

PROGRAMA DE ORIENTACIÓN ESCOLAR

La Educación no sexista... también en el recreo

Fernando Morell* y Francisco Javier Morell**

RESUMEN

Este *programa* se dirige a todo el profesorado de enseñanza primaria, en general, y al profesorado de Educación Física en particular. Se basa en la *reflexión* hecha por dos profesores de Educación Física *sobre su práctica* y sobre la observación sistemática seguida en relación a las actividades realizadas por el alumnado en el tiempo de recreo. A partir de ahí, se plantean unos interrogantes que llevan a una intervención metodológica determinada en el área de Educación Física y a una actuación conjunta, en un *programa de orientación*, con el resto del profesorado; fruto de la *discusión en grupo*, para una utilización de las pistas del patio en consonancia con los objetivos propuestos en el P.E.C.

Así pues, se plantean las *estrategias de intervención* que deben ser introducidas en el P.C.C. al mismo tiempo que se plantea una *metodología y unas actividades para el área de Educación Física* que podrían tenerse en cuenta en la elaboración de la programación anual.

Palabras clave: Programa, estrategias de intervención, metodología y actividades para el área de Educación Física, reflexión, práctica, programa de orientación, discusión en grupo.

SUMMARY

This *program* is oriented to all the teachers of Primary School, in general, and to the Physical Education (P.E.) teachers in particular. It's based on the *cogitation* made by two teachers of P.E. *about their practise* of the sistematic observation made in relation to the activities done by pupils in the breaktime. Then they pose the methodology wich has to be used in the P.E. area and a *guidance program* which needs the implication of the rest of the *staff*, resulting of an *agreement* done about the use of the tracks in order to reach the objectives proposed in the P.E.C. (Educational Program of the School).

Then, they propose the *strategies to intervine* which we had to introduce in the P.C.C. (Curricular Program of the School). At the same time it is proposed a *methodology and some activities for the P.E. area* that are going to be present in the P.A. (Annual Programation).

Key Words: Strategies to intervine, methodology and some activities for the P.E. area, program, cogitation, practise, guidance program, staff, agreement.

* Profesor de Educación Física y trabaja en el C.P. Cas Saboners (Magalluf).

** Profesor de Educación Física y trabaja en el C.P. Rafal Vell (Palma de Mallorca).

Tras varios años de formación permanente han realizado un proyecto coeducativo que se está llevando a cabo en sus respectivos colegios y que creen puede ser de utilidad para otras escuelas.

Introducción

Este programa se dirige a todo el profesorado de enseñanza primaria, en general, y al profesorado de Educación Física en particular. Se basa en la reflexión hecha por dos profesores de Educación Física sobre su práctica y sobre la observación sistemática seguida en relación a las actividades realizadas por el alumnado en el tiempo de recreo. A partir de ahí, se plantean unos interrogantes que llevan a una intervención metodológica determinada en el área de Educación Física y a una actuación conjunta, en un programa de orientación, con el resto del profesorado; fruto de la discusión en grupo, para una utilización de las pistas del patio en consonancia con los objetivos propuestos en el P.E.C.

Así pues, se plantean las estrategias de intervención que deben ser introducidas en el P.C.C. al mismo tiempo que se plantea una metodología y unas actividades para el área de Educación Física que podrían tenerse en cuenta en la elaboración de la programación anual.

Todo ello, se ha de enmarcar en un modelo de organización abierto y flexible, ya que, como nos indica CARDONA (1994), el centro educativo, al ser una organización compleja que dispone de autonomía pedagógica (currículum abierto y flexible) requiere un modelo de estas características, que fomente la reflexión, las actitudes participativas y la capacidad crítica de los distintos miembros de la comunidad. Este es el caso del C.P. Cas Saboners i del C.P. Rafal Vell de los que ha nacido esta experiencia.

Esa es una condición indispensable para el desarrollo satisfactorio de la propuesta. Con un modelo de organización abierto y flexible y una metodología de investigación-acción se puede crear el punto de partida para que el alumnado, destinatario último del programa, alcance los objetivos que nos proponemos.

Aunque la propuesta se hace desde el estudio de una realidad concreta, creemos que puede servir de ejemplo para que otros centros educativos debatan las ideas aquí propuestas y las adapten a su propia realidad.

Análisis de necesidades

Si observamos lo que ocurre a diario en los patios de nuestras escuelas durante el tiempo de recreo nos daremos cuenta que tal vez nos tendremos que replantear nuestro trabajo en relación a las actividades que realiza el alumnado.

Variables

Se ha recogido información en el C.P. Cas Saboners sobre las siguientes variables:

Preferencia en el juego

Se trata de saber cuáles son los espacios preferidos por el alumnado (preferencia central o periférica) para utilizar en el tiempo de recreo y con quién prefieren jugar (preferencia sexista o no sexista). En caso que la preferencia sea sexista se indicará el motivo.

Para la recogida de información sobre esta variable recurriremos a una técnica interrogativa escrita mediante un cuestionario para el alumnado que se puede consultar en el cuadro I.

CUADRO I. Cuestionario de preferencia en el juego

NIÑO _____ NIÑA _____ CURSO _____			
En la siguiente tabla tienes que escribir el lugar del patio donde más te gustaría jugar en el tiempo de recreo y con quién lo harías			
LUGAR	JUGARÍA CON:		
	sólo con niños	sólo con niñas	con todos/as
Si has puesto sólo con niños o sólo con niñas, explica por qué motivo: _____ _____ _____ _____ _____ _____			

Este cuestionario se ha pasado a todos los grupos de 3º a 6º (son los grupos de Primaria que comparten el patio, ya que hasta 2º tienen el recreo en otro patio). Esta prueba ha sido creada para la ocasión, ya que aunque existen instrumentos ya elaborados, BONAL y TOME (1996) o BONAL (1997), no se ajustan a las necesidades concretas de la propuesta, ya que parte de una área específica.

Utilización de las pistas por edades y sexo

Para recoger información sobre esta variable se ha hecho uso de una lista de control (ver cuadro II) utilizada durante las dos primeras semanas del curso 96-97, mediante observación sistemática. De las dos pistas centrales (baloncesto y fútbol) se indica el ciclo al que pertenece la mayoría del grupo que está jugando (2º ciclo, 3º ciclo, 1º E.S.O. 8º) y el sexo mayoritario.

CUADRO II: Utilización de pistas

	LUNES			MARTES			MIÉRCOLES			JUEVES			VIERNES		
	ciclo	sexo	juego	ciclo	sexo	juego	ciclo	sexo	juego	ciclo	sexo	juego	ciclo	sexo	juego
Pista de fútbol															
	ciclo	sexo	juego	ciclo	sexo	juego	ciclo	sexo	juego	ciclo	sexo	juego	ciclo	sexo	juego
Pista de Básquet															

Tipos de juego practicados en las pistas

Esta variable se mide con el mismo instrumento anterior. Se indica el juego en cada una de las pistas con dos opciones posibles: baloncesto-fútbol/otros juegos. Es un instrumento de fácil aplicación y elaborado para la ocasión.

Información recogida

Sobre la preferencia en el juego, si analizamos los resultados obtenidos de los cuestionarios para el alumnado (ver tabla 1), deduciremos que la edad no es determinante para la

TABLA 1. Preferencia en el juego

CURSOS	LUGAR (%)		ELECCIÓN GRUPO (%)		SEXO	
	Cent.	Perif.	Sex.	No sex	Niños	Niñas
Tercero A	86.3	13.17	9.1	90.9	54.6	45.4
Tercero B	90.4	9.6	28.5	71.5	52.4	47.6
Cuarto A	79.1	20.9	29.2	70.8	54.1	45.9
Cuarto B	76.9	23.1	23.1	76.9	38.5	61.5
Quinto A	82.7	17.3	13.7	86.3	65.5	34.5
Quinto B	93.1	6.9	6.9	93.1	51.7	48.3
Sexto A	82.7	17.3	24.1	75.9	50.5	49.5
Sexto B	100	0	10.4	89.6	44.9	55.1
1º ESO A	75	25	10.8	89.2	53.5	46.5
1º ESO B	66.6	33.4	22.3	77.7	70.3	29.7
Octavo A	62.5	37.5	37.5	62.5	68.7	31.3
Octavo B	65.5	34.5	3.5	96.5	51.7	48.3
TOTAL	80%	20%	18.2%	81.8%	54.7%	45.3%

elección de espacios de juego centrales (pistas de fútbol y baloncesto) o periféricos (rampas, patio cubierto...), ya que el porcentaje oscila desde un mínimo de 62.5 (8ºA) hasta un máximo de 100 (6ºB), para la preferencia central, siendo el total del 80%. Lo mismo ocurre con la preferencia no sexista, que oscila entre 62.5 (8ºA) y 96.5 (8ºB), para un total del 81.8%.

La explicación de motivos, por parte del alumnado, por los que la elección es sexista, es la siguiente:

Tercero

- Los niños son mejores.
- Las niñas no tocan la pelota.
- Al fútbol sólo juegan niños.
- Los niños son brutos y pelean.

Quinto

- No saben jugar como los niños.
- Los niños pegan balonazos.
- Las niñas son lentas y patosas.
- El fútbol es para niños.
- Les haces daño y se retiran.

E.S.O.

- Las niñas no saben jugar a fútbol.
- Con las niñas perdemos.

Cuarto

- Los niños no la pasan.
- Me insultan si lo hago mal.
- No saben jugar.
- No les gusta pelear.

Sexto

- Las niñas no saben jugar.
- Las niñas molestan.
- Nunca juegan al fútbol.
- Se enfadan si las pillas.

Octavo

- El fútbol es de niños.
- Las niñas molestan.
- Los niños corren más.
- Somos muchos en la pista.

Por otra parte, el número de niños y niñas que han hecho la encuesta está equilibrado (54.7 frente a 45.3), este hecho, junto al de que han sido consideradas todas las opiniones del alumnado objeto de estudio (de 3º a 8º) da consistencia a los resultados.

De la observación sistemática realizada durante las dos primeras semanas del curso según un modelo del cuadro II antes mencionado, se desprende que sólo los niños mayores (alguno de 6º y casi todos de E.S.O. 8º) usan las pistas centrales para jugar con continuidad (la pista de baloncesto es utilizada por niños/as de otros cursos para ser cruzada rápida y esporádicamente en algún juego de persecución no delimitado físicamente). Siempre se juega a fútbol en la pista de fútbol y casi siempre a baloncesto en la de baloncesto (en ocasiones los niños se han olvidado la pelota y el espacio se convierte en otro más sin una utilización continuada).

Conclusiones

De toda la información recogida se desprende el siguiente análisis:

- El alumnado en general (niños y niñas) e independientemente del curso que hagan (3º ... 8º) prefiere espacios centrales para su juego en el tiempo de recreo. Además, prefiere que sean todos y todas juntos/as los/as que jueguen en la pista.

- En realidad hay una imposición del uso que se hace del espacio por parte de los mayores (niños), ellos son los que juegan en las pistas mientras cursos más bajos se ven obligados a emplear espacios más periféricos.
- Al mismo tiempo, se hace un uso restringido de las pistas. Se juega a deportes que dan más importancia a actividades en las que los roles masculinos se ven apoyados por la sociedad y los medios de comunicación –fútbol, baloncesto...– fomentándose actitudes y valores socialmente atribuidos al hombre (las niñas son malas, no saben...) y a la mujer (el fútbol es de niños, son unos brutos, no nos dejan jugar...). En el patio se ven juegos que favorecen la discriminación, la intolerancia...

Creemos que esta situación se generaliza en la mayoría de escuelas.

Por tanto, se tendrán que plantear estrategias para hacer frente a los problemas surgidos, estrategias que serán expuestas en el siguiente capítulo.

Fundamentación pedagógica

Justificación del tema del programa de orientación

De las conclusiones expuestas en el apartado anterior se deduce que el deseo mayoritario del alumnado no se cumple debido a una doble problemática (imposición del uso de espacios y uso restringido de las pistas). Esto es así porque el llamado currículum oculto (no escrito, vivido en el patio...) transmite inconscientemente valores, creencias, actitudes y estereotipos que no coinciden con el currículum manifiesto (explicitado a través del P.E.C.) hasta el punto que éste es eclipsado por el anterior. Ante esta situación, el papel del profesorado es muy importante. La escuela ha de intervenir para modificar las actitudes del alumnado. La actitud del profesorado es básica para la transmisión o eliminación de los estereotipos sexistas hasta el punto que cualquier estrategia para modificar el currículum oculto si no se desarrolla por profesorado comprometido en llevar a término el cambio, está destinada al fracaso.

Todas las escuelas, entre ellas el C.P. Cas Saboners y el C.P. Rafal Vell, apuestan por una educación no sexista, explicitada en todos los PECs y PCCs, a través de un currículum equilibrado, pero son pocas las que se plantean corregir estereotipos y actitudes sexistas mediante estrategias coeducativas que promuevan la igualdad real entre los dos sexos. Reflejar estas estrategias en el P.E.C. va ligado a la consecución de este objetivo.

ROBERT (1996) indica que casi nunca se reflexiona sobre los valores de la sociedad androcéntrica aunque se esté de acuerdo en que se tiene que transmitir la educación no sexista, por lo que en muchos casos la educación no sexista ha quedado reducida a una incorporación de las niñas a las actividades tradicionalmente consideradas como masculinas. Para BONAL (1997) el modelo de escuela coeducativa supera este problema, a través de una metodología en dos fases –sensibilización e investigación-acción–. MEDINA y BLANCO (1994) opinan que el PCC debe ser considerado como el marco adecuado de un proceso de investigación para realizar la autoevaluación institucional, en el que el profesorado es el agente activo del mismo en la medida en que participa, considerando el PCC para la evaluación de los aspectos que atañen al funcionamiento del centro a través de la metodología de la Investigación-Acción-Colaborativa. Esta metodología supone un proceso a través del cual el pro-

feesorado puede deliberar sobre la práctica educativa para tomar decisiones y mejorarla –el Claustro y la CCP son los protagonistas en esta metodología–.

Por tanto, el PCC se incardina como ámbito específico de la innovación educativa, así, comentan que:

«Cada docente encuentra en la reflexión profunda sobre su trabajo las claves desde las que entender, generar y transformar su práctica... situando los análisis y reflexiones personales abiertas al estudio y crítica de los compañeros. Lo realmente importante es la creación de un equipo que tenga un trabajo en común, un proyecto común en el centro y que sirva como apoyo de la actuación individual en cada aula...». MEDINA y BLANCO (1994:18).

La tarea no es fácil, surgen contradicciones en la propia concepción del profesorado. En este sentido, BONAL y TOME (1996) hablan de la emergencia de contradicciones como una de las condiciones favorecedoras del cambio, la metodología del cambio se basa en el principio de Investigación-acción crítica, donde la contradicción entre valores educativos y prácticas institucionales provocará la sensibilización colectiva.

Pensamos lo mismo que CARDONA (1994), para quien el P.C.C. debe ser un documento abierto susceptible siempre de innovación para la mejora y sometido a la evaluación formativa planificada por la Comisión de Coordinación Pedagógica.

Si se revisa la literatura oficial, también se encuentra argumentos a favor de la reflexión sobre la práctica, así pues, el artículo 62 de la L.O.G.S.E. indica que la evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas. Claro que este artículo se debe entender desde un primer nivel de concreción pero la filosofía del mismo es la que persiguen las aportaciones apuntadas hasta el momento, eso si, desde niveles más bajos de concreción curricular. También, como posible intervención para solucionar el problema de ocupación de espacios por parte de los alumnos el M.E.C. a través de los temas transversales propone vigilar la igualdad en el uso de espacios y equipamientos y repartir equitativamente los patios y zonas deportivas, entre otras acciones.

En definitiva, la elaboración del P.C.C. se basará fundamentalmente en explicitar y formalizar todas las prácticas del centro, para revisarlas posteriormente utilizando como referencia para este contraste las nuevas propuestas curriculares, tomando decisiones en equipo, desde el análisis del contexto y con criterio. Sólo de esta forma se hallará la coherencia necesaria entre P.E.C. y P.C.C.

Agente de intervención orientadora

La función de coordinar el programa debería ser del orientador del Equipo de Sector. Evidentemente, si se pretende llegar a consolidar un modelo de escuela coeducativa la ayuda de un agente externo en el grupo de trabajo es conveniente.

Ahora bien, lo trabajado en esta propuesta no conducirá a instaurar el modelo coeducativo, ya que analiza sólo un problema de manifestación sexista, idea que ha surgido de la inquietud de los profesores de Educación Física autores de este trabajo, pero si creemos que ayudará a sensibilizar al profesorado sobre el tema de la educación no sexista en el tiempo de recreo. Puede que más adelante el C.P. Cas Saboners y el C.P. Rafal Vell se planteen la

necesidad de trabajar sobre este tema con la ayuda del orientador del Equipo de Sector, abarcando otros ámbitos. Ese sería un buen camino.

Programa de orientación

Objetivos

Las estrategias de intervención en relación a la problemática analizada se detallan a continuación.

Problema: los mayores ocupan la pista...

Objetivo: Establecer el siguiente criterio de utilización de las pistas: ofrecer la posibilidad a cualquier alumno/a de cualquier curso de disfrutar de la pista en el tiempo de recreo.

Para ello se puede distribuir el espacio dividiendo el patio en tantas pistas como sea posible, a la vez que se elabora un calendario de utilización de las pistas por cursos, de manera que cada curso tenga una pista asignada tantas veces como sea posible durante la semana.

Problema: Se juegan a actividades que favorecen actitudes sexistas, discriminatorias...

Objetivo: Tomar una decisión grupal para la elección de juego. El grupo que ocupa la pista decide el juego, no sólo una minoría.

El día que toca a los/as alumnos/as de un determinado grupo disfrutar de la pista en el recreo, el/la tutor/a hace recoger las cosas diez minutos antes de salir al patio, en este momento hace una pregunta: ¿A qué jugaréis en el recreo? Se ha de recoger la opción mayoritaria y se tiene que registrar. A partir de aquí, y a medida que pasan las semanas, a través del diálogo y la reflexión, el/la tutor/a ha de abrir el camino para que todas las opciones de juego tengan cabida e ir trabajando con el alumnado la elección de juegos que posibiliten asumir los objetivos propuestos, en relación a la coeducación, cooperación, tolerancia, respeto... No cabe duda que esta es una concreción del Objetivo General de Primaria «f) del C.P. Cas Saboners «Colaborar en la planificación y realización de actividades de grupo y en la elaboración de normas de forma democrática y aceptarlas, articular los objetivos y los intereses propios con los de los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos y asumiendo las responsabilidades que correspondan».

Actividades

Seguidamente se exponen las funciones especificadas en relación a las acciones que tiene que ejecutar el profesorado.

- **Profesores/as de turno de vigilancia:**

Además de las habituales, procurar para que se cumpla el calendario de utilización de las pistas, sin intervenir en la dinámica del juego.

- **Profesor de EF:**

- Configurar el calendario de utilización de pistas de acuerdo con el criterio establecido.
- Trabajar juegos en los que cualquier alumno/a pueda asumir cualquier papel, independientemente de su nivel de competencia. Se trata de que cualquier alumno/a tenga un papel importante durante el juego.
- Iniciar el trabajo en sus clases en relación a los objetivos que se quieren conseguir con esta propuesta (ser capaces de jugar y aceptar reglas sin la intervención del adulto, asumir diferentes papeles dentro del juego, fomentar la coeducación, la valoración de actitudes no discriminatorias...)
- Explicar los juegos a los tutores.
- Hacer un seguimiento por observación según modelo del cuadro II.

- **Profesores/as tutores/as:**

- Organizar a su alumnado para que aproveche lo mejor posible la pista el día que se utiliza, hablarlo en tutoría, hacer equipos...
- Llevar un registro de los juegos elegidos por el alumnado.
- Resolver conflictos propios del grupo, durante la hora de tutoría, originados por la utilización del espacio en el patio.

Temporalización

El programa tiene dos fases correspondientes a cada uno de los objetivos planteados. En la siguiente tabla se exponen las fases, actividades y fechas previstas para su realización.

FASES	ACTIVIDADES	FECHA
FASE PREVIA	Análisis de necesidades Confeción de calendario	Septiembre 96
1ª FASE	Profesorado de vigilancia: – Cumplimiento calendario Profesor de EF: – Trabajo específico del área según Prog. Anual – Hacer seguimiento a diario Profesor/a tutor/a: – Resolver conflictos...	Septiembre 96 a Junio 97
2ª FASE	Seguir con el trabajo iniciado en la fase 1ª Profesor EF (además de lo anterior): – Explicar los juegos a los tutores Profesor/a tutor/a: – Organizar a su alumnado – Llevar el registro de juegos...	Septiembre 97 a Junio 98

Evaluación

A lo largo del programa nos valdremos de los medios que se relacionan a continuación para valorar el grado de consecución de los objetivos propuestos. Cabe señalar que la 1ª FASE ya se ha experimentado por lo que se detalla la evaluación completa. La 2ª FASE se está experimentando y se explica cómo se tendrá que valorar la consecución del objetivo propuesto.

Primera Fase:

- Confección del calendario. Una vez confeccionado el calendario se ha comentado al alumnado en tutoría la importancia de respetarlo. La respuesta ha sido muy buena.
- Hoja de seguimiento de utilización de pistas. El calendario se ha respetado durante todo el curso. Los mayores ya no ocupan las pistas imponiendo su criterio. Las actividades siguen siendo con fuerte influencia social y con mayor presencia de sexo masculino.
- Trabajo específico del área de Educación Física. Durante el curso 96-97 se han trabajado juegos como los que se detallan en el capítulo siguiente. Ha habido aceptación por parte del alumnado y en ocasiones, a propuesta del profesor de EF, el grupo que tenía la pista en el recreo ha jugado a este tipo de juegos. La curiosidad es que cuando ha ocurrido esto, han jugado niños y niñas juntos, lo cual hace albergar esperanzas de cara a la segunda fase.
- Acta de Claustro de 22 de enero de 1997 (C.P Cas Saboners). En ella se hace saber que el calendario de utilización de pistas funciona correctamente y se constata el respeto del alumnado hacia los turnos. La curiosidad es que profesorado que en principio era escéptico con la propuesta, son los que ahora la aprueban.
- Acta de Claustro de 9 de abril de 1997 (C.P.Cas Saboners). Un punto del orden del día es la propuesta del profesor de EF sobre los juegos de patio. En ella se detallan los aspectos de la siguiente fase que tienen que discutirse en el ciclo, para luego ser tratados en la C.C.P.. Lo destacable es que el claustro se tiene que pronunciar sobre la conveniencia de plasmar las estrategias en el P.E.C.. Se abre el camino a la 2ª fase.

Segunda Fase:

- Seguimiento del cuadro II. Se hará por el profesor de EF. Se pretende que se constate si además de respetar el turno de pista el alumnado varía los juegos y si juega todo el grupo.
- Registro de juegos elegidos por el alumnado. Se irá revisando por el tutor y se intentará no repetir los juegos de manera que vayan alternándose. Este registro hace referencia a la elección democrática del juego y comparado con el anterior se comprobará si realmente se juega al juego elegido.
- Revisión mensual. Cada ciclo tratará el tema una vez al mes para llevarlo a la C.C.P.

Por todo esto, se puede decir que el primer objetivo se ha cumplido, ahora el profesorado está sensibilizado y es el momento de trabajar el objetivo que queda por cumplir y que requiere la implicación de todos/as. El proceso es lento, para llegar a cumplir todo el programa tiene que haber un trabajo de todo el claustro. Es ahora cuando la justificación expuesta en el apartado anterior cobra sentido.

Programa de educación física no sexista. Propuesta didáctica

Objetivos

- Fomentar la participación en la actividad física. Independientemente de las posibilidades y limitaciones de cada uno/a.
- Posibilitar al máximo el desarrollo de las capacidades de cada alumno/a; proponiendo situaciones de superación individual en la dinámica de la actividad en tres niveles:
 - Nivel motriz: implica la posibilidad de mejora de calidad y efectividad del movimiento, referido a cada individuo.
 - Nivel cognitivo: mediante actividades que favorezcan la comprensión de las acciones vividas creando situaciones donde se presenten retos en el contexto de la actividad para buscar soluciones que han de ser reflexionadas a nivel grupal.
 - Nivel afectivo: se trata de evitar momentos donde el alumnado quede eliminado, en los que el resultado sea lo más importante o situaciones que favorezcan actitudes discriminatorias planteando propuestas cuya competencia motriz se ponga a prueba resaltando el carácter lúdico y relacional por encima de la victoria.
- A nivel metodológico se han de crear estrategias para que el alumnado participe activamente en el juego. Es función del profesor crear un ambiente adecuado para que se de un marco de actuación claro fundamentado en objetivos de cooperación y no discriminación.
- Conocer y asumir los diferentes roles de los juegos. Se ha de ofrecer la posibilidad a todo jugador/a de poder realizar cualquier función que de el juego.
- Trabajar juegos donde la presión social que haya sobre los mismos no suponga una dificultad. Cambiando la estructura interna de los mismos y pudiendo desarrollar las habilidades propias de cada uno/a de ellos/as, adaptándolos a su edad y estado madurativo y evitando el excesivo competitivismo.
- Conocer diferentes juegos populares.

Metodología

El currículum oculto en Educación Física es mayor que el currículum manifiesto y el currículum oculto suele reforzar los estereotipos sexistas, por tanto ha de ser analizado y controlado. Posiblemente por este motivo ha surgido la necesidad de plantear una metodología que favorezca la igualdad entre los sexos. Afortunadamente son bastantes los/as maestros/as de esta área que piensan que son más importantes los aspectos cualitativos que los aspectos cuantitativos del movimiento. No se ha de olvidar que el D.C.B. de E.F. propone un modelo que pretende crear hábitos perdurables de actividad física en la edad adulta desde el punto de vista de la recreación y la mejora de la calidad de vida y la salud.

Evidentemente, proponer determinadas situaciones influenciadas por la sociedad y los medios de comunicación, en relación a la formación de estereotipos, no es el buen camino. La especialización de habilidades motrices no es un objetivo que se tenga que conseguir en Primaria, interesa más enfocar la E.F. al aspecto vivencial que a la eficiencia.

Por tanto, es necesario reflexionar sobre la metodología que se emplea en la escuela cuando se trabajan juegos y deportes y ver si realmente no se contradice con los objetivos que se defienden. Un planteamiento analítico, que separa la acción del contexto real del juego, desde el punto de vista del adulto puede tener más o menos sentido, pero ¿Y el niño?, ¿Lo vive de esta manera?

A pesar de la fuerte tradición de la enseñanza físico-deportiva en las escuelas y del inmovilismo de las federaciones y clubes deportivos obsesionados en copiar o aplicar el mundo de los adultos en las escuelas, cabe proponer un enfoque didáctico diferente a la forma tradicional que domina el proceso de enseñanza-aprendizaje de juegos y deportes colectivos.

En la forma de actuar del/la niño/a, se mezcla lo que hace con lo que razona y lo que siente. ¿No es demasiado pretencioso querer obviar este hecho?

El proceso de evolución que se da en el/la niño/a implica la superación de unos retos que se producen de forma cotidiana en cualquier acción que hace. Todo lo que sabe, lo experimenta y vive en el mundo que le rodea, buscando soluciones a los problemas que se va encontrando. Esta situación es la que le permite evolucionar, explorando, confrontando y superando situaciones que cada vez le enriquecerán más y serán la base para afrontar nuevos aprendizajes. En este proceso, es necesario saber dónde se encuentra y cómo actúa para poder ayudarle/la a desarrollar todo su potencial.

Si el único referente que se tiene a la hora de evaluar su aprendizaje se basa en el análisis puntual que supone la valoración única del resultado, dejando de lado los factores que conducen a él, seguro que nos estamos equivocando.

Diferentes corrientes aportan una nueva visión de lo que ha de ser la Educación Física y el mundo del deporte situando el aprendizaje en relación directa con el/la niño/a, siendo éste el eje del que se ha de partir: LE BOULCH (1978), BAYER (1986), BLAZQUEZ (1986).

Pero si bien gran parte de profesionales tienen claros los objetivos, a la hora de desarrollar su trabajo se encuentran con dudas que son importantes. Lo que no puede pasar es cambiar el ejercicio tradicional a golpe de silbato repitiendo tantas veces como haga falta hasta que salga a la perfección, para emplear el juego como una herramienta que se convierta en la práctica de los diferentes deportes, donde el papel del educador sigue siendo el de transmitir los contenidos técnicos.

Para ser coherente, el juego ha de adaptar su contenido a las necesidades del alumnado, por tanto, no cualquier juego es bueno, es necesario saber en qué nivel se encuentra el/la niño/a y cuál es su etapa madurativa; diferentes edades darán diferentes etapas que serán trabajadas de diferente forma dependiendo de las adquisiciones y necesidades que cada una comporte. No es lo mismo trabajar con alumnado en un nivel básico, donde la pelota es el centro de atención y todos/as corren detrás de ella, a trabajar con alumnado que se sabe situar en un espacio de juego. Los objetivos y necesidades son diferentes y muchas veces se mezcla todo en un mismo saco.

Por tanto es necesario tener unos criterios metodológicos claros que contemplen estas reflexiones y que sean la base que sirva para poder desarrollar la tarea. Éstos son:

- Secuenciación de juegos y deportes según el desarrollo físico y psicológico.
- Trabajar sobre situaciones reales de juego y sobre situaciones tácticas que obliguen al alumnado a reflexionar sobre la acción para crear respuestas inteligentes.

- Modificar y adaptar el número de jugadores/as (menos jugadores/as, más posibilidades de participar), terreno de juego etc.
- Participar en todos los roles para evitar la especialización.
- Experimentar diferentes materiales y superficies.
- Planificar juegos y actividades no sexistas.
- Planificar juegos y actividades que tengan transferencia para otros deportes.
- Planificar el logro de objetivos actitudinales.
- Emplear prioritariamente metodologías activas y no directivas.
- Potenciar actividades que desarrollen, a diferencia de planteamientos tradicionales de iniciación deportiva, los mecanismos de percepción y decisión.
- Fomentar la cooperación, juegos adaptados y comprensión de todos los factores que intervienen en el juego.

Para llevar a cabo este planteamiento se puede hacer en dos fases.

En una primera fase, se experimenta con juegos a nivel global donde el componente técnico no se trabaja de forma específica. Las habilidades y destrezas básicas se trabajan en situaciones jugadas donde se facilita que el alumnado pueda interpretar lo que pasa en el juego en todos los niveles. La variabilidad de juegos y situaciones permitirán experimentar al máximo sus posibilidades a nivel perceptivo y enriquecerán progresivamente sus capacidades básicas. El papel del profesorado no ha de ser directivo y sí el de guiar y favorecer este aprendizaje.

En una segunda fase, ya se pueden presentar situaciones donde se plantea un problema que tienen que resolver los distintos grupos. Son situaciones que favorecen la evolución en aspectos más concretos del juego. El factor técnico puede aparecer de forma más relevante. En esta etapa se pretende que los movimientos y reflexiones aprendidos con anterioridad sean significativos y experimentados para evolucionar hacia aspectos más específicos del juego. Han de ser trabajados en situaciones en donde todos los componentes del juego intervengan (técnicos, tácticos, relacionales...). La variabilidad de situaciones hará que el/la jugador/a se tenga que enfrentar a cada una de ellas de forma diferente, permitiendo adquirir gran variedad de recursos, estrategias y técnicas haciendo de él/ella un/a jugador/a más completo/a. El papel del profesorado será el de observar el comportamiento del alumnado e intervenir interrumpiendo el juego para analizar «in situ» problemas que se presenten. Después los/as mismos/as alumnos/as se reúnen para establecer cuáles serán sus estrategias y actuaciones cuando el juego vuelva a empezar.

Esta estructura invita al cambio de reglas y morfología del juego si así se cree oportuno (profesorado o alumnado) para favorecer lo que se trabaja. Por tanto los juegos en su estructura y normativa no son rígidos y dependen de los objetivos que se quieran trabajar. La no institucionalización de los mismos, favorece un clima donde la competición ha de ser entendida como un elemento más del juego, rompiendo de esta forma la presión que a nivel social imponen los deportes más practicados.

Actividades

A continuación se indican algunos juegos que sirven como ejemplo de actividades adecuadas para este trabajo.

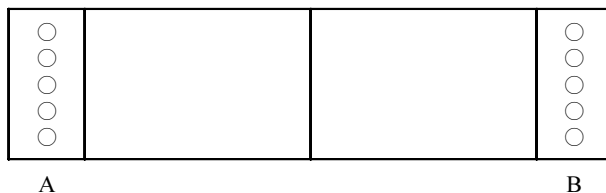
Robar aros

Objetivos:

- Iniciación a la comprensión táctica de equipo. Cada equipo ha de elaborar su propia forma de distribuirse tanto en defensa como en ataque para favorecer situaciones propicias.
- Ser capaces de elaborar situaciones de ayuda.

Material y desarrollo:

Dieciocho aros de los colores rojo y amarillo. Cada equipo dispone de una zona (A y B) donde se distribuyen los aros separados de dos a tres metros. Antes de empezar el juego cada equipo se sitúa en su zona. La finalidad del juego es ir a robar los aros del equipo contrario y depositarlos detrás de la zona A o B de cada equipo (el equipo A coloca los aros detrás de la zona A, de tal manera que si se consigue el equipo contrario ya no lo puede recuperar. Cuando empiece el juego tiene que haber medio equipo que defienda sus aros y el otro medio equipo ha de atacar, se hará por turnos, se tiene que ser rápido en robar los aros porque si un/a jugador/a contrario/a nos toca estamos obligados a devolver el aro allá donde lo hemos cogido y volver a nuestra zona para seguir jugando, una vez hecho esto podemos volver a atacar. Un/a jugador/a atacante en posesión de un aro lo puede pasar a un/a compañero/a, pero no se lo puede lanzar. Cuando llevamos el aro a nuestro campo tampoco lo podemos lanzar, tenemos que atravesar nuestra zona con él. Los/as jugadores/as que defiendan no podrán pisar los aros. El juego va por tiempo, tres minutos. Lo llevará por turnos un/a jugador/a de cada equipo. Cuando pase este tiempo se cuentan los aros y se colocan para volver a empezar. Es importante aprovechar uno o dos minutos antes de volver a jugar para elaborar estrategias de defensa y ataque.



Situaciones que se pueden dar

En defensa:

- Los equipos elaboran su estrategia defensiva dividiéndose el espacio por zonas que puedan abarcar (8-10 m). A cada jugador/a le corresponde una zona en la que defenderá de cuatro a seis aros.

- Se pueden crear dos líneas defensivas, una que vaya destinada a que el equipo contrario no intercepte los aros en su zona y la otra destinada a que los/as jugadores/as del equipo contrario que hayan conseguido robar un aro y estén en carrera no consigan llegar a realizar totalmente su propósito. Esta línea se coloca a mitad de campo y espera que se produzcan tales situaciones.
- Cuando un/a jugador/a se ve desbordado/a en su zona por dos o más atacantes, jugadores/as de segunda línea o jugadores/as de primera línea con su espacio sin aros deben ayudar al compañero/a en peligro.
- El/la jugador/a situado/a en primera línea puede convertirse en jugador/a de segunda línea si al perseguir a un/a contrario/a tiene la posibilidad de atraparlo/a, tanto a él/ella como a cualquier otro/a. En esta situación los/as jugadores/as de segunda línea han de cubrir el espacio dejado por este/a.
- Si es necesario un/a jugador/a en defensa puede convertirse en atacante.

En ataque:

- Es básico el acuerdo entre atacantes para favorecer situaciones de ayuda 2 x 1, 3 x 1...
- Cuando un/a atacante en posesión de un aro y en carrera es perseguido por un/a defensor/a debe de recibir una ayuda para que se pueda producir un relevo en la posesión del aro.
- Ha de haber una buena distribución por zonas de ataque para permitir crear incertidumbre y situaciones desequilibrantes en la defensa. Las zonas de presión han de cambiar constantemente y se ha de conseguir situarse donde los/as atacantes consigan tener un mayor número de efectivos.
- En casos donde sea necesario un mayor número de efectivos en defensa se ha de producir un reequilibrio permitiendo que jugadores/as atacantes se conviertan en defensores/as.

Cuando el juego no ha empezado

- Es fundamental que exista un diálogo entre los/as jugadores/as para establecer la organización de las funciones de cada jugador/a.
- Se tiene que organizar la estructura que tendrá el equipo en defensa y ataque en función del objetivo que nos fijemos.
- La distribución de roles en defensa y ataque se hará de forma consensuada y ha de permitir que todos los/as jugadores/as puedan asumir cualquier rol que se de en el juego.
- Es un buen momento para corregir errores y reorganizarse en función de la actuación que se haya dado, siempre a través de la cooperación que supone el reto de conseguir el objetivo propuesto. Se trata de amoldar nuestras capacidades a los errores que se hayan dado y no el sancionar las actuaciones de los/as compañeros/as. Se ha de tener claro que para conseguir el objetivo fijado la cooperación es la clave imprescindible.

*Roles y acciones de los/as jugadores/as**En defensa:*

- Primera línea:
 - Defender nuestro espacio.
 - Atrapar al atacante.
 - Ayudar a los/as compañeros/as.
 - Convertirse en segunda línea atacante.
- Segunda línea:
 - Controlar a los/as jugadores/as en posesión de un aro y dificultar su progresión.
 - Atrapar al adversario.
 - Ayudar a compañeros/as de primera y segunda línea.
 - Ocasionalmente convertirse en primera línea o en atacante.

En ataque:

- Crear situaciones de superioridad 2 x 1, 3 x 1...
- Conseguir apoderarnos de un aro.
- Conseguir realizar la carrera hasta su zona.
- Releva al/la compañero/a en posesión de un aro.
- Convertirse en primera o segunda línea ocasionalmente.
- Pasar el aro al/la compañero/a.

Las seis bases

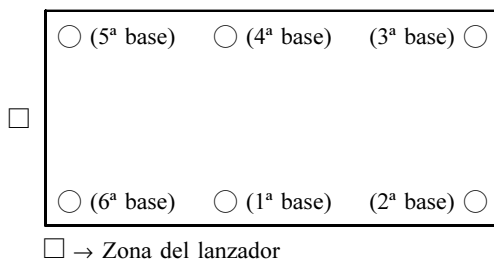
Objetivos: Efectuar con la máxima eficacia pases y lanzamientos. Ser capaces de organizarse defensivamente para elaborar estrategias encaminadas a conseguir que el equipo contrario no realice carreras. Desempeñar el máximo número de roles que ofrece el juego. Potenciar las situaciones de comunicación, cooperación y respeto tanto hacia nuestro equipo como hacia el/la contrario/a.

Material y desarrollo: Seis aros y una pelota. Se enfrentan dos equipos. El equipo que ataca se situará en fila en la sexta base. Cuando el/la lanzador/a lance podrán empezar a correr sin limitación de jugadores/as hacia las bases. El objetivo será el de conseguir realizar el máximo de carreras que se puedan. Los/as defensores/as han de conseguir dar a los/as corredores/as para poder convertirse en corredores/as.

- Si están en carrera y los/as defensores/as consiguen dar a un/a compañero/a, el turno concluye.
- Si realizan la carrera antes de que se haya tocado a un/a compañero/a, el punto es válido.
- Si cuando el/la lanzador/a se dispone a lanzar no hay ningún/a corredor/a que pueda iniciar la carrera, se produce cambio.
- Lo mismo pasa si el/la lanzador/a lanza fuera de los límites del campo.
- Un/a jugador/a que haya iniciado una carrera no puede volver atrás.

- Los/las defensores/as podrán correr con la pelota siempre y cuando la boten.
- También podrán efectuar pases tanto con la mano como con el pie. Los lanzamientos únicamente podrán realizarse con la mano y no se podrá dar ni en la cabeza ni en los pies.

Las reglas se van modificando en función de los objetivos que se tienen que trabajar.



Situaciones que se pueden dar

- Se producen agrupamientos cambiantes en cada base, dependiendo de las carreras que van realizando los/as jugadores/as. Estas situaciones favorecen la formación de diferentes grupos en cada jugada lo que favorece la relación del grupo.
- El/la jugador/a que esté en carrera deberá controlar la evolución de la pelota, su progresión depende de este factor. Un/a buen/a corredor/a no necesariamente será aquel/lla que corra más y si aquel/lla que combine esta habilidad con la inteligencia que demuestre a nivel táctico. Deberá calcular sus posibilidades en función de la proximidad y lejanía de la pelota y de la organización en defensa del equipo contrario.
- Se puede dar la situación de que nos encontremos a un/a compañero/a en carrera dirigiéndose a una base donde ya se encuentran cuatro jugadores/as, deberemos intentar correr hacia otra base para que nuestro/a compañero/a no quede eliminado/a.
- Es importante organizar bien los turnos de carrera entre todos/as los/as jugadores/as. La habilidad que demos en ello supondrá un mayor control de situación de juego ya que es importante dosificar las fuerzas.
- Cualquier jugador/a ha de poder desempeñar cualquier rol del juego. Se establecerá por turnos.

En defensa:

- Es importante tener una buena estructuración a nivel defensivo.
- La distribución por zonas debe permitir interceptar lo más rápidamente la pelota. Crear líneas de pase para facilitar la progresión de la pelota a cualquier zona del campo.
- Dependiendo del lanzamiento del/de la atacante la distribución en defensa debe reestructurarse para adaptarse a las situaciones cambiantes.

- La colaboración que tiene que haber entre todos/as los/as compañeros/as del equipo será fundamental para desarrollar sus estrategias.

En ataque:

- Ser capaces de realizar lanzamientos que permitan progresar en las carreras de los/as compañeros/as y dificultar las interceptaciones del balón por parte de los/as defensores/as impidiendo una rápida acción de estos.
- El/la lanzador/a ha de ser capaz de elegir bien el lanzamiento que debe efectuar para permitir realizar el máximo de acciones a sus compañeros/as.
- La comunicación y el diálogo que éste/a debe establecer con sus compañeros/as será la base a la hora de elegir la estrategia a seguir.

Roles y acciones de los/as jugadores/as

En ataque:

- | | |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Corredor/a: | <ul style="list-style-type: none"> • Conseguir llegar al máximo de bases. • Conseguir realizar carrera. • Si he realizado la carrera, espero en la sexta base y ayudo a organizar la estrategia del equipo. • Me puedo convertir en lanzador/a. |
| Lanzador/a: | <ul style="list-style-type: none"> • Conseguir situar la pelota en una zona donde el nivel de control del otro equipo sea bajo. |

En defensa:

- Ser capaz de interceptar rápidamente la pelota y posibilitar la realización de una acción rápida. Pasar la pelota, lanzar, botar...
- Ayudar al/la compañero/a que tiene el balón para establecer líneas de pase.
- Ser capaz de lanzar a un/a adversario/a.
- Ayudar al/la compañero/a que lance situándonos detrás del/de la jugador/a que recibirá el lanzamiento para atrapar la pelota y continuar la acción con rapidez.

Referencias bibliográficas

- A.A.V.V. (1990): *Guía para una Educación Física no sexista*. M.E.C.. Madrid.
- BAYER, C. (1986): *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. HISPANO EUROPEA. Barcelona.
- BLÁZQUEZ, D. (1986): *Iniciación a los deportes de equipo*. MARTÍNEZ ROCA. Barcelona.
- BONAL SARRO, X. (1997): *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuesta de intervención*. GRAO. Barcelona.
- BONAL, X. y TOME, A. (1996): «Metodologías y recursos de intervención». En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 245. Marzo.
- CASTAÑER, M. y CAMERINO, O. (1991): *La Educación Física en la enseñanza primaria*. INDE. Barcelona.

- CARDONA ANDÚJAR, J. (1994): «Aspectos generales de la evaluación del centro educativo». En CARDONA ANDÚJAR, J. (Coord.): *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. SANZ Y TORRES. Madrid.
- LE BOULCH, J. (1978): *La educación por el movimiento en la edad escolar*. PAIDOS. Buenos Aires.
- L.O.G.S.E. (1990).
- MAÑERU, A. y RUBIO, E. (1992): *Transversales. Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*. M.E.C. Madrid.
- MEDINA, A. y BLANCO, A. (1994): «La Investigación-Acción en la autoevaluación institucional». En CARDONA ANDUJAR, J. (Coord.): *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. SANZ Y TORRES. Madrid.
- MORELL, X. y BUJOSA, A. (1997): Tractament dels jocs i esports a l'àmbit educatiu» (6-12 anys). En *Diario de la escuela*. Nº 404. Marzo.
- MORELL, X. y MORELL, F. (1996): «L'Educació Física a l'escola». En *Diario de la escuela*. Nº 359-360. Enero.
- PROYECTO CURRICULAR. PRIMARIA (1992). M.E.C. Madrid.
- ROBERT FERRER, M. (1996): «La actitud de las familias y del profesorado frente a la Educación Física». En *Aula Comunidad*. Nº 8. Septiembre.

Fecha de recepción: 13-3-98

Fecha de revisión: 18-4-98

Fecha de aceptación: 21-4-98