que no acabamos de superar*

En este apartado vamos a enumerar algunas causas internas del bajo estatus educativo que posee la EF. Muchas de ellas llevan practicándose varias. En muchos casos estas características continúan reproduciéndose aún en la actualidad, puesto que tras tantos años en vigencia, la mayoría las tenemos demasiado asumidas, a base de haberlas vivido y practicado cientos y cientos

de veces (cuándo éramos alumnos en el colegio, durante nuestros años de formación inicial, en nuestras fases de prácticas y nuestros primeros contactos con el mundo profesional; ya siendo profesores con cierta experiencia a las espaldas...).

Desde nuestro punto de vista sería urgente comenzar a superar este tipo de características si queremos que nuestro avance profesional y nuestra credibilidad sean mayores de las que hemos ido logrando hasta la actualidad.

#### **Los recreos vigilados: deporte-libre, partidillos, soltar balones, pachanguitas,...**

Esta práctica es una de las más criticadas en los discursos y debates oficiales entre el profesorado de EF, pero a su vez es la práctica que ha estado y está más extendida, tanto en primaria como en secundaria, tanto en centros públicos como en privados, tanto entre el profesorado novel como entre el experimentado. Las variaciones de este tipo de práctica suelen aparecer como cuestión de grado (cuantos días a la semana o cuanto tiempo de la sesión, qué alumnado pueden hacerlo y quién no,...), pero en muchos casos aún no ha desaparecido del currículum real que se desarrolla.

Romper estas dinámicas no es nada fácil, como bien sabe todo el profesorado que lo ha hecho (o que lo ha intentado). Las resistencias surgen de forma rápida, fuerte y reincidente por parte del alumnado (al menos, de la "minoría ruidosa"), con el apoyo, en algunos casos, de algún progenitor y/o algunos compañeros del centro.

#### **La separación por sexos.**

La mayoría del profesorado hemos vivido una EF en la que la separación por sexos constituía la nota predominante. En algunas ocasiones, la separación por sexos incluía también la existencia de profesorado y programaciones diferentes para cada sexo, mientras que en otras la separación era por actividades (los chicos *a jugar al fútbol, baloncesto o balonmano* y las chicas *a hacer bailes, gimnasia rítmica y/o jugar a voleibol*). Aunque este tipo de prácticas puedan parecernos cosa del pasado, no hay más que pasarse por los patios e instalaciones donde se desarrollan las clases de EF para comprobar como las agrupaciones y la diferenciación de actividad en función del sexo no han desaparecido del todo; especialmente en las situaciones en que sigue funcionando la actividad que antes hemos denominado "recreo vigilado" (*deporte libre, partidillos, etc.*)<sup>2</sup>.

1 Algunos trabajos en que presentamos esta dinámica de trabajo, así como los datos obtenidos y el posterior análisis e interpretación de los mismos, son: Monjas (2000), López y otros (2004).

2 Habitualmente esta situación es aceptada por ambos sexos, manifestando que no quieren trabajar en grupos mixtos, independientemente del contenido que se desarrolle. Lo cual no quiere decir necesariamente que sea lo más correcto ni que como docentes tengamos que aceptar este tipo de situaciones.

### Del entrenamiento físico al mero recreacionismo, sin salir del activismo.

Aunque pueda parecer confuso juntar estos tres conceptos, creemos que permiten apreciar mejor lo que está siendo la evolución de los modelos y las prácticas predominantes en EF. Llevamos años observando como los modelos de rendimiento, que durante mucho tiempo han sido los predominantes en nuestra profesión, van siendo superados poco a poco por enfoques puramente recreacionistas (donde lo único que parece importar es que el alumnado se lo pase bien).

En los dos casos la característica que predomina es el activismo: las sesiones son un simple hacer, una sucesión de actividades motrices, sin momentos ni oportunidades en que favorecer y fomentar el aprendizaje y la reflexión del alumnado sobre lo que se hace. Ni momentos de presentación o explicación de lo que se va a trabajar. Revisemos más despacio los tres conceptos y sus implicaciones prácticas:

**a El rendimiento.** Durante muchos años en la inmensa mayoría de los centros las clases de EF consistían fundamentalmente en un trabajo (entrenamiento) de la condición física del alumnado, así como de sus habilidades físicas específicas y/o deportivas. Este enfoque de rendimiento físico se veía también reflejado en sistemas de evaluación basados en la aplicación de tests con que medir y calificar dicho rendimiento. El hecho de afirmar que este enfoque ha sido el predominante en el pasado no significa que ya no exista, ni que haya desaparecido de las prácticas reales de EF en muchos colegios e institutos. Lo que sí ha ido haciendo es camuflarse y aparentar una evolución. Por ejemplo es relativamente frecuente observar sesiones y programaciones en las que sigue predominando la finalidad de entrenar cuerpos pero, eso sí, ahora se hace a través de juegos (lo cual parece convertirlas en educativas).

**b El recreacionismo.** La extensión del discurso de la importancia de lo lúdico en el aprendizaje ha sido malinterpretado en el área de EF y llevado al extremo, de forma que ha acabado generando un tipo de enfoques y sesiones de EF en que lo único que parece importar es que el alumnado se lo pase bien, sin importar si ha habido aprendizajes de algún tipo o no. Desde este planteamiento, el único criterio para saber si una sesión de EF ha sido buena y ha salido bien es que el alumnado haya disfrutado mucho y se haya divertido. De hecho, si se hace algún tipo de verbalización con el alumnado al final de la sesión es para preguntarles que tal se lo pasaron (con la evocación que nos trae a las tardes de circo de Miliki y su famoso *-¿Cómo están ustedes?-*).

Evidentemente esta es la idea que tienen muchos de nuestros compañeros de otras materias (*"en EF sólo jugáis"*) y muchos padres. De hecho, en muchos casos es lo que pretenden que continúe siendo la EF, una mera entretenedora, un tiempo de esparcimiento y catarsis vigilada entre el "trabajo" en otras materias *"más serias e importantes"*. Puede profundizarse en estas cuestiones consultando el trabajo de Rivera y Trigueros (1999).

**c El activismo.** El activismo es el puente de unión entre estos dos tipos de enfoque que tanto predominan en las prácticas cotidianas de EF. En ambos casos (tanto desde los enfoques de rendimiento como desde los recreativos) la principal preocupación del profesorado parece ser la de rellenar de actividad el tiempo de clase. No parece importar demasiado si el alumnado aprende algo, si la progresión de actividades es lógica o si éstas son adecuadas para los objetivos y contenidos que se pretenden trabajar (si es que los hay). Lo único que parece importar es que el alumnado se mueva mucho y esté siempre activo, haciendo cosas<sup>3</sup>. Parece buscarse la máxima de que una buena clase es aquella que no tiene casi parones ni interrupciones y en la que el alumnado se ha movido mucho y acaba cansado<sup>4</sup>.

Puede ser medianamente lógico y normal que esta sea una de las principales preocupaciones del profesorado durante sus épocas de "prácticum", e incluso durante su etapa inicial como educador o educadora, pero debería llegar un momento en toda vida profesional en que las principales preocupaciones se centren en los procesos educativos y de aprendizaje que desarrolla su alumnado; (y cuanto antes, mejor).

### El juego y lo lúdico como símbolo de progreso, avance, innovación y profesionalidad en EF.

Durante los últimos años puede comprobarse una peligrosa tendencia a considerar que ser profesor de EF consiste, básicamente, en dominar un conjunto de juegos con los que trabajar todos los contenidos de la EF (*juegos de resistencia, juegos de esquema corporal, juegos de lateralidad, juegos de habilidades físicas básicas, juegos de iniciación deportiva, juegos de expresión corporal... juegos cooperativos, juegos competitivos, juegos no competitivos, juegos grupales, juegos individuales, juegos de 3 a 6 años, juegos de 6 a 12 años, juegos para grandes y pequeños, juegos de interior, juegos en la naturaleza... juegos de, juegos en, juegos con, juegos para...*).

Así pues, el juego se convierte en la "piedra filosofal" de la profesión, en el remedio adecuado para todo tipo de contenidos, objetivos y finalidades. El juego vale para todo y todo se soluciona con un juego (o una serie de ellos, sin importar demasiado el orden, según el tiempo que haya que ocupar). Las sesiones de EF se convierten en un sumatorio de juegos, pegados unos a otros sin demasiados criterios que tener en cuenta<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> En este sentido, la influencia del paradigma del tiempo útil en la clase de EF puede haber sido importante. De hecho se trata de un discurso donde la "enseñanza eficaz" ha estado anclada muchos años. El tiempo de práctica ha llegado a ser uno de los indicadores más utilizados para medir la eficacia de un profesor de EF. Las referencias más conocidas en nuestro país son los trabajos de Pieron y Siendetop.

<sup>4</sup> Logro que suele agradecer el profesor o profesora con quién ese grupo tienen clase a continuación, o que a menudo pueden solicitarte previamente - *"tú cánsales bien, para que luego estén tranquilos..."*.

<sup>5</sup> Sobre esta temática consultar el interesante trabajo de Mateos (1998), u otros trabajos nuestros (López y otros, 2003a, 2003b).

Además, el juego y lo lúdico parecen ser el símbolo del progreso, avance, innovación y profesionalidad en EF. Parece que la diferencia entre la EF tradicional y la "educativa" (y entre el "antiguo" profesorado y el "actual") consiste fundamentalmente en la utilización (o no) del juego para trabajar los correspondientes contenidos (que, en cambio, no se cuestionan demasiado). En este sentido vamos a incluir una afirmación realizada por un profesor de EF en formación inicial, cuando se le pide que recuerde como era la EF que realizaba como alumno de primaria; la afirmación resulta muy representativa del modelo de EF que considera innovador y correcto para esta etapa:

*En primaria, mi profesor era muy avanzado: sus clases se basaban en el juego y en la estructura de calentamiento, parte principal y vuelta a la calma.<sup>6</sup>*

Pero esta no es una característica propia del profesorado novel, sino que está tan extendida que se convierte en la dominante y mayoritaria. Durante la última década puede encontrarse este tipo de planteamientos en un porcentaje muy importante del profesorado de EF, en numerosos libros y materiales didácticos publicados y distribuidos por las diferentes editoriales y centros de profesores, así como en la mayoría del alumnado de las facultades de educación, escuelas de magisterio y facultades de ciencias de la actividad física y en los titulados más o menos Orecientes. Estas ideas suelen ser también reforzadas por parte de los profesionales encargados de la formación inicial y permanente del profesorado de EF en nuestro país. Ante esta situación, el intentar cambiar esta forma de entender y practicar la EF, estas creencias tan firmemente asentadas y tan reforzadas, se convierte en un proceso largo, complicado y difícil.

#### La estructura de sesión y la metodología.

En muchos centros, el modelo dominante de sesión en EF continúa estando basado en criterios fisiológicos, con la habitual estructura de: "calentamiento, parte principal y vuelta a la calma", más propia de sesiones de entrenamiento físico-deportivo que de prácticas educativas; o bien la sustitución de la fase de "calentamiento" por una fase de "puesta en acción", con una finalidad más psicológica de motivación y entrada en la situación que la puramente fisiológica. Pero no es muy habitual (aunque afortunadamente cada vez más) que haya momentos de "asamblea, corro o puesta en común" con el alumnado, donde se verbaliza y dialoga sobre lo que se va a aprender (o se ha aprendido y vivenciado) en esa sesión, unidad didáctica, etc. Lógicamente este aspecto está estrechamente unido al interés explícito por parte del profesor de que el alumnado aprenda algo en EF o que la EF continúe siendo un simple activismo, bien como entrenamiento corporal o bien como tiempo de recreación<sup>7</sup>.

En cuanto a la metodología, continúa siendo habitual que la más utilizada sea predominantemente directiva, aunque ahora bajo formas más dulcificadas (las propuestas parecen más lúdicas y globales). Sin embargo, el profesor continúa decidiendo cuales son las actividades (o juegos) que se hacen, en qué orden y durante cuánto tiempo. No suelen darse demasiadas propuestas con un cierto grado de apertura e incertidumbre, en que el alumnado pueda explorar y buscar soluciones diferentes a una misma

propuesta, donde se de tiempo para dicha búsqueda, y donde el papel del profesor o profesora sea el de ayudar a hacer evolucionar estos aprendizajes, más que imponer en cada momento lo que hay que hacer.

#### ¿Qué se enseña y qué se aprende? (-¿"había que aprender algo"?-).

En nuestra modesta opinión, uno de los problemas más grandes que tiene nuestra área, es que gran parte del profesorado no suele plantearse a menudo que es lo que aprenden sus alumnas y alumnos en su materia. Esto es, antes de ponernos a planificar la sesión no solemos plantearnos: ¿Qué quiero que mi alumnado aprenda hoy?; igual que tampoco solemos preguntarnos después de realizada la sesión (y/o la unidad didáctica, el trimestre, curso, ciclo...): ¿qué han aprendido mis alumnos y alumnas en mi materia? ¿Qué les ha aportado mi trabajo?

O visto desde otra perspectiva, gran parte del alumnado de EF no es consciente de haber realizado aprendizajes concretos y explícitos en esta asignatura (salvo en las sesiones "teóricas", sentados en los pupitres del aula).

*"Como alumna nunca tuve problemas en EF, porque era deportista y estaba acostumbrada al tipo de evaluación deportiva o de rendimiento; es más, la prefería porque se me daba mejor. Pero nunca fui consciente de aprender nada en EF".<sup>8</sup>*

#### Los otros aprendizajes: los implícitos y personales.

Pero hay otros muchos aprendizajes que sí se realizan en EF, y de los que pocas veces se habla. Son los aprendizajes implícitos, esos que pertenecen al dominio del currículum oculto y con una fuerte carga vivencial y emocional. Esos de los que no se suele hablar, a veces porque ni siquiera somos conscientes de ellos el profesorado de EF: ...los sentimientos de amor y de odio por toda actividad física (o algún tipo concreto de ella), las experiencias de éxito y de fracaso, los sentimientos de habilidad y capacidad o los de fracaso, torpeza e incapacidad aprendida; los aprendizajes que diferencian en función del sexo, en función de la tipología, en función de la clase de origen, en función de la raza,...o los aprendizajes de evitación, de pasar desapercibido, de hacer lo menos posible y que no se note, de huir de las situaciones de contacto o de toma de decisiones<sup>9</sup>...

<sup>6</sup> Historia de vida, alumna de 3º de EF, octubre de 2002.

<sup>7</sup> Hemos analizado detalladamente los tipos de estructura de sesión en EF y sus implicaciones educativas en un trabajo anterior (López y otros, 2001), así como su reproducción como tópico generalizado en nuestro campo profesional (López y otros, 2004).

<sup>8</sup> Historia de vida, alumna de 3º de EF, octubre de 2001.

<sup>9</sup> Siendetop (1998) suele referirse a este tipo de alumnado como "esquivos competentes". En Tinning (1992) también pueden encontrarse ejemplos de este tipo de conductas y aprendizajes.

Hay pocos trabajos que profundicen en estas cuestiones, pero alguno hay, y sumamente interesantes. Por ejemplo: Tinning (1992); Ruiz Pérez (1995), Carlson (1995), Tinajas Ruiz y otros (1995), Siendetop (1998), Fernández-Balboa (1999), Asbury (2002),...

Quizás deberíamos comenzar a intentar comprender cuestiones como:

¿Qué han vivido y qué han aprendido en el área de EF tantas generaciones de personas para que muchas de ellas tengan una consideración tan baja de la EF y de sus profesores?

Evidentemente la mayoría del profesorado de EF ha tenido experiencias positivas en la práctica de la actividad física (sino difícilmente habríamos elegido esta profesión), pero deberíamos ser conscientes de que un porcentaje importante de la población no son como nosotros y nosotras (y eso incluye a una parte importante de nuestro alumnado); y que una EF que pertenece a un sistema educativo general y obligatorio debe estar al servicio de toda la población, no sólo al de una parte de ella.

#### **La reiteración de contenidos en los cursos, ciclos y etapas.**

La Educación Física es una de las pocas áreas en que los contenidos aparentan ser los mismos, o muy parecidos, independientemente de la etapa, ciclo y curso en que se trabaje, e independientemente de que el currículum oficial aporte una secuenciación más o menos clara. El currículum real, el que se hace de verdad en los colegios, día a día, no parece respetar demasiado estas secuencias establecidas.

Revisando con el profesorado en formación inicial<sup>10</sup> los contenidos que ellos cursaron como alumnos de EF a lo largo de su paso por primaria, lo primero que llama la atención es que poco más de la mitad de su profesorado desarrollaba un programa concreto. En esos casos, los contenidos que se repetían con mayor asiduidad en Educación Primaria son los de: *iniciación deportiva, habilidades gimnásticas y condición física*; a continuación: *juegos, correr, gimnasia sueca y premilitar, deportes concretos (baloncesto, voleibol, atletismo, balonmano, fútbol)*. Por último, *la expresión corporal* sólo aparece en contadas ocasiones. En muchos de estos casos, todos los años se desarrollan los mismos contenidos (independientemente del curso o etapa).

En Secundaria la situación no parece variar mucho. En primer lugar, continúan apareciendo algunos casos en que no existía ningún tipo de programa. En los casos en que sí había un programa más o menos estructurado, los contenidos se centraban en *la condición física, las habilidades gimnásticas y los deportes* (predomina el *voleibol, baloncesto y balonmano*; seguidos del *atletismo y el fútbol*; sólo en un caso se cita la *gimnasia rítmica, el frontenis y la esgrima*). *La expresión corporal* sólo comenzaba a aparecer en los últimos años, y en escasas ocasiones. En varios de estos casos todos los años se desarrollaban los mismos contenidos, y la *"iniciación deportiva"* se trabajaba desde enfoques de entrenamiento y competición.

#### **El "todo vale" y la innovación en el primer nivel de cambio (¿las modas como criterio de selección curricular?).**

Si revisamos cómo han ido evolucionando los contenidos de la EF en nuestro país en las últimas dos décadas, podemos comprobar que la mayoría de las veces se trata de simples modificaciones en el primer nivel de cambio (contenidos, actividades), más que en el segundo (metodología, estrategias de intervención, evaluación,...) o que en el tercero (planteamientos pedagógicos, creencias y pensamiento profesional, modelos y enfoques,...)<sup>11</sup>. La mayoría de estos cambios han sido dictados más por la aparición de nuevas formas de actividad motriz (deportes alternativos, juegos tradicionales, deportes de aventura,...) que por una convicción clara de las ventajas educativas que suponen.

#### **La evaluación-calificación por lo que se es, y no por lo que se aprende ni de lo que se enseña.**

Como ya hemos analizado en otros trabajos (López Pastor, 1999, 2000,...) el modelo predominante de evaluación-calificación en EF consiste en la aplicación de tests de condición física; bien al principio y final de cada curso, bien al final de cada trimestre. En algunos casos también se examina sobre las habilidades gimnásticas y/o deportivas. Unas veces la calificación se obtiene directamente de los resultados de los tests, y otras se tabula con valoraciones subjetivas sobre la participación y el esfuerzo. En muchos casos suele darse la curiosa y grave incoherencia de evaluar-calificar contenidos y actividades diferentes a las realizadas habitualmente en las clases de EF.

Y son dos serias críticas a tener en cuenta:

La primera nos habla de que lo que se evalúa-califica es lo que el alumno es, no lo que el alumno ha aprendido, ni lo el profesorado ha enseñado.

La segunda es igualmente grave, se evalúa sobre cuestiones diferentes a las que se han trabajado en clase

En el resto de materias no suele admitirse que ocurra ninguna de estas dos características (ni por parte del alumnado, ni por el resto de compañeros); en cambio durante muchos años ha sido la norma habitual en EF, sin que levantara la más mínima "ampolla".

De hecho, este tipo de situaciones absurdas e incoherentes siguen reproduciéndose en los procesos de acceso a la formación y en las oposiciones a los cuerpos docentes de primaria y secundaria sin que demasiadas voces se hayan manifestado en contra (López, Pérez y García-Peñuela, 2001; Lozano, 2002,...).

<sup>10</sup> Para la obtención de estos datos nos hemos basado en la aplicación sistemática de las técnicas de "Historias de vida y entrevistas grupales" durante varios cursos seguidos, con distintas cohortes. Puede encontrarse más información sobre este tipo de procesos en López et al (2004).

<sup>11</sup> Para profundizar en el tema de los tres niveles de cambio en EF, y la dificultad y tiempo que implican, aconsejamos consultar Sparkes (1992): sobre la influencia de las corrientes históricas de la EF en los contenidos impartidos, los recientes trabajos de Zagalaz (2001) y Blázquez (2001). Por último, para conocer como estas corrientes influyen en la composición del actual currículum oficial en nuestro país, consultar Hernández Álvarez (1996, 2004).

### **La reproducción de los errores pedagógicos más graves del resto de asignaturas, especialmente las consideradas de "mayor estatus".**

En una desesperada búsqueda de estatus y reconocimiento educativo, parte del profesorado de EF ha optado por imitar algunas de las estrategias que utilizan las asignaturas que parecen contar con un elevado estatus. El problema es que en vez de copiar sus virtudes hemos optado por reproducir sus más graves errores pedagógicos:

#### **A- La irrupción del academicismo memorístico y no significativo (la "teoría").**

Desde hace unos cuantos cursos, las clases "teóricas" en EF (y sus correspondientes exámenes) comienzan a ser más habituales, utilizándose para muchas de ellas el libro de texto, fotocopias elaboradas por el profesor o sacadas de algún libro y vídeos (en cuyo caso es más probable que el alumnado tenga que tomar apuntes de la información del vídeo y estudiarlos para el examen). Los contenidos a estudiar y examinar no suelen variar demasiado entre unos centros y otros: *condicionamiento físico, anatomía, reglamentación, lesiones, técnica y táctica deportiva*.

#### **B - El porcentaje de suspensos como índice de prestigio.**

También en los últimos años comienzan a darse casos (más abundantes en secundaria) en que se utiliza un sistema de la calificación más rígido y exigente (que conlleva un alto número de suspensos, o la dificultad de aprobar) como forma de adquirir mayor respeto y prestigio académico.<sup>12</sup>

#### **C- La fuerte y clara separación entre tipos de contenidos a la hora de su evaluación-calificación (y frecuentemente, también de su trabajo).**

Mientras que en otras áreas la implantación de la reforma educativa ha supuesto el tomar conciencia de que también existían contenidos procedimentales y actitudinales, en EF ha influido más en la reconsideración de los conceptuales y, sólo en algunos casos, los actitudinales (decimos sólo, porque afortunadamente la EF cuenta con cierta tradición a la hora de considerar los contenidos actitudinales. El debate podría centrarse en qué tipo de actitudes son las que tradicionalmente se han valorado - y calificado- en EF).

El problema continúa siendo que solemos mantenerlos bien diferenciados y separados (cada uno por su lado y en su momento, e incluso con su porcentaje), especialmente a la hora de la calificación, pero sin entender que los tres están unidos en cualquier situación real y que, como tal, deberíamos ser capaces de trabajarlos (y evaluarlos) conjuntamente.

#### **D- Un botón de muestra: ¿Cuándo es EF y cuando "gimnasia"?**

Nuestros alumnos parecen tener más claro que nosotros las diferencias que el profesorado introduce en aras a esta búsqueda de estatus. En una conversación informal, un niño de diez años nos supo distinguir perfectamente una de ellas:

- ▶ gimnasia es cuando jugamos al fútbol en el patio; EF cuando pintamos el libro en clase<sup>-13</sup>

Bajo la influencia de las nuevas modas editoriales, parte del profesorado ha encontrado justificación para dejar al alumnado sin una de las escasas tres horas semanales de que dispone para poder trabajar y experimentar su motricidad. Durante los últimos años se está produciendo un curioso fenómeno: cada vez son más numerosos los colegios en que, de las tres horas semanales de EF en primaria, al menos una se dedica a pintar, rellenar y recortar los dibujos y gráficos del "cuaderno del alumno" de la editorial de turno, o a realizar las actividades que contiene para cursos "más avanzados"<sup>14</sup>.

#### **Dejándose comer la hierba bajo los pies.**

A pesar de lo que dice la legislación vigente, la mayoría de los centros educativos no poseen unas instalaciones mínimas y adecuadas que aseguren la impartición de la asignatura de EF sin una excesiva dependencia de las condiciones atmosféricas. Evidentemente, no pueden solucionarse las cosas a golpe de varita mágica, pero sí es grave que existan colegios en los que los profesores no hayamos conseguido que se habilite alguna dependencia del colegio como gimnasio o al menos como sala apropiada donde poder impartir algunas sesiones, especialmente cuando en esos centros existe profesorado especialista estable (sobre todo en lugares de la geografía española en que la meteorología oscila entre el frío y la lluvia del invierno y el calor abrasador de la primavera y el verano). En algunos casos también se da la situación, todavía más grave, de que en la construcción de nuevos centros se incumple la normativa relativa a instalaciones para el desarrollo de nuestra asignatura.

Otro de los aspectos de nuestra área que se incumple sistemáticamente en algunos centros es el referente a las tres horas semanales que por ley le corresponden a nuestra área en la enseñanza primaria. Tradicionalmente, han sido muchos los colegios en los que nunca se impartían las horas de EF que establecía la ley para cada etapa educativa. Este peso de la tradición está aún tan asentado entre la mayoría del profesorado y el alumnado, que en

<sup>12</sup> Esta es una cuestión bastante habitual en la universidad y en un pequeño porcentaje del profesorado de secundaria. Hay casos tan aberrantes que se vanaglorian de que con ellos suspende el 95 % del alumnado. Ya va siendo hora de que alguien plantee que si no son capaces de enseñar lo mínimo a la mayoría de la clase ¿para qué les pagan? En cualquier otro oficio, si una parte considerable del trabajo fuera de tan baja calidad y escasos resultados, es muy probable que de lugar a una intervención inmediata. En educación encima creemos que en eso consiste ser mejor profesor... en no saber enseñar (o mejor dicho, en no saber generar aprendizajes).

<sup>13</sup> Entrevista informal. Alumno de 4º de primaria. Febrero de 2000.

<sup>14</sup> Puede encontrarse un análisis de los libros de texto en EF y su relación con la reproducción, extensión y predominio de una EF tradicional en Bores(2000,2001), en Rivera (1999) y en otros trabajos nuestros (López,1999). También puede encontrarse en Bores y Díaz (2000) un análisis de los "cuadernos del alumno" de las editoriales para el área de EF.

la actualidad existen todavía bastantes centros que no imparten las 3 horas semanales de EF que por ley corresponden a la etapa de Educación Primaria. Existen centros en los que la tercera hora directamente ha desaparecido del horario oficial, mientras que en otros se funciona con un doble horario (el que se entrega a la inspección y el que funciona de verdad de puertas adentro).

En algunos de estos casos, el motivo que se aduce es que el profesorado especialista no llega para cubrir las tres horas semanales de cada grupo, por lo que una o dos de ellas deben impartirlas los tutores y tutoras. En la realidad cotidiana el que esas horas se empleen o no en impartir el área de EF continúa dependiendo de los mismos factores de hace veinte años: si al maestro-tutor le apetece o no impartirla en ese momento, si se ve capacitado, si el grupo se ha "portado bien" o "ha hecho bien las tareas", si "hace bueno", en función del retraso que se lleve en otras materias.... por nombrar algunas razones. En alguno de estos casos el profesorado de EF parece consentir y aceptar este estado de cosas, o al menos no hay un intento serio y sistemático de intentar cambiarlo.

Aún más graves son algunas situaciones que continúan dándose en nuestros centros escolares: por ejemplo que otros maestros "castiguen sin clase de EF" a algunos alumnos "por haberse portado mal" o por "no haber acabado las tareas", y que el profesorado de EF se calle y consienta. Aquí cabe preguntarse: ¿qué pasaría si acto seguido se les "castiga sin matemáticas" porque "no han tenido tiempo de acabar las tareas en EF"?

Otras veces el tutor decide que en vez de ir a EF, el alumnado continúe en clase con él para seguir avanzando en "las materias importantes", o aproveche que llueve o hace frío para seguir con otras materias en vez de dar la sesión de EF,... o un día de lluvia, obligan a impartir la sesión de EF en la clase porque en el porche los alumnos molestan, y la sala multiusos está ocupada con otra actividad (y no hay gimnasio, por supuesto); ... y el profesorado de EF calla y consiente.

En secundaria la casuística puede variar. Por ejemplo, cuando el profesorado de guardia baja al patio al alumnado a su cargo a echar unos partidillos, a pesar de que en dicho patio se estén impartiendo las correspondientes sesiones de EF.

**Quejándonos de la paja en el ojo ajeno: en busca de chivos expiatorios para las lagunas y déficit de la "profesión (la culpabilización de la no existencia de especialistas y la debilidad de los argumentos esgrimidos).**

Este es uno de los discursos más repetidos en nuestra "profesión", que se ve claramente reflejado en las creencias previas de la mayoría del profesorado de EF en formación inicial, especialmente entre la denominada "minoría ruidosa". Estos discursos explican que la causa de todos los males de la profesión parten de la existencia de no especialistas impartiendo EF en los colegios. Con este argumento parecen haber encontrado los chivos expiatorios para las lagunas y déficit de la profesión<sup>15</sup>. El problema es que cuando se comprueba que este tipo de prácticas docentes se dan tanto entre los "especialistas" como entre los "no especialistas" el discurso y su teoría pierden fuerza y credibilidad.

## Conclusiones

Somos conscientes de que luchamos contra una fuerte tradición y contra hábitos muy asentados, de forma que nuestra cultura profesional, nuestras experiencias, pensamientos, prácticas profesionales, recursos,... nos conducen hacia modelos de EF habitualmente similares a alguna o varias de las características aquí señaladas.

A pesar de la difícil rémora que constituye nuestra reciente historia y cultura profesional, creemos firmemente que la EF puede (y debe) responder positivamente a esta necesidad de cambio, aunque el camino sea difícil.

Defendemos firmemente que la EF debe ser capaz de desarrollar prácticas docentes educativas (y planteamientos educativos teórico-prácticos) que respondan afirmativamente a dicha potencialidad, si pretendemos constituirla en una asignatura educativamente valiosa y justificar su presencia en los currículos oficiales de todo sistema educativo. De lo contrario seguiremos limitándonos a ser una especie de actividad escolar complementaria, con una finalidad eminentemente catártica, cuando no principalmente entrenadora de cuerpos, o iniciadora -organizadora de competiciones deportivas.

Es importante tener también en cuenta las causas externas y luchar para ir las cambiando día a día, año a año. Pero con las causas internas tenemos una seria ventaja: ir las corrigiendo es cosa nuestra. No dependemos de otros.

## Bibliografía

Arnold, P. J. (1991) *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid. Morata-MEC.

Asbury, B. (2002) "¿Por qué odiaba la educación física escolar? En *TANDEM*, 6 (125). Barcelona. Graó (Trad. Monjas Aguado, R.).

Blázquez, D. (2001). *La Educación Física*. Barcelona. Inde.

Bores Calle, N. (2000). "El cuaderno del alumno en el área de Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria". Tesis doctoral inédita. Universidad de Valladolid.

Bores Calle, N. (2001). "El cuaderno del alumno: una disculpa para replantearse el área de Educación Física". *Revista Tandem*, 4 (61-78). Graó. Barcelona.

Bores, N. J y Díaz, B. (2000) Los cuadernos de los alumnos de las editoriales: un nuevo paso hacia la desprofesionalización del docente del área de educación física en la etapa de secundaria obligatoria. *Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física EU. Magisterio*. Vol.II. Universidad de Castilla-La Mancha. Ciudad Real.



Carlson, T B. (1995) "We Hate Gym: Student Alienation From Physical Education". *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 14, nº 4. (467-477).

Fernández Balboa, Juan Miguel (1999) "Pedagogía crítica y EF en la escuela secundaria" En *CONCEPTOS*, Nº 6 "La EF en la escuela" (15-32). Ed. Alhama. Granada.

Hernández Álvarez, JL (1996) "La construcción histórica y social de la Educación Física: El currículum de la LOGSE. ¿Una nueva definición de la Educación Física Escolar?". *Revista de Educación*, 311(51-75). MEC. Madrid.

Hernández Álvarez, JL. (2004) La educación física escolar en la LOGSE: análisis y evaluación de su diseño y desarrollo. En López, V.; Monjas, R y Fraile, A. (coord.) *Los últimos diez años de la Educación Física Escolar*. Ed. Universidad de Valladolid. Valladolid.

Kirk, D. (1990) "Educación Física y Currículum". Universidad de Valencia. Valencia.

López Pastor, V M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Ed. Universidad de Valladolid. Valladolid.

López Pastor, V M. (coord.) (1999) "Evaluación, Educación Física y Reforma". Ed. Diagonal. Segovia.

López Pastor, V M.; Pérez Brunicardi, D. y García-Peñuela de Miguel, A. (2001) "La capacidad físico-deportiva ¿Reflejo directo de la capacidad profesional?: Algunas reflexiones sobre las ilógicas prácticas evaluativas en la formación y selección del profesorado de Educación Física". *Revista TANDEM*, nº 5(77-89). Graó. Barcelona.

López Pastor, V y otros (2001) La sesión en educación física: los diferentes modelos y los planteamientos educativos que subyacen". *Rev. Lecturas de Educación Física y Deportes*, 43. ([www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com)).

López Pastor, V M. y otros (2002) "Algunas reflexiones sobre Educación Física y Pedagogía Crítica". *Revista Retos*. Nº 2(29-34) Ed. Gymnos - FEADEF. Madrid.

López Pastor, V M. y otros (2004) La utilización de historias de vida en la formación inicial del profesorado de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, nº 13. Rediris. MECD. Madrid. (<http://cdeporte.rediris.es>)

Lozano, M. (2002). Profesores o atletas. En *La Revistilla*, 11(20-21). Ed. Pila-Teleña. Madrid.

Mateos Carreras, M. J. (1998). La EF en Primaria o los juegos. *Actas XVI Congreso Nacional de Educación Física EU. Magisterio*. Universidad de Extremadura. Badajoz. (pág 243-246).

Monjas Aguado, R. (2000) "Proyecto docente". EU: Magisterio Segovia. Universidad de Valladolid. Inédito.

Pieron, M. (1999) "Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas". Inde. Barcelona.

Rivera, E. y Trigueros, C. (1999) "Educación Física: ¿la chacha del 2001 en Educación Primaria?" En *Conceptos*, nº 6 "La EF en la escuela" (33-46). Ed. Alhama. Granada.

Ruiz Pérez, L M. (1995) "Competencia motriz". Gymnos. Madrid.

Siendetop, D. (1998) *Aprender a enseñar la Educación Física*. INDE. Barcelona.

Sparkes A. (1992) "Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la Educación Física". En Devis, J. y Peiro, C. "Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados". Inde. Barcelona. (251-266).

Tinajas Ruiz, J V. y otros (1995) "Rendimiento y discriminación en Educación Física". En *APUNTS*, 39. INEFC - Barcelona.

Tinning, R. (1992) "Educación Física: la Escuela y sus profesores". Universidad de Valencia. Valencia.

Zagalaz, ML. (2001) "Corrientes y tendencias de la Educación Física". Inde. Barcelona.