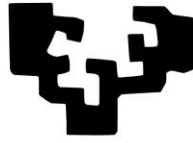


eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y DEPORTE**

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA**

**Discurso y praxis de la Educación  
Física en el País Vasco en el  
contexto de la Escuela Primaria**

**TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR**

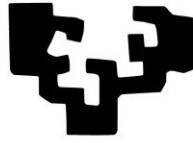
**Alfredo López de Sosoaga López de Robles**

**DIRIGIDA POR**

**Dr. Joseba Etxebeste Otegi**

**Vitoria-Gasteiz, 2017**

eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y DEPORTE**

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA**

Discurso y praxis de la Educación Física en  
el País Vasco en el contexto de la Escuela  
Primaria

**TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR**

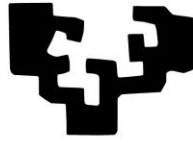
**Alfredo López de Sosoaga López de Robles**

**DIRIGIDA POR**

**Dr. Joseba Etxebeste Otegi**

**Vitoria-Gasteiz, 2017**

eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y DEPORTE**

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA**

Discurso y praxis de la Educación Física en  
el País Vasco en el contexto de la Escuela  
Primaria

**TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR**

**Alfredo López de Sosoaga López de Robles**

**DIRIGIDA POR**

**Dr. Joseba Etxebeste Otegi**

**Vitoria-Gasteiz, 2017**

## **Agradecimientos**

A Mari, Pablo y Jone, que habéis sido comprensivos a lo largo del camino.

A mis padres y hermanos, porque siempre estáis ahí.

A mis amigos y amigas, que me permiten disfrutar de más de una cuadrilla.

A mis compañeros y compañeras de la Escuela, por hacerme sentir querido.

A Matilde, Gerardo, M<sup>a</sup> Jose, Uri, Txipi, Txabi, Ibon, Albert y Rosa por vuestra valiosa ayuda.

A los profesores y profesoras Arantza, Ana, Carlos, Óscar, Pili, Roberto y Ana por compartir vuestra experiencia docente y directiva.

A Alberto, Asier, Aurora, Felipe, Isabel, Jesús, Jugatx, Kerman y

Maite por vuestra generosidad al abrirme las puertas del gimnasio y del aula.

A Joseba por la confianza que ha depositado en mí y por su paciencia, puesta a prueba a lo largo de mis prolongadas ausencias.

Gracias infinitas

## Resumen

Por una parte, con la finalidad de conocer el currículo real de la EF se realiza un estudio de casos con ocho especialistas en tres centros de Primaria. Se analiza la lógica interna de las 1.272 tareas propuestas por el profesorado de EF durante 200 horas lectivas. Después, se escribe un informe etnográfico sobre las sesiones que se imparten en el aula por una tutora y en el gimnasio por los maestros y maestras de EF. Este informe es la base para analizar la cultura particular de las áreas llamadas instrumentales y la de la EF. Estos dos tipos de subculturas escolares se reflejan en el espejo que ofrece el análisis del material, el tiempo, el espacio y la relación. Se desprende que existe una cultura escolar homogénea que arrastra a todas las áreas a cumplir unos principios comunes. Además, cada subcultura presenta una serie de características propias que influye en dicha cultura homogénea atrayéndola hacia uno de estos dos polos.

Por otra parte, se analiza el currículo oficial general y el desarrollo del currículo oficial del área de EF. Se resuelve que dicho currículo transmite una idea de la EF mecanicista, acultural, acrítica y asistemática.

Finalmente se articulan las conclusiones del análisis curricular y del análisis etnográfico para determinar que la EF es un área atenazada en medio de una lucha de poder entre las diversas áreas.

En primer lugar, el currículo oficial del área insiste en su imagen mecanicista basada en el desarrollo del cuerpo y del movimiento, mientras que el currículo real sigue su propio camino en el que el profesorado especialista de manera más o menos inconsciente sustenta la idea de aprendizaje social, la de un alumno o alumna que se relaciona con el resto. Es decir, el currículo oficial reproduce la imagen social que se tiene del área y que justifica su bajo estatus, mientras el currículo real consigue romper con el dualismo cartesiano.

En segundo lugar, la EF cumple con la filosofía del currículo general y con los principios generales de la cultura escolar, pero paradójicamente es relegada en el reparto horario por su naturaleza procedimental, por su carácter social y por su índole procesual.

Palabras clave: *Educación Física. Curriculum. Educación Primaria. Cultura escolar. Subculturas escolares.*

## Laburpena

Alde batetik, Heziketa Fisikoaren benetako curriculuma zein den jakiteko Lehen Hezkuntzako hiru ikastetxetako zortzi espezialistarekin kasu-ikerketak aurrera eramanda. Horretarako, irakasle horiek 200 ordutan bideratutako 1.272 proposamenen barne-logika aztertzen da. Gero, txosten etnografiko bat idazten da non islatzen diren tutore batek ematen dituen saioak eta Heziketa Fisikoko irakasleek ematen dituztenak. Aipatutako txostenak balio du instrumentalak diren ikasgaien barruko kultura ezagutzeko eta baita, Heziketa Fisikoa ere. Beraz, bai bata bai bestea kultura eskolarraren azpikulturak dira. Gauzak horrela, materialak, denborak, espazioak eta harremanak eskaintzen duten ispiluan islatzen dira bi azpikultura horiek. Ondorioz, eskola-kultura orokorrak arlo guztiak behartzen ditu zenbait oinarri komun betetzera. Era berean, azpikultura bakoitzak berezko ezaugarriak ditu eta, horien arabera, eskola-kultura orokorra bere alde ekartzen saiatzen da.

Beste alde batetik, legezko curriculum orokorra eta Heziketa Fisikoa arloaren legezko curriculumaren garapena aztertzen dira. Ondoriozta daiteke arloko curriculumak Heziketa Fisikoaren ideia mekanizista, akulturala, akritikoa eta asistematikoa islatzen duela.

Bukatzeko, curriculumaren azterketa eta analisi etnografikoaren azterketa batzearen ondorioa da arloen arteko botere-borroka dela medio Heziketa Fisikoa lotuta dagoela adieraztea.

Batetik, arloaren legezko curriculumak behin eta berriro gorputza eta mugimendua garatzen dituen irudi mekanizista azpimarratzen du; benetako curriculumak, ordea, bere bideari jarraitzen dio, eta hori irakasle-espezialistek asko edo gutxi pentsatuta ikaskuntza sozialaren ideia garatzen dute, hau da, ikasle bat besteekin harremanetan dagoelako ideia. Beste modu batean esanda, legezko curriculumak Heziketa Fisikoa bigarren mailako arlotzat jotzen duen irudi soziala berresten du; benetako curriculumak, aldiz, dualismo kartesiarra atzera uztea lortzen du.

Bestetik, Heziketa Fisikoa curriculum orokorraren filosofiari eta eskola-kulturaren oinarriari heltzen dien arren, ordu-kopuruaren banaketan baztertzen da arlo prozedimentala denean, harremanak bultzatzen dituen eta ikaskuntzaren bilakaera kontuan hartzen duenean.

Hitz-giltzak: *Heziketa Fisikoa. Curriculumak. Eskola-kultura. Azpikultura eskolarrak.*

## **Abstract**

On the one hand, in an aim to understand the real Physical Education (PE) curriculum, a case study of eight specialists has been conducted in three Primary Schools to analyse the internal logic of 1,272 tasks assigned by PE teachers over 200 teaching hours. Subsequently, an ethnographic report has been written on both the tutor-based classroom sessions and the PE teacher-based gymnasium sessions. This report is the basis for the analysis of the specific culture of the areas known as key (instrumental) areas and the PE area. These two types of school subcultures are reflected in the analysis of the material, of time, of space and of the relationship. It has been deduced that there exists a homogeneous school culture which encourages all the areas to comply with certain common principles. Furthermore, each subculture presents a series of specific characteristics which influence this homogeneous culture and draw it towards one of these two poles.

On the other hand, the general official curriculum and the development of the official curriculum of the PE area have also been analysed. It has been determined that the latter curriculum transmits an idea of PE as being mechanical, acultural, acritical and asystematic.

Finally, the conclusions drawn from the curriculum analysis and the ethnographic analysis determine that PE is an area gripped by a power struggle between the different areas.

First of all, the official curriculum for the area insists on the mechanical image of the area based on the development of body and movement whereas the real curriculum adopts its own stance that the specialist teaching staff, with different levels of awareness, support the idea of social learning, that of the student and how he/she relates to the other students. This means that the official curriculum recreates the social image of the area, reinforcing its low status, while the real curriculum manages to break away from the Cartesian duality.

Secondly, despite the fact that PE does comply with the philosophy of the general curriculum and the general principles of school culture, paradoxically it is relegated in the academic schedule due to its procedural nature, its social character and its process-based aspect.

*Keywords: Physical Education. Curriculum. Primary Education. School Culture. School subcultures.*

## ÍNDICE GENERAL

RESUMEN .....	5
LABURPENA .....	6
ABSTRACT .....	7
LISTADO DE ACRÓNIMOS .....	14
ÍNDICE DE CUADROS .....	16
ÍNDICE DE FIGURAS .....	17
ÍNDICE DE TABLAS .....	20
<b>PARTE I. HACIA UN VIAJE INTERIOR.....</b>	<b>23</b>
1. INTRODUCCIÓN: UN TERRENO CONOCIDO .....	23
2. FINALIDAD DE LA TESIS: EN BUSCA DEL SIGNIFICADO PROFUNDO DE LA educación física .....	23
3. EL CURRÍCULO COMO CONTENIDO CULTURAL Y COMO PLANIFICACIÓN .....	27
3.1. El currículo como término polisémico .....	27
3.2. Tipos de currículo .....	29
3.3. El diseño curricular .....	34
4. EL MARCO METODOLÓGICO .....	42
4.1. El diseño de la investigación: metodología cualitativa .....	42
4.2. Contextualización del trabajo de campo .....	43
4.3. Participantes: la ayuda imprescindible .....	46
4.4. Procedimientos .....	48
4.5. Los instrumentos y procedimientos de recogida de datos .....	51
4.6. El análisis de los datos .....	62
4.7. Criterios de validez y fiabilidad .....	71
4.8. Ética en la investigación .....	73



**PARTE II. MARCO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (DECRETO 237/1992) ..... 78**

1. Introducción.....	78
2. El Método interpretativo de Von Savigny.....	78
2.1. El elemento gramatical o contexto lingüístico .....	79
2.2. El elemento sistemático o contexto sistémico .....	82
2.3. El elemento lógico o contexto funcional .....	85
3. El análisis jurídico de la introducción y articulado del decreto 237/1992.....	87
3.1. El análisis lingüístico del decreto 237/1992 .....	87
3.2. El análisis sistémico .....	89
3.3. El análisis funcional .....	99
4. Análisis jurídico del currículo de Educación Física en Primaria.....	112
4.1. Análisis lingüístico .....	112
4.2. Análisis sistémico .....	118
4.3. El análisis funcional .....	133
5. Conclusiones del análisis del marco jurídico .....	141

**PARTE III: UN DÍA EN LA VIDA DE LA ESCUELA ..... 148**

1. LA SERPIENTE MULTICOLOR: SALIDA NEUTRALIZADA.....	150
2. VALIDEZ Y VIGENCIA DEL RELATO “LA SERPIENTE MULTICOLOR: SALIDA NEUTRALIZADA” .....	159
2.1. Validez del relato.....	159
2.2. Vigencia del relato.....	159
3. LA VIDA EN EL AULA.....	160
3.1. Matemáticas: geometría y cálculo .....	161
3.2. Euskara: escuchando el canto del cuco.....	171
3.3. Una clase de Inguru (conocimiento del medio): entre la lluvia, la nieve y el granizo .....	176
4.7.1. Lengua castellana: de las palabras derivadas a los versos encadenados	183
4. VALIDEZ Y VIGENCIA DEL RELATO “LA VIDA EN EL AULA” .....	191
4.1. Validez del relato.....	191
4.2. Vigencia del relato.....	191
5. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA: EDUCANDO DESDE LO MOTRIZ .....	194
5.1. Una sesión de educación física en el primer ciclo: navegando entre el caos y el orden .....	194

5.2. Una sesión de educación física en el segundo ciclo: educando entre juegos y ejercicios .....	212
5.3. Una sesión de educación física en el tercer ciclo: caminamos hacia el instituto .....	238
<b>6. VALIDEZ Y VIGENCIA DEL RELATO “LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA: EDUCANDO DESDE LO MOTRIZ” .....</b>	<b>253</b>
6.1. Validez del relato.....	253
6.2. Vigencia del relato.....	253
<b>7. DOS RECREOS PARALELOS: EL DEL ALUMNADO Y EL DEL PROFESORADO .....</b>	<b>256</b>
7.1. La hora del bocata y de los juegos y deportes .....	256
7.2. El maestro se convierte en compañero .....	266
<b>8. VALIDEZ Y VIGENCIA DEL RELATO “DOS RECREOS PARALELOS: EL DEL ALUMNADO Y EL DEL PROFESORADO.....</b>	<b>272</b>
8.1. Validez del relato.....	272
4.7.2. Vigencia del relato.....	272
<b>9. LAS OTRAS TAREAS DEL PROFESORADO: LAS HORAS DE DEDICACIÓN EXCLUSIVA .....</b>	<b>275</b>
9.1. Introducción.....	275
9.2. La evaluación de la EF .....	275
9.3. Las reuniones con las familias.....	281
9.4. Reunión de área .....	286
9.5. La preparación de las clases .....	290
<b>10. VALIDEZ Y VIGENCIA DEL RELATO “LAS OTRAS TAREAS DEL PROFESORADO: LAS HORAS DE DEDICACIÓN EXCLUSIVA” .....</b>	<b>295</b>
10.1. Validez del relato.....	295
4.7.3. Vigencia del relato.....	295
 <b>PARTE IV. EL ANÁLISIS ETNOGRÁFICO.....</b>	 <b>298</b>
<b>1. LA CULTURA MATERIAL DE LA ESCUELA.....</b>	<b>299</b>
1.1. Introducción.....	301
1.2. El material específico del profesorado .....	302
1.3. Los materiales empleados en el aula y en el gimnasio: similitudes y diferencias .....	306
1.4. La gestión del material durante la sesión por parte del profesorado .....	319
1.5. El patrimonio inmaterial en la Escuela.....	326
1.6. La cultura material propia del alumnado: el recreo .....	330
1.7. A modo de resumen.....	331

2. LA CULTURA TEMPORAL DE LA ESCUELA.....	335
2.1. Introducción: el tiempo escolar prepara para el tiempo social .....	335
2.2. Una arquitectura temporal basada en el currículo: la administración decide	339
2.3. El curso escolar: el calendario escolar se adapta al tiempo social.....	344
2.4. El trimestre: tiempo de evaluación .....	346
2.5. La planilla semanal: el eje del ritmo escolar .....	348
2.6. La jornada escolar se somete a la plantilla semanal .....	363
2.7. El tiempo como experiencia de enseñanza-aprendizaje: la sesión .....	366
2.8. La noción temporal elegida por el profesorado: el tiempo cíclico y el tiempo lineal .....	393
2.9. Los materiales curriculares como organizadores del tiempo.....	400
2.10. A modo de resumen.....	414
3. LA CULTURA ESPACIAL DE LA ESCUELA .....	417
3.1. Introducción: en busca de la cultura espacial de la EF.....	417
3.2. La escuela en la ciudad.....	417
3.3. La escuela como espacio protector.....	419
3.4. El aula y el gimnasio como espacios especializados.....	422
3.5. La organización y la asignación de los espacios .....	428
3.6. El espacio como poder.....	434
3.7. El sentido del espacio en la cultura escolar .....	441
3.8. A modo de resumen.....	455
4. LA CULTURA RELACIONAL DE LA ESCUELA.....	459
4.1. Las certezas y las apariencias .....	459
4.2. El profesorado y el alumnado atrapados en su papel: un bucle interminable	465
4.3. Los diferentes oficios de los maestros: las tutoras y los especialistas.....	466
4.4. Las relaciones entre el profesorado: una línea difusa entre la profesión y la camaradería.....	468
4.5. La relación del profesorado con las familias: superando desconfianzas .....	471
4.6. Las relaciones entre el profesorado y el alumnado: papeles diferenciados...	474
4.7. Las relaciones entre el alumnado: la socialización dirigida .....	496
4.8. Las relaciones en el patio de recreo: la cuasi-libertad.....	523
4.9. A modo de resumen.....	524

5. RECAPITULACIÓN: LA CULTURA ESCOLAR HOMOGÉNEA Y LAS SUBCULTURAS .....	526
5.1. Introducción.....	526
5.2. Características de la cultura escolar homogénea .....	526
5.3. Las diferentes subculturas escolares.....	527
5.4. Conclusiones del análisis etnográfico.....	528

**PARTE V: CONCURRENCIAS Y DESAJUSTES ENTRE EL ANÁLISIS ETNOGRÁFICO Y EL CURRICULAR ..... 531**

1. INTRODUCCIÓN: LA EF ENTRE LA UNIFORMIDAD Y LA JERARQUÍA	531
2. LAS PROPUESTAS DEL ESPECIALISTA Y SU RELACIÓN CON LA CULTURA TEMPORAL ESCOLAR Y EL TIEMPO CURRICULAR .....	531
2.1. El currículo impulsa la preeminencia del proceso de aprendizaje sobre el resultado .....	531
2.2. El currículo refuerza la jerarquía discriminatoria entre las áreas, sobre todo en la estructura temporal .....	532
3. LAS PROPUESTAS DEL ESPECIALISTA Y SU RELACIÓN CON LA CULTURA MATERIAL ESCOLAR Y EL TRATAMIENTO DEL MATERIAL EN EL CURRÍCULO .....	534
4. LAS PROPUESTAS DEL ESPECIALISTA Y SU VÍNCULO CON LA CULTURA RELACIONAL ESCOLAR Y EL TRATAMIENTO DE LAS RELACIONES EN EL CURRÍCULO .....	536
4.1. El currículo sigue la cultura escolar relacional homogénea .....	536
4.2. Las paradojas que llevan a diferentes culturas relacionales .....	537
5. LAS PROPUESTAS DEL ESPECIALISTA Y SU RELACIÓN CON LA CULTURA ESPACIAL ESCOLAR Y EL TRATAMIENTO ESPACIAL CURRICULAR .....	540
6. LA COMPLEJA POSICIÓN DE LA EF ENTRE LA UNIFICACIÓN Y LA DIVERGENCIA ESCOLARES .....	541
6.1. El currículo general impulsa a las áreas hacia la uniformidad .....	541
6.2. El currículo de EF impulsa al área hacia la uniformidad .....	542
6.3. El currículo general arrastra a las áreas hacia la divergencia y la jerarquía..	544
6.4. El currículo de EF arrastra al área hacia la divergencia y la jerarquía .....	545
7. CONCLUSIONES FINALES: UNA EDUCACIÓN FÍSICA ATENAZADA....	547

<b>EPÍLOGO: ENTRE EL DESEO Y LA NECESIDAD DE CAMBIO .....</b>	<b>551</b>
Otra sociedad es necesaria, otra educación es posible.....	551
Otra educación física es posible .....	553
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>555</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>578</b>
Anexo I: transcripciones de las entrevistas .....	579
Anexo II: cuestionarios de validación y vigencia .....	651

## LISTADO DE ACRÓNIMOS

<b>Acrónimo</b>	<b>Significación</b>
<b>AAT</b>	Aula de Aprendizaje de Tareas
<b>ACB</b>	Asociación de Clubes de Balonceto
<b>ACI</b>	Adaptaciones Curriculares Individualizadas
<b>AMPA</b>	Asociación de Madres y Padres de Alumnos
<b>APA</b>	Asociación de Padres de Alumnos
<b>BOE</b>	Boletín Oficial del Estado
<b>BOPV</b>	Boletín Oficial del País Vasco
<b>BUP</b>	Bachillerato Unificado Polivalente
<b>CAV</b>	Comunidad Autónoma Vasca
<b>COP</b>	Centro de Orientación Pedagógica
<b>COU</b>	Curso de Orientación Universitaria
<b>DCB</b>	Diseño Curricular Básico
<b>DRAE</b>	Diccionario de la Real Academia Española
<b>EGA</b>	Euskara Gaitasun Agiria (título de capacitación en lengua vasca)
<b>EGB</b>	Educación General Básica
<b>EF</b>	Educación Física
<b>EI</b>	Educación Infantil
<b>EP</b>	Educación Primaria
<b>EPA</b>	Educación Permanente de Adultos
<b>ESO</b>	Educación Secundaria Obligatoria
<b>FP</b>	Formación Profesional
<b>KO</b>	Noqueo
<b>ILE</b>	Institución Libre de Enseñanza
<b>INEF</b>	Instituto Nacional de Educación Física
<b>IVEF</b>	Instituto Vasco de Educación Física
<b>LOCE</b>	Ley Orgánica de Calidad de la Educación
<b>LOGSE</b>	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo
<b>MEC</b>	Ministerio de Educación y Ciencia
<b>NBA</b>	<i>Nacional Basketball Association</i>
<b>NIDE</b>	Normativa sobre instalaciones deportivas y de esparcimiento
<b>NEE</b>	Necesidades Educativas Especiales
<b>PA</b>	Programación Anual

---

<b>PEC</b>	Proyecto Educativo de Centro
<b>PCC</b>	Proyecto Curricular de Centro
<b>PT</b>	Pedagogía Terapéutica
<b>ROF</b>	Reglamento de Organización y Funcionamiento
<b>SPSS</b>	<i>Statistical Package for the Social Sciencies</i>
<b>UNESCO</b>	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
<b>UPV-EHU</b>	Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

---

Nota aclaratoria:

El empleo de términos masculinos y femeninos en este proyecto se atiene únicamente a un criterio de simplicidad y no pretende reflejar conceptos estereotipados referidos a niños o adultos.

## ÍNDICE DE CUADROS

<b>PARTE I: HACIA UN VIAJE INTERIOR</b>	<b>PÁG.</b>
Cuadro 1: Ejemplo de notas de campo de una sesión de Educación Física.....	51-52
Cuadro 2: Ejemplo de palabras clave para ordenar por temas las notas de campo de uno de los especialistas en la base de datos File Maker Pro .....	53-55
Cuadro 3: Guión orientativo de las entrevistas semiestructuradas a los especialistas ....	58
Cuadro 4: Guión orientativo de la entrevista semiestructurada sobre las NEE .....	60



## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>PARTE I: HACIA UN VIAJE INTERIOR</b>	<b>PÁG.</b>
Figura 1: Diferente duración de la sesión de EF en porcentajes	48
Figura 2: Tiempo empleado en la investigación por ciclos	49
Figura 3: Ejemplo de la conversión de las notas de campo en texto dentro de la base de datos FileMaker Pro	55
Figura 4: Ejemplo de la conversión de las notas de campo en texto en la base de datos FileMaker Pro	56
Figura 5: Captura de pantalla de los apartados de la base de datos SPSS 24	67
<b>PARTE II: MARCO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (DECRETO 237/1992)</b>	<b>PÁG.</b>
Figura 6: Coherencia en la relación entre el currículo, la cultura y la sociedad	91
Figura 7: Coherencia en las características y organización de la etapa	91
Figura 8: Coherencia sobre las enseñanzas mínimas	92
Figura 9: Coherencia en la presencia de la Religión	92
Figura 10: Coherencia en la definición y características del currículo	93
Figura 11: Coherencia en la relación entre los objetivos de etapa del decreto y los de la LOGSE	94
Figura 12: Relación entre algunos objetivos de etapa y la LOGSE	94
Figura 13: Coherencia en torno a las líneas transversales	95
Figura 14: Coherencia en el tratamiento lingüístico	96
Figura 15: Coherencia en el enfoque globalizador	96
Figura 16: Coherencia en el tratamiento de la diversidad	96
Figura 17: Coherencia en el tratamiento de la evaluación	97
Figura 18: Coherencia entre los objetivos de área y, los de etapa y LOGSE	119
Figura 19: Coherencia sistémica de los contenidos procedimentales	121
Figura 20: Coherencia sistémica de los contenidos actitudinales de ámbito social	122-123
Figura 21: Coherencia sistémica de los contenidos actitudinales de ámbito personal	124
Figura 22: Coherencia de los criterios de evaluación con los objetivos y contenidos precedentes	126-127
Figura 23: Presencia y ausencia de lo procedimental en los contenidos del área	136
Figura 24: Horario de mínimos de las diferentes áreas en Primaria según el decreto 237/1992	140
<b>PARTE IV: EL ANÁLISIS ETNOGRÁFICO (CULTURA MATERIAL)</b>	<b>PÁG.</b>
Figura 25: El material personal de la tutora y del especialista	306
Figura 26: Tipología del material fungible	314
Figura 27: Situaciones motrices con y sin objeto (tiempos)	317
Figura 28: Diferencias entre la cultura material del resto de áreas y de la EF	318
Figura 29: Diferencias en la gestión del material durante la sesión entre la	

tutora y el maestro de EF	326
Figura 30: Diferencias entre la cultura material del niño y del alumno	330

**PARTE IV: EL ANÁLISIS ETNOGRÁFICO (CULTURA TEMPORAL) PÁG.**

Figura 31: Porcentaje del alumnado que progresa adecuadamente con calificación positiva (curso 2005-06)	340
Figura 32: Porcentaje de calificaciones positivas de cada área por ciclos (curso 2005-06)	343
Figura 33: Diferencias temporales en la impartición semanal	344
Figura 34: Diferencias entre la evaluación del resto de áreas y la EF	348
Figura 35: Tiempo semanal de cada área determinada en minutos de un grupo de 4º de Primaria (2008)	350
Figura 36: Horario semanal de las sesiones de un maestro especialista (curso 2005-06)	354
Figura 37: Calendario del cuidado del patio por el equipo blanco durante el curso 2005-06	356
Figura 38: Diferencias y similitudes temporales en la plantilla semanal entre la tutora-grupo y el especialista-grupos	362
Figura 39: Actividades que realiza el alumnado durante el recreo durante el curso 2005-06	365
Figura 40: Dinámica de una clase en el aula	368
Figura 41: Sucesión de rutinas y tareas de las sesiones en el aula en cuatro áreas diferentes	372
Figura 42: Estructura repetitiva de la sesión	373
Figura 43: Sucesión temporal de tres sesiones de EF de tres profesionales diferentes	376-377
Figura 44: Tiempo dedicado al desarrollo de las situaciones didácticas y al resto de rutinas	380
Figura 45: Rutinas de sesión	387
Figura 46: La sesión en el resto de áreas y en la EF	392
Figura 47: Tiempo cíclico y tiempo lineal (tiempos)	395
Figura 48: Sistema de puntuación (tiempos)	398
Figura 49: Contenidos propuestos por dos especialistas para el tercer ciclo en dos centros distintos	407
Figura 50: Contenidos propuestos por tres especialistas para el segundo ciclo en tres centros distintos	407
Figura 51: Contenidos propuestos por cuatro especialistas para el primer ciclo en dos centros	408
Figura 52: La organización temporal curricular de la tutora y del especialista	413

**PARTE IV: EL ANÁLISIS ETNOGRÁFICO (CULTURA ESPACIAL) PÁG.**

Figura 53: La decoración de las paredes del aula y del gimnasio	424
Figura 54: Diferencias y similitudes espaciales entre el aula y el gimnasio	428
Figura 55: Diferencias de pertenencia y uso entre el aula y el gimnasio	432
Figura 56: Tipo de espacio utilizado (tiempos)	433
Figura 57: El aula y el gimnasio como espacios de poder	439

Figura 58: Certidumbre e incertidumbre espacial en las sesiones de EF	445
Figura 59: Presencia de los diferentes tipos de subespacios (tiempos)	450
Figura 60: Realidades diferenciadas sobre el espacio en la escuela	453

**PARTE IV: EL ANÁLISIS ETNOGRÁFICO (CULTURA RELACIONAL) PÁG.**

Figura 61. Diferencias entre el atuendo de la tutora y del especialista	461
Figura 62: Diferencias de atuendo entre el alumnado del gimnasio y del aula	464
Figura 63: Diferencias entre la tutora y el especialista respecto al alumnado	466
Figura 64: Diferencias entre la tutora y el especialista respecto a su relación con las familias	473
Figura 65: Jerarquía entre el profesorado y el alumnado	474
Figura 66: Diferencias entre la tutora y el especialista en su papel como vigilante	476
Figura 67: Similitudes y diferencias en la comunicación con el alumnado entre el profesorado-tutor y el especialista	480
Figura 68: Diferencias y similitudes entre la tutora y el especialista en el papel de juez	488
Figura 69: Diferencias y similitudes en el trato individualizado del alumnado entre la tutora y el especialista	493
Figura 70: La psicomotricidad y la sociomotricidad en la EF de Primaria (tiempos)	501
Figura 71: Grado de interacción del alumnado	506
Figura 72: Las diferentes redes de comunicación (tiempos)	513
Figura 73: Las estructuras sociales de las tareas de EF	520
Figura 74: Las relaciones entre el alumnado en el aula y en el gimnasio	520

**PARTE IV: EL ANÁLISIS ETNOGRÁFICO (RECAPITULACIÓN) PÁG.**

Figura 75: Las características de la cultura escolar homogénea	525
Figura 76: Diferentes subculturas escolares	526

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>PARTE I: HACIA UN VIAJE INTERIOR</b>	<b>PÁG.</b>
Tabla 1: Características del profesorado participante	47
Tabla 2: Profesorado participante y características generales de las entrevistas	59
Tabla 3: Datos de lógica interna de las propuestas realizadas por cada especialista	66
<b>PARTE IV: EL ANÁLISIS ETNOGRÁFICO (CULTURA TEMPORAL)</b>	<b>PÁG.</b>
Tabla 4: Calendario semanal del profesorado durante el curso 2005-06	353
Tabla 5: Contingencia entre el tiempo y el material	396
Tabla 6: Contingencia entre el sistema de tanteo y el material	399
<b>PARTE IV: EL ANÁLISIS ETNOGRÁFICO (CULTURA ESPACIAL)</b>	<b>PÁG.</b>
Tabla 7: Contingencia entre el espacio y el material	447
Tabla 8: Contingencia entre el espacio y el tiempo	447
Tabla 9: Contingencia entre el espacio y el sistema de tanteo	448
Tabla 10: Contingencia entre los espacios orientados y el material	451
Tabla 11: Contingencia entre los espacios orientados y el tiempo	452
Tabla 12: Contingencia entre los espacios orientados y el sistema de tanteo	453
<b>PARTE IV: EL ANÁLISIS ETNOGRÁFICO (CULTURA RELACIONAL)</b>	<b>PÁG.</b>
Tabla 13: Contingencia entre las relaciones y el material	507
Tabla 14: Contingencia entre las relaciones y el tiempo	508
Tabla 15: Contingencia entre las relaciones y el sistema de tanteo	510
Tabla 16: Contingencia entre las relaciones y el espacio	511
Tabla 17: Contingencia entre las relaciones y el espacios orientados	512
Tabla 18: Contingencia entre las redes de comunicación motriz y el material	514
Tabla 19: Contingencia entre las redes de comunicación motriz y el tiempo	515
Tabla 20: Contingencia entre las redes de comunicación motriz y el sistema de tanteo	516
Tabla 21: Contingencia entre las redes de comunicación motriz y el espacio	516
Tabla 22: Contingencia entre las redes de comunicación motriz y los espacios orientados	517
Tabla 23: Contingencia entre las redes de comunicación motriz y las relaciones	518

# PARTE I. HACIA UN VIAJE INTERIOR

<b>1. INTRODUCCIÓN: UN TERRENO CONOCIDO .....</b>	<b>23</b>
<b>2. FINALIDAD DE LA TESIS: EN BUSCA DEL SIGNIFICADO PROFUNDO DE LA EF.....</b>	<b>23</b>
<b>3. EL CURRÍCULO COMO CONTENIDO CULTURAL Y COMO PLANIFICACIÓN .....</b>	<b>27</b>
<b>3.1. El currículo como término polisémico .....</b>	<b>27</b>
3.1.1. Tipos de currículo .....	29
3.1.1.1. El Currículo oficial, objetivo, explícito o declarado .....	29
3.1.1.2. El Currículo operativo o real.....	30
3.1.1.3. El Currículo nulo .....	31
3.1.1.4. El Currículo oculto .....	32
3.1.1.5. El Currículo material .....	33
3.1.1.6. El Currículo perceptivo .....	33
3.1.1.7. El Currículo evaluado .....	34
<b>3.2. El diseño curricular .....</b>	<b>34</b>
3.2.1. Introducción: el currículo como planificación .....	34
3.2.2. Tipos de diseño curricular .....	34
3.2.2.1. Diseño de corte técnico .....	35
3.2.2.2. Diseño de corte práctico .....	38
3.2.2.3. Diseño de corte crítico .....	39
<b>4. EL MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>42</b>
<b>4.1. El diseño de la investigación: metodología cualitativa .....</b>	<b>42</b>
4.1.1. Introducción .....	42
4.1.2. Características del diseño .....	42
<b>4.2. Contextualización del trabajo de campo .....</b>	<b>43</b>
4.2.1. Introducción .....	43
4.2.2. La experiencia-piloto: el punto de salida .....	44
4.2.3. Nuevos centros, nuevas realidades .....	44
<b>4.3. Participantes: la ayuda imprescindible .....</b>	<b>46</b>

<b>4.4. Procedimientos .....</b>	<b>48</b>
4.4.1. La observación participante .....	48
4.4.2. Los papeles que juega el investigador .....	49
<b>4.5. Los instrumentos de recogida de datos .....</b>	<b>51</b>
4.5.1. Las notas de campo: aprehendiendo lo intangible con un papel y un bolígrafo .....	51
4.5.2. La base de datos: del papel al ordenador .....	53
4.5.3. El audio .....	57
4.5.3.1. Las clases de la tutora .....	57
4.5.3.2. Las entrevistas .....	57
4.5.4. Las fotografías .....	61
<b>4.6. El análisis de los datos .....</b>	<b>62</b>
4.6.1. El informe etnográfico .....	62
4.6.2. El análisis estadístico: las sesiones se convierten en datos cuantitativos .....	64
4.6.2.1. Punto de partida: la variabilidad de los especialistas .....	64
4.6.2.2. La búsqueda de las situaciones motrices .....	65
4.6.2.3. El análisis praxiológico .....	67
4.6.2.4. Posibles preguntas y formulación de hipótesis .....	68
4.6.2.4.1. En cuanto al material .....	68
4.6.2.4.2. En cuanto al tiempo .....	69
4.6.2.4.3. En cuanto al espacio .....	70
4.6.2.4.4. En cuanto a las relaciones .....	71
4.6.3. El análisis del currículo oficial .....	71
<b>4.7. Los criterios de validez y fiabilidad .....</b>	<b>71</b>
<b>4.8. La ética en la investigación.....</b>	<b>73</b>

# PARTE I. HACIA UN VIAJE INTERIOR

## 1. INTRODUCCIÓN: UN TERRENO CONOCIDO

Soy un producto del sistema educativo. Desde los cinco años no he conocido otro mundo en un periplo que me ha llevado por párvulos, EGB, BUP, COU, Universidad, Colegio y de nuevo Universidad. He cumplido con los dos papeles principales del sistema: alumno (de todas las etapas mencionadas y de doctorado) y profesor de Educación Física (EGB, FP –también tutor, profesor de lengua vasca-, Primaria y Universidad). En lo que se podría considerar como una engañosa traslación he convertido lo que más me apasionaba, el deporte, en la profesión que creía que se acercaba a ello: profesor de Educación Física. Por lo tanto, el viaje de esta tesis es hacia un terreno conocido y vivido, pero a la vez, inexplorado porque cuando un profesional gira en torno a la rueda de las sucesivas clases es difícil cuestionarse un trabajo que se lleva a cabo siguiendo unas rutinas que se aceptan de manera acrítica. En definitiva, especialmente el viaje del antropólogo Malinowski hacia el Pacífico Sur se convierte en nuestro caso en un periplo en bicicleta a tres centros educativos de mi ciudad. Sin embargo, la verdadera exploración es interior y el destino es el cuestionamiento de mi profesión.

## 2. FINALIDAD DE LA TESIS: EN BUSCA DEL SIGNIFICADO PROFUNDO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Existen tesis de carácter cualitativo que se basan metodológicamente en historias de vida. Este no es el caso, pero a lo largo de mi trayectoria profesional he asistido a numerosas experiencias significativas para comprender el valor social de la EF, qué espera el resto del profesorado que compone el claustro y cómo nos vemos a nosotros mismos. Entre otras:

**1998: selectividad, pruebas físicas y euskara. 2014: ciencias técnicas y biomédicas**

Es el tercer año que me presento a las pruebas de entrada del IVEF. Siempre se buscan excusas, pero creo que las más son fundamentadas: el primer año tuve mala suerte con

las lesiones y el segundo pusieron el examen de lengua vasca en agosto y las pruebas eran en septiembre por lo que los castellano-parlantes nos quedamos finalmente fuera. ¡A la tercera va la vencida! Después de pasar un año entero estudiando lengua vasca, consigo sacar la nota necesaria. La baja nota de selectividad la compenso con las obtenidas en las pruebas físicas de velocidad, de agilidad, de flexibilidad, de coordinación, de fuerza general, de fuerza de brazos, de fuerza de abdominales, de potencia en el salto y de resistencia. ¡Voy a ser estudiante del IVEF!

Después de casi veinte años, en el año 2014 las pruebas físicas han perdido el peso que tenían antaño. Sin embargo, a la hora de computar el valor de las optativas de bachiller en ciertas facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte aquéllas de carácter técnico o biomédico multiplican por 0,2, mientras que las del Bachiller humanístico o artístico únicamente por 0,1, dificultando al alumnado de estos últimos el acceso a esta carrera.

### **Curso 1990-91: ¿Cuántos queréis ser profesores de EF?**

Una clase en el IVEF se ve interrumpida por la presencia de un técnico de deportes de la Diputación Foral de Álava que está realizando un estudio de corte sociológico. Realiza tres o cuatro preguntas sobre cuál es nuestra preferencia en nuestro futuro profesional. Las respuestas se materializan a mano alzada. La mayoría de mis compañeros y compañeras quiere dedicarse al deporte de alto rendimiento y en menor medida a la gestión. Solo cinco personas de cincuenta levantamos la mano porque queremos ser profesores de EF. Lamentablemente para mis compañeros, el futuro nos enseña en pocos años que los deseos profesionales se truncan, y la pirámide se invierte.

### **1991: ¡Tú no pareces del IVEF!**

Trabajamos como monitores de unas colonias de verano. Al cabo de unos días unas compañeras me preguntan por mis estudios. Les digo que estudio educación física y me responden que no doy el perfil. Me siento aturdido y confundido y no sé si reaccionar con orgullo o profundamente dolido.



### **Curso 1993-1994: ¡El año pasado sacaba sobresaliente!**

Me encuentro realizando una sustitución dando clase de EF a un grupo de 8º de EGB. Después de calificar, me viene un alumno motrizmente muy hábil que está suspendido por no haber superado el examen teórico y por su mal comportamiento. Me espeta: “¡Isabel sí que era una buena profesora: con ella sacaba sobresaliente!”

### **Curso 1997-98: capacidades de movimiento cualitativas y cuantitativas**

Trabajo durante tres cursos en un colegio. Soy tutor de grupo y, además, debo impartir EF, euskara y música, área de la que soy un completo analfabeto. Me decido dar el salto a la Escuela de Magisterio y ocupo un puesto de profesor de EF de jornada completa. Imparto nueve programas diferentes, entre ellos, *Educación Física de Base I y II*. Mi compañera Matilde me explica el esquema sobre las capacidades de movimiento cualitativas y cuantitativas. Luego me remite a los libros de Le Boulch. Perfecto, no tengo ningún problema a la hora de impartir la teoría; pero, en las clases prácticas, en vez de seguir los ejercicios psicocinéticos propongo juegos colectivos en los que únicamente intuyo que se trabajan esas capacidades.

### **Curso 2002-03: ¿Inteligencia motriz?**

Estoy en el txoko (sociedad gastronómica) con los amigos. Los partidos de fútbol suelen ser una buena excusa para reunirnos. En pleno partido les digo que uno de los jugadores es muy inteligente. Los amigos ponen en duda el término “inteligencia”. Les explico el término acuñado por el profesor Parlebas de “inteligencia motriz” e incluso la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Recurrentemente me lo recuerdan en tono jocoso.

### **Curso 2005-06: cambio de nombre**

El cambio de nombre del IVEF me da una cierta pena porque soy un licenciado en Educación Física. Los nuevos egresados se convierten en licenciados y licenciadas en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

### **Curso 2006-07: ¡La impartición de una clase de EF es mucho más fácil que la del aula!**

Se celebra un curso de formación sobre el practicum en la Escuela de Magisterio impartido por Lucio Martínez, profesor de la Escuela de Magisterio de Palencia. En una puesta en común, a un catedrático en didáctica se le ocurre decir sin aportar ningún argumento que “¡El dar clase de EF es mucho más fácil que impartir en un aula!”

### **Curso 2009-10: ¿Qué hacen ustedes?**

Estamos jugando a “¡Alto cabaña!” que es un juego de duelo simétrico entre dos equipos similar al *paintball*, pero mucho más ecológico. Abarcamos gran parte del Campus. En pleno juego se me acercan dos vigilantes de seguridad preguntando sobre nuestra actividad. Después de las explicaciones pertinentes por mi parte, ellos reconocen que habían recibido una queja desde una facultad.

### **Curso 2011-12: ¡Estudio Magisterio deportivo!**

Después de quince años de titulación de Maestro o Maestra de Educación Primaria con la Especialidad en Educación Física, un alumno me entrega la ficha de sus datos generales y rellena el hueco dispensado para definir la titulación con las palabras “Magisterio Deportivo”.

### **Curso 2016-17: ¡El alumnado escoge el minor de EF porque es más sencillo de aprobar!**

En una junta de facultad un compañero de otro departamento se queja de que el alumnado de tercero no se matricula en uno de los *minor* de lenguas aduciendo que escoge EF porque es más fácil de aprobar.

La vivencia de estas experiencias y otras que ocurren día a día indican que la EF duele. Obviamente el objetivo de la presente tesis no es ajustar cuentas por la continua incomprensión ni quejarse amargamente por la situación en la que se encuentra el área, sino todo lo contrario: *desentrañar el papel que juega la EF en la cultura escolar e*

*intentar explicarlo no solo a mí mismo y a los profesionales de la EF que seríamos los destinatarios naturales, sino a los compañeros y compañeras del claustro.*

La comprensión de dicho papel se encuentra en el análisis del currículo oficial y del real. Los datos obtenidos deben ser cotejados entre sí para hacer visibles aspectos relativos al currículo oculto.

El punto de partida de esta tesis es el estudio del currículo real a través de la observación de la impartición de sesiones de EF de varios especialistas en la Educación Primaria. Se sigue el método etnográfico que recoge la información sobre las situaciones didácticas propuestas en la EF de Primaria, las creencias y los valores del profesorado especialista y las reacciones del alumnado a través de un trabajo de campo en tres centros educativos de Vitoria-Gasteiz. El investigador se convierte así en un observador participante. Por lo tanto, el diseño de esta investigación es eminentemente cualitativo puesto que se pretende comprender la realidad de la Educación Física de la Etapa Primaria desde la experiencia de la observación de la vida cotidiana del profesorado especialista a través del registro de las diferentes tareas que plantea.

Básicamente se intenta desarrollar una teoría explicativa más o menos generalizable sobre el papel educativo que juega la EF en Primaria. Se trata de desentrañar y comprender cómo se construye el mundo de la EF, el grado de importancia del currículo oficial, el papel del profesorado especialista, sus vivencias y sus propuestas didácticas; es decir, la cultura de la EF en Primaria.

En definitiva, se persigue entender los diferentes aspectos de la realidad de la EF con la finalidad de buscar su significado relevante, el *significado profundo* (Geertz, 2003), a través de un exhaustivo trabajo interpretativo.

### **3. EL CURRÍCULO COMO CONTENIDO CULTURAL Y COMO PLANIFICACIÓN**

#### **3.1. El currículo como término polisémico**

El *curriculum* es una “voz latina derivada del verbo *curro* que significa *carrera, caminata, jornada*, que contiene la idea de continuidad y secuencia” (Saavedra, 2001: 42). Es un concepto profusamente empleado en el léxico escolar. Sin embargo, a la hora de otorgarle un significado, las palabras no fluyen con tanta facilidad y esto es debido a

que gran parte de la vida escolar mantiene en mayor o menor medida una relación directa con el currículo; hasta tal punto que en ocasiones ha existido una dificultad de diferenciarlo con el término de “didáctica”. Otro elemento que genera confusión es el hecho de que las diversas corrientes educativas alimentan su propia idea de lo que es la escuela y, por ende, el currículo. Ésta ha cambiado según las modas y perspectivas pedagógicas, psicológicas o sociales vigentes en cada momento. Es un concepto vivo, en constante cambio. A modo de ejemplo, se adjuntan varias definiciones del término “currículo” que presentan diferentes matices según la época y la perspectiva de cada autor:

*Es uno de los instrumentos importantes por medio de los cuales se mantienen los rasgos prevalentes del sistema cultural de una sociedad (Eggleston, 1980: 17).*

*Es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica (Stenhouse: 1984: 29).*

*Es el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución (Coll, 1987: 31-32).*

*Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente (LOGSE de 3 de octubre de 1990, artículo 4, apartado 1º).*

*El conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desean lograr, de los conocimientos, habilidades y actitudes que se considera importante trabajar cada año, curso, ciclo o etapa educativa (Díaz Lucea, 1994: 26).*

*El currículum es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto (Gimeno, 2010: 12).*

En la mayoría de las definiciones se repiten las ideas de “intención” y de “realidad” educativa (Stenhouse, 1991: 27; Lleixá, 1998: 29-31). Es decir, por un lado se distingue el currículo oficial, normalmente de carácter prescriptivo, en el que se señalan las intenciones o finalidades que se pretenden conseguir; y por otro, el currículo real, que es el que se desarrolla durante el día a día de la escuela. En la misma línea, existen autores

que definen el *curriculum* como una planificación que contiene dos partes: representación y acción (Clemente, 2010: 269); o “aspiraciones” y “práctica” en palabras de Gimeno (1988).

Precisamente, el conocimiento del grado de relación o coherencia entre el currículo oficial del área de EF presente en el decreto 237/1992 y el currículo real llevado a cabo por un grupo de maestros y maestras especialistas es una de las finalidades de este trabajo de investigación. Asimismo, en capítulos posteriores dedicados al análisis del decreto 237/1992 se constata que la idea de currículo propuesto en este decreto es más sistemática e intenta unir las dos tendencias: la “intención” y la “realidad”. Se sigue, de este modo, la definición de currículo de carácter constructivista acuñada por Coll (1987) como una estructura organizada de forma sistemática en la que todos los elementos que la componen están interrelacionados.

Esta doble o triple tendencia explica la diferenciación entre varios tipos de currículo que se exponen a continuación.

### **3.2. Tipos de currículo**

Goodlad (1979: 54-64) diferencia los siguientes tipos de currículo: oficial, real, nulo, oculto, material y perceptivo.

#### **3.2.1. Currículo oficial, objetivo, explícito o declarado**

Es el que está legitimado y construido en los documentos oficiales. Este currículo explícito o declarado está revestido de una carga ideológica innegable puesto que el legislador selecciona los contenidos que el alumnado debe adquirir para vivir en sociedad, y esta selección no es neutra. Esto explica el cambio de las leyes educativas con cada nuevo gobierno durante las últimas décadas. Es decir, oficialmente se transmite lo que responde a los intereses del gobierno de turno.

Otra de las características de un currículo es que se diferencia de una sociedad a otra porque el contexto de aplicación también es diverso. Ante esta realidad cambiante se puede plantear la cuestión sobre el carácter universal, nacional o local del currículo básico, y por qué no, del currículo de EF. Todas estas preguntas no hacen sino fortalecer el hecho de que todas las decisiones curriculares son en sí mismas opciones ideológicas.

El grado de intervención del Estado en la redacción, aprobación y puesta en marcha del currículo básico es un tema controvertido (Kirk, 1989). Obviamente, recibe opiniones a favor y en contra de la pertinencia de un currículo centralizado, organizado y regularizado de carácter nacional. En esta tesitura, el mayor o menor grado de autonomía de los centros y del profesorado permite clasificarlo en currículo abierto o cerrado:

- Los currículos abiertos o flexibles son aquéllos en los que la Administración permite que los centros educativos y el profesorado concreten el currículo a partir de un diseño general y prescriptivo que proporciona orientaciones y principios generales sobre el proyecto educativo. En estas concreciones se adapta dicho diseño a las características diferenciadoras de cada centro. Asimismo, existen voces críticas hacia la pretendida autonomía de los centros cuando a la vez se ejerce el control burocrático y económico sobre las escuelas y se les demanda la búsqueda de la excelencia o “calidad” (Beltrán, 2010: 62) determinada por unos determinados parámetros cuya filosofía proviene del mundo empresarial.
- Por el contrario, los currículos cerrados son aquellos en los que la Administración limita las posibilidades de innovación del profesorado y ejerce una labor de control sobre éste. Es la administración educativa quien determina con detalle los diferentes objetivos, contenidos, métodos, material didáctico, etc., que ha de seguir el profesorado con la finalidad de lograr el perfil de alumno deseado. En este contexto, “el profesor no tiene poder de intervención y su tarea se limita a la simple aplicación del mismo sin que prácticamente pueda modificarlo ni adaptarlo” (Díaz Lucea, 1994: 27). El profesorado se convierte en un mero emisor o transmisor de los preceptos de la Administración.

### 3.2.2. Currículo operativo o real

Está basado en la experiencia y supone la faceta más cercana a la acción educativa. Para Saavedra es “el conjunto de vivencias y acontecimientos que se producen en la vida diaria de una institución educativa, que no se explicitan en el diseño curricular oficial” (2001: 45). Puede ocurrir que el currículo oficial varíe y que las modificaciones

introducidas apenas se traduzcan en un cambio en el currículo real porque la cultura escolar homogénea o las culturas particulares de las áreas son bastante impermeables.

El profesorado está obligado a seguir las prescripciones legales del currículo oficial que se ha descrito como ideológico. Sin embargo, el profesorado en el desarrollo del currículo tanto si las cumple como si no (puede ser sancionado), consciente o inconscientemente está tomando de la misma manera decisiones de naturaleza ideológica, tal y como se observa en el siguiente apartado sobre el currículo oculto. El currículo real es tan político como el currículo oficial.

Así, aparecen varias posturas sobre cómo se debe transmitir: entre otras, la concepción perennialista (contenidos culturales permanentes, consolidados, estáticos y verdaderos), la vuelta a lo básico (aprendizajes relacionados con la lectura, la escritura y las matemáticas) y la estructura disciplinar (las disciplinas se toman como objeto de investigación y comprensión) (Benedito, Ferreres e Imbernón, 2011: 103-106).

En este trabajo de tesis, además de analizar el currículo preceptivo, se estudia la situación de la EF en la Etapa Primaria a través de las clases impartidas por un grupo de especialistas de esta área. De esta manera, se conocen las características que mediatizan las pretensiones explícitas del currículo. Por tanto, se coincide con el profesor Gimeno cuando apela a acudir al análisis de las condiciones escolares. Entre otras:

*“Las condiciones del medio, el ambiente que impone su arquitectura y mobiliario, la disposición del espacio y su uso, la vida social del aula, las relaciones profesor-alumnos, los métodos educativos, el tipo de comportamiento que exigen las tareas pedagógicas que realizan los alumnos, la estructura de funcionamiento de los centros, etc.” (Gimeno, 1982: 154-155).*

### 3.2.3. El currículo nulo

Se trata de las facetas y opciones del currículo que no se consideran. Durante décadas un ejemplo de ello ha sido la postura del profesorado del área con respecto a la expresión corporal. El perfil del profesional de EF se ha correspondido con el hombre proveniente del mundo del deporte. Esto ha supuesto que los contenidos relacionados con esta corriente no se hayan impartido con la debida profusión o simplemente se hayan obviado. De nuevo, la interpretación del porqué del currículo nulo conlleva

implicaciones ideológicas. Se coincide con Gimeno en que la elección del profesorado de los contenidos que se imparten y se desdeñan no es un mero problema técnico, sino que “conllevan explícita o implícitamente opciones respecto de intereses y modelos de sociedad, valoraciones del conocimiento y un reparto de responsabilidades” (2010: 29-30).

Según Torres (1993), podría considerarse que las culturas que no se tienen en cuenta en el desarrollo del currículo, las culturas negadas y silenciadas afectan al currículo oficial, sin embargo, guardan una estrecha relación con el currículo nulo. Son culturas invisibles: las de las comunidades autónomas de carácter nacional, las culturas infantiles, juveniles y de la tercera edad, la de las mujeres, la lésbica y la homosexual, la de la clase trabajadora, la rural y marinera, la de los pobres, la de los discapacitados y la del tercer mundo.

#### 3.2.4. El currículo oculto

Está formado por los conocimientos, clasificaciones, valores, actitudes, normas y creencias que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje en todas las interacciones diarias en las aulas. Estas adquisiciones nunca se explicitan como metas educativas intencionales (González, Río, Rosales, 2005). Por tanto, los currículos ocultos están constituidos por todos aquellos conocimientos, mensajes, actitudes, posturas, etc., más de tipo ideológico y que encierran toda una serie de mensajes que son transmitidos a los alumnos de forma subliminal o conjuntamente con el resto de contenidos. Según Eggleston, se puede dar la paradoja de que el currículo oculto lo sea únicamente “para el maestro; para los alumnos aparece claramente visible, quizás aun más claramente que el currículo oficial” (1980: 31).

Generalmente este tipo de currículo contiene toda una serie de posturas o actitudes de las personas hacia ciertos aspectos de la sociedad y de la cultura (Díaz Lucea, 1994). Varios autores coinciden que en la base del curriculum oculto está la noción de aprendizaje, puesto que el alumnado aprende mucho más de lo que le dicta el curriculum oficial (Kirk, 1990: 138; Catling, 1993: 190; Contreras Jodán, 1998: 45; Darnell y Planella, 2007: 58).

Para Saavedra cumple la función de reproducir las relaciones sociales y las estructuras de poder del orden social establecido “a través de la selección de contenidos y de las



formas para transmitirlos, así como medio de aprendizaje de actitudes, reglas sociales y valores culturales dominantes que no se explicitan en el diseño curricular” (2001: 44).

Entre estas estructuras de poder, las autoras Acaso y Nuere (2005) mencionan un sistema de reparto de poder totalitario por encima de un reparto democrático, el predominio del género masculino sobre el femenino, el de las clases sociales con un mayor poder adquisitivo, el de la raza blanca sobre las demás, el de la religión católica sobre el resto o el de la hegemonía de la cultura estadounidense.

### 3.2.5. El currículo material

Se observa a través de los documentos de apoyo, textos escolares y materiales curriculares. Representa el filtro y la concreción en las aulas de los contenidos explicitados en el currículo ideológico u oficial. Como continuación de éste, el currículo material también puede ser analizado desde un punto de vista crítico, por ejemplo, estudiando los procesos de selección de los materiales, el poder de las editoriales (Martínez Bonafé y Rodríguez Rodríguez, 2010), el discurso ideológico de los textos (Apple, 1989; Torres, 1994), los valores socioculturales hegemónicos que subyacen en los contenidos de las diversas áreas (Llorente, Andrieu, Montoro y Lekue, 2002), el análisis de los estereotipos sexistas en los libros de texto (López Ojeda, 2006), o el de los étnicos y religiosos (Garreta y Llevot, 2011).

### 3.2.6. El currículo perceptivo

Es una aportación original de Goodlad que lo define como la manera personal y subjetiva que adquiere el curriculum por los profesores y alumnos. Responde a la pregunta de cómo es recibido, percibido y valorado. Por ejemplo, en nuestro país se percibe un cierto hartazgo entre el profesorado ante las sucesivas reformas y *pseudoreformas* del currículo oficial. En el presente trabajo, esta percepción se intenta descubrir a través de entrevistas personales con el profesorado de EF.

### 3.2.7. El currículo evaluado

En palabras de Goodlad, el desarrollo del currículo es un proceso cuantificable en la medida en que es observable y pueden evaluarse los resultados mediante distintas técnicas.

## 3.3. El diseño curricular

### 3.3.1. Introducción: el currículo como planificación

Para la profesora Clemente (2010: 270), el diseño curricular es “un tipo de actividad que consiste no sólo en tomar decisiones que tienen que ver con lo que queremos conseguir y lo que haremos para conseguirlo, sino que supone también reflexionar sobre por qué tomaremos determinadas decisiones y realizaremos tales o cuales prácticas”. Esta toma de decisiones se lleva a cabo en diferentes ámbitos que coinciden con los tres niveles de concreción del curriculum: político-administrativo (aspectos generales), centro (marco general de la vida escolar) y aula (espacio de la práctica).

Según Benedito, Ferreres e Imbernón (2011: 106), el diseño del currículo posee dos componentes:

- a) Los elementos y el plan que presenta el documento en el que se formaliza el currículo. Supone representar la acción educativa, es decir, definir los fines que se persiguen y la cultura que se selecciona.
- b) El modo en que deben o pueden organizarse las diversas partes del currículo, especialmente en lo relativo a los contenidos de la cultura (prever la acción educativa: cómo se piensa llevar a cabo la práctica).

### 3.3.2. Tipos de diseño curricular

El diseño curricular puede ser de tres tipos que se corresponden con modelos de planificación basados en una racionalidad técnica, práctica o crítica.

### 3.3.2.1. Diseño de corte técnico

Es un modelo dominante en los sistemas educativos occidentales durante tres décadas (1950-1980) y sigue teniendo una vigencia importante. Este enfoque, que igualmente puede denominarse tecnológico, ha conseguido racionalizar los planteamientos educativos, sobre todo curriculares. La sistematización y la ingeniería educativa son las dos características principales de este enfoque (Angulo, 1994: 80 y ss., Guarro, 1999: 99). Otras características serían las siguientes:

- La racionalidad es empírica, analítica o técnica: las decisiones se toman de manera objetiva.
- El currículo se define según los resultados previstos de aprendizaje.
- El conocimiento curricular es universal y no se contemplan los diferentes contextos de aplicación.
- Los objetivos perseguidos están estandarizados, tampoco se individualizan. Se especifican teniendo en cuenta el análisis de las tareas que se necesitan fuera de la escuela como preparación de la vida. Su redacción es el primer paso para planificar el currículo y sirve de base para seleccionar los contenidos, las actividades y la evaluación. Son concretos y específicos.
- El conocimiento curricular es objetivo y sus concepciones, técnicas: se sigue la lógica de la investigación científica.
- Los fenómenos curriculares se pueden racionalizar técnicamente: el currículo es diseñado de arriba hacia abajo por un grupo de expertos, y el profesorado valida o no los productos diseñados.
- El profesorado es un intermediario entre el currículo prescrito y el alumnado. Carece de autonomía para tomar sus propias decisiones sobre el currículo.
- La planificación del currículo se realiza a través de los medios necesarios para producir dichos resultados de aprendizaje.
- Estos medios no se individualizan y siguen criterios de búsqueda de eficacia y eficiencia. Están sometidos al logro de las metas.

- La escuela se concibe como una empresa que busca la “producción de aprendizajes”. De ahí, la importancia de la función de control y comprobación del resultado final.

Se puede determinar que la institución escolar es concebida como una fábrica “cuya función debería legitimarse por la eficiencia y el rendimiento que los alumnos lograrán en la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes para incorporarse al aparato productivo” (Saavedra, 2001, 46).

Es necesario destacar “la ruptura que supuso esta concepción con una tradición educativa exclusivamente intuitiva, basada en el sentido común y la experiencia acumulada del profesorado” (Guarro, 1999: 119). Además, presentan un modelo sistémico de currículo en el que se establecen claramente “el análisis de propósitos y objetivos, la selección y organización del contenido y experiencias de aprendizaje, y la evaluación de los alumnos y del currículum” (Bolívar, 1999: 37). Es decir, se trata de un modelo totalmente estructurado y ordenado. Toda vez que se determina cuáles son las finalidades educativas se construye en torno a ellas el resto del entramado curricular.

Ejemplo de ello son las taxonomías de elaboración de los objetivos o metas educativas de Bloom. Este autor destaca tres vertientes: la cognoscitiva, la afectiva y la psicomotora (Bloom et al., 1971: 19). En la práctica, solamente desarrolla las dos primeras puesto que no encuentran resultados en la enseñanza media o superior. Por consiguiente, proponen una taxonomía de los conocimientos y de los aspectos afectivos. Señalan las conexiones entre ambas. Denuncian que la evaluación de la evolución afectiva del alumnado debiera guardar un cierto paralelismo con la del desarrollo cognoscitivo (Krathwohl, Bloom y Masia, 1971: 31).

Para Coll (1987: 99), padre de la Reforma, los objetivos deben contemplar cinco tipos de capacidades: intelectuales o cognitivas; motrices; de equilibrio personal (afectivas); de relación interpersonal; y de inserción y actuación social. A pesar de este punto de vista, esta reforma se basa en un desarrollo tecnológico constructivista (Gimeno, Angulo, 1994: 85; Blanco, 1994: 210 y ss.) porque se rige por criterios de racionalidad entre los medios y los fines.

La pedagogía por objetivos defendida por el planteamiento técnico del currículo ayuda a los docentes:

*A centrar sus intenciones reales, que proporcionan a éstos una dirección clara sobre lo que han de enseñar, que les ayudan a seleccionar los contenidos, los métodos, los recursos y formas de evaluación más adecuadas, que les permiten valorar la calidad de su enseñanza y mejoran el aprendizaje de los estudiantes y, en última instancia, que constituyen la única forma racional de planificar la enseñanza (Blanco García, 1994: 216).*

En cuanto a los contenidos, con demasiada frecuencia su presentación como el único referente curricular y como un elemento neutro sirve a los intereses de dominación hegemónica que, a su vez, se ve favorecida por la asimilación acrítica que los profesores hacen de dichos contenidos y de los valores que llevan consigo y que contribuyen a transmitir. De aquí, la necesidad de hacer visible la contextualización histórica y actual de los contenidos y los valores a los que sirven (Hernández Álvarez, 1996: 54).

El enfoque técnico ha sido la dominante en el área de EF que se refleja en una infructuosa búsqueda de la adquisición de determinadas técnicas corporales, normalmente asociadas a un patrón de movimiento perfecto general y universal o a un deporte específico. El profesor de EF gestiona el currículo para conseguir un cambio de conducta en el alumnado hacia ese ideal. El contexto histórico, social o cultural del alumnado carece de importancia.

Esta perspectiva lleva a plantearse en EF, por ejemplo, una controvertida cuestión: qué contenidos evaluar en EF, si se tiene en cuenta que el área es un saber práctico que carece de hechos o evidencias sobre los que emitir un juicio. Si se sigue un discurso técnico, el profesional de la EF puede asirse a la consideración del cuerpo y del movimiento desde una perspectiva biológica y mecánica, tal y como denuncia el profesor Miguel Vicente (2012: 105):

*La educación física se entiende como el conjunto de actuaciones para la "puesta a punto" del cuerpo, dando por bueno muchos de los elementos de la vieja concepción mecanicista del ser humano que han terminado por invisibilizar los rasgos subjetivos –sociales, culturales, ideológicos, etc.– de la corporalidad.*

A pesar de los aspectos positivos que la perspectiva técnica ofrece al profesorado en su planificación, diversos autores (Popkewitz, 1983; Gimeno, 1982; Stenhouse, 1984; entre

otros) ponen en duda la objetividad de las decisiones curriculares, la organización lineal de los elementos del currículo, la racionalidad medios-fines y la producción de aprendizajes evaluables que propone este modelo de diseño. De hecho, denuncian entre otras cuestiones, la ausencia de una reflexión crítica sobre los fines de la educación; la jerarquía entre expertos, profesorado y alumnado; la ausencia de la dimensión social del aprendizaje y la obsesión por la eficiencia de la pedagogía por objetivos. Otra crítica que se une a la excesiva burocratización y a la desideologización es la desconexión con la práctica; de ahí que surjan corrientes alternativas a este diseño.

### 3.3.2.2. Diseño de corte práctico

Es un planteamiento más comprensivo y práctico de lo que es la educación. Se parte de la idea de que el diseño del currículo “es una tarea que va más allá de la responsabilidad de políticos y administradores de la educación” (Moreno, 1999: 142). El principal valedor de este diseño es Stenhouse (1984). Aduce que la reflexión del propio profesorado es la base para planificar su acción educativa. Guarda una relación directa con la tradición interpretativa en investigación educativa (análisis cualitativo).

Se parte de la base de que el profesorado interviene en el contexto complejo y cambiante del aula y, por tanto, se enfrenta “a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, problemas de definición y evolución incierta y en gran medida imprevisible, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla técnica o procedimiento” (Pérez Gómez, 1992: 412).

La significación y prescripción de este diseño se caracteriza por lo siguiente:

- La racionalidad es deliberativa: desde el consenso entre el profesorado. Es más democrática porque se comunica un propósito educativo y se discute críticamente.
- El currículo es un campo de acción e investigación para el profesorado que lo lleva a la práctica.
- La práctica educativa está relacionada con un determinado contexto.
- El profesorado percibe, interpreta y construye el currículo.

- El profesorado emplea “su conocimiento personal y práctico para tomar decisiones sobre lo que enseñan y cómo lo enseñan” (Pérez Gómez, 1992: 414; Moreno, 1999: 127).
- El profesorado construye el conocimiento práctico durante toda la carrera docente. Se convierte en investigador de su propia experiencia.
- El diseño se va construyendo en un proceso cíclico, evolutivo y situacional, no es algo cerrado e inamovible.
- Es un modelo descriptivo y comprensivo de la realidad, más que propiamente prescriptivo.

A pesar de que no se presenta como una propuesta prescriptiva de cómo tiene que ser la realidad, sí que incorpora la crítica de las propuestas y la necesidad de que el currículo deba ser trasladado a la práctica.

En definitiva, las consideraciones para elaborar una planificación práctica serían las siguientes: reflexionar sobre la práctica, considerar los conocimientos y las experiencias del alumnado, anticipar consecuencias posibles, analizar limitaciones, considerar los contenidos y las actividades como los elementos fundamentales del curriculum, disponer de diversidad de materiales y ejemplos, proveer los recursos necesarios y trabajar en equipo (Clemente, 2010: 281).

### 3.3.2.3. Diseño de corte crítico

Encierra un origen neomarxista e influencia de la Escuela de Fráncfort. Se puede definir la teoría crítica como “un conjunto de análisis y propuestas que (...) sitúan el curriculum en el nexo de factores económicos, históricos, culturales y políticos” (Bolívar, 1999: 147). Se busca desarrollar explícitamente la conciencia social del alumnado con la finalidad de crear una sociedad más justa e igualitaria. Se contrapone a la idea sobre la neutralidad política del profesorado (Pérez Gómez, 1992: 423-424). Algunos autores la califican como reconceptualista (Pinar, 1983, García Ruso, 1997).

La significación y prescripción de este diseño se caracteriza por lo siguiente:

- El currículo está condicionado por el contexto social y cultural en el que se configura (Gimeno, 1988: 23).
- El currículo está marcado ideológicamente. Se realiza una determinada selección de la cultura escolar.
- Se dan pautas éticas sobre un modelo educativo emancipador, igualitario y justo.
- El currículo es común, acorde con una enseñanza comprensiva, pero sin marginar otras culturas minoritarias.
- La elaboración del currículo se realiza de manera participativa, solidaria y democrática.

Por tanto, se concibe el currículo como “una construcción que es necesario problematizar, analizar y desarmar en su lógica, así como establecer sus vinculaciones con el poder, la ideología y la cultura” (Saavedra, 2001: 45). Desde este diseño se critica que el papel del currículo sirva “para legitimar y reforzar la selección cultural y social”. (Eggleston, 1980: 50-51). Entonces, las desigualdades de orden extraescolar se convierten en “desigualdades de aprendizaje” (Perrenoud, 2006: 239). Esta crítica es compartida por numerosos autores: Apple, Beck, Bernstein, Bourdieu, Bowles, Castells, Chomsky o Freire (Saavedra, 2001: 45; Flecha et al., 2004: 476).

Esta perspectiva hace visible cómo se reproduce el poder y se interesa por la interculturalidad, el enfoque feminista o la reivindicación de los valores comunitarios. A pesar de ello, existen autores que dudan de que la funcionalidad de la escuela sirva como un mero mecanismo de control y reproducción y afirman que existe un relativo “margen de acción para afirmar el orden existente o entrar en pugna con él” (Moreno, 141: 1999; Taberner, 2003: 260). El modelo de la reproducción está totalmente superado según Flecha et al. (Ibídem) porque el profesorado y la escuela pueden revertir esta situación y luchar para minimizar e invertir esas desigualdades sociales. Ejemplos de prácticas educativas transformadoras (Camdepadros y Pulido, 2009) son, por ejemplo, el aprendizaje dialógico de adultos (Flecha, 1997) basado en la Teoría de la Acción dialógica de Freire, las comunidades de aprendizaje o las escuelas democráticas (Apple y Beane, 2005).



La EF también es política. Dentro del campo de la EF, destacan las aportaciones de varios autores críticos como Kirk (1990), Tinning (1992) o Vicente (2013) que denuncian la racionalidad técnica dentro del área y reflexionan sobre las finalidades educativas, éticas y políticas del currículo del área.

Kirk (1990, 2007) siguiendo a Foucault afirma que como cualquier otro área curricular, la EF es disciplinante porque es una parte del engranaje que persigue la docilidad del alumnado a través de su autorregulación. Además, critica que la formación recibida por los profesionales de EF sea básicamente corporal y como consecuencia de ello la visión del área sea reduccionista. Las historias de vida de los especialistas igualmente están unidas al deporte y a la imagen corporal que se transmite. De esta manera, la EF sirve para perpetuar los estereotipos masculinos y femeninos. El producto del discurso dominante masculino incide hasta en la escasa relevancia que se le otorgan a los estudios sobre el papel de la mujer en la EF (Kirk y Oliver, 2014).

Tinning (1990, 1996, 2001) apela a la responsabilidad social de la EF ante el culto a la delgadez, sobre todo en el género femenino, y ante la comercialización del deporte propiciada por las marcas comerciales y los medios de comunicación. Asimismo, coincide con Kirk en que el área facilita esta visión debido al punto de vista biologicista que se imparte en los centros universitarios australianos en los que predominan hegemonícamente las ciencias biomédicas y las ciencias del deporte. El especialista debe optar entre dos poderes antagónicos: el discurso del rendimiento y el de la participación (Tinning, 1996: 125; López Pastor y Gea Fernández, 2010: 247-248;). La EF escolar debería desarrollar el espíritu crítico entre el alumnado, partiendo de la premisa de que es el propio profesorado de EF a quien le corresponde desarrollarlo previamente y esta tarea debería fomentarse en los centros de formación a través de una enseñanza reflexiva.

El profesor Vicente (2010, 2013) defiende una Educación Física Crítica que denuncia entre otras cuestiones, la supuesta concepción neutra del área; la pérdida de identidad del alumnado desde el momento en el que entra en la escuela; la perspectiva anatomofisiológica del área o la evaluación “normalizadora”. Argumenta que la EF es un área que sufre serias contradicciones internas que se convierten en arbitrariedades y que reflejan un panorama desolador:

*(...) la educación física proclama desarrollar la libertad pero obtiene su reconocimiento tras un reclutamiento forzoso; afirma desarrollar valores democráticos pero se configura mediante una estructura jerárquica y bajo principios incontestables de autoridad; pretende desarrollar la autonomía pero no concede apenas ninguna responsabilidad decisoria a los alumnos sobre qué y cómo hacer con sus cuerpos; manifiesta desarrollar el sentido crítico pero fomenta la aceptación incondicional de la norma social dominante en cuanto a prácticas y representaciones del cuerpo; asegura promover el respeto a la diversidad pero trata la diferencia como carencia, retraso, inadaptación o torpeza; declara el valor de la pluralidad pero estructura de manera monolítica el desarrollo de competencias mediante programas sistemáticos y estandarizados (Vicente, 2013: 322-323).*

## **4. EL MARCO METODOLÓGICO**

### **4.1. El diseño de la investigación: metodología cualitativa**

#### **4.1.1. Introducción**

Tal y como se ha perfilado en el punto anterior el objetivo de la tesis es desentrañar la cultura de la EF en Primaria y para ello se sigue una “investigación cualitativa orientada a la comprensión” (Bartolomé, 1992). Esta comprensión no es meramente descriptiva, sino que también se intenta potenciar una mirada crítica.

#### **4.1.2. Características del diseño**

El diseño de la investigación es cualitativo y presenta varias características como son su carácter holístico, flexible, inductivo, personalizado, transversal y humanista.

Este carácter holístico (Janesick, 1994, citado por García Llamas, 2010: 39) o global busca percibir y comprender la realidad de la EF en la Etapa Primaria en el contexto de tres centros educativos de Vitoria-Gasteiz. El investigador pretende comprender la cultura escolar analizando el espacio, las relaciones, el tiempo y los materiales escolares. Dos son los lugares en los que se incide: el gimnasio y el aula. Se intenta poner estos dos contextos frente a frente para que la EF se refleje en el espejo del resto de áreas. Es en este complejo contexto en el que viven los ocho especialistas de EF estudiados.

Asimismo, la complejidad del objeto de estudio hace que el diseño sea flexible para adaptarse a las cambiantes circunstancias y momentos de la vida escolar.

El diseño es de tipo inductivo puesto que el investigador se sitúa en tres comunidades escolares y se relaciona con un grupo de profesores y profesoras especialistas sobre el que se tiene interés en aprender sobre la cultura de la EF, “más que con una teoría, modelo o hipótesis que haya que ponerse a prueba” (Angrosino, 2012: 23).

Se trata, por tanto, de casos particulares que se estudian con la finalidad de determinar lo que puede ser generalizable (Taylor y Bogdan, 1986: 20).

Es también personalizado ya que el investigador es partícipe y observa la vida de la EF en Primaria. Se asume la nota identificativa sobre la investigación cualitativa de Guba y Lincoln (1993, en García Llamas, 2003: 29) puesto que el investigador es un profesor de EF y el objeto de investigación es el área de Educación Física. Ambos se encuentran interrelacionados.

El trabajo de campo se lleva a cabo durante el último trimestre del curso 2004-05 y durante todo el curso 2005-06. Se trata, por tanto, de un estudio longitudinal a corto plazo (Bisquerra, 1989; Sáez de Ocáriz, 2011: 136) a través de la observación de 187 sesiones de EF en la Etapa Primaria.

Por último, el diseño es transversal y humanista. Se realiza la investigación en todos los cursos de Primaria y con ocho especialistas de edades y circunstancias diferentes. Los profesionales investigados son personas con las que se ha contactado, se ha vivido, se ha dialogado y se ha compartido. Este estudio cualitativo intenta ser respetuoso con las personas implicadas.

## **4.2. Contextualización del trabajo de campo**

### **4.2.1. Introducción**

El investigador realiza la investigación en tres centros escolares de Vitoria-Gasteiz con ocho maestros especialistas de EF: cinco hombres y tres mujeres. La entrada a los centros educativos es cuidadosa para que sea posible establecer una relación de confianza que posibilite al investigador el ser un miembro participante de esa comunidad escolar. La información que se les transmite a los profesionales participantes

es que el propósito principal de la investigación es el registro de las situaciones didácticas que presentan a su alumnado. Todos ellos dan su consentimiento.

#### 4.2.2. La experiencia-piloto: el punto de salida

El primer centro sirve de experiencia-piloto. Es uno de los centros privados más antiguos de la ciudad. Pertenece a una congregación religiosa femenina, pero la educación que oferta es mixta. Ofrece su servicio en todas las etapas educativas obligatorias. Propone una educación plurilingüe y participa en el programa Agenda 21. Persigue una educación integral basada en valores cristianos, abierta y tolerante. Es un centro concertado paradigmático de la ciudad.

El profesorado está formado por una plantilla de más de setenta profesores. Uno de los mismos es un antiguo alumno de la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz que ejerce la labor de tutor y dentro de las áreas que imparte está la Educación Física. Este tutor y especialista de EF tiene 30 años y cierta experiencia profesional. Ha impartido docencia en un centro privado, luego ha realizado sustituciones en la red pública para posteriormente recalar en este centro privado. Es la llave que facilita la estancia del investigador. Tras el consiguiente permiso de la dirección del centro, el acceso está garantizado.

Esta experiencia-piloto se lleva a cabo en la primavera del curso 2004-2005. El investigador únicamente observa las sesiones de EF que imparte este tutor-especialista con su curso. La única relación que se establece es con el grupo citado. Es decir, el investigador solamente permanece en dichas clases y no se involucra en la vida del centro [*Acaba la sesión y me despido. Ya he empezado a saber algunos nombres de los niños (Notas: 3º, 26-04-2005)*]. Esta participación dura únicamente tres meses y termina en junio. La experiencia adquirida sirve de base para continuar durante el curso 2005-06 en otros centros.

#### 4.2.3. Nuevos centros, nuevas realidades

El segundo centro es un centro público que desde su creación ha mantenido un equipo de profesores estable con un proyecto educativo innovador. Por ello mismo, el acceso es fácil por la predisposición abierta del claustro. Es un centro abierto al exterior y por ello

mantiene una relación estrecha con la vida del barrio en el que se ubica. Asimismo, sus puertas están abiertas todos los años para que el alumnado de la Escuela de Magisterio realice su práctica en este centro educativo. Esta filosofía permite que acuda alumnado de todos los estratos sociales. Es una escuela de modelo D, cuya enseñanza se imparte en lengua vasca. En el curso 2005-06 es un centro en el que la presencia de la EF es de tres horas semanales por curso.

La persona que ejerce el papel de llave es un especialista conocido que permite el acceso a sus clases previo consentimiento de la dirección. Terminada la estancia pactada del primer trimestre con dicho maestro de EF, se le pide que haga de *portero* (Taylor y Bogdan, 1986: 43) o *facilitador* (Ameigeiras, 2009: 126) ante sus compañeros de área. Éstos aceptan y dan su consentimiento para retomar la investigación en el centro desde marzo de 2006 hasta el final de curso. Se consigue el efecto de la bola de nieve.

*Estoy de nuevo en este centro. Después de casi acabar en el otro centro, porque sigo con Legor le dije a Fernando a ver si podría seguir las clases de Aitor, Begoña y Estibaliz. Todos le contestaron que sí. Voy a la sala de profesores del primer piso donde tienen pegados en la pared los horarios de los profes de EF. Escribo los grupos y los horarios de los lunes y los viernes que son los días en los que puedo acudir. Parece que puedo tomar nota de dos clases por maestro semanales (Notas: 13-03-2006, 9:30-11:00).*

El acceso al tercer centro, también de titularidad pública, cuyo alumnado es de clase media, media-alta; y con un profesorado estable, se realiza a través de la dirección del centro. Es una ikastola consolidada, con prestigio, a la que acude alumnado de numerosos barrios de Vitoria-Gasteiz. Casualmente, una de las personas que ocupa un cargo directivo es también especialista en EF y accede a ser investigada de manera voluntaria. Esta persona actúa como llave ante el otro especialista. Con este último quizá obligado a colaborar por la dirección, se pacta la duración de la observación en seis semanas entre enero y febrero de 2006. En este mismo centro la persona que sustituye la media jornada de la liberación por cargo directivo se ofrece voluntariamente a participar en la observación sin ningún requerimiento por la parte del investigador. En un principio también se pacta una estancia de seis semanas, pero la relación de confianza se prolonga hasta la finalización del curso escolar.

### **4.3. Participantes: la ayuda imprescindible**

La elección de los participantes refleja una casuística variada. Se puede determinar que se corresponde con la realidad de los profesionales de EF en EP que están separados en dos grupos diferenciados: los maestros y maestras habilitados de más edad y con plaza fija; y los especialistas en EF, más jóvenes y sin contrato fijo. Por lo tanto:

- Cinco son hombres (Ibai, Fernando, Juan, Legor y Aitor); y tres, mujeres (Estibaliz, Begoña y Ángela).
- Cinco son maestros o maestras habilitados para impartir EF (Fernando, Juan, Aitor, Begoña y Ángela) y tres son maestros o maestras con la especialidad de Educación Física (Ibai, Estibaliz y Legor). Además, se diferencian por la edad: mientras los cinco primeros poseen más de 44 años, los tres restantes tienen 30 años o menos.
- Los cinco maestros o maestras habilitados tienen la plaza en propiedad (son funcionarios) y los maestros especialistas son eventuales (Ibai está a la espera de firmar un contrato fijo en un centro concertado, y Legor y Estibaliz están realizando sustituciones en la red pública).

Así mismo, participa en la investigación una tutora (Irene) que ofrece su ayuda durante una semana para que el investigador acuda a su aula. Otro especialista de EF en Secundaria (Javier) y una profesora de Educación Especial (Lourdes) permiten entrevistarles de manera conjunta acerca del papel de la EF en el alumnado con NEE.

Además, para validar el grado de veracidad del informe etnográfico y conocer la vigencia del mismo se pide la colaboración de otros dos tutores (Teresa e Iñaki) y de un especialista en EF (Javier) que realizan su labor cada uno en un centro diferente a los estudiados: los dos primeros, de la red pública; y el tercero, de la privada.

En definitiva, son 14 profesionales los que de una o de otra manera han ayudado directamente en esta investigación. Por último, son 30 grupos de alumnos los que son observados. Es decir, en total son 602 los alumnos o alumnas que han participado en la investigación.

En la siguiente tabla se describen las características individuales de cada uno de ellos. Obviamente, los nombres del profesorado participante son supuestos con la finalidad de preservar su anonimato.

Tabla 1: **Características del profesorado participante**

<b>Profesorado</b>	<b>Características</b>
<b>Ibai</b>	30 años. Maestro especialista en EF. Recorre un largo periplo, primeramente en un centro privado, luego varios años de sustituciones en centros públicos, para finalmente volver a un centro concertado en el que también ejerce como tutor.
<b>Fernando</b>	47 años. Maestro con el curso de homologación para EF. Licenciado en EF. Empieza en EGB, luego en la ESO y finalmente vuelve a la Etapa Primaria. Se encuentra en el centro a la espera del destino definitivo.
<b>Estibaliz</b>	28 años. Maestra especialista en EF. Realiza sustituciones. Está a un tercio de jornada.
<b>Begoña</b>	44 años. Maestra habilitada para la impartición de EF. Especialista en Psicomotricidad. Tiene una reducción de jornada de un tercio y posee la plaza en el centro.
<b>Aitor</b>	50 años. Maestro habilitado para la impartición de EF. Dilatada experiencia. Experto en Psicomotricidad. Posee la plaza en el centro.
<b>Ángela</b>	48 años. Maestra habilitada para la impartición de EF. Dilatada experiencia como especialista. Ocupa un cargo directivo y por ello una reducción de jornada en EF. Posee plaza en el centro.
<b>Legor</b>	30 años. Maestro especialista en EF. Después de un periplo de varios cursos en un colegio privado, se pasa al sistema público. Realiza una sustitución de media jornada.
<b>Juan</b>	49 años. Maestro habilitado para la impartición de EF. Dilatada experiencia. Posee la plaza en el centro.
<b>Javier</b>	38 años. Profesor de EF en Secundaria. Amplia experiencia en la enseñanza concertada.
<b>Teresa</b>	53 años. Maestra-tutora de un curso de 3º. Dilatada experiencia.
<b>Lourdes</b>	36 años. Amplia experiencia en el mundo de las NEE.
<b>Iñaki</b>	55 años. Amplia experiencia como tutor y como específico de lengua vasca. Red pública.
<b>Irene</b>	54 años. Amplia experiencia como tutora. Red pública.
<b>Unai</b>	49 años. Amplia experiencia como especialista en EF. Red privada.

## 4.4. Procedimientos

### 4.4.1. La observación participante

La observación participante es el método “por el cual el investigador participa en la vida de una comunidad o grupo mientras hace observaciones sobre el comportamiento de los miembros” (Gibbs, 2012: 193). Por tanto, se trata de situar al investigador en medio de la comunidad que está estudiando, en el caso que nos ocupa, la escolar y más concretamente un grupo de especialistas de EF y su alumnado. El fruto de esta interacción pretende obtener una visión lo más completa posible de la realidad de la EF.

En un principio el investigador no tiene delimitadas y planteadas las diversas hipótesis a confirmar o desmentir, aunque sí la determinación de hacer una etnografía sobre la EF de la Etapa Primaria. Es decir, en la misma línea que la definida para el diseño, esta observación participante también se caracteriza en un primer momento por ser flexible y abierta (Colas, 1998: 255).

El investigador acude cuando se lo permite su horario lectivo.

*A veces me da mucha pereza venir, aunque luego me alegro profundamente por tomar nota de todo lo que pasa. Vengo cuando me dejan las clases de Magisterio. Estoy a 33,75 créditos y no es broma, pero a pesar de todo tengo todo el martes y el viernes para venir aquí, ¿qué más se puede pedir? (Notas: 4º D, 20-12-2005).*

Se ha realizado una observación participante de 187 sesiones de EF impartidas con diferente profesorado y en diferentes cursos. Estas sesiones tienen una duración irregular: veinte, treinta, cincuenta minutos, una hora, hora y cuarto, hora y media o dos horas.

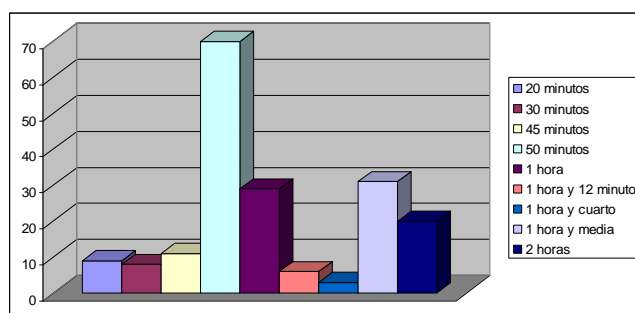


Figura 1. Diferente duración de la sesión de EF en porcentajes



La suma de todas ellas hace un total de 200 horas de observación participante en el área de EF en la Etapa de Primaria (721.920 segundos). Es necesario recordar que el total de horas de EF que se imparten durante un curso escolar siguiendo la prescripción del Departamento de Educación del Gobierno Vasco es de 75 horas.

En cuanto al tiempo observado, éste se reparte de la siguiente manera entre los diversos ciclos (ver Figura 2):

El estudio del segundo ciclo es el mayoritario con un 43,3% del tiempo total estudiado. Es decir, casi 87 horas de EF se han observado entre los cursos de tercero y cuarto.

El primer y tercer ciclo ocupan un 28,1% cada uno. Se han observado 56 horas y media en cada ciclo.

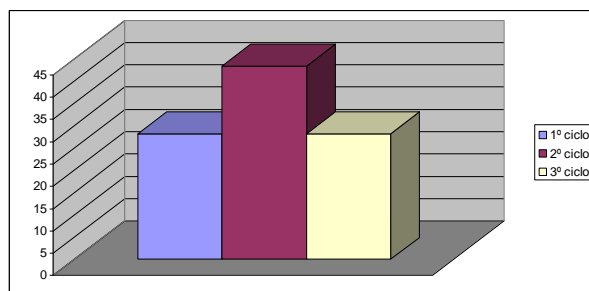


Figura 2. **Tiempo empleado en la investigación por ciclos**

#### 4.4.2. Los papeles que juega el investigador

El investigador asume diferentes roles en las relaciones que mantiene con los profesores especialistas y el alumnado. Es inevitable que interfiera en mayor o menor medida en la vida del grupo. El investigador no es un mueble. Se asume la máxima de que los investigadores cualitativos son sensibles “a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio (Taylor y Bodman, 1986: 20), aunque se intente controlar esta influencia. Asimismo, los papeles del investigador varían según las relaciones que se establecen con cada especialista. Esto hace que los roles no sean permanentes (García Llamas, 2010: 43).

El investigador ofrece su ayuda a la hora de recoger o llevar el material necesario para el desarrollo de la sesión, controla el tiempo para realizar un cambio de tareas en un trabajo por parejas a petición de una especialista, ayuda en las tareas de control de la fila

desde el aula hasta el gimnasio situándose en la cola de la fila o participa junto al especialista en las labores de vigilancia durante el recreo.

También realiza las labores del especialista en momentos puntuales de la investigación. Así, se queda a cargo del grupo cuando la especialista acompaña a un alumno accidentado hasta dirección, amonesta a un alumno que ha avasallado a los demás al bajar las escaleras o enjuicia una situación de juego ante una trampa que había observado a petición de una pareja de alumnos. Otras labores encomendadas son las de enseñar a un alumno el salto de comba, de ayuda en una posta para facilitar la realización correcta de una voltereta u ofrecer una retroalimentación a un alumno sobre su estrategia durante una acción de juego.

El especialista y el investigador logran una mayor o menor complicidad dependiendo de las afinidades mutuas. Ambos se transmiten información sobre la filosofía de la EF, sobre el alumnado, sobre los diferentes ritmos de los grupos. Por ejemplo, uno de los profesores especialistas implicados pide al investigador que le señale los fallos cometidos o los aspectos a mejorar de la sesión recién finalizada.

En un principio, el especialista percibe que el grupo de alumnos se pone nervioso hasta que con el tiempo se habitúa a su presencia. Además, uno de los especialistas se ha visto obligado desde la dirección a aceptar al investigador. Esta imposición marca la relación con el profesor implicado y apenas se logra el ansiado *rapport* o confianza (Taylor y Bogdan, 1986: 58-65).

## 4.5. Los instrumentos y procedimientos de recogida de datos

### 4.5.1. Las notas de campo: aprehendiendo lo intangible con un papel y un bolígrafo

El investigador posee el instrumento más eficaz para registrar las propuestas didácticas de los especialistas: un papel y un bolígrafo. Así, como primer paso se anotan las tareas que el maestro propone y los tiempos empleados. Durante las 187 sesiones (200 horas) se registran un total de 1.272 propuestas didácticas. Se escribe en unas hojas lo que acontece. A modo de ejemplo se adjunta lo escrito en una sesión (Cuadro 1). Es una traducción de lo escrito en lengua vasca. Se añaden entre paréntesis comentarios para que se entienda mejor:

3° A

Grupos: diferente ritmo. Siempre dudando dónde, cuándo cortar el juego.

20 personas. Uno no va a hacer porque está medio enfermo (21).

11:43:48 Han llegado muy alborotados del recreo.

No te pongas el buff cuando hace sol, porque un/a alumno/a está sudando.

11:45:26 Explicación: en un grupo “A pillar”. Hay que dar tres giros, levantarse e ir a atrapar.

Durante el recreo: le han ido tres maestras. La primera porque tiene reunión con los padres de una niña. El especialista le ha aconsejado que tiene que moverse más, que haga multideporte o que practique con una pelota o con instrumentos. Al ir a por el grupo, otra profesora le ha preguntado por un alumno. Me he alejado un poquito y no he escuchado la conversación. A ver si había reunión de ciclo ya que el especialista es el coordinador.

11:48:08 En marcha el juego de pillar.

11:50:23 Los reúne y se sientan en el suelo. Están alborotados (Unai).

11:51:34. Puntualización sobre el juego. Ha cortado el juego para que ellos giraran. También sobre que se den cuenta quién es el que se la lleva, para que no se choquen. El pañuelo hay que llevarlo a la vista de todos.

11:53:17 De nuevo. Durante el mismo, Arrate ha perseguido únicamente a su amiga. No ha conseguido atraparla y el juego no ha salido adelante.

11:55:07 Los reúne. Consejo: no dar gritos y que dejen los jerseys. Están más tranquilos. ¡No, no puede explicar! Hablan y hablan.

11:59:17 Demostración práctica de cómo tienen que dar los medios giros.

12:01:20 De nuevo otra puntualización. Ahora hay que dar un giro completo (tres cada vez).

12:01:20 Ponerse por parejas

12:01:41 Trabajando por parejas: medio giro y giro completo. El compañero sirve de referente.

12:04:34 De nuevo sentados. Problemas con la posición.

12:05:50 Explicación. Un compañero lleva al otro rodando. Aparece un dibujo en el que un compañero hace rodar al otro por el suelo como si fuera una alfombra enrollada.

12:07:04 Práctica. Se ven comportamientos no deseados. F. siempre encima dando consejos y encaminando esas actitudes. La persona que tenía dolor de cabeza la pone con otro compañero.

12:11:55 Fin y al medio (un alumno le enseña su codo porque ayer se golpeó en el mismo).

12:13:19 Explicación (con un dibujo de una persona sentada que se agarra de los tobillos mientras la otra le ayuda. Está dibujado el símbolo de un giro).

12:14:36 Practicando (el culo en el suelo). Ayuda: del hombro y del tobillo. Se le ha olvidado el cambio de papeles.

12:17:19 ¡A sentarse! (Los ha reunido).

12:17:54 Explicación: de manera individual. Separarse y distribuirse.

12:17:08 Practicando.

12:19:22 Sentados en círculo.

12:20:17 Reflexión: ¿A quién se le ha ocurrido deslizarse fuera de la pista verde?  
Ellos mismos: CREATIVIDAD (esto encuadrado).

12:21:14 Limpieza (arriba).

Antes de comenzar algunos me han saludado bien. Uno me ha preguntado que a ver cuándo es mi cumpleaños. Marta me dijo que el suyo fue ayer. He hablado sobre el balón que le regalaron ayer. Otro me ha comentado que su tío se llama Alfredo.

Lo que más les ha gustado a algunos ha sido el rodar y el juego de pillar.

Algunos están esperando y cantan la canción de “Pasión de Gavilanes”.

Amaia “porque te diga que eres majo, no quiere decir que seamos novios”.

12:27:01 ¡A la calle!

**Cuadro 1. Ejemplo de notas de campo de una sesión de Educación Física**

De esta manera, el investigador tiene una información valiosa en dos sentidos. En primer lugar, se registran las propuestas didácticas presentadas por el profesorado especialista en EF. En segundo lugar, se refleja lo que acontece durante la clase. Son observaciones o incidencias que son significativas para el observador. Obviamente, tal y como el lector se ha percatado, estos datos son simplemente apuntes o pinceladas sobre lo que ocurre. Es decir, esta información debe ser ampliada, detallada, completada, reflexionada y/o interpretada posteriormente. El papel y el bolígrafo han cumplido su misión.

#### 4.5.2. La base de datos: del papel al ordenador

Esas notas recogidas a pinceladas se transforman en comentarios, reflexiones o interpretaciones más o menos profundas, interesantes o coherentes. Surgen producto de la reflexión sobre el recuerdo de lo vivido y se materializan a la hora de pasar a limpio los datos del papel a la base de datos FileMaker Pro. Se estructuran o se ordenan a través de palabras clave. Este trabajo de estructuración y reflexión tiene sus oscilaciones porque en ocasiones se traspasa la información a la base de datos el mismo día por la noche y en otras ocasiones cuando se puede.

*Me agobio porque no paso a limpio lo que sucede en las clases día a día. Y así, se me acumula el trabajo poco a poco y se va haciendo una carga que aunque invisible, pesada. No tengo fuerza de voluntad para estar a la noche por lo menos otras tres horas trabajando. Menos mal que tengo buena memoria, pero esto va a hacer que muchísimos detalles que al final resultan fundamentales, se me escapen (Notas: 4º D, 20-12-2005).*

Estos comentarios reflejan, por tanto, la mirada del investigador y son una fuente de información veraz para redactar el informe etnográfico. En este sentido, Taylor y Bogdan consideran que “las notas de campo basadas en la experiencia directa en un escenario proporcionan los datos claves en la observación participante” (1986: 92). Asimismo, ayudan a comprender mejor el desarrollo del discurso de la propia etnografía. Tal y como se ha señalado anteriormente a cada comentario se le asigna una palabra clave o tema de interés. Es necesario puntualizar que la siguiente relación se corresponde con lo observado en las sesiones de un solo especialista y sirve como ejemplo para clarificar la temática surgida de las notas de campo. La larga relación que se presenta parte de la premisa de que todo lo que ocurre es un tema de investigación para el investigador. Estas palabras clave son las siguientes:

accidente, acción motriz (variadas), acciones (en el juego libre, no deseadas, solidarias), aceptación del juego por el alumnado, actitud (del alumnado, del maestro), actividad complementaria, adaptación a la vida del centro, advertencia del maestro, afecciones del maestro, afectividad, alumno concreto (problemática), alumno (inteligencia motriz), aspectos cognitivos, atención (al alumnado, individualizada), ausencia del maestro, ayuda del profesor, bajada (al gimnasio), burocracia, café, cambio (de escenario, de juego, de material, de pareja, en la rutina, de rol), cansancio, cantos en los saltos de comba, características del grupo, castigo, coeducación, colaboración fallida, competitividad,
---

comportamientos (inadecuados, no deseados), conflictos, conocimiento (del alumnado, del grupo), consecuencias (de las acciones psicomotrices, de la evaluación), consejo (prevención), contacto inicial, contenidos (de EF, no trabajados, progresión), contradicción entre lo dicho y lo hecho, corrección del maestro, creatividad, cuidado del material, cultura, decisiones (del profesor, propias de parte del alumnado), demostración, desarrollo cronológico de la evolución del grupo en el salto, desarrollo de la práctica, descanso (preparación del material), descripción (del grupo, del juego, de la práctica), deseo del alumnado, despiste del maestro, diferencia (entre la EF de Primaria y Secundaria, entre lo marcado y lo realizado, entre niños y niñas), diferentes acciones (motrices, psicomotrices, sociomotrices), diferentes estrategias para recabar su atención, dificultad (con los tiempos -limitaciones de la investigación-, de coordinar, motora), dinámica (del centro, del trabajo por parejas), disciplina (en el vestuario), diseño de las instalaciones, ducha, educación para la Salud, educación y política, eficacia motriz, elección del alumnado, eliminaciones en el juego, emoción, enseñanza (de un gesto técnico, individualizada), entrada, espacio, estado del grupo, estética del juego, estrategia para que guarden silencio, evaluación (contenidos, objetivos), éxito (de la acción motriz, del juego), éxito y fracaso en la acción motriz, explicación (del juego, general, gesto técnico, interrumpida, lógica externa, normas, post-acción, práctica, reglas, ritos, rutina, simbolismo, símil, técnica...), fallos (en el rigor de la investigación, en la toma de tiempos), falta de disciplina, festival de Navidad, fin del castigo, finalización del juego, fracaso en la acción motora, funcionamiento del centro, gesto técnico, grado (de aceptación de la sesión, de satisfacción), hecho cultural, horarios del centro, horarios escolares, importancia del espacio, incidencia (con un alumno, de las actividades complementarias, durante el juego, incidencias cotidianas), incidente, información (general, inicial, sobre la sesión), inteligencia motriz, interacción investigador-maestro, interferencias, interpretación del investigador, interrupción, investigación, juicio del investigador, juego libre, juego y cultura, juicio de valor, lateralidad, lesionado, libertad de acción motriz, lógica interna (acciones motrices, acciones no deseadas, cambios, dificultad del análisis, miedo, socialización, victoria...), lógica externa, maestro participante, mal diseño de la instalación, material (como señal, cuarto de), metodología (de la investigación, en EF), mi situación en el grupo, negociación con un alumno, niña concreta, niño lesionado, observación (del espacio, participante), opción del alumnado, orden (vestuarios), organización (afectividad, cambio de parejas, coeducación, del centro, del circuito, comportamientos no deseados, control, del departamento, del espacio, del grupo, demostración, especial, explicación, fallida, falta de coordinación, inadecuada), papel activo del profesor, papel del investigador, participación (del alumnado, del maestro), pensamiento (del alumnado, del maestro), percepción (del investigador, del maestro), pertinencia motriz, posible ambivalencia, posibles porcentajes, práctica (acciones y comportamientos no deseados, fracaso, fallida, libre, lógica interna, victoria...), predominancia de las acciones psicomotoras, preferencia lúdica, preparación (del material, de la evaluación), presencia del investigador, prevención, problema, problemática, programación, progresión, propuesta (abierta, de una nueva acción), realización de la acción sociomotriz, rebelión, receso, recogida (de material, de ropa), recordatorios, recuerdo de las rutinas de clase, reflexión (del investigador, final del maestro, sobre el juego, sobre la práctica), refuerzo positivo, regla del juego, relación (alumnado-maestro, investigador-alumnado, maestro-investigador, maestro-tutora, niños-maestro, socioafectivas), relatividad del tiempo de práctica real, reparto del material, repaso (de técnica), repetición (de la sesión, del juego), respuesta (ante comportamientos

inadecuados, significativa), retahílas, retraso, rigor de la investigación, ruido, rutinas (al pillar, material, de bajada, de ducha, de entrada, de explicación, de higiene, de organización, de práctica real, de práctica relativa, de salida, de sesión, del maestro...), satisfacción del alumnado, simulación, tardanza, técnica de salto, tiempo (de bajada, de entrada, de espera, de explicación, de práctica, de práctica real, de práctica relativa, de salida), toma de contacto, toma de decisiones, toma de pulsaciones, trampas, transición rápida, transporte y colocación, tratamiento individualizado, trucos, ubicación (del investigador, de las postas), uniformidad en la acción, valor (de la EF, del juego), variantes, verbalización, vestuarios, victoria, vida académica.

**Cuadro 2. Ejemplo de palabras clave para ordenar por temas las notas de campo de uno de los especialistas en la base de datos File Maker Pr**

Esta recogida de información tan profusa refleja, por una parte, el deseo del investigador por aprehender toda la realidad vivida; y por otra, la lógica desorientación de alguien que empieza a andar el camino, pero que desconoce su destino. El investigador se convierte en el caminante de Machado. Sin embargo, se consigue un objetivo primordial: las notas de campo adquieren entidad, peso, forma y coherencia. En ocasiones, se asemejan a las reflexiones de un diario de campo. A continuación, a través de estos cuatro ejemplos (Figura 3) se observa la transformación que sufren las notas de campo toda vez que se integran en la base de datos:

<b>Notas de campo</b>	<b>Comentario de la base de datos</b>
<b>12:17:54 Explicación: de manera individual. Separarse y distribuirse.</b>	Break-dance. Sentados en solitario hay que impulsarse con las manos hasta lograr dar unos giros aprovechando ese impulso.
<b>12:17:08 Practicando.</b>	Les manda separarse entre sí lo más posible. Algunos se acercan a los límites de la cancha verde.
<b>12:19:22 Sentados en círculo.</b>	Todos intentan hacer break. Los que están en los límites de la cancha verde se salen de la misma y tienen una magnífica oportunidad de dar vueltas y vueltas porque en el suelo tienen menos adhesión. Los que están más cercanos también se salen de la pista para experimentar las vueltas en ese suelo más resbaladizo.
<b>12:20:17 Reflexión: ¿A quién se le ha ocurrido deslizarse fuera de la pista verde? Ellos mismos: CREATIVIDAD (esto encuadrado).</b>	Les manda reunirse en círculo y les pregunta a ver a quién se le ha ocurrido la buena idea de deslizarse fuera de la cancha. Josu ha sido el inteligente.

**Figura 3. Ejemplo de la conversión de las notas de campo en texto dentro de la base de datos FileMaker Pro**

El segundo paso es el análisis de estas tareas para ver qué tipo de estructura subyace. Para ello, el investigador emplea la base de datos *File Maker Pro. 5* (Figura 4) con diferentes registros: unos dedicados a los datos generales como el número de sesión, el curso, la fecha, el número de alumnos. Otros están relacionados con la lógica interna de cada juego como la relación entre los participantes, la estructura social que prevalece, la red de comunicación motriz; el espacio y la relación que establece el jugador con el mismo; la relación con el tiempo registrando si hay ganador o no (tiempo lineal o cíclico), y en caso afirmativo, el sistema de puntuación empleado; y la relación con el material y la manera en que el alumno o alumna se relaciona con él. Además, se registran los tiempos de explicación, organización y práctica motriz. Por último, en varios registros se comenta todo aquello que ocurre y que es significativo a los ojos del investigador. Estos comentarios se complementan con otro registro de “palabras clave” ya explicado en el anterior párrafo.

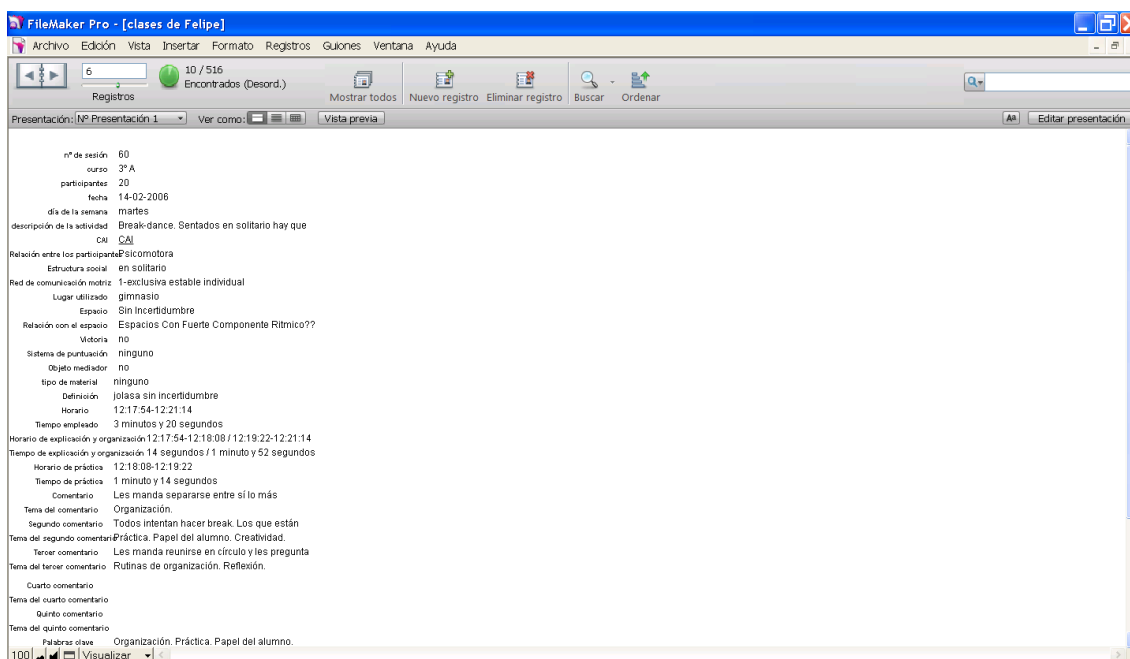


Figura 4. Ejemplo de la conversión de las notas de campo en texto en la base de datos FileMaker Pro



### 4.5.3. El audio

Las fuentes de audio pueden ser variadas: programas de radio o televisión, entrevistas o grupos de discusión (Rapley, 2014:40 y ss.). En esta investigación se utiliza una grabadora de audio digital cuyos archivos se descargan posteriormente en el ordenador. Los momentos en los que se utiliza son dos:

#### 4.5.3.1. Las clases de la tutora

Se cuenta con la inestimable colaboración de una tutora de 3º de Primaria que permite al investigador acceder a su aula durante una semana completa. Las cuatro sesiones descritas están basadas en dichas vivencias. Esta profesora conviene, asimismo, a que el investigador utilice una grabadora por lo que gran parte del discurrir de las sesiones se asemeja con la realidad. Igualmente, los padres y madres del grupo consienten a principio de curso que sus hijos e hijas pueden ser grabados. En el informe etnográfico posterior, los nombres del alumnado mencionados son ficticios con la finalidad de preservar el anonimato de los participantes.

#### 4.5.3.2. Las entrevistas

Se utilizan para complementar la experiencia de la observación participante. La selección de los informantes se corresponde con las personas observadas durante las sesiones de EF. Las entrevistas permiten recoger información sobre las opiniones y las creencias, sobre las actitudes y los valores que otorgan los especialistas de EF al área. Igualmente, permiten indagar sobre aspectos como la planificación de las unidades didácticas y de las sesiones. La finalidad última es conocer el pensamiento del profesorado especialista de EF sobre su profesión.

El investigador pregunta y el especialista responde libremente. Las entrevistas son personales y se llevan a cabo en el despacho de Educación Física que es el espacio perteneciente al entrevistado; y cuando se ha conseguido un grado óptimo de confianza que permita las confidencias. Se pide la autorización del entrevistado para sus respuestas se puedan grabar en audio. Además, se le explica que el propósito de las grabaciones es conocer su opinión sobre determinados temas relacionados con la EF. Se trata, por lo tanto, de un consentimiento informado. Las primeras preguntas son

descriptivas para que el entrevistado no se sienta incómodo ante la presencia de la grabadora. La calidad de la grabadora hace innecesaria la utilización de un micro.

En el diseño de las preguntas se sigue un cierto grado de estructuración (Cuadro 3) . El objetivo es que todos los informantes opinen sobre los mismos temas. En la práctica, la entrevista transcurre con su propia dinámica y se puede dar el caso de que el diseño de las preguntas varíe: el guión es flexible y puede ir cambiando sobre la marcha. Si se quieren observar estos cambios, es necesario mirar la transcripción de las entrevistas en el anexo I de la tesis.

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1) Itinerario personal: historia</li><li>2) ¿Por qué elegiste EF?</li><li>3) ¿Qué aspectos tiene positivos y cuáles negativos?</li><li>4) ¿Qué valor le otorgas a la EF?</li><li>5) ¿Para qué crees que sirve?</li><li>6) ¿Qué valor crees que el da el resto del profesorado?</li><li>7) ¿Padres? ¿Alumnos?</li><li>8) ¿Qué objetivos hay que conseguir en la EF de Primaria?</li><li>9) Diferencias entre la EF de Primaria y de la ESO</li><li>10) Curriculum (DCB), PEC y PCC... ¿se siguen?</li><li>11) ¿Qué criterios sigues para programar? ¿Hay correspondencia entre lo programado y lo que se realiza?</li><li>12) ¿Cómo abordas los diferentes ciclos de Primaria? ¿Contenidos?</li><li>13) ¿Cómo organizas la sesión?</li><li>14) ¿Qué haces para controlar la clase?</li><li>15) ¿Cómo evalúas? ¿Pruebas?</li><li>16) ¿Algo que no se ha preguntado y que quieras añadir?</li></ol> |
|--|

**Cuadro 3. Guión orientativo de las entrevistas semiestructuradas a los especialistas**

El número de especialistas entrevistados es seis (cuatro hombres y dos mujeres). No se entrevista ni al tutor-especialista Ibai de la experiencia piloto ni a la especialista Estibaliz por encontrarse trabajando a un tercio de jornada.

Varios entrevistados piden expresamente que el idioma utilizado en la entrevista sea el castellano (Tabla 2). En la entrevista al especialista Aitor el investigador se confunde a

la hora de la elección del idioma y ello impidió profundizar en todo el conocimiento que dicho profesor tenía.

Tabla 2. **Profesorado participante y características generales de las entrevistas**

<b>Profesorado</b>	<b>Fecha de la entrevista</b>	<b>Duración</b>	<b>Idioma</b>
<b>Fernando</b>	05-10-2005	001: 39 minutos 003: 30 minutos 004: 36 minutos	Castellano
<b>Begoña</b>	El investigador después de entrevistar a la maestra tiene problemas con la grabadora. Después no se atreve a pedirle otra vez que repitiera la entrevista.		Euskara
<b>Aitor</b>	22-03-2008	61 minutos	Euskara
<b>Ángela</b>	20-02-2006	54 minutos	Castellano
<b>Juan</b>	14-02-2006	E 1: 8 minutos	Euskara
	15-02-2006	E 2: 41 minutos	
	16-02-2006	E 3: 49 minutos	
<b>Legor</b>	23-02-2006	E 4: 13 minutos	Euskara
<b>Javier y Lourdes</b>	26-11-2009	38 minutos	Castellano

Los nombres de los entrevistados son ficticios y se eliminan de las transcripciones los detalles que pudieran identificar a los entrevistados y a los lugares e instituciones reales.

Para determinar el papel que juega la EF en el alumnado de Educación Especial se realiza una entrevista conjunta al especialista Javier y a la profesora de NEE Lourdes. Se sigue un guión que luego se materializa en mayor o menor medida (ver Cuadro 4).

Finalmente todas las entrevistas se transcriben literalmente palabra por palabra, frase a frase, párrafo a párrafo (ver anexo I). Con la finalidad de obtener información del momento preciso de la intervención del entrevistado se introduce en el discurso el minuto exacto de la entrevista. Las palabras se convierten en texto.

- Discreción absoluta
- ¿Cuál es vuestro itinerario? ¿Vuestra experiencia profesional, vuestro recorrido hasta llegar hasta aquí?
- ¿Qué tiene la EF que no tenga otras áreas para los niños con NEE?
- ¿Varías tus clases cuando tienes un niño de estas características?
- Describe una clase de EF con un niño de NEE
- ¿Tenéis apoyo para impartir esa clase?
- ¿Cómo se evalúa un niño con NEE? ¿A qué aspectos les das más importancia?
- ¿Cómo evalúas a un niño con NEE en EF o qué apartados rellenas en el informe?
- ¿Qué clase de información le das al PT?
- Supongamos que tenéis una reunión entre vosotros, ¿cómo transcurre? ¿De qué habláis?
- ¿Qué diferencias encuentras entre una reunión con un maestro o maestra de EF y un tutor o tutora?
- ¿Cómo es vuestra relación con las familias?
- ¿Cómo se comporta el resto de compañeros con un alumno o alumna de estas características?
- ¿Cómo se comporta el resto de compañeros con un alumno con problemas psíquicos? ¿y físicos?
- Si tenéis alguna pregunta que formularme...

**Cuadro 4. Guión orientativo de la entrevista semiestructurada sobre las NEE**

La transcripción es básica y se marcan con **negrita** las preguntas del entrevistador y con letra normal las respuestas de los entrevistados. Se respetan las pausas del entrevistado a través de puntos suspensivos. En este mismo sentido, los puntos suspensivos se emplean también para marcar las interrupciones a mitad de la frase. Se refleja la falta de coherencia para hilvanar el discurso. Se respetan las coletillas y expresiones coloquiales del entrevistado como “¡Bueno...!”, “¡Ojo!”, “¡Uff!”, “¡Zas!”, “Vamos a ver!”, “¡Bah!”, “O sea”, ¡Claro!”, “¡Buaaa!”; o la utilización de las comillas cuando el informante describe diferentes situaciones, como los diálogos con el alumnado: “Mi objetivo de hoy es que vosotros trabajéis el bote y entonces vamos a hacer juegos o actividades que van encaminadas a eso”. A veces, gracias a los paréntesis se describen las acciones que ocurren durante la entrevista [(me lo enseña) o (pasa las hojas)] o la expresión del entrevistado o entrevistada [(se ríe) o (duda)]. Son acotaciones que esclarecen el sentido de lo expresado por el entrevistado. Esporádicamente se remarca el énfasis en la

respuesta a través de cursiva: *contenido estrella, organizador*, etc. La cursiva en la transcripción también se emplea cuando el entrevistado se refiere a términos del día a día escolar en lengua vasca: *etxeko lanak* (deberes), *Ikaspilota* (nombre del proyecto didáctico que potencia la utilización de la pelota vasca), “Hombre si son muy *nabarmenak, oso nabarmenak baldin badira behar horiek...*” (se refiere a las NEE). Por consiguiente, a través de estas técnicas se intenta atrapar el espíritu de la entrevista que facilite la comprensión del sentido de las palabras de los entrevistados.

#### 4.5.4. Las fotografías

Al comienzo de la experiencia-piloto, el investigador además de anotar las diferentes propuestas que propone el especialista, toma alguna imagen de las clases. Se cuenta con el permiso del especialista y de los padres y madres que firman un escrito a principio de curso dando la autorización para que se pueda fotografiar a sus hijos e hijas. Se cumple así uno de los requerimientos éticos en el empleo de los datos visuales en cualquier investigación cualitativa. Sin embargo, esta cuestión ética presenta claroscuros incluso a nivel legal (Banks, 2010: 117-123).

Después, el investigador se da cuenta de que la toma de estas fotografías interfiere en su mirada. De ahí que únicamente saque fotografías a los niños en motricidad durante la experiencia-piloto. Es decir, durante el resto de la investigación el especialista se abstiene de realizar fotografías al alumnado.

*Le he entregado a Kerman un CD con las fotos de los niños en acción de los días anteriores. Hoy también he sacado alguna. Hay que reconocer que con lo de las fotos tienes menos tiempo para pensar y para mirar cómo son y cómo se comportan los chavales (Notas: 3º, 10-05-2005).*

*No he traído la cámara de fotos, se me ha olvidado (...), pero por lo menos voy a estar más concentrado tomando apuntes (Notas: 3º, 20-05-2005).*

Según avanza la investigación el investigador toma imágenes con su cámara del centro que va a servir de referencia para redactar el informe etnográfico. Estas imágenes aportan una información valiosa para describir los diversos espacios y materiales de la escuela. Son fotografías topológicas y por tanto, se respeta la intimidad de los niños.

Evidentemente, se cuenta con el consiguiente consentimiento de la dirección para disparar esas fotografías a los espacios del centro. Uno de los especialistas de EF sirve de cicerone en la visita a los diferentes espacios: gimnasios, aula, patio, frontón, salas de profesores, hall de entrada, claustro y pasillos.

#### **4.6. El análisis de los datos**

##### 4.6.1. El informe etnográfico

Se redacta para describir y comprender la realidad de la EF en la EP. El tema central del informe etnográfico son las sesiones. Esto no es óbice para que también se presenten otras actividades que también tienen su momento en la vida escolar. Así, el relato presenta varios capítulos o monografías:

En el primer capítulo se narra la manera en la que el alumnado de Primaria accede a la escuela. Se denomina *La serpiente multicolor: salida neutralizada*. Esta narración está basada en la observación de las entradas en los tres centros educativos estudiados, de las vagamente recordadas durante la etapa del investigador como docente en un centro escolar y, también, en sus vivencias como padre durante el acompañamiento de sus propios hijos.

A continuación, en el segundo capítulo titulado *La vida en el aula* se describe una clase de matemáticas del segundo ciclo sobre geometría y cálculo; otra de lengua vasca en torno a una lectura y sus correspondientes preguntas sobre el canto del cuco; una tercera en el área de Conocimiento del Medio sobre los conceptos de la lluvia, la nieve y el granizo; y una última de Lengua Castellana sobre las palabras derivadas y los versos encadenados.

La tercera monografía se denomina *La Educación Física en Primaria: educando desde lo motriz* se describen tres sesiones de EF que quieren representar lo que sucede en cada uno de los ciclos de primaria. Por ello, la del primer ciclo se subtitula como “Navegando entre el caos y el orden”; la del segundo, por su parte, como “Educando entre juegos y ejercicios”; y, por último, la del tercero como “Caminamos hacia el instituto”. Es una ficción, pero la narración está basada en las sesiones observadas durante el transcurso de la investigación. Por tanto, se propugna “el uso de relatos ficcionales de la docencia y el de sus metáforas como una manera de abrir otros mundos docentes” (McEwan, 1988: 256-257).

El cuarto capítulo se denomina *Dos recreos paralelos: el del alumnado y el del profesorado*. Es el producto, asimismo, de la observación de lo sucedido durante varios recreos, sobre todo, cuando era menester acompañar al profesorado estudiado en los cuidados de los recreos. Asimismo, el investigador también cuidaba recreos en su etapa como docente en Primaria, EGB y FP.

El quinto y último capítulo se titula *Las otras tareas del profesorado: las horas de dedicación exclusiva* en las que se describe cómo se evalúa el área de EF, lo que ocurre en una reunión de una tutora con una familia, las reuniones de área y la preparación de las clases.

Durante la redacción se intenta seguir la escritura fenomenológica que propone van Manen cuando afirma que la descripción es una lucha “de uno mismo contra los existenciales de la temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad (espacio vivido), la corporeidad (cuerpo vivido), la socialidad (sic) (relaciones vividas con los demás) (2003: 188).

Todos los datos y experiencias redactadas en la prosa de la narración de estos cinco capítulos se reducen a varios objetos de estudio. La idea del investigador es contraponer dos tiempos, dos espacios, dos tipos de materiales y dos modos de relacionarse: los de un aula y los de un gimnasio; o dicho de otro modo, los de las áreas instrumentales y los de la EF. Es necesario destacar que estas mismas categorías (espacio, tiempo, material y relaciones) son las que forman parte de la lógica interna de las situaciones motrices (Etxebeste; 2001) y, por ello, también se van a emplear posteriormente en el análisis de las situaciones didácticas propuestas por el profesorado investigado. Se busca, por tanto, asegurar la triangulación de los datos obtenidos en ambos procesos para validar los resultados y las conclusiones que finalmente tienen por objeto obtener o desvelar el conocimiento profundo de la EF. En definitiva, las categorías se definen a priori.

Se pide consentimiento para la publicación de este informe. Se les pregunta a once profesores (cinco tutores y seis especialistas en EF) sobre si el relato puede herir la sensibilidad, invadir la intimidad o molestar a alguien, y por consiguiente existir algún motivo para que el texto no se pueda hacer público, el profesorado opina lo siguiente:

*Para nada, la utilización de un lenguaje neutro y la narración detallada de los momentos y situaciones, consiguen mostrar como un documental mudo, la realidad de esos momentos en la escuela (Aitor).*

*No creo que el relato pueda herir la sensibilidad de nadie, ni molestar. Así que no veo ningún inconveniente para hacerlo público” (Begoña).*

*No. Es un testimonio de la realidad educativa y de la responsabilidad de los agentes que participamos en ella (Iñaki).*

*Yo creo que no puede herir a nadie porque es respetuoso con el alumnado, con el profesorado y con los padres. Retrata bien la vida escolar diaria (Teresa).*

*Me resultaría difícil de entender que alguien se pudiera sentir molesto, su intimidad invadida o herido en su sensibilidad con un texto de estas características, tanto en cuanto al tema como al modo en que está tratado éste. Evidentemente, no encuentro ningún motivo por el cual este texto no pudiera hacerse público (Fernando)*

*Lo relatado está muy bien estructurado, es un relato concreto, conciso de lo que es el día a día en la escuela, en el aula, gimnasio, recreo. Hoy en día ha habido bastantes cambios, introducción de la pizarra digital, ordenadores en el aula de informática, mejora de las instalaciones deportivas y material más polivalente. Creo que se puede publicar sin molestar a nadie (Juan).*

*Ningún problema (Legor).*

*Creo que el autor con este texto ha intentado como de una cámara de vídeo se tratara, reflejar de una forma aséptica y neutral distintas situaciones escolares, evitando influir con sus opiniones, experiencias o sentimientos en las mentes de las personas que tengan acceso a él. Si bien cada persona tenemos nuestra forma de interpretar el mundo dependiendo de nuestra trayectoria vital, no creo que el relato pueda herir la sensibilidad, invadir su intimidad o molestar a alguien; y por lo tanto, no veo motivo alguno para que el texto no se pueda hacer público (Unai).*

#### 4.6.2. El análisis estadístico: las sesiones se convierten en datos cuantitativos

##### 4.6.2.1. Punto de partida: la variabilidad entre los especialistas

Los datos aportados en esta investigación son el producto de la media de lo ocurrido durante las sesiones de los ocho especialistas. Es decir, cuando se habla del maestro de EF o de las propuestas de la EF en Primaria, se trata de un ser ficticio que es el producto o resultado de la suma de las propuestas de los especialistas investigados. Cada uno de ellos presenta en cuanto a las propuestas de lógica interna diferencias que están



relacionadas con su filosofía de la EF, el curso y ciclo, su puesta en acción, el desarrollo de las diferentes unidades didácticas, la estación anual, etc.

Así, por ejemplo, los resultados de la Tabla 3 muestran las diferencias entre los rasgos de la lógica interna de las tareas propuestas por cada uno.

#### 4.6.2.2. La búsqueda de las situaciones motrices

Las sesiones observadas (187) se convierten en datos cuantitativos a través del programa estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciencies*) que ha ido variando a lo largo de estos años hasta la utilización de la versión 23.

El análisis de las situaciones didácticas motrices requiere unos pasos previos en los que se separan las situaciones didácticas de las no didácticas. Así, todos los registros de entrada, conversaciones con los tutores, conversaciones e incidencias con los alumnos, información inicial, salida, traslado, información, ducha, recogida de material, recesos para beber agua, aseo, comentarios, turnos de palabra del alumnado y consideraciones finales. Es decir, solamente hemos dejado como objeto de análisis las situaciones didácticas planteadas por el maestro.

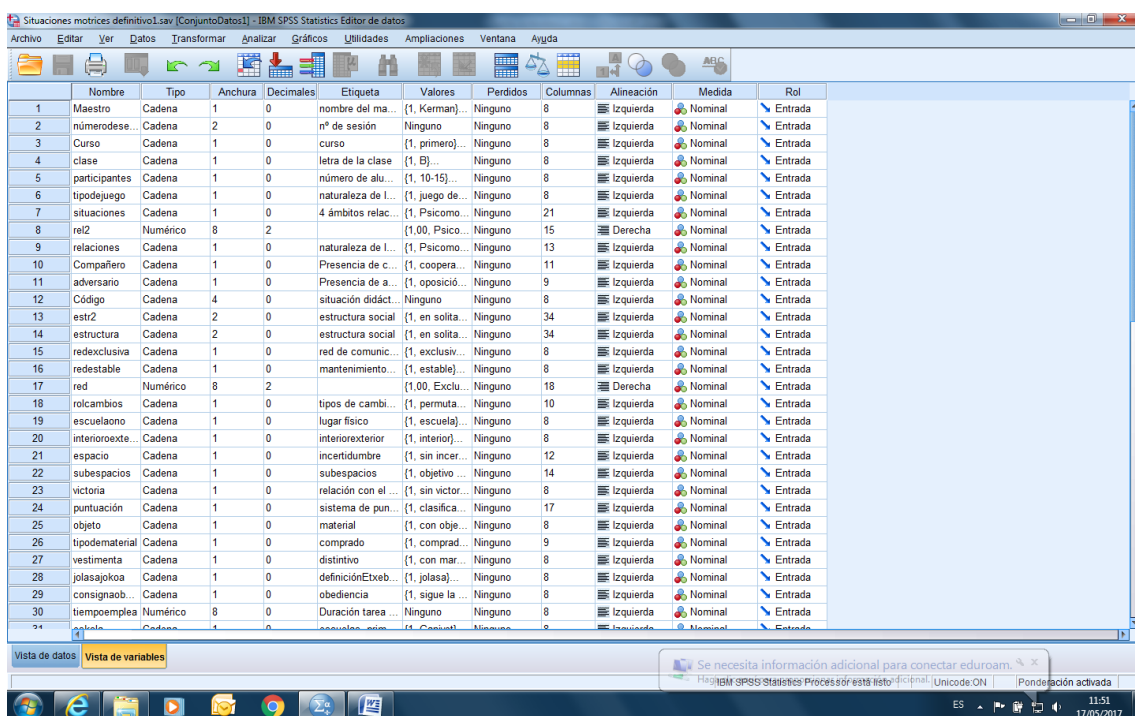
Posteriormente, se separan las situaciones didácticas motrices de las no motrices, buscando lo que se puede denominar como “Educación Física estricta”: la esencia de la EF.

Tabla 3. Datos de lógica interna de las propuestas realizadas por cada especialista

	Relaciones						Espacio		Tiempo			Material		
	<u>CA</u>	<u>CA</u>	<u>CA</u>	CA	Otros socio	Otros psico-socio	Con incertidumbre	Sin incertidumbre	Con victoria	Sin victoria	Otros	Con material	Sin material	Otros
<b>Ibai</b>	<b>44%</b>	12%	15,3%	28,6%	0,0%	0,0%	0,0%	100%	22,8%	77,2%	0,0%	63,5%	36,5%	0,0%
<b>Fernando</b>	18%	38,5%	6,3%	30,6%	1,4%	5,2%	0,0%	100%	15%	78,1%	6,9%	85,9%	<b>14,5%</b>	0,0%
<b>Estibaliz</b>	<b>5,1%</b>	24,4%	11,7%	40,2%	0,0%	<b>18,6%</b>	3,9%	96,1%	25%	63,8%	11,2%	72,3%	18,6%	<b>9%</b>
<b>Begoña</b>	<b>3,5%</b>	6,6%	3,9%	45,9%	10,4%	<b>29,8%</b>	<b>10,6%</b>	89,4%	<b>0%</b>	74,9%	<b>25,1%</b>	83,1%	<b>6,5%</b>	<b>10,4%</b>
<b>Aitor</b>	18,7%	35,3%	6,7%	35,9%	1,7%	1,7%	<b>22,9%</b>	77,1%	<b>40,4%</b>	56,2%	3,3%	83,2%	16,8%	0,0%
<b>Ángela</b>	36,9%	4,1%	<b>0,0%</b>	<b>59%</b>	0,0%	0,0%	0,0%	100%	<b>54,1%</b>	45,9%	0,0%	100%	<b>0,0%</b>	0,0%
<b>Legor</b>	<b>8,1%</b>	25,1%	11%	49,6%	2%	4,3%	<b>6,2%</b>	93,8%	<b>60,1%</b>	37,5%	2,4%	88,4%	<b>11,6%</b>	0,0%
<b>Juan</b>	32,7%	37,7%	10,7%	<b>18,9%</b>	0,0%	0,0%	0,0%	100%	<b>14,8%</b>	85,2%	0,0%	50,9%	<b>49,1%</b>	0,0%
<b>Total media</b>	20,3%	29,6%	8,5%	34,7%	1,5%	5,4%	3,8%	96,2%	27,2%	67,9%	4,9%	75,2%	23,6%	1,2%
<b>Contingencia</b>	Chi cuadrado: 155605,670 gl.: 35 Coeficiente: 0,489						Chi cuadrado: 56085,279 gl.: 7 Coeficiente: 0,319		Chi cuadrado: 127183,816 gl.: 14 Coeficiente: 0,452			Chi cuadrado: 133364,453 gl.: 14 Coeficiente: 0,461		

#### 4.6.2.3. El análisis praxiológico

El establecimiento de las categorías del análisis estadístico (Figura 5) viene determinado por los aspectos de la lógica interna de las situaciones motrices (Parlebas, 1981, 1988, 2001), por lo que se puede definir como un análisis praxiológico (Lavega, 1997; Etxebeste, 2001; Marimon, 2002; Lagardera y Lavega, 2003; Alonso et al., 2010; Martínez de Santos, 2007; Urdangarin, 2009; Oiarbide, 2009; Rovira, 2010; Mateu, 2011; Sáez de Ocáriz, 2011; Gil, 2012; Romaratezabala, 2014; Santedoro, 2015).



	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	Maestro	Cadena	1	0	nombre del ma...	{1, Kerman}...	Ninguno	8	Izquierda	Nominal	Entrada
2	númerodese...	Cadena	2	0	nº de sesión	Ninguno	Ninguno	8	Izquierda	Nominal	Entrada
3	Curso	Cadena	1	0	curso	{1, primero}...	Ninguno	8	Izquierda	Nominal	Entrada
4	clase	Cadena	1	0	letra de la clase	{1, B}...	Ninguno	8	Izquierda	Nominal	Entrada
5	participantes	Cadena	1	0	número de alu...	{1, 10-15}...	Ninguno	8	Izquierda	Nominal	Entrada
6	tipodejuego	Cadena	1	0	naturaleza de l...	{1, juego de...	Ninguno	8	Izquierda	Nominal	Entrada
7	situaciones	Cadena	1	0	4 ámbitos relac...	{1, Psicom...	Ninguno	21	Izquierda	Nominal	Entrada
8	rel2	Numérico	8	2		{1,00, Psico...	Ninguno	15	Derecha	Nominal	Entrada
9	relaciones	Cadena	1	0	naturaleza de l...	{1, Psicom...	Ninguno	13	Izquierda	Nominal	Entrada
10	Compañero	Cadena	1	0	Presencia de c...	{1, coopera...	Ninguno	11	Izquierda	Nominal	Entrada
11	adversario	Cadena	1	0	Presencia de a...	{1, oposici...	Ninguno	9	Izquierda	Nominal	Entrada
12	Código	Cadena	4	0	situación didá...	Ninguno	Ninguno	8	Izquierda	Nominal	Entrada
13	estr2	Cadena	2	0	estructura social	{1, en solita...	Ninguno	34	Izquierda	Nominal	Entrada
14	estructura	Cadena	2	0	estructura social	{1, en solita...	Ninguno	34	Izquierda	Nominal	Entrada
15	redexclusiva	Cadena	1	0	red de comunic...	{1, exclusiv...	Ninguno	8	Izquierda	Nominal	Entrada
16	redestable	Cadena	1	0	mantenimiento...	{1, estable}	Ninguno	8	Izquierda	Nominal	Entrada
17	red	Numérico	8	2		{1,00, Exclu...	Ninguno	18	Derecha	Nominal	Entrada
18	rolcambios	Cadena	1	0	tipos de cambi...	{1, permuta...	Ninguno	10	Izquierda	Nominal	Entrada
19	escuelaeono	Cadena	1	0	lugar físico	{1, escuela}	Ninguno	8	Izquierda	Nominal	Entrada
20	interiorexte...	Cadena	1	0	interiorexterior	{1, interio...	Ninguno	8	Izquierda	Nominal	Entrada
21	espacio	Cadena	1	0	incertidumbre	{1, sin incer...	Ninguno	12	Izquierda	Nominal	Entrada
22	subespacios	Cadena	1	0	subespacios	{1, objetivo...	Ninguno	14	Izquierda	Nominal	Entrada
23	victoria	Cadena	1	0	relación con el ...	{1, sin victor...	Ninguno	8	Izquierda	Nominal	Entrada
24	puntuación	Cadena	1	0	sistema de pun...	{1, clasifica...	Ninguno	17	Izquierda	Nominal	Entrada
25	objeto	Cadena	1	0	material	{1, con obje...	Ninguno	8	Izquierda	Nominal	Entrada
26	tipodematerial	Cadena	1	0	comprado	{1, comprad...	Ninguno	9	Izquierda	Nominal	Entrada
27	vestimenta	Cadena	1	0	distintivo	{1, con mar...	Ninguno	8	Izquierda	Nominal	Entrada
28	jolasajokoa	Cadena	1	0	definiciónEtxeb...	{1, jolasa}	Ninguno	8	Izquierda	Nominal	Entrada
29	consignaob...	Cadena	1	0	obediencia	{1, sigue la ...	Ninguno	8	Izquierda	Nominal	Entrada
30	tiempopemplea	Numérico	8	0	Duración tarea ...	Ninguno	Ninguno	8	Izquierda	Nominal	Entrada
31	tiempopemplea	Numérico	8	0	Duración tarea ...	Ninguno	Ninguno	8	Izquierda	Nominal	Entrada

Figura 5. Captura de pantalla de los apartados de la base de datos SPSS 24

La variable independiente escogida es la temporal. Es decir, los datos que se presentan se refieren a porcentajes basados en la duración de las situaciones didácticas, no en las frecuencias.

Las variables dependientes se refieren a aspectos de la lógica interna de las situaciones didácticas motrices. Así, en cuanto a la relación con el material se describe su presencia o ausencia; en la relación con el tiempo si éste es cíclico o lineal y cómo se dirige el sistema de puntuación; en la relación con el espacio si las situaciones didácticas carecen

o tienen incertidumbre y el análisis de los subespacios; y, por último, en las relaciones propiamente dichas, si existe o no interacción entre el alumnado, las estructuras sociales que subyacen y las redes de comunicación motriz.

Es interesante conocer si la relación entre estas variables es significativa o no lo es. Ello permite descubrir entre otros aspectos, si el uso del material es porcentualmente mayor o menor entre la psicomotricidad y sociomotricidad o si existen diferencias en el uso del material entre las familias sociomotoras. Lo mismo ocurre con la relación entre el tiempo y las relaciones, y el espacio y las relaciones, el material y el tiempo, el material y el espacio o el tiempo y el espacio, de tal manera que se pueden presentar interrogantes que pueden derivar en el planteamiento de diferentes hipótesis.

También se estudian rasgos de la lógica externa como el origen de los materiales que se emplean en las situaciones motrices, si la práctica se desarrolla en la escuela o fuera de ella, el número de participantes o el curso, entre otros.

#### 4.6.2.4. Posibles preguntas y formulación de hipótesis

##### 4.6.2.4.1. En cuanto al material:

1. ¿En la EF de Primaria se necesita material en las situaciones motrices? La hipótesis sería que la EF de Primaria es básicamente instrumental frente a una EF que no necesitaría de técnicas corporales asociadas al manejo de un objeto.
2. ¿El uso del material comprado es mayor que el reciclado? La hipótesis formulada sería que la EF de Primaria se lleva a cabo con materiales comprados antes que con materiales alternativos.
3. ¿El uso del material implica que las situaciones motrices son con victoria, es decir, mayoritariamente de tiempo lineal? Se formula que el uso del material y la victoria están significativamente relacionados.
4. ¿El uso del material se corresponde con una red de tanteo basada en la puntuación y el tiempo límite más que en una clasificación? La hipótesis formulada sería que el uso del material está relacionado con la puntuación y el tiempo límite.
5. ¿El uso del material se corresponde con las situaciones motrices sin incertidumbre? Se establece que hay una relación significativa entre estos dos apartados.
6. ¿La presencia del material es poco significativa en el espacio humano? La hipótesis es que en las situaciones motrices de subespacio humano carecen de objeto mediador cuando se proponen.

7. ¿El porcentaje de las situaciones motrices que requieren el uso de un material es mayor en la psicomotricidad que en la sociomotricidad? Como hipótesis se podría establecer que las situaciones psicomotrices necesitan de un objeto para llevarlas a cabo, mientras que la sociomotricidad no requiere de un objeto para relacionarse con los demás.
8. ¿La presencia del material es significativamente menor en las situaciones de oposición que en las de la colaboración y colaboración-oposición? Como hipótesis se puede formular que la oposición en la EF de Primaria no requiere de objetos que median en la misma. Por el contrario, se podría aventurar que la colaboración y la colaboración-oposición se realizan a través de objetos.
9. ¿La presencia del material es mayoritaria en las estructuras sociales ligadas a la colaboración y a la colaboración-oposición más que a la oposición y la psicomotricidad? Se repite, en cierta forma, la hipótesis precedente.
10. ¿El uso de material es mayoritario en las redes de comunicación exclusivas que en las ambivalentes? ¿En las estables que en las inestables? Se podría determinar que el uso del material y las relaciones exclusivas y estables presentan una correlación significativa.

Todas estas hipótesis se invierten en las situaciones motrices sin objeto.

#### 4.6.2.4.2. En cuanto al tiempo

1. ¿En la EF de Primaria la presencia de las situaciones motrices sin victoria es mayor? La hipótesis sería que el profesorado de EF en Primaria busca el aprendizaje más que el rendimiento.
2. ¿El porcentaje del sistema de tanteo basado en el tiempo límite y en la puntuación es superior a la clasificación? La hipótesis formulada sería que la EF de Primaria la victoria se cuantifica a través de resultados concretos más que por una clasificación entre el alumnado.
3. ¿La presencia del tiempo cíclico se corresponde con las situaciones motrices sin incertidumbre? Se establece que hay una relación significativa entre estos dos apartados.
4. ¿La presencia del tiempo cíclico es significativa en el espacio rítmico? La hipótesis es que en las situaciones motrices de subespacio rítmico carecen de victoria.
5. ¿El porcentaje de las situaciones motrices sin victoria es mayor en la psicomotricidad que en la sociomotricidad? Como hipótesis se podría establecer que las situaciones psicomotrices carecen de victoria por tener un carácter más repetitivo.

6. ¿La presencia de victoria es significativamente mayor en las situaciones de cooperación que en las de la oposición y las de cooperación-oposición? Como hipótesis se puede formular que la cooperación en la EF de Primaria no se lleva a cabo con victoria. Por el contrario, se podría aventurar que la oposición y la colaboración-oposición se realizan con ella.
7. ¿La presencia del material es mayoritaria en las estructuras sociales ligadas a la oposición y a la colaboración-oposición más que a la cooperación y la psicomotricidad? Se repite, en cierta forma, la hipótesis precedente. Los duelos están unidos a la victoria.
8. ¿La victoria es mayoritaria en las redes de comunicación exclusivas que en las ambivalentes? ¿En las estables que en las inestables? Se podría determinar que la presencia de la victoria y las relaciones exclusivas y estables presentan una correlación significativa.

#### 4.6.2.4.3. En cuanto al espacio

1. ¿En la EF de Primaria la presencia de las situaciones motrices sin incertidumbre es mayor? La hipótesis sería que el profesorado de EF en Primaria busca la protección de un espacio estable.
2. ¿El porcentaje de los subespacios basado en el espacio material es superior al resto? La hipótesis formulada sería que la EF de Primaria la influencia de los deportes colectivos es determinante.
3. ¿El porcentaje de las situaciones motrices con incertidumbre es mayor en la sociomotricidad que en la psicomotricidad? Como hipótesis se podría establecer que las situaciones psicomotoras con incertidumbre son difíciles de controlar por el profesorado.
4. ¿La presencia de la incertidumbre es significativamente mayor en las situaciones de cooperación que en las de la oposición y las de cooperación-oposición? Como hipótesis se puede formular que las actividades con incertidumbre se realizan en cooperación en la EF de Primaria. Por el contrario, se podría aventurar que la oposición y la colaboración-oposición se realizan sin ella.
5. ¿La presencia de la incertidumbre es mayoritaria en las estructuras sociales ligadas a la cooperación que a la oposición, la cooperación-oposición y la psicomotricidad? Se repite, en cierta forma, la hipótesis precedente.
6. ¿La incertidumbre es mayoritaria en las redes de comunicación exclusivas que en las ambivalentes? ¿En las estables que en las inestables? Se podría determinar que la presencia de la incertidumbre y las relaciones exclusivas y estables presentan una correlación significativa.

#### 4.6.2.4.4. En cuanto a las relaciones

1. ¿En la EF de Primaria la presencia de las situaciones sociomotrices es mayor? La hipótesis sería que el profesorado de EF en Primaria favorece la relación práxica entre su alumnado.
2. ¿Dentro de las situaciones sociomotrices las de colaboración-oposición son las mayoritarias? Como hipótesis se puede formular que la EF de Primaria sigue el ámbito predominante socialmente de los deportes de colaboración-oposición.
3. ¿Las estructuras sociales predominantes son las de colaboración-oposición? Como hipótesis se puede formular que la EF de Primaria sigue las estructuras sociales basadas en los duelos colectivos.
4. ¿Las redes de comunicación exclusivas predominan sobre las ambivalentes? ¿Y las estables sobre las inestables? Se podría determinar que la correlación significativa entre la psicomotricidad, la cooperación y la oposición con las redes exclusivas y estables.

#### 4.6.3. El análisis del currículo oficial

Se analiza los decretos que rigen la EF de Primaria en el curso 2005-2006. Es un análisis de análisis puesto que consta de tres partes dedicadas al análisis lingüístico del decreto, a su análisis sistémico y a su análisis funcional. En la parte de la tesis dedicada al análisis del currículo oficial se amplía la información de cómo se lleva a cabo (pp. 78-85).

### **4.7. Criterios de validez y fiabilidad**

En las investigaciones cualitativas existen autores que recelan de las palabras validez y fiabilidad debido a la dificultad de capturar la experiencia vivida (Rapley, 2014: 166).

Aunque se asuma este punto de vista, se intenta que esta investigación cumpla una serie de criterios que se acerquen a la realidad educativa del curso 2005-06.

Posiblemente, la triangulación es el criterio de credibilidad más mencionado en la metodología cualitativa (Gutierrez, 1999: 26-27; Quecedo y Castaño, 2002: 35; Moral, 2006: 157; Fontecha, 2007: 405; Inchausti, 2010: 168 y ss.). En esta investigación, se sigue una metodología multifactorial puesto que tal y como hemos descrito en los párrafos anteriores se utilizan dos o más técnicas de recogida de datos (las notas de

campo en la observación participante, los documentos legales y las fotografías). Se cumple, así, la opinión de Taylor y Bogdan cuando apelan a que las notas de campo, aunque fundamentales para la obtención de los datos claves de la investigación, se pueden enriquecer con otros métodos (1986: 92).

Consecuentemente, la recogida de datos basados en estas técnicas permiten la redacción del informe etnográfico organizado en cinco grandes capítulos, el análisis curricular del decreto vigente y el análisis praxiológico de las situaciones didácticas propuestas por el profesorado especialista en EF.

A su vez, por una parte, los datos aportados por el informe etnográfico, por el análisis praxiológico y por las entrevistas refrendan la elaboración de una etnografía sobre la Educación Física de la Educación Primaria. Esta etnografía es básicamente interpretativa. La idea del investigador es contraponer dos tiempos, dos espacios, dos tipos de materiales y dos modos de relacionarse: los de un aula y los de un gimnasio; o dicho de otro modo, los de las áreas instrumentales y los de la EF. El espacio, el tiempo, el material y las relaciones son categorías exhaustivas y excluyentes, pero el tipo de categorización es mixta; es decir, se parte de esas amplias categorías y los temas que se abordan en cada una de ellas se van adaptando, modificando y construyendo a lo largo del proceso de análisis. En diversas ocasiones surgen dudas a la hora de introducir algún componente del análisis en un capítulo u otro: por ejemplo, la consideración del mobiliario y la decoración de las paredes del aula como “material” o como “espacio”; o la consideración de los materiales curriculares como parte de una secuenciación temporal o como material utilizado por el profesorado.

Es necesario destacar que estas mismas categorías (espacio, tiempo, material y relaciones) son las que forman parte de la lógica interna de las situaciones motrices y, por ello, también se emplean en el análisis de las situaciones didácticas propuestas por el profesorado investigado. Se busca, por tanto, asegurar la triangulación de los datos obtenidos en ambos procesos para validar los resultados y las conclusiones que finalmente tienen por objeto obtener o desvelar el conocimiento profundo de la EF.

Por otra parte, el análisis curricular del decreto vigente en la investigación aporta otros datos relativos a la concepción del legislador sobre esa misma EF. Conviene recordar que este análisis tiene un componente interpretativo muy claro.



Finalmente, la interconexión de todas las informaciones e interpretaciones recabadas facilita la redacción de las diferentes conclusiones obtenidas en la investigación. Esta triangulación es, por tanto, metodológica, pero también lo es de datos por la gran variedad de fuentes utilizadas (García Llamas, 2010: 41).

Asimismo, el relato o informe etnográfico denominado “un día en la escuela” es validado por la opinión de once profesores (cinco tutores y seis especialistas) en un ejemplo práctico de lo que se puede denominar como “triangulación de personas” (Goetz y LeCompte, 1988: 221). A dichos profesores y profesoras consultados se les pide su opinión sobre si en el relato se representa verazmente la realidad escolar del curso 2005-06 y sobre si dicho relato tiene vigencia (anexo nº 2). La opinión generalizada es que el relato se corresponde con la realidad de ese curso; y que con matices, aun transcurridos diez años, también sigue teniendo vigencia. El relato puede ser auténtico porque está contrastado.

La recogida de datos referencial como las notas de campo, la transcripción de las entrevistas y los documentos escritos con las opiniones del profesorado sobre el informe etnográfico se adjuntan en los anexos correspondientes.

#### **4.8. Ética en la investigación**

Como se ha señalado a la hora de explicar la observación participante el acceso a los centros educativos está negociado. Ninguno de los especialistas de EF investigados está obligado a compartir su quehacer diario con el investigador. Es necesario puntualizar que no corren ningún riesgo relacionado con la investigación, ni tampoco el alumnado participante más allá de los que se asumen en cualquier sesión de EF.

Se previene al profesorado investigado sobre la confidencialidad de los datos obtenidos y se obtiene el consentimiento por su parte. Además, se le da la oportunidad de elegir el pseudónimo correspondiente. Alguno de los profesionales declina esta oferta, pero aún así se le salvaguarda su intimidad a través de nombres supuestos. Se mantiene, por tanto, la más estricta confidencialidad. De la misma forma, los nombres del alumnado mencionados en el informe etnográfico son ficticios.

Por último, en estos años se han publicado varios artículos en congresos y revistas especializadas que posibilitan la difusión parcial de los resultados obtenidos (López de Sosoaga, 2010; López de Sosoaga y Etxebeste, 2010 y López de Sosoaga, 2014).



# **PARTE II. MARCO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (DECRETO 237/1992)**

<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>78</b>
<b>2. EL MÉTODO INTERPRETATIVO DE VON SAVIGNY .....</b>	<b>79</b>
<b>2.1. El elemento gramatical o contexto lingüístico .....</b>	<b>80</b>
<b>2.2. El elemento sistemático o contexto sistémico .....</b>	<b>82</b>
<b>2.3. El elemento lógico o contexto funcional .....</b>	<b>85</b>
<b>3. EL ANÁLISIS JURÍDICO DE LA INTRODUCCIÓN Y ARTICULADO DEL DECRETO 237/1992 .....</b>	<b>87</b>
<b>3.1. El análisis lingüístico .....</b>	<b>87</b>
3.1.1. Ambigüedad en el término “instrumentos” .....	88
3.1.2. Vaguedad: indeterminación en los tipos de contenido .....	89
<b>3.2. El análisis sistémico .....</b>	<b>90</b>
3.2.1. Coherencias .....	90
3.2.1.1. El currículo en su contexto .....	91
3.2.1.2. En las características y la organización de la etapa.....	91
3.2.1.3. En el establecimiento de las enseñanzas mínimas .....	91
3.2.1.4. En la presencia de la Religión en la etapa .....	92
3.2.1.5. En la definición y carácter del currículo .....	92
3.2.1.6. En los requerimientos al profesorado .....	93
3.2.1.7. En la presentación de los objetivos como capacidades .....	93
3.2.1.8. En la relación entre los objetivos de etapa del decreto y los de la LOGSE .....	93
3.2.1.9. En la relación entre los objetivos de etapa del decreto y otros apartados de la LOGSE .....	94
3.2.1.10. En la importancia de las líneas transversales en los contenidos .....	95
3.2.1.11. En los aspectos metodológicos .....	96
3.2.1.12. En la evaluación .....	97
3.2.2. Incoherencias en los objetivos de etapa .....	98

3.2.3. Lagunas .....	99
3.2.3.1. La actividad investigadora del profesorado .....	99
3.2.3.2. La participación de las familias .....	99
<b>3.3. El análisis funcional .....</b>	<b>100</b>
3.3.1. El contexto histórico .....	100
3.3.2. El contexto lógico: fuentes constructivistas en el decreto .....	101
<b>4. EL ANÁLISIS JURÍDICO DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA .....</b>	<b>112</b>
<b>4.1. Análisis lingüístico .....</b>	<b>112</b>
4.1.2. Ambigüedades .....	112
4.1.2.1. Sinonimia en los términos “Conducta motriz”, “Conocimiento corporal vivenciado”, “Movimiento”, “Cuerpo en movimiento”, “Capacidad motora” .....	112
4.1.2.2. Indeterminación en los términos “Dominio corporal”, “Dominios motores” y “Dominio de los patrones motrices básicos” .....	113
4.1.2.3. Sinonimia e indeterminación en los términos “Imagen corporal”, “El cuerpo: imagen y percepción”, “Esquema corporal”, “Esquema corporal global”, “Esquema corporal segmentario”, “Imagen personal” .....	115
4.1.2.4. Diferencia cultural en los términos “habilidades” y “destrezas” .....	116
4.1.2.5. Polisemia del término “Deportes adaptados” .....	117
4.1.3. Vaguedad entre los objetivos 4 y 5 .....	118
4.1.4. Errata entre los términos “actitudinales” y “aptitudinales” .....	118
<b>4.2. Análisis sistémico .....</b>	<b>118</b>
4.2.1. Coherencias .....	118
4.2.1.1. En los objetivos del área .....	118
4.2.1.2. En el nombre de varios bloques de contenido .....	120
4.2.1.3. En los contenidos .....	120
4.2.1.4. En los criterios de evaluación del área .....	125
4.2.2. Incoherencias .....	128
4.2.2.1. En los contenidos de área .....	128
4.2.2.1. En los criterios de evaluación .....	129
4.2.3. Lagunas .....	130
4.2.3.1. En los objetivos de área .....	130
4.2.3.2. En los contenidos del área de EF .....	131

<b>4.3. Análisis funcional .....</b>	<b>133</b>
4.3.1. Contexto histórico: diversas tendencias dentro del área .....	133
4.3.2. Contexto lógico de la EF .....	134
4.3.2.1. Finalidad educativa del área .....	134
4.3.2.2. Líneas de actuación educativa del área .....	135
4.3.2.3. Determinación de los ejes básicos de la acción educativa del área .....	136
4.3.2.4. Ausencia del término “deporte” en la introducción del área .....	137
4.3.2.5. Aspectos metodológicos del área .....	137
4.3.2.6. Presencia de las líneas transversales en el área .....	138
4.3.2.7. Presencia del área en la Etapa de Primaria .....	139
<b>5.CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DEL MARCO JURÍDICO .....</b>	<b>141</b>

# **PARTE III. MARCO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (DECRETO 237/1992)**

## **1. INTRODUCCIÓN**

El concepto “currículo” o *curriculum* es un concepto profusamente empleado en el lenguaje utilizado en las escuelas y universidades. Sin embargo, a la hora de otorgarle un significado, las palabras no fluyen con tanta facilidad y esto es debido a que gran parte de la vida escolar tiene en mayor o menor medida una relación directa con el currículo. Además, otro elemento que genera confusión es el hecho de que las diversas corrientes educativas tengan su propia idea de lo que es la escuela y, por ende, el currículo. Ésta ha cambiado según las modas y perspectivas pedagógicas, psicológicas o sociales vigentes en cada momento. Es un concepto vivo y, por todo ello, en constante cambio. En la mayoría de las definiciones se repite la idea de “intención” o de “realidad” educativa (Stenhouse, 1991: 27; Lleixá, 1998: 29-31). Es decir, por un lado se distingue el currículo oficial, normalmente de carácter prescriptivo, en el que se señalan las intenciones o finalidades que se pretenden conseguir; y por otro, el currículo real, que es el que se desarrolla durante el día a día de la escuela.

Precisamente, el conocimiento de la Reforma Educativa establecida en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) supone la primera gran apuesta educativa de la democracia y deroga la Ley de Educación de 1970 promulgada por la dictadura franquista. Esta ley básica se adapta a las peculiaridades de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAV) a través del decreto 237/1992. El objeto de este estudio es desentrañar el sentido o significado que subyace en el establecimiento del currículo de la Educación Primaria y el desarrollo del currículo de Educación Física. Este decreto es el que rige la actuación del profesorado de Primaria en el País Vasco durante quince años, de 1992 hasta 2007.

## 2. EL MÉTODO INTERPRETATIVO DE VON SAVIGNY

La interpretación de un texto jurídico más común es la que realizan los jueces cuando dictan sentencia, si bien, se trata de una interpretación judicial que no es la única posible. Así, varios juristas diferencian entre “interpretación auténtica” e “interpretación no auténtica o científica” (Kelsen: 1997: 354-356). Otros, como Savigny, distinguen entre *interpretación legal* y *doctrinal* (Savigny, 1878-1879: 147). La primera la realiza normalmente la judicatura, la segunda la puede realizar cualquier estudioso u observador. Ésta última, obviamente, no es vinculante puesto que “el científico solamente puede determinar las distintas posibilidades de aplicación y emitir una opinión que carece de efectos vinculantes” (Huerta, 2006: 441). No obstante, la finalidad principal de ambas interpretaciones es conocer el contenido de una ley. Indudablemente, el estudio del decreto 237/1992 que se va a realizar a continuación se enmarca dentro de la interpretación doctrinal o científica. Por ello, el impacto sobre el desarrollo normativo y su práctica es limitado, más, si cabe, cuando este decreto ha sido derogado. Sin embargo, el análisis científico del decreto pretende estudiar críticamente el currículo de EF que se ha implantado en las escuelas de la CAV durante veinticinco años. Las conclusiones aportadas se pueden tener en cuenta en la redacción futura de los *curricula* del área.

La función de la interpretación no está restringida únicamente a resolver o clarificar las partes más oscuras o dudosas de un texto jurídico. Sin embargo, es necesario reconocer que adquiere una mayor relevancia cuando una situación necesita ser aclarada (Savigny, 1878-1879: 146).

El método interpretativo más conocido es el propuesto por el jurista alemán Friedrich Karl von Savigny en el siglo XIX. Se le considera como uno de los primeros juristas que intenta dar un estatus científico al derecho. Este autor en su *Metodología jurídica* (1802-1803) afirma que “la interpretación es la reconstrucción del pensamiento (claro u oscuro, es igual) expresado en la ley” (1994: 14). Para ello, la persona que interpreta debe colocarse en el lugar del legislador. En su obra *Sistema del Derecho Romano Actual* (1840) distingue cuatro elementos que se deben interpretar. Estos son: “el gramatical, el lógico, el histórico y el sistemático” (Savigny, 1878-1879: 150).

A la hora de interpretar, los autores contemporáneos utilizan la expresión “contexto”. De esta manera, el elemento gramatical se corresponde con el contexto lingüístico; el elemento sistemático, con el contexto sistémico; y los elementos lógico e histórico, con el contexto funcional (Rodríguez Paniagua, 1976: 92; Wróblewski, 1985: 74; Igartua, 1994: 75 y ss.; Hernández Marín, 1999: 47-48). Es necesario precisar que se trata de tres contextos de interpretación que no tienen sentido por separado, sino que su unión es indispensable para poder interpretar la ley, en este caso, el decreto 237/1992; de tal manera que, normalmente, los contextos sistémico y funcional disipan “muchas dudas que suscitan las disposiciones lingüísticamente oscuras” (Igartua, 1994: 78). Es decir, el proceso de interpretación “se ha de someter a métodos estrictamente jurídicos funcionalmente interdependientes e integrantes en una unidad interpretativa” (Monereo, 2005: 32).

En resumen, las dos principales aportaciones de la doctrina de Savigny al Derecho son la “generalización de la idea de sistema y de la metodología jurídica de inspiración lógico-sistemática” (Contreras, 1995: 109). Estas aportaciones de Savigny siguen siendo relevantes (Hernández Marín, 1998: 258; Rückert, 2004: 59; Monereo, 2005: 36). En esta misma línea, otros autores afirman que esta idea de sistema sigue influyendo en el significado de un sistema científico formado a partir de conceptos jurídicos (Larenz, 1994: 38; Rückert, 2004: 63). Este carácter sistemático del derecho como presupuesto interpretativo tiene una “vigencia incuestionable” (Huerta, 2006: 451), a pesar de que su sentido y aplicación han variado con el tiempo.

A continuación se explican uno a uno estos elementos o contextos:

### **2.1. El elemento gramatical o contexto lingüístico**

El objeto de estudio del elemento gramatical o contexto lingüístico es el lenguaje empleado en la ley, es decir, las palabras de las que se sirve el legislador para comunicar el sentido de lo legislado. Este elemento gramatical dista mucho de ser un estudio meramente filológico porque está relacionado con la parte lógica (Savigny, 1994: 13). También está relacionado con la parte histórica porque “el derecho nace en el marco de la cultura y como tal implica elementos locales e históricos” (Morelli, 2005: 69).



Este contexto parte del supuesto de que la voluntad e intención del legislador se refleja en el propio decreto. El texto jurídico debe redactarse de manera clara con la finalidad de facilitar su comprensión.

El procedimiento que se sigue es el comentario crítico de los textos del decreto, que no son otros que los términos, los párrafos y las frases empleadas. En el lenguaje jurídico surgen ambigüedades e indefiniciones que fomentan la desorientación en el lector que emplea como base, obviamente, el lenguaje natural u ordinario. De esta manera, se puede determinar que “las disposiciones legislativas soportan las mismas indeterminaciones que padece el lenguaje de la calle” (Igartua, 1994: 57).

Tal y como se ha apuntado anteriormente, el lenguaje empleado en un texto jurídico debe ser claro. La claridad es un “requisito indispensable” (Muro, 1997: 29). En este sentido, la sintaxis y el léxico también tienen que ser claros: “frases breves, orden sencillo o aprovechando la riqueza de introducción de matices que ofrece una subordinación bien manejada” (Ibidem).

En la interpretación del decreto 237/1992, el legislador pretende que el profesorado obedezca los preceptos establecidos y no siga otros caminos. Por ello, esta comunicación debe ser precisa para lograr que el profesorado no tenga dudas en la interpretación del texto y, esto no es fácil porque el proceso legislativo es complicado y se pueden cometer errores en sus diferentes etapas. Estas etapas son: preparación, redacción, decisión, aprobación y publicación (Mendonca, 1997: 19).

En este sentido, cualquier texto jurídico es susceptible de tener problemas de redacción por errores de organización del texto, falta de consistencia interna, introducción de conceptos indeterminados, ambigüedades o erratas. Por lo tanto, uno de los objetivos de este análisis de contenidos es determinar si el decreto 237/1992 presenta problemas de comunicación que hagan inteligible alguna de sus partes o si, por el contrario, el texto es lo suficientemente claro para que el lector, en este caso el profesorado de EF, lo interprete correctamente. En definitiva, se pone de manifiesto si el decreto se ha elaborado de manera cuidadosa o no.

La ambigüedad y la imprecisión también pueden aparecer en el lenguaje jurídico. En el supuesto que nos ocupa, una palabra o una frase del decreto puede ocasionar que el mensaje que el profesorado de EF deba descodificar sea ambiguo o vago. Es necesario recordar que la “ambigüedad es una característica de los términos; la vaguedad lo es de

los significados” (Igartua, 1994: 59). En el primer caso, un mensaje es ambiguo cuando el contexto de lo expresado no disipa la confusión sobre su significado, de tal manera que es posible atribuirle varias interpretaciones. Es decir, la ambigüedad es “el resultado que produce una homonimia en una comunicación concreta” (Mendonca, 1997: 20). En cambio, en el segundo caso, un mensaje es vago cuando algunos términos son imprecisos. Es el producto de la “fluidez de ciertas palabras, cuyo límite de aplicación es impreciso” (Grau, 2007: 207). Existen cuatro formas de vaguedad (Mendonca, 1997: 21-22):

- a) Graduación: no existe un límite cuantitativo preciso entre la aplicabilidad y la inaplicabilidad de una expresión.
- b) Combinación: no existe un conjunto de propiedades relevantes para que se aplique la expresión.
- c) Indeterminación: al lector le falta información. Necesita una mayor cantidad de datos que los contenidos en el mensaje.
- d) Anomalía: el lector no consigue comprender lo expresado porque el texto carece de sentido por errores semánticos.

Es interesante, asimismo, precisar en un texto si existen cambios que distorsionan el mensaje. Se trata de perturbaciones que suceden cuando “se sustituye una expresión determinada por otra similar o cuando se omite transmitir una porción de ella” (Idem, 22). Se trata de erratas legislativas.

A pesar de que se ha hablado de ambigüedad y de vaguedad, y de perturbaciones, es necesario remarcar que en la mayor parte de las ocasiones, “las disposiciones legislativas presentan un perfil suficientemente claro y, por tanto, huelga el esfuerzo interpretativo” (Igartua, 1994: 68).

## **2.2. El elemento sistemático o contexto sistémico**

Consiste en la presentación del contenido de la ley según su origen y, por tanto, apela a la relación de las partes entre sí (Savigny, 1994: 13). Los autores más modernos emplean el término de “coherencia”. El jurista necesita de una capacidad sistemática para considerar “toda idea y todo principio en íntima relación y en acción recíproca con el conjunto” (Savigny, 1977: 80). Se parte de la base de que la legislación no se reduce

a un montón de disposiciones sueltas porque las “disposiciones se encuadran en conjuntos más amplios, cada vez más comprensivos hasta llegar, en última instancia, al sistema jurídico en su totalidad” (Igartua, 1994: 57). Para Savigny se trata de una “elaboración sistemática de la jurisprudencia” (1994: 35 y ss.). En este sentido, el concepto de “relación jurídica” es el concepto sistemático por excelencia de la ciencia jurídica moderna (Bobbio, 1991: 1995).

En el caso que nos ocupa, se trata de un análisis de las conexiones que las normas del decreto guardan entre sí, o bien con otras leyes, como, por ejemplo, la LOGSE. Así, este decreto forma parte del ordenamiento jurídico de la educación y por ello se menciona, una y otra vez, esta ley orgánica estatal que marca unos mínimos a cumplir. Se determina, de esta manera, una jerarquía entre las diferentes leyes. El decreto 237/1992 ocupa su lugar en el conjunto del ordenamiento jurídico y debe ser coherente con lo expresado en la LOGSE, en la Constitución o en el ordenamiento jurídico internacional. Por ejemplo, algunos temas transversales del decreto se entroncan con la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Por tanto, el decreto no se interpreta de manera aislada y separada del sistema jurídico porque entonces, no expresaría “ningún significado normativo” (Grau, 2007: 28). El decreto, por consiguiente, se encuadra en un contexto comprensivo que debe abarcar todo el ordenamiento jurídico.

En definitiva, la estructura jurídica presenta una relación entre sí, de manera que se construye de manera coherente y respetuosa con el ordenamiento jurídico precedente. Por consiguiente, se puede entender que existe una unidad en el sistema jurídico (Bobbio, 1991: 189). No obstante, en ocasiones, la relación entre varios textos jurídicos suele generar dudas. Así, son tres las situaciones que más acaecen entre disposiciones (Igartua, 1994: 68 y ss.):

- Presuposición

El contenido de esta noción se explica a través del ejemplo concreto del decreto 237/1992. Así, tanto en la introducción como en el articulado se remite a la LOGSE, de modo que el significado del decreto queda a expensas del significado de dicha ley. Es decir, la comprensión del decreto presupone la previa comprensión de la LOGSE.

- Incompatibilidad

Puede ocurrir que en la redacción del decreto 237/1992 aparezcan partes o elementos que enturbian el significado de otro apartado del mismo decreto o de la LOGSE. Se suelen emplear sinónimos como contradicción, incoherencia, inconsistencia o incongruencia. Sin embargo, conviene distinguir entre inconsistencia e incoherencia.

Así, se produce una inconsistencia “cuando los significados de dos disposiciones comportan contradicciones” (Igartua, 1994: 71). En el lenguaje jurídico se conocen como “antinomias” que según el DRAE es una contradicción entre dos preceptos legales. Las más graves son las que entran en conflicto con una disposición constitucional que tiene un mayor rango jerárquico. En estos casos, esta situación se resuelve con la eliminación de una de las reglas, generalmente la de menor rango jurídico (Grau, 2007: 177-178). Por lo tanto, se sigue un criterio jerárquico, pero existen otros criterios como el cronológico en el que una ley posterior prevalece sobre la anterior y el de especialidad en el que una ley especial o excepcional prevalece sobre una general (Bobbio; 1991: 204 y ss.). En cambio, una incoherencia (o incongruencia) está emparentada con la falta de racionalidad instrumental, cuando el medio empleado para la realización de un fin no es el adecuado para su logro (Igartua, 1994: 73).

El problema ulterior que se presenta es si un ordenamiento jurídico, más allá de su unidad, constituye también un *sistema*, en suma, si refleja una *unidad sistemática*, entendiendo por “sistema” una totalidad ordenada, o sea, un conjunto de entes, entre los cuales existe un cierto orden. Para poder hablar de orden es necesario que los entes constitutivos no estén tan sólo en relación con el todo, sino que estén en relación de coherencia entre sí (Bobbio, 1991: 189).

Por consiguiente, en el caso del decreto se intenta plasmar el grado de antinomia o contradicción entre sus partes, o entre el propio decreto y la LOGSE, puesto que, como se ha mencionado anteriormente, ésta última es una ley orgánica vinculante.

De la misma manera, pueden evidenciarse vacíos o lagunas legales más o menos significativas entre los distintos preceptos. Se trataría de falta de integridad por deficiencias (Bobbio, 1991: 222). Por lo tanto, en la estructura de la interpretación del contexto sistémico se analiza la coherencia del decreto, su incoherencia y las posibles lagunas del mismo.

Se dice que un ordenamiento jurídico constituye un sistema porque en él no pueden coexistir *normas incompatibles*. (...). Por tanto, es inexacto hablar como se hace muy frecuentemente, de coherencia del ordenamiento jurídico en su conjunto; se puede hablar de exigencia de coherencia sólo entre las partes individuales de éste. Si en un sistema deductivo aparece una contradicción, todo el sistema se derrumba (Bobbio, 1991: 195). Por el contrario, otros autores reconocen que la determinación de una norma no es siempre completa porque siempre hay un espacio mayor o menor para la libre discrecionalidad, de tal manera que “la norma de rango superior no puede determinar en todos los sentidos el acto mediante el cual se la aplica” (Kelsen, 1997: 350).

- Redundancia

Contrariamente a lo que pudiera parecer, el hecho de que dos disposiciones signifiquen lo mismo genera dudas puesto que se piensa que “la repetición disminuye la fuerza persuasiva del discurso prescriptivo en general” (Bobbio, 1991: 75).

### **2.3. El elemento lógico o contexto funcional**

En la interpretación de tipo lógico es importante analizar la finalidad del decreto que normalmente está explicitada en las diferentes introducciones y preámbulos. Se considera que en sus líneas se refleja el espíritu que ha llevado a los poderes públicos a legislar, en este caso, sobre el currículo de la Etapa Primaria en la Comunidad Autónoma Vasca. De esta manera, se reduce la amplitud del marco del texto y no caben soluciones que no sean las marcadas en las introducciones. Algún autor las denomina *normas-objetivo* (Grau, 2007: 29).

Por lo tanto, este análisis permite establecer el sentido o el alcance del decreto, es decir, conocer cuáles son los objetivos perseguidos para su establecimiento. En cierto sentido, supone saber cuál es la génesis del decreto, cuál es su filosofía, su argumentación, su fundamentación científica, etc.

El legislador persigue regular algún aspecto social, en este caso: el establecimiento del currículo de la etapa educativa de Primaria. Se pone de manifiesto la “dependencia que la legislación mantiene con la sociedad” (Igartua, 1994: 57).

Además, es preciso conocer el contexto histórico en el que se ha legislado una determinada ley. Savigny habla de la “elaboración histórica de la jurisprudencia” y su vinculación con la política y la historia (Savigny, 1994: 30 y ss.). Otros autores consideran ambiguo el historicismo de Savigny y resaltan la idea de “sistema” como su mayor contribución al desarrollo del formalismo jurídico (Contreras, 1995). Es decir, el elemento histórico, tan importante en la época romántica de Savigny, se ha dado paso en la actualidad a una interpretación más social de los textos jurídicos.

En resumen, la reunión de estos elementos o contextos es necesaria para interpretar la ley, aunque se reconozca que alguno pueda tener una mayor o menor importancia (Savigny, 1878-1879: 150). En definitiva, el método interpretativo permite conocer y desentrañar el significado y el sentido de cualquier texto jurídico de manera profunda y acertada porque “el estudio de estos cuatro elementos agota el contenido de la ley” (Ibidem).

### **3. EL ANÁLISIS JURÍDICO DE LA INTRODUCCIÓN Y ARTICULADO DEL DECRETO 237/1992**

El marco curricular de la Educación Física en la Enseñanza Primaria se regula por el decreto 237/1992 y es válido para los centros educativos de la CAV. Un decreto es, según el DRAE, “una disposición de carácter legislativo que, sin ser sometida al órgano adecuado, se promulga por el orden ejecutivo, en virtud de alguna excepción circunstancial o permanente previamente determinada”. En este caso, la premura viene determinada por la promulgación en 1990 de la LOGSE que debe adecuarse a las características de cada comunidad autónoma. La CAV tiene asumida la competencia educativa y, por tanto, debe completar el diseño y asegurar la puesta en marcha de la reforma.

El decreto 237/1992 es una disposición administrativa de carácter general que está compuesta por una introducción, un articulado, dos disposiciones finales y dos transitorias, y tres anexos.

A continuación, se procede al análisis del decreto en tres niveles: el lingüístico, el sistémico y el funcional siguiendo el esquema propuesto por Von Savigny (1879) y que sigue vigente según varios autores (Bobbio, 1991; Igartua, 1994; Mendonca, 1997; Hernández Marín, 1999; Contreras Peláez, 2005; Grau, 2007).

El análisis del decreto se realiza en dos niveles siguiendo la propia estructura del decreto. Por una parte, la introducción, el articulado, las disposiciones finales y transitorias del decreto, y las orientaciones generales del anexo I; y, por otra, el desarrollo del currículo de Educación Física del anexo I. Se consigue así, entre otras cuestiones, conocer el grado de coherencia interna entre el currículo de EF y lo expresado en las partes precedentes del decreto. A continuación, se analiza el primer nivel (López de Sosoaga, 2014).

#### **3.1. El análisis lingüístico del decreto 237/1992**

El objetivo del análisis lingüístico es determinar si el decreto presenta problemas de comunicación que hagan inteligible alguna de sus partes o si, por el contrario, el texto es lo suficientemente claro para que el lector o lectora lo interprete correctamente. En este

sentido, el decreto 237/1992 es un documento publicado que ha podido tener problemas de redacción por errores de organización del texto, falta de consistencia interna, introducción de conceptos indeterminados, ambigüedades o erratas. En definitiva, se pone de manifiesto si el decreto se ha elaborado de manera cuidadosa o no.

Tras una lectura pormenorizada del decreto, se puede afirmar que el texto jurídico escrito en la introducción, en el articulado, en las disposiciones finales y transitorias del decreto y en las orientaciones generales de etapa del anexo I es claro y esto permite al lector o lectora su fácil interpretación. En general, los términos, párrafos y frases utilizados son claros y legibles. En consecuencia, se puede afirmar que el legislador redacta de manera cuidadosa estas partes del decreto. Sin embargo, se aprecian una ambigüedad en la introducción del decreto y una vaguedad en las orientaciones generales sobre los contenidos del anexo I que se analizan a continuación.

### 3.1.1. Ambigüedad en el término “instrumentos”

Únicamente se ha registrado un término que se puede entender de varios modos o admitir distintas interpretaciones: “Adquisición y dominio de los instrumentos”.

Se trata de una de las tres grandes líneas de actuación educativa que se citan en la introducción del decreto, junto a la socialización y la autonomía. Según el DRAE, la palabra “instrumento” es, entre otras acepciones, “aquello de lo que nos servimos para hacer algo”. En esta ocasión no se sabe cuáles son esos “instrumentos”. Se supone que son los que posibilitan al alumnado afrontar con garantías la vida, pero también pueden ser los que se necesitan para el cálculo matemático y la lecto-escritura que siempre han ocupado un lugar destacado en los programas y currículos escolares. No en vano, la lengua y las matemáticas son consideradas como “áreas instrumentales” en el lenguaje pedagógico. El legislador debería de haber aclarado este punto que no se resuelve con la ayuda de ningún diccionario de la lengua o propiamente jurídico.

En este sentido, en la LOGSE se deja claro que una de las finalidades de la educación primaria es que al alumnado se le proporcione una educación común que haga posible “los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético” (LOGSE, Capítulo 2º de la Educación Primaria, artículo 12). En el preámbulo de dicha ley orgánica el legislador los denomina “aprendizajes de carácter básico”.



Por consiguiente, el articulado hubiera sido una ocasión perfecta para definir y especificar cuáles son esos “instrumentos” que se supone que son herramientas válidas para la vida. Sin embargo, se evidencia una falta de claridad en la introducción y una falta de conexión con el articulado, aunque se suponga que esos instrumentos se adquirieran al desarrollar todas las capacidades expresadas en el artículo 4. Si, por el contrario, dichos instrumentos se refieren al aprendizaje del cálculo y de la lecto-escritura, en el sentido de lo manifestado por la LOGSE, la relación con el articulado se manifiesta en el artículo 4, apartados “g” (“Comprender y producir mensajes orales y escritos”) y “h” (*Comunicarse a través de medios de expresión verbal (...) y matemática*). En definitiva, el legislador debería de haber sido más explícito a la hora de determinar cuáles son esos “instrumentos” que disipara las dudas del lector ante la disyuntiva de elegir entre un planteamiento constructivista de la etapa o la filosofía educativa que propugna una “vuelta a lo básico”.

### 3.1.2. Vaguedad: indeterminación en los tipos de contenido

En el anexo I sobre las orientaciones sobre los contenidos se afirma que las capacidades se van a desarrollar “a través del aprendizaje de los contenidos educativos, en sus tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales”. Consecuentemente, en la mayoría de las áreas se toma como base uno de estos tipos en la presentación de los bloques de contenido y, a continuación, se articula el resto. Esta orientación no tiene referentes anteriores ni en la introducción ni en el articulado del decreto ni en la LOGSE. Por tanto, se trata de un cambio de terminología tan importante dentro de esta reforma, que se hace necesario explicar más profusamente en qué consisten estos tres tipos de contenidos. En definitiva, son elementos de la tecnología didáctica claves para la correcta lectura posterior del decreto y por ello deberían haber sido definidos en el mismo.

Así, los contenidos conceptuales se refieren a “conceptos”. Según Santamaría y Rojo (1991: 161), un concepto es “la idea que la persona tiene de un conjunto de experiencias de las que se sirve en situaciones futuras. Imagen mental de cosas y situaciones”.

Por su parte, los contenidos procedimentales se refieren a “procedimientos”. En palabras de Coll (1987: 139), un procedimiento es “un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, orientadas a la consecución de una meta. Para que un conjunto de

acciones constituya un procedimiento, es necesario que esté orientado hacia una meta y que las acciones o pasos se sucedan con cierto orden”.

El término “actitudinal” no aparece en el DRAE hasta la edición de 2010. Los contenidos actitudinales se refieren a “actitudes”. Santamaría y Rojo (1991: 136) definen una actitud como “la manera de actuar, sentir o pensar revela nuestra disposición a un modo de ver las cosas y enfrentarse y relacionarse con ellas. Este tipo de relación se manifiesta en convicciones, prejuicios y opiniones”.

Por tanto, existe una indeterminación que imposibilita al lector la comprensión del significado de los diferentes tipos de contenido.

### **3.2. El análisis sistémico**

El análisis sistémico pretende descubrir las coherencias, incoherencias y lagunas entre el decreto 237/1992 y las leyes precedentes. Dicho decreto ocupa su lugar en el conjunto del ordenamiento jurídico y debe ser coherente con lo expresado, por ejemplo, en la LOGSE, en la Constitución o en el ordenamiento jurídico internacional. Es decir, se encuadra en un contexto comprensivo que debe abarcar el ordenamiento jurídico en su totalidad.

El decreto es una disposición legal que está inmersa en un sistema jurídico. No se trata de una disposición suelta, sino que pertenece a un todo con el que debe estar relacionado. En este caso, el decreto debe respetar la jerarquía de las leyes precedentes, sobre todo de la LOGSE y del Real Decreto 1006/1991 en el que se establecen las enseñanzas mínimas. A continuación, se analiza el grado de cohesión del articulado, que no se debe obviar que tiene un carácter prescriptivo.

#### **3.2.1. Coherencias**

El articulado es respetuoso con el ordenamiento jurídico precedente en los siguientes puntos:

### 3.2.1.1. El currículo en su contexto

Un currículo puede ser eminentemente técnico, de tal manera que su adaptación sea independiente del contexto de cada escuela. En cambio, la concreción curricular que propugna este decreto se realiza dependiendo del contexto socioeconómico y cultural de los diversos centros (artículo 11, apartado 1). Es coherente con lo expresado por la LOGSE, tal y como se observa en la Figura 6.

Articulado	LOGSE
<b>Artículo 11, apartado 1 (concreción curricular adecuada al contexto socioeconómico y cultural).</b>	Título preliminar, artículo 2, apartado 3º (relación con el entorno social, económico y cultural; espíritu crítico). Capítulo 2º, artículo 12 (adquisición de elementos básicos culturales).

Figura 6. **Coherencia en la relación entre el currículo, la cultura y la sociedad**

### 3.2.1.2. En las características y la organización de la etapa

En el decreto se determina que la etapa primaria es obligatoria y está organizada en seis cursos divididos en tres ciclos. Estas características son coherentes con las expresadas en leyes precedentes de mayor rango jurídico.

Articulado	LOGSE	Otras leyes
<b>Obligatoriedad: Artículo 3, apartado 2: incorporación a la etapa.</b>	Artículo 5 (enseñanza básica obligatoria).	Constitución, artículo 27, apartado cuarto (derecho a la educación). Ley Orgánica del Derecho a la Educación 8/1985.
<b>Duración (seis cursos: 6-12 años): Artículo 3, apartado 1º. Ciclos: Artículo 3, apartado 1º (tres ciclos). Artículo 9, apartado 1º (ciclo como unidad de organización y evaluación).</b>	Duración (seis cursos: 6-12 años): Artículo 12. Artículo 14, apartado 1º (tres ciclos de dos cursos académicos).	

Figura 7. **Coherencia en las características y organización de la etapa**

### 3.2.1.3. En el establecimiento de las enseñanzas mínimas

El decreto sigue las directrices de la ley 1006/1991 y de la LOGSE, a la hora de establecer las enseñanzas mínimas (Figura 8). En este sentido, según el artículo 6 del decreto, las áreas obligatorias de la Educación Primaria son las siguientes:

Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Artística, Educación Física, Lengua castellana y literatura, Lengua vasca y literatura, Lenguas extranjeras y Matemáticas. Coincide con lo expresado también en la LOGSE.

Articulado	LOGSE	Otras leyes
<b>Artículo 6 (áreas de Primaria).</b>	Artículo 4, apartado 3 (enseñanzas mínimas). Artículo 14, apartado 2º (relación de las áreas obligatorias de Primaria).	Real Decreto 1006/1991 (enseñanzas mínimas de Primaria).

Figura 8. **Coherencia sobre las enseñanzas mínimas**

#### 3.2.1.4. En la presencia de la Religión en la etapa

El área de Religión es optativa para el alumnado y de oferta obligatoria en todos los centros. El currículo del área lo establece la jerarquía eclesiástica. Tal y como se observa en la figura adjunta, existe coherencia con leyes precedentes.

Articulado	LOGSE	Otras leyes
<b>Artículo 8, apartado 2º (currículo de Religión establecido por la Iglesia).</b>	Preámbulo y disposición segunda (derecho a recibir formación religiosa).	BOE de 15 de diciembre de 1979 (Concordato o Acuerdo Estado Español y Santa Sede). Artículo VI (contenidos, formación, libros y material didáctico establecidos por la Iglesia). Artículo 27, apartado 5 de la Constitución (se garantiza la enseñanza de la Religión).

Figura 9. **Coherencia en la presencia de la Religión**

#### 3.2.1.5. En la definición y carácter del currículo

En primer lugar, tanto en el articulado como en la LOGSE se define el currículo como “el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación que ha de regular la práctica docente”. Por tanto, la coherencia en este punto es total (ver Figura 10).

En segundo lugar, en la introducción del decreto se considera el currículo como abierto y esta orientación se convierte en prescripción cuando en el articulado se concreta el currículo en tres niveles: la Administración participa en la elaboración del primero (el propio decreto), el profesorado del centro educativo en el segundo (elaboración de proyectos curriculares según el artículo 11) y el profesorado por áreas en el tercero

(programación de la actividad docente según el artículo 12). Guarda coherencia con lo expresado en la LOGSE, tanto en la definición de currículo, en su carácter abierto y en el papel del profesorado en su puesta en marcha.

Articulado	LOGSE
<b>Definición de currículo: artículo 8</b>	Definición de currículo: artículo 4, apartado 1º
<b>Carácter abierto:</b>	<b>Carácter abierto:</b>
<b>Artículo 11, apartado 1º (concreción curricular).</b>	Título preliminar, capítulo 1º, artículo 2, apartado 3º “f” (autonomía pedagógica de los centros).
<b>Artículo 11, apartado 2º (distribución del currículo por ciclos).</b>	Preámbulo y artículos 57 y 55 (programación docente como factor de calidad de la enseñanza).
<b>Artículo 12 (papel del profesorado en la concreción).</b>	

Figura 10. **Coherencia en la definición y características del currículo**

#### 3.2.1.6. En los requerimientos al profesorado

La necesidad de un trabajo coordinado entre el profesorado se prescribe en el artículo 9 del decreto y tiene su precedente en el artículo 57, apartado 4º de la LOGSE puesto que se ratifica la responsabilidad de las administraciones en el fomento del trabajo en equipo de los profesores.

#### 3.2.1.7. En la presentación de los objetivos como capacidades

El artículo 4 presenta los objetivos a desarrollar por el alumnado en términos de capacidades. Sigue la misma línea que el artículo 13 de la LOGSE en el que se determina que la Educación Primaria contribuye a desarrollar en el alumnado una serie de capacidades.

#### 3.2.1.8. En la relación entre los objetivos de etapa del decreto y los de la LOGSE

Es conveniente conocer el grado de coherencia que tienen los objetivos de etapa del decreto con los de la LOGSE (ver Figura 11). Así, determinados objetivos del decreto (“g1”, “g2”, “k”) se corresponden casi literalmente con los de la ley estatal, y otros se corresponden con relativa nitidez: “b”, “e” y “h”.

Artículo 4 del decreto 237/1992	Artículo 13 de la LOGSE
“g.1.” (mensajes orales y escritos en castellano y euskara)	“a” (utilizar la lengua castellana y la de la comunidad de manera apropiada).
“g.2.” (mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en lengua extranjera).	“b” (mensajes sencillos en lengua extranjera).
“k” (apreciar los valores básicos de la vida y de la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos).	“e” (apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos).
“b” (actuar con autonomía).	“d” (adquirir habilidades para actuar con autonomía).
Primera parte del apartado “e” (comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social).	“g” (conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural).
Segunda parte del apartado “e” (defensa, conservación y mejora del medio ambiente).	Segunda parte del apartado “h” (valorar la conservación de la naturaleza y del medio ambiente).
“h” (Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática).	“f” (Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística).

Figura 11. Coherencia en la relación entre los objetivos de etapa del decreto y los de la LOGSE

3.2.1.9. En la relación entre los objetivos de etapa del decreto y otros apartados de la LOGSE

Artículo 4 del decreto 237/1992	LOGSE
<b>Socialización:</b> Apartado “b” (relaciones de grupo y afectivas) y “c” (aceptación de normas democráticas).	Artículo 13 “d” (Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía (...) en los grupos sociales con los que se relacionan. Artículo 13 “e” (Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos). Título preliminar, artículo 2, apartado 3º “e” (hábitos democráticos), “d” (rechazo a las discriminaciones), “e” (relación entre hechos y entorno social), “f” (respeto a los derechos de los pueblos e individuos) e “i” (colaboración con los demás).
<b>Autonomía:</b> Apartado “b” (actuar con autonomía) e “i” (resolver problemas de manera autónoma).	Artículo 12 (autonomía como finalidad educativa). Artículo 13 “d” (desenvolverse con autonomía).
<b>Adquisición y dominio de instrumentos:</b> Artículo 4 al completo (objetivos expresados en capacidades).	Preámbulo (adquisición de los aprendizajes de carácter básico). Capítulo 2º, artículo 12 (adquisición de elementos básicos culturales).
<b>Creatividad:</b> Segunda parte del apartado “h” y parte final del “i”.	Título preliminar, artículo 2, apartado 3º “d” (creatividad como principio de actividad educativa).

Figura 12. Relación entre algunos objetivos de etapa y la LOGSE

La socialización, la autonomía, la adquisición y dominio de instrumentos son las tres grandes líneas educativas de la etapa que tienen su precedente en la LOGSE. Lo mismo ocurre con la creatividad que es un principio de actividad educativa en la LOGSE (ver Figura 12).

### 3.2.1.10. En la importancia de las líneas transversales en los contenidos

En el artículo 6, apartado 3º cuando se consideran a las líneas transversales como el referente “en la organización y tratamiento de los contenidos” de las diferentes áreas. Además, se especifican cuáles son esas líneas transversales: Educación en los Derechos Humanos y para la Paz, Educación para la Salud, Educación para la Igualdad entre los sexos, Educación para el Consumo, Educación Vial y Educación en los Medios de Comunicación Social.

El decreto es coherente con lo expresado en la LOGSE, en la Constitución y en el Derecho Internacional (ver figura adjunta).

Articulado	LOGSE	Otras leyes
<b>Papel fundamental de las líneas transversales:</b>	Preámbulo (educación no discriminatoria).	Constitución Española: capítulo 2º Derechos y Libertades, artículo 27, apartado 2 (respeto a los derechos y libertades fundamentales).
<b>Artículo 6, apartado 3º (referente en la organización y tratamiento de los contenidos).</b>	Título 5º, artículos 63-67 (compensación de desigualdades). Título preliminar, artículo 1, apartado “g” (formación para la paz, la cooperación y la solidaridad).	Constitución Española: capítulo 2º Derechos y Libertades, artículo 14 (igualdad ante la ley). Declaración Universal de los Derechos Humanos de 10 de diciembre de 1948.
<b>Artículo 4: “a” (salud), “d” (rechazo a las discriminaciones), “f” (respeto a la diversidad cultural), “k” (convivencia humana), “e” (defensa del medio ambiente).</b>	Título preliminar, artículo 2, apartado 3º “c” (igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas).	Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos y Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 19 de diciembre de 1966. Convención de los Derechos del Niño de 20 de noviembre de 1989. Carta Europea de 18 de octubre de 1961. Convenio de Roma para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales de 4 de noviembre de 1950. Reglamento Interno de la Comisión Europea de Derechos Humanos. Reglamento interno del Tribunal Europeo de Derechos Humanos.

Figura 13. Coherencia en torno a las líneas transversales

### 3.2.1.11. En los aspectos metodológicos

- El carácter bilingüe de los estudios de Primaria en la Comunidad Autónoma Vasca se prescribe en el articulado. Es coherente con leyes precedentes (Figura 14).

Articulado	LOGSE	Otras leyes
<b>Artículo 5 (sistema educativo bilingüe).</b>	Título preliminar, artículo 1, apartado “e” (respeto a la pluralidad lingüística y cultural de España).	Ley 10/1982 sobre la Normalización del Uso del Euskara, artículos 15-18.
<b>Artículo 4 “f” (respeto a la diversidad lingüística).</b>		
<b>Artículo 4 “g” (mensajes en euskara y castellano).</b>		

Figura 14. **Coherencia en el tratamiento lingüístico**

- También existe coherencia entre el articulado y la propia LOGSE sobre el enfoque globalizador que tamiza varios apartados del currículo, incluso aquellos en los que a primera vista se podría distorsionar dicho enfoque como el tema de los especialistas.

Articulado	LOGSE
<b>Principio de globalización:</b>	Principio de globalización:
<b>Sobre especialistas y tutores: artículo 12, apartado 2º (coordinación del profesorado de grupo).</b>	Sobre especialistas: artículo 16 (aparición de especialistas).
<b>Artículo 9, apartado 3º (coordinación entre ciclos).</b>	Sobre la organización de la etapa: capítulo segundo, artículo 14, apartado 1º (carácter global e integrador).
<b>Artículo 9, apartado 2º (continuidad del profesorado en cada ciclo).</b>	
<b>Sobre la organización de la etapa: artículo 9, apartado 1º (etapa como una continuidad de ciclos).</b>	

Figura 15. **Coherencia en el enfoque globalizador**

- En cuanto al tema del tratamiento de la diversidad existe una relación o coherencia entre el articulado, la disposición primera del decreto y la propia LOGSE, tal y como se observa en la figura adjunta.

Articulado	Disposición adicional	LOGSE
<b>Artículo 4, objetivo “c” (respeto a los puntos de vista distintos), “d” (rechazo a las discriminaciones basadas en las diferencias) y “f” (diversidad cultural).</b>	Disposición adicional primera del decreto (EPA).	Artículo 14, apartado 3º (enseñanza personalizada). Artículo 15 (NEE).
<b>Artículo 11, apartado 1º (PCC y programación docente en función del alumnado).</b>		Título preliminar, artículo 2º, apartado 1º y título tercero al completo (EPA).
<b>Artículo 15 (NEE y EPA).</b>		

Figura 16. **Coherencia en el tratamiento de la diversidad**



### 3.2.1.12. En la evaluación

El articulado prescribe que dicha evaluación debe ser individualizada, continua y global. Esta prescripción tiene su precedente en la LOGSE. Además, el enfoque globalizador que caracteriza a la etapa mencionado en puntos anteriores se refleja también en la evaluación.

Asimismo, el articulado prescribe que la evaluación no solo se realiza con el alumnado, sino que implica a todo el sistema educativo, tal y como se apunta en la LOGSE (ver figura adjunta).

<b>Articulado</b>	<b>LOGSE</b>
<b>Artículo 13, apartado 1º (evaluación del proyecto curricular, programación y desarrollo del currículo).</b>	Artículo 62, apartado 1º (evaluación del alumnado, profesorado, centros, procesos y administración). Título 4º, artículo 55 “g” (evaluación del sistema educativo como factor de calidad).
<b>Artículo 13, apartado 2º (evaluación individualizada, continua y global).</b>	Título preliminar, artículo 2, apartado 3º “i” (evaluación del sistema como principio de la actividad educativa).
<b>Artículo 15, apartado 1º (adaptaciones curriculares también en los criterios de evaluación).</b>	Artículo 15, apartado 1º (evaluación continua y global). Artículo 15, apartado 2º (evaluación adaptada).

Figura 17. **Coherencia en el tratamiento de la evaluación**

Se ha demostrado la coherencia entre el articulado del decreto y las leyes precedentes en los siguientes puntos: en la relación entre el currículo, la cultura y la sociedad; en las características y organización de la etapa primaria; en el establecimiento de las enseñanzas mínimas; en la presencia de la Religión en la etapa; en la definición y carácter del currículo; en los requerimientos al profesorado; en la presentación de los objetivos como capacidades; en la redacción de varios objetivos de etapa; en la importancia de las líneas transversales en los contenidos; en aspectos metodológicos como el tratamiento bilingüe, el enfoque globalizador de la etapa o el tratamiento de la diversidad; y en la evaluación. Por tanto, se puede afirmar que las prescripciones del articulado son respetuosas con lo determinado en la LOGSE.

### 3.2.2. Incoherencias en los objetivos de la etapa

En el propio decreto se establece que los antecedentes legales de este decreto son la LOGSE y el Real Decreto 1006/1991 sobre enseñanzas mínimas. Por lo tanto, sería coherente que los objetivos de etapa del decreto se inspiraran en los de la LOGSE, que es una ley orgánica y, por tanto, de un mayor rango jurídico. Como se ha analizado anteriormente, ciertos objetivos de etapa del decreto son coherentes con los de la LOGSE. Sin embargo, los objetivos de etapa “a”, “c”, “d”, “f”, “i” y “j” no tienen relación con los prescritos por la LOGSE. Es decir, más de la mitad de los objetivos propuestos en el artículo 4 no están relacionados con la ley precedente que es la LOGSE.

La razón de esta incoherencia es que en la redacción de los objetivos se toma como referencia el Real Decreto 1344/1991, que es el que establece el currículo de Primaria para aquellas comunidades autónomas que no disponen en ese momento de las transferencias en materia de educación, en lo que en el lenguaje escolar se denominaba como “territorio MEC”. Así, se reproducen íntegramente en el decreto 237/1992 los objetivos “a”, “b”, “c”, “e” y “k”; y casi en su integridad en los objetivos “g”, “h”, “i” y “j”.

Únicamente en los objetivos “d” y “f” existen diferencias de matiz entre ambos decretos:

En el primero, el decreto 237/1992 pierde la parte del objetivo “g” del decreto 1344/1991 siguiente: “reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social”, aunque mantiene el rechazo a las discriminaciones basadas en diferencias de clase social.

En el segundo, el decreto 237/1992 añade el respeto a la “diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos” al objetivo “j” del decreto 1344/1991 con el fin de preservar la lengua y la cultura vasca. Es decir, el currículo es respetuoso con la enseñanza comprensiva y a su vez respeta la cultura autóctona.

### 3.2.3. Lagunas

#### 3.2.3.1. La actividad investigadora del profesorado

La actividad investigadora del profesorado es un principio educativo de la LOGSE (Título preliminar, artículo 2, apartado 3º “f”). Asimismo, se considera la innovación y la investigación como factores de calidad (preámbulo y artículo 55, apartado “d”). Además, la propia Administración debe fomentar la investigación educativa según el artículo 59 de dicha ley. En cambio, el articulado del decreto 237/1992 no considera esta función para el profesorado de Primaria. Se cierra al profesorado la puerta a un desarrollo curricular de tipo deliberativo o práctico en la línea de lo expresado por Stenhouse (1984) o Carr y Kemmis (1988).

#### 3.2.3.2. La participación de las familias

La necesidad de coordinación entre la escuela, las familias y el resto de agentes educativos expresada como orientación en la introducción del decreto no tiene reflejo en el articulado de carácter normativo. Este vacío es bastante significativo, puesto que la educación no se reduce únicamente al recinto escolar y sería deseable que las familias y el profesorado llegaran a acuerdos y a tomar decisiones colectivas con respecto al currículo. Más, si cabe, cuando se reconoce que la escuela no es el único instrumento de enculturización y que, por tanto, se necesita colaborar con las familias y el resto de agentes educativos en pos de un planteamiento coordinado y complementario. En este sentido, la presencia de las familias es coherente con lo apuntado en la Constitución (artículo 27, apartado 7º) y en la LOGSE (título preliminar, artículo 2, apartado 3º b), cuando se afirma que la participación de los padres, profesores y alumnos es esencial para el arraigo de la propia reforma y para la consecución de los objetivos educativos.

La única reseña a las familias en el articulado se refiere a la promoción del alumnado. El profesor tutor decide si el alumnado debe repetir, tras la valoración del resto de profesores del grupo y previa audiencia con los padres (artículo 14, apartado 3º). En cuestiones relativas al currículo se impide, por tanto, la participación de las familias.

### **3.3. El análisis funcional**

El análisis funcional permite establecer el sentido o el alcance del decreto, es decir, conocer cuáles son los objetivos perseguidos para su establecimiento. Normalmente estos aparecen en las introducciones y preámbulos. Su lectura permite conocer cuál es la génesis, la filosofía, la argumentación y la fundamentación científica del decreto.

#### 3.3.1. El contexto histórico

La Reforma Educativa establecida en la ley estatal LOGSE se adapta a las peculiaridades de la Comunidad Autónoma del País Vasco en el decreto 237/1992. Es decir, el decreto debe seguir las prescripciones de la ley estatal. En este sentido, en la introducción y en el articulado del decreto se mencionan la LOGSE y el Real Decreto 1006/1991 como antecedentes del mismo. Es necesario recordar que es la primera gran apuesta educativa de la democracia y deroga la Ley de Educación de 1970 promulgada por la dictadura franquista. Además, España es miembro de hecho de la Comunidad Económica Europea formada por países democráticos.

En el decreto se recuerdan las competencias de cada administración: la central y la autonómica. Se remite al artículo 4, apartado 2º de la LOGSE en la que el Gobierno central fija los aspectos básicos del currículo o enseñanzas mínimas y se establece que las comunidades autónomas lo determinan. Por su parte, en el Real Decreto 1006/1991 se fijan las enseñanzas mínimas.

Esta ley ha tenido vigencia durante quince años, desde el 28 de agosto de 1992 (disposiciones finales del decreto 237/1992) hasta el 13 de noviembre de 2007 (decreto 175/2007). Por tanto, en el curso 2005-06, durante el que se desarrolla el trabajo de campo de esta tesis, es la ley vigente que rige la tarea docente del profesorado de EF objeto de este estudio.

Es preciso puntualizar que este decreto sufre una modificación en 1996 por las peticiones del colectivo de profesionales y estudiantes de EF que obligan al Gobierno Vasco a ampliar el horario semanal del área de EF (decreto 97/1996 de 20 de mayo), cuestión que se retomará en líneas posteriores.

El antecedente y marco de referencia para la mayoría de las autonomías que no tenían transferida la competencia educativa en ese momento es el Real Decreto 1344/1991 de establecimiento del currículo de Primaria para el territorio MEC. El decreto de la CAV, que sí tenía la transferencia de dicha competencia, es un año posterior al decreto del MEC y gran parte de su estructura y texto está inspirada en el mismo.

Por último, en las disposiciones finales del decreto se autoriza al Consejero de Educación a dictar cuantas disposiciones fueran necesarias para aplicar y desarrollar todo el decreto. Es decir, el decreto tiene una continuidad a través de un desarrollo normativo del sistema educativo más explícito y que está regulado por las órdenes dictadas desde la Consejería de Educación del Gobierno Vasco. De esta manera, el sistema educativo se adapta al propio modelo de Estado autonómico.

Tal y como se ha analizado en el punto anterior, el articulado del decreto presenta una estrecha relación con la LOGSE. Por tanto, se observa que la Reforma educativa propiciada por dicha ley tiene cuatro fuentes diferentes a la hora de elaborar el currículo: la epistemológica, la filosófica, la pedagógica y la sociológica. Entre ellas, la que más presencia tiene es la psicológica de corte constructivista, muy en boga a finales de la década de los 80 y principios de los 90 del pasado siglo entre los especialistas en Pedagogía y Psicología. Esto hace que en la introducción, el articulado y las orientaciones y directrices del anexo I prevalezcan las explicaciones y argumentaciones constructivistas.

### 3.3.2. El contexto lógico: fuentes constructivistas en el decreto

En el análisis sistemático se han observado numerosas coherencias entre el articulado y las leyes precedentes. De igual manera, la introducción del decreto, que se corresponde con la filosofía que lo inspira, guarda coherencia interna con el articulado y tiene relación con las leyes precedentes en los siguientes puntos:

- En la unión entre el currículo, la cultura y la sociedad puesto que se define la escuela como el marco fundamental en nuestra sociedad por el cual “se trabajan los contenidos culturales de un modo planificado y sistemático”. Asimismo, se reitera que “es un espacio de acercamiento a las características del entorno cultural más próximo a los alumnos”. Se afirma que este conocimiento

favorecerá “el sentimiento de pertenencia crítica a una colectividad y la participación más consciente en la sociedad”. Además, se señala que la educación no abarca solo conocimientos, sino también “el complejo mundo de las normas, actitudes y valores de nuestra cultura”.

Desde el ámbito de la sociología se afirma que las sociedades van almacenando y transmitiendo conocimientos de generación en generación con modificaciones graduales. Este conocimiento constituye “la *cultura* de las sociedades y los grupos” (Eggleston, 1980: 12). Este interés en integrar conceptos como “educación” y “cultura” también la comparten la Psicología Cultural (Cole, 1999) que está influenciada por la Antropología Cultural o el legado del estructuralismo etnográfico de Lévi Strauss. Por consiguiente, el currículo “permite, entre otras cosas, determinar las formas culturales o contenidos – conocimientos, valores, destrezas, normas, etc. – cuya asimilación es necesaria para que el alumno pueda devenir un miembro activo de la sociedad y agente, a su vez, de creación cultural; permite, asimismo, asegurar que no se produzca una ruptura entre la actividad escolar del alumno y su actividad extraescolar” (Coll, 1987: 34). Así, la selección de contenidos bajo este prisma se basa en la determinación de las formas culturales que imperan en la sociedad y que el alumnado debe incorporar.

Asimismo, se respeta uno de los principios de la Escuela Nueva que relaciona al niño o la niña con la naturaleza, la sociedad y la cultura. De esta manera, cuestiona la tendencia de la escuela tradicional en la que se imponen unos conocimientos prefijados alejados de los intereses del alumnado. Por consiguiente, la finalidad educativa consiste en desarrollar aquellos conocimientos relacionados o asociados con la naturaleza, la sociedad o la cultura que intervienen en la vida infantil (van Gorp, Simon y Depaepe, 2006).

También se recoge en este punto el pensamiento de la corriente crítica que afirma que el currículo está condicionado por el contexto social y cultural que lo configura (Bolívar, 1999).

- En la consideración de la Etapa Primaria como parte fundamental de la educación obligatoria y que tiene continuidad con la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) que finaliza cuando los estudiantes tienen dieciséis años. Esto supone que, con respecto a anteriores reformas y por primera vez en su historia, la enseñanza obligatoria aumenta dos años el itinerario de escolarización. Se subsana el desfase del sistema anterior entre la finalización de la enseñanza obligatoria y la edad mínima laboral. Es necesario recordar que extender la educación obligatoria hasta los 16 años es uno de los objetivos de la LOGSE (Coll, 1987; Marchesi, 2001). De esta manera, se ampara a las familias cuyos hijos o hijas finalizaban su escolarización con catorce años. Socialmente el Estado se compromete a formarlos durante esos dos años y se controla que no deambulen por las calles.
- En la duración de la etapa (*de los 6 a los 12 años*) y su organización en ciclos (*tres ciclos de dos años*). Se define el ciclo como una “unidad temporal básica de escolarización”. Es una apuesta pedagógica que reafirma el carácter globalizador de la etapa y que supera la organización anterior por cursos.
- En el establecimiento de las enseñanzas mínimas, puesto que se recuerdan las competencias de cada administración. El decreto 237/1992 fija de manera oficial el currículo de la Etapa Primaria en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Igualmente, se pretende ofrecer a todo el alumnado un sustrato cultural común: el que está determinado por las enseñanzas mínimas. De este modo, se garantiza el derecho a recibir una enseñanza comprensiva.
- En las tres grandes líneas de actuación educativa: “socialización, autonomía y, adquisición y dominio de instrumentos”. Tienen relación con los objetivos de etapa del articulado del decreto, con los de la LOGSE y con otros artículos de esta ley orgánica.

En cuanto a la primera gran línea de actuación educativa, el decreto bebe de la fuente del pensamiento pedagógico de Durkheim que afirma que la socialización es el principal papel de la educación puesto que es la preparación metodológica

del niño para la vida adulta. “Su objetivo consiste en despertar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, morales e intelectuales que le son exigidos tanto por la sociedad política como un todo, como el medio especial al cual está específicamente destinado” (Durkheim, 1956: 66).

En esta misma línea, Dewey puntualiza que los contenidos educativos deben estar relacionados con la vida social del alumnado. Así, afirma, que “el verdadero centro de correlación de las materias escolares no es la ciencia, ni la literatura, ni la historia, ni la geografía, sino las propias actividades sociales del niño” (1997: 43).

Esta socialización es cultural, de ahí la afirmación de que la función social que realiza el currículo es la de “asegurar que los jóvenes reciban la cultura (conocimientos, destrezas, valores) adecuada para ser miembros de la sociedad adulta” (Eggleston, 1980: 29). De esta manera, a través del currículo se selecciona lo que es primordial para que la persona se integre socialmente.

En cuanto a la segunda gran línea de actuación educativa, el decreto toma uno de los principios de la Escuela Nueva, el de “libertad y autonomía”. Por ejemplo, Decroly proclama la necesidad de respetar la autonomía del alumnado, “sometiendo la escuela a los intereses y tendencias naturales del niño y limitando, por el contrario, el papel del maestro a preparar, a organizar el medio en el que el niño debe desenvolverse” (Ballesteros, 1933: 24).

En cuanto a la tercera gran línea educativa, la ambigüedad descrita en el análisis lingüístico en el concepto “instrumentos” hace que el contexto sea distinto si se interpreta como una vuelta a lo básico (lectoescritura) o si se consideran esos instrumentos como los necesarios para que el alumnado se desenvuelva en su vida cotidiana.

- En la definición del currículo: el decreto define el término “currículo” como el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente”. La idea de “conjunto” tiene un marcado carácter constructivista puesto que se trata de establecer una estructura organizada de forma sistemática en la que todos los elementos que la



componen estén interrelacionados, siguiendo el pensamiento de Coll (1987). Además, el hecho de que dicho conjunto tenga continuidad durante los niveles, etapas, ciclos y grados es un intento por unir las dos tendencias presentes en la teoría del currículo (Stenhouse, 1991: 27; Lleixá, 1998: 29-31) que son la “intención” y la “realidad” educativas con la intencionalidad de difuminar la diferencia entre el currículo oficial y el real.

En cuanto a los objetivos, éstos se expresan a través del desarrollo de unas capacidades. Está relacionada con los dominios cognoscitivos, afectivos y sociales del alumnado (Solé, 1993: 41-45; Carretero, 1993: 63). Por tanto, se aspira a conseguir el desarrollo integral del alumnado en todas las dimensiones de la persona: física, afectiva, social e intelectual. Es una aportación novedosa que pretende romper con la tradicional tendencia de la escuela en trabajar únicamente el aspecto cognoscitivo.

Por su parte, los contenidos se definen como “culturales”. En la línea de lo expresado en el párrafo anterior, estos contenidos no pueden ser únicamente conocimientos enciclopédicos, sino también “normas, actitudes y valores que configuran nuestra cultura”.

- En el carácter abierto del currículo: el legislador propone un modelo de currículo abierto porque aunque el primer nivel de concreción está fijado por el propio decreto, en el segundo y tercer nivel de concreción el profesorado es el que secuenciar y adapta dicho currículo a partir de las circunstancias y características particulares de cada centro y de cada tipo de alumnado. Se pretende, por tanto, que el centro educativo tenga una cierta autonomía pedagógica a la hora de elaborar sus proyectos (Coll, 1988: 28-29). Subyace una concepción educativa más descentralizada. Los currículos abiertos o flexibles se caracterizan porque dejan que sea el propio centro y los profesores los que lo “cierren”, concreten y adapten al contexto educativo propio y específico (Díaz Lucea: 1994: 27). De esta manera, se concede una gran importancia al contexto social, cultural y geográfico de cada centro educativo. Se intenta respetar el contexto de aplicación del currículo, de tal manera que los objetivos, contenidos, línea metodológica y criterios de evaluación se tienen que secuenciar y temporalizar

adecuándolos al contexto social y escolar de cada equipo docente. Por consiguiente, como consecuencia de este currículo flexible se pretende “implicar creativamente al profesor en el desempeño de su actividad profesional” (Coll, 1987: 46). Es decir, se permite que el profesorado vaya construyendo el currículo, tal y como propugna un diseño curricular de corte deliberativo y práctico. Pero, no se puede obviar que el primer nivel de concreción marca los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación y que, por lo tanto, se establece una sistematización y una ingeniería educativa propias de un diseño curricular de corte técnico y experto.

- En la consideración de la actividad investigadora del profesorado. Aunque no tiene el refrendo del articulado del decreto, está relacionada con la LOGSE. Se pretende que el profesorado reflexione e investigue a partir de su propia práctica docente (Carr y Kemmis 1988: 190-222), según el modelo curricular de investigación-acción acuñado por Stenhouse (1984: 194-221). De esta manera, se reduce la diferencia entre la teoría y la práctica educativas.
- En el papel fundamental de las líneas transversales que deben tamizar todos los contenidos. La finalidad de la etapa es que, a pesar de las dificultades, ningún alumno o alumna fracase. El currículo se caracteriza por ser integrador y, por consiguiente, no tiene una función selectiva ni intenta establecer niveles o jerarquías entre el alumnado. Supone la mayor apuesta ideológica del decreto que persigue la lucha por la igualdad y en contra de la discriminación. El modelo de alumno o alumna al que se aspira es el de una persona libre, solidaria, crítica, democrata, saludable, responsable en el consumo, etc. Se incorporan, por tanto, ideas de la corriente crítica que propugna unas pautas éticas sobre un modelo educativo igualitario y justo.
- En el tratamiento de la diversidad que está relacionado con el punto anterior. Se deben desarrollar en el alumnado valores relacionados con el respeto y tolerancia hacia los demás o solidaridad que permitan una sociedad plural y democrática.

- En la definición del espacio escolar como de intervención bilingüe: en el caso de la CAV, la diversidad lingüística se manifiesta en una sociedad y escuela bilingües.
- En el principio de globalización de la etapa: el modelo curricular que se establece es sistemático, abierto y global. Es sistemático porque ofrece un andamiaje que permite determinar el currículo desde lo más general a lo más concreto. En este sentido, esta estructura curricular parece respetar el principio de globalidad característico del constructivismo. Sin embargo, aunque se propugna aprehender el conocimiento de una manera global, no se rompe con la división tradicional del currículo en materias que atomizan el saber. Según Decroly (1929), “este procedimiento es ilógico desde el punto de vista psicológico y pedagógico” (Decroly, 2006: 78). Ante este problema, la función globalizadora de la enseñanza “parte del estudio de la realidad, tal como se presenta ante los ojos del niño, para seguir el camino que la humanidad ha recorrido hasta llegar a la obtención de las leyes y las conclusiones científicas” (Ballesteros, 1933: 38). Por tanto, Decroly comprende que “el niño en su adquisición del conocimiento desarrollaba primero una actividad “globalizante” antes de ser capaz de llegar a la facultad *superior* de pensamiento “analítico-sintetizante” (van Gorp, Simon, Depaepe y Monés, 2006: 32). De ahí, la necesidad de sustituir la organización curricular basada en las áreas por “centros de interés” que se desarrollan de manera global. En suma, esta organización curricular de carácter global dista de los principios fundamentales de la globalización y los centros de interés propuestos por la Escuela Nueva.
- En la importancia del carácter sistemático de la evaluación: se consideran los criterios de evaluación como una parte del currículo que se debe concretar en las programaciones. Además, en el articulado se señala que el profesorado debe evaluar el aprendizaje del alumnado, los procesos de enseñanza y su propia práctica docente en relación con el logro de los objetivos educativos del currículo. Es decir, la evaluación ya no se centra únicamente en el alumnado ni en la calificación. El concepto de evaluación es más amplio e incluye al propio currículo con la pretensión de mejorarlo.

En resumen, salvo alguna excepción ya descrita, se puede afirmar a la luz de los datos presentados en el análisis funcional que el discurso de la introducción no se queda en una mera declaración de principios, sino que el articulado le otorga un carácter prescriptivo. Se podría considerar que existe relación o coherencia interna entre ellos.

Por su parte, y fruto del contexto histórico analizado en el punto anterior, las ideas psicológicas que impregnan las orientaciones generales y las directrices sobre la enseñanza-aprendizaje tienen un marcado carácter constructivista. Por su parte las ideas pedagógicas beben de las fuentes de los autores principales de la Escuela Nueva. Así:

- En las orientaciones generales sobre los objetivos se retoma una de las ideas del constructivismo, que es la que sostiene que los procesos mentales del alumnado se desarrollan conforme la persona obtiene información e interactúa con su entorno. Se intenta acabar con aprendizajes desconectados de la vida del alumnado basados en conceptos que se aprenden de manera memorística. Lo que se aprende ha de ser “útil” para la vida cotidiana, para la vida en sociedad. En consecuencia, el aprendizaje es un proceso individual de desarrollo de capacidades que tiene una transferencia en la vida “no escolar”. Los contenidos que se aprenden deben ser funcionales para que el alumnado pueda utilizarlos cuando se requieran en la vida. Es decir, “la *significatividad* del aprendizaje está directamente vinculada con su *funcionalidad*” (Coll, 1987: 40).
- Asimismo, en las directrices para la enseñanza-aprendizaje, se reitera esta idea del *aprendizaje significativo* (Ausubel, 2002: 121-140). El aprendizaje significativo tiene lugar cuando “la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud de aprendizaje correspondiente” (Ausubel, Novak, Hanesian, 1983: 37; Coll, 1987: 120). Por consiguiente, se parte de la idea de que el aprendizaje está condicionado por los “conocimientos previos” que posee el alumnado (Carretero, 1993: 27). De hecho, este alumnado que “inicia un nuevo aprendizaje lo hace a partir de los conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos que ha construido en su experiencia previa y los utiliza como instrumentos de lectura y de interpretación que condicionan el

resultado del aprendizaje” (Coll, 1987: 38). De esta manera, el nuevo aprendizaje es significativo siempre y cuando se relaciona inherentemente con lo que el alumnado ya sabe. Es decir, “hablar de aprendizaje significativo es hablar de relaciones” (Estebaranz, 1994: 279). Por tanto, “la clave del aprendizaje significativo está en la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del individuo” (Pérez Gómez, 1992: 46). De este modo, se garantiza la comprensión y facilitación de nuevos aprendizajes al tener un soporte básico en la estructura cognitiva previa construida por el sujeto (Reig y Gradolí, 1992: 120). Para ello, adquiere gran relevancia la activación de conceptos *inclusores* o *ideas de anclaje* (Ausubel, 2002: 14, 25 y ss., 252 y ss.) pertinentes en la estructura cognitiva de la persona que ayudan a integrar los nuevos conocimientos. Por el contrario, cuando esto no ocurre, tiene lugar un aprendizaje de tipo memorístico, repetitivo o mecánico.

- En las orientaciones generales sobre los contenidos se especifican los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Es una apuesta para que los contenidos no sean únicamente conceptos aprendidos de manera memorística no comprensiva. Se le otorga una importancia especial a los procedimientos y las actitudes (Marchesi, 2001).

Además, cada área debe escoger un tipo de contenido como eje-base del curriculum. Se debe establecer una jerarquía de valor entre lo que se piensa, lo se hace o lo que se siente; o incluso preguntarse si se debe subrayar uno de ellos y subordinar el resto al mismo. La respuesta no es tan simple como parece a simple vista, puesto que en esta elección se muestra la dimensión o idea de persona que en cada área se escoge y se pretende desarrollar. Los contenidos se articulan a través de bloques. El orden “lógico” de presentación de los bloques que se desarrollan está en función de ese eje de base. Se trata de una orientación para cada área que aconseja que se estructuren los contenidos en torno a un eje educativo que articule el resto.

- En las directrices para la enseñanza-aprendizaje, el legislador sostiene que “el aprendizaje de procedimientos se convierte en el eje organizador de la actividad que se desarrolla en el aula”. Es una idea de Dewey de finales del siglo XIX, que se basa en el principio de “actividad práctica” que prima la actividad sobre la pasividad (Dewey, 1997: 49-52). Una de las aportaciones de este pensador es la importancia de la experiencia, de la que se deriva la expresión “aprender haciendo”. De ahí, su crítica a los métodos en los que prevalece la pasividad del alumnado, a los que acusa de “pérdida de tiempo y esfuerzo en el trabajo escolar” (Idem, 49). Por consiguiente, el decreto propugna que tanto los conceptos como las actitudes se aprendan a través de los procedimientos.
- El enfoque globalizador es una de las directrices sobre enseñanza-aprendizaje del anexo I. Prevalece en la propia organización de la etapa en ciclos, en el trabajo de los equipos docentes, en los criterios de evaluación, en la forma de evaluación y, en el caso de las directrices para la enseñanza-aprendizaje sobre los contenidos determinados en las unidades didácticas. Esta organización curricular se acerca al principio globalizador de la Escuela Nueva, pero no llega a plantear una *Metodología por proyectos* de Kilpatrick (1967: 44-72) en la que los proyectos tienen como punto de partida los intereses del alumnado (López de Sosoaga et al. 2015).
- En la directriz sobre la relación entre aprendizaje e interacción social se aconseja que el docente logre un clima en la clase que propicie los aprendizajes. Es un aprendizaje social porque está mediatizado por el aula-grupo y las relaciones que se dan en su seno. Para Dewey los contenidos educativos deben estar relacionados con la vida social del alumnado. Así, afirma, que “el verdadero centro de correlación de las materias escolares no es la ciencia, ni la literatura, ni la historia, ni la geografía, sino las propias actividades sociales del niño” (Dewey, 1995: 43).

También Vygotski percibe a la persona como un ser eminentemente social, de tal manera que el desarrollo de la persona está ligado a la sociedad en la que vive. Es decir, destaca la importancia de los procesos de relación interpersonal a la hora de entender la relación entre aprendizaje y desarrollo. Por tanto, se busca la interacción entre iguales para que se propicie un conflicto cognitivo en la zona de desarrollo próximo de Vygotski en el que el alumnado puede aprender del

profesor o de un compañero más capaz (Vygotski, 1978: 133-134). Es decir, valora la idea de aprendizaje social y también el conocimiento cultural. Así, “el conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura” (Carretero, 1993: 24). De ahí la importancia de la institución escolar, puesto que la “construcción del conocimiento en el aula es un proceso social y compartido” (Cubero y Luque, 2004: 153).

- Se reitera que la organización curricular se tiene que llegar a adaptar a cada alumno o alumna. Se adecua el currículo a las diversas situaciones del alumnado, de tal manera que se realizan adaptaciones curriculares generales, específicas e individuales (Garrido, 1993: 62-68). Responde a la idea de individualización propia de la Escuela Nueva. Posteriormente, está recogida y desarrollada por el mundo de la Educación Especial (Martín, 1988: 25-35) relativa a la elaboración de las adaptaciones curriculares según las necesidades educativas especiales (NEE) del alumnado.

En resumen, el análisis lingüístico de la introducción y el articulado y, sobre todo, el de las orientaciones y directrices del anexo I demuestra que su redacción es clara y su lectura asequible. El análisis sistémico pone de manifiesto la coherencia interna entre el articulado y las leyes precedentes, sobre todo la LOGSE. Por su parte, el análisis funcional permite comprender la filosofía o pretensión del legislador y descubrir las fuentes psicológicas, pedagógicas y sociológicas de las que bebe el decreto.

## **4. ANÁLISIS JURÍDICO DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA**

A continuación, se analiza la parte del anexo I correspondiente al currículo de EF para intentar descubrir la idoneidad jurídica del mismo. Se sigue la misma dinámica que en el análisis de las partes precedentes del decreto 237/1992.

### **4.1. Análisis lingüístico**

A la hora de determinar el significado de un determinado término o vocablo se recurre al Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE), sobre todo si éstos son vocablos de uso cotidiano. Sin embargo, en la lectura del desarrollo del currículo de la EF se emplean términos técnicos para cuya definición y comprensión se recurre a diccionarios o fuentes especializadas.

El objetivo del análisis lingüístico es conocer si el desarrollo del currículo de EF también se ha redactado de manera clara. Ello depende del número de ambigüedades, vaguedades o erratas que se presenten. Cuanto menos aparezcan, más clara será la redacción del currículo de EF.

#### **4.1.1. Ambigüedades**

4.1.1.1. Sinonimia en los términos “Conducta motriz”, “Conocimiento corporal vivenciado”, “Movimiento”, “Cuerpo en movimiento”, “Capacidad motora”

La *conducta motriz* según el profesor Parlebas es la “organización significativa del comportamiento motor. (...) es el comportamiento motor en cuanto portador de significado” (Parlebas, 2001: 85). Lo que reivindica este autor es que esta locución “responde a la totalidad de la persona que actúa, a la síntesis unitaria de la acción significativa o, si se prefiere, del significado actuado”. Por tanto, se busca desarrollar plenamente los elementos de tipo cognitivo, afectivo, relacional y semiotor de la persona.

En la introducción del anexo I de EF se define la conducta motriz como “organización significativa del comportamiento humano” y se afirma que se pretende profundizar en su



conocimiento. Sin embargo, dicho término no vuelve a aparecer en el currículo de EF puesto que otros vocablos lo solapan como el de “conocimiento corporal vivenciado” (*importancia del conocimiento corporal vivenciado y de sus posibilidades*), “movimiento” (*El movimiento tiene además un valor funcional de instrumento, un carácter social que se deriva de sus propiedades expresivas y del significado que otros le atribuyen en situaciones de interacción*), “cuerpo en movimiento” (*Las funciones del cuerpo en movimiento son variadas y han tenido diferente peso en el currículo de la Educación Física, según las intenciones educativas predominantes*) y “Capacidad motora” (*La capacidad motora es por tanto y, especialmente en estas edades, uno de los mecanismos principales de relación con los demás*).

En un texto jurídico es incoherente definir un concepto y luego utilizar otros términos para referirse al mismo significado. Son cambios que distorsionan el mensaje. Se trata de una sinonimia de difícil aceptación porque despista al lector o lectora del decreto.

Antes de explicar el término “cuerpo vivenciado” es necesario explicar qué es “cuerpo”. Según el DRAE, es el “conjunto de los sistemas orgánicos que constituyen un ser vivo”. Es decir, esta definición es únicamente biológica. Por su parte, el profesor Díaz Lucea (1995: 107) explica que “el conocimiento que los alumnos tienen de su propio cuerpo no es un conocimiento puntual ni conceptual de su propia realidad corporal: es un conocimiento vivenciado, global y funcional que les permite hacerse una imagen de sí mismos”. Es, por tanto, una locución que no llega a abarcar la amplitud del término “conducta motriz” descrito anteriormente.

En lo referente al “movimiento”, según el DRAE, es la “acción y efecto de mover” o, en una segunda acepción, el “estado de los cuerpos mientras cambian de lugar o de posición”. En esta misma línea, el autor Parlebas (2001: 86) afirma que “el concepto de movimiento responde a la idea de un cuerpo biomecánico definido por desplazamientos captados desde fuera; y se preocupa por descubrir enunciados gestuales de los que se excluye al sujeto como tal”. Sin embargo, el decreto intenta huir de esta visión reduccionista de tal manera que destaca que además de su carácter funcional, posee un marcado carácter social. Es decir, al aspecto propiamente motor se le ha añadido el aspecto relacional. Posteriormente, se define como instrumento cognitivo. En definitiva, el término “movimiento” no puede explicar por sí solo la totalidad que abarca el concepto de “conducta motriz” y por ello se tiene que especificar la intencionalidad de la que la persona se desplaza.

En cuanto a la locución “cuerpo en movimiento”, éste se compone de “cuerpo” y “movimiento”, ya definidos en las líneas precedentes. Se trata de un nuevo intento por atribuirle las múltiples funciones que básicamente repiten los aspectos cognitivos, relacionales, afectivos y motores que definen la conducta motriz de una persona.

Por último, se reconoce en la “capacidad motora” su función relacional. De nuevo, es un intento de explicar dos de los aspectos que subyacen en la naturaleza de las conductas motrices.

En resumen, el legislador comienza su discurso empleando el término “conducta motriz” para, a continuación, emplear numerosos sinónimos que explican parcialmente el significado de dicho término. Como consecuencia de ello, el lector se siente desorientado ante un discurso confuso terminológicamente.

#### 4.1.1.2. Indeterminación de los términos “Dominio corporal”, “Dominios motores”, “Dominio de los patrones motrices básicos”

Por una parte, en la introducción del currículo del área de EF en el anexo I se utiliza el término “dominio corporal” en dos ocasiones. En el diccionario Paidotribo se define como el “grado de conocimiento y control al que puede llegar una persona mediante un proceso de concienciación e interiorización de la percepción del propio cuerpo” (p. 728). Por otra, en la misma introducción también se emplea el término de “dominios motores” y, posteriormente, en el objetivo general 4 del articulado se habla de “dominio de patrones motrices básicos”. Los patrones básicos motrices (o de movimiento según el diccionario Paidotribo) son “estructuras de movimiento a partir de las cuales se desarrolla la motricidad del sujeto. Vienen dados genéticamente, y por mediación de la práctica se desarrollan, adaptan y mejoran” (p. 1.635).

De nuevo, este cambio terminológico impide la adecuada comprensión del texto, puesto que evidencia realidades y finalidades distintas. Además, la propia gramática de los términos no disipa la duda, sino todo lo contrario: el primer y el tercer término están en singular y el segundo en plural. De esta manera, el legislador parece establecer la existencia de un único dominio corporal, un único dominio de patrones motrices básicos y varios dominios motores. El lector se confunde con esta indeterminación.

#### 4.1.1.3. Sinonimia e indeterminación en los términos “Imagen corporal”, “El cuerpo: imagen y percepción”, “esquema corporal”, “esquema corporal global”, “esquema corporal segmentario”, “imagen personal”

En las siguientes líneas se trata de definir estos seis conceptos con el objetivo de diferenciarlos y conocerlos. Así, en la introducción del área se utiliza el término “imagen corporal”. Según la primera definición, entre otras, que aporta el diccionario Paidotribo, la imagen corporal se refiere a “las sensaciones que la persona tiene sobre su propia realidad corporal” (p. 1.271). También se subraya que esta acepción funciona como sinónimo en numerosas ocasiones de “esquema corporal”. En los mismos términos se expresa Le Boulch y reconoce que diferencia dichos términos y por tanto se crea una ambigüedad debida a esta doble terminología (1995: 22-23).

El término “esquema corporal” aparece en el desarrollo de los contenidos procedimentales del primer bloque de contenidos denominado “El cuerpo: imagen y percepción”. El esquema corporal es la “intuición global o conocimiento inmediato de nuestro cuerpo, sea en estado de reposo o en movimiento, en función de la interrelación de sus partes y, sobre todo, de su relación con el espacio y los objetos que nos rodean” (Le Boulch, 1984: 87). De manera análoga en el diccionario Paidotribo se afirma que “en términos generales se acepta que el esquema corporal es la representación concreta del propio cuerpo, actualizada en la situación específica y formada a partir de experiencias (p. 953).

Posteriormente, en un contenido actitudinal se cita el desconcertante término “imagen personal” que añade más confusión terminológica. La imagen personal es la percepción que sobre una persona tiene el resto de la gente. Se refiere a la imagen que la persona proyecta ante los demás. Por último, en el conceptual “esquema corporal global y segmentario”, en ningún momento Le Boulch utiliza estos términos, sino que este autor habla de “coordinación global” y “concienciación segmentaria”. De nuevo, se evidencia una cierta confusión terminológica que desorienta al lector.

#### 4.1.1.4. Diferencia cultural en los términos “habilidades” y “destrezas”

El segundo bloque de contenidos se denomina “El cuerpo: habilidades y destrezas”. El DRAE define “habilidad” con cuatro acepciones, de las cuales tres son las siguientes: “Capacidad y disposición para algo”, “Gracia y destreza en ejecutar algo que sirve de adorno a la persona, como bailar, montar a caballo, etc.”, o como “Cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza”. Por otra, la definición de “destreza” es la siguiente: “Habilidad, arte, primor o propiedad con que se hace algo”.

Es decir, los dos términos en castellano son sinónimos y su empleo correlativo en el currículo de EF confunde al lector porque le da a entender que son dos términos diferenciados. Sin embargo, en inglés los términos habilidades y destrezas se corresponden con los anglosajones “skills” y “drills”, por ello vamos a recurrir a la traducción de dos autores anglosajones (Wickstrom y Singer) para intentar aclarar el significado de ambos conceptos. La primera definición se refiere al término “habilidades básicas”:

*Las habilidades básicas son actividades motoras normales con patrones específicos. Son habilidades generales que constituyen la base de actividades motoras más avanzadas y específicas, como las deportivas. Correr, saltar, lanzar, coger, correr a gran velocidad, saltar a la cuerda, dar patadas a un balón y escalar son ejemplos típicos de las consideradas actividades motoras generales, incluidas en la categoría de habilidades básicas. Para toda habilidad básica hay un criterio mínimo, más o menos definido, que le confiere especificidad. Por ejemplo, el criterio mínimo que define el acto de correr es que los pies avancen alternativamente y que al despegue del pie de apoyo le siga un corto período en el que no haya apoyo (Wickstrom, 1983: 22).*

La segunda se refiere al término “destrezas” como “la habilidad para ejecutar bien un acto o actividad en cualquier situación (Singer, 1986: 99-101). Estas dos definiciones son el producto del trabajo de traducción al castellano de dichos términos anglosajones y, por lo tanto, deben ser considerados en su justa medida.

Es evidente que los traductores de ambos términos tienen dificultades para diferenciarlos en la traducción al castellano. El problema estriba en que a diferencia de la cultura latina, en la que los dos vocablos son sinónimos y se aplican preferentemente

a personas, en la inglesa no ocurre así. Por un lado, “skill<sup>1</sup>” supone la ejecución de un protocolo, de un mecanismo o de un comportamiento por parte de una persona; por ello, todos los individuos que realizan prácticas físicas ejecutan “motor skills”, y en una práctica deportiva hablarían de “football skills” o “basketball skills”. Lo mismo ocurre con el aprendizaje de la lectura o de la escritura: “reading skills” y “writing skills”. Por el contrario, en la cultura latina se tiende a utilizar la noción de “capacidad” que es mucho más general, y que no se reduce al protocolo o al movimiento a ejecutar.

Por otro lado, el vocablo “drills” traducido por “destrezas” genera confusión, ya que en la cultura anglosajona se corresponde con el ejercicio que va a desarrollar una “skill” o una habilidad. Un *drill* está pensado por el profesor, por el jefe, por el entrenador o por el “leader” para que los aprendices aprendan el *skill* correspondiente.

#### 4.1.1.5. Polisemia en el término “Deportes adaptados”

La práctica de deportes adaptados es un contenido del bloque cuarto de contenidos. El término “deporte adaptado” es polisémico. Por un lado, se puede referir a los deportes que realizan las personas con discapacidades. Ejemplos de ello serían la *boccia* (deporte paralímpico similar a la petanca) o el *goalball* (deporte para ciegos y deficientes visuales). Este planteamiento sería coherente con el tema recurrente en el decreto sobre el tratamiento de la diversidad. Por otro, se puede tratar de cualquier deporte que se adapta a través “de la flexibilización de las normas”. Entonces, se trata de deportes que se adecúan a las características del alumnado de Primaria. Si la opción del legislador fuera la segunda, tendría que haber incluido una coma en el texto para que no indujera a error, de tal manera que éste quedara de la siguiente forma: *Práctica de deportes, adaptados mediante la flexibilización de las normas*.

---

<sup>1</sup> Cambridge Advanced Learner's Dictionary. **Skill**: an ability to do an activity or job well, especially because you have practised it: “Ruth had/possessed great writing skills”. **Drill**: an activity which practises a particular skill and often involves repeating the same thing several times, especially a military exercise intended to train soldiers: “In some of these schools, army-style drills are used to instil a sense of discipline”. “a spelling/pronunciation drill”.

#### 4.1.2. Vaguedad entre los objetivos 4 y 5

Existe una vaguedad entre el significado de los objetivos de área 4 y 5. Así, en el objetivo de área 4 el alumnado debe desarrollar el dominio de los patrones motrices básicos para resolver diferentes situaciones (problemas). En el 5 debe utilizar las capacidades físicas básicas y las habilidades motrices para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación. El lector se encuentra con un objetivo repetido, pero con una terminología diferente.

#### 4.1.3. Errata entre los términos “actitudinales” y “aptitudinales”

En el contenido conceptual 2 del bloque 2 de habilidades y destrezas se emplea el término “actitudinales” cuando lo correcto sería emplear “aptitudinales”, de tal manera que el contenido quedara de la siguiente manera: “Aptitud, habilidades y destrezas. Relación entre las características aptitudinales del niño y la niña y el nivel de aprendizaje al que puede llegar”.

### **4.2. Análisis sistémico**

Es interesante conocer si el desarrollo del currículo de EF es coherente con lo expresado en la LOGSE, que es una ley de mayor rango jerárquico. En las siguientes líneas, se analizan las coherencias, las incoherencias y las lagunas existentes en el currículo del área.

#### 4.2.1. Coherencias

##### 4.2.1.1. En los objetivos de área

Los objetivos generales del área de EF son coherentes en gran medida con los objetivos de la etapa y en menor medida con los objetivos de etapa de la LOGSE, tal y como se aprecia en la Figura 18. Se debe observar que en esta ocasión la coherencia no es literal.

<b>Objetivos generales de área</b>	<b>Objetivos de etapa del decreto (artículo 4)</b>	<b>Objetivos de etapa de la LOGSE (artículo 13)</b>
<b>Objetivo 1: Conocer y valorar su cuerpo...</b>	“a”: Conocer y apreciar el propio cuerpo...	
<b>Objetivo 1: actividad física (...) como relación con los demás...</b>	“d”: Establecer relaciones equilibradas...	
<b>Objetivo 2: Adoptar hábitos de higiene (...) efectos sobre la salud.</b>	“a”: (...) adoptando hábitos de salud, higiene...	“h” Valorar la higiene y salud de su propio cuerpo...
<b>Objetivo 4: Resolver problemas...</b>	“j”: Utilizar en la resolución de problemas sencillos los procedimientos oportunos...	
<b>Objetivo 5: (...) adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.</b>	“j”: Utilizar en la resolución de problemas los procedimientos oportunos (...) teniendo en cuenta las condiciones materiales y temporales necesarias para su solución.	
<b>Objetivo 6: Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás evitando la discriminación (...), así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades deportivas.</b>	“d”: Establecer relaciones equilibradas con las personas (...) rechazando discriminaciones... “k”: Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.	
<b>Objetivo 7: Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas y los entornos en que se desarrollan participando en su conservación y mejora.</b>	Segunda parte del apartado “e”: defensa, conservación y mejora del medio ambiente.	“i” Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal. Segunda parte del apartado “h”: valorar la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.
<b>Objetivo 8: Utilizar los recursos expresivos (...) para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo...</b>	“h”: Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática.	“f”: Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística.

Figura 18. Coherencia entre los objetivos de área y los de etapa y LOGSE

Además, de los ocho objetivos expresados en capacidades, seis tienen un carácter procedimental (objetivos 2, 3, 4, 5, 6 y 8) y los dos restantes son de tipo conceptual y

actitudinal (1 y 7). Los verbos que expresan este carácter procedimental son siete (*adoptar; regular; dosificar; resolver; utilizar*, en dos ocasiones; y *participar*). En cambio, los conceptuales son dos (*conocer*, que se repite), al igual que los actitudinales (*valorar*, que también se repite). Por consiguiente, el enunciado de los objetivos es respetuoso con el carácter procedimental del área expresado en la introducción.

#### 4.2.1.2. En el nombre de varios bloques de contenido

El término “cuerpo” es uno de los ejes básicos de la acción educativa de la EF en Primaria según la introducción del anexo de EF; y como tal, dicho término aparece en la redacción de los tres primeros bloques de contenido del área: “El cuerpo: imagen y percepción”, “El cuerpo: habilidades y destrezas” y “El cuerpo: expresión y comunicación”. Por tanto, el nombre de los tres primeros bloques de contenido guarda coherencia interna con uno de los ejes básicos de la acción educativa de la EF.

#### 4.2.1.3. En los contenidos

Los contenidos procedimentales tienen relación con el articulado del decreto y con la LOGSE según lo que se recoge en la tabla adjunta. Esta relación o coherencia es parcial puesto que únicamente se mencionan aspectos de los objetivos de área, de etapa o de la LOGSE. Para una adecuada lectura de la Figura 19, es necesario explicar que la letra “B” significa “Bloque” y la “C”, “Contenido”.



	<b>Contenidos procedimentales</b>	<b>Articulado del anexo I de EF</b>	<b>Articulado del decreto</b>	<b>LOGSE</b>
<b>B</b> <b>1</b>	C1: Experimentación y estructuración del esquema corporal.	Objetivo 1: Conocer y valorar su cuerpo...	Artículo 4, apartado "a": Conocer y apreciar el propio cuerpo...	
	C3: Utilización de las habilidades básicas de movimiento en diferentes situaciones, medios y formas de ejecución.	Objetivo 5 de área: Utilizar sus (...) habilidades motrices...		
<b>B</b> <b>2</b>	C4: (...) disponibilidad motriz ante situaciones variadas.	Objetivo 5 de área: (...) para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.		
	C6: (...) adaptación a distintos entornos naturales.	Objetivo 7: (...) los entornos en que se desarrollan participando en su conservación y mejora.	Artículo 4 "e": defensa del medio ambiente	Artículo 2, apartado 3 "k": formación en el respeto y defensa del medio ambiente. Artículo 13, apartado "h": (...) valorar la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.
	C7: Acondicionamiento físico desde una perspectiva global y lúdica.	Objetivo 6 (Participar en juegos...).	Salud: artículo 4 "a" y 6 apartado 3º.	Artículo 13, apartado "h": Valorar la higiene y la salud de su propio cuerpo (...)
	C1: Exploración y utilización de los recursos expresivos del cuerpo.	Primera parte del objetivo 8: Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento...	Artículo 4, "h": Comunicarse a través de medios de expresión (...) corporal...	Artículo 13, apartado "f": Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística.
	C4: Manifestación gestual y de movimiento de las sensaciones y estados de ánimo.	Segunda parte del objetivo 8: (...) comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo...	Artículo 4, "h": Comunicarse a través de medios de expresión (...) corporal...	Artículo 13, apartado "f": Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística.
<b>B</b> <b>3</b>	C5: Simbolización y codificación mediante el movimiento elaborando e inventando respuestas corporales.	Tercera parte del objetivo 8: (...) comprender mensajes expresados de este modo.	Artículo 4, "h": (...) desarrollando (...) la creatividad.	Artículo 2, apartado 3 "d": desarrollo de las capacidades creativas... Artículo 13, apartado "f": Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística.
	C1: Utilización de reglas para la organización de situaciones colectivas de juego.		Artículo 4, "c": "Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan".	
	C3: Práctica de los juegos populares y tradicionales.			Título preliminar, artículo 1, apartado "f"; el título preliminar, artículo 2, apartado 3º "j"; o el artículo 13, capacidad "g": contexto o entorno cultural.
<b>B</b> <b>4</b>	C4: Prácticas de juegos en el medio natural.	Objetivo 7: Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas y los entornos en los que se desarrollan...	Artículo 4 "e": defensa del medio ambiente	Artículo 13, apartado "h": (...) valorar la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.

**Figura 19. Coherencia sistémica de los contenidos procedimentales**

Los contenidos actitudinales se dividen en dos: los de ámbito social y los de ámbito personal. Es interesante conocer el grado de coherencia entre dichos contenidos y el currículo del área, otras partes del decreto y la LOGSE. Así en el ámbito social, esta coherencia se desarrolla en la tabla adjunta. Para una correcta interpretación de la Figura 20, se recuerda que dichos contenidos se repiten a lo largo de varios bloques.

Contenidos actitudinales (ámbito social)	Articulado del anexo 1 de EF	Articulado del decreto	LOGSE
<b>B1C1, B2C1, B3C2, B4C5: Respeto hacia las diferentes posibilidades de ejecución motriz, valorando la riqueza que conlleva la integración de la diversidad.</b>		Artículo 4, apartado “f”: diversidad.	Artículo 2, apartado 3 “c”: rechazo a todo tipo de discriminación. Artículo 2, apartado 3 “g”: la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.
<b>B1C2, B2C2: Participación en las actividades motrices y disposición de ayuda y cooperación. B3C3: Participación en las actividades motrices de expresión y... B4C6: Participación en los juegos y...</b>	Objetivo 6: Participar (...) estableciendo relaciones equilibradas y constructivas...	Artículo 4, apartado “c”: (...) articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo...	Artículo 1, apartado “g”: la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.
<b>B1C3, B2C3, B3C4: Disfrute en la realización de actividades motrices. B4C7 (... y confianza que genera el juego).</b>	Objetivo 1: (...) disfrute de sus posibilidades motrices.		
<b>B1C4, B2C4, B3C5, B4C8: Aceptación, respeto y uso de las normativas sobre limpieza, higiene, orden, instalaciones y material.</b>	Objetivo 2 (higiene)	Artículo 4, apartado “a” (higiene)	Artículo 13, apartado “h” (higiene).
<b>B4C1: Respeto a las normas y reglas del juego.</b>	Contenido procedimental 1 del bloque 4 (utilización de reglas para la organización de situaciones colectivas de juego).		

<b>B4C2: Valorar el trabajo y la organización del grupo o equipo al margen de los resultados.</b>	Artículo 3: (...) utilizando como criterio fundamental de valoración dicho esfuerzo y no el resultado obtenido.		
<b>B4C3: Respeto a los grupos o equipos opuestos como componentes esenciales del juego.</b>	Artículo 6: (...) evitando (...) los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades deportivas.	Artículo 4, apartado “k”: Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.	Artículo 1, apartado “g”: la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.
<b>B4C4: Valorar el juego como medio para una buena relación con los demás y los objetos y un buen conocimiento de los mismos.</b>	Objetivo 6: Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás.		

Figura 20. **Coherencia sistémica de los contenidos actitudinales de ámbito social**

Destaca la relación entre el currículo y las normativas internas de los centros en el contenido actitudinal de ámbito social presente en los cuatro bloques de contenido (B1C4, B2C4, B3C5, B4C8), en el que apela a la “aceptación, respeto y uso de las normativas sobre la limpieza, orden, instalaciones y material”. Estas normativas son de régimen interno, o del Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF). Es uno de los pocos momentos en los que un contenido está relacionado con una documentación no curricular. La limpieza, el orden, las instalaciones y el material son aspectos no curriculares que están presentes en la vida escolar.

En la siguiente figura se observa el grado de coherencia de los contenidos actitudinales de ámbito personal.

Contenidos actitudinales (ámbito personal)	Currículo de EF (anexo 1)	Introducción, articulado, orientaciones y directrices del decreto	LOGSE
<b>B1C2, B2C3, B3C2: Respeto hacia el propio cuerpo, sus límites y el desarrollo de sus capacidades, valorando el esfuerzo y la exigencia.</b>	Objetivo 3: Regular y dosificar su esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades (...) valoración de dicho esfuerzo...		
<b>B1C3: Valorar el progreso en sus manifestaciones motrices. B2C2 y B4C3: Valorar el progreso en las capacidades motoras y habilidades básicas.</b>	Objetivo 3: (...) utilizando como criterio fundamental de valoración dicho esfuerzo y no el resultado obtenido.		
<b>B1C4, B2C4, B3C3, B4C4: Seguridad y confianza en sí mismos. Autonomía.</b>		Artículo 4, apartado “b” (actuar con autonomía...).	Artículo 13, apartado “d” (adquirir habilidades para actuar con autonomía).
<b>B1C5, B2C5, B3C4, B4C5: Cuidado de la salud, su prevención y mantenimiento.</b>	Objetivo de área 2: (...) relacionando estos hábitos con sus efectos sobre la salud.	Articulado: Artículo 4, “a”: (...) adoptando hábitos de salud (...) valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida. Artículo 6, apartado 3º: salud como línea transversal.	Artículo 13, apartado “h”: Valorar la higiene y salud de su propio cuerpo...
<b>B2C1: Valorar el entorno natural como lugar adecuado para la práctica de habilidades y destrezas motrices. Respeto al entorno. B4C1: (...) la práctica de juegos. Actitud de respeto al entorno.)</b>	Objetivo 7: Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas y los entornos en los que se desarrollan participando en su conservación y mejora.	Artículo 4, apartado “e”: contribuir activamente, en lo posible, a la defensa, conservación y mejora del medio ambiente.	Artículo 2, apartado 3 “k”: formación en el respeto y defensa del medio ambiente. Artículo 13, apartado “h”: (...) valorar la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.
<b>B3C1: Valorar la desinhibición, espontaneidad, plasticidad y creatividad.</b>		Artículo 4, apartado “h” (creatividad).	Artículo 2, apartado 3º “d”: desarrollo de las capacidades creativas.

Figura 21. Coherencia sistémica de los contenidos actitudinales de ámbito personal

#### 4.2.1.4. En los criterios de evaluación del área

Después de estudiar los criterios de evaluación y de cotejarlos con los contenidos y los objetivos de área, y con los objetivos de etapa y de la LOGSE, se puede afirmar que dichos criterios guardan coherencia interna y externa con las partes mencionadas anteriormente, tal y como se observa en la Figura 22.

<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Objetivos de área</b>	<b>Contenidos de área</b>	<b>Objetivos de etapa</b>	<b>Objetivos de etapa (LOGSE)</b>
<b>1. Aplicar el conocimiento que se va adquiriendo respecto a la estructura y funcionamiento del cuerpo para el control y ajuste del mismo, en relación con el medio y con los demás.</b>	Objetivo 1: “Conocer y valorar el cuerpo (...) como medio de exploración y disfrute (...) de relación con los demás...”		Artículo 4, apartado “a”: Conocer y apreciar el propio cuerpo...	
<b>2. Ajustar los movimientos corporales a los diferentes cambios espacio-temporales que se dan en las condiciones de una actividad.</b>	Objetivo 5: (...) adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.	Procedimientos: Bloque 1: Percepción espacial y temporal. Bloque 3: Ritmo.	Artículo 4, apartado “j”: Utilizar en la resolución de problemas los procedimientos oportunos (...) teniendo en cuenta las condiciones materiales y temporales necesarias para su solución.	
<b>3. Utilizar, de forma autónoma e inteligente, las habilidades y destrezas básicas, siendo capaces de seleccionar las diversas respuestas motrices válidas para resolver situaciones no habituales.</b>	Objetivo 5: Utilizar sus capacidades físicas y habilidades motrices (...) para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación. Objetivo 4: Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motrices básicos...	Procedimiento: Bloque 2: Utilización de las habilidades básicas de movimiento en diferentes situaciones, medios y formas de ejecución.	Artículo 4, apartado “j”: Utilizar en la resolución de problemas los procedimientos oportunos...	
<b>4. Participar en las actividades físicas ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades, regulando y dosificando el esfuerzo en las diferentes situaciones motrices y aumentando progresivamente el nivel de autoexigencia.</b>	Objetivo 3: Regular y dosificar su esfuerzo...	Contenido actitudinal de ámbito personal en todos los bloques: (...) valorando el esfuerzo y la exigencia.		
<b>5. Identificar las repercusiones sobre la salud individual y social de los hábitos de práctica de actividad física, alimentación e higiene.</b>	Objetivo 2: Adoptar hábitos de higiene, alimentación, posturales y de ejercicio físico (...) relacionando estos hábitos con sus efectos sobre la salud.	Contenido actitudinal de ámbito personal en todos los bloques: Cuidado de la salud, su prevención y mantenimiento. Contenido actitudinal de ámbito social en todos los bloques: Aceptación, respeto y uso de las normativas sobre (...) higiene...	Artículo 4, apartado “a”: (...) adoptando hábitos de salud, higiene y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida. Artículo 6, apartado 3º: salud como línea transversal.	Artículo 6, apartado “h”: Valorar la higiene y la salud de su propio cuerpo...
<b>6. Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades físicas, la participación, la cooperación, la</b>	Objetivo 6 de área: Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones	Contenidos actitudinales de ámbito social del bloque 4: 1, 2, 3, 4 y 6. Contenido procedimental del bloque 4:	Artículo 4, apartado “d”: Establecer relaciones equilibradas...	

<b>ayuda mutua y el respeto a las normas, dándoles más importancia que a los resultados. Poner en práctica estrategias básicas del juego.</b>	equilibradas y constructivas con los demás...	Utilización de las estrategias básicas de los juegos.		
<b>7. Reconocer y valorar las actividades físicas que se desarrollan en el entorno propio y en la naturaleza, respetando y mejorando dichos entornos.</b>	Objetivo 7: Conocer y valorar (...) los entornos en que se desarrollan participando en su conservación y mejora.	Bloque 2: Contenido procedimental 6: (...) adaptación a distintos entornos naturales. Contenido actitudinal de ámbito personal del bloque 2: Valorar el entorno natural (...) Respeto al entorno. Bloque 4: Contenido procedimental 5: Práctica de juegos en el medio natural.	Artículo 4, apartado “e”: (...) contribuir activamente, en lo posible, a la defensa, conservación y mejora del medio ambiente.	Artículo 2, apartado 3 “k”: la formación y defensa del medio ambiente. Artículo 13, apartado “h”: Valorar (...) la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.
<b>8. Expresar con el cuerpo y el movimiento, comunicando sensaciones, ideas y comprendiendo mensajes.</b>	Objetivo 8: Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes expresados de este modo.	Bloque 3: Contenido procedimental 4: Manifestación gestual y de movimiento de las sensaciones y estados de ánimo. Contenido procedimental 5: Simbolización y codificación mediante el movimiento elaborando e inventando respuestas corporales. Contenido actitudinal de ámbito social 1: Valorar la expresión y comunicación del cuerpo desde las manifestaciones motrices y gestuales.	Artículo 4, apartado “h”: Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal...	Artículo 13, apartado “f”: Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística.

Figura 22. Coherencia de los criterios de evaluación con los objetivos y contenidos precedentes

## 4.2.2. Incoherencias

### 4.2.2.1. En los contenidos del área

Se han evidenciado incoherencias en dos aspectos de los contenidos: en la formulación de los contenidos conceptuales y en su falta de sistematización.

En primer lugar, si se analiza la formulación de los contenidos conceptuales de los bloques, se puede afirmar que dichos contenidos no son significativos ni funcionales ni comprensivos para el alumnado de Primaria. Es improbable que dicho alumnado adquiera conceptos como por ejemplo, entre otros: “Posibilidades perceptivas”, “Esquema corporal global y segmentario”, “La aptitud física y la aptitud motriz”, “Aptitud, habilidades y destrezas”, “Patrones básicos del movimiento, habilidad y destreza”, “Recursos y posibilidades expresivo-comunicativas del lenguaje gestual y movimiento”, “El propio ritmo personal como base de la dinámica expresivo-comunicativa”, “El juego como fenómenos cultural y social” o “Criterios básicos de clasificación de los juegos”. Son contenidos conceptuales alejados de la realidad del alumnado de Educación Primaria (6-12 años). Este planteamiento de los conceptos de los bloques es incoherente con el planteamiento constructivista sobre el aprendizaje significativo que rige todo el decreto. Siguiendo la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel se puede concluir que los contenidos conceptuales de todos los bloques de contenido del currículo de EF carecen de *significatividad lógica y psicológica* para el alumnado de Primaria. El alumnado no puede asimilar dichos conceptos.

Asimismo, se incumple lo expresado en la introducción del área, cuando se afirma que se debe respetar “el nivel evolutivo del alumnado como punto de partida de los nuevos aprendizajes” puesto que esos contenidos conceptuales no son propios de la Educación Primaria. Se impide, igualmente, que el profesorado de EF pueda secuenciar estos contenidos adaptándolos “a su propio contexto social y escolar”. Además, es incoherente con lo expresado en las directrices para la enseñanza-aprendizaje del anexo I del decreto relativas al enfoque globalizador de los diferentes contenidos. En resumen, la imposibilidad de conseguir los contenidos conceptuales lastra una visión constructivista de la EF.



En segundo lugar, se evidencia una falta de planificación y sistematización en la estructuración de los bloques de contenido. Existen varias razones que avalan esta afirmación:

- La inconveniencia de los contenidos conceptuales de los cuatro bloques, tal y como se ha analizado en el párrafo anterior.
- La existencia de contenidos relacionados con el espacio, el tiempo, la coordinación o el equilibrio que están presentes en la mayoría de las acciones motrices y por tanto, en la mayoría de los contenidos procedimentales de todos los bloques. Ejemplo de ello es que los contenidos procedimentales 2 (*Adecuación del movimiento a secuencias y ritmos*) y 3 (*Realización de ritmos y bailes de ejecución sencilla*) del tercer bloque pueden corresponderse con el bloque 1, puesto que están unidos a la estructuración espacio-temporal.
- Los contenidos procedimentales y conceptuales cambian de bloque en bloque. Sin embargo, la mayor parte de los contenidos actitudinales se repite en los cuatro bloques (ver Figuras 20 y 21).

Por consiguiente, estos puntos no son coherentes con lo expresado en la introducción del decreto cuando se define la escuela como el marco “en el que se trabajan los contenidos culturales de un modo planificado y sistemático”.

#### 4.2.2.2. En los criterios de evaluación

Se evidencian incoherencias en la redacción de los criterios en los siguientes puntos:

- La presentación de los criterios de evaluación adopta la misma forma que los objetivos de área. No existen diferencias entre ambos de manera que es difícil distinguirlos (ver Figura 22).
- Varios criterios pierden su carácter procedimental. Se trata de los criterios 5 y la primera parte del 6 (ver Figura 22). Además, el 7 no guarda coherencia con el contenido procedimental “Prácticas de juegos en el medio natural”. El carácter procedimental de la EF expresado en la introducción del área el anexo I queda supeditado en algunos casos a la evaluación de conceptos y actitudes.

- La presencia de nuevos contenidos en varios criterios. Por ejemplo, en el criterio de evaluación 1 se menciona una serie de términos que se deben percibir para evaluar y que, sin embargo, no son contenidos que hayan sido anteriormente citados ni en los objetivos de la etapa, ni en los de área ni en el desarrollo de los bloques de contenido. Estos son: “control corporal”, “ajuste corporal”, “movimientos globales del tronco y los segmentos corporales”, “lateralidad”, “tono” y “respiración”.
- La redacción del criterio 3 es contradictoria puesto que se quiere valorar la autonomía y la iniciativa del alumnado a la hora de resolver problemas y por otro se limitan las posibles respuestas a la utilización de los patrones básicos de movimiento según la edad del alumnado.
- El criterio 4 (conocimiento, identificación y mejora de las cualidades físicas) es más propio del bloque de contenidos de Condición Física de la ESO que de la Etapa de Primaria.
- En el mismo criterio se afirma que el alumnado debe acercarse a “los valores medios de su grupo de edad y entorno”. Es incoherente con lo expresado en la introducción y en el articulado sobre el tratamiento de la diversidad. Además, se entiende que si existen valores medios de su grupo de edad y entorno, es porque las cualidades físicas se han evaluado a través de tests (ejemplos de ello en Cratty, 1982: 253-293) y ello va en contra de lo orientado en la introducción del anexo I sobre la evaluación del proceso más que del producto o sobre la necesidad de la individualización.

#### 4.2.3. Lagunas

##### 4.2.3.1. En los objetivos de área

En la Figura 18 se han analizado las coherencias entre los objetivos de área y los objetivos de etapa del decreto y de la LOGSE. En dicha tabla existen casillas sin rellenar que indican lagunas. Así, los objetivos de área no presentan una relación clara con los objetivos de etapa “b”, “c”, “f”, “g1” y “g2”e “i”. El “b” se refiere a la autonomía del alumnado, el “c” a la colaboración, el “f” al patrimonio cultural, el “g” a la relación con los idiomas y el “i” al pensamiento crítico. Además, el objetivo de área 8

no recoge el matiz creativo de los recursos expresivos que está presente en el objetivo de etapa “h”. Según esto, la EF no tiene como objetivo un alumnado autónomo, colaborativo, respetuoso con la cultura, con los idiomas, crítico y creativo.

Tampoco se ha encontrado una relación con los siguientes objetivos de etapa de la LOGSE (artículo 13): “a” (lengua), “b” (lengua extranjera), “c” (cálculo), “d” (autonomía y relaciones), “e” (valores de vida y relaciones) y “g” (medio físico, social y cultural). A la luz de estas lagunas, se puede concluir que los objetivos de la EF no están relacionados con el resto de áreas. Es un área carente de interdisciplinariedad.

En el sentido contrario, el objetivo 3 del área (Regular y dosificar su esfuerzo...) no presenta ninguna relación con los objetivos de etapa ni con los de la LOGSE. Es un objetivo de tipo biológico sobre la regulación del esfuerzo físico.

#### 4.2.3.2. En los contenidos del área de EF

Se evidencian lagunas en los siguientes puntos:

- En la ausencia del término “movimiento” en el enunciado de los bloques de contenido puesto que según el decreto es uno de los ejes educativos del área.
- En la ausencia del término “cuerpo” en el enunciado del cuarto bloque de contenidos, puesto que es otro de los ejes educativos del área y aparece en los tres restantes.
- En la ausencia del término “destrezas” en los contenidos procedimentales y actitudinales del bloque 2, cuando dicho término aparece en el enunciado de dicho bloque.
- En la ausencia de los temas transversales en los contenidos procedimentales y conceptuales de los diferentes bloques, cuando en el artículo 6, apartado 3º del decreto se prescribe que “en la organización y tratamiento de los contenidos de las diferentes áreas se tomarán como referente las líneas transversales al currículo”.
- En la ausencia del tema transversal de la coeducación en los contenidos de los cuatro bloques cuando se destaca su presencia en la introducción del área.

- En la ausencia de contenidos relacionados con el dominio afectivo de la persona, a excepción del contenido procedimental del tercer bloque *Manifestación gestual y de movimiento de las sensaciones y estados de ánimo* y del contenido actitudinal B1C3, B2C3 y B3C4 *Disfrute en la realización de las actividades motrices*, cuando en la introducción del decreto se persigue una educación integral del alumnado.
- En la ausencia de contenidos culturales explícitos y concretos en el desarrollo de los diferentes bloques. Es en el cuarto bloque de contenidos cuando se incorpora por primera vez la necesidad de introducir la cultura lúdica tradicional en el currículo de EF: el contenido procedimental denominado *Práctica de juegos populares y tradicionales* y el conceptual *El juego como fenómeno social y cultural*. Estas dos excepciones evidencian que los contenidos del área no tienen en cuenta lo prescrito en el articulado del decreto y de la LOGSE sobre la relación entre el currículo y la cultura. Es decir, el resto de contenidos no es culturalmente significativo.
- En la ausencia de relación con los objetivos de área, el articulado del decreto y el de la LOGSE de los siguientes contenidos procedimentales C2 y C3 del bloque 1 (percepción y estructuración del espacio y del tiempo); C1 (capacidad coordinativa), C2 (equilibrio) y C5 (instrumentos habituales) del bloque 2; C2 (secuencias y ritmos) y C3 (bailes sencillos) del bloque 3.

### **4.3. El análisis funcional**

#### 4.3.1. El contexto histórico: diversas tendencias dentro de la EF

El currículo de EF presente en el decreto 237/1992 ha estado vigente en la Comunidad Autónoma Vasca hasta su derogación con la implantación del nuevo con el decreto 175/2007 y el suplemento de EF de 218/2007 de 13 de noviembre.

El análisis histórico permite valorar el decreto 237/1992 como el primer intento de organizar el área de manera sistemática al establecerse un currículo común que sigue los mismos criterios que el resto de áreas.

El currículo de EF es el producto de una fusión entre las diversas corrientes de la época: la psicomotricidad, la expresiva, la deportiva y la de condición física (Hernández Álvarez, 1996: 58-62) que convergen y se manifiestan en mayor o menor medida en el currículo. De esta manera, los bloques de contenido pretenden dar respuesta a las diferentes corrientes hegemónicas de la EF.

El primer bloque de contenidos, “el cuerpo: imagen y percepción”, tiene un enfoque psicocinético. Se basa en la “educación por el movimiento buscando la toma de conciencia del cuerpo por parte del alumno” (Diccionario Paidotribo, p. 1.779). Pretende ser “a la vez un método de educación básica para el desarrollo de las capacidades fundamentales y un método para lograr una mejor adaptación del hombre al medio social” (Le Boulch, 1984: 25). El primer bloque de contenidos incorpora los términos de este método como “imagen del cuerpo”, “esquema corporal”, “percepción e imagen del cuerpo”, “estructuración del esquema corporal”, “percepción temporal” “percepción de los elementos del espacio”, “estructuración del espacio” “estructuración espacio-temporal” y otros del segundo bloque como la “coordinación” y el “equilibrio”.

El segundo bloque de contenidos se corresponde con la corriente norteamericana que define los patrones motrices básicos. Los autores más representativos son Cratty (1978) o Wickstrom (1990). Este bloque es la antesala de la condición física de la ESO.

La corriente expresiva surge en los años sesenta en la EF como contrapunto a la preponderancia de los deportes en el área. Busca que el alumnado se comunique y manifieste de manera creativa a través del cuerpo. Se corresponde con el tercer bloque de contenidos denominado “el cuerpo: expresión y comunicación”.

La corriente deportiva tiene su precedente en el deporte educativo británico. Esta corriente está presente en el currículo del área en Secundaria. Sin embargo, su presencia está matizada en el de Primaria porque se convierte en juego en el cuarto bloque. Es decir, la corriente lúdica se impone sobre la deportiva durante la Etapa Primaria.

Otra corriente que aparece en todos los contenidos actitudinales de los diferentes bloques es la de la salud. En la enseñanza escolar se pretende crear hábitos de actividad física que acompañen al alumnado durante toda su vida.

Por lo tanto, el currículo de EF en Primaria es el resultado de una mezcla de varias tendencias que se integran “en un proyecto educativo común” (Hernández Álvarez, 1996: 75).

#### 4.3.2. El contexto lógico de la EF

##### 4.3.2.1. Finalidad educativa del área

Se señala en la introducción del anexo de EF que la aportación del área a la cultura y a la educación básica es la de incorporar “aquellas capacidades que, relacionadas con el cuerpo y la actividad motriz, favorezcan en el alumnado el desarrollo global de la personalidad a que tienen derecho, y una mejor calidad de vida”. Está relacionado con la finalidad educativa de la etapa que aparece en la LOGSE: “pleno desarrollo de la personalidad del alumno” (título preliminar, artículo 1, apartado 1º “a”), en la línea de lo expresado por el artículo 27, apartado 2º de la Constitución. Sin embargo, esta finalidad es inconexa con lo expresado en la introducción del decreto en el sentido de buscar el “desarrollo integral de los alumnos y las alumnas”. La finalidad de la etapa es más clara y menos restrictiva que la del área. Por tanto, se constata una cierta falta de conexión en la filosofía de dos partes del mismo decreto.

Este desarrollo global de la personalidad y la mejora de la calidad de vida se consiguen según la introducción del anexo de EF “a través de una educación en el cuidado del cuerpo y la salud, la mejora de la imagen corporal, de su forma física y la utilización constructiva del ocio mediante actividades motrices. Se da así respuesta a la demanda social de insertar esta área en el ámbito de la Educación Obligatoria”.

Por una parte, esta visión contradice lo expresado en la introducción del decreto cuando se afirma que el desarrollo integral del alumnado abarca “su dimensión física, afectiva, social e intelectual”. Por otra, en la introducción del decreto también se afirma que las enseñanzas (incluida la EF) deben asegurar “una educación no discriminatoria, compensadora de desigualdades, respetuosa con la diversidad, y que no se limiten al campo de los conocimientos, sino que abarquen el complejo mundo de las normas, actitudes y valores que configuran nuestra cultura”.

Por consiguiente, la demanda sobre el cuidado del cuerpo y la salud, la mejora de la imagen corporal, la de la forma física o el ocio activo plantea una visión reduccionista de la finalidad social de la EF que no guarda coherencia con lo expresado en la introducción del decreto.

#### 4.3.2.2. Líneas de actuación educativa del área

Retomando lo expresado al comienzo del capítulo es necesario recordar que en el desarrollo de las leyes no caben soluciones que no sean las marcadas en las introducciones. Por ejemplo, en la introducción del área se aceptan las líneas de actuación educativa de la etapa como finalidades del área. Se afirma que el área de Educación Física contribuye al logro de la socialización, la autonomía y la adquisición y dominio de instrumentos. No obstante, a esta lista se añade una cuarta línea: la “mejora de las posibilidades motrices”. Es decir, la EF incorpora una nueva línea de actuación educativa al margen de lo dictado por la introducción del decreto. De esta manera, la EF se distancia de las líneas que sigue el resto de áreas. El legislador opta por esa nueva línea que está más relacionada con la demanda social descrita anteriormente. Por consiguiente, no considera suficientemente completas la socialización motriz, la autonomía motriz y la adquisición y dominio de instrumentos motores.

El aspecto socializador queda contemplado en los contenidos actitudinales de ámbito social. Cuatro de los mismos se repiten bloque a bloque. A pesar de ello, se constata un desarrollo de este aspecto socializador en un contenido actitudinal diferente en el bloque 3 y otros tres en el bloque de contenidos relativo al juego.

En cuanto a la autonomía es un contenido actitudinal de ámbito personal que se repite en todos los bloques.

#### 4.3.2.3. Determinación de los ejes básicos de la acción educativa del área

De nuevo el área presenta cambios en la determinación de los ejes básicos de la acción educativa. Por una parte, en la introducción del currículo de EF se presenta “el cuerpo” y “el movimiento” como los ejes básicos de la acción educativa, y por otra, se destaca el carácter procedimental del área. En el primer caso, la EF sigue un camino diferente al recomendado en las orientaciones generales del anexo I del decreto, en el sentido de que las áreas debieran elegir como eje educativo lo conceptual, procedimental o actitudinal. Este planteamiento está alejado del principio constructivista que propugna la teoría de la Elaboración sobre la elección de un contenido organizador de una materia. En cambio, en el segundo caso se sigue la orientación de la introducción del decreto. Esta situación puede confundir al profesional de la EF.

Además, el establecimiento de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación tampoco ayuda a disipar estas dudas. Mientras que los objetivos (seis de ocho) y los criterios de evaluación (seis de nueve) tienen un marcado carácter procedimental, los contenidos son mayoritariamente actitudinales. La suma de los contenidos de los cuatro bloques da 75. De ellos, los procedimientos son 20 (26,6%), las actitudes son 40 (53,3%) y los conceptos son 15 (20%) (ver Figura 23). Es necesario matizar que la mayoría de los contenidos actitudinales se repiten bloque a bloque, tal y como se observa en las Figuras 20 y 21.

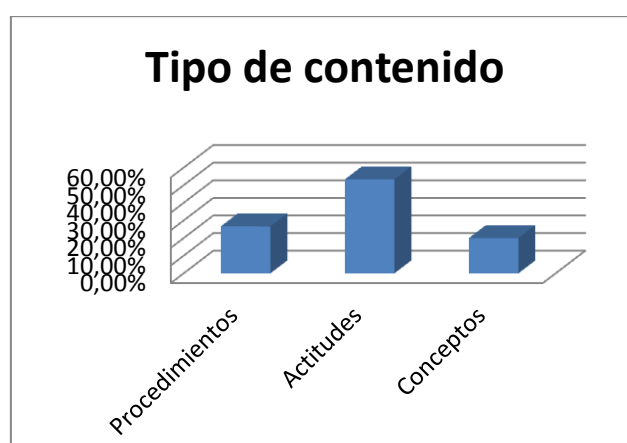


Figura 23. Presencia y ausencia de lo procedimental en los contenidos del área



La primacía de los contenidos actitudinales no es coherente con la consideración del carácter procedimental del área. Por tanto, el desarrollo de los bloques de contenido no guarda coherencia con lo expresado en la introducción del área y en las directrices del anexo I sobre la prevalencia de los contenidos procedimentales.

#### 4.3.2.4. Ausencia del término “deporte” en la introducción del área

En la introducción se sientan las bases de la filosofía que impregna el texto jurídico. En el caso de la introducción del currículo de EF, destaca por omisión la ausencia del término “deporte”. En el decreto, aparece por primera vez en el objetivo de área 6 y en el 7, concretamente el término “actividades deportivas”. El deporte es un fenómeno que impregna todos los ámbitos sociales, incluido el educativo. Asimismo, es un contenido presente en la EF desde su comienzo como disciplina. El legislador conscientemente ha decidido omitirlo por razones ideológicas, cuando el objetivo “i” del artículo 13 de la LOGSE para la etapa de Primaria lo contempla expresamente: “Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal”.

#### 4.3.2.5. Aspectos metodológicos del área

El área sigue las orientaciones expresadas en la introducción del decreto. Por ejemplo, el nivel evolutivo del alumnado se toma como punto de partida de los nuevos aprendizajes motores, “situando la intervención educativa un paso por delante de las posibilidades de actuación” del mismo. Este planteamiento es coherente con el enfoque constructivista del decreto. Por ejemplo, la organización de la etapa por ciclos persigue facilitar el ajuste entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y los ritmos de desarrollo evolutivo.

Asimismo, en la introducción del área se precisa que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la EF debe seguir una secuencia de adquisición desde lo global y amplio a lo específico y especializado. De esta manera, se prima “el criterio de diversidad sobre el de especialización”. Este enfoque globalizador tamiza también la introducción y el articulado del decreto, y las orientaciones y directrices del anexo I.

Igualmente, se afirma que el enfoque metodológico de la EF en Primaria “tiene un carácter fundamentalmente lúdico”. Este enfoque lúdico puede cumplir, al menos en

teoría, con la mayoría de las directrices para la enseñanza-aprendizaje del anexo I del decreto: el tratamiento lingüístico, el aprendizaje de procedimientos, el aprendizaje y la interacción grupal, el enfoque globalizador y la atención a la diversidad.

Epistemológicamente, las líneas metodológicas expresadas en la introducción del área tienen un enfoque constructivista puesto que:

- Se toma como punto de partida el nivel evolutivo del alumnado, según lo orientado en la introducción del área. Se sitúa la intervención educativa “un paso por delante” de las posibilidades de actuación de que el alumnado es capaz. Por lo tanto, es un enfoque constructivista que recoge las ideas de Vygotski sobre la *zona de desarrollo próximo*.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje de la EF se organiza siguiendo una secuencia de adquisición desde “lo global y amplio a lo específico y especializado”. Es una idea basada en los trabajos de Ausubel sobre la jerarquía de contenidos (Coll, 1987: 76).
- Posteriormente, en cuanto a la dimensión cognoscitiva, el currículo retoma los estudios de Piaget recordando la conexión entre el desarrollo motor y el cognoscitivo (periodo sensoriomotor de 0 a 2 años), pero afirmando que dicha conexión tiene particular importancia en la etapa primaria. No hay referencias a los estadios de desarrollo preoperatorio (2-6/7 años aproximadamente), operatorio concreto (7-10/11 años aproximadamente) u operatorio formal (11-14/15 años aproximadamente) presentes durante la etapa primaria. Por consiguiente, surge una duda razonable de que la selección de objetivos y contenidos y la manera de planificar el aprendizaje se ajuste verdaderamente a las peculiaridades de funcionamiento de la organización mental del alumnado.
- A la hora de defender los beneficios de los juegos en la EF de Primaria, el legislador se basa en los conceptos de “centración” y “descentración” de autores como Piaget (1961) o Menaut (1992).

#### 4.3.2.6. Presencia de las líneas transversales en el área

En cuanto a las líneas transversales se destaca la estrecha relación entre los contenidos de EF y la coeducación y la salud. Por una parte, el rechazo a cualquier tipo de discriminación por razón de sexo se contempla en la propia LOGSE (preámbulo y artículo 2, apartado 3º “c”) en la introducción y el articulado (artículo 4, apartado “d” y artículo 6, apartado 3º) del decreto. Por su parte, la salud se contempla en el currículo del área en el objetivo 2 y en todos los contenidos actitudinales de ámbito personal, en el articulado del decreto (artículo 4, apartado “a” y artículo 6, apartado 3º) y en la LOGSE (artículo 13, apartado “h”). El legislador del decreto 237/1992 considera la salud como un tema transversal. Se desmarca de lo expresado por el Real Decreto 1344/1991 (territorio MEC), en el que el bloque de contenidos 4 de EF se denomina *Salud corporal*.

#### 4.3.2.7. Presencia del área en la etapa de Primaria

En el anexo II del decreto del desarrollo del currículo de la Educación Primaria se presenta en primer lugar la tabla de las horas que corresponden a cada área en cada ciclo. También se incluyen las horas de recreo y las horas de libre disposición en cada centro escolar. Lo mismo ocurre con el anexo III que se refiere a la presencia en el horario semanal de 25 horas de las distintas áreas, del recreo y de las horas de libre disposición por parte del centro educativo.

La EF tiene una presencia en el primer ciclo de 140 horas (2 horas semanales) y en el segundo y tercero de 105 horas (una hora y media semanal). Esto hace un total de 350 horas en la totalidad de la etapa (ver Figura 24). Con el mismo número de horas está el área de Educación Artística. El idioma extranjero también dispone de esa misma cantidad, pero con la salvedad de que su presencia se reduce al segundo y tercer ciclo (dos horas y media semanales en ambos). Es decir, se deja en manos de los centros que dicho idioma tenga presencia durante el primer ciclo. Se obliga en cierta manera a que los centros hagan uso de las horas de libre disposición (3,5 horas en el primer ciclo, y tres en el segundo y tercero).

Las áreas de “lengua castellana y literatura” y “lengua vasca y literatura” ocupan 770 horas cada una (4 horas semanales en el primer ciclo y 3,5 en el segundo y tercero); el

Conocimiento del Medio, 525 horas (2,5 horas semanales); y las Matemáticas, 630 horas (3 horas semanales en todos los ciclos).

El único área que presenta una menor presencia que la EF es la Religión/Estudio (las familias optan entre ambas). Son 315 horas por etapa que se corresponden con 1,5 horas semanales.

Esto implica que la EF no llega al 6,6%.



Figura 24. Horario de mínimos de las diferentes áreas en Primaria según el decreto 237/1992

La Administración considera de facto al área de EF como un área de segundo orden puesto que su presencia en el horario de mínimos es muy reducida. De esta manera se establece una jerarquía clara entre áreas de mayor y menor rango. Es un indicio de lo que Eisner (1987: 35) define como “currículum no equilibrado”. Este desequilibrio lastra la propia identidad del profesorado de EF y el escaso valor social y cultural del área.

Sin embargo, las movilizaciones del profesorado y alumnado de EF consiguieron que el Gobierno Vasco promulgara un decreto en el que la presencia del área mejora con respecto al decreto 237/1992. Consiguientemente, el decreto de mínimos 97/1996 establece que el horario semanal de EF sea de 2,5 horas en cada ciclo y por tanto, el número de horas en la etapa es de 525. Es decir, el área logra una presencia formal del 10% en el horario de mínimos.

## 5. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DEL MARCO JURÍDICO

El análisis lingüístico evidencia que el discurso del legislador o legisladora de la primera, segunda y tercera parte del decreto (introducción, articulado y orientaciones generales de etapa) es más claro que el de la introducción y desarrollo del currículo de EF.

La terminología empleada en el desarrollo del currículo del área es más confusa y, en consecuencia, los textos son más inteligibles. Es decir, se puede concluir que esta parte del decreto no se ha redactado de manera cuidadosa, no tanto por dejadez del legislador o legisladora, sino porque la empresa de unir las diferentes corrientes dominantes del área de los primeros años de la década de los noventa en un currículo unitario es ardua y complicada. Dichas corrientes poseen diferentes terminologías a menudo contrapuestas que explican las ambigüedades y vaguedades expuestas. En definitiva, la lectura del desarrollo del currículo del área de EF requiere un mayor esfuerzo interpretativo por parte del lector porque éste está obligado a conocer de antemano la terminología de las diferentes corrientes presentes en la EF de la época.

El análisis sistémico de la introducción y el desarrollo del currículo del área refleja que las incoherencias y lagunas se imponen sobre las coherencias. Así, los objetivos, contenidos, aspectos metodológicos y criterios de evaluación tienen una relación coherente con la legislación anterior y con las partes precedentes del decreto, pero, a la vez, presentan incoherencias o lagunas con las mismas. En definitiva, tanto la introducción como el desarrollo del currículo de EF en la Etapa Primaria se caracterizan por tener una consistencia jurídica débil.

El análisis funcional, a su vez, presenta contradicciones entre la filosofía que impregna la introducción del decreto y la del área de EF en aspectos como la propia finalidad educativa, las líneas de actuación educativa, la determinación de los ejes básicos de la acción educativa y el desigual desarrollo de las líneas transversales, en los que la EF toma un camino paralelo al resto de las áreas. Por el contrario, coincide en gran parte con las directrices para la enseñanza-aprendizaje de corte constructivista.

En definitiva, se puede concluir que la EF en la Etapa Primaria se caracteriza por ser una EF mecanicista, acultural, acrítica, asistemática y por tanto, acientífica. Todos estos rasgos dejan en evidencia otra de las características de la etapa expresada en la filosofía de área: la EF constructivista.

- Una EF de naturaleza mecánica y biológica

La filosofía del legislador sobre la Educación Física en la Etapa Primaria prima la naturaleza biológica del área. Las dos incorporaciones que permiten al área diferenciarse claramente del resto son la introducción de “la mejora de las posibilidades motrices” como gran línea de actuación educativa y la consideración del “cuerpo” y del “movimiento” como ejes educativos del área.

Estas dos diferenciaciones no están marcadas en la introducción del decreto 237/1992. Igualmente, suponen un obstáculo para la consecución por parte del área del pretendido desarrollo integral del alumnado que aparece como finalidad principal de la etapa y propician que durante el desarrollo del currículo la concepción del área sea biológica y mecanicista:

- El legislador opta por el desarrollo de las capacidades del movimiento a pesar de que reconoce que no son capaces por sí solas de explicar todas las dimensiones humanas que entran en acción durante una clase de EF.
- La falta de continuidad del término del término “conducta motriz” presente en la introducción del área y las sinonimias posteriores.
- El perfeccionamiento y aumento de “las posibilidades de movimiento del alumnado” o la mejora de “las posibilidades de acción” están también presentes en la filosofía que tamiza la introducción del currículo de EF.
- La mejora funcional del dominio corporal supone la adquisición de múltiples patrones que desarrollan las capacidades motrices y las habilidades básicas. Las capacidades de movimiento, las habilidades básicas y los patrones motores son realidades en el currículo de EF parciales y, por tanto, alejadas de la finalidad de la etapa relacionada con la educación integral, puesto que únicamente presentan un desarrollo del aspecto motor de la persona.
- El conocimiento del funcionamiento y estructura del cuerpo aparece en el objetivo 5 y en el criterio de evaluación 1.
- La resolución de problemas del objetivo 4 está supeditado al dominio de patrones motrices básicos. Lo mismo ocurre con el criterio de evaluación 3.

- La reducción a aspectos perceptivo-motores y coordinativos de todos los contenidos procedimentales y conceptuales del bloque 1, parte de los contenidos procedimentales y conceptuales del bloque 2 y los contenidos procedimentales 1 y 2 del bloque 3.
  - Aunque en el objetivo 2 y el criterio de evaluación 5 también se valora la salud social, la salud se presenta como contenido actitudinal de ámbito personal.
  - Los contenidos actitudinales de ámbito personal 2 y 3 del bloque 4 denotan que el juego está supeditado a la valoración y desarrollo de las capacidades motrices y habilidades básicas.
  - El análisis histórico pone de manifiesto la presencia de diferentes corrientes que coexisten en la EF de la época. Estas corrientes también explican la naturaleza mecánica y biológica del área en la Etapa Primaria. Precisamente, la naturaleza biológica subyace en el desarrollo práctico del método psicocinético (que no en su planteamiento teórico que persigue la educación integral) y la naturaleza mecánica subyace en los patrones motores de las teorías del aprendizaje motor anglosajonas.
- Educación Física alejada de la realidad cultural del alumnado

El currículo general pone de manifiesto la importancia que tiene en el crecimiento personal del alumno la asimilación de las formas culturales de su sociedad. Los diferentes bloques de contenido del currículo de EF responden a una tradición histórica del área en la que conviven diferentes corrientes que forman la cultura de la misma. Es decir, todos los contenidos que se presentan en el currículo son también culturales. Es una cultura específica creada a partir de sus propios principios.

Sin embargo, en el desarrollo del currículo de EF, ni los objetivos ni los contenidos ni los criterios de evaluación tienen relación con la herencia cultural del País Vasco. La falta de una relación explícita de los contenidos con la cultura (a excepción de los dos del bloque 4), la falta de relación de los objetivos del área y de los criterios de evaluación con el objetivo de etapa “f” relativo al patrimonio cultural o el olvido de la función cultural en el catálogo de funciones del área la convierten en un área alejada de

la realidad social y cultural del alumnado. El desarrollo del currículo de EF adolece de un punto de vista cultural a la hora de especificar los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación. El área que no tiene en cuenta la cultura física de la sociedad ni la tradicional, ni las de la modernidad.

De nuevo, las diversas corrientes científicas presentes en la EF del momento explican este hecho. El planteamiento de una EF basada en capacidades, habilidades y patrones de movimiento se olvida de los condicionantes culturales, sociales y económicos en los que se desarrolla el área. Ejemplo de ello, es el caso del bloque de contenidos de expresión que se olvida de la expresividad de la cultura popular que podría estar representada en forma de danzas tradicionales y de juegos tradicionales (juegos de mímica, de corro, de hileras enfrentadas, de corro y cadena, de imitación o de escenificación). Por consiguiente, es cuestionable una educación física que persigue que el alumnado consiga habilidades y destrezas al margen de la cultura que es la que nos da la identidad como personas, la que nos hace ser como somos.

En definitiva, este planteamiento significa que la EF de esta etapa está alejada de la realidad cotidiana del alumnado.

#### – Educación Física acrítica

La filosofía del currículo de EF se expresa en la introducción del área cuando se afirma que la “educación en el cuidado del cuerpo y la salud, de la mejora de la imagen corporal, de su forma física y la utilización constructiva del ocio” son los elementos que contribuyen al desarrollo del alumnado y a su calidad de vida.

En la misma línea acrítica, el objetivo de etapa “i” desarrolla en el alumnado la capacidad de “identificar y plantear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria...” carece de relación con los objetivos de área. Es decir, no se fomenta el pensamiento crítico del alumnado en la línea de lo expresado en la introducción del decreto. De esta manera, el alumnado de Primaria no se puede plantear interrogantes y preguntas relativas, por ejemplo, a la demanda de ocio activo y su relación con el consumo de productos y servicios y el estatus social, o a la imagen corporal y la reproducción de estereotipos sociales de género. Además, no se fomenta que el



alumnado sea crítico con esta visión individualista de la EF unida a las modas corporales.

La EF está relacionada con el contexto social, económico y político que la mediatiza y que la condiciona. Por lo tanto, se le debe exigir una mayor implicación social puesto que el área también debe ayudar a la transformación y la mejora de la sociedad. La Educación Física de Primaria no debe limitarse a reproducir los hábitos sociales en boga o los intereses que alientan los medios de comunicación. Se trata de un olvido de tipo ideológico por parte del currículo que hace que el área no sea relevante o útil socialmente. Esto también explica la ausencia de una función crítica o de transformación de la sociedad dentro del catálogo de funciones del área, la ausencia de contenidos procedimentales y conceptuales relacionados con los temas transversales o el prácticamente inexistente pensamiento crítico en los criterios de evaluación, salvo una mención en la explicación del criterio nº 7 sobre la crítica a la clasificación de las actividades físicas en el entorno habitual y natural.

En definitiva, el área de EF en Primaria no fomenta el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado.

– Educación Física asistemática y acientífica

El análisis histórico sobre el estado de la EF en los primeros años de la década de los noventa pone de manifiesto la presencia de diferentes corrientes en el currículo de EF, de tal manera que cada corriente se corresponde con uno de los bloques de contenido. El primero con la Psicocinética, el segundo con las teorías del desarrollo perceptivo-motor, el tercero con las corrientes expresivas y el cuarto con la corriente deportiva y lúdica. Cada bloque presenta el desarrollo de los contenidos propios de esa corriente, y como se ha analizado anteriormente, su propio léxico. Como consecuencia de ello, los contenidos lejos de diferenciarse, se yuxtaponen porque no existe una sistematización de los mismos basada en criterios científicos. Esto dificulta cualquier planificación del profesorado de EF porque cualquier propuesta didáctica en una clase de EF de Primaria puede estar relacionada con varios bloques de contenidos a la vez. Por tanto, esta yuxtaposición de los contenidos es un punto de partida inadecuado para abordar el segundo y tercer nivel de concreción del currículo que se exige en los artículos 11 y 12

del decreto. En resumen, el currículo de EF es una suma de teorías parciales distanciada de planteamientos globales y sistemáticos.

- EF alejada de los planteamientos constructivistas

Tal y como se ha analizado anteriormente, las características que definen la EF de Primaria como mecanicista, acultural, acrítica, asistemática y acientífica ponen en evidencia que la EF tenga una influencia constructivista.

El planteamiento global e integral constructivista no se corresponde ni con la dimensión motora mecanicista y biológica que se presenta en el currículo de EF ni con la división de los bloques de contenido según las corrientes dominantes en el área. Además, el carácter integrador de las áreas se debe basar en el ordenamiento y sistematización de la enseñanza. En el caso de la EF, la yuxtaposición de los contenidos contraviene este principio. Asimismo, el principio constructivista del aprendizaje significativo se incumple por la ausencia de contenidos culturales. Ello permite una EF alejada de la realidad cotidiana del alumnado.

Las aportaciones psicopedagógicas de corte constructivista como el aprendizaje de procedimientos o el principio de relación entre el aprendizaje y la interacción social no pueden por sí solas conciliar las diversas corrientes que forman el currículo de EF.

En resumen, la Administración permite esta incoherente situación de partida del área. Por consiguiente, el legislador pierde una oportunidad de ordenar el currículo de EF de manera sistemática y jurídicamente coherente con las leyes precedentes. Esta permisibilidad o dejadez puede explicar la escasa presencia horaria del área en los anexos II y III. El legislador presenta un curriculum desequilibrado en el que unas áreas tienen un mayor peso curricular que otras y que, por tanto, incumple el planteamiento global e integrador del decreto.

Esta situación se repite decreto a decreto. El profesor Vicente Pedraz lo explica de la siguiente forma:

*(...) las disciplinas cuyo reconocimiento curricular viene dado por el supuesto valor formativo que proporcionan las experiencias y habilidades estéticas o corporales –por ejemplo, la educación física–, han mantenido un difícil equilibrio curricular que se ve sacudido en cada reforma educativa, especialmente cuando estas son consecuencia de recortes económicos (2011: 167).*

# PARTE III: UN DÍA EN LA VIDA DE LA ESCUELA

1. LA SERPIENTE MULTICOLOR: SALIDA NEUTRALIZADA .....	150
2. VALIDEZ Y VIGENCIA DEL RELATO “LA SERPIENTE MULTICOLOR: SALIDA NEUTRALIZADA” .....	159
2.1. Validez del relato .....	159
2.2. Vigencia del relato .....	159
3. LA VIDA EN EL AULA .....	160
3. 1. Matemáticas: geometría y cálculo .....	161
3. 2. Euskara: escuchando el canto del cuco .....	171
3. 3. Una clase de <i>Inguru</i> (Conocimiento del Medio): entre lluvia, nieve y granizo .....	176
3. 4. Lengua Castellana: de las palabras derivadas a los versos encadenados .....	183
4. VALIDEZ Y VIGENCIA DEL RELATO “LA VIDA EN EL AULA” .....	191
4.1. Validez del relato .....	191
4.2. Vigencia del relato .....	191
5. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA: EDUCANDO DESDE LO MOTRIZ .....	194
5.1. Una sesión de educación física en el primer ciclo: navegando entre el caos y el orden .....	194
5. 2. Una sesión de educación física en el segundo ciclo: educando entre juegos y ejercicios .....	211
5.3. Una sesión de educación física en el tercer ciclo: caminamos hacia el instituto .....	238
6. VALIDEZ Y VIGENCIA DEL RELATO “LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA: EDUCANDO DESDE LO MOTRIZ” .....	253
6.1. Validez del relato .....	253
6.2. Vigencia del relato .....	253
7. DOS RECREOS PARALELOS: EL DEL ALUMNADO Y EL DEL PROFESORADO .....	256
7. 1. La hora del bocata y del juego .....	256
7. 2. El maestro se convierte en compañero .....	266

<b>8. VALIDEZ Y VIGENCIA DEL RELATO “DOS RECREOS PARALELOS: EL DEL ALUMNADO Y EL DEL PROFESORADO”</b> .....	<b>272</b>
8.1. Validez del relato .....	272
8.2. Vigencia del relato .....	272
<b>9. LAS OTRAS TAREAS DEL PROFESORADO: LAS HORAS DE DEDICACIÓN EXCLUSIVA</b> .....	<b>275</b>
9.1. Introducción .....	275
9.2. La evaluación de la EF .....	275
9.3. Las reuniones con las familias .....	281
9.4. Reunión de área .....	286
9.5. La preparación de las clases .....	290
<b>10. VALIDEZ Y VIGENCIA DEL RELATO “LAS OTRAS TAREAS DEL PROFESORADO: LAS HORAS DE DEDICACIÓN EXCLUSIVA”</b> .....	<b>295</b>
10.1. Validez del relato .....	295
10.2. Vigencia del relato .....	295

## 1. LA SERPIENTE MULTICOLOR: SALIDA NEUTRALIZADA

Son las 8:45 y el colegio comienza a despertar. Las puertas del patio están abiertas, al contrario que las interiores que permanecen cerradas para el alumnado. Los profesores acuden a su centro de trabajo: primero uno, luego dos, con cuentagotas. Algunos entran por la verja principal y otros por la lateral dependiendo de la suerte que hayan podido tener con el aparcamiento del coche o de la dirección del domicilio para los que acuden a pie. Éste es el caso del maestro Fernando que vive cerca del centro escolar, de tal manera que los sábados y domingos se encuentra con su alumnado. Estos le saludan tímidamente y el maestro les devuelve el saludo y saluda, a su vez, a los padres y madres. Por este motivo, el maestro en cuestión huye de las fiestas del barrio.

Una maestra entra con su bicicleta. Algunos alumnos la saludan. Después de cruzar la verja y unos metros del patio accede al edificio principal tras subir las escaleras con la bicicleta en la mano. Varios maestros y maestras se reúnen en la sala de profesores. En la sala todos se agolpan entorno a Zuriñe que ayer sufrió un esguince en su tobillo al bajar unas escaleras del centro. Cuenta su experiencia con *el Brujo de Santa Cruz* que parece ser le solucionó el problema. Santa Cruz de Campezo es un pueblo situado a treinta kilómetros de Vitoria-Gasteiz en plena Montaña Alavesa y el brujo es un antiguo carnicero reconvertido en fisioterapeuta popular. Las manos milagrosas del brujo le han permitido a Zuriñe acudir a su trabajo, a pesar de su tobillo amoratado. Poco a poco el grupo va sumando efectivos y en la sala se reúnen hasta diez profesores. Todos se maravillan de que no se haya cogido la baja.

Otros profesores, en cambio, no pasan por la sala de profesores porque deben preparar algún material para la siguiente clase. Es el caso de Koldo, el tutor de uno de los cursos de sexto que después de entrar, directamente se encamina hacia la sala de profesores de arriba. Tiene que sacar unas fotocopias para su alumnado. Puy también está en la sala, concentrada en uno de los libros de texto de inglés.

Por su parte, los primeros alumnos acceden al centro. La mayoría es de tercer ciclo. Están en quinto o sexto. Se dirigen hacia la parte trasera del centro porque entran por la puerta de atrás. Vienen solos. Les incomoda la presencia de sus padres. Algunos quedan a las 8:30 en la puerta de la escuela. Están impacientes por abandonar el hogar y encontrarse con sus amigos. No hay quien les retenga en casa. Se reúnen en corros separados por sexos, aunque esporádicamente también se juntan los niños y las niñas. Charlan y charlan sobre sus cosas. Intentan aprovechar cada minuto porque saben que

el curso que viene muchos de ellos se separarán y cada uno acudirá a institutos diferentes, aunque el grueso de la clase cursará estudios en el Instituto Ekialde. Algunas niñas están más desarrolladas que sus compañeros puesto que ya han comenzado con los cambios hormonales. Doblan en fuerza y altura a sus compañeros. Además, algunas ya empiezan a pintarse los ojos y la cara levemente.

Por su parte, el alumnado de segundo ciclo sigue las costumbres de sus mayores y charlan animadamente ¡Cualquiera diría que estamos a primera hora de la mañana! El idioma de comunicación es el castellano. Varios juegan con sus cromos y otros observan admirados el nuevo tipo de *tazo* que ha salido al mercado. Seguro que mañana comprarán patatas fritas para hacerse con uno. Son de vivos colores y el dueño de los mismos enseña la manera de manipularlos en el centro de un corro de grandes ojos interesados. En sus caras se percibe que no hay detalle de la técnica de lanzamiento que no hayan aprendido. Están preparando su estrategia para cuando deban enfrentarse entre sí. Enara ha traído el balón de baloncesto y está lanzando a canasta. Pablo y Julen se unen a ella después de dejar sus mochilas desperdigadas por el suelo detrás de la canasta. Los tres son seguidores del TAU Baskonia que es el equipo de baloncesto de la ciudad. Por su parte, Araitz y Mirari ensayan un pino-puente aprovechando las escaleras del patio. Doblan el tronco hacia atrás, apoyan las manos en el suelo del patio y luego impulsan las piernas hacia atrás hasta que éstas alcanzan uno de los peldaños de las escaleras. Todo ello lo hacen con naturalidad, no en vano son gimnastas del grupo de la actividad extraescolar de gimnasia rítmica.

El alumnado de primer ciclo viene acompañado sobre todo de sus madres, y en menor medida de padres, abuelos, abuelas y cuidadoras; los menos, con sus hermanos mayores. Los niños cruzan la verja felices. Por detrás quedan algunos padres que exigen un último beso que no llega puesto que sus hijos se reúnen con sus amigos favoritos. Dos niñas se funden en un abrazo. Ya no hay marcha atrás. Varios padres cruzan la verja y se dirigen hacia la puerta principal de acceso, para despedir a sus vástagos en el último momento. Intercambian un adiós con la mano, una mirada cómplice en el último instante, un beso lanzado al aire, como si estuviesen en un tiovivo pero con la certeza de que esos adioses, esas miradas y esos besos no se repetirán en la siguiente vuelta. En cambio, otros no se atreven a cruzar y permanecen extramuros siguiendo con la mirada a sus retoños. Es una mirada no siempre correspondida porque éstos están enfrascados en las conversaciones, chanzas y juegos con sus compañeros. La jornada laboral de

alguno de los padres y madres es incompatible con la escolar. No volverán a ver a sus hijos hasta la tarde o noche puesto que éstos se quedan en el comedor. Cada día el profesor encargado conoce la cifra exacta de niños que acuden al comedor. Una empresa especializada en comida preparada y *catering* trae la comida en una furgoneta a través de recipientes que mantienen calientes los alimentos durante horas. Aunque la mayoría del alumnado vive en el propio barrio son numerosas las familias que recurren a este servicio. Los padres y madres se van tranquilos sabiendo que sus hijos van a estar bien atendidos. A pesar de ello, aceleran el paso porque ya están pensando en que tienen el tiempo justo para acudir a su trabajo. Las abuelas y algunas madres tienen que comprar lo necesario para preparar la comida y por ello se dirigen hasta el supermercado más cercano. El abuelo de Endika tiene en sus manos la bolsa de deporte. En ella están las chancletas, el gorro y el traje de baño, además del champú y la toalla. Va a ir a nadar al centro cívico. Hoy es martes, pero los lunes, miércoles y viernes tiene gimnasia para mayores en el mismo centro. Está recién jubilado y le ayuda de buena gana a su hija llevando a su nieto al colegio. Su hija entra a trabajar a las 8:30 y desde las ocho tanto él como su esposa reciben a un Igor somnoliento. También le dan de desayunar.

Faltan ocho minutos para las nueve de la mañana y los niños se acercan hacia la puerta principal. Es como si un imán les atrajera hacia ella. La distancia entre los diferentes grupos se va cerrando. Los niños y niñas de primero, segundo y tercero deben entrar por la puerta principal y los de cuarto, quinto y sexto por la trasera. Faltan dos minutos y los niños pequeños están agolpados en el pequeño cobertizo de entrada a la escuela. Unos están sentados en las escaleras, otros permanecen de pie charlando con sus compañeros. Empieza a faltar espacio. Solamente un padre se atreve a entrar en este hormiguero. Es el padre de Enrique, un niño con necesidades educativas especiales, que acompaña a su hijo hasta dejarlo en manos de la cuidadora. Suena una sirena grave, un pitido desagradable y corto al que sigue la música por los altavoces. Es una canción en euskara de *Txirri, Mirri eta Txibiriton*, los payasos de moda en la televisión pública vasca. El euskara es la lengua escolar. Es un centro de modelo D. Es decir, en él se imparte la casi totalidad de las áreas en el idioma vasco. Es la señal de entrada y los niños lo saben. Algunos vuelven la cara y se despiden de sus madres con unos tímidos saludos con la mano. Otros hace tiempo que no se acuerdan de sus progenitores. Están ansiosos por entrar. Se apelotonan en la puerta. La bedel abre la puerta con gran dificultad porque los



niños luchan ávidos por entrar al colegio. Quieren tener el honor de ser los primeros en pasar a la escuela. El colegio pertenece al Ayuntamiento y por ello las encargadas de abrir y de cerrar el centro son trabajadoras de una empresa contratada por el mismo. El correcto mantenimiento del centro también es una responsabilidad del Ayuntamiento.

Dos maestras por puerta son las responsables de la vigilancia de la entrada de los niños. Les exige calma (“Lasai, lasai!”). Los niños entran en tropel en el vestíbulo y quieren alcanzar velozmente las escaleras de acceso al primer y segundo piso. A la cabeza del pelotón se distingue la figura de la *andereño* (señorita). Si fuera una etapa del Tour sería la directora de carrera, pero sin coche oficial ni banderín. Si fuera un cuento, sería *el Flautista de Hamelín*.

El vestíbulo es un espacio diáfano que recuerda el claustro de un monasterio. Se accede a él subiendo las escaleras del porche de entrada y atravesando la puerta principal. Se trata de un patio interior en el que entra la luz por las puertas de entrada y desde una gran claraboya traslúcida que forma parte de la techumbre. Además, desde el vestíbulo se ve la estructura ovalada, casi rectangular del primer y segundo piso sin las arcadas de Silos pero con sus barandados de estructura metálica insertados entre el hormigón. El color verde mayo del pasamanos y el verde pistacho de la rejería contrastan con el blanco de la claraboya y las paredes que los soportan. En su parte izquierda un gran poste, también de color blanco, rompe esta estructura oval de arriba a abajo. En realidad no se trata de un gran pilar, sino del ascensor que camuflado ayuda al alumnado o profesorado con problemas de movilidad a acceder a los pisos superiores. Este es el caso de Unai, un niño que tiene la pierna escaloyada producto de un accidente en un partido de fútbol 7. Juega en el equipo del barrio. Lo sabemos muy bien porque el otro día nos vendió unos calendarios de mano. En uno de los reversos aparece la foto a todo color de su equipo y en el otro el calendario del año que viene y un par de números para conseguir una cesta de Navidad. El número agraciado se corresponde con el sorteo de la lotería de Navidad del 22 de diciembre. El dinero recaudado en esta rifa ayuda al mantenimiento del club que tiene que hacer frente a los gastos federativos y a los equipajes de los diversos equipos.

La pared principal del vestíbulo está tapada por una gran corchera de unos tres metros de altura por doce metros de largo. Normalmente es el lugar donde se cuelgan los carteles de los trabajos conjuntos realizados por clases en torno a un tema determinado:

por ejemplo, murales realizados con material reciclado o dibujos de animales. Todos ellos tienen una pequeña etiqueta con el nombre del curso que lo ha diseñado.

En este curso 2005-06 el tema transversal es la multiculturalidad. Es decir, es una decisión del claustro que obliga a todas las áreas a trabajar este tema entre todas ellas. Es un tema sensible puesto que el alumnado inmigrante no llega todavía al 6%, pero parece que en los próximos años va a ser un fenómeno imparable, de tal manera que la totalidad del claustro ha decidido conveniente y necesario abordar este tema. Además, uno de los profesores ha pedido ocupar una plaza durante el curso que viene para ofrecer ayuda a los nuevos alumnos que se intentan integrar en el centro desde las diferentes culturas de sus países de origen. El Departamento de Educación Física es el encargado dentro de las actividades que se celebran en la Semana Cultural de organizar un Festival de Juegos del Mundo.

La gran corchera del vestíbulo está ocupada por un enorme mural de un mapa mundi que ocupa todo el frente. En el mismo aparecen dibujados los países de procedencia de los niños y niñas del colegio:

- De Europa: España, Portugal, Alemania, Ucrania y Bulgaria.
- De Asia: China.
- De África: Marruecos, Argelia, Congo y Guinea Ecuatorial.
- De América: Cuba, Honduras, República Dominicana, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Argentina y Brasil.

Este mural se completa con dibujos enviados por varios niños mapuches, antiguos compañeros de una niña del centro que se llama María Laura. La tutora actual y el del curso pasado han contactado con el colegio chileno, gracias a la intermediación de los padres de la niña, de tal manera que los niños mapuches han enviado sus dibujos a Europa y los compañeros vascos de María Aurelia han enviado los suyos a Chile.

A los pies de este gran mural se distribuyen ocho tiestos con varias plantas de interior de diversos tamaños como cintas, yuca, ficus, potos o alegrías. Otras plantas también se distribuyen por el vestíbulo junto a una de las puertas principales y junto a la pared del ascensor. Las encargadas de la limpieza de la escuela son las manos prodigiosas que las miman y cuidan. Entre escobas, fregonas y mopas siempre tienen a mano una botella de plástico de litro y medio que rellenan con agua y que les sirve de regadera.

El suelo del vestíbulo es el mismo de todo el centro: terrazo de color beige con motas marrones siempre limpio y brillante. Un zócalo de gresite de metro y medio acentúa la sensación de pulcritud. Está formado por baldosines de color beige y marrón oscuro. Este gresite está acabado por unas jambas laterales y superiores de color verde pistacho. Estos materiales se repiten en otras escuelas de Vitoria-Gasteiz construídas en los años ochenta del pasado siglo.

Tanto junto a la puerta principal como a la de la salida del patio hay colocados sendos extintores de incendios. Las medidas de seguridad se completan con las señales de salida de emergencia sobre las dos puertas. En este sentido, durante el curso se realiza un simulacro de incendio con la finalidad de optimizar los tiempos de salida de todo el personal del centro. Se prepara la evacuación ante una posible emergencia. Cada clase sabe perfectamente cuál es el camino de salida. Detrás de las puertas de cada aula está pegado un plano plastificado del centro que indica la posición del aula y el camino a seguir ante una emergencia.

Decoran también las paredes del vestíbulo, un mapa de la provincia de Álava, unas cartulinas con fotografías del alumnado y profesorado de pasados cursos en forma de caricatura. Cuando los padres y madres esperan al tutor o tutora en el vestíbulo se detienen a mirar estas fotografías. Es la primera reacción instintiva en un lugar familiar y desconocido al mismo tiempo. Llega el tutor y tras el saludo se encaminan hacia la clase del hijo. Asimismo, una gran corchera cuelga de la pared con información sobre actividades de tiempo libre, eventos y convocatorias varias, principalmente las relativas al deporte escolar.

No hay una única puerta principal. Son cuatro grandes puertas con predominio del cristal sobre el metal. En cada lado dos de ellas están inutilizadas por la presencia de los tiestos. El enrejado es de color verde mayo, al igual que el color de los radiadores del vestíbulo. El enrejado interior y exterior y el grosor de los cristales hacen frente a los posibles balonazos y pelotazos que puedan recibir desde el exterior.

Desde el vestíbulo salen los pasillos hacia el ala sur y norte del claustro. La mayoría de los servicios que ofrece la escuela se ubican en la planta baja. El ala sur se compone de la sala de profesores, la biblioteca, la sala de audiovisuales, el cuarto de limpieza, el botiquín, la sala de reprografía, la cocina y el comedor. En la zona norte se ubican el pasillo de acceso al gimnasio grande, la secretaría del centro, la dirección, la jefatura de estudios, la consultoría y la sala de usos múltiples con el escenario y la sala de calderas.

Ya en la zona sur ya en la norte parten las escaleras desde el vestíbulo hacia el primer y segundo piso.

En cada una de ellas el alumnado de los tres cursos se mezcla en comunión. Cada alumno o alumna sube con sus amigos, pero hay saludos y miradas cómplices con niños de otros cursos como esa niña de primero que saluda con admiración a los compañeros de tercero que van al lado de su hermano. Para acceder al primer piso hay que subir dos tramos de escaleras de diez escalones cada uno. Los escalones son también de terrazo y las paredes están recubiertas de la misma forma que el vestíbulo: un zócalo encima del cual predomina el color verde pálido de las paredes. De las mismas cuelgan unas cartulinas escritas con máximas rimadas y proverbios escritos en lengua vasca. Son cortas, de tan solo un par de versos, sobre todo las pertenecientes al rellano.

El vocerío es notable pero no es molesto. No hay gritos desmesurados ni malas maneras. En cada escalón coinciden tres o cuatro alumnos y alumnas. La estampa es abigarrada, pero predominan los tonos grises de las chamarras de este frío otoño. Es la serpiente multicolor que se va enroscando siguiendo el sentido de las escaleras. Algunos quieren llegar los primeros al aula y ocupan la cabeza del pelotón casi a empujones. No se dan cuenta de que más que una etapa del Tour se trata de una salida neutralizada a las órdenes de la directora de carrera que impide las escaramuzas del pelotón. Nadie puede escaparse. La señorita se queja del comportamientos de los primeros. Se da la vuelta para increpar a estos niños nerviosos (“Aizue, egon lasai!”).

Al llegar al primer piso, sus integrantes se dispersan. Algunos niños corren para ser los primeros en cruzar la puerta del aula. Cada mochuelo se dirige a su olivo y así las aulas se van llenando. Los ruidos de las puertas al abrirse y cerrarse se suceden. Durante la entrada en las tardes de primavera lo que predomina es el ruido de portazos. Las aulas se ventilan en el receso de la comida. Hay que cerrar las ventanas o en su caso dejarlas entreabiertas. La consiguiente corriente obliga a actuar a las puertas como instrumentos de percusión.

El primer piso forma un claustro ovalado en la que se distribuyen las diferentes aulas. El pasillo tiene unos dos metros de ancho y está limitado por las aulas en uno de sus lados y por un zócalo de unos treinta centímetros que sustenta el barandado. Éste está protegido a su vez por un enrejado metálico cuya función es impedir que cualquier alumno pueda caerse al vacío por accidente. En ocasiones, los chiquillos se empujan entre sí o corren alocadamente cuando se ven libres de la mirada de los profesores. Las

paredes del pasillo presentan el zócalo habitual de la escuela en la parte inferior. En la parte central, predomina el verde pistacho hasta que la pared da paso a las ventanas interiores de las aulas. La estructura lineal de la pared se ve rota, asimismo, por la presencia de varias columnas que están semiembutidas. En este primer piso, las cartulinas y murales realizados por el alumnado también adornan las paredes. El tema del multiculturalismo vuelve a estar presente con dibujos realizados por los niños en los que se muestran otros rasgos, latitudes, costumbres y culturas diferentes, pero con sentimientos y emociones iguales.

En cada aula, junto a la puerta de entrada, se cuelga el cartelito del curso y la letra correspondiente. Todas las puertas están pintadas con una franja de color granate en forma de “L” sobre el verde pálido del resto de la puerta. Las manillas son de color dorado y las jambas de color verde pistacho. La cara de las puertas que se ve desde el interior del aula se distingue por el color natural de la madera en lugar del verde pálido. Las paredes y las puertas se respetan. No hay dibujos ni pintadas ni graffitis ni frases ni declaraciones de amor. Antes de entrar en cualquier aula, por ejemplo en la de Irene y su grupo de 3º D-1, hay que atravesar un pequeño pórtico de menos de un metro de anchura. Los pasillos se prolongan más allá de la estructura del claustro. Al final de los mismos se ubican los aseos del alumnado y el del profesorado y el resto de aulas. La misma estructura se repite en el segundo piso que es donde se ubican los cursos superiores. Los aseos son utilizados frecuentemente, aunque su uso se intensifica durante la entrada y salida, antes y después de los recreos o cuando se vuelve de la clase de Educación Física y la sed aprieta.

La entrada de los niños de cuarto, quinto y sexto es más pausada. Les da igual llegar antes o después que sus compañeros. No necesitan a ningún director de carrera. Deben subir dos pisos y se lo toman con más tranquilidad. Los alumnos entran charla que te charla: que si has visto la chilena de Ronaldinho, que si Nagore ya no es mi amiga... El bullicio es incesante, todo el mundo está hablando. Todavía quedan por acceder los retrasados que cruzan la verja corriendo, suben las escaleras de entrada de dos en dos, y con rápidos pasos atraviesan el hall de entrada. En el patio todavía queda un corpúsculo de niños de cuarto que enfrascados con sus maquinatas no han prestado atención a la música de entrada. Los pulgares de Iker se mueven incesantemente y los ojos no se apartan de la pantallita. Quiere pasar de pantalla e Ivan, Beñat y Jon lo rodean con interés. Es el único que puede conseguirlo. *Game over*. Acaba la partida de la *Game*

*Boy*. “¿Dónde están los demás?” Cuando por fin despiertan del ensueño, emprenden una veloz carrera hacia la entrada. Van a ser los últimos en llegar al aula de 4° D situada en el segundo piso, con un poco de suerte todavía pueden llegar antes que su tutora Manoli. No hay problema porque según llegan a las escaleras consiguen escuchar el rugir de la marabunta, aunque eso sí cada vez con menos fuerza, casi convertida en un rumor. No van a tener segundos de penalización ni van a perder el maillot amarillo. Consiguen llegar antes que la tutora.

Los maestros y maestras salen de la sala de profesores a la par que la sirena y se mezclan con la serpiente multicolor. Cada uno se encamina hacia su siguiente labor: reunión con una familia, preparación de materiales en la sala de profesores del primer piso o sesión con los niños en el aula, laboratorio o gimnasio correspondiente. Lourdes y Arrate se dirigen hacia la secretaría: son la jefa de estudios y la directora. Viven allí todo el día y solo les falta un microondas y un camastro para que su estancia se prolongue las veinticuatro horas.

Varios niños corretean por los pasillos. Después de dejar las mochilas en el aula, vuelven tras sus pasos, salen al pasillo y se dirigen al baño en el último momento. En otras aulas, tras dejar las chamarras en el perchero y las mochilas en el fondo de la clase, los alumnos forman una fila cerca de la puerta de entrada. Una cabeza se asoma por el pasillo. Es Paula que intenta ver si viene la maestra de música. El ruido remite. Las fauces de las aulas van tragando al alumnado. Las maestras y maestros también son fagocitados. Los pasillos enmudecen. El ruido se traslada al interior de las aulas. Aparece la maestra de música, el grupo se dirige en fila hacia el aula específica que está en el primer piso. Otros dos grupos también se trasladan por la otra escalera. Se encaminan hacia el laboratorio de inglés y hacia el gimnasio, respectivamente. El grupo de Irene está dentro del aula.

## 2. VALIDEZ Y VIGENCIA DEL RELATO “LA SERPIENTE MULTICOLOR: SALIDA NEUTRALIZADA”

### 2.1. Validez del relato

Según la opinión del profesorado-tutor (cuatro respuestas), esta monografía se corresponde con la realidad relativa al curso 2005-2006 e incluso se afirma que en su escuela se siguen parecidos protocolos.

### 2.2. Vigencia del relato

En cuanto a si dicha monografía tiene vigencia, los tutores y las tutoras expresan su conformidad. Así, “La entrada de los profesores y alumnos es de plena vigencia hoy en día. Es exactamente igual la de entonces a la de ahora” (Teresa). En la misma línea, se confirma que el alumnado tiene prisa por entrar y prisa por salir:

*“Se percibe cierto nerviosismo o alteración en algunos-as alumnos-as cuando llega el lunes y están deseando reencontrarse con sus compañeros-as para contarse sus cosas del fin de semana. Agradecen la posibilidad de volver a socializarse y participar de la vida escolar” (Iñaki).*

También presentan diferentes matices sobre la realidad actual de las entradas al centro educativo. Estos son:

- El mayor porcentaje de alumnado inmigrante.
- Las diversas campañas realizadas para que el vocerío de la entrada no sea tan molesto.
- La existencia en algunas escuelas de un nuevo servicio denominado “aula de custodia”. “Algunos niños vienen al cole de 8 a 9 para desayunar y para conciliar el horario laboral de los padres. Hay una monitora encargada de esta labor”(Teresa).

### 3. LA VIDA EN EL AULA

Se abre la puerta y la primera impresión al entrar en el aula es que uno se encuentra en un espacio lleno. La parte central está ocupada por las mesas y sillas del alumnado y las estanterías laterales están repletas de cosas: libros, material reciclado, ropas, plantas... Las paredes están pintadas a dos colores con la técnica *gotelé*: un verde pálido desde el suelo hasta un listón o jamba situado a un metro y medio y un color crema desde el listón hasta el techo. El techo de escayola está pintado de blanco. La decoración de las paredes la forman los murales y cartulinas realizadas por los niños. El suelo es frío, de terrazo con baldosas moteadas de color marrón claro. El rodapié es del mismo color. A pesar de ello, el colorido de todo el conjunto y la luz que entra de las ventanas confieren al aula una sensación viva, agradable, cálida.

La disposición de las mesas y sillas del alumnado es en forma de “u” invertida. En el centro de la misma se sitúan dos filas de tres pupitres. El de Iker, un alumno poco disciplinado, está separado del resto y colocado estratégicamente delante de la mesa de Irene, la maestra. Cuatro niños tienen en el suelo un bloque de madera de color negro. Son calces para apoyar los pies y así cuidar la espalda.

A pesar de ser la primera hora de la mañana, los niños charlan entre sí. Van dejando sus chamarras y mochilas en el fondo del aula. Siete son las tablas que forman una única línea de perchero con veintisiete perchas. El horario de trabajo del perchero coincide con la estancia de los niños: de nueve de la mañana a cuatro y media de la tarde con un intervalo al mediodía. Aunque a veces tiene jornada de veinticuatro horas cuando algún alumno deja olvidado un jersey, un chubasquero o una bolsa de plástico. De él cuelgan los abrigos, chamarras y chubasqueros de los niños, así como algunas mochilas. En cambio, aquellas mochilas en forma de carro se depositan en el suelo a la par que la ropa colgada de su dueño. Los tonos más grises de las prendas de otoño e invierno dan paso a un mayor colorido durante la primavera. Tres pintores improvisados garabatean en el encerado mezclando la tiza blanca con las de colores. Son dos niñas y un niño que de vez en cuando se intercambian el borrador. Tienen vocación de artistas.

Sacan de sus mochilas todo el material que van a necesitar durante la mañana y lo depositan encima de la mesa o lo guardan en su casillero. Es una de las tres máximas que deben cumplir en el quehacer diario en el aula, tal como reza en un mural pegado en la pared junto al encerado: *Klasea hasi aurretik, behar duzun guztia hartu* (Antes de



comenzar la sesión, toma todo lo que vayas a necesitar). Las otras dos son las siguientes:

- *Batek hitz egiten duenean, entzun* (Cuando alguien hable, escucha)
- *Eskua altxatu eta txanda errespetatu* (Levanta la mano y respeta el turno).

El alboroto es increíble, porque nadie calla. Unas voces son más agudas que otras. Están agrupados de dos en dos o de tres en tres, concentrados en mil historias. La mayoría permanece de pie, mientras unos pocos están sentados. La maestra Irene entra por la puerta. Es una maestra experimentada. Tiene un gran ascendiente sobre su alumnado y sobre sus compañeros de trabajo. Es muy dinámica y activa.

### **3.1. Matemáticas: geometría y cálculo**

Contrariamente a lo esperado, la maestra no les ordena sentarse. “Eh, hasi da... venga, zutik!” avisa Irene diciéndoles que se pongan de pie, que la sesión ha empezado. ¿Me he confundido de clase? ¿Estoy en Educación Física? ¡No!. Es la clase de matemáticas, pero Irene inicia el día con un calentamiento (*Beroketa!*). Los niños arrastran la silla hacia atrás. El centro del aula está ocupado por las sillas y mesas del alumnado de color verde o marrón. Su armazón es metálico. En cambio, el conglomerado reviste los respaldos y asientos de las sillas y la tabla de la mesa. Las patas de las mesas y de las sillas están protegidas por unos tacos de goma para no rozar el suelo y evitar el ruido cuando se arrastran. Aún así estos tacos no evitan el revuelo que se produce cuando se cambia la organización del aula. El ruido del arrastre de las mesas y sillas se asemeja al caos que se produce antes de un concierto cuando los músicos afinan sus instrumentos. Cada mesa dispone de un cajón a modo de rejilla metálica en la que el alumnado puede depositar sus enseres y un gancho para que los niños cuelguen las bolsas y mochilas, pero que no se utiliza porque las dejan debajo de los percheros.

La maestra dirige los diferentes ejercicios y estiramientos. Se ayuda de un pequeño equipo en el que tiene puesta música relajante. También intercala ejercicios de respiración. Los niños repiten en silencio el modelo de la maestra. Están de pie en el espacio comprendido entre la mesa y la silla. Irene practica siguiendo un orden

descendente desde la cabeza hasta los pies: cuello, hombros, codos, muñecas, dedos de la mano... “Unai...!” le advierte al susodicho cuando habla con el compañero.

Además de mi extraña presencia, entra en la mitad del tiempo de calentamiento la profesora de apoyo de Enrique, un niño que padece un síndrome que le hace llevar un ritmo algo más lento. Presenta dificultades a la hora de escribir. Su letra es muy grande y casi ilegible. Pero todo ello no le resta para que sea sumamente inteligente, a la par que cariñoso.

Ocupo una silla al lado de Mila, que es una niña que ha venido de Colombia. No tengo pupitre. Estoy en la zona más alejada del encerado. Detrás de mí, está situada la biblioteca del aula. Es un mueble en forma de cubo. En sus caras laterales se muestran seis u ocho libros en cada una de sus dos estanterías. En la cara superior, en cambio, otros treinta se apilan de tal manera que todos pugnan por enseñar su portada. El orden de las estanterías laterales contrasta con el caos existente en la cara superior. Irati es la responsable esta semana del mantenimiento del orden de la biblioteca y realiza su tarea en cuanto llega al aula a las nueve de la mañana. Todos los libros lucen su tejuelo en el lomo y se mezclan los escritos en lengua vasca y en lengua castellana.

Han pasado cinco minutos y acaba el calentamiento. Los niños arrastran las sillas para sentarse. Están calmados, todavía adormilados. Irene saca unos cartones plastificados con los datos de la tabla del seis. Están encuadrados con un canutillo. Les informa que se trata de un repaso. Los niños recitan la tabla del seis a coro siguiendo las indicaciones del dedo de la maestra que va pasando de número en número hasta llegar al seis por diez: “Bat bider sei, sei. Bi bider sei, hamabi. Hiru...” (Uno por seis, seis. Dos por seis, doce. Tres...). A continuación, Irene repite la acción en primer lugar con la tabla del seis y después con la del siete. Es ella ahora la única que recita las tablas. Está situada enfrente de los niños al lado de la primera fila de tres. Les recuerda que estén atentos (*hona begira, e? eta ixil-ixilik!*). Se sigue ayudando de las tablillas en las que aparece toda la serie completa. Con una mano sujeta los cartones plastificados y con la otra señala número por número. Los niños permanecen en silencio. “Esti... Esti!” exclama cuando va por tres por siete. Reclama la atención de la niña que estaba únicamente concentrada ordenando su estuche de pinturas.

Les manda coger los libros de texto: “Va... Liburura!”. Les pregunta a ver en qué página se quedaron el día anterior y, a continuación, les recuerda que están trabajando los cuerpos geométricos. Los niños abren sus libros. El tema de hoy son los polígonos, así

que pasan las hojas hasta llegar a la página 116. Tampoco hoy Matías tiene en sus manos el libro de texto. Es un niño también proveniente de Colombia que se ha incorporado a mediados de curso y que todavía no ha conseguido los libros de texto. Irene le ordena a Iñaki que comparta el libro con él. Lo mismo ocurre con Mila, de tal manera, que como siempre, Nerea comparte su libro con ella. Además le pide a Iratxe que vaya a otra aula a por los prismas. Al minuto la maestra tiene en su poder una caja con prismas de todos los tipos: tetraedros, hexaedros, dodecaedros...

Las tareas son compartidas y rotatorias tal y como se describe en el mural que cuelga de la puerta. Está escrito en lengua vasca con las tareas semanales y los responsables de las mismas. La relación de las tareas es la siguiente: borrar el encerado, poner la fecha en el mismo, encender y apagar las luces, levantar y bajar las persianas (dos personas), repartir las fichas y papeles y hacer los recados, cambiar las tandas, ordenar la biblioteca e inspeccionar el aula. Los niños responsables de cada una de ellas son Selima, Irantzu, Xabier, Aitor, Valentina, Ane, Camila, Unai, Irati y Nahia, respectivamente.

Al lado de la puerta cuelga, un póster plastificado contiene las fotografías de los niños junto a sus nombres y primer apellido: Jone B., Enrique, Selima, Xabier, Iratxe, Iker, Aitor, Arantza, Camila, Sara, Nerea, Julieta, Irantzu, Eneko, Nayum, Valentina, Aritz, Unai, Nerea, Esti, Nahia, Irati y Jone S. Faltan las de Matías y Mila que como hemos comentado anteriormente, se han incorporado a mitad de curso.

Irene abre el libro de texto dirigiendo las páginas hacia los niños y les indica firmemente dónde deben estar (“Hemen!”). Les manda fijarse en el dibujo de dicha página, concretamente en la huella (*aztarnak*) que dejan los prismas. El día anterior construyeron un tetraedro y un hexaedro con palillos y plastilina. La maestra utiliza un tono de voz muy cariñoso para recordarles que la huella era el rastro que dejaba la plastilina en la mesa. Después de esta puntualización, Irene da paso a una batería de preguntas de repaso, seguidas de las respuestas a coro de los niños. Tiene en la mano un prisma de los que ha traído Iratxe de otra aula. Lo enseña en alto con una mano, mientras que con la otra señala las diferentes partes del mismo. Comienza la secuencia de preguntas y respuestas:

- *Hau, zer zen?* (¿Y esto qué era?).
- *Prisma*. Responde el alumnado a coro.
- *Eta zati hauek nola zuten izena?* (¿Y cómo se llamaban estas zonas?).

- *Aurpegiak* (Caras).
- *Eta hau?* (¿Y esto?).
- *Ertzak* (esquinas).
- *Eta punta hauek?* (¿Y estas puntas?).
- *Erpinak* (Cúspides).

Luego repite la acción con otros prismas. Quiere que vean las diferencias entre los polígonos y los prismas. De vez en cuando se dirige especialmente hacia Mila y Matías utilizando el castellano. Les enseña que cada prisma tiene su nombre. Sigue con las preguntas cogiendo de una caja los diversos cuerpos geométricos: prismas y pirámides. Distingue las caras, las esquinas y las puntas. A continuación, las apoya contra la pared para que los niños vean la huella que dejan, a la vez que hace un dibujo ampliado en el encerado. Las huellas tienen los lados lisos.

El ancho de la pared contigua a la puerta de entrada está dominada por el encerado, colgado a una altura en la que una niña de tercero, bastante alta como Sara, apenas puede borrar lo escrito en su parte superior. El encerado es una pizarra de unos dos metros largos de largo por metro y medio de ancho. Es de color verde y está bordeado por un listón metálico de unos diez centímetros de grosor. En su base tiene un alféizar en la que se diseminan algunas tizas blancas y de colores y dos borradores. También hay un trapo para limpiar la pizarra. El resto de las tizas están correctamente apiladas en dos botes de plástico: uno para las tizas blancas y otro para las de colores. Los botes son de plástico y han sido reciclados. Uno pertenece al culo de una botella y el otro parece haber sido una copa de flan. Las palabras ocupan su lugar en la pizarra. En el margen superior derecho está escrita en lengua vasca la fecha de ayer. La parte central tiene restos de notas escritas por Irene, la maestra, y algunos dibujos realizados por los niños. A los niños les gustan las pizarras y a las pizarras les gustan los niños.

Suena un corto timbre y a continuación se escucha por el altavoz: “Izaskun telefonora, Izaskun telefonora!”. No es la presencia del Gran Hermano, sino la voz de Lourdes, la subdirectora. Los niños y la maestra ni se han inmutado. No hay ninguna niña con el nombre de “Izaskun” alrededor. El altavoz ocupa el centro de la pared encima del encerado. Lo utiliza la dirección para dar avisos y mensajes a todos los miembros de la

escuela. Normalmente se corresponden con los avisos de llamadas de teléfono que recibe el profesorado, los que recibe el alumnado por ejemplo porque les espera su madre en el vestíbulo para acudir a una consulta médica; u otros varios como la pérdida de una chamarra vaquera. En cada aula, al lado de la puerta principal cuelga el interfono para poder responder al aviso o a la llamada.

Después de acabar la explicación, la maestra pregunta a la clase por el nombre de los prismas que tienen un número determinado de caras (*aurpegiak*). Se suceden las preguntas y respuestas:

- *Nola du izena honek?* (¿Qué nombre tiene éste (tetraedro)?).
- *Tetraedroa*. Responden a coro los niños.
- “Tetra = Lau” puntualiza la maestra. Luego sigue preguntando por el de seis caras: *Sei aurpegikoa?*
- *Hexaedroa*.
- *Zortzi aurpegikoa? Denak lauak?* (¿Y el de ocho caras? ¿Son todas las esquinas rectas?)
- *Oktaedroa*.
- *Hamabi aurpegi?* (¿Y el de doce caras?).
- Unas niñas se adelantan a los demás. Todos responden que es un dodecaedro. “Doce caras” dice Irene mientras les mira a Mila y Matías. Manipula los prismas para señalar las puntas, las esquinas y las caras.
- *Hogei aurpegikoa?* (¿Y el de veinte caras?).
- *Ikosaedroa*. Responde a coro el alumnado.

Es el turno de los polígonos. Más tarde, pasa a marcar con tiza las esquinas, puntas y ángulos de las distintas huellas que ha ido dibujando en el encerado. Irene pregunta y los niños responden. Las preguntas versan sobre el número de caras de los cuerpos geométricos, y las esquinas y puntas que tienen los polígonos. Cuando acaba se da cuenta de que no ha explicado los ángulos de los polígonos. En todo momento utiliza la

tiza y el encerado para la explicación. A continuación pregunta de nuevo sobre el número de ángulos de las diferentes figuras:

- *Zenbat angelu dauka honek?* (¿Cuántos ángulos tiene éste?)
- *Lau* (“Cuatro”). Responde al unísono el alumnado.
- *Hemen angelurik ba al dago?* (¿Tenemos ángulos en esta figura?)
- *Bai...* (Sí...) Responde el rebaño.

Tocan a la puerta. Irene que estaba en el centro del encerado se acerca a la puerta para ver quién es. Sale del aula. Es la madre de Nayum que informa sobre el estado de su hijo. Tras unos breves momentos, Nayum entra en el aula con la rodilla vendada seguido de la maestra. Una niña le pregunta a la maestra a ver qué le ha pasado a su compañero (*zer gertatu zaió?*). La maestra le informa que Nayum tiene la rodilla dolorida. Hay que ponerle una silla supletoria para que apoye el pie. La mía es la perfecta. Ahora me tengo que sentar en un taburete. No hay problema.

Irene tiene la deferencia de resumirle al recién incorporado la diferencia entre cuerpo geométrico y polígono. Así, con la ayuda de los prismas de la caja le explica lo que es un cuerpo geométrico (que es tangible, que se puede tocar). En cambio, con las imágenes dibujadas en el encerado le explica lo que es un polígono.

Vuelven a llamar a la puerta. Entra Lourdes, la jefa de estudios. Pregunta sobre Unai. Se lo lleva un minuto. Resulta que anteyer hubo un conflicto entre Iker y otros alumnos a la salida del colegio, pero en el mismo patio del centro escolar. La dirección del centro se enteró al día siguiente y a pesar de haber ocurrido fuera del horario escolar, quiere arreglar el conflicto cuanto antes con la esperanza de que estos sucesos no vuelvan a acaecer. Uno de los instigadores de la pelea fue Iker, que está castigado por ello. Unai también estaba implicado, según lo que había *cantado* Iker. La clase continúa mientras Ana y Unai permanecen en el pasillo. Minutos después entra Unai con el rostro contrariado. Pasa cerca del machón del que cuelga un buzón adornado con un dibujo de vivos colores de dos niños y una niña acompañados de un perro que están contemplando el ocaso en la orilla del mar. En este buzón los niños destinan mensajes a sus compañeros de clase que alaban las acciones positivas que han realizado durante la semana. Irene abre el buzón a última hora de la tarde de los viernes. Cuando esto ocurre

los niños se sienten reconfortados y orgullosos al escuchar su nombre. Leen la buena acción en solitario y en ocasiones éstas se ponen en común. A los niños se les ilumina la cara de satisfacción y de dicha. Están siendo valorados por sus compañeros.

Julieta, la compañera de pupitre de Unai, mueve ligeramente la cabeza hacia arriba para preguntarle a ver qué tal le ha ido. Al parecer, la jefa de estudios le ha propuesto un contrato. Eso es lo que le ha dicho a su compañera cuando ha vuelto a su pupitre. Le dice vocalizando en silencio: “con-tra-to”. Julieta lee los labios de su compañero y asiente con la cabeza. La clase continúa como si no ocurriera nada, pero todos los compañeros esperaban ansiosos la llegada de Unai. El boca a oreja funciona y ya sabían con pelos y señales lo ocurrido anteayer. Están acostumbrados a verle a Iker metido en broncas y peleas, pero en esta ocasión ha arrastrado a Unai consigo.

Irene le explica en castellano a Mila y a Matías la diferencia entre prismas y polígonos: “Estos son cuerpos, se pueden coger. No son dibujos. Los polígonos tienen los lados rectos”, les dice mientras dibuja polígonos y otros que no lo son.

La maestra da por finalizada la explicación y les ordena retomar el libro de texto (*Goazen liburura!*). Los alumnos tienen tarea. Irene les manda realizar varios ejercicios que aparecen en el mismo. Como en un susurro también se oye la voz de la maestra de apoyo dar indicaciones a Enrique. Es como el eco de lo dicho por Irene: Enrique tiene un retardo de unos pocos segundos.

La primera pregunta se corresponde con el dibujo de un prisma cuyas partes están numeradas. Irene lee el enunciado. Los niños deben saber si es una cara, una punta o un ángulo. La maestra pregunta. El número uno se corresponde con una cara, el dos con una punta y el tres con un ángulo. Los niños se muestran inseguros cuando la maestra les contradice una de las veces para percatarse de que lo entienden. La primera pregunta ya está contestada.

El trabajo posterior va a ser individual. Irene se marcha a hacer unas fotocopias de los ejercicios del libro para Mila y para Matías y le deja al resto trabajando los ejercicios marcados. Los niños permanecen en silencio, sólo roto de nuevo por alguna de las indicaciones de la maestra de apoyo a Enrique. Completan a lapicero los ejercicios que aparecen en el libro de texto. En este intervalo, Iker y Nahia se me acercan para preguntarme algunas dudas. No es de extrañar porque Nahia es una niña muy insegura y a veces cuando la miro me parece que no entiende lo que se plantea en clase y la veo

temerosa. Iker es sumamente inteligente a la par que conflictivo. Viene a confirmar lo que él ya sabía o simplemente a que un adulto le haga caso.

Junto a la puerta hay un mural con doce fotografías en las que se observa al alumnado en una salida o excursión realizada por la clase. En algunas, los niños posan en conjunto, en otras aparecen junto a Irene y el resto se corresponde con fotos instantáneas de pequeños grupos enfrascados en diferentes actividades. Debajo de este cartel hay dos pupitres acompañados por una silla desvencijada, sin respaldo. Encima del primer pupitre, una gran caja de cartón es utilizada para dejar el material reciclado tal y como reza su etiqueta: *Birziklatu!* (¡Recicla!). En el segundo se apilan tres montones de libros de texto de segunda mano pertenecientes a otras editoriales y que se emplean durante el presente curso de manera compartida con otras aulas. La mayoría son libros de Plástica. Asimismo, una caja de plástico contiene los rotuladores comunitarios. Cualquier alumno se puede levantar de su pupitre y tomar el que necesite para su trabajo. A los pies de los pupitres y junto a la puerta principal un cubo cubierto con una bolsa de basura hace las funciones de papelera.

Pasan unos dos minutos. El alumnado se aplica en los ejercicios. Irene retorna al aula. Les entrega a Mila y a Matías una fotocopia correspondiente a los ejercicios que están realizando los compañeros. Ahora tienen que corregir los ejercicios entre todos. Comienza un ciclo de preguntas y respuestas:

- *Bigarrena ulertu dugu?* (¿Hemos entendido la segunda (pregunta)?).
- *Bai.* Afirman los niños a coro.
- *Egingo duzu zuk bigarrena, Xabier? A ver... irakurri!* Le manda a Xabier leer el enunciado y contestar la segunda pregunta
- *A...Bai.* Xabier contesta que la imagen A es un polígono.
- *B?* Pregunta Irene.
- *B, ez.* Xabier responde que no.
- *Zergatik? Kurbak daudelako.* Apostilla la maestra.
- *C, ez.* Contesta Xabier.
- *Segi.* Le anima a continuar la maestra.



- *D, bai.*

- *A eta D poligonoak dira.* Resume la maestra.

A continuación, Nahia de nuevo, Xabier y Nerea deben contestar cuántos lados, puntas y ángulos tienen tres polígonos que están impresos en el libro de texto. También están dibujados en la pizarra por lo que Irene aprovecha la ocasión para repasar de uno en uno el número de lados, puntas y ángulos de dichos polígonos.

Cuando termina, pregunta a ver si hay alguna duda: *Ez dago zalantzarik? Seguru?*

Queda poco para acabar la hoja del libro. En el siguiente ejercicio, los niños diferencian las imágenes que son polígonos y las que no. Repasan las imágenes de una en una. Son seis. Las que no son polígonos las tachan con una equis. Mientras, la maestra de apoyo le deniega el permiso a Enrique para ir al baño.

El quinto y último ejercicio es de cálculo. El objetivo es que piensen estrategias que ayuden a hacer restas con números que en un primer momento parecen difíciles. El libro de texto describe cómo se puede restar diecinueve restando primeramente veinte y luego sumando uno. De esta manera se facilita la resta.

- *Nola kendu hemeretzi?* Pregunta la maestra.

- *Ni, ni!* (¡Yo...! ¡Yo...!). Solicitan los niños alzando la mano para intervenir.

- *A ver... Unai.* La maestra le designa a Unai para que conteste.

- *Lehenengo kendu hogei eta gero gehitu bat.* Unai responde correctamente.

- *Iratxe, segi! Hogeitabi ken hemeretzi. Pentsatu!* (¡Iratxe, continúa! 22-19).

- *Lehenengo kendu hogei eta gero gehitu bat.* Repite correctamente Iratxe.

El proceso de preguntas y respuestas se repite con una de las niñas que se llama Jone y con Selima. Irene se pasea entre los pupitres. Observa en el libro de Unai que éste ya ha contestado y le ordena que se mantenga en silencio y espere (*Unai, ixilik. Amaitu duena, itxaron!*).

Luego se repite la operación con la resta del nueve. Los niños restan diez y luego suman uno al resultado de la resta. Mientras tanto, la profesora de apoyo está todavía con Enrique siguiendo los ejemplos anteriores de la resta de veinte y la suma de uno.

- *Esti, Oso zenbaki arraroa da hemeretzi. Berbera egin genuen bederatzirekin. Nola egiten genuen? Ez zara gogoratzten?* (Esti, el diecinueve es un número un poco raro. Esta estrategia la repetimos con el nueve. ¿Te acuerdas cómo lo hacíamos?).
- *Hamar kendu eta gehitu bat.* Esti responde correctamente que quitando diez y luego sumando uno.

Desde el aula llega el bullicio de otros grupos del primer ciclo que se dirigen por el pasillo al vestíbulo principal a oír a una cuentacuentos. Entretanto, el alumnado debe pensar otras maneras de resolver la resta a través de nuevas estrategias:

- *Egingo dugu hemen arbelean? Norbaiti bururatzten zaio beste strategiaren bat? 24-19, Iratxe..? Asmatu beste estrategia.*
- *Ni, ni.* Levantan la mano los niños esperando ser elegidos por la maestra.
- *Unai.* El niño de nombre Unai es el escogido de nuevo.
- *Gehitu bat eta kendu hogei.* Unai responde de manera correcta. Ha pensado una nueva estrategia que facilita la resta. La maestra repite el procedimiento en el encerado para que todos lo vean.

La maestra de apoyo a los recién llegados entra en el aula. Mila y Matías recogen de la mesa la fotocopia de los ejercicios de matemáticas. Se levantan de sus pupitres y se despiden. La siguiente sesión en el aula es la de lengua vasca y ellos se ausentan de la misma y van al aula de apoyo. Han pasado los tres cuartos de hora. Irene les anuncia que después del recreo corregirán los deberes de matemáticas que ayer envió. Les manda recoger los libros. De este modo finaliza la clase de mate. *Utzi liburuak eta etxerako lanak gero zuzenduko ditugu besteak etortzean!* (¡Dejad los libros y corregiremos los deberes cuando vengan Mila y Matías!).

### 3.2. Euskara: escuchando el canto del cuco

La siguiente clase es la de lengua vasca. El horario semanal está impreso en un folio junto a la puerta de entrada. Los módulos son de  $\frac{3}{4}$  de hora generalmente. Los dos primeros se imparten antes del recreo, los dos siguientes a continuación y los dos últimos son los de la tarde:

- Los lunes se suceden las clases de *euskara* (lengua vasca), *matematika*, *soinketa* (dos módulos de *gimnasia*), *gaztelania* (castellano) e *ingurunea* (conocimiento del medio).
- Los martes: *matematika*, *euskara*, *ingurunea* (dos módulos), *gaztelania* e *ingeleza* (inglés).
- Los miércoles es el turno de: *musika*, *ingeleza*, *euskara*, *matematika*, *gaztelania* y *AHJ* (educación en valores).
- Los jueves: *matematika*, *euskara*, *matematika* (media hora), *soinketa* (gimnasia durante una hora), *gaztelania* e *ingurunea*.
- Los viernes: *ingeleza*, *euskara*, *tailerrak* (talleres), *gaztelania* y *AHJ*.

En la clase de educación en valores van rotando por varios talleres que se organizan en varias aulas. Uno de los grupos junto con otros niños de otras aulas se queda en la misma clase para hacer juegos didácticos y de mesa. Éstos se guardan en un bloque de estanterías situado en la parte central de la pared interior del aula, concretamente en tres baldas perfectamente ordenadas. Son tableros y cajas con las fichas de ajedrez, tamgran, monopoly, puzzles, cuatro en raya, tableros de parchís y del juego de la oca... Otra estantería contiene tres cajas para dejar el material que se ha encontrado y que ha sido abandonado por su dueño, las reglas y los folios reciclados. Asimismo se apilan diccionarios de pequeño formato, libros o bloques de plastilina.

Como la maestra de apoyo a los extranjeros se ha llevado a Mila y a Matías, me he quedado sin compañera. Ahora me siento al lado de Nerea, una niña adoptada de rasgos orientales. Es muy aplicada y siempre está atenta. Irene reparte una ficha a cada alumno. La ficha tiene un texto de quince líneas no muy largas en las que los niños de comienzo tienen que subrayar las palabras que no entienden. A pie de hoja hay espacio para que el alumnado conteste a cinco preguntas. En la cara posterior son dos los párrafos a leer y

otras cinco preguntas a responder. Al final de la ficha un cuadro está dedicado a la evaluación.

La ficha es un texto sobre el cuco. Les adelanta que es un ave muy especial (*Hegazti bat da. Oso-oso berezia*), mientras algunos cantan a coro el sonido del cuco (*Ku-ku, ku-ku!*). La maestra les ordena leerlo por completo en silencio y subrayar aquellas palabras que no se entiendan (*Zuek bakarrik irakurri eta ulertzen ez duzuenaz azpimarratu. Irakurri osoa*). El silencio es total. Encima de la mesa de los niños tan sólo se hallan la ficha y los estuches de los bolígrafos y pinturas, siempre omnipresentes.

Han pasado cuatro minutos. Nerea, a mi vera, lee muy concentrada. Subraya un par de palabras. Se abre el turno de dudas. Solamente aparecen dos que se resuelven entre todos. A continuación, la maestra determina que el texto se lea en alto. Jone lee el primer párrafo. Su voz apenas es audible. Acaba de leer el primer párrafo y desconozco el contexto de la historia. Dos son los personajes que aparecen: un abuelo y su nieto de nombre Aitor. Irene me explica el contexto anterior. Es una deferencia hacia mí que también sirve de repaso para los más despistados.

La siguiente en leer es Nahia. Estaba distraída y no sabe por dónde empezar. La maestra le indica que debe empezar en el tercer párrafo. A la alumna le cuesta esfuerzo leer. Da la impresión de no comprender lo que lee. La maestra intenta que los niños den la entonación precisa, sobre todo en las interrogaciones. El orden de lectura es aleatorio siguiendo los dictados de la maestra. El siguiente turno es el de Sara. En el texto aparece la procesionaria e Irene explica profusamente lo que es, y el beneficioso papel del cuco al comerse las orugas de la procesionaria (*beldar iletsuak*). Les pregunta a ver si la han visto la procesionaria en alguna ocasión (*Ez duzue inoiz ikusi?*). La mayoría contesta que no. Una niña cuenta que un amigo tenía gran picor en la piel producida por estas orugas.

Después de esta puntualización continúan leyendo el texto a viva voz: Enrique, Iratxe, Unai... Los niños realizan la tarea con mayor o menor comprensión y acierto. Se acaba el último párrafo.

Irene ordena leer la cara anterior de la hoja una tercera vez, a viva voz y de uno en uno. Les anuncia que luego deberán contestar las preguntas de la ficha. Jone, Selima, Esti... se pasan el testigo después de acabar cada una su párrafo.

La siguiente actividad pasa por leer cada una de las preguntas, redondear la partícula interrogativa, subrayar la información que pueda ayudar a contestar y finalmente responderla.

- *Honaino! Lehenengo galdera irakurri!* (¡Hasta aquí!, dice la maestra ¡Lee el enunciado de la primera pregunta!).
- *Nola du izena aitonak deskribatutako txoriak?* (¿Cuál es el nombre del pájaro descrito por el abuelo?, lee la alumna).
- *Irakurri berriz!* (¡Léela de nuevo!, ordena la maestra).
- *Nola du izena aitonak deskribatutako txoriak?* La niña relee la pregunta.
- *Borobilduko dugu zer galdetzen diguten honetan?* (¿Subrayamos lo que se pregunta?).
- *Erantzunari buruzkoa azpimarratu testuan!* (¡Subrayad la información sobre la respuesta!).

La niña no contesta e Irene escribe la frase correcta en el encerado: *Kukua du izena* (Se llama cuco). Están trabajando el elemento inquirido que en lengua vasca se escribe antes del verbo principal.

- *Bigarren galdera, Valentina* (es el turno para contestar la segunda pregunta. Irene decide que sea Valentina la que intervenga).
- *Zein animaliaren antzekoa da?* (¿A qué animal se le parece?) Valentina lee el enunciado de la pregunta.
- *Zer galdetzen da hemen? “Zein?” Inportanteena da “zein?”* Pregunta la maestra mientras redondea una y otra vez en la pizarra la partícula interrogativa.

Les advierte que la respuesta no está escrita *ex profeso*, sino que hay pistas para responder. Mientras tanto, Enrique sigue su ritmo a la sombra de la maestra de apoyo.

*Kukua usoaren antzekoa da edo usoaren antzekoa da kukua.* Es la respuesta correcta a la segunda pregunta. Tras ello la maestra pregunta a ver si les queda alguna duda y los niños responden que no.

- *Zalantzarik?* (¿Alguna duda?, repite de nuevo la maestra).

- *Ez.* Los niños responden negativamente.

- *¡Vale!* Asiente Irene.

El mismo proceso se repite con la tercera, cuarta y quinta pregunta. Arrate, Sara y Unai contestan a las tres preguntas formuladas por la maestra. De este modo, el alumnado redondea la partícula interrogativa, subraya la información precisa y responde en consecuencia. La maestra termina con cada uno de ellos felicitándoles (*Oso ondo!*) o corrigiéndoles (*Horrela ez!*).

Entre la cuarta y quinta pregunta a Iker se le ha escapado un eructo. La maestra de apoyo le recrimina su acción, mientras Irene enfrascada en una explicación hace como que no ha oído.

-*Eman buelta orrialdeari!* Continúan con las siguientes preguntas que van de la sexta a la décima. Se oye un pequeño zumbido seguido de la voz de Ana, la subdirectora, que de nuevo habla por los altavoces. Al parecer ha desaparecido una chamarra de una alumna de cuarto (luego en la pausa del café ha comentado que la chamarra perdida estaba colgada en los percheros de otra clase).

- *Mesedez, adi egon! Laugarren mailan txamarra bat desagertu da. Txaketa ikusi duenak eskolara ekarri!*

Irene quiere proseguir con las preguntas que quedan, pero ya no hay tiempo para más. Por consiguiente, los alumnos deben terminar la ficha en casa. Es una parte de los deberes que mandan para casa. El alumnado acepta el trabajo.

- *Etxean egingo dugu falta dena. Hau etxean amaitzeko?* (La maestra les anuncia que lo que falta lo deben terminar en casa. Luego les pregunta a ver si van a realizar el trabajo).
- *Bai!* (La respuesta de los alumnos es afirmativa).

Los niños se levantan. Suenan los ruidos de las sillas al arrastrarse. También el bullicio de los alumnos cuando charlan entre sí. Irene anota en el encerado el trabajo a realizar en casa. Los deberes se apuntan dentro de los límites que marca una línea vertical que cruza de arriba hacia abajo y que separa un margen en el lado izquierdo. En ella se detallan los deberes que el alumnado ha realizado en sus casas. La mayoría los hizo ayer a la tarde al llegar a casa después de las clases extraescolares de música, inglés, badminton o kárate. Otros los han acabado esta mañana temprano. De *gaztelania* (lengua castellana) era el ejercicio 19 de la página 107. En *matematikak* escribir las tablas de multiplicar (*taulak idatzi*), en *lengua castellana* describir lo que es un *tsunami* y en *inguru* (conocimiento del medio) deben buscar para el jueves fotografías de casas de todo el mundo.

Los niños se van marchando poco a poco hacia el patio. Yo también me incorporo y desconecto la grabadora. Luego, Irene le pregunta a Nayum sobre la manera de ir al patio con la venda que tiene puesta en la rodilla. Va a utilizar el ascensor para bajar al patio y luego subir de nuevo al aula.

### **3.3. Una clase de inguru (conocimiento del medio): entre la lluvia, la nieve y el granizo**

Los niños vuelven del recreo. Esperan a que llegue Irene. Hablan entre ellos en castellano. Combinan la conversación con el trabajo que supone sacar el material necesario para la clase de inguru: cuaderno, libro de texto y estuche con bolígrafos, pinturas y lápices. Se llaman unos a otros. El alumnado dispone de tres sitios para guardar sus pertenencias: los más próximos al fondo del aula tienen un casillero y el resto dispone de dos estanterías en el lateral interior del aula.

El casillero del fondo presenta un aspecto abigarrado. Cada uno de los dieciséis alumnos organiza la casilla a su manera. Se sabe quién es ordenado y quién no porque está marcado el nombre correspondiente con letras impresas con *Dymo*. En todas ellas se repite la presencia de la agenda escolar que reparte la Caja Vital cada curso y los dos diccionarios *Vox* de euskara y castellano para Primaria. También los libros de texto que no se han utilizado en los deberes junto con los cuadernos de trabajo. El horario semanal del grupo está estampado en el fondo de cada casilla. Otros adornan los laterales con dibujos. Los estuches con los bolígrafos, pinturas y rotuladores difieren en su tamaño y forma. Las cuatro casillas de abajo no se utilizan y se llenan de copias de fichas, una carpeta olvidada y bolsas de plástico. Encima, una pecera vacía y tres tuestos: dos vacíos y otro que contiene el esqueleto de lo que pudo ser una enorme orquídea.

En cambio, otros alumnos guardan sus pertenencias en dos estanterías situadas en la pared interior del aula. La primera pertenece a un bloque de tres pisos. En el suelo se depositan todos los materiales de material reciclable recogido por el alumnado: baldes, botellas y bolsas de plástico, periódicos viejos, hojas de folio utilizadas, cajas y cilindros de cartón, etc. También ha lugar para el material que se tiene que reciclar en los puntos verdes, es el caso de un ratón del ordenador. Entre todo este maremágnum asoman una cuerda, un balón de fútbol ajado y otro de baloncesto en buen estado. Sin embargo, es en la estantería central donde los niños depositan sus libros, cuadernos, fichas ordenadas en fundas de plástico, carpetas, estuches de pinturas y la flauta dulce. Las paredes también están decoradas con trabajos manuales, dibujos en el que se contrastan las actitudes positivas y las negativas hacia el medio ambiente y el horario semanal. El orden o desorden, el gusto o la chabacanería depende de cada niño o niña. En la estantería superior, el desorden es total: pajitas de colores, folios de fichas sin



rellenar, dos bidones de agua, una taza de té, una bandeja de poliespán, cuadernos amontonados, cilindros de papel de cocina, botes de aceitunas, recipiente para reciclar los CDs y un rollo de papel higiénico que los niños suelen utilizar como pañuelo para limpiarse los mocos.

El resto del alumnado deja su material en una balda en la parte central que está coronada por un armario que está empapelado con cartulinas con modismos en lengua vasca: *zur eta lur* (quedarse de piedra), *ezta hurrik eman ere* (ni mucho menos), *aitaren batean* (en un momento). Asimismo, en otra se dibuja la musculatura del cuerpo humano vista por delante y por detrás. Cada músculo va acompañado del nombre correspondiente. Otros dibujos realizados por los niños y dedicados a la profesora componen la estampa. Es en la balda central donde únicamente cinco niñas tienen ordenadas sus pertenencias con gran gusto y limpieza. En el suelo se depositan dos bolsas llenas de papel para reciclar.

La sesión todavía no ha empezado y algún alumno se me acerca para preguntarme por mi nombre porque no se acuerda. Otros me preguntan con curiosidad sobre la grabadora. Se dirigen a mí en lengua vasca. Estoy sentado en mi pupitre al lado de Enrique. Quieren escuchar lo grabado hasta ahora. No se puede. Les contesto, igualmente, en lengua vasca y les informo de que está grabando en este momento.

Irene entra por la puerta. Esta es de madera o conglomerado y tiene una mirilla rectangular alargada y estrecha de cristal traslúcido. En su parte interior están pegados el plano plastificado del primer piso del colegio donde se precisa la forma de salir a la calle en caso de emergencia y un folio dina-3 con la manera de pedir educadamente a la maestra el poder irse del aula (*joan naiteke? / atera gaitzke?*). La hoja de la puerta que permanece cerrada también se utiliza como panel de información. Así, en tres cartulinas se determina la organización y el calendario de los talleres, los componentes de cada grupo y su reglamento. El dibujo, la informática, las manualidades y los juegos de mesa son los cuatro talleres por los que rotan los niños, organizados por grupos de colores (azul, rojo, verde y amarillo). Estos talleres se corresponden con la actividad denominada “Educación en Valores”. Los niños de varias clases se juntan y se relacionan con la finalidad de romper el esquema monocolor de “mi clase y mis compañeros”. Otro cartel plastificado les recuerda que los lunes no deben dejar las sillas subidas sobre la mesa (*astelehenetan ez igo aulkiak*).

Los niños están de pie. Sólo unos pocos permanecen sentados. La maestra les dice que se sienten. El barullo persiste y la mayoría sigue de pie sacando de las carpetas los

libros de texto y los cuadernos, cogiendo y dejando cosas de las estanterías o charlando entre sí. Irene les lanza un ultimátum. Empieza la cuenta atrás: “Bost..., lau..., hiru...!”. Los alumnos arrastran las sillas. El ruido persiste. Pasan los segundos y los niños se van sentando, de manera que para cuando llega al cero todo el alumnado está correctamente sentado, mientras Irene permanece de pie frente al grupo. Son 24 alumnos: dieciséis niñas y ocho niños. Falta un niño porque le han operado a su madre. Estoy sentado junto a Enrique ocupando uno de los bordes de la “u” invertida. No soy su profesor de apoyo, pero estoy contento de ser uno más y de poder ofrecer mi ayuda de alguna manera.

Detrás de la maestra está su mesa y su silla, y una estantería en la que Irene apila ordenadamente en tres estantes libros de texto, cuadernos, folios y carpetas. En otro están los diccionarios, las reglas, la escuadra y el cartabón, y el material de oficina. Trabajos manuales adornan los laterales de las baldas con motivos florales y folios con tablas con el calendario del curso escolar, el horario semanal del grupo y los domicilios y teléfonos de contacto de cada niño. En la repisa superior, a modo de corolario, una bola del mundo todo lo ve.

Irene les ordena sacar únicamente el cuaderno de *Inguru* y el estuche de lápices y pinturas. Continúa de pie frente al alumnado. Es difícil verla sentada en su pupitre. Los niños se preparan y abren el cuaderno en la última página escrita. Las cremalleras de los estuches se abren. Deben rellenar una tabla. El primer trabajo es el de poner la fecha de hoy porque están completando una tabla con los datos meteorológicos de la semana. Se acerca al pupitre de Enrique para quitarle el libro de *Inguru* de la mesa, le ordena coger el cuaderno de *inguru*. He metido la pata. Yo le había señalado a Enrique que lo sacara. Debe sacar el cuaderno, no el libro de texto, y le advierte que emplee letra pequeña. Pregunta a los niños la fecha de hoy. La escribe en la pizarra. Les pregunta cuántos son los fenómenos meteorológicos. Se alzan varios brazos pidiendo el turno: “Niri, niri!” (¡a mí, a mí!). Irene le elige a Ander (“Zeintzuk dira, Ander?”). Ander responde, pero le falta uno por decir y la maestra vuelve a preguntar. Otros niños completan la respuesta a coro. Una niña se levanta para sacar punta a su lápiz. La maestra le pregunta a ver qué le falta. Entretanto, el resto se concentran en rellenar convenientemente la tabla. Irene se confunde de día y los niños le corrigen unánimemente: “Ostirala!” (¡Viernes!).

Luego se vuelve a acercarse a Enrique para señalarle la fecha de hoy. La segunda casilla que deben rellenar es la de la temperatura. La maestra le pregunta a Nerea a ver si alguien se ha acordado de tomar la temperatura del mediodía. “12<sup>o</sup>” dice una niña, “14<sup>o</sup>”

dice otro. Una niña le pregunta el porqué de esta diferencia. La andereño les dice que no se preocupen, que puede haber variaciones de temperatura porque los datos se toman unos antes que otros. Asimismo, les comenta que la temperatura puede variar según la ubicación del termómetro. Puntualiza que en un barrio igual hay 12° y en otro puede variar la temperatura un grado. En la pizarra escribe 14°. De nuevo, se dirige hacia el pupitre de Enrique. Esta vez para indicarle la casilla que debe completar. Luego, recupera su sitio junto a la pizarra y les señala cómo deben concretarlo: con la “C” de centígrado: 14°C. “¿Vale?”, les señala.

La maestra pasa a completar la siguiente casilla. Es la correspondiente a la situación del cielo. Todos miran hacia las ventanas. Varios niños responden diciendo que está cubierto (“estalita”). Otra niña dice que no sabe (“Ez dakit!”). Además deben completar la fila de la tabla con un dibujo en el que los niños deben dibujar las dos nubes correspondientes al cielo cubierto.

En el lado opuesto a los ventanales la pared izquierda del aula apenas se ve. La zona superior está compuesta por una serie de ventanas fijas con marcos de aluminio por las que penetra la luz del claustro interior. La puerta principal forma una línea con la puerta trasera. Entre ambas se suceden estanterías, armarios empotrados y cajoneras de unos ochenta centímetros de fondo y separadas por dos machones. En las puertas de alguno de los armarios empotrados se ofrece información sobre el horario de la biblioteca del centro y sobre la estación en la que se encuentran. En este caso, un cartel con dos fotos de un bosque con hojas tiernas por las que entran los rayos del sol y al pie de las mismas la palabra “primavera” (*udaberria*) y otro con una abeja revoloteando sobre una flor con el título de *maiatza mayo*. Los tres están plastificados. Un tejadillo cubre toda esta zona izquierda de lado a lado y la separa de las ventanas que dan al claustro.

Tres filas de luminarias cubren el techo del aula. Son el complemento a la luz natural que entra por los ventanales a borbotones los días soleados y a la tenue luz que viene de las ventanas del pasillo. Se encienden desde los dos interruptores que se encuentran junto a las puertas principal y trasera respectivamente. Del techo, además, cuelga un detector de humos.

La siguiente casilla es la de la precipitaciones. Un niño dice que hay sirimiri. La maestra lo pone en duda. Otros dicen que ha llovido. Ponen además el signo correspondiente. Irene se ocupa de nuevo de Enrique, que es el primero de la “u” invertida. Le sigue ayudando a rellenar la tabla. A continuación, les pregunta a ver si hay viento. Dicen que

hoy no hay viento (“haize barea”). Han completado la columna de hoy, pero todavía falta otra por rellenar. La terminarán la próxima semana.

Irene reparte uno a uno una hoja de ficha. Los niños deben cerrar los cuadernos y poner esta nueva ficha encima de la mesa. A continuación, les manda poner el nombre y apellidos y coger una pintura azul. Les comunica que ella rellenará la figura con los datos de las precipitaciones de los meses de enero y febrero, pero que luego ellos tienen que completar el resto del año. A Iker se le caen las pinturas. Otros compañeros exclaman “¡Hala...!”. Mientras la andereño dibuja el gráfico en la pizarra, aprovecha la ocasión para preguntarles sobre el nombre de los meses del año. Los niños y las niñas responden con la retahíla cantada: enero, febrero... (“urtarrila, otsaila...”). Terminan e Irene responde con un lacónico “¡Vale!”. La señorita dibuja las coordenadas de el gráfico, cambia de opinión y les comunica que ellos son los que la van a completar. “Nik, nik, nik!” (¡Yo! ¡Yo!) dicen algunos. Irene elige a Nahia. Ésta sale a la palestra y rellena en el encerado el diagrama de barras con los datos de enero y que son 100 l/m<sup>2</sup>. Otra niña le pregunta a Irene a ver si deben utilizar el lápiz azul. La maestra se lo confirma. Nahia se sienta porque Irene anuncia que trabajen de manera personal. El silencio se impone. Están concentrados en la realización del diagrama de barras con los datos relativos a cada mes. Apenas levantan la cabeza de la ficha. Irene les pregunta a ver si el que tiene dudas debe quedarse en silencio. Es una pregunta-trampa porque el alumnado está acostumbrado a responder afirmativamente. Algunos alumnos le responden que no. Luego se vuelve a acercarse a Enrique. El trabajo en silencio continúa y la maestra aprovecha la ocasión para preparar en el encerado el gráfico de la temperatura interanual.

Cuando acaban el gráfico de las precipitaciones, le manda levantarse a Unai para que complete en la pizarra los datos de todo el gráfico. Debe remarcar la temperatura media de cada mes uniendo los puntos con una tiza roja. Enrique y yo nos disponemos a completar el gráfico de las temperaturas. Enrique entiende lo que hay que hacer, pero no atina a la hora de poner los puntos. Luego los tiene que borrar con la goma. Yo le voy ayudando marcándole la línea del eje “x”. El “y” lo delimita por su cuenta.

Todos salvo Enrique han terminado e Irene les anuncia una actividad especial. Deben responder a varias preguntas escribiendo las respuestas detrás de la hoja. Está prohibido mirar lo que pone el compañero. En ningún momento habla de examen, pero de hecho deben contestar a una batería de preguntas. Enuncia la primera pregunta. Luego en

castellano se dirige a Mila y Matías que son dos alumnos emigrantes que llevan poquito tiempo en la clase y desconocen el euskara: “¿Cuál es el que se mueve, el aire o el viento?”. Tras responder deben dar la vuelta a la hoja o proteger la respuesta de las miradas ajenas. Tampoco vale mirar al compañero. Están preparados para la siguiente pregunta: “¿Cómo se llama el aparato que mide las precipitaciones?”. Enrique y yo acabamos de rellenar el gráfico anterior y nos incorporamos en la cuarta pregunta. ¿Cómo se llama el aparato que mide la velocidad del aire? Enrique responde con una letra bastante grande en la que la respuesta “anómetro”; apenas es legible. Irene se acerca y le da la enhorabuena. Seguidamente le manda esconder la respuesta. Enrique protege su tesoro con el codo. Nadie le puede copiar.

Antes de pasar a la quinta, Irene les pregunta a ver si es difícil, los niños responden que no ¿Cuáles son los tipos de precipitación? Mientras piensan la contestación, Irene les ofrece numerosas pistas. La pregunta sexta es la que se refiere al nombre del aparato que se utiliza para medir la temperatura. Enrique no la sabe, pero le digo que es el mismo que se emplea para saber si alguien tiene fiebre. Enseguida se le ha encendido la bombilla.

La siguiente se refiere al nombre de la lluvia fina (*Nola du izena euri fin-finak?*). Después de la pregunta un niño dice en alto “¡Ah...!”. Ya se ha acordado. Irene enuncia la pregunta pausadamente y a continuación aclara y da pistas para que los niños respondan correctamente. Explica de manera pausada para que lo entiendan: “Euri fin-fina. Zalantzan gaude aterkia erabiltzeko. Euskadin badauka bere izena” (Es una lluvia fina que en el País Vasco tiene un nombre propio. Siempre dudamos si utilizar o no el paraguas). Las pistas son decisivas. Enrique acierta nuevamente.

La octava se refiere al aparato que se utiliza para saber la dirección del viento. Vuelve a dar pistas como que dicho aparato se encuentra en los tejados y que a veces tiene forma de un gallo o de una bruja. Dos niños tienen el cuaderno abierto. La maestra les recrimina su actitud y les cierra los cuadernos. Mila, la niña emigrante proveniente de Colombia aprovecha este pequeño alboroto para mirar el papel de su compañera Nerea. Irene lo ve y le censura su acción: “Mila: hori da tranpa”. Después le explica el porqué: “Es mejor que lo que no se sepa se quede sin contestar, de tal manera que con esto (examen) sabré a quién le debo ayudar”. Enrique, por su parte, no se acuerda del nombre de la veleta (*haize-orratza*).

A continuación, repasan entre todos las respuestas correctas del examen. Irene les pregunta nominalmente y los niños responden de manera oral. Los primeros en contestar son Arrate, Unai y Julieta. “Zeruaren egoera, Jone?”. Jone no sabe todas las precipitaciones. Irene les anima a los demás a ayudarla. Luego le pregunta a Irantzu. Ésta responde correctamente. Más tarde, le corresponde contestar a Eneko, a quien le sigue Nayum. Terminada la batería de preguntas y respuestas, Irene quiere saber el número de contestaciones acertadas (*Zenbat asmatu dituzue?*). Cada uno canta el número de aciertos (“Sei!”, “Bost!”). La maestra recoge las hojas de esta prueba. Las tendrá que corregir en casa.

#### **4.7.1. Lengua castellana: de las palabras derivadas a los versos encadenados**

Irene entra y la rodean varios niños que le enseñan la información que han buscado en sus casas sobre el *tsunami*. La maestra se para junto a su mesa. Ésta es de mayor tamaño que la de los niños. Es un lugar de encuentro en el que éstos le hacen partícipe de sus vivencias. Por ejemplo, cuando al comienzo y final de las sesiones se acercan para mostrarle los trabajos o informaciones recabadas en casa, comentarle cuestiones de la vida diaria que les preocupan o simplemente buscar atención y cariño. Suele estar vacía cuando no hay clase, y con algún libro de texto y la agenda personal de la maestra cuando la hay. En este momento sobre la mesa están depositadas una huevera y unas tijeras. La huevera de cartón rústico se va a convertir en una flor ornamental. Forma parte del tema del reciclaje. El alumnado también está preparando el material. Así, al pie de uno de los armarios que componen el lateral interior del aula hay dos cajas de plástico azules, anteriormente utilizadas para llevar fruta y yogures, que rebosan de hueveras que han traído los niños de sus casas.

La mesa de color verde de la maestra se complementa con un mueble en el que se distinguen tres pequeños tiestos con plantas que los niños conocen al dedillo. No en vano la maestra les pregunta esporádicamente por sus nombres: una begonia, una alegría y un kalanchoe. Es otra pincelada de vida. Algunos libros, un pequeño radiocasette, el bolso de la maestra y un paquete de pañuelos de papel ocupan el resto de este apéndice. La luz natural ilumina la mesa de la maestra y en una de las cristaleras de la ventana están pegadas una postal de Lanzarote y una gran foto del Timanfaya. Los dominios de la maestra se completan con una silla de color negro, algo más acolchada que la de los alumnos. No cumple su cometido porque Irene rara vez se sienta durante las sesiones. Sin embargo, sirve como perchero del jersey y la chamarra de la maestra.

La maestra les muestra su admiración: “Bueno, bueno, zenbat lan!..” (¡Qué trabajo!) Les recoge las hojas. Las tiene en la mano. Para que se haga el silencio debe empezar con la cuenta atrás: “Bost, lau, hiru... Vale, zero!” Los niños se callan. Irene se acerca donde Enrique para administrarle la medicación con gotas. Es un costumbre instaurada. Se repite dos veces al día: una, a la mañana; y otra, después de comer. Todos los niños cantan el número de gotas a coro, del uno al cuatro.

Después, Irene cambia de registro y habla en castellano. Algunos niños agitan sus hojas con la información pedida el día anterior. No en vano era parte de los deberes para hacer en casa. Irene señala: “Veo que por aquí hay algunos que han buscado información

sobre el tsunami”. Asimismo, les enseña las hojas que ha recogido al entrar al aula, algunas de las cuales están ilustradas con fotografías. Irene enseña una hoja. “¿De quién es ésta?”, pregunta. Es de Selima. Le pregunta a la alumna a ver si la información la ha bajado de internet. La niña contesta que sí. Irene lee y comenta someramente lo que pone en las hojas a cerca del maremoto y del tsunami. “¿De quién es ésta?” Unai levanta la mano. “¿Quién te ha ayudado a sacarlo, Unai?”. Después, una niña comenta que ayer vió en internet un vídeo sobre gente que estaba jugando en una playa de Hawai y que le atrapó el tsunami. “¡Irene!”, le llama Camila a su maestra. “¿Qué has buscado tú, Camila?”. Ésta le responde. “¿También de internet?” inquiera la maestra. Camila responde afirmativamente y comienza a leer con una voz apenas audible. Irene explica en alto el porqué de la información sobre el tsunami. Es un detalle hacia mí. El día anterior estaban trabajando las palabras derivadas y de “mar” salió “maremoto” y alguien comentó la palabra “tsunami”.

Irene se exploya durante más de tres minutos sobre lo que es un maremoto o el porqué se produce. Se ayuda de la información buscada por el alumnado. Lee que en 1883 hubo un maremoto con olas de cuarenta metros. Todos los niños escuchan con enorme interés, en silencio. Les explica que cuarenta metros tiene la altura de uno de los enormes edificios que se ven desde la ventana y que tiene unas doce o catorce alturas. Los niños miran temerosos hacia la calle gracias a la presencia de dos grandes ventanales que están orientados hacia el oeste y que permiten que la luz natural penetre en el aula. Éstos están formados por dos grupos de dos ventanas de aluminio corridas y separadas por un pilar. De él cuelgan un reloj circular de verdad y un calendario. Encima de las ventanas dos cajas de persianas llegan hasta el techo y debajo también son dos los radiadores metálicos de gran tamaño. Están encendidos durante la mayor parte del curso escolar. El sistema de calefacción es central y funciona con gasoil. En esta misma pared, casi en la esquina del fondo, hay un carro de cuatro ruedas con una pantalla de ordenador. El ratón, la almohadilla, el teclado los altavoces y la CPU ocupan diferentes posiciones en el mismo. Una maraña de cables asoma por detrás del carro.

La clase continúa. “¿Os imagináis que estáis en la playa y de repente viene una ola de cuarenta metros?”. Les explica, de paso, la diferencia entre el Mar Mediterráneo y las olas que se ven en la Playa de la Concha en San Sebastián. Los niños siguen temerosos.

Otro alumno levanta la mano para comentar algo. Irene dice que tiene que ser rápido porque el tema que van a trabajar hoy es el de los versos encadenados. Comenta algo



sobre un vídeo que vio ayer en el ordenador. “¡Qué bien!, ¿no?” refuerza la maestra. El tsunami se llevó un pueblo entero. Enrique al escuchar este comentario, me comenta apesadumbrado: “Horrela ezinezkoa da salbatzea!” (Así es imposible que nadie se salve). La maestra pregunta: “¿más?”. Otra niña lee lo que ha preparado. Irene completa la información sobre la etimología de la palabra “tsunami” (en japonés “gran ola en el puerto”). “¿Más?” Otra niña interviene leyendo cómo algunos lograron sobrevivir. Los niños permanecen en silencio y parecen afectados, como si imaginaran verse atrapados por la fuerza de un tsunami. Irene recoge otra hoja y enseña dos fotografías de lo que era un pueblo antes del tsunami y lo que quedó después del mismo. Los niños quieren verlas mejor y piden: “¡A ver, a ver...!”. Irene aprovecha la ocasión para trabajar la ortografía: “¿Cómo se escribe *tsunami*?” Con “ts” contestan algunos niños.

Cambio de tercio. Irene les informa: “Vamos a los versos encadenados, página ciento doce”. Se escuchan algunas mesas que se arrastran. “¿Ciento...?”, pregunta Nayum que le ha pillado despistado. Irene le responde: “... doce”.

Los niños son distintos y tienen diferentes aficiones tal y como lo atestiguan los murales de heráldica del contraencerado del fondo de la clase. Ésta se podría organizar en los dos sentidos porque también presenta una puerta lateral trasera que está sellada por la presencia de la biblioteca en forma de cubo. Además, está cubierta por una cartulina blanca que indica bien a las claras que dicha puerta está inutilizada.

Hemos dicho que en este encerado está pegada la heráldica de cada niño. No de sus apellidos, sino de sus aficiones y gustos dibujados en escudos nobiliarios adornados con hojas. Así, el blasón de Soraya dividido en dos partes representa que es una niña alegre a la izquierda y a la derecha, que le gusta zambullirse en el mar. El de Unai, en cambio, está dividido en tres partes que simbolizan su gusto por el fútbol, el automovilismo y la *game boy*. A Sara le gusta jugar en el ordenador y patinar. La pasión de Julieta son las matemáticas representadas por una suma. Se supone que Iratxe es alegre porque de una boca sonriente sale un bocadillo de cómic con las sílabas ja, ji, jo, ju. Le encanta pasear por la naturaleza como bien se deduce de su dibujo de una niña que recibe con los brazos abiertos la lluvia de las nubes que tapan un sol sonriente. También le gustan los paseos en bicicleta con un día soleado y radiante entre flores del campo.

Las paredes del fondo se decoran con un mapa físico de España encima del casillero, mientras que sobre los percheros hay un enorme corchera recubierta de grandes cartulinas con hojas otoñales, otras con dibujos realizados por los niños de animales

invertebrados (*ornogabeak*) como moluscos y anélidos, y junto a ellas, otro cartelito con el nombre de plantas (*landareak*). Encima, algunas expresiones que expresan enfado escritas en lengua vasca sobre cartulinas de colores fosforitos (*Kaka zaharra, hau gertatu behar! / Kokoteraino naukazu! Zoaz hemendik! / Nahikoa, txo! Zoaz antzarrak ferratzera!*).

La mayoría del alumnado presenta el libro de texto de lengua castellana encima del pupitre, salvo dos niñas. Irene se da cuenta de que ni Camila ni Mila tienen libro. “Camila, ¿dónde está el libro?”. Automáticamente les pide a sus compañeras (Irati y Nerea) que compartan el libro de texto con ellas. Los libros son de la editorial EDEBÉ.

Le ordena recitar a una niña el ejemplo de verso encadenado que aparece en el libro ilustrado con un dibujo. “A ver si descubris qué es un verso encadenado”, concluye la maestra. La niña, más que recitar, lee monótonamente:

*La plaza tiene una torre.*

*La torre tiene un balcón.*

*El balcón tiene una dama.*

*La dama, una blanca flor.*

Irene pregunta: “¿Alguien ha descubierto qué es un verso encadenado?”. “¡Yo, yo!”, responde Irati mientras levanta vehementemente la mano porque cree saber la respuesta acertada. Irene le da permiso para intervenir. La niña responde que es cuando las palabras riman. Irene corrige señalándole que la palabra “torre” no rima con “balcón”. La maestra los recita de nuevo. “¿Qué tiene de especial un verso encadenado?” pregunta a su vez. Tras dos nuevas intervenciones, los niños continúan sin acertar. Irene decide improvisar un nuevo ejemplo de verso encadenado. Tras ello, le pregunta a una niña: “A ver, Iratxe”, ¿qué es un versos encadenado?”. Iratxe contesta: “cuando las palabras se repiten entre sí”. Irene le pregunta a Sara sobre cuáles son las que se repiten. Ésta responde correctamente y, a continuación, la maestra completa la información: “Un verso encadenado consiste en que la última palabra de un verso va a ser el principio del siguiente verso”, concluye. Sara se levanta a limpiar el encerado. Es la tarea que le

corresponde esta semana. El encerado tenía trazos y dibujos realizados anteriormente por los niños.

Irene por su parte, vuelve a poner un ejemplo y lo escribe en el ya limpio encerado: *En la clase hay un encerado. / En el encerado hay palabras. / Las palabras están escritas con tizas. / Las tizas están en recipientes reciclados. /*

Añade: “¿A que no os habíais dado nunca cuenta de que son reciclados?”. Unas pocas niñas responden que sí.

Irene se inventa dos nuevos ejemplos:

*En la casa hay una cocina. / En la cocina hay una nevera. / En la nevera hay imanes / Los imanes son muy bonitos. /*

*En la clase de Meli hay un acuario. / En el acuario hay peces / Los peces nadan todo el día / El día sirve para ver. /*

Ahora son los alumnos quienes deben colaborar e inventarse un verso encadenado. Siguiendo las órdenes de la maestra, un alumno recita un verso a viva voz y el siguiente continúa e inventa la segunda estrofa. Irene se encarga de escribirlo en el encerado. A criterio de la maestra, el verso de una niña tiene una difícil continuación, de tal manera que lo modifica . Éste dice lo siguiente:

*/ En la cocina hay una sartén. / “¿Vale? Ya tenemos un verso”.*

Mientras escribe la primera estrofa en el encerado, les recuerda que “Un verso es una línea”. Luego le toca el turno a Soraya (“¡Otro continúa... a ver Soraya!”):

*/ En la sartén hay un huevo. /* (dice Soraya). La maestra repite a viva voz el verso mientras lo escribe. Entre tanto, Enrique me comenta que a él ya se le ha ocurrido un verso encadenado. Ahora es el tiempo de Jone que añade el tercer verso porque así se lo ha requerido la maestra:

*/ El huevo está con las patatas fritas. /*

*/ Las patatas están saladas. /* Acaba el verso Mireia. “¡Mira qué bonito!”, refuerza la maestra. El ejemplo está escrito en el encerado. Todos los niños le miran a Irene que vuelve a explicar el porqué se llaman encadenados rodeando la última palabra de un verso y la primera del siguiente con la tiza: sartén con huevo, huevo con patatas, patatas con saladas.

Irene anuncia que el siguiente trabajo es por parejas. Se dispone a organizar las parejas: “Dos, dos, dos, dos.... ¡A ver, tú quieto ahí!” le dice a Aritz que ya estaba de pie para cambiarse de sitio. “¡De dos en dos!”, designa la maestra. Luego cambia de opinión porque se da cuenta de que siempre salen las mismas parejas. Las rehace: “¡Irantzu-Jone, venga...!” “Bi, bi, bi eta bi...! Etorri hona! Bi... ¡A ver aquí cómo cambia...! ¡Sara y Unai! ¡A ver, Iratxe con Enrique...!” Enrique no quiere y me mira. Creo que quería estar solo para que así le pudiera acompañar. Prefiere la presencia de un adulto que la de un compañero que quizá le obligue a relacionarse de diferente manera. “¿Cómo que no?”, dice Irene. “Es lo que hemos dicho ahora. El trabajo es por parejas”. Le queda por determinar la última pareja: “¡Irati con Camila!”, concluye. A continuación les marca el tiempo de trabajo: “Tenéis tres minutos para inventaros un verso encadenado”. Algunos niños cambian la posición de su silla para situarse frente a los compañeros. “¿Los escribimos?” Pregunta un niño. Irene le contesta que el trabajo es oral. Los niños dialogan, discuten y, finalmente, se ponen de acuerdo. Empiezan a memorizar los versos. Dicen en alto consecutivamente: cada uno, un verso. Ensayan para cuando lo deban recitar delante de los demás. Irene me hace una señal y se ausenta un segundo. Instantes después se me acercan Julieta y Esti para consultarme una duda. Además, Enrique me pide permiso para ir al baño. Le digo que se aguante un poquito. El ruido es ensordecedor. Irene vuelve. Enrique me vuelve a pedir ir al baño. Le pregunto a ver si no se puede aguantar. Me dice que no y se lo transmito a Irene que se lo permite. El tiempo pasa, los tres minutos están a punto de concluir. “Amaitu da!” (¡Se ha terminado!), dice la maestra. Les ordena guardar silencio para escuchar los versos de los compañeros.

La primera pareja debe recitar sus versos por indicación de Irene. La maestra permanece como siempre, de pie. Ha elegido la primera pareja colocada a su derecha. El silencio es absoluto. Las niñas recitan el suyo. Se sucede el orden en el que están colocados los niños. Las parejas intervienen de manera que cada miembro coopera recitando un verso consecutivamente. En algunas parejas solamente recita uno de sus miembros. Mientras unos declaman, a otros apenas se les oye.

Iker y Unai versan sobre el *pressing catch*. Irene no sabe pronunciarlo y les pide ayuda a los niños: “¿se dice así?” Los niños le ayudan en la palabra *catch*. Irene les habla de manera crítica para mí. Ellos dos saben a qué se refieren. Les apunta que ese no es el único tema de la vida. Además, le advierte a Iker: “Lo que te está atrayendo no es nada

bueno”. Supongo que la conversación gira en torno a la pelea del patio del otro día en el que uno de los implicados es este alumno. Esta pelea ha trascendido porque en la sala de profesores lo comentaron la propia maestra, otros tutores afectados y la jefa de estudios. A la maestra no le ha gustado que “uno de sus alumnos” estuviera enzarzado en esa trifulca, aunque fuera durante el horario extraescolar. De ahí las diversas reiteraciones de la maestra. Iker parece ajeno a lo que se le dice.

Las diferentes parejas intervienen bajo las órdenes de Irene. Enrique me pregunta al hilo de un verso de unos compañeros (/ verdes como tus ojos /) a ver de qué color son los míos. Me mira fijamente y responde: “¡Marrones!”.

Cuando la voz de los niños es inaudible, la maestra les invita a decirlo más fuerte: “No oímos nada, ¿a mí se me oye bien?”. Otra pareja interviene: “En la casa hay un balcón. / En el balcón hay un señor. / El señor se llama Alfredo / y Alfredo cogió una flor”./ Mi compañero, Enrique, siempre atento, puntualiza: “Te lo han dedicado a ti, Alfredo”.

Los diferentes ejemplos se suceden: “¿Alguien más?” Todas las parejas han intervenido.

El siguiente trabajo es escrito. El alumnado debe escribir un ejemplo de versos encadenados en el cuaderno. Irene les especifica el trabajo hasta el último detalle como, por ejemplo, el número de líneas de separación que deben respetar con el trabajo anterior. Luego les indica el título: “Versos encadenados”. “Lo subrayamos”. “A ver Iker, ¿eh...?...” le recrimina cuando éste está enredando. Todos trabajan, sólo se ven las cabezas de los niños mirando al cuaderno. De vez en cuando alguno levanta la cabeza buscando la inspiración. Su mirada parece no fijarse en ninguna parte.

Mientras los niños trabajan en silencio, Irene se acerca y me explica con pelos y señales el trabajo siguiente. Consiste en rellenar unas cartulinas con frases relativas a la manera de comportarse en el comedor. Son máximas o normas que se le han ocurrido a los niños. Las deben escribir con letras mayúsculas y embellecerlas con adornos de colores. A continuación, los trabajos se colocarán en el comedor. Otras veces son las paredes de la propia aula las que se rellenan. Así, encima del encerado se diferencian las palabras en castellano con diéresis como cigüeña o pingüino de otras como hiena, huevo o huerto acompañadas de vistosos dibujos realizados por el alumnado. Los niños siguen trabajando en silencio. Después, hay un pequeño murmullo. Es la señal de que varios han terminado. En cambio, otros carteles han sido diseñados por la maestra: por ejemplo, los correspondientes a las declinaciones de los verbos caer, ir y oír (cayó,

cayeron / yendo / oye, oyeron). En dos folios dina-3, adivinanzas en lengua vasca sobre el burro o *astoa* (Lastoa jaten du / eta lastoa esanda / erantzuna emanda.) y sobre la uva o *mahatsa* (Ale bat / Ale bi / hiru ale / ale mordoa, eta zapalduz gero / ardoa.). Junto al encerado, cuelga también la cartulina con el dibujo de un niño visto de espaldas con los brazos en cruz debajo de los cuales penden en cada uno un cartelito con la palabras *ezkerra* o *eskuina* (izquierda y derecha). Debajo otra cartulina recortada es un reloj con sus agujas móviles. En su mitad izquierda está escrita la palabra *gutxi* (menos) y en la derecha *eta* (y).

Irene da por finalizada la tarea. Es el tiempo de una puesta en común. Indica quién es la persona que recita sus versos: primero, Unai; luego Selima, a continuación Sara... Iñaki y Iker están hablando sin escuchar a los demás. Irene les amenaza con no intervenir por no saber escuchar a los demás. Algunos todavía no han acabado: “¿*Cohete* se escribe con “h”?” le pregunta un alumno. “¡Sí, cohete se escribe con *h*!” responde resignada la maestra. Los niños levantan la mano pidiendo intervenir, a la vez que reclaman la atención de la maestra: “¡Irene, Irene!” La maestra decide quién interviene. “A ver por aquí... ¡Venga, le toca a Aritz!”.

Se suceden los ejemplos, más o menos ingeniosos. “¡Bueno, bien...!” señala Irene cuando el verso aunque correcto, no ha sido muy ocurrente. “¡Termina, remátalo!” cuando el alumno se confunde o le falta el cuarto verso. “¡Mirad, qué historia!” alaba cuando los versos son brillantes. O también: “¡Aquí hay algunos con dotes de poeta!”. Cuando esto ocurre les manda repetir para gozar de nuevo de la calidad de los versos.

Los temas son variados: descripciones de la maestra, sobre los motores y la gasolina, etc. Irene aprovecha la ocasión para intervenir al hilo de estos temas: la toxicidad de la gasolina, los colores vivos y más apagados o sobre cuentos que han trabajado con anterioridad. Sólo queda la pareja que hablaba. Irene se piensa dejarles intervenir o no. Finalmente accede. El resultado es dispar. A Iñaki le falta el cuarto verso y el de Iker, aunque correcto, versa sobre las peleas. “¡Sólo se te ocurren esos temas!” le espeta de nuevo la maestra. La sesión finaliza. Los niños recogen sus enseres y los guardan en sus respectivos casilleros. Las mesas presentan un aspecto despejado y limpio. Los responsables de bajar las persianas y de apagar las luces tienen trabajo. La fila de salida poco a poco va ganando efectivos. Los niños salen del aula cargados con su ropa de abrigo y sus mochilas. El aula queda vacía.

## 4. VALIDEZ Y VIGENCIA DEL RELATO “LA VIDA EN EL AULA”

### 4.1. Validez del relato

Se refleja también la realidad del aula de entonces (cinco respuestas). Estas respuestas son afirmativas en un abanico que va desde un lacónico sí (Ibai), pasando por las aseveraciones de que lo que se relata es “muy real” (Iñaki) o que “el desarrollo de las sesiones es exacto” (Teresa); hasta la consideración de que “cada clase tiene su particularidad” (Begoña). Incluso se felicita a la tutora del informe “por el nivel de implicación e interacción con sus alumnos” y percibe su relación con sus chavales como “muy pedagógica y humana” (Iñaki), mientras que esta persona, ahora jubilada, se asombra del ritmo de trabajo que seguían:

*Hasta me sorprende la cantidad de actividades, contenidos... que llegábamos a hacer a lo largo de cada sesión. Niños inmigrantes que se iban incorporando en cualquier momento a lo largo del curso. La dificultad del idioma, diferentes culturas, necesidad de acogerles, ayudarles... (Un cambio tremendo para ellos. Dejaban su país con la esperanza y la ilusión de buscar un nuevo medio de vida) [Irene].*

### 4.2. Vigencia del relato

En cuanto a la vigencia o no del capítulo “La vida en el aula” (cinco respuestas) se opina que “sigue teniendo vigencia” (Begoña y Teresa). No obstante, se han producido pequeñas transformaciones, pero “bastante menos que lo que la sociedad está cambiando” (Begoña). Por el contrario, hay quien afirma que “la escuela es algo vivo y no se queda aparte o rezagada respecto de la sociedad” (Irene).

Metodológicamente, también se sigue en la mayoría de las escuelas una didáctica tradicional basada en clases magistrales, contenidos conceptuales, la participación pasiva del alumnado o la programación marcada por las editoriales:

*Bai, oraindik ere horrelako saio motak (klase magistralak, edukin kontzeptualetan oinarrituta, ikasle pasiboak, editorialek markatutako programazioa jarraituz...) ikusten direlako eskola gehienetan, nik neuk ere denbora faltagatik, batzuetan modu horretan lan egiten baitut (Ibai).*

A pesar de la opinión afirmativa generalizada sobre la vigencia de lo relatado en este capítulo, se destaca que la vida del aula en estos diez años ha cambiado en varios aspectos:

- Uso de las nuevas tecnologías

Las nuevas tecnologías se han incorporado con fuerza. En la pizarra digital se llevan a cabo algunas actividades y en algunos centros el alumnado individualmente utiliza el ordenador en el tercer ciclo: “Vamos cambiando a velocidad de vértigo (...) No te puedes quedar atrás (Irene). En el uso de estas tecnologías se critica que la dificultad de acceso por parte del alumnado con menores recursos puede marcar la diferencia actual entre alumnos (Iñaki).

- La implantación de la idea pedagógica sobre el aprendizaje de competencias

El profesorado opina que la metodología y con ello la evaluación, las agrupaciones del alumnado o el tratamiento de la diversidad están basados en la adquisición de competencias. De esta manera se pretende que el alumnado tenga un papel activo en el proceso de aprendizaje. Se trabaja por proyectos de trabajo, se busca la motivación del alumnado, el aprender a aprender. Se concibe la educación como algo dinámico y se afirma que no se puede andar como hace diez o veinte años.

*Lan egiteko modua, hots, metodologia eta honekin batera guztia (ebaluazioa, taldekatzeak, aniztasunaren trataera...) konpetentzietan oinarrituta baitago: ikasleak haien ikasketa prozesuaren parte aktibo bilatuz, proiektuka lan eginez, haien motibazioa bilatuz... jakiten baino jakiten egiten bilatuz. Hezkuntza dinamikoa izan behar da eta ezin gara ibili orain dela hamar edo hogeit urte bezala (Ibai).*

- El trabajo cooperativo

La cultura cooperativa entre el profesorado se está instaurando y esto tiene su influencia en la vida del aula. Así, se afirma que “el papel del profesor que lleva él sólo la clase va



desapareciendo. Se trata de ayudarse unos a los otros y de ver la necesidad que tenemos en algún momento de que nos echen una mano” (Irene).

- El mayor porcentaje de alumnado inmigrante

El aumento demográfico de la inmigración tiene su reflejo en la vida del aula. Incluso se percibe un cambio en la procedencia del alumnado inmigrante.

*En aquel momento llegaban, sobre todo, sudamericanos (y pocos), y ahora, los de origen magrebí han aumentado mucho en nº. El último curso (2014-15) tenía tantos venidos de fuera como el nº de aquí (Irene).*

- El contexto de la crisis

Desde el año 2007 la crisis golpea a la sociedad y a la escuela. Las familias perciben una menor cuantía y esto hace que les sea más difícil salir adelante. Así, una tutora intenta minimizar la influencia de la crisis: “en clase buscaba la manera de que nadie se sintiese mal, marginado, humillado... (Por ej. Buscaba material para todo el que no tuviese: pinturas, diccionarios, tijeras)” [Irene]. La crisis también se refleja en un menor número de profesorado de plantilla o en la deficiente cobertura de las bajas.

- El temor a las denuncias de los padres y madres

Las tutoras ya no se atreven a dar las medicaciones a nadie. Como consecuencia de ello, los padres se responsabilizan de la posología de los fármacos de los niños (Teresa).

## **5. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA: EDUCANDO DESDE LO MOTRIZ**

### **5.1. Una sesión de educación física en el primer ciclo: navegando entre el caos y el orden**

Estibaliz, la maestra de EF, se encamina hacia el almacén principal. Son las once menos diez y busca una caja de cartón donde están guardados los pañuelos. El almacén principal se encuentra en la cancha principal, detrás de la canasta de baloncesto. Es un adosado de la propia cancha y ocupa la totalidad del ancho de la instalación. Abre una puerta corredera metálica y se adentra en el almacén. Desde fuera no se ve lo que hay en el interior porque en dicha puerta se entrecruzan diagonalmente unos barrotes que forman una celosía. En una de las puertas está pegado un cartel con ejercicios y estiramientos variados que publicó la Diputación Foral de Álava hace bastantes años.

El almacén es un mundo de color. El material se guarda en jaulas de diferentes tamaños, cajas metálicas y de cartón. Es variado y multicolor. En uno de los fondos, concretamente en la parte derecha según se accede al mismo, se hallan dos mesas de ping-pong. Están plegadas para que no ocupen demasiado sitio. A su vera, un monopatín rojo de pequeño tamaño está fuera de lugar. También se almacenan los postes móviles en donde se colocan las redes de badminton. Sobre las mesas plegadas hay dos pelotas gigantes de vivos colores, mientras que en el suelo hay una tercera. Están un poco desinfladas.

En la primera jaula se guardan todo tipo de balones. Abundan los de plástico en la estantería superior, parecidos a los balones de playa, pero de menor tamaño. En la parte inferior y dentro de una caja de cartón, se apilan un balón gigante de plástico duro y otros de volleyball de dos colores. Los hay de espuma también de colores. Una bolsa blanquiazul que tiene forma de petate está llena de balones de espuma de color rosa.

Una caja de plástico duro y de color verde se encuentra pegada a la jaula vertical anteriormente descrita. En ella están ordenados varios balones de baloncesto: cuatro de mini; y el resto, grandes. Otra línea de tres cajas verdes está pegada a la pared junto a la jaula vertical. Estas cajas están llenas mayoritariamente de balones de baloncesto, pero también los hay de volleyball o de plástico duro; e incluso restos de globos deshinchados, raquetas de todo tipo, algún aro roto, etc.

En el centro del almacén, un baúl de mimbre contiene material de gimnasia rítmica que no se puede utilizar en EF, es de uso exclusivo durante la actividad extraescolar. Tiene un candado y detrás del baúl se hallan ordenados los aros de rítmica. Están adornados con vistosas cintas. Encima de éstos, los aros llamados “de psicomotricidad” cuelgan de un gancho. La mayoría son grandes y el resto de pequeño tamaño. Bien grandes bien pequeños son de PVC de vistosos colores: rojos, azules, amarillos, verdes y naranjas.

Al lado del baúl hay un armario de color blanco cerrado a cal y canto con dos candados y una cerradura. Se trata, asimismo, de material extraescolar. Encima del mismo hay tres pivotes naranjas y una soga. Otros dos pivotes están en el suelo junto a dicho armario y una estantería de madera con cuatro baldas. En la superior están los ladrillos de psicomotricidad perfectamente alineados y ordenados en cinco filas de cinco. El resto de las estanterías aparecen desordenadas. En la tercera hay un ladrillo suelto, unos diez *chinos* (pivotes que recuerdan los gorros tradicionales que llevaban los chinos, pero con un agujero en medio), unas tablillas de madera y un tubo de cartón duro. En la segunda se depositan una pandereta, unas redes olvidadas y una raqueta pequeña. En la inferior hay un cesto de los de vendimia con unas tablillas de madera y otras redes olvidadas.

La siguiente estantería es metálica y contiene cinco baldas. La superior está vacía. En la tercera y la cuarta se hallan los petos y pañuelos de color verde en varias cajas. La segunda balda sirve para dejar el material de desecho en una caja como, por ejemplo, trozos de sticks y de raquetas de badminton estropeadas; y en la primera se ha depositado la cubierta de una rueda de coche.

En la parte izquierda del almacén, al lado de la estantería anteriormente descrita, se agolpan tres plataformas para hacer *steps* y, a continuación, un cesto en forma de tubo con todo tipo de sticks de floorball y picas de madera, otro con sacos y un tercero también con sticks. Junto a los sticks están colocadas dos porterías de floorball. Enfrente nueve picas sobre unos chinos dificultan el paso hacia el fondo del almacén. Junto a estas hay un cesto con picas de madera.

En el fondo se amontonan una caja con redes de voley, un minitramp, unos trampolines de madera con jareta y unos listones de madera. Otro de metal está milimetrado para saber las marcas del salto vertical y se apoya sobre un trípode también metálico. Además, otro trampolín más seguro se mantiene verticalmente gracias a la presencia de unas escaleras de madera antiguas que servían para que los niños subieran y bajaran en

sus juegos. Encima de esta escalera se halla un pesado balón gigante de goma ya en desuso. A esta parte del almacén es difícil acceder por la presencia de un carro de la compra, más propio de un supermercado que de una escuela, pero que cumple su función a la hora de acarrear material.

En el mismo enrejado metálico del almacén sobresalen dos enchufes que toman la corriente directamente del suelo. Allí siempre se ubica una mesa de alumno para apoyar el equipo de música. Es utilizado frecuentemente por las alumnas durante los recreos cuando tienen que ensayar coreografías para el Festival de Navidad. Estas alumnas le piden el equipo de música al maestro especialista de EF.

*Esti* abandona el almacén principal con la caja de pañuelos en la mano y después de atravesar puertas, pasillos y escaleras, está antes de las once en punto en la puerta del aula. Acaba de tocar la sirena de finalización del recreo y espera paciente la llegada del grupo. La algarabía que procede del vestíbulo principal va in crescendo. El bullicio sube por las escaleras. Se va acercando. La maestra observa que los niños vienen ordenados en pequeños grupos de amigos. Así, a la hora de entrar al aula le saludan cariñosamente a la vez con un *Egun on!* (¡Buenos días!) Pablo, Julen y Guillermo, Maider, Mirari y Jone o Mario y Niko. Para cuando llegan del recreo los últimos, ya están haciendo la fila con la mochila en sus hombros los primeros en llegar. Es la clase de 1º D. Son trece niños y once niñas que forman una fila desde la puerta de la entrada hasta la mesa de la tutora. El alumnado ocupa su lugar en la fila por el orden de llegada. Markel es el último porque se ha incorporado tarde. Es uno de los futboleros de la clase que juega con los de tercero durante el recreo. Hoy el partido se ha demorado más allá del pitido final que marca la sirena del centro. Tenían que tirar un penalti definitivo.

La maestra cuenta y no le cuadra el balance. Falta alguien. La maestra pregunta a ver si están todos. Marta y María le dicen que Aitana es la que falta y que seguramente estará enferma porque ayer a la tarde vomitó y tuvo que marcharse a casa antes de acabar la jornada. Marta es la maquinista. Es decir, hoy desde primera hora de la mañana hasta el final de la tarde es la máquina que encabeza la larga fila de vagones. Es un honor que les corresponde cada veinticinco días lectivos. Está orgullosa de su labor. Mikel le ofrece a la maestra una cuerda. Ha estado una semana con este material en casa. La maestra le había mandado trabajar el salto de cuerda puesto que la semana pasada no fue capaz de realizar ningún salto con la misma. Es un *etxerako lana* (deber para casa) ya que al niño le faltaba práctica. Es uno de los futboleros del grupo. Así se constata en

las camisetas que trae a clase. Pertenecen a equipos profesionales de fútbol nacionales como el Barcelona y de la Liga de Campeones europea como las del Chelsea o Milán. El tren avanza hacia el pasillo a las órdenes de la maestra. Primera parada: antes de alcanzar las escaleras. La maestra les pide silencio (*Ixilik!*). El resto de aulas ya ha empezado la sesión y no quiere molestar. Además, estaría mal visto que no fuera capaz de hacer guardar un mínimo de disciplina en los traslados. Aitor e Iker pugnan por un lugar en la fila. *-¡Oye, tú! ¡Que te has colao!-* le dice Iker, mientras traza un adelantamiento para recuperar el sitio. Aitor le cierra el paso. Iker se chiva a la maestra (*-Andereño, Aitor kolatu da!*) (*sic*). Ésta le envía al vagón de cola (*-Aitor, azkena!*). Es un vagón enfadado que clama venganza contra Aitor: *-¡Chivato!-* dice entre dientes.

El convoy baja las escaleras por su vía pegado a la pared. La maestra desciende por la mitad de los escalones vigilando que el tren no descarrile. Segunda y última parada: la puerta del gimnasio pequeño. Hay que esperar a los últimos que bajan todavía por las escaleras. Fin de trayecto. El grupo entra en la sala multiusos.

La sala multiusos es la “sala de uso polivalente”, tal y como reza la placa de entrada a este espacio. Es empleado para impartir las sesiones de EF y las actividades extraescolares o celebrar representaciones y festivales o reuniones con los padres y madres. Tiene una planta rectangular producto de la unión de dos aulas. Una línea de cuatro columnas o pilares atraviesa el espacio de parte a parte. Dispone de una entrada desde el vestíbulo y de una salida hacia el patio. Desde la puerta de entrada la presencia de varias columnas impide ver las dimensiones de la sala al completo. Son cuadrangulares y sus aristas carecen de protección. Algunos alumnos entran en la cancha y se tiran de rodillas al suelo para deslizarse sobre él como si fueran bailarines, sin pensar en que el suelo es de sintasol, duro y frío. Esta sensación de frialdad se intensifica con el color gris y las líneas divisorias que imitan a las baldosas de terrazo. Un rodapié, este sí verdaderamente de terrazo, da paso a la pared pintada en dos colores a gotelé. La inferior, de metro y medio de altura, va desde el rodapié hasta una jamba o listón de color verde pistacho. Es de color amarillo tirando a ocre y está ensuciada por las marcas y roces de las zapatillas del alumnado. La superior, desde la jamba hasta el techo, está pintada de blanco. El techo, también blanco, tiene la misma altura que cualquiera de las otras aulas por lo que el alumnado debe tener cuidado con los lanzamientos. En él están ancladas tres líneas de ocho tubos fluorescentes de tipo estanco separados entre sí por un metro de distancia. Estos tubos se encienden por

medio de tres interruptores, uno por línea, que se hallan junto a la puerta de entrada a la sala. Encima de los interruptores se encuentra el omnipresente interfono y un altavoz.

La entrada del grupo ha sido en tropel porque los niños tras entrar de uno en uno al principio se han desbocado cuando la maestra se ha dirigido a las estanterías en busca de pañuelos. Ni rastro del tren. Los últimos quieren entrar a costa de los que les anteceden. Se forma un pequeño tapón en la estrecha puerta de entrada que se soluciona con el empuje de los últimos. Aitor ha conseguido su objetivo: no entrar el último. Por rutina saben que se deben dejar las mochilas encima del escenario y sentarse en los bancos suecos, pero sólo unos pocos obedecen la consigna. El semblante de la maestra lo dice todo. *Esertzeko!* (¡Sentáos!) les ordena vehementemente tras recoger la caja de pañuelos y formar un triángulo equilátero con tres bancos suecos. Después, sube una a una las enormes persianas. La luz natural se impone a la eléctrica. Son ocho los ventanales, completados con cuatro cajas y cuerdas de persiana, desde donde observa todo el patio. La orientación de las ventanas mira hacia el este. Hace un maravilloso día. Así, durante las clases de la mañana cuando el sol resplandece es necesario bajar las persianas un poco. La estructura de las ventanas es de aluminio. Se abren hacia los lados. Son ventanas corridas que, como las de toda la planta baja, también están protegidas en el exterior por barrotes de color granate.

El alumnado poco a poco se sienta en su lugar. Los rezagados reciben la mirada inquisitiva de la maestra, no en vano han sido los últimos en obedecer. La desbandada ha terminado, pero siguen inquietos en sus bancos.

Esti les da los buenos días y les pregunta por la manera de entrar al gimnasio. Es una filípica que es escuchada en silencio. Parece que el discurso ha calado entre el alumnado. Luego les da la oportunidad para expresar lo que sienten. Es el momento de saber la opinión de los alumnos sobre lo que ha pasado. ¿Verdaderamente el discurso de la maestra ha surtido efecto? Veamos. Varios niños levantan la mano. Quieren ser los protagonistas, pero sólo dos son los elegidos por la maestra:

- “Lehengusu berria daukat!”, dice orgulloso el primero comunicándoles a los demás que tiene un primo recién nacido.

- “Horrela sartzean, mina har dezakegu!”, afirma el segundo, en sintonía con lo expresado por la maestra, mostrando su preocupación porque al entrar de esa manera pueden hacerse daño.

Se acaba el turno de intervención de los alumnos. Estibaliz vuelve a recordar las normas básicas de funcionamiento: les recuerda que no se puede pegar, ni empujar ni recurrir a la fuerza para conseguir lo que quieren. Saca cinco pañuelos de la caja que había cogido de una de las estanterías donde se apila el material de la sala polivalente. En su mayor parte es un material específico del área de EF. La primera estantería es metálica con cuatro baldas y está contigua a la puerta principal. Sus medidas son aproximadamente de dos metros de altura por un metro y medio de anchura. En ella se amontona material utilizado en las sesiones de EF. En la balda inferior se apilan tres calces de madera, catorce pivotes rojos amontonados unos sobre otros con gran orden y dos cajas de fruta con material de EF ordenadas de cualquier manera. La primera caja es de plástico y guarda los testigos de atletismo de espuma y de plástico junto con alguna maza de gimnasia rítmica suelta; mientras que en la segunda, de cartón, se amontonan desordenadamente pivotes de varios colores y de pequeño tamaño, y picas pequeñas. El contenido no se corresponde con las letras escritas en el continente: “Fundas raketan” (sic), se puede leer. En la segunda balda se apilan nueve bloques de plástico bien ordenados con agujeros para introducir picas: seis son esféricas y tres son cúbicas. También hay un par de zancos de plástico, de esos que tienen forma de bote y poseen unas cuerdas para que los niños puedan subirse y andar. Completa la estantería un cilindro de papel de water. En la tercera balda otra caja de cartón contiene un balón de goma. Al lado de la misma, ocupan su lugar un envase de yogur tumbado y una tela de color blanco satén. La cuarta estantería está prácticamente vacía. Sólo contiene un trapo blanco y unos plásticos. Está coronada por un pivote rojo, otro ovalado de color blanco, un tubo de plástico amarillo y una caja en forma de cubo envuelta en papel brillante.

Pegado a la estantería metálica se encuentra otra de madera que parece ser un antiguo armario despojado de sus puertas. Las medidas aproximadas son de dos por uno. Su misión es la de alojar los bloques de diversos tamaños y colores vivos en los que se pueden insertar picas de plástico. En la balda inferior se ordenan trece bloques de plástico rectangulares junto a tres bloques de madera y uno redondo. En la segunda se

apilan los bloques de forma redonda. Son un total de dieciséis. En la siguiente, son treinta y seis los bloques en forma de cubo de diversos colores. Por último, encima de la estantería hay un solitario disco volador de espuma.

La maestra les anuncia que hoy van a jugar con los pañuelos y que el primer juego es el de los “Saturninos”. Comienza a explicar. Es un juego de persecución en el que cinco niños se la quedan. Tienen como distintivo diferenciador un pañuelo de color verde que llevan anudado al cuello. Cada uno debe atrapar a otro compañero para librarse. El que atrapaba se libra y el que estaba libre pasa a atrapar. Se deben intercambiar los papeles. El primero se desata el pañuelo para dárselo al segundo. Éste se lo anuda. Algunos niños levantan la mano. Aritz tiene la palabra porque la maestra le ha señalado con el dedo y expresa sus dudas sobre la manera de pillar. La maestra les recalca que un simple toque basta. No se puede empujar ni agarrar. El alumnado está inquieto. Tiene ganas de jugar. Ya no hay más dudas porque nadie tiene levantada la mano. La maestra se dispone a designar a los perseguidores. De repente, una lluvia de manos se alza. *Niri, niri!* (¡A mí, a mí!) le ruegan a la maestra. La mitad de la clase se la quiere quedar, pero solo son cinco los elegidos. Se la quedan Ángela, Isa, Antton y Bernat. Así lo ha decidido la maestra al darles personalmente cada pañuelo. La quinta perseguidora es ella misma porque se anuda uno de los pañuelos verdes. Los niños la miran contentos y enseguida huyen despavoridos. Todos los pañuelos están anudados. Comienza el juego.

Ángela ha elegido la presa más fácil. Se encamina hacia Irati que es la niña que menos corre. Las dos se cruzan una mirada. Irati trata de refugiarse detrás de una de las columnas, pero Ángela se coloca en el otro lado e intenta cerrarle el paso. Irati duda entre cruzar por la izquierda o por la derecha. Ángela no vacila. Amaga como si fuera a ir por su izquierda, pero cambia de sentido y se dirige velozmente por la parte derecha de la columna hasta toparse de frente con Irati que ha mordido el anzuelo ya que creía que Ángela iba a pasar por el otro lado. Las dos se ríen mientras una le pasa a la otra el pañuelo. Ahora es Irati una de las perseguidoras, mientras que Ángela se aleja libre.

Es un espectáculo alocado y anárquico en apariencia, pero todas las acciones están pensadas y bien pensadas. Antton le persigue a Unai. Éste parece que se va a dejar dar. Solo dista un metro entre ambos y el impulso de Antton da la impresión de ser suficiente para atraparlo. Pero justo cuando iba a ser pillado, Unai cambia de ritmo y se aleja del peligro. Antton cambia de presa e intenta atrapar a Lidia. Por su parte, Isa y Bernat unen sus fuerzas y tratan de arrinconar a Yoel al que cada vez le queda menos



espacio para poder huir. Se aleja momentáneamente de Bernat, pero no así de Isa que le toca en el costado. Yoel se muestra resignado. Entre tanto Isa y Bernat se miran cómplicemente. Ambos esbozan una sonrisa pícaro. Isa le pasa el pañuelo a Yoel. Bernat busca su próxima víctima. Este alumno tiene un gemelo en la otra clase. Están separados para potenciar la autonomía de ambos. Asimismo en la otra clase hay otra niña de nombre “Jone”. Es otro de los criterios de organización de las clases. Se intenta que no haya niños con el mismo nombre en cada aula. Otro criterio es el de intentar que el número de niños y de niñas esté equilibrado.

Esti tras atraparle a Iñaki, disfruta por unos momentos de ver a toda su clase en acción. Craso error porque Irati al ver a la maestra ensimismada le ha cogido por detrás *in fraganti*. Ahora es la maestra la que se lamenta y le reprocha a su alumna ese ataque por la espalda. Irati se ríe complacida a la vez que le entrega su pañuelo a la profesora. Han pasado un par de minutos de frenética actividad y continuos cambios de papel cuando Esti se dirige al almacén de la sala multiusos para buscar unos aros.

El almacén es un cuchitril en forma de tubo. Está francamente desordenado. En la pared izquierda hay un gancho que permite almacenar los aros de psicomotricidad. Son unos veinte, de plástico y de vivos colores. En el suelo se apilan unos cartones. Un armario de madera con varias estanterías ocupa el fondo. En las mismas se apoya material diverso como una bolsa de papel y una caja con telas, una caja rectangular con redes viejas de voleiball, una clave de música, un recipiente con material para construcciones de plástico. En el suelo, de manera abigarrada, se halla un cesto de goma con más telas, una caja con plásticos y restos de antiguas pancartas, cartulinas y una esterilla medio doblada. Junto a la pared se encuentra el resto de la jareta de un viejo trampolín. En la parte derecha, destaca una mesa pequeña de mármol, debajo de la cual hay una estructura metálica de una antigua barra de equilibrio y un antiguo bafle de mediano tamaño. Encima de la mesa, se observan los restos de un trabajo de manualidades: una vieja revista, dos botes de pintura, unas tijeras y varios botes de cola. Al lado de la mesa y ya junto a la puerta están amontonados sin orden ni concierto los restos de disfraces como telas, vestidos o sombreros.

Sara, una alumna pelirroja llena de pecas, se ha tomado un descanso y disfruta viendo a sus compañeros correr de un lado para otro. Sin embargo, Txomin la ve quieta y va a atraparla. Después de cogerla a traición, le pasa el pañuelo para que reinicie el juego. Sara se queja y le dice a Txomin que no estaba jugando, que estaba descansando.

La queja es en vano porque su compañero no hace caso y se aleja corriendo. La maestra vuelve a la sala con diez aros en la mano. Los disemina por la sala. Ordena al alumnado a que se pare en el sitio. Es un imperativo a voz en grito (*-Geratu zaudeten lekuan!*). El alumnado obedece. Es como si se hubieran convertido en estatuas de sal. No todos porque Magali le toca a Ander en la espalda y se desanuda el pañuelo. Se lo ofrece con el brazo estirado. Ander niega con la cabeza alegando que estaban fuera de tiempo. El pañuelo cae entre ambos. Ninguno de los dos lo quiere recoger. Ander tiene los brazos cruzados y el rostro contrariado. Finalmente Magali alza el pañuelo del suelo con cara de pocos amigos.

La maestra de EF explica que los aros son casas en las que se pueden refugiar los saturninos cuando les acecha el peligro. Ahora los perseguidores tienen más problemas para atrapar a sus presas. Es lo que le ha pasado a Aritz que tenía en sus manos a Marta, pero ésta ha encontrado refugio en un aro libre. Aritz aguarda a que Marta salga de su casa. Pasan unos instantes y ninguna de las dos se mueve. Marta le increpa a su compañera: “¡No vale perrito guardián!”. Aritz cede y se aleja, y Marta sale de la casa triunfante. Nuevos peligros le acechan.

El alumnado juega con ardor, con entusiasmo, a toque de arrebató. Nadie está parado. Los rostros, encarnados como tomates, sobre todo el de Belén que es la niña que está más obesa. La maestra observa cómo se esfuerza y nunca dice nada cuando llega la última en alguna carrera. Según su opinión, la EF tiene que tener un planeamiento integrador como si fuera una cesta en la que cabe todo tipo de fruta. Comenta que en las otras áreas, por ejemplo, en matemáticas, si el alumnado no logra resolver un problema, no puede continuar con el siguiente ejercicio porque los contenidos están muy bien estructurados. Por ello, valora la libertad que se tiene en la EF a la hora de plantear los objetivos, contenidos y los criterios de evaluación.

La maestra-especialista decide parar el frenesí. Se ayuda de un potente silbido. Los niños dejan de actuar. *-Borobil batean jarri! Ez eseri!* Les conmina a formar un círculo de pie. Deben dejar una cierta equidistancia con el compañero de la derecha y de la izquierda. A Pablo y a Jone les ordena recoger los aros del suelo y contarlos. *-Zapiak bildu behar dira?* Guillermo le pregunta a la maestra sobre si también deben recoger los pañuelos. Ésta le responde que no y además reparte pañuelos al resto. Ya no son únicamente verdes, sino que también son rojos, azules, amarillos... Les pide que los desdoblen. Cada uno tiene su pañuelo.

Estibaliz vuelve a silbar para que el grupo se reúna en el círculo. Dos están sentados en los bancos suecos y la maestra tiene que acercarse para que se levanten. Todos los niños están hablando y, consecuentemente, no puede explicar nada. Es imposible. Se enfada. Les da la posibilidad de hablar sobre lo ocurrido en el juego. Cinco o seis alumnos toman la palabra: hablan sobre el "perrito guardián".

*-Beroketa!* (¡Calentamiento!) Anuncia la maestra. Les ordena poner los brazos estirados por encima de la cabeza sujetando el pañuelo con ambas manos. Los niños copian el modelo de la maestra. Luego les manda coger aire y expulsarlo manteniendo la postura anterior y doblando la cintura a la hora de espirar. El alumnado observa a la maestra y cuando ésta finaliza, reproduce lo observado. El ejercicio termina en cuanto la maestra dispone del siguiente. Ésta dobla la cintura hacia los lados manteniendo los brazos estirados y el pañuelo entre las manos. Seguidamente, el alumnado copia la acción hasta que ésta les ordena realizar lo mismo con las piernas estiradas. Se pasea entre los niños para corregir las posturas inadecuadas. *-Manu, burua ez makurtu!* Le aconseja que no baje la cabeza. Los ejercicios se suceden: introducir el pañuelo lo más posible entre las piernas, pasar el pañuelo entre los pies, tirar el pañuelo hacia delante y recogerlo con una mano, con las dos y con la cabeza. Ésta sigue puliendo las posturas incorrectas del alumnado. *-Yoel, bizkarra zuzen!* (¡Yoel, la espalda recta!). Finaliza el calentamiento con ejercicios de rotación de las diferentes articulaciones, ya sin la ayuda del pañuelo: tobillos, rodillas, cadera, muñecas, hombros y cuello. Ahora la maestra no sirve de modelo porque los niños conocen cómo se debe mover cada articulación. *-Nahikoa!* La maestra determina que es suficiente. El calentamiento ha concluido.

Una alumna comenta en alto que este fin de semana han roto el tablero de la canasta del patio; una segunda, que le duele un dedo. La maestra les ordena reagruparse y les hace ponerse la cola: ni demasiado larga ni demasiado corta. Les anuncia que antes de jugar "a las hormigas", van a combatir en contra de quien quieran. Van a ser duelos pactados. Es decir, antes de luchar para intentar quitarse la cola, deben pedir permiso y si la respuesta es positiva, darse la mano antes de combatir. Una vez determinado el ganador, éste le devuelve al contrario su pañuelo. No se puede repetir combate con un mismo compañero o compañera. La reglamentación está clara y no hay ninguna duda. Nadie levanta la mano para preguntar.

El ritual se cumple. Xabier e Ignacio son amigos. Se preguntan y se dan la mano afablemente. Una sonrisa cómplice acompaña el apretón de manos. Comienza el

combate. Xabier ataca e Ignacio se defiende. Están dando vueltas y vueltas y este primer ataque es repelido una y otra vez. Xabier cambia de sentido e Ignacio hace lo propio. No le quiere dar la espalda porque sabe que estaría perdido. Parece una danza puesto que a cada movimiento de uno de ellos, le responde coordinadamente el adversario hasta recuperar la posición inicial. Pasa el tiempo y los contendientes se toman pequeños descansos mientras piensan en cómo atacar o en cómo defenderse y contraatacar. La lucha se tendría que dirimir por puntos, como en el boxeo. Sin embargo, Ignacio empieza a cansarse y Xabier se da cuenta de ello y ataca y ataca sin desmayo. No quiere que su contendiente tenga el más mínimo descanso. Amaga el movimiento hacia su izquierda y ataca por la derecha. Ignacio no puede resistir más, pero saca fuerzas de flaqueza y se defiende valerosamente. No le ha engañado con esa finta. Ahora es Xabier el que se ha quedado exhausto. Se toma un respiro. Los dos amigos están parados y jadeantes. Se miran fijamente. Ignacio cree que puede atacar y ganar la preciosa cola. Xabier es ahora el que se defiende. Ignacio está envalentonado y ataca sin cuartel. Xabier se hace a un lado cuando Ignacio pasa con la cabeza por delante. Es el momento esperado. Xabier se hace con el pañuelo. Ignacio acepta la derrota. Su amigo le devuelve el pañuelo cortésmente. No va a humillar a su amigo. Ignacio acepta el pañuelo y le sonrío. Le dice que quiere revancha mientras le da un empujón amistoso.

Estibaliz me comenta que es muy difícil tenerlos controlados. Es totalmente diferente a lo que le ocurrió en Secundaria el curso anterior. No sabe cómo dominarlos ("Ai, ene, nola heldu!"). También comenta que siempre están quejándose de que les han pegado (Jo egin nau!). Afirma que su labor es más sencilla en las sesiones de una hora que repiten el planteamiento libre seguido en Educación Infantil. Entonces, marca claramente cuáles son las normas de funcionamiento y corta la clase de vez en cuando para charlar sobre lo que pasa en las sesiones. Dice que entonces se comunica de manera más cercana con el alumnado. También se maravilla sobre las acciones motoras que pueden llegar a conseguir algunos alumnos y alumnas. Asimismo, remarca que cada uno de ellos tiene un ritmo diferente a la hora de encauzar su necesidad de movimiento y mientras unos desean moverse durante toda la sesión, otros necesitan descanso y se inclinan por momentos de quietud.

El combate entre Garikoitz y Edurne ha durado menos porque el primero se ha visto enseguida desbordado por el ímpetu de la segunda. Están esperando a que otra pareja se libre. Edurne le ha retado a Unai, pero éste no ha querido aceptar el desafío. Parece que

tiene miedo a que le gane una chica. Sabe que Edurne es muy hábil y más diestra que él durante las clases de EF. No pasa nada. Edurne se mide a continuación con Josune. Los combates se suceden con el consentimiento de ambos luchadores. Cada vez hay menos posibilidades de medirse con otros compañeros. Estibaliz lo observa y toma una caja con petos de colores que tenía preparada antes de la finalización del recreo. Cambio de tercio.

Les manda reagruparse en un círculo. Les anuncia que van a jugar a las hormigas rojas y las hormigas negras (*inurri gorriak eta beltzak*). El alumnado conoce este juego porque al escuchar el anuncio ha estallado en júbilo. La maestra les resume las normas principales. Se trata de un duelo entre dos equipos que tiene la misma dinámica que el juego anterior puesto que las luchas a robar la cola son de uno contra uno consentidas. Existe una casa en la que se refugian los que han perdido su combate y no tienen pañuelo. Éstos se libran cuando un compañero les entrega un pañuelo conquistado a alguien del otro equipo. La maestra reparte petos rojos y azules para diferenciar los equipos. Les anuncia que disponen de cinco minutos para construir la casa y a ello se dedican los niños en cuerpo y alma. Hay arquitectos, constructores, diseñadores y albañiles. Todo el alumnado participa de una manera frenética. Una de las normas que ha establecido la maestra es que se deben repartir el material del gimnasio equitativamente.

Al lado de las estanterías se amontonan bien ordenados veintisiete bloques de espuma. Están forrados por una tela lisa de diversos colores que tiene un cierre de cremallera, aunque también las hay estampadas o imitando un dado de parchís gigante. Estos bloques hexagonales en general están bien conservados, pero un poquito ajados. Sólo uno de ellos está roído. Los niños de ambos grupos arramblan con todos los bloques. Son necesarios para la construcción de las casas.

La casa del equipo azul es impresionante. Se han adueñado de casi todas las colchonetas y han sabido ayudarse en la construcción de los bancos suecos. Además, han aprovechado los tres módulos de espalderas de un lado y los otros seis que forman un ángulo de 90°. Están ancladas a la pared a través de unas pletinas de color negro en la parte superior y otras de color metálico en la parte central. La casa azul es un verdadero fortín que tiene hasta una puerta de entrada formada con tres bloques de espuma.

La casa del equipo rojo es más modesta. Cuentan con siete colchonetas de diferentes texturas y colores junto con una pirámide-colchoneta cuyas caras forman un triángulo

rectángulo. Jone, la arquitecta, se enfada porque tienen menos colchonetas que el equipo contrario. Se dirige al equipo azul y le pide a Ibai colchonetas. Al ver que éste se las deniega, recurre a la maestra. Estibaliz se acerca y le obliga a Ibai y a los portavoces del equipo azul a negociar con Jone. Las reglas estaban prefijadas de tal manera que si necesitan un material que tiene el otro equipo, deben negociar con ellos y llegar a un acuerdo a través de un trueque. Finalmente, el equipo rojo obtiene las colchonetas para que la casa roja sea más confortable a cambio de un par de bloques de espuma.

Estibaliz anuncia que los cinco minutos se han agotado porque ha observado que los dos equipos estaban a punto de terminar sus casas. Algunos muestran su cara de sorpresa porque se acaban de dar cuenta de que la maestra existe. Han estado absortos en la labor de construcción. La maestra les recuerda la normativa: no se puede hacer daño pegando o empujando, las luchas son consentidas siempre que se trate de un duelo (1:1). Los que han perdido su pañuelo se refugian en casa y allí la ordenan, introducen mejoras, descansan, se sientan o se tumban para dormir. Vuelven a jugar cuando algún compañero recupera un pañuelo.

Los duelos se suceden. Xabier ha perdido su peto y se encamina hacia la casa azul. Allí también está Lidia esperando. Ignacio ha conseguido ganar su duelo y tiene un pañuelo de sobra. Duda entre entregar el pañuelo a Lidia o a Xabier. Finalmente se lo entrega a su amigo. El equipo azul va ganando por medio de las victorias de Pablo, Unai o Ane. La casa roja poco a poco se va llenando mientras la azul permanece cada vez más vacía. Ágeda salta desde el barrote de la última espaldera hasta el suelo de una de las habitaciones de la casa. Es como si hubiera saltado desde el tejado de la casa. Después del salto esboza una sonrisa de felicidad y busca la mirada de la maestra. Está orgullosa de su salto. Gana finalmente el equipo azul. El grupo reunido en un círculo reflexiona sobre el juego. Algunos niños se quejan de que los pañuelos solamente se ofrecían a los amigos. La especialista en EF dice que tienen que recibir los pañuelos aquellos que más tiempo llevan eliminados. Los niños hablan por turnos. También se quejan de la manera de obtener el pañuelo por parte de algunos ya que agarran el brazo de sus contrarios para hacerse posteriormente con el pañuelo. La maestra les recuerda que no deben emplear la fuerza para solucionar los problemas. Les ordena volver a sus casas, limpiarlas y reanudar el juego.

En la segunda tanda el enfrentamiento está igualado. Se suceden las victorias de unos y otros. Algunas luchas duran más de dos minutos. De repente, un niño se ha golpeado

contra una columna y se ha hecho un corte en el labio. La maestra me pide que le lleve al botiquín. En el botiquín no hay hielo y le he dado un poco de agua fría en un vaso. Mientras tanto, Estibaliz le dice a cada equipo que vaya a su casa respectiva y que la limpie. Da por finalizado el juego y les pone música para realizar esa tarea. El corte es importante y Estibaliz ha llevado al niño accidentado a dirección porque es un corte interior. Solamente tienen que cruzar el pasillo principal. Los niños sin que la maestra diga nada, cuentan el número de pañuelos que poseen. Quieren saber quién ha ganado en esta segunda contienda. Luego se disponen a recoger las casas. Estibaliz vuelve sola. Está visiblemente afectada. Ha dejado al niño en dirección. Apaga el equipo de música y los niños se quedan como estatuas. Parece que la música es lo que les insuflaba energía. Faltan por recoger los pañuelos y los petos. La especialista se marcha de nuevo en busca del niño accidentado y deja el grupo a mi cargo. Recogemos los pañuelos y los petos. Luego los llevaré a la sala de profesores de arriba.

La maestra vuelve y se hace con el control del grupo. El niño accidentado se ha quedado con Lourdes, la subdirectora, y se va a poner en contacto con la familia para ponerles al corriente del accidente de su hijo. Estibaliz les permite ir a beber agua a los baños interiores y a los del patio. El grupo se divide. Los que se quedan deben atravesar la puerta que lleva a la zona del escenario y acceden a un pasillo de unos dos metros y medio de anchura permite acceder por su derecha a la zona del escenario y por su izquierda da paso a un almacén y dos baños. Al fondo, una puerta indica dónde se ubica la sala de calderas. El pasillo está pintado de blanco y las jambas y dinteles de las puertas de color azul marino. El lavabo tiene su propia puerta con su pileta. Encima de ésta hay un espejo que está coronado por un tubo fluorescente. En un lado está el recipiente para el jabón de manos. El baño tiene su taza y cisterna. Ambos son muy pequeños y están alicatados con azulejo de color blanco. La puerta de calderas es estanca y lógicamente permanece cerrada. Entre el techo y la pared, una maraña de cables y mangueras de color blanco siguen el mismo camino hacia el escenario. Más abajo un extintor de incendios y una pizarra cuadrada cuelgan de la pared. El extintor está al lado de la puerta de entrada a la zona de los servicios.

Hace calor y los niños beben agua sin descanso. La otra mitad del grupo se marcha por la puerta que tiene un acceso directo al patio. Es de color verde pálido con la manilla negra y la cerradura dorada y está rodeada de unas jambas y un dintel de color verde

mayo. Los niños han desaparecido y corren por el patio para llegar en primer lugar a los lavabos exteriores.

Lo que más destaca de la sala multiusos es el escenario que está limitado por dos grandes cortinas de color verde plegadas en los dos laterales. Es una estructura de madera de un metro de altura rematada por una felpa negra de varios centímetros de grosor que cubre todo el tablado. Las tablas verticales sobre las que se sustenta el escenario dejan un espacio que se aprovecha para guardar las sillas plegables de madera. Una de ellas está abierta sobre el escenario. Un gran panel de color negro ocupa la parte lateral, seguramente parte de la escenografía de alguna obra ya representada. En el centro están desperdigados un banco sueco, una pelota azul gigante y varios bloques de plástico de diversos colores. En el fondo hay un gran cartel al parecer empleado en los carnavales por la asociación de vecinos del barrio y reza así: *Obertura nº 9. Carnaval*, seguido del nombre del barrio. Detrás de este cartel un enorme *Olentzero* (carbonero que cumple las mismas funciones que Santa Claus) deja entrever su boina (*txapela*), su blusa y un saco repleto. En el lateral izquierdo un gran panel de color granate cierra el escenario de arriba a abajo. Junto a él se apilan las treinta colchonetas que sirven de tatami para las actividades extraescolares de judo. Son de una excelente calidad, de color verde oscuro y de unas dimensiones de dos metros por uno. Desde el techo la iluminación es un raíl con cuatro focos que miran hacia el centro del escenario.

Esti me comenta que seguramente le tengan que aplicar al niño una pomada cicatrizante porque el corte está dentro de la boca. Comentamos que las columnas se deberían de proteger más. No son el único punto peligroso de la sala. De la misma esquina que forman la pared del fondo y la de las ventanas baja el tubo de la calefacción. Hace una “L” y se comunica con el primer radiador situado debajo de los ventanales. Otras bajadas llegan hasta el resto de radiadores. Son cuatro y los dos centrales están unidos por un tubo a media altura. No están embutidos y presentan esquinas y salientes peligrosos. La maestra de EF afirma que muchas veces le ocurre que tiene la sesión perfectamente planificada y preparada, pero que luego se queda en papel mojado porque los niños no responden como ella espera. En esas ocasiones tiene que improvisar y adaptarse al ritmo del grupo. Afirma que le resulta mucho más fácil cumplir con lo planeado en el otro grupo de primero que es más calmado que éste. Asimismo, me da las gracias por la ayuda prestada.



Salimos al patio. Silba para que el grupo se reúna. Les indica que van a jugar al juego del escondite. Les explica profusamente los límites del juego: el frontón, las columnas, los árboles. No vale esconderse en los lavabos ni ir a la otra parte del patio ni pasar la verja ni esconderse dentro de la escuela. Tampoco vale chivarse.

La maestra especialista decide quedársela. Con los ojos cerrados, cuenta en voz alta hasta cuarenta contra el muro de contención que separa el patio de la zona arbolada. La clase aprovecha este intervalo para esconderse. Los niños se esconden detrás del muro del frontón, debajo de las escaleras del patio o detrás de los árboles. Cada uno ha escogido el lugar más idóneo fuera del ángulo de visión de la maestra. Esperan divertidos a que ésta termine de contar. El trabajo que le queda no es fácil. Tiene que atrapar a sus veinticuatro alumnos. Está sola ante el peligro. Acaba la cuenta e intenta ver a algún alumno que se ha quedado al descubierto. Es el caso de María que ha asomado la cabeza a destiempo entre los barrotes del frontón. María está dada y sale de su escondite. Algunos niños están agazapados. Intentan encoger su cuerpo lo más posible para no dejar ningún resquicio visible. Jone vigila y está avizor. Quiere ver dónde está la maestra para emprender una veloz carrera para tocar la cuba y librarse. Se decide porque ha visto que la maestra se dirigía hacia el frontón. Sale de la zona de las escaleras a todo correr. Sin embargo, la maestra rehace su camino y le pilla a Jone in fraganti. Jone sigue los pasos de varios compañeros que han sido avistados: Mario, Markel, Niko, Mirari, Marta o María. Está eliminada, de momento. La caza continúa. La maestra consigue avistar uno a uno o por parejas a casi todo el alumnado. Solamente falta Unai que es un niño tímido que no se atreve a salir de su escondrijo por miedo a ser eliminado. El grupo tiene todas las esperanzas puestas en él. Es el único que puede librarles diciendo “por mí y por todos mis compañeros”. El grupo está nervioso y la maestra les ordena sentarse.

La cacería está a punto de finalizar. Estibaliz ya ha realizado una batida por la zona arbolada del patio y por el frontón. Además, ha contado y sabe que el único que queda libre es Unai. Las escaleras pueden ser su último refugio. Efectivamente, la maestra avanza y Unai permanece agazapado y temeroso cerca de los accesos a los baños. No se atreve a levantar la cabeza. La maestra sigue adelante. Cada vez más alejada de la cuba y por ello esporádicamente mira de soslayo hacia la zona arbolada. Las miradas del grupo se dirigen hacia las escaleras. Se ha corrido la voz entre cuchicheos de que Unai está en las escaleras. Todos esperan el desenlace. Otros compañeros jalean en voz alta el

nombre de Unai. La maestra está a tan solo cinco metros de las escaleras. El alumno la presiente, no aguanta la presión y sale disparado hacia la cuba, pero su esfuerzo es baldío porque la maestra tiene varios metros de ventaja que ésta aprovecha para nombrarlo en la cuba. Los compañeros se han quedado sin librar. El juego se repite y ahora se la queda María, la niña atrapada en primer lugar. Es una niña muy despierta que en un abrir y cerrar de ojos ha conseguido ver a la mitad de la clase, pero no hay tiempo para más. Estibaliz les manda a los que quedan libres que salgan de sus escondites. Quiere terminar la sesión haciendo relajación. Les recuerda que no dejen los jerseys en el patio y les ordena volver al gimnasio pequeño.

El grupo se dispersa en el gimnasio pequeño. La maestra les lanza el ultimátum: 1..., 2... Por fin se vuelven a reunir. Les explica que van a formar parejas y que deben tomar una colchoneta por pareja. Deben dar un masaje al compañero con una pelota. La maestra ha escogido a un alumno para que le sirva de modelo. Los niños observan atentos la forma de dar masaje. Cuando ha terminado la demostración, se distribuyen tomando una colchoneta y una pelota por pareja. Se deben descalzar. La mayoría de las parejas son amigos o amigas del mismo sexo. El ruido del arrastre de las colchonetas va remitiendo en la misma medida en que el sonido de la música relajante escogida por la maestra se va imponiendo. El equipo de música es un *CD player* que está apoyado encima de un pupitre al lado de los radiadores puesto que los tres enchufes de la sala se encuentran embutidos en la pared de las ventanas. Cuando empiezan, Estibaliz me dice que le avise a los seis minutos. Es la señal para cambiar de papeles entre masajistas y recibidores del relax.

El masaje funciona. Los masajistas presionan con la pelota en todas las partes del cuerpo de sus compañeros. Algunos reciben el masaje boca arriba; y otros, boca abajo. Alex y Edurne no congenian bien. La pareja no funciona. Al instante, Estibaliz se acerca para que reanuden la práctica. Lo mismo ocurre con otras parejas y la maestra les ofrece ayuda. Se pasea se pasea de un lado a otro y de vez en cuando les manda callar (¡Sshhh!). Han pasado los seis minutos y le hago un gesto señalando mi reloj. Les manda cambiar de papeles. La dinámica es la misma y tras unos instantes dedicados a los cambios de papeles, se restablece el silencio. Ander lo rompe porque tiene cosquillas y se ríe; pero esa risa nerviosa solamente dura un segundo. Julen y Mirari no funcionan y la maestra les ha quitado el balón. Les indica que si quieren recuperarlo, deben trabajar bien. Les vuelve a explicar cómo se debe dar el masaje. Los dos niños están

tumbados. Finalmente es ella la que les da masaje con dos balones, uno en cada mano. Cuando faltan cinco minutos para que termine la clase, les ordena que se vayan incorporando y recogiendo las colchonetas. Los niños se levantan como un resorte, pero algunos denotan en sus caras que algo ha cambiado dentro de ellos. No son los mismos tras recibir el masaje de sus compañeros. Después de recoger el material, se calzan. Es un trabajo sencillo porque la mayoría de las zapatillas tienen el cierre de velcro. Aún así, la maestra debe ayudar a calzarse a varios niños que la han solicitado (“Andereño, andereño, lagundu!”). La fila de salida va engrosándose a medida que los niños cogen sus mochilas y chamarras del escenario. La maestra se dirige a la puerta. La puerta de entrada es igual que la del resto de aulas. Encima de la misma hay una señalización de salida de emergencia. A sus pies encontramos una papelera de plástico forrada por una bolsa de basura. Al lado de la puerta principal yendo hacia el escenario, cuelga una escalera de madera de más de tres metros de longitud, colocada horizontalmente a dos metros del suelo y anclada perfectamente a la pared por medio de dos grandes pletinas. De uno de sus barrotes, pende una cuerda retorcida con nudos y más nudos. Los niños no pueden impedir colgarse de las mismas.

Antes de abrir y como última reflexión les felicita por la recogida del material. También les recuerda que no pueden estar todo el tiempo reclamando su ayuda. Los problemas los tienen que resolver entre ellos sin recurrir a la maestra. Deben hablar entre sí: ¡Oye, que me ocurre esto...! (“Aizu, hau gertatzen zait...!”). Faltan tres niños en incorporarse a la fila. La maestra permite abrir la puerta y los niños se incorporan al vestíbulo. Mientras se van desordenadamente, Estibaliz me comenta que necesita urgentemente unas vacaciones. Todavía está afectada por el disgusto del accidente y porque lo escrito en el papel no es capaz de llevarlo a la práctica como ella quiere. Sale al patio entre la marabunta para hablar con la madre del niño accidentado. Por mi parte, recojo la caja de petos y pañuelos y la espero en la sala de profesores del primer piso.

## 5.2. Una sesión de educación física en el segundo ciclo: educando entre juegos y ejercicios

La sirena suena puntualmente a las tres de la tarde. Casi dos minutos después el maestro especialista en EF, Fernando, está en la puerta del aula. Le acompaña. Soy su sombra. Fernando atraviesa la puerta y saluda a una fila desordenada que le espera impaciente y contenta. El esqueleto de la misma forma junto al pasillo, entre la pared del encerado y la primera fila de mesas, desde la puerta de salida hasta la mesa del tutor. El resto busca libros que agregar a la mochila, no en vano deben hacer los deberes para mañana. Solo se les ve los cuerpos porque el pupitre les ha tragado la cabeza. En pocos segundos el esqueleto va tomando cuerpo. Entra por la puerta Zuriñe que hoy se ha retrasado. Se incorpora inmediatamente a la fila. Ocupa de momento el último lugar porque todavía falta Eric que lucha por cerrar la cremallera de su mochila. Están nerviosos, excitados: charlan o se empujan entre sí, escriben con el dedo en el encerado, le miran a Fernando suspirando por marchar...

El maestro charla con el tutor. Éste le informa sobre los dos niños que se han puesto enfermos. Asimismo, le ha entregado unas hojas que el alumnado debe llevar a casa. Fernando las repartirá al final de la sesión. Cada alumno acarrea a su espalda la mochila. Dentro de las mismas hay una toalla, champú, chancletas y ropa de recambio. Los niños visten el chándal que han traído de casa. Todos vienen de casa cambiados con ropa deportiva, incluso los que comen en el colegio que acuden al colegio desde primera hora de la mañana con ropa cómoda. El alumnado sabe de antemano que hoy, viernes, tiene clase de EF por la tarde y actúa en consecuencia: nada de ropa de vestir y, así, zapatos, botas, vaqueros o blusas son prendas que se dejan en casa. Fernando los cuenta, no falta nadie. Siempre y cuando todos los niños están correctamente organizados en fila india, se produce el traspaso de poderes. El tutor se despide de sus alumnos contento porque tiene una hora y media para corregir exámenes. Se sienta en su mesa y comienza su tarea.

Son quince alumnos, ocho niños y siete niñas. Pertenecen al curso 4º B-1. Antes de abandonar el aula les exige silencio (“Ixilik!”). Los niños de todo el sistema educativo vasco están agrupados por clases siguiendo el criterio del modelo lingüístico. La letra B indica que el grupo sigue el modelo B en el que la enseñanza se imparte en euskara y castellano. En cambio, la letra D indica que el modelo es mayoritariamente de lengua vasca con la excepción de la asignatura de Lengua Castellana. Sin embargo, esta

diferenciación no se observa en EF puesto que la enseñanza que imparte el maestro es en euskara (lengua vasca). El maestro se dirige a los alumnos en euskara y los alumnos le responden de la misma manera. Es la lengua vehicular entre ambos. Algunos alumnos tienen dificultades para expresarse en lengua vasca, puesto que en la casi totalidad de los casos la lengua materna de los niños es el castellano. Esto hace que el idioma que hablan no sea ni castellano ni euskara. Es un euskara pobre porque sigue las estructuras gramaticales y las palabras del castellano. Esto determina que durante las clases, y sobre todo, en los recreos se expresan mayoritariamente entre ellos en castellano.

El aula de 4º B-1 está situada en el segundo piso y el gimnasio grande en la planta baja. El maestro de EF toma la cabeza de la fila india y comienza el rápido traslado. Yo me suelo colocar en la parte trasera de la fila. De vez en cuando, Fernando gira la cabeza hacia atrás para ver el estado de la misma. Algunos niños deshacen la fila india al ponerse por parejas y bajan hablando entre sí. Fernando permite estas conversaciones siempre que no se desmadre el tema. Si alguien se comporta de manera inadecuada, el grupo continúa su camino, pero el maestro se detiene, le espera al ruidoso y le conmina a que deponga su actitud. Sin embargo, lo que suele meter más ruido son las mochilas de ruedas pensadas teóricamente para que los niños no sufran dolores de espalda. En cada grupo hay una o dos mochilas de estas características que tienen forma de carro. Estas mochilas al golpear contra cada uno de los peldaños de la escalera produce un traqueteo continuo y molesto que acaba cuando termina la escalera. El final de la fila acaba de bajar, sin embargo, le he mandado a Lander subir las escaleras de nuevo porque ha bajado como un bicho, avasallando a los demás y dando un gran salto hasta el descansillo desde el cuarto escalón anterior.

Durante toda esta semana Fernando imparte clase en la sala multiusos. Esto quiere decir que la próxima semana todas ellas se desarrollarán en el gimnasio grande. De esta manera, haciendo equilibrios con la organización de los espacios imparten sus clases de EF los cuatro maestros y maestras de la escuela: Aitor en el tercer ciclo, Fernando en el segundo y Begoña y Estibaliz en el primero (Estibaliz tiene un tercio de jornada ya que Begoña, que es la maestra titular, ha solicitado esa reducción). Por lo tanto, el maestro se debe conformar esta semana con impartir sus clases en la sala multiusos, a la espera de la próxima semana en la que podrá contar con la cancha polideportiva o “gimnasio grande”. Sin embargo, Fernando y su grupo de 4º B-1 están de enhorabuena. Aitor ha cambiado la sesión que le correspondía en el gimnasio grande por la cancha del centro

cívico. Así que el grupo atraviesa el vestíbulo en dirección del gimnasio grande dejando a la izquierda la entrada a la sala multiusos. El gimnasio grande ofrece unas condiciones que la sala multiusos no posee. Esta sala está limitada espacialmente por la amplitud del escenario, la necesidad de apilar las sillas plegables de los espectadores, el obstáculo de las columnas centrales y la peligrosidad de los radiadores salientes con esquinas puntiagudas. El tema de los radiadores ya lo ha hablado Fernando con la dirección y los quieren forrar cuanto antes, junto con las columnas.

Sigue el peregrinaje del grupo y el maestro exige una y otra vez silencio para que el resto del colegio no se moleste con el ruido de las voces de los niños y del que producen las mochilas en forma de carro. Misión harta difícil debido a que los alumnos se olvidan de la fila india que formaban en el aula desde la puerta hasta la mesa del profesor-tutor para realizar el trayecto de forma más anárquica. Zuriñe y Andrea rompen la fila y están hablando entre sí. Lo mismo ocurre con Jon y Christian. Alejandro aprovecha este momento para avanzar de puesto en la jerarquía que impone la fila india y Carla no se lo permite: “¡No te cueles, colón!”, le dice en castellano mientras recupera su posición. El maestro imprime velocidad en la bajada para impedir que el grupo meta bulla. Pero la celeridad que supone el ir a la carrera hace que el grupo se rompa entre la cabeza y la cola. Antes de atravesar la puerta azul de acceso al edificio del gimnasio grande que se encuentra junto al pasillo de las oficinas de dirección, el maestro a la cabeza del grupo espera unos segundos hasta que todo el grupo se reintegre. Lander, el alumno castigado, se reincorpora por fin.

Este pasillo desemboca directamente en la cancha polideportiva. Por tanto, podemos considerarlo como un adosado construido con posterioridad al edificio primigenio del colegio. Una puerta es la llave que une ambos edificios: el edificio principal y el adosado más moderno que se corresponde con las instalaciones deportivas. El polideportivo al que hemos denominado gimnasio grande es una construcción moderna que tiene tres entradas. Las dos primeras son exteriores y se accede a las mismas desde un lateral y la parte trasera del patio respectivamente. En cambio, la tercera es esta interior. Tras cruzar dicha puerta hay un pequeño vestíbulo con otras dos puertas de color azul marino a ambos lados: a la izquierda, el cuarto de EF, a la derecha el cuarto de la limpieza. Todos se encuentran con un pasillo muy luminoso por la presencia de varias claraboyas que permiten la entrada de luz natural y una gran cristalera que separa este pasillo de la cancha polideportiva. Las claraboyas tienen un diseño peculiar con tres

anillos concéntricos de escayola que van disminuyendo de circunferencia y rematados por un cristal opaco. Dispone en su parte derecha de dos largos bancos en los que los niños se cambian cuando las sesiones son de una sola hora. También es el lugar de cambio de alguna de las actividades extraescolares. De ahí que siempre haya alguna prenda olvidada por el alumnado: una camiseta, una sudadera... Es también el lugar donde forman las filas de salida. El esqueleto de la cancha polideportiva se ve a través de una gran cristalera transparente que de lado a lado hace las funciones de pared. Gracias a ella, la primera sensación es cálida, clara y limpia, debido al contraste entre la luz artificial del pasillo de dirección correspondiente al edificio más antiguo y la natural perteneciente a esta construcción más moderna.

Al fondo de este pasillo se encuentra una de las salidas hacia el patio, la que da a los lavabos y aseos. Además, este pasillo se comunica haciendo un ángulo de 90° con otro que da acceso a los vestuarios y a la salida hacia el patio lateral. Normalmente esta salida está cerrada con llave y sólo la utilizan los usuarios de las actividades organizadas por la asociación de vecinos.

Llegan a los vestuarios y el grupo se separa por sexos. Los vestuarios son tres: el de niños, el de niñas y el de las personas con discapacidad. Ningún letrero o cartel indica que haya una separación de sexos. Es la fuerza de la costumbre la que separa a los niños de las niñas durante los primeros cursos de primaria. Los vestuarios son amplios, de azulejo blanco en las paredes y sintasol en el suelo. La zona de cambio tiene una estructura simétrica con bancos corridos a derecha e izquierda acompañados de los respectivos percheros. Éstos están rematados con una larga tabla que permite a los alumnos dejar apoyadas las bolsas de deporte en ella. En el suelo unas alfombrillas de goma de color azul facilitan que los pies no entren en contacto con el sintasol. En el centro se halla un sumidero rectangular de unos dos metros de longitud. El vestuario dispone, asimismo, de un gran radiador rectangular colocado verticalmente. La zona de cambio y la de ducha están comunicadas por un vano estrecho. Las duchas son comunitarias, sin mamparas ni separaciones. Ambas zonas están iluminadas por unos tubos fluorescentes protegidos por una carcasa tipo estanco. Otro vano separa la zona de cambio de la del lavabo. Este está rodeado de una encimera que imita al mármol. El vestuario del alumnado con discapacidad tiene las barras correspondientes que permiten el uso de la taza, el lavabo y la ducha veneciana.

La estancia en el vestuario es muy breve. Los niños que comen en casa a la tarde vienen vestidos con ropa deportiva y los que se quedan en el comedor visten el chándal desde la mañana. Pocos niños se cambian, algunos solamente se desprenden de la camiseta. La mayoría simplemente deja sus mochilas en *su* perchero, porque la fuerza de la costumbre hace que cada uno se adueñe de un espacio que considera propio, de tal manera que Nerea ha desplazado la mochila de Carla lejos de sus dominios.

Cuando el alumnado toma el camino de los vestuarios, el maestro se fija que falta luz en el gimnasio grande, a pesar de la presencia de dos enormes ventanales que dejan pasar la luz natural. El primero está formado por dieciséis ventanas y ocupa el fondo oeste del polideportivo. Obviamente la luz penetra a raudales durante la tarde. En cambio, el otro tiene una orientación norte y la luz entra con menos profusión, debido también a la presencia cercana de un enorme bloque de pisos. Por tanto, se necesita la ayuda de los grandes y potentes focos de luz blanca que cuelgan del techo, cuya sólida estructura de madera reposa sobre el hormigón. Esta estructura, a su vez, sostiene la techumbre que es una especie de aislante resistente.

Falta luz y el maestro se dirige hacia el cuarto de la limpieza en el que se encuentra el cuadro de luces. Enciende una por una las cuatro líneas de magnetotérmicos y diferenciales. Además, como su propio nombre indica, el cuarto de la limpieza es el lugar donde las señoras de la limpieza y los bedeles guardan el material: mopas, fregonas, escobones, recogedores o carritos. Al lado de la puerta se suelen depositar los sacos de plástico negro con la basura acumulada.

El maestro entra en el gimnasio grande. La puerta de entrada tiene una estructura de aluminio y cristal. Junto al marco superior de la puerta se hallan el interruptor de la calefacción y la ruleta del termostato accesibles solamente al brazo estirado de un adulto. Fernando siente frío y enciende la calefacción desde el cuadro de mandos situado junto a la puerta. El gimnasio es muy luminoso, pero frío porque tiene una orientación noroeste. La primera hora de la mañana necesita de la calefacción y el maestro suele acercarse a las 9:00 a encenderla para que a las 9:30 la cancha esté templada. Los tres enormes radiadores que están situados en uno de los laterales rugen con potencia. Debajo de estos radiadores hay un pequeño alféizar de hormigón de menos de un metro de anchura en los que los balones se quedan encajados.

El espacio central del denominado gimnasio grande es una cancha de minibaloncesto rodeada de espalderas en los dos laterales más largos. Diverso material como una barra



de equilibrio, dos potros y un plinto ocupan su lugar en los laterales de la cancha al lado de las espalderas y debajo de la escalera horizontal que está anclada al hormigón. El *quitamiedos* y el minitramp se hallan en uno de los extremos de la cancha. Dos rollos de tela enormes están depositados en el mismo lateral para salvaguardar el suelo de la cancha si fuera necesario y así celebrar otro tipo de eventos sin dañarlo. La tenue luz inicial va tomando fuerza poco a poco.

Poco después el maestro se dirige hacia la zona de la repisa de la ventana del departamento. Esta repisa le sirve para desprenderse si fuera necesario de la sudadera o chaqueta de chándal. La chamarra la ha dejado anteriormente en la sala de profesores del primer piso. También deposita su cuaderno de notas o los cestos del material. Asimismo, suele ser el sitio de depósito de las prendas que el alumnado se olvida en los bancos suecos. Cuando esto ocurre y no se sabe de quién es o de qué curso es, se deja en portería a la espera de que su propietario pase a recogerla. A pesar de estas facilidades, a final de curso se puede hacer un pequeño mercadillo con las prendas que no han sido recogidas. Las puertas de los vestuarios se abren y se cierran continuamente. Cada alumno rehace el camino unos metros, gira a la derecha y atraviesa por fin la puerta que da paso al gimnasio grande. El maestro de pie repasa su cuaderno, lo deja en la citada repisa y espera a la llegada de los primeros alumnos. El alumnado entra con cuentagotas (Aida, luego Ainara, Asier y Celia) o en pequeños grupos (Miguel, Eric y Kepa). Esta estructura de entrada suele coincidir con el grado de amistad entre ellos, de tal manera que hay binomios que se suelen repetir como los formados por Janire-Aida o Zuriñe-Andrea, tríos como el citado Miguel-Eric-Kepa, Asier-Nayat-Alejandro o Celia-Carla-Nuria o matrimonios de conveniencia como el formado por Christian-Lander, en el que el primero hace de líder y el segundo se muestra dependiente y sumiso. Cristian necesita que alguien le ría las bromas y Lander necesita protección porque es más inmaduro y débil.

Una vez dentro, el alumnado se sienta en el círculo central del campo de minibasket y guarda silencio, tal y como lo dicta la ley no escrita que posibilita que el maestro comience a hablar. Y esto no es tan sencillo porque los niños entran en el gimnasio en varias tandas dependiendo del tiempo empleado en venir de los vestuarios. Este grupo es un poco indisciplinado y en ocasiones, algunos entran corriendo con ganas de desfogarse, cual caballo desbocado, aunque sepan, que lo saben, que deben sentarse y guardar silencio. Para lograrlo suele ser habitual que el maestro les tenga que llamar la

atención mediante su penetrante silbido y el consiguiente mandato seco y cortante “Etorri, mesedez!” (¡Venid, por favor!”). Además, al lado de la puerta de entrada hay un pequeño rocódromo que les atrae cual canto de sirenas. Es una pared de 9 x 12m provista de presas de varios tamaños y colores. Debajo del mismo se apilan las colchonetas y los bloques acolchados en forma de escalera, cilindros o medios tubos. En la parte superior de este fondo hay una galería que sirve de acceso a dos aulas que son utilizadas por la asociación de vecinos del barrio. En la primera se realizan actividades relacionadas con las manualidades y en la segunda se imparten clases de aeróbic y gimnasia de mantenimiento. La mayoría de los usuarios de estas actividades son mujeres, que a veces se quedan mirando durante un minuto lo que ocurre abajo en las sesiones de educación física. En el medio de dicha galería hay una amplia mesa y taburetes para realizar trabajos manuales. Asimismo, destaca el color rojo de varios balones gigantes utilizados para actividades de relajación. Entre el rocódromo y la galería superior hay una columna horizontal de hormigón de la que pende una canasta de baloncesto. Otras dos canastas más están atornilladas al hormigón: una en el otro fondo y así permitir la celebración de un partido de minibasket, y otra en uno de los laterales.

A primera vista lo que más destaca al entrar en el gimnasio es el suelo. Es como si estuviésemos en una piscina brillante. Es de epoxi, una resina que hace que el firme tenga un pequeño nivel de amortiguación ante una caída. El intenso color azul se ve roto por la presencia de líneas de color anaranjado que marcan los límites de los diversos campos de minibasket, voleiball y badminton. El maestro de EF aprovecha estas líneas para delimitar los espacios de juego durante las sesiones.

La mayoría del grupo se sienta alrededor del círculo central y el maestro se arrodilla ocupando como uno más su sitio en el círculo. Esperan unos segundos a que se reincorporen los *últimos de Filipinas* provenientes del vestuario o del minirocódromo. Mientras esto ocurre, los niños charlan en castellano con sus compañeros situados a su vera. Ya se han reincorporado todos y el charloteo empieza a remitir, auspiciado también por el silencio del maestro. En alguna ocasión, el maestro ha definido este grupo como muy hablador. También afirma que son majos, pero que se “van” entre juegos. Nadie lleva gafas por lo que no hay problema con los golpes. Por otra parte, la mayoría son morenos, Lander es rubio de rasgos nórdicos, mientras Nuria posee rasgos orientales y Alejandro sudamericanos. Durante este primer trimestre del curso el

alumnado tiene ocho o nueve años. Esto supone casi un año de diferencia entre los mayores y los pequeños y, así, Lander cumple nueve años en diciembre y Aida diez, en enero.

Al final se callan todos. Los últimos charlatanes reciben la mirada fulminante del maestro y ante tamaña amenaza optan por callar. La silueta del mismo arrodillado sobresale entre la altura cuasiuniforme del grupo de niños que está sentado. Todos los niños le miran levantando un poquito la cabeza, de abajo a arriba; el maestro, en cambio, les mira en la misma proporción de arriba a abajo debido a su corpulencia.

Nekane levanta la mano. Le pregunta a Fernando a ver cuándo van a recuperar la clase anterior cuando el grupo se fue al teatro Beñat Etxepare. La niña se queja de que perdieron la clase de gimnasia (soinketa). El maestro le responde que no se puede y se dispone a explicar el primer juego, pero antes les advierte que los juegos son para pasarlo bien, no para enfadarse. En cuanto les ha dicho que iban a jugar *a la banda de dos*, se han puesto contentos. La explicación es breve, casi telegráfica, puesto que el alumnado conoce de sobra el juego. Es un juego que han practicado con anterioridad en numerosas ocasiones, no en vano es un juego tradicional de persecución, un legado transmitido de generación en generación. Empieza con un solo atrapador que al tocar a un segundo, ambos forman agarrados de la mano una cadena de dos, de ahí el nombre de “banda de dos”. Más tarde, a estos se les unirá un tercero, formando una banda de tres. Cuando este trío atrapa a un cuarto jugador, se forman dos bandas de dos: la primera con los dos primeros y la segunda con los que han sido atrapados a continuación. Este proceso se repite y se repite hasta que al final sólo queda un jugador libre que sabe que su final es inminente porque todas las bandas dirigen sus miradas hacia él.

Han jugado tres veces consecutivas: Fernando se ha puesto a pillar en la primera, hecho que todo el alumnado acepta de buen grado. Antes de empezar a atrapar, el maestro realiza un ritual que se repite en todos los juegos de persecución y que el alumnado lo repite con naturalidad. Este ritual de comienzo consta de dos movimientos que se suceden. En primer lugar, cuenta hasta diez de la manera tradicional agitando bruscamente la mano de arriba hacia abajo. En segundo lugar, después de acabar la cuenta, une mano y pie del mismo eje corporal. Para ello, dobla la rodilla y dirige el pie hacia atrás. Antes de que el pie toque el culo, se produce el choque entre la mano y el empeine del pie.

Mientras, el alumnado huye despavorido lejos del maestro, contento y feliz de que éste se la quede. Esta es la finalidad del ritual: dar tiempo al resto a alejarse lo suficiente. No obstante, el juego no comienza bien. Asier se ha dejado atrapar a posta. Es un alumno gris que en esta ocasión quería ser el protagonista de las miradas de sus compañeros aun a costa de ocupar el peor puesto en el juego, el de atrapador. Ante ello, la reacción de Fernando es inmediata. Le castiga al ostracismo. “Eseri!” le dice señalándole un banco sueco de los que se distribuyen por los dos largos de la cancha de minibaloncesto. Asier se sienta de inmediato apartado de los demás, apartado del mundo del juego. Durante los siguientes minutos permanecerá en esta posición sin otra posibilidad de participar más que como mero observador.

El juego avanza progresivamente, las acciones se suceden. Nuria ha conseguido escapar con una doble finta de las garras de dos parejas que le asediaban. Por su parte, Nayat acorralado por su izquierda, gira bruscamente sobre sí mismo y consigue escapar. Miguel, en cambio, no ha podido resolver el problema que se le venía encima con una pareja y un trío siguiéndole los talones. Éstos poco a poco han ido arrinconándole hasta que no ha tenido escapatoria. El final del juego es el que cabría esperar: todos los alumnos están atrapados y forman parejas o tríos. Christian es el niño que todavía está libre. Su destino está escrito: *âlea jacta est*. Escapa de una pareja, luego consigue engañar a otro trío, pero es imposible huir de la acción coordinada de dos parejas que le cierran el paso. El juego finaliza. El maestro decide reiniciar el juego. Vuelve a quedársela. Mientras tanto, el niño castigado, Asier, con los brazos cruzados sentado en el banco sigue las evoluciones de sus compañeros con la mirada.

Durante este segundo juego, Lander B. se ha lastimado, pero no ha sido nada grave y enseguida se reincorpora al mismo. Su tocayo, en cambio, repite una acción muy común entre los niños de tercero: toma carrera y seguidamente se desliza de rodillas. Como en el primer juego, las acciones se suceden: unos escapan a la carrera, otros buscan la oportunidad de esquivar, otros permanecen en una tensa calma al acecho de un posible peligro, otros cooperan para arrinconar a una presa... En el caso de los jugadores libres, las acciones inteligentes se premian con la libertad y las inadecuadas se pagan con quedarse atrapado. Entre los que atrapan, un trío se pone de acuerdo para atrapar a un niño que les esquiva, que les torea. Sin embargo, cuando van a por él la cadena se rompe en dos y aunque le tocan, la acción está invalidada porque la cadena se había roto con anterioridad. Fernando, que se ha fijado en la acción, se acerca y les insta a

cooperar sin que se rompa la cadena que les une. Efectivamente, poco después consiguen atrapar a Markel sin que haya habido fisura alguna entre ellos. El juego avanza y avanza y queda solamente Aida por dar. La suerte está echada. En cambio, esta vez el maestro da por terminado el juego y las diferentes bandas se quedan sin atraparla.

De nuevo, el juego se reanuda por tercera vez. Para ello, Aida se la queda porque así lo ha decidido Fernando que ahora no participa en el mismo. Le hace una señal a Asier para que se reincorpore. Éste obedece y por nada del mundo se deja dar en esta ocasión. Este alumno sale varias horas a la semana de la clase para recibir ayuda en lengua y matemáticas. Sin embargo, durante la EF es un integrante más del grupo de clase. Mientras los niños están concentrados en el juego, el maestro aprovecha la ocasión para sacar del almacén principal el material que necesita a continuación: balones de espuma grandes, más pequeños y raquetas. La silueta del maestro no se distingue por el enrejado, pero enseguida aparece cargado con tres cestos grandes que deposita en el suelo a la par de la ventana del departamento de EF. Este es un espacio del especialista en el que deposita el material que se emplea, deja su cuaderno de notas o la sudadera en la repisa de dicha ventana. Coincide con la mitad de media cancha y es una atalaya desde la que se observa perfectamente la ejecución de los niños cuando solamente se utiliza la mitad de la misma.

Por dentro, el departamento de EF es un despacho con una mesa y una silla de diseño moderno. El suelo es de terrazo. Las baldosas son negras con motas grises y blancas. Encima de la mesa hay tres equipos de música: un radiocasete, un portátil de dos casetes y una minicadena CD. Dos aros de colores pequeños, una fotocopia y un bol de plástico también ocupan su lugar sobre la mesa. Debajo de la misma dos cajas llenas de raquetas: una de cartón, con raquetas de shuttleball de plástico muy resistente cuya característica principal es un empale enjaretado; y otra de plástico transparente, con raquetas más livianas para empalar las pelotas pequeñas de espuma. Si el maestro o maestra se sentara dentro del departamento, podría supervisar lo que acontece en la cancha gracias a un gran ventanal rectangular.

Entre la mesa y la pared apenas hay espacio por donde pasar porque se amontona el material. Así, junto a la puerta, una caja de plástico verde con balones de voleyball de color fucsia y de espuma, y algún aro suelto da paso a un gran cubo negro con zancos de madera y de plástico de metro y medio de altura. A su vera, un cesto de goma de los empleados en la vendimia está lleno de balones de espuma blancos. Otra caja de cartón

con cuerdas y otra verde parecida a la anterior que tan sólo alberga una bolsa grande de la marca Elksport para trasportar material completan el cuadro. Asimismo, al lado de la mesa hay un armario de madera bastante más antiguo que el mobiliario del despacho. En él se depositan en tres estanterías más de veinte palas de frontón, siete raquetas de badminton y los volantes guardados en una caja de zapatos y varios botes cilíndricos, tres juegos de petanca con bolas de plástico, una caja de cartón con guantes con velcro para que se peguen las pelotas en ellos, otra con balones de playa deshinflados o dos testigos de madera. El cuadro se completa con un bote de plástico con azucarillos, dos cilindros de cartón duro, un archivador, unas cartulinas de colores y una caja con picaportes. Encima del armario se apoyan un par de patines en línea de gran tamaño guardados en su bolsa, un hinchador de mano, una bobina de cuerda de escalada, unas raquetas de plástico y un cesto negro de los de vendimia con material diverso como testigos de espuma, varias raquetas de plástico y otra bolsa con un juego de patines en línea. El despacho dispone de un cuarto de baño con todos los servicios necesarios: ducha con mampara, taza, pileta y espejo. Está limpio y alicatado con azulejos de color blanco. Por lo tanto, esta oficina tiene todos los servicios al alcance del profesorado de EF y sin embargo, no se utiliza en el devenir diario. Los maestros y maestras de EF se reúnen, permanecen y conviven con otros profesionales de otras áreas en la sala de profesores del primer piso, de tal manera que este despacho también hace las funciones de almacén del material.

El juego está un poco estancado puesto que Aida ha atrapado a Andrea y luego las dos a Lander. Forman un trío lento y por tanto débil y el resto de compañeros se les escapa por todas las esquinas. Llevan un minuto en esta situación, y empiezan a enfadarse entre ellos porque ya han roto la cadena en dos ocasiones, hecho que ha provocado la mofa de alguno de los jugadores libres. Tienen un problema y se reúnen formando un círculo en el que cuchillean entre ellos. El resto se pasea tranquilamente porque no hay peligro a la vista. Seguidamente, el trío se despliega e intenta poner en práctica lo acordado. La estrategia obtiene sus frutos. Han elegido una presa fácil. Saben que Andrea es una de las compañeras que menos corre. Esta se resiste e intenta escapar y escapar hasta que cede ante el ímpetu del trío. Por fin forman dos cadenas. Ahora el grupo de los jugadores libres ya no está tan tranquilo. La fuerza de los que atrapan se ha multiplicado por dos y, como consecuencia de ello, sienten el inminente peligro.

El curso del juego sigue su camino y las acciones se suceden. Nadie está parado. De repente, me ha venido una pareja quejándose de que le habían dado a Eric y que éste se había negado a considerarse como atrapado. Afortunadamente la acción ha transcurrido a escasos metros de donde me encuentro y casualmente tenía puesta la atención en ellos. Como estaba totalmente seguro he decidido actuar y mandar a Eric unirse a la pareja de Carla y Nayat. Fernando mientras tanto estaba resolviendo otro entuerto al otro lado de la cancha. Después, observa el transcurso del juego. Sin embargo, tras unos minutos de observación, el tiempo del maestro como espectador acaba, puesto que Nerea y Carla le miran a Fernando con un gesto entre cómplice y amenazante. El maestro lo interpreta como una invitación al juego, la acepta y huye apresuradamente de la pareja. El juego continúa y está a punto de finalizar. Todas las miradas se concentran en Nuria que es la última en quedar libre. No es de extrañar porque es una niña muy avispada, capaz de escurrirse como una anguila de las trampas que le tienden continuamente. Pero la misión ante la que se enfrenta es imposible de resolver. La distribución de las fuerzas es totalmente desigual: todos contra una. Evocando la obra de García Márquez, es la *Crónica de una muerte anunciada*.

Después de atrapar a Nuria, el maestro decide que no se vuelve a repetir el juego. Les manda a los alumnos ir al centro ("Erdira!"). Es un mandato a viva voz que el alumnado asocia también con el hecho de sentarse en torno al círculo central. El maestro se arrodilla junto a sus alumnos después de haber cogido un balón de espuma del cesto. Los niños ya sentados están excitados y no paran de hablar sobre lo acontecido durante el juego. El maestro espera a que se callen, serio y en silencio. Los niños no se percatan de ello y siguen bulliciosos. Poco a poco el barullo amaina. Ya son menos los niños que hablan. Fernando sigue impassible, con cara de pocos amigos. La situación se tensa cada vez más puesto que la mayoría del alumnado está ya en silencio, mientras que el resto continúa con su cháchara. Los últimos que siguen hablando reciben los codazos de sus compañeros para exigirles que se callen. Por fin, todos guardan silencio. El maestro especialista puede explicar, pero, sin embargo, permanece unos interminables segundos en silencio. Nadie habla, todos permanecen circunspectos. La tensión se palpa en el ambiente. Ésta disminuye cuando finalmente el maestro comienza a hablar.

Fernando comienza su intervención con una pregunta retórica realizada en lengua vasca: "¿quién no ha visto nunca un partido de fútbol?". Obviamente nadie levanta la mano y el alumnado se muestra extrañado ante la misma. Después de esta incertidumbre inicial,

les invita a actuar como porteros de fútbol que pasan con la mano. Se levanta y de pie les explica los diferentes tipos de pases que trabajarán a continuación: por el suelo, por arriba y por uno de los lados. Para ello se ayuda del balón que tiene en las manos, pero en ningún momento se desprende de él. Con la finalidad de demostrar lo explicado verbalmente le pide la ayuda a Celia, que acto seguido se levanta. Se separan unos seis metros y se pasan el balón entre sí. El maestro les recuerda que los balones hay que enviarlos a las manos del compañero. El alumnado observa la acción del “maisu” (maestro) y de su compañera. Fernando les pregunta a ver si les ha quedado alguna duda. El alumnado niega con la cabeza o con un tímido “ez!” (no). Todos continúan sentados y Celia vuelve a ocupar su lugar en el círculo. Tan sólo les cabe la duda de cómo se van a organizar dichas parejas. El maestro, entre otras muchas opciones (parejas impuestas, libre elección o al azar), adopta la decisión de que las parejas sean mixtas y para ello les manda a los niños que elijan cada uno su compañera. Fernando le pide a Lander que se levante y que escoja pareja. Éste opta por Carla, Eric a Nuria, Miguel a Celia, el otro Lander a Zuriñe, Christian a Andrea... y así sucesivamente. No hay reticencias al respecto porque es una de las rutinas que ha implantado el maestro y que a fuerza de repetirla ha conseguido vencer la vergüenza que supone elegir un compañero del otro sexo sin que para ello el resto del grupo le asigne necesariamente un novio o novia.

Si se les deja a los niños formar parejas con libertad, nadie opta por una mixta. Todo comenzó hace menos de un mes, cuando el maestro les dio la libertad de organizarse por parejas mixtas ya que con anterioridad él mismo obligaba a formar las parejas correspondientes. El revuelo fue mayúsculo y él se alejó prudentemente indicándoles que ellos solitos tenían que solucionar el conflicto.

Entonces, nadie quería elegir a nadie. “¡De eso nada! ¿Cómo voy a elegir a una chica?” o “¡Ni hablar, yo no elijo chico!” fueron los comentarios más frecuentes. El tiempo transcurría y nadie movía un solo dedo. Las protestas continuaban. Fernando aguantaba el temporal y se mantenía alejado. No había manera de que se organicen y los minutos pasaban interminables, como losas. Poco a poco las protestas amainaron, aunque las caras de enojo eran visibles a los ojos de cualquier espectador. Muchos tenían los brazos cruzados. La situación estaba estancada. A pesar de lo tenso de la situación, Fernando se acercó y les lanzó muy tranquilo un órdago: “Zuek ikusi! Neska aukeratu eta jolastu, ala eserita geratu, jolastu gabe!” Debían elegir entre ponerse con una compañera para poder



jugar o sentarse sin jugar. El alumnado vaciló, reflexionó sobre ello, puso en la balanza las dos opciones y el platillo se inclinó mayoritariamente hacia la primera. Seguidamente, los niños eligieron niña como si fueran a pedir baile en una verbena, pero con la seguridad de que no les iban a dar calabazas, como mucho se observó alguna mueca de disgusto cuando el compañero de baile no era del agrado de la dama. Al final, este hecho se acentuó cuando la niña sentía que no era una de las opciones preferentes de los niños.

Con el tiempo esta dinámica es aceptada por todos los grupos venciendo en mayor o menor medida las reticencias iniciales como la un componente de un grupo que el primer día se negó en redondo a escoger niña y se mantuvo en sus trece durante toda la sesión, sin participar, autoexcluido y sentado en el banco.

En este momento, según se van formando las parejas, éstas se levantan, cogen un balón de espuma y ocupan su lugar en el espacio guardando la misma distancia que la observada en la demostración. Es decir, dejan unos cinco o seis metros de distancia entre ellos y aprovechan las líneas en el suelo correspondientes al campo de badminton para plantarse. Dos únicas filas se disponen ordenadamente frente a frente. Cada componente de la pareja se refleja en su compañero como en un espejo. Como el grupo es de quince alumnos, un niño se queda suelto y Fernando le invita a incorporarse a una pareja y formar un trío. El balón que van a utilizar es de espuma, blando, de tal manera que si un alumno recibiera un golpe en la cara con el mismo, no se haría daño. Está recubierto por un forro blanco de una fina capa. Los balones están en buen estado pero alguno presenta algún agujero como si un ratón hubiera roído su interior y se descubre la espuma amarilla. Cuando esto ocurre, algunos niños tienen la costumbre de hurgar en el mismo agrandando los agujeros, sobre todo durante las explicaciones. Entonces, el maestro les recuerda la necesidad de cuidar el material porque es de todos. El balón es muy funcional, pero tiene el inconveniente de que no está diseñado para botarlo. El bote se queda muerto.

Las parejas (y el trío) comienzan a cooperar y el maestro, mientras tanto, se pasea para ver cómo realizan los pases. Cuando es necesario, corrige: a un alumno le ha dicho que ponga más atención, a otro que golpea la pelota en vez de lanzarla le manda que se ciña al guión y que la lance. A la mayoría, en cambio, les felicita al pasar ("Oso ondo!": ¡Muy bien!). El alumnado repite y repite los pases. Primero se encarga de pasar el balón uno de los componentes de la pareja y luego el otro. El pase recuerda efectivamente a

un portero de fútbol que le pasa a su defensa lateral, pero también se asemeja al que se realiza en numerosas tiradas de bolos.

Tras terminar la ronda, Fernando se acerca al banco sueco donde estoy tomando apuntes y me comenta que los ejercicios si no se llevan o realizan bien, los niños y las niñas se cansan, se aburren y, como consecuencia de ello, al final, hay que cambiar de juego o ejercicio. Asimismo, añade que ve a las niñas con más dificultades para lanzar y coger. Cree que es por el miedo, que luego se acentúa socialmente porque los demás les dicen: "¡No, contigo no, porque eres mala!".

El alumnado sigue y sigue repitiendo y el maestro decide cambiar de actividad. Para ello, se sirve de un potente silbido que a modo de silbato le indica al alumnado que la práctica motriz de ese ejercicio ha terminado. Tras escucharlo, los niños cesan en su actividad y se encaminan al centro del gimnasio para atender a una nueva explicación. Esta vez no les ha mandado sentarse y les ha explicado el gesto técnico del lanzamiento de fútbol americano como si fuera un entrenador rodeado de sus jugadores. El maestro ocupa su lugar en el círculo como uno más. Todo el alumnado le mira. El siguiente lanzamiento según lo explicado por el maestro se debe realizar a contrapié y con el brazo lanzador flexionado de tal manera que la mano que posee el balón parte por detrás de la cabeza. La explicación ha sido tan breve que el alumnado reanuda enseguida la actividad ocupando de nuevo el mismo espacio que en el ejercicio anterior. El paseo de ida y vuelta, por tanto, ha sido corto. A los que tenían el balón en las manos esta vez no les ha dado tiempo a jugar con él.

A continuación, el maestro se pasea observando la acción del alumnado. Lander está lanzando y adelanta el mismo pie de la mano de lanzamiento. Fernando le corrige y le enseña a adelantar el pie contrario. Entretanto, accede silenciosamente a la cancha Begoña, que es una compañera de área. Parece como si no quisiera molestar y mientras avanza le hace un gesto a Fernando indicándole el cuarto de material. Fernando asiente y le saluda desde su posición. Begoña sale del almacén con un globo gigante y se marcha con el mismo sigilo con el que entró.

Todo el mundo repite y repite los pases, menos el trío mencionado anteriormente que se dedica a meter gol en una portería imaginaria en la que el portero está situado encima de la enorme colchoneta que en el argot de la EF se denomina "quitamiedos". Este trío se ha organizado de tal manera que se van permutando entre sí los papeles de portero y lanzador tras la consecución de un gol. El portero aprovecha el quitamiedos para tirarse

espectacularmente sobre él a fin de parar el balón de espuma. Poco después, Fernando les ve y les insta a que bajen del quitamiedos y practiquen como los demás.

Más tarde, el maestro se acerca al sitio donde tiene depositado el material para tomar una red. Decide dar por concluido el ejercicio. Reúne a su rebaño a través de su potente silbido. Los alumnos dejan de practicar y depositan los balones de espuma grandes dentro de la red abierta que lleva el maestro. A continuación, se sientan en el círculo central de la cancha de minibaloncesto. Tras recoger uno a uno todos los balones, el maestro deja la red al lado de la ventana del departamento de EF. Toma un cesto con los balones de espuma pequeños. Estos balones no tienen ningún forro protector y por tanto la espuma amarilla está descarnada. Luego explica que el ejercicio que deben realizar en esta ocasión: es el de pasarse estos nuevos balones, con y sin bote. Les manda cambiar de parejas siguiendo el proceso anterior. Ahora son ellas las que eligen a su compañero. No pueden repetir pareja. Una vez formada, cada pareja toma del cesto el balón de espuma pequeño. Se distribuyen de nuevo por el espacio siguiendo la estructura anterior. Miguel está contento porque Gabriela le ha elegido. Se sienten a gusto cuando están juntos. En cambio, Iñaki está de malas pulgas porque le ha escogido Ainize. Esto no hace más que confirmar los rumores sobre su supuesto noviazgo. Lo ha percibido en las sonrisitas de alguno de sus compañeros.

Reanudan la práctica y colaboran sin mayores contratiempos. Algunas pelotas me alcanzan. Yo estoy sentado en uno de los bancos suecos de los laterales del gimnasio, al lado del cuarto de los profes de EF. No soy invisible. Les río la broma. Más tarde, dos niñas se me acercan. Se están aburriendo de tanto repetir y además están intrigadas por los apuntes que tomo. La primera, de nombre Jaione, me pregunta a ver si voy a escribir un libro sobre ellas. Haizea, la segunda, me reprocha lo mal que agarro el bolígrafo para escribir.

- *Liburu bat idatziko duzu guri buruz? (sic)*
- *Horrela ez da boligrafoa hartzen.*

De repente, en un segundo surgen tres problemas simultáneos: por una parte, uno le tira el balón a su compañera con violencia. Después, se mofa de que no sea capaz de cogerlo a sabiendas que con esa fuerza desmedida y con esa trayectoria era imposible interceptarlo. *Hartu!* (¡Cógelo!) le dice. Fernando lo ha visto todo y como un resorte se acerca a donde él y le recrimina su actitud. El cabreo del maestro es monumental.

Después, se pone de pareja del niño y le lanza dos veces con mucha fuerza, imitando la forma en la que éste pasaba a su compañera. Seguidamente, le repite continuando con la imitación: “Hartu!”. El niño, lejos de amedrentarse, se muestra impertérrito. Fernando les insta a que cooperen, pero el niño sigue negando con la cabeza. En vista de que el acuerdo parece imposible, el maestro ha optado por mandarles que golpearan el balón individualmente contra la pared; es decir, cada uno en solitario en vez de cooperar como pareja. El alumno sigue negando. El maestro le castiga al banco. El niño se sienta desafiante. Por otra parte, simultáneamente a lo narrado en las líneas anteriores, Carla sale disparada detrás de Julen porque éste le ha dado en el ojo con el baloncito de espuma. Sin embargo, el problema se soluciona cuando Julen se disculpa manifestándole que había sido sin querer. Carla acepta las disculpas, se reconcilian y siguen colaborando en los pases. Por último, Asier le ha dado una patada con rabia a Eric. Todo ha comenzado cuando a Andrea no le ha salido bien el pase y el balón de espuma en vez de llegar a las manos de Asier ha salido desviado llegando seguidamente a los dominios de Eric. Éste ni corto ni perezoso le ha arreado una patada al balón justo cuando Asier iba detrás de él a recogerlo y lo ha alejado hacia la otra punta. Asier ha reaccionado de la peor manera posible porque a su vez le ha propinado una patada a Eric antes de ir a por el balón perdido. Eric se ha quedado parado y cuando Asier se alejaba le ha insultado con un sonoro “¡Gilipollas!”.

Fernando se pasea entre las parejas y de vez en cuando se detiene para corregir. Cuando ha realizado toda la ronda, recoge la cesta con las raquetas de la repisa de la ventana del departamento. Reanuda la ronda repartiendo las raquetas de shuttlebal pareja por pareja. Este juego se lleva a cabo mediante golpes directos con un volante gigante al modo de badminton. La raqueta es de plástico duro, muy consistente y resistente, de tal manera que puede durar en el centro educativo durante años. El único punto débil de las mismas es la unión entre el mango y la pala. Son de color azul y la zona donde se empala tiene un grosor de cinco o seis centímetros y forma una celosía de plástico. Se comercializa a través de los catálogos de las empresas de material deportivo. Estos catálogos circulan en la sala de profesores de la primera planta en las mesas pertenecientes a los profesionales de la EF.

Sin mediar ninguna explicación por parte del profesor, dichas parejas intentan pasarse el balón mediano de espuma a través de golpes con la raqueta. No obstante, la práctica no se lleva a cabo con éxito: los golpes no son continuos porque los alumnos siguen

respetando los metros que les separaban entre sí cuando se pasaban con la mano y el maestro no se ha percatado de que les debían mandar reducir la distancia. Mientras golpean, Fernando se acerca donde el alumno castigado, pero éste le vuelve la cara. No hay por tanto comunicación posible y el niño continúa sentado.

Tras el consiguiente silbido, el grupo se sienta alrededor del círculo central. A continuación deben guardar silencio, pero siguen manipulando la raqueta. La golpean contra el suelo y el repiqueteo es continuo. Fernando, de nuevo enfadado, les dice que depositen la raqueta en el suelo y les amenaza con quedarse sin hacer nada durante cinco minutos. El silencio es absoluto. Comienzan los cinco minutos de quieta espera. El ambiente está enrarecido, el aire corta como el filo de un cuchillo. Sin embargo, apenas discurre un minuto del castigo, cuando el maestro rompe el silencio y explica que en el próximo ejercicio cada alumno o alumna en solitario tiene libertad de acción con la pelota de espuma pequeña y la raqueta para botar, llevarla por el suelo, realizar golpes manteniéndola en el aire o golpearla contra la pared. Al acabar la explicación, Fernando reparte un balón amarillo por cabeza porque la mitad de la clase no dispone de él. La acción a realizar se debe llevar a cabo obligatoriamente en solitario distribuyéndose por el espacio con entera libertad. Y, hete aquí, que el alumnado al completo decide empalar la pelota contra la pared, cuando la estructura del gimnasio grande no la favorece en absoluto. El ancho cercano a la puerta está ocupado con el rocódromo y no se puede golpear la pelota contra la pared; el ancho contrario forma el almacén con un enrejado que tampoco se puede utilizar, el largo contiguo a la puerta está constituido por una fila interminable de espalderas que impiden el golpeo contra la pared, lo que ocurre también con media pared del largo opuesto a la puerta principal. Es decir el único espacio en el que se puede golpear la pelota contra la pared es un muro liso de cinco o seis metros y allí se agolpan todos los componentes del grupo utilizándola a modo de frontis. Esta circunstancia se ha repetido con otros grupos. Repiten y repiten los golpes sucesivos contra la pared con mayor o menor suerte. Unos golpean tras mediar un bote, otros directamente contra la pared (*al aire*); unos alejados de la pared y otros pegados a ella.

De repente, en medio de la práctica a un alumno se le encaja la pelota de espuma en el alféizar de arriba. El gimnasio grande está circunvalado por un alero de hormigón de menos de un metro de anchura. Además sirve de anclaje a las espalderas. El niño se dirige donde el maestro para que éste le proporcione una nueva pelota. Tras lo cual,

Fernando decide desencajarla. Para ello se sube a las espalderas y desde las mismas, puesto de pie, se dispone a agarrar al alféizar escalando hábilmente con la ayuda de los brazos. No tiene arnés que le proteja de una posible caída y está situado a cinco o seis metros. Ya tiene asida la barandilla del alféizar con una mano primero y con ambas después. Se impulsa y logra poner uno de los pies en la repisa, luego el otro. Solo le falta apoyar ambos pies dentro de la repisa y así lo hace: primero pasa uno por encima de la barandilla y luego el otro. Allí está el maestro Fernando de pie, a cinco metros de altura. Todavía tiene que atravesar varios metros de corredor hasta alcanzar la pelota encajada. Los niños desde abajo le miran expectantes y con caras de admiración, la mayoría ha cesado en su actividad. Están orgullosos de su “maisú de gimnasia”. El maestro alcanza por fin la pelota y la tira hacia el vacío, en la dirección que ocupan los niños que la recogen encantados. Ahora le queda deshacer el camino andado. El momento más peligroso es el de acceder de nuevo a las espalderas. Lo consigue con destreza descolgándose de la barra vertical y metálica perteneciente a de la barandilla. Logra por fin alcanzar con las puntas de los pies la espaldera y baja por los barrotes de la misma con suma facilidad.

Pasan los minutos y el maestro les permite cambiar la raqueta de shuttleball por una de tenis. Me comenta que si se le empala bien al baloncito de espuma, éste sigue una buena trayectoria; si no, se les va hacia cualquier sitio en cada golpeo y no pueden controlarlo, de ahí que hayan cambiado de raqueta.

Los alumnos siguen practicando y practicando, repitiendo y repitiendo cada uno en solitario. Poco después, dos niños charlan entre sí, se establece por tanto un diálogo que tiene como resultado que a partir de entonces golpeen la pelota consecutivamente. Han llegado a un entendimiento consensuado. Otra pareja se ha formado de la misma forma. Así, once niños siguen en solitario, mientras cuatro trabaja por parejas.

De nuevo, los niños escuchan el silbido del maestro, cesan en su actividad, obedecen la indicación de Fernando de quedarse con la raqueta y recoger los balones y pelotas de espuma, y prestan atención en silencio a la explicación del especialista que se ve reforzada con una demostración. Fernando que mantiene el globo en el aire con la raqueta mediante dos golpeos suaves y un tercero fuerte. Acompaña los golpeos con un enfático “Bat, bi... HIRU!” (Uno, dos... ¡TRES!). Lo repite varias veces para a continuación preguntarles a los alumnos sobre si tienen alguna duda (“Galderarik?”) Lo han entendido perfectamente puesto que no hay preguntas. Esperan pacientemente a que

el maestro les de uno a uno su globo para ponerse a jugar. En esta ocasión, al igual que en las anteriores, el reparto de material es nominal. El alumnado se distribuye por la cancha del gimnasio según va recibiendo su globo de uno en uno. El sonido del tercer golpeo indica si han empalado bien o mal. El alumnado repite y repite el ejercicio siguiendo el modelo propuesto por el maestro. Después de reproducir este modelo durante varios minutos, cuatro niños juegan un partidillo 2:2. Otros tres niños están hablando, lo mismo que otras cuatro niñas que se juntan para charlar. Es decir, de un total de 15 niños del grupo, 11 de ellos ya no obedecen la propuesta del maestro-especialista y buscan nuevas vías creadas por ellos mismos. Es como si en una orquesta, todos los músicos siguieran en un principio la batuta del director y de repente tras varios minutos de obediencia, hubiera músicos que tocaran por su cuenta siguiendo su propia partitura.

Esta situación de indefinición se prolonga durante unos pocos minutos más debido a que el especialista permite estas disonancias. Me comenta que para el próximo juego les va a mandar golpear por encima de la cabeza, como si fuera un saque de tenis, pero finalmente, en la práctica cambia de opinión. Luego, dirige una mirada hacia el niño que está castigado, pero éste desvía la mirada, su actitud sigue siendo desafiante.

Como es habitual, el silbido del maestro obliga a los alumnos a interrumpir su actividad. Escuchan y obedecen las consignas posteriores dictadas por Fernando: deben recoger los globos y mantener las raquetas. Seguidamente, se sientan. Poseen la raqueta en sus manos y por tanto, un instrumento con el que jugar. Así es imposible explicar nada. El maestro les insta a que no hagan ruido ni con la raqueta, ni con la boca "Zarata atera gabe, mesedez!" (No hagáis ruido, por favor!). Es una lucha constante para que las explicaciones se puedan realizar en silencio. Algunos continúan hablando. Fernando cambia de táctica y comienza a hablar con un tono de voz muy bajo. Es difícil escuchar su voz y los niños que quieren escuchar la explicación les recriminan a los que meten ruido. Poco a poco la voz del maestro es audible. Explica el juego de "la batalla de pelotas". Dos equipos enfrentados que intentan desalojar de su campo las pelotas y los balones de espuma y enviarlas al campo contrario a través de golpeos con la raqueta realizados a ras de suelo. ¡Hay que empalar bien!, recuerda el maestro. El equipo que más pelotas y balones tenga en su campo cuando el maestro dé la orden de finalización, pierde. No se puede invadir el campo del equipo contrario. La línea central del campo

de minibasket marca los límites. Tampoco se permite lanzar ninguna pelota al campo contrario cuando el maestro da la orden de finalizar el juego.

Acto seguido el maestro decide cómo se organizan los grupos. Los distribuye a cada lado de la cancha de minibasket según su criterio. Él mismo reparte también las pelotas de espuma. Los alumnos al escuchar su nombre se dirigen al campo y equipo que les ha asignado Fernando. Los dos equipos se distribuyen por el espacio y se miran frente a frente. Su disposición es casi simétrica. Es un duelo de dos equipos que poseen el mismo número de pelotas y el mismo número de jugadores. Seguidamente los niños están dispuestos a comenzar la competición. Los que tienen la pelota de espuma esperan golpearla y se preparan para ello en una postura que recuerda a los jugadores de hockey. Los que no tienen pelota miran a los contrarios que sí que las poseen, preparados para contrarrestar su acción. Esperan ansiosamente la orden de comienzo del maestro. Todos están en tensión, en alerta, con los nervios a flor de piel. Fernando se coloca como si fuera un árbitro de voleibol o de tenis en el borde central de la cancha. La tensión se desborda con el silbido del especialista de EF. Una lluvia de balones se cruza en ambos sentidos al cruzar el centro de la cancha. Inmediatamente, desde uno y otro campo los jugadores intentan desalojar los balones recibidos cual batalla en la que las granadas tuvieran que devolverse antes de que exploten. Las acciones se suceden y nadie permanece quieto. Todo el mundo cumple con su función en el equipo: unas veces, bloqueando una bola; otras, lanzando al campo contrario; las más, corriendo detrás de una pelota que ha logrado franquear la línea divisoria con la intención, a su vez, de expulsarla del campo propio.

Llevan varios minutos de frenética actividad. En uno de los equipos Ainara le prepara los balones a Nuria que es la encargada de lanzar al campo contrario. Lander, en cambio, se hace con tres balones e intenta minar la resistencia del jugador que tiene enfrente que es Nayat. Éste consigue atajar el primer lanzamiento, pero se muestra impotente para hacer frente a los otros dos siguientes. Ante ello, le pide ayuda a Andrea para tapar los huecos.

Christian, por su parte, observa el campo contrario y se plantea la posibilidad de abrir una brecha con su balón lanzándolo oblicuamente. Dicho y hecho, nadie en el otro equipo ha podido interceptar el balón. Si algún contrario quiere devolverlo, se verá obligado a correr hasta el fondo de la cancha. Cualquier espectador vería que uno de los equipos flaquea puesto que tiene un montón de balones en su territorio. Si este



espectador fuera apostante, seguro que apostaría por el otro equipo. Nada más lejos de la realidad. Miguel, Zuriñe, Celia y Asier están acumulando balones y miran de reojo al árbitro para observar algún indicio que les permita distinguir si va a finalizar el juego. Parece a simple vista que el maestro sigue el juego con gran interés y ciertamente relajado. Tampoco ha mirado al reloj en ningún momento y no se muestra inquieto o nervioso. Es decir, todo parece indicar que el juego continúa y por tanto, prosiguen con su labor de apilar balones. Está claro que intentan tener la última palabra en el juego e imposibilitar al equipo contrario la réplica. No obstante, los jugadores del equipo contrario que ahora carecen de balones se han percatado de las intenciones del equipo contrario y se han colocado frente a ellos. De repente, Fernando consulta su reloj. Es la señal que esperaba ese cuarteto. Frenéticamente lanzan los balones en grupo golpeando con la raqueta sin parar. Se deciden, además, por lanzamientos dispersos sobre la superficie del campo contrario con la finalidad de contrarrestar la defensa del equipo contrario. En cambio, este equipo intenta hacer frente a la avalancha como puede a base de bloqueos, empales continuos y carreras desesperadas buscando los balones intrusos. Finalmente, el maestro silba. El juego termina tras varios minutos de competición. Fernando, por tanto ha dado la orden de detenerse y... ¡la lluvia de balones ha continuado a pesar de dicha orden! ¡Menudo caos! Fernando silbando y haciendo el gesto de finalización con las manos como diciendo “¡Basta ya, se acabó!”; los alumnos, por su parte, cruzándose mutuos reproches de tramposos y autoproclamándose ganadores del juego, como si el que más increpara fuera el que tuviera más razón. El maestro, como juez del juego, tiene que decidir quién es el ganador. La solución no es fácil, ya que al explicar anteriormente el juego, se le ha olvidado señalar que el equipo que lanzara alguna pelota después del silbido final, perdía la partida. Seguidamente anuncia su veredicto. Ha optado por la solución salomónica seguida de un reproche: “Ez du inork irabazi, talde biok iruzur egin duzuelako! Tranpati hutsak zarete!” (No se puede anunciar un ganador porque los dos equipos habéis hecho trampas. El resultado, por tanto: ¡nulo!. ¡Sois unos tramposos!). A continuación, les manda recoger entre todos el material utilizado en las respectivas cestas y sentarse en el círculo central.

Todos están sentados y saben que enseguida se van a encaminar hacia las duchas, así que están un poco nerviosos. Además, siguen excitados por el desarrollo del juego anterior. Xabi hace un gesto de victoria ante las narices de Asier. Éste niega con la cabeza y se autoproclama vencedor. Están *picados*. En la misma línea, otros siguen

discutiendo sobre qué equipo ha sido el que ha hecho trampas. Fernando por enésima vez en esta sesión les pide silencio. Mira apurado su reloj, el horario de salida se acerca, pero antes quiere que el alumnado reflexione sobre dos hechos acaecidos durante la misma.

En primer lugar, les pregunta a ver quién ha cometido alguna trampa y a ver si les parece correcto y por qué las cometen. Bastantes alumnos levantan la mano y a partir de ahí, se establece un diálogo en el que participan varios niños. Hablan en lengua vasca. Entre todos llegan a la conclusión de que las trampas se cometen por dos motivos: unos dicen que “porque queremos ganar” y otros añaden que es “porque tenemos miedo de quedar mal ante los demás”. A su vez, Fernando comenta que lo principal es “probarnos a nosotros mismos, probar de lo que somos capaces”. Asimismo, les ha aconsejado que no realicen trampas “porque se empieza por una pequeña trampa y luego se realizan trampas mayores hasta que el juego se va al garete”. En segundo lugar, el maestro les comenta la situación de Alejandro que durante gran parte de la sesión ha preferido enfadarse y quedarse sin hacer nada, en vez de jugar y pasárselo bien como los demás. Como colofón, el maestro pregunta a ver si se lo han pasado bien durante esta sesión y todos, menos Alejandro, han respondido con un *sí* más o menos eufórico. Por último, les manda hacia la ducha (“Dutxara!”).

Mientras el alumnado se encamina hacia los vestuarios, el maestro ha departido unos instantes con el niño que no ha participado, tras lo cual, éste también se dirige a los vestuarios. Luego, Fernando recoge los cestos del material uno en cada mano como si transportara marmitas de leche o recién saliera del supermercado cargado de bolsas, y los introduce en el almacén para depositarlos convenientemente en el mismo. A continuación, cierra las puertas correderas del almacén. Después, recoge de la repisa de la ventana del cuarto de EF el cuaderno de notas y de los bancos suecos una sudadera olvidada por algún alumno. Abre el cuaderno de notas y apunta lo ocurrido con el niño que no ha querido participar.

El cuaderno de notas es una herramienta muy útil para los profesores específicos. Está a la venta en cualquier librería o papelería. El de Fernando es de la marca Additio y está forrado con un plástico. La mitad de la portada es granate con letras blancas escritas en euskara “Irakaslearen lan-tresna. Ohar-koaderno” (Herramienta de trabajo del profesor. Cuaderno de notas) mientras la otra mitad está decorada con un papel trabajado con tintes al agua. En la primera página Fernando ha escrito sus datos generales y en una

tabla tiene el horario de clases con los módulos horarios correspondientes. Las siguientes páginas están dedicadas a la programación (plangintza) mes a mes. El maestro-especialista le ha agregado el calendario oficial que se les entrega a las familias con los días de vacaciones, los días de jornada completa y los días de jornada intensiva de mañana. En estas primeras hojas del cuaderno el maestro tiene escritos los cursos y fechas organizados por el Servicio de Deportes de la Diputación, así como un teléfono de contacto. También tiene apuntados los días en los que le toca el cuidado del patio durante los recreos, las fechas de evaluación, las salidas fuera del centro de los cursos a los que imparte clase, las fechas de celebración de la Semana del Euskara y de la Semana Cultural y el nombre de los tutores de cada grupo y la ubicación de cada aula. Cada doble página central está dedicada a los grupos: 3° B, 3° D-1, 3° D, 4° B, 4° B-1, 4° D y 4° D-1. Son listados escritos que el maestro acompaña con una fotografía de cada grupo en la parte inferior de la página. El maestro de EF tiene a modo de tabla una gran cantidad de filas para poner notas. Estas filas están organizadas por columnas siguiendo una temática variada: problemas médicos, problemas físicos, faltas de asistencia, (olvido de) ropa o higiene (olvido de toalla y champú). Fernando tiene organizadas estas columnas por evaluaciones. En la parte izquierda del cuaderno hay un apartado dedicado a las observaciones (oharrak). Por último, las últimas páginas del cuaderno están en blanco para que se añadan las fotocopias con las fotografías de cada alumno por grupo gracias a la gentileza de cada tutor que al principio de curso las reparte a cada especialista. Fernando además añade unas observaciones sobre las características generales de cada grupo. Por ejemplo, para el grupo de 3° D-1: *Majos. Muy habladores. Se dispersan. Se pican entre ellos porque quieren jugar solo con su amigo del alma, y se mosquean y se van a un rincón*; en cambio, para 4° B: *Respetan las normas, pero discuten entre ellos. Y luego añade con un subrayado: son muchos, pero no importa.*

Fernando cierra su cuaderno y se dirige hacia los vestuarios. En la puerta de entrada de la cancha, Askoa le sale al encuentro. Es una niña rubia de piel muy blanca, es menuda pero muy vivaracha y durante las clases siempre está con una disposición muy activa. La alumna le entrega a Fernando un justificante escrito y firmado por su madre y que reza así:

*Hola, soy la mamá de Askoa Apodaka y te quería comentar que Askoa no puede ducharse en el colegio después de gimnasia debido a una dermatitis, ya que todos los días cuando se ducha a*

*continuación hay que darle una crema especial para la dermatitis, va de momento mejor con el tratamiento, esperamos que se le pase pronto. Recibe un saludo, Fernando*

*Luisa Gometxa*

El maestro guarda el justificante en la página correspondiente al grupo de Askoa. Entretanto, desde la propia cancha se escucha el barullo proveniente de los vestuarios. Las niñas están armando jaleo y cantando "¡A por ellos, oh..., eh...!". Es una provocación dirigida hacia sus compañeros. Fernando toca con los nudillos en la puerta y las niñas se callan *ipso facto*. Una de ellas llamada Celia sale y Fernando le entrega la sudadera. Además, el maestro le pregunta el porqué no ha empezado a cambiarse y ésta le responde que porque no ha traído la toalla y el champú. Le manda entregar la sudadera y salir del vestuario y ambos se dirigen hacia los bancos suecos a esperar al resto del grupo. El maestro vuelve a abrir su cuaderno y apunta la falta de Celia a la hora de la ducha. Poco después, salen tres niños recién duchados del vestuario. Fernando se queda extrañado de la celeridad con la que se han duchado y cambiado. Evidentemente tienen el pelo mojado, pero tras preguntarles a ver si se habían duchado, éstos lo han negado. Les manda de vuelta hacia los vestuarios. Más tarde, vuelve porque se oyen gritos y portazos. Un niño aporrea la puerta de los vestuarios de las niñas y después sale a la fuga hacia su propio vestuario tras provocar los gritos de las niñas. Fernando se acerca de ronda y el barullo anterior desaparece como por encanto de magia.

Se oye la sirena de las cuatro y media de la tarde. Pasan dos minutos y comienzan a marcharse los primeros que han salido del vestuario. Fernando, vista la tardanza que llevan, opta por no formar ninguna fila india de salida y según van apareciendo se despide de ellos. Les reparte la hoja que le ha entregado el tutor a comienzo de la sesión. Por otra parte, el trasiego de niños es continuo porque poco después empiezan las actividades extraescolares y algunos alumnos provenientes de las aulas se despojan de sus mochilas y chamarras y las depositan en los bancos suecos contiguos a la cancha polideportiva, concretamente son los alumnos de la clase extraescolar de badminton. No pueden entrar en la cancha hasta que no aparezca el monitor responsable. Tras unos segundos de espera, aparece el monitor de badminton. Le saluda a Fernando y entra en la cancha dirigiéndose a continuación al almacén. Mientras tanto, los niños de 4º B-1 van saliendo del vestuario con cuentagotas: de uno en uno, por parejas o tríos. Todos

tienen el pelo mojado, algunos sin peinar, las mochilas en la espalda y las chamarras sin atar. Reciben la hoja del tutor que tienen que entregar en casa. Tras varios minutos de espera, el último niño sale del vestuario. Es Lander, que como siempre es uno de los más lentos en ducharse y cambiarse. El maestro le pregunta a ver si queda alguien en el vestuario. Éste le responde que no. Ambos se encaminan por la puerta de salida. Comienza un largo fin de semana.

### **5.3. Una sesión de educación física en el tercer ciclo: caminamos hacia el instituto**

Legor recoge el grupo a las 14:55:00 en la puerta lateral de la ikastola. El maestro cuenta y recuenta. Están todos. Son dieciséis: diez niñas y seis niños. Empieza el periplo hacia el polideportivo municipal del centro cívico situado a algo menos de un kilómetro del centro escolar. Legor me comenta que esta mañana ha tenido que dar la sesión con uno de los cursos de quinto en el patio de la ikastola. Dice que todavía no se ha Recuperado del frío que han pasado. Añade que a la misma hora el gimnasio está ocupado y solamente le queda el patio o el frontón semicubierto. Es el único grupo de todo el ciclo que no se traslada hasta el centro cívico. A comienzos del curso se pidió la autorización a los padres y madres para que dieran su conformidad al traslado. Un padre se negó a dar tal permiso por miedo a que su hijo sufriera un atropello, de tal manera que el grupo desarrolla las sesiones en el patio.

La clase de 6º D se divide en pequeños corpúsculos de dos, tres, cuatro elementos. Todos charlan amigablemente. La mayoría de ellos utiliza el castellano, pero un grupo de niñas habla en euskara. Con las mochilas sobre los hombros siguen una calle en la que se suceden los bloques de casas. Luego se detienen ante el primer paso de cebra. No viene nadie y Legor les ordena cruzar. Todos lo hacen sin contratiempos, no en vano es una carretera estrecha y de poco tráfico a esta hora. La segunda y tercera carretera también son poco transitadas. El maestro está atento. Todos cruzan la segunda. Solo les queda la otra carretera que sigue el sentido contrario a la anterior. Viene un coche. Legor les ordena pararse. El conductor se detiene ante el paso de cebra. Todo el grupo pasa. Legor le agradece el detalle al conductor del vehículo. Están en el parque, el maestro se relaja. Algunos niños se pegan materialmente al maestro y le cuentan sus cosas. A Andoni le encanta el baloncesto y le relata a su maestro las excelencias de su colección de camisetas de equipos de baloncesto de la ACB y de la NBA. Añade que son regalos de un tío suyo trabaja en el Baskonia y siempre está hablando de los jugadores del TAU, que si Splitter, que si Vidal...

Deben superar un repecho. Es el comienzo del largo puente que sirve para evitar el paso de la antigua N-1. Hoy es una arteria de la ciudad con enorme densidad de tráfico. El alumnado continúa charlando ajeno al ruido de los coches y autobuses que circulan bajo sus pies. Comienzan a bajar el puente y divisan detrás de los árboles del parque las primeras torres de pisos y el propio centro cívico. El centro cívico es una instalación

municipal que dispone de ludoteca, biblioteca, sala de encuentro, teatro y unas excelentes instalaciones deportivas que cuentan con una piscina cubierta de 25x12 metros y otra de menor dimensión y profundidad para los pequeños; gimnasios, campos de fútbol, campo de rugby y la estructura de hormigón de lo que parece que va a ser un frontón cubierto. Además, cuenta con una cancha polideportiva que alberga ampliamente un campo de balonmano. Es decir, sus dimensiones son más amplias que un 40x20 metros, sobre todo en anchura. Esta es la cancha hacia la que se dirige Legor con su grupo.

El maestro recupera posiciones hasta ponerse a la cabeza del grupo. Antes de cruzar la puerta de entrada, espera a que el grupo se rehaga. Legor entra en el recinto en primera posición y se dirige a la portería del centro cívico donde los bedeles parecen peces atrapados en una pecera. Una de las bedeles le entrega la llave del almacén. La totalidad del grupo ha entrado y espera en la puerta de acceso a la zona deportiva. La puerta se abre accionada desde la portería. Los niños cruzan la pesada puerta y se dirigen a los vestuarios: las niñas desaparecen por la primera puerta y los niños por la segunda.

Legor abre la puerta del almacén para hacerse con la red de los balones de balonmano, los petos y los conos. Está situado en la parte inferior de una de las escaleras de subida al primer piso por lo que va perdiendo altura según se entra. Es un espacio abuhardillado en el que el maestro guarda el material que utiliza durante las sesiones como balones de varios tipos, cuerdas, conos, aros o petos. Todo ello está almacenado en cajas o en el caso de los balones, apresados en redes. En este almacén también se guarda el material de otras actividades que se realizan en la cancha. Mientras los niños se están cambiando, el maestro carga con el material necesario. En el primer viaje lleva la red con los balones de balonmano. Para ello primero franquea la pesada puerta mencionada anteriormente y atraviesa el pasillo de los vestuarios. Este pasillo está separado de la cancha por una valla de hierro corrida con barrotes que acaban en un pasamano. Éste llega hasta la mitad de la cancha por lo que hay que atravesar más de quince metros para acceder al parque. Es un viaje demasiado largo, por lo que el maestro deposita primero el material en el suelo de la cancha tras salvar la valla. En el segundo viaje, después de cerrar con llave el cuarto del material, transporta la caja de los petos y los *chinos* o conos. Iker ha venido cambiado y ayuda en el transporte. Ambos depositan el material en la cancha sorteando el impedimento de la valla. Después, dan toda la vuelta y acceden a la cancha.

La cancha polideportiva tiene suelo de madera. El espacio es muy luminoso, no tanto por la cubierta, sino porque los dos laterales en su parte ancha son de cristal y, debido a ello, la luz entra a raudales. Desde la calle se puede ver perfectamente lo que ocurre dentro. La orientación de la misma es noreste-suroeste. Posee cuatro vestuarios a pie de cancha, una zona de espectadores en la planta baja y otra en la primera, una red protectora desde el techo hasta el suelo en ambos laterales y dos colchones plegables que al accionarlos permiten dividir la pista en tres superficies independientes. Legor y su grupo tienen la suerte de no compartir con nadie la instalación. El maestro me comenta que alguna vez han coincidido con un grupo de chavales problemáticos del instituto contiguo al centro cívico y que sus niños se quedan impactados por el comportamiento que observan en esos chavales.

Algunos alumnos y alumnas dejan las mochilas en el vestuario porque vienen cambiados desde casa y acceden directamente a la pista atravesando el pasillo entre la pared de los propios vestuarios y la valla de separación de la cancha. El resto se cambia raudamente. No utilizan las taquillas que están a pie de cancha porque son los únicos usuarios de esta instalación pública. Nadie puede acceder a los vestuarios sin ser visto desde el parque y por ello, dejan su ropa colgada en los percheros, las bolsas de deporte encima de los bancos y el calzado en el suelo debajo de sus pertenencias.

Faltan un par de minutos para las tres y cuarto y el alumnado se va sentando disciplinadamente en el centro de la pista, con cuentagotas. Peru ha saltado la valla a la torera directamente desde el vestuario. Detrás le ha seguido Álvaro. Aunque la formación es única y circular, se observan nítidamente dos bloques dentro del grupo: los niños y las niñas se sientan separados. Todos esperan pacientemente a la llegada del maestro que está colocando los chinos convenientemente por toda la pista.

Los dieciséis componentes del grupo visten atuendo deportivo: ropa cómoda compuesta por zapatillas de deporte, pantalón de chándal, camiseta o niqui y sudadera o chaqueta de chándal. El maestro de EF viste de la misma manera. A ninguno se le ha olvidado la ropa cómoda de deporte. Solamente uno de los niños luce un chándal de una prestigiosa marca deportiva. El resto combina camisetas de manga corta o larga, jersey parecido a un forro polar o sudaderas con o sin capucha. Algunos niños también calzan zapatillas tipo *trekking*, ideales para paseos por el monte durante el verano. No hay equipación deportiva propia del colegio, un uniforme que distinga al alumnado del resto de los



centros educativos, de tal manera que ninguno repite una prenda y en consecuencia los colores son variados aunque abundan los tonos azules y rojos.

Legor se acerca al grupo con una gran red al hombro llena de balones de balonmano. El grupo guarda silencio. Es un grupo muy disciplinado. El maestro les informa en primer lugar sobre lo que van a trabajar durante la sesión de hoy (el balonmano), lo que van a hacer las dos próximas semanas (continuar con el balonmano) y lo que harán después de Semana Santa. Estamos en marzo y les adelanta los contenidos venideros. Así, les anuncia que en junio van a tener que preparar bien las bicicletas y los patines. En segundo lugar les recuerda, mirándoles fijamente a Peru y a Álvaro, que respeten las vallas y no las salten al salir del vestuario. Deben dirigirse al centro de la cancha accediendo por el paso habilitado para ello. Los dos niños asienten y agachan la cabeza. En tercer lugar, les explica las reglas fundamentales del balonmano. Les pregunta sobre las dimensiones del campo. Nadie sabe responderle. Les va preguntando y aclarando las dudas sobre el número de jugadores y el significado de las diversas líneas: la de 6m, la de 9m y la de penalti. El maestro acaba la explicación mandándoles levantarse y coger un balón por cabeza (*Zutitu eta baloi bana hartu!*). Les anuncia que van a calentar con el balón en las manos. De momento, tienen libertad de acción (*Nahi duzuen egin!*). La mayoría empieza botando su balón pero la portería les atrae cual canto de sirenas. Así, cinco chicos se dirigen botando y lanzan contra la portería vacía. Julen deja su balón y se pone de portero. Intenta parar los lanzamientos de sus compañeros. El resto de compañeros comienza lanzando desde la línea de seis metros, pero luego cogen carrerilla, se impulsan sin pisar dicha línea e intentan engañarle a Julen en su salida. En la otra portería ocurre algo parecido porque la niñas lanzan a portería vacía. Ninguna se quiere poner de portera.

El maestro silba y todos cesan en su acción. Les ordena lanzar el balón hacia el aire y recogerlo con la mano derecha. El alumnado obedece. No pasa ni un minuto cuando Legor les ordena a viva voz lanzar hacia el aire el balón con las dos manos y recogerlo de la misma manera. A la vez que explica, lanza y recoge el balón. El alumnado observa el modelo del maestro y a continuación, obedece y cambia su práctica. El proceso se repite de nuevo. El maestro lanza hacia el aire el balón, da palmadas mientras el balón sube y baja, y lo recoge. Después les reta: ¿Quién consigue dar 8 ó 10 palmadas? (*Ezetz lortu 8-10 txalo ematea!*). La salva de aplausos se escucha con mayor o menor intensidad según el número de participantes que coinciden en el tiempo. Algunos cantan

sus logros (*Bost!, sei!, zazpi!*). El maestro les ordena botar el balón entre las piernas hacia atrás y hacia delante: *Horrela!* (¡Así!) Parece el base de un equipo de baloncesto pero botando con un balón de balonmano. Los niños a pesar de estar diseminados escuchan atentamente las consignas del maestro. Intentan copiar el modelo, mas no a todos les sale. La práctica del alumnado varía cuando el maestro les manda lanzar el balón al aire por entre las piernas y cogerlo sin que bote. Ahora todos parecen porteros de fútbol.

Es la hora del circo. El maestro parece un malabarista que con las dos manos colocadas en la espalda lanza el balón de atrás por encima de la cabeza para recogerlo con las manos por delante antes de que toque el suelo. El alumnado intenta repetir el número del circo pero es difícil reproducirlo y los balones botan irremediabilmente contra el parqué. Luego el maestro propone la acción contraria y así lanza su balón al aire desde delante y lo recoge con las manos situadas al final de la espalda. A pesar de que lo intentan una y otra vez, se esfuerzan en vano y los balones vuelven a chocar contra el suelo. A voz en grito Legor ordena que boten el balón lenta o rápidamente (*Azkarrago! Motelago!*). El alumnado bota su balón de una forma o de otra según varía la orden del maestro. El director lleva la batuta y la orquesta interpreta este trabajo de percusión. Termina el calentamiento con balón.

Los alumnos están distribuidos por una de las mitades de la cancha y el maestro ordena mantener el bote e intentar que los demás pierdan el control sobre su balón. Los niños miran con recelo a los compañeros que se acercan. Protegen sus balones y huyen entre sí como alma que lleva el diablo. El contacto entre unos y otros es escaso porque se impone el miedo. Haizea y Aritz se atreven a atacar, tienen un buen manejo del balón. El maestro en vista de que apenas si hay ataques, les manda botar en el espacio limitado por la línea de 6,25m. Los niños se introducen dentro de esa área y ahora el contacto es inevitable porque los dieciséis están hacinados. Mirari, que está en un equipo de baloncesto, le atosiga a Markel. Éste se defiende con uñas y dientes, pero finalmente el balón le pega en el pie y sale fuera del área delimitada. Inicia una veloz carrera para recuperarlo y volver dentro del redil. Por su parte, Kepa se defiende de Koldo. A cada movimiento de Koldo que ataca a derecha e izquierda, Kepa reacciona dándole la espalda continuamente, de manera que Koldo es incapaz de alcanzar el balón de su compañero. Lo mismo ocurre entre Jone y Enara, pero Jone se quita de encima la presión de su compañera lanzando contraataques que hacen ponerse en guardia a su

adversaria. El maestro prepara los pivotes o chinos para el siguiente juego. A su vez pasan Jokin y Zaira que han perdido su balón y van tras él para volver y reiniciar el juego.

Legor utiliza su silbato y los niños se acercan para escuchar la siguiente explicación. Comienza a hablar desde un extremo del círculo que han formado entre todos. Los niños escuchan atentos. En el siguiente ejercicio la mitad de la clase está situada en un espacio y la otra mitad con balón en otro. Estas dos zonas están separadas por conos. En la zona del balón se bota y se avanza y en la otra el resto tienen que pedir el pase. Una vez recibido lo tienen que doblar. El maestro termina de explicar y toma de la mano a un niño y una niña y los separa en las dos zonas. La niña comienza botando por su zona. El maestro le manda parar y le ordena al niño que pida el balón. Jokin, que así se llama el niño, le llama tímidamente a su compañera mientras alza su brazo: “Irati!”. Ésta le pasa el balón a su compañero. Jokin lo recibe. Mientras, Irati reanuda su marcha siguiendo las indicaciones del maestro y le pide el balón a su compañero. Jokin, antes de devolverle el pase, mira de reojo al maestro. Legor asiente. El alumno dobla el pase. La demostración ha terminado. El maestro recoge con una mano la red de los balones y les ordena ponerse en dos grupos: desde Zaira hasta Enara con balón y desde Koldo hasta Mirari sin balón. Acompaña sus palabras señalando con la mano los dos bloques. El grupo que no dispone de balón se lo entrega disciplinadamente al maestro que sujeta la red y recibe los balones sobrantes uno a uno. Los niños se encaminan hacia los lugares dispuestos. Les separa una fila de pivotes.

En uno de los lados los niños botan su balón y luego una lluvia de nombres se dicen en voz alta. La lluvia de nombres se corresponde con la de balones que traspasan la línea imaginaria de los pivotes. Es como si un rayo sucediera a un trueno. Los balones llegan con mayor o menor prontitud a su destino, de tal manera que algunos se reciben y otros se devuelven. Las trayectorias son variadas: parabólicas, rectilíneas, oblicuas, etc. Algunos se decantan por los pases picados. Julia, lógicamente, lanza con la mano izquierda y Eder adelanta el mismo pie que la mano de lanzamiento. El maestro les manda cambiar de lugar (*Aldatu!*). Los niños se cruzan y se pasan los balones de unos a otros. Ahora se escuchan los nombres de los que forman la otra mitad de la clase. El proceso se repite y el maestro ordena cambios de ubicación, cuando así lo considera conveniente (*Aldatu! Aldatu!*). Cada niño ha estado dos veces en cada zona.

El maestro les manda pararse y escuchar la explicación desde el sitio. Se dirige hacia la zona de los alumnos que están sin balón y les ordena formar una media luna (*Borobil erdia osatu!*). A continuación, al grupo poseedor de los balones les manda formar una fila (*Ilara batean jarri!*). De esta manera, se organiza la tarea: el primero de la fila le debe pasar el balón al primero del abanico, éste le devuelve el pase para, a continuación, pasárselo al segundo, al tercero, y así sucesivamente hasta terminar toda la ronda. Cuando el primero acaba su labor, se reincorpora a la fila hasta que le vuelva a tocar el turno. La maquinaria de pases se pone en marcha como si estuviéramos en una fábrica. Es una fábrica de pases. El especialista de EF para la maquinaria para que el alumnado cambie de papeles. El ejercicio se repite cuatro veces. Ahora, Legor les ordena cambiar el sentido del pase: los poseedores de balón son los del abanico y el que dobla los balones es el de la fila. Así, el de la fila tiene que devolver a cada componente del abanico el balón correspondiente. Se reanuda la cadena de producción de pases. El primer turno es el de Irati, luego el de Zaira, más tarde el de Jone... Entretanto, el maestro coloca dos pivotes circundados por cuerdas en cuatro sitios diferentes. Después, sigue con interés las evoluciones de su alumnado. Silba y la producción se para. Todos los niños se arremolinan entorno al maestro. Este explica el juego de la defensa del castillo (*Gazteluaren defentsa*). Se deben organizar en grupos de cinco. Uno defiende los dos pivotes (el castillo) dentro de una zona delimitada por unas cuerdas y los otros cuatro con un solo balón intentan derribar, a través de un lanzamiento, alguno de los pivotes. Estos cuatro no pueden entrar dentro del círculo de cuerdas. El objetivo del juego es lograr puntos derribando los pivotes. En cambio, si el defensor intercepta la pelota, hay cambio de papeles con el que ha errado el lanzamiento. Gana quien más puntos logre. Cuando acaba la explicación les pregunta a ver si tienen dudas (*Galderarik?*). Los niños responden que no. El maestro los distribuye en grupos mixtos de cinco componentes según su conveniencia. Nombra a los niños uno por uno. Los niños se distribuyen por los cuatro castillos y rifan el papel de defensor del castillo. Comienza el juego.

En uno de los grupos, Jurdana recibe el balón. Duda entre lanzar o pasar al compañero. No le ha dado tiempo a lanzar porque Mikel ha cambiado su anterior posesión y defiende perfectamente los dos pivotes. Por tanto, la niña opta por pasar rápidamente el balón a Aritz que está situado al otro lado del círculo. Aritz se arriesga y lanza nada más recibir el balón. Mikel se da la vuelta rápidamente e intenta llegar a tiempo de parar el

balón. Efectivamente, lo ha parado. Aritz es ahora el defensor del castillo y Mikel puede conseguir algún punto a través de un certero lanzamiento. El tiempo transcurre y el maestro observa la dificultad que tienen en conseguir un punto, de tal manera que introduce un nuevo pivote por grupo. Ahora, los pivotes a defender son tres. Legor se me acerca y me comenta que a la mañana le ha salido mejor la sesión y que con este grupo el ritmo es más lento. Contemplamos las acciones del alumnado en silencio. Se observa nítidamente cuándo aciertan y cuándo toman decisiones equivocadas. Así, Arantza acaba de conseguir un punto en uno de los grupos, mientras que Miren ha lanzado tarde y Jone le ha interceptado el balón. Me adelanta que la próxima semana tiene previsto jugar este mismo juego proponiendo un duelo entre atacantes y defensores en un 3:3.

El maestro silba. Es la hora del recuento. Pregunta en cada grupo el número de aciertos conseguido. Jokin, Zaira, Jone y Aritz son los ganadores. Les felicita y éstos muestran su alegría saltando con los puños en alto.

Todo el grupo sigue al maestro hacia una de las porterías. El rebaño sigue al pastor que en vez de zurrón lleva una red cargada de balones. Les indica que se paren en la línea de seis metros. Él se coloca de portero. Tiene a todo el grupo delante. Les explica que se tienen que distribuir en tres líneas diferentes: una central y dos laterales (tal y como indican los conos colocados al principio de la sesión por el maestro para tal fin). Legor les desafía. Estamos ante una apuesta. Si el grupo consigue meter más de tres goles, gana y recibe un dulce para cada uno. El alumnado acepta el desafío. Los niños recogen un balón por cabeza y se distribuyen equitativamente en las tres filas. Están dispuestos y motivados para ganarle al maestro. Los lanzamientos comienzan desde el lateral izquierdo. Son cinco niños los que lanzan. Ninguno consigue su propósito. El maestro mide cerca de un metro ochenta centímetros y los niños no consiguen desbordarle. Lo mismo ocurre con los lanzamientos de los centrales y los del otro lateral. Los niños y las niñas no tienen la suficiente fuerza de lanzamiento para sorprender al portero. Además, en este curso no hay ninguna niña que juegue en el equipo de balonmano femenino de la ikastola que compite contra otros centros de la provincia. La mayoría de las niñas realiza como actividad extraescolar el patinaje sobre ruedas o el baloncesto. Los niños, en cambio, practican fútbol federado en diversos clubes. El maestro ha ganado. Los niños se quedan sin chucherías.

Legor nombra un nuevo portero: Aritz. El proceso se repite, con la salvedad de que les ordena cambiar la posición de lanzamiento. Así, el grupo de laterales izquierdos, pasan a ser centrales; los centrales, a laterales derechos; y éstos pasan a ser laterales izquierdos. Cambio de fila y lluvia de lanzamientos de uno en uno. El portero detiene la mayoría de los lanzamientos, aunque unos pocos alumnos logran su propósito y meten gol. Mikel se adentra en la línea de fuego para recuperar su balón. Un balón ha pasado silbándole la cabeza. El maestro les aconseja que tengan cuidado a la hora de recogerlo (*Baloia jasotzerakoan, kontuz ibili!*). Acaba el ametrallamiento y de nuevo, Legor nombra a una nueva portera: Zaira. El resto debe cambiar de fila. El alumnado lanza y lanza, mientras el maestro prepara el espacio para el siguiente juego. Ha diseminado los conos en cuatro zonas diferentes. Acaba el ejercicio y en esta ocasión les ordena lanzar desde una única fila central. Esta vez los niños consiguen más goles que desde el puesto de lateral. Peru, Andrea, Enara y Andrés han sido los goleadores. Se han aprovechado de que Zaira es una niña de baja estatura y del mayor ángulo de lanzamiento. Los niños recuperan sus balones siguiendo las indicaciones del maestro: los dejan en la red y se agrupan muy disciplinadamente en torno a él. Guardan silencio para escuchar la explicación de Legor a la vez que miran con curiosidad el laberinto de conos que ha construido el maestro.

El juego consiste en determinar quién tira más conos con un único balón. Se enfrentan dos equipos de cuatro alumnos. Gana el que más conos toque. Estos se depositan en un rincón y se cuentan al final de la partida. Cuando se derriba un cono, la posesión del balón cambia de equipo. Después de acabar la explicación, Legor escoge a cuatro niños para que demuestren el juego con un 2:2. Begoña y Xabier luchan contra Ibai y Jone. Begoña le ha pasado a Xabi el balón. Se ha desmarcado de Ibai y ha recibido el balón devuelto de Xabi y solo ha tenido que empujar con el balón uno de los conos. El juego se detiene y es el turno de Ibai y Jone que disponen del balón. Quedan otros cinco conos por tocar. Jone e Ibai se pasan el balón y Begoña y Xabi marcan a sus pares a una distancia prudencial porque sus oponentes no tienen un cono cerca por derribar. Jone tiene el balón y se ha quedado parada, Ibai cruza por detrás y grita el nombre de su compañera. Jone lanza el balón a su compañero, pero Xabi ha adivinado la intención de ambos y corta el pase. Rápidamente le pasa el balón de balonmano a su compañera Begoña, que toca de nuevo el cono a placer: van dos a cero. La demostración termina. El maestro les permite organizarse. El alumnado se divide en dos grupos de niñas, uno

de niños y otro mixto. Legor interrumpe la organización y les obliga a ponerse en grupos mixtos. Después, reparte los petos de tal manera que se enfrentan un equipo con peto contra otro sin él.

Las partidas se suceden y se determina el ganador con el recuento de conos. Algunas partidas acaban empatadas. La lucha en el derribo del último cono es encarnizada. Los cuatro defensores se parapetan junto al mismo y es prácticamente imposible derribarlo. Eso es lo que les pasa a Adrián, Amaia, Gemma y Kepa que se pasan el balón y no ven resquicios para lanzar. Se quejan de que Koldo, Davinia, Sarai y Garazi hacen de “perrito guardián”. Finalmente Kepa, de manera poco ortodoxa, valiéndose de su mayor envergadura y fuerza, doblega la defensa de Sarai y de Koldo, y entre una maraña de piernas y brazos consigue tocar el cono. Legor introduce dos nuevas reglas: la primera es que no se puede defender el cono a menos de un metro del mismo; y la segunda, que no es suficiente con tocarlo, sino que hay que derribarlo.

En el otro campo en uno de los equipos Eder no entiende la dinámica del juego y deambula sin ton ni son de aquí para allá. El peso del juego recae en Jurdana, Ana y Mikel que son los que realizan todas las jugadas y Eder no recibe ningún balón. En el otro equipo también destaca el trío formado por Nekane, Joana y Abel, mientras que Jokin apenas sí recibe balones. Legor mira con detenimiento el desarrollo de la partida. Cuando ésta acaba, introduce una nueva regla: antes de derribar uno de los conos es obligatorio realizar tres pases entre los componentes del equipo.

Curiosamente las dos partidas paralelas terminan casi al mismo tiempo. El maestro les ordena cambiar de contrincantes. Los grupos de peto cambian de lugar y los que no tienen peto permanecen en su sitio. Antes de comenzar, Legor les insta a preparar la estrategia a seguir (*Jokoa aldez aurretik prestatu!*). Los grupos se reúnen en corros y los niños charlan entre sí. De vez en cuando, miran de reojo a sus contrincantes y bajan la voz para que éstos no escuchen lo acordado y puedan adelantarse a sus planes. En cada grupo hay alguien que lleva la voz cantante: Nekane, Ana, Kepa y Koldo parecen ser los líderes de sus respectivos grupos. El resto de sus compañeros atiende con interés sus explicaciones y asiente cuando éstos hablan. Parecen entrenadores dando instrucciones durante un tiempo muerto.

Comienza una nueva partida. En el campo izquierdo Nekane tiene la posesión del balón. Parece ser que la defensa es individual porque se han emparejado cada uno con su sombra: Koldo-Nekane, Davinia-Joana, Abel-Sarai y Jokin-Garazi. Abel se acerca a su

compañera y le ofrece ayuda. Nekane le da el balón y Abel lo bota pausadamente ante la mirada penetrante de Sarai. De repente, este cambia de ritmo y consigue desmarcarse de Sarai que estaba pegado a él como una lapa. Abel le devuelve el balón a Nekane que ha realizado un *pase y va*. Esta ha conseguido zafarse del marcaje de Koldo que le sigue por detrás. Davinia ofrece su ayuda y sale al paso de Nekane. Este momento lo aprovecha Nekane para pasarle el balón a su compañera Joana. Ésta, libre de marca por la ausencia de Davinia, derriba uno de los conos. Uno a cero. Joana sonrío de satisfacción. Nekane y Abel le felicitan con un abrazo. Jokin le sonrío también.

A continuación, la posesión del balón pertenece al equipo de Koldo y cada componente tiene de nuevo una sombra que le sigue a todas partes, puesto que la defensa empleada por el equipo adversario también es individual. Koldo tiene el balón en sus manos. Está botando el balón en el sitio. Arranca y parece dirigirse botando hacia uno de los pivotes. Nekane le cierra el paso. Koldo se detiene y busca la posibilidad de pasar a algún compañero. Nekane le presiona. Garazi corre para ayudar a su compañero. Se coloca detrás de él y éste le pasa el balón. Ahora es Garazi la que está presionada por Jokin. Garazi bota la pelota y le da la espalda a su contrincante. Está concentrada en el bote y no puede ver la posición de sus compañeros. También tiene difícil el lanzamiento porque se ha cerrado y no tiene ningún cono que derribar a la vista ¡Menos mal que recibe la ayuda de Davinia! Ésta recibe el balón de su compañera y se aleja del sitio cambiando bruscamente de sentido para atacar otro cono libre de defensa. Joana la persigue y se coloca entre su adversaria y el cono. Davinia se ve obligada a pararse. Koldo, su compañero, le pide el balón porque ahora está desmarcado. A través de un pase bombeado consigue librar la oposición de Joana y Koldo y recibir el balón. Amaga irse hacia su izquierda y cambia de sentido engañando a Nekane. Ahora tiene cerca otro pivote. Inicia una veloz carrera hasta alcanzarlo. Lanza certeramente. Empate a uno. Koldo se encarga de dejar en una de las esquinas el cono derribado entre los vótores de sus compañeros. Quedan otros cuatro pivotes por derribar. Durante las siguientes partidas, el marcador va variando: dos-uno, tres-uno, tres-dos y finalmente cuatro-dos. Nekane, Joana, Abel y Jokin componen el cuarteto ganador.

Acaba poco después la competición de la parte derecha. El maestro les obliga a recoger los petos (*Bildu petoak!*). Los niños están sofocados, tal y como muestran sus caras sonrosadas y sudorosas. Legor les da un respiro para ir a beber agua (*Ura edatera!*). El alumnado sediento se encamina hacia los vestuarios. El resto, cinco alumnos,



permanece en la cancha y lanza sus balones contra las porterías. Entre tanto, el maestro prepara dos minicampos con sus respectivas porterías en cada mitad de la cancha. Aprovecha las líneas rotuladas del campo de minibasket, de tal manera que los niños no pueden pisar la línea de 6,25m. De paso, recoge los conos sobrantes del anterior juego. Después de calmar su sed, el alumnado vuelve con espíritu renovado. El maestro les ordena reunirse en el círculo central (*Erdira, mesedez!*). Al igual que en el comienzo de la clase el grupo se sienta esperando la intervención del maestro. Legor les anuncia que van a jugar un partidillo de balonmano de cuatro contra cuatro. Organiza los equipos asignando a cada uno un número: uno, dos, tres, cuatro... Uno, dos, tres... Luego les ordena agruparse por números para formar los equipos. Los niños se levantan. Sarai y Joana se abrazan porque les ha tocado en el mismo grupo. Asimismo, Adrián y Koldo sonrían al saberse compañeros. El maestro les manda vestir el peto verde a los grupos 2 y 4. En cada grupo los niños se organizan entre sí, de tal manera que se reparten los papeles de jugador de campo y de portero.

Legor lanza al aire el balón de balonmano en la cancha izquierda y Davinia, que es la alumna de más estatura, recoge el balón al vuelo; a pesar de los esfuerzos de Abel, que pugna con ella saltando en vano. El equipo de Davinia tiene la posesión del balón. En cambio, los jugadores de la parte derecha esperan el lanzamiento al aire del maestro, pero éste deposita el balón en el suelo. Adrián, siempre vivo, corre para hacerse con él. Su equipo tiene la posesión del balón.

En la parte derecha, Gemma recibe el balón y da más de tres pasos. Su compañero Abel le informa que en balonmano esa acción se castiga con pasos (*Ezin duzu hiru pauso baino gehiago eman!*) y ésta asiente extrañada. Poco después, Mikel se adentra hacia la portería y lanza fuera de la línea de 6,25m. Joana, la portera, para el balón sin problemas. Los niños tienen problemas a la hora de lanzar con fuerza desde una distancia tan larga. Legor ordena un cambio en todas las porterías (*Aldatu atezaina!*). Los niños rotan de papel dentro del equipo.

En el campo derecho, Ariadna recibe el balón. Se ha quedado parada durante un par de segundos. No sabe qué hacer con el balón. Nekane le ha pedido el balón gritando su nombre. Ariadna se lo pasa aliviada. Se ha desentendido del balón.

Poco después, Sarai pasa el balón a su portera. Legor no interrumpe el juego a pesar de haber visto esta infracción. El juego continúa. El maestro se acerca a donde la alumna para explicarle que no se puede ceder el balón al portero.

Faltan cinco minutos para que sean las cuatro y media. El maestro le envía a Ariadna al vestuario para que se duche. Esta alumna es muy lenta y por ello le da un poco más de tiempo para ducharse, cambiarse y salir al mismo tiempo que sus compañeras.

Algunas alumnas de un instituto próximo que practican como actividad extraescolar el balonmano entran en el recinto. Tienen entrenamiento a las cinco. Son cuatro jugadoras que observan con atención el juego de los dos campos. Traspasan la valla del pasillo, dejan sus mochilas en el suelo y se sientan en un rincón esperando a que Legor acabe la sesión. Cuando se aburren de ver la clase, juegan con un balón de balonmano de mayor tamaño que los empleados en la sesión de EF.

El maestro consulta su reloj. Son las cuatro y media y les envía a la ducha (*Dutxara!*). Además les felicita por el trabajo realizado (*Ederki egin duzue lan!*). El grupo se retira satisfecho. La mitad se encamina hacia el lugar donde el maestro deposita el material. Son los participantes de los equipos con peto. Le entregan los balones y los pivotes empleados durante el partidillo. A continuación, se despojan de los petos y los doblan para dejarlos en una caja de cartón. Están bien enseñados. Después, todos se encaminan hacia los vestuarios.

Mientras se duchan, Legor rellena la hoja de observación de Ariadna, la niña con necesidades educativas especiales. Todos los días debe completar una tabla con cuatro apartados: la higiene, el comportamiento, la puntualidad y el esfuerzo. La propia niña se encarga de entregarle a su profesora auxiliar Miriam esta hoja. Legor opta por emplear el bolígrafo azul para las anotaciones positivas y el rojo para las negativas. En el apartado de comportamiento, el maestro tiene en cuenta la relación con los demás. Toma el bolígrafo rojo y anota: “Oso baxu hitz egiten du” (Habla bajo). Cambia de bolígrafo y rellena en azul el apartado relativo al esfuerzo: “Oso ondo!” (¡Muy bien!). En la puntualidad escribe un lacónico “Ondo” (Bien). Apunta lo mismo en el apartado de la higiene. En la sesión de hoy la niña ha traído la ropa de deporte. La semana pasada se le olvidó y tuvo que realizar la sesión en vaqueros. El maestro me comenta que estas hojas son más prácticas y efectivas que el rellenar los informes ACIS (Adaptaciones Curriculares Individuales Significativas). El informe de evaluación que se entrega a las familias de estas personas es el mismo que el que se remite al resto de las familias, pero con las adaptaciones curriculares. Añade que durante años ha intentado aplicar estas adaptaciones y se ha frustrado por varias razones: en un trabajo individual los avances son muy poco significativos, se pierde el aspecto social del área y se desatiende al resto

de la clase. Como medida intermedia opta por la colaboración de algún alumno que ayude a su compañero o compañera. Ariadna es tranquila y suficiente. No necesita el apoyo de la auxiliar (PT: Pedagogía Terapéutica) durante las sesiones de EF. En el trabajo por parejas a Ariadna le ayuda Nekane y, en menor proporción, Zaira.

Legor me pregunta a ver qué es lo que ha hecho mal durante la sesión. Le respondo que alguno de los ejercicios con balón del principio no les salía a nadie, concretamente el de lanzar el balón de adelante hacia atrás. Debe decidir si enseñarlo o no. Luego le comento que la organización ha bailado con respecto al material: ahora “todos con balón”, luego un juego “con un solo balón”, luego de nuevo, “todos con balón”. Le comento que así se pierde tiempo. Aunque en su caso no se nota que lo pierda. Él asiente mi comentario.

El maestro recoge el material y lo introduce en el almacén abuhardillado. Le ayudo. Quedan dieciocho minutos para las cinco y todavía algunos niños no han salido. El resto espera pacientemente charlando. No falta ninguna niña. Legor entra en el vestuario de los chicos a ver cómo andan. Les queda poco. Legor ordena caminar al grupo. Atraviesa la puerta de salida hacia uno de los pasillos del centro cívico. El maestro se adelanta para entregar la llave del almacén en la pecera de la recepción. Los niños rezagados se incorporan al grupo. No les ha dado tiempo ni de peinarse ni de atarse la cazadora. El grupo se dirige hacia la ikastola. Hay que deshacer el camino. Le comento que se ha convocado una plaza de coordinador deportivo en el Ayuntamiento de Vitoria. Le invito a presentarse. Me agradece la información, pero responde que no está centrado en la gestión, sino en el trabajo de cantera de un equipo de fútbol semiprofesional.

El grupo llega a la puerta de la ikastola. Son las cinco menos cinco y el autobús aguarda. Davinia y Abel toman el autobús que les acerca a sus hogares. El resto entra en el patio. Seis niños tienen actividades extraescolares deportivas en la propia ikastola: concretamente patinaje y baloncesto. Adrián, Koldo y Kepa, en cambio, tienen entrenamiento de fútbol en el equipo del barrio. Joana, Sarai y Jokin se encaminan hacia el conservatorio. Jone, Aritz y Zaira desenvuelven el papel de plata de sus bocadillos. Tienen media hora antes del comienzo de las clases de inglés en una academia cercana. Quieren el curso que viene entrar en el modelo trilingüe del instituto de referencia que está ubicado a tres minutos de la ikastola. El resto se dirige hacia sus casas. Legor, el maestro, se dispone a coger el coche para volver a su casa. Le quedan más de cien

kilómetros de autovía. Hoy no llueve y espera no sufrir ningún contratiempo en la carretera. Es la dura vida de un maestro-sustituto.

## **6. VALIDEZ Y VIGENCIA DEL RELATO “LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA: EDUCANDO DESDE LO MOTRIZ”**

### **6.1. Validez del relato**

El profesorado consultado, seis especialistas, unánimemente afirma que el texto se corresponde con la realidad de la EF del curso 2005-06 en la descripción de las sesiones en cada ciclo, el planteamiento de la sesión, las interrelaciones sociales que surgen en el gimnasio dentro del grupo de clase, o entre el alumnado y el profesorado, y las especiales características del área en cuanto a la libertad en la elección de los contenidos, al traslado del alumnado, a las instalaciones compartidas, a la resolución de conflictos o a la motivación (Aitor).

*Estoy convencido de que lo que se relata en la descripción de las tres sesiones de EF relativas al curso 2005-06 está relacionado con la realidad de la EF de entonces... y de ahora, porque esa realidad era y es muy variada. Para entenderlo tenemos que tener en cuenta que, a nivel docente, las posibilidades de programación de nuestra asignatura eran en esa época muy amplias, y lo son también en la actualidad; mucho más que en cualquier otra asignatura. Por tanto, podías (y puedes) encontrarte realidades docentes diferentes en función de cada profesor y cada centro (Fernando).*

### **6.2. Vigencia del relato**

La descripción de las tres sesiones de EF sigue teniendo plena vigencia. Como muestra un especialista describe un detalle:

*Me he quedado muy sorprendido, por ejemplo, al releer la descripción de “mi” sesión que aspectos de mi docencia (como pueden ser el trabajo en parejas mixtas, el minimizar el parón de actividad con explicaciones lo más breves posible...) que para mí tienen actualmente mucha más importancia que otros aspectos, ya la tenían entonces. Y no pensaba que esto fuera así desde hace tanto tiempo (Fernando).*

Los especialistas afirman que a pesar de los cambios en las leyes orgánicas, la realidad del día a día en una escuela permanece por mucho tiempo inalterable (Aitor y Unai). Sin embargo, determinados aspectos han cambiado, mejorado o evolucionado en esta década. Por ejemplo:

- Reducción del número de sesiones semanales

Por la implantación del decreto BOPV 175/2007 se reduce el número de horas semanales en la EF. De facto, se pasa de tres sesiones semanales a dos cortas o una única más larga. Esto supone que algunos especialistas deban elegir entre la práctica motriz y la higiene a favor de la primera: “hoy prefiero que los alumnos tengan EF dos días diferentes a que tengan dos sesiones seguidas con tiempo para que se puedan duchar. Entonces, en cambio, se duchaban y, además, tenían una tercera sesión” (Fernando).

Como consecuencia de ello, el número de especialistas por centro ha disminuido y, por tanto, las jefaturas de estudios distribuyen de manera más sencilla los espacios para la EF.

*Antes estábamos tres profesores de EF que coincidíamos en las horas de docencia; uno al gimnasio, otro a la sala de usos múltiples y otro al frontón (también en invierno y/o cuando llovía), o al polideportivo del barrio con la consiguiente pérdida de tiempo en los desplazamientos. Ahora, al haber menos sesiones, con dos profesores es suficiente y ya no hay problemas de espacios (Fernando).*

- Mejoría de las instalaciones de alguno de los centros estudiados

En uno de los centros se han introducido mejoras en el frontón con el cierre completo y el cambio en su techumbre. Por consiguiente, este espacio ha dejado de ser helador, húmedo por las goteras y sucio por los papeles y bolsas atraídos por las corrientes de aire. Por consiguiente, la acústica ha mejorado ostensiblemente. Esto ha propiciado que se pueda emplear este espacio para las sesiones de EF:

*No se hace necesario el traslado con seis grupos de alumnos a las instalaciones deportivas del ayuntamiento fuera del centro, lo que ha llevado a un reparto más racional del horario del área y mejor aprovechamiento sin tener que aglutinar las horas en una sola sesión semanal, ni tener que dejar de dar sesiones por falta de espacio y mal tiempo (Ángela).*

- Evaluación basada en las competencias

En uno de los centros estudiados se ha mejorado la evaluación a través “de un seguimiento más real, concreto, basado en ítems diferentes, más definidos para hacer una evaluación más objetiva” basada en las competencias (Juan y Ángela).

- Mayor organización y planificación de las sesiones

En la organización de las sesiones el profesorado (de primer ciclo) ha introducido mejoras en la forma de agrupar al alumnado con rotaciones en el papel de responsable, establecimiento de grupos mixtos y diferente capacidad, rituales de entrada y salida en los que se mezclan los niños con las niñas y viceversa, establecimiento de un orden que facilite la organización y el tiempo de aprovechamiento de la sesión, etc. (Ángela).

*En los últimos años la organización y la planificación de las sesiones se articulaban partiendo de potentes unidades didácticas que potenciaban la motivación y que se articulaba en base a una organización mucho más pensada en el desarrollo del grupo clase. Al entrar y llegar cada uno ya sabe qué hay que hacer, con las tareas claramente especificadas (Aitor).*

## **7. DOS RECREOS PARALELOS: EL DEL ALUMNADO Y EL DEL PROFESORADO**

### **7.1. La hora del bocata y de los juegos y deportes**

Hoy es jueves. Son las 10:30 y la sirena acaba de sonar. El patio está vacío. El centro escolar es una isla rodeada de patio. El patio presenta varias zonas: la deportiva, la arbolada y la superficie baja que rodea el edificio principal.

La zona deportiva es una superficie embreada que únicamente contiene dos canchas de balonmano y una de minibasket. Esta es la zona de esparcimiento de los tres últimos cursos de primaria: son los mayores de la escuela. Desde el edificio principal es necesario bajar primero unas escaleras para acceder a la zona baja del patio y luego subir otras seis hasta llegar a los campos de deporte. Otra posibilidad de acceso es una rampa de hormigón de unos diez metros rematada con las mismas baldosas que forman la acera perimetral del centro. Dos barandillas la delimitan a ambos lados y permiten que el alumnado con una muleta o escayola pueda asirse y acceder a la zona deportiva del patio. Además, el pasillo es tan amplio que una silla de ruedas puede pasar con bastante holgura. Asimismo, la rampa es bastante tendida y se puede empujar una silla sin dificultad y así salvar el desnivel existente entre la acera y el patio de deportes. En este curso no hay ningún alumno en silla de ruedas, aunque esporádicamente haya alguno escayolado o vendado.

Poco después salen dos niñas con el almuerzo en la mano por la puerta posterior del edificio. Es la misma por la que entran al edificio los tres últimos cursos de primaria. Las niñas van camino de los lavabos para beber agua. Los servicios sirven para aplacar la sed de los niños en todo momento ya sea durante el recreo ya en las clases regladas ya durante las horas extraescolares. Es el único punto de agua del patio. Durante las clases de EF, sobre todo a partir de los primeros calores de la primavera, el maestro o maestra se ve obligado a parar la sesión para que el alumnado haga sus necesidades y calme su sed. Entonces, éste se dirige hacia los vestuarios interiores o hacia los aseos del patio.

Los servicios están cubiertos porque pertenecen al nuevo edificio correspondiente a la cancha polideportiva. Tienen entrada independiente desde el patio. Una puerta separa ambos espacios. Esta puerta está protegida por una verja metálica que la bedel cierra al anochecer y abre a primera hora de la mañana. La entrada a los servicios está *grafiteada*



y tiene sello y firma. En este caso es un trabajo de los “Kids”, una pandilla del barrio en la que la mayoría de los componentes son de origen sudamericano. En la pared intermedia entre los dos servicios los *kids* han dibujado unos símbolos para su utilización por sexos con una niña achaparrada con coletas y falda y un niño también bajito de forma rectangular y sin cuello. Además, por si hubiera dudas, han escrito en el dintel de cada puerta con letras muy barrocas las palabras en euskara *mutilak* (chicos) y *neskak* (chicas), respectivamente. Solamente el techo cubierto con listones de madera sigue intacto al empuje del grafiti. En cambio, en su interior no hay ni rastro de grafitis y todo está muy cuidado y limpio. Las puertas son de un azul intenso que contrasta con el negro de las baldosas de terrazo del suelo y el blanco de los azulejos de las paredes. En el centro de ambos servicios hay un sumidero protegido por una rejilla. Asimismo, disponen de varias tazas y urinarios, una fuente con espejo y una jabonera de plástico siempre vacía de gel de baño.

Después de beber, las niñas buscan una pared para *hacer el pino*: practican alternativamente, primero una y la otra observa, y viceversa. Ambas logran realizar el puntal invertido con suma facilidad. Más tarde, empiezan de la misma forma, pero abren las piernas de par en par. Es un equilibrio invertido con las piernas abiertas. Repiten ejercicios aprendidos en gimnasia. Hablan en castellano entre ellas. Luego giran y giran sobre sí mismas. Una de ellas todavía lleva la chamarra puesta, la otra ya se la ha despojado y la ha dejado encima de un petril. Ahora se separan de la pared para realizar el *pino-puente*. La cintura se dobla hacia atrás hasta que sus brazos tocan el suelo. Se impulsan a continuación con los pies y manos para volverse a ponerse de pie ¡Alehop! El patio se convierte en un circo.

Dos niños de sexto salen cada uno con su balón camino del frontón: uno es de fútbol y el otro de voleibol. El frontón es un espacio semicubierto, y por lo tanto, frío: el frontis, la pared lateral y la contracancha están cubiertas y el lateral izquierdo está libre. El frontón está cerrado en este lateral por una verja metálica de unos tres metros de altura, pero dispone de una puerta de entrada. Las paredes del mismo están dibujadas con grafitis de mayor o menor gusto. También hablan. Pintadas de tipo político en el que se pide que los presos vascos cumplan la condena en las cárceles de Euskal Herria se mezclan con declaraciones de amor en las que menganito está colado por zutanito. Durante las vacaciones de Semana Santa las paredes del frontón recuperarán su aspecto y se pintarán de color beige. Igualmente, está acordado habilitar fuera del ancho del

frontón una zona con grafittis de carácter artístico. Estos gastos corren por cuenta del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, propietario de las instalaciones. En cambio, todo el aspecto docente es responsabilidad del Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

Hoy ha llovido, pero en el patio se puede jugar. Salen más niños en tropel, a todo correr. Han perdido ya unos instantes preciosos del recreo. Otro niño de cuarto sale con un balón de baloncesto. Muchas niñas permanecen en el porche, parece que acompañan a las que toman un refrigerio. Otros dos salen con balones de fútbol. El patio se va llenando. Cada alumno sabe perfectamente el día de la semana que es y a dónde le corresponde ir, puesto que los espacios están delimitados por día y curso, de tal manera que la posesión de los campos de balonmano sea rotatoria. Es la jefatura de estudios quien se encarga de organizar el horario de utilización de cada espacio del patio.

Son las 10:34:50 y en este momento hay cuatro balones de baloncesto en el único campo de minibasket. Un balón queda perdido y un niño le da un balonazo a otro sin querer. Es un niño de otro curso. Éste se da la vuelta intentando descubrir al culpable. Tarea difícil porque a pesar de mirar en todas las direcciones no aprecia que un niño se ha dado la vuelta para darle la espalda y tampoco puede ver cómo se ríe maliciosamente. Ahora son siete los balones de fútbol que hay en este lado del patio. Pero también hay una cuerda. Los niños y niñas de quinto curso al lado de una de las porterías del campo de balonmano saltan consecutivamente al modo del “uno pirulo...”. Esta unión entre sexos ha durado lo que han tardado los niños en buscarse un balón. Las niñas se desplazan y reanudan la actividad de salto tras bajar las escaleras. En este momento son dos los grupos que saltan a la cuerda.

El profesorado del cuidado del patio se pasea vigilante. Es jueves y en este lado del patio hoy les toca hacer la ronda a Carmen, Lucía y Aitor. Aitor es otro de los profesores de EF del centro. Forman la patrulla que cuida el patio. Cada día tiene una patrulla diferente según lo designado en el horario organizado por la jefatura de estudios. Los profesores pasean juntos. La imagen del grupo de profesores caminando en grupo y charlando amistosamente sigue vigente en El centro aunque se haya desterrado en otros centros. Así, en otros centros, el patio queda zonificado de forma que los profesores que realizan la vigilancia tengan asignados unos espacios que permitan seguir de cerca las actividades de los alumnos y llegar con rapidez hasta ellos.

El momento del recreo suele aprovecharse para observar las reacciones de los alumnos, sus relaciones con los compañeros. Cada tutor vislumbra un sociograma de los miembros de la clase que puede ofrecer pistas de comportamientos y actitudes que tienen su reflejo en el aula. Carmen observa que su grupo juega conjuntamente con la excepción de Úrsula que deambula por el patio en solitario con la única compañía de su bocadillo. De repente, Haizea que corría en un juego de pillar se tropieza y se cae. Tiene una herida en la rodilla que acompaña a los restos de otras heridas antiguas pertenecientes al último verano. Lucía la acompaña hasta el botiquín de primeros auxilios para desinfectar la herida.

Dos grupos mixtos están jugando al *K.O.* en cada una de las canastas. En una de las canastas están once niños de cuarto (siete niños y cuatro niñas) y en la otra están dieciocho de quinto B (once niños y siete niñas) más dos niñas de segundo que únicamente les miran. El *K.O.* es un juego de eliminación que se practica con dos balones. Los niños se colocan en una sola fila esperando su turno. Los dos primeros de la fila tienen un balón cada uno. El primero lanza a canasta. Si encesta le pasa el balón al tercero. Si esto no ocurre debe encestar antes que el segundo lanzador porque, de lo contrario, se verá eliminado. Es decir, siempre hay que encestar antes que el jugador siguiente para no quedar eliminado. En cambio, si se encesta antes que el jugador precedente, éste queda eliminado. El juego finaliza con un duelo entre los dos últimos supervivientes a ver quién consigue encestar el primero dos canastas a la señal de *K.O.* dicha a viva voz por una especie de juez de salida. El jugador que gana tiene un *primi* o vida para la siguiente partida. Pero no hay un ganador claro, porque el *primi* se puede perder en beneficio de otro jugador o jugadora, y así sucesivamente en cada partida.

Al lado del campo de mini, junto a las escaleras están sentados cinco niños emigrantes. Son los niños colombianos. Dos son de tercero, dos de cuarto y el mayor es de sexto. Camila está comiendo su bocata y el resto está charlando. Aitor se les acerca y les pregunta a ver si no se animan a jugar con el resto de sus compañeros. Los niños no son capaces de decirle que no y esbozan una tímida sonrisa. El maestro se aleja con cara de preocupación. Es verdad que los niños llevan poco tiempo en la escuela, mas no puede disimular su disgusto. Les comenta a las otras maestras que durante el juego todos pueden ser diferentes y que le da pena que los niños no aprovechen el recreo para relacionarse. Asimismo, dice que el lenguaje corporal es un elemento universal y

aglutinador. Por último, exclama: *Zerbait egiten ari gara gaizki!* (¡Creo que estamos haciendo algo mal!).

En el frontón cinco niños y niñas de sexto curso están jugando *al puche* con un balón de fútbol. En cambio, nueve niños de 5º D juegan al puche con una pelota de mano. El puche es un juego de pelota donde participan varios jugadores golpeando la pelota hacia el frontis (pared principal). En este juego el orden de los golpes no está establecido y cualquiera puede actuar cuando quiera. Hay una chapa o línea pintada a más o menos un metro del suelo que debe ser superada en cada golpeo. Cada jugador se opone al resto e intenta hacer tanto y, a la vez, evitar que los jugadores del puche le atrapen la pelota. Entre el frontis y el cuadro “uno” se delimita un espacio para aquellos jugadores que no llegan a buena o son tocados por la pelota y, como consecuencia de ello, son momentáneamente eliminados. Es una zona que hace las funciones de cárcel y se denomina “puche” (puchero). El objetivo del juego consiste en tener un primi o vida que sólo logra el último jugador superviviente que ha conseguido que el resto de jugadores se encuentre dentro del puche. Como ocurría en el juego del *KO*, el primi pasa de unas manos a otras.

Los dos campos de balonmano ocupan la mayor parte del patio embreado y son paralelos entre sí y perpendiculares al de minibasket. La diferencia entre ambos es que uno tiene las porterías pintadas a franjas rojas y blancas y el otro azules y blancas. Las cuatro son metálicas. Las líneas de los tres campos tienen sed. Los niños juegan sabiendo los límites de cada campo, pero es urgente que se pinten de nuevo. En los dos campos de balonmano se juega a fútbol. Uno de ellos está totalmente copado y coexisten varios partidos a la vez. El otro está semidesierto con un solo partido. Es la consecuencia de la organización tutelada de los espacios. La mayoría del alumnado masculino quiere ocupar permanentemente estos dos campos y la dirección tiene que distribuir su utilización por curso y día.

En cambio, la zona arbolada está desierta. Se trata de una pendiente pronunciada llena de pinos mediterráneos. Está rodeada de dos petriles: el de más arriba es el que se corresponde con el vallado exterior; y el de abajo separa esta zona de la del patio y tiene una altura de un metro escaso. Aquí se suele sentar el alumnado cuando está cansado. Los pinos son unos treinta y están plantados de manera anárquica. Aunque son todavía jóvenes, algunos alcanzan los cinco metros de altura. Facilitan que el suelo no se erosione y la tierra invada la zona embreada del patio. Las raíces de los pinos han

absorbido la humedad necesaria para que la hierba germine de tal manera que ésta aparece y desaparece interminantemente. No obstante, hay una zona de césped continua que ocupa una parte lateral y es como un brazo verde que sube y se adentra en el pinar. En cambio, en el otro lado diez pinos están encerrados entre vallas. Es un espacio escondido detrás del frontón y que suele estar sucio con plásticos, botellas y cartones de tetrabrik, restos inequívocos de un *botellón* del sábado por la noche. El alumnado tiene prohibido acceder a él.

Los cuidadores siguen paseando en alegre compañía. Un niño de quinto se acerca donde Aitor, el de EF y le dice: “Maisu, maisu, begira! Zuk irakatsi diguzun jolas berrian ari gara” (¡Maestro, maestro, mira! ¡Estamos jugando al nuevo juego que nos enseñaste!). Efectivamente están jugando a un juego de Papua Nueva Guinea. Es el juego del “gemo” o “alma”. Consiste en un duelo entre dos equipos de cuatro jugadores. El objetivo del juego es alcanzar el jersey perteneciente al equipo contrario colocado en el suelo tocándolo con la mano. Esta acción solamente la puede llevar a cabo el jugador que tiene alma (gemo). Sin embargo, el poseer el alma tiene una duración efímera, porque cualquier jugador del equipo contrario con el simple hecho de tocar al portador del alma se convierte en poseedor de la misma. Así la posesión del alma va cambiando de manos, hasta que algún jugador de uno de los equipos logra tocar el jersey del equipo contrario, teniendo el alma en su poder. El equipo del jugador o jugadora que ha conseguido el objetivo es el ganador.

Los alumnos de quinto están jugando en el rectángulo que forma el patio entre las escaleras de acceso al edificio y las de acceso al patio. Allí tienen colocados los jerseys tirados en el suelo con una distancia entre ellos de unos trece-quince metros. En este momento, dos equipos de cuatro están jugando y un tercer equipo sigue expectante las evoluciones de sus compañeros. Este último está preparando la estrategia para la siguiente manga. En cuanto un equipo logre su objetivo, el equipo perdedor deberá salir y dejar paso al equipo que espera.

Aitor observa con orgullo cómo se enfrentan los dos equipos. Las idas y venidas son continuas y ningún alumno permanece quieto: la actividad es frenética. Unos observan, otros avanzan, retroceden, defienden, ayudan, equivan, huyen o interceptan. Es un espectáculo a los ojos de las cuidadoras del patio. Éstas le preguntan a Aitor por el nombre y el funcionamiento del juego.

No hay un solo recreo, hay múltiples recreos puesto que cada niño o cada grupo emplea su tiempo de juego (*jolas-ordua*) de diferente manera. Por ejemplo, la zona de patio correspondiente a los tres primeros cursos de primaria es el espacio comprendido entre la valla exterior y la fachada principal del edificio. También se extiende por las dos zonas laterales. Tiene dos partes diferenciadas: una acera embaldosada y otra embreada de unos cinco metros de anchura. A las 10:30 las dos *andereños* (señoritas) abren las dos hojas de una de las puertas principales. Son Agurtzane e Idoia, tutoras en el primer ciclo. Los niños y niñas comienzan a salir por la puerta principal y bajan las escaleras para acceder al patio. En un abrir y cerrar de ojos esta zona se ha llenado. Algunos llevan chamarras y chubasqueros porque durante la mañana ha llovido. Otros llevan en la mano el almuerzo. Ahora el cielo sigue cubierto y la brea del patio ha absorbido parte de la lluvia caída.

Siete niñas están jugando en el porche a “Un, dos, tres... carabimbombam!”. Han elegido el sitio perfecto entre dos paredes que distan unos ocho o diez metros. Una niña se coloca de “ama”: es la que se la queda. Está situada de cara a la pared y se tapa los ojos con el antebrazo que está apoyado a su vez en la pared. Mientras repite la retahíla antes comentada, las otras seis que están tocando la pared contraria, aprovechan la ocasión para avanzar hacia la pared de la que se la queda. La ama ha terminado la retahíla y se gira rápidamente. Ha atrapado a tres compañeras que no les ha dado tiempo a convertirse en estatuas. Las ha fulminado. Les señala con el dedo que han sido atrapadas con las manos en la masa. Ha sido tan obvio que las niñas no protestan, agachan la cabeza y vuelven al sitio de partida. Las otras tres han conseguido avanzar y se mantienen en su posición como estatuas. Están algo más cerca del objetivo final: lograr tocar la pared contraria al punto de partida. Las niñas no se cansan de jugar durante todo el recreo. El juego es tan atractivo que según avanza el tiempo se van incorporando más y más efectivos. Son niñas y también niños. Al final han doblado el número de jugadores hasta llegar a ser catorce. Practicamente esto supone la totalidad de la clase. El porche anterior y posterior del edificio principal y el frontón son los lugares de juego cuando llueve. Entonces, están atestados de gente y el alumnado de los diferentes cursos se entremezcla desordenadamente en el espacio, pero siguiendo el orden y concierto que imponen sus respectivos juegos.

En lado izquierdo del porche tres niñas de tercero están tocando la flauta dulce. Junto a ellas aprovechando el escalón de hormigón unos diez alumnos y alumnas de primero

forman un corro para consolar a un niño que llora porque se ha hecho un pequeño rasguño en la pierna. Es Pablo, un niño muy querido en su clase por lo que todos lo arropan y miman. Se solidarizan con su dolor. En la zona de la brea dos niñas están saltando a la comba de manera individual. Más tarde, una de las cuerdas se empleará para saltar a la comba de manera colectiva. Son cinco niños y tres niñas de tercero. Saltan a ver quién resiste más sin fallar. No cantan ninguna fórmula o retahíla.

Casi en una de las esquinas del edificio, un niño y cinco niñas se valen de un pequeño pretil que sobresale de la fachada lateral de la cancha polideportiva a unos treinta centímetros para jugar a hacer equilibrios. A veces pasan lateralmente con la mirada puesta en la pared y otras con el culo pegado a la misma. Intentan atravesar los dos o tres metros de pretil sin caerse. Si uno se cae, permanece a la expectativa. Se respetan, nadie empuja a nadie al vacío. A veces, da la impresión de que quieren empezar a jugar a las alturitas, pero no se deciden.

Estoy a punto de doblar la esquina y encuentro a un grupo de contorsionistas. Son unas diez niñas que aprovechan la pared de la fachada de la cancha polideportiva para realizar pinos y puentes. Una le ayuda a otra a realizar el pino-puente. El resto va variando en la demostración de sus habilidades: unas realizan el equilibrio invertido y otras lo mismo pero abriendo las piernas. Parecen mimetizarse con los *graffittis* pintados en la pared.

Un niño de quinto intenta trepar la valla porque se les ha ido un balón de plástico fuera del patio. Le digo que se baje. Es Legor que se encuentra junto a otros niños de cursos más pequeños. Me dirijo hacia la puerta principal cuando me doy cuenta de que un transeúnte pasa cerca de la valla. Lo paro y le pido por favor que nos devuelva el balón. El hombre, encantado, accede a nuestro ruego. Le doy las gracias en castellano y les obligo a los niños a hacer lo mismo. “Eskerrik asko!”, le dicen agradecidos. Ya tienen el balón en su poder.

A la derecha del porche se encuentra el “aeropuerto”. Dos grupos de niños en los que participa también una niña juegan a hacer volar unos aviones de papel. Están de pie encima de un gran escalón de hormigón que les permite prolongar el planeo del avión hacia la zona del aterrizaje: es decir, la brea.

Cerca del aeropuerto, al lado de las escaleras, está la zona del comercio. Varios niños intercambian sus cromos de jugadores de fútbol al comienzo del recreo. Cuando

terminan sus transacciones no se les vuelve a ver. Lo mismo sucede con otra niña que posee un balón de baloncesto que bota durante unos instantes y desaparece. Otro balón de fútbol amarillo está huérfano en esta zona del patio. No hay ni porterías ni canastas.

Varias líneas amarillas en el suelo rompen la monotonía del negro alquitrán. Son dos infiernáculos para jugar a la rayuela. Alguna niña se decide a saltar de casilla en casilla, pero sin ton ni son. No tiene piedra o trozo de teja que lanzar. Más tarde otra niña repite la misma acción, pero saltando a la cuerda.

Dos grupos de cuatro y seis juegan a luchar en una de las esquinas del patio y junto a la puerta de acceso al patio, respectivamente. Mientras unos juegan a *pressing catch*, los otros luchan de manera danzada. Ensayan llaves de judo cooperando por parejas: uno agarra y el otro se deja. La mayoría son niños, pero también hay alguna niña. De nuevo se percibe la influencia de las actividades extraescolares en la motricidad de los recreos.

Desde la esquina se ve la otra zona del patio. Un corro de niñas juegan a batir las palmas. Desconozco, tal y como dice una retahíla tradicional, si ha habido “un asesinato en la calle veinticuatro”.

De vez en cuando pasan las maestras que cuidan el patio. En el tiempo de recreo pasean dando varias vueltas a la manzana que forma el edificio principal. En cambio, las otras dos maestras de esta zona del patio permanecen en la misma.

Casi en la esquina dos niñas miran sus tesoros. Cada una tiene en la palma de la mano una pelota saltarina que enseñan y esconden alternativamente. Les pregunto a ver de dónde las han sacado y me responden que son los regalos del interior de los huevos Kinder. Éstos tienen una cáscara de sucedáneo de chocolate y en su interior siempre llevan algún regalo, de tal manera que los niños los compran más por el regalo que por el propio chocolate. Las niñas siguen guardando su tesoro, no se atreven a hacerlas saltar porque temen perderlas tras la verja.

Unos alumnos de una clase de sexto pasan por el medio del patio cuando en teoría esta no es su zona de juegos. Están tramando algo. Me saludan cortésmente, mas intuyo que esconden algo. Una niña con muletas permanece de pie junto al infiernáculo. Es una espectadora como yo de los juegos de sus compañeros.

Otra niña de primero o segundo guarda celosamente en su regazo una cuerda de saltar. Un compañero suyo trata de arrebatarla. La posición de la niña indica a las claras que



no tiene ninguna intención de dársela. Momentos después, el niño hace como que ya no le interesa la cuerda y se aleja un poquito. La niña baja la guardia y el niño cual si fuera un pirata aprovecha el despiste y se la quita a la fuerza. La despojada corre tras él, el pirata se ríe. A los pocos segundos, los papeles se invierten. La niña es la que corre por delante y lleva la cuerda arrastrándola por el suelo mientras dos niños intentan pisarla. El juego vuelve a empezar.

Son las once y suena la sirena. En este lado del patio las dos maestras abren de nuevo las puertas de entrada al edificio. Los niños de los tres primeros cursos entran de nuevo. Es la hora de volver a las clases. Cuando ha pasado todo el alumnado, las maestras cierran las puertas. El patio se queda sin vida. El balón de fútbol de cuero y de color amarillo sigue huérfano. Lo han abandonado. ¿El recreo ha terminado? No. Subo las escaleras hacia la sala de profesores del primer piso. Delante de mí, tres niños de quinto se pican por el resultado de un partido de fútbol. Han quedado dos a uno. Los dos ganadores le restriegan al tercero su derrota. Este último no acepta el resultado y les increpa de malas maneras. Está furioso y planea venganza. Espera una próxima revancha.

En el otro lado del patio, los profesores encargados de la vigilancia del patio controlan la subida a las aulas junto a las dos puertas de entrada al edificio. El patio se va desocupando poco a poco. Las últimas en subir son Maialen e Irene, dos niñas de sexto. El patio no está vacío del todo: queda una chamarra sobre una de las porterías de balonmano, un balón dejado de la mano de Dios en el porche y un balón de voleibol olvidado o dejado en el frontón. Le ayudo a Aitor a recoger las prendas y los balones. No entendemos cómo un niño se puede dejar olvidado un balón. Deja la chamarra junto a los radiadores de la entrada a la espera de que su dueño se digne a recogerla a la salida. La bedel cierra las puertas del edificio y los profesores que han vigilado la entrada se dirigen también hacia sus aulas. Después, ataviada con una escoba, una pala y una bolsa de basura, la bedel recoge los restos de papel de plata que envuelven los bocadillos y los plásticos de la bollería industrial que los niños han tirado incívicamente al suelo.

## 7.2. El maestro se convierte en compañero

Fernando acaba la sesión, recoge el material y se dirige a la sala de profesores de la planta baja porque hoy no tiene que cuidar el patio. Entramos en la sala. Es el amplio lugar donde se celebran los claustros y el lugar de encuentro del profesorado durante el recreo. El recreo supone un oasis dentro de la jornada laboral. Es, salvando las distancias, el bocadillo del obrero con alguna que otra comodidad. La sala es un sitio donde no falta la tertulia y el café. Tiene una planta rectangular. Dos filas de grandes mesas corridas ocupan la parte central rodeadas de cómodas sillas de estructura metálica y tapizadas en azul oscuro. Por tanto dejan entre sí tres pasillos para poder pasar: dos laterales y uno central. Las mesas tienen también una estructura metálica que está cubierta de una tabla de madera. En una mesa de la fila de la izquierda se agolpan varias revistas y un periódico junto con hojas de propaganda de los grandes almacenes. Sobre otra permanecen de pie dos rollos de servilletas de papel. En una mesa de la otra fila se ha dejado un gran archivador con el catálogo de una empresa de material de oficina y un cartel de una campaña publicitaria. Las paredes están pintadas de un color amarillo tirando a ocre. El suelo limpio y reluciente está embaldosado de color *beige* con pintas marrones. Tres filas de luminarias ocupan el techo.

Otros compañeros de Fernando han llegado antes. Tenían la hora anterior libre y por eso han llegado puntuales a tomar café. Charlan amigablemente. Sentados en la mesa contigua a la pared de la entrada. Paloma está realizando una sustitución de larga duración en el centro. Les cuenta a sus compañeros su periplo profesional. Tiene unos cuarenta años y ha trabajado durante años en un centro privado que tuvo que cerrar, así que decidió dar el salto a la red pública. Se queja sobre el mal tiempo porque tiene que tomar el coche todos los días desde Bilbao. Aún así, está contenta en el centro porque el año pasado tuvo que realizar sustituciones de corta duración que le obligaron a recorrer Euskadi de punta a punta. Según su parecer, fueron demasiados centros y, por consiguiente, demasiados cambios de alumnado que le hicieron sentirse desarraigada y con la sensación de ser un parche del sistema. Tiene puestas sus esperanzas en que por fin el Gobierno Vasco se decida a convocar oposiciones y así conseguir una plaza estable que le de seguridad laboral y la posibilidad de realizar su trabajo educativo con dignidad y continuidad. Sus compañeros entienden su situación porque en mayor o menor medida también sufrieron esta situación.

Otros compañeros están formando una fila junto a la máquina del café. Ocupamos nuestro lugar en la misma. Somos los últimos. Por delante, tenemos una fila de batas blancas y azules. Es el atuendo del profesorado. Los menos visten de calle. Quizá sería más acertado cambiar de género, porque la mayoría del claustro es femenino, empezando por todo el equipo de dirección. También el personal de servicios lo componen fundamentalmente mujeres.

La puerta de entrada está situada en la pared izquierda. En la contrapuerta está pegado el plano de la planta baja con la señalización del modo de evacuar la sala en caso de emergencia. Un perchero de pie se esconde detrás de la puerta. Los interruptores y el interfono ocupan su lugar junto a la misma. Cuelgan de la pared varias fotografías que recuerdan los diferentes disfraces que el profesorado ha vestido durante las fiestas de Carnaval. En el transcurso de los últimos trece años los maestros y maestras se han ataviado con ropajes de egipcios, gánsteres de Chicago conduciendo un coche de “los felices veinte” o jeques de petrodólares. En las más antiguas todavía se puede distinguir a gran parte de la actual plantilla.

Un pequeño machón separa la zona de la puerta de las corcheras. A sus pies hay una papelera. En dos enormes corcheras se cuelga la información sindical. Mayormente son folios de comunicados o calendarios que están suspendidos de una única chincheta y que se mueven con cualquier corriente de aire. La información más relevante está subrayada con rotulador fosforito. También penden las revistillas de los diferentes sindicatos en blanco y negro o en color según las posibilidades de cada uno. Asimismo, en una de las corcheras cuelgan los trípticos o folletos con información de varios cursos o jornadas del *Garatu*, el programa de formación permanente del profesorado organizado por el Departamento de Educación. Además, los recortes de prensa con informaciones sobre el colegio o con fotografías de los equipos de deporte escolar del centro se mezclan con la información sindical. Algunas chinchetas se agolpan libres y esperan pacientemente a que llegue su papel.

El pasillo contiguo a la pared izquierda desemboca en la máquina de café. De tal manera que la pared de fondo es el lugar de peregrinación del profesorado. No solamente expide café y todas las posibles combinaciones con ausencia o presencia de leche y azúcar, sino que también se puede tomar té o sucedáneos de cacao. Es decir, la máquina oferta unas treinta posibilidades que cubren todas las necesidades del profesorado. Nos llega el turno. Fernando pulsa en la parte superior de la máquina los botones de selección del

producto deseado. En la derecha está la ranura por la que se debe introducir las dos monedas de veinte céntimos de euro. Cuarenta céntimos es el precio que cuesta el vasito de café acompañado por una cucharilla también de plástico. Abajo y a la derecha está el cajoncito que da las vueltas y en la derecha está el cubículo del vaso. Un pitido avisa de que el café está listo. El maestro levanta una pequeña tapa. Después, introduce la mano y palpa el vaso. Es necesario todavía darle al vaso un pequeño tirón hacia abajo para liberarlo de las garras de la máquina y sacarlo del cubículo.

Ya tenemos el café. ¿Faltan las pastas? ¡No! Es el cumpleaños de Salvador, uno de los maestros más veteranos. Fernando le felicita y hace aprecio a las pastas. Salvador sonrío, hoy es su día y es el centro de las felicitaciones, de los besos y de los abrazos.

Junto a la máquina expendedora de café, un frigorífico de dos puertas y un microondas completa el lote de electrodomésticos de la sala. El microondas se apoya sobre un armario de madera. No podemos olvidar que algunos profesores son de otras provincias y se traen la tartera de casa como es el caso de Aitor que viene de Arrasate; de tal manera que la sala de profesores se convierte entonces en un comedor improvisado.

Encima de los electrodomésticos cuelga un gran cartel con el lema escrito con letras mayúsculas: *Zorionak, merezi dugulako* (¡Felicidades! ¡Porque lo merecemos!). Una fotografía de un trabajador con el rostro lleno de grasa ataviado con el buzo y los guantes sosteniendo en brazos a un recién nacido que bosteza, completan la estampa. Es lo que queda de un cartel realizado por el Departamento de Trabajo de Gobierno Vasco hace algunos años para alentar a los hombres a pedir el permiso por paternidad. El microondas está coronado por una tapa de plástico que sirve para proteger sus resistencias de la grasa que despiden los alimentos.

Fernando se sienta al lado de Puy, Blanca, Zuriñe y Eli. Se une a la conversación que versa sobre pasar las vacaciones de Navidad en familia o realizar un viaje durante las mismas. Blanca tiene previsto pasar esos señalados días en Canarias. Después el tema de conversación es el de las Islas Afortunadas, puesto que la mayoría ha visitado en alguna ocasión una o varias islas. Todos hablan en lengua vasca.

Dos armarios de madera sirven de apoyo para algunos vasos de plásticos, una jarra de agua vacía y varias cestitas de mimbre. Después, tres enormes estanterías de color blanco completan el fondo de la pared. Van desde el suelo hasta el techo. Las revistas más significativas del mundo educativo ocupan el lugar central que es el que está más

visible y a mano para consultarlas: las estanterías oblicuas que parecen revisteros. De este modo todas ellas enseñan sus portadas con la intención de atraer al lector. Tanto en la parte superior como en la inferior algunas baldas permanecen vacías y otras exhiben trabajos manuales. Las más cercanas al microondas están ocupadas por servilletas de papel y vasos de plástico.

M<sup>a</sup> Paz, la tutora de tercero B, se acerca a donde Fernando para recordarle que el grupo tiene salida mañana a la mañana y que por tanto no hay clase de EF (*Bihar antzerkira goaz. Gogoratzten?*). Fernando asiente. De paso, M<sup>a</sup> Paz le pregunta a Fernando sobre la actitud de una alumna que da problemas. Fernando le informa que dicha alumna no tiene problemas de relación con el resto de los compañeros de clase, pero que intenta llamar la atención constantemente interrumpiendo el ritmo normal de la sesión. M<sup>a</sup> Paz confirma la opinión del maestro de EF y le informa de que la niña está pasando una mala racha por problemas familiares ya que actualmente está viviendo con su abuela. Fernando entonces comprende la actitud desafiante de la niña durante las sesiones y el olvido continuado de la ropa de deporte.

La sala de profesores de la planta baja es una antigua aula reconvertida. Así, un limpio encerado ocupa gran parte de la pared contigua a la puerta. En él está apuntado el número de lotería que se ha comprado entre el profesorado y que si tocara, haría feliz a la mayor parte del claustro porque casi todos juegan en mayor o menor medida. Además, los tubos de la calefacción y de la electricidad atraviesan la pared principal de lado a lado. Dos altavoces alargados acompañan al encerado. Junto a la pared se suceden los objetos sin un orden demasiado aparente. En primer lugar está la máquina dispensadora del agua. Parece una fuente cuya cabeza es una gran garrafa vuelta al revés. Dos grifos diferencian el agua natural de la fría. Los vasos de plástico se apilan ordenados sobre un puntal esperando a ser cogidos. Junto a la máquina del agua, dos estanterías blancas de un metro de altura muestran los últimos números de las revistas *Hik hasi*, *Argia*, *Geu Gasteiz*, *Cuadernos de Pedagogía*, *Monográficos* y una revista de la Universidad del País Vasco. Jon, un profesor de tercer ciclo, está hojeando una revista ajeno a las diferentes conversaciones cruzadas que se suceden alrededor. En las baldas inferiores: una bolsa de plástico con vasos y un desechado cartel reivindicativo de *Emakunde* (Agencia Vasca de la Mujer) que representa una mujer sin rostro con cuatro manos, todas ocupadas bajo el lema “¡Échame una mano!”. También hay una caja de plástico con numerosas tijeras de colores.

Los profesores se agrupan en corros de pie con el vaso de plástico en la mano y conversan. De vez en cuando, comen una pasta. Irene, Begoña, Feli y Alicia charlan sobre una película. Es un cine-forum y llegan a la conclusión de que la película es recomendable. En otro, Mikel y Joaquín se desahogan. Mikel afirma que si le dieran otra segunda oportunidad, jamás elegiría la carrera de Magisterio. Joaquín se ríe y le da la razón. Zuriñe, Aitor, Salvador, Fernando, Itziar y Estibaliz están sentados y tienen apoyado el vaso del café encima de la mesa. Salvador es el centro de las miradas porque además de ser su cumpleaños está contando unos chistes subidos de tono. El público ríe después de cada intervención. Charo y Begoña no desconectan: están hablando sobre un niño conflictivo, que les trae de cabeza. Sus caras denotan preocupación. Entra Arrate, la directora, seguida de Lourdes, la jefa de estudios. Reclama atención porque quiere informar sobre lo tratado en el último consejo escolar. Ahora, el profesorado presente escucha con atención. La directora relata todos los pormenores que incluyen las intervenciones de algunos padres que en vez de remar en la misma dirección que el resto, bogan contracorriente. Los maestros y maestras hacen comentarios sobre las diferentes informaciones. Parecen coincidir con lo dicho por la directora.

Un paragüero de latón ocupa su lugar a la vera de las estanterías; junto a él se agolpa una mesa camilla que está adornada con un faldón rosa y rematada con un cristal redondo. Sobre ella se deposita el teléfono con el que el profesorado se comunica con el exterior y viceversa. Es el que ha empleado Fernando para contactar con el club de baloncesto Baskonia con la finalidad de traer a un par de jugadores del Tau al centro. El alumnado les escuchará con más admiración que a sus propios profesores porque, al fin y al cabo, éstos no son famosos. Un cenicero de cristal, una grapadora, unos folios para tomar notas y un bote de bolígrafos que solo tiene un triste huésped complementan el servicio de teléfono. El usuario del teléfono dispone de una silla junto a la mesa camilla redonda.

La pared que da a la calle es un largo ventanal cubierto de cortinajes blancos traslúcidos. Así, el alumnado no ve lo que ocurre en el interior. En cambio, el profesorado ve la silueta de las cabezas de los niños que están haciendo volar sus aviones de papel. Dentro, los profesores cantan al unísono bajo la tutela del maestro de música, Aratz. Éste les ha repartido la letra de la canción. Hay que ensayar. El Festival de Navidad está cerca y el profesorado quiere tener un detalle con el alumnado. Todos miran la chuleta, incluso Arrate, la directora. El primer ensayo es un desastre. Todavía

nos embarga la vergüenza por cantar. Las siguientes tentativas son más exitosas. La gente está más desinhibida. Es un momento especial, emotivo. Somos un equipo, somos un coro. Aratz recoge las hojas y anuncia las fechas de los siguientes ensayos. Hoy la sala de profesores es un palacio de la música, pero otras veces se convierte en un improvisado taller de costura para carnavales, estudio de pintura para la ambientación de obras teatrales o adorno de paredes, sala de exposiciones o feria de libros expuestos por alguna editorial. También como hemos señalado anteriormente cumple la función de comedor para el maestro que se ve obligado al desplazamiento desde su lugar de origen.

Debajo de las ventanas, los radiadores de la calefacción con la ayuda del café consiguen que el profesorado entre en calor. Al su vera se distribuyen las sillas necesarias en caso de convocarse el claustro. Un ordenador apoyado sobre una mesa ocupa la esquina más cercana al encerado. A pesar de que tiene conexión a internet, no es tan utilizado como los de la sala de profesores del primer piso.

Ha sonado el timbre y la desbandada es general. La mayoría se dirige hacia sus respectivas aulas y otros a la sala de profesores del primer piso. Se ha acabado el disfrute del momento sagrado, único y libre de la vigilancia de los patios, del bullicio de la chavalería y del ajetreo del teléfono. Entre tanto, los vigilantes o cuidadores del recreo acceden a la sala para tomar un café espés.

## 8. VALIDEZ Y VIGENCIA DEL RELATO “DOS RECREOS PARALELOS: EL DEL ALUMNADO Y EL DEL PROFESORADO

### 8.1. Validez del relato

Los profesionales (11 respuestas) afirman de manera unánime que el relato refleja “la realidad del recreo de entonces” (Begoña). Es “objetivo” (Juan).

*Totalmente relacionado. Al releer las páginas de ésta sección he recordado lugares y situaciones concretas que tenía olvidadas: distribución del patio por cursos, ambiente de la sala de profesores... (Fernando).*

*El encuentro en la sala de profes durante el recreo, sagrado. Café y tertulia” (Iñaki).*

En cuanto al recreo del alumnado, el relato refleja la distribución del patio por cursos o la diferente ocupación del espacio según el sexo.

*Sí. El espacio de nuestro patio pintado en su mayoría por pistas deportivas estaba repartido por turnos entre todos los niveles. Sin embargo el mayor uso de estos era por parte de los chicos. A éstos les gustaban y les sigue gustando más el movimiento y monopolizaban y monopolizan las pistas deportivas. Las chicas ocupaban y siguen ocupando espacios mucho más reducidos para hablar o jugar a otro tipo de juegos (Ángela).*

Por lo tanto, en el relato se refleja de manera fehaciente la realidad de esos dos recreos paralelos como momentos “de parón” (Aitor).

*Totalmente, ya que el recreo para los alumnos representa la posibilidad de liberarse de horas de dedicación a sus tareas escolares siendo un espacio donde libera la energía acumulada, mediante el juego y la interacción con otros; mientras que para los docentes es un descanso, un cese de su actividad habitual en el que se desliga de su función, para utilizarlo como un espacio de comunicación, normalmente con sus compañeros (Unai).*

### 4.7.2. Vigencia del relato

Para algunos “no han cambiado nada tanto a nivel de alumnos como de profesores” (Teresa, Ibai) o lo relatado “parece no diferir mucho de los recreos actuales” (Iñaki).



*Pienso que cada centro escolar tiene sus características propias, pero los recreos han sido y son iguales y creo que, en el futuro, seguirán de la misma manera que son descritos (Fernando).*

Para otros, la situación sigue teniendo vigencia, pero con algunos cambios que algunos consideran como pequeños (Begoña) y otros como auténticos “vuelcos” (Aitor, Ángela):

– En el recreo del profesorado:

- Aumento del control del patio (Begoña, Iñaki, Ángela, Juan)

El profesorado opina que el aumento de los conflictos entre el alumnado ha hecho necesaria una mayor vigilancia del patio. Esta vigilancia se organiza por zonas (zonificación). También se controlan los pasillos y los lavabos interiores. El control se redobla. Esto ha hecho que el número de profesores que acude a la sala de profesores actualmente sea menor.

- Aumento de la carga de trabajo del profesorado

La crisis ha desencadenado recortes por parte de la administración. Como consecuencia de ello, la carga de trabajo del profesorado es mayor. El tiempo de recreo se utiliza para realizar “reuniones, preparación de materiales, solucionar problemas con el alumnado, etc.” (Ángela). En cuanto al hecho de que el maestro se convierta en compañero, se comparte, “pero la sensación es que por lo general andamos más liados y se baja menos” (Begoña); “en mi opinión ya no existen dos recreos paralelos” (Ángela).

– En el recreo del alumnado

- Introducción de experiencias educativas en el patio

El comentado aumento de los conflictos hace que este tiempo se regule con la finalidad de auspiciar “la interacción social y el aprendizaje de otras habilidades y destrezas que favorezcan la convivencia y el clima escolar” (Unai). Se proponen condicionantes en el

uso del material y del espacio como las zonas especiales en el patio libres del uso del balón (Juan, Unai), los patios sin balones, los recreos dirigidos, los recreos orientados o la prohibición de traer material desde casa (Begoña). También intervenciones que promuevan la coeducación (Legor). Esto hace que “los recreos actuales de alumnos y profesores son cada vez más convergentes” (Unai).

## **9. LAS OTRAS TAREAS DEL PROFESORADO: LAS HORAS DE DEDICACIÓN EXCLUSIVA**

### **9.1. Introducción**

Dentro del horario del profesorado hay una hora de dedicación exclusiva que, aunque no sea de docencia, obliga a estar presente en el centro. De hecho, es previa a la llegada de los alumnos o posterior a la marcha de éstos.

Se dedica a la realizaciones de reuniones de nivel, ciclo o claustro en horario de 8:30 a 9:30. Los jueves, la hora de exclusiva se traslada a las cinco de la tarde y es destinada a la visita de padres con la finalidad de repasar la marcha académica de sus hijos. También se suelen realizar seminarios de formación en el centro con la presencia de asesores externos o dirigidos por el personal de la propia escuela.

Otro de los cometidos dentro de la citada hora es la realización de sesiones de trabajo grupal para la elaboración de diferentes planes requeridos desde las instancias educativas.

Las reuniones con responsables de educación especial, Pedagogía Terapéutica (PT) o consultor sobre necesidades educativas especiales se realizan, asimismo, en este período de no docencia, que abarca igualmente las reuniones de evaluación.

En todo caso es un tiempo para la preparación de clases y de material muy necesario antes de la llegada de los alumnos y que permite una mejor disposición al trabajo de docencia directa.

### **9.2. La evaluación de la EF**

Ángela está sentada en la sala de profesores del piso de arriba. Los profesores de EF no se reúnen en el despacho contiguo a la cancha polideportiva sino que el departamento está ubicado junto al resto del profesorado de Primaria. Así, en las mesas de al lado está corriendo el maestro de inglés y en uno de los ordenadores teclea el tutor de uno de los cursos de cuarto.

La sala de profesores del primer piso es un aula normal reconvertida. Ha perdido el encerado y los pupitres de los niños. En su lugar hay mesas grandes de escritorio individuales o unidas entre sí que ocupan todo el espacio central del aula. Los cuatro

profesores de EF (Unai está a dos tercios de jornada y Estibaliz se encarga del tercio restante) se sientan en dos mesas unidas en las que tienen espacio suficiente para trabajar puesto que rara vez coinciden todos.

Los profesores de EF ocupan las mesas grandes del fondo a la izquierda; los de euskara, las del fondo a la derecha; el de inglés se coloca en el medio a la izquierda; y algunas tutoras, en el centro cercanos mirando a la puerta de entrada.

Ángela está rellenando los boletines que se les envía a las familias con las notas del alumnado. Es una ficha de evaluación presentada como un folio beige acartonado que está apaisado y doblado por la mitad a modo de cuadernillo y cuyo formato es un dina-4. En la portada está escrito el nombre de la ikastola en letras grandes. A continuación, con letras mayúsculas más pequeñas está escrito tanto en lengua vasca como en castellana: *ETENGABEKO EBALUAZIO FITXA / FICHA DE EVALUACIÓN CONTINUA*.

Debajo de estas letras aparece el ciclo educativo al que pertenecen las calificaciones: “Lehen Hezkuntzako Lehenengo Zikloa/Primer Ciclo de Educación Primaria”. Es el único cambio entre las notas de los niños y niñas de primer ciclo (6-8 años), segundo ciclo (8-10) y tercero (10-12), puesto que el resto de apartados es el mismo durante toda la etapa. En la parte baja de la portada escrito en lengua vasca se suceden el “nombre del alumno”, el “curso”, el “grupo”, el “año académico” y el “nombre del profesor”, acompañados de unos puntos suspensivos para que cada tutor rellene estos apartados.

En la segunda y la tercera página están escritos los contenidos que se evalúan de cada área. En la página izquierda las áreas son el euskara, lengua castellana, educación física y matemáticas. En cambio, en la página derecha están el inglés, el conocimiento del medio, la plástica, la música y la religión.

Los contenidos de cada área son contenidos son muy generales. Su enunciado está escrito de manera bilingüe. Por ejemplo, los contenidos que se evalúan en las tres áreas de lengua (euskara, castellano e inglés) se repiten casi en su totalidad y son “Comprensión oral”, “Expresión oral”, “Comprensión lectora”, “Expresión escrita” o “Entonación”.

En el área de matemáticas se evalúan durante toda la etapa los siguientes contenidos: “Numeración”, “Cálculo”, “Operaciones”, “Problemas” y un genérico “Contenidos”.

El Conocimiento del Medio y la Religión se evalúan a través de unos lacónicos “Contenidos” y “Participa”. El área de Plástica valora la “Creatividad” y la “Habilidad manual”, además de la “Actitud”. La “Música” en cambio, se evalúa a través de cinco contenidos: “Educación auditiva e instrumental”, “Educación rítmica y movimiento”, “Educación vocal”, “Lenguaje musical básico” y la “Actitud”.

La contraportada del boletín de calificaciones tiene cuatro partes diferenciadas:

La primera se refiere a la evaluación de las “ACTITUDES DE COMPORTAMIENTO” como la “Responsabilidad y esfuerzo”, la “Presentación”, “Respeto las normas de clase”, “Participación e implicación”, “Respeto al-la profesor-a” y “Respeto a l@s compañer@s”. La segunda indica si el alumno “Recibe Refuerzo Educativo en el Centro”. La tercera parte le da al tutor la posibilidad de realizar “OBSERVACIONES” en un espacio en blanco de unos diez centímetros. El último apartado es una tabla en la que el tutor o tutora (TUTOREA) y los padres y madres (GURASOAK) firman para ratificar las tres evaluaciones que se realizan durante el curso. Al finalizar los dos primeros trimestres el alumnado devuelve los boletines a su tutor o tutora, después de que sus padres o madres hayan firmado las dos primeras evaluaciones. Sin embargo, en junio los padres se quedan con el boletín en sus casas, puesto que la tercera evaluación está acompañada de un recuadro por área correspondiente a la calificación final.

Ángela sigue rellenando los boletines. Se los ha pasado Begoña, una de las tutoras de segundo. Las calificaciones de euskara, lengua castellana, matemáticas, conocimiento del medio y plástica están rellenas por la tutora. Queda, por tanto, completar las casillas de la educación física, el inglés, la música y la religión; de tal manera, que la tutora le deja un día o dos a cada profesor específico para que rellene las casillas correspondientes. Y eso es lo que está haciendo Ángela. Las calificaciones que todo el profesorado asigna son “Progresó Adecuadamente” (AE: aurrerapen egokia), “Progreso justo” (AD: Aurrerapen Doia) y “Necesita Mejorar” (HB: Hobetu Beharra).

Cada área tiene una pequeña tabla con tres columnas. Éstas se corresponden con las tres evaluaciones. El espacio de cada celda es tan pequeño que solo cabe la posibilidad de escribir dos letras o números. En este caso, la primera fila está impresa con el número de cada evaluación (1. E, 2. E y 3. E). El resto de las filas se tienen que rellenar a bolígrafo, de manera que cada contenido se evalúa durante todo el curso a través de las columnas correspondientes a cada evaluación. Ángela está completando la columna de la segunda evaluación. Rellena una a una las celdas de la segunda evaluación que se

relacionan con los cinco contenidos del área de EF. Estos son: “Participa”, “Hábitos de higiene”, “Respeta las normas”, “Contenidos” y “Actitud”.

Ángela se ayuda de su “Cuaderno del profesor” mientras rellena cada tabla. En este cuaderno la maestra apunta... En la página correspondiente a la clase de Begoña, la maestra tiene un folio con la galería de las fotografías de cada uno de los alumnos con el nombre y apellidos de los mismos al pie de foto. Este folio es muy utilizado, sobre todo, durante la primera evaluación hasta que la maestra va conociendo a cada grupo. Así, cuando tiene en sus manos el boletín de un alumno o alumna determinado mira su fotografía para darse cuenta de quién es, por ejemplo, si en el centro o en un mismo curso o letra existen varios alumnos con el mismo nombre; o si el alumno o alumna pasa desapercibido durante el desarrollo de las sesiones. En cambio, hay alumnos que no necesitan de la foto porque son memorizados en la retina de la maestra especialista desde el primer día. Asimismo, esta galería de fotos cumple una función esencial cuando el profesorado es interino y cambia cada curso de escuela o cubre sustituciones y los cambios de centro son más frecuentes todavía.

Ángela tiene ante sí el boletín de Mikel, un niño conflictivo que apenas le hace caso durante las clases. Rellena con un “AD” (Aurrerapen doia/Progreso justo) las dos primeras celdas que se corresponden con los contenidos “Participa” y “Hábitos de higiene”. Gracias a las notas recogidas en el cuaderno del profesor, la maestra constata que a Mikel se le ha olvidado dos días la ropa deportiva y, por consiguiente, la ropa de recambio. Las casillas relativas al “Respeta las normas y “Actitud” las rellena con la peor nota posible: un “HB” (Hobetu Beharra/Necesita Mejorar). Es frecuente ver a Mikel en las sesiones de EF sentado en un banco sueco por cuestiones relacionadas con la disciplina. No escucha las explicaciones de Ángela y frecuentemente tiene conflictos con sus compañeros. Ángela me comenta que este alumno no es aceptado por el grupo. Se sabe no aceptado por el grupo, pero es muy activo, tiene mucho carácter, y quiere ser el centro de la clase. Entonces, no renuncia a ser el centro de la clase, quiere ser el jefe, y le dan calabazas. En consecuencia, reacciona a veces de manera airada, muy bronco. ¿Qué ocurre? Que se lo pasa fatal, llora muchas veces. Ahí realmente se constata una serie de problemas. Sin embargo, en la casilla de “Contenidos” la maestra le asigna un “AE” (Aurrerapen Egokia/Progresada Adecuadamente) porque me explica que el niño es extremadamente hábil y coordinado.

En cambio, Marina y Julio han obtenidos las mejores notas, “AE” en las cinco casillas del área de EF. Ángela me comenta que siempre están dispuestos y motivados en las sesiones, prestan ayuda a sus compañeros y además son sumamente hábiles como lo han demostrado durante el trimestre (*oso ikasle finak dira!*).

Ángela prosigue con su tarea de evaluación. El siguiente boletín es el de Garikoitz, un niño tímido y con un notable sobrepeso. Esto le acompleja un poco ante sus compañeros tal y como afirma la maestra. Es sumamente trabajador y por consiguiente, en los contenidos de “Participa” y “Actitud” la maestra le ha asignado sendos “HB” que es la mejor nota. También tiene AE en “Hábitos de higiene” y en “Respeto las normas”. Sin embargo, Ángela comenta que es muy descoordinado y le cuesta mucho moverse. Es decir, en la casilla correspondiente a “Contenidos” le ha puesto un AD (Progreso Justo), nunca se inclina por un “HB” (Necesita Mejorar). Ángela defiende su nota a través de una metáfora: “en el cesto de la EF tienen cabida todos” (*gure saskia izan behar da askoz zabalagoa. Nik uste dut denak sar daitezkeela*) comparándola con otras áreas en las que la adquisición de un contenido es fundamental para encadenar el siguiente; de tal manera que aparecen las exclusiones.

El rincón ocupado por los profesionales del área de EF tiene varias estanterías con libros de EF. Son libros de editoriales relacionadas con el área como INDE, Paidotribo o Gymnos. Asimismo, los profesores tienen encima de la mesa el catálogo de la empresa Elksport que está especializada en la venta de material para el área. Este atractivo catálogo está estructurado en numerosos capítulos en los que se mezcla la oferta de material abundante para la práctica de numerosos deportes, juegos, recreación, actividades en la naturaleza o expresión corporal junto a material accesorio, equipamientos, cronómetros o libros especializados.

Las mesas del resto de compañeros de la sala de profesores del primer piso están más o menos llenas de papeles según el orden y la organización de cada uno. Entre las más ordenadas y las más embarulladas se repite una constante: la presencia de unos folios, cuya portada es de color naranja. Son los informes trimestrales de cada alumno. Estos informes son internos y no trascienden al exterior. En ellos los contenidos de cada área son mucho más específicos y concretos que los boletines que se le entregan a las familias. En la portada aparece el nombre del centro en la parte superior. En la central, se establece la etapa, el ciclo y el nombre de “evaluación”. En la parte inferior el tutor

escribe el nombre del alumno o alumna, el nivel, el nombre del tutor y el año escolar. Ángela debe valorar en el área de EF los siguientes contenidos por alumno:

- *Participa con interés en todas las actividades, tanto dirigidas como espontáneas.*
- *Valora y acepta la propia realidad corporal, sus posibilidades y limitaciones*
- *Muestra interés por aumentar la competencia y habilidad motora, intentando superarse.*
- *Reconoce y valora el cuerpo como instrumento de expresión y comunicación.*
- *Respeto las normas y reglas de los juegos.*
- *Valora y respeta a sus compañeros/as independientemente del resultado obtenido.*

Ángela abandona la sala para rellenar el ACIS (Adaptaciones Curriculares Individuales Significativas) de Iker, un alumno con necesidades educativas especiales. Se encamina hacia el despacho de los PT (Pedagogía Terapéutica). Mariam le recibe y comentan la evolución del niño con las hojas de seguimiento que Ángela ha ido rellenando en cada sesión. Estas hojas en las que se califica el comportamiento, el esfuerzo, la higiene y la puntualidad son más efectivas y prácticas que el ACI. Después de una charla de cinco minutos, Mariam completa el ACI de EF. Es el mismo que el de la evaluación anterior al que se aplican pequeñas modificaciones. Ángela se despide de su compañera.



### 9.3. Las reuniones con las familias

Alicia espera con impaciencia la salida de los niños junto a otras madres de la misma clase de su hija. Son las cuatro y media, la hora con la que ha concertado cita con la tutora de Leire. Su marido no ha podido acudir porque sale del trabajo en una fábrica de hierros a las siete de la tarde. Alicia tiene más suerte porque trabaja en una oficina de ocho a tres y así puede recoger a sus dos hijos por la tarde. Completa su jornada semanal de cuarenta horas los sábados a la mañana. Primero sale su hijo pequeño que está en la misma escuela en el último curso de la etapa infantil con cinco años recién cumplidos. Nada más ver a su madre, la abraza con cariño. Recibe el bocata y un plátano. La madre le comunica que tiene reunión con la *andereño* (señorita) de Leire y que se queda a cargo de la madre de Esti. El niño asiente y se marcha a jugar con sus amigos. La niña sale del cole acompañada de sus amiguitas. Saluda a su madre y le pide el bocadillo. Cuando ésta le informa de que es de chorizo Pamplona, la criatura no oculta su desagrado: *¡Otra vez!*, dice con una mueca de desagrado. Es muy mala comedora. Para más inri también le ofrece el plátano preceptivo como complemento del bocadillo. Antes de que Leire corra libre por el patio, su madre repite la advertencia: se quedan al cargo de la madre de su compañera Esti. La niña asiente, deja aparcada su mochila en el suelo y se marcha con el resto de sus amigas hacia una de las esquinas del patio. Retira el papel de plata de su bocadillo lo suficiente como para dar el primer mordisco a su bocadillo.

Los niños siguen saliendo hacia el patio y cuando parece que la mayor parte de los chiquillos ha salido, la madre se despide de la madre de Esti. Ésta le dice que vaya tranquila. Alicia, la madre de Leire, accede al edificio. Son las cinco menos veinte. En el vestíbulo le sale al paso Andrea que es una de las bedeles del centro. Las dos mujeres se saludan y tras cruzar unas pocas palabras, Andrea va en busca de la tutora dejando a la madre de Leire mirando los carteles del vestíbulo. Cuando la bedel está en el primer descansillo de las escaleras, Blanca, la tutora de 2º D, baja en busca de la madre. Las dos mujeres se saludan cortésmente. Se conocen debido a la celebración de las reuniones del curso anterior y la primera del presente curso. Las tutoras acompañan a sus alumnos durante todo el ciclo. Es la segunda reunión con la tutora en lo que va de curso y ha sido la propia madre la que ha pedido esta cita. La tutora tiene asignada en su horario semanal esta hora para recibir a los padres. Suben las escaleras juntas y la cara de la madre de Leire denota preocupación. Se encaminan hacia el aula.

Al entrar en la clase, la maestra le ofrece asiento en una de las sillas situadas en la primera fila. El resto están puestas boca arriba encima de las mesas para facilitar la labor de las empleadas de la limpieza. La maestra recoge de su mesa su cuaderno de notas y se sienta al lado de la madre en otra de las sillas de la primera fila. Ésta sigue denotando la preocupación en su semblante. La maestra escruta la cara de la madre y su primera frase es alentadora: *No hay que encender las alarmas rojas. Leire va mejorando poco a poco. No está estancada y sigue evolucionando. Trabaja de manera adecuada y sigue adelante a su ritmo. Además es una excelente compañera y está muy valorada tanto por sus compañeras como por sus compañeros.* La madre no se queda conforme y le responde que a Leire le cuesta leer con facilidad y que en matemáticas tiene dificultades en las sumas y en las restas con llevadas. La maestra vuelve a tranquilizar a la madre mientras abre su cuaderno de notas: *Es verdad que le cuesta mucho leer porque es lenta, pero en cambio, todo lo que lee lo comprende perfectamente y tiene compañeros que les pasa lo contrario. Leen con facilidad y no comprenden lo leído.* Este argumento parece haber convencido a la madre cuyo semblante aparece más relajado. La maestra tiene escrito en un cuaderno de hojas cuadriculadas tres caras de folio con información sobre la alumna. Es un cuaderno específico para las reuniones con las familias. Los días anteriores se ha fijado especialmente en el trabajo de Leire. La maestra desgrana área por área la evolución de la alumna.

En euskara le informa de que a Leire le cuesta muchísimo hablar y de que con sus compañeras se comunica en castellano, pero que ha mejorado y se aplica más desde la última vez. No tiene problemas con la comprensión oral, pero le cuesta hilvanar las frases, sobre todo porque no tiene suficiente vocabulario y las estructuras gramaticales son complejas. No es una cuestión preocupante porque sus compañeros están en la misma tesitura. El ambiente del barrio es totalmente castellanoparlante y los avances son muy lentos. También le cuesta entonar y completar las frases con el ritmo adecuado. En general, la actitud de la niña con el área es positiva.

En lengua castellana sigue una buena evolución y se le ve muy motivada. *¡Qué letra más bonita tiene y qué bien presenta todos los trabajos!* La madre, orgullosa, asiente con la cabeza. En inglés, la tutora le trasmite lo comunicado por la profesora específica. Hoy en la hora del café le ha preguntado a Charo, la de inglés, sobre la alumna y han

charlado durante unos instantes. No tiene ningún problema y está contenta con la niña porque tiene una actitud positiva hacia el área.

*En matemáticas es verdad que a Leire le cuesta calcular, pero sin embargo, no tiene ningún problema con la geometría y las medidas*, prosigue la maestra. La madre cambia el semblante y vuelve a mostrar preocupación en el rostro. Se mueve inquieta en la silla. La maestra le aconseja a la madre sobre la conveniencia de reforzar la numeración también en casa. *A ver si mejora con la ayuda de todos*. La lentitud en el cálculo le hace tener dificultades con los problemas matemáticos y el razonamiento lógico, pero sigue avanzando y hay que darle un voto de confianza. Comenta que siempre está levantando la mano para buscar la aprobación de la maestra. Está insegura y esto hace que la niña se preocupe y se bloquee. Le remarca a la madre que cuando logra la aprobación y el ánimo de la maestra, es capaz de solucionar los problemas, pero que la primera reacción de la niña es de agobio y de decir “no puedo”.

En Inguru (Conocimiento del Medio) evoluciona y trabaja con normalidad.

En EF Blanca le vuelve a transmitir a la madre las impresiones del maestro de EF (*Maisu Jose*). Según sus palabras recogidas en las notas de la tutora, la niña se relaciona muy bien tanto con sus compañeras como con los compañeros. Está muy valorada y su presencia es aceptada por ambos sexos. Además es una buena mediadora en los diversos conflictos que surgen entre sus compañeros. La actitud hacia el área es muy positiva y destaca.

En el cuaderno de notas de la maestra la siguiente área es la de Educación Artística que está compuesta por Plástica y Música. La plástica es el punto fuerte de Leire y a la maestra no le duelen prendas en alabar a su alumna y destaca su creatividad. La madre corrobora este punto: *Es verdad que tiene mucho gusto con los colores. En casa está todo el día pintando*. Blanca le comenta a la madre que le gustaría que la seguridad que tiene en plástica se manifestara en matemáticas y en euskara. Sabe que tiene ascendencia ante sus compañeros y se mantiene firme en sus gustos: *Por ejemplo, el otro día en un trabajo por grupos, ella tenía una idea y su amiga y líder tenía otra. Leire destaca mucho en la faceta artística y defendió su modo de ver las cosas contra viento y marea. Yo creía que iba a ceder porque no le gustan nada los conflictos y es empática con el que sufre, pero se mantuvo firme y consiguió lo que quería. Así que cuando tiene algo muy claro, se mantiene en sus trece. Me gustó que defendiera su postura y no se dejara influenciar por el grupo*.

Blanca vuelve a pasar de hoja y mira los apuntes sobre música y religión. Sasín, el profesor de Música, y Pepa, la profesora de Religión, le han comunicado que no hay ningún problema con Leire y que avanza adecuadamente, y esto es lo que transmite la tutora.

La tutora le informa a la madre de que la actitud general de Leire es muy buena porque respeta las normas de la escuela. Asimismo, muestra orden y limpieza en los trabajos. Es lenta trabajando, pero siempre acaba lo que se propone. Participa en todas las actividades con interés y diligencia. Por último, vuelve a remarcar que es muy estimada por el grupo. Es muy buena compañera, a la par que alegre y agradable. Cuando alguien tiene un problema siempre es la primera en ofrecerle ayuda hasta el punto de que a veces está más pendiente en los demás que en sí misma y en el trabajo a realizar. Concluye la disertación de la maestra con las siguientes palabras: *Parece que siempre nos fijamos más en los fallos que en los aciertos y veo a Leire un poco acomplexada. Se cree menos que sus compañeras. Hay que resaltar todo lo bueno que tiene, que es muchísimo. Le falta confianza y seguridad en sus posibilidades. Entre todos tenemos que reforzar su confianza para que también aumente su autonomía.*

La madre le dice que *¡Claro, sus amigas son mucho más listas!* La maestra asiente y le habla de las capacidades de sus dos mejores amigas, pero le rebate diciendo que no puede estar comparándose con los demás. Éste es un lastre que le impide crecer todo lo que puede porque la niña no cree en sus posibilidades y esto se demuestra cuando permanentemente pide una aprobación exterior, bien de la tutora, bien de sus compañeras. Estima que tiene que despejar esa inseguridad y reforzar la confianza en sí misma. Como consejo le traslada a la madre la necesidad de valorar positivamente los logros de la alumna también desde casa.

La tutora cierra su cuaderno. No tiene más que añadir. Las dos mujeres se levantan de la mesa. La madre se fija en unos murales que los niños han realizado y Blanca le explica todo el proceso de elaboración. Poco después, se acerca a la biblioteca del aula y escoge unos libros de lectura de la editorial SM, concretamente de la serie *El barco de vapor*. “Este es el tipo de libro que Leire debe leer”, asegura mientras se los ofrece a la madre para que Leire los lea en casa. Esta los acepta y da las gracias por todo a Blanca, la maestra tutora de su hija Leire. Ambas abandonan el aula, cruzan el pasillo y cuando están junto a las escaleras se despiden. La madre agradece la atención de nuevo. Luego,

abandona el edificio principal y se dirige hacia la zona del patio donde está la madre de Esti. Cuando cierran el patio a las seis y media se marcharán hacia sus casas.

#### 9.4. Reunión de área

Los cuatro profesores de EF del centro están reunidos en la sala de profesores del primer piso. En la esquina de uno de los fondos, Iñaki, uno de los tutores de cuarto, está absorto en la pantalla del ordenador. Se ha puesto sus gafas para teclear mejor. Asiste ajeno a la reunión de área. Los de gimnasia (*soinketakoak*) forman dos grupos diferenciados en cuanto al estatus profesional y a la edad. El primero ronda la cincuentena y lo componen Ángela y Aitor. Ambos han seguido una trayectoria paralela. Después de cursar los estudios de Magisterio, asistieron a los cursos de especialización en EF celebrados en Eibar o Izarra a finales de la década de los ochenta del pasado siglo. Poco después, tuvieron que hacer frente a la Reforma de 1992 que supuso el reconocimiento del área dentro del ámbito educativo. Afirman que impartieron el área en condiciones precarias de falta de material, de instalaciones o de libros especializados en la EF. Los dos compartieron la labor de crear las primeras unidades didácticas en los incipientes seminarios que se crearon en los COP (Centros de Orientación Pedagógica). Después, hubieron de acreditar el perfil lingüístico para hacerse con una plaza, puesto que ninguno de los dos era euskaldun o vasco parlante. Son, por tanto, funcionarios. Ángela en este momento lleva la jefatura de estudios del centro. Aitor, en cambio, para el próximo curso tiene previsto dejar de impartir EF para dedicarse a la acogida y apoyo de los niños emigrantes que llegan incluso con el año escolar comenzado.

La segunda pareja no supera la treintena. Son Estibaliz y Legor, maestros especialistas de EF porque así lo cursaron en su formación inicial en Magisterio. Tienen el título EGA de acreditación lingüística en lengua vasca. Realizan sustituciones en la red pública. Legor ha tenido suerte porque va a cubrir una vacante a jornada completa durante todo este curso. Es un alivio para él puesto que el pasado curso estuvo cubriendo sustituciones en más de ocho centros repartidos por toda la geografía de la Comunidad Autónoma Vasca y en un solo trimestre. A pesar de ello, debe conducir durante más de ciento cincuenta kilómetros diariamente. Estibaliz, en cambio, tiene un contrato parcial de un tercio de jornada y cubre la docencia que se libera Ángela por el cargo directivo. Solo acude al centro tres días a la semana (un día completo y dos mañanas más). Como vive lejos de Vitoria-Gasteiz, casi se gasta todo el sueldo en gasolina, pero se resigna. Cada curso escolar impartido ya sea con un contrato parcial o con uno a completa equivale a cuatro puntos y medio más, de cara a las listas del curso

que viene. Cuantos más puntos se tienen tras la rebaremación de los méritos, más posibilidades hay de trabajar. De todas formas, según sus palabras, el primer objetivo a corto plazo es poder optar a destinos cercanos a sus hogares y en segundo lugar conseguir una plaza fija de funcionario a medio o largo plazo, cuestión difícil porque se quejan de que el Departamento de Educación lleva años sin convocar oposiciones.

El tema del orden del día de la reunión de hoy es la petición de material al centro. La voz cantante la llevan los profesores veteranos porque saben la dinámica que hay que seguir para pedir el material. En primer lugar, informan de que la partida presupuestaria de la que disponen es de 600 euros. Esta cantidad la asigna la dirección de la escuela para atender las necesidades del profesorado. Normalmente los tutores piden material fungible como folios, bolígrafos, tijeras o grapadoras. Es lo que se denomina como material de oficina. En cambio, las necesidades de los especialistas de la EF, la música o el inglés, son diferentes porque así lo requiere el material utilizado durante las clases o el relativo a la dotación de las aulas específicas. Ángela informa que su presencia en las tareas directivas influye en las partidas y que este año el presupuesto es especialmente generoso para el área. Se queja de que la negociación no haya sido fácil porque todavía los compañeros de dirección no ven que el área tiene unas necesidades de material diferentes a las de una tutora que únicamente pide bolígrafos o lápices. Tampoco se percatan de que el material va a ser utilizado por casi la totalidad del alumnado.

La convocatoria de la reunión se realizó hace una semana y se le pidió a cada profesor que echara un vistazo al catálogo de la empresa Elksport. El catálogo de este año y el del pasado curso han estado encima de la mesa a la entera disposición de todos. En este momento están en las manos de Ángela y de Legor. Legor ojea las páginas mientras escucha las explicaciones de Ángela.

Elksport es una empresa de material deportivo afincada en Zaragoza. Tiene un atractivo y cuidado catálogo dividido en los siguientes capítulos: *Innovaciones, Fútbol, Fútbol Sala, Baloncesto, Voleibol, Balonmano, Rugby, Accesorios deportes de equipo, Hockey, Floorball, Tenis, Badminton, Tenis de mesa, Atletismo, Golf, Gimnasia Rítmica, Béisbol, Frontón y Padel, Orientación, Escalada y Acampada, Balones para enseñar y jugar, Balones de espuma, Balones para enseñar a jugar (de nuevo), Motricidad y juegos educativos, Equilibrio, Material Piscinas, Material alternativo y de recreación, Malabares, Actividades físicas adaptadas, Expresión corporal, Aerobic y Mantenimiento, Básico de Educación Física y Deportes, Equipamiento deportivo,*

*Equipamiento de medida y control, y Juegos al Aire Libre*. El catálogo incluye también una sección de *Libros y vídeos*. Concluye con un índice por orden alfabético. La portada contiene el logotipo y el nombre de la empresa, el año del catálogo (2005-2006), el número de teléfono, el del fax, la dirección de correo y la de la página web. La portada presenta un equipo de fútbol de niñas con su entrenador. Forman un círculo y tienen los brazos estirados para unir sus manos. Sobre el círculo de manos está escrito el eslogan “INNOVANDO CONTIGO”. La contraportada se dedica a la información sobre un *Combinado Multideporte* con un equipamiento en el que se pueden practicar tres deportes en uno, un *Parque para Mayores y Pizarras para Gimnasios o Polideportivos*. Todas las páginas presentan unas tablas de precios de cada artículo con su referencia y características. La información se cumplimenta además con unas vistosas fotografías de cada producto y de niños y niñas practicando con cada material.

Legor tiene un post-it escrito con las páginas de referencia del material que, según su criterio, se necesita. Es un enamorado de los juegos tradicionales y por ello ha marcado la página 109 relativa al equilibrio. Quiere que el centro compre unos cuantos pares de zancos de madera porque va a llevar a cabo una unidad didáctica sobre el circo. Cada par cuesta 19,93 euros. Asimismo, en la página 131 dedicada al *Material alternativo y de recreación* pide unos paracaídas de colores para grupos de 18 a 24 participantes. Su coste es de 87,50 euros. Les comunica además a sus compañeros que está gratamente satisfecho del material del que se dispone para impartir el área.

Estibaliz en cambio, se decanta por la provisión y recambio de los balones de espuma puesto que algunos están roídos o han perdido el forro exterior. Cree que comprando otros diez balones sería suficiente para renovar los que están en mal estado. Afirma que es el material más utilizado, aunque no se pueda trabajar el bote con ellos. La información sobre los balones y las pelotas de espuma está en la página 86. Cada balón cuesta 13,68 euros.

Aitor añade que quizá vendría bien comprar un mini compresor para hinchar balones ya que después de las vacaciones los balones se desinflan y siempre surgen problemas con las agujas de las bombas que se rompen con suma facilidad. La aguja se parte en dos, la zona de la aguja se queda dentro del balón y la rosca se queda en la bomba. Cada curso se pierden algunos balones porque se estropean las válvulas con las agujas o se hinchan demasiado. Con este nuevo compresor cree que además de ahorrar trabajo se alargaría la vida de los balones porque éste está equipado con un indicador de presión para evitar el



riesgo de sobrehinchado del balón. Aitor continúa diciendo que para inflar cada balón gigante emplea unos veinte minutos con las bombas tradicionales. Legor y Estibaliz asienten y están fijándose en la página 27 en el que aparece una fotografía del *Mini Compresor*. El precio del compresor es de 74,68 euros. Aitor añade que también es necesario abastecerse de agujas de rosca ancha porque son muy fáciles de romper.

Ángela pide petos nuevos y de colores más variados porque los que tienen en la escuela son únicamente verdes. Algunos están desgarrados o tienen la goma cedida. Insiste en que hay una oferta especial de 12 petos reversibles por 61,32 euros. Asimismo propone coger unas bandas de delimitación de terreno de diez metros de longitud para marcar el terreno, sobre todo en el patio puesto que las líneas de los campos cada vez están más borrosas. Cada banda cuesta 21,66 euros.

Estibaliz pregunta sobre si *Guraso Elkarte*a (Asociación de Madres y Padres de Alumnos) colabora e Ángela responde resignada que sí ayuda en algo, pero muy poco. Se queja de que hay que estar siempre peleándose con ellos y hacerles ver que ellos también emplean ese material durante las actividades extraescolares.

Aitor se encarga de recoger todos los pedidos y trasladarle la propuesta al equipo directivo de los cinco pares de zancos, los diez balones de espuma, los dos paracaídas de colores, el compresor, los dos juegos de agujas, los doce petos y las cuatro tiras delimitadoras. Cuando la dirección acepta el pedido, realiza la transferencia bancaria a la empresa y el pedido llega a la escuela en veinticuatro horas.

Iñaki, el tutor de cuarto, sigue conectado al ordenador ajeno a la finalización de la reunión del área de EF.

## 9.5. La preparación de las clases

Manu ocupa su espacio en las mesas que forman los de EF. Acaba de venir de cuidar el patio y se sienta en la silla recubierta por su chamarra. Delante tiene una botella de agua a la que le suele dar varios tragos antes de dirigirse al gimnasio. Hay que cuidar la voz ante la acústica deficiente de la cancha. En el centro de las dos mesas se agolpa diverso material de oficina: una taladradora, una grapadora y un bote con varios bolígrafos y lápices.

Tiene la intención de preparar una unidad didáctica sobre el circo. Al principio de curso compró el libro de INDE escrito por Invernó titulado “Circo y Educación Física. Otra forma de aprender” y lo está leyendo con sumo interés. Pasa y pasa las hojas y analiza con esmero todas las propuestas y toma nota de lo que se puede adaptar con los grupos de 5° y 6°. El libro presenta contenidos sobre todo para Secundaria, pero algunas propuestas se pueden adaptar a su realidad.

Afirma que le ronda la idea de que los grupos trabajen de manera cooperativa y representen un número final. Sigue argumentando que esto les va a obligar a exponer diferentes ideas, a llegar a un acuerdo para consensuar una o varias propuestas, a repartir los papeles y preparar el vestuario, a conseguir el material necesario, y a ensayar y a ensayar hasta que el número se perfeccione. Es decir, tiene claro cuál va a ser el punto de llegada. Ahora le queda dar forma a esta especie de proyecto.

Señala que hasta llegar a este final creativo en el que el alumnado debe de cooperar y actuar de manera autónoma, se necesita previamente un trabajo que les de seguridad y aplomo para actuar ante los demás. Las primeras sesiones las va a dirigir él y para ello indica que coincide con algunas líneas que se apuntan en el libro. Tiene pensado dividir las en varios temas: malabares, equilibrios y acrobacias. También añadir un tema que no aparece en el libro: expresión con mimo para trabajar el *clown*. De esta manera, los niños pueden interpretar varios papeles: malabaristas, equilibristas, acróbatas, payasos y maestro de ceremonias. Lógicamente no estamos en el Circo del Sol, pero va a ser una pequeña aproximación. Además, puntualiza que varios alumnos fueron el año pasado a Bilbao a ver el espectáculo *Dralion* y por ello estarán muy motivados.

Explica que no sabe cómo encajar el rompecabezas porque una semana dispone de la cancha grande y la siguiente la sala multiusos. Quizá la parte de los equilibrios y acrobacias la puede llevar a cabo en el primer espacio, y el mimo y los malabares en el

segundo. Esto le plantea varias dudas: la primera es si va a poder trabajar los malabares con el techo tan bajo de la sala multiusos; y la segunda, si no sería mejor realizar las caídas de los payasos en el quitamiedos de la cancha grande. Lo que parece claro es que los contenidos tienen que variar semana a semana. Expresa su eterna queja: los cambios espaciales impiden que los contenidos se desarrollen de manera continua. Por el contrario, reconoce que así los niños se aburren menos, se motivan más y el aprendizaje va evolucionando a pesar del intervalo o receso de dos semanas.

Prevé la necesidad de dejarles una o dos sesiones para que puedan ensayar. Adelanta que los grupos más aplicados seguramente le pidan algo de material para practicar durante los recreos. No hay problema porque esta misma casuística se repite año tras año con el Festival de Navidad y se establece la rutina de quedar con ellos al principio del recreo en la puerta del almacén y repartirles lo necesario; y luego recogerlo al final del mismo.

Manu sigue exponiendo la manera de llevar a cabo la unidad y vuelve a comenzar por el final. Expresa sus dudas a la hora de organizar los grupos. Advierte que si les deja libertad de acción, el ambiente va a ser mucho más distendido y todo va a ir rodado, pero posiblemente los grupos se van a desequilibrar por cuestión de género. Por ello decide que los grupos vayan a ser mixtos. En cuanto al número, se queja de que si elige de cuatro, van a formar parejas y no van a colaborar en conjunto. Se decanta por organizarlos en grupos de cinco o de seis. Argumenta que en los grupos de 25 la distribución es clara, en los de 24, también. En los de 23, tres grupos de 6 y uno de 5. Se reafirma en que los grupos mixtos se formen como quieran. Le preocupa la situación de un alumno con dificultades para socializarse en la clase de 6° D. En esa clase comenta que no les va a dejar libertad de elección. Les va a mandar numerarse del 1 al 5 y cada grupo se corresponderá con un número. Aduce que si alguien se siente excluido puede tomar el papel principal del circo: el maestro de ceremonias; pero, a continuación, se desdice afirmando que persigue que todos se relacionen con todos. Se ha dado cuenta de que había caído en una paradoja.

La parte acrobática propuesta en el libro se trabaja a través de ejercicios de *acrosport*. El *acrosport* es una modalidad gimnástica en el que los participantes realizan figuras por parejas, tríos, cuartetos, etc. Apunta que tiene que buscar más información al respecto porque es algo que nunca ha trabajado.

Manu sigue hojeando el libro y al llegar a las propuestas que utilizan zancos, aclara que los zancos les atraen a los alumnos como las moscas a un panal de rica miel, pero que en el centro solamente hay cuatro pares. En el otro almacén hay zancos de psicomotricidad más pequeños, pero con un menor atractivo para el alumnado de tercer ciclo. Apunta que habrá que recordarles que los traten con cuidado para no romperlos. Adelanta que con tan poco material igual habría que diseñar un circuito para que todos lleguen a manejarlos. En la posta de los zancos altos advierte que habrá que extremar las medidas de seguridad, por ejemplo, situándola al lado de las espalderas para se facilite el momento de subirse y echar a andar.

En el gimnasio grande existen varios anclajes sobre el que se puede colgar cuerdas o incluso telas, pero Manu no está muy convencido. Aclara que con dos cuerdas colgadas como si fueran anillas, los niños pueden girar sobre sí mismos; pero tiene miedo de que alguno se haga daño en los hombros. En el libro se denominan “actividades aéreas”.

Retomando el tema de los equilibrios, y aunque en el libro no se contempla el empleo de este material, recuerda que alguna vez ha utilizado los balones gigantes en los juegos. Ahora los puede usar para realizar maravillosos equilibrios. Los grupos son de tercer ciclo y podrían responsabilizarse del cuidado de sus compañeros. Puntualiza que será necesario que los papeles a desempeñar por cada uno se expliquen concienzudamente, sobre todo el que garantice la seguridad.

Asegura que otra sesión de malabarismo la va a dedicar a repasar el manejo de los platillos chinos porque en 4º lo trabajaron con éxito. Lo ve más factible incluso que el trabajar los malabares con pelotas porque en segundo ciclo la mayoría del alumnado solo pudo manejar dos. Se plantea como reto en este ciclo que los alumnos lo logren con tres. Propone dubitativamente el empleo de los pañuelos de colores o globos, pero posiblemente sean demasiado lentos y únicamente operativos en el trabajo por parejas.

En uno de los apartados del libro se diseñan situaciones de iniciación, experimentación y de figuras básicas con el diábolo. A Manu le satisface esta propuesta porque el material está asegurado: el alumnado lo puede traer de casa. Si no, se pueden usar los de la escuela. Le preocupa el tiempo atmosférico porque con buen tiempo la sesión se puede realizar en el patio sin la preocupación de la altura del techo y de las repisas en las que se encaja el material. En el caso de que lloviera, prevé el uso del frontón cuya altura permite buenos lanzamientos y recepciones. Anticipa la metodología a seguir

cuando matiza que el alumnado más aventajado puede ejercer de profesor ante sus compañeros.

Más tarde, remarca que en esta previsión de unidad didáctica el problema principal estriba en la falta de material para todos: cuatro juegos de zancos de madera, un montón de zancos de psicomotricidad, 10 juegos de pelotas malabares (avanza que se les podría pedir que fabricaran en casa sus propias pelotas a partir de un par de globos y un embudo para echar el arroz y rellenarlos), otros diez juegos de platillos chinos, un diábolo traído de casa por cabeza. Vuelve a sugerir las metodologías que podrían solucionar esta cuestión: los circuitos o los ambientes de aprendizaje. Esta situación también se podría revertir si parte del material se fabricara en la clase de plástica.

El folio inicial se va rellenando: destaca el negro sobre blanco. La unidad didáctica se va perfilando. Manu piensa el uso de otro material: las cuerdas pueden dar un gran juego. Ha visto un vídeo norteamericano con saltos increíbles en un instituto de secundaria y le gustaría intentar los saltos con dos cuerdas a la vez con los grupos de sexto. Comenta que hay planteamientos de unidades didácticas basadas en la utilización de este material, también de la editorial INDE y señala la estantería con los libros especializados en EF. Se apilan libros de esta editorial y otros de Paidotribo y de Gymnos. También archivadores y cuadernos con apuntes de los diversos cursos de formación a los que ha acudido y otros de los estudios en Psicomotricidad realizados en la UNED de Bergara.

Manu sigue reflexionando sobre la representación de los números de circo. Anticipa que el alumnado se puede disfrazar con las telas y los pañuelos. Asimismo, va a sondear en dirección a ver si es posible la compra de pinturas para la cara. Concluye que el número final se podría grabar y colgar esa grabación en la página de la escuela. Por si acaso, lo va a consultar con la dirección.

El esqueleto de la unidad didáctica está más o menos perfilado: durante tres sesiones los niños se van a convertir en equilibristas y acróbatas; durante el mismo tiempo, en malabaristas; y durante la siguiente semana, en mimos. Otras dos sesiones para ensayar el número de circo elegido y la última sesión para la actuación. Es una unidad didáctica de diez sesiones. Ahora queda perfilarla, pero antes de ello quiere echar un vistazo a la página web [www.maisua.com](http://www.maisua.com) a ver si algún profesor especialista en EF ha bajado alguna unidad didáctica sobre este tema. Señala que no hay prisa, todavía falta otro mes para comenzar. Recoge los libros, toma el cuaderno de notas y la botella de agua, y se

encamina hacia la puerta del aula del siguiente grupo. La hora de preparación de las clases ha terminado.

## 10. VALIDEZ Y VIGENCIA DEL RELATO “LAS OTRAS TAREAS DEL PROFESORADO: LAS HORAS DE DEDICACIÓN EXCLUSIVA”

### 10.1. Validez del relato

Sobre el capítulo relativo a “Las reuniones con la familia” el profesorado-tutor (cinco respuestas) valida lo descrito en el relato y le otorga autenticidad cuando se afirma que se corresponde con la realidad de entonces (Begoña y Teresa, Ibai).

Por su parte, el profesorado especialista en EF (6 respuestas) también valida el capítulo dedicado a las horas de dedicación exclusiva:

*Es, tal cual, lo que solía suceder en mi centro escolar; las conversaciones con las tutoras sobre distintos alumnos tanto de manera informal en la sala de profesores, el patio... como de manera formal de cara a la evaluación; las sesiones de evaluación; la elaboración de los boletines de notas; las reuniones del seminario de EF para elaborar la lista de material a pedir, para intercambiar espacios para desarrollar las unidades didácticas... (Fernando).*

Hay quien opina que son “tareas de carácter burocrático” que en ocasiones le apartan de su labor educativa (Unai). Se puntualiza también que en el relato no se incluye el abanico de actividades como fiestas, salidas o relaciones con otras escuelas que se organizan en este horario o incluso fuera de él (Aitor).

### 4.7.3. Vigencia del relato

Según los tutores consultados (cuatro respuestas), el relato sobre las reuniones con la familia sigue teniendo vigencia.

*El desarrollo psicoevolutivo de los niños-as de entonces y los de ahora no puede ser muy diferente. En ocasiones se habla con las familias de la falta de madurez de los chavales para alcanzar ciertas metas o mejorar aspectos concretos. Todas las variables puramente académicas y las relacionadas con la actitud se siguen manteniendo” (Iñaki).*

En la variable académica se sigue clasificando las áreas en orden a su importancia. Así, según la opinión de un tutor, las asignaturas de primer orden son las lenguas y las matemáticas; las de segundo orden, el Conocimiento del Medio y el Inglés; y por último, las de tercer orden, la música, la plástica...

El tutor critica este orden y en su opinión debe ser repensado:

*Bai, zoritzarrez. Oraindik jarraitzen dugu 1., 2. eta 3. mailako ikasgaiak guk sailkatzen. Lehenik: hizkuntzak (Euskara eta Gaztelania) eta matematikak. Ondoren: Inguruaren Ezaguera eta Ingelera. Azkenik: HF, musika, plastika... Hausnarketa egiteko!!!!!! (Ibai).*

En cuanto a la vigencia de lo relatado sobre las reuniones con la familia existen pequeños cambios:

- Relación con las familias emigrantes

A las familias de reciente incorporación se las anima a “acudir a lugares como los Centros Cívicos donde pueden recibir ayuda para realizar los deberes, refuerzos en euskara o acceso a las nuevas tecnologías” (Iñaki).

- Información sobre el desarrollo de las actividades complementarias

Esta información se transmite sobre las actividades ya realizadas y sobre las que quedan por realizar (Iñaki).

- Escaso valor del trabajo del profesorado

Una tutora denuncia que “van apareciendo casos en los que el profesorado no es valorado, es más, se le ataca, se le critica... y muchas veces delante de los hijos/as: insultos, amenazas... El patio y los whatsapps pueden resultar un polvorín” (Irene).

En cuanto a las horas de dedicación exclusiva, los especialistas consultados (seis respuestas) corroboran que el relato sigue vigente porque el profesorado emplea ese horario para programar, preparar clases, reunirse con las compañeras de nivel y de ciclo, entrevistarse con los padres, asistir a los claustros y participar en las sesiones de evaluación (Juan, Legor y Fernando).



No obstante, se aprecian diferencias que obligan actualmente al profesorado a alargar su horario:

- Aumento de actividades y disminución de los recursos

Se da la extraña paradoja de que, por un lado, el profesorado cada vez tiene una carga mayor porque los centros se involucran cada vez más en proyectos y actividades; y por otra, como consecuencia de los recortes, el reparto de tiempo es menor (Aitor).

- Procesos de innovación en los centros

Estos procesos de innovación “de materiales, metodologías y concepciones” (Unai) exigen una organización y sistematización mayor que hace diez años.

En cuanto a los boletines de evaluación, actualmente se rellenan a través de un programa informático homogéneo para toda la red pública vasca (Fernando). Además, las notas de Sobresaliente, Notable, Bien, Suficiente y Suspenso han sustituido a las calificaciones “Progresó Adecuadamente” y “Necesita mejorar”.

*Hoy en día se han vuelto a las notas de Bi (bikain) OO (Oso Ondo) O (ondo) NA (nahiko) y GU (gutxi) en Primaria”. En el 2005-06 estaban el AE (aurrerapen egokia) HB (Hobetu Behar)” (Teresa).*

## **PARTE IV. EL ANÁLISIS ETNOGRÁFICO**

### **INDICE**

<b>1. La cultura material de la escuela .....</b>	<b>299</b>
<b>2. La cultura temporal de la escuela .....</b>	<b>332</b>
<b>3. La cultura espacial de la escuela.....</b>	<b>415</b>
<b>4. La cultura relacional de la escuela .....</b>	<b>455</b>
<b>5. Recapitulación: la cultura escolar homogénea y las subculturas .....</b>	<b>523</b>

# 1. La cultura material de la escuela

## ÍNDICE

1.1. Introducción .....	301
1.2. El material específico del profesorado .....	302
1.2.1. Los materiales empleados en el día a día por el profesorado .....	302
1.2.1.1. Los materiales personales empleados por la tutora .....	302
1.2.1.1.1. El mobiliario personal de la maestra .....	302
1.2.1.1.2. El libro de texto: el confort y la guía .....	302
1.2.1.1.3. El cuaderno de notas: los datos sobre el alumnado .....	302
1.2.1.2. Los materiales empleados por el especialista .....	303
1.2.1.2.1. El mobiliario perteneciente al especialista .....	303
1.2.1.2.2. Libros y catálogos: ayuda para trazar el camino .....	304
1.2.1.2.3. El cuaderno de notas: el conocimiento y el control del alumnado .....	304
1.3. Los materiales empleados por el alumnado: similitudes y diferencias entre el aula y el gimnasio .....	306
1.3.1. Evolución histórica y tecnológica: los objetos-huella .....	306
1.3.1.1. Los objetos-huella en el aula; la importancia del papel y la tinta .....	306
1.3.1.2. Los objetos-huella en el gimnasio: la importancia de la práctica motriz .....	307
1.3.2. El material estructural fijo y móvil .....	308
1.3.2.1. El material estructural del aula: entre lo permanente y lo esporádico .....	308
1.3.2.2. El material estructural del gimnasio: cambios de escenario .....	309
1.3.3. El material fungible: utilización y pertenencia .....	310
1.3.3.1. El material fungible en el aula: uso estático y exclusivo .....	310
1.3.3.2. El material fungible en el gimnasio: uso y presencia .....	312
1.3.3.2.1. Uso del material fungible .....	312
1.3.3.2.2. Las situaciones motrices con y sin material .....	315
1.4. La gestión del material por parte del profesorado .....	319
1.4.1. La gestión del material en el aula: lo público y lo privado .....	319
1.4.2. El especialista como gestor del material .....	319
1.4.2.1. Introducción .....	319
1.4.2.2. Decisiones previas: el porqué, el cuándo, el qué y el cómo .....	320

1.4.2.3. Decisiones durante la sesión .....	321
1.4.2.3.1. La preparación del material .....	321
1.4.2.3.2. El reparto del material .....	322
1.4.2.3.3. El uso del material: discreto segundo plano .....	322
1.4.2.3.4. La recogida parcial o final del material: deshaciendo el camino .....	323
1.4.2.4. Decisiones posteriores a la sesión: el mantenimiento y la compra del material .....	323
1.4.3. El material en el aula: ausencia de peligro .....	324
1.4.4. La peligrosidad en el uso del material en la EF .....	325
1.5. El patrimonio cultural inmaterial en el aula y en el gimnasio .....	326
1.5.1. Introducción .....	326
1.5.2. La cultura inmaterial en el centro escolar .....	328
1.5.3. La cultura inmaterial en la EF .....	329
1.6. La cultura material propia del alumnado en el recreo .....	330
1.7. A modo de resumen .....	331

## **1. LA CULTURA MATERIAL DE LA ESCUELA**

### **1.1. Introducción**

El historiador Pounds (1999) define en un principio la cultura material como los distintos modos en los que se han satisfecho las necesidades humanas de comida, cobijo y vestido, pero reconoce que estas necesidades han ido evolucionando a la par que la tecnología que las satisface. Ciertamente, la cultura material refleja la historia compartida de la humanidad.

Para el antropólogo Hall (1966, 2001:9) la diferencia entre los animales y los humanos radica en las “prolongaciones” del organismo en la que los materiales serían una parte importante de las mismas. Quizá lo más interesante de estas prolongaciones, objetos o instrumentos sea “identificar de qué depende que ese instrumento sea usado y qué consecuencias tiene su uso sobre los demás factores de la cultura” (Muñoz Carrión, 1986) y esta es la intención de este capítulo.

En cuanto al material escolar, a partir de un análisis que busque una significación cultural, “se puede estructurar toda una historia holística de la escuela que estudie los usos de los objetos, las vinculaciones de unos materiales con otros, las relaciones de estos con los actores y con las prácticas empíricas que ponen en acción, su ubicación en los espacios institucionales y la imbricación de todas estas mediaciones en la estructuración de la tecnología de la enseñanza como medio de producción” (Escolano, 2007: 17). Y este es el ambicioso punto de partida de este capítulo: intentar desentrañar la cultura material del aula y del gimnasio; o lo que es lo mismo, la de la tutora y la del especialista; o dicho de otro modo, la del alumnado del aula y la del alumnado en el gimnasio; y, por consiguiente, la de las áreas y, concretamente, la de la EF. Para ello, estos dos ámbitos se disponen frente a frente con la finalidad de esclarecer algo que a simple vista es algo obvio: la diferente cultura material de la EF en el mundo escolar. La EF se mira en el espejo del aula para retratarse mejor.

## **1.2. El material específico del profesorado**

### 1.2.1. Los materiales empleados en el día a día por el profesorado

#### 1.2.1.1. El material personal de la tutora

##### 1.2.1.1.1. El mobiliario personal de la maestra

La mesa de la tutora es de un tamaño mayor que las del alumnado, algo obvio comparando el tamaño corporal de cada uno. La silla, también es de mayor tamaño y de una calidad superior a las del alumnado. En ella, la maestra suele depositar el abrigo o el bolso personal. El mobiliario remite al espacio personal (ver el capítulo del espacio sobre las burbujas o esferas personales).

##### 1.2.1.1.2. El libro de texto: el confort y la guía

El libro de texto proporciona confort y guía a la tutora. Los libros de texto son diferentes a los del alumnado porque presentan sugerencias didácticas sobre cómo llevar a cabo los planteamientos del libro del alumno. Se denominan de diferente forma: son los libros del “profesor”. Además, en el caso de áreas como matemáticas, suelen añadirse las respuestas a los diferentes problemas. Estos libros cambian con el ritmo del horario. El timbre que marca el final de la sesión propicia el baile de libros que cambia la fisonomía de la mesa de la tutora. La industria editorial está presente en las aulas.

El material personal que posee la tutora no difiere del que utiliza el alumnado: libros de texto, cuaderno de ejercicios, cuadernos de tutoría del alumnado, folios, carpetas, diccionarios, reglas, escuadra y cartabón, y material de oficina. Es un material que se adapta a las necesidades que requieren las tareas de enseñanza-aprendizaje en cada área y las tareas burocráticas que conllevan.

##### 1.2.1.1.3. El cuaderno de notas: los datos sobre el alumnado

La primera parte de este cuaderno se refiere a los datos personales de la tutora, el calendario del curso escolar, el horario de la tutora, el horario del grupo, el de las tutorías con los padres, las fechas del cuidado del recreo, la lista de clase o los datos del

profesorado especialista que imparte clase al grupo. Otro apartado del cuaderno está dedicado a las posibles incidencias.

Después se suceden las hojas en forma de tabla con filas que se rellenan con los nombres de los alumnos y alumnas; y columnas con información de cada área. Así, para lengua vasca y castellano la información de las columnas es la siguiente: comprensión oral, comprensión escrita, redacción, unos inespecíficos “contenidos” y “actitud”. En matemáticas las columnas se refieren al cálculo, la numeración, la resolución de problemas y la actitud. En Conocimiento del Medio y Plástica se rellenan dos columnas: “contenidos” y “actitud”. Los cuadraditos resultantes de la unión del nombre del alumno y los contenidos de cada área se completan con calificaciones. La estructura de las columnas se repite trimestre a trimestre. El alumnado queda reflejado a través de las calificaciones. La tutora retrata a cada miembro de su grupo.

#### 1.2.1.2. El material personal del especialista

##### 1.2.1.2.1. El mobiliario perteneciente al especialista

Cuando imparte clase, el profesorado especialista generalmente no dispone de ninguna mesa ni silla especial dentro del gimnasio. No le pertenece ninguna por varias razones: porque el gimnasio está ocupado por varios especialistas que rotan diariamente por ese espacio, porque una mesa y una silla pueden ser peligrosas para el alumnado en caso de caída, y porque el especialista permanece de pie durante toda la sesión. En el hipotético caso de tener que sentarse dispone de los bancos suecos. No obstante, se ha señalado que el especialista tiene querencia a permanecer observando las acciones del alumnado desde la línea de banda que divide los dos campos (de baloncesto o de balonmano). Por ello, suele ser también el lugar en el que el éste deposita el material que va a ser empleado.

En cambio, cuando no imparte clase de EF, el especialista tiene una silla y una mesa en el cuarto de EF o en la sala de profesores que le “pertenece” y en la que suele dejar sus objetos personales: chamarra, paraguas o mochila. El mobiliario del maestro de EF se ubica fuera del gimnasio.

#### 1.2.1.2.2. Libros y catálogos: ayuda para trazar el camino

Los libros de consulta especializados en EF se encuentran en las estanterías del departamento de EF o en las de la sala de profesores. Son materiales consultables que ofrecen ayuda y alternativas al especialista, pero que no determinan el ritmo de la sesión. No son libros de texto. La cultura de la EF es inmaterial puesto que la práctica motriz del alumnado se realiza y, acto seguido, desaparece.

*Pero igual estás mirando un libro y dices... “¡Uy este juego! ¡Mira qué bien me viene! Tenía pensado este otro, pero este otro no lo conocen y (minuto 31) voy a introducirlo ahora” (entrevista a Ángela, 20-02-2006).*

Asimismo, los profesores tienen encima de la mesa el catálogo de la empresa *Elksport* que está especializada en la venta de material para el área. Este atractivo catálogo está estructurado en numerosos capítulos en los que se mezcla la oferta de material abundante para la práctica de numerosos deportes, juegos, recreación, actividades en la naturaleza o expresión corporal junto a material accesorio, equipamientos, cronómetros o libros especializados. El capítulo dedicado al material básico de EF consta de ladrillos, aros, cuerdas y picas; conos de todo tipo y material accesorio para multiplicar su uso; cinturones para jugar al *Tag Rugby*, cintas adhesivas; cronómetros variados y maletín para su cuidado; pañuelos, balones medicinales, silbato higiénico, megáfono manos-libres, aparatos de hinchar, marcas y líneas de juego en el suelo, bandas elásticas y gran variedad de petos. Por lo tanto, existe una industria especializada en la fabricación de material de EF (y deportivo) que influye indirectamente en el devenir de las sesiones de EF porque crea nuevos materiales y tendencias; o aprovecha las corrientes existentes dentro del área. La EF es un nicho de mercado permanente para la industria que crea y fabrica estos materiales. El maestro de EF es un cliente-objetivo de estas empresas.

#### 1.2.1.2.3. El cuaderno de notas: el conocimiento y el control del alumnado

Tanto la tutora como el especialista coinciden en el empleo del cuaderno de notas. Está organizado en varios apartados entre los que se incluyen los datos generales del profesor, su horario, unas páginas para agregar la programación, y otras con tablas para determinar el nombre de cada alumno en la primera columna de la izquierda y otras para añadir las calificaciones y las observaciones de cada alumno que se requieran. La



temática de estas últimas es variada: problemas médicos, faltas de asistencia, higiene (olvido de la ropa de recambio o de la toalla y champú), incidencias, por ejemplo, el hecho de que un alumno no ha querido participar.

El especialista agrega también el calendario oficial del curso y el del cuidado del patio. Las últimas páginas vienen en blanco para que éste pegue las fotografías del alumnado de cada curso ordenadas por filas con su respectivo nombre y apellido. Estas fotografías en blanco y negro son facilitadas por cada tutora.

La labor del especialista presenta su dificultad porque pueden ser cinco los grupos que diariamente pasan por el gimnasio. Si cada grupo es de 20-25 personas ello quiere decir que son 100-125 los niños o niñas que requieren atención diaria y a los que hay que calificar al final del trimestre. Por todo ello, el cuaderno de notas cumple varias funciones. La primera es la de control del alumnado puesto que la mayoría de las columnas se refieren a aspectos que luego se evalúan, como son los aspectos higiénicos y los de asistencia. Las anotaciones son telegráficas (marcas, asteriscos o rayas) porque el ritmo del día a día es frenético para el profesorado de EF. Si ocurre una incidencia crítica, el especialista no se puede explayar ni siquiera en el cambio de clase porque el siguiente grupo ya está esperando en la puerta del aula. En una asignatura en la que la producción del alumnado es motriz y por tanto intangible, el profesional de la EF busca evidencias para poder evaluar.

*Aunque la verdad ése es uno de los aspectos más difíciles: el recoger información en las clases de EF. Sobre todo si no tienes luego después de una sesión un tiempo, un cuarto de hora para recoger. Y vas teniendo un grupo y otro grupo...Se te echan todos los grupos encima y... (Entrevista a Ángela, min 39, 20-02-2006).*

También sirve para prevenir al especialista sobre los problemas físicos de uno u otro alumno, para entender por ejemplo que un alumno o alumna con asma se llegue a parar durante un juego o deposite en un banco sueco el *Ventolin*. Una tercera función es la de conocer el grupo y de diferenciar, distinguir y personalizar a cada componente, sobre todo, a principio de curso. Cuando el especialista duda sobre su nombre, lo identifica tras mirar rápidamente la fotografía del grupo. De esta manera identifica dicho nombre con su conducta apreciada (motriz o no motriz).

<b>La tutora y el material</b>	<b>El especialista y el material</b>
Mesa y silla personal en el aula	Mobiliario personal fuera del lugar de impartición
Libro de texto personal	Libros de consulta y catálogos comunitarios
Industria editorial	Industria de material deportivo y especializado
Cuaderno de notas: un solo grupo	Cuaderno de notas: varios grupos

Figura 25. **El material personal de la tutora y del especialista**

### 1.3. Los materiales empleados en el aula y en el gimnasio: similitudes y diferencias

#### 1.3.1. Evolución histórica y tecnológica: los objetos-huella

La cultura material escolar se manifiesta en los diferentes objetos utilizados en el aula. Estos portan una significación unida al momento y al lugar en los que fueron empleados. Se trata de *objetos-huella* (Sacchetto, 1986: 48-58; Escolano, 2007: 18-21).

Son el reflejo de la evolución pedagógica, didáctica o tecnológica de la escuela. Cada objeto que se encuentra en el aula o en el gimnasio, en el almacén o en el desván de la escuela ofrece información sobre la cultura escolar, de tal manera que, obviamente, se establece una relación proporcional entre el cambio o la desaparición de los objetos, y la transformación de dicha cultura.

##### 1.3.1.1. Los objetos-huella en el aula: la importancia del papel y la tinta

El libro de texto ha evolucionado con los tiempos y los contenidos que se impartían hace cien años poco tienen que ver con los de ahora. Al libro de texto le suele acompañar un cuaderno de trabajo también vendido por las editoriales que contiene actividades y ejercicios complementarios. En ocasiones, el alumnado rellena fichas con actividades a realizar obtenidas por el profesorado de internet, antiguos libros de texto o cuadernos de ejercicios. La fuente también puede ser de elaboración propia. En su explicación, desarrollo o corrección el profesorado se ayuda de la tiza y la pizarra.

Los materiales empleados dentro del aula cambian según el área trabajada. Por ejemplo, en matemáticas se utilizan tablas de multiplicar plastificadas, cajas con prismas, construcciones de prismas alzadas a base de plastilina y palillos, tizas blancas y de colores para escribir en el encerado, etc. En lengua vasca y castellano, junto al libro de texto, se requieren fichas o diccionarios.

Durante el trabajo del aula, sea cual sea el área, los estuches de bolígrafos, lápices y pinturas siempre están omnipotentes. El alumnado emplea la agenda escolar editada por la Caja Vital para apuntar los deberes o trabajos que se envían para casa y las fechas de exámenes. Es un recordatorio de que el trabajo escolar tiene su continuación en el hogar. La utilización de estos objetos refuerza la importancia de leer y escribir en la escuela tradicional.

En las aulas la presencia de las nuevas tecnologías es creciente, en forma de ordenadores (*tablet* en el día de hoy) y pizarras electrónicas. Por tanto, se abre una ventana ante el hasta ahora dominio casi monolítico del libro de texto y del cuaderno de ejercicios. Posiblemente, la cultura material escolar sufra en los próximos años una transformación auspiciada por las nuevas tecnologías, mas durante las sesiones observadas por el investigador durante el 2008 todavía no se manejan las pizarras digitales. Parece irreversible que las TICs se impongan y ello auspiciará que las teclas y el ratón sustituyan al bolígrafo y al papel. La escritura se materializará tecleando. El papel cederá el paso a las bases de datos.

#### 1.3.1.2. Los objetos-huella en el gimnasio: la importancia de la práctica motriz

Al igual que ocurre en el aula, los diferentes materiales que están presentes en el gimnasio y en el almacén marcan la historia de la Educación Física y evidencian cuál ha sido la cultura material de la EF. Así mismo, se manifiesta la evolución tecnológica que se traduce en la creación de nuevos objetos y materiales. En su lectura se resumen todas las corrientes dominantes, las maneras de pensar o los modos de llevar a cabo este área en un momento u otro durante estos últimos cien años.

Los objetos del gimnasio son el producto de una larga tradición en el que se combinan los materiales propios de las corrientes gimnásticas del siglo XIX y principios del XX como los potros, plintos, espalderas, escaleras horizontales o colchonetas; los provenientes del movimiento de la Psicomotricidad de la década de los setenta y ochenta del siglo pasado como los aros, cuerdas, ladrillos de psicomotricidad o bloques de espuma; los juegos alternativos de finales del XX como las raquetas de badminton; los de la corriente lúdica de finales del siglo XX como las combas, material polivalente o reciclado; o los deportivos institucionalizados como balones especializados, redes o vallas surgidos a finales del siglo XIX y con un gran peso específico en las sesiones

actuales, sobre todo en Secundaria. En definitiva, los objetos que se utilizan en un gimnasio y los que se guardan en el almacén evidencian así mismo algo inmaterial: la memoria del área de EF.

### 1.3.2. El material estructural fijo y móvil

1.3.2.1. El material estructural del aula: entre lo permanente y lo esporádico  
Metodológicamente, es difícil discernir si el mobiliario escolar se puede estudiar y analizar como material o como espacio. Por una parte, es un conjunto de objetos que cumplen una determinada finalidad en el aula o en el gimnasio que hacen que la vida escolar sea más llevadera. Se puede analizar su textura, su color, su naturaleza e incluso su origen histórico. Pero, por otra, el mobiliario está compuesto de objetos que se colocan en un espacio de una determinada manera que también merece ser analizada. De ahí, la duda metodológica que tamiza las siguientes líneas.

El mobiliario principal del aula (mesas y sillas) es movable, pero, sin embargo, se convierte en una estructura fija porque la tutora normalmente no cambia su disposición. Como el material que utiliza el alumnado en el día a día escolar no cabe en los pupitres, el aula dispone de armarios empotrados, estanterías con baldas, casilleros o cajoneras que suelen ocupar los espacios periféricos del aula y permanecen fijos. Su función es la de contener el material didáctico escolar.

La titularidad de este mobiliario es pública para los centros estatales y de la entidad propietaria para los concertados. No obstante, durante el curso escolar el pupitre pertenece a un alumno concreto, lo mismo que los casilleros o cajoneras en los que incluso se graban los nombres de los usuarios. El alumnado se responsabiliza del estado de su pupitre y de su casillero. Es una especie de inquilino. Disfruta del usufructo de este mobiliario.

Uno de los materiales permanentes más importante del aula es la pizarra porque hacia ella se encaminan las miradas del alumnado (actualmente está dando paso a la utilización de la pizarra digital). Es un objeto indispensable porque sobre él se desarrolla gran parte del sentido de la enseñanza-aprendizaje: las explicaciones de la maestra, los ejercicios del alumnado y las correcciones. No se utiliza de manera conjunta por el alumnado. Tan solo una persona o unas pocas son las elegidas por la tutora. Por lo tanto, su uso es aislado. El resto del alumnado se convierte en el público espectador.

Otro material inventariable del aula es el ordenador con su teclado, pantalla y ratón. Permanece en uno de los rincones del aula.

#### 1.3.2.2. El material estructural del gimnasio: cambios de escenario

El material estructural del gimnasio puede ser fijo o variable. En el primer grupo se integran las canastas de baloncesto que cuentan con un mecanismo de subida y bajada, las espalderas o las escaleras colgadas horizontalmente. A este material se le considera como fijo inventariable (González y González, 1996: 46). Tal y como se ha señalado anteriormente, uno de los gimnasios estudiados cuenta con un pequeño rocódromo en uno de sus fondos. Estas estructuras ocupan un lugar periférico: fondos y laterales. En el capítulo sobre el espacio se puntualiza que están diseñados con el objetivo de dejar el espacio central vacío, como si fuera una competición deportiva en la que la cancha de juego debiera permanecer libre.

Alrededor de la cancha se agolpa diverso material que puede considerarse estructural, pero que no está fijo ni anclado: una barra de equilibrio, dos potros, un quitamiedos, colchonetas de menor tamaño apiladas o un minitramp. Es un material móvil inventariable polivalente (González y González, op. cit.). Es un material estructural de quita y pon, es decir, es un espacio de rasgos semifijos (Hall, 2001). Esto posibilita que los cambios continuos de escenario se sucedan durante las clases de EF. Este escenario se puede “decorar” con materiales móviles inventariables que incluso pueden variar durante el transcurso de una misma sesión. Son los objetos del atrezzo o utilería de la EF. El especialista de EF es un utilero que dispone del atrezzo o material necesario para la sesión. Otra gran parte del material estructural se guarda en el almacén: mesas de ping-pong, porterías de floorball, trampolines de madera y de metal, escaleras antiguas de madera, potros, plintos, etc.

Este material es permanente, inventariable, y la titularidad es del centro escolar, sea público o privado. Además, su uso es comunitario para todo el alumnado y profesorado de EF del centro escolar. Su utilización es esporádica por parte del grupo al que le corresponde la sesión y depende de la programación del especialista. Este es el que toma la decisión de emplearlos o no. Se vuelve a poner de relieve que el especialista, no solo es un utilero, sino que también es un escenógrafo.

Estos objetos, igualmente, suscitan otras emociones. Los elementos estructurales del gimnasio también son cantos de sirena para el alumnado. De ahí, que en cuanto accede al gimnasio, sin mediar palabra, parte del alumnado se suba a las colchonetas o a los quitamiedos, se cuelgue de las escaleras horizontales o intente trepar por el minirocódromo. Supone una atracción irresistible que se corresponde con una necesidad ineludible de apaciguar la pulsión de la motricidad sirviéndose de un objeto material.

### 1.3.3. El material fungible: utilización y pertenencia

#### 1.3.3.1. El material fungible en el aula: uso estático y exclusivo

El material que se emplea en el aula lo podemos considerar como de uso estático, porque el alumnado lo emplea mientras permanece sentado o “sedentario”, fundamentalmente en tareas que exigen leer y escribir.

Las propuestas didácticas del profesorado determinan las conductas del alumnado. Algunas le obligan a no manipular ningún material, por ejemplo, durante una explicación en la que debe permanecer atento y ni tan siquiera se le permite jugar con un lápiz o con un estuche entre las manos; tampoco en un diálogo entre compañeros, ni durante interacciones basadas en preguntas-respuestas orales. En otras, en cambio, debe marcar una serie de ejercicios en el libro, escribir un verso encadenado sin salirse de las líneas del cuaderno o pintar de azul la tabla pluviométrica en una ficha; y para ello debe manipular, entre otros materiales, un bolígrafo o un lápiz.

La técnica corporal principal que se necesita durante el trabajo del aula es la escritura, puesto que la lectura es un ejercicio únicamente cognitivo. El manejo del bolígrafo comienza en la etapa infantil y va perfeccionándose en el primer ciclo de primaria. Requiere un trabajo repetitivo de caligrafía hasta automatizar la técnica. Finalmente, toda vez automatizada, el hecho de escribir no requiere apenas ningún esfuerzo cognitivo. Esta técnica es diferente si el alumno es diestro o zurdo. Este último cambia su técnica para intentar ver lo que va escribiendo. Es decir, existen diferencias individuales en la forma de escribir, pero se busca la eficiencia para que el bolígrafo se deslice por el papel. No obstante, esta acción está marcada por la cultura. Los soportes y los instrumentos de escritura pueden ser diversos, al igual que la técnica requerida. La escritura japonesa tiene cuatro tipos de escritura con caracteres y silabarios que

demandan técnicas diferentes a la de la escritura occidental; y lo mismo pasa con los caracteres arábigos.

En el área de plástica, el manejo de un lapicero o de un pincel a la hora de dibujar solicita una técnica diferenciada y variada. En la de música la utilización de la flauta dulce exige por parte del alumnado la adquisición de una determinada técnica que engloba una correcta posición del cuerpo y de las manos, así como un dominio de la respiración. Por consiguiente, el pintar o tocar un instrumento son igualmente acciones mediatizadas por la cultura.

Los objetos utilizados en la clase como fichas, libros o bolígrafos se emplean de manera separada, de tal manera que no posibilitan una relación directa con el resto de la clase. En la técnica de la escritura el bolígrafo no se manipula de manera conjunta. Es una acción individual. La lectura únicamente obliga a la apertura del libro en una página determinada, mas esta acción varía a la par que la cultura. La forma de leer un libro escrito en italiano, en los diversos silabarios japoneses o en la escritura árabe varía.

Los libros, los estuches, los bolígrafos o las gomas de borrar pertenecen a cada alumno o alumna de manera nominal. Son de propiedad privada. Así lo atestiguan las pegatinas o las tiras que se pegan en los libros de texto con el nombre del propietario o propietaria. Se distingue así un libro de otro. Cada libro tiene un titular, un dueño.

El alumnado acarrea con un material que tiene un trayecto de ida y vuelta desde la escuela al centro escolar y viceversa. Se trata de libros de texto, cuadernos de tareas, libros de ejercicios o el estuche de bolígrafos. Este material es transportado por el alumnado a través de mochilas que se depositan en los percheros del fondo de la clase o en los pasillos. En cada área se determina cuál es este material necesario para realizar los deberes de casa. Además, en el caso de la plástica y música (educación artística) se suelen transportar el cuaderno de dibujo y el estuche de pinturas; y la flauta dulce, respectivamente. En definitiva, es el mismo material que se emplea durante las sesiones en el aula y es de propiedad privada.

Indudablemente, el alumnado establece vínculos afectivos con todos estos objetos, en gran medida porque son suyos, a dos niveles: en primer lugar, el agrado o desagrado, la atracción o el desencanto ante su presencia, por ejemplo ante un libro de una materia u otra; y en segundo lugar, en su manejo, como ocurre en la acción placentera e irresistible de pintar o escribir en la pizarra.

Las producciones que el alumnado realiza en el aula son variadas y tangibles. Se plasman en cuadernos, cartulinas, dibujos, esquemas, exámenes y trabajos escritos. Existe una constancia escrita en papel de lo realizado. Son producciones que reflejan, entre otras cuestiones, el grado de cognición o de asimilación de contenidos del alumnado. La grandeza de la escritura no está en el hecho automático de escribir (salvo cuando se aprende en primero de primaria), sino en lo que el texto transmite y trasciende.

Por el contrario, existe en el aula un material comunitario como ciertos rotuladores especiales, folios o cartulinas. Generalmente las familias lo pagan por el concepto de “material escolar”, bien directamente al centro o a través del ingreso en una cuenta común organizada por los padres y madres del aula. Es un material que pertenece de manera exclusiva al grupo-clase.

Otro material que se puede definir como comunitario porque pertenece al centro es el uso esporádico de libros de texto antiguos o prismas.

En el aula también se potencia el reciclaje de materiales como botellas de plástico, folios, cilindros de papel, fichas antiguas o bandejas de poliespán. Asimismo, algunos centros proponen la experiencia del *libro solidario* que consiste en la utilización del mismo libro de texto durante varios cursos por diferentes alumnos. Por tanto, se intenta trabajar el tema transversal de la educación ambiental y el consumo responsable.

### 1.3.3.2. El material fungible en el gimnasio: presencia y uso

#### 1.3.3.2.1. Características del material fungible

El material fungible que se encuentra en el almacén es más variado que el que se encuentra en una sola aula, puesto que es la totalidad del alumnado del centro el que lo puede utilizar. Por tanto, tiene un uso comunitario, es un material que tiene un alcance global. Está compuesto por: monopatín, pelotas y balones gigantes, todo tipo de balones (de playa, de voleibol, de espuma, de colores, de baloncesto, de minibasket, etc.), globos medio deshinchados, raquetas de todo tipo; aros, ladrillos y bloques de psicomotricidad de varios tamaños, cuerdas, pañuelos, sticks, plataformas de step, picas, sacos, testigos de atletismo de madera, espuma o plástico, zancos de madera y de plástico, fresbees, volantes, juegos de petanca, dos pares de patines o bobina de cuerda



de escalada. Es un material que aunque se desgasta es más duradero que el empleado por el alumnado en el aula: un bolígrafo personal dura menos que un balón comunitario.

Otra de las características de este material es que es comprado. La utilización del material comprado en EF supone el 67,3% del tiempo total (797 situaciones motrices) (ver Figura 26). El profesorado emplea con su alumnado material comprado. Cada centro educativo tiene una partida de dinero anual con la que comprar material para impartir el área.

Es un material que se emplea de manera dinámica, es móvil, y por lo tanto, se pasa por el aire, se lanza, se recepciona. Este material móvil y fungible puede tener un uso polivalente o específico, este último generalmente para la práctica de un deporte determinado (González y González, op. cit., 46-47).

El área dispone de un almacén porque el material utilizado durante las sesiones (y en las actividades extraescolares) es más profuso y voluminoso que el utilizado en el aula. Este material depositado en el almacén está guardado en cajas metálicas y de plástico, cajas, jaulas, bolsas, baúles de mimbre, armarios, cestos o carros. El material se debe guardar convenientemente porque es de todos. En definitiva, el material fungible necesita continentes para guardarlo y acarrearlo de un lado a otro. Se trata de un material auxiliar necesario para el almacenaje y los traslados.

Otro tipo de material auxiliar es el equipo de música, el hinchador de mano o el compresor eléctrico. Aunque, alejados del aula de música, se utilizan en las clases de EF instrumentos como una pandereta y una clave.

En contraste, en la EF el material de higiene es el que se lleva y se trae. Está formado por una toalla, un bote de champú, un par de chancletas y una ropa de recambio. Es lo que guarda el alumnado en su mochila de EF. Los objetos que se traen y se llevan son los correspondientes al atuendo y a la higiene y pertenecen a cada alumno o alumna. Por lo tanto, todo lo que el alumnado lleva en las mochilas, ya sea el material utilizado en el aula ya el necesario en el vestuario, es de propiedad privada. Por el contrario, tal y como se ha señalado anteriormente, el material que se utiliza durante la práctica motriz es un material comunitario y, consecuentemente, permanece en el centro. Los niños no acarrean de casa al centro escolar y viceversa los balones, los aros o las cuerdas empleadas en las sesiones de EF.

En el almacén de EF se guarda igualmente el material reciclado como tubos de cartón duro, ruedas de coche, cilindros de papel de baño o telas. La presencia del material reciclado es únicamente 4,1% del tiempo total registrado (33 propuestas). Se emplea fundamentalmente para realizar juegos tradicionales de adultos e infantiles: garrafas de agua de cinco litros para el transporte de marmitas (*txinga erute*), botellas de leche que sirven como bolos, botes de refrescos para tirar al pichón, sacos para realizar carreras, y chapas para los circuitos o utilizadas como tejuelo en la rayuela, cestos y tablillas para la recogida de mazorcas y palas caseras para el *pic i pala*. Por su parte, las botellas de agua y las monedas de juguete se usan en el juego de los bucaneros. Por último, se incluye en este apartado aquel material comprado que se utiliza con una finalidad completamente diferente al uso normal como por ejemplo recoger varios objetos con los ojos vendados en los que se emplean envases de yogourt, fresbees o pelotas pequeñas. Es decir, aunque en un porcentaje escaso, la EF sigue la estela de las otras áreas en cuanto a la concienciación sobre un consumo responsable y el respeto por la naturaleza.

En ocasiones el alumnado trae el material desde su casa. Se trata de bicicletas, patines, monopatines y patinetes que el alumnado acarrea al centro escolar. Suponen el 2,2% del tiempo registrado (10 situaciones).

En el apartado “otros” se incluyen los dos registros en los que el alumnado puede elegir entre practicar con un objeto o no; y también aquellas situaciones en las que el alumnado utiliza materiales de diversos tipos como por ejemplo los patines traídos de casa con los sticks y las pelotas de floorball compradas. Suponen el 2,8% del tiempo total (5 situaciones).

Por su parte, las situaciones motrices sin objeto (380 situaciones) suponen el 23,6%, cuestión que se analiza en el punto posterior.

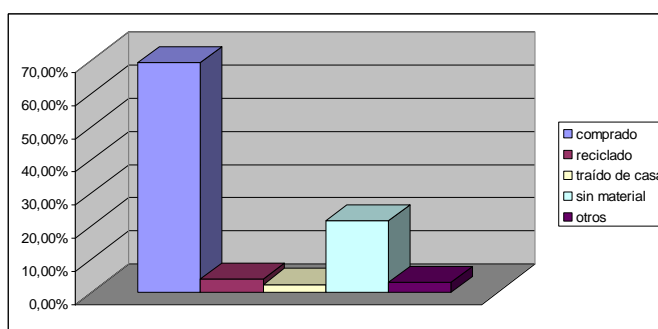


Figura 26. Tipología del material fungible

El material en la EF se emplea de manera comunitaria. Es de todos y por eso mismo su cuidado compete a todo el alumnado. El centro es el titular de dicho material y por ello, a petición de los especialistas de EF, hace un esfuerzo económico para comprarlo. La propia escuela es autosuficiente y está bien pertrechada de materiales específicos del área. Esta tendencia es clara y otras vías de obtención del material a partir del reciclaje o el fomento de la responsabilidad y participación del alumnado en cuanto a traer el material necesario desde su casa se emplean de manera esporádica.

#### 1.3.3.2.2. Las situaciones motrices con y sin material

- Las situaciones motrices con material: las técnicas corporales de carácter instrumental

En el punto precedente se ha señalado el sinfín de objetos que son empleados durante las sesiones de EF. El profesorado de EF se decanta por su uso en el 75,2% del tiempo total de las propuestas motrices (103 horas y 14 minutos) (Figura 27). Es decir, durante las  $\frac{3}{4}$  partes del tiempo el alumnado está obligado a manejar uno o varios objetos. Por ello, se necesita la adquisición de unas determinadas técnicas corporales de empleo (Mauss, 1930).

A veces, el especialista es un transmisor de técnicas corporales que buscan la eficiencia en el manejo de un objeto. Así, se precisa que en el salto de comba lo más importante sea el movimiento de las muñecas al dar o que un lanzamiento se deba realizar a contrapié. Entonces, el alumnado se convierte en una máquina, en un robot preciso que entre otras acciones, lanza, pasa, bota, conduce, dirige, guía, pedalea, golpea, palmea o patea un móvil siguiendo un patrón que el profesorado determina como universal.

En otras, en cambio, el profesorado de EF propone el uso y manejo del material de manera libre. Consiguientemente, es el propio alumnado el que busca y experimenta las diferentes técnicas que le ayuden a dominarlo. Por ejemplo, en una práctica libre con cuerdas el alumnado coge los extremos de la cuerda con cada mano para saltar en solitario, con una sola extremidad para dar “a la culebrita” en pequeños grupos, o se da a la comba rítmicamente ayudándose de las manos a la vez que se coordina esta acción con otra persona.

El especialista es un escenógrafo que propone un texto cerrado en el que los actores están obligados a actuar con los objetos de una única manera posible o, por el contrario, da la oportunidad a los actores para que puedan actuar con los objetos de una manera libre.

Esto condiciona, así mismo, el grado de cognición en el empleo del material. En ciertas tareas este empleo únicamente exige automatismos de manejo y en otras es necesaria la toma de decisiones estratégicas ligadas al material (y a las relaciones): defender sin balón, atacar con él, pasar o interceptar un objeto, etc.

Los objetos pueden mediar en la comunicación práxica entre el alumnado: un fresbee que se pasa entre una pareja de alumnos, un pañuelo puesto a modo de cola que debe ser robado, o un balón que debe pasarse entre los compañeros e ser interceptado por los contrarios durante el juego de los diez pases. Se trata de una comunicación práxica mediatizada por un material: los objetos influyen en la semiotricidad.

Además, dentro de la conducta motriz los objetos también son mediadores de la afectividad. El alumno (y el especialista) es capaz de discernir, por ejemplo, la intención afectiva con la que ha sido lanzado un objeto: con asepsia, con cariño o con mala sangre.

Durante la práctica motriz con material afloran de igual manera otras emociones como el miedo o temor a ser golpeados por una cuerda o a caerse en una trepa del quitamiedos; o la alegría al conseguir un reto cooperativo utilizando un objeto. No solamente existe un vínculo afectivo con el material estructural, sino que también el material fungible está cargado de emociones y de vivencias. El alumno establece un vínculo afectivo con el material y por eso grita de júbilo ante la simple visión de unos balones o experimenta con las colchonetas sin que el especialista de EF haya podido comenzar la explicación. Tal y como ocurría en el aula, este vínculo con el material se establece en dos niveles: por la propia presencia del objeto o por su utilización.

- Las situaciones motrices sin objeto: las técnicas únicamente corporales

Las situaciones motrices sin objeto suponen el 23,6% del tiempo total (32 horas y 22 minutos). Se corresponden con juegos tradicionales de persecución, juegos de luchas, ejercicios de calentamiento, algunas carreras de relevos o actividades introyectivas. El profesorado obliga al alumnado a vivir, practicar y jugar con su propio cuerpo.

El especialista se encuentra de nuevo en la misma disyuntiva: ser un transmisor de técnicas corporales (por ejemplo, en la consecución de un modelo de calentamiento) o proponer un uso de las técnicas corporales ligada a las relaciones con los demás (una lucha de *sumo* o el *stop*). El abanico de las situaciones motrices sin objeto que va desde el estereotipo motor hasta la alta semiotricidad es amplio.

- El profesorado da libertad para utilizar o no material

En tres ocasiones el alumnado puede utilizar o no un material. Se trata de situaciones de juego semilibre y suponen el 1,2% (1 hora y 41 minutos).

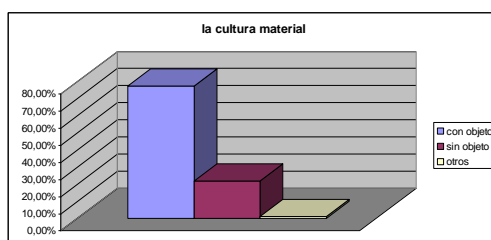


Figura 27. Situaciones motrices con y sin objeto (tiempos)

Tal y como se ha comentado en el apartado sobre la evolución histórica del material de EF, los almacenes de los centros escolares contienen una gran cantidad de material diferente, variado y atractivo. Es el material específico utilizado durante las sesiones de EF. Es el fruto de la propia evolución del área en el que conviven materiales que tradicionalmente han estado en los gimnasios desde principios del siglo XX como colchonetas, plintos y espalderas, con otros utilizados en la corriente psicomotriz de los años 80 (aros, picas, ladrillos de psicomotricidad, etc.), los propios de los deportes institucionalizados (balones, raquetas...), con otros de nueva fabricación para la realización de juegos alternativos y tradicionales (paracaídas, indiacas, balones gigantes o diabólos), sin olvidarnos de otros objetos reciclados como garrafas y botellas o botes de yogur.

El profesorado opta por una EF basada en la utilización de objetos porque los tiene a su alcance. Es una tendencia clara que indica que la EF sigue evolucionando tecnológicamente con la innovación de objetos y materiales. El alumnado debe manejar

técnicas instrumentales variadas en su relación con los objetos. Estos objetos se pueden convertir en mediadores semiomotrices. Asimismo, establece una relación afectiva con el material: los objetos y su uso suscitan emociones. Es decir, la conducta motriz está mediatizada por el manejo de estos objetos. El profesorado percibe que el material atrae al alumnado cual canto de sirenas.

En menor medida, el especialista en EF obliga al alumnado a emplear técnicas corporales que no están ligadas a ningún objeto. El propio cuerpo es suficiente para llevar a cabo la motricidad. Todo ello hace que se pueda considerar al especialista de EF como un pedagogo de las conductas motrices ligadas o no al manejo de un material. El alumnado aprende, imita y crea técnicas corporales con y sin material.

<b>Objetos del aula</b>	<b>Objetos del gimnasio</b>
<b>Objetos-huella: memoria de la cultura material del aula</b>	Objetos-huella: memoria de la cultura material del área de EF
<b>Mobiliario: espacio de rasgo semifijo que se convierte en fijo</b>	Material estructural de rasgos semifijos: movilidad (de quita y pon)
<b>Tutora: cambios esporádicos</b>	Especialista como utilero y escenógrafo
<b>Usufructo personal: uso exclusivo y nominal</b>	Usufructo público y esporádico
<b>Material estructural fijo: pizarra y estanterías</b>	Material estructural fijo: canastas, escaleras, presas del rocódromo
<b>Fijo inventariable: estanterías, encerado, etc.</b>	Fijo inventariable: canastas, espalderas, escaleras horizontales, etc.
<b>Relacionados con la lectoescritura</b>	Relacionados con la práctica motriz
<b>Material fungible: limitado y tamaño pequeño</b>	Material fungible: profuso, variado y voluminoso
<b>Material barato (fungible)</b>	Material caro
<b>Material perecedero</b>	Material más permanente
<b>Finalidad lectoescritora del material fungible</b>	Finalidad motriz del material fungible
<b>Uso estático: desde sentados (sedentario)</b>	Uso motriz del material
<b>Uso privado: objetos nominales</b>	
<b>Material comunitario exclusivo de un grupo-clase sufragado por las familias</b>	Uso comunitario y titularidad del centro
<b>Uso esporádico de material del centro: prismas o libros de texto antiguos</b>	
<b>Almacenaje: pupitres, estanterías y casilleros del aula</b>	Almacenaje: un almacén o varios, de área
<b>Uso privativo en el aula: transporte innecesario</b>	Necesidad de material auxiliar para transportarlo a varios lugares
<b>Material de ida y vuelta: necesidad de mochila</b>	Permanencia en el almacén Material traído de casa: uso esporádico Material de higiene de ida y vuelta: necesidad de mochila
<b>Uso esporádico del material fungible reciclado</b>	Uso esporádico del material fungible reciclado
<b>Técnica corporal ligada al bolígrafo: escritura</b>	Técnicas corporales motrices ligadas a un uso y manejo variado de materiales
<b>Cognición ligada a las producciones: lo escrito pesa</b>	Cognición ligada a la motricidad con objetos: desde los automatismos hasta la estrategia
<b>Trabajo individual: producciones individuales</b>	Comunicación práctica ligada a un material
<b>Afectividad con respecto al material.</b>	Afectividad con respecto al material.
<b>No existen objetos mediadores de la afectividad</b>	Objetos mediadores de la afectividad

Figura 28. **Diferencias entre la cultura material del resto de áreas y de la EF**

## **1.4. La gestión del material durante la sesión por parte del profesorado**

### 1.4.1. La gestión del material en el aula: lo público y lo privado

La tutora gestiona el cuidado y mantenimiento del material comunitario y otros aspectos organizativos en el aula a través del reparto de responsabilidades entre el alumnado. Existen responsables rotatorios en el desempeño de diversas tareas rutinarias como son el borrar el encerado, poner la fecha en el mismo, encender y apagar las luces, bajar las persianas, cuidar las plantas, ordenar la biblioteca del aula, repartir fichas, hacer recados o encabezar la fila de entrada y de salida en los cursos del primer ciclo. La distribución de estas tareas tiene una validez semanal. El alumnado de esta forma se convierte en limpiador, electricista, apuntador, controlador, persianista, jardinero, bibliotecario, repartidor, recadista o maquinista.

Durante el desarrollo de la sesión, a la tutora no se le plantean demasiadas disyuntivas a la hora de organizar el material. Obviamente tiene en su cabeza cómo se va a desarrollar la sesión y sabe por qué, cuándo, qué y cómo lo va a utilizar, pero la gestión de dicho material es relativamente fácil porque el material es privado, pertenece a cada alumno o alumna. Se trata del libro de texto, el cuaderno de ejercicios, el bolígrafo o el lapicero. A través de un imperativo de la maestra, el alumnado cambia uno por otro desde su propio pupitre. A veces es necesario un pequeño desplazamiento hasta las estanterías en busca de algún diccionario; pero, por lo general, el alumnado tiene a su alrededor todo el material necesario en el cajón del pupitre o en la mochila. Es un material más o menos liviano que incluso puede transportarse a casa en una mochila. Los cambios son casi automáticos.

En definitiva, la gestión del material en el aula es una cuestión que se solventa con relativa facilidad y rapidez por parte de la tutora.

### 1.4.2. El especialista como gestor del material

#### 1.4.2.1. Introducción

El especialista es un gestor de material comunitario. Es decir, los objetos que el alumnado emplea durante la mayoría de las sesiones observadas pertenecen al centro. Se trata de un material público, de uso comunitario por todo el alumnado del centro. El

profesorado de EF suele poner un número a los balones y el nombre del centro pintados con un rotulador negro. Mientras dura la sesión, el grupo utiliza este material de modo exclusivo porque en la siguiente es otro grupo el que dispone de él.

Además, este amplio material es compartido por los tres profesionales de EF en el centro, e incluso por los monitores de las actividades extraescolares. Por ello, es frecuente que los tres especialistas coincidan a la misma hora, de ahí que se distribuya por los otros espacios: estanterías en la sala multiusos y almacén contiguo, y desvío a los almacenes de los centros cívicos cuando se imparten clases en los mismos.

#### 1.4.2.2. Decisiones previas: el porqué, el cuándo, el qué y el cómo

El profesorado de EF emplea el material porque lo considera atractivo para el alumnado. Antes de la práctica, debe reflexionar en primer lugar sobre la conveniencia de su uso o no. Es una decisión que toma cuando diseña la sesión, responde a la pregunta de *por qué*. Así, propone unas sesiones o situaciones didácticas que requieren la utilización de material u otras en las que se carece de él.

*El material para los niños de esta edad es muy estimulante. Entonces sí que utilizo material. Pero hay sesiones que igual no utilizo nada, que es el cuerpo el que hay... o el cuerpo de los demás por ejemplo, en alguna sesión de expresión (entrevista a Ángela, min 47, 20-02-2006).*

Otras decisiones que el especialista toma a priori se refieren a *cuándo* y *qué* tipo de material va a utilizar el alumnado durante la sesión. El siguiente especialista, por ejemplo, afirma que siempre utiliza material auxiliar en sus clases (petos y conos) y, a veces, móvil (aros, balones, frisbis, indiacas o material variado de otro tipo).

- *Materiala erabiltzen duzu?*
- *Bai, bai, bai, materiala beti... Txinoak, konoak beti. Petoak ere beti. Mobilak: ba segun, uztaik izan daitezke baloiak, izan daitezke fresbiak, izan daitezke indiakak, izan daitezke era askotakoak. Gainera suertea daukat eskola honetan, lehenago esan dizut, denetarik daukat eta hori ere azpimarratzekoa da (entrevista a Legor, min 31, 23-02-2006).*



Los interrogantes sobre *cómo* debe usarlo el alumnado también se plantean antes de la sesión. El especialista tiene en su cabeza o plasmado sobre el papel el esbozo de la utilización de los objetos que se van a emplear durante la sesión. Sólo queda “materializarlo” en el gimnasio. Si se tratara de una obra de teatro, el especialista actuaría como un escenógrafo.

Estos objetos, igualmente, suscitan otras emociones. Los elementos estructurales del gimnasio son cantos de sirena para el alumnado. Cuando parte del alumnado accede al gimnasio, y sin mediar palabra, se sube a las colchonetas o a los quitamiedos, se cuelga de las escaleras horizontales o intenta trepar por el minirocódromo. Supone una atracción irresistible que se corresponde con una necesidad ineludible de apaciguar la pulsión de la motricidad sirviéndose de un objeto material.

#### 1.4.2.3. Decisiones durante la sesión

##### 1.4.2.3.1. La preparación del material

El especialista en EF debe decidir entre tres vías a la hora de sacar el material del almacén: prepararlo antes de que empiece la clase, sacarlo cuando parte del grupo está en los vestuarios o gestionarlo durante el transcurso de la sesión.

Si opta por la primera opción, debe acudir al trabajo con unos minutos de antelación en las primeras sesiones matutinas o vespertinas, o quitar unos minutos al descanso del café en las sesiones anteriores al recreo, o a la hora de guardia; aunque para ello, pueda interrumpir la sesión de un compañero o compañera de área. El material se acarrea o traslada desde el almacén hasta el gimnasio, frontón, o sala multiusos mediante redes, cestas o carritos de compra de supermercado. El especialista actúa como si fuera un transportista.

En la segunda opción, el especialista aprovecha el momento en el que el alumnado se está cambiando en los vestuarios para sacar el material necesario del almacén contiguo. Después, frecuentemente hay que llevarlo hacia el patio o hacia el frontón y para este trayecto se requiere la colaboración del alumnado.

Si opta por la tercera vía, mientras el grupo está practicando, saca el material del almacén y lo distribuye por el espacio para preparar la siguiente propuesta didáctica. Así, por ejemplo, mientras el grupo juega a la cadeneta, el especialista disemina el

material con la ayuda de un alumno lesionado para preparar un circuito con postas. En la determinación de las postas o si se emplea material auxiliar como conos o líneas marcadoras, el especialista está tomando decisiones de tipo espacial, tal y como se observa en el capítulo dedicado al espacio.

#### 1.4.2.3.2. El reparto del material

El segundo paso en la gestión de los objetos durante la sesión es el reparto. De nuevo, el especialista debe decidir cuándo lo reparte (normalmente después de la explicación), a quién o quiénes (reparto a cada uno, por grupos, un solo material para todo el grupo) y en qué cantidad (un único material, varios o uno por persona). En el caso de que se trate de un circuito y si el material utilizado es fungible, este puede estar diseminado por la cancha organizado por postas. En definitiva, el especialista actúa como un utilero que reparte material y, a veces, en este papel solicita la ayuda del alumnado lesionado. El reparto es una de las fases del tiempo de organización de la situación didáctica, tal y como se observa en el capítulo dedicado al tiempo.

#### 1.4.2.3.3. El uso del material: discreto segundo plano

El tercer paso es el uso del material por parte del alumnado. Esta utilización está marcada normalmente por el especialista en la explicación, aunque a veces se permita o se potencie su utilización libre. Durante la práctica motriz, el protagonista es el alumnado que es el que emplea el material, mientras que el especialista únicamente observa desde un discreto segundo plano cómo lo usa. El escenógrafo da paso a la actuación de los actores. Si este uso difiere de lo ordenado, el especialista ofrece retroalimentaciones para la mejora de dicho uso.

El alumnado también presenta resistencias en el empleo del material. Y así, se desmarca de los usos que plantea el profesorado por curiosidad y deseo de experimentar formas diferentes de utilización más personales, libres o creativas; o por aburrimiento porque el uso propuesto no es atractivo o ya ha colmado las expectativas del alumnado. Los actores se salen del guión. Entonces, el especialista no disimula su enfado.

#### 1.4.2.3.4. La recogida parcial o final del material: deshaciendo el camino

El cuarto y último paso en la gestión del material es la recogida del material utilizado ya sea ésta parcial (dos o más cambios de material durante la sesión) o final. Es el reverso del traslado y del reparto del material. De nuevo, es necesaria la colaboración del alumnado debido generalmente a la cantidad y a la dispersión de los objetos, y obviamente porque son los materiales con los que él ha practicado y se debe responsabilizar de su transporte, uso, recogida y cuidado. El especialista intenta educar el respeto al material comunitario.

*Norberarena dena badirudi ezin dela ukitu, ezin dela apurtu. Denona dena edo ikastetxekoa dena: edozein modutan... Eta horretan ere hezitu behar dituzu. Hemengo materiala nola tratatu behar den: denona dena... (Jon 2, min 8, 14-02-2006).*

*Qué tipo de uso hace de las instalaciones y del material. Si son adecuadas a las normas de uso que se establecen (la especialista comenta la evaluación de contenidos actitudinales) (Ángela, min 38, 20-02-2006).*

La recogida se realiza de manera cooperativa. Es una tarea grupal, común a todo el alumnado. De esta manera, los actores ayudan al escenógrafo a recoger el atrezzo y guardarlo en el almacén correspondiente.

El material utilizado en EF es de propiedad pública. Es importante que el material no se extravíe. Una vez recogido en redes, cestas o carros, se acarrea el material hacia el almacén. Nuevamente, el especialista tiene que actuar como transportista y deshacer el camino emprendido al comienzo de la sesión. Esta recogida es la final.

#### 1.4.2.4. Decisiones posteriores a la sesión: el mantenimiento y la compra de material

Es necesario mantener, reparar y reponer el material. Es un ciclo que incluye un principio, un uso y un final, por lo menos en el caso del material más fungible.

Lógicamente, el paso previo a disponer de material es su compra. Tras consultar los catálogos especializados, el maestro de EF decide qué material es necesario y en qué cantidad. Tal y como se ha señalado en líneas precedentes, el especialista está influido por la industria del material deportivo.

Si en el centro concurre más de un especialista, esta decisión se consensúa. Se barajan dos criterios a la hora de elegir el nuevo material: reponer el material estropeado o

comprar algún material novedoso. En ambos casos el material requerido es caro; sobre todo, si se trata de algún equipamiento (porterías, aparatos, etc.). Esto demanda un esfuerzo económico a la dirección y a la asociación de padres y madres. Finalmente, según el presupuesto disponible, el profesorado de EF elige el nuevo material y traslada la petición a la dirección. El especialista actúa como un administrador.

*Y luego: recursos económicos para comprar material. Por ejemplo, cuesta mucho al centro o a la dirección del centro o al que lleva el tema de dinero hacerle ver que es una área en la que se maneja material, que el material es caro, que lo utilizan muchos alumnos y que no se le puede dotar del mismo dinero que a un tutor pues para comprar lapiceros o algún libro o algún bolígrafo. Y así funciona. (...) La APA sí ayuda en algo, pero muy poco. Y hay que estar siempre peleándose con ellos y hacerles ver... porque ellos también emplean ese material. Desde luego, priorizan en otros gastos, o sea, siempre contribuyen (minuto 52) si les queda o si andan bien ese año, y bueno... (Entrevista a Ángela, 20-02-2006).*

Asimismo, el especialista arregla algún material que se ha estropeado y que tras algún ajuste, vuelve a servir, por ejemplo, la reparación de un zanco estropeado. El maestro de EF se convierte en mecánico. En cambio, los encargados de mantenimiento del ayuntamiento resuelven las averías más complicadas: las del material de equipamiento como porterías o canastas. Mientras el especialista se responsabiliza del mantenimiento del material fungible, el personal del ayuntamiento cuida el material estructural.

#### 1.4.3. El material en el aula: ausencia de peligro

Durante las sesiones del aula, el alumnado permanece sentado. Por consiguiente, el material se utiliza encima de la mesa y responde a tareas de manipulación relacionadas con la escritura o el dibujo: bolígrafos, lápices o gomas de borrar; y esporádicamente, tijeras. Es decir, este uso no entraña la asunción de medidas de seguridad por parte de la tutora que vayan más allá del sentido común.

En el día a día de la gestión del aula la maestra no tiene que tomar decisiones que garanticen un uso seguro del material escolar; de ahí que no se requiera un botiquín en el aula. Si ocurre algún percance, el alumno o alumna se desvía hacia el botiquín que posee la dirección del centro.

Asimismo, cuatro alumnos disponen en el suelo de un bloque de madera de color negro. Son calces para apoyar los pies y así cuidar la espalda durante el trabajo sedentario del aula. Esta ayuda supletoria es sufragada por la familia.

#### 1.4.4. La peligrosidad en el uso del material en la EF

El especialista debe garantizar una utilización segura del material sea fungible o estructural. Para ello toma una serie de medidas para minimizar la probabilidad de que el alumnado sufra un accidente. El objetivo principal del especialista es garantizar la integridad del alumnado. Entre otras, el uso de balones de espuma para que en caso de golpeo el alumnado no sufra daño alguno. Además, se hace hincapié durante las explicaciones en el empleo correcto y seguro del material; se extreman las medidas de seguridad; se intenta concienciar al alumnado responsabilizándole de la seguridad de sus compañeros, etc.

*A las 12:14:57 les vuelve a reunir para decirles que el que salta debe observar cómo deja el potro y las colchonetas para que el siguiente no se haga daño (Notas: 6º B, 20-03-2006).*

*Son las 15:33:07 y les ordena reunirse en el centro del frontón. El maestro vuelve a accionar el cuadro de mandos, en este caso para subir las canastas. Los niños al oír accionar de nuevo la canasta, aprovechan la ocasión para lanzar hacia canasta con la finalidad de lograr una canasta inverosímil. El maestro castiga en un primer momento a dos niños y poco más tarde a Iker y a Ohiane. Los cuatro están castigados. Les aclara que no les castiga por lanzar a canasta, sino por permanecer debajo de la canasta mientras se acciona el mecanismo de subida o bajada (Notas: 3º B, 31-06-2006).*

A pesar de la asunción de todas las medidas de seguridad posibles, es inevitable que ocurran de vez en cuando accidentes porque el alumnado manipula estos objetos en motricidad, tanto en solitario como en relación. Por ejemplo, cuando una alumna frena bruscamente y sale despedida por delante de la bicicleta; cuando se golpea a un compañero con una raqueta o con una pelota sin querer y como consecuencia de ello un alumno se hace un chichón; o se usa el material de manera inconsciente como otro que literalmente se pone una soga al cuello.

<b>Tutora</b>	<b>Maestro de EF</b>
<b>Gestión del material privado y de uso permanente</b>	Gestión del material comunitario y de uso puntual
<b>Disponibilidad inmediata del material</b>	Gestión de un material disperso
<b>Cambio rápido: imperativo</b>	Preparación necesaria: requiere tiempo
<b>Gestión del material llevadera</b>	Diversos pasos
<b>Material limitado</b>	Gestión complicada del material: porqué, cuándo, qué y cómo.
<b>No requiere preparación previa</b>	Papel de escenógrafo
<b>Reparto esporádico (fichas, hojas, etc.)</b>	Material abundante
<b>Pocos cambios de material</b>	Requiere preparación: traslado, colocación, material auxiliar, etc.
<b>Recogida fácil y esporádica</b>	Reparto permanente (sesiones)
<b>Mantenimiento y cuidado personal del material por parte del alumno (uso privado)</b>	Cambios permanentes en el material
<b>Servicio de Mantenimiento del Ayuntamiento: pizarras, mesas, sillas</b>	Recogida costosa
<b>Ausencia de peligro: uso sedentario del material</b>	Mantenimiento, reposición y compra de material
	Servicio de Mantenimiento del Ayuntamiento: material estructural
	Peligro: uso motriz del material
	Se extreman las medidas de seguridad

Figura 29. **Diferencias en la gestión del material durante la sesión entre la tutora y el maestro de EF**

## 1.5. El patrimonio inmaterial en la Escuela

### 1.5.1. Introducción

La EF cuenta con su propia cultura material dentro de la escuela debido a la utilización de diversos objetos que se diferencian de los empleados en el resto de las áreas. El mundo de los objetos es el hilo conductor del presente capítulo. Igualmente, existe otro patrimonio que también se puede considerar como cultural a pesar de no ser tangible. Se trata del patrimonio inmaterial cultural. Según la UNESCO comprende las “tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional” (UNESCO, 2015).

Este espectro es muy amplio y es difícil determinar los límites entre la cultura material e inmaterial, el folcklore y el turismo globalizador; la tradición, el cambio y las nuevas culturas, lo genuino y lo inventado, lo urbano y lo rural, la cultura local y la universal, lo dominante y lo relegado, lo culto y lo popular, lo etnográfico, lo antropológico, etc.

En un radio de 50 km partiendo de la ciudad de Vitoria-Gasteiz, entre otros temas forman parte del patrimonio inmaterial: la fiesta de San Prudencio, la sokatira y el equipo de Badaiotz, los carnavales de Zaldondo y los de Vitoria, la cultura del vino en la Rioja Alavesa, la gaita y la danza del *Katximorro*, los oficios tradicionales de los hombres (labrador, pastor, alpargatero, herrero, cantero o albañil) o de las mujeres (comerciantas de los productos agrícolas y ganaderos, costureras o lavanderas), los polígonos industriales de Gamarra, Jundiz y Miñano, *El Caserío* de Guridi, la matanza del cerdo o *txarriboda* de los pueblos de la Llanada, la industria azucarera, la agrícola de Araia, las pozas de Zaldibartxo, la emigración de ayer y de hoy en Vitoria; las hogueras de San Juan en Judimendi y Arriaga, las cuevas de Mairuelegorreta y sus festivales, la calzada romana, la Florida y el Belén, el txakolí de Aiara, el monte público y las *suertes*, la *Korrika*, la cultura de la miel de la Montaña Alavesa, los blusas, el esconderite, la Virgen de Angosto, los centros andaluz, extremeño, gallego y asturiano, la DKW, el Casco Medieval, las patatas y las habas, la víspera de Sta. Águeda, el txistu y el tamboril, el equipo ciclista del Kas, el pintxo-pote, la cultura de la sal de Añana, el Árbol Malato, Gao Lacho Drom, la Plaza de Abastos, las partidas de mus, de brisca y de tute, la cruz del Gorbea, el Círculo Vitoriano, las canciones de Donnay, la feria de Agurain, la Batalla de Vitoria, los vasquitos y neskitas, la Escuela de Artes y Oficios, el Alavés y el Baskonia, las sociedades gastronómicas, el voleibol paquistaní del parque de Arriaga, la ermita juradera, la alfarería de Ollerías, las diversas modalidades de bolos, *Hertzainak* y *La Polla*, las dos catedrales, la *Sinfonía de Triunfo* de Beethoven y la *Vitoria Suite* de Wynton Marsalis, las alubias de Pobes, la cultura graffitera, la subida a Oro, Michelín, el *Txulalai* de Páganos; las majestuosas secuoyas, el euskara, el castellano, el inglés y el árabe, el *parkour*, la quema del Judas y el Jueves de Lardero, Celedón, las veredas, el juego del tocatorre, la Ruta del vino y del pescado en Lagrán, los bailes latinos, los mercadillos o las romerías de Olarizu y Estibalitz.

Todo este patrimonio heterogéneo y cambiante tiene un valor añadido, un sentido o una significación que requiere una necesaria interpretación. Escolano habla de “condensado simbólico” (2010: 43). Así, la fiesta de San Prudencio está relacionada con la basílica del santo, con el derecho medieval de asilo o acogerse a sagrado, con la romería de Armentia como lugar de encuentro de los labradores de los pueblos limítrofes a Vitoria, con una gastronomía basada en los platos de caracoles y de perretxikos o con la retreta (llamada a la fiesta); por su parte, los oficios tradicionales están vinculados a artefactos,

objetos, aperos, saberes, palabras y técnicas corporales únicas; o el fenómeno migratorio está contado por los relatos personales y colectivos de cada oleada que hablan de desarraigo, de sufrimiento, de la presencia de la muerte en el mar, de la esperanza de un futuro mejor, de la aculturación propia y de la enculturación de sus hijos.

La propia cultura escolar es parte también del patrimonio inmaterial y este es el tema que tamiza toda esta tesis: la cultura del aula en menor medida y, sobre todo, la cultura de la EF en el gimnasio. Toda la comunidad escolar vive inmersa en esta cultura. Sin embargo, a continuación, en las siguientes líneas se analiza la cultura inmaterial en el aula y en el gimnasio siguiendo la definición de la UNESCO.

### 1.5.2. La cultura inmaterial en la vida del centro escolar

La cultura inmaterial está presente en la vida del aula y del centro escolar. La tradición se evoca, se transforma y se cambia.

El calendario escolar se pliega por unos instantes para celebrar las fiestas que en esencia tienen un trasfondo religioso y en menor medida pagano. Se rompe la cotidianidad y el tiempo lineal da paso al tiempo cíclico. El desfile de Carnaval exige el diseño, preparación y confección de los disfraces. La víspera de Sta. Águeda obliga al alumnado a aprenderse la canción y al profesorado a preparar la ronda por el barrio. Los bailes, las canciones y la vestimenta de los grupos en el Festival de Navidad requieren una preparación especial porque se representan delante de las familias.

En la Escuela también se transmite la tradición oral: precisamente, se realizan talleres de *bertsolarismo* (improvisación de versos de carácter popular en lengua vasca) y se organizan sesiones con cuentacuentos. En las diferentes lenguas se recitan retahílas y se escriben cartulinas con modismos, adivinanzas y expresiones de enfado o de cortesía en lengua vasca que después decoran las paredes del aula; y el alumnado llega a saber que la palabra japonesa *tsunami* significa “gran ola en el puerto”. Además, anualmente los centros participan en el Maratón de Lectura de abril y cada dos años en la celebración de la Korrika escolar. También se organiza la Semana del Euskara en la escuela pública que tiene su propia mascota denominada *Noski* y entre otras actividades, se edita un cuento y un cómic y se organiza un concurso de dibujo. Los diferentes grupos acuden a sesiones de teatro para el público infantil en los centros cívicos. Otras actividades



complementarias son la asistencia a conciertos de la Banda Municipal o la de la *Ertzaintza* (policía vasca).

La Educación en Valores tamiza todo el curso escolar. Anualmente se elige un tema transversal: por ejemplo, el multiculturalismo. Por ello, se dibuja y colorea un mapamundi de grandes dimensiones en el que participa la totalidad del alumnado del centro. Toda vez terminado se cuelga en el atrio de la escuela y en él se muestran todos los países de procedencia del alumnado del centro. Igualmente, se mantiene una relación epistolar con la comunidad mapuche gracias a una alumna de procedencia chilena.

Estas actividades puntuales completan el trabajo diario que se lleva a cabo en el aula en la transmisión de los conocimientos y prácticas heredadas de nuestros antepasados: conocer las aristas de los prismas, la historia del cuco, cómo se forma un verso encadenado o las diferencias pluviométricas según la estación del año son ejemplos de este acervo. En el aula se eligen los contenidos culturales a transmitir.

### 1.5.3. La cultura inmaterial en la EF

Las tradiciones orales heredadas de nuestros ancestros se reproducen y se transmiten durante las sesiones de EF: las rifas con sus retahílas determinan quién continúa en un juego o las niñas corean las canciones de comba.

Este acervo lúdico se transmite igualmente a través de la práctica de los juegos tradicionales infantiles, los juegos y deportes tradicionales de adultos, y los juegos del mundo. La práctica de estos juegos se refleja, así mismo, en los recreos del alumnado en los que esporádicamente se repite lo trabajado durante las sesiones o simplemente practican lo heredado: saltos a la comba, a pillar, *al puche*, a *K.O.*, *1,2,3 carabimbombam* o a batir palmas.

Los profesionales de EF participan activamente en la organización de las actividades festivas y culturales que se celebran en el centro durante todo el curso escolar. Juegan un papel preponderante en la celebración del Festival de Navidad porque se encargan de ensayar los bailes del alumnado, inclusive durante los recreos de diciembre; de igual forma, dependiendo del tema escogido pueden encargarse de los bailes del desfile de carnaval; la organización y puesta en marcha de un Festival de Juegos del Mundo dentro del tema transversal sobre el multiculturalismo; o la elección y organización de juegos y

deportes vascos en la Semana del Euskara. La programación de EF se adapta a estos eventos y se dedican varias sesiones a la práctica de las actividades propuestas.

Al igual que ocurre en el aula, durante todas las sesiones de EF se transmite cultura motriz ya sea un estiramiento, un juego de pillar, la respuesta a un reto cooperativo o la representación mímica de un cuento tradicional. En el gimnasio, también se eligen los contenidos culturales a transmitir.

### 1.6. La cultura material propia del alumnado: el recreo

Durante los momentos anteriores y posteriores al timbre de entrada y de salida, y en el recreo, al alumnado se le permite utilizar aquellos objetos que le pertenecen. El balón de fútbol o de baloncesto del recreo son de manganito o de zutanito, no son los balones de espuma comunitarios que se utilizan en las sesiones de EF. Los objetos se despojan de su utilidad didáctica y se emplean para el uso libre y el disfrute de los niños. Así, afloran cromos, tazos, maquinitas (*game boy*), aviones de papel, etc. Estos materiales están proscritos en el aula. El filósofo Sacchetto afirma que “entre los útiles de trabajo del escolar hay sólo objetos oficialmente reconocidos y aceptados por el maestro” (1986: 43). Por tanto, los momentos de patio son un oasis en los que es posible manipular objetos diferentes a los impuestos por la ortodoxia escolar.

A simple vista, la riqueza de los materiales es más profusa en el espacio del patio ocupado por los primeros ciclos de primaria que por los del tercer ciclo. Esta variedad se convierte en uniformidad impuesta por la dictadura del material deportivo, sobre todo entre los niños del tercer ciclo. Entre todos, el balón de fútbol es el material hegemónico (Sancho, 2014, Uriarte, 2015).

<b>Materiales en el patio</b>	<b>Materiales en el aula y gimnasio</b>
<b>Libertad de uso</b>	<b>Material impuesto</b>
<b>Disfrute</b>	<b>Utilidad didáctica</b>
<b>Propiedad privada:</b> <b>Primer ciclo y 3ºs: cuerdas, aviones de papel, cromos, tazos, balón de baloncesto, pelotas saltarinas.</b> <b>4ºs y tercer ciclo: balones de fútbol, uno de voleibol, varios de baloncesto, cuerdas, maquinitas.</b>	<b>Material didáctico propio (aula) y comunitario (gimnasio)</b>

Figura 30. **Diferencias entre la cultura material del niño y del alumno**

### **1.7. A modo de resumen**

Existe una **cultura material homogénea en la escuela**, tanto en las aulas como en el gimnasio; impulsándose en ambos casos tanto una cultura material como inmaterial. La homogeneidad con respecto a la cultura material se manifiesta en la propiedad colectiva de los objetos de uso común como mesas, sillas, pizarras portátiles, o balones, mientras que los objetos de uso más individual: cuadernos, libro o vestimenta deportiva son propiedad del alumnado. La cultura inmaterial es también el objetivo de la escuela, que el alumnado aprenda conceptos, procedimientos y actitudes en todas sus áreas.

**A pesar de ello, existen diferencias** entre la cultura material del aula y del gimnasio en relación a los productos finales del proceso de aprendizaje. En el aula, el aprendizaje prioritario de conceptos, o incluso de procedimientos, lo aprendido se materializa en un producto, principalmente en un folio escrito; mientras que el producto de lo aprendido en educación física es efímero, puntual, intangible ya que existe únicamente mientras se realiza.

## 2. LA CULTURA TEMPORAL DE LA ESCUELA

### INDICE

2.1. Introducción: el tiempo escolar prepara para el tiempo social .....	335
2.1.1. La presencia física del tiempo en la escuela .....	335
2.1.2. El tiempo como invención cultural y social .....	335
2.1.3. El tiempo lineal y el tiempo cíclico .....	337
2.1.4. La vivencia del tiempo y la organización del tiempo: dos nociones diferentes .....	339
2.2. Una arquitectura temporal basada en el currículo: la administración decide .....	339
2.2.1. La etapa de Primaria: una etapa obligatoria y de transición .....	339
2.2.1.1. La linealidad de la etapa .....	339
2.2.1.2. El tiempo global de rendimiento académico: la selección y la promoción del alumnado .....	340
2.2.2. Los ciclos como valoración del status de las áreas: lo importante y lo accesorio .....	341
2.2.2.1. El ranking de las áreas .....	341
2.2.2.2. La secuenciación de los contenidos .....	342
2.2.2.3. El tiempo de rendimiento por áreas: la selección y la promoción del alumnado .....	342
2.3. El curso escolar: el calendario escolar se adapta al tiempo social .....	344
2.4. El trimestre o el conocimiento de los resultados para el alumnado .....	346
2.5. La planilla semanal: el eje del ritmo escolar .....	348
2.5.1. La organización y asignación de los tiempos: el centro obedece y decide .....	348
2.5.2. Tiempo de aprendizaje: el horario semanal del alumnado .....	351
2.5.2.1. El tiempo de aprendizaje de contenidos: las clases .....	351
2.5.2.2. El recreo como pausa .....	352
2.5.3. El tiempo semanal del profesorado: el horario laboral .....	352
2.5.3.1. Introducción: las multitareas del profesorado .....	352
2.5.3.2. El tiempo de enseñanza presencial o directa: las horas lectivas .....	353
2.5.3.2.1. El tiempo de enseñanza de la tutora y del especialista .....	353
2.5.3.2.2. El recreo como tiempo educativo .....	355
2.5.3.3. Un tiempo de parches: las actividades complementarias del .....	357
2.5.3.3.1. El tiempo de sustituciones: tiempo para un roto o un descosido .....	357
2.5.3.3.2. El tiempo de dedicación al centro .....	357
2.5.3.3.3. Un tiempo variado: otras actividades .....	358
2.5.3.4. El tiempo de trabajo fuera del horario escolar: más allá de las clases .....	358
2.5.3.4.1. El tiempo de la cooperación: las reuniones de coordinación .....	358
2.5.3.4.2. El tiempo dedicado a las familias: las reuniones con los padres y las madres .....	359
2.5.3.4.3. El tiempo de formación: cursos y cursillos .....	360
2.5.4. La ruptura de la planilla semanal: el tiempo de la cultura inmaterial .....	360
2.5.4.1. Introducción: la escuela se adapta a otro tiempo .....	360

2.5.4.2. Un tiempo de cultura vasca y de interculturalidad .....	361
2.5.4.3. Un tiempo de cultura religiosa: el festival de Navidad, Sta. Águeda y Carnavales .....	361
2.5.4.4. La escuela abandona los muros: las actividades complementarias .....	361
2.6. La jornada escolar se somete a la plantilla semanal .....	363
2.6.1. Introducción: la disciplina y el orden temporal .....	363
2.6.2. Las rutinas de entrada y de salida: el comienzo y el final de la jornada escolar	363
2.6.3. El tiempo de las clases: la sucesión de áreas .....	364
2.6.4. El recreo como tiempo de juego motor .....	365
2.7. El tiempo como experiencia de enseñanza-aprendizaje: la sesión .....	366
2.7.1. Introducción: la hora como referente .....	366
2.7.2. El sutil límite entre lo escolar y lo extraescolar .....	366
2.7.2.1. La sesión del aula como tiempo inconcluso .....	366
2.7.2.2. La sesión de EF como tiempo conclusivo .....	367
2.7.3. La estructura temporal de la sesión en el aula .....	367
2.7.3.1. Introducción: entre rutinas repetitivas .....	367
2.7.3.2. El comienzo: búsqueda de la página correspondiente .....	369
2.7.3.3. Un tiempo de detección de ideas: aflorando los conocimientos previos .....	369
2.7.3.4. El tiempo de las explicaciones: en busca de la comprensión de los conceptos	369
2.7.3.5. Un tiempo de resolución de dudas: la última oportunidad de entendimiento	370
2.7.3.6. El tiempo de ejercicios: los retos cognitivos .....	370
2.7.3.7. Un tiempo de correcciones orales y escritas: el conocimiento de los resultados .....	370
2.7.3.8. La finalización de la sesión en el aula .....	373
2.7.4. La estructura temporal de la sesión de EF .....	373
2.7.4.1. Introducción: una temporalidad cíclica .....	373
2.7.4.2. El tiempo de entrada: la EF parte en desventaja .....	374
2.7.4.2.1. La bajada: tiempo de orden y disciplina .....	374
2.7.4.2.2. La estancia en el vestuario: el primer tiempo de higiene .....	375
2.7.4.2.3. La rutina de entrada: el control de la emoción .....	378
2.7.4.3. El tiempo de presentación: nos vemos, nos reconocemos .....	378
2.7.4.4. El tiempo de las situaciones didácticas: la EF estricta .....	379
2.7.4.4.1. Lo estricto y lo residual .....	379
2.7.4.4.2. El tiempo de explicación: la verbalización de lo motriz .....	380
2.7.4.4.3. El tiempo de demostración: lo verbal se convierte en motriz .....	381
2.7.4.4.4. El tiempo de organización: el grupo en el espacio y con material .....	382
2.7.4.4.5. El tiempo de práctica motriz: la conducta motriz y las fases de la sesión	382
2.7.4.4.6. El receso para hidratarse: la máquina necesita combustible .....	389
2.7.4.4.7. El tiempo de despedida: en busca de la reflexión y la verbalización sobre la acción .....	389
2.7.4.5. El tiempo de salida: deshaciendo el camino .....	390
2.7.4.5.1. El segundo tiempo de higiene: aseo, cambio y/o ducha .....	390

2.7.4.5.2. La subida al aula o la salida al patio: tiempo de acompañamiento, orden y disciplina .....	391
2.8. La noción temporal elegida por el profesorado: el tiempo cíclico y el tiempo lineal .....	393
2.8.1. El tiempo cíclico y lineal en el aula .....	393
2.8.2. El tiempo motriz del alumnado: la búsqueda o no de la victoria .....	393
2.8.3. La relación entre el tiempo y el material en las situaciones motrices .....	396
2.8.4. El sistema de tanteo: la memoria del resultado .....	396
2.8.5. La relación entre el sistema de tanteo y el material en las situaciones motrices	399
2.9. Los materiales curriculares como organizadores del tiempo .....	400
2.9.1. Introducción .....	400
2.9.2. La programación prefijada de la tutora: el poder del libro de texto .....	400
2.9.3. Los materiales curriculares: documentos finalistas en la EF .....	401
2.9.4. Resistencias: los materiales curriculares como documentos burocráticos en la EF .....	402
2.9.5. Libertad plena en la programación de la EF: la autogestión y sus consecuencias .....	404
2.9.5.1. Introducción .....	404
2.9.5.2. Programación deshilvanada y selección arbitraria de los contenidos .....	406
2.9.5.3. Ausencia de contenidos: curriculum obviado .....	409
2.9.5.4. Repetición de contenidos .....	410
2.9.5.5. Discontinuidad en las sesiones: desde la necesaria flexibilidad hasta la falta de criterio .....	410
2.9.6. Otros documentos administrativos: el profesorado da fe .....	412
2.9.6.1. El boletín de notas .....	412
2.9.6.2. El informe final del alumnado: información interna .....	412
2.9.6.3. La memoria de centro: el resumen de un curso escolar .....	413
2.10. A modo de resumen .....	414

## **2. LA CULTURA TEMPORAL DE LA ESCUELA**

### **2.1. Introducción: el tiempo escolar prepara para el tiempo social**

#### 2.1.1. La presencia física del tiempo en la escuela

Existen señales perceptibles de la medida del tiempo en el aula: el reloj real y el simulado de cartón con sus respectivas agujas cuelgan de la pared, en tanto que el altavoz avisa con su timbre sobre el cambio de sesión. Tanto el profesorado como el alumnado ordenan sus actividades determinados por el movimiento de las agujas. Asimismo, y por si fuera poco, de las paredes penden el calendario mensual y el horario semanal; y en una esquina de la pizarra se recuerda diariamente cuál es el día de la semana y del mes.

Estas señales temporales tan presentes en el aula son más tenues en el gimnasio. La existencia de un reloj es circunstancial debido fundamentalmente a que éste debe estar protegido con una carcasa a salvo, por ejemplo, de un balón perdido. En cambio, cuando las clases se llevan a cabo en las instalaciones municipales que son más espaciosas tanto en anchura como en longitud y altura, el alumnado y el profesorado pueden mirar el paso del tiempo a través de las agujas de los grandes relojes que cuelgan de la pared al abrigo de cualquier balón suelto. Con o sin reloj gigante, el especialista mira su reloj de pulsera de manera más o menos velada para controlar el ritmo de la sesión.

#### 2.1.2. El tiempo como invención cultural y social

El tiempo es una invención humana que se mide sobre todo según un patrón cultural (Hall, 1989: 163-171). Este autor distingue entre tiempo formal, informal y técnico. El primero hace explícito el uso del tiempo en una cultura a través de conjuntos (horas, días, meses, años), abstracciones (orden, linealidad, noción cíclica, valoración o duración) y pautas. El segundo, el tiempo informal, se refiere al contexto en el que se emplean el conjunto anterior (horas o días), otros términos más vagos e imprecisos (rato, más tarde, mucho tiempo, etc.), así como abstracciones como la urgencia, la noción del tiempo monocrónico o policrónico (concentrarse en hacer una sola cosa; o varias a la vez como por ejemplo los jóvenes con el uso del móvil) (Hall, 2001: 212-214), la actividad y la variedad. Las pautas del tiempo informal varían culturalmente y

se aprenden a través de premios y castigos que se aplican en el caso de las desviaciones de los intervalos temporales o de los horarios (notas a la familia cuando un alumno llega tarde a la escuela de manera reiterada). Por su parte, el tiempo técnico es cuantificable y tiene algo del tiempo formal o informal, pero es totalmente consciente. Un ejemplo que ilustra estos tres tipos de tiempo es lo que ocurre en un puerto pesquero en el que los niños aprenden a manejar los remos en su vida cotidiana (tiempo formal); más tarde, cuando son jóvenes bogan y cian para acercarse a las embarcaciones con la finalidad de buscar los mejores lugares de baño o de pesca (tiempo informal); y por último, cuando algunos y algunas aprenden a perfeccionar una ciaboga en los clubes de remo en banco fijo (tiempo técnico).

La noción del tiempo, su vivencia y su cuantificación son diferentes en los tiempos bíblicos o en la actualidad, en la cultura oriental u occidental, en el trabajo o en el ocio, en el pueblo o en la ciudad, en la escuela o en la familia, en lo escolar o en lo extraescolar, en el aula o en el gimnasio. El tiempo es un concepto cultural y por ende, cambiante. Cumple una finalidad orientativa, de orden y hasta existencial. Las concepciones del tiempo son “ficciones pragmáticas” (Vicente, 2004: 7).

La sucesión del tiempo escolar permite al alumnado y al profesorado orientarse en el mundo y la cultura escolar. La arquitectura curricular determina la sucesión de las etapas, los ciclos y los cursos. Se consigue, así, que el profesorado, el alumnado y sus familias se orienten en el continuum educativo, puesto que se trata de periodos de escolaridad muy largos que obedecen a una linealidad: la consecución de titulaciones que puede llegar hasta la carrera universitaria.

Otra de las funciones de la institución escolar es la que obliga al alumnado a adaptarse al tiempo social. El sociólogo Norbert Elias habla de “coacción” (1989: 20-30). Esta coacción ayuda al alumno a distinguir los diferentes tiempos que marca la sociedad y a adaptarse a ellos. Es decir, el tiempo “se encuentra entre los símbolos que los hombres pueden, y a partir de cierto grado de desarrollo de la sociedad, deben aprender como medio de orientación” (Elias, 1989: 30). La presencia del tiempo en forma de pautas como eje de la organización escolar marca la vida escolar; por ejemplo, las entradas y salidas, las clases y el recreo, la pausa de la comida, los días laborales y el fin de semana, el curso y las vacaciones. Tal y como se ha señalado anteriormente, se materializan en forma de relojes, calendarios y timbres.



### 2.1.3. El tiempo lineal y el tiempo cíclico

El tiempo sigue siendo una cuestión difícil de abordar. Es un tema recurrente en el cine y en la literatura, en la física y la metafísica, en la teología y la filosofía, en la cosmología y mitología, en la etnografía y la antropología. El punto clave para diferenciar una civilización y su concepción del tiempo es la manera en que se escribe la historiografía. Si los acontecimientos históricos se datan de manera cronológica el tiempo histórico o lineal se impone. Empero, el resto se rige por una noción del tiempo cíclica en la que triunfa una cosmología mítica. Los antropólogos distinguen la cultura occidental y la oriental por la concepción temporal lineal y cíclica, respectivamente. Sin embargo, la historiadora de historia antigua Romila Thapar (2003) demuestra que en la cultura de la India antigua también existen facetas de la vida que se datan de manera lineal y otras en las que estas dos nociones se entrecruzan, poniendo así en tela de juicio las afirmaciones de los historiadores occidentales sobre una civilización hindú ahistórica.

Hall compara el tiempo lineal con una carretera que “se extiende por delante hacia el futuro y por detrás hacia el pasado” (Hall, 1978: 25). Esta metáfora se asemeja a la idea teleológica de San Agustín en la que la humanidad va a seguir progresando hasta llegar al Juicio Final. El tiempo lineal es un concepto que hunde sus raíces en la tradición judeo-cristiana (Plácido, 2004). Otras corrientes filosóficas como el marxismo o como el positivismo se caracterizan por una idea finalista del tiempo. Por supuesto, la teoría de la evolución de Darwin sigue una progresión lineal.

Por el contrario, el tiempo cíclico se identifica con otra metáfora: el giro interminable de una rueda. Es una noción de tiempo proveniente de las culturas del neolítico en las que la vida se organiza en torno a un calendario natural que rige las tareas agrícolas como la siembra y la recolección según los ciclos lunares y las estaciones. Las sociedades tradicionales se resisten a la idea de progreso lineal porque en su pensamiento subyace una ontología arcaica. El estudioso de las religiones Mircea Eliade define este hecho como “terror a la historia” (1972: 137). Relacionado con la concepción cíclica, Nietzsche piensa sobre la idea del eterno retorno, de la recurrencia o repetición de lo vivido debido a la plenitud conseguida por el ultrahombre. Hegel defiende una teleología circular o movimiento circular presente en toda naturaleza viva (Araújo, 2010). Un ejemplo de temporalidad cíclica en la vida cotidiana son las fiestas. Éstas

rompen con la disciplina lineal que impone el trabajo. Consecuentemente, la noción del tiempo se transforma. Durante la fiesta lo ritual y lo sagrado subyace ya en su origen pagano ya religioso: la fiesta es una señal de la sacralización del tiempo. Incluso el turismo se puede calificar como una “actividad cíclica ritualizada” (Pinto, 2011: 1.145).

Asimismo, existen concepciones cíclicas en culturas sin ningún intercambio o ligazón como la tradición oral que relata acontecimientos sin datación entre los chamulas de México (Gossen, 1989), la cultura trashumante y la tradición oral de los baktiaritas de Irán (Calonje, 1999) o los relatos atemporales del lenguaje de los trobiander (Lee, 1943).

En el Islam los suníes y los chiíes se diferencian, entre otras razones, por su distinta concepción temporal: los primeros organizan su cosmovisión siguiendo un criterio lineal, mientras que los segundos se rigen por una noción cíclica (Viguera, 2004).

Esta dicotomía tan esencial entre estas dos concepciones temporales se difumina, se entrelaza y coexiste en numerosas culturas. Por ejemplo, los antiguos mayas entremezclan el tiempo histórico de las dataciones concretas de su calendario que describe acontecimientos pasados, presentes y proyecciones futuras, y el tiempo mítico que evoca al origen del mundo (Lacadena, 2004). En el Antiguo Egipto convive la vida en torno a las crecidas del Nilo con el primer calendario solar conocido (Galán, 2004). En nuestra cultura ambas concepciones también se complementan, por ejemplo, en el hecho de que el trabajo da paso al ocio y a la fiesta; o en la diferente concepción de la vida entre las personas de los núcleos rurales y las de la ciudad. La persona ve cómo su trascorrir camina irremediabilmente hacia la muerte a través de una sucesión cíclica de días, meses y años. Las dos nociones conviven, igualmente, en los juegos infantiles tradicionales. Algunos juegos tienen una estructura lineal basada en una dinámica de causa-efecto que finaliza en un clímax en el que se dirime un ganador siguiendo criterios de lógica interna, mientras que otros se repiten cíclicamente y, por tanto, carecen de un final en forma de clímax. En este caso, el final se determina por razones externas al propio juego (Etxebeste, 2001, 2012).

Estas dos concepciones temporales inciden en el mundo de la educación de manera más o menos velada. Así, los términos “examen”, “control”, “evaluación continua”, “evaluación final”, “proceso”, “producto”, “repetición” o “progresión” remiten a nociones temporales lineales o cíclicas. En el área de EF las propuestas del especialista obligan al alumnado a vivenciarlas.

#### 2.1.4. La vivencia del tiempo y la organización del tiempo: dos nociones diferentes

En la escuela existe una significación del tiempo que está cimentada en la experiencia vital, en el día a día cotidiano, y que es diferente de la organización escolar del tiempo que únicamente se construye en la arquitectura curricular, el calendario escolar y las planillas semanales. La autora Rosa Vázquez las distingue y denomina como “el tiempo en la organización escolar” y “la organización del tiempo escolar”, respectivamente (2007: 1).

En las líneas posteriores se intenta desentrañar y aflorar el significado de ambas ideas sobre el tiempo. Para ello, qué más pertinente que seguir un criterio cronológico: desde lo más general (la etapa) hasta lo más particular (las propuestas didácticas de la sesión). Además, siguiendo la estructura que se desarrolla en el capítulo precedente y en los posteriores se intenta descubrir la significación temporal de la propia Educación Física comparándola a modo de contraste con el resto de áreas, sobre todo en lo que al desarrollo de la sesión se refiere.

## **2.2. Una arquitectura temporal basada en el currículo: la administración decide**

### 2.2.1. La etapa de Primaria: una etapa obligatoria y de transición

#### 2.2.1.1. La linealidad de la etapa

Los poderes públicos legislan sobre la duración y los periodos educativos. El tiempo escolar se organiza de manera lineal, cronológica. La Educación Primaria comprende seis cursos académicos que deben cursar los niños y niñas de seis a doce años. La etapa los define: alumno o alumna de 4º de Primaria. El profesorado se divide igualmente por etapas: maestro o maestra de Primaria. Este es su estatus.

Es una etapa obligatoria, y también gratuita (LOGSE, Título Primero, Capítulo Segundo, Artículo 12). Es decir, todos los niños y niñas están obligados a cursarla, y como consecuencia de ello, el Estado se hace cargo de los pequeños, los escolariza. Las familias no pueden enseñar a sus hijos en el domicilio familiar.

Otra de las características de esta etapa es que no tiene un carácter terminal como lo tenía la antigua EGB (Educación General Básica) en la que al finalizar con éxito se obtenía el título de graduado escolar. Con la implantación de la LOGSE, los estudios

obligatorios continúan durante la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria), y al finalizar dichos estudios es cuando se expide una titulación: graduado en Educación Secundaria Obligatoria. La Etapa de Primaria carece de titulación y, como tal, es una etapa de transición desde la Etapa Infantil hacia la Etapa Secundaria. En resumen, no es una etapa terminal puesto que la educación obligatoria continúa: forma parte de una linealidad más amplia.

#### 2.2.1.2. El tiempo global de rendimiento académico: la selección y la progresión del alumnado

El carácter transitorio de la etapa se plasma en el grado de promoción. Es pertinente conocer si es selectiva o no. Así, si se analiza el porcentaje del alumnado que promociona de curso, de ciclo y de etapa se puede constatar, según los datos aportados por el Gobierno Vasco, que durante el curso 2005-06, dicho porcentaje es casi del 100%. Si bien durante los dos primeros ciclos es del 97%, este porcentaje se reduce en un punto en el tercer ciclo. Obviamente, el alumnado que repite curso es del 3% en los dos primeros ciclos y del 4% en el tercer ciclo. Como es difícil que un alumno o alumna repita dos veces en Primaria, debido a que cumpliría el cupo de repeticiones para toda la enseñanza obligatoria, se puede concluir que el porcentaje de alumnado que repite un curso de un ciclo durante la etapa ronda el 10%.

Durante la etapa de Primaria no existe una selección del alumnado y se respeta su ritmo de aprendizaje. En esta línea, se puede inferir de los datos que en la etapa primaria existe un menor peso de la calificación. En la etapa primaria tiene cabida la práctica totalidad del alumnado, puesto que la promoción de curso es casi automática. El proceso educativo se impone sobre el resultado. De esta manera se cumple el espíritu de la ley que determina que es una etapa de transición, de paso.

Pero, a pesar de ello, si se analizan los datos de la etapa por áreas se esconde otra realidad que revela que existe un porcentaje de alumnado con una o varias áreas pendientes, tal y como se refleja en la Figura 31. Se observa que en el primer ciclo progresa adecuadamente con calificación positiva el 88%, que se convierte en el 83% en el segundo y en un 78% en el tercero. Se deduce que según avanzan los cursos y los ciclos el porcentaje de alumnado con una o varias áreas sin calificación positiva avanza: el 9% para el primer ciclo, el 17% para el segundo y el 22% para el tercero. Esto indica de quinto a sexto o de Primaria a Secundaria un 22% pasa con una o varias áreas

pendientes. La progresión del primer ciclo indica una linealidad menos acusada que la del resto de ciclos en los que es más evidente. La selección va aumentando ciclo a ciclo.

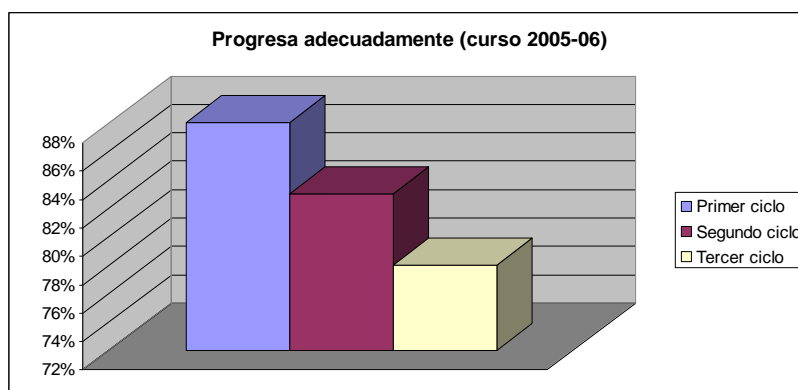


Figura 31. **Porcentaje del alumnado que progresa adecuadamente con calificación positiva (curso 2005-06).** Fuente: Departamento de Educación del Gobierno Vasco

La etapa de Primaria es una etapa de transición cuya función no es la selección del alumnado, pero que esconde un porcentaje de alumnado que presenta dificultades en su aprendizaje. Este desequilibrio constata que se acepta la paradoja que permite que el alumnado siga aprendiendo nuevos contenidos más complicados sin tener superados los anteriores o previos. Se espera que la estructuración de los contenidos en espiral haga que el alumnado aprenda a su ritmo, según la idea de curriculum propugnado por Bruner (1988: 147 y ss.).

### 2.2.2. Los ciclos como valoración del status de las áreas: lo importante y lo accesorio

#### 2.2.2.1. El ranking de las áreas

En el anexo II del decreto 237/1992 se le asigna a cada área el número de horas mínimas a cursar por ciclo. De esta manera, la Administración valora qué es lo importante y qué lo accesorio. Por orden de importancia las áreas se clasifican de la siguiente forma: Lengua vasca y castellana (770 horas cada una), Matemáticas, 630 horas; Conocimiento del Medio, 525; Inglés (350 horas en los dos últimos ciclos); Educación Física 350 horas (140-105-105), Educación Artística, 350; y Religión/Estudio, 315 horas.

La Administración considera a la Educación Física como un área menor y por ello está relegada a un segundo plano en el reparto horario. Es paradigmático que la mayor presencia del área se regule para el primer ciclo y, luego, cuando la linealidad de la etapa es más evidente, su presencia disminuya.

Esta desigualdad se puede revertir con las horas de libre disposición (245-210-210). El decreto establece en su anexo II que el centro dispone de autonomía para utilizar esas horas de la manera más conveniente reforzando las áreas que lo necesiten.

#### 2.2.2.2. La secuenciación temporal de los contenidos

La organización temporal de la etapa dividida en ciclos viene determinada por la ley. Cada ciclo a su vez se compone de dos cursos académicos (LOGSE, Título Primero, Capítulo Segundo, Artículo 14). Los ciclos se corresponde con las edades siguientes: primer ciclo (6-8 años), segundo (8-10) y tercero (10-12). Esto obliga al profesorado a adecuar el curriculum de cada área en cada ciclo. Al documento que surge tras esta adecuación se le denomina PCC (Proyecto Curricular de Centro). La organización del tiempo es lineal. De nuevo, la comunidad escolar debe organizar el tiempo según lo prescrito en la legislación. El tiempo escolar está regulado.

Como consecuencia de ello, la tutora repite los contenidos de manera bianual. Permanece con su grupo durante dos cursos y; al siguiente, se le asigna otro. Por lo tanto, mantiene la linealidad durante dichos cursos y luego vuelve a empezar en el punto de partida. En cuanto a los contenidos, para la tutora el ciclo cumple con su sentido literal. En cambio, para el especialista la repetición de contenidos es más acusada porque imparte lo mismo para los distintos grupos del curso o del ciclo: 3º B, 3º D, 3º D-1, 4º B, etc. En el caso del alumnado la estructura temporal del ciclo es lineal tanto en el trabajo del aula como en el del gimnasio, con la excepción de los grupos que comparten ciclo y aula en escuelas rurales o en las que emplean el método *Amara Berri*.

#### 2.2.2.3. El tiempo de rendimiento por áreas: la selección y la progresión del alumnado

Los datos de las dos figuras anteriores señalan la tendencia no selectiva de la etapa y cómo, a pesar de ello, existe un porcentaje del alumnado que promociona con calificaciones negativas. Del mismo modo, es conveniente observar por áreas cuáles son

las más y menos selectivas y para ello nos vamos a servir de la Figura 32 en la que aparece la evolución de los porcentajes de las calificaciones positivas por áreas y ciclos durante el curso 2005-06 en toda la red educativa, ya pública ya privada.

Los valores de todas las áreas son iguales o superiores en todos los ciclos al 86%. Todas las etapas, salvo la EF, presentan un descenso en los porcentajes de calificaciones positivas; sobre todo, durante el tercer ciclo. Por ejemplo, los datos correspondientes al área de Conocimiento del Medio se sitúan en valores del 96% de calificaciones positivas en el primer ciclo, para después bajar esos porcentajes al 93% en el segundo y al 90% en el tercero. En cambio, la EF mantiene el valor del 99% durante todos los ciclos, aunque los porcentajes reales con decimales son los siguientes: 98,8% en el primer ciclo, 99,1 % en el segundo y 98,6 % en el tercero.

En este sentido, existen dos bloques de áreas: por una parte, las que mantienen sus porcentajes durante los tres ciclos o descienden ligeramente y son la EF, la Educación Artística y el binomio Religión/Ética; y por otra, las que presentan un descenso acusado (Lenguas, Conocimiento del Medio y Matemáticas).

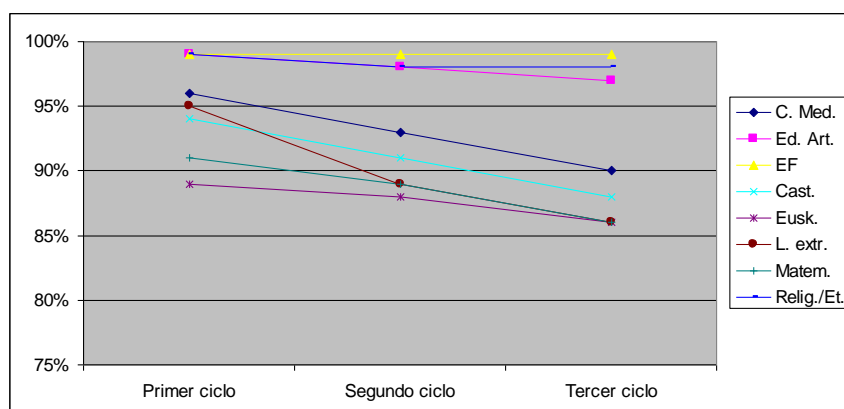


Figura 32. **Porcentaje de calificaciones positivas de cada área por ciclos (curso 2005-06).**

Fuente: Departamento de Educación del Gobierno Vasco

Los datos de todas las áreas confirman la misma tendencia no selectiva de la etapa. Las áreas no seleccionan al alumnado por el rendimiento, sobre todo en el primer ciclo. Sin embargo, el grado de exigencia en las calificaciones aumenta según transcurren los ciclos, sobre todo en las áreas de Euskara, Inglés, Matemáticas, Castellano y Conocimiento del Medio, por este orden.

Otro bloque de áreas son menos selectivas y el alumnado obtiene calificaciones positivas casi en su totalidad. Se corresponden con las áreas de menor consideración social, denominadas coloquialmente como “marías”: Educación Artística (música y plástica), Religión/Ética y Educación Física. Se puede determinar una correspondencia directa entre las áreas con un mayor peso curricular y el resto. A mayor peso curricular, mayor selección del alumnado.

Sin embargo, esto no se cumple en el caso de la EF, puesto que es la menos selectiva o la menos exigente, a pesar de tener un mayor peso curricular que la Educación Artística y el binomio Religión/Ética. Entre otras muchas razones, se puede determinar que la evaluación en EF es muy flexible para que prácticamente todo el alumnado cumpla los objetivos propuestos.

<b>Resto de áreas</b>	<b>EF</b>
<b>Arquitectura curricular lineal</b>	Arquitectura curricular lineal
<b>Tiempo importante: lenguas, matemáticas y conocimiento del medio</b>	Tiempo accesorio: EF
<b>La tutora y el ciclo: contenidos bianuales cíclicos</b>	El especialista y el ciclo: contenidos anuales cíclicos
<b>El alumnado y el ciclo: contenidos lineales (también espirales)</b>	El alumnado y el ciclo: contenidos lineales (puede que espirales)
<b>Mayor selección del alumnado</b>	Menor selección del alumnado

Figura 33. **Diferencias temporales en la impartición semanal**

### 2.3. El curso escolar: el calendario escolar se adapta al tiempo social

Un curso escolar y sus respectivos periodos vacacionales se corresponden con un año solar. Esta organización temporal se repite en diferentes culturas. En la cultura occidental, el calendario escolar sigue el modelo del calendario gregoriano (inspirado a su vez en el juliano) implantado por la Iglesia Católica en el siglo XVI en el que se distribuyen los días de cada mes, los años bisiestos y la fecha de Pascua; de ahí su reflejo en el calendario escolar en las fechas de las vacaciones la Semana Santa. Asimismo, las vacaciones de Navidad y varias fechas festivas tienen también una tradición religiosa: Nuestra Señora del Pilar, Ascensión, San José, o el patrón o la patrona local. Unas fechas son cambiantes (Semana Santa) debido a las fases lunares que determinan si esta se celebra en marzo o en abril; mientras otras permanecen invariables y siguen el movimiento anual del sol (fiestas patronales y Navidad).



Representan una idea temporal cíclica y lineal, respectivamente (Etxebeste, 2001). La división de los periodos de descanso o vacaciones coincide, como en la obra de Vivaldi, con las cuatro estaciones de un clima templado: final del otoño y comienzo del invierno (vacaciones de Navidad), aproximadamente inicio de la primavera (Semana Santa); e inicio y casi final del verano (vacaciones estivales). El tiempo social y el escolar coinciden puesto que se marcan dos periodos diferenciados: el tiempo productivo y el de descanso.

En nuestra cultura, el curso escolar, también llamado año académico, discurre desde septiembre a junio del siguiente año. Se nombra siguiendo el modelo de año de la era cristiana (curso 2005-2006). Es un periodo que abarca desde el final de las vacaciones del curso anterior hasta el comienzo de las vacaciones estivales del año siguiente. La implantación de este largo periodo vacacional se debe a varias razones higiénicas y otras didácticas que se plantearon a finales del siglo XIX (Escolano, 1992; Garai, 2002):

- La fatiga que sufría el alumnado y el profesorado, unida a una presión corporativa de los maestros.
- El aumento de la posibilidad de que los niños contrajeran enfermedades y epidemias por el rigor del calor de la época estival.
- La necesidad de un tiempo para que el profesorado realizara cursos de formación.

El calendario gregoriano y el escolar son divergentes puesto que el curso no comienza el 1 de enero, sino en septiembre por las razones mencionadas, sobre todo porque a finales de agosto termina la canícula. El calendario escolar se planifica para optimizar el tiempo al máximo.

El número de horas anuales que lo componen está determinado por el Gobierno Vasco, pero su distribución se acepta en el Consejo Escolar de cada centro a propuesta del claustro de profesores. Es el que rige el calendario lectivo durante todo un curso escolar. El Consejo Escolar está constituido por 15 representantes de los padres y madres, 11 del profesorado, dos de dirección (directora y secretaria), un representante del personal de administración y servicios, y otro del ayuntamiento en el caso de los centros públicos.

Las familias en las que trabajan el padre y la madre tienen que recurrir a los abuelos o a otras personas para que se hagan cargo de sus hijos en las fechas en las que su propio

calendario laboral y el de la escuela no coinciden. Por ello, a la hora de tomar decisiones sobre el calendario escolar se enfrentan dos sensibilidades diferentes: la de los padres, con mayoría simple (15), y la de los trabajadores (14). Esta diferencia tampoco tiene una gran trascendencia porque es obligado respetar las fiestas oficiales acordadas por el Gobierno Vasco y, como consecuencia de ello, las fechas en las que se puede discrepar son el calendario de las vacaciones de Semana Santa y San Prudencio (patrón de Álava), los carnavales y las fechas de media jornada con alumnado de septiembre y junio. Se trata, por tanto, de una autonomía limitada o tutelada.

Esta tutela se hace más patente cuando un centro no graba su calendario en la aplicación informática correspondiente por falta de acuerdo en un consejo escolar. Entonces, la Delegación de Educación le asigna de oficio un calendario.

Esta organización temporal del año académico exige al profesorado el diseño de una Programación Anual de cada área al comienzo del curso en la que se describen las diversas unidades didácticas, a disposición de las inspecciones de delegación. De la misma manera, se le reclama al centro la redacción del Plan Anual de Centro con la programación de las actividades complementarias y la previsión del calendario de su cumplimiento. Por el contrario, en la finalización del curso escolar, el especialista debe redactar una Memoria del Área que se inserta en la Memoria Final del Centro en la que se describen las actividades complementarias que se imparten fuera del recinto escolar, como pueden ser los cursos de natación o de patinaje sobre hielo con especialistas externos; o la excursión hasta el Santuario de Estibaliz en bicicleta de montaña preparada por los especialistas de EF; o aquellas que imparte personal externo en el centro escolar como el taller de arreglo de pinchazos a cargo de un responsable de la Federación Alavesa de Ciclismo.

En el calendario escolar se organizan los días lectivos y los festivos, las semanas de trabajo y las de vacaciones, las actividades lectivas y las complementarias. El calendario escolar se adapta al tiempo social.

#### **2.4. El trimestre: tiempo de evaluación**

La organización temporal del curso escolar se divide en tres trimestres que suelen coincidir con los periodos estacionales cuyo final lo marcan las vacaciones. El primero

comienza en septiembre y llega hasta las vacaciones de Navidad. El segundo, desde enero hasta marzo o abril (suele ser el más largo), y por último, el más corto que abarca desde el mes de marzo o abril hasta las vacaciones estivales. Al final de los mismos los tutores entregan a las familias las cartillas de evaluación de cada alumno con las calificaciones obtenidas en todas las áreas. Lógicamente el tutor o tutora rellena la mayor parte de las áreas, dejando el resto para los especialistas. Esta evaluación en cuanto al aspecto burocrático de rellenar informes, requiere una duración de dos o tres semanas para el especialista, debido a la gran cantidad de grupos en los que imparte clases de EF. Esto le obliga a coordinarse con cada tutora para que ésta le pase los informes. Posteriormente se los devuelve cumplimentados. Otra copia se deposita en el centro. Actualmente este proceso está digitalizado.

De este modo se evalúa la productividad del alumnado desde el comienzo hasta el final del trimestre. Se sigue una temporalidad lineal que acaba con el clímax de la entrega de la cartilla de notas. Cada alumno o alumna obtiene diferentes resultados en dos apartados diferenciados: en el grado de consecución de los objetivos y en las actitudes.

La evaluación en el caso de todos los especialistas de EF estudiados es *sumativa*, continua. Al finalizar el trimestre, los especialistas no diseñan ninguna prueba final específica para determinar el nivel de consecución de los objetivos durante este periodo. La evaluación del alumnado se basa en lo observado durante las clases. Para ello es fundamental que el maestro de EF conozca en profundidad a su alumnado. El hecho de evaluar obliga a reflexionar sobre cada alumno o alumna, sus características, su actitud, su modo de ser o su evolución. Es un instrumento que concientiza sobre el alumnado.

Los contenidos a evaluar se repiten trimestre a trimestre, curso a curso, área por área porque las cartillas de evaluación son fijas para todo el alumnado de la etapa y se imprimen de manera única para todos los ciclos y cursos.

Cada profesor o profesora asigna unas apreciaciones que se corresponden a grosso modo con las antiguas calificaciones numéricas: “Progresó Adecuadamente” (AE: Aurrerapen Egokia), “Progreso justo” (AD: Aurrerapen Doia) y “Necesita Mejorar” (HB: Hobetu Beharra). Desde la implantación del currículo de 2007 se ha vuelto a calificar numéricamente.

En el área de EF se rellenan las celdas de cinco grandes contenidos: “Participa”, “Hábitos de higiene”, “Respeta las normas”, “Contenidos” y “Actitud”. Es decir, el área

de EF evalúa la consecución de unos contenidos específicos que están omitidos por lo que las familias desconocen de cuáles se trata; otros actitudinales, bien definidos; y uno higiénico. En cambio, en todas las lenguas y en las matemáticas se evalúan grandes bloques de contenidos específicos de área. Otras áreas como la Música o la Plástica desarrollan contenidos específicos y añaden un sucinto “Actitud”. Por último, en Conocimiento del Medio y Religión se evalúan unos contenidos específicos indefinidos y un lacónico “Participa”. En la contraportada del boletín se evalúan las “actitudes de comportamiento”. Por lo tanto, la EF en mayor medida y otras áreas en menor medida evalúan doblemente los contenidos actitudinales.

Resto de áreas	EF
<b>Continúa y final: proceso y resultado</b> <b>Registro: pruebas, cuaderno de ejercicios, controles y exámenes</b>	Continúa: proceso Observación
<b>Bloques de contenidos específicos. Algunas áreas también actitudinales (Conocimiento del Medio, Religión, Plástica y Música)</b>	Contenidos específicos indeterminados, contenidos actitudinales e higiénicos
<b>Evaluación específica del área separada de la actitud o repetida de algún contenido actitudinal</b>	Evaluación reiterativa de contenidos actitudinales (específica y general)

Figura 34. **Diferencias entre la evaluación del resto de áreas y la EF**

## 2.5. La planilla semanal: el eje del ritmo escolar

### 2.5.1. La organización y asignación de los tiempos: el centro obedece y decide

Le Goff afirma que la semana es la “gran invención humana (...), división artificial que se inserta fácilmente en los años y en los meses del calendario tradicional” (1991: 212-213). Según este historiador tiene un origen hebreo y los nombres de la semana se corresponden con los siete astros móviles: Luna, Marte, Mercurio, Júpiter, Venus, Saturno y Sol. En nuestra cultura el sábado procede etimológicamente de la palabra hebrea *shabbat* y el domingo, del latín *domenicus* o día del Señor.

La organización temporal de los ritmos de la escuela es básicamente semanal. Se distinguen los días lectivos de los festivos. Los días lectivos van desde el lunes hasta el viernes y se concretan en una planilla o parrilla que cumple el papel de un calendario. El domingo es fiesta de guardar por razones religiosas en la cultura de los países católicos,

mientras que la fiesta del sábado es producto, entre otras razones, de conquistas sindicales. Esto permite al alumnado adaptarse al tiempo social que está organizado en días laborables y fin de semana.

La adopción de la planilla semanal hace que el puzle de las actividades de todo el alumnado de la escuela encaje. Autores críticos consideran el horario como un requisito que disciplina al individuo para que se mantenga el orden de cualquier organización ya sea una empresa, un hospital, una cárcel o la propia escuela (Foucault, 1990; Giddens, 2001). Por el contrario, es un comentario frecuente el escuchar a una u otra tutora que la rutina del horario le ofrece seguridad a un niño con una vida desestructurada.

La presencia semanal de las áreas en la planilla de cada curso se concreta siguiendo lo regulado por el anexo III del decreto. Es decir, el desarrollo temporal del área está prefijado por ley. La presencia del área en la etapa viene impuesta por el legislador.

El centro acata y organiza el horario semanal mínimo del decreto a la hora de diseñar la parrilla o plantilla semanal. Dispone, además, de autonomía para completar este horario con 3,5 horas semanales de libre disposición en el primer ciclo y 3 en el resto (Anexo III del decreto). Un ejemplo de horario semanal es la organización modular de 45 minutos en un grupo de segundo ciclo. Así, las lenguas oficiales, euskara y castellano, tienen 5 módulos semanales; matemáticas, 5, pero uno de ellos es de media hora; Conocimiento del Medio, 4; EF, dos módulos de 45 minutos y otro de una hora; inglés, 3; Educación en Valores, dos; Talleres, un único módulo de hora y media; y música, un único módulo de tres cuartos de hora. Esta distribución es semanal y la presencia de las diferentes áreas se distribuye regularmente día a día. Es una planificación fija. La investigadora Aniko Husti (1992) define esta organización como *tiempo escolar uniforme*.

De esta manera, la lengua vasca y la castellana tienen un peso en el horario semanal del alumnado del 15% cada una (ambas 3 horas y  $\frac{3}{4}$ ). Por otra parte, el inglés una presencia del 9% (dos horas y  $\frac{1}{4}$ ). Es decir, el peso total de las lenguas sería del 39%. Las matemáticas, en cambio, suponen el 14% del horario semanal (tres horas y  $\frac{1}{2}$ ); la EF (*Soinketa*), el 10% (dos horas y  $\frac{1}{2}$ ); los talleres, un 6% (hora y  $\frac{1}{2}$ ), al igual que la Educación en Valores; y por último, la presencia de la Música es de un 3% (un solo módulo de  $\frac{3}{4}$  de hora). Durante la mañana se organiza un recreo de  $\frac{1}{2}$  hora, lo que supone un 10% del horario semanal. Esta presencia queda reflejada en la siguiente tabla:

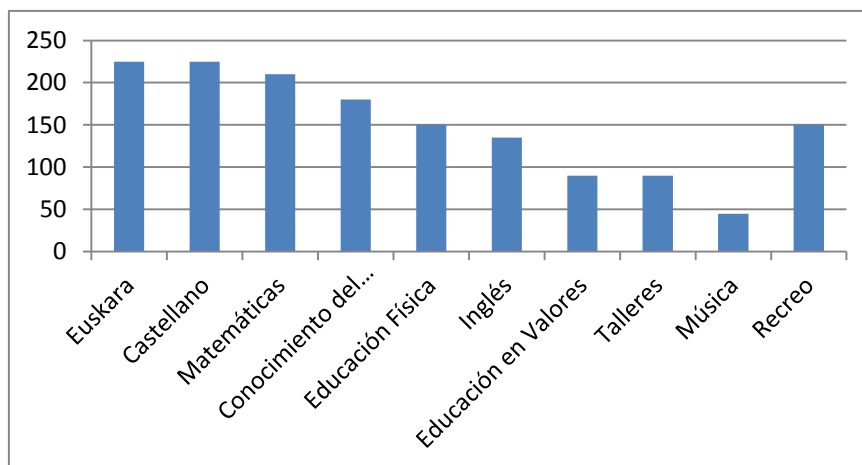


Figura 35. **Tiempo semanal de cada área determinada en minutos de un grupo de 4º de Primaria (2008)**

Las áreas llamadas instrumentales (lenguas y matemáticas) son las que más presencia semanal y anual tienen. Por tanto, son las áreas prestigiosas, las más poderosas. La EF ocupa la cabeza entre las que menos rango tienen por delante de la Educación en Valores, los Talleres y la Música. Carece de una presencia notable en el curriculum real en un centro en el admirablemente se mantiene en el 2008 el ratio de horas semanales anteriores (2 horas y ½) a la disminución propiciada por el decreto de 2007. Los centros poseen una autonomía limitada y deben cumplir el ratio de mínimos estipulado en los decretos.

Por consiguiente, existe una jerarquía entre las áreas en función de su presencia semanal, y por ende, en cada ciclo; y ello viene determinado por los anexos del decreto. El legislador es el que otorga un rango mayor a unas áreas que a otras: de nuevo, se concreta qué es lo valioso y qué lo accesorio. Como contrapartida, se recuerda que esta desigualdad se puede revertir en cierta medida con las horas de libre disposición.

Esta presencia impuesta se manifiesta en el horario semanal de los grupos y del profesorado. La jefatura de estudios rellena las planillas y asigna los diferentes tiempos. Esta asignación es espacio-temporal. A cada tiempo le corresponde un espacio y viceversa y así se completan todas las piezas del puzle organizativo. Esta planilla semanal se repite durante todo el curso. El orden impera en la vida escolar.

Por su parte, el especialista planifica las secuencias didácticas según los tiempos y espacios organizados por la jefatura de estudios, que a su vez están fijados por la ley.

Por último, el alumnado en todo este proceso no tiene poder de decisión y sigue los tiempos dictados por el especialista, la institución escolar y el currículo. La organización del tiempo sigue una estructura jerárquica.

Esta planilla o parrilla presenta ventajas e inconvenientes según los autores Domènech y Viñas (1997: 91-93). Entre las ventajas destaca su facilidad para que el alumnado lo recuerde y se adapte a su ritmo, permite la distribución del tiempo por materias, se adapta al ritmo social, es parte de la cultura escolar, es permutable al estar basado en módulos y por ello también posibilita al profesorado organizar estructuras de clase parecidas, da continuidad al trabajo del profesorado, y las rutinas de entrada y salida facilitan la organización de las familias. En cambio, como inconvenientes se puede criticar que la parrilla está basada en el currículo, en la lógica de las materias y en las necesidades del profesorado y no en el aprendizaje y en el ritmo del alumnado, dificulta los hábitos y la continuidad necesarios, obliga al alumnado a un trasiego de profesores y se constata que el nivel de exigencia en la utilización del tiempo es mínimo.

En definitiva, la planilla semanal es el eje del ritmo escolar y se diseña jerárquicamente. La estructura semanal se repite semana a semana durante todo el curso de manera uniforme, invariable, monótona; al menos sobre el papel.

### 2.5.2. El tiempo de aprendizaje: el horario semanal del alumnado

#### 2.5.2.1. El tiempo de aprendizaje de contenidos: las clases

Las clases se organizan por módulos temporales de diferente duración: media hora, tres cuartos, una hora, hora y media o dos horas. El módulo es la unidad de medida que rige la jornada y la semana escolar. En cierto modo, se sigue la organización del día por horas propia de la orden benedictina desde el medievo en el que cada hora se corresponde con un trabajo u oración. En el mundo escolar, cada módulo se corresponde con un área: a las 9:00, Conocimiento del Medio; a las 10:00, Matemáticas... Algunos autores afirman que se trata de una “taylorización del curriculum” (Gimeno, 1988: 97) y como consecuencia de ello, el aprendizaje está fragmentado en áreas del saber.

El aprendizaje de la vida no termina hasta que la persona expira. Mientras el alumno recorre el camino de la escolaridad, los contenidos van aumentando de dificultad semana a semana. Para el alumnado la semana es única e irrepetible tanto en el aula

como en el gimnasio. Las sesiones son variadas. El tiempo de aprendizaje también es un tiempo de rendimiento académico y, consecuentemente, sigue una noción lineal.

#### 2.5.2.2. El recreo como pausa

La Administración decide que su duración sea media hora diaria y le otorga un carácter educativo. Ya desde el siglo XIX, la razón pedagógica que sustenta la implantación del recreo es catártica con la finalidad de liberar la fatiga y las tensiones acumuladas durante el trabajo académico; y compensadora, para contrarrestar el sedentarismo de la estancia en el aula. Es una pausa que rompe la estructura lineal de las clases y por lo tanto, se corresponde con una noción cíclica del tiempo. El recreo tiene un carácter sagrado para el alumnado.

#### 2.5.3. El tiempo semanal del profesorado: el horario laboral

##### 2.5.3.1. Introducción: las multitareas del profesorado

Para las personas responsables de la dirección, el tiempo transcurre en tareas de organización escolar. Otros tiempos los dedican a representar a la comunidad escolar, atender a las familias o a la inspección, expender certificados, tramitar becas y expedientes, comunicarse con la delegación, intervenir y mediar en los conflictos, o transmitir informaciones o mensajes a la comunidad escolar. Son tiempos de organización y de funcionamiento escolar, de representación y de tareas burocráticas.

En cambio, el tiempo semanal del resto del profesorado es un tiempo marcado y sujeto que se repite de manera rutinaria entre múltiples tareas que se reflejan en su horario semanal. La relación es larga: tiempos de coordinación, tiempo de preparación de materiales para las clases, tiempo de guardia, tiempo de sustitución de un compañero enfermo, tiempo de formación, tiempo de tutorías con las familias, tiempo de cuidado del recreo, tiempo de clase, tiempo de cambio de grupo y tiempo de recreo.

Estas funciones se pueden dividir en tres: la enseñanza lectiva (incluye las horas de clase y el cuidado del recreo), las actividades complementarias (las horas de posibles sustituciones, las horas de dedicación al centro y otras actividades) y el horario de estancia en el centro tras el horario lectivo (reuniones de coordinación, de atención a los



padres y madres, y de formación). En la siguiente tabla encontramos los datos correspondientes a la presencia de todas estas actividades:

**Tabla 4: Calendario semanal del profesorado durante el curso 2005-06**

<b>Tiempo</b>	<b>Tareas</b>	<b>Nº de horas</b>	<b>Porcentaje parcial</b>	<b>Total</b>	<b>Porcentaje</b>
Enseñanza lectiva	Horas de clase	17 y ½	58,3%	20	66,6%
	Cuidado del recreo	2 y ½	8,3%		
Actividades complementarias	Sustituciones	1 y ½	5%	5	16,6%
	Dedicación al centro	2	6,6%		
	Otras actividades	1 y ½	5%		
Estancia fuera del horario lectivo	Reuniones de coordinación	2	6,6%	5	16,6%
	Atención a los padres	1	3,3%		
	Formación	2	6,6%		

En primera instancia, esta distribución horaria viene determinada por la Delegación de Educación. Luego, la dirección del centro organiza el calendario de cada tarea. El tiempo del profesorado está organizado y controlado en todo momento.

#### 2.5.3.2. El tiempo de enseñanza presencial o directa: las horas lectivas

##### 2.5.3.2.1. El tiempo de enseñanza de la tutora y del especialista

Según el horario oficial en poder del Departamento de Educación, de las 30 horas semanales de estancia en el colegio, el profesorado dedica a las clases un 58,3% (17 horas y media), que nos dan una media diaria de 3 horas y media. Es decir, más de un 40% del horario del maestro se emplea en actividades complementarias, seminarios y formación.

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
09:00 09:30					
09:30 10:00	3° B	4° D	4° D-1	4° B-1	4° B
10:00 10:30					
10:30 11:00	RECREO				
11:00 11:30					
11:30 12:00	4° D	3° D-1	3° B	3° D-1	3° D
12:00 12:30					
12:30- 15:00	COMIDA				
15:00 15:45	3° D	4° D-1	4° B		4° B-1
15:45 16:30					

Figura 36. **Horario semanal de las sesiones de un maestro especialista (curso 2005-06)**

Se establece una diferencia en la concepción temporal de la permanencia en el aula o en el gimnasio. El tiempo del aula es continuo porque la tutora permanece las 17 horas y

media con su grupo, mientras que el tiempo del gimnasio es discontinuo para el especialista, limitado a las dos sesiones semanales con ese mismo grupo.

Los contenidos de estas dos sesiones se repiten con cada grupo del mismo ciclo. Para el especialista las sesiones se reproducen. Esto no quiere decir que no haya excepciones y cambios derivados de las características del grupo o de mejoras didácticas puesto que las sesiones no se multiplican como tornillos de fábrica, de la misma manera que Heráclito no se bañaba dos veces en las mismas aguas del río.

*Ha delimitado muy bien los dos campos de juego (el de mi izquierda y el mi derecha). Es una sesión que anteriormente ha realizado con otros grupos. Por ello no quiere cometer el fallo de una sesión anterior en el que los niños no sabían muy bien cuáles eran los límites del campo de juego. Por ello, ahora se afana por dejar claro cuáles son (Notas: 3º B, 30-11-2005; 11:54:13-11:58:35).*

En cambio, la tutora imparte cinco áreas y los contenidos van desarrollándose independientemente y de manera variada.

#### 2.5.3.2.2. El recreo como tiempo educativo

El cuidado del recreo es otra de las labores educativas del profesorado. Según los datos de la Delegación de Educación supone un 8,3% del horario total del maestro. Por tanto, oficialmente comprende un total de dos horas y ½ semanales, si bien en la práctica el profesorado no realiza esta labor más que una vez cada quince días. El calendario de la vigilancia del patio durante los recreos está colgado en la sala de profesores y se visualiza por colores. El especialista cuida el patio junto con otras dos tutoras. Forman la patrulla del equipo blanco. Esta labor educativa (y de vigilancia) comprende dieciséis lunes en este curso 2005-06 (ver tabla adjunta). Este hecho evidencia claramente el desfase entre el horario oficial y el horario real.

El desfase entre el tiempo oficial y el tiempo real lo dedica el profesorado a tomar el café en la sala de profesores (en otros centros se utilizan los bares cercanos a la escuela). Esta pausa-café rompe la linealidad de la impartición de las sesiones y, por lo tanto, tiene una concepción del tiempo cíclica. Sin embargo, esta desconexión teórica es difícil de cumplir en la práctica porque las necesidades y urgencias diarias requieren soluciones apremiantes y es frecuente que se utilice este tiempo para charlar sobre temas acuciantes. Otras tutoras permanecen en el aula y dedican este tiempo a realizar

actividades de refuerzo con el alumnado que lo necesita. En esta misma línea, algunos especialistas de EF organizan campeonatos de badminton en los recreos o ayudan a los grupos a preparar el Festival de Navidad.

Mes del año	Día del equipo blanco
Septiembre de 2005	19
Octubre de 2005	3 y 17
Noviembre de 2005	14 y 28
Diciembre de 2005	19
Enero de 2006	16 y 30
Febrero de 2006	13 y 27
Marzo de 2006	13 y 27
Abril de 2006	10
Mayo de 2006	15 y 29
Junio de 2006	12

Figura 37. **Calendario del cuidado del patio por el equipo blanco durante el curso 2005-06**

La patrulla se pasea por el patio charlando y observando las acciones del alumnado. Es una labor ingrata de vigilancia que tiene un componente educativo en cuanto que permite ver al alumnado en un ambiente más distendido y conocer con quién y cómo se relaciona. Muchas veces esta información ayuda a entender las claves por las que un niño se comporta en la clase de una determinada manera. Otra de las funciones de la patrulla es mediar en los conflictos. El alumnado suele acudir a estos maestros y maestras que cuidan el patio para expresar sus quejas ante una determinada injusticia: por ejemplo, cuando los de sexto invaden el espacio del primer ciclo.

La patrulla tiene una gran responsabilidad porque este tiempo oficialmente de carácter educativo se puede convertir en todo lo contrario. Se coincide con los profesores Rodríguez Navarro y García Monge cuando alertan sobre temas sensibles que pueden acontecer durante este tiempo. Entre otros: los prejuicios, la construcción del sistema de género, el bullying, la marginación, la segregación, la jerarquización espacial, el aprendizaje de formas de interacción según el género, la homogeneización de prácticas corporales en los patios o las formas de rechazo (2009: 70).

El recreo también es un tiempo sacralizado para el profesorado, tal y como lo confirma un tutor: “El encuentro en la sala de profes durante el recreo, sagrado. Café y tertulia” (Cuestionario. Informante: Iñaki).

### 2.5.3.3. Un tiempo de parches: las actividades complementarias del profesorado

#### 2.5.3.3.1. El tiempo de sustituciones: tiempo para un roto o un descosido

Supone un 5% del total del horario semanal del maestro. Por ejemplo, un especialista debe dedicar todos los jueves a la tarde de 15:00 a 16:30 a cubrir las posibles sustituciones que se requieran en ese horario cuando un compañero está enfermo, acude a una consulta médica o ha solicitado un permiso para ausentarse del centro. La persona de guardia debe ocupar el puesto del compañero. Si esta ausencia tuviera una mayor duración, la Delegación envía un maestro sustituto a cubrir esa baja.

El compañero sustituido suele dejar escrita la tarea que el alumnado debe cumplir. Por consiguiente, el personal de guardia simplemente se asegura de que haya un mínimo silencio para que todo el alumnado pueda concentrarse con garantías en la tarea. Asume una labor de tutela.

Cuando no es necesario cubrir la sustitución de ningún compañero, el maestro permanece en la sala de profesores del primer piso preparando clases, rellenando informes o buscando información en internet. Entonces, acomete las mismas tareas que las de dedicación al centro.

#### 2.5.3.3.2. El tiempo de dedicación al centro

Son dos horas que suponen el 6,6% del horario semanal del maestro. Según el horario del especialista, se corresponden con los cuatro tiempos de media hora que quedan en la primera hora de la mañana de martes a viernes (9:00-9:30). El maestro de EF permanece en la sala de profesores de arriba y prepara clases, consulta bibliografía, rellena informes de evaluación o selecciona el material necesario para la siguiente clase. Siempre y cuando los especialistas de EF coincidan en este tiempo es un momento de intercambio de pareceres, de enfoques y de filosofía sobre el área.

En el caso de la tutora, el desarrollo lineal de las sesiones y el número de áreas a impartir le exige una preparación de las clases cuantitativamente mayor.

#### 2.5.3.3.3. Un tiempo variado: otras actividades

Es una hora y  $\frac{1}{2}$  que supone el 5% del total del horario semanal del profesorado. Tienen la misma razón de ser que las horas de dedicación al centro y por ello, la tutora utiliza este tiempo para seguir preparando las clases. Estas actividades rellenan los huecos de media hora que se quedan en las horas lectivas que se imparten después del recreo: los miércoles, jueves y viernes de 11:00 a 11:30. El especialista, por ejemplo, prepara la visita al centro de dos jugadores de baloncesto del equipo Tau Baskonia. Para ello, se pone en contacto telefónico con el responsable de la Diputación Foral de Álava con la finalidad de concertar la fecha correspondiente.

#### 2.5.3.4. El tiempo de trabajo fuera del horario escolar: más allá de las clases

##### 2.5.3.4.1. El tiempo de la cooperación: las reuniones de coordinación de ciclo

Son dos horas semanales, los martes y miércoles de 16:30 a 17:30, y suponen el 6,6% del horario semanal del maestro especialista y de la tutora. La coordinadora de ciclo dirige las reuniones siguiendo el orden del día que previamente se ha decidido en la reunión de la Comisión Pedagógica. Esta comisión la compone la jefa de estudios, los consultores, los maestros de refuerzo y los coordinadores de ciclo. Estos coordinadores normalmente son los maestros especialistas por razones económicas debido a que este puesto tiene un plus en el sueldo que así lo equipara con el de las tutoras. Esta comisión se reúne con una periodicidad de quince días.

Los temas tratados en las reuniones de ciclo son variados: el diseño y la puesta en marcha de proyectos de innovación, la concreción de los objetivos de las asignaturas por curso, el diseño de las pruebas para la promoción de curso, la programación de las salidas y excursiones o la preparación de la semana cultural, entre otros.

Se concreta, además, el desarrollo parejo de los contenidos de las diferentes áreas en cada curso. El profesorado de cada curso debe llevar el mismo ritmo. Esto implica una presión añadida en el caso de diferencias entre clases del mismo nivel que llegan hasta convertirse en el tema de conversación de los corrillos que forman los padres y madres en el patio cuando van a recoger a sus hijos.

Esta franja horaria también se emplea para celebrar los claustros y para impartir clases de refuerzo para el alumnado que lo necesita.

El especialista asiste a otras reuniones de carácter más informal con cada una de las siete tutoras con la finalidad de analizar la marcha de cada grupo, de intercambiar pareceres y diseñar estrategias para solucionar los problemas que surgen en cada uno de ellos. Estas reuniones se concentran cerca de la finalización del trimestre cuando el especialista tiene que evaluar y rellenar los informes de cada alumno o alumna para que la tutora pueda entregar el boletín de notas a las familias.

Las reuniones de coordinación también pueden ser de área. Los especialistas de EF se reúnen habitualmente durante todo el curso para abordar un tema, por ejemplo, la adaptación de los criterios de evaluación del PCC. Esporádicamente también se juntan para resolver temas puntuales como la petición de material.

La institución escolar exige al profesorado un tiempo dedicado a tareas burocráticas.

#### 2.5.3.4.2. Tiempo dedicado a las familias: las reuniones con los padres y madres

El especialista dispone en su horario oficial de una hora semanal para estos menesteres: los jueves de 16:30 a 17:30. Porcentualmente, supone el 3,3% del horario semanal del maestro de EF. Sin embargo, los padres y madres no acuden a estas tutorías porque académica y socialmente el área no es relevante.

*Los padres le dan más valor que los profesores. Pienso yo. Sí que la consideran más importante. Sí que la mayoría de ellos les interesa que los niños den el área de EF. Yo creo que sí que la valoran más. Lo que pasa es que lo que no valoran es la evaluación de la EF. Ellos cuando vienen a preguntar al tutor nadie pregunta prácticamente por la EF. Preguntan por las materias más troncales como matemáticas, lengua, euskara... La EF se queda como: "¡Bien... Vale...me has dado esta información, pero bueno...!" (entrevista a Ángela, min 17, 20-02-2006).*

Aunque de manera tangencial, el especialista informa a las familias de la marcha de cada alumno a través de la tutora que es la que emplea este tiempo con profusión.

#### 2.5.3.4.3. El tiempo de formación: cursos y cursillos

Dos horas semanales son las que el maestro especialista y la tutora disponen para dedicarse a la formación, concretamente, los lunes de 16:30 18:30. En otros centros se dedica una tarde completa sin alumnos a estos menesteres, concretamente la de los miércoles.

La Comisión Pedagógica a través de la jefatura de estudios contacta con el *Berritzegune* (Centro de Orientación Pedagógica) para que una persona especializada acuda al centro a impartir esta formación a todo el claustro. En cada curso escolar se varía el tema de formación: animación a la lectura, tutorías, taller sobre la igualdad, sobre las emociones, sobre el cuidado de la voz, etc.

A título personal el profesorado se apunta a los cursos de formación permanente del programa *Garatu* del Gobierno Vasco. La oferta está abierta a todo el personal docente de la Comunidad Autónoma Vasca. El profesorado especialista en EF se queja de la falta de cursillos en el área. Alguno acude a los cursos estivales del INEF de Barcelona.

En resumen, el ritmo del profesorado está pautado, organizado y controlado: el lunes, curso de formación; el martes, reunión de ciclo; el miércoles, claustro; el jueves, entrevistas con los padres. Fuera del horario escolar, el profesorado también vive inmerso en la rueda de la rutina de la organización escolar, pero las vivencias de ese tiempo no son repetitivas. Es decir, en estas actividades al igual que durante el tiempo de enseñanza directa, la tutora y el especialista repiten y repiten el horario semana a semana, pero a la vez viven situaciones cambiantes desde el principio hasta el final del curso. El tiempo cíclico y el lineal conviven en la vida del profesorado.

#### 2.5.4. La ruptura de la planilla semanal: el tiempo de cultura inmaterial

##### 2.5.4.1. Introducción: la escuela se adapta a otro tiempo

Existe otra noción de tiempo que rompe la disciplina del orden horario propiciado por la Delegación de Educación. Se trata de las actividades complementarias que se proyectan en la Programación Anual y se reflejan en la Memoria Final del centro. Algunas son puntuales, pero otras se repiten año tras año. Las clases se suspenden y con ello, el



desarrollo lineal de los contenidos. El calendario se modifica y se influye directa o indirectamente en el discurrir de la EF y del resto de áreas.

#### 2.5.4.2. Un tiempo de cultura vasca e interculturalidad

Dentro de la programación de la Semana del Euskara se celebra un festival de juegos y deportes vascos (*herri-kirolak*) en el que participa la totalidad del alumnado de la etapa. Se preparan dos circuitos con diferentes postas: una para los niños más mayores y otra para los pequeños. Los tutores acompañan cada uno a su grupo de posta en posta, mientras los docentes específicos cuidan de las mismas.

Desde la semana anterior a su celebración, los contenidos impartidos en EF son los propios *herri-kirolak* y se practican como preparación del festival. Es decir, durante esas sesiones se practican la carrera de sacos, la recogida de mazorcas o el arrastre de piedra.

El Festival de Juegos del Mundo se organiza de la misma manera. La cultura motriz forma parte de la cultura inmaterial.

#### 2.5.4.3. Un tiempo de cultura religiosa: el Festival de Navidad, Santa Águeda, San Prudencio y Carnavales

Otra de las labores del profesor de EF es la preparación del festival de Navidad y los bailes de Carnaval. Aunque no tiene una incidencia directa en el desarrollo de las sesiones de EF, sí que afecta al propio profesorado del área puesto que es el responsable de su puesta en marcha. Lo mismo ocurre con el baile conjunto del Carnaval.

Durante las vísperas de Sta. Águeda y San Prudencio las clases, sobre todo del primer ciclo, se suspenden para celebrar la ronda de cantos por el barrio y la tamborrada, respectivamente.

#### 2.5.4.4. La escuela abandona los muros: las actividades complementarias

Estas actividades inciden directamente en el discurrir normal de las sesiones semanales. Son salidas generalmente de tipo cultural como audiciones, visitas a museos o sesiones de teatro. Como consecuencia de las mismas, algún grupo pierde o ve acortada la sesión de EF. El alumnado se queja de esta pérdida. Es un índice del valor y grado de aceptación que el alumnado otorga al área y que contrasta con su escasa presencia curricular.

*Sí que la valoran porque el perder para ellos una hora de EF (minuto 19) por la circunstancia que fuera... Es la única asignatura según me dicen los tutores y según tengo comprobado cuando he sido tutora que piden recuperarla. Luego valorar, la valoran (entrevista a Ángela, 20-02-2006).*

*Ikasleek ez dakit zer balore ematen dioten. Umeak oraindik ez dute iritzi bat egina. Baina nik dakit esaterako... tokatzen bada soinketa edo justu-justu egun horretan tokatzen bada, zerbait soinketa dutenean. Ba demagun... (Jon 2, min 11) inauteriak edo inauteriak direlako, inauteriak ez baldin badira tokatzen da musika-emanaldia edo tokatzen bada ez dakit zer eta klaro aldez aurretik programatuta daude eta joan behar dute hirugarren orduan eta hirugarren orduan soinketa baldin bada, Ba.... joan behar dute, normalean protestatu egiten dute (entrevista a Jon, 14-02-2006).*

En resumen, al igual que ocurre en la vida social, las festividades rompen el calendario de trabajo. El tiempo cíclico que está unido al mundo religioso y pagano irrumpe también en la vida escolar. Se produce un cambio en el ritmo escolar. El tiempo mítico y el histórico se complementan en la escuela.

<b>Tutora-Grupo</b>	<b>Especialista-Grupos</b>
<b>Semana: organización cíclica</b>	Semana: organización cíclica
<b>Tiempo uniforme: módulos inamovibles</b>	Tiempo uniforme: módulos inamovibles
<b>Tiempo organizado y controlado</b>	Tiempo organizado y controlado
<b>Tiempo lineal para la tutora: sucesión de contenidos (cinco áreas)</b>	Tiempo cíclico para el especialista: repetición de contenidos (una sola área)
<b>Alumnado: desarrollo lineal (espiral) de los contenidos. Semana única e irrepitable</b>	Alumnado: desarrollo lineal de los contenidos. Semana única e irrepitable
<b>Recreo: tiempo cíclico o sagrado</b>	Recreo: tiempo cíclico o sagrado
<b>Tiempo continuo de clase con el mismo grupo</b>	Tiempo discontinuo: dos sesiones semanales con el mismo grupo
<b>Tiempo de preparación mayor: impartición de varias áreas</b>	Tiempo de preparación menor: una sola área
<b>Tiempo de actividades complementarias del profesorado: sustituciones, dedicación al centro, actividades variadas</b>	Tiempo de actividades complementarias del profesorado: sustituciones, dedicación al centro, actividades variadas
<b>Tiempo de coordinación: contenidos consensuados</b>	Tiempo de coordinación: contenidos del área propios
<b>Tiempo profuso de atención a los padres y madres</b>	Tiempo de atención a los padres y madres puntual y esporádico, casi inexistente
<b>Ruptura de la planilla: actividades complementarias (tiempo cíclico)</b>	Ruptura de la planilla: actividades complementarias (tiempo cíclico)

Figura 38. **Diferencias y similitudes temporales en la plantilla semanal entre la tutora-grupo y el especialista-grupos**

## 2.6. La jornada escolar se somete a la plantilla semanal

### 2.6.1. Introducción: la disciplina y el orden temporal

La jornada escolar empieza para el alumnado con una música que se escucha por los altavoces del patio. Es la amable invitación de entrada al centro que contrasta con el zumbido del timbre que determina los cambios de clase. Este zumbador es una señal horaria que marca los tiempos de clase, los del recreo y la salida. Funciona como la diana en la vida militar. Los intervalos entre llamada y llamada son los que organizan la jornada escolar. Es la manera en la que la planificación del tiempo diseñada por la dirección del centro se materializa. La vida de los protagonistas de la comunidad escolar se pliega a los ritmos de la plantilla horaria. Se mantiene una planificación temporal invariable desde el siglo XIX y que permanece insensible a los cambios sociales (Husti, 1992).

La jornada escolar es partida. Se coincide con los horarios de otros gremios como el comercio y la construcción que hacen una pausa para la comida. Esta estructura ya se empleaba en el siglo XVI en los colegios de los jesuitas según el *Modus Parisiensis* de la *Ratio Studiorum* en la que se instaura una jornada partida de dos horas de lecciones ordinarias a las mañanas y otras dos a la tarde a la par de otras actividades (Vergara, 2007).

El alumnado asimila las rutinas que se repiten cada día en la jornada escolar: la entrada da paso a la primera clase; luego, la segunda, el recreo y la tercera o cuarta; después, el tiempo de comedor y las clases de la tarde. De esta manera, el alumnado siente la presión del horario escolar dividido en sesiones de trabajo y el oasis que supone el tiempo de recreo y la pausa de la comida.

### 2.6.2. Las rutinas de entrada y salida: el comienzo y el final de la jornada escolar

En general, el alumnado acude al centro escolar feliz y contento porque allí tiene sus amigos y amigas. En cada ciclo o en cada curso se sigue una rutina de entrada y de salida diferente, de tal manera que se entra o se sale por varias puertas siguiendo unos criterios basados en la edad del alumnado. Durante las entradas y salidas las rutinas y

las relaciones son diferentes según el curso. El alumnado del primer ciclo pugna por entrar el primero a clase.

El horario de comienzo y finalización de la jornada en la Etapa Primaria es rígido y se repite día tras día. Únicamente en las aulas del primer ciclo de infantil los horarios de entrada y salida son flexibles y, por consiguiente, se reconocen las diversas realidades de las familias. Las rutinas de entrada y salida exigen a las familias adaptarse a esta inercia y, consecuentemente, recurrir a la ayuda de los abuelos y abuelas, conciliar el trabajo y organizarse para la llevada y la recogida de los hijos. Si las familias trabajan a jornada continua, se ven obligadas a dejar a sus hijos en el comedor. El centro educativo también realiza una labor asistencial.

La salida deshace el trabajo del aula. Se guardan los enseres, se ordenan los casilleros, se despejan las mesas, se apoyan las sillas sobre las mesas, se bajan las persianas y se apagan las luces. Los niños se encaminan fuera del horario escolar hacia las actividades extraescolares, hacia el patio o hacia sus casas. Las rutinas de entrada y salida diferencian el tiempo escolar y el extraescolar.

### 2.6.3. El tiempo de las clases: la sucesión de áreas

La tutora y el especialista viven sujetos al ritmo de la sirena. El timbre es la señal que regula el cambio de área. En cada sesión se desarrollan los diferentes contenidos relativos al área correspondiente. La jornada escolar es la suma de toda esa sucesión de áreas más el tiempo del recreo. Es decir, no se puede considerar la jornada escolar como una unidad de aprendizaje global puesto que los contenidos trabajados en cada área son independientes entre sí. El aprendizaje es una suma de contenidos deslavazados y como consecuencia de ello, el alumnado aprehende una visión parcelada de la realidad. Una consecuencia que genera esta situación es una falta de cultura integrada en el alumnado (Gimeno, 1988).

En resumen, la jornada escolar diferenciada por módulos responde a los criterios de la organización temporal que diseña la administración, que encauza la dirección y que obedece el profesorado, pero que no responde a la lógica de aprendizaje del alumnado. La organización espacio-temporal triunfa sobre los criterios pedagógicos. El aprendizaje parcelado se impone sobre el aprendizaje global. Es difícil contemplar unidades temporales como el día completo, una mañana completa o una tarde, más propios de las

actividades complementarias o de un aprendizaje basado en proyectos (López de Sosoaga et al., 2015).

#### 2.6.4. El recreo como tiempo de juego motor

El recreo es un tiempo variado porque cada niño emplea ese tiempo de diferente manera. Puede ser íntegramente tiempo de juego, tal y como se define en la lengua vasca (*jolas-ordua*); pero, asimismo, es un tiempo de almuerzo o un tiempo de reposo según las necesidades de cada alumno. Inclusive se puede dar la circunstancia de que los tres tiempos sean compatibles. La mayoría del alumnado de Primaria elige una práctica motriz durante el tiempo de recreo (ver Figura 39). El tiempo de recreo es básicamente motriz.

Primer ciclo y curso 3º	4º curso y tercer ciclo
¡Un, dos, tres, carabimbombam!	Hacer el pino
Salto de comba individual	Equilibrios
Salto de comba colectivo	Giros
Jugar a hacer equilibrios	Pino-puente
Pino-puente	Salto de cuerda colectivos
Equilibrios invertidos	Juegos de pillar
Puentes	K.O.
Lanzar aviones de papel	Puche con balón de fútbol
Botar un balón de baloncesto	Puche con una pelota de mano
Saltar en el infiernáculo	Gemo (alma)
Saltar a la comba en el infiernáculo	
Pressing catch	
Ensayos de llaves de judo de manera cooperativa	
Batir palmas	
Una arrastra una cuerda y dos intentan pisarla	
Enseñarse pelotas saltarinas	
Intercambio de cromos	

Figura 39: Actividades que realiza el alumnado durante el recreo durante el curso 2005-06

Al igual que ocurre en la plantilla semanal, en la jornada escolar también coexisten el tiempo cíclico y el tiempo lineal en una combinación de productividad y de periodos de asueto.

## 2.7. El tiempo como experiencia de enseñanza-aprendizaje: la sesión

### 2.7.1. Introducción: la hora como referente

“Reloj, no marques las horas / porque voy a enloquecer” es el estribillo de una canción de Los Panchos. Técnicamente, una hora son 60 minutos y su vivencia puede parecer un suspiro o una eternidad. En los últimos siglos, la organización temporal de referencia utilizada en la escuela y en la sociedad es la hora. Desde la Edad Media, las horas de los monjes se dividen entre el *ora et labora*, en las que se intercalan los trabajos necesarios para la marcha del convento (lectura, cocina, artesanía o labranza) con los tiempos de oración: laudes, prima, tercia, sexta, nona, vísperas y completas (Monasterio de Benedictinas, 2009). Posteriormente, los jesuitas organizan el tiempo escolar en torno a la noción temporal de la hora (Gago, 1999). Actualmente se utiliza el término “módulo” que tiene una duración variable, pero que irremediablemente remite a la hora ( $\frac{1}{2}$  hora,  $\frac{3}{4}$  de hora, hora y  $\frac{1}{2}$ ). El tiempo nos uniforma y marca una hora personal y social. En la escuela se enseña, en términos del filósofo Norbert Elias, la autodisciplina del tiempo. Se reitera que para este autor es una coacción social y cultural.

### 2.7.2. El sutil límite entre lo escolar y lo extraescolar

#### 2.7.2.1. La sesión del aula como tiempo inconcluso

El alumno sabe que en matemáticas se envían deberes para casa en forma de ejercicios y problemas. Esta cuestión se repite en otras áreas, de tal manera que la sesión tiene continuidad fuera del recinto de la escuela. Esta prolongación hace que la sesión tenga un carácter inacabado, inconcluso, que solamente se cierra cuando se corrigen los deberes al día siguiente. Así, a modo de recuerdo, en la pizarra del aula se marca con tiza una columna lateral que contiene las especificaciones de los deberes a realizar en casa: resolución de problemas o ejercicios del libro o del cuaderno correspondiente, búsqueda de información, lecturas, redacciones, elaboración de esquemas o acabado de tareas inconclusas del aula. Además, se anotan las fechas de los exámenes o controles venideros en otro ejemplo de tarea pendiente, puesto que siempre se puede estudiar un poco más. El alumnado está permanentemente presionado porque se enfrenta a un “llenado” imposible del cerebro. El trabajo del aula tiene una linealidad infinita, tal y

como les ocurre en la mitología vasca a unos genios de pequeño tamaño y con calzones rojos llamados *Galtzagorri* cuando se les encarga la misión de llenar con agua un tamiz.

En el caso del profesorado, el tiempo del aula también tiene su continuidad en casa. La tutora corrige los trabajos, los deberes, los cuadernos, las fichas, los controles o los exámenes del alumnado. La Escuela reclama “la totalidad del tiempo y de las energías de los participantes” (Illich, 1973: 47). El tiempo escolar se filtra en el tiempo familiar. Esta situación supone *de facto* que el número de horas semanales que el alumnado dedica al desarrollo de las tareas de estas áreas vaya más allá de las estrictamente oficiales.

#### 2.7.2.2. La sesión de EF como tiempo concluso

Es un tiempo acabado, concluso, en el sentido de que tiene su comienzo, desarrollo y final dentro del horario establecido. La clase termina cuando suena el timbre. Posee, por tanto, en sí misma una estructura de carácter lineal. El profesorado de EF estudiado no asigna un tiempo fuera de la escuela para desarrollar los contenidos que se imparten sesión a sesión. Como excepción que confirma la regla, una especialista le obliga a un alumno de 2º a llevarse una cuerda a casa para aprender a saltar a la comba.

Los contenidos desarrollados en las sesiones de EF se unen o encadenan de una sesión a otra para formar una unidad didáctica, pero no requieren de una continuidad externa. La sesión de EF presenta una linealidad clara y acabada.

Nuevamente se contraponen dos ideas temporales diferentes a la hora de abordar el desarrollo de los contenidos de la sesión: el tiempo concluso que se propone en las sesiones de EF que permite al alumnado desconectarse entre sesión y sesión; y desde el resto de áreas, un tiempo caracterizado por una linealidad más acusada, prolongada e inconclusa que exige del alumnado una dedicación constante.

#### 2.7.3. La estructura de la sesión en el aula

##### 2.7.3.1. Introducción: una metodología rutinaria

La tutora tiene la potestad de controlar el tiempo dentro del aula. El ritmo de la sesión es llevado por la maestra en todo momento: apertura de la página correspondiente del libro de texto, batería de preguntas y respuestas con la finalidad de detectar ideas previas o

reparar, búsqueda del tema en el libro de texto, explicación en el encerado, turno de dudas y tiempo de resolución de las mismas, tiempo prefijado por la tutora para la resolución de ejercicios o problemas del libro o del cuaderno por parte del alumnado, corrección y envío de deberes a realizar en casa. Al día siguiente, recogida por la profesora de los deberes enviados o corrección de los mismos, repaso o refuerzo, nuevas explicaciones y vuelta a empezar. La sesión en el aula es un tiempo seriado (ver Figura 40 y 41). La tutora organiza la sesión siguiendo un ritmo constante sin oscilaciones emocionales relevantes para que el alumnado mantenga la atención de manera estable: el ritmo es regular.

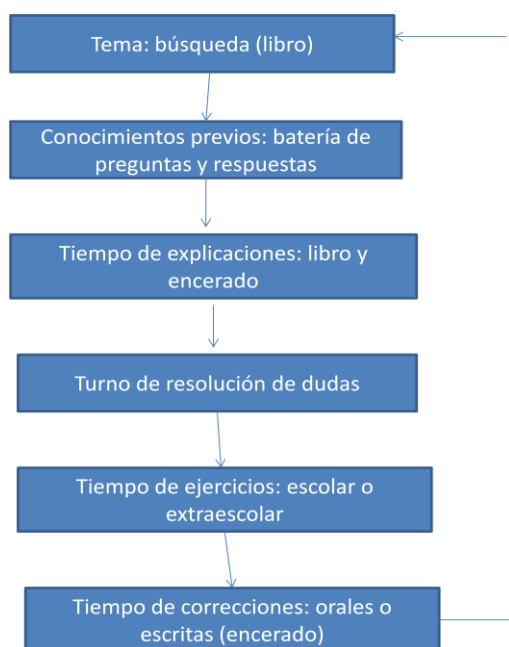


Figura 40: **Dinámica de una clase en el aula**

El poder de decisión de la tutora sobre el tiempo está limitada por dos condicionantes: el temario de los libros de texto impone una duración determinada; y la adecuación del ritmo de impartición de los contenidos al de otros grupos del mismo nivel porque así se decide en las reuniones de coordinación de ciclo y de curso. En la toma de decisiones temporales la tutora está presionada por el desarrollo lineal de los contenidos. Hay que cumplir con el programa.



### 2.7.3.2. El comienzo: la búsqueda de la página correspondiente

La sesión comienza en el minuto 1. Previamente la maestra pide orden y se vale de distintas estrategias para que el grupo guarde silencio y se pueda empezar a trabajar, por ejemplo lanzando el ultimátum de la cuenta atrás como si estuvieran en Cabo Cañaveral. Esto determina que los contenidos se desarrollan siguiendo el horario establecido desde el principio hasta el final de la sesión o clase.

La primera tarea suele ser abrir la página indicada del libro de texto. Tal y como se ha sugerido en el párrafo anterior, indirectamente las editoriales son las que finalmente influyen en el *tempo* de los contenidos a impartir. El ritmo de aprendizaje viene determinado por el orden seguido en el desarrollo del temario propuesto por los libros de texto y por los complementarios cuadernos de ejercicios. Es un hilo invisible que maneja el tiempo. El profesorado se deja enmarañar en una tela en la que, en cierta manera, se siente seguro.

### 2.7.3.3. Un tiempo de detección de ideas: aflorando los conocimientos previos

Antes de la explicación del tema, la tutora sondea el nivel de conocimiento que tienen los diferentes niños y niñas sobre el mismo. Para ello lanza varias preguntas dirigidas al grupo o a un alumno o alumna en particular para detectar las ideas previas, o repasar los conocimientos anteriores. De este modo, la tutora conoce cuál es el punto de partida, qué conocimientos están adquiridos y cuáles son las fortalezas y carencias del alumnado sobre dicho tema. Se trata de un tiempo de evaluación inicial.

### 2.7.3.4. El tiempo de las explicaciones: en busca de la comprensión de los conceptos

En la teoría de la comunicación el emisor emite un mensaje que debe ser comprendido por el receptor u oyente. La tutora escribe en el encerado y se guía por el libro de texto para plasmar las ideas del tema. La palabra se convierte en letra, número o símbolo. La tutora sigue intercalando preguntas que hagan pensar al alumnado y, de esta forma, conseguir que se produzcan las conexiones precisas en el cerebro para que esos

conocimientos se comprendan. La estrategia didáctica de la tutora se basa en un descubrimiento guiado basado en preguntas. Es un sistema muy socrático.

#### 2.7.3.5. Un tiempo de resolución de dudas: la última oportunidad de entendimiento

Después de escuchar las explicaciones de la tutora, el alumnado tiene la posibilidad de preguntar sobre las dudas que le surgen. Estas preguntas se realizan a viva voz, es decir, el alumnado se expone públicamente. A continuación, la tutora intenta despejar o aclarar dichas dudas. Esta invitación a exponer dudas continúa también durante el tiempo de correcciones. Es un planteamiento didáctico constante en la tutora.

#### 2.7.3.6. El tiempo de ejercicios: los retos cognitivos

Tras el tiempo de las explicaciones y de la aclaración de las dudas llega el momento decisivo para comprobar si el conocimiento transmitido se ha interiorizado: la resolución de los ejercicios y los problemas asignados por la tutora y que generalmente están contenidos en los libros de texto y en los cuadernos de ejercicios y, en menor medida, en las fichas elaboradas por la tutora o fotocopiadas de otros libros. El alumnado está abocado a buscar la solución precisa al reto cognitivo planteado, normalmente de manera personal, aunque en alguna ocasión se trabaje de manera cooperativa. La tutora también emplea el recurso de resolver el primer ejercicio preguntando a una persona concreta con la esperanza de que ésta descubra el camino a seguir. A continuación, cuando la dinámica del ejercicio es comprendida por todo el alumnado, se deja un tiempo para que éste trabaje de manera individual.

El alumnado tiene que leer, pensar, memorizar, asimilar, inferir, repasar, deducir, conectar, relacionar, comprender, encadenar ideas, recordar, atar cabos, plantearse hipótesis, cavilar, especular, deducir, concluir, buscar estrategias de resolución, resolver, argumentar, comparar, diferenciar, subrayar lo importante, elegir o responder.

Las soluciones a los retos cognitivos planteados por la maestra o por el libro se plasman de manera escrita en los cuadernos y fichas.

### 2.7.3.7. Un tiempo de correcciones orales o escritas: el conocimiento de los resultados

El alumnado recibe un *feedback* de lo realizado en solitario. Es la comprobación de que el esfuerzo cognitivo no ha sido baldío en el caso de los alumnos que lo han solucionado satisfactoriamente. Para el resto, es la constatación de que los contenidos no han sido interiorizados. Consecuentemente, tendrá que pensar en qué se ha confundido durante la travesía para no llegar a buen puerto. Si la profesora envía nuevos ejercicios o problemas como deberes para casa, es una nueva oportunidad para entender y asimilar los conceptos que se han transmitido en clase.

<b>Matemáticas</b>	<p>Calentamiento de pie: estiramientos</p> <p>Finalización (sentados)</p> <p>Propuesta: repaso de las tablas de multiplicar (cartones)</p> <p>Repaso a coro</p> <p>Finalización</p> <p>Explicación: libro de texto</p> <p>Batería de preguntas de repaso</p> <p>Respuestas a coro</p> <p>Nuevo material: caja de prismas</p> <p>Ampliación de la explicación: encerado</p> <p>Batería de preguntas de repaso</p>	<p>Respuestas a coro</p> <p>Explicación sobre los polígonos: encerado</p> <p>Batería de preguntas de repaso</p> <p>Respuestas a coro</p> <p>Ejercicios del libro de texto</p> <p>Respuesta al primer ejercicio</p> <p>Trabajo personal (cinco ejercicios)</p> <p>Corrección de los ejercicios: ciclo de preguntas y respuestas (nominales). La maestra se ayuda del encerado.</p> <p>Recogida de los libros</p> <p>Finalización</p>
<b>Euskara</b>	<p>Reparto de una ficha</p> <p>Lectura individual del texto de la ficha</p> <p>Turno de dudas</p> <p>Lectura a viva voz del texto por el alumnado (un párrafo, un alumno)</p> <p>Explicaciones intercaladas sobre aspectos del texto.</p> <p>Tercera lectura, a viva voz</p>	<p>Preguntas de la ficha: leer la pregunta, subrayar la partícula interrogativa, subrayar la información precisa y responder.</p> <p>Batería de preguntas y respuestas: de uno en uno de manera oral.</p> <p>Finalización de las cinco primeras preguntas.</p> <p>Finalización. Tarea para casa (preguntas 6-10).</p> <p>Salida hacia el patio</p>
<b>Conocimiento del Medio</b>	<p>Entrada: silencio y cuaderno y estuche.</p> <p>Cuaderno: preguntas y respuestas nominales sobre los datos del día: fecha, día de la semana, fenómeno atmosférico, datos de temperatura ambiente y precipitaciones.</p> <p>Rellenan los datos en el cuaderno.</p> <p>Finalización</p> <p>Reparto de una ficha</p> <p>Explicación y demostración en la pizarra: precipitaciones de enero y febrero</p>	<p>Trabajo personal sobre las precipitaciones del resto del año</p> <p>Solución en el encerado más los datos de la temperatura media</p> <p>Control inesperado: ocho preguntas que la maestra dicta y el alumnado copia y responde en el papel.</p> <p>Finalización</p> <p>Soluciones a las preguntas del texto: preguntas y respuestas nominales.</p> <p>Recogida de la ficha y final de la sesión.</p> <p>Corrección de la maestra fuera del horario de clase.</p>
<b>Lengua castellana</b>	<p>Entrada: entrega de la información buscada en casa.</p> <p>Intervenciones del alumnado.</p> <p>Explicaciones complementarias a las informaciones presentadas por el alumnado.</p> <p>Finalización</p> <p>Libro de texto: versos encadenados (p. 112).</p> <p>Lectura de versos encadenados por una alumna.</p> <p>Batería de preguntas y respuestas.</p> <p>Explicación en la pizarra.</p> <p>Trabajo cooperativo para componer unos versos encadenados a viva voz.</p> <p>Nueva explicación</p>	<p>Nueva propuesta: organización por parejas y trabajo cooperativo.</p> <p>Trabajo por parejas: verso encadenado escrito.</p> <p>Recitar los versos encadenados de cada pareja.</p> <p>Juicio de la maestra</p> <p>Finalización</p> <p>Cuaderno de ejercicios: trabajo individual escrito. Versos encadenados.</p> <p>Puesta en común.</p> <p>Juicio de la maestra</p> <p>Finalización</p> <p>Fila de salida hacia casa</p>

Figura 41: Sucesión de rutinas y tareas de las sesiones en el aula en cuatro áreas diferentes

### 2.7.3.8. La finalización de la sesión en el aula

Las propuestas didácticas se repiten cíclicamente durante el transcurso de la sesión y finalmente, la tutora calcula apriorísticamente el tiempo que se necesita para que el alumnado trueque el material del pupitre cuando se trata de un cambio de clase; si se trata del recreo, la recogida del material del pupitre, la formación de la fila y la bajada hacia el patio; y la recogida del material del pupitre, la preparación de la mochila y los abrigos, la formación de la fila y la bajada hacia el patio cuando regresan a casa.

En resumen, la sesión en el aula es básicamente un tiempo cognitivo que se moldea a través de un ritmo regular. La sesión se convierte en un tiempo de pensamiento, de silencio, de quietud, de educación en un orden sosegado.

### 2.7.4. La estructura temporal de la sesión de EF

#### 2.7.4.1. Introducción: entre rutinas repetitivas

Al igual que ocurre en el resto de las áreas, las sesiones de EF están condicionadas por factores externos que delimitan su duración: entre otros, la prolongación de la clase anterior, la organización de los recreos o las actividades complementarias fuera del centro. Pero, más allá de algunos condicionamientos externos puntuales, la sesión de EF presenta peculiaridades en su organización temporal que la hacen diferente al resto, determinadas por los condicionamientos espaciales.

Básicamente, la secuencia temporal de las sesiones se repite con ligeros cambios (ver Figura 42).

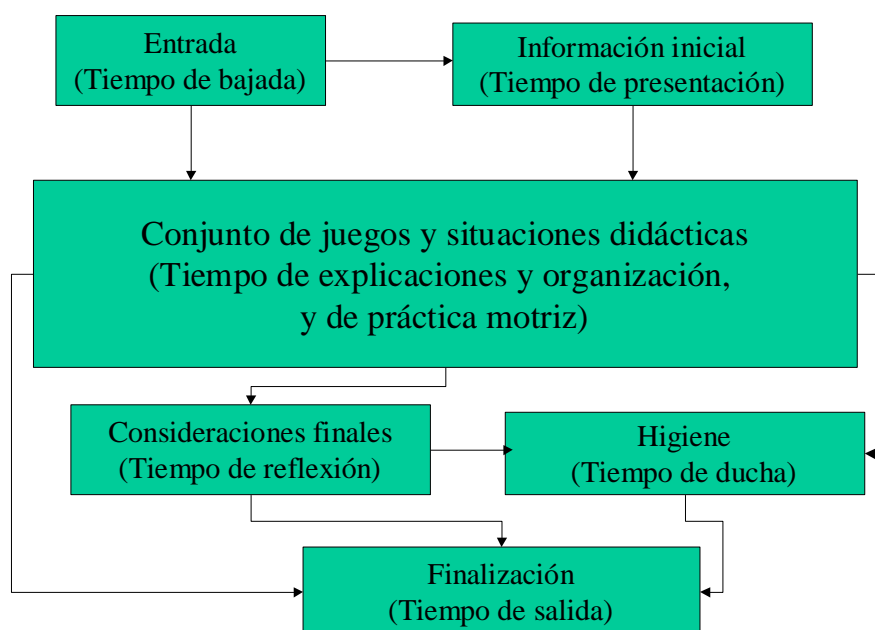


Figura 42: Estructura repetitiva de la sesión

Las rutinas se repiten: el especialista recoge al grupo en el aula, todos bajan al gimnasio, el alumnado se cambia, entra al gimnasio, se forma un círculo, se informa sobre lo que va a trabajar (a los más pequeños se les da la oportunidad de hablar y se les recuerda las normas básicas de funcionamiento), se encadenan las explicaciones de las diferentes propuestas didácticas (juegos, ejercicios, etc.); si no se entienden, se demuestran; luego se organiza el grupo, se reparte el material si fuera menester, se practica lo explicado, normalmente el profesorado ordena la finalización, y se vuelve a reagrupar la clase para escuchar una nueva propuesta del especialista. Si durante la práctica surgen problemas, existen paradas para solucionarlos. También puede haber un tiempo de reflexión o de valoración de alguna práctica determinada o de la propia sesión en su conjunto. Finalmente se recoge el material, el alumnado se cambia de ropa o se ducha y se forma de nuevo una fila para salir del gimnasio o polideportivo. Por tanto, existen una serie de rutinas de entrada, otras para encauzar las propuestas didácticas durante la práctica y otras de salida o de subida. Ejemplo de ello son las tres sesiones descritas en el informe etnográfica y cuya secuencia temporal se resume en las figuras adjuntas.

#### 2.7.4.2. El tiempo de entrada: la EF parte en desventaja

El tiempo de entrada incluye el tiempo de bajada, la breve estancia en los vestuarios, el tiempo de acceso al gimnasio y la rutina de entrada.

##### 2.7.4.2.1. La bajada: tiempo de orden y disciplina

La sesión no empieza a “en punto” ó “a y media” como ocurre en el aula. Cada grupo debe bajar desde su clase hasta el gimnasio atravesando pasillos y escaleras. Las aulas se encuentran en la primera y segunda planta mientras que la sala multiusos y el gimnasio grande se ubican en la planta baja. El maestro especialista controla y vigila la recepción y el traslado del grupo (y su vuelta). Normalmente, en los centros educativos el grupo de alumnos carece de autonomía para trasladarse al gimnasio.

El especialista se acerca a la puerta del aula correspondiente y allí se encuentra con el grupo preparado con las mochilas en la mano o en la espalda y ordenado en una fila. Esto ocurre en el mejor de los casos puesto que en ocasiones debe esperar a que el tutor o tutora termine una explicación. Estos instantes de espera en el que el alumnado recoge

los libros, prepara su mochila y forma una fila se aprovechan para que la tutora y el maestro especialista se comuniquen entre sí incidencias o noticias relativas a las evaluaciones, a la situación de un alumno o alumna determinado, etc.

Después, se inicia un tránsito veloz hacia la sala multiusos o los vestuarios del gimnasio grande. El especialista mantiene una actitud vigilante para que el grupo no se desmadre.

El tiempo de bajada es un tiempo de vigilancia, de mantenimiento del orden y de la disciplina por varios motivos: por respeto al resto del centro escolar que se encuentra dando clase, por miedo a que otro compañero de trabajo ponga en tela de juicio la capacidad de control sobre el grupo y por aprovechar al máximo el tiempo dedicado a la EF.

#### 2.7.4.2.2. La estancia en el vestuario: el primer tiempo de higiene

Si la sesión es larga, el grupo deposita las mochilas en el vestuario; y si fuera la última sesión de la mañana o de la tarde, las chamarras. Normalmente, este tiempo es bastante breve porque una gran parte del grupo viene cambiado desde casa, pero siempre hay algún alumno o alumna que debe calzarse las zapatillas o cambiarse de camiseta. Por lo tanto, este tiempo está dedicado a la higiene porque o se deposita la ropa de recambio o de ducha posterior, o se cambia la ropa y calzado necesarios para la práctica.

## EDUCACIÓN FÍSICA

<b>Primer ciclo</b>	<p>Búsqueda y preparación del material a emplear            Subida al aula            Recogida del grupo en su aula (fila de salida)            Bajada conjunta a la sala multiusos            Rutina de entrada: mochilas y círculo con bancos suecos            Rutina de intervención oral del alumnado            Recordatorio de las normas básicas de funcionamiento            Explicación de la primera propuesta didáctica: juego            Resolución de dudas            Organización y reparto de material            Práctica            Finalización: reagrupamiento            Reflexión o valoración oral            Nueva propuesta didáctica: explicación de una variante.            Práctica            Finalización: reagrupamiento            Propuesta didáctica: calentamiento (ejercicios) ejercicios            Finalización: reagrupamiento</p>	<p>Explicación de una nueva propuesta didáctica: juego            Práctica            Finalización: reagrupamiento            Explicación de propuesta            Puesta en práctica            Finalización: recogida de material            Cambio de escenario: patio            Reagrupamiento            Explicación: propuesta didáctica            Puesta en práctica            Finalización: vuelta a la sala            Reagrupamiento            Explicación: última propuesta didáctica            Puesta en práctica            Finalización: recogida de material            Reflexión final            Rutina de salida: fila hacia el patio o la clase</p>
<b>Segundo ciclo</b>	<p>Subida al aula            Recogida del grupo en su aula (fila de salida)            Bajada conjunta al gimnasio grande            Rutina de entrada: estancia en el vestuario y círculo central (sentados).            Rutina de intervención oral del alumnado (dudas)            Explicación de la primera propuesta didáctica: juego            Práctica (tres repeticiones)            Finalización: reagrupamiento            Explicación de una nueva propuesta didáctica: ejercicio            Demostración            Reparto de material            Práctica            Finalización: reagrupamiento            Nueva explicación: otro ejercicio            Demostración            Práctica de la propuesta didáctica del especialista.            Al rato algunos diseñan nuevas propuestas            Finalización: reagrupamiento            Recogida de material            Nueva explicación: ejercicio</p>	<p>Práctica            Finalización: reagrupamiento            Explicación de la tarea            Cambio de material            Práctica            Práctica paralela a lo determinado en la propuesta didáctica            Finalización: reagrupamiento            Recogida parcial del material            Explicación del ejercicio            Demostración            Reparto de material complementario            Práctica            Práctica paralela a lo determinado en la propuesta didáctica            Finalización. Reagrupamiento            Explicación de la nueva propuesta didáctica: juego            Organización            Práctica            Finalización: silbido            Recogida última del material            Reagrupamiento</p>



	Reparto de material Práctica Reparto de material complementario	Reflexión Vestuario. Ducha Salida: cuentagotas
<b>Tercer ciclo</b>	Puerta de la ikastola. Traslado a la instalación municipal Llegada al centro cívico. Entrada a la zona deportiva Rutina de entrada: estancia en el vestuario y círculo central (sentados) Información sobre contenidos venideros. Recuerdo de las reglas de entrada. Reproche Información y explicación sobre la reglamentación del balonmano. Batería de preguntas y respuestas Reparto de material Calentamiento libre con balón Calentamiento dirigido con balón Finalización. Explicación de una propuesta didáctica: juego Práctica Variante: menos espacio. Práctica Finalización: reagrupamiento (de pie) Explicación nueva propuesta Demostración Organización y recogida parcial del material Práctica: más cambio de papeles Finalización: quietos en el sitio Explicación nueva propuesta Organización Práctica: más cambio de papeles Finalización: reagrupamiento (de pie) Explicación: juego Organización	Práctica Problema: introducción de una nueva variante Práctica Finalización: recuento de puntos Organización de una nueva propuesta. Reparto de material Explicación Práctica: más cambio de papeles (4 veces) Finalización: recogida de material y reagrupamiento (de pie) Explicación de un nuevo juego Demostración Organización y reparto de petos Práctica Problema: introducción de una variante Segunda variante. cambio de adversarios Tiempo de reflexión para preparar la estrategia Práctica Finalización: recuento de marcadores y recogida de petos Descanso para beber agua Reagrupamiento en el círculo central: sentados Explicación: 4:4 Organización. reparto de petos Práctica con cambio de papeles Finalización: recogida de material Vestuarios: ducha Salida del centro cívico Vuelta a la ikastola

Figura 43: Sucesión temporal de tres sesiones de EF de tres profesionales diferentes

#### 2.7.4.2.3. La rutina de entrada: el control de la emoción

La rutina de entrada consiste en sentarse en el suelo del gimnasio o en unos bancos suecos para escuchar la información inicial del especialista. La mayoría de los profesionales de EF observados opta por el círculo central del espacio que fuere: cancha, frontón o gimnasio. En este círculo central marcado o imaginario es donde convergen los dos ritmos de la estancia en el vestuario del alumnado (depósito o cambio). Mientras unos y otros se van sentando, el especialista enciende, si es preciso, las luces o la calefacción y prepara el material necesario para la sesión.

La adquisición de esta rutina es difícil de conseguir porque el alumnado accede al gimnasio, sobre todo durante los primeros cursos, con ganas de desfogarse, de moverse, de sentir o de vivir. Y estas emociones chocan con el interés del profesorado especialista por mantener la jerarquía, el orden y el silencio para explicar cuanto antes la primera propuesta didáctica.

Por lo tanto, las rutinas de bajada, de cambio de ropa en ocasiones, o de sentarse en el círculo central impiden que se empiecen a trabajar los contenidos propios del área a la hora exacta del comienzo de la sesión<sup>2</sup>. El profesor Pieron (1988, 2005) define claramente esta situación como “sustracciones” del tiempo motriz.

En definitiva, las necesidades espaciales del área obligan a realizar un traslado y a dedicar un tiempo a esta tarea. Este tiempo de traslado hace que la EF juegue desde el comienzo en desventaja con respecto al resto de áreas. El desarrollo de la motricidad debe esperar.

#### 2.7.4.3. El tiempo de presentación: nos vemos, nos reconocemos

Otra de las rutinas que se repiten es la información inicial. Después de que el alumnado está sentado, y tras el consabido silencio, el maestro especialista comienza a hablar. Les transmite información sobre diferentes temas o sobre los aspectos que van a trabajar durante la sesión. Asimismo, es un tiempo para recordar las normas básicas de funcionamiento. En el tercer ciclo, incluye también explicaciones teóricas, por ejemplo,

---

<sup>2</sup> En una estimación sobre cuarenta sesiones el promedio del traslado desde el aula hasta la formación del círculo es de 6 minutos y 43 segundos.

sobre la normativa de los deportes. El especialista recuenta y percibe quién está y quién falta.

En ocasiones, son los propios niños los que participan realizando aportaciones sobre lo presentado por el maestro o hechos relevantes de lo que les ocurre fuera de la escuela. Es decir, esta información inicial se convierte en un diálogo en el que los niños exponen sus opiniones o, principalmente, el alumnado de primer ciclo relata sus vivencias en público. Es una rutina que está instaurada en las clases de Psicomotricidad de la Educación Infantil y que pervive en el primer ciclo.

El tiempo de presentación es un momento de toma de contacto entre el especialista y el grupo, una especie de saludo, de presentación y de encuentro en el que el alumnado puede ser el protagonista. Es más que una rutina, es un ritual.

#### 2.7.4.4. El tiempo de las situaciones didácticas: la EF estricta

##### 2.7.4.4.1. Lo estricto y lo residual

La Educación Física estricta es la ajustada y precisa con respecto al desarrollo de las situaciones motrices. Se trata de los juegos, actividades deportivas, actividades de expresión o tareas que propone el profesorado y que practica el alumnado. En ellas se incluye el tiempo de explicación de la tarea, el destinado a la organización del grupo, el tiempo de práctica y, si lo hubiere, el tiempo de reflexión sobre la práctica. Estas situaciones se caracterizan porque generalmente se suceden una tras otra durante el tiempo transcurrido dentro de la instalación asignada para la práctica de la EF.

La Educación Física residual es la inexacta, imprecisa e inconexa con respecto al desarrollo de las situaciones motrices. Es una EF ampliada que abarca el tiempo de traslado e higiene que se tienen lugar fuera de la instalación de referencia. También se consideran en este apartado el tiempo dedicado a los rituales de entrada al gimnasio y de receso para beber agua que tienen lugar dentro del espacio asignado.

En la presente investigación el tiempo total de las sesiones observadas es de 200 horas. Al aplicar la suma de los tiempos de ambas partes, se observa que la Educación Física estricta ocupa el 75,29% (ver Figura 44). Es decir, son 150 horas en las que se explican, organizan y practican juegos, actividades deportivas, tareas de expresión corporal o ejercicios relacionados con la EF.

Por otra parte, la Educación Física residual ocupa unas 50 horas del total de las 200 observadas. Son tareas que no son pertinentes por carecer de un carácter motriz (24,71%): los traslados (entradas y salidas), los periodos de cambio de ropa, aseo o ducha en el vestuario, las presentaciones o rituales iniciales de las sesiones y los recesos para beber agua.

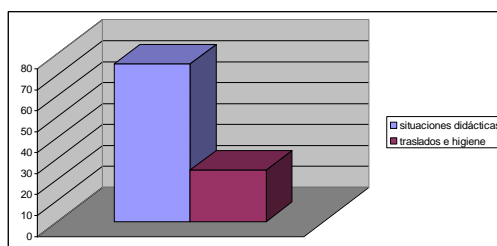


Figura 44. **Tiempo dedicado al desarrollo de las situaciones didácticas y al resto de rutinas**

El profesorado especialista en EF es un educador motriz durante tan solo las tres cuartas partes del tiempo que dedica con cada grupo. No es motricista al 100%. Durante esa cuarta parte es también un educador que se responsabiliza del comportamiento del grupo en los pasillos y en los vestuarios. Se pone de manifiesto un curriculum oculto en el que se desarrollan una serie de contenidos relacionados con valores como la disciplina, el orden, la uniformidad y la organización, otros con la separación del alumnado por sexos y algunos más con las corrientes higienistas provenientes del siglo XIX. En definitiva, el especialista de EF es un pedagogo de las conductas motrices y de las no motrices.

#### 2.7.4.4.2. El tiempo de explicación: la verbalización de lo motriz

El especialista explica cómo se tienen que realizar las diferentes situaciones didácticas motrices. Entre otras cuestiones expone los diferentes aspectos de la lógica interna. Ésta se define como el “sistema de rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente” (Parlebas, 2001: 302). Es decir:

- El tipo de relaciones que exigen una determinada estructura social (individual, cooperativa, duelos, etc.), unas redes de comunicación que obligan a aceptar unos determinados papeles (roles y subroles).
- La utilización del espacio (incertidumbre o certidumbre, espacios orientados, zonas, subzonas o límites).
- La manera en determinar si tienen ganador o no (memoria o ausencia del resultado) y, si lo hubiere, cómo se determina la persona o el equipo ganador (sistema de puntuación).
- El uso del material (su presencia o ausencia, las técnicas de utilización, etc.).

Obviamente al especialista a veces se le olvida algún aspecto de los mencionados y entonces, el alumnado interpreta por su cuenta esos aspectos. Además, hay que tener en cuenta que si los niños ya han jugado o practicado alguna de las acciones motrices que se proponen, las explicaciones son más escuetas.

#### 2.7.4.4.3. El tiempo de demostración: lo verbal se convierte en motriz

Frecuentemente, las palabras no son suficientes para que el alumno entienda la manera de proceder durante la propuesta didáctica del especialista, así que éste recurre a una demostración práctica en la que esa propuesta se materializa.

Es un recurso didáctico utilizado en la EF que busca dos posibles finalidades: ofrecer al alumnado un modelo que luego hay que repetir o simular el funcionamiento de la lógica interna de la situación didáctica requerida. El alumnado debe comprender la tarea que se propone y esa comprensión no es únicamente cognitiva, sino que implica al ámbito motor y en la mayoría de las propuestas, también al ámbito relacional y al afectivo. Es decir, en una misma propuesta se pueden poner en juego el pensamiento, la acción, la relación y la afectividad. Esta complejidad explica la necesidad de las demostraciones prácticas cuando el alumnado no es capaz de comprender la explicación verbal del especialista.

#### 2.7.4.4.4. El tiempo de organización: el grupo en el espacio y con material

El grupo se tiene que distribuir por todo el espacio, como si tratase de la fase de dilatación del corazón (mirar el capítulo dedicado a la significación del espacio). El profesorado toma decisiones sobre la distribución más adecuada del grupo teniendo en cuenta la cantidad de niños y el espacio disponible. Por tanto, el tiempo de organización es básicamente espacial.

De igual manera, piensa en el modo en el que los grupos estén equilibrados y no haya problemas de relación (mirar el capítulo dedicado a la significación de las relaciones). El tiempo de organización también es relacional.

Asimismo, cuando en la situación didáctica planteada se emplea un móvil y/o una herramienta, la organización es material porque se tiene que gestionar el reparto y la recogida del mismo (mirar el capítulo dedicado a la significación de los materiales). El tiempo de organización remite a los materiales igualmente.

En resumen, el tiempo de organización en EF es una gestión grupal (a veces, individual) en coordenadas espaciales y materiales cambiantes, de ahí la complejidad de su didáctica.

#### 2.7.4.4.5. El tiempo de práctica motriz: la conducta motriz y las fases de la sesión

- El tiempo de la pertinencia del área: las conductas motrices

Durante el tiempo de la práctica motriz emergen las conductas motrices del alumnado. En estas conductas motrices se observan cuatro ámbitos que coexisten a la vez, pero que es necesario desglosar para su mejor comprensión: el propiamente motriz que en adelante llamaremos biológico o físico, el cognitivo, el afectivo y el relacional (este último cuando las propuestas didácticas son sociomotoras, punto estudiado en el capítulo sobre las relaciones).

En el tiempo de motricidad biológica o física el alumnado entre otras acciones motrices: corre, salta, gira, lanza, recibe, golpea, trota, estira, empala, corre agarrado de la mano con un compañero, bota, deposita, da efecto a una pelota, se detiene, conduce, da una voltereta o para un lanzamiento. Es la parte esencial de la EF porque sin ella el área no existiría como tal.

La motricidad es pensamiento. El profesor Parlebas define la educación física como “una educación de las conductas de decisión motriz” (2001: 102). El alumnado debe percibir la situación, decidir en función de lo percibido y ejecutar lo decidido. Las consecuencias de esa percepción, decisión y ejecución (Bayer, 1986) son inmediatas y se pueden juzgar en términos de acierto o error.

En la motricidad “se desarrolla una intensa actividad operatoria (...) como la estimación de la velocidad, distancia, profundidad y crecimiento, valoración de los productos ajenos, de los antagonismos y/o convergencias, elaboración de una estrategia de acción...” (Parlebas, 2001: 265). De este modo, se define el concepto de “inteligencia motriz”. La cognición es otro de los elementos de la conducta motriz.

*Reanudan la práctica. La maestra dice que el tres, que es el número de Naroa. Naroa sale del fondo de la pista. El balón lo tiene Markel que está en el centro. Markel espera a ver cuál es la dirección que toma Naroa para pasar hacia un lado u otro. Naroa se va por su derecha y hacia allí pasa Markel. El balón lo tiene Tamara pero no puede alcanzarle a Naroa porque ésta cuando ha visto hacia donde iba el pase de Markel ha dado media vuelta y huye por el otro lado. El lanzamiento lejano de Tamara no logra su objetivo y Naroa toca la pared (Notas: 2º B, 18-01-2006, 9:54:15-9:57:10).*

Las decisiones del alumnado también están cargadas de afectividad: por ejemplo, ante la disyuntiva de librar a mi amigo o a otra compañera. La EF es un tiempo de toma de decisiones cargadas de afectividad, de emoción, de sentimiento. Es un tiempo de emociones desbordadas. El alumnado actúa con ardor, entusiasmo y frenesí. La EF es vida, es emoción. Las tareas son bulliciosas como cuando se comienza un juego a toque de arrebató. Si dispusiéramos de un sensor para medir el nivel de decibelios en un gimnasio y en un aula, la diferencia sería abismal. El tiempo de de bullicio en la EF contrasta con el tiempo más silencioso del aula; por ejemplo, cuando el alumnado tiene que trabajar de manera individual en la resolución de un problema de matemáticas o en una redacción.

Existen múltiples clasificaciones a la hora de reconocer las emociones, incluso desde la primera infancia. Por ejemplo, Plutchik (1980; citado por Iglesias, Loeches y Serrano, 1989) tras el estudio de las expresiones faciales en lactantes, plantea una organización de las emociones básicas por pares en una concatenación: así, el desprecio es el producto del desagrado y la ira; la agresividad, de la ira y de la anticipación; el

optimismo, de la anticipación y la alegría; el amor, de la alegría y de la aceptación; la sumisión, de la aceptación y del miedo; el terror, del miedo y la sorpresa; la decepción, de la sorpresa y de la tristeza; y para finalizar, el remordimiento, de la tristeza y del desagrado. Otra clasificación propone cinco familias de emociones: alegría, tristeza, cólera, miedo e interés a las que confiere una funcionalidad (Ortiz, 1989). Más allá de esta funcionalidad, otras clasificaciones asignan a las emociones una consideración positiva o negativa. Por ejemplo, entre las emociones básicas positivas se encuentran la alegría, el interés y la sorpresa; y entre las secundarias positivas, el placer, la curiosidad, el deseo, la adoración, el orgullo y el éxtasis. En cambio, entre las básicas negativas están la ira, el miedo y la tristeza, mientras que entre las secundarias negativas destacan la vergüenza, el odio, los celos, la envidia, el disgusto, el desprecio, la preocupación, la desesperación, la culpabilidad, el aburrimiento y la desconfianza (Del Barrio, 2002). Otras autoras, en cambio, desde el mundo de la psicología se abstienen de atribuirles una carga moral o ética porque estiman que todas las emociones son funcionales. Por consiguiente, denuncian los adjetivos calificativos o juicios de valor que se les asocian a las emociones como consideraciones de tipo cultural.

La educación emocional es un concepto que va introduciéndose poco a poco en el mundo de la escuela de la mano de varios filósofos, psicólogos y pedagogos (Damasio, 1996; Bisquerra, 2006); en la línea de lo expuesto en la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner (1995). En el mundo de la educación se propone ir más allá de la pura aprehensión cognitiva de los contenidos conceptuales. Se persigue que el alumnado sepa conocer y gestionar sus emociones. Por lo tanto, se reclama una competencia emocional que sea útil para toda la vida. En el mundo de la EF, surge un nuevo término que es la *educación física emocional* (Pellicer, 2011). Dentro de la praxiología, se investigan las emociones que ha sentido el alumnado a través de cuestionarios rellenados inmediatamente después de la práctica motriz. Entre otros, se han observado las emociones que afloran cuando la victoria está en juego y cuando se carece de ella (Etxebeste, Del Barrio, Urdangarin, Usabiaga y Oiarbide, 2014).

- Las fases de la sesión o la sucesión de contenidos deshilvanados



La costumbre en la EF es la de organizar la sesión en tres fases: fase inicial (calentamiento), fase principal (logro de objetivos) y fase final (vuelta a la calma). Así lo afirma uno de los especialistas entrevistados: “Egiten ditut hiru bloke: beroketa, zati nagusia eta lasaiketa” (Entrevista a Legor, 23-02-2006, min 14). En la literatura sobre EF se cambia el sentido y la denominación de las fases. Pieron (1988) las divide en parte preparatoria, fundamental y final. Castañer y Camerino (1991) las denominan *exploración, desarrollo y juego de ejecución final* que se pueden corresponder con un conocimiento del problema, una búsqueda de una solución y la propia solución. Las sucesivas y exitosas publicaciones denominadas “Unidades didácticas para Primaria” de la editorial INDE distinguen un “inicio”, un “desarrollo” y un “final”. Por su parte, la metodología basada en los *ambientes de aprendizaje* aboga por establecer tres momentos: un encuentro inicial, el desarrollo de la actividad y una puesta en común final (Blández, 1995).

Los especialistas de EF cumplen en mayor o menor medida estas fases dependiendo de las circunstancias.

#### 1ª) Fase inicial:

Las formas de comienzo de la parte correspondiente a la EF estricta son también variadas por parte del profesorado especialista investigado:

- El juego inicial o la perversión del juego

En la literatura sobre EF a esta parte se la denomina “animación” (Costes, 1992). Es decir, el pensamiento que subyace es únicamente recreativo. A veces, se propone la práctica de un juego inicial para subir las pulsaciones y activar el cuerpo y por ello se elige, normalmente uno tradicional de los denominados “de persecución” en el que es necesario correr: *a cortar el hilo, a stop, a la banda de dos, a pillar por parejas o a las alturitas*.

Con los planteamientos recreativo y fisiológico, el potencial educativo del juego se pervierte obviándose otros ámbitos de la conducta motriz como la relación, la afectividad y la cognición.

– El calentamiento: la máquina arranca

Otros especialistas plantean como primera propuesta motriz el calentamiento, en la línea de lo expuesto en la literatura sobre EF y en los antiguos INEFs. Se trata de una serie de ejercicios encadenados en los que se mueven las diferentes articulaciones, acompañadas o no de un par de vueltas a trote sobre el perímetro del gimnasio. También se intercalan unos ejercicios gimnásticos, saltos y diferentes formas de desplazamiento. Pueden concurrir otras formas de calentamiento como en el caso de una especialista que opta por estirar y calentar con el mismo material que luego utiliza más adelante, por ejemplo, con un pañuelo.

Otras formas de iniciar la sesión son el planteamiento de un juego inicial y luego continuar con unos estiramientos; la experimentación libre del material que se va a usar durante toda la sesión; o desplazamientos por parejas en los que se sube y se baja el ritmo de ejecución (juntarse y separarse andando, corriendo, etc.).

Todas estas propuestas didácticas obedecen al mismo objetivo: preparar o activar al cuerpo para la fase principal. El tiempo de calentamiento es un tiempo de preparación del cuerpo para lo que luego se le va a exigir. Subyace un pensamiento biológico-fisiológico, muy asentado en el mundo deportivo, que considera al cuerpo como una máquina que necesita calentarse para que los músculos no se rompan. Aparte de esta concepción mecánica del cuerpo, se busca que el alumnado incorpore esta costumbre que le ayude en el cuidado del cuerpo y de su salud durante toda su vida.

No obstante, en otras ocasiones, el especialista elige obviar esta fase y pasa directamente a la fase principal, a la destinada al logro de los objetivos, como en el caso de una carrera de orientación por el barrio.

## 2ª) La parte principal o el logro de los objetivos

- La parte principal como sucesión de situaciones motrices

Las situaciones didácticas se suceden una detrás de la otra formalmente a través de las mismas rutinas, tal y como se aprecia en la diapositiva adjunta. En la misma, mayormente acontece la siguiente concatenación: la explicación y la organización de la situación motriz, su práctica y la reorganización del grupo para escuchar la nueva explicación de la siguiente situación motriz. La sesión de EF estricta es una suma de propuestas didácticas motrices. La sesión de EF también es un tiempo seriado.

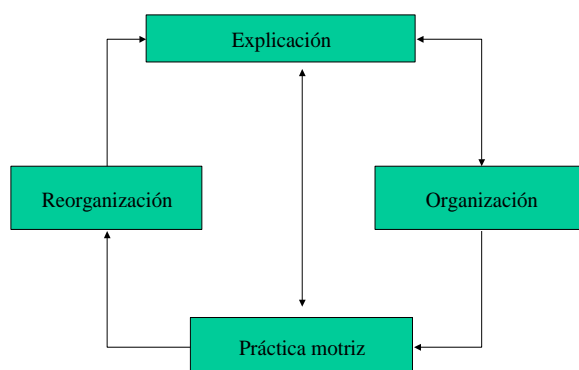


Figura 45. Rutinas en la sucesión de las tareas

La EF es un tiempo de acción, de ruido, de bullicio, de educación en un desorden controlado. La parte central de la sesión se corresponde con el pico emocional de la sesión.

- Un tiempo de riesgo laboral para el docente: la emoción del alumnado se transforma en ruido

El tránsito de la práctica motriz hacia una nueva explicación es especialmente complicado. Durante la práctica motriz, el ruido en un gimnasio puede llegar a ser ensordecedor, la acústica deficiente, el grupo suele estar diseminado por el gimnasio o

frontón y el maestro de EF puede que carezca de una potente voz. Debido a todo ello, alguno de los especialistas utiliza el silbato para dar por finalizada la situación didáctica motriz, y si hubiere, recoger el material utilizado. Es una señal de finalización de la tarea y de escucha de la siguiente explicación. Otros lo sustituyen por un potente silbido o por un imperativo a viva voz. Una de las especialistas excusa la utilización del silbato aduciendo razones operativas porque este instrumento se asocia con una EF de carácter militar basada en tablas gimnásticas propia de la época franquista.

*Una vez que se explica, empieza el juego. Y siempre la norma que les doy es que cuando toque el silbato, pero es por eficacia, para que vuelvan siempre al círculo (entrevista a Ángela, 20-02-2006, min 34).*

Ante la pérdida de audición de los especialistas en EF, los médicos recomiendan la utilización de tapones durante las sesiones para preservar el oído del ruido atronador del emocionado grupo. El tiempo de impartición de la sesión conlleva riesgos laborales.

### 3ª) Fase final: la máquina se va apagando

El objetivo de esta fase es tranquilizar a los niños para que vayan bajando pulsaciones, se relajen y empiecen la siguiente hora con las emociones más controladas. Se diseñan situaciones con una menor intensidad física o biológica. El profesorado de EF propone situaciones didácticas como técnicas de masaje, actividades de relajación, mímica, juegos cooperativos de poca intensidad, ejercicios de puntería o juegos “sensoriales” como el telegrama. Al igual que ocurría con la fase inicial, el especialista de EF puede decidir no cumplir con esta costumbre por varias razones: por ejemplo, por falta de tiempo o por el tipo de contenido de la sesión.

*Baina beti zaude erlojuaren menpe. Gero beste saio bat duzu eta itxoiten eta... Batzuetan ez duzu jarraitzen gidoia. Pasatu egiten zaizu gidoia. Pasatu baino gehiago erlojua. Erlojuak agintzen du saioa bera (entrevista a Jon 2, min 39, 14-02-2006).*

En resumen, la organización de la sesión de EF distribuida por fases se corresponde con una visión mecánica del cuerpo, al que se considera como una máquina que hay que activar, luego sacarle rendimiento y finalmente desconectar. Esto supone que en la mayoría de los casos, cuando se respetan estas fases, éstas funcionan de manera independiente porque las propuestas didácticas del principio, de la parte central y del final suelen estar deslavazadas. En general, al desarrollo de los contenidos de la sesión de EF le falta linealidad, puesto que las diferentes fases carecen de una dinámica de causa-efecto en el desarrollo de los contenidos. Por consiguiente, el ritmo de la sesión es irregular. La intensidad va creciendo gradualmente hasta llegar a un pico álgido en el que las emociones se desbordan para después ir descendiendo hasta llegar a la finalización de la sesión.

#### 2.7.4.4.6. El receso para hidratarse: la máquina necesita combustible

Durante la práctica motriz, el alumnado puede pedir de manera individual o colectiva un receso para beber agua, sobre todo cuando la sesión es muy intensa. Nuevamente, las necesidades fisiológicas del alumnado marcan el ritmo de la sesión, máxime cuando la práctica motriz y el calor atmosférico son intensos. Algunos especialistas tienen instaurado este receso por norma.

#### 2.7.4.4.7. Tiempo de despedida: en busca de la reflexión y la verbalización sobre la acción

Al principio de la sesión varios especialistas investigados reúnen al grupo para presentar verbalmente la sesión en lo que hemos denominado como *tiempo de presentación*. De igual manera, al final de la misma algunos especialistas repiten la misma estructura. Antes de encaminarse al vestuario, reúnen al grupo para que el alumnado exprese lo que le ha sucedido durante la sesión.

*Bukaeran beti saiatzen gara bukatzen berriro bildu, jaso, eta gero komentatu pues zer pasatu den saioan, harremanak, baten batek borroka edo haserratu, edo komentatu zer pasatu den eta gero garbiketa egin.[Al final (de la sesión) intentamos terminar reuniendo al grupo, recogiendo (el material), para más tarde comentar lo que ha pasado durante la sesión, sobre las relaciones, si alguien se ha peleado o se ha enfadado, para digirirse después a asearse] (Entrevista a Jon 2, min 39, 14-02-2006).*

Generalmente el eje de este tiempo son problemas surgidos durante la práctica: trampas, utilización de la fuerza bruta (ley del más fuerte), pequeñas agresiones, agravios o utilización incorrecta del material. Se plantean reflexiones en alto sobre problemas de actitud derivados de comportamientos no deseados, o sobre conductas motrices perversas o anómalas (Lagardera y Lavega, 2003: 201; Lavega, 2006; Unai Sáez de Ocáriz, 2011). Es una metapráctica o una reflexión sobre la práctica.

El especialista de EF dinamiza el debate e intenta inculcar valores. Pretende impulsar una educación en valores no desde ideas abstractas, sino desde lo ocurrido durante la práctica. Por lo tanto, es un tiempo sin práctica motriz en el que los aspectos actitudinales están presentes a través de las aportaciones de los niños sobre lo que les ha ocurrido, aunque en este tiempo también se encauzan las reflexiones, consejos, recriminaciones o quejas del maestro especialista sobre ciertas actitudes negativas del grupo o de determinados alumnos. Esporádicamente, el especialista refuerza aspectos positivos o simplemente anima a los niños a seguir en una determinada dirección. Puede ofrecer, incluso, retroalimentaciones sobre alguna habilidad o gesto técnico empleado.

#### 2.7.4.5. El tiempo de salida: deshaciendo el camino

##### 2.7.4.5.1. El segundo tiempo de higiene: aseo, cambio y/o ducha

La tendencia general es establecer diferentes grados en el tema de la limpieza personal que se corresponden con los ciclos de la etapa. Así, para el primer ciclo se le obliga al alumnado únicamente a traer una toalla de baño para secarse y limpiarse el sudor y/o cambiarse de camiseta. El siguiente paso es traer, además, una ropa de recambio. Esto se exige en el segundo ciclo. Por último, cuando las sesiones tienen una duración mínima de hora y ½, se impone la ducha obligatoria en el tercer ciclo. Esto es lo que afirma uno de los especialistas entrevistados.

*Garbiketa, esku-oihala ekarri behar dute, eskuak garbitu, aurpegia, izerdia kendu... (...). Gero bigarren zikloan egin beharko dute gauza bera, baina kamiseta ekarri beharko dute aldatzeko. Bukatu ondoren, kamiseta aldatu egiten dute. Eta hirugarren zikloan sartzen dugu dutxa. Lehen sartu izan dugu bigarren zikloan baina ordu eta erdi ematen genuelako jarraian eta beste saio bat aparte. Baina claro, orain ematen badugunez saio 50 minutukoak, orduan dutxa ez da posible. Baina bakarrik dutxa sartzen dugu hirugarren zikloan ordu eta erdi jarraian ematen dugulako (Entrevista a Jon 2, min 39-41, 14-02-2006).*

Si la sesión es larga (hora y ½), el especialista les manda a la ducha unos diez minutos antes del timbre de salida<sup>3</sup>. Es una consecuencia del pensamiento higienista que une la motricidad con la necesidad de ducharse, en una especie de bucle o binomio indisoluble en el que no se sabe a ciencia cierta qué es consecuencia de qué: si la necesidad de la ducha es la consecuencia directa de una mayor sudoración propiciada por una duración más prolongada de la práctica motriz; o, la mayor duración de la sesión permite la inclusión de la ducha.

El tiempo de ducha incide en el tiempo de salida porque los niños tienen diferentes ritmos a la hora de desnudarse, ducharse y vestirse que hacen que unos salgan antes que otros a los que les cuesta más.

#### 2.7.4.5.2. La subida al aula o la salida al patio: tiempo de acompañamiento, orden y disciplina

El horario oficial de salida determina y prescribe que el alumnado acceda al patio de recreo a las 10:30; al comedor o a su casa, a las 12:30; o a las actividades extraescolares o a su casa, a las 16:30. No obstante, el horario real de salida de la sesión oscila debido a la decisión del especialista sobre el momento de finalización de la práctica motriz. Esta decisión está basada en el cálculo apriorístico del maestro de que aproximadamente a las 10:30, 12:30 o 16:30 el grupo va a estar en condiciones de abandonar el gimnasio y dirigirse al aula, al patio, al comedor o a casa. En ese cálculo, el maestro de EF incluye la celeridad o tardanza del grupo en la recogida del material, el tiempo empleado en las consideraciones finales, en el trayecto hacia el vestuario, en la ducha si la hubiere, en el tiempo de cambio, en la salida del vestuario, en la formación de la fila (sobre todo en las sesiones de una hora), en la tensa espera a que formen la fila los más lentos, y en la propia salida hacia el exterior del gimnasio. Es difícil de cumplir el horario oficial diseñado por la jefatura de estudios del colegio con puntualidad<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Según una estimación de 14 sesiones, el horario medio de ida hacia la ducha se sitúa en torno a los diez minutos: las 12:20:17 a las mañanas y las 16:20:17 a las tardes.

<sup>4</sup> Según una estimación, un especialista se demora en su horario de media unos 3 minutos y ½.

<b>Tutora y áreas diversas</b>	<b>Especialista y Educación Física</b>
<b>Tiempo escolar y extraescolar: linealidad inconclusa</b>	Tiempo únicamente escolar: linealidad acabada
<b>Módulo estándar</b>	Sesiones algo más prolongadas
<b>Tiempo marcado por la tutora, pero influido por el libro y el cuaderno de ejercicios</b>	Tiempo marcado por el diseño del especialista
<b>Ritmo parecido en los diferentes grupos de cada curso: presión añadida</b>	Desarrollo de los contenidos libre
<b>Tiempo significativo al 100%</b>	Tiempo residual y significativo
<b>Tiempo no motriz</b>	Tiempo motriz y no motriz
<b>Metodología cíclica</b>	Metodología cíclica
<b>Desarrollo de los contenidos de manera lineal</b>	Desarrollo de los contenidos de manera lineal
<b>Ritmo constante en la sesión sin oscilaciones emocionales: se busca mantener una atención constante</b>	Ritmo oscilante: de menor a mayor intensidad con un clímax emocional para luego disminuir la intensidad
<b>Unidad de contenidos en cada sesión</b>	Contenido del tiempo motriz inconexo entre sus fases
<b>Tiempo de explicación verbal y escrita</b>	Tiempo de explicación verbal, rara vez escrita y frecuentemente motriz (demostración)
<b>Tiempo de organización individual (a veces grupal) en coordenadas espaciales preestablecidas y materiales uniformes</b>	Tiempo de organización grupal (a veces, individual) en coordenadas espaciales y materiales cambiantes
<b>Tiempo de riesgo laboral relativo: trabajo más silencioso, acústica adecuada en un espacio limitado</b>	Tiempo de riesgo laboral: ruido, acústica deficiente y/o falta de voz (silbato, silbido, viva voz, tapones)
<b>Cálculo apriorístico: final condicionado por la tarea</b>	Cálculo apriorístico: final condicionado por el tiempo de higiene
<b>Tiempo de educación cognitiva fundamentalmente</b>	Tiempo de educación integral: tiempo motriz

Figura 46: **La sesión en el resto de áreas y en la EF**

En resumen, el profesor Parlebas define la Educación Física como la “pedagogía de las conductas motrices” (Parlebas, 2001: 172), como una práctica de intervención que influye en las conductas motrices de los participantes. Sin embargo, aunque parezca paradójico en la EF coexisten dos tiempos diferenciados: obviamente, el pertinente del área, el motriz (el de las demostraciones y la práctica motriz); y otro, no motriz (tiempo de entrada, de presentación, de explicación oral, de organización, tiempo para hidratarse, tiempo de reflexión, tiempo de higiene y, por último, tiempo de subida o salida). Esta realidad obliga a considerar la EF como una práctica de intervención que influye en las conductas motrices y en las no motrices del alumnado, obviamente, siguiendo las palabras del profesor Parlebas, “en función de normas educativas implícitas o explícitas” (ibídem). La EF es la pedagogía de las conductas motrices y la realidad escolar indica que también lo es de las no motrices.



## **2.8. La noción temporal elegida por el profesorado: el tiempo cíclico y el tiempo lineal**

### 2.8.1. El tiempo cíclico y el tiempo lineal en el aula

En el aula coexisten estas dos nociones temporales cuya balanza se decanta claramente a favor del tiempo lineal. En matemáticas el alumnado debe comprender la diferencia entre los prismas y los polígonos; en Lengua Vasca, determinar el elemento inquirido; en Lengua Castellana, concatenar el procedimiento de creación de un verso encadenado; y en Conocimiento del Medio, correlacionar la pluviometría y la temperatura, o lo que marca un anemómetro o una veleta. Finalmente, después del proceso metodológico subsiguiente, la tutora diseña un examen en el que el alumnado se califica o se evalúa según el nivel de aprehensión de los contenidos. La causa-efecto están garantizados: cuanto mayor es el conocimiento concreto, mayor es la nota. La noción lineal del tiempo se impone en el aula.

A la par, la tutora ordena al alumnado preparar información sobre un tsunami. Es un aprendizaje más global. Tiene que recabar información de diferentes fuentes como la familia o internet, seleccionar lo más importante, extraer las ideas más relevantes, ordenarlas y escribirlas. Asimismo, debe acompañar el texto con alguna fotografía ilustrativa y cultivar el gusto estético al presentarlo. Es otro tiempo que se caracteriza por una linealidad menos acusada.

### 2.8.2. El tiempo motriz del alumnado: la búsqueda o no de la victoria

Las situaciones didácticas motrices finalizan de dos maneras diferentes. En las situaciones motrices sin victoria, el profesorado presenta obviamente juegos o situaciones didácticas en los que no se establece el ganador. Estas acciones se repiten y se repiten; y atesoran, por lo tanto, una noción temporal cíclica. En estas circunstancias que se caracterizan por una ausencia de causalidad, la finalización de las mismas está determinada por causas externas a la propia tarea, debido a que la reglamentación presentada por el maestro no contempla cómo se concluye. Por lo tanto, el propio especialista decide cuándo acabar. El alumnado debe obedecer las consignas del profesorado sobre el comienzo y la finalización de la tarea.

Al contrario, en las situaciones motrices con victoria, el alumnado conoce de boca del profesorado la reglamentación en la que se especifica cómo acaba el juego. De antemano, se dirime un ganador. Se compete por lograr la victoria. La situación didáctica motriz es lineal: comienza, se desarrolla y termina en victoria o en derrota. “La tensión de los acontecimientos va incrementándose en la medida que se acerca el final y este éxito es consecuencia de la suma de éxitos parciales” (Urdangarin y Etxebeste, 2005: 25). La situación motriz se desarrolla in crescendo hasta terminar en un clímax o desenlace final en el que las emociones del alumnado se desbordan al conocerse el resultado que aclara quién gana y quién pierde.

*En forma de liga con cuatro equipos. Todos contra todos. Los niños están muy motivados y celebran con gritos todas sus victorias (Notas: 3º, 10-05-2005).*

*Juegan en un sentido y en el otro con la consiguiente alegría de los ganadores (Notas: 6º, 25-05-2006, 15:45:04-15:49:07).*

*Uno ha perdido y le da al ganador unas palmaditas en la cabeza con malos modos. Fernando le llama la atención (Notas: 4º B-I, 18-10-2005).*

Al profesorado de EF se le plantea una disyuntiva: diseñar situaciones motrices con o sin victoria. Por ejemplo, uno de los especialistas entrevistados plantea sus contradicciones a la hora de emplear juegos con victoria.

- ***Garaipenari garrantzia ematen diozu? (¿Le das importancia a la victoria?)***
- *Ez diot garrantzi askorik eman nahi, baina askotan beharreen nago. Beti taldeen arteko lehia baldin badago, beti dago garaile bat, nahiz eta batzuetan moztu. Beraiek ere eskatzen dute konpetizio hori. Nahiz eta niri ez gustatu nork irabazten duen eta nork galtzen duen, baina azkenean, behartuta zaude. Planteatzen dituzun jolasak horren inguruan daude, ezta? (No le quiero dar mucha importancia, pero frecuentemente estoy obligado. Si existe una competición por equipos siempre hay un ganador, aunque a veces lo corto. Ellos también requieren esa competición. Aunque a mi no me gusta determinar quién gana y quién pierde, pero, al final, estás obligado. ¿Los juegos que planteas giran entorno a ello, no?) [Entrevista a Ibai, min 31, 23-02-2006].*

A la luz de los datos se observa cuál es la tendencia predominante en esta etapa y la opción que elige el profesorado de EF en Primaria es clara:

En la mayoría de las situaciones motrices planteadas por el profesorado no se determina quién es el ganador (ver Figura 47). Durante el 67,9% del tiempo de la EF estricta (93 horas y 10 minutos) el alumnado participa sin la obligación de conseguir la victoria (956 situaciones didácticas).

Al contrario, durante el 27,2% del total del tiempo empleado (37 horas y 24 minutos) el profesorado elige situaciones didácticas (241) en las que se establece una jerarquía del alumnado entre ganadores y perdedores.

Finalmente, durante el 4,9% del tiempo total registrado (6 horas y 43 minutos) el alumnado tiene la libertad de crear un *infrajuego* (Parlebas, 2001: 236) y en estas circunstancias (28 situaciones) mientras unos deciden jugar para ganar, otros deciden jugar para compartir.

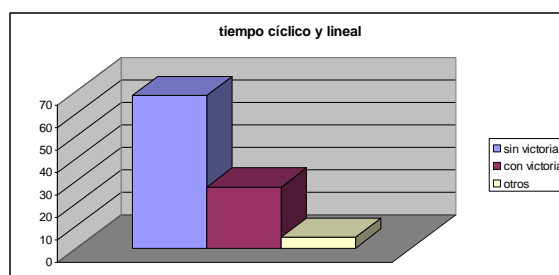


Figura 47: Tiempo cíclico y tiempo lineal (tiempos)

El profesorado de EF en Primaria opta claramente por las situaciones motrices sin victoria, en las que no hay ni vencedores ni vencidos. La búsqueda de la victoria tiene unas implicaciones socioafectivas muy intensas. Prefiere que el ambiente que reine en la clase no se rompa por disputas y rencillas sobre quién es el ganador. En cierto sentido, el profesorado intenta evitar que el afán desmedido por ganar provoque que algún alumno llegue a hacer trampas, se enfade con la derrota, o se cruce reproches con el resto.

Aunque las dos nociones temporales conviven en la EF de la Etapa de Primaria, el especialista se decanta claramente por proponer situaciones didácticas motrices en las que no se establecen jerarquías entre ganadores y perdedores. Como consecuencia de

ello, el ambiente es más relajado porque los fallos no quedan en evidencia y no existe la necesidad de ganar a toda costa. El alumnado está obligado a participar sin la presión o la motivación añadida de la búsqueda de la victoria. El tiempo de la EF es un tiempo básicamente no-lineal.

### 2.8.3. La relación entre el tiempo y el material en las situaciones motrices

Es interesante conocer el grado de relación que se establece entre las variables “tiempo” y “material”. La prueba Chi-cuadrado indica que existe relación entre el material y el tiempo puesto que el nivel de significación es menor que 0,05 (Sig. ,000\*). El cruce es posible, pero la fuerza de la relación es media-baja (coeficiente 0,449).

En cuanto a la interpretación de la tabla de contingencia contigua es necesario resaltar la diferencia notable en el porcentaje de las situaciones didácticas en las que el alumnado no está obligado a emplear un objeto material y se realizan buscando la victoria (6,2%) comparándola con el de la misma situación pero en situaciones sin victoria (32,3%). Por consiguiente, se puede afirmar que la dirección de la relación que existe entre el tiempo y el material remite a la consonancia entre las situaciones didácticas sin objeto material y con victoria. Es decir, cuando el profesorado propone situaciones con victoria, ésta es más fácil que se produzca en presencia de un objeto material.

Tabla 5: **Contingencia entre el tiempo y el material**

		Material			Total
		Con objeto	Sin objeto	Otros	
Tiempo	Sin victoria	67,4%	32,3%	0,3%	100,0%
	Con victoria	93,8%	<b>6,2%</b>	0,0%	100,0%
	Otros	78,8%	0,0%	21,2%	100,0%
	Total	75,2%	23,6%	1,2%	100,0%

### 2.8.4. El sistema de tanteo: la memoria del resultado

El sistema de tanteo es el “conjunto organizado de interacciones de marca, que durante el desarrollo de un juego deportivo permite la asignación de los puntos del tanteo a la atribución de los aciertos. Este conjunto constituye la estructura básica del sistema de tanteo” (Parlebas, 2001: 435). El profesorado elige la manera de terminar la tarea entre las siguientes categorías:

La *puntuación límite* impide el empate. Esto ocurre cuando el profesorado le anuncia al alumnado que será el ganador quien llegue a conseguir un número determinado de puntos; por ejemplo, en las competiciones de sokatira, los diez pases, partidillos de badminton, juegos tradicionales como el de torre en contra o a robar piedras. También cuando propone juegos de eliminación como el pañuelito o “a robar la cola del zorro”. El profesorado escoge esta manera de determinar el ganador en un 5,5% (ver Figura 48). Son 47 situaciones motrices que equivalen a siete horas y 34 minutos.

El *tiempo límite* consiste en que el resultado del partido (que admite la igualdad al final) viene dado por el estado del tanteo que se registra al finalizar el tiempo reglamentario (Idem, 438). El profesorado pretende tener el máximo control sobre la duración de una situación didáctica motriz, como cuando le queda poco tiempo para acabar la sesión y dirime un ganador marcando un tiempo de juego límite siempre anterior a la finalización de la sesión. Son ejemplos de ello, los partidillos de cinco minutos como colofón de la sesión en el que gana quien consiga el mayor número de goles: balonmano, hockey, goalball, frisbee-torre, fútbol humano, etc. En otras ocasiones el ganador se dirime al lograr el mayor número de atrapados o puntos en tandas de minuto o de dos minutos como en las batallas de balones o frisbees (la luna y el sol, a desalojar el campo), toros y corredores, los cazadores y las liebres, etc. Hacen un total del 11,8% del tiempo total (16 horas y 9 minutos). La suma de estas situaciones motrices es de 108.

Es necesario puntualizar que no existe ninguna situación motriz cuyo final se determine por la unión entre la *puntuación* y el *tiempo límite*.

En el caso de la *clasificación* el ganador se establece en función de un criterio homogéneo (Lagardera y Lavega, 2003: 170) durante el 10% del tiempo total (13 horas y 40 minutos). En numerosas situaciones didácticas se tiene en cuenta el tiempo invertido o el orden de llegada. Por ejemplo en todo tipo de carreras (de sacos, de chapas, de relevos o de orientación). En otras situaciones motrices se tiene en cuenta el número de aciertos, como por ejemplo en los bolos o el tiro al pichón. A veces, se trata de conseguir el mínimo o máximo número de golpes (pic i pala), la longitud alcanzada o el número de puntos obtenido; incluso el número de veces que el alumnado se la ha quedado en juegos de persecución (Encierro de San Fermín). Son 108 situaciones motrices.

En gran parte de las situaciones motrices didácticas no se tiene en cuenta ni los aciertos ni los fallos. Son juegos sin memoria en el marcador, por ejemplo, los juegos tradicionales de persecución, de escondite, la pelota sentada, las cuatro esquinas, juegos interminables como la rayuela y el gato-gato, ejercicios de calentamiento, saltos de comba o las volteretas. El profesorado propone situaciones motrices en las que se relativizan los éxitos ante los fracasos y viceversa. Se recuerda que el porcentaje de situaciones didácticas sin victoria, y por tanto, sin memoria del resultado supone el 67,9% (93 horas y 10 minutos).

Además, se mantiene el porcentaje de situaciones en las que el alumnado elige entre practicar con y sin memoria del resultado (4,9%), con y sin victoria.

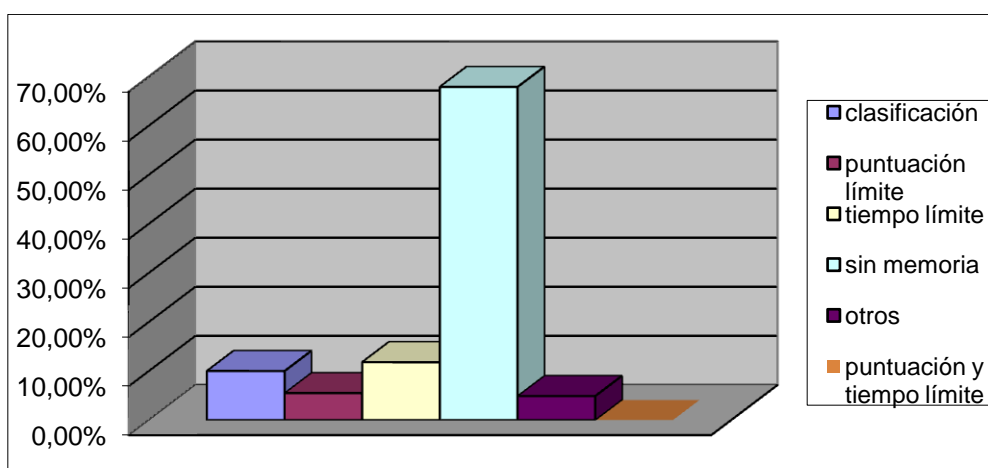


Figura 48: Sistema de puntuación (tiempos)

Las situaciones motrices sin ganador que se caracterizan por la ausencia de memoria son mayoritarias. El profesorado de EF opta por una categoría de situaciones motrices que no exige una conclusión obligada por la lógica interna de las mismas. De facto un posible cambio de situación motriz queda en manos del maestro. La llave de los tiempos está en las manos del especialista en EF.

En cuanto a la forma de determinar el ganador, el abanico elegido por el especialista es amplio y como consecuencia de ello no existen diferencias ostensibles entre las diversas categorías, quizá destaque la ligera preeminencia del tiempo límite sobre la clasificación y la puntuación límite. La sesión de EF es finita y el profesorado del área debe controlar

la duración de las situaciones didácticas con ganador, sobre todo en el momento de la finalización de la sesión. De nuevo, el especialista controla los tiempos de finalización.

#### 2.8.5. La relación entre el sistema de tanteo y el material en las situaciones motrices

Es interesante conocer el grado de relación que se establece entre las variables “sistema de tanteo” y “material”. La prueba Chi-cuadrado indica que existe relación entre ambas ya que el nivel de significación es menor que 0,05 (Sig ,000\*). El cruce es posible y la fuerza de la relación es media-baja (0,450).

Es significativa la exigua relación entre las diversas formas de dirimir el ganador y las situaciones sin objeto-material. De esta manera, se corroboran los datos de la tabla de contingencia anterior en la que se destaca la correspondencia entre las situaciones motrices sin ganador y las que carecen de material.

Tabla 6. **Contingencia entre el sistema de tanteo y el material**

		Material			Total
		Con objeto	Sin objeto	Otros	
<b>Sistema de tanteo</b>	Clasificación	95%	<b>5%</b>	0,0%	100,0%
	Puntuación	87,1%	<b>12,9%</b>	0,0%	100,0%
	límite				
	Tiempo	96,0%	<b>4,0%</b>	0,0%	100,0%
	límite				
	Puntuación y tiempo	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	límite				
Sin memoria	67,4%	32,3%	0,3%	100,0%	
Otros	78,8%	0,0%	21,2%	100,0%	
Total	75,2%	23,6%	1,2%	100,0%	

## **2.9. Los materiales curriculares como organizadores del tiempo**

### 2.9.1. Introducción

Los documentos y proyectos curriculares son textos elaborados en un soporte de papel, por lo tanto, son objetos que el profesorado emplea en mayor o menor medida en su quehacer diario. Se trata de un instrumento conceptual que se emplea en la enseñanza. En las siguientes líneas, se trata de desentrañar la relación que establece el profesorado con estos objetos-instrumentos didácticos.

### 2.9.2. La programación prefijada de la tutora: el poder del libro de texto

La tutora utiliza el libro de texto que preparan las editoriales. Éstas interpretan el currículo y lo plasman a través de un temario. Por lo tanto, es un instrumento que facilita la tarea del profesorado porque en cada tema se diseña hasta la última actividad o propuesta didáctica del tercer nivel de concreción curricular. Como consecuencia de ello, se puede aseverar que a la hora de programar y elaborar las propuestas didácticas la tutora sigue el orden y el ritmo que marcan las editoriales para el curso en el que le toca impartir y esto se refleja en el desarrollo de las sesiones. El libro de texto vertebra el trabajo docente (Carvajal, 2001: 11). Es frecuente que una clase empiece con la orden de la tutora para que los alumnos saquen el libro de texto y pregunte sobre la página en la que se detuvieron el día precedente.

La tutora está sumamente influida y, en ocasiones, coartada por el peso de las editoriales. De esta manera, a pesar de las ligeras variaciones debidas a diferencias metodológicas y de enfoque propias de cada tutora, no sería desventurado afirmar que las unidades didácticas que se desarrollan en diferentes centros que utilizan libros de la misma editorial (o incluso de diferentes editoriales) se asemejan. Por consiguiente, la secuenciación de los contenidos y las propuestas didácticas son homogéneas y uniformes, de tal manera que el ritmo de enseñanza-aprendizaje también es parecido. Tampoco se puede obviar que el propio profesorado se siente cómodo con este sistema en el que los contenidos están sistematizados y ordenados con sus respectivas sugerencias didácticas. Este planteamiento, de momento, es capaz de resistir el empuje de las sucesivas innovaciones pedagógicas e incluso el fuerte impulso de las nuevas tecnologías. El bastón de apoyo (y de dependencia) de los libros es muy sólido. La



tutora elige el libro de una u otra editorial tras debatirlo y consensuarlo con sus compañeras de nivel o de ciclo.

### 2.9.3. Los materiales curriculares: documentos finalistas en la EF

Los documentos son parte del currículo: Diseño Curricular Básico, Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Centro y Programaciones Anuales. Marcan un tiempo de larga duración: seis años, dos o uno, respectivamente; que se corresponden, a su vez, con la etapa, los ciclos y los cursos. Son materiales consultivos y sirven de guía del profesorado, pero apenas influyen de manera relevante en el día a día escolar de la EF. Por ejemplo, un especialista siguiendo el espíritu de la ley afirma que el DCB sirve de ayuda y que luego se adapta a los condicionantes de la escuela: instalaciones y características del alumnado.

- *Orduan zuretzat inportantea da?*
- *Lagungarri gisa, bai. Gero eguneratu egiten dugu gure ikastetxetara eta gure baliabidera eta hemen ditugun: bai instalakuntza mailan bai umeei. Bai zein ezaugarriak dituen. Hor eguneratu egiten dugu (isiltasuna). [Entrevista a Jon, min 18, 14-02-2006].*

La respuesta reafirma la idea pedagógica de los niveles de concreción porque, obviamente, el DCB cumple una función finalista (también el PEC, el PCC y la programación de aula). En palabras de otros especialistas es algo teórico y amplio que debe ser adecuado. Además, puede ocurrir que la programación se configure y adecue en el sentido inverso, es decir, de abajo hacia arriba. Estos documentos, según la opinión del profesorado, son teóricos y se leen por encima. El profesorado se resiste y duda de su utilidad.

*Bueno, bueno, bueno... Hombre, yo sí que personalmente trato de tenerlo en cuenta. Lo que pasa es que lo haces... pues el diseño es en realidad teórico. Y lo que vas cogiendo es lo que te vale. Pues los objetivos pues los haces de forma más simple para entenderlos y darles una dedicación. Yo por lo menos, lo que sí tengo hecho es buscar una relación: los objetivos generales que persigue, cuáles de los contenidos de los diferentes bloques son los más adecuados para esos objetivos y qué criterios de evaluación serían los adecuados para medir tanto los contenidos como los objetivos (minuto 24) [entrevista a Ángela, 20-02-2006].*

*Bai, bai, baina azken finean nire ustez hau guztia oso teorikoa da. Nik behintzat daukan esperientziarekin askotan...Unibertsitatean-eta komentatzen dizute: DCB-a hartu, gero proyecto educativo de centro deitzen dena eta gero pixkat... Bai, bai... Dokumentu horiek eskolan daude (13. minutua). Irakurtzen dituzu pixkat gainerik baina azken finean gero moldatu egiten zara horretara, ezta? Irakurtzen ditut... (Entrevista a Legor, min 13, 23-02-2006).*

- *¿EL DCB, LAS REFORMAS...LAS TIENES EN CUENTA?*
- *Sí, pero bastante de lejos. Programas directamente y a rular (Entrevista a Fernando, min 37, 05-10-2005).*

#### 2.9.4. Resistencias: los materiales curriculares como documentos burocráticos en la EF

Los materiales curriculares se guardan normalmente en la dirección para que estén a disposición de la inspección o supervisión educativa, pero no al alcance del profesorado en su día a día. Son materiales que el profesorado considera de índole burocrática, ajenos a su quehacer diario. Se comprueba que en la escuela, no únicamente se resiste el alumnado. Este tipo de resistencia se corrobora tanto con las opiniones del profesorado de EF sobre estos materiales como con las evidencias observadas.

Estos documentos se rellenan por cumplir con la Administración, y no por convicción didáctica o pedagógica, tal y como lo corrobora la opinión de un especialista al preguntarle por la programación. Para otro, el DCB tenía su importancia en un principio, pero luego solo se consulta cuando tienen que cambiar algo de la programación.

*Si lo tienes escrito, te curas en salud. Yo creo que no tiene más objetivo. Es también mi talón de Aquiles, tengo que reconocerlo, las cosas como son. A mí me cuesta mucho situarme. Centro nuevo. Tienes que mirar el sistema disciplinario, el PCC, etc... Todos esos papeles están en dirección. Y quieras que no, te cuesta entrar en dirección a saco, a ver los documentos... No sé... A veces ocurre que vas preguntando por el ROF (Reglamento de Organización y Funcionamiento) y alguno te puede mirar como diciendo "¡Este de qué va!". Bueno, igual son fantasmas míos... (Entrevista a Fernando, min 36, 05-10-2005).*

- *Hemen... e? Curriculuma kontuan hartzen duzu? Oinarritzko Curriculum Disenua? Edo hor gelditzen da hodeian bezala? Edo gidari da?*
- *Beno curriculuma egin genuenean bai. Eta gero noizbehinka... noizbehinka zerbait berriztu egin nahi badugu, hartzen dugu curriculuma (Entrevista a Jon 2, min 18, 14-02-2006).*

La funcionalidad del PEC o del PCC también queda en entredicho. Se trata, igualmente, de documentos burocráticos de escaso valor a la hora de programar. Así, por lo menos, lo afirma la siguiente especialista entrevistada.

- *¿Lo que es el PEC y el Proyecto Curricular está en dirección porque tiene que estar (minuto 25) o le echáis un vistazo al principio de curso?*
- *¡Bah! Eso menos... Eso menos... Sí, sí... Eso menos... La congruencia del desarrollo del diseño curricular con el desarrollo pedagógico del centro menos... Realmente sí que lo conozco pero no...*
- *¿Y el curricular de área lo tenéis en cuenta a la hora de programar, el del área de EF?*
- *Sí, sí, sí (duda) lo tenemos en cuenta. Lo que pasa... Lo tenemos en cuenta... De forma... Yo sí que lo tengo en cuenta. Aunque luego en la práctica no llegue a ser que todas las sesiones den respuesta a lo que lo que teóricamente tenías en cuenta (duda). (Minuto 26) [Entrevista a Ángela, 20-02-2006].*

Por su parte, en las entrevistas realizadas al profesorado se constata que la programación anual también es un documento burocrático que solo se enseña cuando lo requiere la inspección. Se une a la escasa funcionalidad del DCB, el PEC y el PCC. Así, uno de los especialistas duda al realizarle la pregunta sobre cómo diseñan la programación anual y se excusa en que los cambios de personal han propiciado que no se haya modificado en los tres últimos cursos. En la anterior revisión se cambiaron los criterios de evaluación y acaba su discurso con un concluyente “¡Y ahí ha quedado!”:

*Urteko programazioa egiten dugu ba... e... Daramagu bi urte, bi-hiru urte pittin bat e... (Jon 2, min 26, 14-02-2006) nola esango nuke nik koordinatu edo koordinazio eskasago. Eskasago izan da, ba beno... Hemen hiru irakasle gagoz, bi behin betikoak. Klaro, ni izan naiz ikasketa-burua. Eta etorri zen ordezeko bat. E... Claro, ordezekoa etortzen denean, batzuetan inplikatu... Inplikatu egunerokoan bai, baina inplikatu gerora begira aber zer egiten dezakegun gerora begira, edo nola landu edo zer... e... gutxiago inplikatzen da.*

*Eman bai, ematen du baina egingo dugu gerora begira eguneratu edo berriztu. Ya... “Ni hurrengo urtean ez naiz hemen egongo. Eta orduak sartu behar ditut. Eta orduan, ba...” Claro, ez dugu egin. Gero beste irakaslea sartu zen (Jon 2, min 27, 14-02-2006)) ikasketa-burua. Eta orduan daukagu hor nolabait eten bat egon da. Azken aldiz, orain dela hiru urte, hori... berriztu egin genuen hori... ebaluatzeko irizpideak eta hor finkatu genituen. Eta hor geratu da!*

Más tarde, aclara la escasa validez real del documento. Solamente sirve para determinar el número de sesiones que se dedican a los bloques de contenidos. Ni siquiera se precisan el número de unidades didácticas que se completan con esa cantidad de sesiones. Afirma que el documento se queda ahí y que luego cada especialista trabaja esos bloques de contenido de una u otra manera.

*Ez, ez. Guk... e... guk programatu egiten dugu urtekoa gutxi gorabehera, ez?: eta egiten duguna da urteko orokor. Eta esaten: "aber egingo dugu: Irudia eta pertzepzioa... zenbat saio". Edo oinarrizko trebetasunak edo adierazpena. Gero hor geratzen da baina gero norberak saio hori landu egiten du modu batean edo bestean (Jon 2, min 27, 14-02-2006).*

## 2.9.5. Libertad plena en la programación de EF: la autogestión y sus consecuencias

### 2.9.5.1. Introducción

El profesorado especialista en EF programa con entera libertad las diferentes unidades didácticas, puesto que no existe presión por parte de las editoriales. Es verdad que existen reiterados y tímidos intentos por su parte en el sentido de instaurar libros y cuadernos para el alumnado, pero no han cuajado. Así, las editoriales especializadas (Pila Teleña, INDE, Paidotribo, Gymnos) presentan libros de programaciones ordenadas por ciclos o por cursos dirigidas al profesorado especialista con el desarrollo de diversas unidades didácticas. Se suelen consultar y adaptar a la realidad cambiante de cada centro, pero cada especialista es autónomo a la hora de programar. La EF a diferencia de otras áreas no necesita soporte de papel porque las acciones del alumnado son efímeras. Sus acciones motrices no se materializan en ningún libro o cuaderno. Es innecesario que el alumnado lleve un registro escrito de cada acción motriz. El tipo de contenido que se trabaja en EF es el procedimental y las actitudes y los conceptos se observan durante la práctica motriz. En cambio, en el aula, el aprendizaje se constata y se evalúa a través de evidencias escritas.

La dependencia con respecto a las editoriales del resto de áreas que se ha descrito en los párrafos anteriores no es tal en EF. Esto supone que la concepción de la EF de cada profesor especialista es distinta según su procedencia (deportiva, lúdica, expresiva, psicomotricista, biomédica...), manera de ser, nivel formativo, bisoñez o experiencia, mirada pedagógica (Lavega, 2004: 158 y ss.). Este bagaje anterior del especialista condiciona, entre otras cuestiones, la selección de los contenidos a impartir. El

especialista tiene una gran autonomía para decidir qué contenidos se desarrollan en cada curso, tal y como se observa en las tablas contiguas. Todo ello hace que mientras, por ejemplo, los contenidos de las matemáticas del segundo ciclo se asemejan en un centro u otro, los contenidos pertenecientes a la EF se diferencian casi en su totalidad. El alumnado recibe contenidos diversos y variados según la diferente concepción sobre la EF de su profesorado especialista.

Este grado de libertad a la hora de programar es valorado positivamente por el profesorado de EF que afirma que se puede llevar a cabo cualquier propuesta que se quiera porque no se está atado de pies y de manos ni está determinado por lo que haya que hacer.

*-Zer dauka ona HF-ak?*

*- Zer dauka ona? Nik den-dena ona ikusten dut. Lehendabizian ez gaude lotuta. Gauzak egin behar dira baina ez dago oso ondo zehaztuta zer egin behar den. Orduan askatasun osoa daukagu egiteko proposamenak egiteko (10. minutua) edo aurrera eramateko nahi duguna (entrevista a Aitor, 22-05-2008).*

Esta libertad casi total a la hora de programar y de llevar a cabo las sesiones está limitada, entre otros, por los condicionamientos espaciales (para ampliar la información consultar el capítulo dedicado al espacio), temporales y materiales propios del centro, sobre todo, entre el profesorado interino o sustituto. Se puede concluir que estos condicionantes tienen más importancia a la hora de programar las sesiones que los materiales curriculares.

*Para programar, primero y principal el espacio del que dispones. Tenemos un gimnasio grande, un gimnasio pequeño que son dos aulas juntas. Con lo cual imagínate lo que limita eso. Tenemos el frontón fuera, que depende a qué hora, pues... Y como somos tres profesores utilizamos también el polideportivo de J. (nombre del centro cívico). Hay un profe que sobre todo es el que se suele marchar a J. (nombre del centro cívico). Tú no puedes programar hacer un juego que necesita mucho espacio si te toca ir al gimnasio pequeño. Punto 1. Punto 2: los alumnos, ver un poco cómo son, de qué pie cojean, qué necesitan (003 Minuto 16). Punto 3: sentido común. En función de cómo vayan las cosas modificas de aquí y de allá. (...) Ojo, también depende del material que tengas y de dónde lo tengas (entrevista a Fernando, 05-10-2005).*

*Orduan, espazio fisikoak eta materialaren inguruan pixka bat kokatzen zarenean, orduan planifikatu eta programatu egiten ditzazkezu saioak, ezta? (10. minutua) [Entrevista a Legor, 23-02-2006].*

### 2.9.5.2. Programación deshilvanada y selección arbitraria de los contenidos

La programación de EF es laxa, flexible. Así, en las tres tablas contiguas se describen los contenidos trabajados en las sesiones observadas y a primera vista, en la mayoría de los casos no se distingue claramente una secuenciación de contenidos organizada en unidades didácticas nítidas, sobre todo, en las sesiones observadas en el segundo ciclo. Se trata, más bien, de una serie de sesiones programadas de manera deshilvanada. La argumentación que esgrime el profesorado es que si se llevan a cabo unidades didácticas de muchas sesiones, el alumnado se aburre y se desmotiva. De ahí, que aunque en la programación anual la expresión corporal aparezca en el tercer trimestre, el especialista trabaja esos contenidos en sesiones separadas durante todo el curso.

*Nik esan nahi dut, (Jon 2, min 28, 14-02-2006) nik pertsonalki adierazpena esaterako ez dut lantzen hirugarren trimestrean nahiz eta hori kokatua, e? Nik landu izan dut baina konturatu egin nintzen umeak aspertu egiten zirela, ez zuten gustokoa ya hirugarren edo laugarren saioa jarraian. “¡Joe berriro hau qué rollo!”, ume txikiekin, ez; baina batez ere hirugarren zikloan “¡Joe qué rollo, ya estamos hartos... Otra vez teatro. Queremos juegos...!” Eurentzako jolasak ez dira.... zuk ez duzu esaten adierazpena da hau. “Gorputza landu behar dugu. Ez bakarrik zelan gorputzak, keinuak edo aurpegiak edo antzerki, beno antzerki entre comillas. Ba Igual pentsatu lurra hotza dago edo oso beroa eta gorputza aldatu behar dugu”. Hori, claro, (Jon 2, min 29, 14-02-2006)) umeak aspertu errepikatzen baduzu, jarraian egiten baduzu, ez? Eta orduan kokatu egiten duzu edo kokatu egiten dut urtean zehar, ez?*

El especialista, además, está condicionado por el uso del espacio y su organización temporal, e incluso por la existencia o no de material, que obliga a utilizar las mejores instalaciones y materiales de manera rotatoria cada dos semanas. Por ello, dos unidades didácticas se intercalan porque una semana tienen asignado el espacio grande; y la siguiente, la sala de multiusos o el frontón semicubierto. Todo ello contribuye a la ausencia de un desarrollo unitario y ordenado de las unidades didácticas. La programación de las unidades didácticas está deshilvanada.

Curso	Especialista	Mes	Tema de la unidad didáctica
6°	Aitor	Marzo de 2006	Frontón
			Rugby
			Saltos
		Abril de 2006	Orientación
			Juegos
			Juegos con colchonetas
5°		Mayo de 2006	Voleibol
			Expresión corporal
		Junio de 2006	Indiacas y fresbies
			Orientación
6°	Legor	Enero de 2006	Juegos: juegos y habilidades en torno a un material (aros, balones, cuerdas) cuya sesión siempre acaba con un duelo simétrico.
		Febrero de 2006	Idem: juegos con fresbee, con antifaz (sensoriales)
		Marzo de 2006	Balonmano
			Badminton
		Abril de 2006	Orientación
		Mayo de 2006	Pic i pala
		Junio de 2006	Patines y hockey

Figura 49: **Contenidos propuestos por dos especialistas para el tercer ciclo en dos centros distintos**

Curso	Especialista	Mes	Tema de la unidad didáctica
3°	Ibai	Abril de 2005	Expresión corporal (mímica)
			Juegos tradicionales infantiles y de adultos
			Continuación de los juegos tradicionales
		Mayo de 2005	Circo y expresión corporal
			Continuación de los juegos tradicionales
3° y 4°	Fernando	Octubre de 2005	Juegos tradicionales infantiles
			Juegos vascos de adultos
			Juegos sensoriales
		Noviembre de 2005	Saltos de comba
			Lateralidad
			Deporte rural
			Juegos y ejercicios con raqueta
4°	Jon	Diciembre de 2005	Saltos de comba
			Lanzamientos y pases, y juegos y ejercicios con la raqueta
		Enero de 2006	Habilidades básicas: lanzamientos También botes.
Febrero de 2006	Expresión corporal: representaciones mímicas.		
	Desplazamientos		
			Giros

Figura 50: **Contenidos propuestos por tres especialistas para el segundo ciclo en tres centros distintos**

Curso	Especialista	Mes	Tema de la unidad didáctica
1º	Jon	Enero de 2006	Habilidades básicas
		Febrero de 2006	Habilidades básicas
			Expresión corporal
			Habilidades básicas
2º	Ángela	Enero de 2006	Giros
		Febrero de 2006	Habilidades básicas (desplazamientos y saltos) y específicas (botes, pases y conducciones)
1º	Estibaliz	Marzo de 2006	Juegos con fresbee
			Juegos con aros
			Juegos con pañuelos
		Abril de 2006	Relajación
			Juegos con cuerdas
Mayo de 2006	Continuidad de abril		
2º	Begoña	Marzo de 2006	Juego simbólico (práctica dirigida, semilibre y libre con cuerdas) Juegos tradicionales infantiles Relajación
		Abril de 2006	Juegos de persecución con telas (simbolismo)
		Mayo de 2006	Juegos cooperativos
			Trepas
		Junio de 2006	Juegos tradicionales con una mayor carga simbólica Juegos de pillar Juego libre (cariocas, chapas, patinetes y monopatinés)

Figura 51: **Contenidos propuestos por cuatro especialistas para el primer ciclo en dos centros**

Además, un somero análisis de estas tablas indican una gran disparidad en el establecimiento de los contenidos entre los diferentes especialistas, incluso entre compañeros de un mismo centro. Esta libertad de elección acarrea también una selección arbitraria de los contenidos. Por lo tanto, se coincide con lo que afirma en las siguientes palabras el profesor Lavega.

*La oscuridad, tan presente en la educación física, lleva a menudo a impartir las clases de educación física con contenidos completamente distintos si comparamos las intervenciones de diversos profesores de esta asignatura, y seguramente depende de su formación específica (muchas veces como deportistas), de sus preferencias (motivación por un grupo de prácticas) o simplemente de su experiencia o intuición empírica (deducida de su trabajo de campo dando clases) (2004: 159).*



### 2.9.5.3. Ausencia de contenidos: curriculum obviado

La libertad a la hora de programar puede ser tal, que ocurren casos en los que un especialista no trabaja el bloque de contenidos del juego de manera específica, sino que utiliza el juego como recurso didáctico para desarrollar el resto de bloques:

*Edo jolasak berak ere, ez dut lantzen edukin moduan baizik eta transbertsal moduan lantzen dut. Orduan hori ez dut kokatzen programatzerakoan. Kokatu esan nahi dut, egin dugu orokorrak, ba beno... jolasak edo adierazpena. Hori kokatu egiten dugu, baina gero denboralizazioa norberak egiten du. Kontuan hartzen dugu irudia eta pertzepzioa, oinarritzko trebetasunak eta adierazpena. Hori da nolabait euskarria (entrevista a Jon 2, min 29, 14-02-2006).*

De igual manera, existen otros tres especialistas que durante las sesiones observadas no trabajan los contenidos de expresión corporal (ver Figuras 49, 50 y 51). El primero se da cuenta de ello en el momento de rellenar las notas de los niños a finales de trimestre (Notas: reflexiones sobre la evaluación, 02-12-2005). En el caso de la segunda, durante los dos meses observados no ha trabajado el tercer bloque de contenidos, pero esto no quiere decir que no trabaje la expresión durante el resto del curso. En el tercer caso afirma que trabaja este bloque sobre mínimos porque no le gusta ni la danza ni el ritmo ni el teatro; y que, por tanto, se centra en los otros tres.

*Ere azpimarratu behar dut gutxien gustatzen zaidana da Espresioa eta komunikazioa. Antzerkien bitartez, erritmoen bitartez eta dantzen bitartez da niri gutxien gustatzen zaidana. Beti sartzten dut minimoa baina gehiengoak zentratzen naiz hiru bloketan: irudia eta pertzepzioa, abileziak eta trebetasunak eta jolasak. Hiru horietan zentratzen naiz (entrevista a Legor, 23-02-2006).*

Por todo ello, se puede afirmar que la programación se realiza a partir de los centros de interés del profesorado especialista.

#### 2.9.5.4. Repetición de contenidos

El profesorado de EF programa de manera única en el mismo ciclo por efectividad y comodidad. En el aula existen experiencias en las que el alumnado del mismo ciclo comparte aula y contenidos. Ejemplos de ello, son las ikastolas que se basan en el sistema *Amara Berri* (Martín, 2007: 55-70; Gorosmendi, 2013: 24-27) o los centros que siguen una metodología por proyectos. Esta organización también se observa en las escuelas rurales con un aula única por ciclo. Sin embargo, lo más común es que la programación de los contenidos esté diferenciada curso a curso.

El análisis de las tablas nº y la opinión del profesorado de EF demuestra que se repite la programación para el mismo ciclo o incluso para diferentes ciclos.

– *¿Vas a trabajar lo mismo en 3º que en 4º o haces distinción o no hay distinción entre el ciclo?*

– *(003 Minuto 21) Ya... este año, seguramente no voy a hacer distinción. Ha habido años en los que sí que se las he hecho debido a que si tú te tienes que amoldar a otros profesores... (Entrevista a Fernando, 05-10-2005).*

*Pero mi tendencia y otros años así lo he hecho aquí cuando he estado el año ese completo es hacer una programación para ciclo, no para nivel. Lo que hago con tercero con un año, lo hago con cuarto con el otro, porque es un plan efectivo para mí. Es más cómodo (entrevista con Ángela, min 28, 20-02-2006).*

#### 2.9.5.5. Discontinuidad en las sesiones: desde la necesaria flexibilidad hasta la falta de criterio

El profesorado de EF se adapta a las diversas situaciones cambiantes que acontecen durante el curso, como cuando un grupo ha llegado tarde de una salida a ver teatro o a escuchar un concierto y la sesión se queda en media hora o cuando se gana tiempo si el tutor tiene una consulta médica. Son circunstancias puntuales que requieren pequeños ajustes.

Otros cambios en la programación son los obligados por la oferta externa de actividades, como la promovida por el Servicio de Deportes de la Diputación Foral de Álava en colaboración con las federaciones deportivas. Según el calendario propuesto el profesorado había programado dichas actividades entre el 4 de mayo y el 2 de junio. Pero finalmente, estas actividades se pospusieron a junio. En esta iniciativa, las federaciones se encargan de cubrir con personal cualificado unas clases de iniciación de

un determinado deporte. Son los maestros de EF de cada centro los que eligen un par de actividades. En dos de los centros estudiados eligieron el patinaje y el ciclismo. En esta última actividad, una persona de la federación empieza su primera sesión sobre el mantenimiento de la bicicleta y un taller de arreglo de pinchazos.

Los cambios descritos son el producto de condicionantes externos que exigen una flexibilidad necesaria en la programación y que hacen que lo escrito difiera de la realidad. En cambio, existen otras decisiones del especialista que acrecentan la sensación de discontinuidad o inconsistencia en el desarrollo de las sesiones, como por ejemplo el caso de una colaboración maravillosa entre dos especialistas de diferente ciclo que comparten un circuito con diverso material (6º B, 20-03-2006, 11:55:45) o el mimetismo con los materiales utilizados por otros compañeros especialistas. Estos casos puntuales se pueden interpretar como una adaptación a las circunstancias cambiantes propiciada sobre todo por la organización de los espacios, como una falta de criterio a la hora de programar o, simplemente, como una ausencia de programación.

*Fíjate lo que son las cosas. En algunos centros lo que tú has dado en 1º y en 2º, no lo des luego en 3º y 4º, porque ya está dado. Y en cambio aquí no. La verdad es que no tiene mucho... ¿Qué más da? En Primaria por lo menos. Montar todo un tinglado... con el potro, las colchonetas, los bancos suecos... Por ejemplo poner los bancos suecos y encima colchonetas; tienen que pasar por debajo como si fuera una cueva... Ahí están protegidos, (004 minuto 9) la colchoneta grande la pones inclinada y tapada por un extremo para que cumpla otra función... En fin, cosas así. Ponerte de acuerdo con otro profesor para poder aprovechar de nuevo toda la estructura. Porque sino montas y desmontas y se te va media clase (entrevista a Fernando, 004).*

*Le pregunto a Fernando sobre el porqué de la sesión. Me responde que se le ha ocurrido desarrollar esta sesión al ver a Aitor la semana pasada con los globos y aprovechar esos globos como material (Notas: 30-11-2005, 4º D-1).*

En esta línea, otras sesiones dedicadas al juego parecen ser diseñadas sin ningún criterio sistemático de organización, como por ejemplo una en la que se desarrollan: juegos de persecución, juegos de persecución utilizando un objeto, un juego del mundo, un juego de memoria motriz, juego en solitario y carreras de relevos (6º A-6º D, 17-02-2006).

Si se compara con el resto de áreas, la EF de Primaria, con todas las ventajas e inconvenientes que ello supone, es un área carente de sistematización.

## 2.9.6. Otros documentos administrativos: el profesorado da fe

Los documentos son parte de la memoria individual del alumnado y de la memoria colectiva de la escuela. El profesorado realiza una labor de notario sobre la historia personal de un alumno determinado en su vida académica y sobre los eventos acaecidos durante un curso en el centro. Estos documentos dan fe de lo acontecido.

### 2.9.6.1. El Boletín de Notas: intercambio de información

El Boletín de Notas es un documento de intercambio de información entre el profesorado y las familias el rendimiento de cada uno de los alumnos. La tutora se responsabiliza de rellenar a mano con un bolígrafo las casillas correspondientes a todas las áreas que imparte y luego pasa estos mismos boletines al resto del profesorado especialista para que lo complete (hoy en día este boletín se rellena a través de una aplicación informática). Toda la información recabada en el cuaderno de notas se resume concisamente en el boletín. El alumnado de un solo grupo es calificado.

Las calificaciones asignadas en cada casilla son siglas que se corresponden con las palabras “Progresó adecuadamente”, “Progreso justo” y “Necesita mejorar” (actualmente de nuevo se ha vuelto a las calificaciones numéricas). Este boletín se reparte al final de cada trimestre. Está firmado por la tutora que corrobora los datos y luego, por las familias que dan fe de que han recibido las calificaciones. El boletín es una especie de acta.

### 2.9.6.2. Los informes finales del alumnado: información interna

Cuando el curso escolar finaliza, la tutora debe describir la evolución de cada alumno o alumna de su grupo en un informe. En un difícil proceso de concreción, las mil experiencias vividas en el aula se intentan atrapar en el cuaderno de notas. A su vez, esta información se plasma en el boletín y, por último, la información del boletín se debe resumir en una escueta redacción de tres o cinco líneas por área en el informe final. La tutora dispone de una plantilla y debe rellenar el espacio correspondiente a todas las áreas que imparte por alumno. Es un trabajo arduo y costoso. Este informe se usa únicamente de manera interna. Es una información que puede servir de guía al profesorado que va a impartir en el siguiente ciclo o curso. Otros profesionales se niegan a su lectura porque pueden generar prejuicios sobre el alumnado. Si se diera el

caso de que algún alumno o alumna tuviera que cambiar de centro, la tutora redacta un informe más detallado y completo para el centro de destino.

Cada tutora le pasa los informes del alumnado de su grupo al maestro de EF para que éste rellene las plantillas. Así, resume en tres o cinco líneas lo más relevante de cada uno durante todo el curso escolar.

Existen voces contrarias al establecimiento de este tipo de documentos. Foucault los considera como una forma de vigilancia y Weber previene sobre su utilización por las organizaciones modernas (Giddens, 2001: 456).

### 2.9.6.3. La memoria de centro: el resumen de un curso escolar

En la memoria final del centro se detalla la relación de las actividades complementarias que cada grupo ha llevado a cabo. La visita al Museo de Bellas Artes o al de Ciencias Naturales se evalúan en una reunión de ciclo para ver su idoneidad o repetición de cara al Plan de Centro del siguiente curso. La tutora aporta la información correspondiente de su aula para que se refleje en la memoria del centro.

En la misma época, el especialista tiene que presentar una memoria del área que resuma lo acontecido durante el curso y que se inserta en la memoria final del curso. Aunque el objetivo de la memoria es la mejora del plan anual del siguiente curso, finalmente se convierte en un documento burocratizado (Vázquez, 2002).

<b>Tutora</b>	<b>Especialista de EF</b>
<p><b>Libro de texto: consecuencias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Libro: guía en la programación</b></li> <li>• <b>Programación cuasicerrada</b></li> <li>• <b>Temario uniforme</b></li> <li>• <b>Contenidos homogéneos</b></li> <li>• <b>Sistematización</b></li> </ul> <p><b>Boletín de notas: varias áreas en un solo grupo</b></p>	<p>Ausencia de libro: consecuencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño en manos del especialista</li> <li>• Programación abierta: disparidad</li> <li>• Unidades didácticas variadas</li> <li>• Contenidos heterogéneos</li> <li>• Ausencia de sistematización</li> </ul> <p>Boletín de notas: EF en varios grupos</p>
<p><b>Informes personales: varias áreas</b></p> <p><b>Memoria de actividades complementarias del grupo</b></p>	<p>Informes personales: EF</p> <p>Memoria de actividades del área</p>

Figura 52: **La organización temporal curricular de la tutora y del especialista**

## 2.10. A modo de resumen

Existe una **cultura temporal escolar homogénea** en la que se subraya la importancia del proceso de aprendizaje. La Enseñanza Primaria es una etapa de formación dentro de la educación obligatoria y, por tanto, carece de una titulación específica, por lo que su carácter terminal se ve mermado. Este carácter no terminal coloca al alumnado más en un proceso que en la búsqueda de un resultado. La ausencia de propósito y de causalidad reenvía a una noción de tiempo no lineal, a un estado, a un proceso. Sin embargo, en el currículo se secuencian ciclos y cursos que el alumnado debe ir superando según el resultado de aprendizaje obtenido por áreas, lo que matiza la importancia del proceso con respecto del resultado, presentándose un cierto propósito temporal causal. El proceso y el resultado conviven en la Educación Primaria, aunque es el primero el que reina en la etapa.

Por otro lado, la importancia jerárquica del proceso sobre el resultado **se desequilibra** en función de las diversas áreas: unas son más selectivas que otras. En las áreas de Lengua, Matemáticas y Educación del Medio, el peso del resultado es mayor que en EF, Educación Artística y Religión, donde prevalece el proceso. En las primeras se opta más claramente por un tiempo de resultados, de calificación; mientras que en las segundas se valora más el proceso de aprendizaje que el producto. El progreso del alumnado es un índice determinante de este desequilibrio.

### 3. LA CULTURA ESPACIAL EN LA ESCUELA

#### ÍNDICE

3.1. Introducción: en busca de la cultura espacial de la EF .....	417
3.2. La escuela en la ciudad .....	417
3.2.1. La lectura del paisaje urbano .....	417
3.2.2. Las similitudes entre la ciudad y la escuela .....	418
3.3. La escuela como espacio protector .....	419
3.3.1. La responsabilidad de los poderes públicos .....	419
3.3.2. La valla como protección física y simbólica .....	421
3.4. El aula y el gimnasio como espacios especializados .....	422
3.4.1. Las aulas y el gimnasio: el edificio principal y el periférico .....	422
3.4.2. Vistiendo paredes: la creación de las atmósferas .....	423
3.4.2.1. La vida escolar cuelga de las paredes .....	424
3.4.2.2. La decoración del gimnasio: la fuerza de los objetos como incitadora a la acción .....	424
3.4.3. El aula como espacio ligado a la cognición en posición de sentado .....	425
3.4.4. El gimnasio como espacio ligado a la motricidad .....	425
3.5. La organización y la asignación de los espacios .....	428
3.5.1. La asignación del aula: una cuestión baladí .....	428
3.5.2. La asignación de los espacios en EF: una cuestión vital .....	429
3.5.3. Consecuencias de la asignación: la pertenencia y el uso .....	430
3.5.3.1. El aula como espacio ligado a un solo grupo .....	430
3.5.3.2. El gimnasio como espacio de uso comunitario .....	431
3.5.3.3. La tendencia de la EF en Primaria: los espacios a cubierto .....	432
3.6. El espacio como poder .....	434
3.6.1. Introducción: el espacio y la cultura .....	434
3.6.2. La tutora y el alumnado: los planos jerárquicos .....	435
3.6.3. El maestro de EF y el poder de organizar los espacios de práctica .....	437
3.6.3.1. Un control mitigado: querencia y observatorio .....	437
3.6.3.2. La distribución espacial del grupo: los latidos del corazón .....	438
3.6.3.3. La organización del espacio durante la práctica: una toma de decisiones continuada .....	439

3.7. El sentido del espacio en la cultura escolar .....	440
3.7.1. El tratamiento del espacio en el aula: el mundo de las apariencias .....	440
3.7.2. El tratamiento del espacio en el gimnasio: la certidumbre y la incertidumbre ...	441
3.7.2.1. Una difícil disyuntiva: permanecer en la escuela o salir de ella .....	441
3.7.2.1.1. La certidumbre o el riesgo moderado: la prevención y la atención permanente .....	441
3.7.2.1.2. La incertidumbre o la alerta permanente .....	442
3.7.2.1.3. Lo inevitable: los accidentes .....	443
3.7.2.2. La certidumbre en el espacio: ausencia de inteligencia adaptativa .....	444
3.7.2.3. La incertidumbre en el espacio: la adaptación espacial .....	445
3.7.2.4. La relación entre el espacio y el material .....	446
3.7.2.5. La relación entre el espacio y el tiempo .....	447
3.7.2.6. La relación entre el espacio y el sistema de tanteo .....	448
3.7.2.7. Los espacios orientados en la EF de Primaria .....	448
3.7.2.7.1. Los espacios orientados: porcentajes e interpretación .....	448
3.7.2.7.2. La relación entre los espacios orientados y el material .....	451
3.7.2.7.3. La relación entre los espacios orientados y el tiempo .....	452
3.7.2.7.4. La relación entre los espacios orientados y el sistema de tanteo .....	452
3.8. A modo de resumen .....	455



### 3. LA CULTURA ESPACIAL DE LA ESCUELA

#### 3.1. Introducción: en busca de la cultura espacial de la EF

Los profesores de EF viven experiencias compartidas con respecto al espacio. La idea espacial que se desarrolla durante las sesiones se transmite al alumnado de manera más o menos consciente: el traslado desde el aula, la estancia en el vestuario, la organización y distribución espacial del grupo en el gimnasio, las conductas proxémicas del maestro de EF, las del alumnado entre sí, el tratamiento de la incertidumbre, los diferentes espacios orientados o la salida y el retorno al aula son ejemplos de ello. Todo ello parece anticipar una cultura espacial diferenciada con respecto a la del aula. Durante este capítulo se analizan estos dos contextos espaciales (el gimnasio y el aula) con la finalidad de que la EF se refleje en el espejo del resto de áreas.

#### 3.2. La escuela en la ciudad

##### 3.2.1. La lectura del paisaje urbano

La influencia del *Emilio* de Rousseau (1762) o el pensamiento del *Buen Salvaje* contraponen el ámbito natural y el urbano. En este sentido, el antropólogo Hall afirmaba hace más de cincuenta años que “nuestros espacios urbanos proporcionan pocas emociones ni variaciones visuales y virtualmente no ofrecen ninguna oportunidad de hacerse con un repertorio cenestésico de experiencias espaciales” (2001: 82-83).

Por el contrario, el arquitecto Kevin Lynch expone su concepto de *legibilidad* física no solo en el entorno natural del mar, la arena, el hielo o el laberinto de la selva, sino también en el paisaje urbano cuando afirma que también puede llegar a ser laberíntico. Un ejemplo claro de ello es el descubrimiento de una nueva ciudad en un viaje turístico o los problemas de orientación de una persona con síntomas de Alzheimer. Para que esta lectura del paisaje urbano sea válida Lynch impone dos condiciones:

*No debe existir el peligro de perder la forma básica u orientación, de manera que no pueda nunca volverse a encontrar el camino. La sorpresa debe darse en un marco global; las confusiones deben constituir pequeñas zonas en un conjunto visible. Por otra parte, el laberinto o misterio debe poseer cierta forma que pueda explorarse y, con el tiempo, aprehenderse. Un caos completo, sin pizca de armonía, nunca resulta agradable (1960, 1984: 14-15).*

Finalmente la persona se orienta y logra interiorizar una imagen de la ciudad. Los sistemas o elementos de referencia que este arquitecto analiza son las sendas (calles, senderos, canales, etc.), los bordes (playas, cruces ferroviarios o muros), los barrios, los nodos (puntos estratégicos) y mojones o hitos (un edificio cualquiera, una señal, una tienda o una montaña) (Lynch, idem: 61-103). Estos elementos son los que dan armonía a una ciudad y permiten orientarse en la misma. La pensadora y crítica de urbanismo, Jane Jacobs, afirma que las ciudades son un producto de la naturaleza como “las colonias de marmotas o los bancos de ostras” (1961, 2011: 483). El paisaje urbano considerado como parte de la naturaleza o como su contrapunto requiere una lectura del espacio que le ayude al urbanita a orientarse. Es decir, esta persona necesita desarrollar una inteligencia adaptativa al medio. Dentro de la cultura urbana surgen prácticas motrices en las que la lectura del espacio es fundamental. Ejemplos de ello son la irrupción del *parkour* y del *skate* entre jóvenes y adolescentes, la utilización del patinete como medio de transporte entre algunos escolares o el masivo empleo de la bicicleta gracias a los bicicarriles.

### 3.2.2. Similitudes entre la escuela y la ciudad

Según el pedagogo y dibujante Tonucci (1997: 92), un espacio rico para los niños está articulado, animado con obstáculos, malezas, muretes, árboles y materiales diversos. Vitoria-Gasteiz es una ciudad de 227.568 habitantes en 2006. Los tres centros educativos escogidos en esta investigación están situados en ella. A pesar de que la ciudad es muy amable por la abundancia de las zonas verdes y su cuidado urbanismo, el hormigón y el alquitrán se imponen.

Al igual que la ciudad, la escuela es un lugar físico. En nuestro entorno las aulas son construcciones cuyas paredes son de ladrillo lucidas con yeso. En cambio, en otros casos y entornos lamentablemente esto no siempre es así y se carece de lo más elemental: una estructura física. Esta carencia trae consigo el peligro de exclusión del alumnado (Cesca, 2010).

Los tres centros se caracterizan por una estructura espacial similar: un edificio principal de ladrillo y hormigón, un patio embreado y unos edificios contiguos empleados para la práctica deportiva extraescolar y el desarrollo de la educación física escolar. Sin embargo, también existen pinceladas naturales, puesto que uno de los centros

investigados dispone de una ladera con pinos de pequeña altura y una pequeña zona de césped; el segundo, de unos pocos plataneros de gran altura distribuidos en el patio; y el tercero, de unas jardineras elevadas con plantas aromáticas y algún que otro rosal que bordean el perímetro del edificio principal. Además, el cuidado de las señoras de la limpieza o de las tutoras posibilita la vida de algunas plantas de interior dentro del vestíbulo y de diversas aulas. Son pinceladas que recuerdan a todos los miembros de la comunidad escolar que la naturaleza existe.

En definitiva, básicamente la estructura de la escuela se compone de varios edificios rodeados de patio. La escuela, por tanto, sigue la dinámica espacial propia de las ciudades en la que la brea, el ladrillo y el cemento se imponen sobre la tierra y el agua. La linealidad arquitectónica prevalece sobre la irregularidad natural. En este entorno tan constreñido, la posibilidad de que el alumnado viva experiencias motrices ligadas a la incertidumbre espacial está limitada.

### **3.3. La escuela como espacio protector**

#### **3.3.1. La responsabilidad de los poderes públicos**

Las familias dejan en manos de las escuelas lo más preciado de sus vidas: sus hijos e hijas. Históricamente, la escuela se apropia del espacio privado correspondiente a la familia para convertirlo en un espacio público (Gimeno, 2003: 163). Esta responsabilidad obliga a las instituciones públicas a garantizar la integridad y la custodia de los niños. Así, se construyen, mantienen y gestionan espacios seguros y confortables. La escuela debe ser un lugar seguro y para ello se desarrolla una normativa estricta.

La propiedad del suelo de los centros públicos es municipal, mientras que la de los centros privados pertenece normalmente a comunidades religiosas. Para la construcción de unos u otros el ayuntamiento cede los terrenos municipales correspondientes, de tal manera que cada barrio dispone como mínimo de un centro educativo. Obviamente, las iniciativas privadas compran el suelo municipal. En cambio, los edificios educativos públicos están contruidos por el Gobierno Vasco. Los ayuntamientos también se responsabilizan del mantenimiento de los edificios (limpieza, gastos de calefacción, agua y luz o arreglo de los desperfectos sufridos) y de los horarios de apertura y cierre,

tal y como está estipulado en la Ley de Bases de Régimen Local (capítulo III, artículo 25, p. 28).

El espacio escolar, por tanto, está diseñado, construido, inspeccionado, mantenido, modificado y reparado por los poderes públicos. Los agentes educativos que van a hacer un uso de la instalación poco pueden decir sobre su diseño. El arquitecto diseña los detalles de los *caracteres fijos* (Hall, 2001: 127-133): las aulas, los aseos, los vestuarios, los gimnasios, el patio o el frontón. Los cambios consensuados con las direcciones y el profesorado de los centros solo se producen después de la construcción o en años posteriores obligados ante las diversas necesidades propiciadas por el día a día: repisas inaccesibles donde se encajan balones, frontones que no cumplen con la función de jugar a pelota vasca, etc. El alumnado y los padres y madres poco pueden aportar en este tema. La elección del lugar y la construcción y el diseño de las instalaciones escolares se determina de arriba hacia abajo. Las direcciones de los centros, el profesorado, el alumnado, las familias y el personal de servicios se encuentran con un espacio predeterminado.

Desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato este espacio debe reunir las condiciones higiénicas, acústicas y de seguridad reguladas por la legislación (Real Decreto 1537/2003) y donde se realice la práctica docente “ventilación e iluminación natural” (Capítulo I, artículo 4). Para velar por su cumplimiento, anualmente el Ayuntamiento bajo la supervisión de un bombero municipal controla los tiempos de evacuación en un simulacro de incendio y el Departamento de Trabajo del Gobierno Vasco realiza inspecciones de las instalaciones para detectar los posibles problemas de seguridad y de riesgos laborales.

*En mitad del circuito vienen por una parte Ángela como jefa de estudios y, por otra, dos funcionarios del Gobierno Vasco encargados de temas de seguridad. Se pasean por la contracancha y observan las características del gimnasio, justo el día más peligroso de cuantos llevamos con Jon. Vienen a ver las espalderas. Algunos niños se lanzan desde lo más alto. (...) Antes del informe han propuesto quitar las espalderas (Notas: 1º D, 08-02-2006, 11:51:40-12:19:06).*

La escuela como parte integrante del sistema educativo cumple una función protectora del alumnado frente a los fenómenos atmosféricos, los posibles accidentes, los cambios

de temperatura y los ruidos del tráfico. El centro está diseñado con espacios a teja vana, cobertizos, frontones cubiertos o cuasi cubiertos, aulas con calefacción, detector de humos, extintores de incendios, buena iluminación, señalización y planos de las salidas de emergencia, ventanas herméticas y con acristalamiento grueso, barandillas que protegen los claustros interiores del edificio principal, etc. En todos estos conceptos se cumple con un protocolo estricto prescrito por una reglamentación exhaustiva.

Además, la normativa facilita la vida al alumnado con alguna discapacidad funcional. En el artículo quinto del decreto mencionado anteriormente se señala que las instalaciones deben “disponer de unas condiciones arquitectónicas que posibiliten el acceso y circulación a los alumnos con problemas físicos”. Se garantiza la accesibilidad al centro escolar y la supresión de barreras arquitectónicas. De ahí que los centros investigados cuenten con un ascensor, unas puertas amplias dentro del edificio y unas rampas de acceso en el exterior al servicio de los lesionados o del alumnado que necesita muletas o silla de ruedas. Los vestuarios y los servicios también están adaptados. La administración pública diseña los espacios y los servicios con la finalidad de que proteger al alumnado más desvalido.

La protección que ofrece el centro escolar no solo es arquitectónica, sino que también es social. El servicio de comedor está subvencionado para las familias más desfavorecidas. Se organiza, asimismo, un servicio de autobús para trasladar al alumnado que vive lejos del centro.

En definitiva, el diseño arquitectónico y el mantenimiento de la escuela son una responsabilidad pública. Se pretende salvaguardar la integridad física del alumnado y, por ende, la del resto de la comunidad escolar. Esta protección intenta cubrir todas las necesidades del alumnado.

### 3.3.2. La valla como protección física y simbólica

Los centros escolares son pequeñas islas dentro de los barrios de las ciudades. Las vallas perimetrales separan la escuela de la acera y las carreteras. Dos de los tres centros estudiados están limitados por carreteras de doble sentido con una alta densidad de tráfico. Éste está regulado por la presencia de cuatro y siete semáforos respectivamente. La salida del tercer centro linda con una estrecha carretera de una baja densidad de

tráfico salvo las entradas y salidas del alumnado de Primaria, y por ello están reguladas por un policía municipal.

Los centros educativos son espacios públicos, pero de acceso restringido. Normalmente, solo pueden entrar las personas que pertenecen a la comunidad educativa: alumnado, profesorado, personal de servicios y padres y madres. Los bedeles municipales custodian el centro. El uso de las instalaciones es interno para las necesidades educativas de la propia escuela y también externo, puesto que, en el caso de uno de los centros se ubica la asociación de vecinos del barrio, que es la que organiza entre otras actividades: cursos de pintura y de gimnasia de mantenimiento.

La protección que ofrece la escuela es tanto física como simbólica porque proporciona al alumnado un espacio seguro que le salvaguarda “frente a las diversas realidades para las que los niños no están preparados todavía” (van Manem, 2004: 75). La escuela cumple de esta manera una función preparatoria y protectora que le permite aproximarse al mundo de una manera paulatina y simulada. En palabras de van Manem, “la escuela media entre el hogar y el mundo exterior (...) puesto que, es el lugar donde se amplía el espacio privado y personal del hogar hasta abarcar el espacio más amplio público o de la comunidad” (ibídem).

En resumen, tanto en la normativa como en el diseño, la construcción y el mantenimiento de los edificios, las instituciones públicas garantizan a las familias la custodia, la seguridad y el control de sus hijos e hijas. El alumnado está protegido y cuidado.

### **3.4. El aula y el gimnasio como espacios especializados**

#### **3.4.1. Las aulas y el gimnasio: el edificio principal y el periférico**

La Escuela es una “fuente de lugares” (Bosch, 2009: 119) en los que el aula y el gimnasio forman el caño principal. A pesar de que se reconoce que la casuística en la distribución de los espacios puede ser muy variada, lo más habitual es una estructura escolar formada por un edificio principal y otros adosados (gimnasio, polideportivo o frontón). El edificio principal tiene una forma poligonal formada por las aulas y los servicios, que se comunican a través de amplios pasillos y escaleras para converger en un gran atrio o vestíbulo. Esto hace que unas aulas tengan una orientación este; y otras,

oeste. En cambio, los edificios adosados rompen esa globalidad. Están más unidos con el patio que con el propio edificio principal. La Educación Física se imparte mayormente en instalaciones que tienen una localización externa al edificio principal. Así, espacial y simbólicamente se contraponen las ideas de lo principal y lo adyacente, de lo interno y lo externo.

### 3.4.2. Vistiendo paredes: la creación de atmósferas

#### 3.4.2.1. La vida escolar cuelga de las paredes

Tonucci cuando habla de las escuelas infantiles afirma que las paredes de las escuelas más implicadas son “la sede de la memoria colectiva” (2009: 32). En las aulas de Primaria, la tutora también ambienta el aula a través de una cuidada ornamentación de las paredes, así como de la disposición espacial de los objetos. Es una cuestión de su gusto estético personal.

La decoración es una mezcla de hilos que pretenden conectar el aula con el mundo exterior como mapas y fotografías de parajes idílicos del mundo. El ordenador del aula es otro objeto que recuerda la conexión con el exterior. Asimismo, la exposición de murales o fotografías del grupo posando en alguna excursión o salida, o de pequeños grupos de clase realizando algún trabajo de manera cooperativa refuerza el sentimiento de pertenencia del mismo con su aula. Asimismo, pueden cumplir una labor de sociograma porque los amigos son fácilmente perceptibles. Las paredes se personalizan.

Otros hilos recuerdan la organización temporal del aula. Los calendarios, los cuadrantes horarios, el reloj, los murales y las hojas que contienen información sobre el funcionamiento de las rutinas. El resto de la ornamentación refleja el trabajo diario y las producciones que se generan en el aula en forma de murales y dibujos. Estas producciones son tangibles y se materializan sobre un papel o una cartulina. Por consiguiente, la decoración del aula no cumple únicamente una función estética, sino que constata la propia producción escolar. Se corrobora la idea de que “algunos de los materiales que se exponen en las paredes les recuerdan a los niños el tipo de tareas propias de la escuela” (van Manen, 2004: 77).

Las paredes se aprovechan para reforzar los diferentes contenidos o valores que se deben interiorizar, como las máximas que apelan al respeto a los demás. Incluso las puertas de algunos armarios o las de entrada se decoran con información relevante. Por

último, en varias cartulinas plastificadas se da información sobre la salida de emergencia. Las flechas pintadas en fosforito tienen presente dónde se encuentra el aula y la dirección que se debe seguir en una hipotética evacuación.

El objetivo último de la decoración de las paredes y las puertas del aula es crear una atmósfera atrayente, motivadora y cálida que haga que tanto el alumnado como el profesorado se sientan a gusto.

#### 3.4.2.2. La decoración del gimnasio: la fuerza de los objetos como incitadora a la acción

Las paredes del gimnasio carecen de la ornamentación de las del aula, quizá determinado por la falta de espacio. Una de las paredes está ocupada por una larga fila de espalderas y de los frentes cuelgan las canastas de baloncesto. En otra pared se ha creado un pequeño rocódromo y en la otra se encuentra la verja del cuarto de material. La cuarta pared no es tal porque es una larga cristalera.

Las producciones del alumnado durante las clases de EF son efímeras, no existe una constancia tangible del trabajo realizado y esto hace que la decoración del gimnasio sea impersonal. En la EF raramente se trabaja con papel o cartulina. En la EF no se escribe ni se dibuja.

Por lo tanto, la atrayente atmósfera del gimnasio viene dada por los propios objetos que se utilizan en él: colchonetas, plintos, espalderas, escaleras o cuerdas. Por ejemplo, el quitamiedos y la pila de colchonetas son placenteros para lanzarse o tumbarse sobre ellas antes de que la totalidad del grupo forme el círculo de inicio; o la escalera horizontal es gozosa para quedarse colgado, columpiarse o pasarla peldaño a peldaño cual mono. Los objetos del gimnasio incitan al alumnado a la práctica motriz.

<b>Aula</b>	<b>Gimnasio</b>
<b>Paredes decoradas de manera personal</b>	Decoración impersonal
<b>Producción tangible y perdurable: cartulinas, papeles</b>	Producción intangible y efímera
<b>Atmósfera: la estética en la decoración de las paredes</b>	Atmósfera: la fuerza de los objetos que incitan a la acción motriz

Figura 53: La decoración de las paredes del aula y del gimnasio



### 3.4.3. El aula como espacio ligado a la cognición en posición de sentado

La primera impresión al entrar en cualquier aula es que uno se encuentra en un espacio lleno, abigarrado, hacinado. El aula es un espacio rectangular cuya parte central está ocupada por las mesas y sillas del alumnado y las estanterías laterales repletas de objetos: libros, material reciclado o ropas. Las mesas y las sillas forman estructuras espaciales que marcan filas y pasillos. En el aula el espacio remite al mobiliario. Es un ejemplo de espacio de carácter semifijo (Hall, 2001: 133-138) y, por lo tanto, su disposición está en manos de la tutora. Sea cual sea la estructura del mobiliario elegida por la tutora, la idea pedagógica que subyace es que se aprende en posición de sentado.

La superficie del aula ha de ser como mínimo de 30 m<sup>2</sup> (R. D. 1537/2003, capítulo III, artículo 13), es decir, que si el grupo es de 25 alumnos hace que cada uno disponga únicamente de 1,2 m<sup>2</sup>. El Estado ejerce un control sobre el alumnado obligándole a la inmovilidad. El alumnado entre 6 y 12 años está hacinado y, por ende, no se puede mover durante su estancia en el aula. Su radio de acción está limitado. Es un pájaro enjaulado.

Las aulas disponen de luz natural que entra a raudales los días soleados a través de amplios ventanales: y de luz artificial con fluorescentes que cuelgan del techo bajo. Se intenta preservar la vista del alumnado. Aunque el suelo es de frío terrazo, la calefacción central ayuda a soportar la dureza del invierno. Se intenta proteger al alumnado y hacerle la vida confortable durante su estancia en el aula.

El mobiliario, la iluminación y el escaso espacio definen al aula como jaula de oro pensada para que el alumnado realice principalmente trabajos de tipo cognitivo en posición de sentado. El aula es un espacio especializado ligado a la cognición.

### 3.4.4. El gimnasio como espacio ligado a la motricidad

El gimnasio es un espacio especializado que permite la motricidad. La instalación principal para la práctica de la EF es una cancha de minibasket rodeada de espalderas en los dos laterales más largos. El espacio está marcado por numerosas líneas y rayas que señalan los diferentes campos deportivos: minibasket, voleibol y bádminton. El espacio gimnástico convive con el deportivo. El proceso de “deportificación” también llega al gimnasio.

La amplitud de este espacio atrae al alumnado como las moscas a la miel. El alumnado de primer ciclo entra en el gimnasio y sin mediar palabra, se mueve de manera desbocada o se desliza placenteramente sobre las rodillas como bailarines de *rock and roll*. De esta manera, sacia y calma su sed de movimiento. Es decir, el traslado al gimnasio es algo más que un cambio espacial. Accede a un espacio con una mayor libertad de acción. Se libera de las restricciones espaciales del aula y, por consiguiente, del inmovilismo. La EF cumple así dos de las funciones enunciadas en el currículo: la de la catarsis y la de la compensación, en la línea de lo manifestado por numerosos pedagogos que únicamente valoran la EF por esta cuestión utilitaria. Algunos maestros de EF entrevistados expresan la misma opinión.

*En esta edad están un montón de horas sentados, imagínate es contranatura eso. Entonces la EF creo que es muy compensadora. En resumen, la EF actúa en tres aspectos: físico en sí, social (grupal) y compensadora lo que te puede deformar el hábito diario como consecuencia de llevar una serie de horas sentado (entrevista a Fernando, 001 min 13, 05-10-2005).*

La normativa regula para cada centro de Primaria un espacio de 200 m<sup>2</sup> cubierto, en el que se tienen que incluir los servicios de almacén, vestuarios y duchas (R. D. 1537/2003, capítulo III, artículo 13). Los vestuarios están equipados con duchas, baños y lavabos que posibilitan unas condiciones óptimas de higiene. Cada alumno o alumna dispone de algo más de 6,4m<sup>2</sup> para hacer práctica motriz, en el caso de que los servicios y el almacén tuvieran una superficie de 40m<sup>2</sup> y una ratio por grupo de 25 alumnos. Aunque en menor medida que en el aula, el alumnado de EF en el gimnasio sigue limitado espacialmente.

Los materiales normalmente de carácter gimnástico se sitúan en la periferia para dejar un espacio libre para que el alumnado se pueda mover. Es un mobiliario de quita y pon que se mueve según el criterio del maestro de EF. Por ello, el gimnasio también se define como un espacio de rasgos semifijos.

El patio de recreo en un centro de Primaria debe contar como mínimo de una superficie de 22x44m, susceptible de utilizarse como pista polideportiva descubierta. Si se utiliza este patio, cada alumno o alumna dispone de algo más de 38 m<sup>2</sup>. Obviamente, de entrada el *espacio individual de interacción* (Parlebas, 2003: 187 y ss.) del patio es notablemente más amplio que el del gimnasio. Sin embargo, un estudio más detallado

de la distancia de carga de las propuestas didácticas revelaría quizá la paradoja identificada por el profesor Parlebas en los deportes colectivos: cuanto mayor es la distancia de carga, menor es el espacio individual; o dicho de otro modo, cuanto más juntos están los jugadores, de más espacio individual disponen. De todas formas, este es un tema pendiente para una próxima investigación.

Cada instalación deportiva está regulada por la normativa NIDE (*Normativa de Instalaciones Deportivas y de Esparcimiento*) del Consejo Superior de Deportes. Establece unas condiciones útiles para realizar una planificación de las mismas, usos posibles, dimensiones y características. Las normas UNE (*Una Norma Española*) aconsejan el cuidado de los aspectos relativos a la accesibilidad, climatización e iluminación. Las nuevas instalaciones deportivas deben ser respetuosas con el medio ambiente y por lo tanto, sostenibles y eficientes energéticamente. Sin embargo, en su mayoría son directrices genéricas, y por tanto, no son de obligado cumplimiento (Cabello y Cabra, 2006: 140).

Las normativas se redactan para garantizar la función de estos espacios: la motricidad. Así, el gimnasio dispone de potentes focos para los días en los que no se dispone de luz natural; los techos son altos que permitir todo tipo de lanzamientos; el suelo de parqué o de una resina (epoxi) hace que el firme tenga un pequeño nivel de amortiguación ante una eventual caída; los revestimientos aislantes y el termostato regulan la temperatura de la calefacción de unos radiadores gigantes en los duros días de invierno.

El gimnasio está, en efecto, regulado, acotado, limitado, estandarizado y adaptado a la práctica motriz. Es un espacio artificial, cubierto, cerrado y liso. Se garantiza la seguridad, la integridad, la protección, el control espacial y la comodidad del alumnado que actúa en motricidad. Este espacio especializado es una jaula de oro más amplia que el aula. El alumnado de EF se parece a un pájaro que puede volar, pero limitado en una amplia pajarera.

<b>Aula</b>	<b>Gimnasio (EF)</b>
<b>Integradas en el edificio principal</b>	Edificios adyacentes o adosados
<b>Calefacción central (calidez)</b>	Regulación autónoma de la calefacción con un termostato (más frío)
<b>Serie de aulas: mismas dimensiones</b>	Espacios únicos (especializados): gimnasio, frontón, patio o aula multiusos
<b>Normativa: mínimo 30 m2: alumnado enjaulado (espacio reducido)</b>	Normativa: gimnasio de mayor superficie (mínimo 200m2, incluidos los servicios y almacén)
<b>Espacio abigarrado: hacinamiento</b>	Espacio más libre
<b>Espacio sobrevenido y asignado</b>	Espacio sobrevenido y asignado
<b>Espacio seguro, cerrado y liso</b>	Espacio seguro, cerrado y liso
<b>Espacio amueblado</b>	Espacio central libre de materiales
<b>Espacio de rasgo semifijo que se convierte en fijo</b>	Espacio de rasgo semifijo: materiales de quita y pon
<b>Espacio ligado a la cognición: techo bajo, luces fluorescentes, suelo de terrazo</b>	Espacio adaptado a la motricidad: techo alto, luminarias tipo estanco, suelo amortiguado (parqué o resinas)

Figura 54: **Diferencias y similitudes espaciales entre el aula y el gimnasio**

### 3.5. La organización y la asignación de los espacios

#### 3.5.1. La asignación del aula: una cuestión baladí

El equipo directivo se responsabiliza de la organización y asignación de los espacios, concretamente la persona encargada de la jefatura de estudios. Ésta confecciona convenientemente las plantillas de utilización del espacio. Es una tarea ingrata y complicada en la que todas las piezas del puzle deben encajar para que en cada espacio se asigne únicamente un grupo y una tutora. Cada unidad (grupo y tutora) debe tener su aula (R. D. 1537/2003 de 5 de diciembre, capítulo III, artículo 12). Generalmente la jefatura de estudios designa las aulas de los pisos más altos a los grupos de tercer ciclo y las del primer piso o planta baja a los grupos de menos edad. Esta asignación es un tema irrelevante para la tutora porque la disposición interna del espacio es la misma. Un aula puede estar ubicada al este o al oeste y esto condicionará la cantidad y el momento de luz y de calor; más cerca o más lejos de las escaleras o en un piso o en otro y esta cercanía o lejanía tendrá incidencia en el tiempo de los traslados; pero a la hora de impartir una clase, todo ello es secundario. La ubicación del aula no tiene una incidencia directa sobre la metodología de enseñanza-aprendizaje. Es indiferente impartir en un aula que en otra porque todas poseen la misma superficie. Las aulas se repiten en serie.

### 3.5.2. La asignación de los espacios en EF: una cuestión vital

A finales del siglo XIX la EF y la higiene se solapan (Garai, 2004: 130). En dicha época, el aula, el gimnasio y el patio de juegos son los tres espacios necesarios en una escuela que cumpla con los requerimientos higiénicos. Además, se aboga por la construcción de frontones (idem, 143). La práctica de la EF se materializa en espacios especializados desde sus orígenes gimnásticos e higiénicos. Los lugares de entonces se repiten en la actualidad: el gimnasio, el patio de juegos y el frontón.

El profesorado del área recibe un gimnasio o un polideportivo ya construido y únicamente puede influir o aconsejar en procesos posteriores de remodelación o ampliación de los espacios. El patio está diseñado normalmente como campo de balonmano y de minibasket al aire libre. El patio de juegos desde finales del XIX también ha sufrido un proceso de “deportificación” a través de los años. Este patio se puede complementar con la presencia de un frontón semicerrado para la práctica del deporte de la pelota vasca. Como consecuencia del clima extremo invernal, este último es un espacio helador y húmedo durante gran parte del curso.

Esta arquitectura sobrevenida determina la organización de los espacios que diseña la jefatura de estudios. En este sentido, resulta difícil encontrar un centro que disponga de dos instalaciones amplias y confortables. La jefatura de estudios se encuentra con que el número de sesiones que se puede impartir en el gimnasio principal es muy inferior a las peticiones de los especialistas: la demanda sobrepasa con creces la oferta de una instalación adecuada.

*Lo que pasa es que dotan a un gimnasio por centro y no se dan cuenta del número de sesiones. Por ejemplo, nosotros aquí este año concretamente y sin dar el horario mínimo (minuto 53) que requiere el área, resulta que con una sola instalación únicamente que cumple los requisitos, tenemos que dar respuesta a 57 sesiones de EF y con esa instalación solamente se puede dar respuesta a 25 sesiones. ¡Pues dime tú dónde damos las otras! Y con tres profesores. Hay sesiones que se quedarían en la calle, en el patio. Lo que pasa que hacemos uso del recurso del centro cívico, pero claro... estamos un poco condicionados para que los padres nos den el permiso para ir con los alumnos (entrevista a Ángela, 20-02-2006).*

La solución de la dirección es salomónica: se reparte equitativamente los espacios de los que se dispone. Así, la instalación más equipada se distribuye de manera rotatoria entre

los dos o tres maestros especialistas y, por consiguiente, el uso de dicha instalación varía de una semana a otra.

*Aquí lo que está claro es una cosa. Por una parte, los políticos de turno o las administraciones de turno plantean una teoría muy bonita para el área, pero por otra parte no dotan a los centros de los recursos necesarios para desarrollar todo ese planteamiento teórico, como son instalaciones. Desde luego, en este centro el tema de las instalaciones es alarmante porque tenemos que dar clase en el frontón en invierno a temperatura muchas veces a bajo cero, (minuto 51) en los que le toca dar a un niño pequeño y no son condiciones ni de dar EF para el alumno ni laborales para el profesor (entrevista a Ángela, 20-02-2006).*

Esta rotación de los espacios influye directamente en la programación didáctica del maestro de EF. Determina el día a día más que los propios materiales curriculares (situación analizada en el capítulo sobre la cultura material). Varios especialistas programan dos unidades didácticas paralelas dependiendo del espacio de práctica semanal asignado.

En resumen, la asignación del espacio es irrelevante en el quehacer didáctico y metodológico de la tutora, mientras que en el caso de la EF determina la programación del especialista desde su diseño hasta su puesta en práctica.

### 3.5.3. Las consecuencias de la asignación: la pertenencia y el uso

#### 3.5.3.1. El aula como espacio ligado a un solo grupo

El aula es un espacio íntimo que pertenece a un solo grupo. El aula responde a la necesidad de intimidad, seguridad y refugio que necesita el niño (Van Manem, 2004: 77). Normalmente la persona encargada de ese espacio es el tutor o tutora y el uso de este espacio es exclusivo de un curso determinado. Cada niño pertenece a un aula. Inversamente, cada aula pertenece a todo un grupo o unidad, incluida la tutora. Tanto el alumnado como el profesorado-tutor tienen un sentido de pertenencia a su aula, a su grupo. Es lo que se corresponde con lo rotulado junto a la puerta de entrada. “Yo soy de 3º B” afirmarían orgullosamente un alumno o alumna de esa clase.

Asimismo, el uso del aula es exclusivo de ese grupo. En ella se materializan las diferentes áreas que imparte la tutora: Euskara, Matemáticas, Lengua Castellana y Conocimiento del Medio; y también la gran parte de las sesiones de otras áreas impartidas por especialistas. Consiguientemente, el grupo-clase permanece en su aula durante la casi totalidad del horario escolar. Por lo tanto, el uso del aula está ligado a un solo grupo que utiliza este espacio de manera exclusiva y casi permanente.

### 3.5.3.2. El gimnasio como espacio de uso comunitario

El gimnasio, al igual que las aulas de música o los laboratorios de idiomas, es un espacio especializado en los que los diferentes cursos se suceden. Es decir, cada grupo utiliza este espacio de manera puntual y exclusiva porque desaparece de este recinto tras finalizar la sesión para encaminarse a su aula y así dar paso al siguiente grupo. Es un espacio comunitario.

El uso del gimnasio es rotatorio por los problemas de espacio descritos anteriormente. El grupo emplea el gimnasio una semana y en la siguiente tiene asignado otra ubicación que depende de las posibilidades de cada centro escolar: el polideportivo municipal, el frontón semicubierto, el patio o la sala polivalente o “multiusos”. Todos los grupos con sus especialistas rotan de tal manera que en una semana se emplea la instalación más preparada y en la siguiente se cambia de escenario.

Este uso puntual, rotatorio y exclusivo puede convertirse en compartido. En ocasiones y por diferentes circunstancias, los especialistas de EF pueden estar obligados a compartir el mismo escenario; por ejemplo, cuando un grupo de la ESO entra en la cancha que ocupa un grupo de 3º de Primaria porque llueve en el patio; o cuando en un tercio de la cancha municipal un grupo de sexto comparte horario con una clase de mantenimiento para la tercera edad.

El gimnasio es un espacio de uso comunitario, puntual y rotatorio, y a veces, compartido; pero además también es exclusivo. Se trata de un espacio especializado y su utilización queda circunscrita a la impartición del área de EF por el especialista.

<b>Aula (varias áreas)</b>	<b>Gimnasio (EF)</b>
<b>Asignación: cuestión baladí, sin consecuencias didácticas</b>	Asignación: cuestión vital porque acarrea consecuencias didácticas
<b>Espacio privativo de una unidad</b>	Espacio comunitario: todos los grupos
<b>Espacio permanente de una unidad</b>	Espacio puntual para cada grupo
<b>Espacio exclusivo de una unidad</b>	Espacio rotatorio para grupos y especialistas
<b>Espacio comunitario de varias áreas y maestras</b>	Espacio exclusivo y específico del área de EF. En ocasiones: espacio compartido entre dos grupos
<b>Espacio de impartición de la tutora</b>	Espacio de impartición del especialista
<b>Cubre las necesidades de la mayoría de las áreas</b>	Necesidad de instalaciones complementarias: desequilibrios entre la oferta y la demanda

Figura 55: **Diferencias de pertenencia y uso entre el aula y el gimnasio**

### 3.5.3.3. La tendencia de la EF: los espacios a cubierto

A comienzos del siglo XX se manifiestan dos tendencias dentro de la EF con respecto al espacio. Aquella que considera que el área se debe impartir en un lugar cerrado y cubierto, y que reduce al área a la práctica de la “gimnasia” influida por las corrientes gimnásticas e higiénicas del siglo XIX; y la contraria que aboga por una enseñanza al aire libre practicada en el patio o fuera de la escuela a través de juegos, deportes y excursiones. Según el autor Martínez Navarro (1994), en esta pugna triunfa la tendencia reduccionista de la EF por tres razones diferenciadas: la primera, por razones económicas puesto que la creación de un gimnasio es más barata que el coste continuado de salidas y excursiones; la segunda, por razones espaciales porque las dimensiones requeridas por un gimnasio son menores que las de un patio; y la tercera, por razones laborales porque el profesorado quiere mantener su *status quo* en cuanto a su disponibilidad horaria.

El análisis de las sesiones observadas constata que la tendencia actual del área es que éstas se imparten en el interior, a cubierto de las inclemencias del tiempo atmosférico en un 84,2% (ver Figura 56). Un total de 1.052 situaciones motrices se lleva a cabo en espacios cerrados como gimnasios, polideportivos o salas multiusos más o menos confortables y a menudo dotados de calefacción para protegerse del frío. En cambio, otras propuestas didácticas tienen lugar al aire libre en los patios de los centros o en la calle. Concretamente un 6% del total del tiempo empleado (44 situaciones motrices). El profesorado aprovecha el buen tiempo para salir al patio o a la calle durante algo más de ocho horas.



Los frontones son espacios que están a caballo entre los recintos cerrados y los abiertos. Tienen la techumbre cubierta, pero uno de los laterales está abierto por lo que el viento y las rachas de lluvia pueden entrar en el interior del mismo. Estos espacios se emplean durante el 8,4% tiempo total (125 situaciones motrices), unas once horas y media.

Además, se encuentran cuatro casos especiales que se han reunido en el apartado “otros” en los el alumnado se puede distribuir entre el frontón y el patio. Suponen el 1,4% del tiempo total.

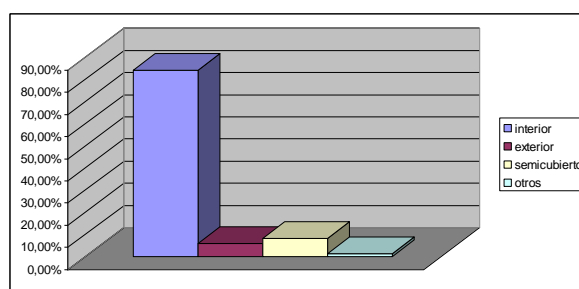


Figura 56: Tipo de espacio utilizado (tiempos)

El empleo de espacios interiores es la tendencia predominante en la escuela. Las aulas de cada grupo, el laboratorio de idiomas o la sala de informática son ejemplos de ello. De la misma manera, la EF en la Etapa Primaria se lleva a cabo en espacios especializados interiores, cerrados y confortables que protegen del frío, la lluvia, el sol o la nieve. En consecuencia, el alumnado realiza las sesiones de EF alejado del aire libre y del contacto con los fenómenos atmosféricos. Al igual que el resto de áreas, la EF en Primaria se desarrolla intramuros. Los espacios de EF también protegen al alumnado y lo controlan.

### 3.6. El espacio como poder

#### 3.6.1. Introducción: el espacio y la cultura

El término “espacio” está cargado de significación simbólica. Hoy en día se habla de empoderamiento o de visibilidad de las mujeres en el espacio público: un feudo exclusivo de los hombres durante siglos, por ejemplo en el caso de la plaza pública (Zulaika, 1985; Fernández de Larrinoa, 1991; Etxebeste, 2001, 2012). De la misma manera, en la escuela el uso del espacio también tiene diferentes significaciones: principal, secundario, privativo, comunitario o exclusivo. Se constata que la “organización del espacio también puede ser una herramienta de poder” (García, 2003: 272) y esto es uno de los puntos que se desarrollan en las siguientes líneas.

Otro punto de análisis es el proxémico. El antropólogo Edward T. Hall define la proxémica como “las observaciones y teorías interrelacionadas del empleo que el hombre hace del espacio, que es una elaboración especializada de la cultura” (1966, edición 2011: 6). Este autor distingue una distancia de comunicación íntima, personal, social y pública (idem, 143-159). A esta cambiante distancia entre personas la denomina *espacio informal* y su significación varía según la cultura; por ejemplo, la invasión del espacio personal puede ser común en países latinos o árabes; y embarazoso en países anglosajones o en Japón. El concepto de territorialidad cambia según la persona y la cultura.

Aunque las relaciones personales y las interculturales son el objeto de estudio principal de la proxemia, durante los últimos años se ha investigado también en contextos tan diversos como el urbanismo, el clima laboral (Mansilla, 2008), la comunicación no verbal dentro y fuera de la escuela (Cruz, 2003; Moreno, 2002), el transporte público (Augé, 1998, 2008; Tomás y Américo, 2011) o la animación (Castañer y Camerino, 2014). A continuación se analizan las diferencias proxémicas entre el aula y en el gimnasio.

### 3.6.2. La tutora y el alumnado: los planos jerárquicos

El espacio comprendido por la mesa y la silla de la tutora se corresponde con su burbuja o esfera. Es su espacio personal (Hall, 2001: 146), su territorio. Este mobiliario es de un mayor tamaño y está colocado enfrente a modo de espejo con respecto al del alumnado (forma de U invertida o rectángulo abierto, y dos filas de tres pupitres en medio). Esta disposición frontal o lateral permite a la mayoría del mismo la visión del encerado en todo momento, porque algunos se topan con las espaldas de los seis compañeros que están en el medio.

El espacio personal de cada alumno está restringido por el área que ocupan su pupitre y su mesa. Esto se percibe cuando alguien enferma y no puede acudir a clase. Cada falta de asistencia es un hueco. Cada hueco está relacionado con una persona. La suma de todos los espacios personales forma otra burbuja, que se puede calificar como grupal.

La tutora dentro del aula tiene la facultad de permanecer sentada o de pie y mantener la división de las dos esferas; o de pasearse libremente entre los pupitres y mezclar ambas. Es decir, la tutora puede permanecer parapetada en su espacio personal o adentrarse en el territorio del grupo.

El alumnado debe permanecer sentado en su silla, con la salvedad de incorporarse en alguna tarea esporádica que requiera caminar hacia el encerado. Los movimientos del alumnado son mínimos, económicos energéticamente hablando, y éste no dispone del privilegio de desplazarse de un sitio a otro. El alumnado aguanta horas y horas sentado. Está condenado a permanecer estático en el aula.

Por tanto, se observa una dicotomía que enfrenta en dos planos asimétricos al profesorado y al alumnado: el vertical del profesorado y el horizontal del alumnado. De esta manera, la tutora controla visualmente a todo el grupo. Se pone de manifiesto una organización jerárquica del espacio.

Asimismo, la tutora elige la manera de colocar los pupitres y la distribución del alumnado sobre los mismos. Esta ubicación forzada y estática hace que el aula pueda ser considerada como un espacio *sociófugo*, un lugar que limita la relación entre las personas. En ello también influyen otros condicionantes como la superficie del aula, la ratio, la distancia en la relación entre el profesorado y el alumnado, y las propias propuestas didácticas del profesorado.

Con todo y con ello, la organización espacial de la mayoría de los pupitres en forma de “U” invertida o rectángulo abierto que propone la tutora aumenta la participación del alumnado con respecto a la tradicional formación en hileras (Heras, 1997: 75). Es una aplicación al aula escolar de las investigaciones en proxemia, como los estudios de Osmond y Sommer sobre los espacios sociófugos y sociópetos de la cafetería de un hospital en el que se observa un aumento de la comunicación entre las personas situadas en los ángulos rectos de las mesas (citado por Hall, 2011: 134-136); y los del propio Hall, sobre los espacios de rasgo fijo, semifijo e informal.

Tal y como se observa en el capítulo sobre la cultura material, las sillas y las mesas son un material estructural del aula semifijo que se convierte en fijo. Los pupitres del alumnado no están anclados en el suelo, pero la estructura espacial del grupo es fija durante el desarrollo de las sesiones del aula. La tutora no toma decisiones en cuanto a la gestión del espacio. Un cambio espacial implica el arrastre de pupitres y sillas con el consiguiente ruido y alboroto. El profesorado puntualmente puede cambiar la estructura espacial tradicional de la clase para fomentar el trabajo por grupos, pero la tendencia es que este espacio de caracteres semifijos se convierta en fijo. Esta fijeza o persistencia se acentúa en la posición de la mesa y de la silla de la tutora que permanece invariable durante todo el curso.

A pesar de que durante el informe etnográfico se ha reflejado esta realidad, existen otras posibilidades metodológicas que pretenden cambiar la estructura espacial del aula. Ejemplos de ello son: la *organización abierta* de la escuela (Rintoul y Thorne, 1982), el *aula como espacio educativo* (Cano y Lledó, 1990) o la *enseñanza o aprendizaje por proyectos* de Kilpatrick (Hernández, 1988, Hernández y Ventura, 1994, Lacueva, 1997, Perrenaud, 2000; Hernández, 2000; Lara, 2008, López de Sosoaga et al., 2015). Sin embargo, estos movimientos regeneradores son todavía minoritarios en la realidad actual de la escuela.

### 3.6.3. El maestro de EF y el poder de organizar los espacios de práctica

#### 3.6.3.1. Un control mitigado: querencia y observatorio

El profesorado especialista tiene la facultad de permanecer de pie y de deambular por el gimnasio tal y como lo hacía la tutora en el aula; pero esta libertad también la tiene el alumnado. Es más, esa libertad se convierte en obligación: el alumnado se debe mover por el espacio. El alumnado de aula se transforma en alumnado de EF porque el gimnasio le permite este cambio. El gimnasio es el espacio de la motricidad. A su vez, la motricidad es lo que define la pertenencia del área (Parlebas, 2001: 172-173).

Por tanto, la libertad de acción no es un privilegio único del profesorado. El control espacial que ejerce el profesorado en el gimnasio es menos restrictivo que en el aula. El especialista necesita una didáctica específica que permita gestionar un grupo que tiene una relativa libertad espacial.

El espacio de práctica del alumnado es cuantitativa y cualitativamente más amplio, indefinido, dinámico y libre que el que determina el pupitre y la silla del aula. La distancia entre compañeros se reduce, se facilita el contacto y por tanto, la ruptura y la invasión continua del espacio personal y del espacio íntimo. El alumnado se toca, se abraza. El espacio posibilita las relaciones entre todos los miembros del grupo. Se puede determinar que es un espacio *sociópeto*.

En cuanto al espacio personal del especialista, éste carece de mobiliario propio. Dependiendo de los diferentes lugares de impartición, puede disponer de una mesa y una silla, en la que raramente se sienta, situadas en la parte central de uno de los laterales de la cancha. Ambas son de uso comunitario por todos los especialistas y por los jueces de mesa que rellenan las actas de los partidos durante las competiciones extraescolares del sábado por la mañana. También puede ser simplemente un banco sueco, donde se sienta el alumnado lesionado, o la repisa de la ventana del departamento de EF en la que el especialista deposita el cuaderno de notas y su chaqueta de chándal o chamarra. Este espacio de la cancha puede considerarse como el espacio personal del especialista de EF. El territorio personal del especialista está diluido porque deambula por todos los rincones del gimnasio, pero esporádicamente vuelve al espacio divisorio

donde están depositados sus enseres. Como si de un toro se tratase, tiene querencia a la puerta de chiqueros. Este lugar cumple la función de observatorio de las acciones del alumnado. Es una atalaya desde donde controla lo que ocurre durante la práctica del grupo. Es como si fuera el juez de silla en un partido de tenis. Cuando tiene que cambiar de propuesta se encamina al círculo central, que es el punto de encuentro entre el grupo y el especialista.

### 3.6.3.2. La distribución espacial del grupo: los latidos del corazón

El profesorado de EF toma decisiones sobre el espacio a ocupar por el alumnado. Tiene la potestad de distribuir al grupo durante la sesión en el gimnasio. A la hora de presentar una determinada situación didáctica repite unas rutinas de organización. En primer lugar, el maestro o maestra especialista agrupa a los alumnos en torno a un círculo en el que todos están sentados pendientes de sus explicaciones y/o reflexiones.

*Entran a clase, entran al gimnasio. Yo siempre les tengo establecido, eso da igual un ciclo que otro, me da igual. Después de dejar las bolsas en los percheros o en el vestuario que les corresponda para ese día, pues van al centro de la cancha y se sientan en el círculo. Esa es la norma. Ahí se presenta un poco pues la sesión. Se les saluda "¡Buenos días!" Si procede (minuto 34), se les dice de qué va a ir la sesión (...) La referencia de ellos es que cuando se pare el juego porque hay que dar una explicación, se vaya al círculo. Intento que el final de las sesiones sea volver al círculo. (minuto 35). Comentar si ha pasado algo o hay algo que destacar. Y van directamente al vestuario (entrevista a Ángela, 20-02-2006).*

Esta disposición se asemeja al teatro inglés circular de la Baja Edad Media o a un corral de comedia español (Nieva, 2003: 39) en el que el público casi envuelve en su totalidad el escenario que está situado en un podio. El especialista no necesita dicho podio porque tiene más altura que el alumnado y destaca sobre todo entre las cabezas de los de primer ciclo. Es decir, en cierta manera se mantiene una jerarquía sobre el alumnado, aunque la disposición circular hace que el punto del círculo que supone el especialista y el del alumno o una alumna tenga el mismo valor. Los planos jerárquicos no están enfrentados como ocurre en el aula.

Más que un actor, el especialista es un presentador de propuestas didácticas motrices. Cuando ha finalizado su presentación, obliga al grupo a ponerse distribuirse por el espacio durante la práctica motriz. Se corresponde con el segundo paso de la organización espacial del grupo. El alumnado se instala espacialmente siguiendo las pautas de organización dictadas por el especialista. El grupo se expande. Tras la práctica y si tiene que explicar una nueva propuesta, recurre de nuevo a la formación en círculo. En este tercer paso, el grupo se cierra alrededor del círculo para recuperar la estructura espacial inicial.

De manera recurrente, el grupo se junta y se dispersa como si fuera un corazón que se contrae y se dilata en cada latido o un acordeón que se abre y se cierra. El grupo pasa de una estructura cerrada a otra abierta y viceversa. Sin embargo, en contadas ocasiones, el especialista explica o plantea correcciones o reflexiones sin tener que agrupar al grupo en torno al círculo. De esta manera, el grupo se ahorra una ida y venida o un latido.

#### 3.6.3.3. La organización del espacio durante la práctica: una toma de decisiones continuada

El especialista está tomando continuamente decisiones sobre la organización del espacio. Así, prevé, calcula o visualiza la disposición del grupo y, en numerosas ocasiones, mientras el grupo practica, limita con conos el espacio de ejercicio o juego posterior; o piensa en la distribución de los grupos aprovechando los límites de las diversas líneas rotuladas en la cancha. Es decir, antes de la explicación de la siguiente situación didáctica, el maestro especialista ya ha pensado, decidido o preparado la mejor disposición del grupo en el espacio. Toma decisiones sobre el espacio a priori. Además, durante la práctica puede introducir mejoras en este apartado si observa fallos o imprevistos. En todo momento el especialista diseña, prevé, determina y gestiona la disposición y la distribución del grupo por el espacio.

<b>Aula</b>	<b>Gimnasio</b>
<b>Planos jerárquicos enfrentados</b>	Jerarquía más diluida: círculo
<b>Libertad espacial como privilegio de la tutora</b>	Libertad espacial como derecho compartido
<b>Control espacial del grupo: estructura fija</b>	Control espacial más tenue: estructuras cerradas y abiertas
<b>Espacio sociófugo</b>	Espacio sociópeto
<b>Espacio personal del alumnado limitado, definido y estático: 1,2m2 por puesto escolar</b>	Espacio personal del alumnado amplio, indefinido y dinámico
<b>Espacio personal del profesorado limitado y definido</b>	Espacio personal del profesorado más indefinido
<b>Distribución espacial del alumnado tutelada y fija</b>	Distribución espacial del alumnado tutelada, cambiante y semilibre
<b>Mayor control del grupo: restricción espacial</b>	Menor control espacial del grupo: relativa libertad
<b>Motricidad escasa del alumnado: posición estática</b>	Motricidad del alumnado: acciones motrices
<b>Gestión: decisión única que permanece</b>	Gestión: decisiones espaciales continuadas sobre el grupo

Figura 57: **El aula y el gimnasio como espacios de poder**



### **3.7. El sentido del espacio en la cultura escolar**

#### 3.7.1. El tratamiento del espacio en el aula: el mundo de las apariencias

El alumnado permanece inmóvil sentado en su pupitre, encadenado como los personajes del Mito de la Caverna de Platón. Éstos perciben la realidad a través de las sombras que en las paredes proyecta la luz de una hoguera situada a la entrada de la cueva. Del mismo modo, el alumnado adquiere los conocimientos relativos a la espacialidad a través de las diversas áreas. En Conocimiento del Medio estudia la orografía del terreno, los nombres de los montes, de los ríos o la naturaleza del bosque. Las sombras que los encadenados de la caverna perciben de la realidad espacial se corresponden con los conocimientos teóricos sobre geografía física que aprehende el alumnado. Pero estos conocimientos son insuficientes para superar una zona escarpada, vadear un río o encontrar hongos y setas en el medio de un bosque. En matemáticas, asimismo, los alumnos conocen y comprenden las distancias, las formas, las cantidades o las superficies espaciales. Es un conocimiento espacial de índole matemática más que un conocimiento práctico y vivencial de lo que es el espacio. Igualmente, en lengua vasca, castellana o inglesa la realidad espacial se plasma a través de palabras que definen los conceptos espaciales. En educación plástica, el alumnado vive de manera práctica los conceptos espaciales, pero generalmente en dos dimensiones sobre un papel, raramente se trabaja la escultura o se realizan maquetas.

Los conceptos se imponen sobre los procedimientos en la cultura espacial del aula. Las paredes del aula se asemejan a las de la caverna puesto que la realidad espacial que aprende el alumnado se refleja a través de sombras, de apariencias. El alumnado no está inmerso en el espacio porque las propuestas didácticas del profesorado impiden la vivencia de la realidad espacial. La vivencia espacial dentro del aula es meramente conceptual.

En este contexto, el riesgo de sufrir un accidente dentro del aula es mínimo. Como las propuestas de la tutora encadenan al alumnado a su pupitre, no se requiere ninguna gestión especial con respecto al espacio.

### 3.7.2. El tratamiento del espacio en la EF: la certidumbre y la incertidumbre

#### 3.7.2.1. Una difícil disyuntiva: permanecer en la escuela o salir de ella

A la hora de programar, dicho especialista se encuentra ante una difícil disyuntiva: permanecer en la escuela o salir de ella.

##### 3.7.2.1.1. La certidumbre o el riesgo moderado: la prevención y la atención permanente

Si decide permanecer, los espacios que se le asignan para la práctica de la EF son espacios conocidos (gimnasio, frontón, patio o pista deportiva municipal), que se repiten y, por ende, en ellos es difícil buscar la imprevisión que puede generar el espacio. El alumnado no se adapta a la realidad espacial cambiante.

El profesorado especialista de EF debe gestionar un grupo en el espacio, cuestión no necesaria en el aula. En este aspecto, el grado de responsabilidad es alto porque el alumnado se distribuye por el espacio y esto hace que se aumente la probabilidad de sufrir un accidente. Por ello, está permanentemente alerta para minimizar esta posibilidad y para ello utiliza diversas estrategias didácticas.

Así, antes de la práctica el especialista toma una serie de decisiones para prevenir cualquier contratiempo. Por ejemplo, limita claramente el espacio de práctica a través de pivotes o de indicaciones, advertencias o consejos que controlen el uso del espacio; o denuncia ante la dirección del centro el estado de la sala multiusos porque no reúne las condiciones necesarias para la práctica de la EF, sobre todo, por la falta de protección ante las puntiagudas esquinas de los radiadores y de las columnas.

Durante la práctica, el especialista también toma decisiones de manera continua para proteger al alumnado de cualquier peligro derivado de la organización del espacio. Esto exige una atención permanente. Por ejemplo, se sitúa cerca de los espacios que presentan una mayor posibilidad de que el alumnado pueda sufrir un accidente. Es decir, sigue con su labor de prevención. Asimismo, reacciona ante los diferentes imprevistos que puedan surgir, por ejemplo cuando delimita una zona para que el calefactor pueda arreglar sin interrupciones un radiador gigante o cuando rodea con cuerdas una gotera.

Esta atención permanente obliga a tomar decisiones continuas sobre la ampliación o reducción del espacio de práctica dependiendo de la propuesta didáctica: aumenta el espacio si observa al grupo hacinado o lo limita si está muy disperso.

### 3.7.2.1.2. La incertidumbre o la alerta permanente

Durante cualquier sesión se extreman las medidas de seguridad para evitar cualquier contingencia, pero se asume que cuando se sale del recinto escolar existe un mayor peligro, por ejemplo en las actividades en el medio natural (Elosegi, 2001; Herrador, 2006).

La atención permanente durante las situaciones sin incertidumbre se convierte en alerta permanente en situaciones con ella. El profesorado especialista extrema las medidas de seguridad. Por ejemplo, el maestro de EF controla de principio a fin un descenso con la bicicleta con un grupo de 5º; o recalca los límites en una carrera de orientación por el barrio y repite una y otra vez que tengan cuidado con las salidas de los garajes en un grupo de 6º.

Por lo tanto, si decide salir fuera de los límites protectores del centro escolar, el especialista asume un riesgo añadido a sufrir accidentes porque el alumnado debe tomar decisiones y actuar según los requerimientos cambiantes del entorno. Esta gran responsabilidad se comparte con las familias y la dirección del centro. El especialista debe superar toda una serie de condicionantes o trabas burocráticas: el permiso de los padres y madres, la aquiescencia de la dirección, la ayuda de un compañero o compañera; y si se trata de una salida en bicicleta en la que se pisa una carretera, la presencia de la Policía Municipal. Solo entonces, el alumnado puede desarrollar la inteligencia espacial adaptativa.

*Para salir fuera del centro, se necesita el permiso de los padres (minuto 50) [Entrevista a Ángela, 20-02-2006].*

*(003 Minuto 23) Actividades en la naturaleza, suelo hacer alguna actividad organizada. (...) Es muy jodido. Salir del centro... Necesitas ayuda, eres el nuevo y la gente no sabes cómo te lo va a aceptar. (...) Se organiza todos los años una salida en bici. Pero no te lo pierdas, con Policía Municipal y todo (entrevista a Fernando, 05-02-2006).*

*-¿Soléis salir afuera a realizar actividades en la naturaleza? - En este centro no, porque la organización del centro no nos permite el hacer (entrevista a Ángela, min 47, 20-02-2006).*

*Me anuncia que en junio también realizarán una búsqueda del tesoro, pero por el barrio. La progresión que sigue es: primero, en grupo por el centro; luego, individualmente; y por último, en grupo por el barrio. En el centro siempre le dicen que es peligroso, pero él responde que si no, no podría hacer nada (Notas: 6º B, 27-03-2006).*

### 3.7.2.1.3. Lo inevitable: los accidentes

El profesorado de finales del siglo XIX temía los accidentes que se producían durante la práctica gimnástica (Garai, op. cit.: 128). Hoy también, a pesar de que el especialista gestiona la distribución y organización del grupo en el espacio previendo y adaptando las propuestas didácticas a los imprevistos que surgen durante la práctica motriz, inevitablemente y de manera esporádica surgen choques, caídas, pisotones o balonazos que derivan en golpes, heridas, rasponazos, cortes, esguinces o roturas.

*De repente, en el grupo de nuestra izquierda uno de los niños que hacía de ladrón se ha desorientado y ha ido directamente hacia el cristal que divide la cancha y el exterior ante la ineptitud de los dos cuidadores. Se ha dado un golpe terrible y ha roto el cristal que es de un grosor considerable. Rápidamente nos hemos acercado corriendo y me esperaba que el niño tuviera la cabeza debajo del brazo, pero afortunadamente no ha sido así. Ha impactado con el codo y las rodillas y un poco con la cara. Sangra del labio, y tiene rasponazos en las rodillas y el brazo. Está muy lastimado pero no ha habido ningún corte. ¡Vaya suerte! (...) Asier ha vuelto con el niño. Afortunadamente solo son los rasguños y el labio que está amoratado e hinchado (...) No he tomado tiempos de nada porque todavía estamos afectados por el golpe que se ha dado el chaval. Asier también les ha avisado a los bedeles sobre la rotura del cristal. Es increíble cómo se ha roto. El golpe ha sido muy violento, pero ¿tanto como para romperlo? Es de un grosor considerable. Separa el interior y el exterior del polideportivo. (Notas: 6ºA-6ºD, 10-02-2006).*

En definitiva, la motricidad de vez en cuando tiene un peaje que pagar inevitable en forma de pequeños accidentes. Durante las sesiones de EF en el gimnasio, la seguridad y la protección del alumnado no se pueden garantizar al 100%. Este riesgo aumenta exponencialmente en cuanto se traspasan los límites de la escuela en las situaciones motrices con incertidumbre con respecto al espacio.

### 3.7.2.2. La certidumbre en el espacio: ausencia de inteligencia adaptativa

En las situaciones sin incertidumbre el alumnado de EF transita por un espacio libre de de imprevistos espaciales. No toma decisiones en su adaptación al entorno físico porque éste es regular y previsible, por ejemplo el suelo liso y sin irregularidades del gimnasio en un salto de comba, el suelo pulido del frontón en un pase de un balón o el suelo embreado del patio en el juego del KO (*Knock Out* o juego de eliminación basado en encestar en la canasta antes que el predecesor). Según las palabras del profesor Parlebas, “se puede conocer con antelación las características de la situación, y por lo tanto éstas son previsibles” (2001: 249). La EF de Primaria se practica en entornos especializados estandarizados, estables, seguros y controlados. El alumnado no desarrolla una inteligencia espacial adaptativa al entorno: el gimnasio, el frontón o el patio no presentan irregularidades cambiantes mientras el alumnado practica.

Sin embargo, esto no quiere decir que el alumnado no perciba, tome decisiones y actúe sobre el espacio. En el espacio conocido del gimnasio, el alumnado localiza la posición de los compañeros y de los objetos, aprecia sus trayectorias, se orienta y vivencia los contrastes espaciales arriba-abajo, abierto-cerrado, izquierda-derecha, entrada-salida, delante-detrás, dentro-fuera, encima-debajo o cerca-lejos. Todos estos conceptos espaciales se aprehenden a través de procedimientos. Aún así, es necesario repetir que el alumnado desarrolla una inteligencia espacial no adaptativa porque el entorno del gimnasio no genera imprevistos.

Según los datos de la investigación realizada (ver Figura 58), durante el 96,2% del tiempo total (1.217 situaciones motrices) el alumnado no debe descifrar ninguna información generada por el entorno. Son gimnasios, frontones y patios que se sitúan generalmente dentro de la protección que ofrece el centro escolar. En la misma línea, las superficies de estas instalaciones son lisas, de madera, resinas, cemento pulido o breas en las que no es necesario buscar indicios ni información referente al espacio. Por tanto, se trata de un espacio domesticado, seguro y estable que se caracteriza por “la ausencia de imprevistos e incertidumbre que pudieran proceder del entorno” (Parlebas, 2001: 158). El pensamiento del alumnado en motricidad no se preocupa por la adaptación a un espacio cambiante.

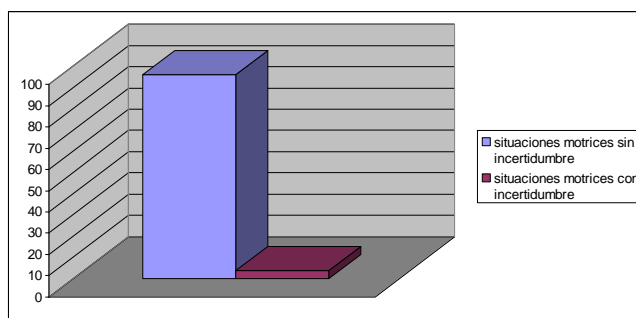


Figura 58: **Certidumbre e incertidumbre espacial en las sesiones de EF**

En los espacios asignados para la práctica de la EF a priori es difícil plantear tareas con incertidumbre. El profesorado de EF obedece el lugar asignado y como consecuencia de ello, sigue la tendencia institucional educativa de proteger al alumnado del riesgo de un entorno desconocido. En definitiva, el interés de la institución escolar prevalece sobre el interés en desarrollar la inteligencia adaptativa espacial del alumnado. El maestro de EF sigue una concepción del área que se aleja de los requerimientos adaptativos que exigen el entorno urbano y el natural. Elige propuestas cómodas y seguras.

Es necesario puntualizar que en otras variables como el material, el tiempo y las relaciones entre los jugadores aparece un apartado denominado “otros” en los que el profesorado de EF permite que el alumnado decida en libertad participar de una u otra forma: con o sin material, con o sin victoria, en solitario o en interacción, etc. En el caso del espacio, en cambio, el profesorado no concede esta posibilidad puesto que la seguridad del alumnado está en juego; no ha lugar a medias tintas: el espacio con o sin incertidumbre está marcado claramente de antemano.

### 3.7.2.3. La incertidumbre en el espacio: la adaptación espacial

La incertidumbre es el grado de imprevisión ligado al entorno (Parlebas, 2001: 248). El alumnado cuando se adapta a los espacios con incertidumbre descubre otra realidad espacial. Esta realidad le obliga a ajustar su acción en un proceso cognitivo que implica una búsqueda permanente de información espacial, una interpretación del entorno (descodificación semiotriz), una toma de decisiones al respecto y una adaptación de la motricidad a ese espacio desconocido y cambiante. El profesor Parlebas lo define como un “espacio a descifrar” (1986, 2003: 177).

En las situaciones con incertidumbre, el alumnado debe orientarse en el terreno evitando peligros y sorteando obstáculos. Se desarrolla una inteligencia espacial adaptativa. También permite reconocer el espacio ya caminado, de tal manera que se requiere una memoria espacial que permite orientarse y así reducir el grado de incertidumbre. En la caza esta inteligencia ayuda a descubrir el camuflaje y el rastro de los diversos animales (Zulaika, 1990). El espacio plantea retos a la inteligencia del alumnado. Le obliga a percibir e interpretar las cambiantes situaciones del entorno y a una toma de decisiones continua para contrarrestarlas. El verdadero conocimiento del espacio hay que ir a buscarlo fuera de los límites de la escuela: en la naturaleza y, en menor medida, en la ciudad. Para ello se necesita abandonar las paredes del gimnasio, las paredes de la Caverna del mito de Platón.

Según la presente investigación, únicamente durante el 3,8% del tiempo total de las situaciones motrices propuestas por el especialista el alumnado debe leer el espacio y tomar decisiones con respecto a él. Son ocho situaciones: juego del Escondite, juego de las Banderas con la posibilidad de esconderse, Policías y Ladrones con la posibilidad de esconderse, juegos de orientación dentro de la escuela, carreras de orientación por el barrio y un descenso corto con la bicicleta de montaña (ver Figura 58).

El porcentaje de situaciones motrices con incertidumbre es casi testimonial. Por consiguiente, en este contexto protector el alumnado no toma decisiones motrices que le obligan a ajustar su acción motriz según la información procedente del entorno porque los espacios de práctica son conocidos, y por consiguiente, carecen de sorpresa. Están domesticados. El alumnado apenas se adapta a una realidad espacial cambiante. El especialista de EF opta por situaciones didácticas en las que el alumnado no desarrolla su inteligencia adaptativa espacial.

#### 3.7.2.4. La relación entre el espacio y el material

Esta relación es significativa (Sig. ,000\*), pero el coeficiente de contingencia es muy débil (0,083). Por lo tanto, la significación es muy baja.

El análisis de la tabla de contingencia indica que las situaciones motrices con incertidumbre que se llevan a cabo sin un objeto material (juegos de escondite) presentan un porcentaje menor que las se realizan en presencia de un objeto. Sin

embargo, el escaso porcentaje de las situaciones sin incertidumbre requiere ser muy cauto en dicha aseveración.

Tabla 7: **Contingencia entre el espacio y el material**

		Material			
		Con objeto	Sin objeto	Otros	Total
	Sin incertidumbre	95,3%	98,9%	100%	96,2%
<b>Espacio</b>	Con incertidumbre	4,7%	<b>1,1%</b>	0,0%	3,8%
	Otros	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Total</b>	100%	100%	100%	100,0%

### 3.7.2.5. La relación entre el espacio y el tiempo

Esta relación es significativa (Sig. ,000\*), pero el coeficiente de contingencia es muy débil (0,087). Por lo tanto, la significación es baja.

El análisis de la tabla de contingencia muestra que el porcentaje de las situaciones motrices con incertidumbre que se llevan a cabo con victoria (juegos tipo “en busca del tesoro”) duplica al porcentaje de aquellas que se realizan sin ella. A pesar de ello, este hecho debe ser interpretado con cierta cautela debido al bajo porcentaje de las situaciones con incertidumbre y al coeficiente débil en la relación entre ambas variables.

Tabla 8: **Contingencia ente el espacio y el tiempo**

		Tiempo			
		Con victoria	Sin victoria	Otros	Total
	Sin incertidumbre	93,7%	96,9%	100%	96,2%
<b>Espacio</b>	Con incertidumbre	<b>6,3%</b>	3,1%	0,0%	3,8%
	Otros	0%	0,0%	0,0%	0,0%
	<b>Total</b>	100%	100%	100%	100,0%



### 3.7.2.6. La relación entre el espacio y el sistema de tanteo

Esta relación es significativa (Sig. ,000\*), pero el coeficiente de contingencia es débil (0,237). Por lo tanto, la significación es baja.

El análisis de la tabla de contingencia sugiere que las situaciones motrices con incertidumbre que se llevan a cabo con un sistema de tanteo basado en una clasificación o criterio homogéneo presentan un porcentaje superior que las que se realizan en el resto. La lógica parece corroborar este hecho, puesto que las competiciones de los deportes con incertidumbre como las carreras de montaña, los rallies o las travesías a vela se dirimen por una clasificación basada en los tiempos obtenidos. Pero, sin embargo, el escaso porcentaje de las situaciones sin incertidumbre de nuevo requiere ser muy cauto en dicha aseveración.

Tabla 9: **Contingencia entre el espacio y el sistema de tanteo**

		Sistema de tanteo					
		Clasificación	Puntuación límite	Tiempo límite	Sin memoria	Otros	Total
Espacio	Sin incertidumbre	82,6%	100%	100%	96,9%	100%	96,2%
	Con incertidumbre	<b>17,4%</b>	0,0%	0,0%	3,1%	0,0%	3,8%
	Otros	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

### 3.7.2.7. Los espacios orientados en la EF de Primaria

#### 3.7.2.7.1. Los espacios orientados: porcentajes e interpretación

La manera en la que el profesorado de EF obliga al alumnado a relacionarse con el espacio indica la cultura del área. Según el profesor Parlebas, “los objetivos espaciales son los polos en torno a los que gravitan los actos del juego” (1986, 2003: 181). En cada situación didáctica motriz el alumnado debe interpretar cómo va a utilizar el espacio puesto que su uso está determinado por una serie de derechos y obligaciones. Las propuestas del especialista obligan al alumnado a moverse buscando una portería o canasta, a moverse para perseguir a un ladrón, a moverse para alcanzar una meta o moverse de manera rítmica.

Así, en ocasiones debe desplazarse hasta una zona de juego determinada o debe transportar un objeto de un lugar a otro. Es lo que se denomina “espacio a atravesar” o

“espacio como distancia métrica a franquear” (idem). En esta investigación *el espacio a atravesar* supone el 29,1% del tiempo total (ver Figura 59). En cuanto a la frecuencia, pertenece a este tipo de espacio el mayor número de propuestas (394 situaciones didácticas motrices). Son carreras de relevos, de orientación, de sacos, de txingas (marmitas de leche), circuito de chapas, ejercicios de calentamiento, seguir las consignas del profesorado cuando ordena desplazamientos, estiramientos, volteretas, gymkhana con la bicicleta, deslizamientos con los patines y patinetes, transporte de diversos objetos como balones o frisbees, andar con zancos o haciendo rodar un aro, golpes en solitario de globos o pelotas, golpes en solitario con diversas raquetas o recogida de mazorcas.

El alumnado también debe orientar sus acciones en el espacio según buscando al resto de compañeros, de ahí que se designe como “espacio humano como objetivo a alcanzar”. Por ejemplo, si quiere atrapar a un adversario, se moverá con respecto a los desplazamientos que éste realice. El profesor Parlebas, habla de “blancos humanos” y lo define como un “espacio relacional” que moviliza aspectos cognitivos y socioafectivos muy poderosos (2003: 182).

*Escapa de una pareja, luego consigue engañar a otro trío, pero es imposible huir de la acción coordinada de dos parejas que le cierran el paso (...) Las acciones se suceden: unos escapan a la carrera, otros buscan la oportunidad de esquivar, otros permanecen en una tensa calma al acecho de un posible peligro, otros cooperan para arrinconar a una presa... (informe etnográfico, p. 44).*

El *Espacio humano como objetivo a alcanzar* ocupa el porcentaje mayor de tiempo con un 37,1%, a pesar de no ser el más utilizado (387 situaciones). El alumnado orienta sus acciones en el espacio supeditado a las acciones de los demás. Está obligado a atrapar a un adversario como en los juegos tradicionales de persecución (Banda de dos, Stop, Alturitas, A pillar o la Cadeneta), golpearlo (el calentamanos, a pisarlo, etc.), pasarle un objeto (diez pases), golpearlo con un objeto (El Balón Quemado, Gato-gato o la Montería), arrastrarlo (diversos tipos de luchas) o verlo (escondite o el telegrama).

Otra manera de relacionarse con el espacio es la que obliga al alumnado a conseguir introducir un objeto móvil en una portería o canasta. Se trata del “espacio material como objetivo a alcanzar”. El profesor Parlebas lo define como “blancos materiales”

(Parlebas, 2003: 181). El *espacio material como objetivo a alcanzar* supone el 14,4% del tiempo total (150 situaciones). Por ejemplo, en las siguientes situaciones didácticas motrices: tiradas de bolos, tiro al pichón, partidos de pelota vasca, Al puche, partidillos de un 1:1 con raquetas y volantes o globos, lanzamientos de balones, frisbees, pic o aros a una portería, fútbol humano, arima (*gemo*), Goalball, partidillos de balonmano o batalla de pelotas.

Por último, hay situaciones motrices en las que el alumnado debe copiar un modelo ideal de movimiento o debe seguir un patrón rítmico determinado; es decir, la secuencia de las acciones en unas coordenadas espaciotemporales se convierte en el eje de funcionamiento de los juegos. Se habla de un “espacio con fuerte componente rítmico” (Etxebeste, 1999, citado por Lagardera y Lavega, 2003: 173-175). *El espacio con fuerte componente rítmico* supone el 14% del total de tiempo total (261 situaciones) en el que se necesita un componente estético o de habilidad muy fuerte. Las situaciones motrices que definen este tipo de subespacio y que propone el profesorado son los saltos tradicionales de comba, ejercicios en los que hay que mantener el equilibrio, actividades introyectivas como la relajación, saltos consecutivos sobre aros dispuestos en el suelo, botes de un balón, intercambios de dos balones o dos aros organizados por parejas o un baile de *break dance*.

Por último, el 5,4% del tiempo total (33 ocasiones) el profesorado da libertad de acción y el alumnado elige moverse en el espacio con objetivos diferentes.

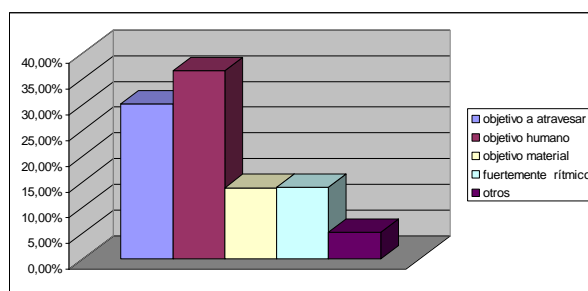


Figura 59: **Presencia de los diferentes tipos de subespacios (tiempos)**

El objetivo espacial mayoritario elegido por el profesorado de EF en la Etapa de Primaria es el humano. Esto obliga al alumnado a moverse determinado por la acción de los demás, a tomar decisiones y actuar en el espacio buscando un compañero o

adversario que se mueve constantemente. El espacio está subyugado a la interacción social. Es un espacio compartido, relacional. La cultura espacial predominante de la EF de Primaria es relacional. Asimismo, la presencia del espacio como objetivo a atravesar es también notoria. Por otra parte, en el resto de subespacios no hay una tendencia tan marcada y clara como en algunos apartados anteriores.

Se puede afirmar que las propuestas del profesorado de EF en Primaria obligan al alumnado a moverse para atrapar a sus compañeros o para correr lo más rápidamente posible con una profusión mayor que para conseguir canastas o goles, o repetir o copiar movimientos. Las capturas y las carreras prevalecen sobre las canastas y porterías, y sobre las repeticiones y copias de movimientos. Esta es la tendencia de la cultura espacial de la EF en Primaria.

#### 3.7.2.7.2. La relación entre los espacios orientados y el material

Esta relación es significativa (Sig. ,000\*) , pero el coeficiente de contingencia se acerca al valor cinco (0,491). Por lo tanto, la significación es media.

El análisis de la tabla de contingencia revela que las situaciones motrices con el espacio orientado hacia el objetivo humano y en las que no se necesita un objeto muestran un porcentaje superior que las se practican con la presencia de un objeto. Es decir, se imponen las capturas y luchas sobre los golpes o toques con algún objeto.

Asimismo, llama la atención la presencia del porcentaje del 1% en el espacio orientado hacia el objetivo material. Se trata del juego de *Torre en contra* en el que el alumnado debe conseguir tocar la pared del equipo contrario.

Tabla 10. **Contingencia entre los espacios orientados y el material**

		Material			Total
		Con objeto	Sin objeto	Otros	
Espacios orientados	A atravesar	30,3%	26,9%	0,0%	29,1%
	Humano	30,5%	<b>59,9%</b>	0,0%	37,1%
	Material	18,8%	<b>1%</b>	0,0%	14,4%
	Rítmico	15%	11,9%	0,0%	14%
	Otros	5,4%	0,4%	100,0%	5,4%
	Total	100%	100%	100%	100,0%

### 3.7.2.7.3. La relación entre los espacios orientados y el tiempo

Esta relación es significativa (Sig. ,000\*), pero el coeficiente de contingencia es muy débil (0,087). Por lo tanto, la significación es muy baja.

El análisis de la tabla de contingencia muestra que las situaciones motrices con el espacio orientado hacia el objetivo humano que practican sin que el alumnado está obligado a buscar la victoria revelan un porcentaje superior que las se practican con la presencia de la misma. Es decir, predominan las capturas propias de los juegos tradicionales infantiles de persecución.

Tabla 11. **Contingencia entre los espacios orientados y el tiempo**

		Tiempo			
		Con victoria	Sin victoria	Otros	Total
<b>Espacios orientados</b>	A atravesar	30,3%	26,9%	0,0%	29,1%
	Humano	30,5%	<b>59,9%</b>	0,0%	37,1%
	Material	18,8%	<b>1%</b>	0,0%	14,4%
	Rítmico	15%	11,9%	0,0%	14%
	Otros	5,4%	0,4%	100,0%	5,4%
	Total	100%	100%	100%	100,0%

### 3.7.2.7.4. La relación entre los espacios orientados y el sistema de tanteo

Esta relación es significativa (Sig. ,000\*) y el coeficiente de contingencia es alto (0,609). Por lo tanto, la significación es notable.

Los datos de la tabla de contingencia corroboran lo que el sentido común o cualquier hipótesis parece sugerir: la relación entre el espacio a atravesar y la forma de clasificación que normalmente sigue un criterio temporal por puestos; la relación entre el espacio material y el tiempo límite marcado por el especialista para dirimir un ganador (y en menor medida la puntuación límite); y la inexistente conexión entre el espacio rítmico y las formas de tanteo en los que se dirime un ganador.

Empero, parece extraño que el espacio humano se relacione con una finalización del juego basada en un criterio de clasificación, pero esto ocurre en juegos como robar la cola cuando se cuenta el número de pañuelos robados, la montería cuando se toman los tiempos que cada equipo tarda en eliminan a los contrarios, etc.

En el espacio humano también es necesario puntualizar que el porcentaje mayor es el relacionado con la puntuación límite (balón quemado, diez pases, etc.) que supera al tiempo límite (capturas a series de minuto o el freebee-torre) y a las situaciones sin memoria (juegos tradicionales de pilla-pilla) que no son tan significativas.

Tabla 12. **Contingencia entre los espacios orientados y el sistema de tanteo**

		Sistema de tanteo						
		Clasificación	Puntuación límite	Tiempo límite	Puntuación y tiempo límite	Sin memoria	Otros	Total
<b>Espacios orientados</b>	A atravesar	<b>82%</b>	3,7%	1%	0%	30,1%	4%	29,1%
	Humano	<b>4,8%</b>	<b>59,8%</b>	46,2%	0%	41%	0%	37,1%
	Material	13,2%	36,5%	<b>52,8%</b>	0%	5%	30,2%	14,4%
	Rítmico	<b>0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	0%	20,7%	0%	14%
	Otros	0%	0,0%	0,0%	0%	3,2%	65,8%	5,4%
<b>Total</b>		100%	100%	100%	0%	100%	100%	100%

Propuestas de la tutora	Propuestas del especialista
<b>El espacio como concepto</b>	<p>Realidad espacial profunda y completa: el espacio como procedimiento</p> <p>a) Certidumbre (e incertidumbre)</p> <p>b) Subespacios, por este orden: blanco humano, distancia métrica a franquear, blanco material y espacio con fuerte componente rítmico.</p> <p>Predomina una cultura espacial relacional</p>

Figura 60: **Realidades diferenciadas sobre el espacio en la escuela**

### **3.8. A modo de resumen**

Existe una **cultura espacial homogénea en la escuela**, tanto en las aulas como en el gimnasio. Esta homogeneidad se manifiesta sustancialmente en el principio de seguridad que garantiza el cuidado y la protección del alumnado a través de un control espacial. La actividad docente se realiza dentro de los límites de la escuela. En la EF esta cultura espacial homogénea se revela por una ausencia de inteligencia espacial.

**A pesar de ello, existen diferencias** entre la cultura del aula y del gimnasio. La motricidad exige espacios vacíos mientras que el concepto precisa espacios llenos. La motricidad invita a la acción; el concepto, a la quietud. La motricidad demanda espacios ruidosos; el concepto, espacios silenciosos. El vacío del gimnasio se llena de carreras, el aula se llena de pensamiento y voz.

## CAPÍTULO 4. LA CULTURA RELACIONAL DE LA ESCUELA

### ÍNDICE

4.1. Las certezas y las apariencias .....	459
4.1.1. Los papeles de cada actor o actriz .....	459
4.1.2. La presentación del profesorado y del alumnado: el atuendo .....	459
4.1.2.1. Introducción: la significación social, ideológica y pedagógica de la vestimenta .....	459
4.1.2.2. La bata como seña de identidad de la tutora .....	461
4.1.2.3. El chándal como seña de identidad del especialista de EF.....	462
4.1.2.4. El atuendo del alumnado: cambio de papel .....	463
4.2. El profesorado y el alumnado atrapados en su papel: un bucle interminable .....	465
4.3. Los diferentes oficios de los maestros: las tutoras y los especialistas .....	466
4.4. Las relaciones entre el profesorado: una línea difusa entre la profesión y la camaradería .....	468
4.4.1. El maestro como compañero: hilos invisibles de amistad .....	468
4.4.2. El compañero como psicólogo: un hombro sobre el que apoyarse .....	468
4.4.3. La relación entre las tutoras y el especialista: más que un traspaso de poderes..	468
4.4.4. La relación entre los colegas de EF: variedad de puntos de vista .....	470
4.5. La relación del profesorado con las familias: superando desconfianzas .....	471
4.5.1. La tutora y las familias: una relación estrecha .....	471
4.5.2. El especialista y las familias: caminos paralelos .....	472
4.6. Las relaciones entre el profesorado y el alumnado: papeles diferenciados .....	474
4.6.1. Las relaciones de dominio entre el profesorado y el alumnado: arriba y abajo ..	474
4.6.1.1. El profesorado y el alumnado: los papeles de guionista y actor .....	474
4.6.1.2. La tutora y el especialista como vigilantes: el alumnado es observado .....	475
4.6.1.2.1. La Escuela como institución total .....	475
4.6.1.2.2. La tutora como vigilante permanente .....	475
4.6.1.2.3. El especialista como vigilante periférico .....	477
4.6.1.3. La comunicación con el alumnado de la tutora y del especialista: similitudes y diferencias .....	478
4.6.1.3.1. Introducción .....	478
4.6.1.3.2. El acto de enseñar y aprender en el aula: la importancia de la palabra .....	479



4.6.1.3.3. El acto de enseñar y aprender en el gimnasio: la importancia de la práctica motriz .....	481
4.6.1.4. La tutora y el especialista como jueces: el alumnado como reo .....	482
4.6.1.4.1. La tutora como jueza: la salvaguarda de la ortodoxia .....	482
4.6.1.4.2. El especialista como juez .....	483
4.6.1.4.3. El alumnado se resiste .....	485
4.6.1.4.4. La condena: diferentes gradaciones .....	486
4.6.1.5. La transgresión de los papeles: lapsus en igualdad .....	488
 4.6.2. La afectividad entre el profesorado y el alumnado: el cuidado y la admiración .....	490
 4.6.2.1. Las aguas de lo académico y lo personal se diluyen en el aula: en busca de la individualización .....	490
4.6.2.1.1. Introducción .....	490
4.6.2.1.2. Las intervenciones didácticas que buscan la atención individualizada del alumnado .....	491
4.6.2.1.3. El cuidado de la salud del alumnado .....	492
4.6.2.1.4. La búsqueda del conocimiento exhaustivo de cada alumno o alumna .....	492
4.6.2.2. Las aguas de lo académico y lo personal se diluyen en el gimnasio: en busca de la individualización .....	493
4.6.2.2.1. Introducción .....	493
4.6.2.2.2. Las intervenciones didácticas que buscan la atención individualizada del alumnado .....	493
4.6.2.2.3. El cuidado de la salud del alumnado .....	493
4.6.2.2.4. La búsqueda del conocimiento exhaustivo del alumno o alumna .....	494
 4.7. Las relaciones entre el alumnado: la socialización dirigida .....	496
 4.7.1. El punto de partida: el grupo-clase .....	496
 4.7.2. Cómo, cuándo y con quién relacionarse en el aula: una decisión en manos de la tutora .....	497
 4.7.3. La interacción motriz o su ausencia: una decisión en manos del especialista .....	499
4.7.3.1. La organización o agrupación previa: una decisión con repercusiones afectivas .....	499
4.7.3.2. Las situaciones psicomotoras y las sociomotoras: el dilema de la relación .....	500
4.7.3.2.1. La psicomotricidad o la ausencia de relación .....	501
4.7.3.2.2. La sociomotricidad o la presencia de los demás .....	501
4.7.3.2.3. La libertad para actuar en solitario o en interacción .....	502
4.7.3.2.4. Las familias de la sociomotricidad o el cómo relacionarse .....	503
4.7.3.2.5. Las relaciones y el material .....	509
4.7.3.2.6. Las relaciones y el tiempo .....	509
4.7.3.2.7. Las relaciones y el sistema de tanteo .....	511
4.7.3.2.8. Las relaciones y el espacio .....	512
4.7.3.2.9. Las relaciones y los espacios orientados .....	513

4.7.3.3. Las redes de comunicación motriz: la obligación de relacionarse de una determinada manera .....	514
4.7.3.3.1. Las redes de comunicación motriz en la EF de Primaria .....	514
4.7.3.3.2. Las redes de comunicación motriz y el material .....	516
4.7.3.3.3. Las redes de comunicación motriz y el tiempo .....	516
4.7.3.3.4. Las redes de comunicación motriz y el sistema de tanteo .....	517
4.7.3.3.5. Las redes de comunicación motriz y el espacio .....	518
4.7.3.3.6. Las redes de comunicación motriz y los espacios orientados .....	519
4.7.3.3.7. Las redes de comunicación motriz y las relaciones .....	519
4.7.3.4. Las estructuras sociales o las maneras de socializarse .....	520
4.8. Las relaciones entre el alumnado en el patio de recreo: la cuasi-libertad .....	523
4.9. A modo de resumen .....	524

## **4. LA CULTURA RELACIONAL DE LA ESCUELA**

### **4.1. Las certezas y las apariencias**

#### 4.1.1. Los papeles de cada actor o actriz

La afirmación de que la vida es puro teatro no es nueva y hoy en día se emplea en el lenguaje cotidiano. Pirandello riza el rizo al presentar el teatro dentro del teatro, cuando los seis personajes se independizan de su autor y piden a unos actores que representen sus dramáticas vidas en una obra que les convierta definitivamente en “verdaderos”. Calderón de la Barca transmite la idea de la apariencia o la sensación de vivir en un sueño. La cantante cubana “La Lupe” refleja en un bolero la cara oculta del amante que finge, miente o actúa cuando literalmente le expeta que “lo tuyo es puro teatro”. En el mundo social, el profesor Erving Goffman (2006) sostiene que cada persona representa su papel dependiendo del escenario de la vida cotidiana en el que concurre. En la escuela el oficio de docente está institucionalizado y existen voces que definen el papel del alumno también como un oficio (Perrenoud, 2006), mientras que otras lo consideran como una invención del adulto (Gimeno, 2003).

De la misma manera en la que cada persona representa su papel en la sociedad, los componentes de la comunidad educativa también van cambiando su papel según el espacio y el tiempo en el que les toca escenificar; prueba de ello son las diferentes relaciones que se establecen en el aula y en el gimnasio. El objetivo de este capítulo, de nuevo, es presentar la EF como una subcultura escolar a través de las similitudes y, sobre todo, de las diferencias que subyacen mientras el alumnado y el profesorado se relacionan.

#### 4.1.2. La presentación del profesorado y del alumnado: el atuendo

##### 4.1.2.1. Introducción: la significación social, ideológica y pedagógica de la vestimenta

El historiador Le Goff (1999: 321-322) señala que ya en la Edad Media la ropa era un símbolo de estatus de cada clase social: harapos del pordiosero, hábitos blancos o hábitos negros para distinguir a las órdenes cistercienses o benedictinas, gorro bordado y guantes de los señores, blasón para los caballeros o triunfo de la ropa interior en los

burgueses. Hoy en día también la forma de vestir marca la estructura social, de tal manera que la diferencia entre un mendigo y un acaudalado va más allá de la pura estética: el vestido tiene una significación social porque es un elemento de distinción. El atuendo sería tan solo una parte de la riqueza material como símbolo del status (Goffman, 2006: 48).

Asimismo, esta vestimenta se puede convertir en uniforme con el mismo propósito, por ejemplo, el uniforme diplomático es un símbolo del prestigio de un país, y a su vez, cada parte (plumas, ojos, liras, hojas de roble y los colores utilizados) posee su propia significación ligada a las cualidades que debe representar un diplomático (Vallaurre, 2011). Otro ejemplo de uniforme es el militar como abstracción de la capacidad de matar en masa sin sentir escrúpulos morales (Koprinarov, 2013: 148) y en esa deshumanización al militar se le sustrae toda conexión con la vestimenta civil. Otras instituciones como los centros penitenciarios o los hospitales también disponen de diversos uniformes según los papeles que se representen; por ejemplo, el diferente color de las batas de las médicos, enfermeras, auxiliares y pacientes manifiestan unas estructuras jerárquicas que reflejan claramente quién dispone de prestigio y poder, y quién carece de él.

En la vida ordinaria cada persona se presenta igualmente con la ropa que lleva puesta y, consecuentemente transmite una información sobre sí misma más o menos involuntaria. “El vestido es comunicación” afirma el semiólogo Eco (1976: 9). La vestimenta se convierte en un código, puesto que el vestirse de un modo u otro es una opción personal que ofrece información sobre la propia identidad. La persona se presenta a sí misma en sociedad a través del vestuario (Goffman, op. cit.). La vestimenta es como si fuera una carta de presentación. Obviamente si a la persona se le coarta esta posibilidad por medio de un uniforme, su identidad queda difuminada. Entonces, estéticamente y simbólicamente la riqueza cromática de las prendas personales se convierte en una masa monocolor colectiva.

El tema de la vestimenta tiene un trasfondo ideológico y por ello de manera recurrente se abre y se cierra el debate en torno al uniforme escolar entre los sectores conservadores a favor del éste y otros más progresistas en contra de él. Los primeros esgrimen argumentos como la igualdad y la lucha contra las marcas comerciales; los segundos desenmascaran este argumento aduciendo que las desigualdades socioeconómicas van a seguir existiendo a pesar del maquillaje igualitario, y que el

uniforme se emplea para distinguirse de los demás, para marcar las diferencias, como signo identitario de los centros elitistas (Trilla, 2011: 82) en los que el escudo de la escuela se convierte en una marca publicitaria.

A través de un mecanismo de despersonalización, el uniforme es una forma de vestir impuesta que convierte al alumno o alumna en una persona más anónima. La idea pedagógica que subyace es uniformizadora; y en el contexto de América Latina tiene su origen en los procesos higienizadores y de construcción nacional (Pedraza, 2007: 23). Además, generalmente el uso del uniforme separa y segrega a los niños y a las niñas según unas identidades de género diferenciadas: los niños visten pantalón y las niñas, faldas. Por lo tanto, la elección de la vestimenta en la escuela es una opción ideológica.

#### 4.1.2.2. La bata como seña de identidad de la tutora

Cada profesión se relaciona con un atuendo o una vestimenta que la caracteriza: cerca de los juzgados los abogados se visten con camisa y corbata, y una vez dentro, la jueza o el fiscal visten su toga; en el mercado, el carnicero, la charcutera y la frutera se ponen el delantal. De igual manera, el profesorado también se enviste con una bata. En la escuela la bata azul a cuadros (algunas veces de color verde o rosa) de las tutoras del primer ciclo dan paso a las batas blancas de los profesionales de los siguientes ciclos. Estas otras tonalidades cromáticas quizá se expliquen con el argumento de que a los niños pequeños no les gusta el color blanco de la bata puesto que les recuerda sus visitas al pediatra. Solamente una pequeña parte del profesorado opta por la vestimenta de calle.

Posiblemente se use la bata en las escuelas por razones higiénicas para emplear el bolígrafo, el lápiz o la tiza sin miedo a ensuciarse y así poder preservar la ropa de calle. En este caso, la bata solo es una ropa de trabajo (Trilla, 2011: 83). Otra posible interpretación complementaria es la de un uniforme que otorga al profesorado un estatus de rigor, de seriedad o de respeto, tal y como ocurre con la profesión de la medicina (Tristán et al., 2007).

En líneas precedentes se ha señalado que el vestido es un símbolo del estatus. Cuando el profesorado de aula se presenta delante de su alumnado, puede mantener el estatus o perderlo ante la mirada del espectador (Goffman, 2006). Lo mantiene cuando se diferencia del alumnado: tutora con bata y alumnado sin ella, tutora sin bata y alumnado

con ella. Por el contrario, lo pierde cuando se equipara con él (los dos colectivos con o sin bata). Por lo tanto, en cuanto a la vestimenta, la tutora opta por establecer una jerarquía vertical o por una estructura horizontal. Es una opción personal.

#### 4.1.2.3. El chándal como seña de identidad del especialista de EF

En la sala de profesores se distingue a primera vista al especialista de EF por la vestimenta y calzado deportivos. Este atuendo alimenta la imagen que la sociedad tiene de un profesional de la EF que ofrece modelos de acción a su alumnado. El chándal es la prolongación de la imagen que adopta el especialista y esta prenda rompe la tendencia que sigue el resto del profesorado. La variedad de colores del chandal convive con el blanco y azul de las batas. Las marcas de ropa deportiva pertenecientes a las grandes multinacionales conviven con el anonimato de las batas. El atuendo del especialista en EF es deportivo.

La primera idea que se asocia con el chándal es que es una prenda utilizada durante el tiempo de ocio y, por tanto, informal. Todavía produce asombro, sobre todo entre los medios de comunicación, que un dignatario de la talla de Fidel Castro reciba al Papa Francisco en su casa ataviado con esta prenda. Sin embargo, en el mundo de la EF el chándal es la vestimenta distintiva del área y, por consiguiente, se trata de un código que contrasta con la imagen social que lo liga al ocio. El chándal es una ropa de trabajo, es el buzo de trabajo de los profesionales y de los participantes de la EF. El profesorado y el alumnado se equiparan en cuanto a la vestimenta, y por ello, el profesorado de EF pierde su prestigio o ascendencia con respecto a su alumnado en este aspecto. El especialista no tiene opción y sigue el código indumentario arraigado en el área.

Figura 61. **Diferencias entre el atuendo de la tutora y del especialista**

<b>Tutora</b>	<b>Especialista</b>
<b>Ropa de trabajo: bata o ropa de calle</b>	Ropa de trabajo: chándal
<b>Calzado de trabajo: calzado de calle</b>	Calzado de trabajo: zapatillas deportivas
<b>Se equipara o se distingue del alumnado: pérdida o mantenimiento del estatus (opción personal)</b>	Se equipara al alumnado: pérdida de estatus (uniforme laboral)

#### 4.1.2.4. El atuendo del alumnado: cambio de papel

La vestimenta del alumnado en el aula cambia con las estaciones. Varía de las prendas de colores de la primavera y de finales del verano al gris del otoño e invierno. La relación es larga: blusas, camisetas, vaqueros, botas, zapatos, jerseys o chaquetas. La ropa de abrigo se deposita en los percheros. El vestido que emplean los niños y las niñas se va diferenciando según pasan los cursos: la bata utilizada frecuentemente durante el primer ciclo de primaria da paso en el resto de ciclos a la ropa de calle. Hall considera tres aspectos fundamentales en la cultura: el formal, el informal y el técnico (Hall, 1959, 1989). En la conversión del empleo de la bata por la ropa de calle, la indumentaria considerada como una norma formal en el primer ciclo se convierte en un aspecto informal en el resto de ciclos. Además, los estereotipos sociales se repiten en la escuela. Algunas alumnas de sexto empiezan a pintarse los ojos y la cara levemente. El alumnado no es inmune a lo que ocurre fuera de la escuela.

Durante las sesiones de EF el alumno de aula se convierte en alumno de gimnasio. Es decir, el alumnado cambia de personaje y en este tránsito se ayuda de una caracterización especial: la ropa deportiva o el chándal. Como si de cualquier actor o actriz se tratase, el alumnado en ese cambio de papel dispone de un vestuario que realiza las funciones de camerino.

En los dos centros públicos estudiados el alumnado tiene libertad para ponerse la ropa deportiva que quiera y por ello se constata una diversidad en el vestir. En el centro concertado también se da libertad entre la utilización del chándal exclusivo del colegio o una ropa deportiva personal. Este chándal uniformado es el mismo para los niños que para las niñas. En otros centros concertados de la ciudad es obligatorio el empleo de un uniforme para la realización de la EF. En todos los casos, la familia debe realizar otro esfuerzo económico para comprar este atuendo que distingue a la EF del resto de áreas. Pero, esta caracterización, atuendo, indumentaria o vestimenta es una ropa de trabajo porque las tareas relacionadas con la motricidad requieren el uso de una ropa y calzado cómodos. Es una norma formal de la cultura de la EF.

En el caso de la obligatoriedad del uniforme deportivo como vestimenta del área en varios centros concertados de la ciudad, la EF sigue una corriente pedagógica tradicionalista o conservadora que obliga al alumnado a vestirse de forma homogénea.

Asimismo, la deportificación (Parlebas, 2001: 131-145) del atuendo se refuerza durante la práctica motriz con la utilización de petos para distinguir los diferentes papeles en el juego o los diferentes equipos en los duelos. La EF está influenciada por los entrenamientos del deporte profesional y aficionado. Estéticamente presentan similitudes. La fuerza social del deporte se refleja incluso en la indumentaria accesorio de las sesiones de EF.

El alumnado tiene en cuenta los días de la semana en los que tiene EF y, por consiguiente, se debe responsabilizar de llevar el atuendo correspondiente. El día o los días en los que se practica la EF se requiere este material que incluye el chándal, camiseta, pantalón y calcetines de deporte, playeras o calzado deportivo, toalla, chancletas y productos de baño en el caso de que la ducha sea obligatoria, o una camiseta de recambio en el caso de que ello sea lo único obligatorio. A las habituales mochilas o carros cargados de libros, cuadernos, estuches y reglas, se le añade una bolsa de deporte o mochila con el atuendo y accesorios necesarios para la EF.

En esta área el atuendo se evalúa y califica en las casillas del boletín de evaluación, como contenido denominado “hábitos de higiene”. Por ello, al final de cada sesión, el especialista apunta el nombre del alumnado al que se le ha olvidado traer la indumentaria necesaria, los accesorios para ducharse o el requerimiento del cambio de camiseta tras la práctica. El alumnado se resiste y recurre a disculpas para justificar el olvido, o a estratagemas como mojarse únicamente el pelo y aparentar una ducha completa.

En definitiva, se constata la importancia de la corriente higienista en la vestimenta de la EF de hoy en día. La utilización de la ropa deportiva es un código o convención arraigada por un sistema sancionador que obliga al alumnado a vestirse “correctamente”. Esta obligación no está regulada por ninguna norma escrita, pero a veces es la llave o prerrequisito de entrada para poder acceder a la práctica de la EF. Tampoco se especifica en ninguna normativa que el alumnado deba ducharse obligatoriamente o se deba cambiar de camiseta tras la sesión. A pesar de ello, ambos aspectos son evaluados. Por tanto, se trata de la interpretación que hace el especialista sobre los *hábitos de higiene* que se mencionan en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del decreto, aunque en el DCB de EF existe una orientación pedagógica sobre la higiene y se nombran como hábitos elementales de higiene en la práctica de la actividad motriz: “el tipo de vestimenta, aseo, ducha, mudarse” (1992: 154). Es decir,



los hábitos higiénicos condicionan la posibilidad de realizar la práctica de la EF y también su evaluación. La EF hunde sus raíces en el higienismo propio de finales del XIX y primer tercio del siglo XX. La EF sigue fiel a sus orígenes. Se aferra a una idea pedagógica e ideológica conservadora.

Alumnado de EF	Alumnado del aula
<b>Norma formal:</b>	Norma formal: bata
<b>Chándal (uniformado o no)</b>	Norma informal: ropa deportiva, ropa de calle
<b>Ropa deportiva (de sport)</b>	(vaqueros, blusas, etc.)
<b>Mochila o bolsa de deporte</b>	Mochila o carro
<b>Calzado deportivo</b>	Calzado deportivo, zapatos o botas de calle
<b>Accesorios para la higiene: ropa de recambio y/o toalla, chancletas y champú</b>	Accesorios para el trabajo de aula: estuches, reglas, bolígrafos...
<b>Higiene evaluada</b>	No se evalúa la higiene
<b>Atuendo evaluado</b>	No se evalúa el atuendo

Figura 62: **Diferencias de atuendo entre el alumnado del gimnasio y del aula**

#### 4.2. El profesorado y el alumnado atrapados en su papel: un bucle interminable

El alumnado se despierta en el seno de su familia y luego se dirige al centro escolar. En cuanto atraviesa la verja de la escuela, si ha sido acompañado, se despide de su familia. Adopta un nuevo rol, el estatus del niño cambia: el hijo o hija se convierte en compañero o compañera de clase; y para el profesorado, en alumno o alumna. Es decir, la entrada a la escuela es el tiempo y el lugar de la ruptura del alumnado con su familia y el comienzo de la relación con sus compañeros y profesores. La Escuela en cierto sentido cumple con parte de las características que definen a una *institución total* (Goffman, 1987: 17 y ss.) puesto que se obliga al alumnado a realizar las mismas actividades junto a otros compañeros bajo la mirada o vigilancia de la autoridad de la tutora y del resto del profesorado, siguiendo una programación anual, mensual, semanal y diaria impuesta desde arriba.

Por el contrario, la salida del centro supone el restablecimiento de los vínculos familiares y el final del tiempo de socialización con los compañeros. El timbre de entrada y de salida marca el principio y el final de la actuación como alumno o compañero de primaria. Tras la sirena se convierte en hijo, en deportista, en aprendiz de idiomas, en músico o en pasajero del autobús escolar.

Sin embargo, este cambio de papel suele ser transitorio puesto que el alumno cuando vuelve al hogar, tiene que hacer frente a las tareas escolares pendientes: los deberes y el estudio de las materias. El alumnado continúa atrapado en su papel. Los niños son “alumnos a jornada completa” (Illich, 1973: 47).

Al igual que ocurre con el alumnado, en cuanto el profesorado atraviesa los límites de la escuela al final de la jornada laboral, se desvincula de su papel como maestro o maestra. Deja de serlo para recuperar el anonimato. El personaje deja paso a la persona.

No obstante, parte del profesorado tampoco consigue distanciarse de lo acontecido en la escuela porque las vivencias son tan intensas que dejan huella en su vida personal. Además, puede que tenga que corregir exámenes o trabajos del alumnado, o preparar clases. Por si fuera poco, el profesorado que vive cerca de los límites de la escuela tampoco logra zafarse de su papel de educador porque durante su tiempo libre convive en el mismo barrio con gran parte de su alumnado. Los docentes también se quedan atrapados en su papel.

#### **4.3. Los diferentes oficios de los maestros: las tutoras y los especialistas**

La comunidad escolar es fundamentalmente femenina. La mayoría del claustro, el equipo directivo, la presencia de las madres en las reuniones, las limpiadoras y las bedelas forman un pequeño matriarcado. Son numerosos los estudios sobre la feminización de la enseñanza, sobre todo en las primeras etapas educativas (Carrasco, 2004). Este fenómeno se extiende por casi todas las partes del mundo; por ejemplo en lugares tan dispares como México (Bertely-Busquets y Alfonseca, 2008) o Bélgica (Depaepe *et al.*, 2007).

Por ello, es necesario puntualizar que la división de género entre tutoras y especialistas no es baladí, puesto que se corresponde con la realidad. Las maestras tanto en la Etapa Infantil como en la de Primaria forman el colectivo más amplio en la escuela, mientras en el caso de la EF el personal masculino es el principal. Quizá la razón de ello estriben en la sinonimia en el lenguaje cotidiano entre la EF y el deporte. El deporte es un dominio tradicionalmente masculino y, por consiguiente, discriminatorio, tal y como lo demuestra la profesora Fontecha (2007: 255-276). Esto provoca que los estereotipos se mantengan y el profesorado de EF sea en su mayoría masculino. Por ende, esta

diferenciación se constata en la redacción de toda la tesis en las que a partir de estas líneas se distinguen por género a la tutora y al especialista en EF.

La distinción de los papeles de tutor o tutora y los especialistas se debe a la fragmentación del conocimiento por áreas propuesta por la Administración. Así, normalmente cada tutora imparte varias áreas: Matemáticas, Conocimiento del Medio, Lengua Castellana, Euskara y Plástica; en tanto que los especialistas lo son en una única área: Educación Física, Inglés o Música.

Esta diferencia en el número de áreas impartidas a favor de la tutora permite que las relaciones con su grupo sean exclusivas. En cambio, el especialista se relaciona con un número aproximado de seis o siete grupos.

Por lo tanto, cuantitativamente las relaciones que se establecen entre la tutora y el grupo son más cercanas que las del especialista con ese mismo grupo. Esto hace que el sentido de pertenencia sea diferente. Por una parte, cada grupo-clase pertenece a un tutor o tutora determinado. Esta personalización se refleja en el cuaderno de notas del especialista de EF en el que cada grupo tiene asignado el nombre de su tutora. Por otra, a los especialistas se les adjudica un área. Es decir, el área se personaliza en el especialista que marca la mayor o menor importancia del área en un centro: a mayor implicación del especialista de EF, mayor importancia del área.

<b>Tutora-alumnado</b>	<b>Especialista-alumnado</b>
<b>Mujer</b>	Hombre
<b>Varias áreas</b>	Una única área
<b>Relación exclusiva: un solo grupo</b>	Relaciones diseminadas: siete grupos
<b>Pertenencia al grupo-clase y personalización en la tutora</b>	EF personalizada en el especialista

Figura 63: **Diferencias entre la tutora y el especialista respecto al alumnado**

#### **4.4. Las relaciones entre el profesorado: una línea difusa entre la profesión y la camaradería**

##### 4.4.1. El maestro como compañero: hilos invisibles de amistad

En el mundo educativo se establecen relaciones de amistad más allá de lo profesional. El profesorado deja de ser maestro o maestra para convertirse en compañero o amigo. Recupera su nombre de pila entre los compañeros de trabajo. Siguiendo la idea de Goffman (2006: 143) existe un “trasfondo escénico” en el que el maestro o maestra protagonista se encuentra entre bastidores libre de las ataduras que le impone su papel. Esta parte reservada que no trasciende ni al alumnado ni a sus progenitores se corresponde con la sala de profesores durante el recreo. Las conversaciones pueden girar en torno a cuestiones extraescolares. El profesorado no ejerce como tal e íntima con el resto estableciendo relaciones de camaradería o compañerismo.

##### 4.4.2. El compañero como psicólogo: un hombro sobre el que apoyarse

Inevitablemente el profesorado se comunica entre sí aspectos escolares de intercambio de información sobre algún alumno o sobre hechos acontecidos en la vida de la comunidad escolar. En estos casos, se cubren las necesidades de seguridad o simplemente de desahogo del profesorado. El compañero de trabajo ejerce una labor de apoyo psicológico y emocional necesaria para buscar el equilibrio en el difícil acontecer diario de la escuela, por ejemplo, ante la imposibilidad de controlar uno de los grupos.

*A las 9:42:32 el grupo está en el aula. Begoña está hablando con Luisa, la tutora. La tutora se desmorona (...). Le dice a Begoña que ya no puede más, que menos mal que quedan tres días para vacaciones y que en junio acaba el ciclo con este curso. Todo ello casi entre sollozos (Notas: 2º B, 07-04-2006).*

##### 4.4.3. La relación entre las tutoras y el especialista: más que un traspaso de poderes

Cuando el especialista de EF se acerca a la puerta del aula para hacerse cargo del grupo, se da un traspaso de poderes entre el tutor o tutora y el especialista en EF. La dirección y el control del grupo pasan de manos: el alumnado se queda a cargo del maestro de EF

y la tutora permanece en el aula o se dirige a la sala de profesores a preparar nuevos materiales para las siguientes clases, a corregir, etc. La tutora ya no manda, ni decide los ritmos ni la manera de llevar a cabo la sesión. El especialista asume toda la responsabilidad de lo que le pase al grupo durante el transcurso de la siguiente hora.

Antes de este traspaso, la tutora suele informar al especialista sobre alguna incidencia como la relación del alumnado enfermo, o una petición de prolongar el horario de una sesión. La transmisión de la información es bidireccional y el especialista puede a su vez comunicar alguna incidencia ocurrida en el gimnasio. Son encuentros de carácter informal, equiparable al intercambio de información en los pasillos o en la sala de profesores, por ejemplo para coordinar horarios o recabar información sobre algún alumno o alumna.

El aumento o disminución de los encuentros de carácter informal depende, asimismo, de la localización del especialista en las horas de libre disposición y también del cargo que desempeñe. Esto hace que la casuística sea variada: tutor, cargo directivo, único especialista o varios especialistas. La mayor o menor posibilidad de contactar con el resto del profesorado depende de las rutinas instauradas. Si el profesorado permanece dentro del departamento de EF, vive en una especie de isla o gueto que posibilita o fomenta el aislamiento en lo que algunos autores denominan “balcanización” (López Hernández, 2007: 127-137). Entonces, se forma un subgrupo de EF en el centro. En cambio, si los especialistas comparten espacio con otras tutoras, la posibilidad de relación con el resto del claustro es mayor.

Las tutoras y los especialistas cooperan también en las reuniones de coordinación de los diferentes ciclos. Entre ambos se comparte información con un carácter más formal que los encuentros casuales en los pasillos o en la sala de profesores. Los especialistas de EF aportan una información valiosa sobre las relaciones que se establecen entre el alumnado y las emociones que éste siente, puesto que este se comporta de una manera más libre que en el aula. Además, entre otros acuerdos, adoptan estrategias didácticas comunes, por ejemplo, para encauzar alguna situación conflictiva de algún alumno. Como se ha señalado anteriormente, el especialista es el coordinador de ciclo para compensar el complemento que perciben las tutoras. De esta manera, los sueldos entre tutoras y especialistas se equiparan porque el trabajo de coordinación se recompensa por parte de la Administración.

#### 4.4.4. La relación entre los colegas de EF: variedad de puntos de vista

Los especialistas presentes en esta investigación presentan características diferenciadas en cuanto a formación, años de docencia o sexo que se han descrito en el capítulo de la metodología sobre la muestra (ver Tabla 4). La historia de vida particular hace que el punto de vista sobre la EF y la manera de llevarla a la práctica difiera, tal y como se demuestra en las variaciones de la lógica interna de las tareas que proponen.

Aún así, el día a día escolar exige al profesorado relacionarse de manera formal e informal. La petición de material al centro, la redacción de la memoria anual del área o el desarrollo y actualización de los materiales curriculares obligan al profesorado de EF a cooperar de manera formal. Las peticiones y los documentos deben estar listos para responder, por ejemplo, a una eventual inspección.

*Begiratzten dugu eta eguneratu ere egiten dugu noizbehinka. Hau (erakusten dit) azken aldiz orain dela hiru urte eguneratu egin genuen. Eta... (orrialdeak pasatzen ditu) [De vez en cuando los miramos y los actualizamos. Éste (me enseña el proyecto curricular) lo actualizamos hace tres años. Y... (pasa las hojas)] (Entrevista a Jon 2, min 22, 14-02-2006).*

La cooperación obligada da paso a una cooperación necesaria para hacer frente a las contingencias diarias como la utilización de los espacios, del material o la preparación de un festival con juegos del mundo.

*A las 9:37:55 está el grupo de Fernando fuera porque les toca a ellos estar en el gimnasio grande. Begoña va a hablar con Fernando y de momento esperan fuera de la cancha (Notas: 2º B, 26-05-2006).*

*Es el mismo circuito que anteriormente ha utilizado la clase de Begoña. Los dos maestros, Begoña y Aitor, han quedado de acuerdo para utilizar el mismo material (Notas: 6º B, 20-03-2006, 11:55:45-12:16:10).*

*Fernando le va desgranando a Begoña los entresijos del festival de la tarde. Comienza explicándole a Begoña el juego del lobo. También habla sobre un juego del paracaídas (el tiburón con dos tiburones y un socorrista). El juego de "Ver ver alas" lo van a jugar con seis cocos y cuatro aros. Hay que conseguir introducir tres cocos para ganar. En cuanto a las sillas van a ser dos grupos los enfrentados en conseguir llegar a la silla principal antes que el contrincante después de hacer zig-zag entre las sillas. En las zapatillas los relevos son cuatro: dos de ida y dos de vuelta (Notas: conversaciones con Begoña, Fernando y Aitor, 26-05-2006, 11:03:55).*

## **4.5. La relación del profesorado con las familias: superando desconfianzas**

### 4.5.1. La tutora y las familias: una relación estrecha

La comunicación entre la tutora y las familias es especial y permanente. A principio de curso la tutora se reúne de manera conjunta con los padres y madres del grupo-clase para informar sobre la previsión del desarrollo del curso. Esta reunión planificada y concertada se complementa en algunos centros con otra conjunta a finales del curso en la que la tutora expone el grado de cumplimiento de lo previsto. Otras reuniones conjuntas se emplazan para tratar temas puntuales como la preparación de alguna salida como cuando el grupo pernocta en una granja-escuela o en un albergue de la diputación. Por consiguiente, una de las vías de comunicación con las familias son las reuniones conjuntas con el grupo-clase.

El vínculo se estrecha en las entrevistas personales con cada familia. Pueden convertirse en un “momento privilegiado de comunicación” (Inchausti, 2014: 51). La interacción real permite a los interlocutores despejar y superar los prejuicios, las desconfianzas y las creencias previas. La tutora y los padres y madres se ven las caras entre sí. Las conversaciones ayudan a comprender la situación de cada alumno o alumna tanto en el contexto escolar como en el familiar. La comunicación y la confianza conseguidas dependen de varios factores entre los que destacan el grado de participación de las familias que varía por las diversas situaciones familiares; y el clima, empatía o afinidad que consiga la propia tutora. Normalmente los interlocutores son la tutora y la madre del alumno. La implicación de la figura del padre sigue siendo porcentualmente menor. Las reuniones o tutorías con las familias se citan después de la entrega trimestral de las notas a las familias y tienen un marcado carácter académico. La tutora sigue un guión en la que se repasa el rendimiento del alumno o alumna área por área. Estas entrevistas, por tanto, las solicita la tutora. Puntualmente y fuera de las establecidas trimestralmente, la tutora puede demandar nuevas reuniones para comunicar diversas incidencias o la detección de dificultades en el aprendizaje del alumnado. De manera recíproca, las familias requieren tutorías con la tutora para dialogar, resolver dudas o exponer la situación familiar. Los contextos escolar y familiar se acercan.

*En Primaria están muy volcados en general, padre y madre. Muy volcados con los niños. En plan positivo. El profesor en general yo creo que lo ven como un aliado (entrevista a Fernando 1, min 30, 05-10-2005).*

Otra vía de comunicación entre la tutora y las familias es la epistolar. La tutora reparte al alumnado hojas con información variada. El alumno se convierte en mensajero o puente en la comunicación entre la tutora y su familia. Este tipo de comunicación se está sustituyendo por la utilización de plataformas digitales en las que la tutora informa a las familias casi diariamente de los aspectos académicos y de organización del grupo-clase, como tareas, deberes, actividades, exámenes o salidas. El control del alumnado se incrementa.

#### 4.5.2. El especialista y las familias: caminos paralelos

El especialista apenas se relaciona con las familias. La comunicación se circunscribe a una circular al principio de curso sobre el funcionamiento de las clases en la que el especialista hace hincapié en los aspectos higiénicos relativos al aseo y/o ducha.

*Lehenengo zikloan ekarri behar dute eskuohiala. Eskuohiala eta motxila. Guk (Jon 2, min 38) kurtso hasieran bidaltzen diegu gurasoi horrelako... (erakusten dit) [En el primer ciclo deben traer una toalla de manos. La toalla de manos y la mochila (Jon 2, min 38). Al principio de curso le enviamos a los padres una (hoja) de éstas... (me la enseña)](entrevista a Jon 2, 14-02-2006).*

Esta información también puede comunicarse personalmente con la asistencia del especialista a la reunión conjunta de la tutora y las familias. Además, en dicha circular se pregunta a las familias sobre la salud de sus hijos e hijas por si hubiere alguna circunstancia que eximiera al alumnado de la práctica diaria: lesión, problemas respiratorios o impedimentos varios.

La tutora, asimismo, recaba información al especialista sobre el grado de cumplimiento de los objetivos del área de un determinado alumno o alumna cuando se reúne individualmente con la familia. Es decir, ejerce de intermediaria o de mensajera entre el



especialista y las familias en lo que se puede considerar como una relación indirecta o mediada.

Puntualmente, el maestro de EF puede pedir un permiso a los padres para salir del centro en alguna actividad de orientación o de bicicleta de montaña.

*Sobre la salida hacia Estibalitz Aitor dice que no hay más que aspectos positivos, sobre todo el saberse autónomos y capaces de ir y volver controlando la bici. En cuanto a la organización, hay que coordinarse con la Policía Municipal, los padres y contar con la implicación de los tutores. Por lo menos se necesitan cuatro maestros para realizar la salida (Notas: conversaciones con Aitor y Begoña: 16-06-2006, 12:31:12-13:00:00).*

La aquiescencia total de las familias para que el alumnado se traslade durante el curso a las instalaciones deportivas municipales tiene una especial relevancia, puesto que la negativa de una de las familias imposibilita dicho traslado.

El modo de comunicarse con el especialista es una tarjeta. En ella habitualmente la familia adelanta las razones de la inasistencia a clase de su hijo, excusa alguna falta de asistencia anterior, pide dispensar de la práctica por algún problema puntual de salud o de la obligatoriedad de la ducha.

Como consecuencia de todo ello, se puede interpretar que la EF no es un área que suponga un quebradero de cabeza para las familias, más preocupadas por la deficiente marcha de sus hijos en otras áreas. En la mayoría de los casos, no existe una relación personal entre el especialista en EF y las familias. Así lo corrobora un profesional cuando explica la falta de relación con las familias del alumnado.

- *Con los padres (se pregunta sobre la relación con los padres del alumnado con NEE)*
- *Ninguna.*
- *Es que tampoco tienes relación con los otros padres (se amplía el abanico al resto de padres y madres)*
- *La misma que con otro chaval: ninguna.*

No obstante, excepcionalmente, el profesorado establece una relación personal con un padre o una madre cuando algún alumno ha sufrido un percance durante la clase de EF.

Entonces, el especialista se acerca a la salida del centro para excusarse y explicar lo sucedido a la familia; por ejemplo, en el caso de un alumno accidentado con un corte en el labio.

<b>Tutora-familias</b>	<b>Especialista-familias</b>
<b>Relación estrecha y permanente: caminos encontrados</b>	Relación inexistente o escasa y esporádica: caminos paralelos
<b>Relación personal: las entrevistas conjuntas y personales</b>	Ausencia de relación personal: falta de interés de las familias
<b>Relación epistolar: hojas informativas</b>	Relación epistolar: circulares, permisos y tarjetas
<b>Comunicación bidireccional: características académicas y personales del alumno</b>	Comunicación bidireccional sobre temas relacionados con la salud y la higiene

Figura 64: **Diferencias entre la tutora y el especialista respecto a su relación con las familias**

#### **4.6. Las relaciones entre el profesorado y el alumnado: papeles diferenciados**

##### 4.6.1. Las relaciones de dominio entre el profesorado y el alumnado: arriba y abajo

##### 4.6.1.1. El profesorado y el alumnado: los papeles de guionista y actor

El profesorado sujeto a los dictados que le impone el currículo planifica su acción docente. Si del mundo del cine se tratara, el legislador sería como el responsable del guión original (el currículo); y el profesorado, sería el encargado de la adaptación de dicho guión a través de los proyectos de centro y las programaciones anuales. En este contexto, el alumnado carece de control sobre los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las planificaciones. Todo se escribe, se organiza y se planifica en torno a él, pero sin su presencia, en lo que se puede calificar como otra forma de despotismo ilustrado. En las líneas de las programaciones, el alumnado se convierte en un “personaje” de un guión ajeno.

Luego viene la plasmación de lo planificado. En el aula y en el gimnasio el personaje “alumno” cobra vida, es un actor que ejecuta lo proyectado. Por tanto, se queda atrapado en un papel perfilado por el autor o dramaturgo que no es otro que el profesorado. Éste, a su vez, sigue en mayor o menor medida los dictados del

esbozo del guión curricular. Al alumnado se le presenta una difícil disyuntiva: actuar según el guión o resistirse a cumplir con lo establecido; es decir, aceptar su personaje y obedecer, o negarlo y arriesgarse a ser sancionado o castigado. Se establece una jerarquía de poder entre el profesorado y el alumnado: arriba y abajo.

Profesorado	Alumnado
Guionista y adaptador	Personaje
Director o dramaturgo	Actor

Figura 65: **Jerarquía entre el profesorado y el alumnado**

#### 4.6.1.2. La tutora y el especialista como vigilantes: el alumnado es observado

##### 4.6.1.2.1. La Escuela como institución total

El centro escolar es un espacio vigilado. El niño está permanentemente sometido a la mirada del adulto. En esta línea, Foucault establece el término “juego de la mirada” (1990: 175). Las entradas y las salidas están controladas por el profesorado que ejerce el papel de vigilante. Es decir, el alumnado al cruzar el umbral de la puerta de la escuela incorpora el papel de persona vigilada. Este es uno de los rasgos de las instituciones totales (Goffman, 1961, 1987).

El alumnado vive la libertad en algunos momentos puntuales (el cambio de clase, el tiempo de recreo si está alejada la patrulla, los momentos en el excusado o el tiempo de cambio o ducha en el vestuario). Por consiguiente, el alumnado actúa y se comporta de diferente manera en función de la mayor o menor vigilancia o control ejercida por el centro. Es un actor que interpreta diferentes papeles si está sometido a la vigilancia del adulto o si se libera de ella.

##### 4.6.1.2.2. La tutora como vigilante permanente

Dentro del aula, la tutora adopta un papel de vigilancia permanente del alumnado. Es una técnica de poder (Gore, 2000: 232). La maestra supervisa las relaciones entre el alumnado porque, al ser el aula un espacio reducido, en un golpe de vista ve al alumnado en su totalidad. Las posibles relaciones que se dan en el aula están observadas por la mirada omnipotente de la tutora que desde su pupitre o paseando por el aula

cumple la misma función vigilante que el panóptico de Bentham (Foucault, 1990, Vidal, 2014).

#### 4.6.1.2.3. El especialista de EF como vigilante periférico

El especialista de EF es un educador desde el minuto 1 en el que recoge al grupo en el aula. Esto le obliga a mantener las normas y comportamientos cívicos del grupo por pasillos y escaleras. Ejerce el papel de guía y marca el ritmo de bajada. Es como si fuera un pastor al que le sigue el rebaño. El alumnado forma la fila de salida del aula y debe guardar la compostura por los pasillos. El profesorado especialista también cumple un papel vigilante y de mantenimiento del orden para que el grupo no se desmadre. El papel del alumnado, en cambio, es sumiso y obediente: aprende a obedecer, a guardar la fila, a estar en silencio, a aceptar la jerarquía.

Esta labor vigilante continúa en los vestuarios. La separación por sexos de los vestuarios se realiza por la fuerza de la costumbre y en ella subyace la idea pudorosa del pensamiento judeocristiano ante la exhibición del cuerpo desnudo. El cambio hormonal que se comienza a producir en el tercer ciclo hace que la entrada al vestuario por parte del profesor esté restringida por una ley no escrita. El profesional tiene miedo a traspasar la puerta y le acusen de ser un *voyeur* o un pederasta. Esto hace que los vestuarios de las niñas sean unos espacios opacos a los ojos del profesor especialista y viceversa, el de los niños para una maestra especialista. El alumnado actúa libremente para bien o para mal. El especialista se dirige a poner orden cuando escucha cánticos, gritos o portazos. Toma nota además de las personas que no se han duchado para controlar y hacer cumplir las normas de higiene. Por todo ello, el papel de especialista en EF va más allá de la pedagogía de las conductas motrices.

*Los críos no tienen malicia. La malicia viene en función de la norma social. Nosotros decimos que no tienen que enredar en el vestuario, por no meter follón, porque no se les tiene que ver a unos y a otras... (003 Minuto 13) Es curioso, porque ojo, tú llamas a la puerta de las chicas, abres un poquito la puerta, metes la mano para entregarles un jersey. Entro sin mirar ni nada. Y empiezan a gritar "¡Eh...!" Mitad de broma, mitad en serio. Y sin embargo, cuando se acaba la clase a la tarde, vienen las chavalitas de Gimnasia Rítmica y se cambian en el propio gimnasio. No hay problema, nadie se queda mirando, nadie siente vergüenza, no pasa nada. Sin embargo, en el vestuario... Es ir adaptando poco a poco las normas sociales (Entrevista a Fernando, 05-10-2005).*

Durante la práctica motriz, la visión del “Gran Hermano” es más periférica porque el espacio a observar es mayor que en el aula. Como consecuencia de ello, el control que ejerce el profesorado especialista es menor, y por tanto, el dominio, la disciplina y el poder que se ejerce sobre el alumnado es proporcionalmente inferior. Los condicionantes espaciales determinan el mayor o menor control sobre el alumnado (ver capítulo anterior dedicado al espacio). Es decir, la tutora ejerce una labor más vigilante sobre el alumnado que la que ejerce el especialista.

<b>Tutora-alumnado</b>	<b>Especialista-alumnado</b>
<b>Función vigilante en la institución total</b>	Función vigilante en la institución total
<b>Visión concentrada y permanente del alumnado de aula</b>	Vigilancia en el mantenimiento de comportamientos cívicos durante la práctica no motriz Visión más periférica durante la práctica motriz

Figura 66: **Diferencias entre la tutora y el especialista en su papel como vigilante**

#### 4.6.1.3. La comunicación de la tutora y del especialista: similitudes y diferencias

##### 4.6.1.3.1. Introducción

Durante el desarrollo de las sesiones la tutora y el especialista llevan a cabo diferentes estrategias comunicativas o didácticas que permiten que el alumnado reconozca sus intenciones “para llevar a cabo los comportamientos esperados: aprender o modificar su conocimiento, construir reglas sociales” (Correa, 2006: 136).

Es aventurado generalizar cómo es la comunicación entre el profesorado de una aula a partir de un único caso y de unas pocas sesiones; pero, siguiendo el procedimiento de los capítulos anteriores, el objetivo es determinar los rasgos de la cultura de la educación física a través de la comparación con el espejo del trabajo en el aula. De ahí que de nuevo se contrapongan estos dos contextos. En lo que respecta a las relaciones se intenta reflejar la imagen que proyecta el área.

#### 4.6.1.3.2. El acto de enseñar y aprender en el aula: la importancia de la palabra

La explicación es una de las estrategias comunicativas empleadas por la tutora. Exige la aceptación de los papeles de emisor y de receptor de los dos interlocutores. Esto demanda la asunción del papel de escucha por parte del oyente. El alumnado coopera con una actitud de escucha, fingida o sentida. Debe mantener una postura que delate o transfiera atención: los ojos puestos en la tutora y los oídos en lo que expresa. Es parte del papel que se le exige al alumno, aunque en ocasiones se trate meramente de una pose que esconde que su verdadera atención e interés está a años luz de su fingido papel. El alumno ideal es el que exhibe una actitud de escucha. Se trata de lo que el sociólogo Goffman define como “realización dramática” (2006: 42-46). La personalidad del niño o la niña en el aula se difumina por la asunción de su papel como alumno o alumna a los ojos de la tutora.

La tutora presenta los contenidos. Esto significa que el profesorado es el que sabe y el alumnado es el que aprende. Se adquieren los papeles de docente y discente, el que transmite y el que recibe la enseñanza. La maestra posee la información y es una fuente de saber. Es la dueña del discurso. La maestra domina y explica los contenidos y el alumnado atiende y los aprehende. El acto comunicativo se centra en la transmisión de los contenidos. La palabra es el medio de comunicación entre el profesorado y el alumnado, sin obviar la importancia de la comunicación no verbal (Hall, 1966, 2011; Albadarejo, 2007; Álvarez, 2012; Shablico, 2012).

La tutora refuerza sus aseveraciones con el apoyo de preguntas que cumplen diversas funciones. La primera es confirmar el grado de conocimiento del alumnado. Las preguntas también “permiten al docente controlar la atención y participación de los alumnos y de muchas maneras confirmar su rol como autoridad” (Goffman, 2006: 138). El profesorado pregunta y el alumnado responde. La maestra tiene la potestad de que el alumnado conteste individualmente o de manera coral. La tutora elige los turnos de respuesta. Determina quién es el que participa y quién es el que calla, quién es el elegido y quién el silenciado. La batería de preguntas se repite cuando se deben corregir las tareas realizadas en clase o los deberes para casa.

La participación del alumnado se limita a la brevedad de las respuestas. Entre las respuestas posibles, únicamente una es la acertada. Es decir, a través de este procedimiento, el alumnado no necesita elaborar un discurso. Tampoco se interpela a

mantener un diálogo con el alumnado ni una respuesta creativa por su parte. Las preguntas son casi siempre cerradas o semicerradas. Las interpelaciones que exige la tutora, los ejercicios del libro o las fichas a rellenar suelen seguir el mismo criterio.

Por el contrario, a veces la tutora introduce en las explicaciones cuñas en forma de preguntas o de aseveraciones que pretenden que los alumnos establezcan conexiones con su realidad y de esta manera aprendan el contenido de manera más vivencial. Es una constructora de anclajes que unen el contenido de los libros y fichas con la realidad del alumnado como cuando, a raíz de una pregunta de la tutora, una niña cuenta el gran picor en la piel producido por la procesionaria. Es un ejemplo de aprendizaje significativo.

La dinámica de preguntas y respuestas en busca de la solución correcta se revierte en el turno de resolución de dudas. Ahora es el alumnado quien inquiere, siempre y cuando asuma ante los demás su papel de alumno ignorante.

Toda vez resueltas las dudas, la tutora envía ejercicios del cuaderno o del libro que el alumnado debe resolver. Así, la tutora obtiene la información que requiere del alumnado para evaluar el éxito de la transmisión de contenidos en forma de respuestas orales y producciones escritas. Los papeles cambian y ahora el emisor es el alumnado y la tutora es la que aprehende esta información que se juzga. Ésta califica los ejercicios, los controles y los exámenes.

En contadas ocasiones se fomenta el trabajo creativo del alumnado. Son los momentos en los que el alumno robótico pasa a ser un alumno creativo; por ejemplo, a la hora de componer un verso encadenado.

En definitiva, la tutora se sirve de la palabra ya sea oral, escrita o la mezcla de ambas para comunicarse con el alumnado. Esto exige su colaboración, su actitud de escucha. En este primer momento, los papeles de emisor y oyente están clarificados: la tutora transmite conocimientos y el alumnado los recibe. El objetivo de la comunicación es que se comprendan los contenidos y por ello las explicaciones y la batería de preguntas se encadenan. En la comunicación entre el profesorado de aula y el alumnado, los conceptos y las ideas prevalecen, de ahí la preeminencia del papel de la tutora. La interacción tutora-grupo es constante, casi permanente. En un segundo momento, se intercambian los papeles: el emisor es el alumnado a través sobre todo de su producción escrita y el receptor es el profesorado. En un tercer momento la tutora evalúa esa



producción y emite una calificación. De este modo, se completa el ciclo de la comunicación, la transmisión y la evaluación de los contenidos.

#### 4.6.1.3.3. El acto de enseñar y de aprender en el gimnasio: la importancia de la práctica motriz

Al igual que ocurre en el aula, el alumnado también debe aceptar su papel y colaborar con una actitud de escucha durante las presentaciones de las diferentes situaciones didácticas. Estas presentaciones son explicaciones orales, acompañadas si se requiere, de la ayuda de una demostración práctica que complementa lo explicado. Después, se organiza la práctica motriz del alumnado. La finalidad de la presentación y de la demostración es que el alumnado adquiera procedimientos de carácter motriz. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el fin del profesorado es presentar las propuestas motrices al alumnado de la manera más clara posible para que el alumnado entienda y practique. La motricidad se explica verbalmente.

Es como si estuviéramos en un circo en el que el maestro de ceremonias da paso a la actuación. El actor principal, el especialista, se convierte en un personaje secundario. El alumnado, actor secundario durante la presentación de la situación didáctica, se convierte en el protagonista. La transmisión de la información cambia. El especialista, que ha sido el emisor de la información durante la explicación y la demostración, se convierte en receptor de la que transmite el alumnado durante la práctica. Por lo tanto, toda vez que la explicación y/o la demostración concluye, la práctica en solitario o en interacción del alumnado es la que prevalece.

Las conductas motrices del alumnado son constantemente observadas, comparadas, interpretadas y evaluadas por el profesorado. Éstas son únicas y personales y remiten a los aspectos motrices, relacionales, cognoscitivos y emocionales del alumnado (Parlebas, 2001: 86). La conducta motriz es la llave de la educación integral. Según la opinión de los especialistas de EF, en el aula el alumnado no aflora sus sentimientos, sus emociones o su afectividad en la misma medida que en el gimnasio.

*Es un grupo especial con varios alumnos. que deberían de estar en tratamiento. Comenta que todo ello explota en la clase de EF en la que la afectividad se pone de manifiesto. En el aula no en esta medida (Notas: 2º B, 26-05-2006, 9:44:44-9:51:23. Opinión de Begoña).*

<b>Tutora-alumnado</b>	<b>Especialista-alumnado</b>
<b>La tutora transmite, el alumnado recibe</b>	El especialista presenta, el alumnado actúa
<b>Finalidad: transmisión del conocimiento de manera oral y escrita</b>	Finalidad: conducción a la práctica
<b>Conocimiento transmitido de manera oral y escrita</b>	Procedimiento: práctica motriz
<b>Explicaciones: preeminencia de la tutora</b>	Explicaciones y demostraciones: preeminencia del especialista
<b>Papel del alumnado: actitud de escucha</b>	Papel del alumnado: actitud de escucha (y modelo)
<b>Palabras: orales (explicaciones, preguntas, respuestas y órdenes) y escritas (plasmación en papel o pizarra).</b>	Explicación oral y demostración práctica
<b>Representación dramática</b>	Representación dramática: explicaciones
<b>El alumnado como emisor: respuestas orales o producción escrita (normalmente de carácter unívoco)</b>	El alumnado como emisor: conductas motrices únicas y personales.
<b>Interacción principal: tutora-alumnado</b>	Interacción principal: alumnado-alumnado

Figura 67: **Similitudes y diferencias en la comunicación con el alumnado entre el profesorado-tutor y el especialista**

#### 4.6.2. La tutora y el especialista como jueces: el alumnado como reo

##### 4.6.2.1. La tutora como jueza: la salvaguarda de la ortodoxia

El alumnado se comunica con el profesorado a través de sus hechos. Estos hechos son permanentemente observados y evaluados. En el trabajo del aula, la tutora juzga y sentencia el trabajo del alumnado que es oral y escrito. En el boletín de notas se evalúan dos tipos de contenidos: los conceptuales y los actitudinales. Esto es: el conocimiento de los contenidos, y el respeto y el cumplimiento de las normas de convivencia.

En el desarrollo de los contenidos a través de preguntas la respuesta es única y la tutora sentencia según ese criterio. Mientras que la tutora domina los contenidos y, como consecuencia de ello, también las respuestas; el alumnado debe deducirlas. La respuesta está bien o mal. El juicio y la sentencia son claros: *¡Muy bien!* ó *¡Así, no!*

Si las respuestas orales o escritas no son binarias y admiten varias interpretaciones, la tutora emite juicios de valor sobre lo que hace el alumnado: considera lo que está bien y lo que debe mejorarse, lo que es genial u ocurrente y lo que es mediocre siguiendo unos criterios personales y estéticos basados en la superioridad y el poder que ejerce como persona adulta. Los refuerzos son extrínsecos al alumnado y, por tanto, se adaptan al sentir y al pensar del profesorado. El juicio y la sentencia son discrecionales: *¡Bueno,*

*menudo trabajo! ¡Bueno, bien...! ¡Termina, remátalo! ¡Mirad qué historia! ¡Aquí hay algunos con dotes de poeta!*

En cambio, la calificación de los cuadernos de ejercicios, los controles y los exámenes siguen criterios de evaluación más objetivos. Lo escrito es más mensurable.

La tutora, además, formula juicios éticos o morales durante la realización de la propia tarea, por ejemplo cuando un alumno usa el tema de las peleas en la elaboración de un verso encadenado y la tutora le recrimina la elección de ese tema. Perrenaud lo define como “currículum moral” (2006). El profesorado ejerce el papel de “moralista” (Illich, 1973: 48). El profesorado consciente o inconscientemente transmite sus valores, su intencionalidad educativa. Es imposible una educación sin transmisión de valores. De manera discrecional, incluso dicta reglas estéticas no escritas, como el mantenimiento de unas determinadas líneas de separación entre un trabajo escrito y otro en un cuaderno de tareas y ejercicios. También puede mediar en los conflictos o emitir un juicio a favor de una de las partes<sup>5</sup>.

#### 4.6.2.2. El especialista como juez

- El especialista como juez de paz

El especialista media, dirime y juzga los diversos conflictos o controversias que se generan entre el alumnado. Es un arduo trabajo porque durante la práctica se generan numerosos problemas y conflictos entre el alumnado (Sáez de Ocáriz, 2011). El especialista juega el papel de apagafuegos. Es un juez de paz en busca de la resolución de los conflictos.

*A las 15:46 comienzan a jugar. A las 15:50 dos se han empezado a pegar. Les ha mandado sentarse y ha hablado con ellos. Al final ha logrado arreglar la situación. A las 15:53 otro alumno está llorando. Otros se han quedado sin pañuelo y han cogido otro. Ocurre de todo. A veces parece que es la ley de la Selva. A veces hay alianzas entre fuertes... (...) A las 16:04 los reúne y comentan lo ocurrido durante el juego. Han salido multitud de temas. Fernando comienza preguntándoles a ver si se lo han pasado bien. De los trece, siete se lo han pasado muy bien, uno regular y el resto mal. Luego han tenido un diálogo entre todos y lo que ha sucedido en el juego lo han comentado: ha habido salsa porque Kepa miente, a otros tres los*

---

<sup>5</sup> En las sesiones observadas la autoridad moral de la tutora es tal, que no se han observado conflictos entre el alumnado.

*sienta castigados, se han insultado, pegado, ha habido trampas... (Notas: 4º B-1, 04-11-2005. A robar la cola, todos contra todos).*

- El especialista como árbitro deportivo

En este campo enjuicia y dirime las acciones dudosas que se suceden durante las diferentes situaciones didácticas, sobre todo en las que se caracterizan por tener victoria en duelos por equipos. Dilucida quién tiene razón. Actúa como un árbitro en el deporte, como por ejemplo en el juego del *balón quemado* con dos balones en las que las acciones a enjuiciar se multiplican.

- El especialista como juez ético

Tal y como ocurre en el aula, el maestro de EF aplica también criterios éticos y morales que pretenden profundizar en una educación en valores durante la práctica motriz y no motriz del alumnado. Como muestra de ello, en la difícil misión de mantener la compostura en el vestuario, o en conseguir que el alumnado sepa ganar y sepa perder. En este último campo, las valoraciones de los especialistas permiten que la lógica externa se imponga inclusive sobre la interna.

*El juego está a punto de concluir, los niños están nerviosos y ansiosos. La última jugadora de uno de los equipos es dada, pero acierta de nuevo y se libra entre los gritos de júbilo de sus compañeros. Ibai corta el juego porque hay demasiada competitividad. Les sienta en los escalones y les dice que no le pregunten por el ganador del juego... (Notas: 3º, 31-05-2005).*

*El equipo rojo ha ganado y los niños lo festejan con gritos de júbilo. Ángela toca el silbato y los niños se sientan. Sus primeras palabras quitan hierro al asunto de la victoria: "Joko bat besterik ez da!" (¡Si solo es un juego!) [Notas: 2º D, 09-02-2006, 10:37:59-10:39:10].*

- El especialista como salvaguarda de la ortodoxia

Tiene la potestad de determinar cuál es la acción motriz adecuada, correcta y pertinente. Según su conocimiento y su criterio corrige o informa sobre los fallos posturales y refuerza a través de felicitaciones los aciertos a la hora de reproducir un modelo o una determinada técnica corporal, por ejemplo, durante los ejercicios de un calentamiento en los que corrige las posturas inadecuadas (*¡Yoel, la espalda recta!*) o a la hora de realizar un lanzamiento a la manera del rugby americano (*¡Muy bien!*). La balanza se decanta

hacia la corrección o la alabanza. No solo salvaguarda la técnica corporal perfecta, sino que también aconseja y corrige la estrategia personal y grupal, como cuando les da las claves para que la cadena de la banda atada no se rompa. Tanto la técnica corporal adecuada como la estrategia personal y grupal inteligente se juzgan según la mirada del especialista.

#### 4.6.2.3. El alumnado se resiste

Siempre que se ejerce el poder surgen resistencias (Foucault, 1990). En el aula el alumnado responde a lo planteado por la tutora de diferente manera. Pueden aparecer conductas no previstas como trampas en los controles o exámenes cuando alguien abre el libro de texto o el cuaderno de ejercicios. En ocasiones, el alumnado se resiste a realizar el esfuerzo de escuchar e inmediatamente la tutora requiere dicha premisa o exige nominalmente su mantenimiento. Igualmente, el alumnado establece una comunicación clandestina como forma de resistencia a través de miradas y gestos (Perrenaud, 2006).

Durante la sesión de EF la resistencia del alumnado se puede manifestar en todo tiempo y lugar. Es decir, las resistencias se revelan durante el tiempo no motriz y durante el tiempo motriz: traslados, estancia en los vestuarios, entradas al gimnasio y salidas de él, presentaciones (explicaciones y demostraciones), organización, reparto de material, práctica motriz o nueva presentación.

El profesorado de EF reacciona ante la resistencia del alumnado de manera emocional: se frustra porque dichas resistencias ponen en entredicho su papel dominante y ello supone una pérdida de poder y control. Los papeles asignados se tambalean. El alumnado ya no obedece y pone en jaque la autoridad del profesorado. Ante ello afloran en el profesorado emociones como, por ejemplo, el enfado cuando solo unos pocos obedecen una consigna. La mayoría del grupo no escucha y esto imposibilita la nueva explicación. Y ello es hasta cierto punto comprensible porque es muy difícil restablecer el silencio y la quietud después de que el alumnado ha estado enfrascado en plena motricidad. La emoción inherente a la motricidad perdura.

*Me las pasaba canutas porque una vez que los chavales empiezan a trabajar, a hacer cosas, vas a pasar al siguiente ejercicio, les reclamas la atención y ufffff cuesta un montón (entrevista a Fernando, 001 min 24, 05-10-2005).*

Otra forma de resistencia es la imposición del ritmo de la clase por el grupo. El grado de enfado se convierte en preocupación y ansiedad ante un descontrol de la clase. El profesorado se desespera porque de nuevo se cuestiona su papel. Lo programado se convierte en papel mojado.

*Eta batzuetan eta gauzak ez zaizkizu ateratzen prestatzen duzuna eta batzuetan ez da ateratzen zuk nahi zenuen moduan, (Jon 2, min 5) zuk prestatzen duzu gela edo soinketa emateko eta batzuetan ez da ateratzen zuk prestatzen zenuen moduan [Y algunas veces las cosas no te salen como las preparas, no te salen como quieres. Preparas la sala para impartir la EF y algunas cosas no te salen como las has preparado] (entrevista a Jon 2, 14-02-2006).*

Durante la práctica motriz, el ritmo o éxito de las propuestas está mediatizado por la motivación del grupo. Cuando el alumnado se cansa o se aburre de la práctica de una situación didáctica, reacciona de dos modos: cesa en su actividad o practica otras maneras más atractivas, en un ejemplo de lo que el profesor Parlebas (2001: 263-264) denomina *infrajuego*. Ambas decisiones buscan propiciar un cambio de propuesta didáctica.

El alumnado se resiste también a través de conductas desajustadas con respecto a la lógica interna de la tarea motriz; o perversas en lo que concierne a las reglas de juego propuestas por el profesorado (Lavega, 2006, Sáez de Ocáriz, 2011).

#### 4.6.2.4. La condena: diferentes gradaciones

El especialista juzga y condena. Aplica en las diferentes condenas una gradación diferente según el grado de resistencia. Puede tratarse de avisos, pasando por el ultimátum, siguiendo por las amenazas, y terminando con las exclusiones individuales o grupales, o la suspensión de la sesión. En cambio, otros profesionales de la EF tienen una gran ascendencia con el alumnado y no recurren a ninguna de las decisiones anteriores y, por ejemplo, explican sin forzar la voz, de manera tranquila y sosegada, y el alumnado escucha atento.

- Las advertencias y el ultimátum

Las advertencias y los avisos pueden ser orales o realizados a través de una mirada severa que son toques de atención anteriores al “último aviso” o ultimátum. Frecuentemente, el alumnado se resiste a obedecer la consigna que le obliga a reunirse y a pararse para escuchar una nueva explicación. Esta situación se acentúa en el primer ciclo. El alumnado hace caso omiso y el especialista emplea la técnica de la cuenta atrás para que se forme de nuevo el círculo. Se trata de un ultimátum que emplea, asimismo, la tutora. La cuerda se tensa.

- La amenaza

Durante las explicaciones, el alumnado está inquieto porque quiere moverse o porque, tal y como se ha explicado en el punto anterior, está emocionado con la práctica motriz anterior o con la venidera. El especialista puede recurrir a la amenaza para que el alumnado guarde silencio u obedezca. Las amenazas, como quedarse sin el tiempo sagrado del recreo o ser excluidos de la práctica motriz, suponen otro escalón en la gradación de la tensión entre el profesorado y el alumnado.

- Los cambios de ubicación

La quietud obligada a la que se ve sometido el alumnado durante las explicaciones propicia comportamientos inadecuados y como consecuencia de ello, el especialista manda que se cambie de sitio o lo obliga a sentarse a su vera cuando observa que el alumnado enreda a los que tiene al lado. Esta situación se asemeja a la del aula en la que al alumnado más conflictivo se le obliga a sentarse al lado de la mesa de la tutora o en una esquina apartado del grupo.

- La exclusión

La motricidad es el elemento motivador del área. Es lo más atractivo para el alumnado y por ello, la ausencia de la motricidad es el modo en el que el especialista castiga. En términos conductistas, se define como “omisión” o “castigo negativo” ante una conducta inadecuada.

Cuando el especialista considera que la acción de un alumno o alumna no es la adecuada, lo excluye temporal y espacialmente, como en el caso del alumnado que no quiere formar grupo con compañeros no deseados. Esta exclusión significa un cambio de papel en el alumnado. De ser participante motriz en la clase se pasa a ser alumno castigado, mero observador de las acciones motrices de sus compañeros, sentado en el banco sueco periférico, apartado del resto, desterrado, y sin poder participar. Se le condena a la inactividad. Este cambio suele ser transitorio y, después de un tiempo de espera o de reflexión medido por el especialista, el alumnado castigado recupera su estatus de participante. Es decir, el especialista aplica la condena que considera justa.

– La suspensión colectiva

Cuando el especialista juzga que todo el grupo es culpable, la sentencia puede llegar a ser la suspensión de la situación motriz prevista o de la sesión entera de EF que pasa a celebrarse en el aula.

*Se ha enfadado y decide no seguir adelante con la actividad. Se han quedado sin realizarla.  
Les ha espetado: "¡Como no hay manera de organizarse, recogemos el material y punto!"  
(Notas: 4º B, 28-10-2005).*

*El maestro cumple el castigo prometido de la mañana y a las 16:40:20 aparecemos en el aula de 3º A (Notas: 3º A. 24-01-2006. Sesión en el aula).*

– La motricidad como castigo

Por el contrario, el especialista puede optar por emplear la motricidad como castigo. Por ejemplo, recurre a una triquiñuela que busca la catarsis del alumnado de primer ciclo, cuando manda dar como castigo una vuelta al patio al alumnado del primer ciclo. Así, el alumnado se desfoga y calma sus ansias de práctica motriz.

Otro ejemplo de ello, es el que se presenta a continuación. Una especialista castiga a dos alumnos a preparar la coreografía de un baile para la próxima sesión. El profesorado de EF educa en valores y por eso reacciona cuando el alumnado se falta al respeto entre sí, censurando y sancionando una muestra de falta de respeto hacia los contrarios ante la victoria en un juego.



*Dos niños, Ibon y Xabier que son muy hábiles, siguen festejando la victoria y en tono jocoso están haciendo el tonto, bailando. Ángela les dice que para la próxima sesión deben traer preparado un baile (Notas: 2º D, 09-02-2006,10:37:59-10:39:10).*

#### 4.6.2.5. La transgresión de los papeles: lapsus en igualdad

En el apartado anterior se ha analizado el papel del alumno que no asume su personaje, de aquél que se resiste a interpretar lo dictado. De la misma manera, al profesorado también se le presenta esta disyuntiva: ejercer el poder o no ejercerlo. La mayoría del profesorado investigado en este estudio de casos en mayor o menor medida asume su papel; pero otros profesionales son partidarios de no imponerse. Así, “Begoña me dice que lo más fácil es enfadarse y tener el control sobre el grupo” (Notas: 2º D, 17-03-2006, 10:12:26-10:29:13).

Otra transgresión del papel estipulado es la participación motriz en igualdad con el alumnado. El profesorado deja su estatus para comportarse como un alumno más. En esta interacción se despoja de su figura o de su papel. Esta decisión se debe al propio deseo del especialista, sobre todo en juegos cooperativos, en juegos tradicionales sin ganador (dando a la cuerda o corriendo en un juego de pillar) o en juegos simbólicos; o a necesidades de organización cuando algún alumno o alumna se encuentra desparejado o algún grupo desequilibrado porque el número de participantes del grupo es impar.

Esta investigación se ha realizado en pleno siglo XXI, pero el sociólogo Goffman (2006: 215) a finales de los años cincuenta del pasado siglo afirma que estas situaciones están mal vistas por el resto de la comunidad educativa debido a que los papeles asignados se desdibujan.

En resumen, el especialista abandona por unos momentos su estatus, su papel superior, e interacciona de igual a igual con sus alumnos y alumnas. Supone un descanso, una tregua, un alivio en el que el profesorado se relaja y toma un respiro en su papel predominante. Son momentos en los que las relaciones son horizontales. El alumnado agradece la trasgresión que de su papel hace el especialista.

<b>Tutora-alumnado</b>	<b>Especialista-alumnado</b>
<b>Jueza de contenidos conceptuales y actitudinales (calificaciones objetivas y subjetivas, respectivamente)</b>	Juez de la práctica motriz y no motriz (calificaciones subjetivas)
<b>Cumplimiento de las normas de convivencia: curriculum ético</b>	Cumplimiento de las reglas durante la práctica motriz: árbitro También normas de convivencia: curriculum ético
<b>Resolución de conflictos entre el alumnado esporádica</b>	Resolución de conflictos entre el alumnado permanente
<b>El alumnado se resiste: la tutora reacciona</b>	El alumnado se resiste: el especialista reacciona
<b>*No contemplado suficientemente</b>	El especialista se resiste: transgrede su papel

Figura 68: **Diferencias y similitudes entre la tutora y el especialista en el papel de juez**

#### 4.6.3. La afectividad entre el profesorado y el alumnado: el cuidado y la admiración

##### 4.6.3.1. Las aguas de lo académico y lo personal se diluyen en el aula: en busca de la individualización

###### 4.6.3.1.1. Introducción

En el capítulo dedicado al espacio se ha señalado que la escuela es un espacio protector (pp. 419-421). La presencia del bedel recuerda que el Ayuntamiento está presente. Entre las funciones del bedel están las referentes al cuidado y mantenimiento del edificio y otras más personales en el cuidado del alumnado: la apertura y cierre de las puertas principales, la limpieza del patio, el control y la vigilancia de las personas que no pertenecen a la comunidad escolar, la recogida de prendas olvidadas, la transmisión de avisos o la acogida de las familias. Se constata que las instituciones también salvaguardan la integridad y el bienestar del alumnado.

El equipo directivo intenta respetar la singularidad del alumno o alumna salvaguardando su personalidad; por ejemplo, con la finalidad de evitar confusiones se impide la presencia en la misma clase de los hermanos gemelos o la del alumnado cuyo nombre coincida. Además, se intenta que los grupos estén equilibrados en cuanto a la cantidad de alumnos y de alumnas. Si la ratio es muy alta se proponen, además, desdobles en ciertas áreas.

La escuela cuenta con personal de apoyo que cuida al alumnado más vulnerable desde el punto de vista académico. Se ayuda al alumnado que presenta algún déficit dentro y

fuera del aula. Otro servicio es la impartición de clases de lengua vasca y castellana para el alumnado emigrante recién llegado. En resumen, el sistema educativo intenta hacer frente a las diferentes situaciones personales del alumnado dentro de las posibilidades existentes.

El docente también se encarga del cuidado, del cariño y de la protección del alumnado. Junto al acto de enseñar, este es uno de los puntales de su acción que tiene su contrapunto en la labor vigilante y sancionadora señaladas en los puntos precedentes. Estos diferentes papeles ponen de manifiesto las relaciones contradictorias que el profesorado mantiene con su alumnado y viceversa. Se repite, así, lo que ocurre en el seno de las familias en los que los papeles de los progenitores varían según la situación vivida: protector, cariñoso, amoroso, confiado, controlador, vigilante, dominador o transmisor de valores. Las familias entregan a la escuela lo más preciado de la vida: sus hijos e hijas y por ello, el profesorado se responsabiliza cuidando y dando cariño a sus alumnos. Es necesario salvaguardar la integridad del alumnado puesto que la infancia es el periodo de la vida más vulnerable. En definitiva, a pesar de las consiguientes continuidades y discontinuidades entre los ámbitos escolar y familiar, el papel del profesorado en la escuela es una prolongación del papel que juegan los progenitores en el hogar.

#### 4.6.3.1.2. Las intervenciones didácticas que buscan la atención individualizada del alumnado

Aunque el grupo de clase es heterogéneo, las propuestas didácticas de la tutora son iguales para todos. Es decir, el ritmo de clase es uniforme (ver capítulo del tiempo). Sin embargo, existen momentos durante la intervención didáctica de la tutora en los que presta una atención individualizada. Ejemplos de ello, entre otros, son la deferencia en hablar en castellano con el alumnado inmigrante recién llegado, la ayuda constante a un niño con un cierto retraso cuando la maestra de apoyo no es necesaria, la petición de respuesta de manera nominal, el atender a un requerimiento o duda de un determinado alumno, la lectura de hasta tres veces de un texto para su entera comprensión u optar por una evaluación sumativa para poder ayudar al alumnado que más lo necesite.

La modulación del tono de la voz y de la mirada son otras maneras que emplea la tutora para lograr esa individualización porque difieren según el momento o el alumno del que

se trate. El acto de enseñar está relacionado con la afectividad. El tacto en la enseñanza requiere sensibilidad pedagógica (van Manem, 1998).

Por su parte, el alumnado ve en la tutora una figura de referencia que le da seguridad hasta en las tareas lectivas: una niña indecisa le pregunta a su tutora si debe utilizar un lápiz.

El alumnado busca la aprobación, la atención y el cariño de la maestra. Para ello, los alumnos le enseñan con orgullo trabajos realizados en casa o le transmiten sus preocupaciones y cuestiones de la vida diaria. La tutora es una prolongación de la familia y ofrece protección del mismo modo o incluso en mayor manera, como en el caso de un niño que carece de apoyo afectivo en casa y que lo requiere de su tutora. Los niños también sufren los dramas familiares.

*Beñat se ha venido abajo. Es el niño que ha estado sólo toda la sesión. Está llorando desconsoladamente junto a Begoña y Chelo, su tutora. Lloro porque en su casa le llaman "inútil" y "zampabollos" (...) Chelo y Begoña le intentan animar diciéndole que saca muy buenas notas y que es muy inteligente. (Notas: 02-06-2006, 9:50:02-10:00:11).*

#### 4.6.3.1.3. El cuidado de la salud del alumnado

Más allá de posicionamientos didácticos que tienden a acercarse a un trato individualizado, el profesorado atiende otros aspectos personales en su relación con el alumnado. Uno de ellos es el cuidado de la salud, al punto que la tutora se responsabiliza de la toma de medicación de un alumno, de que el alumnado lesionado tome el ascensor para encaminarse al recreo o de que una sesión comience con la práctica de una serie de estiramientos.

#### 4.6.3.1.4. La búsqueda del conocimiento exhaustivo de cada alumno o alumna

El papel de tutora exige un acompañamiento de cada alumno o alumna. En teoría, la relación entre la tutora y el alumnado debe ser cercana. El profesorado no limita su acción pedagógica a una mera transmisión de conocimientos y, por ello, programa situaciones didácticas que ayuden a entender y conocer mejor al alumnado como el diseño de un escudo que hace aflorar las aficiones y los gustos del alumnado.

La tutora cuida del grupo y por ello tiene los teléfonos de las familias y direcciones de cada alumno para avisarles en el caso de algún percance o simplemente para

comunicarse con las mismas. En la búsqueda de las claves que ayuden a conocer al alumnado la tutora se comunica de manera permanente con las familias de manera formal e informal, tal y como se ha observado en un punto precedente.

#### 4.6.3.2. Las aguas de lo académico y lo personal se diluyen en el gimnasio: en busca de la individualización

##### 4.6.3.2.1. Introducción

Durante la investigación también se han observado diversas situaciones que confirman el papel del especialista en el cuidado y la protección del alumnado y, por lo tanto, se pone de manifiesto la existencia de paralelismos entre el trabajo de la tutora y el del especialista.

##### 4.6.3.2.2. Las intervenciones didácticas que buscan la atención individualizada del alumnado

Las propuestas didácticas del especialista en el gimnasio también son uniformes. El grupo sigue siendo heterogéneo y el alumnado se adapta a dichas propuestas. Es decir, el ritmo de clase también es el mismo para todos. No obstante, existen momentos durante la intervención didáctica del especialista en los que presta una atención individualizada. Entre otros, son los siguientes: las adaptaciones didácticas que fomentan la participación del alumnado con problemas cognitivos, el diseño de propuestas didácticas en el primer ciclo que respetan el diferente ritmo del alumnado o las correcciones personales en la ejecución de una técnica motriz. Asimismo, al igual que ocurre en el aula, durante las sesiones de EF la modulación del tono de la voz, el gesto y de la mirada son otras maneras que emplea el especialista para lograr esa individualización.

##### 4.6.3.2.3. El cuidado de la salud del alumnado

El cuidado de la salud es un prerrequisito a la hora de realizar práctica motriz, de tal manera que no puede haber ninguna tarea contraria a la salud del alumnado. Por ello, el especialista intenta salvaguardar esa salud tomando medidas preventivas como la organización de las parejas siguiendo el criterio del mes del año de nacimiento para intentar evitar las diferencias físicas

entre sus componentes (Notas: 6° D-1, 17-03-2006, 11:32:58-11:34:55) o la especificación hasta el último detalle de las normas de lucha en la *pelea de caballeros*.

Asimismo, el especialista cuida al grupo hasta en los pequeños detalles como abrigarse cuando empieza a llover fuera del frontón semicubierto o como encender la calefacción media hora antes para que el espacio se temple (sobre todo los lunes tras el parón del fin de semana). El especialista protege a sus alumnos como si fuera un padre o una madre.

Este papel protector del profesorado no puede evitar lo inevitable. Durante las sesiones de EF, veinticinco personas se desplazan utilizando o no un material. La actividad del grupo se plasma en un sinfín de acciones motrices; y en alguna de ellas acontece algún percance: pisotones, encontronazos, caídas o golpes. Entonces, el especialista en EF arropa y reconforta con sumo cariño al alumnado dolorido. Estas incidencias son inherentes al área y difícilmente se pueden repetir en las que carecen de acción motriz.

#### 4.6.3.2.4. La búsqueda del conocimiento exhaustivo del alumno o alumna

El especialista conoce a su alumnado a través de la conducta motriz. Es decir, observa al alumno de una manera global, puesto que dentro de la conducta motriz se consideran “los elementos de tipo cognitivo, afectivo, relacional y semiomotor” (Parlebas, 2001: 86) del alumnado.

Este conocimiento exhaustivo se complementa con otros momentos no motrices en los que el especialista, igualmente, conoce las características de su alumnado; por ejemplo, durante los tiempos de encuentro rutinarios en las presentaciones y los momentos previos a la salida de la sesión en las que el alumnado de primer ciclo puede intervenir libremente y expresar lo que siente o lo que le pasa (fútbol, asuntos familiares, rifa de San Antón, dientes que se caen, etc.), o los diálogos del especialista con el alumnado de tercer ciclo durante los traslados a las instalaciones municipales.

Por su parte, el alumnado, tal y como ocurre en el aula, busca igualmente la aprobación del especialista. Desea agradarle y mostrarle de lo que es capaz y por ello reclama su atención, su mirada o su elogio, como cuando una alumna salta desde la última espaldera y busca henchida de felicidad la mirada cómplice del especialista.

En definitiva, el especialista también es un referente para el alumnado. Se continúa, así, con la función de protección que en casa realiza la familia. La petición de ayuda de un alumno de primer ciclo para atarse los cordones de las zapatillas es una prueba de ello.

<b>Tutora-alumnado</b>	<b>Especialista-alumnado</b>
<b>Cuidado y protección del alumnado</b>	Cuidado y protección del alumnado
<b>Atención individualizada:</b>	Atención individualizada:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicaciones particulares</li> <li>• Sensibilidad pedagógica: voz, mirada y tacto</li> <li>• Maestra de apoyo: adaptaciones y refuerzos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptaciones didácticas</li> <li>• Propuestas didácticas semilibres en el primer ciclo</li> <li>• Correcciones de la técnica motriz</li> <li>• Sensibilidad pedagógica: voz, mirada y tacto</li> </ul>
<b>Cuidado de la salud: atención a los enfermos y desvalidos</b>	Cuidado de la salud:
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prerrequisito indispensable</li> <li>• Protección ante las condiciones atmosféricas</li> <li>• Medidas preventivas en la práctica motriz</li> <li>• Cuidado del accidentado</li> </ul>
<b>Búsqueda del conocimiento exhaustivo del alumnado: conexión permanente con las familias</b>	Búsqueda del conocimiento exhaustivo del alumnado: conducta motriz
	Comunicación no motriz con el alumnado
<b>La tutora como referente para el alumnado: búsqueda de atención y cariño</b>	El especialista como referente para el alumnado: búsqueda de atención y cariño

Figura 69: **Diferencias y similitudes en el trato individualizado del alumnado entre la**

**tutora y el especialista**

## **4.7. Las relaciones entre el alumnado: la socialización dirigida**

### 4.7.1. El punto de partida: el grupo-clase

La organización temporal por cursos determina que los niños se deben relacionar por criterios biológicos, es decir, por el año de nacimiento. Es una decisión pedagógica de la Administración que se cumple con la excepción de las escuelas rurales en las que niños del mismo ciclo o de distintos ciclos pueden compartir la misma aula. Una segunda excepción es el centro que lleve a cabo el método *Amara Berri* en el que los niños y niñas de los dos cursos del mismo ciclo forman un único grupo y aprenden de manera cooperativa.

En cada grupo se determina, vía decreto, la ratio o el número máximo de niños y niñas por aula (25 para la enseñanza primaria) y en los centros públicos el número de grupos por curso. Por lo tanto, el alumnado está ordenado por edad y esto le obliga a relacionarse con sus iguales o coetáneos durante toda su vida escolar. La relación en el grupo es una relación entre pares. Este laudo condiciona las vidas del alumnado porque predestina las relaciones de amistad que se establecen en la escuela y fuera de ella. Así, normalmente en los tiempos anteriores a la entrada al centro y en los tiempos de recreo el alumnado se agrupa con los compañeros o compañeras de su aula.

Durante la sesión de EF, la entrada en el gimnasio y la posterior sentada en torno a un círculo suele mostrar la estructura social del grupo: parejas, tríos y grupos de amigos y amigas que entran juntos y que se sientan uno al lado de otro. Estas estructuras descubren pequeños sociogramas, generalmente con un denominador común: dos bloques separados por sexos.

En el seno del grupo se manifiestan las relaciones de poder y de jerarquía entre sus componentes. Un ejemplo paradigmático acontece, sobre todo en el primer ciclo, cuando rivalizan con los demás para conseguir un mejor puesto en la cola o en la entrada al aula. Incluso se permiten adelantar a otros compañeros en la fila. La jerarquía que impone la fila india es una fuente de pequeños problemas.

En definitiva, el grupo es el conjunto de todas las personalidades de los alumnos y alumnas. Como consecuencia de ello, cada persona adopta un papel: líder, papel sumiso, papel mediocre o gris, etc. El grupo-aula alberga un crisol de personalidades y cada componente del grupo adopta su papel.



A su vez, toda esta mezcla de personalidades y maneras de ser del alumnado forma una coctelera que agitada da como producto la naturaleza del grupo. De ahí, que a los ojos del profesorado un grupo pueda ser catalogado como movido, disciplinado o difícil. El grupo tiene vida y personalidad propia y las relaciones se tejen como si fueran una tela de araña. En ocasiones algún alumno o alumna no forma parte de esa tela y surgen problemas relacionales y afectivos.

*Este mocete no es aceptado por el grupo. Se sabe no aceptado por el grupo, pero es muy activo, tiene mucho carácter, y quiere ser el centro de la clase. Entonces, no renuncia a ser el centro de la clase, quiere ser el jefe, y le dan calabazas. En consecuencia, reacciona a veces de manera airada, muy bronco. ¿Qué ocurre? Que se lo pasa fatal, llora muchas veces (entrevista a Fernando, 004, min 5, 20-10-2005).*

#### 4.7.2. Cómo, cuándo y con quién relacionarse en el aula: una decisión en manos de la tutora

El grado de socialización que se ejerce en el aula está dirigido por el profesorado. Antes de que la sesión comience, la tutora decide con quién se debe relacionar el alumnado. Tiene la potestad de sentar en el pupitre a cada cual. Es necesario retomar la consideración del mobiliario de aula como material semifijo que se convierte en fijo. Así, la tutora establece diferentes estrategias que inciden en el nivel de sociabilidad del grupo. Estas estrategias se rigen por criterios didácticos que facilitan que el alumno brillante pueda ayudar al menos aventajado; o por criterios de mantenimiento del control del grupo, como el hecho de situar al lado del pupitre de la tutora a la persona más inquieta. Esta organización espacial permanece hasta que la tutora decide realizar cambios en la ubicación del alumnado. La tutora influye directamente en las relaciones que el alumnado establece en el aula porque predetermina la ubicación de cada cual. El binomio indisoluble “pupitre-alumno” obliga al alumnado a relacionarse directamente con los compañeros contiguos al pupitre (retomar la consideración del aula como espacio sociófilo en el capítulo sobre la cultura espacial). La posibilidad de relación directa con el resto de compañeros está limitada. Las relaciones entre el alumnado están predestinadas. En el aula la posibilidad de cambios en las relaciones es remota y de darse, dicha relación está dirigida por el profesorado. Durante la estancia escolar se forman grupos de amigos y amigas, pero dentro del aula estas relaciones están

supeditadas al albur de la tutora. La sociabilidad en el aula está supervisada, constreñida y limitada.

Además de la disposición física del grupo, estas relaciones también están mediatizadas por las propuestas del profesorado. Ante una pregunta de la tutora suelen ser competitivas para ver quién es el que antes levanta la mano para intentar responder adecuadamente. Si la propuesta es realizar trabajo por parejas o en pequeño grupo las relaciones son cooperativas. Entonces, los niños están obligados a dialogar, discutir y llegar a un acuerdo. En el aula el lenguaje utilizado entre los compañeros es oral, sin obviar la comunicación clandestina a través de miradas y gestos, ya mencionada a la hora de analizar las resistencias. Así mismo, es más distante, únicamente a través de intervenciones en forma de palabra o de mirada.

El punto de vista educativo de las editoriales tiene un enfoque individualista. El trabajo rara vez es grupal. Se busca el desarrollo cognitivo de cada alumno o alumna en solitario. Mientras escribe, lee, calcula o responde el único papel que el alumnado puede jugar es el de alumno pensante o replicante. La relación directa con los demás no existe. La socialización entre pares está supeditada al aprendizaje individual bajo la premisa de no molestar a los demás. El aspecto social es un añadido al concepto.

El grado de afectividad se puede medir por el sonido o ruido ambiente. El alboroto es incesante en los momentos previos al comienzo de las clases durante la mañana o la tarde o en los cambios de clase con cambio de tutor o tutora por especialista. Por consiguiente, la ausencia de control de la tutora se corresponde con el aumento del nivel emocional entre el grupo. En cambio, durante las clases que se imparten en el aula las emociones están controladas. Las reacciones del alumnado están contenidas. El trabajo personal realizado en silencio da paso a un murmullo cuando se finaliza la tarea ordenada. Se ha comentado en este capítulo que las relaciones tutora-alumnado son las que prevalecen en el aula bajo la mirada del resto de la clase que actúa como espectador. En este contexto, el alumnado muestra alegría y orgullo ante los demás cuando la tutora le da la enhorabuena; de asentimiento, cuando se entiende algo; de corroboración, cuando de repente encadena una idea; de esperanza, cuando levanta el brazo para pedir el turno; de resignación, cuando no se es la persona elegida; de pánico o terror a que la tutora le pregunte delante de los demás; de vergüenza ante el resto,

cuando la respuesta es inadecuada; y de rubor, indiferencia o desafío, cuando recibe la reprobación o recriminación de la tutora.

A pesar del control de la tutora, la afectividad fluye subrepticamente en el desarrollo de las sesiones. Así, el alumnado muestra empatía con el compañero que debe tomar la medicación o con las víctimas de un tsunami; miedo ante el hecho de poder verse abatido por un tsunami; o temor ante la posibilidad de sufrir una tragedia o verse tocado por una procesionaria.

La educación afectiva y emocional se trabaja de manera manifiesta en las tutorías. Cada viernes por la tarde, a través de un mensaje introducido en un buzón los componentes del grupo pueden alabar una buena acción realizada por un compañero durante el transcurso de la semana.

#### 4.7.3. La interacción motriz o su ausencia: una decisión en manos del especialista

##### 4.7.3.1. La organización o agrupación previa: una decisión con repercusiones afectivas

A primera vista la disposición del grupo en el círculo inicial es un auténtico sociograma. El alumnado se coloca según su afinidad afectiva. El mantenimiento o el cambio de estas estructuras sociales está en manos del especialista que es el que gestiona los grupos durante la sesión. Elige el modo de organizar el grupo en tareas individuales, por parejas, en pequeños grupos o todo el grupo a una. Todas estas formaciones se distribuyen por el amplio espacio del gimnasio. Esta organización puede cambiar de una situación didáctica a otra. De entrada, esto abre el abanico de posibilidades de relación entre el alumnado cualitativa y cuantitativamente. Es posible que en una sesión un alumno o alumna se relacione de manera directa con la totalidad de los componentes del grupo. El maestro de EF organiza el grupo de manera variada. Impone las agrupaciones siendo consciente de la dificultad de elegir entre las razones didácticas que obligan a los alumnos a relacionarse entre sí, fuere quien fuere; o el darles libertad de ponerse con sus amigos que son, evidentemente, con los que más conexión afectiva tienen. Por el contrario, puede organizar los diferentes grupos por azar (distribuidos por los colores de la camiseta, por rifas tradicionales o por números). Es una disyuntiva que mediatiza el ambiente del grupo. Durante estas agrupaciones los conflictos afectivos afloran.

*Además, luego dices “por tríos” y están dos, al lado otros dos y son incapaces de solucionar el problema. ¡No, no, no... éste es mi amigo y que venga alguien, pero yo a mi amigo no lo suelto! Sin embargo, hay otros que son unos mandones. “Nos ponemos en grupos de 5”. “Y tú con nosotros. No, no, no, sobras”. La empujan para adentro, la empujan para afuera...*

*Hay gente que lo vive:¿me aceptan?, ¿me rechazan? En el caso concreto de este chaval. Se cargó emocionalmente enseguida (004 minuto 7). Rápidamente se puso a llorar. Le pregunté por qué lloraba y me contestó: “¡Porque a mí no me quiere nadie!” (entrevista a Fernando, 20-10-2005).*

#### 4.7.3.2. Las situaciones psicomotoras y las sociomotoras: el dilema de la relación

El profesorado de EF construye un discurso que reconoce que la relación es uno de los pilares que sustenta a la EF. Por tanto, el valor social y socializante de la EF está presente en el pensamiento del especialista.

*Pero lo que sí he visto es que gente que en la clase no es aceptada, que es rechazada. Bien trabajado puedes conseguir en EF que sea aceptada, que esa persona se incorpore, que se integre en el grupo (entrevista a Fernando, min. 12, 05-10-2005).*

*Y en algún momento que hemos tenidos alumnos, tratas que no se te queden desintegrados del grupo. Ese sería mi mayor objetivo (entrevista a Irene, min 44, 20-02-2006) [Habla sobre el alumnado con NEE en Primaria].*

*Yo creo que para éstos [en este caso Javier habla sobre el alumnado de Educación Especial en Secundaria], contestándote un poco a eso, para estos es la oportunidad de hacer cosas juntos, de verdad. Porque en clase están haciendo cosas al lado, no están juntos y aquí están juntos (entrevista a Javier y Lourdes, min. 3).*

Más allá del discurso del profesorado especialista, es interesante conocer cuál es el porcentaje de las situaciones motrices que se realizan en solitario o con los demás para conocer la opción que propone del profesorado de EF en Primaria de manera más o menos consciente. La existencia o ausencia de comunicación y/o contracomunicación motriz es una decisión de hondo calado didáctico porque se dilucida la manera de socialización motriz.

#### 4.7.3.2.1. La psicomotricidad o la ausencia de relación

En el ámbito psicomotor el profesorado considera y potencia la capacidad individual de ejecución del alumnado. Las situaciones realizadas en solitario suponen el 20,3% del total (ver Figura 70). Solicitan un tipo de inteligencia psicomotriz que el profesor Parlebas define como la capacidad cognitiva “de representación y decisión aplicadas por el sujeto en acción durante las situaciones psicomotrices” (Parlebas, 2001: 265). Algunas de las 387 propuestas didácticas psicomotoras son las siguientes: el salto de cuerda en solitario, el lanzamiento de bolos, el bote de un balón, los ejercicios de estiramiento, los saltos de bancos suecos, los de minitramp, los del potro con las piernas abiertas o cerradas, el sortear unos conos pasando con la bicicleta haciendo zig-zag o el meter gol con un disco volador dentro de la portería de balonmano.

En cuanto al ámbito emocional, investigaciones recientes han ahondado en la parte emocional de las prácticas introyectivas (Rovira, López-Ros, Lagardera, Lavega y March, 2014). Así mismo, se podría caer en el paralelismo de creer que durante las acciones motrices en solitario, las emociones estuvieran única y exclusivamente volcadas hacia uno mismo como la felicidad y la dicha personal ante el logro de un reto; pero, según lo observado, se proyectan más allá, y tienen un componente social muy evidente; por ejemplo, el sentimiento de orgullo de una alumna ante los demás por lo conseguido, más si cabe cuando los compañeros corean su nombre, o la búsqueda de la aprobación por parte de un adulto si se salta desde el último peldaño de las espalderas. En esta misma línea, el profesor Sáez de Ocáriz (2011) analiza la frecuencia de los conflictos con respecto a los dominios de acción motriz en un centro complicado de Primaria y determina que en el ámbito psicomotor los conflictos se dan del orden de un 52,5%.

#### 4.7.3.2.2. La sociomotricidad o la influencia de los demás

En el ámbito sociomotor el profesorado de EF valora la relación motriz entre el alumnado frente a las acciones en solitario. La opción del profesorado es clara: las situaciones sociomotoras ocupan un 74,3% del tiempo total (809 tareas). Es decir, se corresponde con un tiempo en el que se le exige al alumnado que se relacione motrizmente con los demás y actúe en consecuencia. La acción motriz, el pensamiento y los sentimientos que surgen están mediatizados por la presencia de los demás; por

ejemplo, un alumno corre porque alguien le persigue, busca la vía de escape más adecuada y se siente aliviado cuando pasa el peligro.

El profesor Parlebas (Ibidem, 266) define la inteligencia sociomotriz como “las capacidades cognitivas, de representación y de decisión, aplicadas por las personas que interaccionan en situaciones sociomotrices”. En este caso, durante las propuestas didácticas sociomotoras, el alumnado está obligado a tomar decisiones estratégicas interactuando con los demás de tres maneras diferentes: la cooperación, la oposición y la cooperación-oposición.

En cuanto al aspecto emocional, varias investigaciones han demostrado la unión entre los dominios de acción praxiológicos y las diferentes emociones valiéndose de cuestionarios; por ejemplo, en los juegos cooperativos competitivos (Jaqueira, Lavega, Lagardera, Araújo y Rodrigues, 2014), en los juegos de oposición (Alonso, Lavega y Gea, 2013; Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, Costes y Serna, 2014), en los juegos de cooperación-oposición (Alonso, Lavega y Reche, 2012; Oiarbide, Martínez de Santos, Usabiaga, Etxebeste y Urdangarin, 2014) o en las prácticas motrices de expresión (Ruano, 2004; Gelpi, Romero-Martín, Mateu, Rovira y Lavega, 2014).

#### 4.7.3.2.3. La libertad para actuar en solitario o en interacción

El 5,4% del tiempo total se dedica al desarrollo de situaciones didácticas en las que el profesorado da libertad al alumnado para escoger una u otra opción (apartado denominado “otros”); es decir, o actuar de manera psicomotora (en solitario) o hacerlo de forma sociomotora (en interacción). Son 29 tareas semilibres que en la mayoría de los casos se corresponden con postas de circuitos o con prácticas libres.

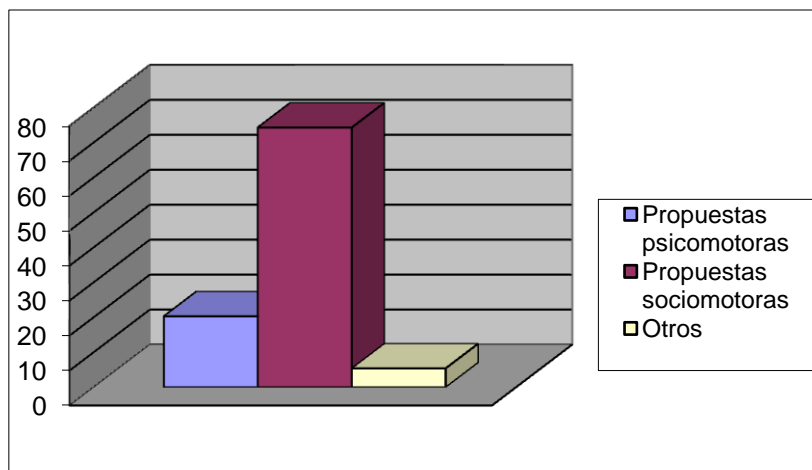


Figura 70: La psicomotricidad y la sociomotricidad en la EF de Primaria (tiempos)

La opinión del profesorado de EF sobre las fortalezas del área indica que uno de los aspectos más valorados es que el alumnado se relacione entre sí. Esta opinión se corrobora con el análisis de sus opciones didácticas. La elección del especialista es clara a favor de la interacción entre el alumnado. La Educación Física en la Etapa Primaria es eminentemente relacional y, por lo tanto, sería imposible llevarla a cabo fuera de la interacción que se produce con los compañeros de curso. Es un área en el que se necesita a los demás. La EF tiene una tendencia socializadora muy marcada, y en consecuencia, el alumnado aprende interactuando. En la EF de Primaria el aprendizaje grupal prevalece sobre el aprendizaje individual. El alumnado de EF se comunica, participa, comparte y convive motrizmente con los demás. El valor del área es su aspecto social. El pensamiento del profesorado especialista y las tareas motrices que propone se corresponden.

#### 4.7.3.2.4. Las familias de la sociomotricidad o el cómo relacionarse

- La cooperación pura (CA)

Durante el 29,6% de las tareas motrices observadas (360), las acciones se realizan en comunicación motriz, es decir, los alumnos actúan como compañeros. El alumnado acuerda estrategias conjuntas que implican a cada participante de manera individual y, según sea su estructura social, de manera colectiva como pareja, pequeño grupo o la totalidad del grupo (López de Sosoaga y Etxebeste, 2010). Las tareas están basadas en

la consecución de estereotipos motores como, por ejemplo, pasarse un balón o un globo por parejas; saltar a la comba de manera tradicional o pasarse entre sí un relevo.

Son pensamientos sobre el cálculo de la trayectoria de un pase o su recepción, concentrarse en llevar el ritmo adecuado al dar a la comba, pensar en cómo entrelazar los brazos para formar una red, decidir cómo realizar un transporte de un compañero, calcular cuándo dar un relevo preciso, etc. El alumnado piensa con y en los demás.

La alegría es una de las emociones que se exteriorizan durante las situaciones cooperativas por diferentes razones: el éxito al realizar la tarea, por ejemplo, a la hora de cruzar el “puente” agarrados de la mano sin que les toque la cuerda; la consecución de la victoria en un juego de relevos; o las situaciones jocosas que acontecen durante el juego con diferentes papeles (burro y caballero). Algunos alumnos expresan su miedo al tener que correr en grupo agarrados de la mano o actuar con los ojos cerrados; incomodidad, al tener que dar un masaje a una persona con la que no se congenia; vergüenza, si se forman parejas mixtas (“No vaya a ser que los demás crean que es mi novio o novia” [Notas: 4º D-1, 19-11-2005]); o hartazgo o aburrimiento ante la repetición continua de pases. El miedo también atenaza y hace que el objetivo de un juego cooperativo no se cumpla porque el alumnado actúa egoístamente para salvarse del peligro del golpe de la cuerda. Son situaciones motrices perversas o desajustadas (Lavega, 2003). En la comunicación motriz, el riesgo de conflictos es de un 54,7% (Sáez de Ocáriz, 2011), por ejemplo, la malicia al dar un balonazo para alejar un balón de alguien que lo persigue o la mofa cuando se pasa de mala manera a posta con la intención de que al compañero le sea imposible interceptarlo.

Además, durante la representación de cuentos por grupos, el alumnado está obligado a expresar las emociones que se derivan del desarrollo de la propia historia y, a la vez, el público siente también un goce estético ante la plasticidad de un gesto mímico impecable. Es la esencia de la expresión corporal.

*La mímica es lo principal y así los niños hacen que cogen cosas del suelo, soplan, llaman a la puerta, escalan, saludan, construyen casas, hacen fuego, el lobo se quema el rabo, se muere, cierran puertas, tienen miedo... (Notas: 1º A, 09-02-2006, 9:36:08-9:48:13).*



- La oposición pura (CA)

Durante el 8,5% del total del tiempo de las propuestas motrices (109), el alumnado se opone entre sí. Son situaciones de contracomunicación motriz pura. Estas situaciones de enfrentamiento motor son las carreras de chapas (intermotricidad alterna: Martínez de Santos, 2002: 321-332), el calentamanos, algunos juegos tradicionales de pillar, juegos de luchas por parejas o partidillos de un 1:1.

El alumnado actúa únicamente como adversario. Todas las acciones motrices requieren desarrollar el componente estratégico contra uno o varios adversarios. Es un enfrentamiento de inteligencias: luchar hombro contra hombro o espalda contra espalda, empujar, derribar, robarle la cola, esquivar su golpe, tocar para atraparlo, huir del él, fintar, atacarlo, defenderse, contraatacar o presionar.

El alumnado desarrolla su pensamiento táctico oponiéndose a uno o varios oponentes. Los oponentes buscan la estrategia del engaño. El alumnado debe decidir sobre cómo atacar y cómo defenderse ante el contrario, cómo reaccionar ante los imprevistos provocados por el contrario, cómo y cuándo anticiparse, escapar, contraatacar, arriesgar, inquietar, acechar, exponerse, guarnecerse, fintar, esquivar, arrinconar, presionar, engañar, proteger un balón, huir ante la presencia de un oponente, atosigar, ponerse en guardia, doblegar, cerrar el paso o amagar. El profesor Parlebas habla “de procesos sociocognitivos muy complejos como el cálculo de la probabilidad de acontecimientos, lectura del otro y descodificación semiotriz, decisión en una situación con incertidumbre, valoración del entrecruzamiento de las estrategias y de la esperanza de éxito, etc. (Parlebas, 2001. 271).

En el anterior apartado se han constatado las emociones contradictorias de tener que cooperar con un compañero de clase con el que no se congenia. De la misma manera, el alumnado puede sentir emociones contradictorias cuando se tiene que enfrentar a un compañero que es amigo. Las emociones también tienen connotaciones cognitivas y relacionales claras porque de nuevo se debe recordar que la conducta motriz es un concepto unitario.

Asimismo, en el ámbito de oposición afloran los conflictos. Según un estudio de casos en un centro complicado, en un 59,4% existen conflictos cuando se proponen situaciones de contracomunicación motriz (Sáez de Ocáriz, 2011).

Las emociones observadas en las situaciones de oposición son: entre otras, la queja o desazón cuando alguien se ve atrapado a traición; el miedo o temor cuando un alumno teme ser vencido “por una chica” o cuando un oponente atosiga; la valentía y la temeridad por todo lo contrario.

– La cooperación-oposición (CA)

El profesorado de EF obliga al alumnado a colaborar con sus compañeros y a enfrentarse a otros adversarios de manera simultánea en el 34,7% del tiempo total de las propuestas (333 situaciones motrices). El alumnado debe permanecer alerta en todo momento observando lo que hacen sus compañeros y sus adversarios, tomar decisiones y actuar en consecuencia. Los juegos tradicionales del Marro, El Balón Quemado o la Pelota Sentada son exponentes de este ámbito.

En éstas conductas mediatizadas por la comunicación y contracomunicación motriz de manera simultánea, el alumnado desarrolla su pensamiento táctico de manera individual y, sobre todo, colectiva: cooperar para arrinconar, cooperar para apresar, cooperar para acertar, cerrar el paso, bloquear, lanzar de manera dispersa tres balones para despistar a la defensa, tapar huecos, interceptar, acumular balones para después lanzarlos simultáneamente para despistar a la defensa, desmarcarse, pararse, adelantarse, cortar un pase, doblegar la defensa contraria, presionar, abrir el juego, cerrarlo o ayudar.

Algunas de las emociones observadas y transcritas en las notas de campo y en el informe etnográfico son las siguientes: antes incluso del comienzo de un duelo por equipos, nerviosismo, preocupación y tirantez; las miradas de complicidad y las sonrisas pícaras cuando entre dos compañeros atrapan a un adversario pueden denotar satisfacción por el logro conseguido y chanza, sorna, picardía o burla ante el adversario atrapado; el miedo o temor a ser descubierto en un juego de escondite cuando un alumno se acurruca para hacerse pequeño y ocupar el menor espacio posible; presión al sentir que el peligro está cerca; la frustración y rabia cuando no se realiza la acción conveniente o cuando el juego no transcurre como se espera en el juego de los diez pases; o, como en el resto de los ámbitos, la alegría y el júbilo ante una buena jugada o al conseguir la victoria (inclusive de los propios compañeros espectadores).

A la hora de determinar los equipos durante el tiempo de organización, los alumnos se abrazan entre sí cuando comparten equipo. Por el contrario, cuando esto no es así, expresan sentimientos de decepción. Asimismo, en el rol de espectador también se sienten emociones como vivir la satisfacción ante el logro de una compañera que posibilita al equipo continuar vivo en el juego del Balón Quemado.

En este ámbito, según la investigación de un estudio de casos en un centro conflictivo (Sáez de Ocáriz, 2011), los conflictos surgen casi de manera reiterada en el ámbito de las situaciones motrices de cooperación-oposición (75,9%).

En términos éticos o morales, el conflicto se corresponde con una incapacidad de gestionar las emociones de manera conveniente. Así, por ejemplo, como consecuencia de un accidente fortuito se encadenan una agresión verbal con otra física. Las reacciones ante lo que se considera una agresión son fulminantes y se busca enseguida el desagravio. Después, afloran los sentimientos de culpa y arrepentimiento. La intensidad de las emociones es tan elevada que éstas se desbordan.

*Dos se han chocado. Uno le ha llamado a la otra "¡Hija puta!". La otra le ha pegado y después se ha arrepentido (...). Los dos están llorando (Notas: 3º B, 02-11-2005, 12:04-12:14).*

- El profesorado da libertad para actuar con los demás (otros sociomotor)

El alumnado tiene libertad de acción para cooperar, oponerse o cooperar y oponerse durante el 1,5% del tiempo total (7 situaciones sociomotrices). Ejemplos de ello son: por parejas mientras unos cooperan para pasar un globo con la mano, otros se enfrentan en un 1:1; lo mismo con la ayuda de una raqueta o juegos de chistera en el que unos juegan un 2:2 y otros un 1:1.

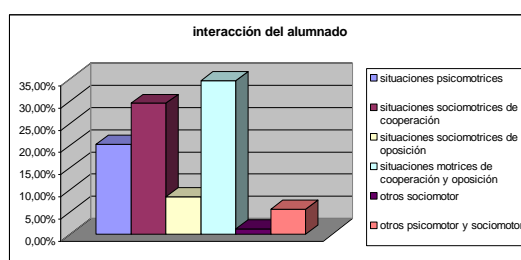


Figura 71: Grado de interacción del alumnado

La elección de las situaciones sociomotoras por parte del profesorado de EF muestra un cierto desequilibrio en detrimento de las situaciones de oposición. De mayor a menor presencia, el alumnado colabora con los demás para oponerse a otros, colabora con sus compañeros para conseguir un objetivo común, actúa en solitario y por último, en menor medida, se opone a uno o varios adversarios.

La mayor presencia de las tareas de CA quizá se puede interpretar porque el profesorado busca que el alumnado piense a través del desarrollo de la estrategia personal y colectiva, pero es una interpretación que no está corroborada por lo expresado en las entrevistas.

Por el contrario, la escasa presencia de la oposición pura se puede explicar porque la oposición no es un valor dentro del sistema educativo, sino todo lo contrario. Además, se relaciona erróneamente la oposición y la competitividad, es decir, se mezcla el aspecto relacional con el temporal, como si no hubiera juegos de oposición carentes de victoria.

La cooperación es valorada positivamente por el profesorado especialista en su discurso y se corresponde con la propuesta de tareas motrices de esta naturaleza.

*Hombre, con un juego puedes sacarle multitud de objetivos, pero sí le suelo dar peso a los de colaboración, al de sacar el trabajo entre todos. Sí. Porque yo creo que la escuela está falta de ese tipo de planteamientos y de trabajo. Entonces sí que le doy... Pero no sé si lo consigo. Cuando voy buscando un juego "Mira este es bonito". Incluso, algunas veces, uso juegos no competitivos, para la colaboración... y hay juegos-plantamientos bonitos que además de ser motores, son... de la necesidad de trabajar con otros (entrevista a Irene, min 46, 20-02-2006).*

#### 4.7.3.2.5. Las relaciones y el material

El conocimiento del grado de conexión que se establece entre las variables “relaciones” y “material” es necesario para comprobar si existen diferencias entre los diferentes ámbitos a la hora de utilizar o no material. La prueba Chi-cuadrado indica que existe correlación entre ambas puesto que el nivel de significación es menor que 0,05 (Sig. ,000\*). El cruce es posible, pero la fuerza de la relación es media (0,469).

En la tabla de contingencia adjunta se observa que en las situaciones sociomotoras de oposición pura se da un mayor porcentaje de actividades en las que no es necesario el empleo de un objeto material. Por consiguiente, cuando el especialista de EF propone situaciones de oposición pura, la presencia o no del material está pareja, cuestión que no ocurre en el resto de ámbitos en las que se impone claramente la presencia de material.

Tabla 13: **Contingencia entre las relaciones y el material**

		Material			Total
		Con objeto	Sin objeto	Otros	
<b>Relaciones</b>	CA	81%	19%	0%	100,0%
	CA	80%	19,3%	0,7%	100,0%
	CA	51,8%	<b>48,2%</b>	0%	100,0%
	CA	71,4%	28,6%	0%	100,0%
	Otros sociomotor	58,3%	0,0%	41,7%	100,0%
	Otros psico-socio	92,3%	0,0%	7,7%	100,0%
	Total	75,2%	23,6%	1,2%	100,0%

#### 4.7.3.2.6. Las relaciones y el tiempo

Es interesante conocer el grado de correspondencia que se establece entre las variables “relaciones” y “tiempo” con la finalidad de evidenciar si existen diferencias significativas entre la psicomotricidad y la sociomotricidad, o entre las diferentes familias de este último ámbito. La prueba Chi-cuadrado indica que existe relación entre las relaciones y el tiempo, puesto que el nivel de significación es menor que 0,05 (Sig. ,000\*). El cruce es posible, porque la fuerza de la relación es media-alta (0,650).

En la tabla de contingencia contigua se observa que en las situaciones psicomotoras se da un menor porcentaje de tiempo en el que el alumnado deba buscar la victoria (9,7%).

Por consiguiente, se puede inferir que en este ámbito hay un mayor porcentaje de tiempo sin victoria si se compara con el resto.

Por el contrario, es significativo que el ámbito de cooperación-oposición presente un porcentaje superior de tiempo que el resto en el que el alumnado debe conseguir la victoria (45,3%).

Tabla 14: **Contingencia entre las relaciones y el tiempo**

		Tiempo			Total
		Sin victoria	Con victoria	Otros	
<b>Relaciones</b>	<u>CA</u>	89,3%	<b>9,7%</b>	1%	100,0%
	<u>C</u> A	74,3%	25,7%	0%	100,0%
	<u>C</u> A	80%	20%	0%	100,0%
	CA	54,7%	<b>45,3%</b>	0%	100,0%
	Otros sociomotor	17%	6,1%	76,9%	100,0%
	Otros psico-socio	31,1%	3,2%	65,7%	100,0%
	Total	67,9%	27,2%	4,9%	100,0%

En el ámbito psicomotor, a la luz de los datos, prevalece el tiempo cíclico en el que el alumnado se mueve por la finalidad de dominar un estereotipo motor, no por una búsqueda de la victoria. Las acciones psicomotoras son repetitivas. El objetivo del profesorado es que el alumnado adquiera una determinada destreza y para ello se sirve de la repetición sin victoria.

La cooperación en las clases de EF de Primaria tiene una estructura temporal cíclica. Son acciones basadas en la adquisición y práctica de estereotipos motores. Sin embargo, en un cuarto del tiempo cooperativo se busca la victoria en las carreras de relevos. Este dato parece contradecir las características de la filosofía de los juegos cooperativos en los que no se incluye la victoria (Orlick. 1986, 1990; Bantulá, 1998; Omeñaca y Ruiz, 1999).

El profesorado se decanta por realizar estas situaciones de oposición sin ganador. Quizá el sentido común nos hace relacionar la oposición con el tiempo lineal, por ejemplo, la lógica interna de una lucha nos puede determinar que uno gana y otro pierde. Sin embargo, en este estudio de casos en la EF de Primaria se demuestra todo lo contrario, puesto que solamente una de cada cinco situaciones tiene ganador. El profesorado en las

situaciones de oposición se decanta por el tiempo cíclico. Así, el alumnado lucha y se enfrenta, pero no por la victoria.

La presencia y ausencia de la victoria es muy pareja en el ámbito de la cooperación-oposición. La explicación a esta paridad se encuentra en las estructuras sociales que se analizan en un punto siguiente. Se puede lanzar como hipótesis que el tiempo de estructuras sociales que no se basan en duelos y las redes inestables propias de numerosos juegos tradicionales de persecución triunfan ligeramente sobre las estructuras de duelos por equipos de red estable. Esta hipótesis se corrobora o se niega en apartados posteriores.

#### 4.7.3.2.7. Las relaciones y el sistema de tanteo

Es interesante conocer el grado de correspondencia que se establece entre las variables “relaciones” y “sistema de tanteo” porque se pueden descubrir diferencias entre la psicomotricidad y las familias de la sociomotricidad a la hora de determinar o no un posible ganador. La prueba Chi-cuadrado indica que existe relación entre ambas puesto que el nivel de significación es menor que 0,05 (Sig. ,000\*). El cruce es posible y la fuerza de la relación es alta (0,703).

De nuevo, parecen distinguirse características similares en cuanto al sistema de tanteo o su ausencia entre la psicomotricidad (CA) y la cooperación (CA) en los que los porcentajes de puntuación límite y de tiempo límite son casi inexistentes. Destaca, asimismo, el porcentaje de la cooperación en la que se dirime el ganador a través de un criterio homogéneo o clasificación que se explica por el tiempo dedicado a los relevos cooperativos, aspecto comentado en el punto anterior.

El porcentaje del tiempo de cooperación-oposición que se resuelve con un ganador al final de un tiempo predeterminado es superior al resto. Es decir, cuando el especialista quiere concluir con victoria las situaciones de cooperación-oposición opta por señalar un tiempo límite; y en menor medida, una puntuación límite. Por el contrario, en este mismo ámbito de cooperación-oposición opta por la clasificación en un pequeño porcentaje que se explica por dos razones: por la ausencia o el olvido a la hora de determinar una puntuación o un tiempo límite en un juego; y por las carreras de relevos con oposición.

Tabla 15: **Contingencia entre las relaciones y el sistema de tanteo**

		<b>Sistema de tanteo</b>						
		Clasificación	Puntuación límite	Tiempo límite	Puntuación y tiempo límite	Sin memoria	Otros	Total
<b>Relaciones</b>	<u>CA</u>	9,1%	<b>0,6%</b>	<b>0,0%</b>	0,0%	89,3%	1%	100%
	CA	<b>24,1%</b>	<b>1,6%</b>	<b>0,0%</b>	0,0%	74,3%	0,0%	100%
	<u>CA</u>	3,4%	8,4%	8,3%	0,0%	80%	0,0%	100%
	CA	<b>1,5%</b>	12,1%	<b>31,6%</b>	0,0%	54,7%	0,0%	100%
	Otros sociomotor	0,0%	0,0%	6,1%	0,0%	17%	76,9%	100%
	Otros psicossocio	3,2%	0,0%	0,0%	0,0%	31,1%	65,7%	100%
	Total media	10%	5,5%	11,8%	0,0%	67,9%	4,9%	100%

#### 4.7.3.2.8. Las relaciones y el espacio

La prueba Chi-cuadrado indica que existe relación entre las variables “relaciones” y “espacio” puesto que el nivel de significación es menor que 0,05 (Sig. ,000\*). El cruce es posible, pero la fuerza de la relación es muy débil (0,164) por lo que los resultados deben ser interpretados con la máxima cautela. El lector debe tener en cuenta que el tiempo de las tareas motrices con incertidumbre ocupan únicamente un 3,8%, de ahí la medida a la hora de establecer correlaciones.

Partiendo de la base que la fuerza de la relación es muy débil, en la tabla de contingencia contigua se observa que en las situaciones psicomotoras se da un menor porcentaje de tiempo en el que el alumnado actúe con incertidumbre (0,8%). Por consiguiente, se puede inferir con la necesaria prudencia que en este ámbito hay un mayor porcentaje de tiempo sin incertidumbre si se compara con el resto de los ámbitos. El alumnado resuelve las propuestas psicomotoras del profesorado casi en su totalidad en un espacio estable en el que no se necesita una descodificación del espacio. Por lo tanto, parece confirmarse el hecho de que el alumnado debe aplicar un estereotipo motor.

Por el contrario, con el tiempo necesario, se puede afirmar que el ámbito de cooperación presenta un porcentaje superior de tiempo con incertidumbre que el resto (8,6%). El grupo debe buscar indicios y pistas sobre el terreno ayudándose de la lectura de mapas. Se trabaja un sistema praxiológico adaptativo-interactivo de cooperación (Lagardera y Lavega, 2003: 127). Es decir, el pensamiento del alumnado debe centrarse a la vez en el



espacio y en la cooperación. En el siguiente ejemplo los diferentes grupos deben encontrar las pistas necesarias que les lleven a descubrir dónde se encuentra el tesoro.

*Algunos grupos llevan una táctica diferente. Van en grupo y otros se reparten el trabajo de manera individual o por pequeños grupos. (...) A las 12:22:40 hay un primer grupo que ha terminado el trabajo, luego llega un segundo grupo. A las 12:26:27 todos están sentados en el gimnasio pequeño. Cada grupo debe poner en común el trabajo realizado. Los rojos solamente han encontrado cuatro tarjetas y les faltan seis por encontrar. Los marrones y los verdes han conseguido completar la frase y encontrar el tesoro. Los morados han encontrado el tesoro, pero les falta una pista por encontrar. Son las 12:30:50 y los grupos se dirigen a descubrir las tarjetas que no han sido buscadas. A las 12:36:28 termina "en busca del tesoro" (Notas: 6º B, 27-03-2006).*

Tabla 16. **Contingencia entre las relaciones y el espacio**

		Espacio			Total
		Sin incertidumbre	Con incertidumbre	Otros	
<b>Relaciones</b>	CA	99,2%	<b>0,8%</b>	0%	100,0%
	CA	91,4%	<b>8,6%</b>	0%	100,0%
	CA	97,2%	2,8%	0%	100,0%
	CA	97,4%	2,6%	0%	100,0%
	Otros sociomotor	100%	0,0%	0%	100,0%
	Otros psico- socio	100%	0,0%	0%	100,0%
	Total	96,2%	3,8%	0%	100,0%

#### 4.7.3.2.9. Las relaciones y los espacios orientados

Es interesante conocer el grado de relación que se establece entre las variables “relaciones” y “espacios orientados” que pueda determinar y conocer más exhaustivamente el porqué se mueve el alumnado en cada ámbito. La prueba Chi-cuadrado indica que existe relación entre ambas puesto que el nivel de significación es menor que 0,05 (Sig. ,000\*). El cruce es posible. La fuerza de la relación es fuerte (0,733).

En la tabla de contingencia siguiente se observa que las situaciones psicomotoras carecen de espacio orientado humano. Esta circunstancia concurre en las situaciones de oposición y de cooperación-oposición, pero en su relación con el espacio orientado rítmico.

Es relevante también el alto porcentaje de las situaciones de oposición y de cooperación-oposición con objetivo humano con respecto al resto. Por último, es notable la relación entre el ámbito psicomotor y el sociomotor de cooperación con el espacio orientado a atravesar y con el rítmico.

Nuevamente se observan dos bloques que presentan similitudes entre sí: por un lado, el formado por la psicomotricidad y la cooperación pura; y por otro, la oposición pura y la cooperación-oposición. En el primer bloque el alumnado, sobre todo, tiene que moverse para atravesar una meta o actuar rítmicamente; y en el segundo, para capturar a uno o varios contrarios. Cognoscitivamente, el alumnado persigue la consecución de un estereotipo motor o el desarrollo del pensamiento táctico.

Tabla 17: **Contingencia entre las relaciones y el espacios orientados**

		Espacios orientados					Total
		A atravesar	Humano	Material	Rítmico	Otros	
<b>Relaciones</b>	<u>CA</u>	<b>56,7%</b>	<b>0,0%</b>	14,4%	<b>24,3%</b>	5%	100,0%
	<u>CA</u>	<b>53,2%</b>	12,9%	2,3%	<b>30,2%</b>	1,4%	100,0%
	<u>CA</u>	3,6%	<b>78,1%</b>	18,3%	<b>0%</b>	0%	100,0%
	CA	1,9%	<b>76,6%</b>	21,5%	<b>0%</b>	0%	100,0%
	Otros sociomotor	0,0%	0,0%	14,9%	0,0%	85,1%	100,0%
	Otros psico-socio	16,8%	0,0%	28,1%	4,9%	50,2%	100,0%
	Total	29,1%	37,1%	14,4%	14,1%	5,3%	100,0%

#### 4.7.3.3. Las redes de comunicación motriz: la obligación de relacionarse de una determinada manera

##### 4.7.3.3.1. Las redes de comunicación motriz en la EF de Primaria

Las situaciones con una red de comunicación motriz exclusiva y estable ocupan un 84,7% (1.029 tareas). El profesorado tiende a promover situaciones en las que el alumnado tiene claro con quién se relaciona y además el papel que desempeña se mantiene desde el principio hasta el final. Las redes exclusivas e inestables suponen el 12,9% del total (173). El alumnado conoce en todo momento quién es el compañero y quién el adversario, pero estas relaciones van cambiando durante el transcurso de la práctica. Por otra parte, no existe ninguna situación correspondiente a una red de comunicación ambivalente estable, como en el juego de *Las gallinas, los zorros y las víboras*. Por consiguiente, las propuestas didácticas motrices ambivalentes son

inestables. El tiempo de las situaciones ambivalentes inestables es del 2,4% (23). Durante el juego de la *Pelota sentada*, las alianzas y las traiciones entre el alumnado se suceden ininterrumpidamente mientras se juega.

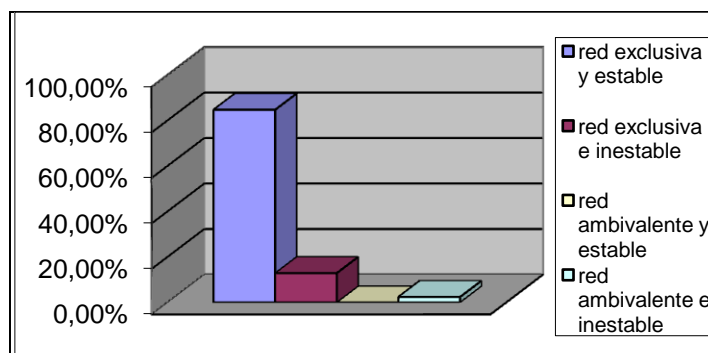


Figura 72: Las diferentes redes de comunicación (tiempos)

El profesorado investigado tiende a utilizar en sus sesiones las redes de comunicación exclusivas antes que las ambivalentes; y las estables antes que las inestables, buscando una claridad relacional. Es decir, el especialista determina que los lazos afectivos sean claramente precisos, seguros, conocidos y permanentes durante la práctica. En cambio, durante un porcentaje pequeño de las situaciones didácticas, el alumnado establece relaciones más complejas y complicadas con sus compañeros que le obligan a ser versátil a la hora de relacionarse con los demás. En definitiva, el maestro de EF elige para su alumnado las relaciones formales e inmutables antes que las cambiantes y diversas.

#### 4.7.3.3.2. Las redes de comunicación motriz y el material

En este apartado y en los posteriores se analiza la relación entre las redes de comunicación motriz y el resto de elementos de la lógica interna. Obviamente, la tendencia general de los datos se va a corresponder con la de la red exclusiva y estable. Por todo ello, es interesante averiguar cuál es la correlación de esos elementos con las redes inestables. A continuación, se desarrollan esos apartados con un afán descriptivo.

La relación entre las redes de comunicación y el material es significativa (Sig. ,000\*), pero el coeficiente de contingencia es débil (0,298). Por lo tanto, la significación es baja.

Nuevamente, y con el debido tiento, se puede afirmar que el análisis de la tabla de contingencia indica que las situaciones motrices de red exclusiva e inestable que practican sin un objeto material presentan un porcentaje superior que las se realizan con la presencia de un objeto.

Tabla 18: **Contingencia entre las redes de comunicación motriz y el material**

		Material			Total
		Con objeto	Sin objeto	Otros	
<b>Redes de comunicación motriz</b>	Exclusiva estable	80,3%	18,2%	1,5%	100,0%
	Exclusiva inestable	42,5%	<b>57,5%</b>	0,0%	100,0%
	Ambivalente estable	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Ambivalente inestable	70,3%	29,7%	0,0%	100,0%
	Total	75,2%	23,6%	1,2%	100,0%

#### 4.7.3.3.3. Las redes de comunicación motriz y el tiempo

Esta relación es significativa (Sig. ,000\*), pero el coeficiente de contingencia es débil (0,249). En cambio, la significación es baja por lo que las posibles correlaciones deben ser interpretadas en su justa medida.

Se podría plantear una hipótesis que indicara que el 100% de las situaciones exclusivas e inestables se practican sin victoria, puesto que son propias de los juegos tradicionales (Parlebas, 1986, 2002: 279 y ss.). Como la inestabilidad obliga a los alumnos a modificar el tipo de relación que establecen con los demás, parece pertinente pensar que estas situaciones carecen de memoria del resultado. Sin embargo, sorprendentemente uno de los especialistas plantea este tipo de juegos con victoria y, al final, le pregunta al

alumnado por el número de veces que se la ha quedado durante el juego. De esta manera, gana quien no ha pasado por el rol que atrapa. Esta situación explica el porcentaje del 4,9%.

Otra hipótesis factible es la que plantearía que las redes de comunicación ambivalentes e inestables se relacionaran con las situaciones sin memoria del resultado porque las relaciones que subyacen en la ambivalencia son imprevistas, desconcertantes e inesperadas. En este caso sí que se confirma esta hipótesis o suposición porque durante el 100% del tiempo de las situaciones ambivalentes, el alumnado juega sin perseguir la victoria.

Tabla 19: **Contingencia entre las redes de comunicación motriz y el tiempo**

		Tiempo			Total
		Sin victoria	Con victoria	Otros	
<b>Redes de comunicación motriz</b>	Exclusiva estable	62,8%	31,4%	5,8%	100%
	Exclusiva inestable	<b>95,3%</b>	<b>4,7%</b>	0,0%	100%
	Ambivalente estable	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Ambivalente inestable	<b>100%</b>	0,0%	0,0%	100%
	Total	67,9%	27,2%	4,9%	100%

#### 4.7.3.3.4. Las redes de comunicación motriz y el sistema de tanteo

Esta relación es significativa (Sig. ,000\*), pero el coeficiente de contingencia es débil (0,252). Por lo tanto, la significación es baja.

Los datos de la tabla de contingencia adjunta no aportan variaciones significativas con respecto a la anterior, salvo la corroboración de los mismos. Quizá únicamente como dato descriptivo se puede comentar la distribución del sistema de tanteo en las redes de comunicación exclusivas y estables. Cuando se establece un ganador, existe un porcentaje mayor de tanteo de tiempo límite, seguidas de la clasificación; y en menor porcentaje, la puntuación límite. Obviamente, se corresponden con la tendencia de los datos del sistema de tanteo presentado en el capítulo sobre el tiempo.

Tabla 20: **Contingencia entre las redes de comunicación motriz y el sistema de tanteo**

		Sistema de tanteo						
		Clasificación	Puntuación límite	Tiempo límite	Puntuación y tiempo límite	Sin memoria	Otros	Total
<b>Redes de comunicación motriz</b>	Exclusiva estable	11,8%	6,5%	13,2%	0,0%	62,8%	5,8%	100%
	Exclusiva inestable	0,0%	0,0%	4,7%	0,0%	95,3%	0,0%	100%
	Ambivalente estable	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Ambivalente inestable	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100%	0,0%	100%
	Total	10%	5,5%	11,8%	0,0%	67,9%	4,9%	100%

#### 4.7.3.3.5. Las redes de comunicación motriz y el espacio

Esta relación es significativa (Sig. ,000\*), pero el coeficiente de contingencia es muy débil (0,031). Por lo tanto, la significación es muy baja. El escaso porcentaje del tiempo de las tareas con incertidumbre hace necesario ser muy prudentes en las diferentes interpretaciones de los datos.

El análisis de la tabla de contingencia indica que las situaciones motrices de red ambivalente e inestable se practican sin incertidumbre. Con la debida cautela debido a la muy débil significatividad, se puede afirmar que parece lógico que las relaciones que se formen en las situaciones con incertidumbre sean transparentes. La confianza en las relaciones es imprescindible para enfrentarse a las situaciones de riesgo o peligro que genera el espacio. En ese contexto no hay cabida para la ambivalencia

Tabla 21: **Contingencia entre las redes de comunicación motriz y el espacio**

		Espacio			
		Sin incertidumbre	Con incertidumbre	Otros	Total
<b>Redes de comunicación motriz</b>	Exclusiva estable	96,1%	3,9%	0,0%	100,0%
	Exclusiva inestable	96,1%	3,9%	0,0%	100,0%
	Ambivalente estable	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Ambivalente inestable	100%	0,0%	0,0%	100,0%
	Total	96,2%	3,8%	0,0%	100,0%

#### 4.7.3.3.6. Las redes de comunicación motriz y los espacios orientados

Esta relación es significativa (Sig. ,000\*). El coeficiente de contingencia es medio (0,470). Consiguientemente, la significación es media. Nuevamente, el foco de interés se centra en la relación entre las redes inestables y, en este caso, los espacios orientados. El análisis de la tabla de contingencia muestra la relación casi total entre las redes de comunicación inestables y el espacio orientado humano. Por consiguiente, los cambios de papel se producen cuando un alumno captura, toca, golpea o ve a otro.

Tabla 22: **Contingencia entre las redes de comunicación motriz y los espacios orientados**

		Espacios orientados					Total
		A atravesar	Humano	Material	Rítmico	Otros	
<b>Redes de comunicación motriz</b>	Exclusiva estable	34,4%	26,1%	16,6%	16,6%	6,4%	100,0%
	Exclusiva inestable	0,0%	<b>97,1%</b>	2,9%	0,0%	0,0%	100,0%
	Ambivalente estable	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Ambivalente inestable	0,0%	<b>100,0%</b>	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Total	29,1%	37,1%	14,4%	14%	5,4%	100,0%

#### 4.7.3.3.7. Las redes de comunicación motriz y las relaciones

Es interesante investigar cómo se comportan los diferentes ámbitos a la hora de establecer el modo de relación entre el alumnado. Esta correlación es significativa (Sig. ,000\*). El coeficiente de contingencia es medio (0,454). Consiguientemente, la significación es media.

Al igual que ocurre en apartados anteriores, se establecen dos bloques que presentan características diferenciadas. Por una parte, los datos de la tabla de contingencia adjunta revelan la relación total entre la red exclusiva estable y, el ámbito psicomotor y el sociomotor. Como no podía ser de otro modo, cuando el alumnado actúa en solitario no existen cambios de papel. Lo mismo ocurre con las situaciones cooperativas en las que la lógica interna obliga al alumnado a colaborar de manera clara y leal con sus compañeros.

Por otra, las redes inestables presentan un porcentaje significativo mayor con respecto a las situaciones de oposición y de cooperación-oposición. Lógicamente, la ambivalencia de manera unívoca se corresponde con las situaciones de cooperación-oposición en las que el alumnado decide relacionarse con los demás según su libre albedrío.

Tabla 23: **Contingencia entre las redes de comunicación motriz y las relaciones**

<b>Redes de comunicación motriz</b>						
		Exclusiva estable	Exclusiva inestable	Ambivalente estable	Ambivalente inestable	Total
<b>Relaciones</b>	<u>CA</u>	<b>100%</b>	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	CA	<b>100%</b>	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	<u>CA</u>	78,5%	<b>21,5%</b>	0,0%	0,0%	100,0%
	CA	61,1%	<b>31,9%</b>	0,0%	<b>7,0%</b>	100,0%
	Otros socio	100%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Otros psico-socio	100%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Total	84,7%	12,9%	0,0%	2,4%	100,0%

#### 4.7.3.4. Las estructuras sociales o las maneras de socializarse

Dentro de la sociomotricidad existen diversas estructuras que obligan al alumnado a relacionarse de distinta manera: a cooperar, a oponerse y, a cooperar y oponerse siguiendo diferentes distribuciones.

Si se ordenan las estructuras de mayor a menor porcentaje (ver Figura 73), estas son:

En primer lugar, el tiempo de las situaciones en solitario en el que no existe comunicación motriz entre los jugadores (20,3%). Lógicamente se trata del ámbito psicomotor, y por lo tanto no se forman estructuras en su seno.

En segundo lugar, aparece el duelo disimétrico por equipos (18,6%). Dos equipos de diferente número de componentes o con diferentes papeles se enfrentan entre sí. Ejemplos de las 206 propuestas del profesorado que siguen esta estructura son los juegos de *Policías y Ladrones*, *Toros y corredores*, *Escondite*, *Stop*, *El Telegrama*, *El Oso y el Guardián*, diversos juegos basados en el béisbol, *la defensa del castillo*, pases por parejas con una persona que quiere interceptar el pase, juegos de pillar con varios perseguidores como *La Mancha*, *Las Alturitas* o “Mur-mur, mar-mar”. Asimismo,



dentro de estas veinticinco horas y media, se ha considerado como duelo disimétrico, los juegos que comienzan con una estructura “uno contra todos” y terminan con otra de “todos contra uno”: *Banda de dos, Cadeneta, El Cocodrilo o La Araña y las Moscas*.

En tercer lugar destaca el tiempo dedicado a la cooperación en pequeños grupos de cuatro o cinco alumnos o alumnas. Es un 17% (178 situaciones) en el que el alumnado cumple con tareas tan diversas como carreras de relevos, saltos de comba, carreras de orientación tipo “En busca del tesoro”, recogida de mazorcas por grupos, realización de circuitos en pequeños grupos o mantener un balón o un globo en el aire sin que se caiga.

En cuarto lugar emergen los duelos simétricos por equipos. Supone el 11% de ese tiempo (81 propuestas). Son estructuras que se asemejan a los deportes colectivos modernos. Sin embargo, el profesorado emplea sobre todo juegos tradicionales como *el Balón Quemado, el Marro, La Luna y el Sol* (batallas de pelotas o de fresbees), sokatira, el alma (*Gemo*), a robar la cola por equipos o “a robar piedras”. Aunque también opta por otros juegos que en el argot de la EF se denominan erróneamente como “predeportivos”. Ejemplos de entre las 81 propuestas son los partidillos de 2:2, juegos como *el fútbol humano o el Fresbe-torre*. Los deportes institucionalizados también se juegan en forma de partidillos a goalball, floorball, voleyball o balonmano.

La estructura cooperativa por parejas ocupa el quinto lugar con un porcentaje del 10,3% del tiempo total (143 tareas). Ejemplos de esta estructura son la gran variedad de pases con diversos objetos, masaje por parejas, saltos de comba por parejas, golpes consecutivos de diversos objetos como indiacas o globos, lo mismo con la utilización de una raqueta o pala o el intercambio de diversos materiales realizado por parejas.

El resto de estructuras ocupa un lugar más o menos testimonial: todos contra todos individual (2,6%) y por equipos (1,6%), cooperativa en gran grupo (2,1%), duelos simétrico (0,8%) y disimétrico individual (2,5%), todos contra todos por equipos (1,6%), estructuras paradójicas (2,4%), uno contra todos (2,6%) y otros cooperativo (0,2%) o de varias estructuras que se establecen según el criterio del alumnado (8%). Los duelos disimétricos tienen una presencia más preeminente que los simétricos, tanto en los individuales como en los que se practican por equipos.

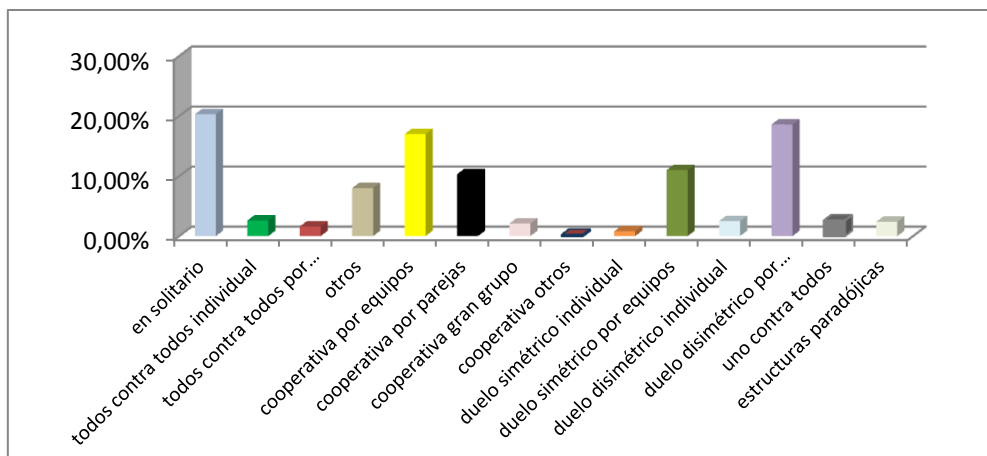


Figura 73: Las estructuras sociales de las tareas de E

El especialista de EF propone relaciones más fructíferas en matices y formas, lo que permite crear un espacio de libertad donde el alumnado establece vínculos afectivos y emocionales que van desde la empatía y la amistad hasta la exclusión y el desprecio.

Alumnado-alumnado en el aula	Alumnado-alumnado en el gimnasio
<b>Grupo de iguales: relaciones entre pares</b>	Grupo de iguales: relaciones entre pares
<b>Relaciones controladas y mediatizadas por la tutora</b>	Relaciones semicontroladas y más libres
<b>Relaciones impuestas (representación)</b>	Relaciones más naturales
<b>Propuestas: trabajo individual</b>	Propuestas: 75% del tiempo motriz en relación
<b>Tutora: decisiones grupales puntuales</b>	Especialista: decisiones grupales permanentes
<b>Relaciones predeterminadas y vigiladas: libertad controlada, relaciones forzadas</b>	Relaciones predeterminadas y menos vigiladas: mayor libertad, relaciones más naturales
<b>Relaciones estables y cerradas</b>	Relaciones exclusivas y estables Algunas cambiantes y diversas: inestables, ambivalentes
<b>Estructuras sociales pobres</b>	Estructuras sociales más cambiantes y variadas
<b>Lenguaje oral, en menor medida, lenguaje corporal y escrito</b>	Interacción motriz, semiotricidad En menor medida, lenguaje oral
<b>Estatus cognitivo: aprendizaje individual</b>	Estatus motriz: aprendizaje grupal y en menor medida, inividual
<b>Colaboración esporádica</b>	Cooperación, Oposición y Cooperación-oposición motrices
<b>Emociones controladas: intensidad baja</b>	Emociones intensas: desde la mayor empatía hasta la violencia verbal y física
<b>Sonidos controlados, silencio</b>	“Ruido”: gritos, chillidos
<b>Afectividad controlada</b>	Afectividad permanente
<b>Conflictos atenuados: violencia aplacada</b>	Conflictos lacerantes: violencia manifiesta

Figura 74: Las relaciones entre el alumnado en el aula y en el gimnasio

#### **4.8. Las relaciones en el patio de recreo: la cuasi-libertad**

El alumnado disfruta de libertad de relacionarse o no con quien quiera durante el recreo. Es verdad que estas relaciones están vigiladas por patrullas de profesores que deambulan charlando y vigilando a la vez. En un mismo patio pueden convivir varios espacios en los que en unos se ronda y en otros se vigila una zona determinada en la que se ejerce un control. El profesorado asume su papel de vigilante. Estas patrullas también atienden al alumnado que se hace alguna herida y acompañan al herido al botiquín para realizar una cura desinfectándola. Además, se encargan de abrir las puertas de salida o de entrada cuando suena la sirena. Normalmente, la resolución de los conflictos acaecidos en el patio es una tarea que le compete a la dirección.

El idioma escolar es el euskara, pero los niños emplean el castellano en el patio. Una es la lengua intramuros, oficial o comunicativa con el profesorado; y la otra extramuros, informal o comunicativa entre el alumnado. No obstante, la mayoría del alumnado se relaciona en el patio a través de los juegos. Es decir, las relaciones entre el alumnado en el tiempo de recreo están mediatizadas por la motricidad; de ahí, que uno de los especialistas encargado del cuidado del patio se preocupa cuando un grupo de alumnos emigrantes no se integra en los juegos del resto. Considera que el lenguaje corporal es un elemento universal y aglutinador.

#### **4.9. A modo de resumen**

Existe una **cultura relacional análoga** en la escuela, tanto en las aulas como en el gimnasio. Esta semejanza se muestra esencialmente en el principio de autoridad, puesto que el especialista y la tutora se relacionan jerárquicamente con su alumnado. Además de cumplir con este papel, el profesorado es responsable del cuidado y protección del alumnado ante las familias. En cuanto a la relación entre el alumnado, los vínculos se establecen en el entorno de un grupo-clase de iguales, es decir, entre pares. La sociabilidad está dirigida por el profesorado que es quien marca la dinámica grupal a partir de las propuestas de tareas.

**A pesar de estas similitudes, existen diferencias** entre la sociabilidad del alumnado en el gimnasio con respecto al aula debido a que la relación social en la educación física es intrínseca al aprendizaje, mientras que en las áreas conceptuales es, más bien, una opción para el conocimiento de saberes transversales. El alumnado en el gimnasio se comunica a través de un lenguaje semiomotor, de signos motores, mientras que en clase la comunicación es de tipo lingüístico.

Las clases de EF presentan un rasgo de género visible en la preponderancia de los hombres entre los especialistas. Las clases del aula, en cambio, son impartidas por las tutoras.

## **5. RECAPITULACIÓN: LA CULTURA ESCOLAR HOMOGÉNEA Y LAS SUBCULTURAS**

### **ÍNDICE**

5.1. Introducción .....	526
5.2. Características de la cultura escolar homogénea .....	526
5.3. Las diferentes subculturas escolares .....	527
5.4 Conclusiones del análisis etnográfico .....	528

## **5. RECAPITULACIÓN: LA CULTURA ESCOLAR HOMOGÉNEA Y LAS SUBCULTURAS**

### **5.1. Introducción**

En los capítulos anteriores se ha estudiado y analizado la cultura escolar material, temporal, espacial y relacional por separado. De dicho análisis se desprende que existe una cultura escolar homogénea y otras subculturas diferenciadas.

### **5.2. Características de la cultura escolar homogénea**

La cultura escolar presenta una serie de similitudes que marca el devenir de todas las áreas. En cuanto al espacio, la actividad docente se realiza dentro de los límites de la escuela. Como consecuencia de ello, la EF se caracteriza por una ausencia de inteligencia espacial. Las relaciones entre el profesorado y el alumnado siguen los principios de autoridad y protección. El profesorado marca la dinámica grupal a partir de la propuesta de tareas. Con respecto al tiempo, conviven dos nociones temporales: una principal, la finalidad educativa de formar ciudadanos; y otra secundaria, la búsqueda de resultados en el aprendizaje. La EF sigue la arquitectura temporal curricular y califica al alumnado, pero se evalúan las actitudes por partida doble. En lo relativo a los materiales, la cultura material se observa en el uso indistinto de los objetos de propiedad colectiva y privada; y la inmaterial en el desarrollo de los contenidos de todas las áreas en forma de conceptos, procedimientos y actitudes (ver tabla adjunta).

En resumen, la socialización que propone la cultura escolar homogénea se realiza bajo los principios de seguridad y control espacial, de jerarquía entre el profesorado y el alumnado, de dirección por parte del profesorado de la relación entre pares, de cierta preeminencia del proceso de aprendizaje sobre el resultado y de equilibrio entre la cultura material e inmaterial.

<b>Similitudes entre áreas</b>	
<b>Espacio</b>	Principio de seguridad: cuidado del alumnado a través del control espacial
<b>Tiempo</b>	Educación como proceso y como resultado
<b>Relaciones</b>	Principio de autoridad: relaciones jerárquicas entre el profesorado y el alumnado Principio de cuidado y protección: atención al alumnado Socialización entre pares dirigida por el profesorado
<b>Materiales</b>	Impulso de una cultura material (propiedad colectiva de los objetos de uso común y privada de los de uso individual) Impulso de una cultura material e inmaterial

Figura 75: **Las características de la cultura escolar homogénea**

### 5.3. Las diferentes subculturas escolares

Esencialmente éstas son dos: la subcultura del aula y la del gimnasio. Se pueden equiparar con la cultura de las áreas curriculares principales de carácter conceptual (Lenguas, Matemáticas y Conocimiento del Medio) y la de la EF, secundaria en cuanto a estatus curricular y de carácter procedimental<sup>6</sup>.

La cultura escolar de las áreas principales es una subcultura dominante que propone una socialización basada en una educación básicamente conceptual que impulsa la interacción social entre la tutora y el alumnado en espacios con sillas y mesas para que el alumnado esté concentrado en las tareas de ritmo regular que impone la tutora con la finalidad de que el alumnado consiga un producto material a través del cual se pueda calificar el nivel de aprendizaje.

En cambio, la socialización del alumnado en la EF se realiza en un espacio especializado, el gimnasio, en ausencia de inteligencia espacial, cuyo vacío se llena de tiempo de acción, de emoción, de bullicio y de desorden controlado, de tareas no causales en las que como la acción motriz es efímera no existe una constancia o evidencia del aprendizaje y en el que la sociabilidad es intrínseca a dicho aprendizaje.

<sup>6</sup> Esta diferenciación se realiza con la finalidad de clarificar el discurso. Obviamente existen áreas de menor estatus como la Religión o de carácter procedimental como la Educación Artística que se pueden impartir en el aula.

	Áreas principales	EF
<b>Espacio</b>	Espacios llenos, espacios para la quietud, espacios silenciosos. Concepto: pensamiento y voz.	Espacios vacíos, espacios para la acción, espacios ruidosos. Motricidad: carreras.
<b>Tiempo</b>	Tiempo más causal Educación como producto Presencia notable en la plantilla semanal: áreas principales Ritmo regular de la sesión: tiempo de pensamiento, de quietud, de silencio, de orden sosegado.	Tiempo no causal Educación como proceso Poca presencia en la plantilla semanal: área menor Ritmo irregular de la sesión: tiempo de emoción, de acción, de ruido, de desorden controlado.
<b>Relaciones</b>	Relación social adosada al concepto, supeditada al aprendizaje individual Comunicación entre pares de tipo lingüístico principalmente Rasgo de género: tutora mujer	Relación social intrínseca al aprendizaje Lenguaje entre pares semiomotor: signos Rasgo de género: especialista hombre
<b>Materiales</b>	Evidencia o constancia de la producción del alumnado	Producción del alumnado intangible

Figura 76: **Diferentes subculturas escolares**

#### 5.4. Conclusiones del análisis etnográfico

En la Etapa Primaria todas las áreas independientemente de sus especificidades transmiten una cultura escolar común. La relación que establece el alumnado con el espacio, con los demás, la noción temporal que éste vivencia o el uso de los materiales presenta similitudes que se transfieren a pesar de los cambios curriculares y sociales. La cultura escolar homogénea se reproduce en todas las áreas a través de unos principios socializantes permanentes muy fuertes: el principio de seguridad y de protección espacial, el principio de formación de la infancia basado en la preeminencia del proceso sobre el producto, el principio de autoridad en las relaciones entre el profesorado y el alumnado, el principio de sociabilidad dirigida entre pares y el principio de desarrollo equilibrado entre la cultura material e inmaterial. Cualquier área, sea cual sea su naturaleza, sigue una tendencia dominante escolar de la que es difícil escapar. El modelo de alumno o alumna que impulsa la cultura escolar homogénea es una persona controlada y cuidada, obediente, que acepta la sociabilidad impuesta, que se va formando durante la etapa aprendiendo conceptos, procedimientos y valores entre materiales de propiedad colectiva y privada. Este modelo de socialización unifica todas las áreas.



A pesar de estos principios socializantes comunes, existen diferencias entre el modelo de socialización de unas áreas y de otras debido esencialmente a la propia naturaleza pertinente de cada área. En la Enseñanza Primaria unas áreas son básicamente conceptuales (Lenguas, Matemáticas y Conocimiento del Medio) y otras como la EF son procedimentales. Estos dos tipos de áreas conviven en la cultura escolar aportando dos puntos de vista diferenciados sobre la educación.

La finalidad educativa propuesta desde las áreas principales busca la aprehensión de conceptos, en espacios que permiten la quietud necesaria para concentrarse en un trabajo intelectual: las aulas. La tutora es la persona encargada de la transmisión del conocimiento y por ello la interacción social principal en el aula tiene lugar entre la tutora y su alumnado. Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumno o alumna produce materiales que son evaluables. Por lo tanto, el modelo de ciudadano que se propugna es una persona concentrada en un trabajo intelectual productivo bajo la permanente interacción con la tutora. Lo que cuenta es el concepto.

La finalidad educativa propuesta desde el área de EF persigue la aprehensión de procedimientos, en espacios vacíos que permiten la interacción necesaria para el aprendizaje entre iguales. Las acciones motrices son efímeras y por lo tanto se carece de evidencias materiales del trabajo del alumnado. El proceso de aprendizaje prevalece sobre el resultado. Por consiguiente, el modelo de ciudadano que se impulsa desde la EF es una persona activa que aprende de la interacción con sus iguales, cuyo resultado de aprendizaje es intangible. Lo que cuenta es la acción.

Estas dos concepciones educativas conviven en la cultura escolar. Esta convivencia no está equilibrada porque se establece una jerarquía en favor de las áreas conceptuales que conforman la subcultura dominante. Consecuentemente, la cultura impulsada por la EF se convierte en adyacente. La naturaleza de las áreas conceptuales contrasta con la naturaleza de la EF. Una subcultura en la que el alumnado aprende entre sí, inmerso en un proceso de aprendizaje que carece de evidencias materiales y que requiere espacios vacíos, difícilmente encaja en la subcultura dominante escolar. Los ecos del dualismo cartesiano se mantienen en la cultura escolar de principios del siglo XXI.

## **PARTE V: CONCURRENCIAS Y DESAJUSTES ENTRE EL ANÁLISIS ETNOGRÁFICO Y EL CURRICULAR**

1. Introducción: la EF entre la uniformidad y la jerarquía .....	531
2. Las propuestas del especialista y su relación con la cultura temporal escolar y el tiempo curricular.....	531
2.1. El currículo impulsa la preeminencia del proceso de aprendizaje sobre el resultado .....	531
2.2. El currículo refuerza la jerarquía discriminatoria entre las áreas, sobre todo en la estructura temporal .....	532
3. Las propuestas del especialista y su relación con la cultura material escolar y el tratamiento del material en el currículo .....	534
4. Las propuestas del especialista y su vínculo con la cultura relacional escolar y el tratamiento de las relaciones en el currículo .....	536
4.1. El currículo sigue la cultura escolar relacional homogénea .....	536
4.2. Las paradojas que llevan a diferentes culturas relacionales .....	537
4.2.1. Primera paradoja: el currículo premia a las áreas que impulsan un aprendizaje individual en el alumnado .....	537
4.2.2. Segunda paradoja: el currículo pena a las áreas que impulsan un aprendizaje social entre el alumnado .....	538
5. Las propuestas del especialista y su relación con la cultura espacial escolar y el tratamiento espacial curricular .....	540
6. La compleja posición de la EF entre la unificación y la divergencia escolares .....	541
6.1. El currículo general impulsa a las áreas hacia la uniformidad .....	541
6.2. El currículo de EF impulsa al área hacia la uniformidad .....	542
6.2.1. Aportaciones del currículo oficial de la EF .....	542
6.2.2. Aportaciones del currículo real de la EF .....	542
6.3. El currículo general arrastra a las áreas hacia la divergencia y la jerarquía .....	544
6.4. El currículo de EF arrastra al área hacia la divergencia y la jerarquía .....	545
7. Conclusiones finales: una Educación Física atenazada .....	547

## **PARTE V: CONCURRENCIAS Y DESAJUSTES ENTRE EL ANÁLISIS ETNOGRÁFICO Y EL CURRICULAR**

### **1. INTRODUCCIÓN: LA EF ENTRE LA UNIFORMIDAD Y LA JERARQUÍA**

La cultura escolar arrastra a todas las áreas a seguir dos tendencias muy consistentes: la uniformidad y la jerarquía. La uniformidad se corresponde con la cultura escolar homogénea, mientras que la jerarquía se refiere a la cultura escolar divergente. Esta realidad estudiada en la parte etnográfica de esta tesis se entrelaza con el currículo, de tal manera que algunos artículos legitiman los principios que sustentan la tendencia uniformadora entre las áreas, mientras que otros justifican la jerarquía entre ellas. Además, concurre una tercera vía en la que los apartados del decreto se convierten en papel mojado porque no son capaces de revertir la cultura escolar homogénea ni la divergente. Las contradicciones y paradojas que afloran en esta vía deben ser interpretadas para desentrañar el currículo oculto escolar y el particular de la EF.

### **2. LAS PROPUESTAS DEL ESPECIALISTA Y SU RELACIÓN CON LA CULTURA TEMPORAL ESCOLAR Y EL TIEMPO CURRICULAR**

#### **2.1. El currículo impulsa la preeminencia del proceso de aprendizaje sobre el resultado**

En el estudio etnográfico se ha determinado que existe una cultura temporal escolar homogénea en la que se subraya la importancia del proceso de aprendizaje. La argumentación que sustenta esta afirmación es curricular por la ausencia de un carácter terminal en el diseño de la etapa.

En esta misma línea, la primera parte del decreto subraya una y otra vez la importancia del proceso en el aprendizaje: se presentan los objetivos en términos de “capacidades”; se contempla la etapa como una continuidad de ciclos; se parte de un principio de continuidad que permite a la misma tutora responsabilizarse del grupo durante todo un ciclo y así abordar los contenidos de una manera integradora y global; se vinculan la

organización y el tratamiento de los contenidos con las líneas transversales, en lo que se puede considerar como la mayor apuesta ideológica del decreto; se evalúa de manera cualitativa, individualizada, continua y global, y esta evaluación se considera como una parte del proceso de enseñanza; y si fuera preciso, se determinan las necesarias adaptaciones curriculares. Es decir, es un currículo integrador que no persigue una función selectiva ni intenta establecer niveles o clasificaciones entre el alumnado. Por lo que respecta a la cultura temporal, el currículo refuerza la unificación entre las áreas.

Precisamente, éste es el modelo que propugna la práctica de la EF de Primaria en el que la mayoría de las propuestas didácticas carece de victoria. Se valora el proceso más que el resultado del aprendizaje. El área también observa un principio integrador en el que cualquier alumno o alumna sea cual sea su condición, nivel o procedencia puede acometer su práctica motriz con garantías de éxito, incluso en la evaluación. Ello es debido a la prevalencia de la evaluación de las actitudes. En la práctica, la EF sigue un modelo educativo igualitario y justo que posibilita que casi ningún alumno fracase.

En definitiva, la noción temporal de las propuestas didácticas del especialista es coherente con lo expresado en el currículo de la etapa y con la tendencia homogénea de la cultura temporal escolar.

## **2.2. El currículo refuerza la jerarquía discriminatoria entre las áreas, sobre todo en la estructura temporal**

En el trabajo etnográfico se señala que la importancia jerárquica del proceso sobre el resultado se desequilibra en función de las diversas áreas: unas son más selectivas y optan por un tiempo de resultados, de calificación. Se trata de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio. En otras prevalece el proceso de aprendizaje sobre el resultado y, por tanto, son menos selectivas: Educación Artística, Religión y Educación Física.

En esta disyuntiva la postura del currículo es contradictoria. Por una parte, el discurso apuesta por un enfoque global de la etapa que bebe de las fuentes del movimiento pedagógico de la Escuela Nueva y de las teorías psicológicas constructivistas; y por otra, el conocimiento está fragmentado por áreas y la administración divide el tiempo entre ellas. Los anexos II y III del decreto asignan a cada área el número mínimo de

horas anuales y semanales. Este reparto podría estar equilibrado, pero no es así. El tiempo escolar se fragmenta desequilibradamente en favor de unas áreas y menoscabo de otras. Paradójicamente, las que más fielmente siguen la cultura escolar temporal homogénea y el discurso del decreto son las menos valoradas. Finalmente, el legislador se posiciona en la lucha de poder entre las áreas por un criterio estadístico.

Este sesgo ideológico disipa la ambigüedad detectada en una de las tres líneas de actuación educativa, concretamente la correspondiente al término “adquisición y dominio de los instrumentos”. Como consecuencia del reparto horario, todo parece apuntar hacia una jerarquización en favor de las lenguas y las matemáticas, de tal manera que se puede interpretar que esos “instrumentos” son la expresión oral, la lectura, la escritura y el cálculo aritmético. A pesar del discurso progresista de la filosofía del decreto, el currículo parece apostar por una vuelta a lo básico.

En resumen, el decreto refuerza la jerarquía discriminatoria entre las áreas a favor de las áreas más conceptuales, aquellas en las que son más importantes los resultados de aprendizaje. En este contexto, el área de EF se queda atrapada y enmarañada en la contradicción del decreto porque cumple con su filosofía, pero se queda relegada en el reparto horario. La institución escolar la considera como un área de segunda clase. La EF carece de presencia y reconocimiento institucional.

Indefectiblemente, esta jerarquía discriminatoria a favor de las áreas conceptuales propiciada por los anexos del currículo arrastra consigo a otras divergencias analizadas en la parte etnográfica. La cultura del aula prevalece sobre la del gimnasio. El aprendizaje prioritario de conceptos, o incluso de procedimientos, en el que lo aprendido se materializa en un producto y que requiere un espacio que demanda quietud y concentración tiene un mayor reconocimiento de la administración que el aprendizaje práctico de la EF en el que lo aprendido es efímero, puntual, intangible y que requiere de un espacio vacío y ruidoso.

### **3. LAS PROPUESTAS DEL ESPECIALISTA Y SU RELACIÓN CON LA CULTURA MATERIAL ESCOLAR Y EL TRATAMIENTO DEL MATERIAL EN EL CURRÍCULO**

En el estudio etnográfico se ha señalado que existe una cultura material homogénea en la escuela que impulsa a todas las áreas a desarrollar tanto la cultura material como la inmaterial. Esta similitud se manifiesta en la propiedad colectiva de los objetos de uso común y en la privada de los objetos de uso más individual. Asimismo, la cultura inmaterial escolar se desarrolla a través del aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.

En la parte general del decreto la cultura inmaterial está presente desde la propia definición de currículo como conjunto de objetivos (capacidades), contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación, su desarrollo, la determinación de las grandes líneas educativas o de las líneas transversales; pasando por la búsqueda de la educación integral de la persona en los ámbitos físico, afectivo, social e intelectual; hasta la calificación de los contenidos como “culturales” y la importancia de la educación en la adquisición del “complejo mundo de las normas, actitudes y valores de nuestra cultura”. De esta forma, el currículo intenta integrar los conceptos de educación, cultura y sociedad. La cultura inmaterial es imprescindible para que el alumnado viva en sociedad.

Desde el currículo de EF, la cultura inmaterial que propone el decreto del área es un reflejo de las diversas corrientes históricas que conviven en su seno y que se corresponden con cada uno de los bloques de contenido. Indiscutiblemente es una cultura inmaterial propia. La imposibilidad de un planteamiento ordenado y global del área convierte a esos contenidos culturales en asistemáticos. Igualmente, entre otras razones, el escaso vínculo con la herencia cultural del bloque de expresión y el planteamiento de una EF basada en capacidades, habilidades y patrones de movimiento en la que se obvian los condicionamientos culturales, sociales y económicos en los que vive el alumnado ponen en duda la significatividad cultural de la propuesta curricular. Por ello, el currículo opta por disfrazar esta falta de conexión considerando al juego como el recurso metodológico idóneo para desarrollar esos contenidos alejados de la realidad del alumnado. Estos contenidos aculturales y asistemáticos cuentan de esta forma con el paraguas de la cultura lúdica.

En cuanto a la cultura material, el decreto presenta un contenido actitudinal de ámbito social basado en el respeto a las normativas de régimen interno sobre el cuidado del material. El currículo pretende salvaguardar el material de uso colectivo.

En el mismo sentido, durante la práctica de la EF el material utilizado por todos los grupos del centro se protege cuidadosamente. En lo relativo a la cultura inmaterial en las clases de EF, ésta se transmite a través de juegos, propios de la cultura lúdica; y ejercicios, específicos de la cultura de la EF. El profesorado ante la falta de articulación significativa entre los contenidos propuestos por el currículo se resguarda durante la práctica debajo del paraguas que le ofrece la cultura lúdica, dejando los ejercicios en un segundo plano para desarrollar el calentamiento o la adquisición de algunas técnicas corporales específicas.

En resumen, la EF transita entre la uniformidad y la divergencia puesto que la cultura material presente en las propuestas didácticas del especialista es coherente con lo expresado en el currículo de la etapa y con la tendencia homogénea de la cultura material escolar, mientras que su relación con el currículo del área es menos nítida.

## **4. LAS PROPUESTAS DEL ESPECIALISTA Y SU VÍNCULO CON LA CULTURA RELACIONAL ESCOLAR Y EL TRATAMIENTO DE LAS RELACIONES EN EL CURRÍCULO**

### **4.1. El currículo sigue la cultura escolar relacional homogénea**

En la parte etnográfica del trabajo se concluye que existe una cultura relacional análoga en la escuela. Esta semejanza se muestra básicamente en el principio de autoridad, puesto que el especialista y la tutora se relacionan jerárquicamente con su alumnado. Además de cumplir con este papel, el profesorado es responsable del cuidado y protección del alumnado ante las familias. En cuanto a la relación entre el alumnado, los vínculos se establecen en el entorno de un grupo-clase de iguales, es decir, entre pares, cuestión que viene prescrita curricularmente. La sociabilidad está dirigida por el profesorado que es quien marca la dinámica grupal a partir de la propuestas de tareas.

Lógicamente, en el decreto no se articulan los principios de autoridad y de cuidado, pero se puede interpretar que varios puntos lo corroboran en mayor o menor medida. Así, se asigna a cada grupo un profesor-tutor y entre sus funciones está la de diseñar la programación docente, evaluar al alumnado, implantar las necesarias adaptaciones curriculares y decidir si el alumno o alumna promociona o no de curso. Así mismo, el currículo influye de manera determinante en los lazos que se crean entre el alumnado, puesto que en el articulado se estipula que la edad de entrada en la etapa sea a los seis años del año natural. Como consecuencia de ello, las relaciones dentro del grupo-clase se construyen entre pares. Por último, aunque carece de carácter prescriptivo, una directriz del decreto para la enseñanza y aprendizaje advierte sobre la importancia del profesor tutor en las dinámicas grupales.

En resumen, el currículo sigue la tendencia homogénea escolar en la cultura relacional puesto que insinúa el principio de autoridad del profesorado y establece el principio de sociabilidad entre pares. De esta manera, se afianza la unificación entre las áreas.



## **4.2. Las paradojas que llevan a diferentes culturas relacionales**

### **4.2.1. Primera paradoja: el currículo premia a las áreas que impulsan un aprendizaje individual en el alumnado**

El currículo general es incapaz de romper la tendencia escolar divergente relacional. Existen diferencias entre la sociabilidad del alumnado en el gimnasio con respecto al aula debido a que la relación social en la educación física es intrínseca al aprendizaje, mientras que en las áreas conceptuales es, más bien, una opción para el conocimiento de saberes transversales.

Ante esta disyuntiva, varios apartados del currículo apuestan claramente por el aspecto social de la enseñanza: algunos objetivos como el comunicarse a través de diferentes medios de expresión, el comprender los fenómenos sociales o el apreciar los valores relativos a la convivencia; la significación de la socialización como una de las tres grandes líneas educativas; el valor de las relaciones de grupo y afectivas en su artículo 4; la importancia de las líneas transversales en la organización y tratamiento de los contenidos (rechazo a las discriminaciones y respeto a la diversidad); la aspiración a través del desarrollo de las capacidades de conseguir una educación integral del alumnado en todas sus dimensiones (física, afectiva, social e intelectual) corroboran esta apuesta. Además, existe una directriz de enseñanza y aprendizaje sobre la estrecha relación entre el aprendizaje y la interacción social. Según el currículo, el aprendizaje es social porque está mediatizado por el aula-grupo y las relaciones que se dan en su seno.

La propuesta relacional que se impulsa en las clases de las áreas principales en las que la interacción principal es la que se establece entre la tutora y el alumnado diverge con respecto a lo prescrito por el currículo. El currículo es incapaz de revertir esta divergencia y se convierte en papel mojado. De esta manera, se produce la primera paradoja: las áreas conceptuales difieren del plantamiento social del decreto y, sin embargo, son las que tienen una mayor presencia curricular.

#### 4.2.2. Segunda paradoja: el currículo pena a las áreas que impulsan un aprendizaje social entre el alumnado

El punto de partida filosófico del currículo de EF es, cuanto menos, discutible porque carece de valor social. En la introducción del currículo del área se describe que las capacidades se desarrollan a través del cuidado del cuerpo y la salud, la mejora de la imagen corporal, la forma física y el ocio. Es un bagaje pobre que convierten a la EF de Primaria en individualista y descomprometida. Ni siquiera se plantean interrogantes y preguntas relativas, por ejemplo, a la demanda de ocio activo y su relación con el consumo de productos y servicios y el estatus social, o a la imagen corporal y la reproducción de estereotipos sociales de género, aunque un contenido persiga la valoración y aceptación de la imagen corporal. Tampoco se fomenta que el alumnado sea crítico con esta visión individualista de la EF unida a las modas corporales. El currículo del área se caracteriza por ser acrítico. Esta ausencia de pensamiento crítico es un olvido ideológico del legislador que lastra el valor social del área. Otro omisión significativa es la ausencia de contenidos procedimentales vinculados con las relaciones entre el alumnado.

No obstante, otros apartados del currículo parecen reforzar el valor social de la EF. Por ejemplo, en la introducción se destaca el valor social del movimiento. Más tarde se repite lo mismo con respecto a la capacidad motora. Una de las funciones descrita en el decreto es la comunicativa y de relación. La EF también contribuye al desarrollo de una de las grandes líneas educativas: la socialización. Se reconoce que el dominio corporal predispone a la integración social. Se incide en el carácter no discriminatorio del área. Se valora el papel del juego que invita al alumnado a incorporarse a las actividades en grupo. En cuanto a los objetivos, en el primero incide en el conocimiento y el valor del cuerpo y la actividad física como medio de relación con los demás. En el segundo se resalta el valor de la higiene como una forma de respeto a los demás. En el sexto se acentúa la necesidad de establecer relaciones equilibradas y constructivas sin discriminaciones. El octavo subraya la importancia de los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento a la hora de comunicar. En cuanto a los contenidos, el currículo apuesta por el desarrollo de contenidos actitudinales de ámbito social que se van repitiendo en todos los bloques (disposición de ayuda y cooperación). La presencia de las relaciones en los criterios de evaluación se refiere a un criterio de tipo conceptual

(identificar como valores (...) la cooperación y la ayuda mutua), otro define la salud como “social” y uno más conecta el cuerpo y la relación con los demás. Las luces y las sombras se intercalan en el tratamiento que otorga el currículo al desarrollo de las relaciones entre el alumnado.

Esta contradicción entre la ausencia de valor social de la finalidad educativa y la presencia de varios apartados que lo confirman, contrasta con la presencia preponderante de la relación en las propuestas didácticas del especialista. La práctica de la EF es imposible llevarla a cabo sin la participación de los demás.

En resumen, el estudio de la sociabilidad entre el alumnado de Primaria en el área de EF muestra una doble paradoja. Por una parte, la práctica de la EF es social y por ello cumple con lo prescrito y orientado en la primera parte del currículo, y a pesar de ello, queda relegada en el reparto. Por otra, las propuestas del especialista son sociomotoras y, no obstante, esta realidad no tiene un encaje suficientemente sólido en el punto de partida filosófico del área.

## **5. LAS PROPUESTAS DEL ESPECIALISTA Y SU RELACIÓN CON LA CULTURA ESPACIAL ESCOLAR Y EL TRATAMIENTO ESPACIAL CURRICULAR**

En el estudio etnográfico se ha determinado que existe una cultura espacial escolar homogénea. El aula y el gimnasio siguen la misma tendencia espacial porque más allá de las diferencias aparentes, se han encontrado similitudes profundas en los principios de seguridad, protección y control. Por lo tanto, al igual que se garantiza en el resto de áreas, el currículo real de la EF sigue dichos principios.

En cambio, en el currículo de EF se abre una puerta para que el alumnado establezca otro tipo de relaciones espaciales. Así, un objetivo de etapa y otro de área, un contenido procedimental y otro actitudinal de ámbito personal y un criterio de evaluación pretenden que el alumnado establezca una relación respetuosa con la naturaleza. Entre todos destacan los contenidos “(...) adaptación a distintos entornos naturales” y “práctica de juegos en el medio natural”.

Esta apuesta curricular no tiene su continuidad en la práctica de la EF en Primaria. Las tareas propuestas por el profesorado del área se llevan a cabo principalmente en ausencia de incertidumbre espacial. Los especialistas se encuentran ante un muro de cristal formado por el cumplimiento de las circulares sobre seguridad del Departamento de Educación, la falta de partidas presupuestarias para que el alumnado se acerque a la naturaleza, las reticencias de la dirección del centro a las salidas, la petición de permisos para abandonar el centro de los padres y madres, la custodia del grupo por parte de la Policía Municipal si se recorre la ciudad en bicicleta, y la asunción y el control de los riesgos inherentes a las actividades en la naturaleza. Este muro les impide desarrollar las posibilidades que le ofrecen la propia naturaleza del área y el currículo. Ante esta perspectiva, la EF se aferra a la cultura espacial escolar homogénea y su práctica se realiza en lugares cerrados y controlados.

En resumen, el principio espacial de las propuestas didácticas del especialista es coherente con la tendencia homogénea de la cultura espacial escolar y divergente con respecto a lo prescrito por el currículo de EF.

## **6. LA COMPLEJA POSICIÓN DE LA EF ENTRE LA UNIFICACIÓN Y LA DIVERGENCIA ESCOLARES**

### **6.1. El currículo general impulsa a las áreas hacia la uniformidad**

El currículo general, de carácter oficial y prescriptivo refuerza los principios uniformizadores de la cultura escolar:

- En cuanto a la cultura escolar relacional, el currículo general corrobora los principios de autoridad, de protección y de control en las relaciones entre el profesorado y el alumnado a través de la asignación de un profesor-tutor a un grupo; asegura la sociabilidad entre pares con la prescripción de comienzo de la etapa a los seis años; y orienta sobre el valor social del aprendizaje mediante una directriz para la enseñanza-aprendizaje y para la evaluación del anexo I.
- El currículo general prescriptivo reconoce y desarrolla una cultura escolar de carácter material con la utilización de objetos de uso colectivo y privado, e inmaterial a través del desarrollo de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada área.
- El currículo general consolida una cultura escolar temporal en la que el proceso de aprendizaje prevalece sobre el resultado a través de la búsqueda de una educación integral, una evaluación continua, unos refuerzos educativos e incluso las adaptaciones curriculares necesarias. La ausencia de un carácter terminal en la etapa es capaz de cambiar la cultura escolar temporal tradicional basada en los resultados de aprendizaje.
- En lo referente a la cultura espacial, el principio de seguridad se garantiza en el decreto 1537/2003 relativo a las instalaciones escolares.

En resumen, el currículo refuerza un tipo de socialización que procura que el alumnado sea obediente, se relacione con sus pares en ambientes seguros y controlados, en situaciones en las que prime más la evolución de la persona antes que sus resultados de aprendizaje y en las que utilice materiales de uso colectivo y personal.

Los principios que se propugnan en la cultura escolar homogénea se reflejan en el currículo general.

## **6.2. El currículo de EF impulsa al área hacia la uniformidad**

Tanto el currículo oficial como el real posibilitan que el área se incorpore a la cultura homogénea en condiciones de igualdad con el resto de áreas.

### **6.2.1. Aportaciones del currículo oficial de la EF**

En cuanto a la cultura relacional, el currículo oficial o prescriptivo reconoce el valor social del cuerpo y del movimiento en varias partes del mismo, en la línea de lo escrito en el currículo general.

En lo referente a la cultura inmaterial, el desarrollo de los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación específicos del área demuestra que la EF posee una cultura inmaterial propia, tal y como ocurre en el resto de áreas.

### **6.2.2. Aportaciones del currículo real de la EF**

Lo que verdaderamente impulsa al área hacia la uniformidad con el resto de áreas es el currículo real:

- En cuanto a la cultura relacional, las tareas propuestas por el especialista obligan al alumnado a relacionarse con los demás y por lo tanto, éste aprende de manera social. En el currículo real de la EF el valor social del área se sitúa en un primer plano. Este sólido punto de partida desencadena otras particularidades como el hecho de que el actuar en sociomotricidad fuerza al alumnado a tomar decisiones continuamente (tal y como ocurre durante un mínimo porcentaje en situaciones con incertidumbre en el medio). La EF es de igual forma cognoscitiva. Asimismo, la interacción motriz está unida a la afectividad y emoción y por tanto, todo ello convierte a la EF en un ámbito privilegiado para desarrollar en el alumnado las “dimensiones física, afectiva, social e intelectual” que conducen a la educación integral que persigue el currículo general.
- En lo referente a la cultura inmaterial, las tareas motrices son efímeras y se utilizan objetos, sobre todo, de titularidad colectiva.

- El currículo real de la EF señala que el alumnado no se clasifica según los resultados obtenidos, debido a que las tareas propuestas por el especialista carecen de memoria.
- La EF práctica de la EF en Primaria sigue el principio de seguridad ya que la inmensa mayoría de las tareas se recrea en espacios sin incertidumbre.

La EF se caracteriza por ser un saber práctico en el que la sociabilidad se lleva a cabo con los demás, en el que se valora el proceso más que la clasificación del alumnado, en el que se manejan objetos y no existe constancia de lo producido, y en el que se carece de inteligencia espacial. Las tareas propuestas por el especialista de EF en Primaria convierten al área en motriz, social, cognitiva, emocional, procesual, instrumental, partícipe de la cultura inmaterial escolar y poseedora de certeza espacial.

En definitiva, la EF escolar aporta un modo de socialización propia que es coherente con la cultura escolar homogénea y el currículo general. Las aportaciones más destacadas y reveladoras del área son el aprendizaje social intrínseco que subyace en su naturaleza y la consideración del proceso sobre el resultado de aprendizaje debido a la ausencia de victoria de las tareas propuestas y al carácter efímero de las acciones motrices. La EF se aferra a lo colectivo y a la ausencia de memoria.

### **6.3. El currículo general arrastra a las áreas hacia la divergencia y la jerarquía**

Mientras el discurso del currículo persigue la educación integral del alumnado, orienta hacia un aprendizaje práctico, global y social; el reparto horario de los anexos II y III paradójicamente fomenta un currículo desequilibrado entre unas áreas y otras. Esta jerarquía de facto implica un reconocimiento institucional de la cultura escolar divergente a favor de los saberes conceptuales que se sustentan en un aprendizaje cognoscitivo, que requiere de unos espacios llenos y controlados que inviten a la reflexión y a la quietud y que produce resultados en forma de evidencias materiales que ayudan a clasificar y a seleccionar al alumnado. La institución escolar valora el pensamiento y el trabajo individual basado en un resultado de aprendizaje.

Se pone de manifiesto que el decreto tiene un efecto perverso porque el legislador no garantiza los preceptos de la primera parte del propio decreto ni los principios de la cultura escolar homogénea. Aunque fuera de toda lógica, una disposición legal de rango inferior pasa por delante de la filosofía y del articulado del decreto. Por consiguiente, los principios legales de jerarquía y de coherencia jurídica se incumplen, puesto que los anexos II y III tienen un menor rango jurídico que la introducción o el articulado del decreto.

Por el contrario, la EF se convierte en un área de segundo orden junto con los saberes de tipo práctico. El saber hacer juega un papel secundario en la cultura escolar. El legislador en vez de destacar sus fortalezas y posibilidades relega a la EF a un segundo plano en la jerarquía de las áreas.

La socialización que propone la cultura escolar divergente, y que es premiada y reconocida en el reparto horario, busca una persona pensante, quieta y más seleccionada y clasificada por los resultados de aprendizaje obtenidos a través de las producciones escolares.



#### **6.4. El currículo de EF arrastra al área hacia la divergencia y la jerarquía**

El currículo oficial de EF se desmarca de la cultura escolar espacial homogénea y resalta otra de las fortalezas del área: la búsqueda de la inteligencia espacial a través del desarrollo de las actividades en la naturaleza. Sin embargo, en el curriculum real el especialista sigue el principio de seguridad imperante en la cultura escolar homogénea, de tal manera que dicha búsqueda se convierte en una empresa reducida e infructuosa. Por lo tanto, la práctica de la EF se aferra a la misma cultura escolar que el resto de áreas. El área sigue fielmente la tendencia social que busca espacios seguros y controlados y por ello se puede afirmar que la falta de desarrollo del contenido relativo a las actividades en la naturaleza no es una razón significativa que explique la discriminación del área, sino todo lo contrario. El legislador hace un brindis al sol porque conoce la dificultad del desarrollo de las actividades en la naturaleza. Finalmente, esta significativa aportación se convierte en papel mojado.

Existen otras razones en el desarrollo curricular del área que posibilitan su discriminación. Desgraciadamente, la EF se refleja en la imagen que la sociedad y la cultura escolar proyectan de ella y en vez de reafirmarse en las fortalezas y en las valiosas aportaciones inherentes a su naturaleza se refugia en el discurso del cuerpo y del movimiento para cumplir con el esperado dualismo cartesiano.

La EF se desmarca del resto de áreas fundamentalmente por la indefinición en la elección entre “el cuerpo y el movimiento” y “lo procedimental” como eje básico de la acción educativa del área; y por la introducción de una cuarta línea educativa denominada “posibilidades de movimiento”. Estos desmarques acentúan el carácter mecanicista del currículo de EF.

Este inconsistente punto de partida encadena una serie de implicaciones que restan valor al área. En primer lugar, lastra la pretendida consecución de la finalidad educativa sobre la educación integral del alumnado porque parece que se centra únicamente en la “dimensión física” de la persona. En segundo lugar, la filosofía del área convierte al área en individualista y acrítica debido a que el cuerpo y el movimiento están unidos a una cierta idea mecanicista y biológica de la salud y el ocio. En tercer lugar, la organización de la mayoría de los bloques de contenido en torno al cuerpo pone de manifiesto el anclaje cultural insuficiente de los contenidos con la etnomotricidad. El

reparto y la organización de dichos bloques responde a razones relacionadas con la propia cultura de la EF en la que conviven de manera ecléctica varias corrientes de poder ideológicamente contrapuestas. Esta situación convierte a la EF en un área asistemática y acientífica y con una significatividad cultural limitada.

En resumen, la supremacía del cuerpo y del movimiento en el currículo oficial convierte a la EF en un área mecanicista; individualista y acrítica; asistemática y acientífica; y desapegada social y culturalmente. Estas características evidencian el desfase entre el currículo declarado y el real. El legislador y el especialista poseen una visión encontrada de la función educativa de la EF.

## 7. CONCLUSIONES FINALES: UNA EDUCACIÓN FÍSICA ATENAZADA

El papel que juega la EF en el mundo educativo es complejo y está lleno de matices porque está supeditado a las luchas de poder y el conflicto de intereses entre áreas:

✓ **La EF es capaz de seguir los principios generales de la cultura escolar**

En el mundo educativo existe una cultura escolar homogénea que se mantiene más o menos constante a pesar de los cambios de currículo que implantan las sucesivas leyes educativas. El análisis del currículo real descubre que dicha cultura escolar establece una serie de principios generales que se repite área por área y que, por tanto, en cierto sentido las uniforma.

Por consiguiente, la EF sigue la misma estela que el resto de áreas cuando se impone:

- El principio de seguridad y control espacial, debido a que la inmensa mayoría de las propuestas del profesorado de EF se realiza en espacios sin incertidumbre.
- El principio de autoridad que hace que el especialista tome jerárquicamente todas las decisiones relativas al diseño de la programación y su puesta en marcha, desde la elección del tipo de tareas y su duración hasta los materiales elegidos.
- El principio de sociabilidad dirigida que obliga al alumnado a relacionarse entre pares siguiendo las diferentes estructuras sociales que propone el especialista.
- El principio de la preeminencia del proceso sobre el resultado de aprendizaje, puesto que las propuestas didácticas del especialista se decantan, sobre todo, por la ausencia de victoria y, consiguientemente, por una educación de la persona alejada de la clasificación y selección del alumnado.
- El principio de equilibrio en el desarrollo de la cultura material e inmaterial, con la utilización de objetos de uso colectivo e individual y con la determinación de los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación.

Por lo tanto, la EF contribuye como el resto de áreas a fomentar los valores generales que se potencian en la escuela y que promueve la sociedad. Así, éstos convierten al alumnado en una persona cuidada y controlada, sumisa, cuya sociabilidad está dirigida y limitada al establecimiento de relaciones entre iguales, que utiliza materiales colectivos y privados, en un marco de cierta preeminencia de un aprendizaje en el que se valora más el proceso que el resultado por la ausencia de un carácter terminal de la etapa.

- ✓ **El currículo real refleja la existencia de culturas escolares particulares o subculturas que presentan diferentes visiones de la socialización del alumnado**

La cultura escolar general se conforma también a través de las distintas subculturas que conviven en su seno. Estas culturas particulares interpretan la cultura general escolar de manera diferenciada. A grandes rasgos y con las debidas matizaciones, entre las áreas se observan dos puntos de vista enfrentados: uno más conceptual como Matemáticas, Lenguas o Conocimiento del Medio, y otro de carácter más práctico, como Educación Artística y EF. Entre estas subculturas media un conflicto de intereses que influye en que la cultura escolar general se decante hacia uno de estos polos.

Las áreas más teóricas propugnan un modelo de ciudadano más concentrado en un trabajo intelectual productivo bajo la permanente interacción con la tutora. La finalidad educativa es el aprendizaje de saberes teóricos: la diferencia entre un prisma y un polígono en Matemáticas, la importancia del elemento inquirido en Lengua Vasca, la relación de fenómenos atmosféricos en Conocimiento del Medio o el descubrimiento de la raíz en las palabras derivadas en Lengua Castellana.

En cambio, el modelo de ciudadano que se impulsa desde la EF es una persona activa que aprende a través de la interacción con sus iguales, cuyo resultado de aprendizaje es intangible. La finalidad educativa de la EF es el aprendizaje de saberes prácticos: cerrar el paso a un adversario, escapar en un juego de pillar, engañar al adversario para robar su cola en el juego de los zorros, escudriñar el espacio en el escondite, derribar el pivote en el juego del castillo en un momento de despiste del guardián o empalar una pelota a ras de suelo con una raqueta de shuttleball en el juego de la batalla para enviarla lejos de los dominios de los adversarios.

Esta división entre saberes teóricos y prácticos puede explicar en parte la jerarquía entre áreas. Ya Aristóteles hacía una distinción entre el saber teórico y el práctico. Actualmente también se establece un estatus diferenciado entre las profesiones liberales y las artesanales, de tal manera que está mejor considerado un arquitecto que un albañil. Los estudios de bachiller tienen un estatus superior a los de formación profesional en un ejemplo nítido de lo que Bernstein (1990) considera como división social del trabajo.

El hecho de que la EF sea un saber práctico explicaría en parte su bajo estatus. La EF fomenta un saber procedimental que está arraigado en la acción, mientras que el saber teórico o proposicional de gran parte del resto de áreas está sustentado en conceptos o ideas.

- ✓ **El currículo general establece una jerarquía entre las áreas a favor de aquellas más conceptuales**

En el conflicto de intereses entre los saberes prácticos y teóricos, el currículo general se decanta por las áreas más conceptuales a las que asigna un mayor número de horas lectivas en los anexos del decreto II y III.

De facto, este reparto relega a la EF a un segundo plano cuando es el área que de manera más fehaciente sigue la filosofía, los preceptos y las disposiciones generales del decreto en cuanto al aprendizaje social y a la preeminencia del proceso sobre los resultados de aprendizaje. Institucionalmente, la EF se ve desplazada por su naturaleza procedimental, por su carácter social y por su índole procesual.

Por el contrario, las áreas más conceptuales están cimentadas en una mayor selección del alumnado que se obtiene midiendo el grado de aprendizaje individual a través de evidencias materiales o productos. Paradójicamente, aquellas áreas que se alejan del espíritu del currículo general son las más beneficiadas en el reparto horario.

Por consiguiente, los principios constructivistas globales e integrales en los que se basa la filosofía, los preceptos y las disposiciones generales de la ley se convierten en papel mojado al supeditarse a un conocimiento parcelado por áreas de diferente estatus.

- ✓ **El currículo declarado de la EF reproduce la imagen social que se tiene del área y que justifica su bajo estatus, mientras que el currículo real consigue romper con el dualismo cartesiano**

El currículo declarado o prescriptivo del área insiste en su imagen mecanicista basada en el desarrollo del cuerpo y del movimiento, mientras que el currículo real sigue su propio camino en el que el profesorado especialista inconscientemente sustenta la idea de aprendizaje social, la de un alumno que se relaciona con el resto. Es decir, el currículo prescriptivo se corresponde con el concepto del área que tiene la sociedad, mientras que el currículo real logra desligarse de las imposiciones del dualismo cartesiano. En definitiva, el profesor de EF ante la falta de un texto coherente al que agarrarse, se atiene de manera más o menos consciente a los principios generales de la cultura escolar e interpreta según su propio criterio cuáles son los valores y las aportaciones del área en la formación del alumnado. El decreto más que ayudar al profesorado especialista en EF cumple la función contraria.

## EPÍLOGO: ENTRE EL DESEO Y LA NECESIDAD DE CAMBIO

### OTRA SOCIEDAD ES NECESARIA, OTRA EDUCACIÓN ES POSIBLE

Si verdaderamente se quiere avanzar hacia una sociedad más democrática, igualitaria y sostenible, la Escuela necesita cambiar. En este camino varios principios de la cultura escolar homogénea se pueden poner en tela de juicio: la autoridad del profesorado, la relación entre pares o la seguridad y protección espacial.

El principio de autoridad del profesorado debiera ser cuestionado. Las relaciones de poder verticales entre el profesorado y el alumnado deberían dar paso a otras de tipo horizontal, más igualitarias. Un aprendizaje compartido y mutuo alejaría la concepción de *educación bancaria* (Freire, 1966) en el que el profesorado es el que sabe y toma todas las decisiones del proceso de enseñanza-aprendizaje y el alumnado es el que desconoce y obedece. El principio jerárquico de autoridad se debería convertir en un principio de poder compartido. De esta manera, la sociedad del futuro quizá fuera más democrática. Las metodologías “alternativas” como el *Aprendizaje basado en Proyectos* auspiciado por Kilpatrick (1925, 1942) en el que el profesorado se convierte en un orientador del aprendizaje de sus alumnos o el de las *escuelas democráticas* (Apple y Beane, 2005) pueden ser una vía de cambio hacia esa democratización.

La relación entre pares puede ser discutida. Existen experiencias de aprendizaje cooperativas en las que niños y niñas del mismo ciclo comparten aula como la del sistema *Amara Berri* (Martín, 2007; Gorosmendi, 2012). Esta es una manera de profundizar en el aprendizaje social. El currículo debería convertir la orientación sobre el aprendizaje social en prescriptiva.

El principio de seguridad y protección espacial debería de ser cuestionado. El aula o el gimnasio no son los únicos espacios de aprendizaje. La Escuela debería abrirse hacia el barrio, la ciudad y los espacios naturales. Las *Comunidades de Aprendizaje*, el mencionado aprendizaje basado en proyectos o las *escuelas verdes* (Freire, 2011) son experiencias alternativas en las que el alumnado aprende igualmente en el exterior de las escuelas o fuera del horario escolar. El currículo debería garantizar una mayor

relación entre la escuela y el exterior. La cultura escolar espacial debería ser flexible para permitir las *escuelas abiertas* o para que el alumnado estrechara su contacto con la naturaleza.

Asimismo, otros principios de la cultura escolar homogénea se deberían mejorar, transformar y profundizar, como por ejemplo el principio de propiedad colectiva de los objetos de uso común. El currículo debería establecer algún artículo en el que se garantizara el buen uso de ese material colectivo. De igual forma, el currículo general debería ahondar en los principios constructivistas con la finalidad de que la cultura inmaterial tuviera la máxima conexión con el entorno sociocultural en el que está inmerso el alumnado.

Por último, la Educación Primaria como etapa de la enseñanza obligatoria debería mantener su carácter no terminal como etapa de formación y de paso hacia la secundaria. Los exámenes deberían ser una fuente de información, no el objetivo. Quizá la evaluación pudiera ser conjunta con cada alumno o alumna analizando sus fortalezas y sus debilidades. Esta forma alternativa de evaluación se situaría fuera del proceso de mercantilización actual cuyo máximo exponente es el informe PISA que controla la vida de la escuela en una búsqueda de resultados al servicio de intereses transnacionales.

Además, la jerarquía entre áreas que sustenta la cultura escolar divergente se debería cuestionar. La irrupción de un currículo equilibrado ayudaría a lograr la pretendida educación integral y no solamente la dimensión cognitiva de la persona que exige espacios de quietud, la búsqueda de resultados y calificaciones a través de evidencias materiales y la preeminencia de la interacción entre el profesorado y el alumnado. Por consiguiente, la cultura escolar homogénea y el currículo deberían plantearse el modelo de ciudadano o ciudadana que se pretende conseguir: o un alumnado sumiso como hasta ahora o un alumnado activo, solidario, autónomo, creativo y respetuoso con la naturaleza.

En definitiva, otra educación es posible a través de la conversión de las corrientes pedagógicas y metodológicas alternativas en dominantes. Curiosamente, estas corrientes postulan unos principios que se corresponden con las fortalezas y posibilidades del área de EF: saber práctico, aprendizaje social, proceso sobre resultado y acercamiento a la naturaleza. Aún a riesgo de resultar pretencioso, la cultura escolar homogénea y la particular de las áreas conceptuales deberían mirarse en el espejo de la EF.



## **OTRA EDUCACIÓN FÍSICA ES POSIBLE**

Como si fuera una cadena, los cambios en la EF tienen que venir propiciados por profundas transformaciones sociales que a su vez renueven la cultura escolar. Se ha sostenido que el profesorado de EF sigue los principios generales esta cultura. Consiguientemente, si no varían varios de los principios cuestionados en el punto anterior, es difícil que el área consiga cambiarlos por sí sola.

Se ha señalado que la EF real es un saber práctico que en un contexto hostil se mantiene en lo colectivo, en la ausencia de memoria y en una reducida e infructuosa búsqueda de la inteligencia espacial. Uno de los problemas de la EF actual es que las fortalezas del área que se desprenden del análisis del currículo real no tienen su refrendo en el desarrollo del currículo legal. Es decir, a la EF se le debe exigir coherencia pedagógica para cerrar la brecha entre lo que se hace y lo que se legisla. El área requiere un cambio en la filosofía del currículo. La EF basada en el cuerpo y movimiento obviamente ha fracasado. Se necesita una verdadera pedagogía de las conductas motrices que explore una EF social, emocional y cognitiva que son aspectos que el currículo de EF apenas ha legislado.

El currículo oficial debe mirarse en el espejo del currículo real y sustentarse en un pilar esencial: el principio de aprendizaje social. Este nuevo currículo proporcionaría al maestro de EF una estrella polar para orientar y centrar sus propuestas didácticas hacia lo que de manera más o menos consciente lleva a cabo: una dirigida socialización motriz del alumnado como finalidad educativa del área de EF.

Técnicamente se puede lograr puesto que existen experiencias como la del currículo del área en la Comunidad de Aragón propuesto por el profesor Larraz (2004) y que se basa en la clasificación del profesor Parlebas sobre las relaciones y el espacio. La EF relacional está en camino.

Como consecuencia de ello, se debería legitimar una EF igualitaria e inclusiva en cuestiones de género, procedencia, clase social o discapacidad. El especialista tendría que educar su mirada y su sensibilidad hacia las realidades no dominantes entre el alumnado.

Los ámbitos de acción motriz abren una puerta hacia el desarrollo de un currículo oficial y real interconectado con las emociones y las cogniciones necesarias en cada uno de ellos. El logro de una verdadera educación integral es un reto que está sobre la mesa de la EF. La revolución copernicana planteada hace décadas por el profesor Parlebas, y seguida por el profesor Daring sigue pendiente: la pedagogía de las conductas motrices.

Durante el discurso de esta tesis se ha puesto de manifiesto un conflicto de intereses entre áreas. De la misma manera, particularmente dentro de la EF y en general en el mundo de la actividad física y del deporte se dirime también otra lucha de poder entre diferentes concepciones ideológicas. Esta lucha es especialmente significativa en el mundo universitario y se decanta a favor del punto de vista biomédico que es el que más ayudas, facilidades y estatus posee. Esta tendencia asimétrica debería invertirse para lograr entre el alumnado de las Facultades de Educación y, sobre todo, de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte el desarrollo de un punto de vista reflexivo y crítico a través de unos contenidos más humanistas y emancipadores en el plan de estudios.

Otra Educación Física es posible.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M<sup>a</sup> y Nuere, S. (2005). El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, individuo y sociedad*, (17), 205-218.
- Albaladejo, M. (2008). La comunicación no verbal en el aula. *Padres y Maestros*, (314), 9-13.
- Alonso, J. I., López de Sosoaga, A., Segado, F., y Argudo, F.M. (2010). Análisis de las situaciones motrices lúdicas en eventos recreativos populares. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(39) 483-501. [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista39/artbanalisis178.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista39/artbanalisis178.htm)
- Alonso, J. I., Lavega, P., y Reche, F. (2012). Análisis de la vivencia emocional desde la perspectiva de género en juegos deportivos de cooperación con oposición en alumnos de bachillerato. En I. Martínez de Aldama, R. Cayero y J. Calleja (Eds.), *Investigación e innovación en el deporte* (pp. 161-169). Barcelona: Paidotribo.
- Alonso, J. I., Lavega, P., y Reche, F. (2013). Incidencia de los juegos de oposición en la vivencia de las emociones. En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, M. M. Molero y R. Parra (Eds.). *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 379-386). Murcia: Universidad de Murcia.
- Álvarez Núñez, Q. (2012). La comunicación no verbal en los procesos de enseñanza-aprendizaje: el papel del profesor. *Innovación Educativa*, (22), 23-37.
- Álvarez Zamora, J., López Martínez, J., y Paniagua Vela, P. (1995). *El currículo en la LOGSE*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación y Cultura.
- Alvira, F. (1983). Perspectiva cualitativa-perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (22), 55-75.
- Andueza, M. (2012). A las ciudades se las conoce como a las personas, en el andar. *Arte y Políticas de Identidad*, (7), 127-142.
- Angrosino, M. V. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Angulo, F., y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona: Aljibe.

- Apple, M. W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación*: Barcelona: MEC/Paidós.
- Apple, M. W., y Beane, J. A. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Arànega, S., y Domenech, J. (2001). *La Educación Primaria: retos, dilemas y propuestas*. Barcelona: Graó.
- Araújo, M. Z. (2010). Teleología circular: a centralidade da vida em Hegel. *Revista Electrónica de Estudios Hegelianos*, (12), 76-90.
- Arnold, P. J. (1990). *Educación física, movimiento y curriculum*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Morata.
- Atria, F. (2005). *Lagunas en el derecho: una controversia sobre el derecho y la función judicial*. Madrid: Marcial Pons.
- Augé, M. (1998). *El viajero subterráneo. Un etnólogo en el metro*. Barcelona: Gedisa.
- Augé, M. (2008). *El metro revisitado. El viajero subterráneo veinte años después*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. P., Hanesian, H., Sandoval, M., y Novak, J. D. (1983). *Psicología cognoscitiva: un punto de vista educativo*. México: Trillas.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ballesteros, A. (1933). *El método Decroly*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Bantulá, J. (1998). *Juegos motrices cooperativos*. Barcelona: Paidotribo.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 7-36.
- Bayer, C. (1986). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos: baloncesto, fútbol, balonmano, hockey sobre hierba*. Barcelona: Hispano Europea.
- Beltrán, F. (2010). Política, poder y control del currículum. En J. Gimeno (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 47-64). Madrid: Morata.
- Benedito, V., Ferreres, V. e Imbernón, F. (2011). Currículum: Diseño y desarrollo. En VV.AA. (Ed.), *Manual de Educación* (pp. 90-129). Barcelona: Océano.

- Benito, J. A., y Fernández, M. (1994). *El comentario de textos: asimilación y sentido crítico*. Madrid: Edinumen.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Bertely-Busquets, M., y Alfonseca, J. B. (2008). Para una historiografía de la feminización de la enseñanza en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 981-997.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Madrid: Ceac.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *ESE: Estudios Sobre Educación*, (11), 9-25.
- Blández, J. (1995). *La utilización del material y del espacio en educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Bloom, B. S. (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación. Vol. 1. Ámbito del conocimiento*. Alcoy: Marfíl.
- Bobbio, N. (1991). *Teoría general del Derecho*. Madrid: Debate.
- Bolívar, A. (1999). El currículum como ámbito de estudio. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 23-44). Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (1999). Modelos de diseño curricular de corte crítico y posmoderno: Descripción y balance. In J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 145-162). Madrid: Síntesis.
- Boltanski, L. (1975). *Los usos sociales del cuerpo*. Buenos Aires: Periferia.
- Bosch, E. (2009). *Un lugar llamado escuela*. Barcelona: Graó.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Buxó, M<sup>a</sup> J. (2005). Aprendizajes cívicos: la sanción como afirmación del orden cultural. En C. Lisón Tolosana (Ed.), *Antropología. Horizontes educativos* (pp. 59-71). Granada: Universidad de Granada. Universitat de València.
- Caballero, J. A., y De Gil, G. (1997). *Catálogo normativo: disposiciones legales a partir de la LOGSE*. Madrid: Escuela Española.

- Cabello, E., y Cabra, N. (2006). Evaluación de las instalaciones deportivas escolares desde el punto de vista de la salud. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y El Deporte*, (6), 138-154. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista23/artinstalaciones.htm>
- Calonje, P. (1999). El círculo del tiempo y los maestros. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (6), 70-76.
- Camdepadros, R. y Pulido, C. (2009). La sociología de la educación desde la Pedagogía crítica. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 56-73. Recuperado de [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_10\\_03/n10\\_03\\_campdepadros\\_pulido.pdf](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_03/n10_03_campdepadros_pulido.pdf)
- Cano, M. I., y Lledó, A. (1990). *Espacio, comunicación y lenguaje*. Sevilla: Diada Editoras.
- Carbonell, J., y Serra, À. (2009). *La vida escolar en un curso. Cosas que no siempre se explican*. Barcelona: Graó.
- Carda, R. M., y Larrosa, F. (2007). *La organización del centro educativo: manual para maestros*. San Vicente del Raspeig: Club Universitario.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carrasco, M. J. (2004). Participación y poder de la mujer en las organizaciones educativas. *XXI. Revista de Educación*, (6), 75-87.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.
- Castañer, M., y Camerino, O. (1991). *La Educación Física en la Enseñanza Primaria*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Castañer, M., y Camerino, O. (2014). La comunicació proxèmica en l'acció docent dels pedagogs-animadors de les activitats físiques per a la gent gran. *Temps d'educació*, (46), 197-211.
- Catling, S. (1993). Valores y trabajo por tópicos. En C. S. Tann (Ed.), *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*, (pp. 190-200). Madrid: Morata.

- Cesca, P. (2010). Lo que dicen las paredes... ¿y cuándo no hay paredes? *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(3), 1-12.
- Chavarría, J. (2002). *Artistas de lo inmaterial*. Hondarribia: Nerea.
- Clemente, M. (2010). Diseñar el currículum. prever y representar la acción. En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres del currículum* (pp. 269-293). Madrid: Morata.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Laia.
- Coll, C. (1988). Una perspectiva psicopedagógica sobre el currículum escolar. En C. Coll, J. Gimeno, M. A. Santos y J. Torres (Eds.), *El marco curricular en una escuela renovada* (pp. 11-31). Madrid: Editorial Popular y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Consejo Superior de Deportes, Normas NIDE. Recuperado de <http://www.csd.gob.es/csd/...de...el.../1normasNIDE/>
- Contreras Jordán, O. R. (1998). *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Contreras Peláez, F. J., y Pérez Luño, A. E. (2005). *Savigny y el historicismo jurídico*. Madrid: Tecnos.
- Correa, M. (2006). Contexto, interacción y conocimiento en el aula. *Pensamiento Psicológico*, 2(7), 133-148.
- Costes, A. (1993). La clase de educación física. En Publicaciones INDE Publicaciones (Ed.), *Fundamentos de educación física para enseñanza primaria. Vol II* (pp. 1.155-1.186). Barcelona: INDE Publicaciones.
- Cratty, B. J. (1982). *Motricidad y psiquismo en la educación y el deporte*. Valladolid: Miñón.
- Cratty, B. J. (1978). *Desarrollo y perceptual y motor en los niños* Paidós.
- Cruz Díaz, M. R. (2003). De lo que dicen las miradas. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, (20), 188-194.

- Cubero, R., y Luque, L. (2004). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En A. Marchersi, J. Palacios y C. Coll (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 137-155). Madrid: Alianza Editorial.
- Darnell, M., y Planella, J. (2007). Pedagogía y etnografía: implicados y observando en el terreno. En J. C. Tedesco et al. (Eds.), *Poéticas de la humanización. Miradas de la antropología pedagógica*. Barcelona: Editorial UOC.
- De Andrés, J. (2000). El análisis de estudios cualitativos. *Atención Primaria*, 25(1), 42-46.
- De la Caba, C. (1993). Modelos psicopedagógicos en educación en valores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (16), 191-206.
- Decroly, O., Gorp, A. v., Simon, F., Depaepe, M., y Monés, J. (2006). *La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Del Barrio, M. V. (2002). *Emociones infantiles: evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Depaepe, M., Lauwers, H., Simon, F., Hellincks, B., y Van Rompaey, L. (2007). Mapa de la Feminización de la Enseñanza Primaria de Bélgica. *Témpora: Revista de Sociología e Historia de la Educación*, (10), 87-114.
- Dewey, J. (1997). *Mi credo pedagógico: (texto bilingüe)*. León: Universidad de León.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Díaz Lucea, J. (1993). El desarrollo motor y su implicación didáctica. En VV.AA. (Ed.), *Fundamentos de la Educación Física para la Enseñanza Primaria*. Vol. I. (pp. 129-160). Barcelona: INDE Publicaciones.
- Díaz Lucea, J. (1994). *El currículum de la educación física en la Reforma educativa*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Domènech, J., y Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.



- Domínguez, V. (2009). *La oscuridad radiante. Lecturas del Mito de la Caverna de Platón*. Madrid: Biblioteca Nueva. Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Durkheim, E. (1996). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Trotta.
- Eco, U. (1976). El hábito hace al monje. En VV.AA. (Ed.), *Psicología del vestir* (pp. 9-23). Barcelona: Lumen.
- Egan, K. y MacEwan, H. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Eggleston, J. (1980). *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires: Troquel.
- Eisner, E. W. (1987). *Procesos cognitivos y curriculum: una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.
- Eliade, M. (1972). *El mito del eterno retorno*. Madrid: Alianza.
- Elias, N. (1989). *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elosegi, A. (2001). *Oinez, bizikletaz, zaldiz*. Iruña: Nafarroako Gobernua.
- Escolano, A. (2007). *La cultura material de la escuela en el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007*. Soria: CEINCE.
- Escolano, A. (2010). La cultura material en la escuela y la educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 43-64.
- Estebaranz, A. (1999). *Didáctica e Innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Etxebeste, J. (2001). *Les jeux sportifs, éléments de la socialisation traditionnelle des enfants du Pays basque*. Tesis doctoral. Université Paris V-René Descartes. UFR de Sciences Humaines et Sociales.
- Etxebeste, J. (2012). *À Cloche-pied: Les jeux sportifs traditionnels et la socialisation des enfants basques*. Saarbrücken: Editions universitaires européennes.
- Etxebeste, J., Del Barrio, S., Urdangarin, C., Usabiaga, O., y Oiarbide, A. (2014). Ganar, perder o no competir: La construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 33-48.

- Fernández de Larrinoa, K. (1991). *Hitzak, denbora eta espazioa*. Donostia: Elkar D. L.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., Lleras, J., Puigvert, L., y Serradell, O. (2004). Sociología de la educación: aprender enseñando. En B. Mulet (Ed.), *Sociología de la educación: cultura y práctica escolar. Las reformas actuales* (pp. 473-478). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Fontecha, M. (2007). *Intervención didáctica desde la perspectiva de género en la formación inicial de un grupo de docentes de educación física*. Bilbao: Universidad del País Vasco. Serie tesis doctorales.
- Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, H. (2011). *Educación en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Barcelona: Graó.
- Freire, P. (1966). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI Editores, 2006.
- Fuentes, S. M. (2005). *Logro escolar y poder*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Gago, F. M. (1999). Bolero del tiempo escolar: qué importa saber quién soy, ni de dónde vengo, ni por dónde voy. *Cuadernos de Pedagogía*, (277), 79-83.
- Gairín, J. (1994). Organización de los recursos materiales. En J. Gairín, y P. Darder (Eds.), *Organización de centros educativos. Aspectos básicos* (pp. 153-177). Barcelona: Praxis.
- Galán, J. M. (2004). El paso del tiempo y el recuerdo del pasado en el Antiguo Egipto. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 59(1), 37-56.
- Garai, B. (2002). *Modernización y educación en Vitoria (1865-1931). Espacio escolar e higienización*. Vitoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco. Tesis doctoral.
- García Fernández, M. D. (1998). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Córdoba: Universidad de Córdoba.

- García Ferrando, M., Ibáñez, J., y Alvira, F. (2002). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- García, C., y Puigvert, L. (2003). Sociología y currículo. En F. Fernández Palomares (Ed.), (pp. 261-280). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- García, E. (1991). Reforma escolar, acumulación, legitimación y estado de bienestar. En V. Autores (Ed.), *Sociología de la Educación* (pp. 261-280). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- García-Hernández, B. (1997). Sinonimia y diferencia de significado. *Revista Española de Lingüística*, 27(1), 1-31.
- García Ruso, H. M<sup>a</sup> (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Garreta, J., y Llevot, N. (2011). La representación del Islam en los materiales curriculares. *El Guiniguada*, (20), 85-98.
- Garrido, J. (1993). *Adaptaciones curriculares. guía para los profesores tutores de educación primaria y de educación especial*. Madrid: Editorial CEPE.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Mexico: Gedisa mexicana.
- Gelpi, P., Romero-Martín, M. R., Mateu, M., Rovira, G., y Lavega, P. (2014). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 49-70.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giddens, A. (2001). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gil, J. (2012). La presentación de las tareas motrices en la Escuela y el establecimiento del contrato lúdico. *Acción motriz*, (9), 74-80.
- Gilmartín, M. A. (1998). Ambientes escolares. En J. I. Aragonés, y M. Américo (Eds.), *Psicología ambiental* (pp. 221-237). Madrid: Pirámide.
- Gimeno, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1999). *Educación obligatoria, su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-43). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gobierno Vasco. Departamento de Educación Universidades e Investigación (1992). *Diseño Curricular Base de la Comunidad Autónoma Vasca: Educación Primaria*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. (2010). *Inspección educativa. plan general. resultados escolares. curso 2005-06*  
Recuperado de [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-inspcont/es/contenidos/informacion/resultado\\_inspeccion\\_educacion/es\\_escolar/adjuntos/resultados\\_2005-2006.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-inspcont/es/contenidos/informacion/resultado_inspeccion_educacion/es_escolar/adjuntos/resultados_2005-2006.pdf)
- Goffman, E. (1979). *Relaciones en público. Microestudios de orden público*. Madrid: Alianza Universidad.
- Goffman, E. (1987). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Madrid: Amorrortu y Martínez de Murguía.
- Goffman, E. (2003). *Estigma. La identidad deteriorada* (1963rd ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- González de Angelini, S., Río de Landaburo, E., y Rosales, S. (2005). *El currículum oculto en la escuela: "la pobreza condiciona pero no determina": trabajo social y educación*. Buenos Aires: Lumen.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gore, J. M. (2000). Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en Pedagogía. En T. S. Popkewitz, y M. Brennan (Eds.), *El desafío de Foucault* (pp. 228-249). Barcelona: Pomares-Corredor.

- Gorosmendi, M. (2013). Sistema Amara Berri: Actividades vitales para disfrutar y aprender. *Aula de Innovación Educativa*, (223-224), 24-27.
- Gossen, G. H. (1989). El tiempo cíclico de Juan Chamula. *Mesoamérica*, 10(18), 441-460.
- Granados, A. (2003). Las funciones sociales de la escuela. En F. Fernández Palomares (Ed.), *Sociología de la Educación* (pp. 117-141). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Grau, E. (2007). *Interpretación y aplicación del derecho*. Madrid: Dykinson.
- Guarro, A. (1999). Modelos de diseño de corte técnico y experto: descripción y balance crítico. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 99-122). Madrid: Síntesis.
- Hall, E. T. (2011). *La dimensión oculta*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1966.
- Hall, E. T. (1978). *Más allá de la cultura*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Hall, E. T. (1989). *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza Editorial.
- Heras, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Archidona: Aljibe.
- Hernández Álvarez, J. L. (1996). La construcción histórica y social de la educación física: El currículum de la LOGSE, ¿una nueva definición de la educación física escolar? *Revista de Educación*, (311), 51-76.
- Hernández Hernández F., y Ventura Robira, M. (1994). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona: Graó.
- Hernández Marín, R. (1989). *Teoría general del Derecho y de la ciencia jurídica*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Hernández Marín, R. (1999). *Interpretación, subsunción y aplicación del Derecho*. Madrid: Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y Sociales.
- Hernández, F. (1988). La globalización mediante proyectos de trabajo. *Cuadernos de Pedagogía*, (155), 54-59.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: La necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educación*, (26), 39-51.

- Herrador, J. A. (2006). Seguridad y control de contingencias en las actividades físico-deportivas en el medio natural. En J. Sáez, P. Sáenz-López y M. Díaz (Eds.), *Actividades en el medio natural* (pp. 189-242). Huelva: Universidad de Huelva.
- Huerta, C. (2006). Savigny en el contexto actual de la interpretación. En N. González Martín (coord.) (Ed.), *Estudios jurídicos en homenaje a Marta Morineu* (pp. 439-457). México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Recuperado de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1968/21.pdf>
- Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educación*, (298), 271-305.
- Igartua, J. (1994). *Teoría analítica del derecho la interpretación de la ley*. Oñati: Herri-Ardulararitzaren Euskal Erakundea/Instituto Vasco de Administración Pública.
- Iglesias, J., Loeches, A., y Serrano, J. (1989). Expresión facial y reconocimiento de emociones en lactantes. *Infancia y Aprendizaje*, (48), 93-113.
- Illich, I. (1978). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral Editores.
- Invernó, J. (2003). *Circo y educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Jacobs, J. (2011). *Muerte y vida de las grandes ciudades*. Salamanca: Capitán Swing.
- Jaqueira, A. R., Lavega, P., Lagardera, F., Araújo, P., y Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 15-32.
- Kelsen, H. (1997). *Teoría pura del derecho* (9a ed ed.). México: Porrúa.
- Kilpatrick, W. H. (1967a). La teoría pedagógica en que se basa el programa escolar. En W. H. Kilpatrick, H. Rugg, G. Washburne y F. G. Bonner, *El nuevo programa escolar* (pp. 39-72). Buenos Aires: Losada (versión original de 1925).
- Kilpatrick, W. H. (1967b). La filosofía de la educación desde el punto de vista experimentalista. En W. H. Kilpatrick, F. S. Breed, H. H. Horne y M. J. Adler, *Filosofía de la Educación* (pp. 15-74). Buenos Aires: Losada (original de 1942).
- Kirk, G. (1989). *El currículum básico*. Barcelona: MEC y Paidós.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum. Introducción crítica*. Valencia: Universitat de Valencia.

- Kirk, D. (2007). Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades inter/nacionales en la sociedad post-disciplinaria. *Ágora para la EF y el deporte*, (4-5), 39-56.
- Kirk, D., y Oliver, K. L. (2014). La misma historia de siempre: reproducción y reciclaje del discurso dominante en la investigación sobre la educación física de las chicas. *Apunts*, (116), 7-22.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., y Masia, B. B. (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación : Clasificación de las metas educativas. Vol. 2. Ámbito de la afectividad*. Alcoy: Marfil.
- Lacadena, A. (2004). Tiempo histórico y tiempo mítico entre los mayas del periodo clásico (ss. II-IX d. C.). *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 59(1), 83-106.
- Lacueva, A. (1997). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de Educación*, (16), 1-17.
- Lagardera, F. (1999). *Diccionario Paidotribo de la actividad física y el deporte: A-F*. Barcelona: Paidotribo.
- Lagardera, F., y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lara, E., y Bellón, D. (2008). Proyectos de trabajo: Metodología en primaria. *Innovación y Experiencias Educativas*, (7), 1-12.
- Larenz, K., y Rodríguez Molinero, M. (1994). *Metodología de la ciencia del derecho*. Barcelona: Ariel.
- Lavega, P. (1995). *Del joc a l'esport : Estudi de les bitlles al pla d'urgell (Lleida)*. Lleida: Universitat de Lleida. Tesis doctoral.
- Lavega, P. (2003). El placer de jugar, el placer de educar. *Tándem*, (4), 5-91. Recuperado de <http://tandem.grao.com/revistas/ficha.asp?ID=11yNUMERO=4>
- Lavega, P. (2004). Aplicaciones de la noción de conducta motriz en la enseñanza. En F. Lagardera, y P. Lavega (Eds.), *La ciencia de la acción motriz* (pp. 157-179). Lleida: Universitat de Lleida.

- Lavega, P. (2006). La socialización a través del juego cooperativo. En L. M. Sautu, A. Blanco, A. Goñi y F. Martínez de Ilarduya (Eds.), *Evaluación e intervención en el ámbito deportivo* (pp. 159-169). Vitoria-Gasteiz: Diputación Foral de Álava.
- Le Boulch, J. (1984). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Le Goff, J. (1999). *La civilización del occidente medieval*. Barcelona: Paidós.
- Ley de Bases de Régimen Local
- Lindón, A. (2004). Las huellas de Lefebvre sobre la vida cotidiana. *Veredas*, (8), 39-60.
- Lleixà T. (1998). *El currículum de educación física en la enseñanza primaria. Estudio comparativo del currículum de diferentes países de la Unión Europea*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Tesis doctoral. Recuperado de <http://www.tdx.cat/TDX-0414108-120045/>
- LOGSE. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
- López Fernández, A. (2007). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- López de Sosoaga, A. (2010). Análisis praxiológico de la Educación Física de Primaria (6-12 años) en el País Vasco: un estudio de casos. *Acción motriz*, (5), 12-24.
- López de Sosoaga, A., y Etxebeste, J. (2010). La Cooperación en la Educación Física en Primaria: un estudio de casos. En A. Fraile y C. Velázquez (Ed.). *VII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 1-17) . Valladolid: Universidad de Valladolid y La Peonza.
- López de Sosoaga, A. (2014). El método interpretativo de Von Savigny en el análisis de la legislación educativa: un estudio de casos sobre el currículo de Primaria. *Revista de Educación y Derecho*, (9), 1-28.
- López de Sosoaga, A., Ugalde, A. I., Rodríguez-Miñambres, P., y Rico, A. (2015). La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes. *Opción*, Especial (1), 395-413.
- López Ojeda, (2006). Análisis sociolingüístico: pautas de observación y análisis del sexismo. Los materiales curriculares. *Interlingüística*, (17), 630-639.



- López Pastor, V. M. y Gea Fernández, J. M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en Educación Física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 245-270. [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artinnovacion154.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artinnovacion154.htm)
- Llorente, E., Andrieu, A., Montoro, A., y Lekue, P. (2002). Análisis de los libros de texto de Expresión Plástica y Visual de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 149-160.
- Luengo, L. (2008). *Evaluación del currículum de Educación Física en Bachillerato en el IES "Alfonso X el Sabio" de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Murcia: Universidad de Murcia, Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/10791>
- Lynch, K. (1985). *La imagen de la ciudad*. México: Ediciones G. Gili.
- Mansilla, F. (2008). La proxemia y el clima laboral. *Prevention World Magazine: Prevención de Riesgos, Seguridad y Salud Laboral*, (22), 34-37.
- Marchesi, Á., y Díaz Fouz, T. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid: Fundación Santa María.
- Marchesi, Á. (2001). *Presente y futuro de la reforma educativa en España*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado de <http://0-site.ebrary.com.medina.uco.es/lib/bibliocordoba/Doc?id=10080561>
- Marimon, J. (2002). Estudi dels sistemes praxiològics adaptatius. El cas del vol lliure en ala de pendent en la modalitat psicopràxica no competitiva de cros. Tesis doctoral. Lleida: Universitat de Lleida (INEFC).
- Martín, E. (2007). Sistema Amara Berri. competencias para el desarrollo de un proyecto global. En R. M. Ávila, J. R. López y E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 55-70). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Martínez Bonafe, J., y Rodríguez Rodríguez, J. (2010). El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta. En Gimeno, J. (Ed.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 246-268). Madrid: Morata.

- Martínez de Santos, R. (2002). La intermotricidad alterna. En INEF Lleida, *Llibre de les actes del cinquè congrès de ciències de l'esport, l'educació física i la recreació* (pp. 321-332). Lleida: INEF Catalunya, Centre de Lleida.
- Martínez de Santos, R. (2007). *La Praxeología Motriz aplicada al fútbol*. Vitoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco. Tesis doctoral.
- Martínez Navarro, A. (1994). Los primeros espacios de educación física en centros públicos del Distrito de la Universidad Central. *Revista Complutense de Educación*, 5(2), 59-92.
- Mateu, M. (2010). *Observación y análisis de la expresión motriz escénica. Estudio de la lógica interna de los espectáculos artísticos profesionales: Cirque du Soleil (1986-2005)*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona e INEF.
- Mauss, M. (1971). *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos.
- Mauss, M., Paulme, D., y Mayer, M. (2006). *Manual de etnografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- McCormick, R., y James, M. (1995). *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Madrid: Morata.
- Menaut, A. (1992). Estructuras cognoscitivas y lógica de la acción de juego. *Kirola Ikertuz*, (5), 25-45.
- Mendonça, D. (1997). *Interpretación y aplicación del derecho*. Almería: Universidad de Almería.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1995). *Reglamento orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria*. Madrid: Escuela Española.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1995). *Evaluación en educación infantil y primaria*. Madrid: Escuela Española.
- Monasterio de Benedictinas (2009). *Regla de San Benito*. Alba de Tormes y Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Monereo, J. L. (2005). Historicismo y ciencia del derecho en Savigny. En J. L. Monereo. (Dir.) (Eds.), *Tratado de la posesión en el Derecho Romano* (pp. I-XLV). Granada: Comares.

- Morelli, M. G. (2005). Derecho, historia, lengua y cultura en el pensamiento de Savigny. *Revista del Centro De Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social*, (28), 69-100.
- Moreno Olmedilla, J. M. (1999). Modelos de corte deliberativo y práctico: descripción y balance. In J. M. Escudero (Eds.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, (pp. 123-144). Madrid: Síntesis.
- Moreno Saez, M. C. (2002). Imagen espacial proxémica de los niños de 5, 7, 10 y 13-15 años, según sus dibujos. *Arte, Individuo y Sociedad*, (Extra nº 1), 205-216.
- Muñoz Carrión, A. (1986). Ritual folklórico y representaciones colectivas. Modelo de análisis comunicacional. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (33), 55-82.
- Muro, M. Á. (1997). *El comentario de texto: problemática, metodología y práctica*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Nietzsche, F. (1998). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza.
- Nieva, F. (2003). *Tratado de escenografía*. Madrid: Fundamentos.
- Oiarbide, A. (2009). *Mendi zeharkaldi, aerobic eta futbolaren etnomotrizitateak*. Vitoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. Tesis doctoral.
- Oiarbide, A., Martínez de Santos, R., Usabiaga, O., Etxebeste, J., y Urdangarin, C. (2014). Efectos de los juegos de cooperación-oposición en el ánimo de los universitarios. *RETOS. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación.*, (25), 58-62.
- Omeñaca, R., y Ruiz J. V. (1999). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- Ortiz, M. J. (1989). El desarrollo emocional. En F. F. Lopez, I. Etxeberria, M. J. Fuentes, y M. J. Ortiz (Eds.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 95-124). Madrid: Pirámide.
- Parlebas, P. (1987). *Perspectivas para una educación física moderna*. Málaga: Junta de Andalucía.

- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedades. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Parlebas, P. (2003). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Parlebas, P. (2001). *Los retos de la educación física en la escuela del siglo XXI*. Sevilla: Instituto Andaluz del Deporte.
- Pedraza, Z. (2007) (Ed.). *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Pellicer, I. (2011). *Educación física emocional: de la teoría a la práctica*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Pérez Gómez, A. I. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno, y A. I. Pérez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- Perrenaud, P. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué?. ¿Cómo? *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(3), 311-321.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Pièron, M. (1999). *Para una enseñanza de las actividades físicas y deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones, Universidad Internacional Deportiva de Andalucía.
- Pinar, W. (1983). La reconceptualización en los estudios del curriculum. En J. Gimeno y A. I. Pérez Gómez. *La enseñanza: su teoría y su práctica*(pp. 231-240). Madrid: Akal.
- Pinto, R. (2011). Rito, cambio cultural y la naturaleza cíclica del turismo. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 20(5), 1.144-1.153.
- Plácido, D. (2004). El tiempo, la ciudad y la historia en la Grecia Clásica. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 59(1), 157-172.
- Platón. *La República. Libro VII*. Valencia: Universidad de Valencia (1991).

- Popkewitz, T. S. (1983). Los valores latentes del curriculum centrado en las disciplinas. En J. Gimeno Sacristán, y A. I. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 306-321). Madrid: Akal.
- Pounds, N. J. G. (1999). *La vida cotidiana. Historia de la cultura material*. Barcelona: Crítica.
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-40.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Real Decreto 1004/1991 de 14 de junio.
- Real Decreto 1537/2003 de 5 de diciembre.
- Reig, D., y Gradolí, L. (1992). La construcción humana a través de la zona de desarrollo potencial: L. S. Vygotsky. En P. Aznar (Ed.), *Constructivismo y Educación* (pp. 101-118). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Rintoul, K., y Thorne, K. (1982). *Organización abierta en el centro escolar*. Madrid: Anaya.
- Rodríguez Navarro, E., y García Monge, A. (2009). Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23,1(63), 59-72.
- Rodríguez Paniagua, J. M. (1976). *Ley y Derecho: interpretación e integración de la ley*. Madrid: Tecnos.
- Romaratezabala, E. (2014). *Yin y Yang. Ekialdea Gipuzkoan: Wushuaren lekua, nortasuna eta esangura*. Tesis doctoral. Vitoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Rousseau, J. -J. (1762). *Emilio o de la educación*. Madrid: EDAF, 1969.
- Rovira, G. (2010). Prácticas motrices introyectivas: una vía práctica para el desarrollo de competencias socio-personales. *Acción motriz*, (5), 12-19.
- Rovira, G., López-Ros, V., Lagardera, F., Lavega, P., y March, J. (2014). Un viaje de exploración interior: Emociones y estado de ánimo en la práctica motriz introyectiva. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 105-126.

- Ruano, M. T. (2004). *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental*. Madrid: Universidad Politécnica. Tesis doctoral.
- Rückert, J. (2004). Friedrich Carl von Savigny. In R. Domingo. (ed.), *Juristas Universales*. Tomo III. Madrid: Marcial Pons.
- Ruiz Manero, J. (2005). Algunas concepciones del derecho y sus lagunas. In VV.AA. (Ed.), *Lagunas en el Derecho* (pp. 103-126). Madrid: Marcial Pons.
- Saavedra, M. S. (2001). *Diccionario de la Pedagogía*. México: Pax.
- Santeodoro, Y. (2015). *Kurutziaga ikastolako gorputz hezkuntzan giza genero eredu motorrak*. Tesis doctoral. Vitoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Sacchetto, P. (1986). *El objeto informador. Los objetos en la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- Sáez de Ocáriz, U. (2011). *Conflictos y educación física a la luz de la praxiología motriz. estudio de caso de un centro educativo de primaria*. Lleida: Universitat de Lleida. Tesis doctoral.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Lagardera, F., Costes, A., y Serna, J. (2014). ¿Por qué te pelear? Conflictos y emociones negativas en la clase de educación física: el caso de los juegos de oposición. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 71-90.
- Sancho Bermejo, C. (2014). *Jolastorduaren berezko esanahia bilatzen*. Vitoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco. ADDI Repositorio Institucional. Trabajo Fin de Grado.
- Santamaría, G., y Rojo, I. (1991). *Lo que hay que saber sobre la LOGSE*. Madrid: La Muralla.
- Shablico, S. (2012). La comunicación no verbal en el aula: Un análisis en la enseñanza disciplinar. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 99-121.
- Singer, R. N., y Berrocal, S. (1986). *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*. Barcelona: Hispano-Europea.
- Solé, I. (1993). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En VV.AA. (Ed.), *El constructivismo en el aula* (pp. 25-46). Barcelona: Graó.

- Sommer, R. (1974). *Espacio y comportamiento individual*. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Taberner, J. (2003). *Sociología y educación. El sistema educativo en sociedades modernas: funciones, cambios y conflictos*. Madrid: Tecnos.
- Thapar, R. (2003). El tiempo cíclico y el tiempo lineal en la india antigua. En K. Ridderbos (Ed.), *El tiempo* (pp. 29-43). Madrid: Cambridge University Press.
- Tomás, R., y Américo, M. (2011). El comportamiento socio-espacial en los transportes públicos urbanos: una aproximación cualitativa. *Nueva Época*, (1), 6-29.
- Tinning, R. (1992). *Educación Física: la Escuela y los profesores*. València: Universitat de València.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orienta el campo de movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 311, 123-134.
- Tinning, R. (2001). Camisetas holgadas, Reeboks, Escolarización, Cultura Popular y Cuerpos Jóvenes. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 1, 49-54.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Gutiérrez.
- Tonucci, F. (2009). Con ojos de niño. La pedagogía del espacio desde otra perspectiva. *Arquitectura Viva*, (126), 30-33.
- Torres, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, (217), 60-67.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1991). La reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales. En VV.AA. *Sociedad, cultura y educación* (481-504). Madrid: Universidad Complutense.
- Torres, J. (1995). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Trilla, J. (2011). El informe escolar y el maquillaje de la desigualdad. *Cuadernos de Pedagogía* (415), 80-84.

- Tristán, J. M., Ruiz, F., Villaverde, C., Maroto, M. R., Jiménez, S., y Tristán, M. R. (2007). Contenido simbólico de la bata blanca de los médicos. *Gazeta De Antropología*, (23), artículo 16. Recuperado de [hdl.handle.net/10481/7045](http://hdl.handle.net/10481/7045)
- UNESCO. (2015). ¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial? Recuperado de <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=esypg=00002>
- Urdangarin, C. (2009). *Bailando jauzi bajo barras y estrellas: una etnografía del Zazpiak Bat Group of Dancers de Reno, Nevada*. Tesis doctoral. Vitoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Urdangarin, C., y Etxebeste, J. (2005). *Euskal jokoa eta jolasa: transmitiendo una herencia vasca a partir del juego*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Uriarte, I. (2015). *Neska-mutilen jolasen ikerketa*. Vitoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco. doi:Trabajo Fin de Grado
- Vallaurre, F. J. (2011). El uniforme diplomático: simbología y uso. *Emblemata*, (17), 81-90.
- van Gorp, A., Simon, F., y Depaepe, M. (2006). Introducción. En O. Decroly (Ed.). *La función de la globalización y la enseñanza* (pp. 13-44). Madrid: Biblioteca Nueva.
- van Manem, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza: El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Varela, J., y Gimeno, J. (2007). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Barcelona: Morata.
- Vázquez, R. M. (2002). La memoria final de curso: ¿estrategia de mejora o documento burocratizado? *Tavira: Revista de Ciencias de la Educación*, (18), 133-148.
- Vázquez, R. M. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42/6), 1-11.
- Vergara, J. (2007). El humanismo pedagógico en los colegios jesuíticos del siglo XVI *Studia Philologica Valentina*, 10(7), 171-200.



- Vicente Navarro, E. (2004). Las siluetas del tiempo. *A Parte Rei: Revista de Filosofía*, (36), 1-27.
- Vicente Pedraz, M. (2011). Escuela y educación física en el contexto de la enseñanza por competencias. Reflexiones genealógicas desde la pedagogía crítica. *Cultura, Ciencia, Deporte*, (18), 161-170.
- Vicente Pedraz, M. (2012). El discurso técnico de la educación física o el techo de cristal. Bosquejo de un debate sobre el código disciplinar de la educación física y su precaria legitimidad, in *Revista de Estudios Pedagógicos*, 38(3), 89-109.
- Vicente Pedraz, M. (2013). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimiento: revista da Escola de Educação Física*, 19(1), 309-329.
- Vidal, R. (2014). El nuevo panóptico multidireccional: normalización consumista y espectáculo. *Culturales*, (1), 187-214.
- Viguera, M. J. (2004). Tiempo e historia en el Islam. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 59(1), 57-82.
- Von Savigny, F. C. (1977). *De la vocación de nuestro siglo para la legislación y la ciencia del derecho*. Buenos Aires: Heliasta.
- Von Savigny, F. C.. (1878). *Sistema del derecho romano actual*. Madrid: F. Góngora y Compañía.
- Von Savigny, F. C. (1994). *Metodología jurídica*. Buenos Aires: Depalma.
- Vygotski, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Wickstrom, R. L. (1990). *Patrones motores básicos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Wróblewski, J., Azurza, A., y Igartua Salaverría, J. (1985). *Constitución y teoría general de la interpretación jurídica*. Madrid: Civitas.
- Zulaika, J. (1990). *Ehiztariaren erotika*. Donostia: Erein.
- Zulaika, J. (1985). *Bertsolariaren jokoa eta jolasa*. San Sebastián: La Primitiva Casa Baroja.

## **ANEXOS**

**ANEXO I: TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS.....579**

**ANEXO II: CUESTIONARIOS DE VALIDACIÓN Y VIGENCIA.....651**

# ANEXO I: TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS

5 de octubre de 2005

Entrevista: Fernando

Temas por minuto:

001 Minuto 0:

**PREGUNTA: ¿CÓMO HAS LLEGADO AL MUNDO DE LA EF?**

**Itinerario académico: Magisterio, IVEF.**

**Motivación principal: Gusto por la educación, en general y pasión por el deporte.**

*Motivaciones secundarias: la educación general recibida era insatisfactoria. Profesores malos. Se siente incomprendido.*

“A mí me gustaba la educación en general. Hice Magisterio en Pamplona. Y después, al tiempo, cuando vine a aquí a Vitoria hice IVEF. A mí la educación me ha gustado siempre y me gustaba el deporte. ¿Por qué? Porque primero, pensaba entonces, hoy ya no pienso de la misma manera, que había tenido unos profesores bastante malos, no había tenido la educación adecuada y no habían acertado conmigo en muchas cosas”.

001 Minuto 1:

**Ante esa educación recibida él quiere cambiar esa situación.**

**El deporte como antecedente. Importancia del deporte en su colegio. Se realizaban muchas competiciones.**

“Entonces, yo dije que cuando yo sea profe que los alumnos que pasen por mis manos no que se sientan comprendidos, en fin, todas esas cosas. Deporte en el cole nosotros hacíamos muchísimo. Competiciones he hecho un montón con el colegio donde estaba.”

**PREGUNTA: ¿ERA UN COLEGIO PRIVADO?**

**Colegio privado con malas instalaciones pero con mucha práctica deportiva. Desde el propio colegio eso era un estandarte. Una fiesta de clase en la propia pista de atletismo.**

**Base de EF: atletismo.**

“Sí. Había mucho sitio por allí pero las instalaciones eran una birria. En invierno aquello se llenaba de barro, aquello era un desastre... La base de todo eran los crosses, el correr y aquello me marcó a mí bastante. Los profes te enseñaban técnica de atletismo. El atletismo era básico y dale caña. Recuerdo una ocasión que hicimos una fiesta de la clase y no sé quién propuso pero se celebró en las pistas de atletismo de Ruiz de Alda, hoy Larrabide.”

001 Minuto 2:

**El centro utilizaba el deporte como reclamo publicitario.**

*Placer como practicante de deportes y competiciones: no despuntaba, pero era muy regular y siempre ocupaba los puestos punteros. Físicamente fuerte y en consecuencia elige la educación y luego la EF. Primero Magisterio porque el INEF estaba en Madrid (falta de dinero y luego posible fracaso). Realidad económica que le hace desviarse de su propósito que es la EF.*

“De modo que el deporte estaba muy enraizado en aquel centro. Yo creo que lo utilizaban al objeto de conseguir publicidad. Pero bueno, eso no viene al caso. El tema es que yo me sentía incomprendido y allí había mucho deporte. Yo nunca he sido una persona de las que despuntan, muy bueno en esto, pero sí que

despuntaba en casi todo. Era de los que llegaban el tercero, el quinto, el séptimo. Entonces, me sentía satisfecho, contento con todo aquello. Físicamente estaba como un mulo y estos son los motivos por los que yo me dediqué a la enseñanza primero y luego a la enseñanza de la educación física.

Primero yo creo que hice Magisterio y no INEF en Madrid porque no me atreví a gastar dinero, a fracasar”.

001 Minuto 3

*Tiene una segunda oportunidad con el IVEF y la aprovecha en circunstancias difíciles (trabajo, clases y familia). Gran esfuerzo para sacar adelante la carrera. Paradoja: se siente frustrado porque no tiene todavía oposiciones y sabe que anteriormente ha superado retos difíciles.*

“En casa no había mucha pasta, vete, fracasa, gasta dinero de casa, en fin. Así que cuando trajeron el INEF a casa, aquí a Vitoria, tuve una oportunidad tremenda y la aproveché. Fueron cinco años, porque fui a curso por año, muy duros porque estaba trabajando en Llodio, 50 km de ida y otro 50 de vuelta, trabajando a turnos, y clases, estudiando. Fue muy duro pero lo conseguí. Sin embargo, retos posteriores no he sido capaz de superarlos. Siendo la misma persona cómo en una situación eres capaz de tirar para adelante y en otra no”.

001 Minuto 4

*Evolución profesional: excedencia en el trabajo y primeras sustituciones. Empieza en un centro privado y luego pasa a la pública. Sigue con inestabilidad: realiza sustituciones, coge vacantes. Se queja de que con 46 años todavía sigue interino.*

“Después de IVEF, pedí la excedencia en el trabajo y comencé a realizar sustituciones. Primero en un centro privado aquí en Vitoria y luego me pasé a la Pública. Desde entonces hasta ahora, haciendo sustituciones, cogiendo vacantes. Con 46 años y el futuro todavía sin decidir.”

**PREGUNTA: ¿CÓMO CREES QUE HA CAMBIADO LA EF QUE TÚ RECIBÍAS Y LA QUE SE DA AHORA? ¿QUÉ DIFERENCIAS VES?**

*En el centro donde recibía clases la EF tenía mucho valor. Efecto propagandístico del centro.*

“En la EF que yo recibí fui un privilegiado, en el centro donde estuve, la EF tenía muchísimo valor. Creo, como he dicho antes, que era un efecto propagandístico del centro, pero creo que le daban mucho valor”.

001 Minuto 5

Quizá mezcle la EF y los deportes.

**Sigue mostrando la importancia del deporte. Buenos profesores de EF (los considera buenos, aunque su trabajo se limitara a repartir balones). Esto contrasta con la incomprensión que sentía con el resto de profesores. Sin embargo se queja de falta de sistematización. Paradoja: toma el balón y corre pero todos en movimiento (colegio de chicos). Hoy se queja de que los chicos de hoy en día no hacen nada.**

**Crítica relativa a la EF sin sistematización y comparación entre los niños de ahora y los de antes.**

“Teníamos buenos profesores y el deporte era muy importante. En aquellos tiempos el deporte que se hacía en aquellas escuelas era “toma balón y a dar patadas”. Eso que en principio puede ser peyorativo. Mira, qué poca sistematización. No se hacía nada; “toma el balón y corre”. Lo curioso del caso, es que la inmensa mayoría de los chicos, claro yo iba a un colegio solo de chicos, no había colegios mixtos, el caso es que la mayoría de los chicos corríamos detrás de un balón. En cambio, hoy la mayoría no corre detrás de un balón ni detrás de nada”.

001 Minuto 6

**Pasotismo de los alumnos. Antes, en la EF había más libertad, organización del alumnado y actividad más independiente. Apunta que la excesiva sistematización de la EF no les da libertad a los alumnos y por eso la consideran como algo ajeno a ellos. Crítica a la sociedad actual y a la gran cantidad de estímulos.**

“Igual por tal como está montada la sociedad actualmente, hay otros estímulos que tienen, por la excesiva sistematización de las actividades por el profesorado. Entonces, era más toma el balón, y vosotros os organizais y ya está. Era una actividad más de los alumnos, vosotros os lo montáis entre vosotros, mientras hoy es el profe el que marca las pautas y entonces ya igual puede que el alumno piense o mejor, sienta que “no es mi rollo, no es mi película, que se fastidie, yo no le voy a hacer caso”. Entonces baja la intensidad...”

Entonces, sistematización, cero. No había especialistas. Yo tuve especialistas en EF. Yo recuerdo amigos que iban a la escuela y no tenían especialistas y la cosa era toma balón y organízate.

001 Minuto 7

**Contradicción:** considera buena la EF del “toma balón y juega” y luego valora que él recibiera una EF impartida por especialistas. Luego se vuelve a contradecir criticando la formación de los especialistas de EF mediante las instituciones y organización del Movimiento, y critica que “algunas” estén en activo. Critica por tanto las anteriores titulaciones.

Perdón, entonces había profesores de EF que haciendo un cursillo para dar Formación del Espíritu Nacional, de rebote les daban el título de Instructores deportivos. Hoy en día yo conozco gente que está en activo, reciclados a nivel de titulación, a base de horas y trabajando aquí y allá. Hoy en día yo conozco a algunas mujeres de la Sección Femenina que si acaso han hecho algún curso de reciclaje y tira millas y están todavía en activo...

**PREGUNTA: DESPUÉS DE ESTA DILATADA EXPERIENCIA, ¿PARA QUÉ CREES QUE SIRVE LA EF?**

**Valor de la EF: primero por ser complementaria al resto de asignaturas y luego como esencial en la formación personal del alumnado.**

“La EF tiene, primero un valor en sí, y un valor complementario para el resto de las asignaturas y a nivel de formación personal”.

001 Minuto 8

**Valor como formación física. Valor como formación como persona. Además de ayudar a centrarte o descentrarte de otras asignaturas.**

“Es decir, las EF te forma físicamente desde muchos aspectos y además te puede formar como persona y ayudarte a que te puedas centrar o descentrar de otras asignaturas, o ayudarte en centrarte en el centro, en el colegio donde estás. Me explico, a nivel de aspecto físico”

001 Minuto 9

**Definición preciosa de la EF como “poliedro con varias caras”. Habilidades físicas, labores de equipo...**

**Importancia de la labor del profesional de la EF. No como mero conductor de actividades, sino como guardián de las adecuadas relaciones que se den entre los alumnos. Advierte sobre la relación de poder entre los alumnos. Ante ello, hay una disyuntiva: o intervenir o pasar. Esto tiene consecuencias negativas para el alumnado (alienaciones, pérdida de autoestima...).**

“A nivel físico está claro. Si tú corres, si adquieres una serie de habilidades.. evidentemente eso te forma. Ojo, si tú, imagínate labores de equipo... Tiene muchos aspectos el tema de la EF es un poliedro con diversas caras, mucho más que otras asignaturas.. Si tú haces unas labores de equipo y no interaccionas, tú planteas las cosas, bah, eres un mero conductor (ahora hacemos esto, ahora lo otro) y no interieres. Puede ocurrir que, y de hecho ocurre, que la relación entre los alumnos es una relación de poder, unos alumnos tienen más poder que otros. Alienan a otros y esos ya no levantan cabeza en toda su vida porque “Tú no sirves, tú eres el torpe, contigo no jugamos...”, a la hora de elegir tú siempre eres el último... Además te desprecian... Eso puede ocurrir y además se da”.

**PREGUNTA: ¿ESTA SITUACIÓN ES MÁS DE SECUNDARIA O DE PRIMARIA?**

**Obvia mi pregunta y sigue comentando su camino o itinerario profesional. Empieza en Primaria porque hay vacantes (hay que recordar que es maestro también). Luego pasa a Secundaria y Bachiller (ocho años) y ahora vuelve a Primaria. Importancia de la suerte de tener vacantes para trabajar. Esto condiciona el itinerario profesional. Razonamiento práctico: el trabajo es el trabajo.**

Bueno, si quieres luego lo comentamos... Empecé a dar clases en Primaria. Era maestro. Bueno no, es que empezaban a dar adscripciones en Primaria. Y claro, más vale pájaro en mano que ciento volando. Lo cierto es no vas a dejar una vacante en Primaria para coger Secundaria.

001 Minuto 10

**Crítica a la pedagogía por objetivos. La EF es un camino en el que los objetivos se van perdiendo poco a poco en Secundaria. Increíble, pero cierto. Se constata que que a medida que se avanza en el sistema, se va perdiendo la práctica, se pierde la participación y la implicación del alumnado que se veía en Primaria.**

Después me pasé a Secundaria. Estuve en la ESO y también en Bachiller. Ahora (este curso) he vuelto otra vez a Primaria. Entonces me he dado una sorpresa muy grande en el sentido de que los críos, cuando se hace una programación se dice objetivos, se plantean una serie de cosas y luego se habla “Hemos trabajado no se qué, se ha conseguido no se cuantos ¡Qué diablos se ha trabajado o la gente ha pasado o no del tema!” Se me ha ido el hilo...

#### **PREGUNTA: TE PREGUNTABA SOBRE LAS DIFERENCIAS ENTRE SECUNDARIA Y PRIMARIA**

Ocurre que yo estoy en Primaria y los chavales se vuelcan corren, gozan, disfrutan...

001 Minuto 11

**Seguimos con el mismo razonamiento. Crítica a la pedagogía por objetivos. Diferencias abismales entre el alumnado de EP y el de la ESO. De la participación al pasotismo. ESO: la razón de ello es que en estas edades se tiene una posición a la contra de todo (contracultura, contrasistema). Es lógico porque los profesores somos parte del sistema.**

**En Bachiller: único valor es el de la nota.**

**Por tanto observamos la evolución de la EF en el sistema educativo y el valor que le dan los alumnos a la asignatura.**

Llegan a la ESO y los chavales empiezan a renquear. En 3 y 4 de la ESO hay mucha gente que si puede pasa, y se queda en un rincón hablando, bien porque pasan de la asignatura, bien porque pasan del profesor y van en plan contracultural, haciendo lo contrario de lo que te mandan y en Bachiller ya es escandaloso. En Bachiller ya es la nota y bueno... no hay ganas. Y entonces en lugar de conseguir objetivos, se pierden objetivos. No sé si me explico. Eso es la impresión que voy viendo estas semanas. Los críos gente empieza con muchas ganas y luego se pierde por el camino. ¡Qué diablos de objetivos consigues! Y ya me he perdido otra vez...

#### **PREGUNTA: EL TEMA DE ANTES ERA EL VALOR QUE TIENE LA EF**

001 Minuto 12

**Intenta establecer la relación entre el aspecto físico y el emotivo e intelectual. La relación entre cuerpo-mente. Ostras con el ejemplo. Lo atrapé. Pero luego vuelve a dar importancia a las relaciones sociales que se manifiestan en el aula y la función primordial del profesor para que el alumnado se sienta aceptado en el grupo.**

Con respecto a los valores de la EF. En sí está claro (físicamente). Luego hay estudios que relacionan el aspecto físico de un individuo con el aspecto emotivo, intelectual. Es decir, una persona que tenga mal el equilibrio físico puede que sea una persona inestable, etc.

#### **PREGUNTA: ¿ESO LO HAS VISTO?**

Yo verlo no lo he visto, o por lo menos no me he fijado. Pero sí que lo he leído...

Pero lo que sí he visto es que gente que en la clase no es aceptada, que es rechazada, bien trabajado puedes conseguir en EF que sea aceptada, que esa persona se incorpore, que se integre en el grupo.

001 Minuto 13

**Funciones del profesor: preparar actividades atractivas, moverse y hacer mover a los alumnos, estar atento para que nadie se descuelgue... Diferencia entre el profesor pasivo y activo.**

**Funciones de la EF: física (en sí misma), social (grupal, incorporación o integración de una persona en el grupo) y compensadora (falta de movimiento en la escuela)**

O por el contrario, con tu pasividad, con tu falta de vista, porque el profesor, por un lado, tiene que plantear actividades atractivas, pero por otro, luego tienes que ser capaz de moverte, de motivarlos para que estén ahí y de dirigirlos de alguna manera para que cuando surgan problemas alguien que se descuelga, el profe tiene que estar ir dando toques, directos o indirectos, para que la gente no se quede colgada. Y por otro lado, en esta edad están un montón de horas sentados, imagínate es contranatura eso. Entonces la EF creo que es muy compensadora. En resumen, la EF actúa en tres aspectos: físico en sí, social (grupal) y compensadora lo que te puede deformar el hábito diario como consecuencia de llevar una serie de horas sentado, obedeciendo, siguiendo una serie de normas... En EF hay que seguir una serie de normas en los juegos. Pero es distinto, te mueves, te interaccionas, corres...

001 Minuto 14

## **PREGUNTA: ¿EL RESTO DEL PROFESORADO CÓMO CREES QUE VALORAN LA EF?**

**Contrasentido:** El resto de profesorado y los profesionales de la EF creemos que la EF tiene mucha importancia en teoría. Pero en la práctica nosotros también consideramos la EF como una asignatura de segunda. Y como ejemplo real a la hora de evaluar nadie suspende en una clase a diez alumnos aunque se lo merezcan. Al final aprueba todo el mundo.

A ver, no solamente el resto del profesorado. El resto del profesorado y nosotros creemos que la EF tiene mucha importancia. Sí, lo decimos, pero al final, el ambiente es tal que nos amoldamos al hecho de que en la Escuela la EF, la Tecnología y lo demás son asignaturas de segunda. ¿Quién es el guapo que se atreve a poner diez suspensos en un curso en EF. ¡Nadie! Y hay muchos cursos que merecen diez suspensos. ¿Por qué? Bueno, luego nos meteríamos en el tema de la evaluación, que tela marinera...

001 Minuto 15

**-. SIGUE, SIGUE**

**Mismo razonamiento:** el tema de la evaluación en EF nos indica el escaso valor que nosotros mismos como profesionales de la EF le otorgamos a nuestra área.

**Diferencias entre la EF y el resto de asignaturas en las que incluso hay clases particulares para aprobar las suspendidas.**

**Diferencias de evaluación entre Primaria y Secundaria.**

Porque hay mucha gente que no llega. Y de la misma manera que en matemáticas, no se llega y se va a cursos extraescolares, ¿en EF por qué no? Punto 1.

Y punto 2. Porque en EF hay gente que pasa totalmente y le presionas de aquí y de allá, le amenazas, le suspendes algún parcial... pero al final aprueba todo Dios. Eso ¿qué quiere decir?

**PREGUNTA: ESO OCURRE EN SECUNDARIA. ¿Y EN PRIMARIA?**

No es suspender o aprobar. Es dar un toque de atención. Ocurre en todas las asignaturas. Los niños son más sentidos. Es otra cosa. En Secundaria hay mucha gente que pasa y no se suspende. El hecho no es suspender o aprobar. El hecho es qué actitud tomamos nosotros, los propios profesores de EF.

001 Minuto 16.

*Continúa argumentando los porqués de que la EF sea una asignatura de segunda categoría. Critica la falta de acuerdos globales en el tema de la evaluación y claro, no va a ser él el único que se enfrente a todo el sistema.*

**En cuanto a la relación que ha tenido con las direcciones de los centros es la normal.**

**Los problemas vienen de la condición laboral de sustituto. Dureza de la vida de sustituto: interinidad, inseguridad...**

Yo alguna vez me he planteado a mi mismo este tipo de cuestiones y me digo “¿Voy a ser yo el único Quijote?”. Esto requiere de una campaña global, o bien que venga desde arriba o bien que nos pongamos de acuerdo todo el profesorado de EF y decir: “Señores, pautas generales, pautas globales”. Esto no se hace y ni se hará. Entonces, cada uno tira por donde puede. EF, asignatura de segunda, ¡clarísimo!

**PREGUNTA: ¿QUÉ RELACIÓN HAS TENIDO CON LAS DIRECCIONES DE LOS CENTROS?**

Bien, sin problemas. El problema es la relación que tengo yo como sustituto con la escuela, con el sistema. Bueno hay profesores que tienen caracteres diferentes. Eso está claro. Entonces hay gente que reacciona de una manera y gente que reacciona de otra. Pero, la inseguridad que tienes, puede que cojas vacante, puede que no cojas nada.

001 Minuto 17

**Consecuencias de la interinidad: inseguridad, nerviosismo, presión, dificultades de adaptación a los centros... Hechos que se repiten cada septiembre.**

**Excusa también para no adaptarse a las Reformas o cursos de formación: presión que hace que no halla capacidad de absorción de nuevas ideas...**

Esa inseguridad es tremenda y tiene sus efectos. ¿Cuáles pueden ser? Primero un nerviosismo tremendo que te impide... Cuando vino la Reforma yo he recibido cursos de formación, el PIF (Plan Intensivo de Formación) Yo recuerdo recibir información, en un principio no tenía ni idea ni a dónde iba, ni a dónde quería ir. No asimilaba, pero después cuando ya entiendes algo por dónde van los tiros, no tenía capacidad de absorción. Entendía las palabras, entendía las cosas pero no era capaz. Por eso he comentado antes que en su día fui capaz de hacer IVEF, trabajar, hacer cosas en unas condiciones muy difíciles, me costó muchísimo, pero fui capaz y salí adelante. Sin embargo, en esta situación actual, no.

001 Minuto 18

**Carga de aprender euskera. Se quitó carga emocional y presión “laboral”.**

**Dificultades del sustituto en el día a día en la escuela: aprender cosas nuevas día a día (nombres del profesorado, del alumnado, conocimiento del material...)**

Interinidad, de tal. El nerviosismo es tal que no... Además al tema de la interinidad se une la Espada de Damocles que supone el tema del euskera. Con euskera eras Dios, sin euskera no eres nadie. Entonces, tienes que sacar todo eso adelante. Lo vas retrasando, retrasando... Al final el euskera ya lo saqué, no había más remedio. Fui a un barnetegi, me tiré cerca de dos años, empezando en un sexto nivel. Allí asimilé bastante bien, porque me quitaba carga de encima, carga emocional.

Tú preguntas la relación con la dirección, yo más digo con el sistema. Con la dirección y con los compañeros sin problemas.

001 Minuto 19

*Dificultades de la interinidad: desconocer las rutinas diarias de la escuela.*

No he visto caras largas, no he visto ningún problema. Nadie me ha mirado de mala manera. La presión es la que me organizo yo, la que me planteo yo. Voy a un centro y todo, absolutamente todo, es nuevo. ¿Qué es lo que ocurre? Que cosas que para el resto de la gente son normales, tú tienes que aprenderlas. Por ejemplo, “después de clase, los chavales se sientan en tal sitio, después se ponen junto a la puerta en fila y suben arriba... Pero no solamente eso, los nombres, las caras... los nombres del profesorado y pasan dos semanas y todo el mundo da por supuesto que todos nos conocemos. Efectivamente, pero yo no se el nombre del 70% del profesorado. Y luego, claro, después de un mes pregunta “¿y este quién es?”. Te corta un montón.

El material. Hay centros donde tienen material y otros donde no. Estuve hace dos años en un centro que, además de tener material, lo tenían muy bien organizado. Una pasada. Genial. Además tenían un orden perfecto.

001 Minuto 20.

*El objetivo como sustituto es no incomodar, no llamar la atención.*

En cambio, el año pasado el material se guardaba en el hueco de la escalera, le habían puesto una puerta y allí estaba todo y estaba el cuadro de luces. Era un desmadre. La dirección me dijo, si quieres material pides, pero ¿Y dónde lo meto? Luego no sabes nunca de cuánto presupuesto dispones, ninguna dirección te dice nada. Entonces, a lo que voy es a no llamar la atención, a no incomodar.

Recuerdo el año pasado un orientador de los que indican qué salidas tienen los alumnos.

001 Minuto 21.

**Ejemplo de un orientador que entró a saco en una escuela pequeña y al año siguiente estaba en otro centro.**

**El sustituto se adapta e intenta no cambiar las dinámicas y rutinas que se siguen en ese nuevo centro de destino.**

Este entró a saco, decía esto hay que hacerlo así... Este año ya no está. Imagínate, era un centro pequeñito y los mintegis, los seminarios, eran Ciencias Sociales, EF y Lenguaje, y luego el orientador. Éste decía que el orientador ahí no pintaba nada, que había que hacerlo aparte, que no sé qué, y el profesorado le decía que sí, que tenía razón, pero en otros centros. Aquí eran cuatro gatos y no podían hacerlo más que de esa manera. Entonces, interpreto que las cosas tal y como están montadas tienen un porqué, aunque tú llegues y no te enteres, aunque tú preguntes y al profesorado se le ha olvidado el porqué.

001 Minuto 22



**En su trabajo no puede innovar, no puede cambiar las cosas, las rutinas. Su único objetivo o pretensión es estar dos años en el mismo centro. Siempre a expensas de la adjudicación de plazas. Interinidad es sinónimo de temporalidad.**

**Itinerario profesional: Primaria, Secundaria, Bachiller y de nuevo Primaria. Diferencias entre Primaria y Secundaria. Dureza en Primaria y Bachiller por razones distintas y ahora visto lo anterior cree que en Primaria puede estar a gusto por el grado de implicación de los chavales.**

En definitiva, que tú no puedes llegar a un centro y entrar a saco. Mis normas son éstas y las voy a imponer... Porque el año que viene voy a otro centro. Estoy esperando que pueda estar dos años seguidos en el mismo centro, y eso que elijo de los primeros... tanto en Primaria como en Secundaria, que creo que soy el cuarto.

**PREGUNTA: ¿DÓNDE TE VES EN SECUNDARIA O EN PRIMARIA? ¿POR QUÉ TE ESTÁ GUSTANDO AHORA LA PRIMARIA?**

Empecé en Primaria, fue muy duro para mí porque era el comienzo y por la forma de dar las clases, y por la forma de ser de los chavales. Me pasé luego a Secundaria. Me amoldé al principio mejor. Pero luego sobre todo en Bachiller fue muy duro. Ahora he vuelto a Primaria y estoy muy sorprendido, quizá por el aspecto comparativo...

001 Minuto 23

*Historia de vida: ocho años en Secundaria. Enfoque de la EF: importancia de las relaciones entre los alumnos. Función social de la EF.*

**PREGUNTA: ¿CUÁNTOS AÑOS HAS ESTADO EN SECUNDARIA?**

Ocho años en Secundaria. El asunto es que todas las cosas están interrelacionadas. Como te he comentado antes, yo empecé a hacer EF porque no me gustaba cómo daban las clases y tal y cual... Conforme he ido dando las clases te analizas a tí mismo. No sé lo que harán los demás... Yo enfoco la EF tanto para mí, es decir, de puertas para adentro, como para puertas hacia afuera desde un aspecto más psicológico. Es decir, las relaciones entre los alumnos, quién se queda colgado...Tengo un sexto sentido especial para eso. Yo veo caras, veo actitudes e interpreto rápido por dónde van los tiros.

001 Minuto 24

**Detección de problemas en el aula.**

**Movimiento como eje fundamental: actúan, trabajan y gozan.**

**Dinámica de las clases en Primaria: dificultades a la hora de dar clase en Primaria. A la hora de pararlos y que escuchen la siguiente explicación. Efectos para la salud del profesor: garganta, nervios...**

Luego ando con mucho tiento, ¡ajo! Que nadie interprete con esto que intento ser un pseudopsicólogo o algo parecido. Ni con mucho. Además, si descubro cosas, canalizo hacia otros profesionales si el tema es serio.

Yo empecé a dar clases en Primaria y a mí me primaba mucho el movimiento, que los chavales estuvieran en movimiento e interpretaba que si los chavales se mueven, los chavales hacen cosas y los chavales desarrollan. De esa manera, actúan, trabajan y gozan. Pero, ¿qué es lo que pasaba? Que yo me las pasaba canutas porque una vez que los chavales empiezan a trabajar, a hacer cosas, vas a pasar al siguiente ejercicio, les reclamas la atención y uffff cuesta un montón.

001 Minuto 25

*Denuncia la pasividad de los alumnos en Secundaria. Ejemplo: un caso de trabajo de resistencia en un parque. Ejemplo de pasotismo y de falta de esfuerzo.*

Me desgañitaba la garganta, los nervios, uffff era muy costoso.

Después pase a Secundaria. En Secundaria lo que me fastidiaba con mucho era la pasividad de los alumnos. Eran muy muy pasivos. Los alumnos intentaban demostrarte: “ves cómo no puedo”. Imagínate plantear al principio de curso el trabajo de resistencia en un segundo o tercero de la ESO. Bueno pues vamos a correr aquí en el parque. El parque serían 500 o 700m o algo así. En primer lugar: “vamos a hacer el recorrido andando”, charlando, muy bien. Segunda vuelta: “¡vamos a hacerlo a trote cochinerol!”, muy suave.

001 Minuto 26

*Continúa hablando del caso concreto del trabajo de resistencia: algunos sufren pero otros vaguean. Falta de interés del alumnado de la ESO.*

Entre ambas, toma de pulsaciones, descanso... Hacíamos así, varias repeticiones y al final, una de calentamiento y luego dos vueltas. Y entre medio un descanso de cinco minutos...y después entrábamos al polideportivo. Lo único que les exigía era que no anduvieran... Hay gente de cierto peso físico que se las pasan canutas. Sin embargo, a su lado hay otros que se tocan las narices... Entonces, dices: “¿ahora qué hago?” ¿Les fuerzo? Pero claro, tú hablas para todos. Yo algunas veces les digo: “¡el que no sea cofrade, que no coja la vela, pero...!” Cogía a estas personas gorditas y les decía “corre a mi ritmo” e iba más despacio.

001 Minuto 27

*Descubre que la gente que no puede más, miente. La falta de interés le revienta.*

En ocasiones, me dicen “¡es que no puedo ir más despacio!” Pues, chica...

Así, gente me hace el recorrido en dos minutos justos y otros en cinco minutos. Y encima los de minutos estaban cansadísimos, agotadísimos... con malas caras. Al final viene la madre de una, “¡Dios mío y esto qué es!” O llegar y decir: “¡Profe, es que no puedo más! Bueno, vamos a tomar pulsaciones. Tienes 140 pulsaciones y si no pudieras más lo dirías con la respiración entrecortada, y esto no se da. Me acabas de decir “Profe...”

En fin, que eso me reventaba. La falta de interés... Pones todos los medios.

001 Minuto 28

**Obligación del profesor de adaptar las cosas para conseguir objetivos mínimos en el caso de que aparezcan miedos a hacerse daño.**

**Crítica también la pasividad de las chicas debida a la vergüenza.**

Por ejemplo: yo entiendo, vamos a hacer clase de gimnástica (salto, minitramp, hay que caer en la colchoneta de no se qué manera, o potro...) y yo entiendo que hay gente que tiene miedo. Mi misión, mi obligación es adaptar las cosas para que esa persona sea capaz de conseguir unos objetivos mínimos. Si tú ves que hay temor, y eso se ve enseguida, quién le echa cuento y quién no, tu misión es adaptarlo. Vale, de acuerdo. Pero es que hay gente que ni con todo. Recuerdo en una ocasión y eso suele ocurrir muy a menudo en los centros tener un gimnasio trabajando y la inmensa mayoría de las chicas muy pasivas.

**PREGUNTA: ¿POR QUÉ CREES QUE OCURRE SÓLO EN LAS CHICAS?**

Ahora te respondo.

001 Minuto 29

*Ejemplo de la pasividad de las chicas debido a la vergüenza que sienten sobre todo cuando están los chicos. Además de temer la brutalidad de los chicos... Hay que tratar esto. Objetivo del profesor: ser capaz de dar a cada alumno lo que necesita. Si didácticamente divides la clase en dos puede haber pasividad o follones donde el profesor no esté.*

Después de hacer cierto tipo de actividad. les mando a un pabellón que está al lado a los chavales a jugar a fútbol. Les organizo un partido, equipos... Vuelvo y me dedico a trabajar con las chicas. Ni color. Mucho más activas, aunque seguía habiendo gente sin participar. Qué pasa, vergüenza ajena. Es más, había algunas de ellas que practicaban fútbol en equipos federados de chicas. No querían jugar con los chicos. ¿Por qué? Porque los chicos son más brutos, había alguno que tiraba balonazos... Así, que juegue contigo San Pedro... Yo creo que un profe debe ser listo para ver ese tipo de cosas y ser capaz de dar a cada alumno lo que necesita. Y esto plantea un problema y es que como divides la clase en dos, donde tú no estés, primero puede haber follones, entre ellos problemas, puede haber pasividad, que de hecho la hay.

001 Minuto 30

**Acaba con un ejemplo sobre pasividad, incluso en el fútbol.**

*Diferente actitud, postura (valoración) de los padres y de sus hijos en Primaria y en Secundaria. En Primaria eres un aliado y en Secundaria estás enfrente.*

Es increíble, chicos que les gusta el fútbol, dádles un balón y al cabo de un rato, parados.

**PREGUNTA: ¿CÓMO CREES QUE VEN LA EF LOS PADRES?**

En Primaria están muy volcados en general, padre y madre. Muy volcados con los niños. En plan positivo. El profesor en general yo creo que lo ven como un aliado. En Secundaria ya no. Los alumnos ven al profesorado ya enfrente.

001 Minuto 31

*No me contesta directamente a la pregunta. Diferente afectividad del alumnado para el profesor en Primaria y en Secundaria. En Primaria cercanía (ejemplo de los saludos afectuosos que le profesan los alumnos), en Secundaria la guerra: trinchera entre el alumnado y el sistema (profesor). Los padres en ESO son educados pero tienden a sacarle la cara a sus hijos. Caso de una alumna con asma (que no podía, pero fumaba).*

Es increíble. Ahora (en Primaria) voy a clase y se me hincha el pecho porque todos los niños me ven y me saludan (Fernando, ¡hola! ¿qué tal?) Todos los críos se te acercan. También depende de la forma de ser. Yo soy muy cercano y eso te lo devuelven en cierta manera.

En Secundaria esto no ocurre. Los alumnos son mucho más pasivos. Cavan una trinchera y al otro lado están ellos y al otro los profesores, el sistema, el nivel de exigencia... Entonces tú eres un enemigo. En general los padres suelen ser bastante educados y correctos, pero tienden a sacarle la cara al hijo o a la hija. Recuerdo el caso de una chavala, que al final era un cielito, que en el trabajo de resistencia, me viene la madre diciendo que la cría tenía asma.

001 Minuto 32

*Sigue describiendo el caso de la alumna con asma. El respeto o influjo social de los alumnos es tremendo en Secundaria. Gran influencia del grupo en la ESO. También ha encontrado padres que le han dado apoyo.*

“Bueno bien, tiene asma pero yo ya les he comentado que si tienen ataques de asma, te cojes y te paras, respiraciones profundas...

Sosiego, tranquilidad, porque cuanto más te agobies, más dificultades para respirar...” Luego descubro que la chavala fumaba... ¡Me cagüen la leche! Vamos a trabajar lo que realmente es gordo. Tienes asma, pues deja el tabaco. Que la cosa tiene tela. Habría que ver porqué demonios la chavala fuma.

El respeto social entre los alumnos es tremendo. 3º y 4º de la ESO. A esa edad es cuando empiezan a fumar canutos... El influjo social de los alumnos es tremendo. Hace dos años recuerdo haber hablado con padres. Surgió un problema a nivel disciplinario. En general, me llamó la atención, los padres más conmigo que con ellos.

001 Minuto 33

*Caso de la comprensión y apoyo de los padres al profesor. ¿Por qué del caso? Por la presión del grupo sobre el individuo en estas edades. En Bachiller la nota hace que aparezca presión por parte del alumnado y de los padres.*

Los alumnos en casa seguían siendo lo que habían sido. Es decir, unos críos. Pero, amigo, en el colegio eran unos orgullosos... Estoy hablando de casos concretos. De tal manera, que yo les contaba a los padres y me respondían “¡No me puedo creer lo que me estás diciendo!”. Pero no en el sentido de que dudo de tu palabra, sino de sorpresa. ¡No, no, no! ¡A este crío le tengo que meter en vereda, que no le pase lo que a mí. Que yo no quise estudiar y cometí un error...! En ese plan.

En Bachiller, la nota, la nota, la nota, mucha presión.

**PREGUNTA: ¿EN TUS CLASES TIENES EN CUENTA EL CURRÍCULUM, EL PEC, EL PCC? ¿O ESTÁN OLVIDADOS?**

001 Minuto 34

*Mínima importancia del currículum oficial. Triquiñuelas para vadear la prescripción burocrática. Las memorias se repiten año tras año. Diferentes programaciones en ESO. Obligación de presentar una programación anual resumida con los contenidos básicos.*

Por lo que veo, en general, la gente no es tonta. Cuando vas a un centro y más ahora con la informática, tú te dedicas a buscar un poco por los archivos y demás, y ves que las memorias se repiten un año tras otro. Se cambian algunos datos y el sistema es el mismo... y a veces ni eso.

### **PREGUNTA: ¿ESTÁS OBLIGADO A PROGRAMAR ANTES DE EMPEZAR?**

En Secundaria estamos obligados a presentar una programación anual, corta, resumida (programazio laburra)

001 Minuto 35

*Existe una programación reducida y otra larga. Para ello se suele tirar de plantillas sobre lo que está hecho. Importancia de la programación en la ESO para curarse en salud ante los padres o alumnos. Conveniencia de tener apuntadas las cosas en Secundaria por el tema de la evaluación y las reclamaciones de padres y alumnos.*

con los contenidos principales, básicos por evaluaciones, sesiones y sesiones por cada evaluación.

### **PREGUNTA: ¿Y OBJETIVOS?**

En la programación reducida creo que no, ya no recuerdo. No hay objetivos. Existe una programación corta y otra larga, al principio. En la programación larga, sí que hay todo esto, objetivos y demás...

### **¿LA REALIZAS TÚ, ESTÁ HECHO?**

Solemos tirar de plantillas. Sobre lo que ya está hecho. Más o menos. Yo veo que es importante sobre todo en Secundaria, el tener las cosas apuntadas. ¿Objetivo? Como tengas problemas con algún alumno, o un padre de alumno...

001 Minuto 36

*Tener las cosas escritas te evita problemas. Consecuencia de ser sustituto. Nueva dificultad para programar (excusas para no programar): centro nuevo, tener que mirar los documentos en dirección, meter las narices...*

Si lo tienes escrito, te curas en salud. Yo creo que no tiene más objetivo. Es también mi talón de Aquiles, tengo que reconocerlo, las cosas como son.

A mí me cuesta mucho situarme. Centro nuevo. Tienes que mirar el sistema disciplinario, el PCC, etc... Todos esos papeles están en dirección. Y quieras que no, te cuesta entrar en dirección a saco, a ver los documentos... No sé... A veces ocurre que vas preguntando por el ROF (Reg) y alguno te puede mirar como diciendo "éste de qué va. Bueno, igual son fantasmas míos..."

001 Minuto 37

*Además de la excusa, es verdad que el sistema no permite cambios. ¿Para qué cambiar si está de paso? Inutilidad de las reformas. Su condición de interino le condiciona su actuación. Las Reformas no las ha asimilado, no comprende los contenidos. El curriculum influye en la evaluación. Hablamos de la Reforma, pero se pasa al tema de la evaluación. Afirma que en Primaria no hay problemas; en Secundaria, en cambio, sí.*

Al final dices, bueno, sin dar mucha guerra, al fin y al cabo yo sólo estoy aquí de paso y tiro de lo que ya hay.

### **PREGUNTA: ¿EL DCB, LAS REFORMAS...LAS TIENES EN CUENTA?**

Sí, pero bastante de lejos. Programas directamente y a rular. Entiendo que es uno de mis talones de Aquiles. Me cuesta mucho a nivel teórico el asimilar los contenidos de una manera global. Es decir, todo esto de dónde viene y a dónde va. Hay una cosa que me agobia un montón de todo esto que es sobre todo la evaluación. En EF Secundaria lo tengo muy difícil.

Bueno en Primaria es una tontería... A ver si me explico

001 Minuto 38

*Diferencias entre la EP y la ESO a la hora de evaluar. En Primaria la evaluación consiste en observar, valorar y exponer los resultados. No hay problemas con los padres porque se trata de construir y el*

*profesor es un referente para el alumno. Dificultad de la evaluación en la ESO. En Secundaria haces lo mismo, pero siempre surgen problemas. Presión del alumnado y de los padres. Además en EF cree que es difícil evaluar objetivamente.*

Observas, valoras, lo expones y se acabó. No hay más misterio. Entonces vas con toda tu buena voluntad con el objetivo de construir. Los padres son muy permeables. Los alumnos aceptan bastante bien todo ese tipo de comentarios. Tú sigues siendo un referente para el alumno...

Secundaria. Evalúas, mides y a partir de ese momento... follones. Siempre tienes algunos alumnos que te critican. Yo he recibido críticas, tela marinera. Además, la gente que menos debe criticar son los que alzan la voz. Luego puede ocurrir que algún padre te venga... Siempre tienes esa espada de Damocles encima y claro... el tema es que como venga alguien y me pregunte cómo lo hemos evaluado... EF es muy difícil medir objetivamente

(Minuto 39) Bueno nos estamos pasando al tema de la evaluación...

### **003 Minuto 0 (Cambio de cinta. No existe el 002)**

#### **Pregunta: estábamos hablando sobre el tema de la evaluación**

En Secundaria es mucho más compleja. En Primaria es más sencillo. En Primaria es más enseñar. "Bueno, dime, cómo le ves al hijo o a la hija. ¡Ah, esto tiene que corregir! ¡Ah, pues hay que cambiar y tal...!". En Secundaria es más: "¿Por qué le has puesto un cuatro a mi hijo? ó "¿por qué me has puesto un cuatro, si yo me merezco...?".

Por ejemplo, después de teminar lo del euskera, voy a un centro, en castellano además, y en ese centro tengo durante todo el curso a dos chavales que no aparecen. Por norma, la gente lesionada tenía que estar en clase. (003 Minuto 1) Bueno, si no puedes asistir al resto de asignaturas, no pasa nada. Pero si puedes acudir al resto, a EF también tienes que acudir a tomar apuntes, notas... y ese será tu trabajo, lo que evaluemos. El objetivo oculto es evitar gente no le eche cara y finja lesiones. Ahora el tobillo, luego la cadera...

Me encontré con que había dos chavales, uno que había tenido un accidente de moto y el otro una lesión jugando a fútbol. Era jugador del Alavés. Obviamente suspendieron el curso. Luego vinieron los dos. Sobre todo el que jugaba en el Alavés, el que estaba lesionado pero asistió al resto de las asignaturas, menos a la mía. Viene, allá en mayo, a principios de mayo tienes la evaluación final, hay un periodo de x días. Tienes luego la repesca, lo que antes era septiembre y después vas a selectividad o no. (003 Minuto 2) El caso es que en ese periodo de quince o veinte días, me viene este mocete preguntando por lo que había que hacer para aprobar. Claro, yo rápidamente pienso y digo: "pruebas físicas que es lo suyo, este tío me las hace todas. Pero es que no ha venido a clase, ¿qué hacemos con él?" A mí me pilló de novato, pero reaccioné y gané tiempo. Consulté con algún amiguete sobre lo que hacían en estos casos. Pero al final es triquiñuela. "Lo que solemos hacer nosotros es mandarle un trabajo teórico extenso. (003 Minuto 3) Si tiene suspendida EF, tiene suspendidas otras asignaturas y entonces no hace el trabajo, porque estará agobiado con las otras. No te lo hace, suspende y se acabó, que es lo que tiene que pasar. Porque si a ese mocete que está en plena forma, como un chopo, le planteas una serie de pruebas físicas y te las saca todas, encima le tienes que poner un ocho, sin asistir a clase. Eso no puede ser.

¿Cómo evalúas? Este es un ejemplo de que en Secundaria y Bachiller te tienes que valer (en ciclos formativos no he dado, por eso no lo cito) de triquiñuelas para poner notas. Porque la nota tal cual, nota física, de una actividad física, la mides y pones la nota. No puede ser. (003 Minuto 4) EF no se puede medir igual que en matemáticas; quien más sabe tiene el diez. El que más corre tiene el diez. ¿Por qué? Porque hay gente que se lo curra un montón, pero no tiene cualidades físicas previas.

Luego te viene el inspector y te dice que tienes que hacer evaluación inicial y luego la final (nos lo comentó el año pasado un inspector con toda su buena voluntad). Muy bien, perfecto. Pero es que planteas evaluación inicial y los chavales, que no son tontos, dicen "voy a hacer lo mínimo posible. Luego hago un poquito, he mejorado muchísimo y ya tengo un ocho". ¿Qué hacemos?

El truco más utilizado, o por lo menos yo lo que he visto, porque cuando he ido de sustituto, a veces vas a centros en los que estás tú sólo y otras veces ves el funcionamiento de los compañeros. (003 minuto 5) La informática viene de cine. Te cojes y mides un montón de cosas. Lo utilizas con el Acces me parece que es. Metes un montón de notas con la fórmula preparada de antemano. Un punto que quites de aquí, un

punto que pongas de allá, no se nota entre un maremagnum de tantas notas intermedias. Y la nota final te da la que tú crees que es la conveniente, la adecuada.

### **¿Tienes en cuenta contenidos actitudinales?**

Sí. Aquí en Primaria no se cómo diablos lo harán. Yo voy a amoldarme. Pero en Secundaria, se tienen en cuenta teóricos, procedimentales y actitudinales. Pero, claro, ¡míde los contenidos actitudinales! “Es que me tienes manía, es que no haces más que llamarle la atención a mí. Los otros también hacen lo mismo y no les dices. A mí me pones y éste que ha hecho no sé qué... Y ojo, en algunos casos concretos es posible que tengan razón, además. (003 Minuto 6) Pues porque tú a nada numerosa que sea la clase, a nada zorro que sea algún alumno, pues no le pescas. Pero, en general, no suele ser así, y se te quejan. Entonces, ¿cómo diablos mides?

A nivel de conocimientos, yo no soy partidario de ellos. Les explico, a nivel de teoría, sobre 20 y les pido sobre 5, imagínate, por hablar de cantidades. Pues bastante y ya está. Y no lo mido y se acabó. La EF es básicamente movimiento, actitud, trabajo. Hasta que llegué a un centro en el que la persona que estaba allí, decía que había que hacer exámenes teóricos. Donde vas, amoldarte. Entonces, hice examen teórico. (003 Minuto 7). Solo que en lugar de hacer un examen teórico extenso, recuerdo que el primero fue sobre baloncesto, una sola pregunta y a correr, cinco minutos y vale. Eso sí, que no se copiara nadie. Para eso soy muy especial. La nota la que cada uno tenga. Fíjate lo que son las cosas con lo que yo he sido... Les puse una pregunta sencilla, para que tuvieran buena nota. Dónde, que la inmensa mayoría me suspendió. ¿Qué pasaba? Que en la teoría les entra por un lado y les sale por otro. Desconectan, están evadidos, los que tienen capacidad de estarse quietos se mantienen quietos pensando en las musarañas, y los otros dan guerra y se acabó. Me dije a mí mismo, esto no puede seguir así y empecé a medir los contenidos teóricos y empecé a darles valor. (003 Minuto 8) Sobre un porcentaje que ahora no recuerdo bien, lo tengo escrito por ahí.

### **¿En Primaria cómo piensas hacer la evaluación?**

Como hagan los demás. Me amoldaré a lo que haya.

### **¿Habéis programado qué es lo que vais a dar?**

Me toca dar segundo y tercero de Primaria. Es decir 8-9 años, por ahí.

### **¿Y la programación es la misma para un curso que para otro?**

No, no...

### **¿Se ve evolución en esa programación de contenidos?**

Es mi destino. No he visto las programaciones de mis compañeros y la mía todavía la tengo sin hacer. Pero es que resulta que hay tutores que todavía no me han pasado la hoja de fotos de los alumnos. Con lo cual, a mí me cuesta aprender los nombres de los mismos. Si no tengo lista de fotos... (003 Minuto 9)

### **¿Cuántos grupos tienes?**

¿Qué te he dicho antes? ¿Segundos...? No, tengo terceros y cuartos.

### **¿Segundo ciclo?**

Hum... Sí. ¿Cuántos grupos tengo? Hum... ahora no recuerdo bien. Tres grupos de tercero y cuatro de cuarto o al revés. Por ahí...

### **Entonces, tienes un montón de alumnos**

Pero, eso pasa siempre.

Este año doy tres horas, tiene narices. Hasta ahora, en Secundaria siempre dos horas. Aquí se da de otra manera. Es lo que te digo, te tienes que amoldar: al espacio que tienes, a la cantidad de profesores que hay y al horario. (003 Minuto 10) El horario está organizado por el sitio que tienes y por el número de profesores que hay. Se organiza en dos sesiones: una de hora y media y otra de una hora.

En esa hora y media trabajamos digamos el bloque de objetivos higiénicos. Que ese es otro tema que me ha llamado muchísimo la atención. Tercero y cuarto no se cortan un pelo. Se duchan sin problemas, ¡se duchan sin problemas!

En Secundaria no sabes tú el cachondeo que suele haber. En el sentido de que hay triquiñuelas, mañas...que pasan. Yo no sé si es que van en contra del sistema o se vuelven unos guarros ¡Increíble! Yo creía que en Primaria se cortaban y en Secundaria era cuando había que trabajar este tema. (003 Minuto 11) No, no... en Primaria no se cortan, para nada.

Además es muy curioso. El otro día pasó una cosa muy curiosa. Estábamos trabajando en clase. Yo ponía un chaval en medio, le agarraba de los hombros, como que estaba con él, le apoyaba, le pasaba la mano por la cabeza, porque el resto de compañeros tenía que decir una cualidad negativa y otra positiva de él. “Que aunque pega mucho, comparte sus cosas”. El objetivo cuál era, que se viera reflejado qué es lo que tiene que corregir y en qué se siente aceptado. Mientras tanto, había una chavalilla que estaba sentada, pero bastante inquieta. Tenía una camiseta de tirantes... Y andaba con la camiseta de tirantes para arriba y para abajo, se bajaba los tirantes, se metía el jersey entre medio... No le hacía caso nadie. (003 Minuto 12) Había a veces que estaba con el torso al descubierto. No le hacía caso ni Dios. Sin embargo, luego resulta que los vestuarios están uno al lado del otro. Las puertas están pegadas, a la par y entonces, se dedican a jugar a que te abro la puerta. Luego comentarios... “Es que le he visto a no se quién las tetas”. Según el contexto tienen malicia o no. Si es que la has estado viendo antes en clase... “pero, no, es una chorrada, estoy a lo mío, a ver qué digo, a ver qué me dicen, levanto la mano para poder opinar, y ya está. Es muy curioso esto. Los críos no tienen malicia. La malicia viene en función de la norma social. Nosotros decimos que no tienen que enredar en el vestuario, por no meter follón, porque no se les tiene que ver a unos y a otras... (003 Minuto 13) Es curioso, porque ojo, tú llamas a la puerta de las chicas, abres un poquito la puerta, metes la mano para entregarles un jersey. Entro sin mirar ni nada. Y empiezan a gritar “¡Eh...!” Mitad de broma, mitad en serio. Y sin embargo, cuando se acaba la clase a la tarde, vienen las chavalitas de Gimnasia Rítmica y se cambian en el propio gimnasio. No hay problema, nadie se queda mirando, nadie siente vergüenza, no pasa nada. Sin embargo, en el vestuario... Es ir adaptando poco a poco las normas sociales.

### **Muy bien. Se me ha olvidado lo que tenía que preguntarte.**

Espera. En cuanto a la evaluación en Secundaria, no sé si lo he comentado antes, hay profesores que utilizan el poner muchas notas para que luego puedas subir o bajar de aquí y de allá hasta poner la nota adecuada. (003 Minuto 14) Y que luego cuando te pregunten, les respondes que esto viene de aquí, de allá... Como son tantas notas, se marean. Es un sistema que me parece bueno, es trabajoso y por eso viene bien la informática. Pero, si yo vuelvo otra vez a Secundaria lo utilizaré.

### **En Primaria no sabemos cómo lo vais a abordar**

No tengo ni idea.

### **O sea que empiezas las clases sin saber qué es lo que vas a evaluar después.**

Efectivamente. Sin saber qué es lo que vas a evaluar

*¿No prefijáis los contenidos como en Secundaria con una programación resumida...?*

Sí, eso era en Secundaria. Aquí ya pregunté para cuándo es, cuándo hay que presentarla. No, aquí no presentamos, con lo cuál no habrá.

### **¿Y si pasa el inspector?**

Pues no lo sé. No hay programación.

(003 Minuto 15) **¿Tú haces lo que quieres en tus clases?**

Sí.

### **¿Nadie te dice nada? ¿Tú programas lo que quieres?**

Exacto.

### **¿Entonces qué tienes en cuenta a la hora de programar o qué les vas a hacer en Primaria?**

Para programar, primero y principal el espacio del que dispones. Tenemos un gimnasio grande, un gimnasio pequeño que son dos aulas juntas. Con lo cual imagínate lo que limita eso. Tenemos el frontón fuera, que depende a qué hora, pues... Y como somos tres profesores utilizamos también el polideportivo de Judimendi. Hay un profe que sobre todo es el que se suele marchar a Judimendi.

Tú no puedes programar hacer un juego que necesita mucho espacio si te toca ir al gimnasio pequeño. Punto 1.

Punto 2. Los alumnos, ver un poco cómo son, de qué pie cojean, qué necesitan. (003 Minuto 16)

Punto 3. Sentido común. En función de cómo vayan las cosas modificas de aquí y de allá.

### **Pero, ¿qué es lo que tienes pensado?**

Ojo, también depende del material que tengas y de dónde lo tengas. ¿Qué es lo que tengo pensado? Pues todavía no lo sé. Fíjate que ya llevamos tres semanas, al principio en septiembre a la mañana. Llevamos poco, pero no está nada mal.

Todavía no me sé los nombres, no tengo fotos de los alumnos. De hecho, estoy pensando... Hay una cámara de fotos allí, pero es que no encuentras resistencia de ningún tipo, pero te sientes un poco cortado para pedir la cámara de fotos... El año pasado lo hice. (003 Minuto 17) Los chavales que se pongan en un grupo y “zas”, le sacas una foto, como pie de foto pones los nombres y divinamente. Tienes una foto actualizada, no das guerra a nadie y listo. La cámara de fotos la tenía yo llena. Por no pedirles a los otros y tal... pues estoy un poco ahí medio colgado.

A lo que decías. Programar, pues ya iré programando. En principio, ¿qué es lo que estaba haciendo? Actividades de aceptación en el grupo, de aceptación entre ellos porque estamos al principio de curso. Además, luego te comentaré, ha sido muy enriquecedor porque han salido cosas muy muy fuertes. De aceptación en el grupo, de confiar en el grupo. Por ejemplo, un juego: la botella borracha. Uno se pone en el medio de un círculo. Los demás lo zarandean y no tiene que mover los pies. ¿Te tienes que fiar, no?

¿Y después? Ya iremos viendo, (003 Minuto 18) dependiendo del sitio y del material que dispongamos. Ya te digo, aquí material hay mucho, pero está muy diseminado. Y resulta que cuando vas a necesitar cualquier cosa, te pones a pensar: ¿dónde estaba?, ó ¿ya tendremos de eso? Entonces estás ahí un poco colgado. Yo por la experiencia que tengo te empiezas a sentir cómodo en un centro a partir de navidades. Yo por lo menos, ojo. Aunque hay gente que tiene más jeta, o más aplomo o lo que sea, pero yo me siento a sentir cómodo a partir de navidades.

### **¿Qué sueles hacer, juegos, actividades y ejercicios? ¿Hasta Navidades por ejemplo?**

Sí. No he programado nada, no hay programación. No sé por dónde voy a tirar. (003 Minuto 19) Esto en Secundaria no me ha pasado. Esto me pasaba también antes, en Primaria. Es fallo del sistema y también mío. Cuando yo empecé a dar clases yo sentía la necesidad de darles a los alumnos lo que estos me reclamaran, sobre todo movimiento. Esto es muy difícil, porque estás a su merced. De alguna manera, quedan restos de aquello. ¿Es psicoanálisis, no?

Yo sé que los alumnos disfrutan, gozan, se lo pasan muy bien con las actividades que propones. Siempre hay voces discordantes... “¿Por qué no hacemos no sé qué? ¡Jo, siempre hacemos lo mismo!” El caso es que cuando cedés a sus pretensiones, a continuación salen voces por el otro lado contrarias “¡No, eso no! Entonces andas un poco así.

(003 Minuto 20) Para mí ha sido fundamental que los alumnos se muevan, corra, jueguen, que se respeten a sí mismos, y a los demás. Eso es bastante complicado sobre todo en Primaria y de vez en cuando se corta la actividad. Se hace tiempo muerto. En las clases se comenta al principio un poco qué se va a hacer, qué objetivos tenemos más o menos, y al final los volvemos a sentar. Ese es otro hábito. Cada vez que yo voy a decir algo, se sientan en el círculo central, de forma que lo tienen asimilado y van más o menos todos al mismo sitio. Al final de la clase se hace una valoración de lo que se ha hecho. Se valora.

### **¿Vas a trabajar lo mismo en 3º que en 4º o haces distinción o no hay distinción entre el ciclo?**

(003 Minuto 21) Ya... este año, seguramente no voy a hacer distinción. Ha habido años en los que sí que se las he hecho debido a que si tú te tienes que amoldar a otros profesores... Es decir, que no se repitan contenidos. Si en 1º y 2º de la ESO han dado básicamente baloncesto, que en 3º y 4º no repitas lo mismo, que hagan otras cosas. También estás limitado por el material que tengas, por ejemplo, el año pasado estuve en un centro que teníamos un frontón, un gimnasio muy pequeño con dos columnas y para jugar a balón sentado estupendo, pero para nada más. Entonces íbamos al frontón. No se podían poner redes,



además era bajito. ¿Cómo nos arreglábamos para tener redes? Bajábamos las canastas de baloncesto y de aro a aro tirábamos una cuerda. (003 Minuto 22) No, del aro colgaba una cuerda a la que atábamos verticalmente un banco sueco porque si no la goma quedaba muy alta. ¡Imagínate qué equilibrios! Entonces, a veces puedes o no trabajar voleibol u otras cosas.

Programaciones... yo sé que es mi talón de Aquiles. Lo sé. Pero, también sé que es un follón. Depende del material que tengas, del sitio que tengas, depende de dónde estés, depende de qué tipo de los alumnos, de cuántos alumnos, pufff.

### **¿Siempre te quedas en el centro, en el gimnasio, en el frontón o sales a realizar actividades fuera, en la naturaleza, a un parque?**

(003 Minuto 23) Actividades en la naturaleza, suelo hacer alguna actividad organizada. Sería o bien a Valdezcaray a esquiar, ese tipo de historias, o bien una salida en bici. Es muy jodido. Salir del centro... Necesitas ayuda, eres el nuevo y la gente no sabes cómo te lo va a aceptar.

Hace dos años y medio, sí que salí a Salburua con la bici, salió la cosa fenomenal, pero de churro. Me explico. Previamente les dije a los chavales que quien no supiera manejar los cambios, trajera la bici a la clase de EF y mientras los demás estuvieran en un gimnasio grande, tipo frontón haciendo una actividad, la que fuera, yo les enseñaba a manejar los cambios. (003 Minuto 24) Está claro que a poca cuesta que halla, como no sepas manejar los cambios, aunque sea a groso modo de una manera tosca, estás perdido, porque el trabajo que tienes que hacer es bestial. Bueno... no vino nadie. El principal motivo, lo que te he comentado antes, respeto entre ellos. Luego fuimos y hubo uno, o dos, o tres que trajeron auténticos "hierros", con problemas, pero pudimos tirar para adelante. Pero hubo muchos que no sabían manejar los cambios, pero lo bueno del caso es que Salburua es llano. No fue necesario el manejo de cambios. Si manejas cambios, mejor. Pero si no puedes seguir el ritmo de alguna manera. Bueno, salió bastante bien. Hubo otra salida que también hicimos por algunas pistas que conozco por aquí. (003 Minuto 25) Fue muy importante la información previa que les dí a los alumnos. Les comenté, iremos por aquí...

### **¿En Primaria tienes intención de salir?**

No, yo no. Se organiza todos los años una salida en bici. Pero no te lo pierdas, con Policía Municipal y todo. Para mí eso era mucho follón. Ya te digo, igual es mi forma de ser.

### **¿Juegos en el bosque como los que hacíamos de niños?**

Lo que pasa es que yo he jugado en la calle, yo al campo, no...

### **¿Juegos de calle haces?**

En el patio, sí. Fuera del patio no.

### **¿Juegos de escondite?**

De escondite, no. (003 Minuto 26)

### **¿Qué tipo de juegos tienes pensados para hacer en Primaria?**

Uff. Vamos a ver... Hay uno que me gusta un montón...

A ver juegos... A mí me gustan juegos que no sean eliminatorios. Me parece importantísimo al objeto de que no halla nadie que esté sentado. Todo el mundo tiene que tomar parte. Por ejemplo: juego del pañuelo. Si estamos en clase 16, haré 4 grupos de 4. Yo me pongo en medio con dos pañuelos. Cada alumno tiene un número, del uno al cuatro, y me dedico a decir el número que me dé la gana, incluso repetirlos. De forma que todo el mundo esté en tensión, que todo el mundo tome parte activamente, aunque en ese momento no le toque salir. Nadie se elimina y cada x tiempo se cambian los números.

### **¿Cuando jugabas de niño, sí que se eliminaba? (003 Minuto 27)**

Sí, pero en mis clases nunca se eliminan. Me parece perder tiempo. Tú tienes que llegar a todos y todos tienen que estar metidos en el tema. Esta es un poco la misión del profe, que la gente esté ahí activa. Hay un juego que me gusta mucho que es el juego de las banderas. No sé si lo conoces. En un campo de fútbol-sala. Se pueden hacer con muchas normas diferentes. Según cómo veas el juego, varías algunas

cosas. También en el balón sentado, según cómo veas el juego metes un balón, dos, tres... Prohíbes esto, prohíbes lo otro... Depende... Hay gente que es muy astuta y le busca enseguida la vuelta al reglamento para poder apañarse... Lo ves, cuando veo un apaño de éstos, digo “Éste jodido”. Dejo hacer, dejo hacer y cuando veo que el juego se queda muerto, digo: “tiempo muerto”. (003 Minuto 28) “Véis cómo éste ha hecho esto y lo otro, efectivamente, muy bien por tu parte”. Utilizo mucho el refuerzo positivo, muchísimo. “Está muy bien, pero a partir de ahora eso está prohibido”. La gente se ríe y ya está.

Lo que te decía, las banderas, en las áreas pones unos pañuelos y de una mitad a otra del campo tienen que pasar para robar las banderas... Es genial.

Muchos, no sé... Con los pequeños: la araña, juegos de imaginación. A los chavales les pones con telas (es que en muchos centros no hay telas grandes), se las ponen como capas y juegan al vampiro, a pillar (003 Minuto 29). Es más imaginación, se meten dentro de un papel. Ese está muy bien, no sé, cosas así, cosas de ese tipo.

Me organizaré, pero todavía estoy en proceso de por dónde van los tiros.

### **¿Sigues los bloques de contenido de la Reforma?**

Sí, un poco a grosso modo, pero es que ahora resulta que teníamos tres bloques de contenidos en Primaria, pero resulta que ahora hay cuatro. Desde el 2003. Ya no me acuerdo... Para un momento esto, ahora te digo. En Secundaria son cinco. En Primaria, cuarto el de higiene, ahora verás (Fernando mira en el ordenador). (003 Minuto 30)

### **¿O sea que lo que vas a hacer lo tienes en la cabeza?**

Sí, sí, sí, claro...

## **004**

Observa (él está mirando al ordenador), los contenidos en septiembre del 91: Primaria, el primer bloque de contenidos es el cuerpo: imagen y percepción; el segundo, el cuerpo: habilidades y destrezas, el cuerpo: expresión y comunicación, cuarto: salud corporal y quinto: los juegos.

Enero de 2001 y julio de 2003. Primaria. El cuerpo y salud, Movimiento y Salud y los juegos.

### **Ha cambiado con la LOCE.**

Eso tengo que consultarlo, porque vi esto y...

Y los de Secundaria de cinco bloques han pasado a cuatro. Antes eran Condición Física, Cualidades Motrices, Juegos y Deportes, Expresión Corporal, y Actividades en el medio natural. Ahora Condición Física y Salud, Habilidades Específicas, Juegos y Deportes, Habilidades específicas en el Medio Natural. (004 Minuto 1) ¿Aquí qué pasa?

En Primaria los juegos sigue igual, habilidades y destrezas ha caído y luego imagen y percepción. Han metido la salud por todos los lados. Han puesto El cuerpo y salud, Movimiento y Salud y los juegos.

### **¿Qué piensas de este cambio?**

Yo estoy con la boca abierta. (004 Minuto 2). Además nadie ha comentado nada. A uno le puede pillar de sorpresa, pero... Estoy un poco perdido. No se lo he oído a nadie. Esto lo vi hace varios días.

### **¿Cómo organizas una sesión?**

Primero me planifico. A modo general, qué es lo que debes trabajar, desarrollas los contenidos, qué juegos, qué actividades vas a desarrollar.. Los juegos que vas a utilizar... Básicamente juegos. En Secundaria juegos es la leche, como metas juegos estás perdido. Y si metes exclusivamente juegos todavía más.

### **¿Por qué?**

Porque luego ¿cómo lo evalúas? (004 Minuto 3)¿cómo lo mides? “Es que tú no has tomado parte”. ¡Ah, pero fulano tampoco corría, tampoco hacía no sé qué y a ese le has puesto un ocho!” “No, pero es que fulano era por estrategia, y tú en cambio, es que te sentabas”. Ya estás metido en una dinámica horrorosa. En Primaria, juegos, divino. Porque los críos te siguen hasta donde les digas.

## **¿Y cómo los vas a evaluar? Porque en Secundaria podrías evaluar lo mismo**

Los críos no...

¿Cómo vas a evaluar? Humm... En función de cómo respondan. Cómo me explicaría yo. Yo lo evaluaría, como te he comentado al principio, desde varios puntos de vista:

Punto 1. La capacidad física que desarrollan, (004 Minuto 4) habilidad motriz, capacidad de movimiento, coordinación, etc.

Actitud. Actitud hacia sus compañeros, hacia la actividad...

Y luego, no sé como decir. Esto quizá más a nivel interno. Qué...A ver cómo lo explico...

Te voy a contar el caso concreto de un chaval de este año. Es un cielo, muy majo, pero tiene muchos problemas. A mí en un principio nadie me dice nada, ten en cuenta que acabamos de empezar. A renglón seguido yo comento: “pues me ha pasado esto que es muy curioso” y entonces me dan todo tipo de información. Ningún problema. (004 Minuto 5). A nivel de tutor, fenomenal. Además trabajamos este caso y otros, aunque son menos llamativos.

Este mocete no es aceptado por el grupo. Se sabe no aceptado por el grupo, pero es muy activo, tiene mucho carácter, y quiere ser el centro de la clase. Entonces, no renuncia a ser el centro de la clase, quiere ser el jefe, y le dan calabazas. En consecuencia, reacciona a veces de manera airada, muy bronco. ¿Qué ocurre? Que se lo pasa fatal, llora muchas veces. Ahí realmente hay una serie de problemas. Hechos concretos:

Primero, “vamos a ponernos en grupos”. Una manera de trabajar la aceptabilidad. “Tiene que ser muy rápido y el que se quede sin grupo, a la de 3 le ponemos una prenda”. (004 Minuto 6) Que luego, por lo menos ahora al principio no lo he llevado a cabo, “pero a ver... nos ponemos por parejas”. Es curioso cómo, ni rápido, ni gaitas. Andan con mucho ojo para ver si se ponen con su amigo. Además, luego dices “por tríos” y están dos, al lado otros dos y son incapaces de solucionar el problema. No, no, no... este es mi amigo y que venga alguien, pero yo a mi amigo no lo suelto. Sin embargo, hay otros que son unos mandones. “Nos ponemos en grupos de 5”. “Y tú con nosotros. No, no, no, sobras”. La empujan para adentro, la empujan para afuera...

Hay gente que lo vive,”¿me aceptan?, ¿me rechazan?.

En el caso concreto de este chaval. Se cargó emocionalmente enseguida (004 minuto 7). Rápidamente se puso a llorar. Le pregunté porqué lloraba y me contestó: “¡Porque a mí no me quiere nadie!” Yo no tenía ni idea entonces de lo que pasaba. Pero lo curioso del caso es que había un chavalito detrás, pendiente de lo que hacía él para ver si lo elegía. Es decir, que tenía a uno de perrito faldero. No se daba cuenta de quién tenía ahí. El lo que se daba cuenta es que los jefecillos de la clase no lo querían en su grupo. Entonces no era aceptado. La última fue... Con ese grupo he hecho algo parecido a lo de ir al centro. Ya no recuerdo bien. Y tengo ganas de hacerlo. A ver cosa positiva y cosa negativa.

## **¿Entonces utilizas juegos en los que no hay movimiento?**

Sí. Antes no era capaz de hacer estas cosas y ahora sí. Y muy bien. Antes, cuando estaba en Primaria, era más hablado. (004 Minuto 8) He evolucionado.

## **¿Utilizas juegos simbólicos también?**

Sí, lo que te he comentado antes, utilizar capas, preparar el gimnasio. Lo que pasa que es muy costoso. Ya lo he comentado con otros profesores. Saber quién va a venir detrás, o quién tienes delante. Ponerte de acuerdo. Fíjate lo que son las cosas. En algunos centros lo que tú has dado en 1º y en 2º, no lo des luego en 3º y 4º, porque ya está dado. Y en cambio aquí decir no. La verdad es que no tiene mucho... ¿Qué más da? En Primaria por lo menos. Montar todo un tinglado... con el potro, las colchonetas, los bancos suecos... Por ejemplo poner los bancos suecos y encima colchonetas; tienen que pasar por debajo como si fuera una cueva... Hay están protegidos., (004 minuto 9) la colchoneta grande la pones inclinada y tapada por un extremo para que cumpla otra función... En fin, cosas así. Ponerte de acuerdo con otro profesor para poder aprovechar de nuevo toda la estructura. Porque sino montas y desmontas y se te va media clase.

El caso del chavalillo este que te digo, la última fue que se sintió fuera del grupo, o le hicieron algo, salió dando patadas, empezó a dar patadas con unos cacharros de goma. Y le dije: ¡Ojo!”. Yo ya había hablado con la tutora. Agarré, le paré. Hasta aquí hemos llegado. Yo muy cabreado. “Esto no puede ser y demás”. Nos sentamos y estuvimos hablando sobre el tema. Hay muchos profesores que adoptan una postura paternalista, por un lado, que no es bueno, y de solucionar en un momento el problema y tira, paso de todo. (004 minuto 10) Por ejemplo, en el patio. -“Que fulano me ha pegado”. -“Hay chico, que ya

sabemos cómo somos”, palmadita en la espalda y ya está. “Lárgate y déjame en paz”. Ahí hay un problema y hay que solucionarlo. Por lo menos yo así lo veo.

Paramos la clase y salieron cosas divinas. Salió información a punta pala. ¿Qué es lo que pasaba con este mocete? Que como no se veía aceptado, en el recreo por de pronto pone zancadillas. Entonces se meten con él. Pero cuando alguien pone la zancadilla y está por ahí, le echan la culpa. Sea o no sea él. Ya es el saco de los golpes.

¿Qué salió también? Un grupo de chavalitas ya decía que venía desde Preescolar. Con lo cual es una cuestión muy enquistada. Es un chaval que debe ir al psicólogo en clase...

Eso hay que trabajarlo en la EF, dónde mejor, (004 Minuto 11) para que se sienta aceptado y para que el chaval vea la realidad tal cual es.

### **¿Pones por encima nuestra asignatura sobre el resto?**

En ese tipo de cosas, sí. Como desarrollo personal. El resto de áreas te dan un desarrollo académico. Mucho más académico que personal. Personalmente, también, si tú trabajas matemáticas desarrollas intelectualmente el concepto abstracto de los números... Con el lenguaje, igual. Pero a nivel personal... mucho más. La asignatura que más desarrolla a una persona es la EF, sin duda, eso lo tengo clarísimo. Si lo trabajas como lo trabajo yo. Si tu te limitas a una serie de actividades físicas, las mides y se acabó entonces no. Eso es cercenar la asignatura. Te da un juego tremendo. (004 Minuto 12)

Ya te digo, en el caso concreto de este mocete, allí salieron ahí un montón de cosas. Lo que ocurre muchas veces con el profesorado es que el chavalito monta el pollo. Si acaso te plantas y lo comentas. Si no con la bronca al chaval, vale.

En un principio, ¿qué salió? Críticas al chaval. ¿Por qué? En aquel caso porque el chaval estaba jugando y estaba muy contento. No medía y se echó encima de uno para abrazarlo. Y ese lo dobló y dio con la cabeza en el tubo de la calefacción. Entonces, bronca, follón. Se echaron todos los demás encima porque ya la has vuelto a liar. Pero, no había intencionalidad.

Primero, lo normal suele ser, no te metas en el tema. Bah... bronca no se qué. El hecho puntual y se acabó. Segundo: (004 Minuto 13) Si lo comentas con el resto de compañeros, lo que sale es que es un mal bicho. Por tanto, te quedas con que es un mal bicho y “tienes que aprender a ser una buena persona” y te quedas ahí. Si sigues tirando del hilo...

Claro, el profesor tampoco tiene que tomar partido. O tomas partido en un momento determinado, pero un poco a la contra, para ver si van saliendo cosas. Al final claro que salen. Hombre que sí. Yo para eso tengo un olfato muy fino. Hay cosas que se me pasan por completo y ese tipo de cosas las guardo en la cabeza y cualquier cosa que ocurre en clase, las relaciono con todo esto y rápidamente interactúo.

### **¿Cómo planteas la sesión?**

(004 Minuto 14) Primero: comentamos qué es lo que vamos a hacer. Luego: juegos, todos seguidos uno detrás de otro. En esto incluyo, lo que te he comentado antes, juegos de poner a uno en el medio, y decir un aspecto positivo y otro negativo. A veces esto deriva a hacer preguntas. ¿Y tú por qué eres tan bajito? ¿por qué tienes las orejas así? Chorradas, a veces. Pero entre las chorradas había cosas interesantes. Entonces dejas hacer. Juegos y luego conclusión final, eso es importante, sobre todo en Primaria.

En Secundaria muchas veces también. Y digo muchas veces porque en ocasiones el ambiente se enrarece contra el profesor, contra la asignatura y dices... paso.

### **¿Qué tipo de reflexiones hacéis en Primaria?**

A veces al principio comentamos lo que vamos a hacer pero no siempre, (004 minuto 15) y pasamos directamente a la actividad. ¿Por qué? Porque he comprobado incluso dando normas... Por ejemplo: “A cara y cruz” o “blanco y negro” que se ponen dos filas a cierta distancia y tal, entonces tienes que correr hasta aquí. Lo explicas y luego la gente no sabe hasta dónde tiene que correr.

Las explicaciones deben ser breves y gráficas. Me voy hasta la raya de fondo (hasta esta raya”) Luego no se enteran. Como conclusión, que “una imagen vale más que mil palabras y a veces las palabras sobran. Bueno... lo básico hay que hacer. Los profesores y yo también tenemos la tendencia a hablar más de la cuenta. Con lo que a veces entramos directamente en los juegos y listo.

### **¿Tienen que ver un juego con el siguiente o van al azar?**

No. Si es de mucho movimiento, de carrera, por ejemplo (004 minuto 16) empezamos por la banda de dos, el siguiente que sea más estático, qué se yo, el espejo, uno imita al otro de tal manera que físicamente se recuperan, se tranquilizan y luego vuelta a otra actividad movida. Un poco de esta manera.

A veces te lo planteas de esta manera y sale de otra forma totalmente diferente. A veces es bueno también dejarse llevar. A veces llevas preparados ocho o diez juegos y con dos, sobra.

Otra cosa que he comprobado y que yo suelo hacer (aquí en Primaria la mar de a gusto) es que el profesor toma parte, yo tomo parte con ellos. A ellos les motiva muchísimo el ir a pillar al profe, estar en el equipo del profe, ir en contra del profe. Por ejemplo, jugamos a la cadeneta, a la banda de dos o a lo que sea, (004 Minuto 17) y la primera siempre me la quedo yo. Esto lo hago para que no vivan como castigo lo de quedársela. De hecho, empiezan “me la quedo yo, me la quedo yo”. ¡Ah, muy bien, pues te la quedas tú! Sino, normalmente me la quedo yo. Y luego compagino, el tomar parte y el retirarme y observar. Compagino las dos cosas. A veces me retiro, sin decir nada de ello y tengo que andar vivo, moverme, porque como no he dicho que me retiraba... y sobre todo es muy curioso que más las chicas vienen donde uno, a pillarme y tal, y como no he dicho nada de que retiraba. Si me dan, porque me han cogido despistado, pues a coger la mano y seguir jugando.

Hay veces, que los chicos o las chicas corren y no hacen quiebros (004 Minuto 18) hasta que se piensan que se les van a coger y se paran. Hay alguno que hace un quiebro, yo estoy en la cadeneta, y se me escapa. Hombre, tú puedes arrear como profe y cogerlo, pero dejas. Y el quiebro que es lo que tiene que aprender, movilidad... “¡Muy bien, oso ondo!” A ellos les choca mucho que siendo tú quien les tiene que pillar, que les animes “¡qué bien que te has podido librar!” A veces no son capaces de darse cuenta de cuál es la cualidad que tienen que desarrollar. Claro, ellos están a lo suyo “¡Ah, esto es lo que he hecho bien, bueno, pues haré más!”. Tú no has visto que jugando a pillar, a las chicas, les da mucho miedo estirar el brazo y agarrar a alguien. Andan como con miedo a tocar a alguien. No por el hecho de tocar, sino porque esa persona está en movimiento y tienen miedo de hacerles daño o hacerse daño. (004 Minuto 19). Eso uno.

Y segundo: A la cadeneta corren, no hacen quiebros y además cuando creen que están perdidas, se paran. Entonces, vas y le das. “Pero todavía tienes vida, escápate. Hay espacio, todavía te puedes mover. ¡Corre!” Desde fuera yo les animo “¡Escápate. Venga que sí. Pero qué haces!” Si consiguen escaparse, “¡Estupendo, muy bien, oso ondo!” Si estoy dentro como si estoy fuera, igual. No hay más que verles las caras, como de sorpresa. Sacan pecho enseguida. Es otra manera de dar la clase.

### **¿Y eso cómo lo vas a evaluar?**

Lo utilizo en Primaria y en Secundaria.

(004 Minuto 20) Yo no sé si lo he dicho antes explícitamente, pero repito: Primaria y lo demás es distinto. Primaria tú das, recoges datos para decírselo como amigo. Es como si le pusieras el brazo en el hombro y le dijeras “No te tienes que enfadar tanto con los amigos”. o “Cuando vayas a pillar procura controlarte” o “tienes que correr un poco más, que a veces te sientas y...” Lo reciben con una sonrisa y bajan un poco la vista como diciendo “es verdad” o “oye, fenomenal, trabajas muy bien esta cualidad” o “con los amigos eres muy majo” o ese tipo de cosas. Claro, vete a Secundaria con este tipo de cuentos. Es que no, no.

En Secundaria es más formal. (004 Minuto 21). Aún y con todo este tipo de cosas se tendría que evaluar y en Secundaria no se evalúan. Hay veces que ojo. No nos atrevemos a evaluar. Porque uno piensa: esto ya es demasiado, que alguien que sea bueno en una cualidad le pongas menos nota que otros que son más mediocres pero que son mejores que él ya es arriesgar mucho y enfrentarte a la clase. Con que como para forzar la máquina... Pero nosotros como profes lo admitimos así todos.

Recuerdo en unas charlas que nos dieron para oposiciones. Nos decían “la evaluación cómo es”. Salir este tema. “Y tú tienes que hacer...” (004 Minuto 22) Sí, hombre, vas a salir tú de Quijote para darte de bofetadas con todos.

Si la cosa es muy evidente. Recuerdo cuando daba EGB, había una chavala gordita en salto de altura. No sé si sería 7º u 8º. Séptimo creo que era. Tenía una flexibilidad y una coordinación extraordinarias. Pero claro, saltaba poquísimo. Claro, con el sobrepeso que tenía. Previamente, y para curarme en salud, siempre valorando en positivo ¡Muy bien! ¿Habéis visto?, ¡fijáos que cualidad!. Comentar a los demás las cualidades que tenía, para que después en la notas no hubiera quejas. Y aún con todo, cuando repartes las notas. Al fin y al cabo era como 1º y 2º de la ESO, comentas “esto y esto por lo otro” y de alguna manera aceptaban. (004 Minuto 23) En ese caso concreto, yo muy vehemente, porque la chavala era buenísima, pero claro, con ese sobrepeso y además era bajita... Saltaba una porquería. Había gente que saltaba muchísimo más. No sé si me veían a mí tan convencido, además siempre valoro el aspecto positivo. Uff, es muy importante. Recuerdo que no llegaron a comentar casi nada en ese caso concreto.

### **¿Cuál es tu papel en las evaluaciones? ¿Hacéis evaluaciones conjuntas o tú le pasas al tutor el informe y ya está?**

En Primaria, ya no me acuerdo cómo diablos hacíamos.

En Secundaria, la cosa funciona de la siguiente manera: Te reúnes en sesión de evaluación, nos reunimos todos los profesores. Vas diciendo las notas y si ves alguna característica especial, la comentas. Si surge una característica especial que también en tu clase sale, (004 Minuto 24) también lo comentas. No sé si me explico, bien por iniciativa propia o porque lo han sacado otros y tú coincides en esa idea. Eso es así. Sí que me fijé que hay una característica muy peculiar y es que como midas la teoría, o midas el tema de la higiene, la ducha y lo evalúes, resulta que eso se convierte en lo principal en la sesión de evaluación y eso me parece escandaloso. Es decir, si había alguna traba o alguna historia era porque en teoría había sacado algún suspenso o porque había no se cuántas veces que no se había duchado. Mientras que la práctica, que en realidad es lo más difícil de medir, como que pasaba a un segundo plano. ¡Qué diablos! La práctica es lo más importante.

### **¿No te has fijado que ahora en el currículum la salud está por todas partes?**

Por ejemplo.  
(004 Minuto 25).

### **¿Entonces no estás de acuerdo?**

Lo que sí he visto que a lo largo de la historia que se da EF ha tenido distintos objetivos.

En la época de Franco, no era consciente de ello, pero después, claro, todos tenemos recuerdos. Ir empalmando recuerdos con cosas que vas leyendo y que algo actual surge, y hace que vayas empalmando todo esto.

En la época de Franco la gente no hacía deporte. Yo recuerdo que había un anuncio de “Haga deporte” y “Contamos contigo”. Había un anuncio que decía en plan rima: “Alfredito era un chico enclenque y delgadito... hasta que hizo deporte y no sé qué no se cuántos”. Salían los aros olímpicos y el tema era que la gente no hacía deporte y los chavalillos tenían que hacerlo.

### **Pero jugaban... (004 Minuto 26)**

Jugaban en la calle, ¡Ojo! Los que podían jugar en la calle. Bueno, no sé. Tú igual en tu barrio, sí, Vitoria ha sido muy pequeñito. En mi barrio apenas había coches y jugábamos a fútbol en la calle. Mis recuerdos era que jugábamos en la calle y pensaba: ¡Vaya tontería de anuncio! Pero claro, en Bilbao. Pónte a jugar a la cadeneta en la calle.

(004 Minuto 27) Luego hay otra época que se primaba más el desarrollo creativo. Eso en los 70 en la época de la transición. La psicomotricidad, todo el mundo hablaba de ello. La Psicomotricidad era la hostia, pero nadie sabía qué era aquello. Ya no había deportes, era Psicomotricidad. Vale, pues bueno, la psicomotricidad.

Después viene la Reforma, con muchos aspectos diferentes, la imagen y percepción, tal y cual. Está bien, pero no sé hasta qué punto tenemos interiorizado de qué va eso. (004 Minuto 28). No los alumnos, ni los padres... Yo de hecho me estaba preparando una reunión con los padres y decirles: “los chavales juegan hoy como ayer y como siempre. Más o menos”. Pero detrás de eso, hay una filosofía, un algo, todo esto que te estoy comentando.

Pero ahora, el siguiente paso es la Educación y la Salud. ¿Qué pasa? Que ahora se pretende que no halla niños y niñas gorditos.

Primero: porque las calles no son seguras, o tenemos la sensación de que las calles no son seguras. No se sale a la calle.

Segundo: si hay actividades son regladas, organizadas, aquí en los centros cívicos, quién no los tenga, en la escuela misma, etc. Que yo no sé hasta qué punto es actividad extraescolar o aparcamiento de niños. (004 Minuto 29). Pero, bueno, eso depende también de la mentalidad de los padres

Luego, los ordenadores, la gente se sienta, los críos disfrutan, la play-station, bueno enfin. A eso únele la comida basura y que en casa cada vez comemos más deprisa y peor. Pues, el tema es que a nivel de salud, a nivel de sobrepeso vamos inmediatamente detrás de EE.UU, rápido-rápido detrás. El deporte es salud, hay que cuidarse, el sobrepeso. Ahora lo enfocarán desde este punto de vista.

### **¿Tú no estás de acuerdo?**

Hay dentro de mí una faceta contestataria. (004 Minuto 30). Cuando salió la Reforma y empezaron a hablar de tanto objetivo, contenido. Yo para mí decía: “Vaya cuento”. Y luego ya lo veía “Ya hemos trabajado no sé qué, ya hemos conseguido este objetivo”. O sea, haces un juego y tiene como objetivo tra-tra-tra 17 objetivos. Lo trabajas y ya está. ¡Qué coño! En tres sesiones ya hemos trabajado el baloncesto. En tres sesiones, ni siquiera aprendes una entrada a canasta, a mí que no me digan... Siguiendo con el ejemplo del baloncesto, asimilar una entrada a canasta, o el pivotar, o cómo se tiene que botar... Todo eso lleva muchísimo tiempo y nosotros, más majos que majos, en EF con tres sesiones, hemos conseguido este objetivo, este otro, y ya saben la tira. ¡Un cuerno! (004 Minuto 31)

Entonces soy contestatario con respecto a eso. Ahora con el tema de la salud, que le den dos duros. Ni salud, ni gaitas, tú tienes que moverte, disfrutar, gozar, y luego si gozas, ya está, si gozas te pedirá el hacer más cosas fuera de la escuela y ya está y el problema solucionado. No sé si me explico.

Ahora, para eso primero: tienes que hacer clases atractivas y que los chavales disfruten. Segundo: tienes que estar atento y cuando surgan digamos, vergüenzas personales o grupales de que yo no hago esto porque...

O cuando surgan problemas cuando los alumnos cavan su trinchera, los alumnos a un lado y tú a otro, intentar romper eso, intentar ser colega, pero, a la vez, sin ceder. No sé un poco eso...

### **¿En Primaria ocurre lo mismo?**

No... ¡En Primaria, los críos es una gozada, hombre! (004 Minuto 32). En Primaria yo siempre he tenido problemas, y este año lo estoy trabajando mucho mejor, me está saliendo bastante bien, a la hora de entrejuegos. Es decir, “bueno, señores, se ha acabado este juego y voy a explicar el siguiente, venid aquí”. Me costaba muchísimo desmotorizarlos, es decir, estaban ya a tope y me costaba muchísimo frenarlos y que fueran capaces de escuchar un par de minutos. Me costaba la tira. Ahora en cambio, tengo más paciencia yo (primero). Y segundo, más mano izquierda para ese tema. Ese es el único problema, lo demás... Lo único que tenemos que hacer es canalizarlos y ponerles los juegos adecuados, las actividades adecuadas. No hay más.

### **¿Qué prima en tus clase, juegos en grupo o solos? (004 Minuto 33)**

Vamos a ver, que haga memoria. ¿Sólos? Jugar sólo es más jugar libre, ¿no? Juego libre a mí tampoco me hace mucha gracia. Es como decir, me faltan recursos. ¡Jugad vosotros! No me hace mucha gracia.

Más igual en grupo, de hecho además.. En pequeñines tengo leído que los chavales no juegan en grupo, juegan con alguien al lado. No son capaces, sino más a su aire... Entonces qué es lo que ocurre, que tienen tendencia a no aceptar cosas del de al lado, a no aceptar las normas. A montar dentro de un juego, otro juego juntándose dos o tres.(004 Minuto 34) Con lo cual tu juego se va a freir chorros. Entonces, “¡Ojo! Estamos jugando a esto”. Luego, tú también les puedes dar margen para propongan juegos “¿A qué queréis jugar?” Si ya saben que tienen opciones de presentar ellos su propio juego, cuando tú veas que están montando su juego entre dos o tres. Les puedes coger o más tarde y decirles: “¡Oye, esto no puede ser! Ya jugaremos luego. Luego presentáis un juego y lo jugamos todos. Pero ahora es un juego de todos”.

Puedes hacer juegos por grupos y de hecho creo que así se debe trabajar. Es una cualidad a aprender dentro de la EF. Es una cualidad que se refleja luego en el aula, en el sentido de que si hay que hacer un trabajo en grupo, que sean capaces de distribuirse roles. (004 Minuto 35). Es una cualidad que luego se refleja en el aula. Prefiero más actividades grupales, sí.

Por ejemplo, normalmente “a la cadeneta” se juega en espacios amplios. No había hecho nunca. La semana pasada me tocó en el gimnasio pequeño y entonces les dije: “Vamos a jugar a la cadeneta. Objetivo (además se lo comenté): que seáis capaces de organizaros por vosotros mismos. Porque cuando hay pocos en la cadeneta, muy bien, pero cuando hay bastantes... A ver cómo os movéis porque este es un sitio pequeño. Hay que organizarse”.

¿Qué es lo que pasaba? Que había algunos, sobre todo los de los extremos, que se agarraban y ¡hala! Tiraban y la cadena se rompía. Esto era gracioso en un principio, pero cuando ocurre una y otra vez y no atrapas a nadie, el juego empieza a ser pesado. La gente se mosquea y claro, no se ha cogido a nadie. ¡Ah...!

Tiempo, paramos. ¿Por qué? Si tú estás en medio de la cadeneta y quieres dar a alguien (004 Minuto 36) y te tiras con las rodillas rozando por el suelo (a eso tienen mucha afición), luego tienen que tirar de tí. Como no puedes ponerte de pie, la cadeneta se rompe. Mal. O tú que vas por tu cuenta... A ver, vamos a organizarnos. O para dar la vuelta, pillamos hacia un lado, se nos escapan. Hay que pillar hacia el otro lado y a ver cómo te organizas. Eso hay que trabajarlo y de hecho yo lo trabajo, sí.

### **¿Expresión Corporal, sueles trabajarla?**

Sí, pero menos. Ahí me siento más incómodo.

Más que expresión corporal, lo veo como una manera de conocer tu propio cuerpo. Es decir, tu mano, abajo, izquierda, derecha, imagen corporal, que igual es un contenido dentro de la expresión corporal. A mí me tocó en Magisterio cuando se hablaba de Psicomotricidad

En Magisterio, había que representar un cuento con ... Imagínate, En primero no conocías a nadie. Lo presentaba a palo seco. Grupos y ya. Entonces como éramos como éramos.

Frustrante a tope. Me junté con unos amigos. Nos reímos nosotros de nosotros mismos. Pero a mí me quedó un poso que... Vaya trago. Sin embargo, en el IVEF con Fuentes, recuerdo luz apagada, unas telas grandes y el bolero de Ravel y había que evolucionar. Entonces, coño, fue distinto. Fue muy distinto, yo no me sentí... A veces te salías de la situación y decías ¡coño! Me sentí mucho más cómodo. Entonces, si vas a dar expresión corporal o la das bien o no la das porque en vez de dar cosas positivas

Me hubiera gustado haber recibido cursos. Pero como he estado toda mi puta vida con el euskera y con las oposiciones o con las dos.

### **¿Con qué haces más juegos con material o sin material?**

No lo sé. Siempre se necesita algo.

### **Me ha llamado la atención de que no elimines, pero ¿cómo acabas los juegos?**

No solamente el no eliminar. Si no que me planteo otros temas

### **¿Has jugado alguna vez al Pañuelito eliminando?**

Sí, al principio. No me gustaba. La gente no toma parte y segundo la gente se distrae y queriendo o sin querer te pueden boicotear el juego.

### **O pueden ver cómo se la juegan sus compañeros?**

Si no te eliminan, entonces no hay consecuencia... ¿Qué lo haces, por puntos?

Por puntos

Cuatro grupos, a ver quién es el que llega a diez. A

### **Cuándo das por finalizada una tarea?**

El que consiga un determinado número de victorias. Cuando ves que la gente se empieza a aburrir un poco del juego. Ahí tienes también que saber que hay que darle un final digno al tema. Los ganadores son tal...

Pasamos a otra actividad

Se acaba un juego y a por el siguiente, que guay

### **Bueno, ¿si tienes algo más que contarme? Ha habido un montón de cosas, un montón. Bueno, que estás en contra del sistema.**

Sí hasta cierto punto. Estás en contra del sistema

Yo entiendo que el sistema hace esfuerzos. Se está dotando a los centros de servicios, cosa que antes no tenían. A nivel de sitios cubiertos. Pero es sangrante que los centros escolares públicos tengan más o menos servicios y los concertados tengan unas instalaciones que te cagas. Eso es sangrante.

Muchísimo esfuerzo y ¿qué hemos tenido? A los interinos: hemos tenido una oposición el año pasado. Diez años atrás hicieron dos y siete años atrás hicieron otras dos o tres. En veinte años, así a bulto, ojo estoy hablando a bulto tampoco...: en veinte años, tres, seis oposiciones. Conclusión, ¿qué pasa? El 25% del profesorado es eventual, con lo cual tienes una movilidad del profesorado tremendo. Al sistema le viene genial.

¡Pero, joder, no son maneras!



¿A mi el sistema qué me ha dado? Muy poco. Mucha inseguridad, mucho ir de aquí para allá. Y hasta ahora lo he pensado por conseguirlo. Pero ahora, ya me merezco una cierta estabilidad. Por lo que aspiro, por lo que suspiro es a estar dos años en el mismo centro. Que tiene cojones.

**Bueno que creo que habrá segunda parte porque Fernando da para esto y para mucho más.**

**Bai, otsailak, 23. Egun seinalatua, ez? Orain dela 25 urte Tejerazo izan zen egunean. Hemen nago ikastolan Urtzirekin eta lehenengo galdera berarentzat zera da: ea zein izan den bere historia, bere ibilbide profesionala? Noiz hasi zen? Zergatik ikasi zuen HF eta abar.**

Nire abizena Alfredok esan duen bezala Urtzi da. Nire abizenak, (zutano eta mengano). 28 urte ditut eta Irungoa naiz, Gipuzkokoa.

Hasiera batean Gorputz Hezkuntzako irakaslea naiz. Betidanik gustatu egin zait lan hau. Txikitatik soinketa ematen nuenean, beti gustatzen zitzaidan irakasleak egiten zuen lana. Eta gustukoak nituenez kirolak, apustu bat egin nuen. Urteak aurrera joaten zirela (1. minutua), iritsi zitzaidan garaia ba... erabakitzeko ikasketaren bat egiteko eta azkenean Gorputz Hezkuntza erabaki nuen egitea eta argi neukan hori bakarrik hori ikasi nahi nuela. 18-19 urterekin irten egin nintzen Bilborantz. Han nire formazioa egin nuen. Horren ondorioz, badaukazu titulua eta horrekin lanera ateratzen zara. Nire lehen urratsa hori izan da, Magisteritza-Eskolan lortu nuen nire lehen titulua hori da. Horren ostean, nire gustokoa den gaia denez, saiatzen naiz urtetik urtera gauza berriak ikusten eta etengabeko formazioan egotea eta hori izan da pixkat nire formazioa. Gaur egun 28 urterekin aurkitzen naiz Gorputz Hezkuntzako irakaslea naizela eta horretaz gain urtero 2-3 ikastaro egiten ditut Bartzelona aldean (2. minutua), batez ere nire ustez irakasle batek ahalik eta baliabide gehien eduki behar duelako eta horrek guztiak motibatu egiten du.

**Zure esperientzia profesionala hasi zinen (oker ez banago) pribatuan. Kontatu esperientzia hori.**

Magisteritza bukatu bezain pronto Irunen bertan ikastetxe batek deitu zidan eta hiru urtez han egon nintzen eskola pribatu batean. Gauzak ikusten ari nintzen pixkat etorkizunari begira eta hasi nintzen zalantzak edukitzen nire buruan. Eta lagunak nituen publiketan batez ere Gorputz Hezkuntzako irakasle bezala eta komentatzen zidaten bai instalazio aldetik bai material aldetik arazorik ez zutela. Horren inguruan denboraz egon nintzen pentsatzen eta azkenean erabaki bat hartu nuen. Zaila izan zen zeren etetik bost minutura nintzen pribatu hartan eta bat-batean pribatua utzi eta publiketara egon nintzen. (3. minutua) Aurkitu nuen nire burua egun batetik bestera etxean inguruan egotea eta bat-batean hurrengo egunean Gasteiz inguruan lan egitera, ezta?. Eta esaten nuen: “¡Jo!”. Baina gaur egun oso pozik nago Gasteizen klaseak ematean. Egutero kotxe hartu eta 300 km egiten ditut joanetorri. Baina nire bururako oso ondo dator kit klaseak horrelako kalitatearekin ematea, ezta?. Eta konpentsatu egiten dit 300 km horiek egutero, klaseak ematea eta nire buruarekin pozik egotea nire lanarekin.

Horrekin batera ere beste lan txiki bat daukat, futbolarekin erlazioan. Bertan prestatze-fisiko bezala hasi nintzen eta gaur egun futbol talde bateko koordinatzailea naiz, futbol baseko koordinatzaile bat, hain zuzen Real Unión taldearena. Bertan ere lan bikoitza ditut: eskola batetik eta futbola bestetik. Biak gustukoak ditut eta ikusten dut bai eskolatik bai futboletik gauza berriak ateratzen ditut egutero eta hori da niri egiten didana (4. minutua) nire burua pozik egotea.

**Zer alde ikusten dituzu bi lanen artean? Batez ere konparazioa: eskola eta klub bat.**

Azken finean lanak ezberdinak dira. Eskolan helburuak oso orokorrak dira, batez ere heziketa moduan Gorputz Hezkuntzari buruz: oinarritzko formazioa ematea. Eta klub batean egotea azken finean nire kluba erremenduko kluba da eta etekinak atera behar dira. Eta ikusten diren aldeak dira: eskolan azken finean segurtasun bat duzula lan horrekin. Badakizu egun batean toki batean edo beste egun batean beste toki batean egongo zarela eta futboleko gaur hemen eta agian bihar kanpoan zaude. Emaitzen arabera baloratzen zaituzte eta hori da alderik txarrena, ezta?. Ez dutela ikusten nola egiten duzun lana baizik eta bakarrik emaitzak. Nola daude taldeak eta horren arabera jarraitzea ala ez.

**Eskolari jarraiki, zer balorea ematen diozu HFari? (5. minutua)**

Niretzat Gorputz Hezkuntza dena da. Azken finean, nik ere Inguru eman dut, Euskara eman dut. Nik badakit eskolaren barne gai asko daudela eta gehiengoetan Soinketa uzten ari da azkeneko tokian, ezta? Baina poliki-poliki segun ze eskoletan segun zer filosofia daukaten ba garrantzi gehiago ematen diote. Nire ustez, Gorputz Hezkuntza, ez dut esango matematika edo lengoia edo euskara bezain garrantzitsua izango denik baina antzekoa da. Azken finean, arau batzuk daude, errespetu bat, lan bat... eta horren inguruan, bai inteligentzia bai alde motriza, autonomia, sozietasuna... kontzeptu horiek landu egiten dira beste gaietan bezala edo beste arloetan bezala.

**Nola ikusten dute Heziketa Fisikoa beste arloko irakasleek beste lankideek?**

Nire esperientzia da (6. minutua): adibidez klaustro batean elkartzen zara edo irakasleekin elkartzen zara... beraiek ikusten dute soinketan... O sea normalean eskolara sartzen diren bezain pronto, haurrak gela batetara joaten dira eta han bertan eseri egiten dira eta horren inguruan liburua hartu eta ariketak eta ariketak, zuzenketak eta abar... Soinketa azken finean desberdina da, gelatik kanpo egiten da, mobilitatea dago, jokoak daude eta horren inguruan tutoreak baloratzen dute haurrak oso pozik etortzen direlako eta gauza ezberdinak egiten direlako. Eta nire ustez, irakasleek Gorputz Hezkuntza asko baloratzen dute horregatik: haurrak gelara joaten direlako esanez: ze ondo pasa duten! Azken finean, Matematikan ere ondo pasatzen dute baina beste era desberdin batetara.

### **Aipatu duzu gurasoak... gurasoek ondo ikusten dutela esan duzu. Ondo ikusten dutela? Zuk uste baloratzen dutela?**

Segun gurasoak... Badago gurasoak... Era askotako gurasoak daude. Nire ustez, gehiengoak (7. minutua) hitz egiten dute Gorputz Hezkuntzari "gimnasia", antzinako gimnasia bezala. Nire neska edo nire haurra joaten da gimnasia egitera. Gimnasia kontzeptua asko aldatu da gaur egun. Nire ustez, gurasoak oraindik ez daude mentalitate horrekin, nire ustez daukate gimnasia militarra edo antzinako gimnasia horrekin ezta? Beste batzuk, bai. Beste batzuk ikusten dute bai jolasak egiten direla, bai beste eduki-mota egiten direla, eta baloratzen dute. Baina baloratzen dutena gutxiengoak dira.

### **Eta ikasleek nola baloratzen dute?**

Ikasleak pozik etortzen dira. Askok baloratzen dute. Gertatzen dena da agian egun batean Soinketa egin beharrean, bidai batetara joaten baldin badira, asko gero etortzen zait esateko: "Ba gaur soinketa galduko dugu, noiz berreskuratzen dugu?" (8. minutua) Orduan, nire sententzia da baloratzen dutela, eta hor dagoela, ezta? Edo egunen batean agian ba elurteak direla edo istripuak direla karreteran eta ez baldin banaiz etortzen, ba... eta hurrengo egunean etortzen dira esanez: "zergatik ez zara etorri?" Horrelako gauzekin...

### **Zer helburu lortu behar du Heziketa Fisikoak Lehen Hezkuntzan?**

Nire ustez, nik... hasten naiz... Argi eta garbi, nire ustez saiatu behar gara gorputz hezkuntzako irakasleak besteak bezala, azken finean, ez dakit... Heziketa integral bat lortu behar dugu. Eta horretarako nire ustez gaitasun batzuk landu behar dira. Batez ere Gorputz Hezkuntzarako landu behar diren gaitasunak gehiengoak izan daitezke: bai gaitasun kognitiboak, gaitasun motrizak, gaitasun sozialak, gaitasun autonomikoak, eta gaitasun afektiboak ere (sentimenduak eta abar) (9. minutua). Orduan, bost horien horren inguruan nire ustez landu beharko genuke gorputz hezkuntza. Ez bakarrik motrizitatea baizik eta talde-lana, autonomia, afektibitatea eta gauza guzti horiek, ezta?

### **Eduki aldetik...**

Bueno, a ver... Ni eskolara etortzen naiz lehenengo astean, zuzendaritza-taldekoekin bilera bat izaten dut normalean. Eta bilera horren inguruan pixka bat urteko planifikazioa egiten dut. Aurten adibidez honera etorri nintzenean, zuzendaritza-taldekoekin egonez gero, erakutsi zizkidaten zer espazio fisikoak genituen hemen eskolan, eskolatik kanpo zernolako espazio lor ditzazkedan, gutunak edo eskaerak eginez gero, eta materiala ere. Orduan, espazio fisikoak eta materialaren inguruan pixka bat kokatzen zarenean, orduan planifikatu eta programatu egiten ditzazkezu saioak, ezta? (10. minutua). Aurten suete asko daukat. Batez ere, hemendik kanpo ere, polikiroldegi batetara joaten gara. parkeko kantxa handi bat daukagu. 40x30 edo 40x40ko espazioarekin eta horrek ematen dit kalitate bat erakusterakoan. Material aldetik asko daukagu. Dena nik momentuz, aurten dena daukat: espazioa, materiala eta ikasle jatorrak. Orduan horren inguruan lanean hasten naiz. Jakinda hiru hiruhilabekoak daudela, horren inguruan programatu egiten dut. Argi dagoena da DCB-tik argi agertzen dira lau bloke daudela: gorputza: irudia eta pertzepzioa, oinarriko abileziak eta trebetasunak, espresioa eta komunikazioa eta jolasak. Lau bloke horiek lantzen ditut. Normalean saiatzen naiz lau bloke horiek trimestre bakoitzean lantzen (11. minutua). Ere azpimarratu behar dut gutxien gustatzen zaidana da Espresioa eta komunikazioa. Antzerkien bitartez, erritmoen bitartez eta dantzen bitartez da niri gutxien gustatzen zaidana. Beti sartzen dut minimoa baina gehiengoak zentratzen naiz hiru bloketan: irudia eta pertzepzioa, abileziak eta trebetasunak eta jolasak. Hiru horietan zentratzen naiz.

### **Nola lantzen dituzu? Banan-banan...?**

Saiatzen naiz, adibidez, ba...trimestre honetan, bigarren trimestrean gaude eta hasierako ebaluaketa eginez gero, antolatzerakoan dena, saiatzen naiz lau edo hiru eduki horiek ba bueno, nahasten. Egunerogunero egiten dudana da, iritsi bezain pronto, azalpen txiki bat zer egingo dugu jakiteko. Beti saiatzen naiz ahal den neurrian jolasen bitartez lantzen. Badakit askotan jolasekin (12. minutua) izkutatu egiten direla gauza garrantzituena. Baina hori ikusten badut, jolasak alde batera uzten ditut eta nahi dudana lantzen dut. Baina bestela jolasen bitartez lan egiten dut. Beti hiru-lau-bost jolas egiten ditut saio bakoitzean. Zuzenketekin, erreferentsuekin... eta pixkat horren inguruan lan egiten dut.

### **Hasierako programazioan kontuan hartzen duzu ere Hezkuntza-Proiektua, Ikastetxeko Curriculum Proiektua, Arloko Proiektua?**

Bai, bai, baina azken finean nire ustez hau guztia oso teorikoa da. Nik behintzat daukan esperientziarekin askotan...Unibertsitatean-eta komentatzen dizute: DCB-a hartu, gero *proyecto educativo de centro* deitzen dena eta gero pixkat... Bai, bai... Dokumentu horiek eskolan daude (13. minutua). Irakurtzen dituzu pixkat gainetik baina azken finean gero moldatu egiten zara horretara, ezta?. Irakurtzen ditut... Ez dut ezer egiten zuzendaritza-taldeak jakin gabe. Beti gustatzen zait trimestre bukaeran arlo desberdinak egitea, adibidez, lehenengo trimestrea igeriketa, bigarren trimestrean patinejea eta hirugarrenean txirringaz ibiliko gara baina beti permisoarekin, esate baterako. Ez dut ezer egiten zuzendaritzan ezer kontsultatu gabe. Ez dakit erantzun diodan horri...

### **Bai, bai. Ondo. Normalean programatzen duzuna gero praktikan ematen da? Edo bakarrik burokrasia kontua eta orduan inspektorea etortzen bada, hor dago?**

Lehenengo gauza programatzen dudanean dena, 40 asteak, normalean gero aldaketak egoten dira. Segun zein den eguneroko lana eta gero zuk aldaketak egin ditzazkezu. Nik egiten dudana da lehenengo hilabetean pixkat (14. minutua) arduratzen naiz programaketa egiten eta gero horren inguruan martxan hasten naiz. Aldaketak egon daitezke... mila. Eta unitate didaktiko desberdinak planteatzen dituzu eta agian denbora gehiago pasa behar duzu edo gutxiago. Niri betidanik beti gustatzen zait dena aurretik prestatu. Egiten ditut hiru bloke: beroketa, zati nagusia eta lasaiketa. Horren inguruan gustatzen zait ariketa gehiago jartzea. Nik hartzen dut orrialde bat eta bertan idazten ditut joko eta ariketa desberdinak. Nahiago dut luze gelditzea motz geratzea baino. Badira jolas batzuk momentuz ez dituzula egiten, pentsatzen duzu ez direlako aiposena momento horretarako. Jendea agian segun zer joku egin dituzu aurretik edo zein egingo dituzu gero, eta horren arabera moldatu egiten zara. Zortzi joku planteatzen baldin badituzu, igual agian hiru bakarrik egiten dituzu. Eta hiru egiten baduzu beharbada planteatzen dituzu beste berriak, ezta?

### **Bakarrik ematen duzu hirugarren zikloan, ez? (15. minutua)**

Aurten jornada erdia daukat eta 5. eta 6. mailan ematen ditut klaseak. Aurreko urtean ere jornada erdiarekin nintzen, futbola zela-eta. Aurreko urtean, lehenengo eta bigarren mailan eman nituen klaseak. Azken finean, Lehen Hezkuntzan maila guztietan eman dut. Niri benetan gehien gustatzen zaizkidan mailak dira: 4, 5, 6. Hirugarrena ere. Lehenengo eta bigarren mailan ere gustatzen zait baina ikusten dut dinamika oso motela dela, pazientzi handia eduki behar duzula. Bere gauza onak eta gauza txarrak ditu. Azken finean, txikiekin kostata ba denak sartzeko, denak ulertzeko eta oinarritzko arauak errespetatzeko. Baduzu ere poztasun asko. Haurrak haurrak dira eta asko baloratzen zaituzte. Haundiekin? Ez duzu oinarritzko lan hori egin behar. Baina gero agian, 6. mailakoak, 11-12 urterekin ikusten duzu ba... pixkat harrotu egiten dira zenbait gauzekin (16. minutua) eta hor ere pazientzia eduki behar da, ezta? Baditu bere alde onak eta alde txarrak.

### **Eta erdiko zikloa?**

Erdiko zikloan ere (3 eta 4) ere pozgarria da. Pixkat adinagoa da lehenengo eta bigarren mailakoekin konparatuz. Gustokoena 3. 4., 5. eta 6.a. Lehenengo eta bigarren mailak baita ere, baina beste era batera hartzen dut. Ikusten dudana da hori bai garrantzitsua da... Adibidez, nik saio guztiak prestatzen ditudanean ba lehenengo eta bigarren mailakoekin joaten naiz orrialdearekin eta buruan ditut lau, bost, sei joku eta... Lehenengo mailan da askotan inprobizazioa. Aldatzen dira gauza asko nahiz eta saioa orrialde batean izan. Beraiekin hasi eta... “¡Jo!”... gero aldaketa pila bat. Azkenean, konturatzen zara garrantzitsua dela programatzea baina azken finean gero irakaslearen bakoitzaren bat-bateko gauzak... bururatzen zaizkizun gauzak (17. minutua) buruan. Goiko zikloetan hori ez da gertatzen. Normalean jarraitzen duzu orden bat.

### **Arazoak izanez gero, zer egiten duzu klase bat kontrolatzeko lehenengo zikloan, bigarren zikloan edo hirugarren zikloan?**

Nik ikusten dudana da gauza garrantzitsu-garrantzitsu bat dela nire ustez lehenengo astetan egiten den lana, lehenengo hiruhilabeteetan egiten den lana. Azken finean, lehenengo egunean etortzen direnean, ikasleek baloratu egiten dute irakaslea. Noraino irits daitezkeen ikusten dute. Oso garrantzitsua da denon artean arauak finkatzea, denon artean ba errespetoa lantzea. Hori da oinarriko lana. Hori lortzen baduzu, gero ia hortik aurrera errezagoa izango da gure lana.

Nire gustatzen zait iritsi bezain pronto saioan egingo diren gauzak azaldu eta horretarako beraiek borobilean esertzen dira edo zutik. Eta argi daukate (18. minutua) nik hitz egiten dudanean isilik egon behar direla, entzuten eta zalantzak baldin badaude, galde dezatela eta horren ondoren jolasten hasten dira edo lanean hasten gara. Horretarako, oinarrizko lana egin behar da lehenengo trimestrean gauza horiek gogortzeko. Edozein mailatan, e? Azken finean, horrek ematen dizu gero hurrengo hilabeteetan segurtasun bat lanean. Bestela desmadratu egiten dira eta buaaa.. Gero ezinezkoa da hori konpontzea. Desgaste handia, desgaste handia batez ere gauza guzti horietan, baina orain behintzat pozik nago guzti horiekin.

### **Ebaluazio-kontuetaz? Nola egiten duzu ebaluazioa?**

Ebaluazioa ere buaaa...gauza oso zabala da. Nik egiten dudana da kurtso hasieran lehenengo asteetan egiten dut hasierako ebaluazioa. Horretarako argitaltze ezberdinak jartzen dituzte liburuxka pila bat daude hasierako ebaluazioa neurtzeko (19. minutua). Aurten sei-zazpi ariketa nituen eta txandaka pasatzen ziren edo taldeka. Eta baloratu egiten dut hasiera. Hor ikusten da arazoren bat baldin badauka pertsona batek test horietan ikusten dituzu. Baina oinarrizko testak dira. Azken finean, sei-zazpi ariketa izan daitezke: bat izan daiteke borobil bat markatuta paretan eta pilota jaurtitzea, 5 aukeratik zenbat asmatzen duten, 7 metrotik, oreka mantentzea hanka baten gainean, horren inguruan ariketa ezberdinak... Hor ikusten dituzu defiziak. Hor ikusten baduzu ikasle bat arazoak dituela, atentzioa prestazen diozu gehiago. Lanean hasten zarenean zailtasunak ikusten baduzu batengan, horri errefortzua behar du. Argi daukana nik 20-25 ikasle baldin badaude eta baten bat arazoa baldin badauka, horrekin (20. minutua) lan gehiago egiten dut, besteak ez baldin badaukate arazorik. Ez dut taldea alde batera uzten baina behar duenari gehiago ematen diot, ikusten dudalako garrantzi gehiago eman diodalako.

### **Ebaluazioa...**

Bai, bai, bai Azkenean nahasten naiz... Hasierako ebaluaketa egin eta gero, lanean hasten gara eta nire ustez, oinarria da eguneroko behaketa. Nik saioak prestatzen dudanean edo ematen dudanean, behatu egiten dut eta nire buruan datu pila bat jasotzen dut. Datu horiek liburuetan apuntatzen dut eta abar. Ikusten dudana da eguneroko lana dela. Esate baterako egunero egiten den lana nire buruan artxibatzen da behaketaren bitartez. Hiruhilabeteak iristean, ba... boletinak datoze. Guk eskola honetan lau gauza (21. minutua) baloratzen ditugu: alde batetik jarrera, beste aldetik: kontzeptuak, beste aldetik parte hartzea eta beste aldetik higieena. Eskola bakoitzak badauzka bere irizpideak. Horren arabera, egunero ikusten dudana behaketarekin gutxi gorabehera saiatzen naiz zehatz-mehatz, beti ahalik eta gehien afinatzen, saiatzen naiz gero notetan jartzen. Baina hasiera batean nire ustez ebaluaketak hartzen ditu minimo batzuk. Eta minimo horiek normalean denak iristen dira minimo horietara. Orduan minimo horietatik behera dagoenari, agian "hobetu beharra" jartzen diot. Oso gutxitan gertatzen da. Minimo horietatik gora pasatzen duenari, según. Guk hemen "Hobetu beharra", "ongi" eta "oso ongi" jartzen dugu. Beti azpimarratzen dut eguneroko behaketa eta horren arabera, gero notak. Normalean estadistikak (22. minutua) direla-eta, nirekin normalean "hobetu beharra" jartzen dudanean, ez da suspentsoa-supentsoa. Ez! Edo hobetu behar du jarrera edo hobetu behar du partehartzea edo hobetu behar du kontzeptuak. Baina orokorrean aurten 150 ikasleetatik lehenengo trimestrean "hobetu behar" agian sei-zazpi izaten dira. Normalean arazodun gutxi daude eta besteak izaten dira beti jarrera hobetu behar dutenak.

Ebaluaketari buruz gauza asko daude esateko, baina azkenean praktikoa izan behar da. Bestela, hainbeste gauzeekin... nik finkatzen ditut irizpide batzuk eta horren arabera bueno: gero bai hasten gara "baloia gai du botatzeko bi eskuekin", "paseak egiteko gaitasuna dauka". Horren inguruan agertzen dira item pila bat eta nahiz eta idatzirik ez egon, buruan egoten da.

### **Haien arteko harremanak (23. minutua) neurtzen dituzu?**

Bai, bai. Batez ere beraien arteko harremana, errespetua. Gela guztietan beti badaude bi, hiru, lau, (mutiko edo neska) pentsaten dutenak besteak baino gehiago direla eta horiei egurra sartzen diet batez ere jakiteko besteak bezalakoak direla gelan. Nahiz eta gelako espabilatuena izan, nahiz eta gelako agian komillen artean “behar gehiago” daukanarekin harreman ona izatea. Eta ez esatea: “Nik, ... Bahhh, ez dakit zer esatea” (iraindu). Hori moztan dut lehenengo egunetik. Oso garrantzitsua bere haien arteko harremana ona izatea eta irakaslearekin ere harreman ona izatea. Beti gertatzen da neska eta mutilen arteko lehia horiek segun zein jokuetan segun zein ariketetan baina reforzatu egiten dut. Reforzatu egiten dut, denbora pasatzen dut azaltzen ba... “denak berdinak garen nahiz eta ezberdinak izan” (24. minutua). Inork ezin dio pikutara bidali jolas batengatik edo edozein gauzengatik, ezta?.

### **Higienea eta osasuna, nola lantzen dituzu? Lantzen baduzu?**

Normalean guk bi orduko saioak ditugu. Normalean lehenengo eskolatik polikiroldegira zortzi-hamar minututan egiten dugu. Zuzenean aldatuta etortzen dira. Saioa egin eta gero, bukaeran uzten diet hamabost minutu, ez gehiago. Beraingatik utzi beharko nuke ordu erdi hor sartzen dira lehian. Hamabost minutu uzten dizkiet denak dutxatzeko beraien aldageletan, dutxatu. Eta hori da baloratzen dudana: higieena. Baten bat etortzen da arropa ahaztuta, beste bati gaur katarroa daukala, Katarroa baldin badauka edo gaixotasuna baldin badauka, ba bale. Baina arropa ahaztu zaionari ere apuntatzen dut eta hirugarren aldi batean, atentzioa deitzen diot. Edo ohar bat bidaltzen diet gurasoei (25. minutua) esanez ba... “Begira, konpromezua hor daukagu eta zuek ere etxetik zer egin dezakezuen arropa ekartzeko eta dutxatzeko besteen aurrean”. Ohitura hori hartzeko, ezta? Gaur egun... azken finean, gizartean gertatzen dena, denok nahiz eta helduak izan, dutxatu egiten gara eta higieena hor daukagu. Txikitatik ere gogor egin behar da.

### **Orain jornada erdiarekin zabilta zer aldatuko zen jornada osoa bazenu?**

¡Hombre! Momentu honetan behar dudana da, puntuak hartu behar ditudala, zerrenda batzuk daudela. Pribatuan egon nintzen hiru urtez, eta orduan pribatuan ez nituen puntuak hartu. Behar dudana orain momentu honetan da puntuak hartu. Puntuazioak hartzerakoan, Delegazioak egunen arabera ematen dizkizute puntuak: orduan jornada erdia, herena edo osoa izateagatik kontratuen arabera, (26. minutua) egunen kontratua.

Jornada osoa hartuko banu, agian futbola beste era batetara hartuko nuke. Azken finean hemen jan egin behar da, ezta? Jornada erdiak ematen dit diru bat eta futbolarik ematen dit beste diru bat. Eta biekin jo eta ke nabil. Seguraski jornada osoa hartuko banu, izango nuke saioak lehenengo mailakoekin, bigarren mailakoekin, hiru, lau, bost eta agian bost urtekoekin eta primeran egongo nintzateke eta futbola beste era batera hartuko nuke. Agian beste klub-mota batean lan egingo nuke baina prestatzaile fisiko bezala, hori da gehien gustatzen zaidana.

### **Jornada erdiak izatea nola bizi duzu?**

¡Hombre! Jornada erdiak suposatzen du ba irakasleekin harremana gutxiagoa dela. Azken finean ni honera etortzen naiz astean lautan klaseak ematen ditut eta banoa, ezta? Ez daukat harreman gehiago irakasleekin (27. minutua). Adibidez, klaustroetan batzuetan etortzen naiz baina ez dut beti etorri beharrik. Orduan Eskolaren funtzionamenduan gauza askotan ez naiz ezertaz enteratzen. Baina beno... Baditu bere alde onak eta alde txarrak. Txarra agian batzuetan pasatzen dudala denbora asko bat kotxean, eta klaseak eman eta banoa berriro; eta beste egun batzuetan denbora gehiago pasatzen dut klaseak ematen. Daukan gauza ona: murrizketa hori, baina futbolagatik dudalako, bestela ezinezkoa izango litzateke. Ni ez nintzateke etorriko jornada erdiarekin Gasteizeraino, gasolina dela eta ez dela. Hor gastuak daude.

### **Inoiz izan al duzu arazoren bat heziketaren inguruan zuzendaritzarekin?**

Hemen publiketan nagoenetik ez dut arazorik izan zuzendaritza-taldearekin, baina pribatuan egon nintzanean, bai (28. minutua). Azken finean, gauza bat baloratu nuena izan zen hori, ezta? Zuzendaritza-taldea pribatu hartan... soinketa zen azkeneko gauza. Gauzak planteatzen nituen eta beti lehian ginen. Bagenuen gimnasio bat. Eskola handia zen edo txikia ez dakit nola esan: Haur hezkuntza, Lehen Hezkuntza eta DBH zegoen. Hiru ordutegi desberdin eta soinketakoa zen beti azkenekoa zena. Jolas-garai guztiak hartzen zizkidaten, planteatzen nituen ariketak, zirkuitoak eta gauzak ez zituzten errespetatzen. Irakasleek ere ez. Zaintzan jarraitzen zuten irakasle batzuk hesia egiten, pasatzen zuten. Nahiz eta zuzendaritzara joan eta gauza guzti hauek azaldu... azkenean, gaizki. Bageneukan gimnasio bat eta egun

batean zinema ematen zuten, beste egun batean meza eta beste egun batean, soinketa (29. minutua). Eta soinketa baten, gaur hemen eta bihar hor. Zuzendaritzara joan esateko horrela ezin nuela jarraitu eta alde egin nuen. Ez zuten sinesten alde egingo nuenik baina horrela izan zen.

### **Fijoa zinen?**

Behin betiko kontratua neukan, baina azkenean nire lana ikusten nuen egunetik egunera okerrago zegoen eta... Hala eta guztiz ere, pozik nago aldatzeagatik, nahiz eta eskola askotan egon. Eskola bakoitzetik ateratzen dituzu gauza desberdinak eta horrek egiten dizu aberastu.

### **Zenbategun egon zara?**

Ufff! Lehenengo hiruhilabetearen egun nintzen zortzi eskola ezberdinetan. Batean hasi, bukatu eta hurrengoan. Irunen bertan egon nintzen, Azkoitian, Ondarrun, egon nintzen Donostin, egon nintzen Gernikan, egon nintzen Gasteizen eta horrela. Eta urtarrilan eskaini zidaten irale bat egiteko eta (30. minutua) hartu egin nuen. Hemen Gasteizen bertan ere, Odon de Apraiz eskolan eta gustora.

### **Berriro klaseetara edo eskoletara bueltatuz, zeri ematen diozu garrantzi gehien, ariketa psikomorrei edo sozomotorrei?**

Hor harrapatu nauzu pixka bat. Niri gustatzen zaizkit jolas-mota ezberdinak egitea eta askotakoak. Batzuetan izan daitezke kooperazio-opoziozkoak, beste batzuetan izan daitezke talde-lanazkoak, izan daitezke era askotakoak. Garrantzia zeini? Segun momentua, segun helburuak eta segun momentua. Gaur adibidez planteatu ditudana ba... Altxorraren jolasa ingurukoak, joku simetrikorearen inguruan ba horietakoak egin ditugu. Beste egun batzuetan beste motatakoak. Segun... (31. minutua)

### **Garaipenari garrantzia ematen diozu?**

Ez diot garrantzi askorik eman nahi, baina askotan beharrean nago. Beti taldeen arteko lehia baldin badago, beti dago garaile bat, nahiz eta batzuetan moztu. Beraiek ere eskatzen dute konpetizio hori. Nahiz eta niri ez gustatu nork irabazten duen eta nork galtzen duen, baina azkenean, behartuta zaude. Planteatzen dituzun jolasak horren inguruan daude, ezta?

### **Materiala erabiltzen duzu?**

Bai, bai, bai, materiala beti... Txinoak, konoak beti. Petoak ere beti. Mobilak: ba segun, uztailak izan daitezke baloiak, izan daitezke fresbiak, izan daitezke indiakak, izan daitezke era askotakoak. Gainera suertea daukat eskola honetan, lehenago esan dizut, denetarik daukat eta hori ere azpimarratzekoa da.

### **Esan duzu (32. minutua) (hori ez dut harrapatu) Irristaketa (patinajea...)**

Ah, bai... Azkenean trimestre batean hor zaude egunero... Nire ikuspegia da materiala egonez gero, lan hori egiten dut gela guztiarekin esate baterako. Badaude filosofia ezberdinak, badago egunen batean utzi dezakezula jolas librea. Niri ez zait gustatzen. Egunero egiten ditugun ariketak denak elkarrekin egiten ditugu. Trimestrea bukatzen astebete gelditzen denean, utzi beharrean libre, (beraiek ere eskertzen dute) baina gustatzen zait ahal baldin badut erabateko aktibitate desberdinak egitea. Trimestre honetan, adibidez, azkeneko astean libre utzi beharrean, medio asko ditugunez piszinera joan ginen eta egin genuen gazteleraz *Familiarización del medio acuático*, jolasen bitartez (33. minutua) eta beraiek ere asko eskertzen dute. Bigarren trimestrean nire asmoa da patinekin ibiltzea, badakit denok ez dituztela patinak baina hemen badago elkarte bat eta esan didate utziko dizkigute patinak. Eta hirugarren trimestrean gustatuko litzaidake txirringen bitartez hemen jolasak egitea. Batez ere nire ustez aktibitate ezberdinak direlako. Izan daitezke kanpoan naturan egin daitezkeen jolasak, ariketak... Aktibitate pila bat dago egiteko. Nire arazoa da hemen Gasteiz ingurua ez dudala asko ezagutzen eta egin behar dudana praktikotasuna da; ditudan aukera horiek aprobetatu eta.

### **Arriskua ez duzu ikusten?**

Bueno... Beti saio guztiak planteatzen direnean, beti planteatzen da arriskuak ez egotea. Baina normalean hor daude gauza batzuk: txirringan ibiltzea edo patinean ibiltzea (34. minutua) ba bai... badauka arriskua. Baina kaletik oinez ibiltzea ere arriskua dauka edo bidegurutze bat zeharkatzea... Nahiz eta arrisksuna

izan, bah... konfiantza daukat egiten dudan lanarekin eta oinarrizko gauzak egiten direnez. Egon daitezke sustoak, baina beno momentuz ez dira gertatu. Bueno bai... Bat izan ezik... Joko sentsorialetan (farrez egiten du, aurreko asteko istripua dela eta)

**Oraindik ikusten zaitut buru-belarri zaudela eta indartsu Heziketa fisikoan. Zergatik? Bokazioa duzu?**

Bai, bokazioa nire ustez badaukat. Eta beste gauza bat gustatzen zaidana da jende guztietatik ikastea, bai kluban, bai eskolan bertan beste gorputz hezkuntzako irakasleak daude. Denbora guztian, beno denbora guztian ez, baina aprobaten dut denbora ba... (35. minutua) jendearekin hitz egiteko, ariketak elkar jartzeko, ikasteko: besteengan ikasteko: eskolan barne, eskolan kanpo. Ikusten dudalako ariketen edo ekintzen dibertsitatea aberastu egiten duela irakaslea eta baliabide berri bat dela ikasleentzako. Ikasleek eskertzen dute jolasak ezberdinak egitea, ariketa desberdinak egitea...Eta horrek ematen dizu aberastasuna. Adibidez, atzo bertan fulbolean prestatzaile fisiko batek planteatu zuen zirkuitoa. Hitz egin nuen berarekin eta egon ginen hitz egiten, hitz egiten, azkenean apuntatu nuen orrialde batean gustokoa dudalako eta auskalo! Etorkizunari begira, agian hor daukat, artxibo bat eta. Askotatik dit gauza berriak ikustea eta jendearekin hitz egitea. (36. minutua)

**Ez dakit zer galdetu. Zer edo zer gehitu nahi duzu?**

Urte honetan oso gustura lan egiten ari naiz. Ikusten zait, ezta? Batez ere, materiala, instalazioak eta haurrak. Eta batez ere ikusten dudalako plantzeatzen ditudan gauzak aurrera ateratzen ari naizela. Programaketa martxan dagoela, betetzen ditudala helburuak. Pozik nago alde horretatik. 22. astean gaude geratzen dira beste 18 gutxi gorabehera. Kurtso erdia eginda dago. Nire lana edo nire burua ondo ikusten dut. Nahiz eta askotan zalantzak izan: Zorrotzegia naiz? Nire ustez, zorrotza izan behar zara, bestela ezin duzu klaseak ondo eman.

Gero ere eskertzen dut Alfredo nirekin egotea, ezta?. Berak behaketa-lana egin du eta askotan nik egin dudana berak behatu du eta ondoren hitz egin dugu, planteatzen ditudan gauza guzti horietaz hitz egiten dugu, (37. minutua) elkartzen ditugu ariketak, jolasak. Azken finean, zuk apartazio ona eman didazu, barianteetan edo aldaeretan. Eta horrek niri aberastu egin dit. Hitz egitea jolasen arabera, klaseen arabera...

Ikusten dudana gauza bat eta aurreko astean hitz egin genuena. Askotan... ba... nik kotxea hartzen dut, etortzen naiz eta agian bat-batean karreteran... edo istripuak gertatzen dira. Zu bertan eskolara sartzen zara goizeko bederatzieta tentsio batekin eta klasea hasten zara ematen eta tentsio hori... nire ustez ni kontzientea naiz tentsioa daukala baina agian pentsatu dut askotan ez diedala hori transmititzen haurrei ezta? Eta aurreko astean gertatutakoa adibidez nik Alfredorekin hitz egin nuen, komentatzen: "Gaur haurrak ikusten ditut bat-batean superalteratuak, daude oso mugikorak, ez dute atentzioa prestatzen..." Eta agian izan zezakeen, bueno izan daiteke nire errua ere (38. minutua), nik agian tentsio askorekin nator, jolasak oso azkar azaldu nahian, denbora gutxi utzi nahian hurrengo ariketa azaltzeko prest, eta azkenean nire buruan baloratu dut eta egun hartan seguraski nire errua izan zen eta agian urduriengatik haurrei transmititu nien erru hori. Baina hori ikusi dugu zuk kanpotik behaketa hori ikusi duzulako eta horren inguruan hitz egin dugulako, ezta?

**Esan beharko dut asko ikasi dudala eta oso gustora ibili naizela Urtzirekin. Oso aberasgarria izan dela niretzat ere. Eskerrik asko, Urtzi.**

Bai, zuri, Alfredo.



## 4.8. JUAN 1

2006-02-14

**- Egun on! Hemen gaude. Otsailak 14an, San Valentín egunean, eta Juanekin hizketan. Hasiko gara eta beno lehenengo galdera da bere ibilbide profesionala, zer nolako istoria izan duzu, Juan? Ibilbide profesionala hasi nintzenetik klaseak ematen? Nola...?**

**-Bai, zer ikasi zenuen. Lehenengoz Magisteritza?**

Lehenengoz Magisteritza ikasten nuen bitartean, entrenatu egiten nuen. Betidanik kirolaren munduan egon naiz sartuta eta bai institutoan jokatzeko nuen. Gero Magisteritza ikasten nuen bitartean entrenatu egin nuen talde bat eta ba... gustatu zitzaidan mundu hori eta EKI egin edo IVEF egin, beno (Juan1, min. 1), garai horretan ez zegoen, komunitate autonomoan ez zegoen. Eta bazegoen beste aukera soinketa ikasteko edo gorputz hezkuntza ikasteko: ikastaro berezi batzuk egin nituen. Ibili nintzen Madrilen, Alcalá de Henaresen Unibertsitatean ikasten, eta gero hemen Bilbon egin nuen beste bi ikastaro. Eta gero beste ikastaro trinko bat... hor ee? Orain ez dut gogoratzen!

**- Eibarren?**

Ez, Eibarren ez

**-Zarautzen?**

Ez, hemendik kanpo. Ez dut gogoratzen izena

**- Aldez aurretik ikasle moduan ere ba gustatu zitzaizun**

Beti hor aritu naiz eta horrela hasi nintzen klaseak ematen. (Juan1, min. 2) Sartu nintzen eskola batetan eta garai horretan ematen nuen Gorputz Hezkuntza baina bakarrik OHO zegoenean, eta goi zikloan: 6., 7., eta 8. mailatan. Eta garai horretan ba bueno ikastetxe batean egon beharrean, bi ikastetxetan ematen genituen eskolak. Eta lehendabiziko ikastetxea, beno ikastetxe askotan egon naiz, bebai eta lehendabiziko ikastetxea Lopez de Gereñu-n. Eta hor gogoratzen naiz hasi bezain laster: oso gaztea eta orduan egunero ematen nuen soinketa. Toperaino: esan nahi dut 25 saio baldin badago umeeekin, 25 saio eman genituen umeeekin. Eta bi ikastetxetan... eta baldintzak nahiko txarrak (Juan1, min. 3) edo oso txarrak esan behar. Garai horretan gimnasiorik ez zegoen. Orduan patioan eman behar izan genituen eskolak eta bueno, klima... segun eta zer nolako meteorologia genuen, ba... horrek baldintzatzen zuen gauza bat eman edo beste bat eman edo ezer ez eman. Eta materiala ere oso eskasa. Gaur egun dagoen material polibalentea ez zegoen. Garai horretan zegoen pues betikoa futbito baloi batzuk, saskibaloiko beste batzuk, bolleiboleko batzuk, edo eskubaloia... Oso material eskasa eta gutxi. Eta gero hori... Gaur egun ikastetxe guztietan dauden banku suediarak. Baina material polibalenteak esan nahi dut: pelota ezberdinak, lantzeko jaurtiketak edo harrerak, edo jolasak egiteko, edo sokak (Juan 1, min.4) eta gero sortu zen kirol alternatiboak: stickak, freesbee edo indiakak, horrelako material polibalenteak... eta gero beste ikastaroak egin dugun bitartean ikasi izan dugun igual jolasteko ponpoiekin, edo ping-pongeko pilotekin, baina ez ping-pong lantzeko baizik eta lantzeko jaurtiketak edo hausnarketak ez... nola da?

**- Harrerak**

Harrerak... harrerak egiteko beste material ezberdinak erabili izan ditugu edo papera... edo orriak... hori erabili izan dugu ume txikiekin egiteko. Horrelako materiala... Soinketa munduan edo Gorputz Hezkuntzako sartzen ez zen, edo beno material hori ez zegoen...eta gero nolabait... bereganatu egin dugu eta horrela izan da. (Juan 1, min. 5)

**-Gero zera... Garai haietatik hona beste irakasleekin harremana nola bilakatu da? Edo zein izan da bilakaera?**

Bilakaera izan da batzuetan ikastaroen bitartez. Askotan baina orain gutxiago orain adina edo semeak... bertan behera... Gero ikastaro asko egin behar izan dugu. Ikastaro trinkoak: hiru ordukoak edo hamabost ordukoak... Eta ikastaro horretan hasieran gutxi ginenez, ikastetxeetan hamabi irakasle ginen, besterik ez. Eta orduan harremanak oso estuak izaten genituen. Egiten genuen astero mintegi bat materiala sortzeko. Klaro, garai hartan libururik ez zegoen, eta orduan Eusko Jaurlaritzak liberatu gintuen azkezketan, eta

mintegi bat sortu genuen, eta mintegi horretan material sortu genuen, (Juan 1, min. 6) OHO batez ere lantzeko.

### **Nik nioen beste arloko irakasleak. Hasieran? Zer aurreko egunean ez dakit zeinek esan zuen, "beitu, badatoz! heziketa fisikokoak!"**

Ah, ah, bai!!! Bilakaera izan da. Bat-batean nolabait... Orain gaur egun ez, baina sartu ginenean nolabait intruso moduan sartu ginen irakaskuntzan. Irakaskuntza ziren tutoreak eta ingelesa ematen zuena ere bai OHO-n goi zikloan garai horretan eta gero espezialista moduan zen ingelesa. Musikarrik ez zegoen. Tutoreak eta gero soinketa ematen zuena. Soinketa zen "el de gimnasia" eta batapean sartu zen horrelako mutil edo neska gazte bat, sartu gimnasia ematera (Juan, min. 7) eta... zen ba hori "el de gimnasia". Eta harreman-harremanak ia ez genuen harremanik. Haiek ikusten zuten intruso moduan "aber zer ematen duen honek!" edo "irakaskuntza-mailan zer aportazioa eduki behar zuen" edo "zer eman behar zuen irakaskuntza-munduan edo pedagogia-mailan". Haiek ikusten zuten "el de gimnasia" entrenatzaile moduan, ba... umeak entrenatzen. Ez zuten ikusten hezitzaile moduan eta zuk ere metodologia erabili zenuen pedagogi mailan ere bai, edukiak landu behar izan zenituen. Pedagogia mailan ere bai. Eta zuk zerbait esan behar zenuen irakaskuntza-munduan, nolabait ez? Eta ez bakarrik, garai hartan ematen zen edo joaten zen umeak entrenatzera. (Juan 1, min. 8) Horrela...Gero ere, poliki-poliki gauzak aldatu egin dira. Hobeto ezta, baina... (Juan 1, min. 8:08)

## **JUAN 2**

### **Segi barkatu**

Ikastetxean sartu, ez bakarrik sartu, erabat integratuta gaude. Hori ez da egun batetik bestera. Hori denboraz izan da. Denboraz. Batetik, denbora, bestetik ikusi dute gu ere profesionalak ginela. Guk nolabait hasi ginen baloratzen gure lana. Lehenengo formakuntzan ikusi zuten: guk ikastaroak egiten genuen. Jaso genuen formakuntza teorikoa... Gero ere kontrolatu egin genuen egiten genuen lana. Ez zen bakarrik entrenatzaile gisa, baizik eta hezitzaileak... eta materialak sortu genituenean, eta ikastaroen bitartez gure bilerak egiten gure lana baloratu egiten genuen. Eurak ere konturatu ziren guk ere zerbait (Juan 2, min. 1) esan behar genuela irakaskuntzan: ez bakarrik motrizitate-mailan, baizik eta pedagogia mailan, ikastetxeen antolamenduaren barruan ere bai, gu ere sartu ginen bai ikasketa-burua edo zuzendariak edo idazkariak... Hor ematen genuen horrelako aportazioa.

Eta iritzia aldatuz joan da. Aldatuz joan da bi eratan: batetik gure burua profesionalagoa ikusi dugulako, hezitzaile moduan eta ez bakarrik hor kanpotik etortzen zen bat entrenatzera edo patioan han klaro entrenamenduak: bueltak ematen, korrika, ariketa batzuk lehengo nolabait hori gimnasia sueca, eskuak gora eta behera... gogoratzen naiz horrelako gimnasia. Jolasik ia ez zegoen, bakarrik zen bueltak ematen eta bueltak ematen, (Juan 2., min. 2) beno entrenamendu moduan. Ni hasi nintzenean, hortik abiatu nintzen. Gero poliki-poliki birziklatu edo ikasi gauza berriak. Pedagogian dena dago berritzen, dena dago aldatzen. Eta zu ere eguneratu behar zara. Uste dut gaur egun irakasleek besteak bezala aritzen garela. Baina hori da lehen komentatu duguna batez ere ikastetxe barruan sartu egin garelako eta aportatu egin dugu pedagogi-mailan ekarri duguna.

### **Zer balore bereziak ditu Heziketa Fisikoak? Edo nola baloratzen duzu? Edo zeintzuk dira arlo onak edo txarrak?**

Bueno onak eta txarrak ditu. Txarrak batez ere...ba... Zu tutorea zara (Juan 2, min. 3) orduan ezagutu behar dituzu gela guztiak eta gela guztien ezaugarriak eta gela guztietan daude denetarik: ikasten duena, mugitzen dena, mugitzen ez dena, inkordiatzen duena. Harreman onak edo txarrak euren artean ez dituzte eta orduan zuk ere bideratu behar duzu, azken finean zu profesionala zara irakaskuntzan eta zu hezitzailea zara, ezagutu beharko duzu umeen ezaugarriak eta gela guztien ezaugarriak nolabait esateko. Eta tutorea zara, eta orduan tutoreak badaki bere gelan, kokatu egiten ditu umeak eta beraiekin daude egunero. Eta umeak ezagutzen ditu eta baditu harreman zuzenak. Zuk ere harreman zuzenak dituzu baina beste motatako harremanak. Eta ezagutu beharko dituzu ba hori... gela guztien ezaugarriak. (Juan 2, min. 4) Eta gero hori... neke gehiago, neke gehiago. Eta gero ez bakarrik nekea, baizik eta zuk duzun orain demagun hirugarren mailan eta hirugarren A eta gero duzu hirugarren B, baina eske hirugarren Bk ez du zerikusirik Arekin. Ez du zerikusirik bai umeen artean, bai ordua. Lehenengo ordua ez da berdina bigarrena edo errekreo ostean edo arratsaldean edo azken ordua... eta harremanak diferenteak dira. Eta gero etortzen da duzu hirugarren maila baina igual dator lehenengo. Eta lehenengo maila ez da berdina hirugarren maila konparatuta edo laugarrena. Edo duzu laugarrena eta beste laugarren B erabat diferentea da. Eta orduan umeak aldatuta daude baina eske zu ere aldatu behar zara... zure jarrera, zure irakasteko moduan eta ba

hori... nekea sortzen da. Eta batzuetan eta gauzak ez zaizkizu ateratzen prestatzen duzuna eta batzuetan ez da ateratzen zuk nahi zenuen moduan, (Juan 2, min.5) zuk prestatzen duzu gela edo soinketa emateko eta batzuetan ez da ateratzen zuk prestatzen zenuen moduan. Eta horiek dira nolabait txarren artean.

Eta gauza ona-ona.. Ba beno umeak beste modu batez ikusten dituzu. Ez dituzu ikusten gela batean hor denak eserita eta bakoitzak bere lana egiten. Umeak ere hemen espontaneogoak dira. Eurak egiten dutenean atera egiten zaie egiten dutena eta harremanak ere askoz naturalagoak izaten dira. Zurekin dituzten harremanak naturalagoak dira. Horiek dira gauza onenak. Ezagutzen dituzun umeak beste arlo batetan, nolabait “coraza” kenduta izango balitz moduan, ez?. Eurak naturalagoak dira, (Juan 2, min. 6) eta klaro naturaltasun horretan, zuk kokatu behar dituzu arauak. Klaro hemen nahiz eta naturalak izan, arauak hor daude, eta saiatzen zara arau horiek errespetatzen.

### **Zertarako balio du Heziketa Fisikoak? Zer uste duzu?**

Zertarako? Bueno ba... Lehenengo, umeak hezitu beharko dituzu. Eta hezitu, hezitu... beste, nola esango nuke, beste tresna bat moduan. Soinketa da tresna bat, matematika da tresna bat, ez dakit... ingelesa da tresna bat, inguru da tresna bat, euskara edo gaztelania da tresna bat. eta Soinketa da beste tresna bat hezitzeko. Eta zuk edukinak ematen dituzu, ez duzu eduki kontzeptualak. Esan nahi dut inguru lantzen baduzu edo matematikak hor badaude edukin kontzeptualak eta horiek eman beharko dituzu, ez? (Juan 2, min. 7) Hemen edukin kontzeptualagorik ez daude. Badago beste edukin motak: gorputzarekin lotuta dauden edukinak eta ez dakit zein zen galdera...

### **Zertarako balio du?**

Lehenengo, umeak hezitu eta gero ba... euren gorputza garatu. Garatu edo, kontzeptu integral batean: Eta hor “hezitu” barruan daude pues: euren arteko harremanak, eraman behar dituzten jarrerak, materiala nola tratatu behar duten. O sea... hor materiala... norberarena dena badirudi ezin dela ukitu, ezin dela apurtu. Denona dena edo ikastetxekoa dena edozein modutan eta horretan ere hezitu behar dituzu. Hemengo materiala nola tratatu behar den: denona dena... (Juan 2, min. 8)

Baloreak, errespetoa, konpetentziak sartu, praktika, parte hartzea eta saiatzen egiten mugarik ipini gabe. Esan nahi dut, mugarik ez, bueno mugak baino gehiago, meta bat, helmuga bat. Esan nahi dut: haiek egiten dutenean, eurak saiatu behar dira gauzak egiten. Eta ez lortzeko entrenamendu moduan: beti errepikatzen eta errepikatzen eta errepikatzen eta azkenean hainbeste aldiz errepikatu, lortu egiten duzu teknika zehatz bat. Hemen teknika ez dugu lantzen. Orduan helburua da umeak saiatzen gauzak egiten. Eta gero, ez dakit... gerora begira, eurak bukatzen dutenean, edo ya institututoan edo nagusiak direnean... gustokoa edukitzea, (Juan 2, min. 9) ez gorputz hezkuntza, baizik eta motrizitate bera, eta saiatzen egiten zerbait, ez dakit... handitzen direnean edo.

### **Orduan balorea ematen diozu HF-ari**

Bai

### **Eta gurasoek zer balorea ematen diote? Zer uste duzu?**

Gurasoak, balore-balore... Nik esango nuke harreman aldetik, eurek, (nik kanpotik ikusita, e?) nahi dute ba... umeak besteekin daudenean pues harremanak lantzen dituzte. Gero batzuk nahi dute hor ere baloreak sartu. Esan nahi dut APAk ikastetxe honetan antolatzen duten ekintzak eta monitoreekin izaten duten bilerak... balore batzuk landu, ez? danak jolastu behar dute, danak parte hartu behar dute. Konpetizio bete-betean ez sartu... (Juan 2, min. 10) eta umeak ondo pasatu baina hezitu ere. Baina guraso horrela... balore... esan duzu...?

### **Balorea ematen dioten?**

Balorea? Ba... batez ere harremanak eta gero nolabait umeak hainbeste denbora pasatzen dutenean zelan... gela barruan, nolabait hori... kaleratzeko euren emozioak edo kaleratzeko ba... umeek barruan dutena.

### **Eta ikasleek beraiek? Zer uste duzu? Ba... denak pozik etortzen direla edo...?**

Ikasleek ez dakit zer balore ematen dioten. Umeak oraindik ez dute iritzi bat egina. Baina nik dakit esaterako... tokatzen bada soinketa edo justu-justu egun horretan tokatzen bada, zerbait soinketa dutenean. Ba demagun... (Juan 2, min.11) inauteriak edo inauteriak direlako, inauteriak ez baldin badira tokatzen da musika-emanaldia edo tokatzen bada ez dakit zer eta klaro alde zuretik programatuta daude eta joan

behar dute hirugarren orduan eta hirugarren orduan soinketa baldin bada, Ba... joan behar dute, normalean protestatu egiten dute.

Umeak uste dut gaur egun ez bakarrik ikastetxe honetan, ikastetxe guztietan gustora etortzen dira.

### **Hemen daukat..., aber zer uste duzu zernolako diferentzia dagoen LH-n eta BHren artean HF-n? Hori somatu duzu?**

Bigarren Hezkuntzan... Nik eman nuenean OHOn? Edo gaur egun bigarren hezkuntzan?

### **Gaur egun**

Gaur egun? Gaur egun, nik zuzenean ez dut eman. Zuzenean sekulan ez naiz egon (Juan 2, min. 12) bigarren hezkuntzan. Aukera bai izan dut baina beno...ikusita bigarren hezkuntzan nola dagoen soinketa emateko, nahiago izan dut Lehen Hezkuntzan. Ba... Nik lagunak ditut institutoetan, lagunak eta nirekin egondako soinketa ematen OHO-n. Eta gero batzuk pasatu ziren Bigarren Hezkuntzara, lehenengo ziklora. Eta hor esaten didate ba... gaur aldatu egin da umeen jarrera.

Lehen Hezkuntzan umeak daude desiatzen gauzak egiteko. Hori da lehendabiziko gauza eta inportateena. Umeak daude desiatzen gauzak egiteko. O sea, edozein gauza proposatzen baduzu, beti daude prest egiteko. Desiatzen daude. Daude ekintzarako prest nolabait esateko. Eta bigarren hezkuntzan esaten didatena, e? nik zuzenean ez dakit, e?. Zuk bultzatu beharko duzu eta egon beharko zara atzetik, atzetik, atzetik. (Juan 2, min. 13) Aspertu, ez (*da*) aspertu... baina alferrak, alferrak ez (*dira*). Ez dakit, motibazio gutxiago. Igual motibazioa izan daiteke, motibazio gutxiago.

Lehen Hezkuntzan umeak daude desiatzen gauzak egiteko. Eta planteatzen duzun edozein gauza prest daude gauzak egiteko. Mugitu egiten dira. Geldirik baldin badaude bost minutu, eskatu egiten dute. “Aber egin...” Nahiz eta gero euren artean klaro zuk azaldu beharko duzu nola egin behar dugun, arauak... eta eurak kontrolatu beharko du isiltasuna. Baina esaten baduzu bost minutu, umeak daude... eskatu egiten dute, aber zer jolasa egingo dugu, zer egingo dugu gaur eta Bigarren Hezkuntzan esan didanean, kontrakoa. Daude... “Ahhhh! Hau egingo dugu “Ahhhh, ¡pues qué rollo!” “Eta orain hau, jo...ez dut egin nahi eta jolastu, aiaiai...” Beti... Ez dakit... ez dute gustokoa. (Juan 2, min. 14)

### **Orduan zuretzat zernolako helburuak bete beharko ditu Lehen Hezkuntzako Heziketa Fisikoak? Zeintzuk dira zure helburu nagusiak? Beno lehenago aipatu duzu gutxigorabehera, baina...**

Beno hezitu. Umea hezitu integral modu batean. Gero gustokoa edukitzea, ez gorputz hezkunza, motrizitatea. Niretzako oso inportantea da bukatzen badute edo joaten badira bigarren hezkuntzara edo joaten badira Batxillergoa bukatu ondoren, jarraitzea, ikustea motrizitatea ona dela: bai gorputzarako bai norberarako, pertsonal mailan. Eta nola esan duzu... Lehen Hezkuntzan...?

### **Zer nolako helburuak? Zer bilatzen duzu zuk Heziketa Fisikoan Lehen Hezkuntzan? (Juan, 2, min. 15) Edo adibidez uste dut geroko kontua da... ezberdintzen dituzu helburuak adibidez zikloka? Edo hirugarren zikloan zer bilatzen duzu, bigarreanean, lehenengoan... alderik badago?**

Bai, ba uste dut baietz. Bai... Lehenengo zikloan erritmoak motelagoak dira. Eurak nola esango nuke... gehiago mugitzen dira. Jolas gehiago sartzen duzu lantzeko batez ere... denbora... nola esango nuke, e...espazioa, erritmoak... (Juan 2, min. 16)

Eta hirugarren zikloan erabat diferente da. Oinarrizko trebetasunak gehiago lantzen dituzu. Umeak gai dira... nolabait... nola esango nuke... Estructura zailagoak. Jolasa iada araututa. Jolas kolektiboak sartu. Jolasten dute elkarrekin. Lehenengo zikloan jolasten dute batez ere ondoan. Harremanak ez daude oraindik finkaturik. Harremanak hasten dira finkatzen batez ere iada laugarren mailan finkaturik daude eta hasten dira elkarrekin jolasten. Taldeak iada sortu egiten dira. Lehenengo mailan oraindik edo lehenengo zikloan ez dago talde bat definiturik. Daude talde osoa, gela, talde osoa. Igual da lagun bat. Baina hilabeteen dago lagun bat eta (Juan 2, min. 17) hurrengo hilabeteen da beste lagun bat. Lagunak aldatu egiten dira. Aldatu egiten dira batez ere trebetasunaren arabera edo gustokoa. Oso trebea dena da erritmoa markatzen duena. Zer egin edo nola egin eta trebea dena beti markatzen du soinketa, gorputz hezkuntza. Markatzen du erritmoa. Eta klaro, berarengana hurbiltzen dira besteak. Eta bigarren zikloan eta batez ere hirugarren zikloan lagunak ez dira trebeak direlako. Baizik eta hor sartzen dira ya beste gauza ezberdinak. Ya gustokoa. Edo ze garrantzia ematen dion. Hor diferentea da.

### **Hemen... e? Curriculum kontuan hartzen duzu? Oinarrizko Curriculum Disenua? Edo hor gelditzen da hodeian bezala? Edo gidari da?**

(Juan 2, min. 18) Beno curriculumua egin genuenean bai. Eta gero noizbehinka... noizbehinka zerbait berriztu egin nahi badugu, hartzen dugu curriculumua.

### **Orduan zuretzat inportantea da?**

Lagungarri gisa, bai. Gero eguneratu egiten dugu gure ikastetxetara eta gure baliabidera eta hemen ditugun: bai instalakuntza mailan bai umeei. Bai zein ezaugarriak dituen. Hor eguneratu egiten dugu. (isiltasuna)

Edozein gauza egiteko. Ez dakit, orain dela bi urte eta iaz egin genuen ebaluazio irizpideak eguneratu eta zer ebaluatu behar genuen eta kontuan hartu genuen oinarritzko curriculumua... (isiltasuna) Hor txarrena oinarritzko curriculumua hemen (Juan 2, min. 19) beti dago erdaraz. Eta orduan hartu eta aipatu egiten duzu baina beti-beti hartu izan dugu... Bai...Hemen daukagu euskaraz (Bilatzen eta erakusten du)

Hau da euskaraz da baina...

### **Bai oso traketsa**

(Bilatzen du)

Bai... Adibidez, adibidez... (apalategietan bilatzen du)

Orduan inportantea izan zen zuretzat, aurreko egunean erreforma oso inportantea izan zela zuentzat, ez? . Aurretik nahiko galduta zenbilela, eta...?

E? Bai, bai...Erreforma...? Galduta ??... Beno... Erabat... (Juan 2, min. 20) Beno erabat ez dakit, baina plantamendu diferentea ere bai. Jolas gutxiago sartzen genuen. Zen ariketa gehiago. Jolasak baino gehiago, ariketa gehiago. Ez zegoen oinarritzko trebetasunak ez genuen horrelako lantzen. Zen kirolen bitartez, batez ere egiten genuen.

(Bilaketan jarraitzen du) Hemen daukat erakusteko zer nolako saioak-eta. (Bilatzen jarraitzen du eta antzinako saioak erakusten dizkit) Horrelakoak eta hemendik hartu genituen teorikoa eta guk hemendik hartzen genuen eta moldatu egiten genuen. Zer teknika landu batez ere... Orain erreformarekin... (Juan 2, min. 21)

### **Teknika kirolekoa..?**

Kirolekoa bai, batez ere lantzen genuen. Kirol oinarrituta genuen, ez?. Oinarritzko trebetasunak eta irudia eta pertzepzioa eta esaterako ere bai adierazpena ere, oso-oso gutxi lantzen genuen. Eta irudia eta pertzepzioa ba hori: espazioa, denbora, maiztasuna, iraupenak... gutxitan kontuan hartzen genuen. Batez ere kirola eta kirolen bitartez egiten genuen. Ia-ia dana..

Erreformak eman digu ere bai formakuntza aldetik... Oso inportantea izan dela. Nahiz eta ikastaroak ez egin, baina zuk irakurri duzu liburuak eta hartzen duzu formakuntza bat. Eta gaur lehengoarekin konparatuta, nik uste dut material gehiago dagoela, teori mailan. Praktika mailan beno... denetarik dago, baina teori-mailan gauza gehiago dago (Juan 2, min. 22) gorputz hezkuntzan.

### **Gero... zera... Ikastetxeko Curriculum Proiektua kontuan hartzen duzue? Edo begiratzen diozue?**

Begiratzen dugu eta eguneratu ere egiten dugu noizbehinka. Hau (erakusten dit) azken aldiz orain dela hiru urte eguneratu egin genuen. Eta... (orrialdeak pasatzen ditu) gauza batzuk... Herri-kirolak sartu-sartu egin dugu. Lehen ia-ia ez genituen lantzen edo oso gutxi. Eta hori sartu egin dugu. Sistematizatu egin dugu nolabait herri-kirolak euskal kulturarekin lotuta dagoen gai bat. Eta bai... hori sartu-sartu egin dugu eta bai... orain dela hiru urte eguneratu egin genuen. (Juan 2, min. 23).

### **Eta eguneratzeko zer kontuan hartzen duzue? Beste liburuen esanetara? Denetarik?**

Hartzen dugu... hartzen dugu Curriculum Proiektua. Gero guk hitz egiten dugu hemen beno ba... Lehengo zikloan zer lantzen dugun, zer akatsak dauden edo zer zailtasunak izan ditugun, edo zer gauza berriak sar dezakegu edo zer baliabide ditugun. Eta esan... beno ba... piszina baldin badago nola uretako jolasak sartzen ditugu edo zer natur-ekintzak egin dezakegu.

### **Natur ekintzak egiten duzue ere, bai? Ateratzen zarete?**

E...? Natur-ekintzak... Beno...natur-ekintzak! Atera izan gara. Juxtu (Juan 2, min. 24) hemen atzean badago jardin bat, parke bat eta hor batzuk egin ditugu ekaina aldean. Gero eta gutxiago, gero eta gutxiago, batez ere..., ba... igual da salbuespenak, baina beti egoten da gurasoren baten bat: ez duela

haurra atera edo zalantzak ipintzen du... Edo nik lehen... joan izan gara esaterako zelan da? Aliko Parkera, Ali basora, Zabalgana baina Zabalgana atzean dagoen basora. Pues umeekin joan behar izan gara: hara joan, ibili pittin bat basoan zehar, umeekin jolas batzuk egin hango zelaian baina beti-beti sortzen denean horrelako arazo bat, arazo esan nahi dut: guraso baten batek zalantza baldin baditu, edo hori... (Juan 2, min. 25) Horrelakoak nolabait animatu baino gehiago kendu egiten duzue ekintza.

### **Hezkuntza proiektua baita ere kontuan hartzen duzue edo hor geratzen da baita ere holan?**

Nola hezkuntza proiektua? Ikastetxeko Hezkuntza Proiektua?

### **Ikastetxekoa, bai. (isiltasuna) Edo hori programazio barruan dago?**

Programazio barruan dago. Begiratzen duzu Hezkuntza Proiektua Ikastetxeak zer duen hezkuntza proiektua eta zuk klaro kokatu behar duzu zure arloan.

### **Ongi eta gero... urteko programazioa nola egiten duzue? Edo nola egiten duzu?**

Urteko programazioa egiten dugu ba... e...Daramagu bi urte, bi-hiru urte pittin bat e... (Juan 2, min. 26) nola esango nuke nik koordinatu edo koordinazio eskasago. Eskasago izan da, ba beno... Hemen hiru irakasle gagoz, bi behin betikoak. Klaro, ni izan naiz ikasketa-burua. Eta etorri zen ordezkoko bat. E... Claro, ordezkoko etortzen denean, batzuetan inplikatu... Inplikatu egunerokoan bai, baina inplikatu gerora begira aber zer egiten dezakegun gerora begira, edo nola landu edo zer... e... gutxiago inplikatzen da. Eman bai, ematen du baina egingo dugu gerora begira eguneratu edo berriztu. Ya...“Ni hurrengo urtean ez naiz hemen egongo. Eta orduak sartu behar ditut. Eta orduan, ba...” Claro, ez dugu egin. Gero beste irakaslea sartu zen (Juan 2, min. 27) ikasketa-burua. Eta orduan daukagu hor nolabait eten bat egon da. Azken aldiz, orain dela hiru urte, hori... berriztu egin genuen hori... ebaluatzeko irizpideak eta hor finkatu genituen. Eta hor geratu da.

### **Normalean programatzen duzuen eta gero egiten duzuen bat datoz? Biak? Edo inprobizazioa...? edo...?**

Ez, ez. Guk... e... guk programatu egiten dugu urtekoa gutxi gorabehera, ez?: eta egiten duguna da urteko orokor. Eta esaten: “aber egingo dugu: Irudia eta pertzepzioa... zenbat saio”. Edo oinarrizko trebetasunak edo adierazpena. Gero hor geratzen da baina gero norberak saio hori landu egiten du modu batean edo bestean. Nik esan nahi dut, (Juan 2, min. 28) nik pertsonalki adierazpena esaterako ez dut lantzen hirugarren trimestrean nahiz eta hori kokatua, e? Nik landu izan dut baina konturatu egin nintzen umeak aspertu egiten zirela, ez zuten gustokoa ya hirugarren edo laugarren saioa jarraian. “¡Joe berriro hau qué rollo!”, ume txikiekin, ez; baina batez ere hirugarren zikloan “¡Joe qué rollo, ya estamos hartos... Otra vez teatro. Queremos juegos...!” Eurentzako jolasak ez dira... zuk ez duzu esaten adierazpena da hau. “Gorputza landu behar dugu. Ez bakarrik zelan gorputzak, keinuak edo aurpegiak edo antzerki, beno antzerki entre comillas. Ba Igual pentsatu lurra hotza dago edo oso beroa eta gorputza aldatu behar dugu”. Hori, claro, (Juan 2, min. 29) umeak aspertu errepikatzen baduzu, jarraian egiten baduzu, ez? Eta orduan kokatu egiten duzu edo kokatu egiten dut urtean zehar, ez?. Edo jolasak berak ere, ez dut lantzen edukin moduan baizik eta transbertsal moduan lantzen dut. Orduan hori ez dut kokatzen programatzerakoan. Kokatu esan nahi dut, egin dugu orokorrak, ba beno... jolasak edo adierazpena. Hori kokatu egiten dugu, baina gero denboralizazioa norberak egiten du. Kontuan hartzen dugu irudia eta pertzepzioa, oinarrizko trebetasunak eta adierazpena. Hori da nolabait euskarria.

### **Eta esaten duzu hor mugatzen dituzula zenbat saio bakoitzean?**

Bai... ditugu hiru ardatza gaur: irudia eta pertzepzioa, oinarrizko trebetasunak eta adierazpena. (Juan 2, min. 30) Eta gero adierazpena jolasak sartzen ditugu zehar lerro moduan. Osasuna, zehar-lerro moduan. Nola zaindu beharko dute materiala. Nola eurak motrizitatea egin ondoren edo edozein tokitan gorputza ere zelan garbitu behar dute osasunerako. Ditugu zehar lerroen moduan. Ez duzu lantzen zehatz-mehatz ordubatean, baizik eta egunero ba... bost minutu, bi minutu, segun-eta, ez? Hor lantzen dituzu. Eta gero ba... jolasak ere bai, baina zehar lerro moduan.

### **Orduan zuk programatzen duzu astez aste? Edo orokorra izanda?**

Ez, e... Ez, e.... Irailean egiten dugu horrelako planteamendu orokorra, ez? (Plantilla erakusten dit) (Juan 2, min. 31) Horrelako zelan planteamendu zelan orokorra, ez? Begiratu irailan eta begiratu kurtso osoan, ez?, ordutegia kurtso osoan: begiratu zenbat saio egon daitekeen batean, bestean. Eta gero ditugu trimestreetan.

### **Eta egunerokoa nola prestatzen duzu?**

Egunerakoa? Egunerokoa... Trimestre honetan landuko dugu oinarritzko trebetasunak. Orduan begiratzen hemen ditugun liburuan. Eta hortik ateratzen ditugu ba... jolas bat eta gero ariketa hauek. Ez dugu egiten esaterako: hartu liburu bat eta liburuari jarraituz. Guk ez daukagu gida-liburua nolabait esateko. Saiatzen gara edukitzea ahalik eta gehien argitaletxe ezberdinak (Juan 2, min. 32). Nahiz eta batzuetan jolasak errepikatu, baina beno... planteamendua ezberdina da eta egiten dugu ariketa desberdinak hartu eta hor hartzen dugu ariketa desberdinak.

### **Saio bakoitzean zeri ematen diozu zuk garrantzia? Saio batean.**

Nola garrantzia, zer? (Ez du ulertzen)

### **Beno ya ebaluazio kontuaz ari gara? Ebaluazio-kontuan zer hartzen duzue kontuan?**

Ebaluatzerakoan? Nik umeak hasi baino lehenago, irailan. Esaten diet: Ba guk hemendik baloratu egiten duguna da parte hartzea eta nola egiten dugun. Nik ez dut egiten soinketa-klase bat eman ondoren, azterketa zehatz bat: teknika lantzeko eta nola egiten duzu saltoa. Egiten dugu behaketa zuzena (Juan 2, min. 33). Eta niretako inportantea parte hartzea. Hori irailan komentatzen dugu nola egiten dugun ebaluazioa. Gero euren arteko harremanak, jarrerak... baina hori irailan egiten dugu gehien bat.

Ongi eta orduan adibidez, eduki aldetik esan duzu batez ere hiru eduki-multzo horiek lantzen dituzu, eta adibidez irudia eta pertzepzioa nola lantzen duzu ba hiru zikloetan?

Lehenengo zikloan, bigarren zikloan eta hirugarren zikloan baino. Doa progresiboki. Esan nahi dut, lehenengo zikloa irudia eta pertzepzioa ia-ia urte osoan lantzen duzu. Eta (Juan 2, min. 34) bigarren zikloan lantzen duzu gutxiago eta hirugarrenean askoz gutxiago. Eta bigarren zikloan sartzen duzu gehiago trebetasunak, oinarritzko trebetasunak, saio gehiago...

Adierazpena antzekoa. Saio antzekoak dira. Oinarritzko trebetasunak gehiago bigarren zikloan eta hirugarren zikloan gehiago lantzen duzu. Ideia bat... es que burua... eta ahaztu, ahaztu egin zait. (isiltasuna) Ahaztu egin zait.

### **Hor zer saio, nola, saioaren zatiak kontuan hartzen dituzu? Edo betiko estruktura? Nola bururatzen dituzu? Nola egiten duzu?**

Normalean lehenengo jolasak beti (Juan 2, min. 35). Nahiz eta ariketa zehatzak landu, beti sartzen dut jolas bat berotzeko. Batzuetan dena da jolasak lehenengo zikloan batez ere, bigarren zikloan dana jolasak ez ditut egiten. Egiten dut jolas handiak eguraldi onarekin patioan eta orduan egiten dut jolas handiak saio osoan. Baina beti egiten ditut jolasak berotzeko. Eta gero segun eta zer lantzen dudana sartzen ditut ariketa ezberdinak.

### **Ongi. Orduan kontuan hartzen duzu programazioa egiterakoan-eta, baita era eguraldia, ez? Zuk diozu joaten zarela kanpo aldera**

Bai.

### **Ongi. Orduan frogak-eta ez dituzu egiten, ez?**

(Ez dit erantzuten, aurreko galderaz ari da) Aste honetan esaterako...pasatu egin zait... (Juan 2, min. 36) eta programatu dudana... juxtu-juxtu... Claro, lehen gehiago egiten genuen horrela. Lehen gu ez ginen joaten polideportibora. Orduan, egiten genuen aste bat kanpoan aste bat barruan. Asteka egiten genuen. Eta orduan baldintzatuta zegoen erabat klimatologiaz. O sea, ezin duzu planteatu frontoian egiten duzuna eta gimnasioan egin, edo kontrakoa. Orduan, programazioa ez zen nolabait e... jarraitzen e... logikaz, zen klimatologiaz. Eta gaur egun orain ya gimnasioan bertan egiten dugunez, orduan badu bere logikagoa, ez? Batzuetan pues nik aste honetan esaterako, aste honetan gela batean daukagu asteka egiten dut. Bakarrik gela batean. Aste bat frontoian aste bat gimnasioan (Juan 2, min. 37). Pasa den astean prestatu nuena gero konturatu naiz, atzo konturatu nintzen, tokatzen zaidala frontoian. Baina, claro, egin dezaket frontoian

baina beti dago zikina. Orduan, beste irakaslearekin, Ángelaekin, esan diot ea berak ahal zuen frontoian egin gaur eta nik e...

### **Orduan esan duzu jolasa eta osasuna zehar lerro moduan hartzen duzuela kontuan, ez? Dutzarik eta?**

Progresiboki egiten dugu. Progresiboki esan nahi dut lehenengo zikloan eurak...

### **Segi, segi, gutxi falta da eta azken galdera da**

Lehenengo zikloan ekarri behar dute eskuohiala. Eskuohiala eta motxila. Guk (Juan 2, min. 38) kurtso hasieran bidaltzen diegu gurasoi horrelako... (erakusten dit)

### **Informazioa**

Zeintzuk diren euskaraz eta erdaraz helburuak, zeintzuk diren edukiak, zer materiala ekarri behar duten  
Eta ebaluaketa nola egiten dugun

Eta gero ba... norbait jaso nahi izanez gero informazio gehiago, orduan asteartean etor daiteke eta ematen diogu eta hori ematen dugu zikloka, ez?. Orduan, lehenengo zikloan egiten dugu bakarrik garbiketa, esan nahi dut eurak soinketa bukatu ondoren, zuzenera ez dira joaten. Bildu egiten da, komentatu egiten dugu batzuetan beti gaude denboren, erlojuen menpe. Orduan komentatu egiten dugu edo komentatu beharko genuke... (Juan 2, min. 39)

Batzuetan, claro, hor korapilatu egiten dela. Zaude gauza bat egiten, claro, baldin baduzu beti hasiera, erdikoa eta bukaera... Bukaera beti saiatzen gara bukatzen berriro bildu, jaso, eta gero komentatu pues zer pasatu den saioan, harremanak, baten batek borroka edo haserratu, edo komentatu zer pasatu den eta gero garbiketa egin. Baina beti zaude erlojuaren menpe. Gero beste saio bat duzu eta itxoiten eta... Batzuetan ez duzu jarraitzen gidoia. Pasatu egiten zaizu gidoia. Pasatu baino gehiago erlojua. Erlojuak agintzen du saioa bera. Claro, hori... garbiketa, esku-oihala ekarri behar dute, eskuak garbitu, aurpegia, izerdia kendu... Saiatzen da ere bai... (Juan 2, min. 40) eta hori ikusi dut askotan. Pues igual askok egiten du. Soinketa egin baino lehen, ez soinketa, edozein ariketa egin edo kanpoan, edo patioan, edozein tokitan beti kendu, kendu arropa, eta gero bukatu ondoren jantzi, bestela izerdia geratzen da... baina batzuetan etortzen dira batzuk esanez ba...eta “es que amak esan dit katarroa daukadala eta ez kentzeko”. Nahiz eta zuk esan ba beitu hobe dela osasunerako gero izerdiak ez zaizu hor geratzen. “Ba nire amak esaten dit”, beno “zure amak esaten badu, ba...orduan jantzi”. Eta egiten dugu horrela

Gero bigarren zikloan egin beharko dute gauza bera baina kamiseta ekarri beharko dute aldatzeko. Bukatu ondoren, kamiseta aldatu egiten dute.

Eta hirugarren zikloan sartzen dugu dutxa. Lehen sartu izan dugu bigarren zikloan baina ordu eta erdi ematen genuelako jarraian (Juan 2, min. 41) eta beste saio bat aparte. Baina claro, orain ematen badugunez saio 50 minutukoak, orduan dutxa ez da posible. Baina bakarrik dutxa sartzen dugu hirugarren zikloan ordu eta erdi jarraian ematen dugulako.

Ongi da. Eskerrik asko. Bukatu da lehenengo saioa eta Juank dauka hau esateko eta gehiago baina klasea daukagu orain, venga...!

## **JUAN 3**

2006-02-15

(8:30)

**Bai, bai bai, hitz egin. Jarraipena. Ez da ya San Valentín eguna. Hemen gaude berriro. Otsailak, 15. Dira 8:30ak pasata. Eta Hemen daukat Juan nire ondoan laguntzeko prest, beti lez. Ebaluazioaz ari gara orain.**

Kurtso hasieran egiten dugu horrelako froga-moduan froga hau ez da guk asmatutakoa baizik eta aterata liburu batetik eta egiten dugu mailaka. Hau hasi ginen orain dela hiru urte egiten informatuta dagoenez, ordenagailuan sartuta daukagu eta gero bakarrik aldatu egiten dugu zera...data. eta hau egiten dugu mailaka. Ez dakit (Juan 3, min. 1) oso garrantzi handirik duen. Gutxi gorabehera da jakiteko umeak nola dauden edo non dauden hobeto esanda. Eta beno hartu genuen liburu batetik. Claro, guk ez genekien ondo zer egin edo nola neurtu. Claro, ez dakigu... hau dago... pues liburuan ez da agertzen. Agertzen dira ebaluaketari buruz edo agertzen dira edukiaz edo nola ebaluatu buruz, edukiaz, edo metodologiak, edo prozedurak, helburuak... baina nola ebaluatu edo zertan datza edo nola egin, ez da agertzen. Orduan guk hartu genuen liburu batetik horrelako...



## **Frogak?**

Froga moduan, aber bakoitza non dagoen edo, eta nondik abiatu. Hau egiten dugu kurtso hasieran. (Juan 3, min. 2) Lehenengo zikloan egiten dugu pisua eta altuera. Hor neurtu altuera eta hor neurtzeko daukagu margotuta paretan...

Bai ikusi nuen.

Eta hor egiten dugu, gero pisua ere ikusteko aber orokorrean maila bakoitzean... ba beno umeak... Beno bistaz ikusten da baina ikusteko gutxi gorabehera zer diferentzia dagoen ume batetik bestera. Eta altueran ere bai zer diferentzia dagoen ume batetik bestera. Hor batzaz beste duzu erreferente bat.

## **Non egiten duten hazi gehien? Edo zein kurtsotan?**

Hazi? Kurtso guztietan eta batez ere irailean. Etoritzen direnean lehenengo mailatik bigarren mailara edo bigarrenetik hirugarren mailara edo bosgarrenetik seigarren mailara irailean ikusten duzu diferentzia handia, pisuz ez da hainbeste, baina altueran bai. (Juan 3, min. 3)

Gero urtero hau egiten dugunez urtero bai nabaritzen da pisu antzekoa dute edo altuera ere bai, kenduta salbuespenak. Salbuespenak dira batzuk beti besteekin konparatuz berez ikusten da. Baina gero neurtuta dagoenez, ikusten da batzaz beste zer nolako pisua eta altuera. Gehienak dute antzeko gutxi gorabehera: puz igual edo bi zentrimetro gora edo behera edo bi kilo edo kilo eta erdi gora edo behera, baina ez dago diferentzia handirik. Gero bai, diferentzia handia dago pisu gehien duenarekin edo pisu gutxien duenarekin konparatuta. Eta altuera ere bai, altuera gehien duenarekin eta lehenengo. Taula izango balitz, ba...dago behekoa eta goikoa.

## **Medikuek egiten duten bezala**

Hori bakarrik egiten dugu lehenengo mailan eta hirugarrenean (Juan 3, min. 4).

Eta frogak...

¡Hola! (Ángela)

(Lotsatuta dago) Ni ere despistatu egiten naiz. Beno... despistatu. Nago zurekin, baina dago bestea. Ez zugatik. Zentratzen banaiz gauza batean, zentratuta nago horretan. Ez dakit nola pasatu egin zitzaidan. Ba nekien bilera nuela baina pasatu. Gero... beste momentu batean deitu egin behar dut. Datorren astean hasi prestatzen saioa lehenengo orduan, hemen... baina hasi behar beste momentu batean... egingo dut (farrez egiten du). Nola zen? (Juan 3, min. 5)

## **Zer frogak ziren?**

Bai, ebaluaketari buruz. Gutxigora behera zen neurtu baino gehiago da ikusi umeak nola dauden edo nondik hasi edo zein zailtasunak dituzten. Baldin badute edo koordinaketan edo trebetasunean edo baldin badute orekan edo kostatzen bazaio jaurtitzen... edo harrerak...

## **Norbait oso gaizki ikusiz gero, zer egiten duzue? Familiari abisatu edo aholkuak eman...**

Ikusten badugu norbait... Lehenengoz tutorearekin, gero aholkulariarekin egon. Eta egiten dena da zer egin dezakegu berarekin. Baina claro gela barruan baina ez nolabait baztertu. Claro, talde barruan sartu (Juan 3, min. 6) eta claro ez dugu egiten nolabait indartze-neurri moduan, ez dugu umea ateratzen eta leku batean ipini bera ariketak bakarrik egiten. Guk uste dugu Gorputz Hezkuntzak lagundu behar du ere bai integrazio mailan eta bai harremanetan. Hor arazoa da noraino ematen diozun garrantzia edukinari ala... beste zelan... edukin kontzeptualari edo taldeko harremanei edo umeak integratu, eta umeak poliki-poliki landu besteek lantzen dutena. Ikusten badugu zailtasun handiak edo hori: orduan bai tutorearekin, aholkulariekin eta gero gurasoekin: orduan multideporten apuntatu, edo kanpoko ekintza batean edo umearekin parkeetara joan, (Juan 3, min. 7) edo erabili material ezberdinak umeekin jolasteko. Batez ere jolastu. Adin honekin egin behar dutena da jolastu gehienbat, eta jolasten bitartez garatu egiten da. Ez baldin badu arazo zehatz bat.

## **Orduan terapia...**

Orduan ya egin behar dugu pues... Baldin badago berritzegunen fisioterapeutak edo pertsona adituak beraiekin kontaktuan ipini eta.. eta horrela bideratzen dugu.

**Orduan egiten duzue hasierako ebaluazioa lehenengo irailean etorri ahala, gero notak jarri behar dituzue. Zer jartzen duzue? Zer ebaluatzen duzue? Atzo esaten zenidan behaketaren bidez...**

Behaketaren bidez baina beti zalantza batekin, ez? (Juan 3, min. 8) Ea hor egiten duguna balio duen ala da norberak ikusten duena. Beti gabilta horrekin. Baina gero, nolabait, borobil bat izango balitz, ez? “La pescadilla que se muerde la cola” nolabait, ez?. Batetik esan dugu behaketa, ez? Bestetik frogak prestatzen ditugu eta frogak hauek pasatzen ditugu eta pasatzen ez duena suspenditu. Claro, hasten gara berriro hausnarketan... Beno bai... “Eta pottoloa dena edo egiten duena baina ez du froga pasatzen. Horrekin zer egiten dugu?” Nori eman garrantzia egiten duenari ala froga berari? Ekintza bera... ume bat saiatzen da egiten, partehartzen du, beti saiatzen da gauzak egiten, baina gero ez da iristen (Juan 3, min. 9). Orduan... zer egiten dugu? umea suspenditu? Edo saiatzen bada egiten eta ahaleginak egiten ditu, parte hartzen du jolasetan, ekintzetan, proposatzen dituzun ekintzetan gomarekin, edo sokarekin edo pilotarekin... egiten du baina gero zuk ikusten dituzu zailtasunak dituela eta orduan frogak pasatu ondoren zer egiten duzu..., suspenditu? Beti gabilta horretan eta ez dugu nolabait irtenbide egokia. Beno egokia... egokia esan nahi dut beste arlotan moduan: badago froga bat, azterketa bat eta hor neurtzen da. Eta horretan gabilta ez dakigu nondik jo edo zer irtenbidea eman (Juan 3, min. 10). Behin frogak egiten genituen, eta batzuk suspenditu baina gero konturatu ginen claro... umeak lagundu beharrean, kontrakoa. Gutxiago parte hartzen zuen. “Nik ezin badut egin eta suspenditu, pues orduan... zertarako?” Orduan egin genuen kontrakoa: garrantzia emango diogu ekintzari. Eta hori bai, irailean beti umeekin lehenengo gauza azaldu egiten dugu nola egiten dugun ebaluaketa. Frogarik ez dago, froga zehatza. Egiten dugu froga ikusteko bueno pues... nola egiten duzue, nork egiten duen ondo edo nork pasatzen duen. Baina ez suspenditzeko edo aprobatzeko. Hori egiten dugu irailean. Bueno pues... hemen ez da... da arlo hau... Arlo bakoitza ezberdina da, diferentea da. Musika (Juan 3, min. 11) egingo du beste modu batez, Plastikan beste modu batez, matematikan beste modu batez eta soinketan guk egiten dugu behaketaren bitartez. Froga zehatza ez dago, frogarik egingo da, baina jakiteko gela nola dagoen, baina ez dago suspenditzeko froga bat. O sea. Inportanteena da momentuz... Gabilta nolabait momentu honetan, denbora honetan. Baina momentuz inportanteena da egitea.

**Ongi, eta gurasoei begira... lehenengo informea pasa zen abenduan zertan oinarritu zinen notak jartzeko edo zeintzuk ziren edukiak edo azaldu pixkat edo zer egiten duzue? zein da prozedura...? edukietan... zer egiten duzue ebaluatzeko? (Juan 3, min. 12)**

Eeee...

**Zer bete behar da? Baduzue plantilla bat eta betetzen duzue. Edo zeintzuk dira notak: “hobetu behar” edo gurasoek ikusi dutena zein da?**

Hemen dira... zera... Lehen Hezkuntza da etengabeko ebaluazioa. Eta orduan badago bi... bukaeran gurasoek jakingo dute umeak aurrerapen egokia (A.E.: aurrerapen egokia) edo hobetu beharra duen, ez?. Orduan... liburuetan agertu behar da. Hori da ofiziala: edo aurrerapen egokia (Juan 3, min. 13) edo hobetu beharra. Baina hori oso zabala da. Oso. Eta orduan gurasoei eman behar diegu beste informazio bat eta eskatu egiten dute. Lehenengo zikloan bakarrik ipintzen dugu edo hobetu beharra edo “A. E.”

**Eta “Hobetu beharra”-k zer esan nahi du? Zuk jartzen baduzu “hobetu beharra” eta guraso bat galdezka etortzen bazaizu? Zer esaten diozu?**

“Hobetu beharra baldin badago? Hobetu beharra baldin badago, non hobetu behar duen, zein edukinetan... zer edukinak landu ditugun ebaluaketa horretan edo hiruhilabete horretan eta landu dugunaren arabera ba berak zer hobetu behar duen.

Izan daiteke (Juan 3, min. 14) jarrera txarra duelako

Izan daiteke jarrera, izan daiteke zelan...? aber... izan daiteke pues higiene-ohiturak edo ez du parte hartzen edo edukinetan. Zelan...e... Ez badu partehartzen, orduan aldeztatik deitu egiten diogu lehenago. Lehenengo tutorekin komentatzen dugu. Gero tutoreak asteartetan dute gurasoekin bilerak. Orduan deitu egiten dugu esateko ba... ume honek ez du partehartzen. Ume honek ez du egiten hau. Ume honek...

Normalean soinketan edo Gorputz Hezkuntzan normalean arazo hau ez dago. Guk... arazoa soinketa lehen komentatu dudana, arazoa da: iristen ez dena eta (Juan 3, min. 15) parte hartzen du. Horrekin zer egiten duzu? Normalean suposatzen dut ikastetxe guztietan... Pentsatzen dut, e? Baina ikastetxe honetan ume danak parte hartzen dute danak eta gustora, gainera, e? Gero higiene-ohiturak ba bueno.... noizbehinka... pues kurtso hasieran batez ere, irailean edo trimestre bukatu ondoren, komentatzen dugu “beno aber... ekarri duzue hau?” edo..., astero, astean behin borobilean ipintzen gara “gaur nori ahaztu zaio? Zer ekarri dugu garbiketa egiteko?” Normalean ohiturak ahaztu egiten zaizkie eta orduan berreskuratzeko ohitura horiek bildu egiten dugu.

### **Edo astelehen batean, ez?**

Bai baina beno gauza bat da: noizbehinka ahaztu edo amak ez du ipini edo astelehenean... Eta beste gauza bat da sistematikoki ez ekartzea. Claro es que... ahaztu ahaztu ahaztu... (Juan 3, min. 16) Claro... ez dakit... matematiketan ahazten bazaio gauza bat, ez dakit zer gertatzen den. Baina soinketan... ahaztu... ba denari ahazten zaie noizbehinka gauza bat, edo amari ahaztu zaio... Baina txandala eta zapatillak denok ekartzen dituzte. Gero ba garbiketa... batzuetan ba igual ume txikiak utzi du patioan eta ahaztu zaio patioan eta ez du ekarri hurrengo egunean edo kamiseta galdu egin du edo ez du eramaten kamiseta ahaztu eta ama etortzen da: “Es que kamiseta galdu egin du eta kokotaraino nago ya galdu du bi kamiseta eta ez dakit non dagoen kamiseta”. Zu beti saiatzen zara bueno gogoraztu. “Venga, a ver... Danak hartu duzue eskuohiala? Danak hartu duzue kamiseta? danak hartu duzue motxila?” Eta hala ere, baten bati ahaztu eta baten batek galdu egiten du beti.

Eta beno, askotan amak edo gurasoak: (Juan 3, min. 17) “Galdu du bi kamiseta edo galdu du bi-bi... Hilabete honetan bi motxila txikiak behin patioan...” claro... ez da bakarrik soinketan gero dute kanpoko ekintzak... kanpoko ekintzak utzi behar dute leku batean, gero doaz etxera, gero patioan jolasten, eta batzuetan... umeak dira!

### **Normalean horiek ere izaten dituzte arazoak beste klaseetan.**

Bai, bai... Horrelako arazoa duenak hemen ez da bakarrik arlo batean. Hori da orokorra: pues umea despistatua da, umeak ez du arreta behar den moduan mantentzen. Arazo hori begiratu behar da eta baina arazoa normalean ez dira bideratzen egun batetik bestera, ezta urte batetik bestera ere. Behar du denbora eta denbora esaten dudanean ez dut esaten bi hilabete edo bost hilabete... Batzuetan igual bi urte edo hiru urte. Heldutasun hori berreskuratzeko edo hartzeko da prozesu luzea. Ez da bakarrik momentu batean, (Juan 3, min. 18) baizik eta hemen etxean, laborantetan, igandetan... edo oportretan... behar du pertsona bat gainean eta gogoratu “¡joye...! zer moduz?, zer egin duzu?, nola egin duzu...?” Ez da gauza puntual bat egiten. Orduan hori... normalean parte hartzen ez dago arazorik. Higiene-ohituretan ere ez. Arauetan... beno ba... kenduta baten bat, banaka batzuk... Eta lotuta dago batez ere arazok duenarekin. Arauetan... bueno pues malgutasun barruan kokatu dezakegu... umeak dira eta behar dute... eta kontuan ere bai gu tutoreak ez gara. Etortzen dira gelatik eta behar duzu erritmo bat edo behar duzu momentu bat esateko (Juan 3, min. 19) beno ba “orain ixildu, edo orain entzun” Edo esan: “Nahikoa dela” kokatzen da logika baten barruan. Nik suposatzen dut getetan ere bai denak ez direla egongo “orain danak ixilik!” eta danak egongo dira ixilik edo mugitzen dena kanpora edo argazkian ez da aterako edo... pentsatzen dut baina ikastetxe honetan edo ikastetxe gehienetan... umeak dira eta hezi barruan dagoen gauza bat bakoitzak bideratzeko bere erara edo modu batez pues arauak errespetarazi, e?. Eta kenduta... ba hori, lehen esan dudana bezala, kanpoko arazo baldin badu. Kanpoko arazo esan nahi dut familian duen arazo bat: izan daiteke bananduta edo banandu berriak direlako edo familia desestruturatu egin delako (Juan 3, min. 20). Horrek ekartzen du arazo bat eta arazo hori islatu egiten da gelan. Orduan hor zabiltza... egiten duzu bilerak tutorearekin, egiten dituzu bilerak aholkulariarekin, aber nola bideratu. Batzuetan egin izan da hemen nola da... (tartea eman du pentsatzen) nola esango nuke... ahaztu egin zait... “Modificación de conductas” deitzen dena. Ez zitzaidan ateratzen euskaraz, jeje! “Modificación de conductas” Egiten dugu ume horri horrelako segimendu berezi bat.

Berak apuntatu behar du zer egiten duen eta nola egiten egiten duen, eta egiten dugu horrelako segimendu bat... (Juan 3, min. 21) Gero ebaluatu aber balio duen, ez duen balio. Claro... arazoa kanpotik baldin badauka, batzuetan ezintasunean zaude eta ez dakizu nola bideratu, baina beste aldetik ikusten duzu ume hori gela barruan dagoela, ikastetxe barruan dagoela eta arauak daudela eta errespetatu behar dituela. Besteak ez dute jasan behar berak egiten duena, edo besteak ez dute denbora galdu behar berak galtzen duelako edo ez du egin nahi edo molestatu egiten duelako. Molestatu ez da molestatu, danak molestatzen dute gutxigorabehera. Baina ez da molestatu hitza, da besteok ezin dute erritmoa jarraitu ezin dute zer egin edo erdia egiten dute batek egiten duelako. Eta hori claro... gero umea ezin da kanporatu, ezin da esan nahi dut legeak esaten du egon behar da gela barruan, umea gelatik kanpo ezin da egon. Hori da legea.

(Juan 3, min. 22) Baina claro... besteok ere bai eskubidea dute egiteko. Eta bide batez baduzu arau batzuk, minimoak. Eta claro... errespetatzen ez baditu, ipini behar dituzu neurriak, nahiz eta batzuetan legeak esaten duen ezin dela gelatik atera eta claro... besteok dute ere bai eskubideak jarraitzeko. Eta batzuetan pues egiten dugu horrelako... Baina beno esan nahi dut kasu... kasu gutxi dira. Eskerrak hor kasu gutxi direla eta gehienak batzuetan konpondu ezinak. Konponezinak arazoa ez dago barruan, baizik eta kanpoan eta kanpoan arazo hori konpondu arte, ba...barruan ezin da konpondu.

### **Gero arazo fisikoa dutenekin...?**

Arazo fisikoa dutenekin? Ezintasuna baldin badute (Juan 3, min. 23) orduan guk hitz egiten dugu tutorearekin, tutoreak aholkulariarekin eta berritzigunearekin eta ezintasuna baldin badu fisioterapeutarekin demagun eduki behar duela eta soinketara ez da joaten. Eta ordutegiak egiterakoan, soinketa-orduan edo GH orduan ipintzen dugu fisio datorren ordua. Eta berak GH klasera etorri beharrean, joaten da fisioarekin.

### **Eta arazo psikikoak dituztenak...? Horiek ez datoz?**

Horiek bai, batzuk psikologoarekin, beno arazo psikikoak, batzuk psikologoarekin daude...

### **Sindrome de Down bat, adibidez**

Guk ez daukagu, ez dugu. Baina dagoen tokian bai joaten da. Bai joaten da.

### **Eta heziketa fisikora joaten da?**

HF-ra joaten dira denak. Ume guztiak. Ez da batere baztertzen. (Juan 3, min. 24) Baztertu, baztertu baino gehiago da ezintasuna baldin badu. Hemen daukagu bat... bi daukagu ezintasunarekin eta hauek fisioarekin daude baina ezintasuna ezintasuna delako. Gero auxiliarra eramateko leku guztietatik, azaltzeko... eta orduan claro, ba... ezintasuna du.

### **Gurasoek ikusten dutena eta gero hau oso orokorra da. Esan duzu...**

Bai oso orokorra da. Gero bada beste txosten bat. Barneko txostena deitzen duguna.

### **Bai atzo aipatu zenidana.**

Hori da zikloka. Betetzen dugu ziklo bukaeran. Informazio hori da barnekoa. Gurasoak ez dute ikusten. Ez dute ikusten, ez baldin badago arazo larri bat. Esan nahi dut. Guraso bat (Juan 3, min. 25) ez dago konforme zuk egiten duzunarekin edo ipintzen duzunarekin, orduan berak eska dezake edo ikus dezake txosten hori. Orduan, claro... eman behar da pauso batzuk, ez? Lehenengo ez bada konforme zuk ipini duzunarekin: tutorearekin hitz egin, gero zuzendaritzara joan, gero ikuskariara... Eta orduan, barneko informazio hori berak eskubidea du ikusteko. Hori da horrelako prozedura edo bidea. Hor zehatzago dago ya ziklo bukaeran: bigarren mailan, laugarren eta seigarren mailan. Eta hori, informazioa zehatzago dago eta agertzen da gutxi gorabehera ikasturtean orokorrean ematen dena. (Juan 3, min. 26) Ez hirulabeteka edo hilabeteka, baizik eta kurtso osoan ematen den edukinak. Orduan, guk egin genuenean, saiatzen gara irudia eta pertzepzioa sartzen, oinarriko trebetasunak, higiene-ohiturak, jarrerakoak eta adierazpena sartzen zelan...txosten horretan.

### **Gero horrez gain, baduzue urtekoa edo hori bi urtez: bigarren mailan, seigarren mailan... eta adibidez lehenengo mailako bat(ek) badu halakorik?**

Ez, zikloa... Ume batek suspenditzen badu arlo bat. Demagun lehenengo mailan, ez? edo hirugarren mailan edo bosgarren mailan. Lehen Hezkuntza... (Juan 3, min. 27) e...nola esango nuke... e... jarraipena denez, esan nahi dut etengabeko ebaluazioa denez, lehenengo zikloa ez da lehenengo maila edo hirugarren maila edo bosgarren mailan, badu ziklo osoa berreskuratzeko galdutako, beno galduta baino gehiago, lortu ez duen edukinak edo helburuak. Orduan lehenengo mailan, hirugarren mailan edo bosgarren mailan amaitzerakoan, ez badu gainditzen aspektu bat. Aukera... ez aukera, baizik eta horrela dago kontenplatuta hezkuntza... Horrela dago Lehen Hezkuntza. Bigarren mailan edo laugarren mailan edo seigarren mailan berreskuratu behar du lehen eman ez duena edo lehen egin ez duena. Horregatik deitzen da zikloa. Hauek (Juan 3, min. 28) egiten dira zikloaren bukaeran.

### **Lotuta dago beste txostenekin, hiruhilabetero egiten duzuenarekin.**

Eta hori da falta zaiguna eta hori da egin beharko duguna: ziklo bukaeran zer gutxiengoa gaintitu behar duen. Hori da guk hurrengo urtera begira planteatuko dugu Gorputz Hezkuntza arloan, planteatuko dugu egiteko. Batzuetan hasi, hasi gara egiten baina bakoitzak badu bere teoria. Eta hor gabiltza... beti lehen komentatu dudana, ekintzarekin, ala... edo parte hartzearekin edo froga berarekin. (Juan 3, min. 29) Eta beti-beti horrela eztabaidatu izan dugunean azkenean ez dugu aurrera joan. Baina bai... asmoa daukagu datorren urtean gutxiengo hori. Baina gutxiengo horiek guk planteatuko dugu... Beno beti gai hau tratatu dugunean, beti pentsatu izan dugu gutxiengoak izan behar direla eta hori bai, planteatu beharko dugu... zalantzarekin baldin baduzu edo ume batekin ez badoa aurrera joaten. Ba... gutxiengo hori pasatu. Baina beti eman garrantzia parte hartzeari. Hori bakarrik jakiteko ume horrek zer beharko luke pasatzeko, zikloaz pasatzeko.

(Juan 3, min. 30)

### **Eta ez badu parte hartzen zer egin daiteke? A zer galdera, e?**

Bai... Ba... ba... nire kasuan ume batek parte hartuko ez balu, lehenengo ikusi beharko nuke zergatik ez duen parte hartzen. Zer ezaugarriak dauden edo zer alboan, zer egon daiteke parte ez hartzeko. Edo izan da nik proposatzen ditudan ekintzak edo jolasak gustokoa ez edukitzea. Edo gaizki bideratuta: esan nahi dut ipini dut taldeka eta talde horretan ez moldatzen ondo edo ez du gustokoa edo erdi baztertuta dago eta orduan ez du egiten edo proposatutakoa...

*Hombre, Egun on! (Juan 3, min. 31) (Ángela) Ni naiz. Ipuin-lehiaketa eginda daukat orduan errazagoa izango da (moztu egin dut)*

### **Bai Ángela sartu da eta ebaluazioaz ari gara... Gai korapilatsua eta beharbada zailena...**

Bai gai hau... zaila... Beno... sekulan ez zait pasatu edo planteatu edo ez zait gertatu igual zorionez edo zoritxarrez edo ez dakit nola esan. Ume batek ez du parte hartu nahi, sekulan ez zait gertatu, e? Batzuetan ba beno igual gutxiago parte hartzen du edo jolas bat gutxiago inplikatzeko da. Baina inplikatzeko da hasieran (Juan 3, min. 32) baina gero bai sartuz gero, inplikatu egiten da. Igual hasierako planteamendua batez ere adierazpenarekin gertatzen zait, batzuetan planteatzen duzunean zalantzak edo ez dute nahi edo “nesken gauzak edo umeen gauzak edo ume txikiak”, baina gero barruan sartzen dira eta parte hartzen dute eta gustora gainera. Baina eman behar da denbora barruan sartzeko. Eta igual sartu baino lehenago eztabaidatu. Eztabaidatu zer den adierazpena, zergatik egiten den. Edo... esaten badu... askotan esaten dute “es que esto no es gimnasia”. Es que nik gimnasia ez dut ematen. Guk egiten duguna ez da gimnasia. Nik gimnasia ez dut ematen. Gimnasia hitza noizbehinka ikutu egingo dugu. (Juan 3, min. 33) Ikutu. Baina nik gimnasia ez dut ematen. “Es que hau ez da gimnasia”. Beno batzuetan... eta orduan ematen duzu azalpenak: zer den gimnasia, zer egiten dugu guk edo “gogoratzen duzu irailan? Irailan, zer esan genuen irailan?” Baina claro... irailan geratzen da oso urrun. “Pues irailan hasieran gimnasiarik ez dugu egiten, noizbehinka, noizbehinka ikutu egingo dugu gimnasia, ikutu”. Baina gero, denbora ematen duzu eta parte hartzen dute.

Orduan batek ez badu parte hartu nahi, pues... aber... lehenengo ez momentu horretan, nik normalean “¡Vale! Ez duzu partehartu. Eseri bankuan, begiratu zer egiten dugun”. Gehienetan bost minutu pasatu edo lehenago etortzen dira. Ez bada etortzen, orduan gero berarekin, gero bera bakarrik, hitz egiten dut berarekin (Juan 3, min. 34) aber zer pasatu zaion, zergatik ez du parte hartu nahi, gustatzen ez zaiolako, arazo bat dago taldean, arazo bat dago batekin... edo planteatzen duzuna ez zaio gustatzen. Zergatik ez zaio gustatzen? Batekin horrela...e... Baina gehienetan...

- “Nik ez dut parte hartu nahi”.

- “Pues ez baduzu parte hartzen, ba... han eseri eta ikusi zer egiten dugun”

Eta gehienetan edo ia-ia beti bost minutu ez dira pasatzen bera bakarrik.

### **Ebaluazio batean zeri ematen diozue garrantzi gehien. Zuk behaketa egiten duzu egunero eta zeri ematen diozu garrantzi gehien. Ez dakit... eduki aldetik, diot, e? Irudiari...? Trebetasunari...? edo osasunari...?**

Lehen, lehen, lehen, lehen, lehen... egiten nuen... Claro, faseak daude... (Juan 3, min. 35) Baina lehen egiten genuen jarraitu, zehatz-mehatz liburuetan... edo zelan...? proiektu curricularrean agertzen zen

moduan, ez? Gero konturatu naiz, nolabait uztartu egin dela edo gauza batek besteari ikutu egiten duela, ez? Esan nahi dut: nik ez dut egiten beti, edo ezin da egin “irudia eta pertzepzioa” eta hor garatu: edo oreka edo equilibrioak edo koordinazio orokorra edo espazioa edo denbora edo maiztasuna edo iraupena, eta gero oinarrizko trebetasunak lantzen dituzunean bakar-bakarrik landu, oinarrizko trebetasunak edo saltoak edo birak edo jaurtiketak edo harrerak; edo adierazpena egiten duzunean...

O sea da... Dana lotuta dago. (Juan 3, min. 36) Nahiz eta “irudia eta pertzepzioa” landu, oinarrizko trebetasunak ikutu egiten dituzu. Eta oinarrizko trebetasunak lantzen dituzunean, ikutzen dituzu espazioa eta denbora eta abiadura eta koordinazioa eta arreta. Eta eurak claro... espazio batean mugitzen dira eta denbora batean mugitzen dira. Orduan ezin duzu gauza bat landu, ehuneko ehunean. Lantzen duzunean... Kenduta edo nik esango nuke, edo orain nik egiten dudana: adierazpena. Adierazpena lantzen dudanean, gehienbat da denboragatik... lantzen dut adierazpena. Ez dut egiten jolas bat eta adierazpena. Normalean da adierazpena egiten dut. Planteatu egiten dut hasieran “Gaur adierazpena egingo dugu. Badakizue batzuetan antzeztu, batzuetan ez dugu antzezten edo, edo jolas moduan” planteatzen dut, (Juan 3, min. 37) baina ez jolasa mugimenduan, baizik eta igual ispiluen lana egiten badugu edo emozioak... Esertzen dira. Eta pues batek egiten dio besteari, besteak egiten dio besteari. Baina ez dut planteatzen ba hori...

Baina irudia eta pertzepzioa eta oinarrizko trebetasunak niretako daude uztartuta da hitza. Ez duzu lantzen gai bat zehatz-mehatz eta besteak ez dituzu ukitzen. Irudia eta pertzepzioa edo trebetasunak, eta trebetasunak lantzen dituzunean bestea ez duzu ukitzen.

### **Unidade didaktikoak ez dituzu egiten gai bati buruz konkretuki?**

Bai... Programaketan bai. Guk jarraitzen dugu hori: “irudia eta pertzepzioa”, “oinarrizko trebetasunak”... Baina lantzen duzunean ez duzu lantzen “irudia eta pertzepzioa” bakarrik, (Juan 3, min. 38) edo “jolasak”, jolasak bakarrik, ez duzu lantzen jolasak edukin moduan eta hor bakarrik jolasak egiten duzu. Hasieran bai, saiatzten ginen egiten eta gero konturatzen zara... es que dana lotuta dago. Dana lotuta dago.

### **Hori dio ere curriculumak ez? Lotura handia dagoela, ez?**

Hirugarren zikloan, hirugarren zikloan irudia eta pertzepzioa gutxiago lantzen duzu iada nolabait hori finkatuta dago. O sea, espazioa, koordinazioa, koordinazio orokorra, abidaturak, maiztasunak... askoz finkatuago daude. Claro... finkatuago erabat, beno erabat ez dakit baina ia finkatuago dago lehenengo zikloan baino. Bigarrenean gehiago lantzen duzu trebetasunak eta batzuetan trebetasunak lantzen duzu (Juan 3, min. 39) edo hartzen duzu kirol hastapenak edo hasten zara taldekako kirol hastapenak sartzen, baina ez kirol moduan baizik eta jolas moduan lantzen duzu. Ez duzu lantzen saskibaloia, eskubaloia edo boleibola, kirol moduan. Baizik eta erabiltzen duzu material hori jolasen bitartez eurek lantzeko trebetasunak.

### **E... Zera... Saiok prestatzerakoan, e... zuk nola egiten duzu hiru hilabetero, edo hilabetero edo astero edo egiten duzu ez dakit... etorri ahala... edo...?**

Hasieran planteamendu orokorraz, kurtso hasieran zer landu dugun. Gero trimestre honetan edo ebaluaketa honetan: Irudia eta pertzepzioa, gero oinarrizko trebetasunak eta adierazpena. (Juan 3, min. 40) Horrela orokorra. Gero, hilabetea gutxi gorabehera aber hilabete honetan egingo dugu: eta claro... aber oinarrizko trebetasunak...: saltoak, birak, lehen bai, esperientziak, edo ematen duzunean, esperientzia berak esaten dizu. Nik lehen egiten nuen liburuetan agertzen zena eta horri jarraitu. Gero konturatu nintzen umeak batzuetan aspertu baino lehenago nekatu. Ematen baduzu lau saio birak, edo lau saio harrera, edo lau saio irudia eta pertzepzioa edo lau saio oreka edo koordinazioa... aspertu baino gehiago, nekatu. Egiten baduzu, orain zelan... bigarren hiruhilabete honetan, oinarrizko trebetasunak, (Juan 3, min. 41) egiten baduzu birak edo harrerak edo jaurtiketak edo... Umeak ba beno nolabait gutxiago aspertzen dira. Baina beno hori... sekulan ez dut esango, ez dakit, bi urte edo hiru urte barru edo datorren urtean ez, hiru urte barru, ez dudarik aldatuko. Baina lehen bai, lehen egiten nuen liburuetan agertzen zen moduan. Igual lau saio edo bost saio, eta horri jarraitu, baina gero konturatu nintzen umeak ere aspertu, aspertu baino lehen nekatu.

### **Orduan zuk badakizu zenbat saio hilabete batean, zortzi saio baldin badira, zuk badakizu...**

Nik badakit gutxigorabehera (Juan 3, min. 42) urtero dira demagun 36 saio, ez? Orduan banatu egiten ditut eta orduan pues “hemendik abendura emango dut hau”. Edo “bigarren hilabetean, hau”. Gero kontrolatu behar dut ere bai, normalean trimestre bukaeran egiten dut “kirol libre” deitzen dena. Nik horrela deitzen dut. Beno pues, oporrak aurretik, azken astean... pues “ba gaur azken eguna denez”, ba

azken eguna da leku guztietan eta arlo guztietan. Eta egiten dut: kirol librea. Kirol librea ez da bakoitzak aukeratzen duen kirola edo jolasak egitea. O sea, nik proposatzen ditut hiru kirol edo hiru jolas. Egin ditugun jolasak, ez? edo egin ditugun kirolak. Kirolak esan nahi dut pues lehenengo mailatik daude futbitoan entrenatzen daude saskibaloian hasten dira hirugarren mailan entrenatzen, (Juan 3, min. 43) daude batzuk kanpoan hockeya egiten dute. Eta beno, eskatu egiten dute. Orduan nik proposatzen dut: “gingo ditugu kirol hauek: edo hockeia, edo saskibaloia edo futbitoa”. Dira pues orokorrak eta gero, jolas batzuk. Eta gero eurak aukeratu behar dute baina aukeratu behar dute taldeka. Ez da bakoitzak aukeratzen duena eta... Hori garbi. Aukeratzen duena egon behar da denbora osoa, horretan. Bestela, umeak zenbat eta material gehiago eman, hainbat eta gehiago aspertzen dira. Eta bost minutu... (hori bai esperientziak...je-je) Bost minutu pilota batekin eta iada pilotaz aspertu, eta soka; eta bost minutu soka eta... puxika; eta bost minutu puxika... eta stick; eta bost minutu stick... eta nahi dute kanikak; eta bost minutu kanikak... eta nahi dute beste pilota; (Juan 3, min. 44) eta gero pilota eta nahi dute quitamiedos salto egiteko, baina saltoak egiten bost minutu... eta nahi dute... Ateratzen dute material guztia eta ez dute ezer egiten. Orduan, nik proposatzen dizkiet hiru-lau jolas edo hiru-lau kirol eta hori... trimestre bukaeran edo ebaluaketa egiten dutenean, ebaluaketa orokorra egiten dutenean... aste horretan, eurak ere noizbehinka gustatu, gustatu baino gehiago eman behar diet, ez dakit nola esan, bizitasuna edo pizgarri bat edo monotonia comillen artean hori apurtu.

### **Beti aipatzen duzu hezitzea, hezitzea... zuretzat zer da hezitzea? Zer bilatzen duzu?**

(Juan 3, min. 45)

Hezitzea?

Beno atzo aipatu zenidan...

Materialeriko errespetua... Materiala denok dakigu materiala garestia den. Materiala errespetatu behar dute, pues etxean moduan, eurak etxean errespetatzen duten moduan edo egiten duten moduan. Hau da bere etxea eta errespetatu beharko dute. Aldamenekiko duten jarrerak: ez baztertzeko, dira dira lagunak. Claro, hori da teoria moduan.

### **Arazo baten aurrean zer egiten duzu? Ez dakit... elkar joka aritzen direnean?**

Ba beno joka aritzen..., beti pues beno lehenengo zergaitik daude joka, zer den hasiera. Hasiera esan nahi dut... zergatik daude joka: bultzatzen dutelako, egin dute jolas bat eta nik galdu eta zuk irabazi, edo zuk kendu edo nik hau egin behar nuen edo zuk pasatu zara edo.... Zergatik hasi da joka? Claro, joka egin beharrean nola bidera dezakegu (Juan 3, min. 46) sortu den arazoa.

Eta gero, denon errespetua, eskubideak eta betebeharrak, denok ditugula. Bizitzen gara elkarrekin. Ez garelara nik bakarrik egiteko nahi dudana: ez hemen, ez inon. Beti egon behar dira arauak. Hor...

### **Bestaldetik, izan duzu noizbait arazoren bat zuzendaritzarekin? Zentro honetan edo beste zentro batean heziketa fisikoko irakaslea izatearren edo maisu izatearren...?**

Ez, ez. Beno, hasieran claro, hasieran hasieran hasieran (Juan 3, min. 47) claro... nik daramat ya hogeitabi urte, hogeitabi urte soinketa ematen. Hasieran bai, ni nintzen gimnasiakoa, nahiko arraroa, nahiko bakartia.

### **Txandalarekin.**

Txandalarekin beti. Pues bueno, “Era el del chandal, el de gimnasia”. Zertxobait arraroa. Ematen zuen pues “el que venía a entrenar a los niños”, OHO-n. Beno ba... horrelako jarrera. Edo horrelako harrera. Jarrera baino hobeto, harrera... izan nuen. Baina hori esan nahi dut, iada oso-oso...

### **Materiala eskatzeko? Liburuak eskatzeko?**

Es que liburuak... Claro nik Bilakaera ikusi izan dut. Lehen ez zegoen materialik. Eskatzen zenuenean, beti (Juan 3, min. 48) aho txikiarekin eskatu behar zenuen. Claro “el de gimnasia...” beti... Claro... Harrera horrekin aber nola ausartzen zara zerbait eskatzera intruso moduan baldin bazaude. Gero, pues beno... ba hori... gauzak aldatzen doaz, eta aldatu da erabat, hemen eta pentsatzen dut leku guztietan. Nik aspaldi ez daukat bilerak beste irakasleekin. Noizbehinka hitz egin izan dut berritzegunen bitartez, pues hori bilerak egin eta... Claro... Ikastetxe batzuetan irakasle bat dago, gehienetan bat-bi, baina batzuetan bat dago. Bat baldin bazaude, bakarrik ez zaude, baina norekin kontatu... Claro... ez duzu matematikari buruz hitz egingo. Eta beti hezitzeari buruz edo heziketari buruz, orokorrean... bai! Baina zure gaiaz

zehatz-mehatzari buruz ere bai, hitz egin behar duzu eta baten batekin: edo nola egin edo zergatik (Juan 3, min. 49) arazo hori edo nola planteatu hurrengo hilabetean egin behar dudan hau nola planteatu, edo nola egingo nuke hau edo edukin hauek edo... eta claro pues... beti zaude norekin, ez?. Baina hori kenduta, nik uste dut dana onartua dagoela. Material aldetik ez dago arazorik eskatzeko. Behar baduzu material berezia, ba... eskatu egiten duzu...

Gauzak aldatu dira erabat. (Umeen garrasiak urrutik entzuten dira: hasteko ordua da etxetik etortzen dira).

**Hemen utziko dugu, momentuz. Eskerrik asko... Bihar ez dakit jarraituko dugun.**

Beitu, bihar nik bilera bat... (moztu egin dut)

## JUAN 4

16-02-2006

**Gaur, zer egun da? 16, otsailak, 16. Eta tartetxo bat emango dugu Juanrekin berriro. Lehenengo galdera edo azkena edo azken aurrekoa da ea berak 22 urtetan egon da eta zer bilakaera ikusi zuen heziketa fisiko arloan. Gutxi gorabehera komentatu zenidan, ez? Edo zer bilakaera izan duzu zuk? Beharbada bi galdera dira, baina.**

Nirea eta Gorputz Heziketakoa uste dut antzekoa izan dela. "Antzekoa" esan nahi dut egoera txarretik komillen artean, txarra esan nahi dut bai material aldetik, bai instalakuntza, bai profesional moduan nire burua sentitu. Ez nirea... nirea eta (Juan 4, min. 1) beste irakaslegoak nola ikusi du gorputz hezkuntza arloa. Hasi ginenetik hona, ba... beti egon da aldatzen baino gehiago igotzen, "igotzen" esan nahi dut, hobetzen. "Igotzen" esan nahi dut zerotik hasita nolabait esateko, ez zegoen soinketarik. Gorputz Hezkuntza ez zen ematen ikastetxetan. Sartu ginenean, sartu ginen hamabi irakasle. Sartu ginen lehen komentatu den bezala: nolabait hasi ginen "el de gimnasia", ez ginen, aber nola esango nuke... (Juan 4, min. 2) Guk bai bagenekien lana egin behar genuela, bagenekien umeekin egin behar genuen lan. Baina sartu ginen ikastetxetan ba aurkeztu ginenean "Ni gorputz hezkuntza ematera etorri naiz eta ikastetxe honetan jornada erdia emango dut beste bat beste ikastetxean" Eta horrela geratu zen. Pues "el de gimnasia". Ez genuen harremanik...

Aparte ez, baina beno... barneko antolakuntza egiterakoan, iritzirik ez zen eskatzen, ez zegoen gurekin kontakturik ere ez. Bueno pues zen irakasle bat nolabait kanpotik etorria baina ikastetxe barruan ez genuke ez harremanak. Harremanak ez baina pedagogi mailan ez genuen inongo ardurarik. Ardura baino gehiago, ez zuten gurekin kontatzen ikastetxean (Juan 4, min. 3) antolamenduan edo gauzak egiterakoan. Zen bat-batean gimnasiako bat eurak esaten zuten ni entrentatzera nihoala. Baina beno entrenatzera... entrenatzen... entrenatzen, ni nihoan soinketa ematera. Horrela sartu ginen. Bai instalakuntza aldetik, bai material aldetik ere ez zen materiala finkaturik. Guk ere ez genekien nondik hasi. Mintegi bat sortu genuen, asteazkenetan egiten genuen mintegian gure artean ba... komentatzeko nola egin, zer edukiak, zer prozedurak eman behar genuen: bai gorputz hezkuntza arloarekin bai ikastetxean bertan pues non kokatu gure burua edo nola aurrera egin egoera berri horri.

**Eduki aldetik zer nolako bilakaera ikusi duzu orain dela hogeit urtetik hona, (Juan 4, min. 4) hogeit urtetan... eduki aldetik... beno aipatu zenuen...**

Lehen lantzen genuen batez ere, hasieran gogoratzen naiz, gimnasia sueca, sueca... ez zen erabat, baina bai hortik hasita. Jolasik ez zen esistitzen. Zen ba... karrerak, berotzeko... Betiko entrenamendu bat izango balitz moduan. Hortik abiatuta eta gero kirolak lantzen genituen. Kirolak baina zen, entrenamendu bat balitz moduan: beroketak gaur egun entrenamendu bat egiten dutenean, horrelako beroketak atalka egiten: hasi belaunak, orkatilak, lepoa, sorbaldak, eskuak, eskumuturrak... horrelako beroketa egiten. (Juan 4, min. 5) Gero kirol bat hartu eta kirol hori landu eta gero ba... gimnasia: ni gogoratzen naiz plinton potroa, saltoak eta horrelako... jauziketak... Garai hartan ikastetxetan ere, gero kendu egin zuten, jauzi luzera (salto de longitud) horrelakorik egiten genuen ere bai, salto de altura, horrelako... bai... eta gero gimnasia.

**Eta gero... zer bilakaera**

Gero poliki-poliki norberak nolabait berziklatzen. Birziklatzeko pues ematen zuten aukerak egiteko ikastaroak. Ikastaro horiek egin, eta hortik hasi, beste ikuspuntua bilatzen: (Juan 4, min. 6) ikuspuntu didaktikoa. Eta bai egiten genuen edo mimo ikastaroak, edo kirol alternatiboak ikastaroak, edo dantza-ikastaroak, edo gorputz-adierazpena ikastaroak, baina ez gaur egun gorputz adierazpena dagoen arautatuta edo reglatuta bezala, baizik eta antzerki eskola batek ematen zuen gorputz adierazpena eta hortik zuk



hartzen zenuen ahal zenuena eta nolabait egokitu zure ikastetxera eta zure umeekin saiatzen egiten egindako ikastaroa, ez?.

### **Ikasle aldetik zer bilakaera ikusi duzu.**

Ikasle aldetik?

### **Lehenago ematen zenuen (Juan 4, min. 7) goi zikloan bakarrik?**

Goi mailan bakarrik seigarren, zazpigarren eta zortzigarren mailakoak.

### **Nola ikusten dituzu? Lehengoak oraingoak...?**

Ikasleak diferente ez dut esaten diferente direla. Diferente bai. Bai, beharbada lehen beharbada disziplina gehiago zegoen. Baina prestakuntza aldetik ere, gaur egun umeak prestatuagoak daude. Agian esaten dute, beti izan da, edozein erreforma martxa hasi denean, beti esan dute, eta betiko leloa, galdu egin dela edo maila jaitsi dela. Hori beti. Erreforma bukatu eta beste bat hasi... hori da maila jaisteko, eta maila jaisteko, eta maila jaisteko. Eta maila jaisteko zer da? Kendu musika, kendu gorputz-hezkuntza kendu ingelesa, kendu hezkidetzaz edo zehar lerroak eta sartu (Juan 4, min. 8) matematika eta matematika, eta lengüaje eta lengüaje, eta edukinak eta edukinak. Claro edukinak ez da bakarrik landu behar. Heziketa askoz globalagoa da. Galdu da "galdu" comilla artean edukin horiek eta errekuperatu dira beste leku batetik. Ikasleak nik uste dut gaur egun prestatuagoak daude eta eurak ere landuagoak nolabait esateko.

### **Zergatik baina?**

Zergatik? Ba... baliabide gehiago dagoelako. Nire arloan hain zuzen ere umeak gaur egun danak igeriketara joaten dira, ikastaroak egiten dituzte. Joaten direnean... **Tok-tok** (langile bat sartu da) eskolarantz (Juan 4, min. 9)

Azkenekoa, amaitu eta... ¡Jo...!

A... beno baai. Umeak prestatuagoak daude, esan nahi dut joaten dira haurtzaindegira edo haur eskolara han psikomotrizitatea ematen dute. Kanean denbora gehiago ematen dute. Kanean ere baliabide gehiago dago jolasteko, jolas gehiago egiten dute. Kanpoko ekintzetan gehiago parte hartzen dute.

### **Beitu, pentsa beti jolasetan kontrakoa esaten dute kanean ez dela jolasten. Eta nik datuak izan arte, ez naiz fidatzen. Beti esaten da kanean ez dela jolasten.**

Ez da jolasten adin batetik bestera. Adin txikiak dituztenek gurasoekin jolastu egiten dute parketan, (Juan 4, min. 10) eta parkeak gero eta hornituago daude. Eta orduan egiten dute trepak, jolasak pilotekin, igo, jaitsi edo joaten dira piszinetara, edo parkeetara. Esan nahi dut zentzu horretan. Gero, iada adin batetik aurrera igual gutxiago jolasten dute edo ez dute jolasten. Esan nahi dut: ez dute jolasten modu librean. Jolastu egiten dute araututa dauden jolasetan edo kiroletan, kirol kolektiboetan. Ez dute jolasten euren artean. Euren artean beste kultura sartu da, beste kultura mota: jolasten dute ordenadoreetan edo txirringaz ibiltzen dira. Jolastu, jolastu ez dute jolasten. Igual hamabi urtetik aurrera, horrelako jolasak ez dute jolasten, ez bada auzo batean elkartzen eta hor jolastu. Gero konturatu naiz ere bai adin batetik bestera hemen ikastetxean sartu egiten dira eta euren artean asteburuetan jolastu egiten dute: saskibaloian edo futbitoan edo pilotan (Juan 4, min. 11). Baina hamabi urte, hamasei hamazazpi urte bitarte, araututa ez baldin badago euren artean ez dute jolasten.

### **Errekreoan ez duzue antolatzen ezer, ez? Uzten diezue?**

Garai batean bai. Antolatzen genituen jolasak eta txapelketak. Garai batean. Gero iada urtero zuk dena antolatu eta materiala prestatu, eta taldeak egin, eta patiora joan, eta egin, eta txapelketa zuk egin, claro... nekatu egiten zara.

### **Amaitzeko, gaur egun errekreoan zertan aritzen dira?**

Zertan aritzen dira? Ba... gehienetan futbitoan, pilotan ere bai, saskibaloian ere bai. Saskibaloia sartzen den heinean saskibaloia egiten dute. Eta gehienetan, futbito. Nik uste dut (Juan 4, min. 12) erreza delako,

esan nahi dut azken finean pilota bat eta pilotari kolpeak eman eta korrika egin leku batetik bestera. Futbito-futbito claro... oso erraza da... bakarrik behar dute porteria bi jertseiekin eta pilotari ostikada bat eman eta korrika joan eta korrika etorri.

### **Neskak?**

Neskak gero eta gehiago futbitoan jolasten dute. Soka-saltoka eta horrelako gauzak gutxiago ikusten dira.

### **Haur txikiak?**

Haur txikiak? Beno ba... jolasten dute harrapaketa askotan. Harrapaketa. Eta gero, claro... sartzen direnean demagun futbito-entrenamenduetan kanpoko ekintzetan lehenengo mailan, eta iada badaude bi, hiru edo lau ume hori egiten badute.... (Juan 4, min. 13) Horiek nolabait jokatzeko liderren papera eta orduan claro... esaten dute: "Ba... egingo dugu hau" claro... batek antolatzen badu edo proposamena egiten badu, besteok egiten dute. Bestela jolasak lehen harrapaketa, el bi-bi, izkutaketa, al esconderite, baina batek proposatzen badu: "futbito egingo dugu", orduan ia seguraski lau aste edo hilabete bat beranduago hasiko dira futbito egiten gehienak. Baina claro da... batek nolabait proposatu egiten duelako. Ume txikiak behar dutena da proposamenak eta bideratu nola egin. Bestela eurak ez dute baliabiderik eurek bakarrik egiteko.

Eskerrik asko, Juan. Nik uste dut horrekin nahikoa izango dudala, ez? Gaia asko eta asko. Beno eskerrik asko, Juan.

**Sí, estamos a 20 de febrero de 2006 y estoy aquí con Ángela que me va a contar un poco a ver cómo programa y todo eso... Pero lo primero que le preguntaría a Ángela es cuál es su historia profesional. A ver cómo ha entrado en este mundillo de la EF.**

Bueno pues yo empecé después de estudiar Magisterio (en aquella época no había paro) (se ríe). Desde el primer año empecé haciendo sustituciones y en el segundo año... pues ya (yo soy de acceso directo de los empollones de aquella época.)

**Eres una fiera...**

Entonces.. nada... Estuve de tutora tres años. Siempre había estado relacionada porque me había gustado el deporte, lo había practicado y en aquella época todavía lo practicaba, pero no había tenido la oportunidad de hacer estudios de EF porque eran en Madrid (Minuto 1) y había limitaciones económicas en la familia. Éramos cinco hermanos y en la Escuela de Magisterio aquí todavía no se contemplaba esa especialidad. Entonces... sí me surgió la oportunidad en un verano de hacer un curso relacionado con la EF. En principio tampoco me había planteado... Bueno fui al curso, bah... porque me gustaba... En aquella época yo hacía cursos de formación y me gustaba y fui a ver.

**¿Dónde se hizo ese curso?**

El primer curso se hizo en Eibar. Era la primera vez que se organizaba aquello. En el centro había un profesor que no era funcionario. Estaba en aquel momento, no sé quién lo contrataba, pero era de un grupo que se dedicaba a cubrir esa asignatura en los centros. No pertenecía directamente a Delegación. Y bueno... y él me dijo “¡Ángela, igual te gusta hacerlo!” porque solía comentar con él cosas del área... (Minuto 2). Me animé y fue al curso. Así lo hice y ahí me enganché. Al año siguiente salió la segunda fase que fue en Eibar, en verano me parece. Dos fueron en Eibar.

Al año siguiente salió la tercera fase que fue en Lejona. ¡A no espera...! La segunda fase fue en la escuela aquella que había en Izarra, la escuela de Izarra, la segunda. Y la tercera fue en Lejona. Y allí nos liberaron durante tres meses: estuvimos allí de septiembre a diciembre. Y luego el resto del año ya tenías que empezar a dar clase en ese área en el centro y había un proyecto tutorizado, una vez a la semana me parece que era... y con la memoria, etc (Minuto 3).

Y así fue como entré en este campo. A partir de entonces ya en Delegación... no tenían regularizado el área de EF porque todavía no estaba establecido que sería un profesor especialista quien lo daba. Pero como yo era funcionaria y mi puesto era de tutoría, me dio una Comisión que llamaban “discreccional” y empecé a dedicarme de lleno al mundo de la EF. Me adjudicaron el centro de referencia que yo tenía que en aquel momento era Severo Ochoa y Santa María de Vitoria. Y allí empecé. A la mañana iba a uno y a la tarde al otro y empecé a impartir la EF en los dos centros y en 6º, 7º y 8º de lo que era EGB. Así que más o menos empecé a dedicar a los cinco o seis años de haber empezado en el mundo de la enseñanza (Minuto 4). Y ya partir de entonces me he dedicado siempre a la EF.

**¿Qué diferencia hay entre dar clase de EF y dar clase en el resto de áreas?**

Bueno pues la EF requiere una organización diferente. Porque los alumnos no están sentados. Tienes que hacer mucho más esfuerzo para mantener la disciplina. Sin embargo, no tienes que hacer ningún esfuerzo para la motivación de los alumnos. Automáticamente ellos ya vienen motivados. Eso facilita mucho, la motivación facilita mucho. Y la disciplina... estableciendo una rutina que ellos conozcan, se consigue bastante rápidamente. Por lo menos, yo nunca he tenido problemas graves de disciplina en este área con los alumnos. Les puede costar más o menos entrar en la dinámica (Minuto 5): según si hayan tenido EF antes, o sea como área; o si este área la haya dado un tutor que la ha considerado como un recreo. Según de dónde vengan, ahí se nota. Pero bueno, en uno o dos meses ya está conseguida la dinámica.

**¿Qué evolución has visto durante estos años? ¿Cómo empezaste? ¿Cómo está ahora?**

Al principio no había material. El material prácticamente lo elaborábamos aquellas personas que salimos de aquel curso. Estuvimos dos o tres años con un seminario semanal. Allí nos reuníamos y el objetivo de esos seminarios era elaborar materiales (porque prácticamente no los había). Allí elaboramos el desarrollo de las sesiones (minuto 6), las unidades didácticas pues íbamos viendo las necesidades de cómo evaluar el área, hicimos autoevaluación, allí establecimos criterios de evaluación y tal. Luego yo tuve la suerte...

**¿Eso qué año sería?**

Del 86 al 89 o 90. Y ahí yo tuve una gran suerte. Y es que el Departamento de Educación ahí convocó unas plazas en los COP de Vitoria, en aquel momento en los Centros de Orientación Pedagógica y bueno... como me gustaba todo el tema de EF no solamente práctico de la EF, sino también el de materiales, el ver y crear y todas esas cosas. Bueno, pues me presenté. En principio no tenía ninguna intención de presentarse a ningún tipo de plaza de estas. Pero uno del grupo del seminario, que eran la mayoría hombres, estábamos solo dos mujeres, dijo: “¡Bah, esa plaza es para hombres!”. (Minuto 7) Eso me picó y dije: “¡vamos a ver si es para hombres o para mujeres!”(se ríe) y allí me presenté sin mucha esperanza y cual fue mi sorpresa que me la propusieron después de presentar un proyecto y de defenderlo y bueno... ¡ahí estuve! Y la verdad es que fue una gran suerte porque me tocó todo el periodo de la Reforma y tuve la posibilidad de conocer muy de cerca todo el diseño curricular de la EF, y de organizar un poco seminarios y tal... Lo que pasa es que... Ahí estuve cuatro años. El primer y segundo año fueron motivantes porque me puede centrar en el área, en organizar seminarios, en mantener el que teníamos, ampliarlo otra gente, empecé a tomar contacto con las personas que estaban desarrollando el proyecto curricular de EF que era Ana... (Minuto 8) una profesora de didáctica de EF en Bilbao...

### **Makazaga**

Makazaga... y bueno para mi fue muy enriquecedor a nivel de formación personal. Y luego de conocer a todos los de que estaban en la escuela también... Pero el departamento ya puso el programa de PIF (Plan Intensivo de Formación) para todo el profesorado, y fueras de un área o de otra... todos a trabajar en este aspecto. Entonces, ahí estuve dos años y el ver que todo el esfuerzo en poner en marcha el área anteriormente, se me iba a pique y luego, la necesidad de sacar el perfil lingüístico porque no lo tenía, y se veía que se me iban cubriendo las plazas en los centros y que cuando yo saldría de esa comisión de servicios (que en realidad ya había cumplido porque era para tres años y ya llevaba cuatro), (minuto 9) no me podía enganchar a la práctica real de la EF, opté por sacar el perfil y volverme a incorporar a la escuela, eh? Y ahí sí que vi que empezaron a salir más materiales, cuando volví a incorporarme a la práctica. Pero sí había decaído toda la dinámica que había surgido de seminarios y tal... y ahí a partir de entonces, noté que la gente empezaba a trabajar más individualmente quizá porque había más recursos y materiales. Se perdía el trabajo un poco de seminario que había surgido al principio.

### **Has hablado de chicos y chicas, pero tú crees que puede haber una EF diferente dada por un hombre o una mujer. Vaya pregunta. No estaba en el guión.**

Hombre yo creo que sí. Yo lo que he podido comprobar es que las mujeres quizá trabajamos más el bloque de expresión corporal que los hombres (minuto 10) y las mujeres tenemos más recursos o estamos más abiertas a utilizar otro tipo de actividades para desarrollar ese bloque de contenidos, más relacionadas con el campo de la danza, de la música... Y a los hombres los veo muy peces en este aspecto.

Lo que sí veo es que los padres cuando ya ven una mujer pueden decir, “bueno ésta ya va a trabajar...” o los chavales incluso un poco como dicen algunos como “más mariconadas” que con un hombre que parece que lo ven más relacionado con el deporte. Deporte de gran proyección social: fútbol, baloncesto y no sé que... No tienen tanta confianza en una mano femenina... que una masculina en ese tipo de contenidos. Sin embargo yo creo que no hay mucha diferencia. Es mi opinión personal... (Minuto 11)

### **¿Qué aspectos positivos tiene la EF y cuáles ves negativos?**

Hombre... yo le veo más aspectos positivos que negativos. Positivos: es una asignatura que permite conocerse en otro ambiente a los alumnos entre ellos y que se crean otro tipo de relaciones, que en el aula no las tienen. Y al profesor le da la oportunidad de verlos en otro tipo de acción en los que actúan con más naturalidad, yo creo, porque no están tan pendientes del profesor, a veces se olvidan de que estás tú... Se meten tanto en el juego o en lo que sea que... Rompe con el estar sentado todo el rato. Es una forma de educarse en movimiento. (Minuto 12) Les da conocerse sus posibilidades en el campo del movimiento y de trabajar el orgullo para superar las dificultades que tienen o trabajarse la disciplina. Ellos. Otro tipo de disciplina, de exigencia, de autoexigencia, de...

### **No has nombrado ninguno negativo...**

El negativo que yo nombraría... No es que sea negativo sino que es que ellos confunden la EF con el deporte. Creen que la EF. Muchos buscan que la EF sea un entrenamiento y además de los deportes que socialmente más valorados están, porque los medios de comunicación los potencian. Entonces, si tú no les

haces unas sesiones, (Minuto 13) sobre todo cuanto más mayores, más se nota en la edad... pues enfocadas al baloncesto, al fútbol sobre todo en los niños es terrible. Todo lo que no está relacionado con el fútbol no tiene excesivo valor para muchos de ellos. Pero no es negativo, tampoco.

### **¿Qué valor le otorgas a la EF?**

Para mí es muy importante y por ello estoy en ella, claro. Si no lo hubiera dejado. Pero sin embargo veo que es ir contracorriente. En el mundo de la enseñanza todavía la EF no está valorada como que un área que sirva o que contribuya a la educación integral de los alumnos. Es una maría.

Y este mismo año y en este centro por la situación surgida se puede ver. La situación que ha surgido es que bueno... siempre por falta de instalaciones. (Minuto 14) El motivo principal ha sido ese. Pues en vez de dar el horario mínimo establecido de dos horas y media al área, en este centro, como filosofía de centro se ha seguido que se daban dos horas que era suficiente, basándose un poco en faltaban instalaciones y tal. Este año por un problema con una persona, pues... la inspección en vez de pasar un poco por alto ya que conocía esta situación, ha obligado al centro a que diera el horario mínimo establecido y que lo compense en próximos años, el no dar este año. Entonces, se dan dos horas, y esa media hora que falta pues sería computarla en la etapa. Y para hacer este plan nuevo (minuto 15) que tiene influencia en los horarios, pues... a pesar de que está contemplado dentro del horario de 25 horas, o sea, que no es quitar nada a ninguna asignatura... Sí que el resto de compañeros dicen: “¡qué vamos hacer para dar el resto de contenidos...!” O sea, valoran el resto de contenidos de las demás áreas y nadie se plantea decir: “bueno hasta ahora tampoco se han podido dar con el horario que le hemos adjudicado a la EF los mínimos de ese área, que ya los tendrán... ¿no?” O sea que... la siguen contemplando como un recreo.

### **Me has quitado la siguiente pregunta, que era que ¿qué valor le daba a la EF el resto del profesorado?**

Pues mira, sinceramente el valor que le da es que, mientras que están en EF, ellos libran una hora para tener para corregir; (que lo valoro y que lo creo porque he estado de tutora, que ese tiempo es necesario para eso). Pero ese es el valor que le dan, sinceramente, no puedo decir otra cosa.

### **Hemos ganado también... (Minuto 16) Tú estás de jefa de estudios... Como reconocimiento sí que se nos tiene en cuenta dentro del claustro, ¿no?**

¡Huy...! Tú no sabes cómo funciona aquí eso de jefe de estudios... (se ríe). Bueno, la percepción que tengo es que sí que me reconocen a nivel personal, sí me reconocen como buen profesional. No por todo el profesorado del centro, pero sí por un porcentaje muy amplio de este centro.

### **Igual era impensable hace años que un profesor de EF estuviera de jefe de estudios cuando empezaste.**

Cuando yo empecé, efectivamente, los jefes de estudios eran los de Matemáticas, los de Lengua, generalmente: los de áreas de más peso. Sí que es un avance que uno de EF coja la jefatura de estudios. Y sí que se nota ¿eh? que cuando está el de EF, igual el área se trata de potenciar o por lo menos se plantea dentro de (minuto 17) las cuestiones a discutir dentro del centro. Pero realmente el acceder a ese puesto es por sorteo, porque nadie quiere acceder a los cargos de dirección.

### **¿Qué valor le otorgan los padres a la EF?**

Bueno... Los padres le dan más valor que los profesores. Pienso yo. Sí que la consideran más importante. Sí que la mayoría de ellos les interesa que los niños den el área de EF. Yo creo que sí que la valoran más. Lo que pasa es que lo que no valoran es la evaluación de la EF. Ellos cuando vienen a preguntar al tutor nadie pregunta prácticamente por la EF. Preguntan por las materias más troncales como matemáticas, lengua, euskara... La EF se queda como: “¡Bien... Vale...me has dado esta información, pero bueno...!”

### **El valor que le otorgan los alumnos, (minuto 18)¿cuál crees que puede ser?**

Es su asignatura estrella. O sea, sí que la valoran. Sí que la valoran, lo que pasa es que claro, la EF no tienen etxeko lanak ni exámenes, ni esas cosas..

**Bueno la semana pasada, ya le mandaste a alguno que tenía que saltar la cuerda en casa.**

Sí, algún etxeko lana ya mando de vez en cuando. En las observaciones sugiero a los padres que trabajen alguna capacidad que la tienen sin desarrollar y que es por falta de práctica como puede ser pues... manejar un balón, que jueguen con ellos, que salten a la soga efectivamente. Sí ... pero bueno... pocas veces. Sí que la valoran porque el perder para ellos una hora de EF (minuto 19) por la circunstancia que fuera... es la única asignatura según me dicen los tutores y según tengo comprobado cuando he sido tutora que piden recuperarla. Luego valorar, la valoran.

### **Pasamos al tema de los objetivos, ¿qué objetivos que hay que conseguir en la EF en Primaria?**

Desarrollar capacidades físicas que luego te permitan en la vida adulta manejarte con más desenvoltura. Un gusto por la práctica de la actividad física en cualquiera de sus formas. No estoy hablando de deporte. Sino tener el gusto pues por caminar, o por andar en bicicleta o por echar un partido con los amigos (minuto 20) de cualquier esto...

¡Eh...! Que puedas jugar a cualquier deporte a pesar de que no tengas la técnica de ese deporte...pero sí tener las habilidades básicas que puedan permitirte jugar. Sí, en plan no competitivo. Pero sí jugar cuando requiera la ocasión.

### **Ya lo comentamos en un recreo, esto mismo que te voy a preguntar: ¿qué diferencias entre Primaria y Secundaria**

Hombre, yo ahora claro... Con el Diseño curricular que tenemos ahora, yo conozco el de primaria. Claro, yo el de Secundaria no lo he llevado a la práctica. En teoría sí que veo que hay una continuidad entre uno y otro. Pero en la práctica no sé que me da pero me parece que no hay tanta continuidad. (minuto 21).

### **¿Y en cuanto al alumnado?**

La motivación del alumnado en Secundaria y en Primaria es muy diferente. Sobre todo en el primer ciclo de secundaria se podría dar esa continuidad de Primaria. Pero yo en el segundo ciclo creo que es totalmente diferente. El alumnado empieza a pasar del área.

### **Se hizo la reforma ¿Qué aportó la Reforma? Has dicho que estuviste cuatro años, que seguiste todo aquel proceso muy de cerca...**

Hombre, la Reforma aporta el reconocimiento del área dentro del ámbito escolar. Con la reforma vino que se crearan puestos de especialistas de EF donde no los había. (Minuto 22). Y que la propia administración crea esa figura en los centros yo creo que ya es bastante reconocimiento al área y valoración al área. Y poco a poco el resto de gente va viendo que ahí está el profesor de EF que ahí hace su labor a pesar de todas las incomodidades que ellos ven que tiene que vencer ese profesor: de instalaciones, de utilización de la voz, de falta de recursos en algunos momentos... Ahora vas a cualquier centro y está el departamento de EF, tiene su documentación en libros, materiales. Bueno, Para mí sí que ha habido un avance. Para mí ese ha sido ese: el reconocimiento.

### **A la hora de programar tienes en cuenta el DCB (minuto 23) o se queda en algo abstracto. O sirve de guía. O una cosa es lo que dice la Reforma y otra lo que se hace. O ves que hay un salto...**

Bueno, bueno, bueno... Hombre, yo sí que personalmente trato de tenerlo en cuenta. Lo que pasa es que lo haces... pues el diseño es en realidad teórico. Y lo que vas cogiendo es lo que te vale. Pues los objetivos pues los haces de forma más simple para entenderlos y darles una dedicación. Yo por lo menos, lo que sí tengo hecho es buscar una relación: los objetivos generales que persigue, cuáles de los contenidos de los diferentes bloques son los más adecuados, para esos objetivos y qué criterios de evaluación serían los adecuados para medir tanto los contenidos como los objetivos (minuto 24). Luego la práctica de las unidades pues sí, sí que las vas haciendo, pero muchas veces estás limitada por la instalación. Entonces, no puedes llevar un desarrollo ordenado, que sería lo que a mí me pediría la forma de verlo estructurado. En forma de algo...¿no? Y decir bueno con este criterio de evaluación desarrollar la unidad didáctica con esta serie de sesiones. Pero bueno te planteas eso y ves: la primera sesión necesitas este material y esta instalación pero ahora en la práctica me toca esta semana estar en el patio. Luego... tienes que ir metiendo sesiones de una unidad y de otra. Y al final no es un desarrollo ordenado. Pero bueno... yo sí que creo que se tiene en cuenta, pero es difícil.

**¿Lo que es el PEC y el Proyecto Curricular está en dirección porque tiene que estar (minuto 25) o le echáis un vistazo al principio de curso?**

¡Bah! Eso menos... Eso menos... Sí, sí... Eso menos... La congruencia del desarrollo del diseño curricular con el desarrollo pedagógico del centro menos... Realmente sí que lo conozco pero no...

**¿Y el curricular de área lo tenéis en cuenta a la hora de programar, el del área de EF?**

Sí, sí, sí (duda) lo tenemos en cuenta. Lo que pasa... Lo tenemos en cuenta... De forma... Yo sí que lo tengo en cuenta. Aunque luego en la práctica no llegue a ser que todas las sesiones den respuesta a lo que lo que teóricamente tenías en cuenta (Duda). (Minuto 26)

**Al comenzar el curso os dividís los cursos. ¿Cómo lo hacéis? A quién le toca qué, cómo... ¿Qué soléis hacer?**

Aquí hasta ahora, porque a partir de ahora va a tener que priorizarse otro tipo de objetivo a la hora de organizar... Lo que hay que tener en cuenta es que... no siempre hemos estado dos profesores. En algún momento han estado tres profesores. Pero bueno, en realidad somos dos los profesores del centro. Lo que se prioriza es uno de un ciclo y otro de el ciclo completo, que se dé el ciclo completo. Si uno da tercero, pues el otro tiene que coger claro alguno de uno de los cursos de otro ciclo. Por lo menos cada uno de los profesores un curso completo y el otro compartido.

**¿En ese año de ciclo, dáis lo mismo para tercero que para cuarto? ¿Váis cambiando? (Minuto 27)**

Yo lo que hago... Claro... Es hacer una programación cuando he estado... La verdad es que en realidad un curso completo solo he estado un año, un año. Porque al siguiente tuve una operación, una intervención. Al siguiente estuve... tuve por necesidades de centro que cambiar una tutoría con un profesor por el área de EF. Pero mi tendencia y otros años así lo he hecho aquí cuando he estado el año ese completo es hacer una programación para ciclo, no para nivel. Lo que hago con tercero con un año, lo hago con cuarto con el otro, porque es un plan efectivo para mí. Es más cómodo.

**Minuto 28. ¿Qué criterios sigues para programar? ¿A qué le das importancia? Estamos a principio de curso, suponemos... A qué le dáis importancia.**

Al principio de curso para mirar un poco cómo vienen los alumnos, les pasamos algunas pruebas, qué tipo de habilidades tienen, a ver cómo están. Y bueno... algunos juegos pues para conocerlos y tal. Empezaría con el bloque de juegos. Luego lo que hago es ver la temporalización que tenemos nosotros en el reparto de contenidos. En septiembre vamos a trabajar imagen y percepción o vamos a empezar con ese bloque...

**¿Los dividís por sesiones? Tantas sesiones para un bloque, tantas otras para otro...o no tiene nada que ver. (Minuto 29)**

Sí, eso luego yo... Lo que tenemos establecido en el centro sin más es, en el primer trimestre y por meses, qué tipo de contenidos se van a trabajar y a raíz de ahí desarrollamos las sesiones. Pero no está establecido para este tipo de contenido "imagen y percepción", tantas sesiones. Eso no está establecido. Más o menos tratamos de hacer un reparto equilibrado. Y un poco depende de cuántas sesiones toquen dentro o fuera y esas cosas también. Pero sí, teniendo en cuenta la temporalización que tenemos establecida. Esa es fija para todos los años. De momento no la hemos cambiado.

**Vais mezclando las sesiones...**

Sí, yo sí que suelo mezclar sesiones. Si por ejemplo para el primer trimestre tenemos imagen y percepción y habilidades y destrezas... Voy mezclando. No me permite desarrollar todo el bloque de imagen y percepción seguido. (minuto 30) Vamos mezclando imagen y percepción, habilidades y destrezas...

**Los niños responden bien...**

Sí. No les supone mayor quebradero de cabeza. No. Porque tampoco se va buscando el que técnicamente desarrollen muy bien un tipo muy concreto de contenido. Aparece el contenido sin más, pero, yo por lo menos así lo planteo, con un objetivo más amplio.

**Entonces tú sí que ves que tienes una correspondencia entre lo que programas y lo que haces.**

Yo creo que sí. Yo creo que sí.

**A pesar de que puedas improvisar algo, algún juego o lo que fuera, ¿no?**

Sí, sí.. Alguno igual sí que improvisas porque estás manejando material (este año el que menos) pero igual estás mirando un libro y dices... “¡Huy este juego! ¡Mira qué bien me viene! Tenía pensado este otro, pero este otro no lo conocen y (minuto 31) voy a introducirlo ahora”.

**¿Qué diferencias existen entre los tres ciclos? ¿Cómo se aborda la EF? ¿Didácticamente cómo lo hacéis?**

Hombre, bueno, en el primer ciclo yo creo que las sesiones... Bueno... Utilizas todo tipo de metodología ¿eh? pero el juego podría ser el tipo de contenido que podría aglutinar a todo lo demás. El juego. Y las sesiones a las que mejor responden yo creo que son a las que funcionan por grupos de trabajo, por txokos de trabajo...

**¿Como en Infantil?**

Sí, un poco dando continuidad a la etapa de infantil.

Luego ya en el segundo ciclo... sí que les gusta la organización por txokos (minuto 32), pero ya les empieza a motivar más el que haya sesiones un poco más dirigidas. Que ellos vean un objetivo más claro de esa sesión. “Pues mira aquí vamos a trabajar... es algo que se están acercando... este tipo de contenidos se van acercando pues al baloncesto que hacemos en extraescolares. Ellos te dirán: “¡Huy, eso lo hago con el entrenador! “Bueno, bueno...” Aunque para mí el juego sigue siendo el *contenido estrella*, vamos a decir, a través del cual puedes desarrollar los demás.

Y en el tercer ciclo ahí sí que se ve que ellos demandan un contenido más específico. Puedes hacer sesiones más dirigidas. Aunque les sigue gustando y tranquilamente pueden ser exitosas las sesiones en las que el juego vuelva a ser el *organizador* (minuto 33), vamos a decir, del contenido. Para mí, de los cuatro bloques, el juego sería el más...

**En una sesión de cualquier día ¿cómo las realizas? No sé si sigues unas pautas determinadas o unas rutinas..**

Entran a clase, entran al gimnasio. Yo siempre les tengo establecido, eso da igual un ciclo que otro, me da igual. Después de dejar las bolsas en los percheros o en el vestuario que les corresponda para ese día, pues van al centro de la cancha y se sientan en el círculo. Esa es la norma. Ahí se presenta un poco pues la sesión. Se les saluda “¡Buenos días!” Si procede (minuto 34), se les dice de qué va a ir la sesión, si es que va a ser más dirigida y sino se empieza a explicar si el método son los txokos, en cada txoko qué se va a hacer... y cuál va a ser el objetivo. Pero sin darle demasiada explicación al objetivo, sin más. “Mi objetivo de hoy es que vosotros trabajéis el bote y entonces vamos a hacer juegos o actividades que van encaminadas a eso”. “La primera”... Y ya directamente se pasa a explicar o el juego o la actividad.

Una vez que se explica. Empieza el juego. Y siempre la norma que les doy es que cuando toque el silbato, (pero es por eficacia para que...) vuelvan siempre al círculo. La referencia de ellos es que cuando se pare el juego porque hay que dar una explicación, se vaya al círculo. Intento que el final de las sesiones sea volver al círculo. (minuto 35). Comentar si ha pasado algo o hay algo que destacar. Y van directamente al vestuario.

No todas las sesiones las puedo terminar porque el tiempo se me echa encima. Y bueno, sin más, se van.

**El tema de higiene cómo lo ves, ya que estamos al final de la sesión.**

Se dedican unos cinco minutos más o menos en el ciclo inicial y en el medio al contenido de higiene. En el ciclo inicial lo que les pedimos ya de inicio del ciclo. es que traigan un neceser, jabón y una toalla. Sin más se lavan las manos, o la cara si es que hemos estado fuera y han estado manejando balones y han echado una mano a la cara. Que se laven la cara. Que vayan un poco limpios.

**Algunos traen colonia**



Sí, pues de todo hay. Luego ya en el segundo ciclo les incluimos que se cambien de camiseta y entonces les mandamos que traigan una camiseta. En el tercer ciclo (minuto 36) hacen la ducha. Ahí ya que empiecen con la ducha.

¿Y cómo se controla eso? Se va apuntando si traen o no. Yo siempre apunto por eficacia. Cuando traen, o no hay nada, pues no hago reseñar nada. Yo siempre hago cuando no traen. Les voy poniendo una rayita. Lo que sí como centro no tenemos establecido es cómo se va a calificar, nos faltan los criterios de calificación de esos contenidos. Sí tenemos el criterio de evaluación. Pero, tenemos que establecer que sea el profesor que sea el que evalúe eso, tenga el mismo criterio a la hora de valorar. Yo les he dicho que si tienen una rayita, no pasa nada. Que todos tenemos algún despiste y nos podemos despistar. Pero si ya tienen tres rayitas o más de tres rayitas, el *oso ongi* que todos tenían al principio, no se les puede poner el *oso ongi*. Entonces les pondría un *ondo* o un *nahiko* depende ya del número de faltas en la evaluación (minuto 37).

### **¿Cómo evaluáis? Es un tema difícil...**

Es un tema difícil y sin embargo, para mí el más importante. La evaluación tiene que ser congruente con lo que tú trabajas, porque si por un lado vas trabajando una serie de contenidos y luego no evaluas, pues bueno... A raíz de eso hace dos años, establecimos unos criterios de evaluación y los desarrollamos para cada uno de los ciclos y niveles. Hacen referencia a si participa o no participa...

### **Perdona un poco, ¿esos criterios son anuales? ¿Se repiten por ciclos cuando se les da la nota a los padres?**

Sí, sí se repiten. Se repiten cuando se les da la nota a los padres (minuto 38).

### **La participación...**

La participación... La normas (arauak). Y ahí tenemos establecidos tres:

Uno: qué tipo de relación mantiene con los compañeros. Si son equilibradas esas relaciones.

Qué tipo de uso hace de las instalaciones y del material. Si son adecuadas a las normas de uso que se establecen.

El tercero es si escucha o no escucha cuando o el profesor u otro compañero habla. o si respeta el turno de palabra y si mantiene una actitud de atención, cuando se explica un juego o...

Luego viene en cuanto a contenidos, ahí sí que va variando el nivel de exigencia del criterio en los ciclos (minuto 39). Esos están directamente relacionados con los contenidos que se desarrollan en las sesiones. Ahí sí, por observación puedes evaluar ese tipo de contenido.

### **No hacéis pruebas específicas, salvo la primera del principio del curso que decías...**

No, no... Hombre, yo lo que hago para facilitarme la observación de ese criterio: en una de las sesiones, después de haberlo trabajado, sí que establezco una actividad igual les hago trabajar en txokos para darme más cuenta por los que van pasando y que me sea más fácil el recoger información. Aunque la verdad ese es uno de los aspectos más difíciles: el recoger información en las clases de EF.

Sobre todo si no tienes luego después de una sesión, un tiempo, un cuarto de hora para recoger. Y vas teniendo un grupo y otro grupo... Se te echan todos los grupos encima y...

Y el último aspecto es qué actitud (minuto 40): en general cómo se toma el área, qué actitud mantiene.

### **Dices que todos parten desde un *oso ongi* y que poco a poco les vas quitando**

Yo al principio de curso les suelo decir cuál va a ser el funcionamiento de la evaluación. "Bueno tenéis todos un *oso ongi*". Ahora, en mis manos no está el quitarlo ni no, está en vuestras manos. Pero hay que cumplir una cierta... sí, les voy explicando. Mirad, además, cuando... claro yo este año tengo segundo. En segundo ya al principio de curso en dos o tres sesiones les recuerdas y luego ya no hace falta recordarlo: En primero uno de los rituales es que en todas las sesiones al principio de las sesiones nos reunimos en círculo, recordar sobre todo cuáles son las normas de funcionamiento. Ahí sí se recuerdan las relaciones equilibradas con los demás pues que no hay que empujar, no hay que pegar, hay que tener cuidado (minuto 41) de no actuar violentamente para no ocasionar daño, el uso del material y el que hay que estar atentos a las explicaciones. Sí que se les recuerda en primero. Pero luego ya no es necesario porque ya te conocen ya saben cuáles son. Con recordarlo en el inicio de curso o puntualmente, si ves que no lo recuerdan, hacérselo recordar.

### **¿Qué problemas son los que te puedes encontrar en el primer ciclo? ¿Qué es lo que más te cuesta?**

Hombre, en el primer ciclo lo que más cuesta es tenerlos callados mientras das las explicaciones (se ríe). Eso es lo que más cuesta. A veces tienen tanta ansia de contarte porque a cualquier cosa que expliques ellos empiezan contarte historias: “pues yo...”. Ves un poco que se te va... Si sería una clase de lengua en la que se trabaja la expresión oral, vendría estupendamente (minuto 42). Pero claro, ves que te estás limitando, ves que estás perdiendo tiempo entre comillas que no te va a dar tiempo a dar la sesión. Esta es una de las cosas que más cuesta controlar.

### **¿En el segundo ciclo?**

Yo diría que el segundo ciclo es el más fácil de los tres. En primero un poco eso, el de organización. Les cuesta. A veces no entienden. Todavía explicas el juego y no se ubican en el espacio, casi los tienes que poner personalmente. En el segundo, ya no tienes ese problema. Es el ciclo que más motivados vienen, que más... Yo es al ciclo que menos le encuentro problemas, al segundo ciclo.

Y el tercer ciclo el mayor problema puede empezar a ser la disciplina. Ya son los más mayores. Ya empiezan a hacerse que oye... “esto qué tontería, esto que no sé qué”. Puede ser el más exigente a nivel de trabajo tuyo de preparación de la sesión (minuto 43) para responder a sus intereses.

En el segundo todo les hace ilusión: cualquier planteamiento que les hagas. Todo. Es que no le veo problemas. A no ser que puntualmente un alumno tenga un problema de disciplina él.

### **¿Cómo abor das a los alumnos con necesidades educativas especiales o con problemas familiares o sociales?**

Es difícil sin tener dentro del aula otra persona que te ayude, el abordar este tipo de problemas. La verdad es que tiene mucha importancia el número de alumnos. Y teniendo en cuenta el número de alumnado que tenemos en cada nivel, alrededor de 22 a 25 en esta ikastola, es difícilísimo. Es que el grupo te pide tal demanda durante el desarrollo de la sesión (minuto 44) que estos alumnos no... Hombre si son muy *nabarmenak*, *oso nabarmenak baldin badira behar horiek*... Claro en este centro en esos momentos se les ha tratado de dar a esos alumnos una respuesta individualizada. Pero claro ¿qué pasa? Que les resulta muy aburrido. Es un trabajo como muy específico para ellos. Y tampoco hay nadie preparado para darles ese trabajo tan específico. Yo no me siento capaz. Y pierden todo el enfoque social del área. Y en algún momento que hemos tenidos alumnos, tratas que no se te queden desintegrados del grupo. Ese sería mi mayor objetivo. Luego “Que hacen, que no hacen o tal...” Si puedes y según como sea la dinámica de organización de la sesión, la metodología (minuto 45). Hay metodologías que te permiten darle más atención: la de txokos. Usas con ese grupo más ese tipo de metodología o planteas la sesión o los contenidos con ese tipo de metodología. Es a costa desde luego de no atender tanto tiempo al resto de los alumnos. Siempre le pones a algún alumno que sea más sensible a esa situación para que pueda ayudar... Realmente a mí se me hace muy difícil.

### **Has hablado de enfoque social ¿en tus clases que predomina más: los ejercicios psicomotores o sociomotores o lo tienes en cuenta o es la primera vez que te lo planteas?**

Hombre... Yo siempre...

### **Bueno estás dando en primer ciclo... o se va variando...**

A mí sí que me gustan coger juegos (minuto 46) cuyo objetivo me lo planteo... Hombre con un juego puedes sacarle multitud de objetivos, pero sí le suelo dar peso a los de colaboración, al de sacar el trabajo entre todos. Sí. Porque yo creo que la escuela está falta de ese tipo de planteamientos y de trabajo. Entonces sí que le doy... Pero no sé si lo consigo. Cuando voy buscando un juego “Mira este es bonito”. Incluso, algunas veces, uso juegos no competitivos, para la colaboración... y hay juegos-planteamientos bonitos que además de ser motores, son... de la necesidad de trabajar con otros.

### **¿Utilizas más material o menos material o utilizas solamente el cuerpo? (minuto 47)**

El material para los niños de esta edad es muy estimulante. Entonces sí que utilizo material. Pero hay sesiones que igual no utilizo nada, que es el cuerpo el que hay... o el cuerpo de los demás por ejemplo, en alguna sesión de expresión.

### **¿Soléis salir afuera a realizar actividades en la naturaleza?**

En este centro no, porque la organización del centro no nos permite el hacer. Estos últimos años hemos empezado a salir con lo de Ikaspilota. Se ha planteado ahí y la verdad es que sí que gusta.

### **¿En Mendizorrotza?**

Sí. Ellos vienen aquí y tratamos de hacer en el ciclo superior como un pequeño proyecto en la que trabajamos diferentes áreas: Ingurune, plastika (minuto 48) y heziketa físihoa. Se juntan las tres. Pero esto, porque no está establecido en el centro, queda más en manos del tutor de turno que toque en ese ciclo. Para este tipo de actividades se necesita de la colaboración del tutor. Si el tutor no está dispuesto, no.

### **¿Se sigue saliendo a ir a nadar?**

No. Toda la oferta de actividades que plantea el Ayuntamiento, de nadar, de patinaje sobre hielo... no se participa. Ellos establecen un horario. La verdad es que es difícil. Ellos establecen un horario. Nosotros tenemos transporte, no llegan los alumnos. Son actividades seguidas de una semana completa. Tiene que ir el tutor (minuto 49). Claro, el tutor se queja de que pierde clases. Si va el de EF acompañando, se quejan los otros tutores de que son los otros alumnos los que pierden EF. Eso con un planteamiento anual sí se podría hacer. Pero, en este centro lo veo imposible.

### **¿Dirección tampoco te ayudaría en un planteamiento así?**

Pegas otra cosa no hay.

### **El tema de la seguridad también influye...**

Hombre claro. Ahí está... Pero luego, sí lo organizamos, pero luego ¿qué establece la norma? La norma de inicio de curso que nos manda el Departamento obliga a que con un grupo superior a 20 alumnos vayan dos profesores. En este tipo de actividad esto requeriría que salieran dos profesores. Para salir fuera del centro, se necesita el permiso de los padres (minuto 50). ¿Qué pasaría con los alumnos a los que los padres no les darían el permiso para salir? Ves tanta serie de dificultades que dices: ¡venga... pues nos quedamos aquí y se acabó!

### **Si tienes algo que añadir sobre la EF en Primaria. Si tienes algo que decir o algo que reivindicar.**

Aquí lo que está claro es una cosa. Por una parte, los políticos de turno o las administraciones de turno plantean una teoría muy bonita para el área, pero por otra parte no dotan a los centros de los recursos necesarios para desarrollar todo ese planteamiento teórico, como son instalaciones. Desde luego, en este centro el tema de las instalaciones es alarmante porque tenemos que dar clase en el frontón en invierno a temperatura muchas veces a bajo cero... (minuto 51) En los que le toca dar a un niño pequeño y no son condiciones ni de dar eF para el alumno ni laborales para el profesor. Exactamente eso.

Y luego: recursos económicos para comprar material. Por ejemplo, cuesta mucho al centro o a la dirección del centro o al que lleva el tema de dinero hacerle ver que es una área en la que se maneja material, que el material es caro, que lo utilizan muchos alumnos y que no se le puede dotar del mismo dinero que a un tutor pues para comprar lapiceros o algún libro o algún bolígrafo. Y así funciona.

### **¿La APA os ayuda con el material?**

La APA sí ayuda en algo, pero muy poco. Y hay que estar siempre peleándose con ellos y hacerles ver... porque ellos también emplean ese material. Desde luego, priorizan en otros gastos, o sea, siempre contribuyen (minuto 52) si les queda o si andan bien ese año y bueno...

Lo que reivindicaría es eso: congruencia a la Administración cuando hace un planteamiento teórico. Que en realidad fue la causa por la que yo dejé mi puesto en el COP y que no quise seguir en él. Porque veía que le estaba vendiendo una moto a la administración y que luego no ponía... Yo era la cara de la administración para vender una cosa y que luego ella no ponía todos los recursos necesarios. Claro entiendo también que es un tema económico al final...

**Pero bueno sí que se han hecho inversiones... Mira este polideportivo. Está muy bien.**

Pues menos mal. Es que sin este gimnasio cómo se va a plantear algo... Lo que pasa es que dotan a un gimnasio por centro y no se dan cuenta del número de sesiones. Por ejemplo, nosotros aquí este año concretamente y sin dar el horario mínimo (minuto 53) que requiere el área, resulta que con una sola instalación únicamente que cumple los requisitos, tenemos que dar respuesta a 57 sesiones de EF y con esa instalación solamente se puede dar respuesta a 25 sesiones. ¡Pues dime tú dónde damos las otras! Y con tres profesores. Hay sesiones que se quedarían en la calle, en el patio. Lo que pasa que hacemos uso del recurso del centro cívico, pero claro... estamos un poco condicionados para que los padres nos den el permiso para ir con los alumnos.

**O sea que nos queda un largo camino todavía.**

Estamos empezando. Estamos empezando. Esperemos que la nueva ley vaya encaminada un poco... Pero mucho me temo por las pruebas que me han llegado, que la intención es la de disminuir el horario de este área. Luego, volveríamos un poco... Daríamos un paso atrás (minuto 54). Pero bueno, así son las cosas.

**Vale... pues muchas gracias Ángela, hasta la próxima.**

Pues muy bien (se ríe).

**Bai. Aitorrekin ari gara hemen. Maiatzak 22, 2008. urtekoa, e? Bi urte pasata. Aitorrek ihes egin zuen aurrekoan eta orain harrapatu dut eta prest dago erantzunak emateko. Lehenengoz Aitor, zure historia... Zure ibilbide profesionala, nola sartu zinen maisu? Nola sartu zinen HF-an? Zure hasiera, zure ibilbidea.**

Bueno, nire ibilbidea zein izan den? Nik uste dut lehenengoa izango da.. zein harmarkadan? 70. hamarkadan (1. minutua) edo ni ibili nintzen auzoko taldeetan umeak eramaten. Hori hamazazpi-hemezortzi... Orduan horrekin ibili nintzen urte batzuk, hamarkada bat edo. Orduan, hor gustora nengoenez, ikusi nuen lan hori nire gustokoa zela ba... Magisteritzan sartu nintzen eta handik aurrera lanean egon nintzen. Hasieran jarraitu nuen eramaten horrelako taldeak (aisialdiko taldeak) gero hori utzi nituen. Hasieran ez nintzen GHko irakaslea. Garai hartan nik (2. minutua) futbol-talde batean jokatzen nuen. Orduan kirolarekin betidanik harremanak eduki ditut eta nire gustokoa izan da. Garai hartan ez zegoen Gorputz Hezkuntzako irakasleak. Bakoitzak ematen zuen edo norbaitek prest baldin bazegoen klasea emateko ba... egiten genuen ahal genuena eta horrela hasi zen. Momentu batean sortu ziren lehenengo espezialitatea egiteko lehenengo ikastaroak eta ni sartu nintzen eta handik aurrera tartekatut ditut bai tutorea izan bai GH-koa. Ikuspuntu desberdinak (3. minutua) direlako baina biok batera ere ona da eramatea: ikuspuntu horietatik ikustea Hezkuntza.

**Garai haiek nolakoak ziren? Deskribatu ikastaroa egin ondorengoa. Nola hartu zintuzten?**

Ni eskola horretan banengoen. Orduan niretzat ez zen...Behin betikoa nintzen garai hartan. Orduan ez nuen egin...Ni konturatu nintzen horrelako ikastaroak momentu hartan sartu ziren batzuk izan zen bai Gasteizera etortzeko ba aproposa zelako herrietan... (4. minutua) Behin betikoak gutxi egin zuen. Eta ni eskola berean nengoan, aldaketa gutxi. Istoria izan zen proposamen bat egitea, beste modu batean. Antolatzea pixka bat Gorputz Hezkuntzako klaseak edo zer egin nahi genuen. Egia esan momentu hartan den-dena berria zen baina eskoletan garai hartan gauza gutxi egiten ziren.

**Dena egiteke zegoen**

Bai dena egiteko zegoen.

**Zer ezberdintasunak daude? Gaurkoaren ikuspuntutik? Orain dela 20 urte (5. minutua) eta orain. Zu gazteagoa?**

Ez dakit gazteagoa izateagatik edo momentu hartan Eskolakoa hasiera delako edo...

**Laugarren mailakoak hasi jaisten! Laugarren mailakoak hasi jaisten! Laugarren mailakoak hasi jaisten! (Bozgarailutik zuzendaritzakoak)**

Beno jarraituko dugu...

**Badago aukera erantzuteko?**

Bai. Zer esan didazu?

**Berria zen eskola garai hartan...**

Nik uste dut momentu hartan GH lotuta zegoen (6. minutua) kirolekin. Orduan egiten zen entrenamenduetan egiten zena. Bakarrik zen jokua, bazegoen... ikusten genuen zer inportantzia zuen. Baina batez ere eta garai hartan bakarrik egiten zen GH zazpigarren eta zortzigarren edo seigarren mailakoekin eta orduan pentsatuta zegoen eta guk pentsatzen genuen garatu behar genuela edo abiadura, edo indarra edo... gauza horiek. Ez zegoen hain lotuta hezkuntzarekin, uste dut. "Hauek egin behar dute zerbait eta horretarako gu hemen gaude (7. minutua) eta guk antolatu behar dugu gauza batzuk". Baina. Ez... Behintzat nik uste dut ez genuen ikusten hain ondo, nola zegoen erlazionatuta beste arloekin, edo dena batera joan beharko zuela. Zorionez, garai hartan talde batzuk sortu zirela. Behintzat, nahiko gogorra zen bakarrik eskola batean, jakin gabe ondo zer egin behar genuen. Agertu ziren momentu hartan liburu mordo bat. Hasi ziren bildumak, jokoan bildumak, edo ariketan bildumak. Guk ez genekien ondo zer egin hainbeste gauzekin (8. minutua) eta nola kokatu. Zorionez behintzat sortu zirela talde batzuk eta besteekin batera behintzat egin genituen lan batzuk edo proposamen batzuk eta nik uste dut horrekin joan ginen pixka bat ibiltzen.

Eta gero ni Psikomotrizitatea egin nuen Bergaran. Iada hasi nintzen Psikomotrizitatearekin HF egin baino lehen. Ni sartu nintzenean lan egiten hor Marcelino Vacarekin eta oso gustora. Niretzat izan da ikuspegi berri bat eta biok batera nik pentsatzen dut beste... (9. minutua) Ikuspuntutik bai baina... beste... ez dakit nola esan... un nuevo... beste arlo bat edo, sortzen ari den beste arlo bat.

### **Zer dauka ona HF-ak?**

Zer dauka ona? Nik den-dena ona ikusten dut. Lehendabizian ez gaude lotuta. Gauzak egin behar dira baina ez dago oso ondo zehaztuta zer egin behar den. Orduan askatasun osoa daukagu egiteko proposamenak egiteko (10. minutua) edo aurrera eramateko nahi duguna. **(Bosgarren mailakoak hasi jaisten.** Bozgoragailan) Hori alde batetik. Beste aldetik, umeei gustatzen zaie, mugitu behar direlako. Orduan, motibazio aldetik beti abantaila izugarria daukagu. Beste aldetik, aukera daukagu ikusteko umeak beste egoera batean. Denok dakigu egoera horiek oso baliogarriak direla benetan ikusteko nolakoak diren umeak edo haiengan gehiago hurbiltzeko eta gainera beste kalitatezko hurbiltasunarekin. Nik uste dut hori landu behar dela eta inportantzia eman behar diogu (11. minutua). Orduan bakarrik ikusten ditut alde onak. Inportantzia handia duela eta gainera gauza batzuk ere eraman dezakegu arlo honetatik beste arloetara eta beste arloak ere erabil dezakete gure arloa gauza batzuk emateko: hor jokuaren bidez, mugimenduaren bidez, gorputzaren bidez... Gainera gorputzarekin bizi direla, orduan...

### **Alde txarrik ez duzu ikusten?**

Orokorrean edo planteatuta dagoen bezala?

### **Nahi duzuna**

Alde txarrik? Bueno, hombre. nik uste dut agian niretzat (12. minutua) beti lotuta egon dela kompetitibitatearekin. Orduan, bide horretatik gal daitezkeela aurrekoan esan ditudan alde onak, sartzen baldin bagara bide horretatik. Eta nik uste dut hasieran nire planteamendua horrelakoa zen. Nik horrela ikasi nuen HF eta nahiko bai... estresantea eta gainera bide horretatik hartuta, hori... beste aukera guztiak galtzen dira. Nire iritzia da.

### **Zertarako balio du HF-ak? (13. minutua)**

Zertarako balio du?

Batez ere gure burua ezagutzeko eta gure gorputzarekin ados egoteko eta izugarriko inportantzia dauka.

### **Zuk ematen diozu inportantzia, eta beste lankideek? Beste irakasleek? Beste maisu-maistrek? Ematen diote? Zer sentitzen duzu? Edo bilakaera izan da?**

Nik uste dut egon garela denbora luze eskoletan izanez “soinketakoak”.

### **Zer nahi du horrek?**

Esan nahi du? Haiek (14. minutua) lantzen dute beste historia bat, hezkuntzatik kanpoko historia da. Eta beharrezkoa dela kirola edo aktibitate hori ona delako. Izango balitz bezala krema bat, edo izango balitz bezala zerbait jarri behar dela... Apaingarri bat izango balitz bezala. Orduan, hori aldatzeko nik uste dut gure eskuetan dago eta guk izan behar gara aldatu behar dugunak. Guk sinesten baldin badugu eta pentsatzen baldin badugu inportantzia duela, eskola horretan inportantzia edukiko du. Edo besteak ikusteko hori, guk sinestu eta guk proposatu (15. minutua) behar dugu ea zergatik egiten den eta zer inportantzia duen. Bai besteekiko harremanetan edo azaldu behar diegu ea zertarako egiten dugun nola ikusten dugun. Gure ikuspuntutik nola ikusten dugu. Eta hor oso baliagarria da nola pertsona bat bi ikuspuntu desberdinetik ikusita beste pertsona bat dela eta balorazioak erabat desberdinak direla. Orduan horrek esan nahi du denok batera bultzatu behar dugu.

### **Denetarik ikusi duzu? Jarrera onak, jarrera ezkorrak?**

Bai. Lehenengo momentuan... Hasieran (16. minutua), aparte: irakasleak, baina beno, “soinketakoak” eta orduan, monitoreak, antzekoak. “Zure lana ez da gurea bezalakoa. Ez dauka zerikusirik. Zertarako elkartuko gara zurekin? Jakiteko haiek sartzen duten edo ez dute sartzen pilota hor uztailearen batean...” edo horrelako planteamenduan ziren. Baina guk ere hor sartuta genuen. Guk bakarrik nahi genuelako

garatzea aktibitate fisikoa. Orduan nik uste dut ere guk ere ez genuela ondo ikusten zein zen gure bidea. Eta horrek eragina zuen besteengan (17. minutua). Orduan, poliki-poliki hori aldatzen ari da segun eta zuen proposamenak gero eta zabalagoak izan. Eta inplikazio gehiago baldin badauka: zuk egiten baldin baduzu proposamen bat eta joku horrek balio du ere Inguruneke gai bat lantzeko edo hor sortzen den gure orduetan arazoren bat eta hori desbideratzen da eta gero gelan ere... Inplikazio bat egon behar da beste arloekin eta beste irakasleekin. Horrela zen. Eta orain... Eta gero ere nik uste dut bakarra egotea eskola batean kaltegarria dela (18. minutua). Oso argi eduki behar duzu zuk egin nahi duzuna eta pisua eskolan eduki behar duzu aurrera eramateko bai proposamenak eta besteengan ere eragina izateko.

### **Gurasoek nola ikusten dute? Bilakaera ere izan da?**

Gurasoek nola ikusten duten...? Nik bi esperientzia ezberdinak ditut. Bata da HH-n (egon naizean Psikomotrizitatea ematen (19. minutua) hiru urtetik bost urtera) eta gero LH-an. Eta LH-n batez ere bigarren edo hirugarren zikloan.

HH-n eta lehengo zikloan (LH) guk ere planteatu diegu gurasoi gure planteamentua zela proposatzea umeei edo eskolakoiei: garatu behar dugula pertsona osoa. Orduan pertsona osoa garatzeko edo pertsona batekin lan egiteko hartu behar genituela pertsona horren alde guztiak, den-dena, osoarekin (20. minutua). Ezin dugula neurtzen beste arloetan neurtzen den bezala: emaitzak, eta onartu behar genuela pertsonaren garapena, bakoitzaren garapena nola izango den. Eta inportantzia handia edukiko du haien arteko harremanak nola sortzen diren eta nola bideratzen dituzten horrelako harremanak.

Eta nik uste dut adin horrekin (umeei daukatenean adin hori), gurasoek ondo onartzen dute eta ikusten dute logika duela. Eta pentsatzen dute: zer motatako galderak egiten dizute...: “Beno horretarako landu behar da... betiko istoriak haiek ikusten duten bezala (21. minutua) gero eta gehiago korrika egiteko edo zer egin behar da?” Zuk azaltzen diezunean, adin horrekin haiek landu behar dutela gorputz osoa eta horrekin batera hori ere landuko dutela eta guk proposatuko diegu gauzak egiteko eta haiek onartuko dutela eta hori... ondo ikusten dute.

Normalean sortzen da arazoa hirugarren zikloan edo bigarren zikloan kirolekin batera topatzen direnean. Orduan dago txoke bat. Eta txoke hori da alde batetik, batzuk nahi dute edo nahi dutelako haien umeak landu behar dituztela beste gauza batzuk gero kirolari (22. minutua) on bat izateko. Eta beste batzuek ikusten dutenak beno “nik ez dut ikusi nahi nola lantzen den hori. Nik nahi dute nire umea ondo egotea, ondo onartzea, besteek onartua izatea. Horrela ikusten dut.

### **Ikasleak orain... nola ikusten dute?**

Nola? Ikasleek?

### **Esan duzu lehenago oso motibatua...**

Nik esango nuke... orain arte eduki dudana... Ikasleok LH-n motibazio aldetik ez dago inolako (23. minutua) arazorik. Oso, oso, oso motibatuta daude. Prest daude edozer gauza egiteko proposapen on baten aurrean. Beste historia da zu baldin bazaude errepikatzen gauza berbera, edo haiek ez dute ikusten ondo zer egin nahi duzun edo ez dute ikusten zuk antolatzen dituzun ekintzak edo aktibitateak...

Motibazio aldetik ez daukagu inolako arazorik. Dena alde dago. Bakarrik egin bahra duguna da hori hartzea eta egitea nahi duguna. Uste dut gure arloan egiten ez dena ez da arazoak (24. minutua) daukagulako, (baizik) gu gai ez garelako. Gai edo guk ez dugu ondo antolatzen, gauza gehienak gure alde daudelako. Orduan ondo egoteko bai ikasleekin, guk haiekin, eta beste aldetik haiek nahi dutelako normalean. Beti badaude batzuk desmotibatuta, edo agian bosgarren eta seigarren mailan, hor gogoak ez dituztenak. Baina normalean beti hori haiei zerbait gertatzen zaielako. Horregatik ezin dugu lasterketa horretan sartu. Gero eta... A ver nola azaltzen dudan hori...(25. minutua)

Arazoak psikomotrizitatean... ez dago inolako arazorik. Zuk proposatzen badiezu egoera on batean lan egiteko, haiek buruz sartzen dira. Bakarrik jakin nahi dute zeintzuk dira mugak, zein materiala erabiliko dugun, eta zeintzuk diren hemengo arauak: bai denborazkoak, bai zenbat denbora, noiz elkartuko garen. Hori zehaztu ondoren haiek jolastuko dute. Guk bakarrik jokatu behar dugu hor sortzen den gauzeekin: proposamen batzuk egiteko edo kentzeko edo jolasteko horrekin. Orduan motibazio aldetik eta lan aldetik haiek prest daude lan egiteko. Baina horrek ez du esan nahi den-denek (26. minutua) egon beharko dutela denbora osoa aktibitatean. Nik gogoratzen dut egin nuenean espezialitatearen ikastaroan askotan agertzen zen: “ezin dugu galdu denbora azaltzeko, ezin dugu galdu denbora antolatzeko, dena antolatuta egon behar da, ordu bateko saio batetik atera behar dugu denbora osoa gauzak egiteko, daudelako denbora luze mugitu gabe”. Mugimendua inportantea da baina baita ere oso inportantea da gure arloetan ere (ez dakit euskaraz) geldipenak: “la quietud”. Eta bestela (27. minutua) nik uste dut sartzen garelako “en una carrera

que nos va a llevar a una lucha por conseguir mayores competencias cada vez más. Que sí las podemos conseguir pero que no, en principio, yo creo que no sería nuestro cometido en este momento”. Hemen eskolan egongo dira ume batzuk mugitu behar direnak bai gure arloetan: 60 minututik, 58. Eta beste batzuk behar dute denbora gehiago haiek ere ikusteko besteek nola egiten duten eta gelditzeko. Besteentz aktibitatea ez dira gai nik uste dut hori eramateko. Orduan bai jokuetan... Normalean jokuetan araututa dago hori eta joku batzuk (28 minutu) badaukate hor atsedenaletan egiteko edo etxeak hor sartzeko eta orduan sortzen da hori. Baina guk edo nik behintzat ikusi dut momentu batzuetan “agobianta” izan naizela horrelako historia horrekin. Saiatzen naiz bata bestearen atzetik egin eta ez gelditu: “venga etorri hona eta hurrengoa egiteko, orain joku hori...” Lasai, daukagu denbora. Ordu bat hirurogei minutu dira eta 60 minutu horietan momentu batzuetan haiekin elkartu behar dugu hitz egiteko. Eta nik uste dut inportantea dela haiek ikustea nola irakaslea izan behar dela ere aldi berean komunikatzaile bat. Ez da bakarrik HFko irakaslea: orduan hori...: egon behar da denbora osoa soinketa egiten edo kirola egiten. Hor (29. minutua) badago pertsona bat berarekin hitz egiteko, egoteko, hurbiltasun hori lantzeko. Hori ezin dugu lortu horrelako “quietud” edo hori, lantzen ez badugu, onartzen ez badugu eta baloratzen ez badugu.

Nik uste dut joan naizela ez dakit nora...

**Oso interesgarria... oso interesgarria... Nola ikusten dituzu haurrak lehenengo zikloan, bigarren zikloan, hirugarren zikloan? Baita ere zuk ematen duzu HH-n? Nola bideratzen dituzu batean? Alderik badago? Zure proposamenetan, helburuetan? (30. minutua) Ezberdinatasunik badago?**

Nola? Bai, bai bai nik uste dut badagoela.

HH-n egon behar da haiekin. Hurbiltasun gehiago behar dutela. Alde batetik, askatasun gehiago baina beste aldetik ere oso arautuak egon behar dira gauzak.

Lehen zikloan pauso hori haur hezkuntzatik edo... hor nik uste dut haiek ikusten dute edo hor ikusten da konpetentzia aldetik haiek nabaritzen dute lortu dutela gorputzaren konpetentzia. Ausartzen dira gero eta gehiago gauza gehiago egitera (31. minutua). Orduan, hor erronka daukagu uzteko aske. Gure proposamenak izan behar dira... Baina nik uste dut ziklo horretan alde handiak sortzen direla. Badaude gorputz aldetik oso konpetenteak eta beno... pixkat atzeratuta daudenak eta fisikoki alde handia dago. Gainera hor badago joko librea edo, horregatik nik beti mantentzen nuen Psikomotrititate-planteamendurekin. Hor astero saio bat: saio motzena hemen horrela egiten dugulako (32. minutua). Orduan beste planteamendurekin agian eta sartzen genuen psikomotrititatean txikiekin egiten zen bezala beste elementu batzuk baina planteamendu librea egiten genuen. Libre honetan lehen esan dudan bezalaxe, oso inportantea da balorapena bai hasieran bai bukaeran. Nahiz eta luzeak ez izan, inportantzia ematen genion hitzari gure klaseetan. Horrekin batera landu behar genuen bai joku arautuak eta bai poliki-poliki ere haiek gai diren sortzeko beste joku batzuk. Baloratze eta haiei emateko inportantzia nola haiek dakite sortzen jokuak edo aldatzen eta hori.

Bigarren zikloan? (33. minutua) Nik uste dut horrekin batera, konpetentzia aldetik edo gorputz aldetik iada kontrolatzen dute, badakite, ikusten dute. Orduan landu behar da. Jarraitu behar dugu eta bai jokuekin bai kirolekin baina ez oso arautua. Kirola oso irekia, aldakorrak, gaur egin daitekeena hurrengo egunean aldatzen baldin badugu, nola haiek ikusten dute pixkat sormena lantzeko eta ikusteko zenbat gauza egin daitezkeen. Gainera bigarren zikloan oso irekiak oso... (34. minutua) (a ver nola...) irekia eta batez ere... “muy receptivos” eta prest daude beti edozein gauza egiteko. Proposamen guztien alde daudela eta orduan egin dezakezu nahi duzuna. Orduan hor kirolekin batera edo kirolak edo joku arautuak egin daitezke baina hor edozein gauza lan daitekeela.

Eta hirugarren zikloan ere nik uste dut alde handirik ez dut ikusten. Konpetentzia aldetik agian... Baina normalean sortzen da, batzuk hasi dira kirola egiten eta haiek bakarrik pentsatzen dute HF-a dela kirola edo kirolari begira ez dagoena haiek pentsatzen dute inportantziarik ez duela (35. minutua).

Baina nahiz eta zaila izan. Baina lehenago lantzen ez bada, hirugarren zikloan ondo bideratzen baldin badugu, espresioa oso inportantea da; uste dut. Haiek ikusten baldin badute, bai erlaxazioa, bai dantza, bai... aukera ez daukatena egiteko egiten baldin bada, inportantzia ematen horiei, haiek ere baloratzen dute asko. Adin horrekin baloratzen ez bada, gero eta zailagoa izango da haiek baloratzea. Nik ikusi dut seigarren mailan eta lehen zazpigarren edo zortzigarren mailan erlaxazioa haiekin egiten baduzu, nola altxatzen den lurretik izanez, beste pertsona ez, (36. minutua) baina beste aurpegi batekin bai; eta ikusten dute zerbait aldatu dela eta baloratzen dute hori. Baina hori ezin da egin, guk sinesten ez badugu, horrek garrantzia duela.

**Edukietaz sartu zara. OCD-a kontuan hartzen duzue? Ez duzue kontuan hartzen? Bakoitzak egiten du nahi duena edo zer egiten duzu edo apalategian... Administrazioa**



Eskatzen dutena eta hori... Programazioa eta... Nola egiten den. A ver...

Programazio aldetik, alde batetik dago administrazioak esaten duena (37. minutua). Eta programazio on bat egitea, potoloa eta polit bat egiteko... Pues nik uste dut gure lana ez dela. Egia esan gure lana ez dela. Hor daude eginda batzuk, pilo bat. Daramagu programazioarekin urteak eta urteak. Nik ikusi dudana urte hauetan izan da: "Behin egin ondoren zertarako egin behar dut?" Horrek esan nahi du urtero ez dela egiten. Ez dugu programatzen behar den bezala edo esaten den bezala. Nik uste dut bai multzoak bai... primeran daudela. Esan digute zeintzuk diren edo zeri begira egon behar den (38. minutua) eta inportantzia handia dauka. Orduan hor daude espezialistak edo. Nik gero eta gehiago pentsatzen dut gai garela baina izugarrizko lan dela bai urtero egiteko bai programazio on bat egiteko. Gure lana izan behar da beste lan bat. Horrelako programazioak hartu ondoren, guk agian aukeratu behar ditugu zeintzuk diren edo horietako zeintzuk diren guk gehien landu nahi ditugun gauzak eta orduan moldatzea edo unitate didaktikoak egitea eta unitate didaktiko horiek poliki-poliki (39. minutua) lantzen... Baina ez da...

Niretzat beti oso zaila izan da zehaztea oso ondo. Hizkuntzarekin arazoak daude jakiteko momentu horretan zer egiten ari zaren. Ikusten dugu nola dena lotuta dagoen. Baina orduan... nik esan behar dut arazoak eduki ditudala horrelako istoriarekin. Bai unitatea lantzen duzu gauza bat eta beste batekin egiten baldin baduzu. Orduan bi iritziak baldin badaude egin daitezke unitate batzuk bestela da... uff

Azkenean, arriskua dago askotan egiten duguna da (40. minutua) zer egingo dugun-zer egingo dugun-zer egingo dugun eta orduan ariketak dira. Baina horrekin baldin badaukagu planteamendu orokor bat eta badakigu non kokatu behar ditugun. Nik uste dut hori gure lana dela, bestea besteen lana da. Eta ez da bakarrik gure arloan. Beste arloetan ere, eskoletan ez da egiten pentsatzen dena. Ez da egiten... Programazio gehienak dira: "moztu eta itsatsi". Beste hitzekin sartzen da hor edo egiten dira bakoitzeko edo norbanako programazioa eta hori da azaltzea egiten ez dena. Orduan, nik uste dut (41. minutua) zerbait gaizki egiten ari garela aspalditik.

### **Jo! Ba orain beste galdera: Ebaluazioaz, ez? Nola ebaluatzen duzu? Esaten duzu programaziorik ez dago? Orduan...**

Programazioa badago. Historia da guk ez dugula egin programazio hori. Edo guk moldatzen dugu... Bai bai bai. Idatzita daukagu baina ez da gurea, hartzen dugu leku batetik edo bestetik. Azkenean da kanpoko historia bat. Hor egiten dugu programazio bat edo hartzen dugu edo itsasten dugu. Bai elementuak...

Nik ez dut sinesten egin behar dela. Ez dut oraindik ikusten... Lehen bai... Oso argi neukan: "hau lantzen badugu, irizpide hauek daude (42. minutua) eta orduan egin beharko ditugu horrelako ekintzak hau neurtzeko". Nik gogoratzen dut eta nik uste dut zurekin komentatu nuela nola egon ginen urtebete bat bakarrik ebaluazioari buruz lan bat egiteko. Atera ginen kriston lan bat, milaka ebaluazioekin eta horrela ibili behar genuen egun osoa ebaluatzen. Esan behar da multzoak hartzen baldin baditugu, eta unitateak egitean ba jarri behar ditugula minimo batzuk. Orduan ailegatzen ez badira: zer jarri behar dugu?. Ez dela ailegatu? Jokatzan dugunean baloi (43. minutua) batekin, voley egiten baldin badugu, baloi-playa handi batekin hiru edo lau ukitzen ez dutenak esan behar da ba hori... edo parte hartu ez duena momentu hartan edo gure proposamena... Nik ez dut ondo ikusten ebaluazioaren irizpideak-edo horiek, neurtu behar diren: edo elkarrekin edo banan-banan.

Orduan, gero eta gehiago egiten dudana da: ba multzo batzuetan sartu irizpide batzuk eta aldi berean bai jarduerazkoak bai... edukien batera egitea eta gero eta orokorrak egitea (44. minutua). Nik uste dut... Eta ez dut ondo ikusten nola egin behar den. Benetan. Kanpotik entzundako proposamenak ere ez dira oso argiak eta ez dakigu...

Lehen simplea zen... Egin behar zela kirol bakoitzarekin froga batzuk. Orduan ez bazekien hori, jarri behar genuen non zegoen kokatuta baina orain... hori benetan landu nahi dugu? edo nahi dugu landu Psikomotritzitatean? Jar ditzakegu irizpideak, hor irakurri behar dugu zer egiten den (45. minutua) baina neur daiteke hori orri batean lehenengo zikloan? Gero eta handiagoak agian errazagoa izango da baina horrekin batera ere galtzen dugu lehen komentatu nuena, guk daukagun aldea beste arloekin, lantzeko beste modu batean.

### **Baditugu lau eduki-multzo, komentatu pixka bat zer garrantzia ematen diozu bakoitzari edo ondo dauden? Adibidez, jolasa (46. minutua). Zer garrantzi ematen diozu?**

¡Hombre! Nik uste dut jolasak direla a ver... lerro transbersal bat, besteekin batera doala. Orduan, bere presentzia dago beste multzoetan. Eta adin horrekin inportantzia handia dauka: naturala delako, jolasa dago bere bizitzan. Guk bakarrik egin behar duguna da bideratzea hori. Nik uste dut lau multzoak oso inportanteak direla. Nik uste dut (47. minutua) orain horrela daude bai? Baina intererlazioa daude haien artean. Hartzen baldin badugu bat: pertzepzioa eta ... besteekin batera ere dauka harremanik, guztiak batera... Askoz gehiago LH-n edo HH-n. Dena... egiten dutenean joku bat besteen multzoekin batera

egiten dutela. Ezin dugu egin dantza bat horiek oso inklikatuta baldin badaude eta lantzen ari zarela multzo bat (espresioa edo) baina aldi berean ere ari zarela lantzen besteak ere joku bat delako edo segun eta nola izan zen proposamena edo bai (49. minutua) eta lehenengo multzoan nola asmatzen edo garatzen den gorputzaren... Orduan nik uste dut elkarrekin daudela. Gero eta... Agian zehaztu behar da... Nik uste dut ondo zehaztuta daudela eta lehen baino multzo gutxiago daudela eta hori hobeto dagoela. Ba hori... haien arteko harremana gero eta erlazio estuagoa direlako edo behintzat nik horrela ikusten dut.

**Beste galdera sakona... zein da zure HF-ko ideala? La EF que considerarías ideal, Heziketa Fisikorik onena?**

Zein izango zen? (Ez du erantzuten)

**Bai, zure gustokoena? Gutxi gorabehera esan duzu, ez?**

Bai. Zein izango zen... (50. minutua)

**Edo HFko irakaslerik onena gure arloan? Zu Aitor, adibidez.**

Niretzat? Zein izango zen? A ver...

- Alde batetik proposatzen duena gauzak erakargarriagoak.
- Beste aldetik, haiek ikusi behar dute ikasten ari direla gauzak. Ikasten eta gainera ikusten dute gero eta gehiago dakitela bere buruari buruz, eta gero eta gehiago onartzen dutela nolakoak diren haiek eta ondokoak (51. minutua).
- Gai dena gauza berrien aurrean onartzea (irakasleak e?), berak proposatzen duena gauza berriak. "Berriak" esan nahi du nola gure gorputzak... nik inportantzia diot adin horretan asmatu edo "descubrir". Aurkitu behar dute gure gorputza edo haien gorputza eta besteen gorputzarekin batera sortzen den bizitza onartu behar dugula. Onartu (52. minutua) eta gainera errespetuz, hor sortzen diren istoriak, desberdintasunak horiek ere onartu behar eta daukagun gorputz izugarri bat gozatzeko eta disfrutatzeko.

Hori lortzen baldin badugu... nik eta... klase bat eman ondoren haiek ateratzen dira eta ikusten dute: "Ikusi duzue zer saltoa egin dudan. Beitu ikusi duzu besteak zer egin duen eta zer polita den besteen gorputza eta nola sentitu dudan laztantzean... edo nola musika hori gure gorputza eta zentzumen guztiekin egin daitekeena gorputzarekin... Hori (53. minutua) lortzen duena... Hor den-dena da niretzat da HFko irakaslerik onena. Hori den-dena batera.

Orduan, gorputza da gure liburu. Eta gorputz horrekin edo liburu horrekin landu behar dugu, baina landu behar dugu... ezin dugu kendu orri bat liburu horretatik. Orduan guztiekin batera lortzen duena hori lantzea... irekitzea orri guztiak, hor daudenak normalean izkutatuta. Hori da.

**Zernolako metafora... Gurean ikasle batzuk gaizki pasatzen dute. %100ean ez daude motibatuta. (54. minutua) LHko ikasle bakan batzuk gaizki pasa dezakete? Hori ikusi duzu?**

Bai, baina... Badaude batzuk gaizki pasatzen dutenak. Baina nik uste dut hori normalean edo pentsatu behar dugu... ez dakit gure errua dela. Gaizki: edo ez dugu aukeratu ondo proposamena hor norbait gaizki sentitzeko, edo ez dugu landu gehiegi, ez da gure arloan, eskolan edo Hezkuntzan landu, (55. minutua) lehen komentatu duguna: gorputz bat daukagula eta guztien gorputza... Baina esan daiteke... hori bai "ez dakite" "Potolita" bat baldin badago eta lasterketa batean ikusten baldin badu besteak baina gutxiago korrika egiten duela... gaizki pasatu behar. Gaizki pasatu behar, ailegatu behar baldin bada lehena leku batera. Baina ailegatzen baldin badira lehena edo azkena eta balorapena berak ikusten ez badu inportantzia handirik ez duela eta jokuak ez da errepikatzen planteamentu berbera. Edo berak orekarekin arazoak baldin baditu, beste bat... eta berak lantzen du hori (56. minutua) eta berak ikusten du aukera duela berak ere hori lantzeko eta ez geratzeko izango balitz bezala, azkena... edo besteen aurrean...

Hori da gure planteamendua. Edo bestela, nik uste dut besteen... Ez dakit matematikan edo ateratzen ez bazaie buruketa bat ematen du hurrengoarekin bat jarraitu behar dutela eta ematen du atzeratzen direla eta ez dakit zer. Guk daukagu askatasun gehiago horregatik gure saskia izan behar da askoz zabalagoa. Nik uste dut denak sar daitezkeela.

**Orain etorkinekin zaude (amaitzen ari gara e Aitor?) (57. minutua) Zer egin dezake HF-ak etorkinen alde edo integrazioa lortzeko? Zurekin daude zenbait ordutan eta HF-an egongo dira besteekin batera.**

Ba... nik uste dut inportantzia izugarria duela HF-ak, hartzeko edo sartzeko etorkinak berriro gure eskoletan: lehenengo momentuan eta hurrengoetan. Baina lehenengo momentuetan inportantzia handia dauka gorputza dela bera bakarra elkartzen duen (58. minutua) gauza bakarra edo jokuekin eta besteekin harremanak egiteko. Orduan berak badaki bere hizkuntza gauza batzuetan edo bere hizkera, desberdinak direla. Orduan baloi baten aurrean edo jokuaen aurrean desberdinak gara eta dena erlaxatzen da. Isteria da agian... Nik behintzat ikusten dudana arlo horretan landu behar da haien arteko harremanak bultzatzeko hor dena erlaxatzen delako eta haiek hasieran kriston presioak sufritzen dute. Orduan momentu horretan aprobetxatu behar dugu besteekiko harremanak lantzeko (59. minutua) eta gainera egoera lasai batean edo.

Baina ikusten dudana haiek ere batzuetan elkartzen direla gero patioan bai jokuetan bai... Horrek esan nahi du edo ez dugula jartzen ondo edo ez dugula bultzatzen gehiegi besteekiko harremanak lantzeko edo zerbait ondo ez dugu egiten. Baina nik uste dut inportantzia duela horretarako batez ere gorputzarekin... gorputza da (nola da) elementu unibertsala eta orduan denok prest gaude (60. minutua) bai irrifar bat jasotzeko bai bultzakada emateko bai jolasteko berarekin... Hori aprobetxatu behar dugu.

**HFari buruz zerbait esan ez duzuna eta geratu zaizun patrikan...**

Iada ez dakit zer esan dudana...

**Ea amaitzeko, ea nahi duzun niri galdera bat egitea. Geratu zaizu zalantza... Egon nintzen iaz orain dela bi urte... Orain bueltatu naiz... Ez dakit, bestela...**

Ez, ez, ez. Bakarrik hori. Horrelako lanak inportantzia handia duela eta ea amaitzen duzun azkar irakurtzeko (61. minutua).

**Urtebeteren buruan. Beno, esan beharko dut baita ere, zure klaseetan asko ikasi nuela. Besteekin beharbada ez nuen hainbeste ikasi. Bai, ¡hombre! hartu-emanak dira, beharbada besteei nire iritziak gehiago eman nizkiela. Jaso nuen askoz gehiago, e? Pixkat didaktika aldetik edo. Baina zure kasuan izan zen kontrakoa. Jakin dezazun hori. Mila-mila esker Aitor.**

**Que tengan una cierta sensibilidad ante eso o que... (Estamos hablando Javier y yo porque Lourdes ha ido a por las hojas de observación por cada sesión. Le pregunto a ver si tiene apoyo del resto del alumnado o de alguna persona que tenga cierta sensibilidad para prestar este tipo de ayuda)**

U.- Humm, eliges a los más... (lo pone en duda). Casi mejor si lo dejes ya... (estoy dudando entre grabar y no grabar. Ya les he pedido permiso. Javier me ve y me aconseja dejar la grabadora en marcha).

**Yo me veía incapaz de conseguir lo que más te da la EF: el aspecto social, el relacionarse con los demás, y veía que no había manera**

U.- Sabes lo que pasa. Que para muchos, para una gran mayoría es el momento guay de la semana. La clase de EF es la clase guay, para veinticinco de la clase, la clase de EF es el momento guay. (Lourdes entra con la hoja y se sienta) Entonces, no poder hacerlo a tope por echarles una mano a éstos. Eso es ser muy generoso.

**Es comprensible**

La otra mitad... Pues están los que para ellos es el momento no guay. (minuto 1) Los que rechazan la EF, mejor no pedirles que ayuden a éstos porque lo van a hacer a desgana y mal. Los que ni fu ni fa. Bah... Alguno se enrolla. Alguno lo busca. Le sirve bien porque "Como esto no me gusta mucho, pues les ayudo a estos y así no tengo que hacer nada. Y así Javier me pone buena nota".

**Así de claro**

U.- Así de claro. Luego hay gente maja que se enrolla.

L.- ¿Los normales?

U.- Los normales buenos que les gusta y lo hacen a otro nivel. simplemente por ayudar. Es una pasada con... (Se ponen a charlar sobre una alumna concreta)

**Vuestro itinerario más o menos ya lo conozco, así que pasamos. ¿Qué tiene la EF que no tenga otras áreas para estos alumnos?**

L.- ¿Qué tiene la EF? (Minuto 2)

U.- Tiene movimiento.

L.- Movimiento y es una asignatura que bueno... Que no son siempre exámenes escritos de papel y boli, que es lo que a estos les supone... Normalmente la EF es movimiento, son juegos en equipo...

U.- Tiene movimiento, abrazos, risas... No estar quieto, sentado. Uffff

L.- Claro... Es otro entorno. Hay actividades diferentes que no se hacen en el aula. Es una asignatura que está abierta a todo. No son como las matemáticas están muchísimo más perdidos a pesar de que van con trabajo adaptado. ¿Has empezado a grabar ya?

**Está grabando...**

L.- ¡Ah, está grabando!

U.- Ya lleva un rato.

L.- Este centro se caracteriza por trayectoria de la Educación Especial. Cuando me has dicho que solo has conocido a uno... Yo este año que llevaba tres años sin estar, estoy

alucinada (minuto 3) de la gente que venga, no de la ESO. En Primaria... bueno, bueno... ¡y en Infantil!

U.- Están muy acostumbrados y lo que nos viene de ahí abajo.

(Vuelven a comentar el caso de unas alumnas)

L.- Yo creo que la familia también ayuda. Con estos chavales la familia es fundamental. Ya ves a los chavales y a los padres y bueno... encaja. Yo veo un chaval y me viene la madre (minuto 4) a hablar conmigo y claro, lo entiendo.

U.- Yo creo que para éstos, contestándote un poco a eso, para estos es la oportunidad de hacer cosas juntos, de verdad. Porque en clase están haciendo cosas al lado, no están juntos y aquí están juntos. Si uno mete un gol u otro mete gol... es la bomba. Es así. Igual no le ha pasado en toda la clase, pero si coincide que mete un gol... Buahh, se echan unas risas. Es lo que tiene: en vez de estar al lado haciendo cosas, es estar juntos.

L.- Hombre... hoy en día estos chavales que están en la ESO, han vivido la era de la integración. Sobre todo en este centro se ha caracterizado siempre por la educación especial, con lo cual estos han vivido la era de la integración. No es nada raro. Es raro cuando entran. Es muy llamativo: las conductas que tienen. (Minuto 5) Hasta Navidad, pues bueno... Luego, ya es más llevadero.

### **¿Vosotras vais de apoyo a ayudar al de EF?**

U.- En el Aula ya no. En el aula entran en tercero. Cuando están ya en tercero, ya no.

L.- Entran con dieciséis años. De dieciséis años a veintiuno. Entonces ahí ni hay auxiliar ni hay laguntza ni logopeda...

### **¿Y en Primaria...?**

U.- En Primaria va el auxiliar con ellos. A no ser que tú le digas: “no quiero que vengas, que no es necesario. Que creo que se apaña solo sin tu ayuda”.

### **En dos centros (se obvian los nombres) viendo a los chavales de prácticas y sí que estaban las auxiliares.**

L.- En Primaria. Es más fácil. A veces sí se apañan solos.

U.- Yo tengo una en primero que viene y al de segundo le dije que no viniera. (minuto 6) Y el año pasado tampoco venía.

### **Me has dicho antes, que tú no varías las clases**

U.- Yo ya no varío las clases. Preparo la clase para el grupo grande (me toca lo que me toca). Intento meter a estos. Intento no hacer nada para ellos, que hagan como todos. Si veo que están parados, pienso. Si no, nada.

L.- Es lo mejor, hasta lo que puedan. Si no se duplica el trabajo...

U.- Se duplica el trabajo y es frustrante. Buahhh. Con ésta, y con otra alumna también. Yo la he tenido... que suba y baje escaleras por lo menos, más o menos ligera. ¡Hala! Un banco sueco, arriba y abajo. Apoyas aquí... Pim-pom... No sé qué no sé cuantos ¡Para nada!

L.- Los progresos son tan pequeños, que no. (minuto 7)

U.- Y encima con dos horas a la semana

L.- Lo único que hacemos es un seguimiento (me enseña una hoja). Los chavales van con esto. Y aquí aparece de cada chaval...

**¿Qué es AAT? Perdón.**

L.- Aula de Aprendizaje de Tareas.

**Aula de Aprendizaje de Tareas. No lo sabía.**

L.- Entran de dieciséis a veintiuno. Está dividido en dos, pero bueno... Van con esto. Ellos se responsabilizan de bajar y subirlo. Puntualidad, comportamiento, esfuerzo e higiene. Javier va poniendo aquí. Nos sirve si se les ha olvidado el material, si han faltado... Los solemos firmar. Esto es lo que nos sirve un poco de guía, a pesar de que luego hablamos en el pasillo.

U.- He vuelto al rojo este año.

**¿Que has vuelto al rojo?**

U.- Lo positivo en azul y lo negativo en rojo. Como antes. Es que es más claro.

**¿Y en Primaria también se siguen estas fichas?**

L.- No hay aula (minuto 8).

U.- Hay un auxiliar.

**¿Qué informe se les da?**

U.- y L.- ACIS.

L.- Estos tienen informes. No tiene un valor de ACIS de Primaria. Son ACIS, pero bueno... De aquella manera...

**(off de record)**

**Tienes que vivir en la escuela. Lo entiendo.**

(minuto 9)

L.- Lo que no puedes hacer es quemar al profesorado. Siempre que puedo les mando con material. No puedes cargar a la de matemáticas con... Y a Javier es distinto, pero no puedes cargar al profesorado... Y eso que en este centro...

U.- Se enrolla muchísimo la gente.

L.- Pero aún y todo les tienes que facilitar. El profesorado está a sacar el grupo adelante. Y en la medida que pueden, ayudan. Pero si te toca una clase conflictiva, es que... es mucho tema y con los problemas que hay en la ESO. Todo el tema de normas y límites y encima hay tres de integración y te están sabotando en la clase. No puedes.

**¿En qué aspectos le valoras?**

U.- Lo que menos me importa es la nota. El ACI oficial es que no me lo leo. ¡Qué va! Paso. (minuto 10). Es que paso. No me vale para nada. A la que pone la nota, a Itsaso le digo: "Mira: esto, esto... Ha cumplido". Si alguno puede más, le especifico.

### **Los temas son...**

U.- Higiene, comportamiento, puntualidad y el esfuerzo. En comportamiento va la relación con los demás. Y ya está.

### **Si te machaca mucho...**

U.- No machaca nadie, de verdad. Bueno hubo, hombre... El caso aquel del que oía voces. Lo más fuerte. Estar calentando un grupo y de repente, uno de estos decirle a una:

- “¡Como te vuelvas a meter conmigo, te doy”.

- Nosotros: “Oye, Xabier, que no te está diciendo nada”.

- “¡Que si me vuelve a decir algo, le pego...!”

- “Bueno, vale, pues te sientas” o les mandas... Ahora ya me complico menos. Como tampoco los puedes dejar solos por si acaso les da la ventolera, les acompaño a donde los del aula (minuto 11).

### **En un caso extremo**

U.- En un caso extremo se les saca de la clase y se les lleva a donde los profesores de ellos y ahí está. Luego depende también lo que tenga cada uno...

L.- El día que me tocó ir con Askoa, hizo surf como con cualquiera de cuarto de la ESO.

U.- Con Gontzal, le vinieron a ver los del Berritzegune y como le estaban diagnosticando algo. Y le vieron jugar a pala... y fliparon porque hacía deporte como los demás. Era un Down, muy habilidoso. Yo le ponía la nota como los demás y luego como no se la podía poner, se la decía a él.

L.- Luego (minuto 12) sí que aparecen las notas, pero con adaptaciones. Las notas se les pone en el mismo formato, pero con adaptación curricular. Tiene la misma validez que las otras.

U.- Ya no ponemos número. Desde hace un par de años. Ya no ponemos “Siete” y actitud.

### **¿Y en Primaria?**

En Primaria, y ahora les ponen la calificación a todos y también a estos supongo que aparecerá. El ACCI por medio del informe del Departamento de Orientación.

Yo a estos les ponía nota. Yo por decirles a ellos.

### **Con los padres ¿qué relación tenéis?**

U.- Ninguna.

### **Es que tampoco tienes relación con los otros padres**

U.- La misma que con otro chaval: ninguna. A no ser que seas su tutor (minuto 13)

L.- Yo, ¿con los padres? Una relación mucho más intensa que con los otros. Pidiéndoles siempre que sigan siempre el mismo camino que nosotros seguimos, porque si no el chaval, ve que hay una... Les pido que el colegio y ellos vayamos en la misma dirección. Pero pedirles eso... Hay gente que lo entiende y gente que no lo entiende. La experiencia es buena. El centro tiene buena fama. Hay de todo. En general, bien.

**¿Tenéis reuniones específicas entre vosotros, o son conversaciones en pasillo o cuando vienen las notas te doy el informe?**

U.- Esto simplifica mucho (enseña de nuevo las hojas de registro).

U.- Es una comunicación semanal Cada clase va con esto (minuto 14).

**¿Tienes objetivos con el chaval de manera individualizada?**

U.- No me pongo. No, en general. Con alguno igual que sí que miramos un poco más

L.- Depende... Si ves que puede llegar, pues intenta a ver. A ver el fútbol, a ver si... Aquí muy general

U.- Este último que también andaba muy bien. Con Koldo García el objetivo que fuera la clase de EF como todos. Sin metas de que tienes que lograr un objetivo físico...

**Digo de higiene, o de comportamiento...**

L.- Se intenta lo más posible que sigan al grupo (min. 15) en la medida que puedan. Si tienen que ducharse se tienen que duchar, si se tienen que cambiar de camiseta, se cambian. Y si no tienen consecuencia el que no hagan eso. Lo mínimo-mínimo tienen que cumplir. No porque estén en el aula van a ser diferentes.

Y luego lo que comentábamos de las reuniones, ahora que hay reunión de evaluación lo que intentamos al principio o al final de la reunión, si alguien tiene algo que decir. Nos intentamos juntar con los profesores, nosotros, con los que van a impartir: el de lengua, el de mate...

**Una relación como con cualquier tutor... incluso más**

U.- Un poco más. Algo más... Nos juntamos un poco antes de las reuniones para hablar cinco minutos (para hablar) de todo. Siete u ocho chavales. Media hora.

L.- Pero bueno... Un poco esto (vuelve a enseñar las hojas de control y seguimiento). Esto por ejemplo... Antes lo hacíamos para otras asignaturas. (Lourdes enseña las hojas de control). Este año para dibujo (min. 16). Es un poco el control que tienen. Van a la clase y a veces se pierden, se pierden con las normas y tal... La gente pide un poco... y luego esto sí que funciona bastante bien.

**¿Algo tangible, no?**

U.- Se llevan el reconocimiento.

**¿Que has puesto en rojo por casualidad?**

Se llevan el reconocimiento. En rojo tienes:

no ha traído ropa

Comportamiento: mal, no entra.

Habla muy bajo. Se queda así.

Esfuerzo, no hace, no quiere.

Mal, que lo vea en rojo

Le puse cuatro males...



### **Positivas...**

L.- Le digo. “Muy bien Nerea...” Ayer. Y dice Naiara: “Claro, como Javier le tiene pelota a Nerea” (min. 17). Es que como le tiene pelota. ¡Ja, Ja!

U.- No le puse más que un “muy bien”. Claro le picó esto: que a ella le puse “Bien” y a ésta “Muy bien”. Claro, la mayoría de los días en rojo, no hace nada... Muy bien, Nerea.

U.- Es que hizo conmigo. Una clase de flexibilidad, por parejas. La cogí sola a ella.

### **¿Se suelen quedar descolgados a la hora de hacer parejas, tríos?**

U.- Sí. Si llega a estar Sofía (faltaba Sofía), se ponen juntas.

L.- También son muy crueles. Hay gente que bueno... (min. 18).

U.- Yo no he visto crueldad en la clase de EF con estos, rechazos. He visto más crueldad con los normalizados. La gente que la dejan apartada y que le dicen: “¡Yo con este no me pongo...! Más que con uno de aula...”

### **Yo lo que he visto a estas edades a uno que dijo “con una chica no me pongo...”. Un machote... y se quedó toda la clase sin hacer. Vete al banco...**

U.- A mí el otro día me vino uno, de primero de la ESO. “¡Es que éste no se quiere poner conmigo. El chaval olía. Y estaba haciendo una prueba con los demás y le dije: “Mándale a la porra, directamente”. Al minuto, para cuando levanté la cabeza, estaban los dos jugando. ¡Mira qué bien! (min. 19). Le ha mandado a la porra y están los dos jugando.

L.- Es que hay cosas... Son edades muy...Estos. A EF nunca se niegan. Se pueden negar a ir a otra asignatura. Se les suele olvidar la camiseta. Suelen venir en vaqueros, esta de los vaqueros, también viene de casa. Pero nunca se niegan a ir a la EF. Eso es por algo.

U.- Luego se apuntan a todo: a esquiar, al surf....

L.- Pista de hielo acabamos de estar. Eso vamos con los demás, con las demás aulas de Vitoria. Pero, es lo mismo: intentar hacer lo máximo posible, la mayor autonomía posible... y que sean como los demás, sabiendo que muchos no van a llegar.

### **¡Puesto ya está...! (Doy por finalizada la entrevista, pero la conversación sigue)**

L.- ¿Tú no has visto las clases, no?

U.- Unos van a la ducha, luego va Aitziber a cambiarse (min. 20) y luego va el resto a cambiarse porque tarda diez minutos. Porque si no no hay manera de..

### **El tema también del vestuario... Tú estás ahí limitado. Es un espacio hueco. No sé si lo pondré...**

U.- Tiras de la buena voluntad de la auxiliar. Y cuando no hay auxiliar, a alguna niña que te ayude. Tuvo la regla a finales del año pasado sin avisar. Movida... Salí corriendo hacia arriba y a la primera que vi. A Irati: “¿me puedes echar una mano con este tema? ¡Porque no...” Y fue abajo y la cambió. Me avisaron el resto de chicas. ¡Bueno...! (Dando por finalizado el tema)

**Es muy fácil, esto de la educación es muy fácil... (min. 21)**

L.- Bueno... (como queriendo decir que hay cosas peores). ¿Tú no has visto las aulas de arriba, no?

Se cierra la conversación y acompaña a Lourdes a ver las clases-talleres.

## **ANEXO 2. CUESTIONARIOS DE VALIDACIÓN Y VIGENCIA**

## **NOMBRE Y APELLIDOS DEL ESPECIALISTA DE E.F:**

**Años de docencia:** 36

1ª pregunta: capítulo titulado: “La Educación Física en Primaria: educa lo motriz”

RESPUESTA:

Sin duda. La utilización para el desarrollo de las sesiones de E.F. de espacios dentro del centro mal acondicionados, no adecuados ni específicos para trabajar los contenidos del área, muchas veces compartidos o ubicados fuera del recinto escolar que hacían necesario el desplazamiento con alumnado y/o material, condicionaba el aprovechamiento y uso del tiempo, selección de actividades, organización del espacio, ... etc. En dos palabras dificultaba el trabajo.

2ª pregunta: capítulo titulado: “La Educación Física en Primaria: educa lo motriz”.

RESPUESTA:

En mi centro en estos 10 años la mejoría de una de las instalaciones ha sido muy importante. Se ha cerrado el frontón y cambiado todo el tejado con lo que se ha conseguido trabajar sin goteras, frío, suciedad y tan mala acústica en ese espacio. No se hace necesario el traslado con seis grupos de alumnos a las instalaciones deportivas del ayuntamiento fuera del centro, lo que ha llevado a un reparto más racional del horario del área y mejor aprovechamiento sin tener que aglutinar las horas en una sola sesión semanal, ni tener que dejar de dar sesiones por falta de espacio y mal tiempo.

Por otro lado ha facilitado el uso de material más variado con lo que hay más alternativas para trabajar de forma diferente, seleccionando más contenidos y organizando actividades. Ha permitido centrarse en otras preocupaciones que no fueran el tiempo, como mejorar la evaluación del alumnado diseñando y consensuando referente de observación y plantillas para recoger datos del desarrollo de las sesiones que la hacen más objetiva y coherente con el planteamiento del desarrollo de competencias. Ha permitido establecer una forma de agrupar al alumnado para el desarrollo de las sesiones de forma que todos roten en el papel de responsable independientemente de su capacidad, y los demás lo respeten, no vayan siempre de forma atropellada para ser siempre los primeros, sean siempre grupos mixtos a la hora del juego, en todos los grupos haya “buenos y malos”, se sienten en el ritual de entrada /salida y explicaciones chicos con chicas, asuman un orden que facilita la organización y aprovechamiento del uso del tiempo de la sesión, ... etc.

3ª pregunta: capítulo “ Dos recreos paralelos: el del alumnado y el del profesorado”

Si. El espacio de nuestro patio pintado en su mayoría por pistas deportivas estaba repartido por turnos entre todos los niveles. Sin embargo el mayor uso de estos era por parte de los chicos. A éstos les gustaban y sigue gustando más el movimiento y monopolizaban y monopolizan las pistas deportivas. Las chicas ocupaban y siguen ocupando espacios mucho más reducidos para hablar o jugar a otro tipo de juegos.

El profesorado , por turnos, vigilaban la zona delantera y trasera del patio. El resto se juntaba en la sala de profesores para hacer un descanso .

4ª pregunta: capítulo “ Dos recreos paralelos: el del alumnado y el del profesorado”

El aumento de conflictos entre el alumnado ha hecho necesario reforzar la vigilancia del patio con más y más zonas de vigilancia, por lo que el número de profesores que acuden a la sala de profesores es mucho más escaso y en ocasiones nulo. Esto es debido no solo al refuerzo de la vigilancia sino a la repercusión del aumento de trabajo desencadenado estos últimos años con los recorte hechos por la administración que hace necesario utilizar el tiempo de recreo para reuniones, preparación de materiales, solucionar problemas con alumnado, ...etc. Y en mi opinión ya no existen dos recreos paralelos.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL ESPECIALISTA DE EF: \_\_\_\_\_

Años de docencia: 34

1ª Pregunta: capítulo titulado " La Educación Física en Primaria : educando desde lo motriz "

Después de leer la descripción de las tres sesiones de EF relativas al curso 2005-2006, ¿ crees que lo que se relata está relacionado con la EF de entonces ?.

Creo que lo que se escribe y relata está totalmente relacionado con la Educación Física que se daba en esos años. Es un relato real, muy detallado y preciso . Es lo que pasaba en las clases de EF .

2ª pregunta: capítulo titulado " La Educación Física en Primaria : educando desde lo motriz "

¿ crees que lo relatado tiene vigencia para la EF actual ?.

Hoy en día , en líneas generales lo relatado sigue teniendo vigencia en la Educación Física actual, si bién, determinados aspectos han cambiado, mejorado, ha ido evolucionando. En nuestro centro la instalación donde se imparte el área de EF ha mejorado y esto ha repercutido en los contenidos, la metodología, las sesiones, la programación tanto anual como semanal.

En la evaluación se hace un seguimiento más real, concreto, basado en ítems diferentes, más definidos para hacer una evaluación más objetiva.

3ª pregunta: capítulo " Dos recreos paralelos: el del alumnado y el del profesorado "

Después de leer la descripción sobre el recreo del curso 2005-2006, ¿ crees que lo que se relata está relacionado con la realidad del recreo de entonces?

Después de leer la descripción de los recreos creo que lo relatado está muy bién hecho. Es objetivo y está relacionado con los años 2005-2006.

4ª pregunta: Capítulo " Dos recreos paralelos: el del alumnado y el del profesorado "

¿ Crees que lo que se relata sigue teniendo vigencia para describir un recreo actual ?

Básicamente sí, pero aquí también ha habido cambios para mejorar la participación, la seguridad de los niñ@s. En nuestro centro concretamente la vigilancia del patio se hace por zonas, asignando una determinada zona a un maestr@. Hay más profesorado que vigila el patio, dentro del colegio hay vigilancia de pasillos y lavabos.

Cada nivel de primaria tiene asignado una zona concreta del patio para jugar y es rotativa. Hay una zona para para jugar sin balones específicos para no condicionar un determinado deporte.

5ª pregunta: Capitulo denominado “ Las otras tareas del profesorado: las horas de dedicación exclusiva “

Después de leer la descripción sobre las horas exclusivas del curso 2005-2006, ¿ crees que lo que se relata está relacionado con la realidad de las horas de dedicación exclusiva de entonces ?

Totalmente, la hora de exclusiva está relatada muy bien. Y está relacionada con lo que se hacía.

6ª pregunta: Capitulo 5 denominado “ Las otras tareas del profesorado: las horas de dedicación exclusiva “

No ha habido cambios significativos. Las horas de exclusiva sirven para hacer reuniones de nivel, ciclo, entrevistas con padres, claustros.

7ª Pregunta :

¿ El relato puede herir la sensibilidad, invadir su intimidad o molestar a alguien ?.¿ Crees que existe algún motivo para que el texto no se pueda hacer público ?.

Lo relatado está muy bien estructurado, es un relato concreto, conciso de lo que es el día a día en la escuela, en el aula , gimnasio, recreo.

Hoy en día ha habido bastantes cambios, introducción de la pizarra digital, ordenadores en el aula de informática, mejora de las instalaciones deportivas y material más polivalente.

Creo que se puede publicar sin molestar a nadie.

Durante el texto de la tesis vamos a cambiar tu nombre. ¿Cuál es el que te gustaría elegir ?

Cualquier nombre ficticio: el centro escolar, los niñ@s, el profesorado.

**Nombre y apellidos del especialista de EF:**

**Años de docencia: unos 28 (no estoy seguro)**

1.- Estoy convencido de que lo que se relata en la descripción de las tres sesiones de EF relativas al curso 2005-06 está relacionado con la realidad de la EF de entonces... y de ahora, porque esa realidad era y es muy variada. Para entenderlo tenemos que tener en cuenta que, a nivel docente, las posibilidades de programación de nuestra asignatura eran en esa época muy amplias, y lo son también en la actualidad; mucho más que en cualquier otra asignatura. Por tanto, podías (y puedes) encontrarte realidades docentes diferentes en función de cada profesor y cada centro.

2.- Considero que lo relatado, salvo en un aspecto que comentaré después, sigue teniendo plena vigencia. Como muestra describiré un detalle:

Me he quedado muy sorprendido, por ejemplo, al releer la descripción de "mi" sesión que aspectos de mi docencia (como pueden ser el trabajo en parejas mixtas, el minimizar el parón de actividad con explicaciones lo más breves posible...) que para mí tienen actualmente mucha más importancia que otros aspectos, ya la tenían entonces. Y no pensaba que esto fuera así desde hace tanto tiempo.

La salvedad que he citado anteriormente hace referencia a la reducción de tres a dos sesiones semanales de EF que tuvo como consecuencia:

- a) Me he visto en la obligación de elegir entre la práctica física o la higiene. Como doy prioridad a la práctica, hoy prefiero que los alumnos tengan EF dos días diferentes a que tengan dos sesiones seguidas con tiempo para que se puedan duchar. Entonces, en cambio, se duchaban y, además, tenían una tercera sesión.
- b) Ahora los centros (la administración) tienen más sencilla la distribución de los espacios para la EF. Antes estábamos tres profesores de EF que coincidíamos en las horas de docencia; uno al gimnasio, otro a la sala de usos múltiples y otro al frontón (también en invierno y/o cuando llovía), o al polideportivo del barrio con la consiguiente pérdida de tiempo en los desplazamientos. Ahora, al haber menos sesiones, con dos profesores es suficiente y ya no hay problemas de espacios.

3.- Totalmente relacionado. Al releer las páginas de ésta sección he recordado lugares y situaciones concretas que tenía olvidadas: distribución del patio por cursos, ambiente de la sala de profesores...

4.- Claro que sigue teniendo vigencia. Pienso que cada centro escolar tiene sus características propias, pero los recreos han sido y son iguales y creo que, en el futuro, seguirán de la misma manera que son descritos en esta tesis.

5.- Lo que se relata en esta tesis sobre las horas de dedicación exclusiva del profesorado es, tal cual, lo que solía suceder en mi centro escolar; las conversaciones con las tutoras sobre



distintos alumnos tanto de manera informal en la sala de profesores, el patio... como de manera formal de cara a la evaluación; las sesiones de evaluación; la elaboración de los boletines de notas; las reuniones del seminario de EF para elaborar la lista de material a pedir, para intercambiar espacios para desarrollar las unidades didácticas...

6.- Por supuesto que tiene vigencia para describir las horas de dedicación exclusiva en la actualidad.

Veamos:

Actualmente los boletines de notas se realizan a través de un programa informático homogéneo para toda la red pública vasca; en esto ha cambiado y mucho, pero en todo lo demás las cosas siguen igual. El trasvase de información con los tutores sobre los alumnos sigue dándose igual, tanto de manera formal como de manera informal; tanto en la sala de profesores como en el patio o en los pasillos.

Las sesiones de evaluación, con las características propias de cada centro, siguen siendo las mismas.

En la actualidad, en el centro donde desarrollo mi labor docente no me coordino con nadie de mi área soy el único profesor de EF pero me consta que en otros centros donde hay más de un profesor la coordinación de área se hace, pero es que además, se debe hacer. Ya sea como se describe en la tesis o de otro modo similar.

La preparación de las reuniones con padres, etc... siguen igual.

7.- Me resultaría difícil de entender que alguien se pudiera sentir molesto, su intimidad invadida o herido en su sensibilidad con un texto de estas características, tanto en cuanto al tema como al modo en que está tratado éste. Evidentemente, no encuentro ningún motivo por el cual este texto no pudiera hacerse público.

En cuanto al cambio de mi nombre, me da igual. El leer este texto, aunque me ha costado ponerme a hacerlo, me ha emocionado mucho, al recordar esfuerzos, compañeros, ambiente de trabajo, etc. del que me enorgullezco y que tenía en parte olvidados.

Gracias de corazón

**NOMBRE Y APELLIDOS DEL ESPECIALISTA DE EF:**

**Años de docencia: 15 AÑOS**

1ª pregunta: capítulo titulado "La Educación Física en Primaria: educando desde lo motriz"  
Después de leer la descripción de las tres sesiones de EF relativas al curso 2005-2006, ¿crees que lo que se relata está relacionado con la realidad de la EF de entonces?

Sí. Lo que se relata está relacionado con la realidad de la E.F. de entonces. El profesor tiene como objetivo en los niños desarrollar las capacidades cognitivas, motrices, afectivas, sociales y de autonomía principalmente.

Para ello el profesor tiene que comprender que cada alumno es diferente y que hay caminos diferentes para poder sacar el mayor rendimiento en los jóvenes (tratamiento de la diversidad)

2ª pregunta: capítulo titulado "La Educación Física en Primaria: educando desde lo motriz"  
¿Crees que lo relatado sigue teniendo vigencia para la EF actual?

Sí, por su puesto. En la Educación Primaria hay 3 ciclos. Los niños en cada ciclo tienen sus propias características psicoevolutivas que tenemos que conocerlas y respetarlas.

El conocimiento de estas características nos permite poder elegir los contenidos que queremos trabajar en los niños y poder tener una enseñanza-aprendizaje significativa donde el niño realiza un aprendizaje activo y motivador.

3ª pregunta: Capítulo "Dos recreos paralelos: el del alumnado y el del profesorado"

Después de leer la descripción sobre el recreo del curso 2005-2006, ¿crees que lo que se relata está relacionado con la realidad del recreo de entonces?

Sí, la realidad de entonces es lo que se relata en la tesis. Libertad para poder jugar a lo que uno le pudiera apetecer. Ej. " hasta 7 balones en el patio "

4ª pregunta: Capítulo "Dos recreos paralelos: el del alumnado y el del profesorado"

¿Crees que lo que se relata sigue teniendo vigencia para describir un recreo actual?

Sí. La dirección del Colegio se encarga en organizar la utilización de cada espacio para que haya un orden en las horas de patio y evitar que haya problemas. En cada espacio se respeta la actividad que previamente se ha definido.

Además en muchos colegios, en la hora del patio, los profesores tienen un espacio previamente establecido donde pueden observar las relaciones y comportamientos que tienen los alumnos y si fuera necesario poder intervenir en beneficio de la convivencia de los alumnos promoviendo la coeducación.

5ª pregunta: Capítulo denominado "Las otras tareas del profesorado: las horas de dedicación exclusiva"

Después de leer la descripción sobre las horas exclusivas del curso 2005-2006, ¿crees que lo que se relata está relacionado con la realidad de las horas de dedicación exclusiva de entonces?

Si. Los profesores están presentes en el centro y en sus horas de dedicación exclusiva preparan sus clases, realizan diferentes reuniones de ciclo, área etc.

6ª pregunta: Capítulo 5 denominado "Las otras tareas del profesorado: las horas de dedicación exclusiva"

¿Crees que lo que se relata sigue teniendo vigencia para describir las horas de dedicación exclusiva actuales?

Si. Las horas de dedicación exclusiva son muy importantes para el profesorado. En estos momentos el profesor dedica tiempo para la programación, evaluación y también realiza diferentes reuniones de ciclos, áreas etc. Todo esto permite mejorar la calidad del proceso de la enseñanza.

7ª pregunta:

¿El relato puede herir la sensibilidad, invadir su intimidad o molestar a alguien? ¿Crees que existe algún motivo para que el texto no se pueda hacer público?

Ningún problema

Durante el texto de la tesis vamos a cambiar tu nombre. ¿Cuál es el que te gustaría elegir?

## UN DÍA EN LA VIDA DE LA ESCUELA

NOMBRE Y APELLIDOS DEL ESPECIALISTA DE EF: \_\_\_\_\_

Años de docencia: 35

1ª pregunta: capítulo titulado “La educación física en primaria: educando desde lo motriz”. Después de leer la descripción de las tres sesiones de EF relativas al curso 2005 – 2006, ¿Crees que lo que se relata está relacionado con la realidad de la EF de entonces?

Si, sin duda, la descripción que hace de las clases en los tres ciclos, plasma el planteamiento de la sesión, las interrelaciones sociales que surgen en las clases (alumno, alumno – profesor y grupos de clase) y el medio en el que nos desenvolvíamos los profesores de EF (traslado de alumnos, compartir instalaciones, estructura de las sesiones, resolución de los conflictos, motivación).

2ª pregunta: capítulo titulado “La educación física en primaria: educando desde lo motriz”. ¿Crees que lo relatado sigue teniendo vigencia para la EF actual?

Partiendo del principio de que la educación se mueve muy lentamente y que hoy en día podemos ver en las aulas planteamientos que ya estaban funcionando hace 20,30 o 40 años, yo afirmaré que, si tiene vigencia, con algunos matices. En los últimos años la organización y planificación de las sesiones se articulaban partiendo de potentes unidades didácticas que potenciaban la motivación y que se articulaba en base a una organización mucho más pensada en el desarrollo del grupo clase. Al entrar y llegar cada uno ya sabe que hay que hacer, con las tareas claramente especificadas.

3ª pregunta: capítulo titulado “ Dos recreos paralelos: el del alumno y el del profesorado”. Después de leer la descripción sobre el recreo del curso 2005-2006, ¿Crees que lo que se relata está relacionado con la realidad del recreo de entonces?

Por un lado, el patio, lugar de recreo de los alumnos y por otro la sala de profesores y las clases. Bajo mi punto de vista era un momento de parón y no se planteaba la utilización de ese espacio con fines pedagógicos. Tiempo de asueto para todos. Un grupo de profesores se quedaba a supervisar e intervenir en las situaciones de conflicto. Mientras tanto el profesorado se reunía alrededor de un café o unas pastas para comentar tanto a nivel profesional como personal las incidencias del día. Todo esto se refleja en el día a día que aparece en la transcripción de los recreos.

4ª pregunta: capítulo “ Dos recreos paralelos: el del alumno y el del profesorado”. ¿Crees que lo que se relata sigue teniendo vigencia para describir un recreo actual?

En estos diez años las organizaciones de las horas de recreo han sufrido un vuelco importante, la realidad de hoy es bien distinta. Viendo que las horas de recreo se convertían en foco de conflictos, se replanteo como momento de intervención, regulándolos y dándoles un papel más estelar.

Delimitación de zonas, material común del centro que los alumnos sacan y recogen, distribución del profesorado más cercano al alumnado, .....

Por otro lado, el profesorado restante utiliza cada vez más estos momentos para coordinar, repasar o acabar pequeñas cosas o trabajos. Quizás, se pierde ese momento importante de compartir y de estar con tus compañeros.

5ª pregunta: capítulo denominado "Las otras tareas del profesorado: las horas de dedicación exclusiva". Después de leer la descripción sobre las horas de exclusiva del curso 2005 -2006 ¿crees que lo que se relata está relacionado con la realidad de las horas de dedicación exclusiva de entonces?

Es una buena muestra, del trabajo realizado en las horas de exclusiva, evaluaciones, reuniones con las familias, preparación de las clases y reuniones de área. Pero en este mismo apartado teníamos que meter todas las actividades como centro, fiestas, salidas, relaciones con otras escuelas... Como podemos observar el abanico de actividades es amplio y el tiempo reducido lo que nos empujaba a alargar el horario habitualmente

6ª pregunta: capítulo "Las otras tareas del profesorado: las horas de dedicación exclusiva". ¿Crees que lo que se relata sigue teniendo vigencia para describir las horas de dedicación exclusiva actuales?

Diría que, si todas las actividades que se hacían entonces se siguen haciendo, pero con una carga mayo, los centros cada vez más se involucran en proyectos y actividades que carga de trabajo al profesorado, mermando el tiempo para las otras actividades. Los recortes, han tenido un reflejo en los repartos de tiempo. Las horas libres desaparecen, y con la hora de exclusiva no, da para sacar adelante todo el trabajo

mas?

7ª pregunta: ¿El relato puede herir la sensibilidad, invadir su intimidad o molestar a alguien? ¿Crees que existe algún motivo para que el texto no se pueda hacer público?

Para nada, la utilización de un lenguaje neutro y la narración detallada de los momentos y situaciones, consiguen mostrar como documental mudo, la realidad de esos momentos en la escuela.

Durante el texto de la tesis vamos a cambiar tu nombre. ¿Cuál es el que te gustaría elegir? Aitor

Alfredolopezdesosoaga ,,,ehu.eus

NOMBRE Y APELLIDOS DEL ESPECIALISTA DE EF:

Años de docencia: 25

1ª pregunta: capítulo titulado "La Educación Física en Primaria: educando desde lo motriz"

Después de leer la descripción de las tres sesiones de EF relativas al curso 2005-2006, ¿crees que lo que se relata está relacionado con la realidad de la EF de entonces?

En principio lo que se relata en el capítulo "La Educación Física..." son sesiones que están totalmente relacionadas con la realidad de entonces porque son ~~clases~~ <sup>clases</sup> habituales en las que se trabajan diferentes contenidos dependiendo de los ciclos (juegos, habilidades básicas y habilidades específicas) así como las problemáticas intrínsecas de la materia (desplazamientos hasta instalaciones deportivas, hábitos de higiene y gestión de materiales, espacios y relaciones)

2ª pregunta: capítulo titulado "La Educación Física en Primaria: educando desde lo motriz"

¿Crees que lo relatado sigue teniendo vigencia para la EF actual?

Si bien es cierto que estamos viviendo momentos de cambio en el sistema educativo, la realidad nos dice que los cambios en la escuela necesitan de mucho tiempo. Se puede cambiar por decreto una ley orgánica, pero la realidad del día a día en una escuela ~~se~~ <sup>permanecerá</sup> por mucho tiempo inalterable. Por ello considero que lo relatado en este capítulo sigue teniendo vigencia.

3ª pregunta: Capítulo "Dos recreos paralelos: el del alumnado y el del profesorado"

Después de leer la descripción sobre el recreo del curso 2005-2006, ¿crees que lo que se relata está relacionado con la realidad del recreo de entonces?

Totalmente ya que el recreo para los alumnos representa la posibilidad de liberarse de horas de dedicación a sus tareas escolares siendo un espacio donde libera la energía acumulada mediante el juego y la interacción con otros, mientras que para los docentes es un descanso, un cese de su actividad habitual en el que se destiga de su función para utilizarlo como un espacio de comunicación, ~~normalmente~~ <sup>normalmente</sup> con sus compañeros

4ª pregunta: Capítulo "Dos recreos paralelos: el del alumnado y el del profesorado"

¿Crees que lo que se relata sigue teniendo vigencia para describir un recreo actual?

Si bien, como he dicho anteriormente, los cambios en el mundo educativo necesitan tiempo, los recreos además de ser escenarios de ocio y esparcimiento, se están encaminando hacia experiencias educativas que favorezcan la interacción social y el aprendizaje de otras habilidades y destrezas que favorezcan la convivencia y el clima escolar: patios sin balones, recreos dirigidos, recreos orientados, espacios delimitados. Por tanto, si bien hay ~~escenas~~ <sup>escenas</sup> que siguen teniendo vigencia, los recreos actuales de alumnos y profesores son cada vez más convergentes

5ª pregunta: Capítulo denominado "Las otras tareas del profesorado: las horas de dedicación exclusiva"

Después de leer la descripción sobre las horas exclusivas del curso 2005-2006, ¿crees que lo que se relata está relacionado con la realidad de las horas de dedicación exclusiva de entonces?

Si porque los educadores, además de las múltiples funciones que le son propias, se ven obligados a realizar muchas tareas de carácter burocrático, que en ocasiones le apartan de su labor educativa, y para ello se utilizan las horas de dedicación exclusiva.

6ª pregunta: Capítulo 5 denominado "Las otras tareas del profesorado: las horas de dedicación exclusiva"

¿Crees que lo que se relata sigue teniendo vigencia para describir las horas de dedicación exclusiva actuales?

Creo que la escuela está dando pasos para adaptarse a la sociedad actual y para conseguir resultados ~~ser~~ requieren nuevas formas de actuación. Así, en este proceso de renovación, las horas de dedicación exclusiva juegan un papel fundamental porque además de las tareas de aula, ahora también se utilizan para dar respuestas ajustadas y en equipo a las situaciones y características particulares de cada centro. A esto hay que añadir

7ª pregunta:

¿El relato puede herir la sensibilidad, invadir su intimidad o molestar a alguien? ¿Crees que existe algún motivo para que el texto no se pueda hacer público?

Creo que el autor con este texto ha intentado, como de una cámara de video se tratará, reflejar de una forma aseptica y neutral distintas situaciones escolares, evitando influir con sus opiniones, experiencias o sentimientos en las mentes de las personas que tengan acceso a él.

Si bien cada persona tenemos nuestra forma de interpretar el mundo dependiendo de nuestra trayectoria vital no creo que el relato pueda herir la sensibilidad, invadir su intimidad o molestar a alguien y por lo tanto no veo motivo alguno para que el texto no se pueda hacer público.

Durante el texto de la tesis vamos a cambiar tu nombre. ¿Cuál es el que te gustaría elegir?

Carlos

que el profesorado más entusiasta se ha involucrado en un proceso de innovación de materiales, metodologías y concepciones y que en muchas ocasiones carece de recursos espaciales y temporales necesarios que se subsanan alargando o multiplicando las horas de dedicación exclusiva. Por todo ello actualmente estas horas están más organizadas y sistematizadas.

≠ resultados diferentes se requiere.



Muchas gracias por tu colaboración. Asko estimatua!!

Cuando termines, me escribes o me llamas para que recoja vuestras opiniones.

[alfredo.lopezdesosoaga@ehu.eus](mailto:alfredo.lopezdesosoaga@ehu.eus)

Tlf.: 945 01 41 91

Emandako laguntza bihotz-bihotzez eskertzen dizut.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL TUTOR O TUTORA:

Años de docencia: 32 años

1ª pregunta: capítulo titulado "La serpiente multicolor: salida neutralizada".

Después de leer este relato relativo al curso 2005-06, ¿crees que refleja fielmente dicha entrada?

La entrada de los profesores y alumnos es de plena vigencia hoy en día.  
Es exactamente igual la de entonces que la de ahora.

2ª pregunta: capítulo titulado "La serpiente multicolor: salida neutralizada".

¿Crees que este relato se corresponde con lo que ocurre actualmente? ¿Tiene vigencia?

Hoy en día en el cole hay un nuevo servicio: aula de custodia. algunos niños vienen al cole de 8 a 9 para desayunar y para conciliar el horario laboral de los padres. Hay una monitora encargada de esta labor.

3ª pregunta: capítulo titulado "La vida en el aula"

Después de leer la descripción de las cuatro sesiones relativas al curso 2005-2006, ¿crees que

lo que se relata está relacionado con la realidad del aula de entonces?

Si. Totalmente. El desarrollo de las clases es exacto.  
Lo que no sucede en mi centro es lo del altavoz por las clases.  
Tampoco se dan medicaciones a nadie (vienen los padres)

4ª pregunta: capítulo titulado "La vida en el aula"

¿Crees que lo relatado sigue teniendo vigencia para la vida del aula actual?

Si. Hoy en día se han incorporado al aula las nuevas tecnologías.

En las aulas del centro hay una pizarra digital donde los alumnos realizan las actividades (algunas)

De las sesiones de E.F. no puedo opinar.  
El comportamiento de los niños de 1º corresponde a unos niños de su edad, los de 4º también.  
Los espacios están en el centro. No salen de él.

5ª pregunta: Capítulo "Dos recreos paralelos: el del alumnado y el del profesorado"

Después de leer la descripción sobre el recreo del curso 2005-2006, ¿crees que lo que se relata está relacionado con la realidad del recreo de entonces?

Los recreos que se describen son exactamente iguales a los de entonces y a los de ahora.

No han cambiado nada tanto a nivel de alumnos como de profesores.

6ª pregunta: Capítulo "Dos recreos paralelos: el del alumnado y el del profesorado"

¿Crees que lo que se relata sigue teniendo vigencia para describir un recreo actual?

Si. Los alumnos y los profesores se comportan igual que el año 2005-06.

7ª pregunta: Capítulo denominado "las reuniones con la familia"

Después de leer la descripción sobre las reuniones con la familia del curso 2005-2006, ¿crees que lo que se relata está relacionado con la realidad de una reunión con la familia de entonces?

Si. La reunión con la madre está descrita de forma real.

8ª pregunta: pregunta: Capítulo denominado "las reuniones con la familia"

¿Crees que lo que se relata sigue teniendo vigencia para describir una reunión con una familia actualmente?

Hay en día y han metido a la nota de Bi (Britain), Os (oso osos) O (osos), Na (nahiko) y Gu (guti) etc primaria. En el 2005-06 estaban el A.E (Aurea per Egorka) H.B (Hibatu Behar)

9ª pregunta:

¿El relato puede herir la sensibilidad, invadir su intimidad o molestar a alguien? ¿Crees que existe algún motivo para que el texto no se pueda hacer público?

Yo creo que no puede herir a nadie porque es respetuoso con el alumnado, con el profesorado y con los padres. Retrata bien la vida escolar diaria.

Muchas gracias por tu colaboración. Asko estimatua!!

Cuando termines, me escribes o me llamas para que recoja vuestras opiniones.

[alfredo.lopezdesosoaga@ehu.eus](mailto:alfredo.lopezdesosoaga@ehu.eus)

Tlf.: 945 01 41 91

Emandako laguntza bihotz-bihotzez eskertzen dizut.

**NOMBRE Y APELLIDOS DEL TUTOR O TUTORA:**

**Años de docencia:** 30

1ª pregunta: capítulo titulado "La serpiente multicolor: salida neutralizada".

Después de leer este relato relativo al curso 2005-06, ¿crees que refleja fielmente dicha entrada?

Totalmente. Es el día a día de la comunidad educativa. Parecidos protocolos se siguen en nuestra escuela.

2ª pregunta: capítulo titulado "La serpiente multicolor: salida neutralizada".

¿Crees que este relato se corresponde con lo que ocurre actualmente? ¿Tiene vigencia?

Si. Se percibe incluso cierto nerviosismo o alteración en algunos alumnos-as cuando llega el lunes y están deseando reencontrarse con sus compañeros-as para contarse sus cosas del fin de semana. Agradecen la posibilidad de volver a socializarse y participar de la vida escolar.

3ª pregunta: capítulo titulado "La vida en el aula"

Después de leer la descripción de las cuatro sesiones relativas al curso 2005-2006, ¿crees que lo que se relata está relacionado con la realidad del aula de entonces?

Muy real. Fuerza para Aurora por el nivel de implicación e interacción con sus alumnos. Quizá la sesión de ingenua relativa a la recogida de datos meteorológicos podría realizarse de forma transversal a lo largo de un trimestre.

4ª pregunta: capítulo titulado "La vida en el aula"

¿Crees que lo relatado sigue teniendo vigencia para la vida del aula actual?

Es difícil predecir si las nuevas tecnologías aplicadas en quinto y sexto a través del uso individual del ordenador se impondrán en tercero o cuarto, con el consiguiente cambio en la forma de gestionar las clases y las asignaturas. En todo caso, se percibe como muy pedagógica y humana la relación entre Aurora y sus charales.

Quizá el acceso desde casa a las nuevas tecnologías en familias con menores recursos pueda marcar alguna diferencia entre alumnos. Dispondrán de mayor información aquellos que tengan un fácil acceso.

5ª pregunta: Capítulo "Dos recreos paralelos: el del alumnado y el del profesorado"

Después de leer la descripción sobre el recreo del curso 2005-2006, ¿crees que lo que se relata está relacionado con la realidad del recreo de entonces?

Es el relato de un microcosmos. Los alumnos son también animales de costumbres y no suelen cambiar mucho sus actividades de juego. Está claro como se dice en el relato que la observación directa del alumnado da pistas de sociogramas y niveles de interacción entre los chavales. El encuentro en la sala de profes durante el recreo, sagrado. Café y tertulia.

6ª pregunta: Capítulo "Dos recreos paralelos: el del alumnado y el del profesorado"

¿Crees que lo que se relata sigue teniendo vigencia para describir un recreo actual?

Parece no diferir mucho de los recreos actuales. Suelo variar el número de "futboleros". Puede que los espacios del patio estén más controlados por el profesorado, tendiéndose a la zomificación.

7ª pregunta: Capítulo denominado "las reuniones con la familia"

Después de leer la descripción sobre las reuniones con la familia del curso 2005-2006, ¿crees que lo que se relata está relacionado con la realidad de una reunión con la familia de entonces?

El desarrollo psicoevolutivo de los niños/as de entonces y los de ahora no puede ser muy diferente. En ocasiones se habla con las familias de la falta de madurez de los chavales para alcanzar ciertas metas o mejorar aspectos concretos. Todas las variables puramente académicas y las relacionadas con la actitud se siguen manteniendo.

8ª pregunta: pregunta: Capítulo denominado "las reuniones con la familia"

¿Crees que lo que se relata sigue teniendo vigencia para describir una reunión con una familia actualmente?

También se informa a las familias del desarrollo de las actividades complementarias, de las realizadas y de las que quedan por realizar. A las familias de reciente incorporación se les anima a acudir a lugares como los Centros Cívicos, donde pueden recibir ayuda para realizar los deberes; refuerzos en euskera o acceso a las nuevas tecnologías.

9ª pregunta:

¿El relato puede herir la sensibilidad, invadir su intimidad o molestar a alguien? ¿Crees que existe algún motivo para que el texto no se pueda hacer público?

No. Es un testimonio de la realidad educativa y de la responsabilidad de los agentes que participamos en ella.

5ª pregunta: Capítulo "Dos recreos paralelos: el del alumnado y el del profesorado"

Después de leer la descripción sobre el recreo del curso 2005-2006, ¿crees que lo que se relata está relacionado con la realidad del recreo de entonces?

Es el relato de un microcosmos. Los alumnos son también animales de costumbres y no suelen cambiar mucho sus actividades de juego. Está claro como se dice en el relato que la observación directa del alumnado da pistas de sociogramas y niveles de interacción entre los chavales. El encuentro en la sala de profes durante el recreo, sagrado. Café y tertulia.

6ª pregunta: Capítulo "Dos recreos paralelos: el del alumnado y el del profesorado"

¿Crees que lo que se relata sigue teniendo vigencia para describir un recreo actual?

Parece no diferir mucho de los recreos actuales. Solo varían el número de "futboleros". Puede que los espacios del patio estén más controlados por el profesorado, tendiéndose a la comodificación.

7ª pregunta: Capítulo denominado "las reuniones con la familia"

Después de leer la descripción sobre las reuniones con la familia del curso 2005-2006, ¿crees que lo que se relata está relacionado con la realidad de una reunión con la familia de entonces?

El desarrollo psicoevolutivo de los niños/as de entonces y los de ahora no puede ser muy diferente. En ocasiones se habla con las familias de la falta de madurez de los chavales para alcanzar ciertas metas o mejorar aspectos concretos. Todas las variables puramente académicas y las relacionadas con la actitud se siguen manteniendo.

8ª pregunta: pregunta: Capítulo denominado "las reuniones con la familia"

¿Crees que lo que se relata sigue teniendo vigencia para describir una reunión con una familia actualmente?

También se informa a las familias del desarrollo de las actividades complementarias, de las realizadas y de las que quedan por realizar. A las familias de reciente incorporación se les anima a acudir a lugares como los Centros Cívicos, donde pueden recibir ayuda para realizar los deberes; refuerzos en euskera o acceso a las nuevas tecnologías.

9ª pregunta:

¿El relato puede herir la sensibilidad, invadir su intimidad o molestar a alguien? ¿Crees que existe algún motivo para que el texto no se pueda hacer público?

No. Es un testimonio de la realidad educativa y de la responsabilidad de los agentes que participamos en ella.

Muchas gracias por tu colaboración. Asko estimatua!!

Cuando termines, me escribes o me llamas para que recoja vuestras opiniones.

[alfredo.lopezdesosoaga@ehu.eus](mailto:alfredo.lopezdesosoaga@ehu.eus)

Tif.: 945 01 41 91

Emandako laguntza bihotz-bihotzez eskertzen dizut.



3<sup>a</sup> Claro que sí. Hasta me sorprende la cantidad de actividades, contenidos... que llegábamos a hacer a lo largo de cada sesión.

Niños inmigrantes que se iban incorporando en cualquier momento a lo largo del curso. La dificultad del idioma, diferentes culturas, necesidad de acogerles, ayudarles... (Un cambio tremendo para ellos. Dejaban su país con la esperanza y la ilusión de buscar un nuevo medio de vida.

4<sup>a</sup> En general, sí. Aunque en estos últimos años los cambios iban como más acelerados. La escuela es algo vivo y no se queda aparte o rezagada respecto a la sociedad.

Inmigración. En aquel momento

llegaban, sobre todo, sudamericanos (y pocos), y ahora, los de origen magrebí han aumentado mucho en nº. El último curso (2014-2015) tenía tantos venidos de fuera como el nº de aquí. Aunque cada vez más eran nacidos aquí. (Marroquíes, argelinos, de Africa central, polacos, sudamericanos, ...) Inmigración de dentro del país no había. Resultaba <sup>muy</sup> enriquecedor conocer otras culturas, otros modos de vida... Ver niños de todas las razas juntos en clase, en el patio, en las salidas, barmaneguis... Un mundo sin fronteras. En todo momento se trabajaba la integración del alumno/a y de la familia.

Escuela abierta al mundo.

Empezamos a organizar "la semana cultural" con temas de actualidad.

a) - Procedencias del alumnado y su conocimiento

Países, geografía, costumbres,  
cuentos, canciones, juegos, recetas...  
Con la colaboración de las familias.

b) Crecimiento sostenido, ecología,  
reciclado, conocimiento de  
los problemas que surgen en  
nuestra sociedad

c) "La green capital"

E.T.C.

La crisis que golpeó nuestra  
sociedad también se manifestó  
y manifiesta en la escuela.

- Menos ayudas económicas, de  
profesorado, bajas médicas...

- Familias con muchas  
dificultades para salir  
adelante.

En clase buscaba la manera  
de que nadie se sintiese mal,  
acoso marginado, humillado...

(Por ej. - buscaba material  
para todo el que no lo  
tuviese: pinturas, diccionarios,  
tijeras )

Hablábamos de lo mal que lo estaban pasando esos compañeros/as

Racismo - No surge del colegio. Viene de fuera. Los niños/as no podían aprender de sus profesores ese modo de ver las cosas.

A veces tenemos discusiones en el patio entre los mismos inmigrantes

Padres que venían al colegio llamándote racista cuando había surgido algún problema

### Valoración del profesorado

Van apareciendo casos en el/los que el profesorado no es valorado, es más, se le ataca, se le critica... y muchas veces delante de los hijos/as insultos, amenazas... El patio y los whasas pueden resultar un polvorín

Nuevas tecnologías - Vamos cambiando a velocidad de vértigo. Se hace lo que se puede porque el presupuesto del colegio es cada vez más exiguo. El profesorado tiene que ir evolucionando y no te puedes quedar atrás.

### Trabajo cooperativo

El papel del profesor que lleva el sólo la clase va desapareciendo. Se trata de ayudarse unos a los otros y de ver la necesidad que tenemos en algún momento de que nos echen una mano.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL TUTOR O TUTORA:

Años de docencia: 37 años

1ª pregunta: capítulo titulado "La serpiente multicolor: salida neutralizada".

Después de leer este relato relativo al curso 2005-06, ¿crees que refleja fielmente dicha entrada?

Si creo que sí. Actualmente el porcentaje del alumno inmigrante es bastante más elevado "El verano es noble, pero no es molesto", actualmente es algo molesto y de hecho se han hecho varias campañas. Las entradas actualmente no me parecen tan feas.

2ª pregunta: capítulo titulado "La serpiente multicolor: salida neutralizada".

¿Crees que este relato se corresponde con lo que ocurre actualmente? ¿Tiene vigencia?

Actualmente y en estos momentos si creo que tiene vigencia. Únicamente los anteriores reseñas: porcentaje de alumnado inmigrante, tono de entrada, y ritmo de entrada.  
4º En general tienen cosas de salir/irse y prisa por entrar

3ª pregunta: capítulo titulado "La vida en el aula"

Después de leer la descripción de las cuatro sesiones relativas al curso 2005-2006, ¿crees que lo que se relata está relacionado con la realidad del aula de entonces?

Si en general. Después cada clase tiene su particularidad.

4ª pregunta: capítulo titulado "La vida en el aula"

¿Crees que lo relatado sigue teniendo vigencia para la vida del aula actual?

Si creo que sigue teniendo vigencia.

Pequeños cambios se están haciendo pero bastante menos por lo que la sociedad está cambiando.

\* Actualmente no se puede jugar de un lado del balón al otro. Los profesores sí por ir al WC.

5ª pregunta: Capítulo "Dos recreos paralelos: el del alumnado y el del profesorado"

Después de leer la descripción sobre el recreo del curso 2005-2006, ¿crees que lo que se relata está relacionado con la realidad del recreo de entonces?

Si creo que si este relacionado con la realidad del recreo de entonces.

Material de juego - no se puede (Crown)

Ahora están tres profesores en la parte trasera y 2 de delante además de suplentes.

6ª pregunta: Capítulo "Dos recreos paralelos: el del alumnado y el del profesorado"

¿Crees que lo que se relata sigue teniendo vigencia para describir un recreo actual?

Si si pre

teniendo vigencia, un algunos profesores combis.

Son 4 profesores los que utilizan la parte de atrás (3-4-5-6) son campos de fútbol. Potencia por niveles por el uso de los espacios

7ª pregunta: Capítulo denominado "las reuniones con la familia"

Después de leer la descripción sobre las reuniones con la familia del curso 2005-2006, ¿crees

que lo que se relata está relacionado con la realidad de una reunión con la familia de entonces?

Si creo que está relacionado lo que se relata con la realidad de una reunión con la familia de entonces

8ª pregunta: pregunta: Capítulo denominado "las reuniones con la familia"

¿Crees que lo que se relata sigue teniendo vigencia para describir una reunión con una familia actualmente?

Si las reuniones con las familias si pre teniendo vigencia, tal no siempre está el alumno/a presente; depende del tutor-tutora, y del tema a tratar a veces

9ª pregunta:

¿El relato puede herir la sensibilidad, invadir su intimidad o molestar a alguien? ¿Crees que existe algún motivo para que el texto no se pueda hacer público?

No creo que el relato puede herir la sensibilidad de nadie, ni molestar. Así pre no veo ningún inconveniente por hacerlo público.

El patio del maestro "el maestro se convirtió  
en un taller", se sigue haciendo y se  
comparte pero la condición es por lo general  
aunque las manos y se loje menos.

En cuanto al espacio "lo lógico dispensador  
de agua no está, ~~el porción~~ de lo mesa  
colilla El bien se retiró."



1ª pregunta: capítulo titulado "La serpiente multicolor: salida neutralizada".  
Después de leer este relato relativo al curso 2005-2006, ¿crees que refleja fielmente dicha entrada?

Bai.

2ª pregunta: capítulo titulado "La serpiente multicolor: salida neutralizada".  
¿Crees que este relato se corresponde con lo que ocurre actualmente? ¿Tiene vigencia?

Bai, kenduta Tazoak eta Txirri, Mirri eta Txiribitonen abestia (orain beste batzuk izango zirela).

3ª pregunta: capítulo titulado "La vida en el aula"  
Después de leer la descripción de las cuatro sesiones relativas al curso 2005-2006, ¿crees que lo que se relata está relacionado con la realidad del aula de entonces?

Bai.

4ª pregunta: capítulo titulado "La vida en el aula"  
¿Crees que lo relatado sigue teniendo vigencia para la vida del aula actual?

Bai eta ez. Bai, oraindik ere horrelako saio motak (klase magistralak, edukin kontzeptualetan oinarrituta, ikasle pasiboak, editorialek markatutako programazioa jarraituz...) ikusten direlako eskola gehienetan, nik neuk ere denbora faltagatik, batzuetan modu horretan lan egiten baitut.

Ez, lan egiteko modua, hots, metodologia eta honekin batera guztia (ebaluazioa, taldekatzeak, aniztasunaren trataera...) konpetentzietan oinarrituta baitago: ikasleak haien ikasketa prozesuaren parte aktibo bilatuz, proiektuak lan eginez, haien motibazioa bilatuz... jakiten baino jakiten egiten bilatuz. Hezkuntza dinamikoa izan behar da eta ezin gara ibili orain dela hamar edo hogeit urte bezala.

5ª pregunta: Capítulo "Dos recreos paralelos: el del alumnado y el del profesorado"  
Después de leer la descripción sobre el recreo del curso 2005-2006, ¿crees que lo que se relata está relacionado con la realidad del recreo de entonces?

Bai.

6ª pregunta: Capítulo "Dos recreos paralelos: el alumnado y el del profesorado"  
¿Crees que lo que se relata sigue teniendo vigencia para describir un recreo actual?

Bai, erabat.

7ª pregunta: Capítulo denominado "las reuniones con la familia"  
Después de leer la descripción sobre las reuniones con la familia del curso 2005-2006, ¿crees que lo que se relata está relacionado con la realidad de una reunión con la familia de entonces?

Bai.

8ª pregunta: Capítulo denominado "las reuniones con la familia"

¿Crees que lo que se relata sigue teniendo vigencia para describir una reunión con una familia actualmente?

Bai, zoritzarrez. Oraindik jarraitzen dugu 1., 2. eta 3. mailako ikasgaiak guk sailkatzen. Lehenik: hizkuntzak (Euskara eta Gaztelania) eta matematikak. Ondoren: Inguruaren Ezaguera eta Ingelera. Azkenik: HF, musika, plastika... Hausnarketa egiteko!!!!!!

Heziketa fisikoa:

Kontuan izanik azken urte hauetan ez naizela ibili HFko klaseak ematen, ez naiz ausartzen komentario asko egitera. Ala ere, "La vida en el aula" kapituluaren esan dudana berriro aipatuko nuke. Zer aldatu da azken hogeitaz urte hauetan HFko klaseetan? Ikasleek jolasteko, ondo pasatzeko, mugitzeko... horiek dira helburua? Ikasle pasibo, non guk arauak eta materialak ematen dizkiegu, ondoren ebaluatzeko haien jarrera, berezko trebetasunak, sozializazioa, arauak errespetatzea...? Bestalde ere astero 45 minutuko bi saioekin zer eskatu daiteke?? Baina hori, beste eztabaida bat da.