

INNOVACIÓN EDUCATIVA

EL ÁMBITO CORPORAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

UNA PROPUESTA CURRICULAR EL CURSO 2001-2002

Marcelino Juan Vaca Escribano (Universidad de Valladolid)¹

Resumen.- Este artículo describe la propuesta curricular con la que el grupo de trabajo, formado por maestros y profesores de la E.U.E. de Palencia, abordan el nuevo curso escolar en los temas relativos al cuerpo y la motricidad en la educación primaria. Entienden dicha propuesta como una compleja mezcla que surge de coordinar las orientaciones oficiales con la experiencia profesional. Después de diez años de trabajo, han identificado cuatro grandes ámbitos en los que se dan cita un conjunto de líneas básicas en las que se agrupan los procesos de enseñanza aprendizaje que los miembros del grupo planifican y evalúan conjuntamente en sus reuniones semanales.

Abstract.- This paper describes the Curricular Proposal designed by a work group composed by Primary School teachers and teacher educators to tackle the new school year. This proposal focus upon the body and movement (PE) in Primary Education. We understand the Curricular Proposal as a complex mixture between the official guidance and the experience and knowledge of the group after ten years working together. We have identified four fields, each one having a number of basic lines in which the teaching and learning processes are developed. These processes are planned and evaluated together within the weekly meetings of the work group.

Introducción.-

Entendemos la *propuesta curricular* como el conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje que el profesor diseña, pone en funcionamiento y evalúa a lo largo de un curso escolar. Con estas pretensiones, la *propuesta curricular* que aquí presentamos no puede ser otra cosa que un borrador. El lector debe entenderla pues como los apuntes que los maestros en ejercicio y estudiantes de magisterio que se dan cita en la Escuela Universitaria de Educación de Palencia en diferentes situaciones de formación, reciben cada septiembre con la intención de favorecer el debate, la reflexión y la elaboración de sus propias propuestas curriculares durante el curso escolar. También es una referencia para el profesorado de la Escuela Universitaria cuyas asignaturas tienen que ver con la adquisición por parte de los estudiantes de las competencias que oficialmente se reclaman a los maestros especialistas de EF en relación con elaboración de proyectos curriculares y programaciones de aula. (BOE, 9-9-91; anexo)

Al elaborar la *propuesta curricular* hay cuestiones que influyen en la concreción resultante y que no es posible detallar cuando, como en este caso, pretendemos hacer un documento ligero. Para paliar en alguna medida estas simplificaciones, conviene tener en cuenta que la *propuesta* que presentamos para el curso 2001-02 es la imagen detenida, para ser expuesta, de un proceso que se viene desarrollando a lo largo de los últimos diez años. Se nutre de las aportaciones de profesores de la EUE de Palencia, de especialistas en diferentes campos del ámbito corporal y, sobre todo, del trabajo que se realiza en el Grupo de Trabajo *Tratamiento Pedagógico de lo Corporal* compuesto por maestros tutores y especialistas (no sólo de EF), estudiantes y profesores de la EUE.

Es una *propuesta* que avanza en la medida que se integra en el trabajo de un colectivo de maestros. Lo que aquí se dice son reflexiones que emanan de la práctica y que

¹ Dirección correo electrónico: mvaca@mpc.uva.es

tienen como principal objetivo mejorarla. Como veremos más adelante, de cada una de las líneas básicas que forman los ámbitos del contenido, el Grupo de Trabajo comparte experiencias concretas, desarrolladas en los centros escolares, que se utilizan en las tareas semanales de reflexión sobre la acción.

Obedece esta *propuesta curricular* a unos modos de concebir al profesorado, tanto los que ejercen como especialistas del área como los que lo hacen como generalistas, y a una serie de principios y apuestas en relación con la EF escolar.

La EF escolar es un área de enseñanza, así está diseñada claramente a partir de la LOGSE. Esto hace que la EF, un término extraordinariamente amplio, necesite concretar su significado. No estamos hablando de la EF, sino de la EF *Escolar*, y más concretamente en Educación Primaria. ¿Cómo entender esta concreción? ¿qué es lo primordial y en qué orden?

Consideramos que, como materia de enseñanza obligatoria, tiene la responsabilidad de:

- Vigilar el desarrollo de las capacidades orgánicas y motrices de todos y cada uno de los escolares.
- Transmitir y ayudar a construir los conocimientos necesarios para el acceso crítico y autónomo a la cultura motriz y/o corporal socialmente compartida.
- Dotar a cada uno de los escolares de los conocimientos que les van a permitir la educación de sus propias potencialidades y la gestión de su actividad motriz a lo largo de su vida.

Se trata, en resumen, de capacitar al alumnado para construir y gestionar un proyecto de vida propio en el ámbito corporal. Estas intenciones definen un espacio que tratamos de esclarecer señalando los procesos de enseñanza-aprendizaje que, a nuestro juicio, merecen la pena ser abordados en la etapa de Educación Primaria.

Concebimos al Maestro Especialista de EF (MEEF) como el profesor que dentro del claustro está más vinculado a esta responsabilidad, lo que no quiere decir que sea el único responsable. El MEEF ha de atender a las exigencias del área, pero debería incluir entre sus funciones encauzar y participar en todo lo concerniente a la problemática general del cuerpo y el movimiento en la escuela. Es el profesor de un centro educativo, que sitúa al alumno como el referente de sus preocupaciones profesionales, y no sólo el profesor de un área curricular.

En la escuela se asignan al cuerpo distintas funciones según el momento y las actividades que se desarrollan. Hay un cuerpo *silenciado* al que se le exige pasar desapercibido para facilitar el tratamiento de otras capacidades. Hay un cuerpo *suelto*, normalmente en los tiempos de recreo, que trata de compensar los efectos de la fatiga escolar. Puede observarse también un cuerpo *instrumentado*, en el que las posibilidades corporales y motrices se utilizan para adquirir aprendizajes y desarrollar capacidades cognitivas. Hay un cuerpo *tolerado*, muchas veces propiciado por la mano experta del maestro que introduce momentáneas tareas o cuñas en el horario para evitar la presencia de la fatiga escolar. Y, por último, hay un cuerpo *tratado*, con un tiempo asignado en el horario semanal y un maestro con conocimientos específicos. Todos estos registros tienen una lógica en sí mismos, pero también una lógica en su conjunto, a la que el maestro de EF debe atender y debe saber gestionar en el seno del claustro de profesores. El tratamiento equilibrado de las diferentes representaciones corporales que se dan en la escuela necesita de la colaboración entre el profesorado.

La *propuesta curricular* se presenta en el comienzo de cada curso escolar y se evalúa a lo largo de éste. La que ahora presentamos, conecta con la del curso anterior.

Durante el pasado curso 2000-01, modificamos la localización de algunos temas en

el calendario escolar, renovamos contenidos y, en algunos casos, consolidamos los argumentos que ya manejábamos. Sabemos que estos avances no están garantizados en el nuevo curso pero, en cualquier caso, suponen un estímulo para seguir trabajando con la complejidad, para situarnos frente al alumnado con disposición y oficio suficiente como para no cercenar cualquier iniciativa, para no imponer actividades sin escuchar y atender cuáles son sus posibilidades de aprendizaje.

En este marco, esperamos que lo que a continuación exponemos pueda tener alguna utilidad para quienes, como nosotros, están preocupados por desarrollar un currículum de calidad en Educación Primaria.

La propuesta curricular, una compleja mezcla entre las orientaciones oficiales y la experiencia del profesorado.-

A través de un largo, sistemático y continuado trabajo, en el que enfrentamos el Currículo Oficial con los conocimientos y experiencias de los miembros del Grupo, vamos llegando a la conclusión de que aquello que merece la pena que pase a formar parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje con el alumnado de Educación Primaria puede agruparse en cuatro grandes ámbitos: dos ligados al conocimiento y control del cuerpo y el movimiento y otros dos ligados a la cultura motriz/corporal y los escenarios que ésta reclama o que se han venido consolidando como específicos en este campo. Creemos, por tanto, que el niño puede aprender de sí mismo, de su naturaleza motriz y, en la sociedad en que vive, de la cultura motriz que en ella se atesora en diferentes formatos.

Nuestro interés al elaborar la *propuesta curricular* es identificar un **QUÉ** enseñar, distribuido en los cuatro ámbitos mencionados que, si bien se diferencian claramente unos de otros, tienen indudables interrelaciones entre sí.

Dentro de cada ámbito, señalamos diferentes líneas básicas, cercanas unas de otras y, por tanto, con terrenos compartidos. En cualquier caso, en esta reflexión mantenemos la intención de señalar en cada línea básica aquello que le da un sentido particular con la pretensión de diversificar el currículum, algo que sólo es posible si nos alejamos de las zonas de intersección. En la EF escolar se repiten los contenidos y capacidades con mucha frecuencia, aunque se modifiquen en el papel los procesos de enseñanza y aprendizaje, y, cuando esto ocurre, se reduce el currículum, el potencial educativo del cuerpo y el movimiento queda mermado, produciéndose un déficit importante para el alumnado ya que la falta de experiencias motrices perjudica el desarrollo no sólo de las capacidades relacionadas con este campo, sino también el relacionado con las afectivas, intelectuales y sociales (Michaud, 2001, 2).

Los modos de proceder descritos nos alejan de la identificación de contenidos meramente físicos y nos acercan a campos más abiertos, *estrategias* los denominaría Edgar Morin (1994), que contemplan en su seno numerosas perspectivas educativas en las que se mezclan diferentes capacidades proporcionando contenidos más interdisciplinares y relevantes para el alumnado.

Desde esta óptica, la complejidad de los aprendizajes a construir fortalece las relaciones entre el profesorado del centro, de otros centros y de otras instituciones que tienen, entre sus objetivos, intenciones educativas. Una prueba de ello es el interés por las tareas del Grupo de Trabajo mostrado por maestros tutores, orientadores, especialistas de inglés, monitores del Patronato Municipal de Deportes, etc.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje identificados se concretan en *unidades didácticas ordinarias*, aquellas que es posible situar en una quincena del curso escolar, y *unidades didácticas extraordinarias*, aquellas que, por diferentes razones, exigen un marco temporal y espacial diferente. Unas y otras, en su desarrollo, contemplan situa-

ciones educativas de diferente formato en función de las relaciones que se establecen entre maestros especialistas y tutores.

Unidades Didácticas Ordinarias.-

A.- De Septiembre a Junio.-

Escenarios para la práctica educativa

Tanto el comienzo (septiembre) como el final (junio) del curso escolar son momentos propicios para desarrollar las ideas y estrategias que venimos agrupando en torno al concepto *escenarios*.

Un modo de observar los rasgos básicos y fundamentales de una cultura es contemplar las huellas que ésta va dejando, analizar los escenarios en los que tuvo vida. Entendemos la palabra *escenario* como el conjunto de circunstancias que rodean un suceso. Cuando hablamos de escenarios de EF nos referimos a un espacio, unos materiales, fijos y móviles, unos ritmos, unas normas, unas estructuras de funcionamiento (Vaca Escribano, 1996).

Los escenarios son construcciones sociales que emanan y contienen modos de ser, estar, pensar, sentir y vivir. Todas las situaciones educativas tienen lugar en unos escenarios concretos. Igualmente, toda situación educativa da vida a un escenario determinado, que el centro puede cuidar, vigilar y, en ocasiones, construir.

En el Grupo de Trabajo, durante la segunda quincena de septiembre, se desarrolla una unidad didáctica titulada: *Dar vida al lugar (los lugares) en que se desarrolla la EF Escolar*.

Consideramos que los escenarios en los que vivimos y de un modo especial, por ser el comienzo de curso, en los que se desarrolla la actividad educativa son susceptibles de tratamiento pedagógico. Nos parece oportuno que este tema ocupe un tiempo específico, hasta el punto de hacer girar sobre esta línea básica los procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación de la primera quincena del curso escolar.

Los espacios, los tiempos, las normas, los rituales, etc., que forman parte de las clases de EF, pasan a ser el objeto de tratamiento en los primeros proyectos del curso escolar. Este contenido, al no ser específico de la EF, usa de los saberes motrices que el niño ya posee, para alcanzar los conocimientos y capacidades señaladas que, pasado el mes de septiembre, siguen latiendo en el desarrollo del resto de las unidades didácticas.

El ámbito de los escenarios emergerá de nuevo con fuerza en los meses de mejor clima en los que es posible salir de los lugares habituales de trabajo para situar la práctica educativa en *aulas* diferentes.

En el Seminario, estas Unidades Didácticas se diseñan, desarrollan y evalúan bajo el título de *Actividades motrices en escenarios específicos*.

La cultura motriz, de la que trataremos más adelante, no sólo ha producido unas actividades regladas, sino que en ocasiones se ha concretado en unas determinadas edificaciones que facilitan su desarrollo y exhibición. Son una especie de museos modernos interactivos que pivotan sobre tres vértices: Territorio; Patrimonio, en cuanto que dentro de ellas hay una serie de elementos que la comunidad considera propios; y Proyecto en marcha, basado en el intercambio y cruce cultural.

Destacamos tres escenarios o *museos interactivos* que nos permiten abordar temas de la cultura motriz como el atletismo, la natación, la orientación, las marchas en bicicleta, etc. Cualquiera de ellos supone la salida del centro escolar, lo que otorga al proceso de enseñanza-aprendizaje un carácter extraordinario.

1.- El estadio de atletismo.-

Un escenario que facilita el encuentro y realización de procesos de enseñanza y

aprendizaje basados en actividades motrices socialmente compartidas: las carreras, los saltos, los lanzamientos, su variedad, sus reglas, los instrumentos de uso, etc.

2.- *La piscina.*-

En nuestro entorno, las piscinas climatizadas del Ayuntamiento de Palencia posibilitan que *saber nadar* pueda formar parte de las competencias a adquirir por el alumnado de Educación Primaria de la ciudad. (Volveremos sobre este asunto en el capítulo dedicado a las unidades didácticas extraordinarias.)

3.- *El aula naturaleza.*-

En ocasiones, un parque cercano al colegio posibilita el desarrollo de actividades que en la escuela no son posibles. También estamos pensando en albergues, estratégicamente situados, que facilitan el traslado durante un tiempo de la escuela al medio natural. Estos entornos permiten que la educación atienda no sólo a las actividades meramente escolares, sino también a las que tienen relación con el ocio, el tiempo libre y las que reclama la vida cotidiana: comida, higiene, descanso.

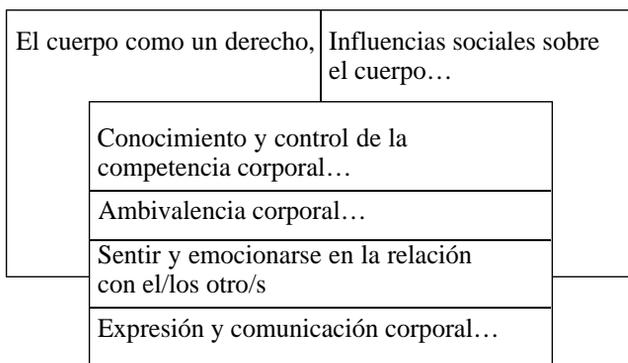
En estas experiencias, las actividades motrices (senderismo, orientación, cabuiería, expresión corporal, etc.) ejercen su gran capacidad de interdiscipliniedad y de convivencia con otros ámbitos y objetivos educativos.

B.- De octubre a mayo.-

Durante este tiempo, teniendo en cuenta los periodos de vacaciones, suele haber un mínimo de doce quincenas entre las que distribuimos los otros tres ámbitos en los que hemos concretado el potencial educativo del cuerpo y el movimiento: El niño aprende de sí mismo, de su naturaleza motriz y de la sociedad en la que vive. Cada uno de ellos contempla diferentes líneas básicas de las que pueden emanar unidades didácticas distintas.

Con el fin de incrementar las posibilidades de trabajo en común, pactamos un calendario a principio de curso (sucesión de las unidades didácticas) procurando que la propuesta curricular atienda a una temática diversificada.

El niño aprende de sí mismo.-



Los cuatro temas que hemos colocado en la parte central de la figura tendrán asignada una quincena del curso escolar para su tratamiento.

Los temas laterales: Entender que el cuerpo es un derecho sobre el que tenemos responsabilidades, y explorar y tomar conciencia de las influencias sociales que actúan sobre los cuerpos, contienen contenidos de diferentes tipos que se irán filtrando al tratar cada uno de los cuatro temas señalados en la zona central.

- *Conocer, controlar y valorar el propio cuerpo.*-

El conocimiento del propio cuerpo es un tema compartido con otras áreas, de aquí que tenga interés definir el espacio que corresponde específicamente a la EF para que reciba en el tiempo previsto un tratamiento educativo privilegiado. Destacamos algunas ideas desde las que venimos diseñando, desarrollando y evaluando procesos de enseñanza-aprendizaje.

Conocer y valorar el propio cuerpo se adquiere al:

Explorar y tomar conciencia de sus posibilidades y limitaciones en la quietud y el movimiento.

Reparar en su capacidad para equilibrarse en reposo y movimiento, solo o ayudado por los otros en equilibrios compartidos, en su capacidad para equilibrar objetos.

Percibir las sensaciones plantares en superficies y situaciones que dificultan la estabilidad.

Reparar sobre los contactos que puede establecer el cuerpo en el suelo, los puntos de apoyo, las zonas de presión, la dificultad para sincronizar los apoyos de segmentos corporales previamente elevados, etc.

Probar y comprobar su capacidad de percibir y acomodarse al espacio que le rodea.

Controlar el cuerpo en movimientos lentos y rápidos, adaptándolo a obstáculos fijos o móviles sin chocarse o tocar.

Saber de los efectos producidos por la actividad motriz en el ritmo cardíaco y respiratorio.

Experimentar la transformación en el control corporal en situaciones en las que aumenta la emoción.

Tomar conciencia de su estructura física y funcional a través de la medición, la comparación con los otros.

Comprobar su capacidad para la reproducción de esquemas motores: imitando al otro, siendo su sombra, su espejo; adoptando posturas y posiciones simétricas.

Vivenciar procesos en los que el cuerpo construye y se apropia de nuevos patrones motores.

Explorar y tratar las posibilidades perceptivas de los diferentes sentidos, la educación sensorial.

Tomar conciencia de las influencias sociales sobre el cuerpo: cuerpos gordos, delgados, alimentados, desnutridos, *amigos, enemigos.*

- *Saber de los deberes, posibilidades y limitaciones corporales.*-

Traeré a colación algunas ideas que nos ayudan a establecer procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de esta línea básica.

Tiene interés que el alumnado conozca la cara y la cruz corporal, por lo que las unidades didácticas que aquí se planifican tratan de que el niño asegure su dominio y afirme su potencia, apreciando sus capacidades, pero también que descubra sus limitaciones y reconozca su debilidad.

El alumnado, a través de este tema, debería tener la experiencia de que es posible pasar de la falta de coordinación, la torpeza y el descontrol corporal, a la sensación de bienestar en su propio cuerpo. Un cambio que depende del esfuerzo, de las precauciones que se toman, del modo como se administra la comida, la higiene, el ejercicio físico y el descanso.

El alumnado sabrá de los efectos de las prácticas corporales y pasará a reconocerlas como una posibilidad de disfrute y como un deber, que progresivamente se va instalando en su vida cotidiana.

Procuraremos que el alumnado sepa qué precauciones tomar y qué actividades disponen y facilitan el acceso a la actividad motriz sin riesgos. Trataremos de capacitarle

para que tome referencias que le ayuden a modular su esfuerzo en función de la propuesta formulada. Daremos opción a que comprueben que algunas limitaciones corporales y motrices son susceptibles de modificación a través del ejercicio moderado, sistemático y constante.

Tiene interés que observen los riesgos que conllevan las actuaciones descontroladas. La EF, como dijimos en otra ocasión (Vaca Escribano, 1996b), no debe trabajar para la edad de la excelencia sino para el ciclo vital y, en este sentido, procuramos que en la medida de lo posible el alumnado adquiera conocimientos sin caducidad, a los que pueda volver una vez ha concluido su proceso escolar.

Desde estas experiencias, pueden ser motivo de atención algunas de las cuestiones colocadas como temas laterales, los relativos a la lesión como la superación del límite, la frecuencia de lesiones, el *mercado de la lesión*; la alimentación (in)adecuada, bebidas energéticas, doparse; la importancia de los ritmos de actividad, descanso, recuperación; etc.

- Recursos expresivos y comunicativos del ámbito corporal.-

En relación con la expresión y comunicación corporal hay una serie de campos que acogen o hacen de referencia al tratamiento educativo de esta línea básica: el mimo, la pantomima, la representación, las máscaras, las sombras chinescas, la danza contemporánea, etc. son marcos que permiten agrupar el desarrollo de las lecciones que tratan de que el niño se interroge, pruebe y compruebe sus posibilidades de expresión y comunicación no verbal.

En ocasiones el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en la exploración y comprobación de las posibilidades de comunicación no verbal, en entender y reconocer el cuerpo como un texto que es posible enriquecer, descifrar y compartir, pero la mayoría de las veces los procesos que se plantean acaban en representaciones sobre la producción lograda que les dan mayor sentido con lo que aumenta la funcionalidad de dichos aprendizajes.

Para el desarrollo de estos temas nos ayudamos de inductores que facilitan la descentración del alumnado y, en consecuencia, la dedicación a estos aspectos en los que lo biológico es base del establecimiento de relaciones y comunicaciones. Puede inducir y canalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje una historia contada en diferentes formatos, un objeto, una música, un cuadro, un verso, etc. Cualquiera de estos inductores en un escenario cuidado puede facilitar el tratamiento y desarrollo de las habilidades de expresión y comunicación no verbal insistiendo en la lentitud, rapidez, apertura; en la distancia entre unos y otros, en la distribución en el espacio, el agrupamiento y/o la dispersión; en la acción y la pausa, el encadenamiento de acciones (simultáneas, consecutivas, alternas); en las manifestaciones de los estados de ánimo...

Las lecciones que desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje contenidos en la unidad didáctica suelen pasar por una fase de exploración y expresividad canalizada por el inductor elegido, una segunda fase en la que el alumnado prueba y comprueba el desarrollo de sus habilidades expresivo-comunicativas en la que se ve envuelto por diferentes agrupamientos que ensayan la representación a realizar delante de los compañeros y que requiere también de conocimientos de los que el alumnado poco a poco se irá apropiando.

- El ámbito corporal como fuente de sensaciones y sentimientos.-

En esta ocasión el énfasis se pone en la capacidad que posee la dimensión biológica para provocar sentimientos y emociones y facilitar desde estos aspectos la comunicación y comprensión humana.

La voz, la mirada, la ocupación del espacio, la actitud corporal, etc., no sólo son códigos de comunicación. A través de estos indicadores, podemos observar también a

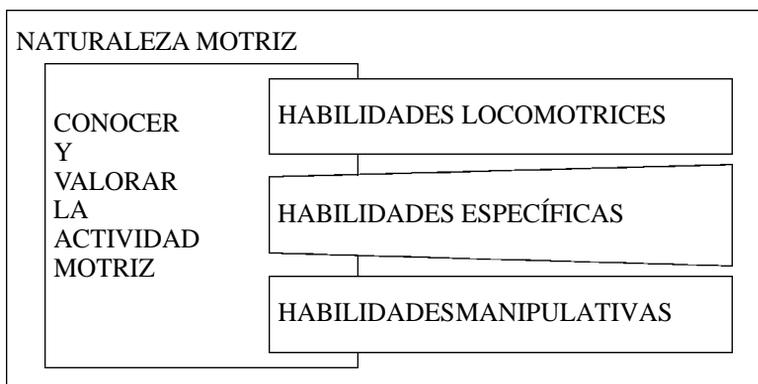
un ser humano único, original. Los gestos que emanan de ellos transmiten afectos, sensaciones y sentimientos, tienen una simbología (Lapierre y Aucouturier, 1977) que es posible apreciar y entender por parte del profesorado y transformar en material de intervención educativa.

Establecer procesos en los que se ponen de manifiesto de forma muy viva las relaciones entre autonomía y dependencia ayudan al sujeto a vivir de forma más global, menos parcelado, más cerca de su singularidad.

Las prácticas corporales se acercan, de este modo, al mundo de los afectos, de las emociones, a la educación sentimental, en la que el *esquema corporal* se convierte en *imagen corporal*, en el que lo que ocurre alrededor se aprecia con otros parámetros, generalmente duales como afirma Marina (2000, 56): *relevante-irrelevante, atractivo-repulsivo, agradable-desagradable, apreciable-despreciable, activador-depresor*. Las prácticas corporales basadas en esta orientación pueden movilizar lo que el autor antes mencionado señala como *las claves genéticas que van a producir toda la flora sentimental*.

Elaborar, desarrollar y analizar estrategias educativas para que la educación sentimental se concrete en procesos de enseñanza-aprendizaje, que el alumnado desarrolla junto a sus compañeros de clase, es la pretensión de esta línea básica que nos presenta el cuerpo y el movimiento (lo biológico) como un espacio en el que conviven la afectividad y los sentimientos para con uno mismo y para con los otros, donde es posible trabajar por el desarrollo de la empatía.

El niño aprende de su naturaleza motriz.-



- Conocer y valorar la actividad motriz.-

Conocer y valorar la actividad motriz es entenderla como un medio que permite la exploración y comprobación de la precisión en los movimientos, la mejora en las habilidades, la resistencia a la fatiga, y la relación con los otros en situaciones de ayuda, oposición, colaboración y/o enfrentamiento.

Algunas ideas a tener en cuenta, susceptibles de pasar a ser procesos de enseñanza-aprendizaje en relación con esta línea básica:

La exploración y disfrute de la actividad motriz, sus posibilidades relacionales: huir, perseguir, atrapar, coger, atar, inmovilizar, empujar, luchar. Un acercamiento a los juegos de cooperación y oposición por parejas.

Ajustes en la actividad motriz de uno con otro: ponerse de acuerdo (para elevar un balón del suelo sin utilizar las manos, sentarse a la vez, confiarle tu desequilibrio), equilibrar al otro, compensar sus dificultades, etc.

Los ajustes entre la actividad motriz y el espacio: acercarse al punto exacto, pisar en el lugar indicado, calcular los apoyos para una distancia determinada (*talonar*, el segundo bote dentro del aro, que el balón, el aro, etc. queden exactamente ahí).

Los ajustes entre la actividad motriz y el tiempo. Hacer *antes, después, justo en el momento* (1, 2, 3, *zapatito inglés*)

Comprobar que el entrenamiento y la perseverancia hacen que la actividad motriz crezca en habilidad y la destreza.

El atuendo de la actividad motriz: adecuado, imprescindible, privativo (y el problema del consumo, marcas, precios, etc.).

- *Explorar, disfrutar y mejorar sus habilidades manipulativas y locomotrices.*-

Siguiendo algunos estudios sobre la habilidad motriz, hemos dividido este amplio campo en dos líneas básicas, la que hace referencia a las habilidades locomotrices y la que se centra en las habilidades manipulativas.

(*Las habilidades manipulativas.*)

La habilidad manipulativa tiene una gran demanda en diferentes manifestaciones de la cultura motriz, de aquí que este tema se prolongue en la línea básica que, dentro del ámbito de la cultura motriz, hemos definido como juegos y danzas que estimulan las habilidades y capacidades locomotrices y manipulativas.

La habilidad manipulativa necesita para su desarrollo contar con una buena coordinación dinámica general por lo que las habilidades que se requieren para adoptar posturas equilibradas y económicas en un tiempo breve crecerán de forma paralela.

Las exigencias de equilibrio y coordinación dinámica general combinadas con lanzamientos, recepciones, pases, conducciones, botes, golpes, etc., formarán conjuntos de aprendizaje que iremos distribuyendo y localizando en los diferentes niveles de la Educación Primaria.

El ritmo de la actividad, el espacio en que estas actividades se ejecutan, la cooperación y/o oposición del otro/s, la variedad de los objetos, etc., pueden ayudar a entrenar y desarrollar la habilidad manipulativa de forma progresiva, lo que facilitará la presencia de proyectos particulares dentro de un proyecto general y el situar al alumnado en un ambiente en el que se multiplican las posibilidades de aprendizaje.

(*Las habilidades locomotrices.*)

La habilidad locomotriz abarca una serie de aspectos que van a ser contenidos destacados en las unidades didácticas que se organizan alrededor de esta línea básica: las marchas, las carreras, los franqueos de obstáculos, las diferentes modalidades de salto, las trepas, etc.

La habilidad locomotriz, como las manipulativas y la combinación de ambas, va a depender de la capacidad de equilibrio, de coordinación dinámica general, del umbral de resistencia a la fatiga, del conocimiento y control corporal, de la percepción espacial, ingredientes tratados en otros temas, pero que seguirán formando parte de los procesos educativos que se desarrollan bajo este marco.

Para desarrollar estas habilidades, el alumnado necesita explorar situaciones: que conllevan el ajuste espontáneo del movimiento en el espacio (ir donde no hay nadie, ocupar el aro en el momento preciso, apoyar dentro del aro en el cuarto apoyo, etc.); que combinan movimiento, espacio y representación mental (imitar el recorrido del otro, desplazarse formando una figura, desplazarse por el perímetro o por el interior de la figura, hacer recorridos con los apoyos establecidos, etc.); que combinan el movimiento, el espacio y el equilibrio (i.e., no dejar caer los aros, las picas, aunque cambien los niños que las sujetan, etc.); que combinan movimiento y ritmo (imitar, repetir estructuras rítmicas, etc.); que ayudan a entender la noción de velocidad (el que *tira* del pelotón ciclista, llegar antes/después/justo al mismo tiempo que el balón, el aro, etc.); que permiten la superación de obstáculos en el plano horizontal, inclinado y vertical

(subir, atravesar, descender, etc.), capacidades que pueden ponerse a prueba en escenarios artificiales de escalada en los que el alumnado aprende a actuar evitando el riesgo, percibiendo las situaciones peligrosas, etc.

La locomoción puede ser con implementos: patines, monopatines, bicicletas, etc., lo que posibilita el acercamiento a la conducción y la educación vial.

Al igual que ocurría con las habilidades manipulativas, esta línea básica puede encontrar un complemento a su desarrollo en los temas que se abordan desde el ámbito: *Lo que el niño aprende en y de la sociedad en la que vive*, que, más adelante trataremos.

- *Explorar, disfrutar y mejorar las habilidades específicas.* -

La actividad motriz dentro del área de EF se concreta en algunos gestos, con fuerte presencia dentro de la cultura motriz. Las habilidades básicas de locomoción y manipulación de las que hemos hablado nos llevan, en nuestro campo, hacia habilidades específicas de distintos espacios lúdicos, recreativos y deportivos.

Las habilidades específicas, al estar ligadas a tramos concretos de cultura motriz (i.e, juegos reglados, deportes, etc.) suelen tener un amplio recorrido de aprendizaje y gozan de patrones externos en los que es posible fijarse y evaluar los progresos personales.

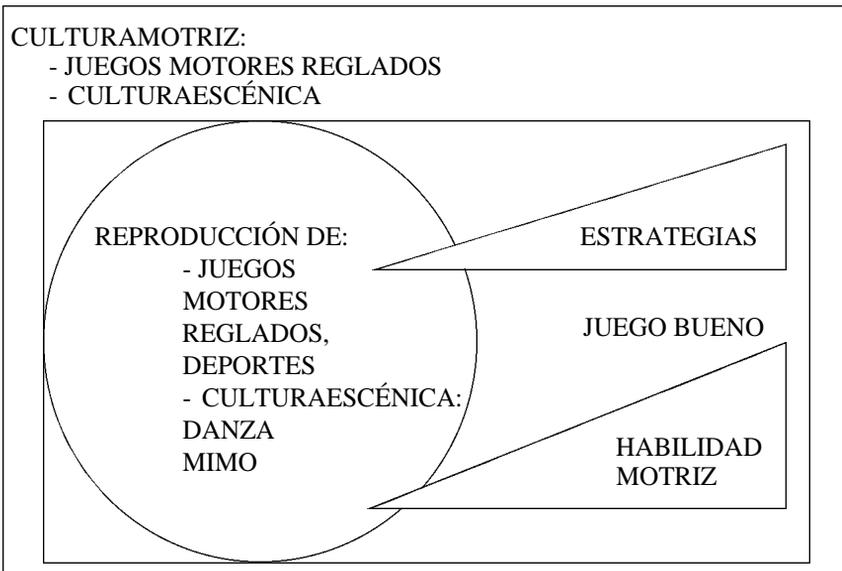
El hecho de ser socialmente compartidas potencia las posibilidades de relación entre la educación formal y la que se da fuera del centro escolar.

El ritmo de ejecución, el espacio de acción, la dirección del gesto, las variantes de participación, la escenificación delante de los otros, etc., son ingredientes con los que cuenta el maestro para diseñar, intervenir y evaluar proyectos educativos, que ayudan a explorar, entrenar y desarrollar las habilidades específicas identificadas.

Tal como venimos describiendo, se trata de una línea básica que hace de puente entre dos ámbitos: *El niño aprende de su naturaleza motriz* y *El niño aprende de la sociedad en la que vive*.

El niño aprende de la sociedad en la que vive.-

Dentro de la cultura motriz vamos a hacer mayor hincapié en los temas que se corresponden con los juegos motores reglados, lo que no impide que mencionemos algunos deportes o la cultura escénica: la danza, el mimo, la pantomima, las sombras chinescas, etc.



- *La construcción del 'juego bueno'.* -

Los juegos motores reglados son productos sociales construidos, pero que al ser objeto de enseñanza-aprendizaje pasan a ser un producto social en construcción. El grupo que juega modifica el juego hasta concretarlo en una versión única, original, compartida y válida para todos. Cuando esto ocurre hablamos de *juego bueno*. Esta susceptibilidad de modificación por parte de los jugadores permite al educador orientar el juego de tal modo que sea posible el desarrollo de un mayor potencial educativo.

Construir el *juego bueno* es ponerse manos a la obra para extraer su riqueza educativa. En el desarrollo de estos juegos el alumnado participa en las modificaciones de las normas de funcionamiento a la búsqueda de un juego más rico, satisfactorio y equilibrado. De este modo, la *bondad* del juego se corresponde con una serie de ingredientes, que pasan a ser los campos de orientación docente.

El juego elegido requiere: competencia motriz y en la acción va a ser posible el desarrollo de las capacidades que en este ámbito se reclaman; competencia social y en la acción va a ser necesario arbitrar, asumir y consolidar normas de funcionamiento que hagan del juego un espacio de relación compartida, consciente e intencionada; compromiso personal ya que no sólo hay demandas relacionales, sino que de cada uno se espera un comportamiento acorde con sus posibilidades y en la acción van a sucederse lances que requerirán del jugador iniciativa, decisión, prudencia, mesura, umbral de frustración; libertad de acción para que en todo momento el que juega se sienta autor y por tanto responsable de lo que allí está sucediendo.

El niño ejecutor no tiene cabida en esta perspectiva. Hacer que el juego motor reglado contemple en su desarrollo las posibilidades educativas enunciadas es la principal pretensión de este tema, que hemos definido como la construcción del *juego bueno*.

Dicha pretensión se convierte en la unidad didáctica base, que suele situarse en los comienzos del curso escolar. Superado este estadio es posible observar la extrapolación de estos agentes educativos en los juegos de recreo.

Estos mismos procesos se tienen en cuenta cuando la cultura seleccionada es una danza, una pieza de mimo, una historia representada en sombras chinescas, etc.

- *Juegos y danzas que favorecen el conocimiento y control corporal y desarrollan habilidades y destrezas motrices.* -

Los juegos motores reglados, al igual que las danzas, ponen a prueba la competencia motriz del alumnado. Dentro de esta competencia uno de los temas destacables es la habilidad motriz que reclama en función de la *familia* a la que pertenezca el juego o el tipo de danza al que nos estemos refiriendo.

La característica principal de esta línea básica es que toma *retazos* de la cultura lúdica para hacer hincapié en el desarrollo de habilidades motrices específicas reclamadas por los juegos populares y tradicionales, la danza contemporánea, el mimo, etc. Se aprovecha el interés del alumnado por estas actividades culturales para que centren su atención en las habilidades que las sustentan con el fin de que el desarrollo de éstas tenga mayor significado para ellos.

Los juegos, si bien nos ofrecen una funcionalidad y una envoltura didáctica que facilita dotar de sentido a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, también conllevan una serie de ingredientes de motivación y emoción que dificultan la intervención pedagógica intencionada.

Actuaremos en la complejidad y sentido del juego, de una historia a representar a través de la danza..., para reconocer y desarrollar las habilidades que reclama. Ésta es la diferencia con la línea básica que hemos señalado en el ámbito anterior como:

Explorar, disfrutar y mejorar las habilidades específicas.

- Las estrategias en los juegos motores reglados.-

La palabra estrategia no designa a un programa predeterminado que baste aplicar ne variatur en el tiempo. La estrategia permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrían ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobre - vendrán y perturbarán la acción. La estrategia lucha contra el azar y busca la información (Edgar Morin, 1994, 113)

Cuando en la EF escolar hablamos de *estrategias en los juegos motores reglados* lo hacemos sobre la idea de que el alumnado actúe en la complejidad de la acción, *luchando contra el azar* y el hacer por hacer, tratando de encontrar el mejor resultado.

Nuestras indagaciones nos llevan a entender que hay juegos que se adaptan mejor que otros a la capacidad táctica que puede desarrollar el alumnado según va pasando de un ciclo a otro y, en este sentido, recomendamos algunos en concreto. En cualquier caso, no se trata tanto de desarrollar muchos juegos, como de explorar las posibilidades de elaborar y desarrollar estrategias que tienen dentro.

Con estas unidades didácticas se van a provocar, intencionadamente, situaciones complejas. La experiencia del profesor le llevará a variar los contextos para que la complejidad sea de tal forma manejable que permita que las estrategias cobren mayor sutileza.

Para atender estos aprendizajes las unidades didácticas potencian la participación del alumnado en las tareas de desarrollo y análisis de lo ocurrido. Busca el cambio de papel a jugar en la actividad motriz: de ejecutores pasan a observadores, de observadores a árbitros, de árbitros a responsables de la organización y gestión del juego. La diversidad de situaciones educativas ayudan a pensar y ejecutar estrategias que llevan al alumnado a establecer una relación más sólida entre la dinámica de acción y la dinámica de pensamiento.

- Compartir, reproducir y transformar la cultura motriz: juegos y deportes, y la cultura escénica: danzas, mimos, sombras... -

Las relaciones que se establecen entre el cuerpo y el movimiento han ido generando una serie de temas que una vez destiladas y reposadas han resistido el paso del tiempo y se han ido transmitiendo de generación en generación.

Algunas de estas manifestaciones tienen un enorme potencial de adaptación y, con diferentes matices, tienen lugar en distintos lugares del planeta y en diferentes momentos de la historia de la humanidad.

La cultura motriz está formada por manifestaciones festivas, danzas, bailes, juegos, etc. Cuando hablamos de compartir la cultura motriz nos estamos refiriendo a estos campos de contenido y a su intercambio en grupos de diferentes edades, género y cultura.

Al hablar de recursos en la línea básica de expresión y comunicación corporal hablábamos de una serie de campos (el mimo, la pantomima, la representación, las máscaras, las sombras chinescas, la danza contemporánea...) que hacen de *telón de fondo* en los procesos de enseñanza aprendizaje que allí se emprenden. Pues bien, estos mismos campos pueden ser utilizados con intenciones diferentes cuando pretendemos que el alumnado comparta, reproduzca y transforme la cultura motriz socialmente compartida, sin hacer hincapié en el desarrollo de las habilidades y destrezas que reclama. Los procesos de enseñanza-aprendizaje en esta ocasión usarán de la gracia, allí adquirida, sobre la movilización corporal y se centrarán en la construcción de su producción dentro del proyecto colectivo, en la memorización de su actuación, en la adecuación a los ritmos, espacios y papeles acordados, en la aceptación a ser objetos de observación, etc.

El juego es un término escurridizo, significa demasiadas cosas y parece usar de esta polisemia para no dejarse atrapar. Los estudiosos del juego suelen abandonar sus esfuerzos por explicarlo para hablar de él como un espacio que no se presta mucho a la enseñanza, pero que sin embargo es riquísima su contribución al desarrollo y los aprendizajes motores. Este hecho nos alerta de que deberíamos crear espacios y situaciones en los que sea posible la reproducción de los juegos en la escuela con toda su riqueza, con todo su potencial educativo.

Unidades Didácticas extraordinarias.-

Llamamos unidades didácticas extraordinarias a aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje que presentan dificultades para ser desarrollados en un momento concreto del curso escolar en los espacios propios del centro. Estas dificultades se deben a diferentes motivos y, en función de éstos, las hemos agrupado en:

1.- *Temas que requieren de un tratamiento sistemático y prolongado para su desarrollo.-*

La EF tiene unas connotaciones sociales cuyo tratamiento pedagógico necesita de un trabajo continuado, por ello hay procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación que se inician los primeros días del curso y que de un modo sistemático, aunque breve, van a seguir desarrollándose a lo largo del curso escolar. Se prestan especialmente bien a este tipo de tratamiento los temas relativos a las relaciones que se pueden establecer entre EF y competición deportiva; EF y consumo; EF e imagen corporal; EF y salud².

2.- *Aprendizajes que necesitan de una instalación específica que es necesario comenzar.-*

Se trata de procesos de enseñanza-aprendizaje que requieren para su desarrollo de instalaciones de las que el centro no dispone. Un ejemplo habitual entre nosotros es la *Campaña de natación escolar*, en la que el Ayuntamiento ofrece a los centros escolares un tiempo fijo en el horario semanal³.

3.- *Comprobación y toma de conciencia de los aprendizajes logrados durante un tiempo escolar.-*

Se trata de lecciones que tienen la intención de analizar y evaluar el proceso seguido durante un tiempo, un trimestre por ejemplo, para que el alumnado tome conciencia de sus progresos, de la utilidad de sus esfuerzos y dedicación.

4.- *Establecimiento de zonas de compensación que todo proyecto a largo plazo necesita.-*

Situada en diferentes momentos del curso escolar con la intención de reajustar los incidentes que puedan haber ocurrido en el trabajo continuado, la atención a algunas propuestas de otras instituciones (Ayuntamiento, Diputación, etc.) para volver sobre las unidades didácticas incluidas en el ámbito de Escenarios *Actividades motrices en escenarios específicos*, de las que ya hemos hablado.

* * * * *

La primera semana de septiembre, tomando como punto de partida la *propuesta curricular* que acabamos de relatar, distribuiremos las líneas básicas señaladas a lo

² Sobre este último tema y, de un modo especial en los centros rurales, en los que las situaciones educativas pueden contar con estructuras temporales más flexibles, el seminario está desarrollando un trabajo los últimos cinco años sobre el seguimiento y desarrollo de hábitos saludables en el alumnado.

³ Sobre cómo se desarrollan estas actividades, cómo se articulan los procesos de enseñanza-aprendizaje, cómo se vertebran y cuidan las relaciones entre los monitores de natación y los maestros de EF, etc., puede verse Vaca Escribano, 1999.

largo del curso. De este modo, cada proceso de enseñanza-aprendizaje, identificado en la línea básica correspondiente, contará con al menos dos reuniones en el Grupo de Trabajo, una por semana, para debatir y analizar su planificación, desarrollo y evaluación. En estas reuniones atenderemos también las intenciones que hemos destacado como prioritarias para el próximo curso 2001-02: seguir trabajando en la distribución del qué enseñar por los diferentes ciclos de la Educación Primaria y continuar estudiando y destacando el potencial educativo de la *propuesta*, para facilitar su integración en el Proyecto Curricular de Etapa.

La participación en las tareas del Grupo puede tener grados de exigencia diferentes, la experiencia de años anteriores demuestra que es posible compartir a través de diferentes niveles de compromiso. Si te animas puedes contar con nosotros, estaremos encantados de contar contigo.

BIBLIOGRAFÍA CITADA.-

- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1977): **Simbología del movimiento**. Científico Médica. Barcelona.
- MARINA, J. A (2000): **Diccionario de los sentimientos**. Anagrama. Barcelona.
- MICHAUD, R. (2001): **Agir dans le monde. L'éducation physique en maternelle**. NATHAN Pedagogie. Paris. France.
- MORIN, E. (1994): **Introducción al pensamiento complejo**. Gedisa. Barcelona.
- VACA ESCRIBANO, M. J. (1996a): **La Educación física en la práctica en educación Primaria**. Asociación Cuerpo, Educación y Motricidad. Palencia.
- VACA ESCRIBANO, M.J. (1996b): *¿Qué enseñar que merezca la pena en Educación Física en primaria?* **Revista de Educación**. MEC. Madrid.
- VACA ESCRIBANO, M. J. (1999): **La natación escolar en el Patronato Municipal de Deportes del Ayuntamiento de Palencia**. Cuadernos Técnicos nº1. Patronato Municipal de Deportes. Ayuntamiento de Palencia.