

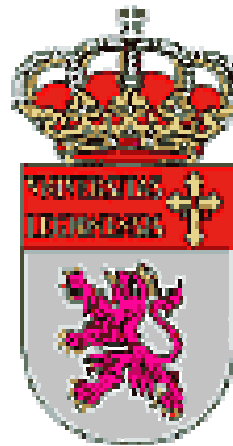


UNIVERSIDAD DE LEÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA

EDUCACIÓN FÍSICA, CURRÍCULUM Y PRÁCTICA ESCOLAR

ARGENIRA CARLOTA RAMOS DE BALAZS

León, 2010



UNIVERSIDAD DE LEÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA
ÁREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

EDUCACIÓN FÍSICA, CURRÍCULUM Y PRÁCTICA ESCOLAR

Tesis Doctoral
Presentada por Argenira Carlota, Ramos de Balazs
Dirigida por la Dra. Isabel Cantón Mayo

León, 2010



UNIVERSIDAD DE LEÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA

AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR DE TESIS PARA SU PRESENTACIÓN

La Dra. Isabel Cantón Mayo,

Como Directora de la Tesis Doctoral: *Educación Física, Currículum y Práctica Escolar*, realizada en el DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA por la Doctoranda Doña, Argenira Carlota, Ramos de Balazs autorizó la presentación de la citada Tesis Doctoral, dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

En León a de febrero de 2010

La Directora de la Tesis

Fdo: Dra. Isabel Cantón Mayo



UNIVERSIDAD DE LEÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA

CONFORMIDAD DEL DEPARTAMENTO

El Departamento de: DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA

En su reunión del día de febrero de 2010, ha acordado dar la conformidad a la admisión a trámite de lectura de la Tesis Doctoral titulada:

Educación Física, Currículum y Práctica Escolar

Dirigida por la Dra. Isabel Cantón Mayo,
y presentada por Doña Argenira Carlota Ramos de Balazs ante este Departamento

En León a de febrero de 2010

VºBº

La Directora del Departamento

La Secretaria del Departamento

Fdo: Mº

Fdo: Mº



UNIVERSIDAD DE LEÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA

DEPÓSITO DE TESIS DOCTORAL

La Profesora Doña Argenira Carlota Ramos de Balazs, una vez autorizada la presentación por el Director de la Tesis, Dra. Isabel Cantón Mayo, y tras la conformidad del DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA para el inicio de trámites, PROCEDE al Depósito de la misma en el Departamento y en la Comisión de Doctorado, así como al envío de un ejemplar a cada uno de los miembros del Tribunal nombrado a efecto para su aprobación y eventual defensa pública.

El título es: ***Educación Física, Currículum y Práctica Escolar.***

Realizada en el DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA por la Doctoranda Doña Argenira Carlota Ramos de Balazs.

En León a de febrero de 2010

Doctoranda

Fdo: Doña Argenira Carlota Ramos de Balazs

DEDICATORIA

A Dios todo poderoso, por haberme cuidado en todo momento de mi vida.

A la memoria de Patricia Andreina, con quien me hubiese gustado compartir este momento. Mí cariño y amor querida Patru, nunca te olvidare.

A mi esposo Ervin, quien con su apoyo y gran amor se unió a mis esfuerzos brindándome toda la motivación que necesité para la realización de esta meta.

A mi hija Arleana, con su alegría y entusiasmo me ha permitido dilucidar el sentido bello de la vida. Dios te bendiga y conceda todas peticiones.

A todas aquellas personas que de una u otra manera hicieron que mi sueño se convirtiera en realidad.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a los profesores de la Universidad de León por darme la posibilidad de seguir formándome y concretar la realización de mis estudios de doctorado en Psicología y Ciencias de la Educación.

A mi tutora la Dra. Isabel Cantón Mayo, por ser tan buen profesional, por atenderme siempre que la he solicitado, y por ser tan justa y coherente, quién con su gran experiencia e incondicional apoyo orientó este trabajo colocando en evidencia el compromiso asumido en su línea de investigación sobre calidad educativa. Gracias por todos los aportes, orientaciones y ayudas invalorable.

No podría dejar de dar las gracias a mí hermana Jaque y a su esposo Luís, a mis amigas Rosa, Zenia y Lorena por su visión tan actual de la vida, y darme muestras de afecto y de amistad.

INDICE GENERAL

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACION TEORICA

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO GENERAL EN EL QUE SE INSCRIBE LA INVESTIGACION

1.1 Justificación del tema del tema, motivaciones y planteamiento del problema	21
1.2 Currículum	28
1.2.1. Introducción	28
1.2.2. Concepto de Currículum: aproximación histórica al significado actual	28
1.2.3. Perspectiva histórica de las teorías curriculares	28
1.3. Definición de currículum	31
1.4. Principales tendencias en el estudio del currículum	35
1.4.1. Pertinencia de la teoría curricular	35
1.4.2. Clasificación de teorías curriculares	36
1.4.3. Teoría sociocrítica del currículum	41
1.4.4. Teoría interpretativa simbólica	45
1.5. Características del currículum	46
1.5.1. Sí o no al currículum básico, oficial y prescriptivo	47
1.5.2. Currículum abierto y currículum cerrado	49
1.5.3. Modelos curriculares	51
1.5.4. El currículum oculto	52
1.6. Factores condicionantes en la elaboración del currículum	54
1.6.1. Cultura y currículum	55
1.6.2. Aprendizaje y currículum	58
1.6.3. El currículum basado en la experiencia práctica	66
1.7. Elementos del currículum y su organización	67
1.7.1. Estructura básica del currículum	67
1.7.2. Objetivos o contenidos ¿Qué rige el currículum?	68
1.7.3. Organización del currículum	74
1.8. Educación física y currículum	78
1.9. Resumen del Capítulo	80

2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MUNDO

2.1. Época Primitiva	83
2.1.1. Naciones Antiguas	84
2.2. Civilizaciones del Antiguo Cercano Oriente	86

2.3. La Educación Física y Deporte en la Grecia Clásica	87
2.4. La Educación en Atenas	87
2.5. La Edad Egea	89
2.6. La Época Homérica	90
2.7. Las Fiestas Nacionales Griegas	90
2.8. Juegos olímpicos (776 antes de Cristo a 400 después de Cristo)	91
2.9. Los Espartanos (766 antes de Cristo a 371 después de Cristo)	91
2.10. La Atenas Temprana (766 antes de Cristo a 480 después de Cristo)	92
2.11. La Atenas Tardía (480 a 338 después de Cristo)	95
2.12. La Educación Física en Roma (500 antes de Cristo hasta el año 27 después de Cristo)	96
2.13. Edad Media	97
2.14. La Educación Física en el Renacimiento	99
2.15. La Educación Física y Deportes en Europa luego del Renacimiento	101
2.16. Gran Bretaña (Inglaterra)	107
2.17. El Período Colonia (1607 a 1783)	110
2.18. El Período Nacional o Revolución Americana (1784 a 1861)	110
2.19. La Guerra Civil hasta el 1900	114
2.20. Inicios del Siglo Veinte	118
2.21. Educación física en el mundo educativo	122
2.22. Resumen del capítulo	124
3. TENDENCIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ACTUALIDAD	
3.1. Concepción de la educación física	124
3.2. Educación física incorporación en los planes de estudio	133
3.3. Enseñanza	135
3.4. Propósitos generalizados de la enseñanza de la educación física	137
3.5. Establecimiento de los estándares	140
3.6. Estándares	142
3.6.1. Estándar 1: Competencia y dominio del movimiento	142
3.6.2. Estándar 2: Conocimiento y aplicación de conceptos de movimiento	143
3.6.3. Estándar 3: Forma física saludable	145
3.6.4. Estándar 4: Estilo de vida activo	146
3.6.5. Estándar 5: Conducta personal y social	148
3.6.6. Estándar 6: Comprensión y respeto por las diferencias individuales	149
3.6.7. Estándar 7: Sentido personal derivado de la actividad física.	150
3.7. Resumen del Capítulo	153

4. EL CURRÍCULUM EN EL ÁMBITO DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS	
4.1. Introducción	155
4.2. El currículum como programa específico	156
4.3. Conceptos básicos de la evaluación de programas	158
4.3.1. Evaluación	159
4.3.2. Programa	161
4.3.3. Evaluación de programas	163
4.4. Modelo de evaluación de programas	169
4.5. Paradigma cuantitativo	188
4.6. Paradigma cualitativo	192
4.7. Paradigma mixto	195
4.8. Los implicados en la evaluación de programas	197
4.9. Evaluación del currículum y desarrollo profesional	200
4.10. Resumen del capítulo	206

SEGUNDA PARTE: MARCO CONCEPTUAL

1. REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA: SISTEMA EDUCATIVO	
1.1. Contexto	214
1.1.1. Ubicación geográfica de Venezuela	214
1.2. Escuelas Bolivarianas	215
1.2.1. Escuelas Bolivarianas: Formación y atención del educando	222
1.2.2. Administración curricular	227
1.2.3. Basamento Legal	228
1.3. Proyecto Educativo	233
1.4. Diseño curricular de educación inicial	236
1.5. Diseño curricular de la I y II Etapa de Educación Básica	237
1.6. Implementación	240
1.6.1. Secuencia y continuidad	242
1.6.2. Evaluación de los aprendizajes	243
1.6.3. Actividades	245
1.6.4. Recursos	247
1.7. Pertinencia	250
1.7.1. Vinculación de los diseños curriculares con las prácticas	253
1.8. Educación física en el currículum	257
1.9. Presentación de los contenidos del área de educación física	258
1.9.1. Juegos motrices	259
1.9.2. Aptitud física	260

1.9.3. Ritmo corporal	260
1.9.4. Vida al aire libre	261
1.9.5. Expresión y Comunicación Corporal	261
1.10. Desarrollo de los contenidos del área en la I y II Etapa de Educación Básica	262
1.11. Resumen del Capítulo	283
2. EDUCACIÓN FÍSICA COMO PROFESIÓN	
2.1. Formación del profesional de educación física	285
2.2. Resumen del Capítulo	291
TERCERA PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	
1. METODOLOGÍA	
1.1. Planteamiento del problema	295
1.2. Objetivos	297
1.3. Selección y justificación de la metodología de investigación	297
1.4. Diseño de la investigación	301
1.5. Instrumento para la recolección de datos	307
1.5.1. Cuestionario	308
1.5.1.1. Construcción	309
1.5.1.2. Fiabilidad del cuestionario	313
1.5.1.3. Validez del cuestionario	313
1.5.2. Los grupos de discusión	320
1.6. Muestra: descripción.	323
1.7. Recolección de datos, análisis y tratamiento de los mismos	324
2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS: LOS INFORMANTES Y SUS CARACTERÍSTICAS	
2.1. Descripción de la muestra: género, edad y experiencia docente en el área de educación física	327
2.2. Titulación del profesorado	330
2.3. Tipo de jornadas de trabajo y la dedicación semanal a la docencia	332
2.4. Síntesis del capítulo	334
3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS: EVALUACIÓN DE ENTRADA	
3.1. Introducción	334
3.2. Conocimiento del currículum	335
3.3. Utilización de los diseños curriculares en la planificación de las clases	342

3.4. Conclusiones parciales de la evaluación de entrada	350
4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS: EVALUACIÓN DE PROCESO	
4.1. Introducción	351
4.2. Secuencia y continuidad	351
4.3. Evaluación del aprendizaje	360
4.4. Actividades	366
4.5. Recursos	375
4.6. Conclusiones parciales de la evaluación de proceso	390
5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS: EVALUACIÓN DE PRODUCTO	
5.1. Introducción	383
5.2. Vinculación de los diseños curriculares/prácticas docentes	384
5.3. Actividades de aprendizaje: vida al aire libre	391
5.4. Actividades de aprendizaje: expresión y comunicación	397
5.5. Actividades de aprendizaje: juegos motrices	402
5.6. Actividades de aprendizaje: aptitud física	410
5.7. Actividades de aprendizaje: ritmo corporal	417
5.8. Conclusiones parciales de la evaluación de producto	428
CUARTA PARTE: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	
1. CONCLUSIONES	
1.1. Introducción	435
1.2. Evaluación de contexto	437
1.3. Evaluación de entrada	439
1.4. Evaluación de proceso	441
1.5. Evaluación de producto	444
2. PROPUESTAS DE MEJORA	447
3. VALORACIONES SOBRE EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	450
4. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS	452
BIBLIOGRAFÍA	453
ANEXOS	468

LISTA DE CUADROS Y GRÁFICOS

CUADROS Y GRÁFICOS

	P.P
1 Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 1 del instrumento, correspondiente a la subcategoría perfil profesional, indicador sexo (categoría evaluación de contexto)	327
2 Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 2 del instrumento, correspondiente a la subcategoría perfil profesional, indicador edad (categoría evaluación de contexto)	328
3 Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 3 del instrumento, correspondiente a la subcategoría perfil profesional, indicador experiencia laboral (categoría evaluación de contexto)	329
4 Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 4 del instrumento, correspondiente a la subcategoría perfil profesional, indicador título obtenido (categoría evaluación de contexto)	330
5 Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 5 del instrumento, correspondiente a la subcategoría perfil profesional, indicador otros títulos (categoría evaluación de contexto)	331
6 Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 6 del instrumento, correspondiente a la subcategoría perfil profesional, indicador tipo de jornada en la que trabaja (categoría evaluación de contexto)	332
7 Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 7 del instrumento, correspondiente a la subcategoría perfil profesional, indicador horas semanales a la docencia (categoría evaluación de contexto)	333
8 Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 8 del instrumento, correspondiente a la subcategoría conocimiento del currículum, indicador documentos oficiales (categoría evaluación de entrada)	337
9 Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 9 del instrumento, correspondiente a la subcategoría conocimiento del currículum, indicador diseños curriculares (categoría evaluación de entrada)	338
10 Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 10 del instrumento, correspondiente a la subcategoría conocimiento del currículum, indicador diseños curriculares (categoría evaluación de entrada)	338
11 Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 11 del instrumento, correspondiente a la subcategoría conocimiento del currículum, indicador diseños curriculares (categoría evaluación de entrada)	340
12 Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 12 del instrumento, correspondiente a la subcategoría conocimiento del currículum indicador diseños curriculares (categoría evaluación de entrada)	341
13 Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 13 del instrumento, correspondiente a la subcategoría conocimiento de la planificación, indicador utilización de los diseños en la planificación (categoría evaluación de entrada)	343
14 Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 14 del instrumento, correspondiente a la subcategoría conocimiento de la planificación, indicador utilización de los diseños en la planificación (categoría evaluación de entrada)	344
15 Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 15 del instrumento, correspondiente a la subcategoría conocimiento de la planificación, indicador utilización de los diseños en la planificación (categoría evaluación de entrada)	345

16	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 16 del instrumento, correspondiente a la subcategoría conocimiento de la planificación, indicador utilización de los diseños en la planificación (categoría evaluación de entrada)	347
17	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 17 del instrumento, correspondiente a la subcategoría conocimiento de la planificación, indicador utilización de los diseños en la planificación (categoría evaluación de entrada)	348
18	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 18 del instrumento, correspondiente a la subcategoría conocimiento de la planificación, indicador utilización de los diseños en la planificación (categoría evaluación de entrada)	349
19	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 19 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador secuencia y continuidad (categoría evaluación de proceso)	354
20	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 20 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador secuencia y continuidad (categoría evaluación de proceso)	355
21	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 21 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador secuencia y continuidad (categoría evaluación de proceso)	356
22	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 22 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador secuencia y continuidad (categoría evaluación de proceso)	357
23	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 23 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador secuencia y continuidad (categoría evaluación de proceso)	358
24	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 24 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador secuencia y continuidad (categoría evaluación de proceso)	359
25	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 25 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador evaluación de aprendizaje (categoría evaluación de proceso)	361
26	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 26 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador evaluación de aprendizaje (categoría evaluación de proceso)	362
27	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 27 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador evaluación de aprendizaje (categoría evaluación de proceso)	363
28	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 28 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador evaluación de aprendizaje (categoría evaluación de proceso)	364
29	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 29 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador evaluación de aprendizaje (categoría evaluación de proceso)	365
30	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 30 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador actividades (categoría evaluación de proceso)	367
31	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 31 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador actividades (categoría evaluación de proceso)	368
32	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 32 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador actividades (categoría evaluación de proceso)	369

33	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 33 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador actividades (categoría evaluación de proceso)	370
34	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 34 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador actividades (categoría evaluación de proceso)	372
35	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 35 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador actividades (categoría evaluación de proceso)	373
36	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 36 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador actividades (categoría evaluación de proceso)	374
37	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 37 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador recursos (categoría evaluación de proceso)	376
38	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 38 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador recursos (categoría evaluación de proceso)	377
39	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 39 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador recursos (categoría evaluación de proceso)	378
40	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 40 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador recursos (categoría evaluación de proceso)	379
41	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 41 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador recursos (categoría evaluación de proceso)	380
42	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 42 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador vinculación de los diseños curriculares/prácticas docentes (categoría evaluación de producto)	384
43	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 43 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador vinculación de los diseños curriculares/prácticas docentes (categoría evaluación de producto)	386
44	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 44 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador vinculación de los diseños curriculares/prácticas docentes (categoría evaluación de producto)	387
45	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 46 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador vinculación de los diseños curriculares/prácticas docentes (categoría evaluación de producto)	388
46	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 46 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador vinculación de los diseños curriculares/prácticas docentes (categoría evaluación de producto)	390
47	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 47 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizaje: vida al aire libre (categoría evaluación de producto)	391
48	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 49 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: vida al aire libre (categoría evaluación de producto)	393
49	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 49 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: vida al aire libre (categoría evaluación de producto)	394
50	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 50 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: vida al aire libre (categoría evaluación de producto)	395

51	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 51 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: vida al aire libre (categoría evaluación de producto)	396
52	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 52 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: expresión y comunicación corporal (categoría evaluación de producto)	398
53	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 53 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: expresión y comunicación corporal (categoría evaluación de producto)	399
54	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 54 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: expresión y comunicación corporal (categoría evaluación de producto)	400
55	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 55 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: expresión y comunicación corporal (categoría evaluación de producto)	401
56	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 56 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: juegos motrices (categoría evaluación de producto)	403
57	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 57 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: juegos motrices (categoría evaluación de producto)	404
58	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 58 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: juegos motrices (categoría evaluación de producto)	405
59	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 59 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: juegos motrices (categoría evaluación de producto)	406
60	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 60 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: juegos motrices (categoría evaluación de producto)	408
61	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 61 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: juegos motrices (categoría evaluación de producto)	409
62	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 62 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: aptitud física (categoría evaluación de producto)	411
63	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 63 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: aptitud física (categoría evaluación de producto)	412
64	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 64 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: aptitud física (categoría evaluación de producto)	413
65	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 65 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: aptitud física (categoría evaluación de producto)	414
66	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 66 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: aptitud física (categoría evaluación de producto)	416

67	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 67 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: ritmo corporal (categoría evaluación de producto)	417
68	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 68 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: ritmo corporal (categoría evaluación de producto)	419
69	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 69 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: ritmo corporal (categoría evaluación de producto)	420
70	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 70 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: ritmo corporal (categoría evaluación de producto)	421
71	Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 71 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: ritmo corporal (categoría evaluación de producto)	422
72	¿Qué aspectos del diseño curricular le parecen interesantes?	424
73	¿Dificultad para llevarlos a la práctica?	425
74	¿Qué ideas le parecen menos interesantes del currículum?	426
75	¿Qué temas de formación permanente sugeriría para optimizar la administración de los Diseños Curriculares en las prácticas educativas?	427

PRIMERA PARTE:
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.- INTRODUCCIÓN Y MARCO GENERAL EN EL QUE SE INSCRIBE LA INVESTIGACIÓN

1.1.- Justificación del tema, motivaciones y planteamiento del problema

En el siglo XXI, las reformas educativas se han orientado hacia la búsqueda de la transformación de los sistemas educativos de algunas regiones del mundo, con la idea de cumplir las metas propuestas, especialmente en aquellas zonas más deprimidas como América Latina y el Caribe, África y algunos países de la Europa del Este. En el (Foro mundial sobre la educación Dakar y la Cumbre del Milenio efectuados en UNESCO, 2000) se llegaron a consensos grupales sobre reformas educativas en el mundo tales como: velar que todos los niños, que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita obligatoria de buena calidad y la terminen, atendiendo a sus necesidades de aprendizaje mediante un acceso equitativo. Además de lograr aumentar el número de adultos alfabetizados en un 50%, suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, y mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, entre otros.

Cada país o región tiene su propia característica de trabajo en torno al propósito de dichas reformas e insertadas en los programas regionales o nacionales de los principales cambios en su política educativa. En América Latina y el Caribe el propósito se ha orientado fundamentalmente al área: de gestión, equidad, calidad, perfeccionamiento docente y financiamiento. (Royer, 2005)

En Venezuela como parte de América Latina y el Caribe el proceso de reforma educativa, tiene su basamento legal en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999, Ley Orgánica de Educación 1980, Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente LOPNA 1998, entre otras leyes. En ellas se puntualizan que la educación es un derecho humano y un deber social de toda persona, sin ningún tipo de discriminación, con carácter de obligatoriedad y de gratuidad que el Estado debe garantizar, haciendo énfasis en los sectores más vulnerables de la población, con miras a garantizar una educación de calidad,

equidad, formación permanente y para todos entre otras. Se orienta al desarrollo pleno de la personalidad del individuo, para el disfrute de una existencia digna, que transcurra con una valoración ética del trabajo y con una conciencia de participación ciudadana en la toma de decisiones.

La escuela como espacio físico, donde se imparte esa educación debe fomentar:

“el desarrollo integral de los (las) estudiantes, de la mente o el intelecto, de las manos para el trabajo, del cuerpo para la salud física y mental, del espíritu para la creatividad, la inventiva y propiciarles el mayor dominio de instrumentos posibles, para lograr la soberanía cognitiva” (Ministerio de Educación y Deportes 2004:13).

Debe considerarse en los niños y niñas los momentos del desarrollo humano *“propios de cada edad en los componentes biológico, psicológico, cultural y social, con el fin de crear los escenarios de aprendizaje para la formación integral de los ciudadanos y ciudadanas del país”* tal como se establece en las bases de la educación inicial en el Ministerio de Educación y Deportes (2005:5).

Por lo antes expuesto los profesionales de la docencia juegan un papel fundamental, ya que tienen la responsabilidad de formar a los niños y niñas del futuro de allí la importancia de conocer este proyecto de nación, para consolidar el modelo de currículum, aplicar los correctivos necesarios y alcanzar una calidad de enseñanza digna en las instituciones educativas.

“El currículum con todo lo que implica en cuanto a sus contenidos y formas de desarrollarlo, es un punto central de referencia en la mejora de la calidad de enseñanza, en cambio de condiciones de la práctica, en el perfeccionamiento de los profesores, en la renovación de la institución escolar en general, en los proyectos de innovación de los centros escolares” (Gimeno Sacristán, 1995:37)

Desde el Ministerio de Educación y Deporte (2004), el desarrollo del currículum está centrado en la práctica y en permanente revisión, donde se propone un docente y una docente (en todos los niveles y modalidades) que analicen, desde su ejercicio pedagógico, produciendo, innovando y construyendo bajo los principios de autonomía cognitiva, auto y coformación con sus colectivos (compañeros y compañeras de trabajo, estudiantes, representantes y comunidad en general), aprendizaje significativo y cooperativo, con una actitud de permanente investigación.

En ese orden de ideas Ramos (1996), plantea que los profesionales de la docencia deben asumir una pedagogía basada en la interdisciplinariedad. Por esto sugiere una formación permanente y el reciclaje de nuevos métodos pedagógicos basados en los requerimientos de la sociedad actual. De ahí que, parece oportuno señalar que la educación física escolar cumple una función educativa actuando sobre la motricidad del individuo y debe apoyarse en otras disciplinas. Sobre estas bases se presentan una serie de experiencias sobre las cuales se busca consolidar la evolución de las conductas motrices, y éstas representan una manera de ser del individuo en una totalidad activa y un modo de relación con los demás; entonces, estamos hablando de que la educación física es, si se quiere, la organización significativa de las acciones y reacciones de una persona cuya expresión es la naturaleza motriz y la interacción con el mundo que lo rodea. La acotación de, Ramírez (1996), es en el sentido de que la educación física es un eficaz instrumento de la pedagogía, por cuanto ayuda a desarrollar las cualidades básicas del hombre como bio-sico-social. Se podría decir que, la educación física contribuye a la formación integral de los individuos a través de actividades físicas planificadas, capaces de propiciar la participación de los niños/as y que al mismo tiempo facilitan el cuidado de la salud, mejorando su calidad de vida por medio del enriquecimiento y disfrute personal.

Aún cuando se está seguro de que la educación física es un factor coadyuvante de la formación integral de los individuos, persisten posiciones que dificultan la comprensión de lo que es educación física. Al menos es lo que se desprende de lo que plantea Aisentein (1996), cuando destaca que existen posiciones encontradas

entre los que consideran que lo más importante en la educación física es lo pedagógico y aquellos que le dan más importancia a la práctica del deporte de alto rendimiento.

Es posible que estas diferencias encontradas sean producto del diseño de la formación profesional del docente en educación física, o que los cambios que se están dando en educación a través de los años obliguen a una orientación determinada, bien hacia lo pedagógico o hacia lo deportivo. Por lo que es interesante basar el estudio en relación a esta dualidad, como también contrastar lo que se plantea en el currículum y como es llevado a la práctica escolar con la idea de establecer si realmente los profesionales en el área de educación física realizan su acción pedagógica bajo los criterios que se establecen en el Ministerio del Poder Popular Para la Educación.

Así mismo, es importante visualizar en que disciplinas del conocimiento se han capacitado, actualizado, perfeccionado entre otros, los docentes a lo largo de su carrera para innovar, producir, construir bajo los principios de autonomía cognitiva con la idea de enriquecer su acción pedagógica.

En definitiva, la intención de revisar la relación existente entre los diseños curriculares y la práctica pedagógica es el aporte de esta investigación, al tiempo que contribuya al desarrollo y mejoramiento del área de educación física escolar bolivariana sobre bases teóricas y empíricamente fundamentadas. El trabajo investigativo se suscribe en un paradigma de investigación cuantitativo-cualitativo y evaluativo, centrado en aspectos descriptivos y para la mejora, dentro de la investigación evaluativa. La herramienta metodológica de este estudio fue la evaluación de programas, y dentro de ella esencialmente el modelo CIPP.

A continuación se propone lo que persigue esta investigación:

Describir como desarrollan el currículum los profesores de educación física en las escuelas bolivarianas del municipio Girardot, analizar su relación con la oferta curricular del Ministerio del Poder Popular para la Educación y definir propuestas de mejora educativas para la práctica pedagógica en beneficio de los niños y niñas.
--

Estructura de la investigación

El trabajo está organizado en cuatro partes. La primera parte referida a la fundamentación teórica. La segunda a la ubicación contextual en donde se desarrolla la investigación. La tercera se refiere al planteamiento y resultados de la investigación de campo. Y finalmente la cuarta presenta las conclusiones, valoraciones, propuestas de mejora y líneas futuras de investigación derivadas del estudio.

Primera parte. Fundamentación teórica

Capítulo I: Presenta la justificación del tema a partir de una fundamentación general de la educación física y el sentido de su incorporación en el currículum escolar. Seguidamente se presenta el concepto del currículum como intención y como realidad del cual se desprende el planteamiento del problema, las motivaciones que llevaron a encarar este trabajo y el aporte que pretendemos brindar a partir de la investigación. Asimismo se exhibe a la revisión del concepto de currículum, orígenes, desarrollo y diversas acepciones en relación al mismo. Se distingue diferentes teorías del currículum según la literatura en el campo y dada la especificidad del estudio, se desarrollo el concepto de la construcción de currículo en el área de educación física.

Capítulo II: Muestra la evolución histórica en relación a la educación física desde diferentes épocas hasta su incorporación en el mundo educativo, la cual sin duda alguna, ha sido demilitada por acontecimientos sociales, educativos, económicos, culturales, religiosos y militares entre otros, característicos del período de tiempo en que se desarrollo.

Capítulo III: Exhibe la tendencia actual tendencia a ciencia, o no ciencia y la posición del investigador ante esta disyuntiva. Por otro lado se revisó la enseñanza y los propósitos generalizados del área.

Capítulo IV: Despliega el marco teórico que fundamenta la consideración del estudio del currículum en el campo de la evaluación de programas. Para ello se

encontró que el currículum desde su perspectiva de documento escrito como desde su perspectiva de realidad concreta que experimentan los niños y niñas en educación física, y puede ser considerado como un programa, y como tal es susceptible de ser mejorado. Se revisó el concepto de evaluación de programas, su relación con la investigación evaluativa y finalmente se describe el modelo seleccionado para el estudio: modelo CIPP.

Segunda parte. Marco contextual

Capítulo I: Se describe el Sistema Educativo de venezolano, se analizan aspectos que se desprenden de la Leyes de Educación y sus vinculaciones en la educación física en Venezuela. Las fuentes documentales que utilizamos en este caso son los contenidos básicos para la educación física en la escuela bolivariana y los documentos emanados como leyes que rigen la educación en Venezuela.

Capítulo II: Se presenta las características de la formación del profesorado de en educación física. Particularmente profundizamos acerca de los conocimientos que poseer los docentes para laborar en el sistema educativo bolivariano venezolano.

Tercera parte. Investigación empírica

Capítulo I: Descripción de la metodología utilizada en el estudio. Diseño de la investigación para llevar a cabo este trabajo. Se detallan las técnicas utilizadas para la recogida de datos (cuestionario y grupos de discusión), la población y el procedimiento seguido para realizar el análisis y tratamiento de los datos.

Capítulo II: Es el primer capítulo de análisis e interpretación de los datos. Se aboca a describir a los informantes y sus características. Los datos analizados provienen básicamente del cuestionario.

Capítulo III, IV y V: Se presentan los resultados de la evaluación de entrada, evaluación de proceso y evaluación de producto respectivamente.

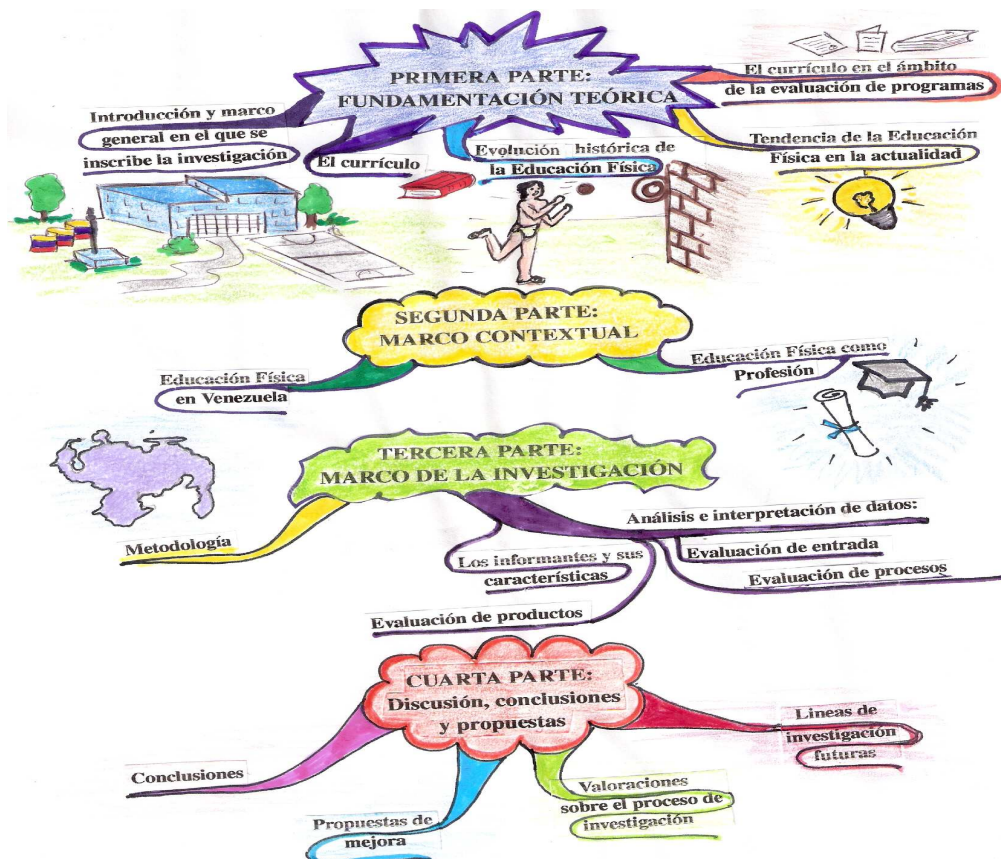
Para ello se integraron los datos de los grupos de discusión a los del cuestionario. Se han utilizado como unidades de registro los indicadores del cuestionario y luego se dividió los párrafos que tuviesen sentido clasificándolos en

alguno de los indicadores del cuestionario para corroborar o para contradecir los datos cuantitativos.

Cuarta parte. Conclusiones, valoraciones y propuestas

Finalmente se presentan las conclusiones del estudio estructuradas según cada uno de los momentos de la evaluación. Seguidamente se desarrollo algunos enfoques estratégicos para dar respuesta a los principales problemas que actualmente se presentan en el desarrollo curricular de la educación física y que surgieron como consecuencia de esta investigación. Por último analizó los aspectos más significativos y deficitarios del trabajo y se proponen líneas de investigación que podrían seguir a partir de esta investigación y finalmente se presenta la bibliografía.

Esquema de la investigación:



1.2.- Currículum

1.2.1.- Introducción

La educación física es una asignatura obligatoria a nivel curricular en todos los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano tal y como se puede evidenciar en nuestra carta magna la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999):

“Artículo 111: ...La Educación Física y el deporte cumplen un papel fundamental en la formación integral de la niñez y adolescencia. Su enseñanza es obligatoria en todos los niveles de la Educación pública y privada hasta el ciclo diversificado, con las excepciones que establece la ley. El estado garantizará la atención integral de los y los deportista sin discriminación alguna...”

Es atención a lo anterior y por ser el tema central donde se desarrolla esta investigación, intentaremos desarrollar el concepto de currículum en el entendido que existen diversos estudiosos en la materia, por lo que trataremos de exponer conceptos donde se visualicen aportaciones en el campo educativo. Así mismo se revisan las principales tendencias en torno a lo que la teoría curricular define como niveles de concreción del currículum. La pertinencia o no al currículum básico, oficial o prescriptivo. Por otro lado se describe el currículum basado en la experiencia práctica, las características, factores condicionantes en la elaboración del mismo, para luego compararlo finalmente compararlo con las prácticas escolares.

1.2.2- Concepto de currículum: aproximación histórica significado actual

1.2.3.- Perspectiva histórica de las teorías curriculares

Dada la diversidad de significados y modalidades que existen acerca del término “currículum”, es preciso hacer algunas consideraciones a la hora de definirlo. Resultará adecuado analizar el concepto de currículum por medio de la evolución histórica hasta su inclusión en el mundo educativo. Tal señalamiento es acorde con las observaciones de Kemmis (1996: 43):

“comenzar un estudio de la teoría del currículum (como han hecho muchos teóricos) por el establecimiento de una definición de currículum puede bloquear al autor mismo inconscientemente en la perspectiva del presente (... El estudio del currículo no puede hacerse más que considerando éste como un producto histórico y social que cambia (como todas las construcciones sociales) a rachas, como varían las circunstancias...”

Para iniciar este acápite se puede decir que es durante la década pasada cuando el significado del término currículum relacionado con la enseñanza forma parte de la cultura pedagógica. En otros países, como EUA o Inglaterra, era de uso frecuente, ya en los años setenta el conjunto de aspectos que engloba el currículum tenía, en nuestro ámbito educativo, una consideración distinta. Eran tratados por la didáctica sin recibir la denominación actual de currículum. Es a finales de los años setenta y la década de los ochenta, cuando aparecen obras de diversos autores que contribuyen a la difusión del concepto.

Si queremos situarnos en el punto de partida de la teoría curricular es conveniente citar a Kliebard (2002: 224) quien indica tres antecedentes fundamentales de la creación de las teorías del currículo:

- *“La publicación de Bobbit, The currículum (1918), “que hizo que el currículum figurase como un campo de especialización profesional por derecho propio y no, como había sido considerado hasta entonces, como una simple rama de la educación general”*
- *“La publicación, en 1927, del 26 Anuario de la Sociedad Nacional del Estudio de la Educación, con las obras Currículum making: Past and present the foundations of Currículum making. Sobre todo en el segundo volumen, según diferencias entre aquellos que consideraban los temas sociales y sus necesidades como la base principal para la formación del currículum [... y, por otra parte, aquellos que [consideraban las necesidades individuales y los intereses de los niños como la base del currículum”.*

- *La conferencia celebrada en Chicago en 1947 y publicada después por Herrick y Tyler, con el título Toward improved curriculum Theory. El trabajo se dirigía a la construcción de la teoría”.*

Por otro lado, hay teorías que sitúan el término currículum, en el mundo de la educación en el siglo XVIII, a raíz de un intento de sistematización educativa llevado a cabo Inglaterra.

Sin embargo, limitarse a citar autores y fechas sería quedarse en el plano de documentos, sin intentar justificar, de alguna manera, la aparición y consolidación de la teoría curricular. En este orden de ideas, se considera que la teoría curricular aparece con la intención de revisar, criticar o en algunos casos certificar las actividades realizadas en la escuela, así como también las experiencias de los estudiantes. Supone una construcción cultural sobre la experiencia humana tal como lo establece (Grundy, 1998:14):

“el currículum, no es un concepto, sino una construcción cultural. No se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas”.

Se infiere del autor que el currículum es una manera de sistematizar el quehacer profesional del docente, pero que no se puede separar del contexto donde se va a llevar a cabo, esto en atención a lo que plantea Gimeno (19: 16) la teoría curricular no es una realidad abstracta que podamos separar de la práctica ya que ésta la condiciona. *“(El currículum)... es contexto de la práctica al tiempo que esta contextualizado por ella”.* Zabala (1991: 31) apunta que el sentido de la realidad práctica en el estudio del currículum se da en el desarrollo curricular:

“... la esencia burocrática, formal, juricista y científica de los programas oficiales ha de dejar paso a la riqueza de matices, a la proximidad, a la propia provisionalidad e incluso imperfección de la programación hecha en casa y para los de casa”.

Finalmente, una reflexión en torno al origen de la teoría curricular y su alcance, es que no responde a un planteamiento exclusivamente pedagógico. Tomamos de nuevo unas palabras de Gimeno (1995:13) que detallan tal afirmación:

“La práctica a la que se refiere el currículum es una realidad previa muy bien asentada a través de comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, etc. Detrás de los que se encubren muchos supuestos, teorías parciales, esquemas de racionalidad, creencias, valores, etc. Que condicionan la teorización sobre el currículum. De ahí una cierta prudencia inicial ante cualquier planteamiento ingenuo de índole pedagógico que se presente como capaz de regir la práctica curricular o, simplemente de racionalizarla”.

Este planteamiento de la teoría curricular que no corresponde a un planteamiento exclusivamente pedagógico, es consecuente con lo que plantea Apple (1986), el mantiene que el factor ideológico tiene importantes implicaciones en el campo del currículum y en política en general. Así mismo considera que se debe examinar críticamente no sólo como el estudiante adquiere más conocimiento, sino también aspectos particulares de la cultura colectiva que se presentan en la escuela.

En función de las diferentes perspectivas expuestas se puede comprender que no se puede pensar en una definición válida de la teoría curricular que sea aceptada universalmente aunque según las posturas de los autores se fundamenta en el modo de organizar el conocimiento para llevarlo a la práctica a los estudiantes, en donde se entrelaza el contexto donde se desenvuelve el educando.

1.3- Definición de currículum

Establecer el significado de un determinado término requiere a menudo remontarse a sus raíces etimológicas. La palabra currículum ha sido tomada del latín, lengua en la que significa carrera. Su significado habitual era la de currículum vitae (carrera de la vida), y a nivel pedagógico se relaciona directamente con la carrera educativa, es decir, con el conjunto de experiencias por las que pasa el docente.

El significado pedagógico del término, sin embargo, resulta algo difícil de determinar dada la variedad de posturas que adoptan los estudiosos del tema. Esta ambigüedad resulta explicable si pensamos en las diferentes tendencias filosóficas e ideológicas que han presidido la forma de entender la educación y que, sin duda, condicionan a los mencionados autores, a la hora de establecer su propio marco conceptual. A manera de ejemplo, diríamos que un autor más próximo a una educación directiva entenderá seguramente que el currículum es aquello que imparte el docente; mientras que otro autor de una línea pedagógica más liberal concebirá posiblemente el currículum como algo más relacionado con las vivencias proyectadas por los estudiantes.

En una línea de razonamiento algo diferente, pero que puede relacionarse a la argumentación anterior se encuentra Gimeno (1995:15) quien considera que al término currículum se le atribuyen matices y connotaciones que deben analizarse desde cinco ámbitos diferentes:

- *“El punto de vista sobre su función social, en tanto que enlace la sociedad y la escuela.*
- *Proyecto o plan educativo...*
- *... como expresión formal y material de ese proyecto...*
- *... como un campo práctico. Entenderlo así supone la posibilidad de: 1) Analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que les dota de contenido. 2) Estudiarlo como territorio de intersección de prácticas diversas que no sólo se refieren a los procesos de tipo pedagógicos, interacciones y comunicaciones educativas. 3) Vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación.*
- *También se refieren a él quienes ejercen un tipo de actividad discursiva académica e investigadora sobre estos temas”.*

Por otro lado Zabalza (1991: 80) considera que el término currículum puede entenderse desde tres posibles enfoques:

a. Normativa oficial sobre la estructuración de los estudios a realizar por los estudiantes en los diferentes niveles del sistema educativo. Su eje estructural es la planificación a nivel de sistema educativo y abarcaría aspectos tales como la planificación educativa, la organización escolar, el diseño y evaluación de programas.

b. Conjunto de oportunidades de aprendizaje que se ofrece a los estudiantes en situaciones concretas. Trata de explicar lo que se pretende hacer y lograr en una situación de enseñanza para alcanzar ciertos propósitos formativos. Incluye aspectos concretos tales como: la determinación de los objetivos de aprendizaje, la selección y organización de los contenidos, la previsión de las actividades a realizar o experiencias a ofertar a los estudiantes, el diseño y manejo de materiales didácticos, la evaluación de los resultados. Se trata de un concepto de currículum basado en la programación.

c. Proceso educativo real que se desarrolla en un contexto en las instituciones educativas. Su pretensión es superar las dualidades entre lo programado y lo que realmente se hace. Existe según ello un currículum formal (previsiones) y un currículum real (realizaciones). La situación radica, no en lo que es el currículum formal, sino en cómo se usa.

Sin embargo, no con estas definiciones terminan las connotaciones de currículum. De hecho, los autores que tratan el tema tienden a dar un concepto de acuerdo a su postura. Este trabajo se apoyará del planteamiento Stenhouse (1991: 27) quien plantea que el currículum se divide en dos vertientes. La primera responde a *“una intención, un plan, una prescripción una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas”*. La segunda responde a una realidad *“el estado de las cosas existente en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas”* y en función de ello según él se desprenden dos categorías: el currículum como una realidad, y el currículum como una intensión.

a) El currículum como una realidad:

- *"Por currículum entendemos las experiencias planificadas que se ofrecen al alumno bajo la tutela de la escuela"* (Wheeler. 1993:15).
- *"Todas las experiencias que tiene un aprendiz bajo la guía de la escuela"* (Foshay citado en Connelly y Lanz. 1989:1067).
- *"Currículum abarca todas las oportunidades de aprendizaje provistas por la escuela"* (Saylor 1970:16).
- *"El Currículum es fundamentalmente, aquello que acontece a los niños en el colegio como el resultado de la labor de los profesores. Incluye todas las experiencias de los niños cuya responsabilidad asume el colegio"* (Kansas, citado en Stenhouse 1991: 26)

b) El currículum como una intención:

- *"Plan detallado para obtener cambios deseables en la conducta del alumno es lo que llamamos currículum"*(Christine 1973:14).
- *" El currículum es en esencia un plan para el aprendizaje "* (Taba, 1991:110).
- *"Es el esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela, destinado conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados"* (Inlow,citado en Stenhouse, 1991:29).
- *"Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica"* (Stenhouse 1991: 29).
- *Dentro de este bloque se pueden incluir aquellas definiciones que consideran el currículum como un documento escrito donde queda plasmada la intención: como por ejemplo: "Un currículum es un documento escrito que contiene un conjunto organizado de decisiones acerca de lo que debe enseñarse en las escuelas o grupos de escuelas"* (Beauchamp, citado en Christine, 1973: 175).

Como se planteo en la teoría curricular, en el concepto de currículum también existen diferentes posturas, donde se entrelazan diferentes elementos. Dada la naturaleza del presente trabajo, se constatará el currículum oficial, es decir, el establecido por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, y el currículum que se desarrolla en la práctica escolar, con la idea de establecer la coherencia entre el currículum oficial y su aplicación en la escuela bolivariana.

1.4.- Principales tendencias en el estudio del currículum

1.4.1.- Pertinencia de la Teoría Curricular

El currículum, como realidad pedagógica que evoluciona, debe ser revisado bajo el condicionamiento directo del desarrollo de la vida escolar, requiere una fundamentación científica. Tal acotación, sin embargo, ha sido en oportunidades motivo de polémica. Algunos de sus defensores la han llevado al plano de la exigencia. Tal es el caso de Gervilla (2006: 11) quien se expresa, al respecto, de la siguiente manera:

"No obstante, si para orientar la práctica educativa debemos partir de un análisis de las condiciones previas y específicas que presenta la realidad sobre la que se va a actuar, está claro que debemos separarnos de lo inmediato y evidente mediante la teorización sí queremos analizar y comprender las necesidades y condicionamientos de dicha realidad a fin de orientar, lo mejor posible, el proceso enseñanza-aprendizaje. Es, por tanto, urgente y necesario fundamentar científicamente el currículum, formular y comprobar hipótesis, elaborar conclusiones, valorarlas y evaluarlas en orden a adoptar decisiones innovadoras".

Sin embargo, existen posiciones contrarias en relación a la presencia de la teoría curricular en relación al currículum, ya que existe una mala utilización del término teoría según Christine (1973: 29) expresa la definición de teoría del doctor Fred Kerlinger *"Una teoría es un conjunto de constructos (conceptos), definiciones y proposiciones que presenta una visión sistemática de los fenómenos especificando las*

relaciones entre las variables con el propósito de explicar y predecir los fenómenos". Toma diversas formulaciones presentadas como teoría curricular y afirma que no ofrecen definiciones exactas de los términos, ni establecen relaciones sistemáticas entre las variables, ni presentan proposiciones verificables.

Ante esta controversia nos situamos en un plano más cercano a los primeros, a los que defienden la existencia de la teoría curricular o por lo menos la necesidad de su existencia. Responderíamos a las argumentaciones de los contrarios expresando: a) la teoría curricular constituye un campo de saber, por tanto, todavía tiene que resolver muchos puntos oscuros referentes a la exactitud de sus definiciones y a la verificación de sus hipótesis; b) el conocimiento no puede aislarse en parcelas, por tanto, la teoría curricular debe tomar saberes de una diversidad de ciencias para legitimarse y profundizarse, y todavía si tenemos en cuenta que queda inscrita en el marco de las ciencias de la educación cuya pluridisciplinaridad resulta evidente; e) toda ciencia parte de un conocimiento previo, no científico; sin duda, la teoría curricular toma reflexiones de la experiencia inmediata. A este respecto únicamente podemos exigirle que contraste los enunciados presentados como teoría científica.

Por lo que para la autora la teoría curricular constituye un campo del saber en donde converge una diversidad de disciplinas, con la idea de conducir el proceso de enseñanza y de aprendizaje partiendo de un análisis de las condiciones específicas de la realidad. Es por ello que este trabajo se revisará si este postulado se lleva a la realidad educativa por los docentes de educación física.

1.4.2.- Clasificación de teorías curriculares

El estudio de currículum viene condicionado por los diferentes supuestos pedagógicos e ideológicos con los que se aborda, varios son autores que han intentado clasificar las tendencias en el estudio de este ámbito, por lo que a continuación se presenta la contribución de (Román y Diez, 2003) quienes recogen el aporte diversos autores relacionados con este tema: Gimeno, Pinar, McDonald y Zabalza.

Según Gimeno (1995), agrupa las diversas concepciones del currículum en estos cinco grandes grupos “*que poseen una relativa homogeneidad interna a la hora de afrontar los fenómenos y problemas del mismo*”.

a. El currículum como estructura organizada de conocimientos entendido como un cuerpo constituido de conocimientos que se transmiten sistemáticamente en la escuela. Y distingue tres posiciones teóricas: - El esencialismo y perennialismo programa estático y permanente de conocimientos verdaderos válidos y esenciales.

- La reforma del currículum y la estructura de las disciplinas el currículo estructuran el conocimiento científico de una manera lógica, en cuerpos ordenados de conceptos y principios para ser transmitidos académicamente en forma de disciplinas, mediante una metodología adecuada.

- El desarrollo de modos de pensamiento: proyecto integrador y equilibrado de contenidos y procesos, de conceptos y métodos, capaz de desarrollar modos peculiares y genuinos de pensamiento. (Belth, 1965). Para Dewey, aprender es aprender a pensar.

b. El currículum como sistema tecnológico de producción diseño donde se especifican los resultados pretendidos en un sistema de producción. Es por ello una declaración estructurada de objetivos específicos y operativos de aprendizaje. Como sistema tecnológico precisa una serie de competencias concretas a estimular en los estudiantes. Gagné (1990), entiende por currículum un conjunto de unidades de contenidos estructurados en una secuencia jerárquica. Este modelo tecnológico es de base conductual.

c. El currículum como plan de instrucción documento que planifica el aprendizaje que como plan de instrucción incluye con precisión y detalle objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación. Es una planificación racional de la intervención didáctica. Según Taba (1991), concreta los siguientes pasos: selección y ordenación del contenido, elección de experiencias de aprendizaje y planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje.

d. El currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje esta concepción entendería el currículum como “*todas las oportunidades de aprendizaje que proporciona la escuela*”. (Saylor, 1970:5). Wheeler (1993) considera el currículum como el conjunto de experiencias escolares puestas en práctica. Esta visión del currículum resulta mucho más amplia y ello permite considerar las experiencias de aprendizaje no planificadas de una manera evidente (currículum oculto). Incluiría las experiencias formales y no formales mediadoras del aprendizaje.

e. El currículum como solución de problemas esta corriente resalta el carácter artístico de la enseñanza y el carácter singular de la práctica escolar, ya que se orienta el currículum hacia la solución de problemas. Pretende que este proporcione bases y criterios generales para planificar, evaluar y justificar el proyecto educativo. Se convierte así en un proyecto flexible que indica principios y orientaciones sobre contenidos y procesos el qué, el cómo y el cuándo de la práctica escolar. No descende a concreciones precisas sobre la práctica escolar para facilitar la creatividad del docente y su sentido artístico, sino que sólo enuncia principios generales y criterios para encaminar la práctica escolar como un proceso de solución de problemas.

Los problemas escolares son situaciones y concretos, situados en un espacio y tiempo determinados, y es el profesor quien debe solucionarlos desde la perspectiva de un currículum abierto y flexible.

Según Pinar (1999), agrupa las diversas concepciones del currículum en tres supuestos:

a. Tradicionalistas se basan en la obra de Tyler de la que se realizan amplias y variadas relecturas. Su pretensión fundamental al diseñar el currículum es dar “*un servicio a los docentes*”. Tratan de basarse en “*la tradición del campo*” y al escribir sobre el currículum tienden a pensar en los profesores y en las escuelas. Suelen utilizar el modelo burocrático, caracterizado por una orientación progresista, su posición a histórica y la fidelidad al conductismo. Utilizan un modelo según McDonald caracterizado por la “*racionalidad tecnológica*”, en el que sobresalen los

métodos de enseñanza basada en competencias y los paquetes modulares. Su pretensión es ayudar a los profesores interesados en el currículum desde posiciones institucionales.

b. Empirismo conceptual los términos conceptual y empírico son utilizados en el mismo sentido que los científicos sociales. Parten de hipótesis (conceptos previos) para ser comprobadas mediante una investigación empírica rigurosa. Tratan de aplicar los métodos de las ciencias sociales a la teoría e investigación del currículum desde una perspectiva extensiva en tiempo y espacio, para poder llegar así a aplicaciones significativas. En general, desde otros campos, tratan de llegar a la educación como “tierra de todos”. Entienden la educación como un área que puede ser estudiada desde diversas disciplinas. No obstante otros autores, como Walker, postulan otras metodologías tales como el estudio de casos y la etnometodología aún dentro de la misma escuela. Esta corriente, en su línea mayoritaria, se apoya en los estudios empiristas conceptuales del sociólogo R. Merton.

c. Reconceptualismo utilizan una perspectiva cargada de valores y un planteamiento que intenta la emancipación política. Un reconceptualista tiende a considerar la investigación como un acto inevitablemente político, tanto como intelectual. Sin embargo la insistencia en lo político varía de unos autores a otros. Postulan una metateoría y una filosofía de la ciencia para la elaboración del currículum, desde una perspectiva crítica. La fenomenología y la teoría crítica de la sociedad son dos dimensiones básicas en una visión reconceptualista.

Según McDonald establece los siguientes grupos, entre los teóricos del currículum.

- Quienes consideran que la teoría curricular elaborada prescribe y guía.
- Teoría del currículum como validación empírica de variables.
- Teoría del currículum como crítica.

Según Zabalza (1991), las teorías deben ser vistas como:

a. Como normativa oficial, planificación educativa, organización escolar, diseño y evaluación de programas.

b. Como conjunto de oportunidades de aprendizaje. Basado en la programación.

Román y Díez (2003), ofrecen también una clasificación de las principales teorías del currículum. Dado su interés nos permitiremos asimismo presentar esta clasificación por considerar que completa lo planteado anteriormente. Las cuales se presenta a continuación:

a. Concepción sociológica del currículum: debe estar orientado a exaltar y conformar en el individuo todas las competencias que garanticen su adecuada inserción en la sociedad.

b. Reconpetualismo: responde ante la visión tradicionalista del currículum y ante la visión empírico-conceptual. Lo sustantivo no son las conductas sino las acciones e intenciones que subyacen en ellas.

c. Reconpetualismo humanista: Debe fomentar en cada individuo experiencias que lo satisfagan personalmente. Es un proceso liberador que permite conocer las necesidades de cada estudiante y facilitar su crecimiento personal por medio de la enseñanza y del aprendizaje.

d. Esencialismo: propone que el currículo debe concentrarse en el entrenamiento intelectual y que dicho entrenamiento sólo se puede lograr con ciertos estudios académicos.

e. Concepción disciplinar: asume que el currículo es la recapitulación dirigida del proceso de indagación que fructificó en las disciplinas establecidas.

f. Concepción tecnológica: plantea que lo importante del proceso de enseñanza-aprendizaje radica en el cómo llevarlo a cabo y se fundamente en una presunción básica sobre la naturaleza del aprendizaje.

Existen diferentes posiciones en relación al currículum desde plantearlo como un proceso técnico donde los expertos diseñan la tarea que los profesores llevarán a la

práctica, buscándose con ello una máxima eficiencia. Hasta proponerlo como el estudio que realizan los mismos profesores sobre la realidad práctica, con el fin de intervenir en el contexto social en que ésta se desarrolla. Entre una postura y la otra se han ido estableciendo posiciones de diferentes autores.

En atención al planteamiento anterior se revisará las posturas de los docentes en el área de educación física de las escuelas bolivarianas del municipio Girardot. Como llevan a cabo la transmisión sistemática de conocimientos para ejercitar la inteligencia y desarrollar la mente, organizan conceptos y principios para ser ejecutados por medio de una metodología adecuada para desarrollar las capacidades para aprender a pensar de los estudiantes.

En la planificación didáctica se pretende tener presente la selección y organización de los contenidos, y considerar los conocimientos de entrada de los estudiantes, para programar el aprendizaje. Si el currículum se visualiza como una normativa legal, flexible que contiene principios y orientaciones sobre los contenidos y procesos para llevar a cabo la práctica escolar, así como también para propiciar el desarrollo personal y la inserción del individuo a la sociedad por medio de la enseñanza y del aprendizaje.

Ampliaremos un poco más este tema en los siguientes apartados en los que nos referiremos a la teoría crítica del currículum y a los distintos modelos de currículos.

1.4.3.- Teoría sociocrítica del currículum

En esta parte de la revisión desarrollaremos la teoría socio-crítica, denominada también modelo crítico o pedagogía crítica surge a partir de la aplicación a la teoría curricular de los principios teóricos de la escuela de Frankfurt, sobre todo de Habermas. Se desarrolla a partir de los años setenta y llega a la escuela en la segunda mitad de la década de los ochenta, aunque anteriormente se hace presente en la educación de adultos. (Castro, Correa, Lira 2004). Así mismo plantean que los principales orígenes geográficos del modelo socio-crítico son: la americana, la australiana, la alemana, y la de America Latina

Por otro lado las principales características de la teoría crítica según Rodríguez (1997), son las siguientes:

a.- Referidas a la modernidad:

- * Sustento de los principios de razón y emancipación.

- * Cuestionamiento de la filosofía positivista, contradiciendo el carácter tecnológico de la enseñanza y el currículum.

- * Emancipación del individuo por sí mismo, a través del fomento del juicio y la crítica.

- * Perfección moral por medio del trabajo intelectual y la ilustración a partir de la autoconciencia.

- * Evitar la alineación derivada de pseudocultura.

- * Integración en los valores de la sociedad y así como también lucha por la transformación del contexto social.

- * Formación centrada en el desarrollo de procesos intelectuales y no en los productos de éstos: el procedimiento más importante que el producto, la comunicación más que el contenido.

b. Referidas a la postmodernidad:

- * Refleja las dimensiones históricas del conocimiento, a partir de los valores de la razón, libertad y humanidad, pero no como valores absolutos e históricos.

- * Revindica el derecho a la diferencia y a la singularidad del estudiante, animándole a ser fiel a sí mismo para minimizar las dependencias.

- * Su concepto central es la ideología o falsa conciencia. La educación emancipadora y liberadora intenta descubrir situaciones de dominio del individuo sobre el individuo.

- * Utiliza el método de la interpretación para llegar a la comprensión de los fenómenos sociales.

- * Define principios ecológicos, contextuales o situaciones.

- * Se apoya en numerosos conceptos de la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1998), entre otros, se busca fomentar las contradicciones de la actividad humana, aprovechar situaciones conflictivas, atender a fenómenos lingüísticos, potenciar estilos organizativos que faciliten la participación y el discurso en la búsqueda de una verdadera educación integral del estudiante.

c. La teoría crítica aplicada al currículum postula:

- * Un tipo de racionalidad que facilite el interés emancipador que define como dialéctica, problematizadora, discursiva y negociadora.

- * Los valores básicos a desarrollar son los compartidos, cooperativos, solidarios y libertadores, partiendo de una crítica básica a las ideologías.

- * La fijación de los objetivos se realiza mediante procesos de dialogo y discusión entre los agentes.

- * La relación teoría - práctica es inseparable, por medio de una relación dialéctica, a partir del análisis de la contradicción presente en situaciones. La práctica es la teoría de la acción.

- * Los contenidos deben ser socialmente significativos y las actividades constructivas promoviendo aprendizajes compartidos.

- * Los medios didácticos que utilizan son productos de la negociación y el consenso, sobre todo de técnicas de dinámicas de grupo y juegos.

- * El profesor es definido como investigador en el aula reflexivo, crítico, comprometido con la situación escolar y sociopolítica. Por otro lado debe propiciar el trabajo en equipo, como transformador en el aula, de la institución escolar y de su entorno. Para Giroux (1990), el profesor es un intelectual crítico, transformativo y reflexivo, agente de cambio social y político.

- * Su modelo de evaluación fomentará las técnicas dialécticas y el estudio de casos partiendo de técnicas etnográficas y la triangulación.

* El Currículum oficial es considerado un instrumento de reproducción de los modelos de relación y poder para mantener las divergencias existentes en la sociedad. Su papel es ideológico y es necesario descubrirlo. De ahí la importancia del currículum oculto. Como alternativa propone un currículo contextualizado, entre los afectados. La educación se entiende como una actividad crítica, encaminada al análisis de la realidad en el aula, de la escuela y de la sociedad. Por ello es una actividad moral y política (Apple, 1986). Como tal debe partir de incidentes críticos, analizado por los participantes, para desde los mismos construir una teoría que los ilumine y cambie si es preciso. Como tal la enseñanza no es solo describir el mundo sino trasformarlo (Popkewitz, 1994).

Así mismo consideran la escuela como una comunidad de personas que reflexionan críticamente sobre sus valores y su propia práctica en un contexto social e histórico determinado, a través de unas relaciones delimitadas por la solidaridad, la simetría y la reciprocidad. (Mc Taggart y Singh, 1986).

Su modelo didáctico de acentuación de interés en hechos o situaciones, tratando de buscar las contradicciones en las mismas, a partir del estudio de casos, mediante el diálogo, el razonamiento, la participación democrática. Este análisis, según Kemmis (1996), debe tener los siguientes puntos de contraste:

* El papel de las comunidades escolares en la forma de decisiones respecto del currículum.

* La revisión y perfeccionamiento de la escuela.

* Las formas de reproducción y transformación social que funcionan y formas de resistencia que se manifiestan en una situación.

* Discrepancia y falta de correspondencia entre teoría y práctica en una situación dada.

* Metateorías que subyacen a las descripciones y aplicaciones de las relaciones teoría y práctica.

El currículum crítico será en definitiva aquel que permita al estudiante cuestionarse las problemáticas del mundo en que vive. Y le ayude actuar críticamente sobre una realidad que requiere compromisos urgentes para romper con rutinas que ponen trabas a la resolución de los problemas en el proceso de enseñanza y aprendizaje aspecto importante a la hora de revisar si los docentes del área lo llevan a la realidad.

1.4.4.- Teoría interpretativa simbólica

Esta teoría del currículo tiene su auge después de la segunda guerra mundial, concibe la enseñanza como una actividad de reconceptualización y reconstrucción de la cultura, para hacerla accesible a los estudiantes, la enseñanza es una actividad cambiante y compartida del conocimiento.

Esta corriente curricular Santana (2001), la define como ecléctica, ella hace una especie de sustento entre la concepción técnica y la concepción crítica. Su fundamento psicológico esta sustentado en la concepción cognitiva del aprendizaje, llegando a reivindicar el enfoque constructivista del aprendizaje, considerando el aprendizaje como proceso y no como resultado.

Dentro de esta concepción el currículo es definido como una praxis sustentada en la reflexión la cual no puede ser separada de su práctica y de su realidad, lo que genera que este llena de distintas implicaciones socioculturales y políticas. Esta corriente también denominada procesal ya que se sustenta ampliamente en la corriente fenomenológica de la sociología, donde se estudia detalladamente el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En cuanto a los objetivos, en el proceso enseñanza aprendizaje no solo se recogerán resultados preestablecidos si no también experiencias directas y concretas de aprendizaje, esta corriente no niega la localidad y las evidencias de cada comunidad discursiva y creativa más bien trata de desarrollar un proceso curricular micro, sustentado en una concepción posmoderna del conocimiento, es por ello que plantean la necesidad de relación contenidos con realidades concretas.

Cabe destacar que en esta corriente curricular juega un papel muy importante la investigación, ya que esta es vista como un elemento de complemento y creación curricular. Esta corriente curricular no recibe muchas críticas de la concepción técnica burocrática, ya que según (Espinosa, 2001) la corriente intermedia del currículo, es una farsa, ya que tiene el mismo soporte pero un poco más humanizado. Esta referencia de esta autora nos hace pensar que la concepción interpretativa, también denominada fenomenológica por la sociología, es una especie de neotecnocratismo, un poco más refinado y con algunas orientaciones flexibles y humanísticas, es decir la concepción interpretativa es la forma como se representa el currículo dominante en nuestros tiempos.

Por su parte Bernstein (2000), denomina esta corriente como el postmodernismo ligero, o falso posmodernismo, ya que la teoría sobre el currículo ignora en su casi totalidad, la forma oculta del currículo, o también denominado currículo oculto, también argumenta que es el campo que debe atacar la teórica crítica de la educación con sus raíces modernas críticas o posmodernas, ya que el sustenta que solo eliminando u omitiendo la existencia de un currículo oculto se logrará una educación emancipadora y libre.

Por todo lo antes descrito se puede definir la concepción interpretativa del currículo, como el nuevo rostro de lo viejo, con algunos matices y colores distintos, pero que en el fondo epistemicamente no reclama ni augura lo distinto, es decir, una nueva forma de reproducir lo anterior pero con una técnica y un método más depurado y convencedor. Santana (Ob.cit) lo define como el currículo del neoliberalismo.

1.5.- Características del currículum

Al igual que ocurre con el significado de currículum, las características del mismo varían en función del modelo ideológico y pedagógico donde se encuentre ubicado. Trataremos por ende en este apartado aquellos aspectos y características que puedan condicionar, los diferentes modelos curriculares.

1.5.1.- Sí o no al currículum básico, oficial y prescriptivo

Parece evidente que el fenómeno de escolarización generalizada de la población, impulsada generalmente por intereses estatales de normalizar una enseñanza de una forma acorde a los objetivos económicos y sociales, genera la necesidad de establecer un currículum oficial básico y prescriptivo. Surgen así, en los diversos países, propuestas de currículum iguales para toda la población y a la vez de cumplimiento obligatorio, que por lo general son objeto de fuertes críticas.

Con relación a este tema, por considerar que pueden representar el punto de partida de no pocas reflexiones, ofrecemos a continuación, los argumentos recogidos por Coll (1989: 8), a favor y en contra de la existencia de bases curriculares comunes:

Cuadro N 1: Argumentos a favor y en contra de la existencia de bases curriculares comunes.

Argumentos a favor	Argumentos en contra
<ul style="list-style-type: none"> • Asegurar a todos los estudiantes el acceso, a lo largo de su escolaridad, a un abanico de contenidos amplio y equilibrado, de manera que no abandonen demasiado pronto unos estudios que pueden serles útiles más tarde y pueden contribuir a desarrollar su capacidad para adaptarse y responder de manera flexible a un mundo en constante cambio. • Establecer unos objetivos de la educación obligatoria accesibles a todos los estudiantes, cualesquiera que sean sus capacidades. • Asegurar que todos los estudiantes, con independencia del sexo, origen étnico, lugar de residencia y otras características individuales y sociales puedan cursar un currículum básicamente similar, relevante, 	<ul style="list-style-type: none"> • Se opone al derecho de los estudiantes a seleccionar las actividades y los contenidos de aprendizaje de acuerdo con sus motivaciones e intereses. • En la medida en que determina lo que han de aprender todos los estudiantes sin distinción, constituye <i>un</i> obstáculo para dar una respuesta educativa que tenga en cuenta la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los estudiantes. • Traduce necesariamente las preferencias y los valores del grupo o grupos sociales dominantes, puesto que es imposible llegar a un acuerdo de toda la sociedad sobre lo que han de aprender los estudiantes en las escuelas. • No respeta el pluralismo cultural,

<p>vinculado a la experiencia propia valioso para la vida adulta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponer de un instrumento que permita valorar el progreso realizado por los estudiantes en los sucesivos niveles de la escolaridad obligatoria con el fin de exigir más a los que puedan avanzar más y proporcionar mayor ayuda pedagógica a los que la necesiten. • Asegurar la progresión, coherencia y la continuidad en el transcurso de la educación obligatoria. • Asegurar que el currículum impartido en todas las instituciones escolares posea elementos comunes suficientes para permitir a los estudiantes cambiar de escuela sin sufrir desajustes innecesarios. 	<p>que es un rasgo distintivo de las sociedades democráticas modernas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implica una centralización y una burocratización de las decisiones educativas, que se alejan así irremediabilmente de las necesidades reales de los estudiantes y de la comunidad escolar en su conjunto. • Anula la autonomía y la iniciativa profesional de los docentes, quedan convertidos en simples ejecutores de un plan previamente establecido.
--	--

Coll expone estos argumentos al referirse a la polémica establecida en el Reino Unido en relación a la implementación del National Curriculum.

Es difícil imaginar un país sin directrices curriculares básicas y comunes para toda la población. Garantizar el acceso a una educación básica para todos es responsabilidad de cualquier país democrático. La capacidad de hombres y mujeres de gobernarse a sí mismos deriva de la comprensión de los condicionantes históricos, económicos, sociales, tecnológicos, morales, entre otras. Los países democráticos, en su afán por asegurar una educación que facilite esta vía de crecimiento individual, establecen documentos que regulan el proceso educativo.

Legislar una selección y organización de objetivos y contenidos culturalmente equilibrados que deban llegar a la totalidad de la población constituye medio de crear mecanismos para atenuar desigualdades entre sus miembros. Esta legislación sobre el currículum, supone, igualmente, un intento de favorecer la igualdad de oportunidades entre las personas. Resaltamos el carácter de intención que impregna esta igualdad de oportunidades, pues es necesario entender, como indica Gimeno (1995:133), que no podemos caer en la ingenuidad de creer que, al estar regulados legalmente unos

mínimos curriculares, la potencialidad de garantizar una igualdad de oportunidades se cumplirá necesariamente. Dependerá, obviamente, de forma más directa, de los procedimientos y medios con los que se hace efectiva esa cultura común.

Así mismo atenuar desigualdades y favorecer la igualdad de oportunidades, deberían considerarse plenamente deseables en un estado libre y democrático. Sin embargo, una excesiva imposición de contenidos educativos por parte de la administración centralizada puede derivar hacia un control cultural por parte del gobierno de turno, cercano a un absolutismo en el ámbito educativo del que preferiríamos que el mundo escolar no fuera objeto. Se presenta, en consecuencia, una situación contradictoria que podría ser resuelta si se establecieran mecanismos para favorecer la contextualización, en cada caso concreto del currículum básico y preceptivo. Esta idea nos conduce a la reflexión que abordaremos, a continuación, en torno a la noción de currículum abierto y currículum cerrado.

1.5.2.- Currículum abierto y currículum cerrado

El currículum abierto permite una aplicación diferenciada en función de las características individuales y de la realidad sociocultural en la que debe desarrollarse.

Diversos países en sus reformas educativas han intentado proponer un modelo de currículum abierto para aminorar las críticas en contra del currículum básico y prescriptivo. En todo caso, el argumento más favorable de un currículum abierto gira en torno a la idea de que un modelo cerrado mecaniza al docente; éste se convierte en un simple ejecutor de decisiones, que se han tomado al margen de su persona y de la situación de su aula, mientras que un modelo abierto exige que el profesor sea reflexivo y crítico y le devuelve su protagonismo en el aula. Stenhouse (1991:54), se muestra radical en relación a este planteamiento *“en cualquier caso resulta extraño intentar disminuir el empleo del medio más valioso de la escuela que es el profesor”*. A continuación presentan diversas características que distinguen el currículum abierto del currículum cerrado.

Currículum Abierto	Currículum Cerrado
<p>Construido con la participación de alumnos, docentes y comunidad.</p> <p>Diseñado sobre la base del paradigma cognitivo ecológico contextual.</p> <p>Permite la creatividad del docente.</p> <p>Revisable en función del contexto.</p> <p>Globalizador y de contenidos mínimos.</p> <p>Aplicación flexible del currículo base.</p> <p>Objetivos generales, terminales y expresivos. Busca competencias o desempeños sociales.</p> <p>Centrado en el proceso.</p> <p>Evaluación formativa.</p> <p>Docente reflexivo y crítico.</p> <p>Centrado en el pensamiento de los estudiantes.</p> <p>Investigación en el aula y en el contexto.</p> <p>Investigación cualitativa.</p> <p>Facilitador del aprendizaje significativo.</p>	<p>Elaborado por técnicos administrativos y aplicados por los docentes.</p> <p>Es detallista y rígido.</p> <p>Sus objetivos son conductuales y operativos.</p> <p>La calidad está centrada en el resultado.</p> <p>La evaluación es sumativa.</p> <p>Construido sobre la base del paradigma conductista.</p> <p>Aplicación rígida del currículo</p> <p>Aplicación mecánica en el aula.</p> <p>De aplicación obligatoria en todos los contextos.</p> <p>Docente repetidor y poco autocrítico.</p> <p>Centrado en las conductas y habilidades del maestro.</p> <p>Investigación desde el laboratorio.</p> <p>Investigación cuantitativa.</p> <p>Reforzador del aprendizaje memorístico.</p>

Tabla I. Currículum abierto, currículum cerrado (García, 2001)

Comparativamente existen grandes diferencias entre ambos modelos curriculares, uno responde a una orientación vertical y centralista (cerrado), y el otro a una concepción de tipo horizontal y participativa (abierto). Sus principios, como sus efectos educativos hacen la diferencia entre estos modelos, porque el cerrado pertenece a una visión autoritaria y el abierto a un paradigma democrático.

1.5.3.- Modelos curriculares

Es lógico, pensar que no puede existir un único modelo de currículum, según los planteamientos descritos anteriormente, sino que una variedad de opciones aparecen en consonancia en relación a la postura de los distintos estudiosos en el tema. Para determinar diferentes modelos curriculares en función de las características del currículum, tomamos como unidad de análisis a la construcción teórica, desarrollada en categorías, por Román y Díez (2003), denominada: modelos curriculares; los cuales, según Porlán (1997), no sólo pretenden explicar y describir una realidad sino también informar sobre cómo intervenir en ella para transformarla. A continuación se describen:

El modelo academicista: centrado en los contenidos conceptuales (elemento curricular básico) como formas de saber, éstos son organizados en asignaturas, pretendiéndose sólo su interiorización acrítica. Desde este modelo enseñar es explicar contenidos definiéndolos correctamente. Existe una secuenciación de temas, en la que el docente es el que habla la mayoría del tiempo, y los estudiantes se limitan a escuchar y tomar notas, para su correspondiente evaluación. Los contenidos se organizan según el criterio de la estructura lógica de las disciplinas, sin referencia al contexto (Porlán, Ob.cit), y a las necesidades formativas de los estudiantes.

El modelo tecnológico-Positivista: la programación curricular es cerrada y centrada en los objetivos. Desde el modelo se concibió a la educación desde una concepción gerencial y administrativa... desde los parámetros de calidad, eficacia y control (Bolívar, 1999). Considera a la enseñanza “como una actividad regulable, que consiste en programar, realizar y evaluar, (Román y Díez, 2003) es una actividad técnica, en estrecha relación con las teorías conductistas. Sus presupuestos son: el

conocimiento curricular es universal, es objetivo y sus concepciones neutrales, los fenómenos curriculares se pueden racionalizar técnicamente, criterios a tener en cuenta el control y la eficacia.

El modelo interpretativo cultural: presenta un modelo de racionalidad práctica y “se utiliza la comprensión como base de la explicación” (Román y Diéz, Ob.cit). Nos encontramos ante un currículum abierto, flexible y contextualizado, es en el primer modelo en el cual aparecen explícitamente los valores que forman parte del contexto cultural. Al respecto, Bolívar, (1999) afirma que en los modelos de corte deliberativo y práctico se comienza a reconocer a los docentes como actores, creadores y decisores del diseño curricular, se asiste a una democratización del currículum y un acercamiento a los actores mismos de la educación. El diseño curricular se presenta desde una mirada significativa y constructiva, y se apunta principalmente “*no al aprendizaje de contenidos, sino a desarrollar la cognición y la afectividad*” (Román y Diéz, 2003).

El modelo socio-crítico: postula una concepción histórica del conocimiento y no absoluta, ponderándose los valores de razón, libertad y humanidad. Entiende a la educación como principalmente emancipadora, liberadora e “*intenta desenmascarar situaciones de dominio del hombre sobre el hombre.*” (Román y Diéz, Ob.cit). Se apunta a contenidos socialmente significativos, un docente crítico, reflexivo, comprometido “*con la situación escolar y sociopolítica*”, es un agente de cambio social. Para Bolívar (1999), este modelo es una crítica al modelo técnico afirmando que el “*diseño del currículum no es un asunto técnico o profesional, sino fundamentalmente un asunto de política cultural.*” La propuesta del modelo crítico es la de someter todo a crítica, que los actores educativos “*tomen conciencia*” de la realidad para establecer líneas de acción y transformarla.

1.5.4.- El currículum oculto

Al presentar las diferentes características del currículum, así como los modelos curriculares que de las mismas se derivan, no podemos dejar de hablar del currículum oculto. Por éste se entiende las prácticas que se llevan a término en la escuela y, que

no están explicitadas en los documentos curriculares, en la mayoría de los casos, ni siquiera públicamente reconocidas. Sin embargo, ejercen una gran influencia en el desarrollo de la persona y en su educación. Apple (1986: 113), lo define como "*las normas y valores que son implícitas, pero eficazmente, enseñadas en la escuela y de las que no suele hablarse en las declaraciones de fines u objetivos de los profesores*".

Vallance (1989: 1051-1054) ofrece, respecto al currículum oculto, varias apreciaciones que pueden ayudar a perfilar su concepto. Dice del mismo que "*puede considerarse encubierto, no intencionado, implícito o sencillamente inadvertido*". Incluye entre las prácticas educativas que podríamos considerar como currículum oculto la formación de grupos, las relaciones profesor-estudiante, las reglas vigentes en la clase, el contenido implícito de los libros de texto, la diferenciación el rol de los estudiantes por sexos y las estructuras de recompensas en el aula. Entre los aspectos resultantes de estas prácticas estarían: la socialización política, la obediencia, el aprendizaje de valores y costumbres culturales, el desarrollo de actitudes hacia la autoridad y el refuerzo de las diferencias de clase. Esta situación conduce a pensar que en las escuelas "*sucede algo sistemático que los educadores sólo pueden controlar moderadamente y que resulta muy difícil de predecir*" (Vallance Ob.cit, 1051).

La reflexión sobre el currículum oculto esta vinculada, en las últimas décadas, a las teorías de la reproducción. A modo de ilustración de cómo el currículum oculto tiene entre sus consecuencias la reproducción de desigualdades sociales podríamos citar a Bourdieu y Passeron, (2005) en torno al lenguaje utilizado en la escuela. Ellos manifiestan que los procesos de selección que se llevan a cabo en función de la proximidad del lenguaje familiar al lenguaje académico, esta determinado por el nivel sociocultural de la familia. Las consecuencias que se extraen pueden quedar resumidas en las siguientes palabras de los mencionados autores: "*por el modo particular según el cual realiza su función técnica de comunicación, un sistema escolar determinado realiza además su función social de conservación y su función ideológica de legitimación*". (Bourdieu y Passeron, Ob.cit: 10)

Esta forma de entender el currículum oculto según Torres (1994:10), crea una impotencia entre el cuerpo docente cuando señala: "*... puede llegar a generar un significado pesimismo acerca de la contribución de las escuelas e instituciones educativas en general, a la transformación y mejora de las condiciones de vida de la comunidad en la que la institución escolar está inserta*".

Este autor intenta romper con el mencionado pesimismo, que precisamente lleva por nombre el currículum oculto, diferentes temas como la legitimación y el discurso científico en educación, las prácticas tecnocráticas en la escuela y el poder, o diversas formas de discriminación, con la intención de provocar que:

“las instituciones escolares las profesoras y profesores, como intelectuales comprometidos generen un clima de reflexión y debate sincero, sin temores ni disimulos acerca del porqué de los contenidos culturales con los que trabajan y cómo lo hacen sobre qué dimensiones de la realidad, con qué fuentes y con qué metodología facilitamos la reflexión de nuestros alumnos y alumnas le permitimos comprender su realidad y les capacitamos para seguir analizando y poder intervenir solidaria, democrática y eficazmente en las diversas esferas de la vida en su comunidad (Torres, Ob.cit: 11).

Con todo ello resulta evidente que ninguna investigación en torno al currículum puede, ignorar la existencia del currículum oculto, por lo que se hace necesario revestir en la importancia de este, y reflexionar sobre los condicionantes que afectan a los diferentes componentes del currículum en las escuelas bolivarianas del municipio Girardot.

1.6.- Factores condicionantes en la elaboración del currículum

La elaboración de currículum viene presidida por una serie de factores, que la orientan, al tiempo que condicionan las decisiones que se tomen durante el proceso de aplicación. Como vía de aproximación al tema de los condicionantes en la elaboración del currículum, nos situaremos bajo tres perspectivas, en principio diferenciadas, pero que presentan importantes conexiones cuando convergen en el

tema curricular. Las perspectivas a las que nos referimos se concretan en: cultura, aprendizaje y experiencia práctica.

1.6.1.- Cultura y currículum

Según Da Silva, (1998), nos encontramos en una lucha decisiva por la definición de lo que significa una «buena» sociedad, una «buena» educación, del significado de la propia identidad social que queremos ver construida. Para este autor, el proyecto hegemónico es un proyecto social centrado en la primacía del mercado en los valores puramente económicos, en los intereses de los grandes grupos industriales y financieros.

De allí, que el currículum educativo se haya convertido en el tema mayor debatido en los ambientes de la educación, por cuanto constituye el proyecto de vida institucional donde se materializa el deber ser de los modelos y proyectos educativos, del ser humano y de la sociedad que se aspira.

Por consiguiente, no es ninguna coincidencia que el currículum educativo sea el objetivo de las reestructuraciones y reformas educativas que se están discutiendo en nombre de la eficiencia social y económica; ya que constituye el espacio dónde se concentran y desdoblan las luchas alrededor de los diferentes significados de lo social, lo educativo y lo político. Especialmente, sí se entiende como el lugar donde los grupos sociales dominantes expresan su visión del mundo, su proyecto social y su verdad respecto a la política educativa. Tal como lo señala Pérez, (1999), el currículum como texto o como discurso constituye un elemento simbólico fundamental del proyecto social de los grupos de poder. Por tanto, la discusión acerca de la concepción de cultura en la que se fundamenta el currículum constituye una vía para la producción de identidades como productos acabados y abstractos, representados en el ser humano. Cuando en contraste, emergen perspectivas paradigmáticas que reclaman el retorno del sujeto y el entendimiento del currículum como una noción esencialmente dinámica de la cultura (Delgado, 2004).

Así mismo la autora plantea que, es necesario entender la cultura sin el velo del afán homogenizador de la sociedad y de la educación propia del sistema imperante que caracteriza un estilo predominante de educación en la cual la cultura es concebida como un producto de consumo pasivo que esconde los surcos del proceso de su construcción, por la imposición, internalización y uso de códigos y simbolismos preelaborados que se reproducen y justifican a través del currículum y su praxis.

La visión tradicional de la relación entre currículum y cultura se asientan en una concepción estática de la cultura. Ésta es concebida como un producto finalizado, como resultado de la formación humana. De esta manera, el trabajo incierto e indeterminado de la cultura, el proceso abierto y vulnerable de la formación simbólica, tiende a quedar fijado, inmovilizado, la significación queda reducida al registro y la transmisión de significados fijos, inmóviles, intrascendentes.

De esta manera, la concepción de cultura se legitima a través del currículum con el sello de una razón técnico-instrumentalista propia de la ideología empirista y positivista. De allí, el reclamo urgente para develar y enfrentar esta situación con la identificación de sus condicionantes y la toma de conciencia de la necesidad de transformación y recreación de lo ideológico epistemológico y doctrinario que avalan las políticas y proyectos educativos.

Estas características de la cultura y del currículum proyectan una función educativa del estado donde sólo existe lo planificado y lo previsto sometido a políticas concretas bajo el disfraz de la objetividad, la cientificidad y la neutralidad. Razones que impiden detectar el carácter problemático del núcleo principal del sistema educativo, representado por las intenciones o propósitos de la educación, y en el cual nunca aparece visible quién, cuándo y dónde se decide lo que debe enseñarse. Interrogantes que responden a la existencia de un currículum oculto que va implícito y contiene lo ideológico subyacente de los proyectos educativos.

La política curricular del estado se expresa y legitima por medio de los textos, las pautas, las guías, las normas, entre otros; lo que ha generado en la actualidad una “industria cultural” alrededor de la escuela y lo educativo, con razones que desplazan

ciertos procedimientos y conceptos epistemológicos, para imponer un tipo de conocimiento y metodologías, ya predeterminadas como válidas. Tales declaraciones, revelan el ser del currículum y el significado que tiene como instrumento de poder, cultura e identidad, como proyecto en que lleva en sí, de manera implícita y explícita, la razón de la sociedad y la persona que se aspira alcanzar, con la educación oficial institucionalizada.

Por estas razones, el currículum es simplemente el reflejo, la reproducción condensada del conocimiento existente, que es a su vez, como ya vimos, es un reflejo de un tipo de realidad. Las concepciones estáticas de la cultura y las concepciones realistas del conocimiento que componen el entendimiento más difundido sobre el currículum se hayan estrechamente vinculadas a las relaciones de poder.

Puede decirse que la concepción actual de la cultura, en la que se basa la concepción dominante del currículum, es fundamentalmente estática. En esta concepción, la cultura es vista apenas a través de su aspecto como producto terminado. Como consecuencia de ello, la cultura sólo puede ser dada, transmitida, recibida.

Por otra parte, las perspectivas culturalistas emergentes con una visión transformadora y emancipadora del dominio de la razón instrumental, con otros modo de concebir al ser humano y las relaciones de la sociedad y de la educación, fuera de esa estructura poder de sometimiento, proponen la puesta en práctica de otros códigos de significación que restituyan la reflexión y la acción, con el propósito que se origine la humanización de los espacios de realización humana y se restablezca la educación como espacio de construcción y recreación. (Pérez, 1999)

Para esta visión cualitativa, una concepción renovada del currículum debe basarse en una visión dinámica de la cultura como creación, y como producción. En lugar de su carácter final; se trata de resaltar la capacidad que tiene la cultura para trabajar los materiales recibidos, mediante una actividad constante de deconstrucción y desmontaje por un lado, y de creación, construcción y recreación, por el otro. La cultura como proceso vivo en constante transformación: vista menos como producto y

más como producción, producción de sentido, como práctica significativa de la diversidad humana en todas sus dimensiones y manifestaciones.

(Da Silva, Ob.cit), plantea que el trabajo de producción de la cultura se da en un contexto de relaciones sociales, en un contexto de relaciones de negociación, conflicto y poder. En este sentido, el currículum educativo, lo mismo que la cultura, se comprenden como prácticas de significación, prácticas productivas de relaciones sociales, que generan relaciones de poder y producen identidades sociales.

1.6.2.- Aprendizaje y currículum

Las teorías del aprendizaje ofrecen una gran información que, en muchas ocasiones, facilita la toma de decisiones respecto a la elaboración del currículum o respecto a la enseñanza en general. Esta vinculación entre las teorías del aprendizaje y las teorías de la enseñanza y el currículum, que según nuestro entender en el momento actual tiene amplias repercusiones en el terreno educativo, no siempre ha sido manifiesta. A principios de la pasada década, (Pérez 1998:322) interpretaba la relación entre las teorías del aprendizaje y las teorías de la enseñanza, de la siguiente manera:

"El vínculo entre las teorías del aprendizaje y las teorías de la enseñanza es hoy por hoy una empresa a realizar. Las teorías del aprendizaje son de naturaleza primariamente descriptiva y las teorías de la enseñanza e instrucción son de naturaleza primariamente prescriptiva... Esta diferente naturaleza teórica ha provocado a lo largo de la Historia tanto el aislamiento y la separación entre ambos campos de conocimiento, como la reducción simplista del segundo al primero"

Sin embargo, entre estas palabras y el momento actual, han sido progresivamente atendidas las situaciones que este mismo autor se planteaba como forma de aclarar la vinculación entre ambas teorías:

¿Cómo seleccionar y organizar el conocimiento académico de modo que el alumno asimile significativamente la cultura y el conocimiento científico de la

comunidad en que vive? ¿Qué criterios han de tenerse en cuenta en todo diseño de instrucción si se pretende que el alumno adquiera y utilice el conocimiento científico que produce la sociedad humana?" (Pérez, Ob.cit: 322).

Por otro lado pondremos de manifiesto el influjo de la psicología del aprendizaje en el ámbito de la elaboración del currículum debemos, en primer lugar, referimos al modelo conductual y posteriormente trataremos, con más detalle, los modelos basados en las teorías cognitivas.

a) Modelo conductual

Thorndike, Pavlov y Watson trazan las líneas básicas de este modelo que más tarde desarrollo Skinner. El condicionamiento clásico y posteriormente el condicionamiento operante constituyen el modelo teórico subyacente. La idea fundamental sobre la que se basa este modelo es la de fijar estructuras de estímulo-respuesta, así como determinar en qué condiciones cada respuesta debe ser premiada. La imagen que suele asociarse con este modelo es la máquina, dado que ésta sirve de prototipo de interpretación científica y humana.

En el marco de este modelo, los objetivos operativos tienen el papel principal y están en la base de un currículum cerrado y obligatorio para todos. Y la evaluación se centra fundamentalmente en los resultados.

b) Modelo Cognitivo

La psicología cognitiva y más concretamente las teorías del aprendizaje que toman como modelo el procesamiento de la información experimentan un auge notable a partir de la década de los años setenta. Gagné (1991: 29) indica la incidencia de la psicología cognitiva en el aprendizaje, de la siguiente manera: *"A un nivel general, la psicología cognitiva concibe el aprendizaje como un proceso activo, y propone que la enseñanza consiste en facilitar el procesamiento mental activo por parte de los estudiantes"*.

La atención se centra en los procesos de aprendizaje, el comportamiento se registrará por la cognición. Las teorías del aprendizaje que han tenido una mayor

repercusión en los últimos años, se ubican en este paradigma -el constructivismo (Piaget), el aprendizaje significativo (Ausubel), el aprendizaje por descubrimiento (Bruner), el aprendizaje mediado (Feuerstein), el desarrollo potencial (Vigotsky), y han desembocado en teorías de la enseñanza y el currículum tan interesantes como la teoría de la asimilación o la teoría de la elaboración.

c) El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación

Las teorías de la enseñanza se han visto, en los últimos años, impregnadas de las aportaciones de Ausubel en relación a los significatividad del aprendizaje. Como producto de las conclusiones que extrae de sus investigaciones en torno a la diferencia entre el aprendizaje significativo y el aprendizaje memorístico, Ausubel (1981: 56) presenta la particularidad del aprendizaje significativo señalando:

“la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe, señaladamente algún aspecto esencial de su estructura de conocimiento (por ejemplo, una imagen, un símbolo ya con significado, un contexto o una proposición). El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud hacia el aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar no arbitraria sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él especialmente relacionable con la estructura de conocimiento, de modo intencional, y no al pie de la letra” .

De acuerdo con estas consideraciones, Ausubel (1981: 63) establece diferencias entre la significatividad lógica y la significatividad psicológica. La primera se refiere al significado del material de aprendizaje y a la naturaleza de éste, es decir, cuando muestra una estructura lógica en sus relaciones. *“Tal material tiene significado lógico cuando puede relacionarse de manera no arbitraria y sí sustancial a correspondientes ideas pertinentes que se hallan dentro de la capacidad de aprendizaje humana”*. La segunda a la posibilidad de que la

estructura cognitiva del estudiante permita establecer relaciones con el nuevo aprendizaje e interactuar con el mismo. En este orden de ideas Ausubel (1981:63) señala que:

"(la significatividad psicológica) surge cuando el significado potencial se convierte en un contenido cognoscitivo nuevo, diferenciado e idiosincrático, dentro de un individuo en particular, a resultas de haber sido relacionado de modo no arbitrario, sino sustantivo con las ideas pertinentes de su estructura cognoscitiva y así también de haber interactuado con éstas"

Tomando el aprendizaje significativo como punto de partida, Mayer desarrolla la teoría de la asimilación como una teoría del aprendizaje que implica una integración activa de la nueva información al conocimiento existente y la variación en la cualidad más que en la cantidad de lo retenido.

Pérez (1998: 322), resume los principios psicológicos de los que parte la teoría de la asimilación señalando:

"- el conocimiento se organiza de forma jerárquica con respecto a niveles de generalidad y abstracción; los diferentes elementos de información que componen una estructura particular de conocimiento se encuentran fuertemente relacionados entre sí formando un esquema. Los constructos individuales están vinculados por algún tipo de semejanza semántica. Es el significado el que vincula los contenidos informativos en esquemas o estructuras cognitivas".

Así mismo, este autor, concreta las prescripciones más importantes para una teoría del diseño de la instrucción en los siguientes componentes:

"- los organizadores previos: material introductorio y breve que presenta de forma global, abstracta e inclusiva los principios elementales que serán abarcados en la secuencia de instrucción posterior;

-la diferenciación progresiva: debida al carácter jerárquico de la estructura cognitiva, los más inclusivos se presentan primero seguidos por formatos instructivos progresiva y gradualmente más diferenciados;

- *recapitulación integradora: con objeto de establecer relaciones entre los conceptos más relevantes y consolidar la organización semántica de la estructura cognitiva del alumno*”.

El modelo de aprendizaje basado en la asimilación requiere: a) la recepción del material a aprender; b) la disponibilidad de una estructura significativa de ideas familiares que puede ser utilizada para organizar y asimilar el nuevo material recibido; e) la activación durante el aprendizaje de tal específica estructura significativa.

d) La teoría de la elaboración de Merrill y Reigeluth

La teoría de la elaboración fue desarrollada por Merrill y Reigeluth durante la década de los años setenta y principio de los ochenta. Destacaremos, en este apartado, sus rasgos principales, ya que ha tenido importantes implicaciones en la teoría del currículum.

La teoría de la elaboración, basándose en diversas aportaciones de las teorías cognitivas del aprendizaje, se interesa por establecer el modo más adecuado de seleccionar contenidos, pero también priorizarlos y organizarlos con el objeto de optimizar el aprendizaje en el estudiante. Pérez (1998: 332) utiliza las palabras de Merrill cuando se refiere a la teoría de la elaboración, de la que dice:

"es, en primer lugar un procedimiento para representar la estructura de contenidos de complejas disciplinas; en segundo lugar, es un procedimiento para determinar una secuencia óptima para la enseñanza de complejas materias y, en tercer lugar, es un procedimiento para determinar la óptima estrategia de presentación para complejas disciplinas. Fue especialmente concebida como una herramienta de diseño para el desarrollo de la instrucción”.

La intención de estas líneas acerca de la teoría de la elaboración se centra en resaltar el interés por el diseño del currículum y en profundizar en los detalles de la misma, empresa que superaría los planteamientos iniciales de este capítulo que se

concretan en el establecimiento de un marco conceptual del currículum. Por ello nos limitaremos a presentar los principios teóricos sobre los que se asienta el modelo, así como los requisitos principales para un diseño de la instrucción basado en la teoría de la elaboración.

Reigeluth resume los principios teóricos que sustentan el modelo, los cuales son reproducidos por (Pérez 1998: 336):

"-Principio de síntesis inicial: un epítome u organizador previo debe presentarse al comienzo de la instrucción para servir de estructura conceptual de anclaje de las nuevas informaciones.

-Principio de elaboración gradual: los conceptos del epítome deben ser gradualmente elaborados de forma que la secuencia de instrucción proceda desde lo general a los detalles, desde lo simple a lo complejo.

-Principio del familiarizador introductorio: debe proporcionarse un familiarizador, una analogía, al principio del epítome y de cada elaboración con objeto de que el alumno relacione lo que ha de aprender con algo similar que ya conoce.

- Principio de lo más importante lo primero: el aspecto que se considere más importante de la estructura de contenidos del epítome debe elaborarse primero. La importancia de los diferentes aspectos debe juzgarse en base a su contribución a la comprensión por parte del alumno de toda la estructura.

- Principio del tamaño óptimo: cada elaboración debe ser lo suficientemente corta, de modo que sus constructos puedan reconocerse con facilidad por parte del alumno y sintetizarse de forma conveniente para la instrucción, y ha de ser lo suficientemente amplia como para proporcionar un nivel aceptable de profundidad y extensión en la elaboración. Este tamaño óptimo debe relacionarse en principio con los límites de la memoria a corto plazo.

- Principio de la síntesis periódica: debe proporcionar un sintetizador después de cada elaboración, con objeto de enseñar las relaciones entre los constructos más detallados".

Partiendo de los anteriores principios, la teoría de la elaboración presenta un diseño del aprendizaje en el que se especifican, fundamentalmente, las formas de organizar la instrucción, así como las vías de aplicación de esta instrucción motivando al estudiante, las cuales deben ser consideradas por los docentes a la hora de la planificación de sus clases.

El diseño del aprendizaje así concebido requiere un análisis y tratamiento de las materias susceptibles de ser enseñadas en el que se ponen de manifiesto, ante todo, los ejes conductores y el soporte de relaciones que pueden apreciarse en el seno de las mismas. El grado de complejidad y de detalle de los contenidos constituirán los parámetros que determinarán, principalmente, los niveles de jerarquización y secuenciación: por un lado, los contenidos deberán progresar de lo simple a lo complejo y, por otro, se deberán elaborar y añadir detalles a los contenidos previamente abordados.

En lo que se refiere a la presentación de la materia de aprendizaje destaca la idea del aprendizaje prioritario y organizador del cual ramifican elementos "familiarizadores" que permiten establecer analogías que constituyen la base de la relación entre aquello que el alumno ya conoce y el nuevo objeto de aprendizaje.

Debemos entender, que la teoría de elaboración organiza los contenidos para facilitar un aprendizaje comprensivo ya que el estudiante integra el aprendizaje a una estructura general a la que ha adquirido previamente.

Se ha criticado, sin embargo, a la teoría de la elaboración su condición de teoría parcial de la instrucción dado que no se ocupa de todos los aspectos de la misma. En este sentido suelen manifestarse a la hora de revisar el currículum aquellos que abogan por la experiencia práctica.

1.6.3.- El currículum basado en la experiencia práctica

Los autores más próximos a un currículum abierto se resisten a no reconocer la experiencia práctica como una de las fuentes del currículum. Así, por ejemplo, Stenhouse, (1991: 55) afirma: *"Las fuentes principales son la psicología del aprendizaje, el estudio del desarrollo infantil, la psicología social y la sociología del aprendizaje, la lógica de la materia y la experiencia práctica acumulada, esté o no sistematizada"*.

Cada vez son más numerosos los autores que advierten sobre el peligro de un currículum estructurado sobre una teoría que suponga una abstracción y una idealización y que este desconectado de la realidad práctica. Este tipo de currículum responde a una perspectiva parcial que no contempla todos los pormenores del caso concreto en que ha de ser aplicado. Schwab (1995: 203) plantea en este sentido con las siguientes palabras:

"El currículum compuesto por estos elementos no se empleará en un aula arquetípica, sino en un lugar determinado, con ubicaciones en el tiempo y en el espacio, con olores, sombras, asientos y condiciones exteriores que pueden estar muy relacionadas con lo que se logra dentro. Pero sobre todo, el supuesto beneficiario no es un niño genérico, ni siquiera una clase o tipo de niño extraído de la literatura sociológica o psicológica infantil. Los beneficiarios serán niños de un tipo muy local y, dentro de éste, niños individuales. La misma diversidad existe en lo que respecta a los maestros y las formas de actuar de éstos".

Otro de los argumentos utilizados en favor de la modalidad práctica es que la mayoría de las teorías de las que proviene el currículum son teorías de las ciencias sociales y de la conducta, y éstas se caracterizan por la coexistencia de teorías rivales. La consecuencia de la existencia de estas teorías rivales es, tal como indica Schwab (1995: 204), que *"cada una de ellas es incompleta en la medida en que las teorías rivales se centran en diferentes aspectos del tema de investigación y lo tratan de manera distinta"*.

Coincidiendo con esta visión se ha desarrollado en los últimos tiempos un gran interés por la investigación activa. Jenkins (1991:1080) nos señala, sobre este tipo de investigación: "*Habitualmente, esta investigación consiste en un estilo de observación participante, en la una persona se consagra a la observación autocontrolada a fin de aprender de la experiencia*" La importancia de la evaluación se centra en el proceso y no en el producto final. Por lo menos eso es lo que se entiende de Schwab (1995: 206):

"Hago hincapié en la evaluación sensible y refinada porque aquí – como al exponer los datos básicos de lo que sucede en las escuelas - nos interesa no sólo el grado en que se logran los objetivos reconocidos, sino también el descubrimiento de los fallos y fricciones del mecanismo; lo que no se ha hecho o planeado hacer, y los efectos laterales que tuvieron sus acciones. Tampoco nos preocupamos únicamente por los éxitos y fracasos que se miden en una situación de prueba; nos interesan asimismo los que se manifiestan en la vida y el trabajo".

La experiencia práctica va íntimamente ligada a la reflexión en la acción. Ya se ha planteado en el apartado anterior como la reflexión en la acción era un componente importante del profesor adscrito a un modelo de racionalidad práctica. Pues bien, esta reflexión en la acción y también sobre la acción condicionará la esencia del currículum. El modelo de enseñanza exaltado, tal como indica Pérez (1998: 135) parte de:

"reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnica, instrumentos, materiales conocidos, y cómo recrean estrategias, e inventan procedimientos, tareas y recursos".

A modo de síntesis, diremos que hemos destacado tres factores fundamentales que condicionan la elaboración del currículum. En primer lugar hemos visto cómo la cultura incide en la configuración del currículum desde una doble perspectiva: el currículum actúa como transmisor de elementos culturales que favorecen comunicación y socialización; y, al mismo tiempo, el currículum se transforma en un mecanismo de preservación de privilegios sociales ligados a la hegemonía cultural. En segundo lugar hemos visto cómo las teorías del aprendizaje aportan informaciones que condicionan las decisiones respecto a la configuración del currículum.

Finalmente, se ha puesto de manifiesto la importancia de tener en cuenta la reflexión sobre la experiencia práctica en la configuración del currículum. Una vez expuestos los condicionantes más relevantes en la elaboración del currículum, veremos cuáles son los elementos más habituales en su configuración y cómo se suelen organizar, esto en para comprender que elementos se consideran a la hora de llevar a cabo la práctica escolar.

1.7.- Elementos del currículum y su organización

En el presente apartado analizaremos la forma, siendo sin embargo conscientes de que, en este caso, y uno y otros elementos son indisolubles.

1.7.1.- Estructura básica del currículum

La determinación de la estructura básica del currículum, y por ende de los elementos que lo configuran, depende directamente de la forma de entender los siguientes tres factores: a) función de la educación; b) naturaleza del currículum; c) finalidad del currículum. Es necesario apuntar aquí que aunque se presenten estos tres factores por separado, resulta obvia la relación existente entre los mismos.

La función de la educación no es una sola y única. Entre las diversas finalidades atribuidas a la educación se destacar dos. Por una parte, la de transmisora de cultura ya que ello permitirá una cierta continuidad sociocultural, favoreciendo ante todo la adaptación del individuo a las exigencias de su entorno. Por otra, destacamos la que

despierta la capacidad de crítica de la persona frente a las realidades con las que ésta se encuentra, con el fin de promover innovaciones en su mundo. Ambas finalidades, aunque contrarias en esencia, coexisten en la mayoría de programas educativos. Lo que condicionará realmente la composición del currículum será el peso específico de cada una de ellas en la concepción del hecho educativo.

Respecto a la naturaleza del currículum ya se ha hecho referencia, con anterioridad, a aquellos que entienden el currículum como una intención y a los que lo entienden como una realidad. Para los primeros, los elementos que lo compongan deben recoger un compendio de ideas, intenciones, aspiraciones y propósitos. Para los segundos, el currículum estará compuesto por elementos más próximos a la práctica cotidiana.

En cuanto a las finalidades del currículum resulta evidente que la composición del mismo será diferente, si creemos que éste ha de prescribir las acciones del profesor o si, por el contrario, consideramos que debe permitir la reflexión y la toma de decisiones del profesor respecto a sus acciones.

En base a lo planteado anteriormente (Stenhouse, 1991) establece como elementos integrantes del currículum la selección y secuenciación de contenidos, obviándose los objetivos, y le otorga principal importancia al estudio y evaluación del currículum y su aplicación. Mientras que (Wheeler, 1993), prioriza la selección de metas, fines y objetivos. Observamos pues una diferencia al priorizar entre objetivos o contenidos, lo que nos conduce a profundizar sobre este tema en el siguiente apartado.

1.7.2.- Objetivos o contenidos: ¿Qué rige el currículum?

La forma de relacionar los contenidos con las intenciones educativas varía notablemente según la época y la tendencia psicopedagógica a la que se adhiere cada modelo curricular. Tal como indica Coll (2006), el concretar las intenciones educativas a través de los contenidos era la fórmula predominante hasta los años cincuenta. A continuación le sigue una época en que esta manera de construir el currículum se asocia con una educación tradicional y culturalista, en consecuencia

pierde su predominio frente a la determinación del currículum a partir de los resultados esperados, concretamente en base a los objetivos de ejecución. Se consolida lo que se podría denominar época dorada de los objetivos. Sin embargo, pronto se dieron a conocer diversos replanteamientos sobre el estudio del currículum que hicieron que se ponga en duda la primacía de los objetivos, señalando otros aspectos prioritarios en la elaboración del mismo. Uno de los más claros exponentes en esta línea de reflexión es, sin duda Stenhouse. Este autor no niega la importancia de los objetivos en educación, considera que son un punto fundamental en política educativa. Sin embargo, plantea la posibilidad de convertir propósitos en normas, así como las dificultades que surgen de comprobar *“hasta qué punto y por qué la práctica no ha cumplido con nuestras esperanzas”*. También encuentra un contrasentido en el hecho de que halla tantos objetivos educativos interesantes, mientras que es difícil verlos aplicados a la vida diaria. (Stenhouse, 1991: 28)

A. En cuanto a proyecto:

- 1.- Principios para la selección de contenido: que es lo que debe aprenderse y enseñarse.
- 2.- Principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza: cómo debe aprenderse y enseñarse.
- 3.- Principio acerca de la adopción de decisiones relativas a la secuencia.
- 4.- Principios a base de los cuales diagnosticar los puntos fuertes y los débiles de los estudiantes individualmente considerados y diferenciar los principios generales 1, 2, 3, antes señalados, a fin de ajustarse a los casos individuales.

B. En cuanto al estudio empírico:

- 1.- Principio a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes.
- 2.- Principio a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los profesores.
- 3.- Orientación en cuanto a la posibilidad de llevar a acabo, en diferentes situaciones escolares, contextos relativos a alumnos, medios ambientes y situaciones de grupo entre los alumnos.
- 4.- Información de la variabilidad de efectos en diferentes contextos y sobre diversos alumnos y comprender las causas de la variación.

C. En relación con la justificación:

Una formulación de la intención o la finalidad del C. que sea susceptible de examen crítico.

Tabla II. Elementos del currículum según Stenhouse (modelo procesual) (Stenhouse, 1991: 30)

- 1.- Selección de metas, fines y objetivos
- 2.- Selección de experiencias que puedan contribuir a alcanzar estos fines, metas y objetivos.
- 3.- Selección de los contenidos (materias) a través de los cuales se ofrecen determinados tipos de experiencias.
- 4.- Organización e integración de experiencias y contenidos en el proceso dentro del aula y de la escuela.
- 5.- Evaluación de la eficacia de todos los aspectos de las fases 2, 3 y 4 para alcanzar las metas detalladas de la fase 1.

Tabla III. Elementos del currículum según Wheeler (modelo tecnológico) (Wheeler, 1993:37)

Como ilustración a las concreciones educativas veamos las contraposiciones que pueden ser las afirmaciones según una u otra orientación. Wheeler (1993: 44) mantiene que los fines generales de la educación deben traducirse en metas operativas específicas:

"uno de los puntos de máxima importancia en lo referente a contenidos es que no están directamente ligados a los fines generales de la educación como ocurre, por ejemplo, al afirmar que tal materia se estudia para capacitar al alumno a manejar abstracciones, o que tal otra materia sirve para desarrollar su capacidad de comunicación. Establecer este tipo de relaciones directas es emplear un proceso del currículum ilícito".

La organización curricular propuesta en nuestro país, en la reforma educativa se propone acceder al proceso de enseñanza/aprendizaje partiendo de los contenidos.

a) Objetivos educativos.

La importancia atribuida, en el ámbito de la teoría curricular, a los objetivos educativos ha ido variando en los últimos años, tal como se ha venido planteando. De esta manera vemos cómo en una primera época, los objetivos regían el currículum y su estudio.

Como ejemplo de tal afirmación se presenta, a continuación, las cuatro preguntas que se formula Tyler, (1997) en el momento de abordar el tema del currículum:

1. *¿Qué fines desea alcanzar la escuela?*
2. *¿De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?*
3. *¿Cómo se pueden organizar de una manera eficaz esas experiencias?*
4. *¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos* (Tyler, Ob.cit:7,8)

Para realizar un análisis del significado y de las particularidades de los objetivos educativos, nos remitimos a una autora clásica en el estudio del currículum Taba (1991: 257) Esta autora define los objetivos en los siguientes términos: *"un programa educacional, como cualquier actividad está dirigido por las expectativas de ciertos resultados... Los enunciados de estos resultados esperados o deseados se denominan corrientemente metas u objetivos educacionales"*. Es decir, para Taba, la función más relevante de los objetivos estriba en servir de guía en las decisiones del currículum que afecten a la determinación de contenidos y su secuencia, así como a la definición de actividades de aprendizaje.

Algunas apreciaciones de la autora, en torno al tema, son todavía vigentes, como por ejemplo, que los objetivos deben ser reales e incluir sólo aquello que puede reflejarse en el currículum y en la escuela. O bien que el alcance de los mismos ha de ser lo suficientemente amplio como para incluir los diferentes tipos de resultados de los cuales es responsable la escuela. Otras indicaciones, sin embargo, se ven reflejadas en las tendencias actuales. Taba afirma que los objetivos son evolutivos representando caminos por recorrer antes que puntos terminales. En las concepciones actuales, no siempre ocurre así, siendo el principal punto de discrepancia la revalorización de los objetivos terminales y el rechazo de los objetivos operativos.

En este mismo orden de ideas, tampoco sería identificable con el currículum actual la indicación, de Taba (1991:268) “los objetivos deben formularse también de modo que establezcan diferencias claras entre las experiencias del aprendizaje apropiadas para lograr conductas diferentes” El hincapié, que, como veremos más adelante, se hace en nuestro currículum, sobre las relaciones y vínculos de los aprendizajes entre sí, hace que dicha apreciación pierda consistencia.

El hecho de señalar, en las anteriores consideraciones, los puntos de polémica entre dos formas de entender los objetivos educativos no tiene otra intención que la de establecer una base de posibilidades en la reflexión sobre este tema. Todo ello será tratado, más adelante, de forma más concreta y bajo la perspectiva de la educación física en la reforma educativa en nuestro país.

b) Los contenidos

Para Benedito (1987:150) los contenidos son definidos como "*la experiencia social culturalmente organizada*". Aun estando totalmente de acuerdo con esta conceptualización, se ampliará la definición diciendo que los contenidos constituyen la experiencia social culturalmente organizada que se enseña y que se aprende.

También se ha dicho que ellos contextualizan el proceso educativo ya que incluyen el conjunto de formas culturales, saberes y aspectos de la realidad seleccionados para formar parte del currículum de los estudiantes.

Abarcarán, pues, todo aquello que el sistema educativo considere oportuno que el estudiante deba llegar a conocer o a saber hacer. En definitiva, los contenidos constituirán una parcela de la cultura entendida, no como "un cultivo del refinamiento", sino como "aquella totalidad compleja que incluye conocimiento, creencias, arte, moral, leyes, costumbres y otras capacidades adquiridas por el hombre como miembro de la sociedad" según la definición clásica de Tylor (citado en Stenhouse, 1991:32).

Los criterios que han regido la selección de contenidos han sido diferentes a lo largo del tiempo. Los programas paidocéntricos o antropocéntricos eligen los

contenidos desde el punto de vista del discente, priorizando la capacidad y el interés del estudiante. Los programas sociocéntricos seleccionan los contenidos en base a las necesidades sociales, a los requerimientos propios de los diversos roles que imperan en la sociedad.

Tanto para la selección de los contenidos, como para su secuenciación en el currículum, es preciso hacer un análisis que debe tener una doble perspectiva, Por un lado, es necesario establecer la importancia del contenido en relación al lugar que ocupa en los saberes científicos, técnicos o normativos. Por otro, es necesario determinar de qué manera y en qué orden, dicho contenido puede llegar a formar parte de los saberes de los estudiantes. Varios son los autores que han insistido en esta circunstancia, siendo Díaz, (1999: 48) quien, posiblemente de manera más explícita, ha sintetizado el problema al afirmar:

"el análisis del contenido tiene dos dimensiones que es conveniente precisar, Por una parte, requiere de un nivel epistemológico objetivo, que se desprende de las categorías a partir de las cuales una disciplina se desarrolla. En este sentido, el discurso teórico de una disciplina sobre un objeto de estudio particular, es un discurso construido y objetivo; por otra parte, tiene una relación epistemológica subjetiva, que expresa la manera como el estudiante construye un objeto de estudio en el proceso de aprender"

Dado que los elementos de la cultura son de diversa índole, pudiendo ir desde conocimientos hasta destrezas o valores o incluso convenciones, nos vemos obligados a categorizar los contenidos para facilitar su inscripción en el currículum.

Taba, (1991), en una categorización muy próxima a la utilizada en nuestro sistema educativo, considera los contenidos organizados en tres bloques: en "hechos, procesos específicos, ideas básicas, conceptos, sistemas de pensamiento" por un lado; en "habilidades" que constituirían una segunda categoría; y en "actitudes, valores y normas" que formarían un tercer bloque.

Stenhouse, (1991) establece también algunas distinciones entre los diferentes tipos de contenidos, principalmente en función de la disciplina a la cual pertenecen. Él mismo, sin embargo, considera su clasificación un tanto ruda. Así, por ejemplo, habla de “conjuntos de conocimientos” refiriéndose a las matemáticas, la ciencia, la historia, la geografía, y la ciencia social. La literatura, la música y las artes visuales las relacionan con "materias artísticas" y establece una categoría de "destrezas o tradiciones relativas al trabajo" en las que incluye la lectura, la escritura, las materias comerciales, domésticas, técnicas y los juegos. Considera por separado a los lenguajes ya que aun reconociendo que son destrezas, tienen un estatus distinto en el currículum.

Para finalizar señalaremos, una reflexión del mismo (Stenhouse, 1991: 38) sobre la categoría de destrezas, dado que en ella hace referencia explícita a juegos y deportes. "En la tercera categoría de nuestra clasificación de contenidos, la constituida por las destreza, vale la pena distinguir tres grandes áreas de interés en las escuelas: las destrezas básicas; las correspondientes a la formación profesional y vocacional, y las relativas al ocio, incluyendo las de juegos y deportes".

1.7.3.- Organización del currículum

La organización del currículum constituye una reflexión, análisis y también opiniones controvertidas. La fórmula tradicional de organización curricular la hallamos en el currículum por materias. En efecto, el planteamiento disciplinar ha sido a lo largo de la historia de la educación de gran ayuda para estructurar y sistematizar el conocimiento. Este hecho resulta evidente, aunque ciertas son las objeciones a las que se ha visto sujeto: artificialidad, compartimiento con la realidad o alejamiento del interés inmediato del estudiante

Torres (1994), resume tales críticas al currículum por disciplinas, en los siguientes puntos:

- Poca atención hacia los intereses del estudiante.

- No toma en cuenta la experiencia previa los niveles de comprensión, las formas de percepción individual y los ritmos de aprendizaje.
- Ignora la situación específica del medio sociocultural.
- No estimula preguntas fundamentales.
- Inhibición en las relaciones personales entre el estudiante y el profesorado.
- Dificultades en el aprendizaje fruto del constante cambio de atención de una a otra disciplina.
- Incapacidad para abordar los problemas prácticos vitales o interdisciplinarios.
- El estudiante no capta las conexiones entre las asignaturas.

Los principales argumentos en favor de la organización del currículum por disciplinas los podemos obtener de las aportaciones de Bruner citado en Cave, 1979: 77) quien entendiendo que lo esencial para una ciencia es su forma de razonamiento, considera que:

"No hay nada más importante para su enseñanza que proporcionar al niño la más temprana oportunidad para aprender dicha forma de razonamiento- las formas de relación, las actitudes, esperanzas, situaciones jocosas y frustraciones que conlleva - En una palabra, la mejor introducción a una materia es la materia misma. Desde el comienzo se debe ofrecer al alumno la oportunidad de resolver problemas, de hacer conjeturas, de discutir, en la forma en que estas actividades ocurren en el corazón de la disciplina".

Alternativas al currículum por materias podrían ser de actividades y, también, el currículum de núcleos que giraría en torno a los asuntos sociales o vitales y de los problemas relacionados. Ampliaremos estas alternativas en el siguiente apartado que se refiere al currículum transversal.

a) El currículum transversal

La forma más clásica y habitual de organizar el currículum a través de las disciplinas sufre, argumentadas críticas en los últimos años. A este hecho se añade la necesidad de incorporar contenidos que den respuesta a nuevas problemáticas sociales que no son contempladas por las disciplinas tradicionales. La consecuencia es la aparición de unos temas o contenidos que se han venido denominando ejes transversales del currículum.

Los temas transversales se consolidan como elemento necesario del currículum, paralelamente a la implantación de la reforma educativa. Ya con anterioridad se había destacado en el mundo escolar la exigencia de abordar una serie de temáticas o contenidos referidos a la salud, al medio ambiente, a la solidaridad y a la convivencia, pero nunca hasta habían adquirido categoría de enseñanzas regladas. Los temas transversales son tratados en el currículum como contenidos educativos que rebasan el planteamiento disciplinar y que responden, según (González, 1994: 13), a tres características básicas:

"-Son contenidos que hacen referencia a los problemas y a los conflictos, de gran trascendencia, que se producen en la época y frente a los cuales es urgente una toma de posiciones personales y colectivas;...

...Son, finalmente contenidos que han de desarrollarse dentro de las áreas curriculares".

Yus, (1996:11) le confiere el carácter de ejes conductores de la actividad escolar:

"Son un conjunto de contenidos educativos y ejes conductores de la actividad escolar que, no estando ligados a ninguna materia en particular; se puede considerar que son comunes a todas ellas, de forma que más que crear disciplinas nuevas, se ve conveniente que su tratamiento sea transversal en el currículum global del centro".

Siguiendo a este último autor, destacaremos las características principales de la enseñanza de los contenidos transversales. La primera característica es la de

impregnación, concepto que complementa al de transversalidad en el sentido que implica que tales temas queden inmersos en las diferentes disciplinas, pero también que queden vinculados a la vida de la escuela. La segunda es la corresponsabilización es otro de los atributos de estos contenidos que supone que toda la comunidad educativa se vea implicada en la educación de los mismos.

Los ejes transversales tienen además un carácter abierto ya que aún siendo prescriptivos en el currículum oficial éste no determina cuáles deben ser tratados de forma concreta, dejando bajo la responsabilidad de cada institución educativa el poder seleccionarlos y priorizarlos.

Se ha dicho también de los ejes transversales que conectan el conocimiento no formal con el conocimiento científico, entendiendo que el primero hace mayor referencia a los intereses de los estudiantes y el segundo a los contenidos específicos de las disciplinas. Finalmente los ejes transversales suponen educar en la complejidad, ya que en cada tema intervienen muchas variables que interaccionan entre sí.

b) El currículum espiral

La secuencia de los contenidos en el currículum suele venir guiada por una serie de criterios resultantes la mayoría de ellos del análisis didáctico y sobre todo de la forma de entender cómo aprenden los niños y las niñas.

Aunque el currículum espiral trata de una forma de abordar la ordenación de contenidos, que consiste en hacer reaparecer un mismo contenido a lo largo de la escolaridad, de forma que sea tratado cada vez con mayor profundidad y estableciendo, de ser posible, nuevas relaciones.

(Bruner, 1988) es uno de los principales autores que defienden el currículum espiral. Sus argumentos en favor del currículum espiral parten de la hipótesis de que es posible enseñar cualquier contenido a cualquier edad:

"Comenzamos este trabajo con la hipótesis de que es posible enseñar cualquier contenido de forma efectiva y por un procedimiento intelectualmente ético a

cualquier niño que se encuentre en cualquier estadio del desarrollo. Se trata de una hipótesis fuerte y sin duda fundamental a la hora de reflexionar sobre la naturaleza de un currículum. No hay pruebas que demuestren su falsedad; antes bien, cada vez se acumulan más datos en su favor" (Bruner, Ob.cit: 147).

A partir de aquí sostiene que deben intentar las materias de enseñanza al lenguaje de los esquemas lógicos del niño. Expone diversos ejemplos de cómo los niños deben entrar en contacto tempranamente con contenidos de diferentes disciplinas los cuajes irán ampliando y desarrollando a lo largo de la vida escolar. Así comenta respecto a la enseñanza de la literatura: "Lo importante es que la enseñanza posterior esté basada en las primeras reacciones a la literatura, que procure crear una comprensión más explícita y madura de la literatura clásica" (Bruner, Ob.cit: 158). O bien respecto a las matemáticas:

"Si la comprensión del número, la medida y la probabilidad se considera fundamental para la formación científica, la instrucción de estas materias deberá iniciarse lo antes posible y mediante procedimientos que sean intelectualmente honestos y coherentes con las formas infantiles de pensamiento" (Bruner, Ob.cit: 158).

Con estas palabras él expresa su opinión de que es preciso, en la organización de la enseñanza, introducir conceptos que se irán detallando y ampliando progresivamente.

Este repaso a diferentes formas de organización del currículum induce a pensar que es necesaria una revisión constante de dichos currículos para poder ajustarlos a las necesidades reales de cada momento. Este hecho nos lleva directamente al tema de la evaluación e investigación curricular.

1.8.- Educación física y currículum

Los temas propios de estudio del currículum de educación física pueden ser los objetivos, los contenidos, las actividades, los recursos, la evaluación, entre otros, tal consideración atiende a lo planteado por (Pinar, 1999). Sin

embargo, la perspectiva fundamental bajo la que han sido considerados estos temas del currículum de educación física ha sido una perspectiva tradicionalista de gran componente técnico. Con ello se quiere significar que preocupa más la eficiencia en la selección de objetivos y contenidos, así como la eficacia de llevarlos a la práctica, olvidando las situaciones éticas y sociales relacionadas con el currículum.

Por otro lado se percibe que esta situación es originada por dos causas determinantes según los estudiosos del currículum en educación física. La primera es la influencia de las ciencias biológicas y médicas en el desarrollo de esta disciplina, muy superior a la influencia de las ciencias sociales. Este podría ser uno de los factores influyentes en la tecnificación de la educación física.

La segunda está relacionada con la reivindicación de esta asignatura en el ámbito escolar, ya que en los últimos años no ha permanecido ajena a las influencias de las concepciones críticas del currículum. Tal consideración se puede apreciar según lo planteado por (Kirk, 1990) en su obra *Educación física y currículum*.

Este autor entiende que “el proyecto central del estudio crítico del currículum es señalar las incongruencias y contradicciones que subyacen en nuestras prácticas y las de los otros, actuando sobre tales contradicciones una vez se hayan esclarecido” (Kirk Ob.cit: 49). Tras reflexionar entorno al modelo tradicional de elaboración del currículum de educación física, basado en la determinación de objetivos, y concluir que este modelo es inadecuado, (Kirk, Ob.cit: 134) presenta tres reflexiones que pueden dar lugar a alternativas en la elaboración del currículum. La primera que el currículum puede ser confeccionado de forma sistemática y con rigor sin que para ello sea necesario el cientificismo. La segunda es que en la confección del currículum no deben predominar los aspectos técnicos, es decir, el cómo hacerlo, sino la consideración de las circunstancias en las que se establecen el currículum y el contexto de los propósitos de la educación. La tercera es que no es tan importante el

diseño curricular como la capacidad de los profesores para actuar como personas inteligentes, reflexivas y críticas.

Reflexiones como las de Kirk han impulsado trabajos de investigación en relación con la educación física que pretenden otorgar un mayor protagonismo al profesor que al técnico científico en la configuración del currículum. Sin embargo, todavía queda un largo camino por recorrer en esta dirección.

El análisis del currículum oficial de Educación física se realizará en los capítulos siguientes, al creer necesarias unas consideraciones previas sobre la consolidación de la Educación física como disciplina escolar. Por ello con las anteriores reflexiones, en torno a la teoría curricular y su vinculación con la educación física, finaliza este primer capítulo que tenía como principal objetivo permitir la conceptualización del currículum a nivel general.

1.9.- Resumen del capítulo

Haber profundizado sobre, el significado de currículum, así como acerca de los factores que condicionan su configuración curricular, permitirá establecer una visión de la educación física con una perspectiva lo suficiente amplia como para ubicar y comprender mejor la orientación que toman los docentes del municipio Girardot del estado Aragua en relación al currículo.

Este capítulo tenía como propósito establecer un marco teórico para poder ubicar el currículum de Educación física. Sin duda, en las páginas que siguen aparecerán conceptos clarificados en este capítulo, u otros que tendrán un determinado sentido en función de las consideraciones aquí realizadas. El currículum es una normativa oficial basada en la programación, que abarca la planificación educativa, la organización escolar, el diseño y evaluación de programas con la idea de ofrecer a los estudiantes situaciones concretas de aprendizajes. Incluye aspectos como la determinación de los objetivos de aprendizaje, la selección y organización de los contenidos, las actividades a realizar, el diseño y manejo de materiales didácticos. Nuestra intención es

contrastar el currículum como intención, plan, documento escrito que contiene lo que debe enseñarse en las escuelas, y como realidad que abarca lo que acontece a los estudiantes en la institución como el resultado de la labor docente. Desde los supuestos pedagógicos e ideológicos que los sustentan tales como: conocimientos de las disciplinas para transmitir una metodología adecuada, proyecto integrador que debe desarrollar el pensamiento, competencias concretas a estimular en los estudiantes, documento de planificación racional de intervención didáctica, oportunidad de aprendizaje no planificada de manera evidente que incluye las experiencias formales y no formales mediadoras del aprendizaje, base y criterio general para planificar, evaluar y justificar el proyecto educativo, visión crítica para conocer las características las características de los estudiantes y facilitar su crecimiento personal, por medio de la enseñanza y del aprendizaje.

Las teorías curriculares intentan dar dirección al currículum. La teoría crítica pretende una recontextualización del currículum desde la modernidad y la postmodernidad. Es una propuesta flexible, un currículum debatido constantemente para superar el individualismo; la teoría interpretativa es comprendida desde la perspectiva de cada integrante en el proceso de enseñar a aprender, los profesionales que se enmarcan en esta teoría mantienen la postura que los problemas del currículum no son de índole teórico, sino práctico.

Por otro lado en la literatura curricular existe una distinción entre currículum abierto como documento curricular prescriptivo flexible en el cual es factible introducir modificaciones en el momento de ponerlo en práctica, en este sentido el docente puede aplicar los correctivos en el acto de la enseñanza; el currículum cerrado al cual no es factible introducirle modificaciones; y currículum oculto entendido como una serie de prácticas que se llevan a término en la escuela y, que no están explicitadas en los documentos curriculares.

Los modelos curriculares pretenden explicar y describir la realidad así como también las formas de intervenirla para transformarla. El modelo centrado en los

contenidos como formas del saber, es organizado en asignaturas, procurando solo su interiorización acrítica. El de programación curricular es cerrado y también centrado en los objetivos, consiste en programar, ejecutar y evaluar, tiene estrecha relación con las teorías conductistas. El modelo de racionalidad práctica utiliza la comprensión como base de la explicación, es decir los involucrados someten todo a discusión y sobre esas bases delimitar las líneas de acción para transformar la realidad.

La elaboración del currículum esta influenciada por la cultura, el aprendizaje y la experiencia práctica. La cultura constituye un instrumento de poder, de manera implícita y explícita, ya que se legitima por medio de los documentos para delinear la persona que se aspira alcanzar, con la educación oficial. El aprendizaje que se refiere al ¿Cómo seleccionar y organizar el conocimiento para que el estudiante asimile la cultura y el conocimiento científico de la localidad en donde se desenvuelve?, y ¿Qué criterios se deben tener en cuenta en todo diseño de instrucción?, el grado de dificultad de los contenidos constituye un elemento fundamental de jerarquización y secuenciación, por un lado los contenidos se presentaran de lo simple a lo complejo y, por otro, se deberán elaborar y añadir detalles a los contenidos ya desarrollados. La experiencia práctica esta íntimamente relacionada con la reflexión de las acciones pedagógicas.

La determinación de la estructura curricular esta determinada por la función de la educación, la naturaleza del currículum y la finalidad de éste, con la idea de favorecer la adaptación del individuo al medio donde se va desenvolver.

2.- EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MUNDO.

Como quiera que este trabajo se titula educación física, currículum y práctica escolar se considero necesario revisar la evolución histórica de la educación física para comprender su tendencia en el currículum.

La historia de la educación física no puede separarse de la historia general, sin duda alguna, el resultado evolutivo de una diversidad de acontecimientos sociales, educativos, económicos, culturales, religiosos y militares entre otros, han influenciado e impactado en su tendencia actual y estarán bajo transformaciones continuas a raíz de los cambios que ocurran en la sociedad.

A continuación se presentan las diversas épocas por las que ha transcurrido esta importante área:

2.1.- Época primitiva

En este apartado revisaremos la época prehistórica y época neolítica. En la época prehistórica la población participaba en bailes y en juegos. Los bailes eran una forma de comunicación y expresión de las emociones y sus manifestaciones sociales, se infiere que éste fue el comienzo del movimiento corporal organizado. Las tribus lo empleaban para ceremonias religiosas y para implorar lluvia, como un medio curativo de enfermedades o como un comienzo a la acción bélica. Los juegos representaban la actividad total donde se participaba por simple diversión y espontaneidad, y eran un medio para preparar a los jóvenes para la vida adulta, buscaban mejorar las cualidades físicas necesarias para sobrevivir, tales como la fortaleza muscular, velocidad y destrezas motoras.

La meta educativa de la sociedad primitiva era la supervivencia a nivel individual y como grupo. No existían maestros de educación física, solo continuas demandas físicas y proyecciones en la vida diaria del ser primitivo. Para aquella época, era necesario que el ser humano tuviera una buena aptitud física, de manera que pudiera subsistir en el medio ambiente donde vivía. Por lo tanto, es posible que la actividad física estuviera relacionada con actividades de supervivencia, tales como la búsqueda de alimento, vestimenta, albergue, protección de un ambiente entre otros. La educación estaba dirigida hacia el mejoramiento de la capacidad física del ser humano, de manera que pudiera desarrollar las destrezas de supervivencia y la conformidad (Freeman, 1982). Las destrezas de conformidad estaban diseñadas para asegurar la supervivencia del grupo al disponer las destrezas individuales al servicio

de este grupo. Era necesario el trabajo cooperativo entre la gente para poder satisfacer las necesidades del grupo, de lo contrario, el grupo no podría sobrevivir. Se puede inferir que las destrezas físicas requeridas para la sobrevivencia para dicha época fueron enseñadas a los hijos de generación en generación y que los padres primitivos fueron los primeros maestros de educación física cuando enseñaban a sus hijos en el uso del arco y la flecha, cómo trepar árboles, el empleo de sus extremidades para correr y nadar, entre otras destrezas.

La época Neolítica se caracterizaba por la agricultura primitiva, la construcción de utensilios o instrumentos para su uso doméstico y bélico construidos con materiales de cobre y hierro, la domesticación de animales, así como la caza y pesca. Más tarde surge la Edad de Bronce, para esta época aparece la primera civilización conocida por el ser humano, se reconoce la necesidad de formar grupos sociales o "tribus". La evolución hacia las civilizaciones demandó a que se organizarán las actividades físicas, tales como el juego y el entrenamiento militar.

2.1.1.- Naciones Antiguas

En la actualidad existen dos de las civilizaciones antiguas (más de 4000 años) de la historia, a saber, China e India. En los siguientes párrafos habremos de discutir los inicios y desarrollo del movimiento corporal, la educación física y los deportes en estas civilizaciones orientales.

China

La necesidad de movimiento y juego que requerían los niños estimuló la práctica de ciertas actividades físicas, tales como juegos de organización sencilla, juegos de persecución, lucha informal, entre otros (Sambolin, 1979). A través de artefactos, retratos, esculturas y otras evidencias se puede expresar que China inició el movimiento de la educación física y deportes mediante los juegos y actividades físicas. Se ha señalado que en los siglos iniciales de esta sociedad oriental se practicaba una diversidad de actividades físicas, tales como el baile, lucha, actividades de arco y flecha (arqutería), higiene, entre otros (Wen-Chung Wu, citado

en Barrow & Brown, 1992: 65). Durante la Dinastía de Chou, se desarrolló una vida cultural muy particular y organizada, dando origen a las leyes, costumbres, organización de la familia y de sistemas, entre otras facetas culturales. Para aquella época, la educación física se caracterizaba por el arte de tirar, fútbol, bailes, boxeo, esgrima, carreras de barcos, lanzamientos de piedras (similar a los eventos de campo del tiro de la bala y el disco), halar sogas y carreras de carruajes. Aproximadamente para el año 2,698 antes de Jesucristo, la sociedad China desarrolló una destreza motora gimnástica dirigida particularmente hacia la prevención de enfermedades y a mantener el cuerpo en buenas condiciones físicas (Sambolin, 1979). De este movimiento gimnástico de naturaleza terapéutica surgió lo que conoce hoy en día como el "Kung Fu". Se ejecutaban también ejercicios respiratorios.

Estas actividades físicas continuaron posterior a la dinastía de Chou, incluyendo otras, tales como polo, volar chiringas y las destrezas de caballería (montar a caballo). En los últimos siglos el correspondiente a la Edad Media hasta el presente, se popularizó y especializaron las actividades marciales, tales como el boxeo, lucha y esgrima. Es posible que un juego similar al "golf" fuera practicado en China durante el siglo once (Barrow & Brown, 1992: 65). Así mismo, existían otros juegos, los cuales enfatizaban la enseñanza moral así como el ejercicio del cuerpo.

India

En la India, se enfatizaba en la espiritualidad y en las prácticas religiosas, donde la educación física no se consideraba parte del proceso educativo de sus habitantes. El enfoque de la antigua India fue muy parecido al desarrollado en la Edad Media. Se afirmaba que para disfrutar de una vida eterna, el ser humano no podía participar en actividades físicas mundanas, ya que éstas podrían apartarlo de su fin espiritual más importante, unirse a brahmán. Esto era parte de su creencia religiosa, el Hinduismo. Este tipo de práctica religiosa fomentaba la importancia de lo espiritual y rechazaban todo aquello vinculado con lo material, tal como era el ejercicio físico. Esta sociedad antigua no permitía la individualidad y expresión personal. La educación general no contemplaba a la educación física importante, la cual contaba con metas limitadas. La

actividad física era, pues, un obstáculo para alcanzar su propósito más importante en la vida, reunirse con Brahmán. El baile, la música y otras actividades formaban parte de la educación integral, particularmente para la clase alta (Sambolin, 1979: 3).

2.2.- Civilizaciones del Antiguo Cercano Oriente

Las naciones que componen el antiguo Cercano Oriente son Sumeria, Egipto, Palestina, Siria y Persia. Estas naciones del Cercano Oriente entendían que el ser humano tenía el derecho natural de involucrarse en actividades físicas productivas en su vida diaria. Fundamentalmente, la educación física formó parte de estas sociedades con el fin de educar al individuo física y moralmente, de manera que estuviera preparado para conflictos bélicos. La participación en actividades físicas era impulsada particularmente por razones de índole militar y en parte por el avance espiritual. Sus habitantes se involucraban en una gama amplia de actividades, desde la equitación y arquería hasta los juegos con bolas y el baile. Estas actividades formaban parte de su vida diaria común. Posiblemente, la civilización que mayor impacto tuvo en la educación física y deportes fue la Hebrea.

Egipto (2000 a 30 antes e Cristo) incorporó la educación física con el fin de fortalecer la juventud, aunque tenía un significado religioso. Los jóvenes participaban en programas de ejercicio físicos con el fin de poder desarrollar su fortaleza muscular y tolerancia. Fuera de propósitos militares y de salud, el desarrollo físico de los egipcios estaba dirigido hacia un fin vocacional, recreativo o religioso. En resumen, se practicaba la lucha, levantamiento de pesas, deportes acuáticos, música, el baile, gimnasia y juegos sencillos con una bola. Todo esto estaba vinculado con la adoración de algún dios.

Por razones de ambiciones imperiales, durante la civilización de la antigua Persia el entrenamiento físico alcanzó su nivel y prestigio más alto ya que su meta principal era la agresión militar. Se consideraba a la educación física como un instrumento para desarrollar individuos fuertes y vigorosos. El estado Persia estructuró un programa de entrenamiento dirigido hacia la educación física y moral de los jóvenes. A la edad de seis años hasta los 12 años los niños se incorporaban a un

programa de entrenamiento riguroso. Este entrenamiento consistía en montar a caballo, arquería, la marcha, la caza y juegos activos. El énfasis era que estos niños aprendieran aquellas destrezas motoras necesarias para el desarrollo óptimo de un soldado, listo para el combate.

2.3.- La Educación Física y Deporte en la Grecia Clásica

La sociedad de la Grecia antigua se le considera como la cuna de la civilización Occidental. Estas influencias griegas incluyen el arte, drama, historia, matemáticas, oratoria, filosofía, poesía, ciencia y escultura, así como los primeros juegos atléticos o deportivos registrados en la historia. Esta sociedad dinámica y progresista reconocía la importancia de educar al individuo como un todo. La sociedad Griega antigua concentró sus esfuerzos en el desarrollo del intelecto, así como en la perfección y logro físico. La civilización Griega alcanzó su apogeo en las áreas del gobierno, literatura, arte, arquitectura, filosofía y gimnasia; lo que conocemos como educación física o el equivalente a ejercicio.

La Grecia antigua estaba compuesta de un grupo de ciudades conocidas como polis, cada una con posiciones filosóficas y culturales diferentes. Estas ciudades estaban continuamente en guerra entre ellas mismas o con adversarios extranjeros. Entre las ciudades que más se destacaron en Grecia eran Atenas y Esparta. En estas dos polis, el entrenamiento físico, desempeñaba un papel privilegiado, tenía por objetivo la preparación para los diferentes juegos helénicos (Olímpicos, Píticos, Nemeos, entre otros), y la preparación militar. Los atenienses creían en el desarrollo simétrico del cuerpo y enfatizaban la belleza corporal así como el desarrollo intelectual. Veían en el deporte y la gimnasia un instrumento para la paz. La educación Ateniense representó el primer sistema dirigido hacia el desarrollo general e integral del individuo, tanto mentalmente como físicamente.

2.4.- La Educación en Atenas

Los fines de la educación era el "*arete*", síntesis del valor físico y la disciplina de lo militar (Vázquez, 1989:59). Durante los primeros años, el niño vivía

exclusivamente en el hogar, entregado a sus juegos. Los varones comenzaban a concurrir a la escuela a la edad de siete años. Estos niños eran acompañados por un esclavo, llamado "pedagogo". La gimnasia poseía un papel importante en la educación, particularmente a partir de los 14 años. Al mismo tiempo que se afinaba la inteligencia, se fortalecía desarrollaba armoniosamente el cuerpo. El ideal educativo tendía a lograr el equilibrio entre lo físico y lo espiritual. Bajo esta visión helénica un pensador de dicha época concretó: "deseamos para cada hombre un alma de oro en un cuerpo de hierro" (Secco Ellauri y Baridon, 1972: 64). El cultivo de lo físico era más importante que lo militar. Los atenienses creían en el desarrollo del individuo como una unidad total e integrada en todos los aspectos de la vida.

La gimnástica se consideraba el deporte (derivado del juego) como una forma de competición en la que el instrumento de acción era el cuerpo mismo. Los griegos entendían la gimnasia como sinónimo de educación física, y como un instrumento para desarrollar al ser humano. Los Griegos Atenienses enfatizaban en la gimnasia como un medio para desarrollar la fortaleza, aptitud física y la belleza. Su ideal era un cuerpo sano que albergara una mente sana. Estas búsquedas los llevo a sus ideas de belleza, simetría y perfección del cuerpo, siendo un reflejo de su sentido artístico y su alto interés por la salud y la aptitud física. Las ciudades se preocupaban mucho por la construcción de gimnasios y campos de atletismo. Para aquella época, existían tres grandes gimnasios: la academia, el liceo y el cinasargo. Estos lugares eran considerados centros de enseñanza y cultura, puesto servían para lugares de reuniones de maestros y discípulos.

El programa de educación física para los varones adultos se concentraba en el gimnasio, este era relativamente elaborado, y debido a que se necesitaba un considerable espacio para las actividades de correr y lanzamientos, se construyó fuera de la ciudad. Una versión más pequeña del gimnasio, la palestra o escuela de lucha, estaba localizada dentro de la ciudad, y estaba destinada principalmente para el entrenamiento de niños de la edad escolar.

Un maestro de ejercicio físico en la palestra se llamaba paidotribo y era similar a lo que es hoy en día un instructor de educación física. Los hombres que entrenaban a los atletas para la competencia eran llamados gimnastas (Freeman, 1982: 29). El gimnasta era un especialista responsable del entrenamiento de los jóvenes para las diferentes contiendas gimnásticas. Estos instructores eran comúnmente atletas campeones retirados, y sus deberes eran similares a los que tiene hoy en día un entrenador ("coach").

El objetivo principal del proceso educativo en un gimnasio y en la palestra no era el desarrollo de lo físico por sí solo; estaba diseñado para el desarrollo de las cualidades del individuo a través de uso de los medios físicos. Las actividades utilizadas en el gimnasio y palestra eran esencialmente las mismas usadas por los espartanos, con la excepción de otros ejercicios dirigidos hacia el desarrollo de ciertas destrezas motoras particulares, tales como la postura y la mecánica de un movimiento elegante. Los espartanos enfatizaban el desarrollo de un hombre en acción, mientras que los atenienses visualizaban el desarrollo armonioso del individuo dentro de un marco físico e intelectual. Debido a este balance, la educación física representaba un aspecto importante dentro de la educación general del individuo en comparación con otras civilizaciones previas o posteriores a la de Atenas.

El surgimiento de la civilización Griega se produjo en los siglos IX y V antes de Cristo. El desarrollo de la Grecia clásica puede describirse en varias etapas o periodos, los cuales serán descritos a continuación.

2.5.- La Edad Egea

En la época Egea, no existía evidencia de que sus habitantes participan en deportes, actividades físicas o ejercicios. Se cree que solo se practicaba el boxeo (Sambolin, 1979). El deporte real por excelencia era la caza del jabalí (Secco Ellauri y Baridon, 1972). En las fiestas públicas los Egeos gustaban contemplar espectáculos violentos, tales como la lucha y la corrida de toros (Secco Ellauri y Baridon, 1972). Basado en estudios arqueológicos en Micenas y en otros centros de la civilización Egea utilizando como evidencia edificios desenterrados, alfarería o cacharros y otros

artefactos, se puede entender que esta civilización antigua le otorgaba importancia a la educación física y deportes (Wuest & Bucher, 1999).

2.6.- La Época Homérica

El nombre de esta época se deriva del gran poeta y escritor griego Homero, al cual se le acredita haber escrito la Iliada y la Odisea. Aquí se incluyen los primeros registros de competencias atléticas. El libro XXIII de la Iliada describe los juegos funerales dados en honor a Patroclo, el amigo fraternal de Aquiles que murió en la guerra de Troya. La contienda incluía carreras de caballo con carruajes, boxeo, lucha, un duelo con lanzas, una carrera pedestre, lanzamiento del disco, arquería y lanzamiento de la jabalina. Los atletas de Homero siempre se involucraban en competencias individuales de nobles. En la sociedad homérica, los individuos libres se limitaban a la práctica del boxeo, tiro con arco y carreras de carros (carruajes o coches). En síntesis, para la época homérica florece la civilización Griega incluyendo la educación física, los deportes y los juegos.

2.7.- Las Fiestas Nacionales Griegas

Siempre con un sentido religioso, estas eran grandes fiestas que se celebraban periódicamente en honor de los dioses y durante las cuales solían realizarse juegos populares y competencias deportivas. Estas fiestas eran de dos tipos, locales o Pan-Helénicas. En las primeras sólo intervenían ciudades de una determinada población. En las segundas eran comunes a todos los griegos, como lo expresa el nombre de Pan-Helénicas, que significaba de todos los Helenos. Los griegos tenían una forma muy particular de honrar a sus grandes dioses, a través de las fiestas atléticas que se celebraban periódicamente en los grandes santuarios Griegos. Las ciudades estado (ciudad en griego significa "polis") de Grecia celebraban sus juegos Pan-Helénicos que consistían en festivales de música, bailes, canciones, exhibiciones acuáticas y juegos. Los cuatro festivales Pan-Helénicos más importantes eran los juegos Píticos, los Ístmicos, los Nemeicos y los Olímpicos, siendo los Olímpicos el de mayor relevancia de estos cuatro. Estos nombres corresponden a los nombres del lugar donde se celebraban estos festivales. Todos los juegos comenzaban con ceremonias

religiosas, comúnmente sacrificando un animal. Las pruebas duraban de cinco a siete días y consistían de una carrera simple o doble, a lo largo del estadio, de 185-200 metros de longitud; la carrera con armas o armaduras, la lucha, el lanzamiento de la jabalina, el lanzamiento del disco, el pentatlón, y las carreras de carros (o carruajes). El pentatlón comprendía cinco pruebas, a saber, salto, carrera, lucha, lanzamiento del disco y de la jabalina. Los juegos Pan-Helénicos estimularon el hábito de la educación física entre sus habitantes (Secco Ellauri y Baridon, 1972: 90). Además, estos juegos fueron fuentes de inspiración artística.

2.8.- Juegos olímpicos (776 antes de Cristo a 400 después de Cristo).

Primera gran fiesta Pan-Helénica celebrada en el templo de Olimpia, data del año 776 antes de Cristo, y desde entonces los juegos en honor a Zeus se efectuaron ininterrumpidamente cada cuatro años. Estos juegos se celebraban en Olimpia, donde se levantaba el templo de Zeus. Las fiestas de Olimpia adquirieron su real importancia como reunión Pan Helénica para el siglo VIII antes de Cristo (Secco Ellauri y Baridon, 1972: 89). La preparación de los atletas se llevaba a cabo bajo la vigilancia de los Helanódicos o jueces del torneo. Estas competencias tenían una duración de cinco días en el mes de agosto. Estos juegos abarcaban una simple carrera, pronto se les añadieron otros ejercicios, como el pentatlón, la lucha, el boxeo, entre otros. Los eventos eran concursos de música, de bailes, de literatura, atletismo (carreras, péndalo, lanzamientos de disco, lanzamiento de jabalina, saltos, arquería, carreras con carruajes, boxeo, lucha y carreras a caballo).

2.9 Los espartanos (766 antes de Cristo a 371 después de Cristo)

Los espartanos (siglo VII antes de Cristo) consideraban a la educación física como un medio para desarrollar a un individuo vigoroso y saludable con miras en crear un ejército poderoso. El sistema educativo evolucionó enfatizando la importancia de servir al estado controlado por el gobierno.

No obstante, en Esparta la práctica deportiva se sistematizó alcanzando un alto nivel, aunque hay que añadir que era seguida de Atenas. Desde muy temprano se

inculcaban a los ciudadanos la necesidad de fortalecerse y prepararse físicamente, incluso con prácticas violentas y hasta sangrientas, como la flagelación de los niños ante el altar de Artemisa. El cuerpo humano recibía su valoración principal en cuanto a su capacidad para luchar y defender la patria. Aparece en Esparta la gimnasia militar, como un conjunto de ejercicios sistemáticos destinados a capacitar para la guerra. Estos ejercicios militares se les rodeaban de valores morales, como la resistencia personal, la disciplina, el amor a la patria, entre otros. Esparta siguió los principios bélicos que tenían los persas. Si los neonatos tenían defectos de nacimientos o eran muy débiles y pequeños, eran dejados a morir en el Monte Taigeto. Los niños a los seis años pasaban a ser parte del estado. Desde esta edad, empezaban a adiestrarse en los ejercicios gimnásticos y a adquirir el sentido de solidaridad, compañerismo, disciplina y obediencia. A la preparación gimnástica se agregaba una preparación de orden espiritual. Comenzando los 20 años de edad, los jóvenes se involucraban en maniobras militares intensas. Si el joven no podía pasar este entrenamiento riguroso, entonces era privado de todo futuro honor. Una parte principal de este entrenamiento consistía de una variedad de actividades físicas, tales como el correr, la lucha, los saltos, los lanzamientos de la jabalina y disco, la marcha, correr caballos y la cacería. Las mujeres espartanas comenzaban su acondicionamiento físico a una edad muy temprana; luego, continuaban con gimnástica en público hasta que estuvieran casadas. No solo los espartanos dominaron en términos militares, sino también en los juegos Olímpicos.

2.10.- La Atenas Temprana (766 antes de Cristo a 480 después de Cristo)

Atenas basaba su gobierno en principios democráticos, conjuntamente con el desarrollo de la educación física y deportes. Los atenienses se esforzaban por desarrollar su vida intelectual y artística. La educación ateniense enfatizaba la *paideia*, lo cual significa "belleza y el bien." Esto representaba las características ideales del ciudadano ateniense: estética, sensibilidades, conocimiento, destrezas físicas y un fuerte sentido de ética (Freeman, 1982: 28). El ideal de la educación ateniense era lograr un equilibrio en el desarrollo moral, mental, físico y estético de

sus individuos. Los atenienses se involucraban en actividades físicas para poder desarrollar su cuerpo, con fines estéticos y para poder vivir una vida más productiva y completa. En Atenas se suministraba un sistema educativo que estimulaba a los niños a desarrollar sus habilidades físicas y mentales. Los ejercicios eran un medio de alcanzar el equilibrio y la armonía en el desarrollo del ser humano y no la fortaleza con fines militares. El desarrollo de la cultura física del ser humano tomó auge durante esta época y se consideraba como una parte integral en la preparación de niños para la guerra y como un medio a través del cual se podría describir la armonía y la belleza.

Las prácticas físicas buscaban el ideal supremo de los Atenienses, la "kalokagatia" o síntesis de lo bello (kalos) y lo bueno (agatos). Existía un verdadero culto a la belleza física unida a las virtudes intelectuales y morales; el modelo formativo dominante suponía que la elegancia del cuerpo garantizaba la armonía interior y viceversa, de ahí que en la primera época ática el ideal educativo lo constituía el buen gimnasta, el buen atleta, y buena parte de la educación se realizaba a través del deporte.

Los filósofos más destacados de Grecia fueron Platón, Aristóteles, Sócrates, Pitágoras, Arquímedes, entre otros. A continuación se discutirá la concepción de la educación física (gimnasia) para la época de la Grecia clásica, según los filósofos griegos de mayor relevancia.

Sócrates

Para Sócrates todo individuo debería mantenerse en condiciones óptimas, para que pudiera servir a su estado de Grecia cuando así se solicite. Este filósofo enfatizaba la importancia del entrenamiento físico para una buena aptitud física y salud.

Platón (380 antes de Cristo)

Platón en dos de sus obras trató los temas del cuerpo y la educación física, aunque con distintas posturas. Platón expresaba que "existen dos disciplinas

esenciales: la música, para la educación del alma; la gimnasia para la educación del cuerpo". En "La República" la gimnasia tiene más importancia en cuanto a la preparación para defensa de la ciudad (gimnasia militar) que en cuanto a la formación del espíritu en la "Paidea". En el "Timeo", en cambio, la gimnasia tiene importancia en el segundo sentido, al considerar que una formación insuficiente del cuerpo puede ser un obstáculo insuperable en la ascensión del alma hacia el bien: "el cuerpo solo no es verdaderamente bello, y el alma, si el cuerpo no le ayuda, no podría ser buena". Y la educación para Platón es "dar al cuerpo, el alma toda belleza y la perfección de que son susceptible".

Platón aseguraba "la falta de actividad destruye la buena condición de todo ser humano, mientras que el movimiento y ejercicio físico metódico lo asegura y lo conserva". Platón recomendaba como ley que los habitantes de la ciudad deberían de integrarse en un programa de ejercicio de la niñez hasta la edad adulta.

Por otro lado, nace una concepción de cultura corporal higiénica y estética. A pesar de ello, con Platón y Aristóteles, no disminuye el antagonismo entre la formación corporal concebida como formación de campeones y la educación general. Tanto es así que para Aristóteles, "La educación de los hombres libres no consistía en formar atletas" (Política VIII). En la educación platónica se da preponderancia al intelecto. La educación del cuerpo tiene un fin esencialmente higiénico y de preparación militar.

Aristóteles (350 antes de Cristo)

Sin embargo, si nos acercamos al pensamiento de aristotélico, la orientación al respecto varía notablemente: Aristóteles pone la gimnasia al lado de la medicina, puesto que ambas, según él, persiguen el mismo fin, la salud. También le ha encontrado reconocido valor educativo, pero siempre que no se trate de la gimnasia de los atletas, que estima desproporcionada. Considera Aristóteles que el valor sólo se adquiere atenuando la brutalidad de la gimnasia con el contrapeso de otras artes como la gramática, la música o el dibujo. Aristóteles relega la gimnasia a una técnica para fines por él considerados como secundarios, la salud o la defensa de la ciudad, pero

no contribuye a la gran tarea del hombre: "la tarea verdaderamente humana es la tarea de la parte racional, liberada del cuerpo" (Vázquez, 1989, p. 60). Esta consideración del cuerpo por Aristóteles no se corresponde con una filosofía que se niega a separar el alma del cuerpo. Aristóteles dijo: "El fin principal de la gimnasia es la educación de toda la juventud y no la de simplemente esa minoría de personas favorecida por la naturaleza".

2.11.- La Atenas Tardía (480 a 338 después de Cristo)

La expansión económica, auto-confianza, aumento en el tiempo de ocio, curiosidad intelectual y la franquicia de la expansión política se combinaron para cambiar las metas educativas fuera de la devoción al estado y hacia un fin donde lo más importante era la felicidad individual. Este enfoque individualista condujo a una marcada disminución en el énfasis de los aspectos físicos en la educación. Este cambio de enfoque con respecto a la importancia en el desarrollo de la cultura física se debe principalmente a que como un estado ciudad dominante, los ciudadanos ya no tenían la necesidad de entrenar como soldados. Los soldados-atletas atenienses fueron sustituidos por mercenarios y atletas profesionales.

El sistema educativo de Atenas, como la democracia, era principalmente dirigido hacia los varones. Las mujeres eran educadas en sus hogares y contaban con pocos derechos. Platón sugirió que el proceso educativo para los jóvenes varones comenzará con la educación física alrededor de los seis años de edad, añadiendo gramática a la edad de diez y música a los trece años. Sin embargo, la realidad es que todas comenzaban aproximadamente al mismo tiempo y continuaban hasta que el joven alcanzaba cerca de los diez y ocho años y entraba en el servicio militar.

Para esta época de Atenas, ya los gimnasios no se concebían como un lugar para hacer ejercicios, sino como áreas para el disfrute y placer. En los gimnasios se reunían intelectuales para las discusiones filosóficas. En adición, era un sitio donde entrenaban los atletas profesionales.

2.12.- La Educación Física en Roma (500 antes de Cristo hasta el año 27 después de Cristo)

La educación física romana se puede comparar con la desarrollada en Esparta. Se competía en natación, lucha y atletismo, todo hacia un desarrollo físico de los jóvenes romanos con fines militares. En el hogar los padres le enseñaban destrezas físicas necesarias para la milicia, tales como el uso de la espada, lanza, el escudo, la jabalina y monta de caballo. En resumen, se enfatizaba desde edades tempranas el desarrollo de aptitudes físicas especializadas fortaleza, agilidad, tolerancia y destrezas motoras particulares que eran necesarias para desarrollar al soldado Romano.

El entrenamiento físico para los niños estaba orientado hacia fines militares. Los ciudadanos entre las edades de 17 y 60 años eran responsables de cumplir con el servicio militar. Se consideraba a la actividad física importante para el desarrollo de una buena condición física y para servir al estado cuando así se los solicite la nación. Los soldados seguían un itinerario de entrenamiento riguroso e inflexible, el cual consistía de una gran variedad de actividades físicas, tales como la marcha, correr, los saltos, la natación y los lanzamientos de la jabalina y disco.

Los romanos no tenían una valoración estética del cuerpo, no buscaban la síntesis entre armonía física y el desarrollo mental, el cuerpo era para ellos un instrumento a someter a la razón y a la voluntad, o una fuente de placeres. Estos no creían en la belleza y simetría del cuerpo, ni en la armonía o el desarrollo equilibrado del individuo. Se enfatizaba en el juego bruto, sucio y sangriento.

Los romanos no tenían una filosofía educativa que proyectara el desarrollo integral del individuo. Eran más bien espectadores que participaban en deportes, prefiriendo el profesional y el de gladiadores. Como espectadores, los romanos, demandaban una violencia insaciable. Se aceptaba el profesionalismo en el deporte, dando énfasis en carreras con carruajes y combates con gladiadores y hasta con bestias. Estas contiendas deportivas estaban plagadas de violencias, crueldad y brutalidad.

En la época del imperio, sin embargo, se extiende la preocupación por el cuerpo entre los patricios, de lo que quedan patentes muestras en las monumentales "termas" romanas, que tenían anejas palestras donde también se practicaba algún tipo de gimnasia que no tenía fines educativos ni estéticos, ya que las termas eran, sobre todo, centros de reunión social y no centros educativos, como podría suceder con los Gimnasios y Academias en Grecia. La atención al cuerpo entre los romanos cultos tenía más que ver con una vida regalada y de placer que con un fin formativo.

El tipo de gimnasia que proliferó en Roma fue la gimnasia atlética y profesional que se manifestaba en los espectáculos de lucha y que despertaba pasiones muy fuertes entre los espectadores; que buscaban un contrapunto a su vida ociosa. Es la degeneración de la gimnasia. Después de varios años al ejercicio físico en Roma se le confiere una función higiénica.

Hasta ahora hemos descrito el antagonismo entre el deporte y el entrenamiento deportivo, por una parte, las preocupaciones de la educación intelectual, por otra, la casi totalidad de los filósofos que condena la práctica deportiva; el único entrenamiento que celebran es una gimnasia higiénica y muy limitada en sus posibilidades.

2.13.- Edad Media

En la edad media, la gimnasia higiénica desaparece completamente de las preocupaciones de los teóricos de la pedagogía. No obstante, y a pesar de las concepciones filosóficas, la vida física es intensa, ya que el caballero se debe preparar para la guerra.

La filosofía cristiana va alejándose progresivamente del platonismo y, acercándose a Aristóteles, no se puede aislar el cuerpo del alma, ya que ésta no es más que la forma de aquél, y por lo tanto inseparable del mismo. Para aquella época, la iglesia católica se oponía a la educación física por tres particulares razones. Primero, la iglesia no concebía el concepto Romano de los deportes y juegos. Segundo, la iglesia consideraba que estos juegos tenían un origen pagano y se alejaba

de los preceptos religiosos. Tercero, se desarrolló un concepto de lo malo en el cuerpo. Se vislumbraba al cuerpo y alma como dos entidades separadas. Se debe fortalecer y preservar el alma, mientras que el cuerpo no debería de recibir placeres carnales ni beneficios derivados de los ejercicios físicos. Para esta época, la iglesia intentó abolir todo juego y práctica deportiva, puesto que se consideraba pecaminosa. El baile también estaba censurado porque se consideraba como un acto que estimulaba la pasión sensual de la carne.

Sí es verdad que desaparecen los ejercicios corporales con fines educativos, y lo mismo que los espectáculos atléticos, es probable que subsistiera la gimnasia médica, aunque muy mediatizada por los árabes ya que los textos clásicos de la medicina no se conocían, al igual que en otras áreas del saber clásico, el acceso directo a las fuentes no se produce hasta el siglo XV. Con ello la "gimnástica" no reaparece claramente entre los médicos más que con un conocimiento auténtico de Galeno. Las actividades corporales no desaparecieron por completo. Empezaron a proliferar distintos juegos en los que aparecían mezclados restos de los juegos clásicos (salto, carrera, lanzamiento, entre otros) con formas nuevas derivadas del tipo de vida propio de la época, como los "torneos", "justas", "caserías", entre otros. Más aún, se practicaban otros juegos, tales como los de pelota. Estas actividades estaban reservadas a los nobles y a veces eran simulacros e entretenimiento guerreros. Se cree que estos juegos y ejercicios físicos tenían poco que ver con la educación o la escuela. Eran más actividades con que llenar el ocio disponible entre operaciones bélicas.

El cuerpo y la educación física no eran importantes. El cuerpo representaba lo material y lo mundano. En el año 394 después de Cristo se abolieron los juegos olímpicos y las competencias deportivas debido a su influencia pagana.

Feudalismo

Durante este periodo, el entrenamiento físico jugaba un papel importante. La educación física y deportes durante la época feudal estaban separados de lo intelectual. Una diversidad de exhibiciones de justas entre dos caballeros o de torneos

entre más caballeros servían de entretenimiento y de preparación física para las funciones de un militar. La visión de la educación física era equipar al individuo para poder subsistir en una batalla montada a caballo entre caballeros, pero con invención del fusil y proyectiles a base de pólvora, esta modalidad desplazó a la caballería.

2.14.- La Educación Física en el Renacimiento

En el renacimiento, se comienza a dar de nuevo importancia al ejercicio como medio terapéutico y como juego a nivel educativo. Comprende los siglos XIV al XVI. Representa una época que se conoce en la historia Europea como el "revivir" del saber. Se vuelven a resaltar las grandes enseñanzas filosóficas de los griegos y romanos, donde la educación física tuvo un impacto importante. Fue evidente para esta época que la educación física era de suma importancia para poder mantener una apropiada salud, para prepararse y entrenar físicamente en caso de surgir una guerra y como un medio para desarrollar efectivamente el cuerpo humano. La educación del cuerpo se enfoca hacia el mantenimiento de la salud, fundamentado en unos comportamientos simples a saber, mucho aire, ejercicio, dormir y un régimen sencillo. Se le da mucha atención al disfrute del presente y al desarrollo del cuerpo. Se popularizó la idea que el cuerpo y el alma eran inseparables, indivisibles y que uno era necesario para el funcionamiento óptimo del otro. Se creía que el aprendizaje se podía fomentar a través de una buena salud. Se postulaba que una persona necesitaba descanso y realizar actividades recreativas para poder recuperarse de las actividades del trabajo y el estudio.

El conocimiento en el siglo XVI de la medicina griega da nuevo impulso a la gimnástica médica de origen galénico, que no solo era terapéutica sino especialmente preventiva. Básicamente se debe al "arte gimnástico" de mercurialis la recuperación más completa de la gimnástica griega en su orientación médica y galénica.

El período renacentista ayudó a interpretar el valor de la educación física al público en general. También demostró cómo una sociedad que promueve la dignidad y libertad del individuo y reconoce el valor de la vida humana también habrá de poseer un alto respeto al desarrollo y mantenimiento del cuerpo humano.

La educación general recibe un fuerte impulso en esta atmósfera y la física dentro de ella; la aparición de destacados pedagogos es la mejor muestra del cambio operado. Se revive el enfoque de reconocer la importancia de la educación física para desarrollar y mantener el bienestar general, como medio recreativo o para fines militares. Los ejercicios físicos formarán parte de la educación de los jóvenes, para esta época, los humanistas reconocieron la importancia de la educación física dentro de la educación general del individuo. A continuación la descripción de algunos de estos humanistas que le dieron importancia a la educación física:

Vittorino Da Feltra (1378-1446)

De origen italiano, fue el primer humanista en desarrollar un currículum de educación física. Su programa incorporaba arquería, carreras, bailables, la casería, la pesca, natación, esgrima, lucha y los saltos (Sambolín, 1979, p. 13; Wuest & Bucher, 1999, p. 157). Según Vittorio, la educación física debería ser considerada como cualquier otra disciplina académica dentro del proceso educativo del individuo, ya que es indispensable para el aprendizaje en otros campos del saber. Además, era importante para disciplinar el cuerpo, la preparación de la guerra y para el descanso y la recreación. Se le atribuye a él la creación de ejercicios especiales para niños con incapacidades físicas.

Michel de Montaigne (1533 a 1592)

Montaigne de origen Francés, recalca que la educación física era importante para el cuerpo y el alma, y que era imposible dividir al individuo en dos componentes.

Jean Jacques Rousseau (1712 a 1778)

Rousseau fue otro escritor Francés, en la publicación de su libro titulado Emile, resalta una educación ideal, donde la educación física posee una función importante como disciplina en el logro de los objetivos establecidos para la salud y el desarrollo de un cuerpo vigoroso. Enfatizaba que la mente y el cuerpo son una entidad indivisible que ambos se encuentran integrados.

Martín Lutero (1483 a 1546)

Fue el líder de la reforma protestante. Visualizó a la educación física como un medio para obtener elasticidad del cuerpo, para promocionar la salud y un sustituto de las actividades mundanas o vicios, tales como el beber y las apuestas.

John Milton (1608 a 1674)

Fue un poeta de origen inglés que abogaba por la educación física para el desarrollo del cuerpo en su *Treatise on Education*. Así mismo enfatizaba que la educación física representaba un medio para la recreación y la preparación para la guerra.

John Locke (1632 a 1704)

Filósofo Inglés y estudiante de medicina, que expresaba el valor de la educación física en su trabajo titulado *Some Thoughts Concerning Education*. Para él, la educación física era un medio de preparación para posibles emergencias de salud que involucraban dificultades y fatiga. Además, este educador vislumbraba a la educación física como forma de lograr el desarrollo de un cuerpo vigoroso y listo para cualquier acción que se necesite.

2.15.- La Educación Física y Deportes en Europa luego del Renacimiento

Bajo esta sección estaremos discutiendo la influencia que ha tenido los eventos históricos acontecidos en varias naciones de Europa, tales como Alemania, Suecia, Dinamarca y Gran Bretaña.

Alemania

La educación física y deportes en Alemania durante la Europa moderna se encuentran vinculados con una serie de filósofos y educadores, tales como Basedow, Guts, Jahn y Spiess.

Johann Bernhard Basedow (1723 a 1790)

Fue un educador que comenzó su carrera en Dinamarca. Para esta época, la educación física formaba parte de un programa de entrenamiento físico y mental. Este

pedagogo regresó a Alemania donde institucionalizó una variedad de reformas en la educación física. En el 1774 fundó una escuela modelo, donde la educación física tenía una función vital en el currículo de la educación integral del estudiante. Este programa incluía la incorporación una serie de actividades deportivas, tales como los bailables, esgrima, montar a caballo, correr, saltos, lucha, natación, patinaje y la marcha. Esta escuela innovadora Europea representa la primera en admitir niños de todas las clases sociales. Además, fue la pionera en cuanto a la integración de la educación física en el currículo general escolar. Estos cambios curriculares radicales importantes que efectuó Basedow sirvieron de base para otros escenarios educativos en Alemania y en otras partes del mundo incorporaran la educación física dentro de su programa regular educativo.

Johann Christoph Friedrich Guts Muths (1759 a 1839)

Trabajó en el "Schnepfenthal Educational Institute", fundado por Christian Gotthilf Salzmann (1744 a 1811). Durante su estadía en este instituto adquirió una vasta experiencia con respecto al campo de la educación física. Más tarde, Guts Muths laboró como instructor de educación física durante casi toda su vida en esta institución. Este educador se destacó por haber publicado varios libros vinculados con la educación física, entre los más importantes se encuentran, a saber, *Gymnastics for the Young* y *Games*. Estas obras muestran diversas ilustraciones de ejercicios y piezas de aparatos, argumentos en favor de la educación física y discusiones sobre la relación de la educación física con instituciones educativas. Vemos que Guts Muths tuvo una gran influencia en el movimiento de la educación física como asignatura académica para esta época. Debido a dicha vital contribución, se le considera a este destacado educador como el fundador de la educación física moderna en Alemania.

Friedrich Ludwig Jahn (1778 a 1852)

Algunos lo consideran como el padre de la gimnasia Alemana, debido a la creación un sistema de gimnasia conocido como el movimiento Turner. Motivado por razones nacionalistas y la independencia de su nación, se dedicó a desarrollar un programa de educación física con el fin de mejorar las capacidades físicas de los

jóvenes y ciudadanos Alemanes. Como resultado, Jahn fundó una asociación de gimnasia llamada "Turnverein". Este movimiento gimnástico fue diseminado no solo a través de Alemania sino también por todo el mundo, incluyendo los Estado Unidos Continentales. La sociedad Turnverein sirvió como medio para que los individuos pudieran ejercitarse y desarrollaran sus aptitudes neuromusculares y motoras. Además, este tipo de club se utilizaba como una especie de institución social (Barrow & Brown, 1992: 75). En el 1810, Jahn trabajó como maestro de educación física en Plamann's Boys School. En dicha escuela, reunía a un grupo de jóvenes en un área de ejercicio al aire libre, llamado "Turnplatz" (Hackensmith, 1965: 133). En este lugar, Jahn preparó un conjunto de estaciones de ejercicio, tales como una pista de correr en figura de ocho, una palestra designada para la lucha y una fosa de saltos, dedicada para la práctica de salto a lo alto y salto con pértiga (Hackensmith, 1966: 133). Así mismo diseñó y creó una variedad de aparatos gimnásticos, tales como las barras paralelas, las barras horizontales, burros de saltos, entre otros.

Adolph Spiess (1810 a 1858)

Este pedagogo fue el que realmente incorporó la gimnasia en las instituciones educativas de Alemania. En el 1833, Spiess comienza su carrera como maestro de gimnasia y educación física en la escuela de Pestalozzi. Spiess implantó un programa de gimnasia, donde los estudiantes participaban durante dos horas corridas, tres veces a la semana. Además, confeccionó un programa especial para niñas y realizó modificaciones y adaptaciones para niños más jóvenes. Desarrolló su propia teoría y filosofía de la educación física, la cual enfatizaba el desarrollo total/holístico del niño (físico, mental, emocional y social). Según Spiess, el programa de educación física debe poseer el mismo nivel de importancia que otras disciplinas académicas. Resalta que la educación física debía ser requisito para todos los estudiantes, a menos que posea alguna limitación física. En este orden de ideas los niños de escuela elemental deberán de tener como mínimo una hora diaria dedicada donde el maestro común del salón de clase sea el que ofrece dichas clases. Para los grados superiores, se deberá incorporar clases de educación física a una escala menor, pero dirigidas por un

especialista. Este programa de educación física deberá llevarse a cabo de manera progresiva, comenzando con ejercicios simples y luego añadiendo otras actividades más complejas, adaptado para las niñas y niños. Recomienda la combinación de ejercicios con música para ofrecer la oportunidad para expresiones abiertas. Los ejercicios de marcha ayudan en la organización de las clases, la disciplina y el desarrollo de la postura evitando la práctica del formalismo, puesto que esto elimina los juegos, los bailables y deportes del currículo de educación física (Wuest & Bucher, 1999).

Suecia

Per Henrik Ling (1776 a 1839)

Uno de los pioneros Suecos en el campo de la educación física fue Per Henrik Ling. Fue el fundador de un sistema gimnástico en Suecia. Estableció la "Royal Central Institute of Gymnastics" en Estocolmo, donde los estudiantes se entrenaban en una de las tres fases de su programa: gimnasia educativa, gimnasia militar y gimnasia médica. Su experiencia académica en medicina y en el campo de la educación física le sirvió para fomentar un currículo de educación física desde el punto de vista científico, incorporó la anatomía y la fisiología en el currículo de formación de profesores de educación física. Para este educador, todo maestro de educación física debía adiestrarse en cursos que lo capaciten a entender los efectos morfofuncionales (anatómicos y fisiológicos) en los sistemas corporales que resultan de la práctica de ejercicios. Ling afirmaba que estas ciencias pueden ayudar a que los estudiantes comprendan mejor el organismo humano y a escoger y aplicar una actividad física en forma sabia y prudente. Aunque no realizó investigaciones científicas para evidenciar su teoría científica de la educación física, Ling postulaba que por medio de la educación física el individuo será capaz de desarrollar sus capacidades musculares, incluyendo la fortaleza y tolerancia muscular, así como ciertas aptitudes motoras. El estudio de la anatomía y fisiología le permitió a Ling realizar un análisis teórico en cuanto a la manera en que el cuerpo humano trabaja en forma óptima durante la práctica deportiva y los ejercicios. Su meta era determinar

los efectos de la actividad física sobre una diversidad de sistemas orgánicos, tales como el cardiovascular, los muscular, entre otros. Similar a los educadores físicos Alemanes. Este pedagogo Sueco tenía la creencia que la educación física era necesaria para toda la población. Postulaba que el ejercicio debería de ser prescrito tomando en consideración las diferencias individuales. Además, afirmaba que la mente y el cuerpo interaccionan en forma coordinada y armoniosa. Ling contribuyó al desarrollo de aparatos y actividades de naturaleza gimnástica, tales como las barras fijas, las argollas, escaleras oscilantes, sogas para trepar, entre otras. El sistema de educación física de Ling fue eventualmente adoptado en todas las escuelas Suecas. Más tarde (en el 1981), este sistema fue también incorporado en los Estados Unidos Continentales gracias a Baron Posse (Barrow & Brown, 1992: 75).

Lars Gabriel Branting (1799 a 1881)

Siguió los pasos de Ling luego de su fallecimiento. Se convirtió en el siguiente director de la "Royal Central Institute of Gymnastics". Este educador físico se concentró en la enseñanza de la gimnasia médica. Él planteo que el ejercicio físico y los deportes podían producir cambios tanto en el sistema muscular como en el nervioso y circulatorio.

Gustaf Nyblaeus (1816 a 1902)

Fue el sucesor de Branting. Se dedicó particularmente a la gimnasia de naturaleza militar. Bajo su administración, las mujeres fueron aceptadas en los programa académicos en las escuelas de Suecia.

La incorporación del programa de educación física en las escuelas de Suecia materializó en 1820 cuando se creo la ley donde era requisito un curso de educación física en las escuelas superiores (nivel secundario). Más tarde se acepto la importancia que posee la educación física para el crecimiento y desarrollo de los niños.

Hjalmar Fredrik Ling (1820 a 1886)

Fue el que se encargó de la organización gimnástica en Suecia. Se le acredita a Fredrik Ling el convertir a la Educación Física en una asignatura esencial para los jóvenes (varones y féminas) de todas las instituciones educativas y en todos los niveles en Suecia.

Dinamarca

Dinamarca fue uno de los principales países Europeos que incentivaron a la educación física como requisito en las escuelas elementales y superiores. Este país tuvo una colaboración notable en la preparación de futuros maestros de educación física. A continuación se presentan los educadores más destacados que colaboraron en el desarrollo de la educación física y deportes en esta nación.

Franz Nachtegall (1777 a 1847)

En su juventud, Nachtegall fue un deportista, destacándose en eventos gimnásticos, tales como los saltos y la esgrima. En el 1804, este pedagogo se convirtió en el primer director de una Escuela de Entrenamiento para la Preparación de Gimnasia en el Ejército. En la cumbre de su carrera, Nachtegall fue nombrado como el Director de Gimnasia de toda Dinamarca. Fue el responsable en la incorporación de la educación física en el currículo de las escuelas públicas en Dinamarca, así como para la preparación de maestros en este campo. Como vemos, para esta época, Franz Nachtegall tuvo una gran influencia en la educación física de las escuelas en su país y fue debido a él la educación física se convirtió en requisito para los sistemas escolares elementales y superiores de Dinamarca. Por lo que, se incrementó la demanda para la preparación y empleo de futuros profesionales en el campo pedagógico de la educación física. Nachtegall tomó la iniciativa en el desarrollo de cursos de estudio dirigidos hacia la preparación de educadores físicos. Para el 1809, las escuelas de educación elemental comenzaron un programa de educación física con maestros preparados en este campo. En 1814 se añadieron a esta lista las escuelas superiores de Dinamarca.

Posterior a Nachteggall, y debido a su influencia, continuó el progreso de la educación física en Dinamarca. Entre los cambios innovadores más sobresalientes que ocurrieron en el campo de la educación física se encuentran la organización de los Clubes Daneses de Rifle, las sociedades gimnásticas, la incorporación de sistema gimnástico de Ling, el desarrollo de programas supervisados de educación física para la población general (dirigidos por educadores físicos no militares), mejoras en los programas para la preparación de maestros de educación física y la incorporación de otros deportes y juegos en el currículo de educación física de las escuelas de Dinamarca.

Niels Bukh

Este educador fue el responsable para la promoción y establecimiento de la "gimnasia primitiva" en Dinamarca, según fue concebida originalmente por Ling. Este concepto tenía la finalidad de crear un físico óptimo mediante la práctica de un conjunto de ejercicios continuos. Este sistema estaba compuesto de movimientos corporales específicos para diversas regiones del cuerpo, a saber, los brazos, piernas, abdomen, cuello, espalda y una variedad de articulaciones.

2.16.- Gran Bretaña (Inglaterra)

Esta nación contribuyó al desarrollo y mejoramiento del campo de la educación física y deportes, no solamente en su país, sino también en otras regiones del mundo. Una de las contribuciones de mayor relevancia al campo de la educación física fue la educación del movimiento. Además, Inglaterra se destacó por los deportes efectuados al aire libre, tales como el hockey, golf ("golf"), balompié ("soccer"), tenis, rugby, entre otros. Para la época que otros países Europeos estaban empleando los sistemas gimnásticos de Ling, Jahn y Guts Muths, Gran Bretaña se dedicó a desarrollar un programa atlético altamente organizado que consistía de juegos y deportes. Desde épocas que se remontan hasta el reinado de Henry II, Inglaterra se ha caracterizado por la práctica de una variedad de eventos atléticos de campo, tales como los lanzamientos, la natación, el remo, patinaje, arquería, la caza, montar a caballo y la

lucha. Uno de los educadores que tuvo una gran influencia en el desarrollo de la educación física en Inglaterra fue Archibald Maclaren.

Archibald Maclaren (1820 a 1884)

Combinó su conocimiento en medicina, deportes y gimnasia para desarrollar un sistema gimnástico para el ejército Británico y la marina. En el 1860 diseñó un programa de educación física para el ejército. Este era un programa para suplementar los deportes y juegos que ya se empleaban. Este programa fue una copia del establecido en Alemania y Suecia. No obstante, su contribución fue basada mediante el legado de sus escritos.

Como resultado de la encomienda que tuvo dentro de la milicia, escribió un manual llamado "A Military System of Gymnastic Exercises for Use of Instructors". Este sistema fue adoptado por los militares. Las obras de Maclaren enfatizan los siguientes puntos: 1) los programas de educación física deben de tener como prioridad la salud, en vez de la fortaleza; 2) a través del movimiento corporal o actividad física se puede controlar y aliviar las tensiones, nerviosismo, preocupaciones y trabajo arduo; 3) los ejercicios recreativos evidentes en los juegos y deportes no es suficiente para los jóvenes en desarrollo; 4) la educación física es crucial para el crecimiento y desarrollo óptimo; 5) todo deportista debe entrenar tanto física como mentalmente; 6) la mente y el cuerpo representan una sola unidad en los seres humanos y una apoya a la otra (son interdependientes); 7) el ejercicio debe llevarse a cabo en una manera progresiva; 8) los ejercicios deben de adaptarse según sean las aptitudes físicas de cada persona y; 9) la educación física debe formar parte del currículo general de toda institución académica (Wuest & Butcher, 1999:161).

España

Se cree que los españoles practicaban actividades recreativas, tales como el baile, música y festivales religiosos (Sambolin, 1979: 18). Su contribución fue mínima durante el período renacentista.

Otros Países Europeos

Siguiendo la organización y administración de los sistemas de educación física creados por las naciones Europeas antes mencionados, el resto de los países Europeos iniciaron su campaña para desarrollar sus propios programas de educación física y deporte a nivel académico y competitivo. Por otro lado otros educadores aportaron al desarrollo de la educación física.

- Clias en Suiza contribuyó en el avance de la educación física y deportes en su país.
- Pestalozzi (Suiza) también ayudó con sus teorías educativas.
- Dalcroze (Suiza) aportó al campo de la educación física por medio de su sistema de eurítmicas.
- El coronel Amoros de Francia inauguró un sistema de gimnasia en su país.
- Pierre de Coubertin (Francia) fue una persona clave para que se reanudaran las Olimpiadas en Grecia (Atenas) para el 1896.
- Johann Happel de Bélgica fue un educador físico destacado y director de una escuela de gimnasia.
- El Dr. Ten Tyrs de Czechoslovakia organizó la primera sociedad gimnástica en su país.

Estados Unidos Continentales

La incorporación y desarrollo de la educación física en los Estados Unidos Continentales representa una amalgama de la influencia Europea con otras contribuciones innatas de esta nación Norteamericana. Podemos dividir su estudio histórico en varias etapas, tales como el periodo colonial, el periodo nacional (nacionalismo) y la guerra civil y el siglo XX. Similar a los países de viejo mundo, en Estados Unidos sobresalió una diversidad de personalidades cruciales para el desarrollo de la educación física y deportes.

2.17 El Período Colonial (1607 a 1783)

Para esta época no existía un sistema organizado de educación física y deportes. La subsistencia de los colonos dependía del sustento que daba la tierra. Su economía se fundamentaba en la agricultura y no se disponía con horas de ocio ni para la recreación. Además, la religión predominante durante el periodo colonial (los puritanos) prohibía la práctica de juegos y deportes y los consideraba como pecaminosos. Esto era común en solo ciertas regiones de la nación, tal como en Nueva Inglaterra. Para los puritanos, lo más importante era la disciplina, austeridad y frugalidad. Esto era esencial para alcanzar la vida eterna después de la muerte física. La actividad física que llevaba a cabo la población se canalizaba a través del trabajo arduo en las granjas y en las construcciones de viviendas y pueblos. A nivel académico, tampoco era de importancia la práctica de deportes o actividades físicas. Se pensaba que practicar ejercicios y deportes era perder el tiempo para aquellos estudiantes con miras a ingresar a estudios universitarios. No obstante, otros grupos coloniales implementaron sus tradiciones deportivas Europeas en su vida cotidiana. Este era el caso de los holandeses en Nueva York, los cuales practicaban el patinaje, deportes costeros o acuáticos, la caza, la pesca y el boliche. En la región de Virginia otros deportes fueron populares, incluyeron el correr, boxeo, lucha, carreras de caballo, la caza de zorro y el fútbol.

2.18.- El Período Nacional o Revolución Americana (1784 a 1861)

Durante esta época se comienza paulatinamente a darle importancia a la educación física y deportes a nivel académico y militar. El período nacional se caracterizó por un notable crecimiento y progreso de la educación física, fuera y dentro de los escenarios escolares, particularmente en las áreas de la gimnasia, deportes y ejercicio. En este período existían unas instituciones académicas de educación secundaria que formaban a sus estudiantes para la vida diaria de dicha época. Estos tipos de escuelas se conocían como academias donde se practicaban deportes y juegos luego de las actividades puramente académicas. Sin embargo, no se consideraba a la educación física como una asignatura integral dentro de la

educación de los estudiantes. Se justificaba la práctica de actividades físicas luego de las clases académicas regulares de naturaleza intelectual como medidas preventivas de salud. Por el otro lado, al fundarse la academia militar de los Estados Unidos (1802) se inicia un programa de entrenamiento físico que se ha hecho evidente a través de los años hasta el presente. En adición, durante esta era del nacionalismo comienzan las actividades gimnásticas comunes en los países Europeos. De particular influencia fue el movimiento gimnástico ("turnverein") de origen Alemán según fue concebido por Friedrich Ludwig Jahn. Esta asociación de gimnasia fue por primera vez presentada por antiguos integrantes del movimiento Turner en los sistemas académicos de los Estados Unidos continentales para el año 1823. Estos eran tres intelectuales y discípulos de Jahn. Fueron forzados fuera de Alemania bajo el régimen intolerante de Metternich. Charles Beck presentó este concepto en la escuela de Round Hill en Northampton, Massachussets, mientras que Charles Follen hizo lo mismo en la Universidad de Harvard en Boston. Follen fue más tarde sustituido por Francis Leiber, el cual continuó estos programas por varios años adicionales. Leiber era un historiador y más tarde inició la "*Enciclopedia Americana*". Inicialmente estos intentos de Beck y Follen no fueron exitosos. Las universidades y escuelas públicas no aceptaban a la gimnasia como parte del currículo formal del educando. Por el otro lado, las escuelas privadas y seminarios integraron la gimnasia en su currículo educativo. La gente y los indios nativos americanos no concebían que los propósitos originales de este movimiento gimnástico pudieran satisfacer sus necesidades como ciudadano. En el 1830 el movimiento gimnástico Alemán tuvo un decaimiento notable. No obstante, años más tarde el movimiento Turnverein fue aceptado en aquellas regiones (en el oeste medio) de la nación donde existían inmigrantes de origen Alemán. Este fue el caso de Kansas City, Cincinnati, St Louis y Davenport. A pesar de este resurgimiento del movimiento gimnástico, aún las asociaciones Turnverein no fueron ampliamente aceptados por la mayoría de las ciudades de los Estados Unidos Continentales. Sin embargo, poco a poco se fueron incorporando otras regiones. Para el 1852 existían 22 sociedades Turnverein en el Norte de los Estados Unidos Continentales. Para la Guerra Civil existían 150 sociedades de esta

naturaleza. Posterior a la Guerra Civil estas organizaciones gimnásticas continuaron desarrollándose y expandiéndose por toda la nación Norteamericana. Además, los Turnverein tuvieron una notable influencia en el desarrollo de campo de la educación física como una profesión académica. Estas sociedades gimnásticas fueron responsables para el establecimiento del "Normal College of American Gymnastic Union", de donde se graduaron una gran cantidad de líderes destacados en el campo de la educación física. En el 1828 un programa de educación física organizado fue establecido en una institución académica ("Hartford Female Seminary") de educación superior para féminas en Connecticut. Este sistema de educación física fue presentado e implementado por Catherine E. Beecher. El programa consistía principalmente en la ejecución de ejercicios calisténicos al ritmo de la música. Durante este período también surgió una diversidad de acontecimientos deportivos que ayudaron al desarrollo de la educación física en los Estados Unidos Continentales. Algunos de estos eventos fueron la creación de clubes gimnásticos y atléticos por parte de una diversidad de instituciones académicas de educación superior, la construcción de gimnasios en muchas ciudades de importancia, la invención del béisbol y la introducción del "Swedish Movement Cure". Durante esta época se destacaron tres personalidades que ayudaron al desarrollo de la educación física. Estas se describen a continuación:

Dr. J. C. Warren

El Dr. J.C. Warren era profesor en la Escuela de Medicina de Harvard. Reconociendo su valor y necesidad para el individuo, él promocionaba la educación física (la gimnasia y los deportes) durante su tiempo libre. Este educador ayudó a establecer gimnasios en Harvard y Boston. Además, fomentaba la práctica ejercicios apropiados entre las mujeres. El Dr. Warren fue uno de los primeros en emplear el término educación física y en usar la palabra calistenia. Este último término se deriva del griego, el cual significa "fortaleza bella".

Catherine E. Beecher

Dirigió un seminario para féminas en Hartford, Connecticut. En el 1952, fundó la "American Women's Educational Association". Ella incorporó la educación física en el currículo de esta institución académica. Fue un programa que incluía ejercicios del viejo mundo adaptados a las necesidades de este grupo joven de mujeres. Beecher fue la primera en desarrollar un sistema de educación física.

Dr. Dioclesian Lewes

Fue el responsable para el establecimiento de un nuevo sistema gimnástico (1860), aceptado temporalmente en algunos planteles escolares. Su sistema consistía en una variedad de ejercicios que fueron obtenidos de diversas fuentes. Se concentraba en las personas débiles y de poco peso de la sociedad. Su programa se dirigía hacia el desarrollo de la agilidad, gracia del movimiento, flexibilidad y mejorar la salud general y la postura. Lewes estaba en contra del entrenamiento militar en los planteles escolares. Su dinámica personalidad le ayudó alcanzar su meta principal, la implantación de su sistema de educación física. Él pensaba que el deporte por sí solo no puede proveer un programa adecuado, de manera que se debería incluir también la gimnasia. Lewes reconoció la necesidad de maestros formados en gimnasia. Esta idea culminó en el establecimiento de la primera escuela de gimnasia dirigida a la preparación de maestros en este campo, la cual se conoció como la "Boston Normal Institute for Physical Education", fundada en el 1861. Además, este educador fue el pionero en cuanto a la primera publicación de una revista profesional Americana dedicada a exclusivamente a la educación física. En síntesis, su sistema tuvo gran aceptación e impacto en esta nación norteamericana, lo cual sirvió de base para un futuro progreso exitoso de la educación física, particularmente en los escenarios educativos.

2.19.- La Guerra Civil hasta el 1900

Durante este período surgieron nuevos líderes y movimientos importantes que ayudaron a la educación y deportes en los Estados Unidos Continentales. La Guerra Civil condujo a un estancamiento pasajero en cuanto al desarrollo de la educación física y deportes. El movimiento Turner comenzó a implementarse para el año 1861. No obstante, la Guerra impidió su desarrollo, después de la Guerra Civil (en el 1865), las sociedades Turnverein fueron revividas. Estos programas gimnásticos fueron establecidos tanto para los niños como para las niñas. En el 1866 se fundó la "Normal College of the American Turnerbund". En la actualidad, este colegio se encuentra operando en la Universidad de Indiana (Indianápolis) y pertenece a la Escuela de Salud, Educación Física y Recreación. Los miembros de estas asociaciones le dieron apoyo a las varias fases de la educación física y deportes; particularmente fomentaban la implantación de su programa en las escuelas públicas. Los organizadores del movimiento Turner estaban en contra del énfasis puesto en únicamente ganar contiendas deportivas y en el profesionalismo. Ellos creían que los objetivos principales debían ser la promoción del bienestar físico y proveer un entrenamiento social y moral. Los Turners se oponían a que el entrenamiento militar sustituyera al programa de educación física en las escuelas. Además, apoyaban el uso de áreas de juego ("playground") para niños. No solo la gimnasia tuvo éxito durante esta época, sino también los otros deportes. A partir de los juegos olímpicos de 1896 la educación física y deportes tuvieron un marcado progreso en los Colegios y Universidades. En estas instituciones de educación superior se construyeron gimnasios y se crearon departamentos de educación física. Durante esta época surgieron dos líderes de la educación física, el Dr. Dudley Allen Sargent y el Dr. Edward Hitchcock. Durante este tiempo también se desarrollaron las primeras competencias atléticas intercolegiales tales como el tenis, baloncesto, "squash" y balompié ("soccer"). Las competencias atléticas intercolegiales eran principalmente organizadas y dirigidas por los estudiantes. El atletismo era visualizado por los administradores de la escuela y facultad como actividades extracurriculares. Esto se debe a que estos juegos no eran considerados parte de la misión educativa central de

la universidad. Sin embargo, conforme creció el atletismo en popularidad y prominencia, surgieron problemas y abusos con regularidad. La facultad cuestionaba el rendimiento académico de los estudiantes atletas, elegibilidad, comercialización, el pago de los atletas y el énfasis marcado puesto en el atletismo en comparación con lo académico. Para poder controlar estos problemas, la facultad se involucraba en la administración de estas funciones atléticas en las universidades. Se crearon comités atléticos integrados por miembros de la facultad en diversas universidades. En el 1892, la Universidad de Harvard estableció el primer comité de esta naturaleza. A esto le siguió la creación de asociaciones universitarias vinculadas con la organización y administración del atletismo intercolegial. En el 1895 se formó la "Intercollegiate Conference of Faculty Representatives", la cual estaba compuesta por miembros representativos del claustro proveniente de siete instituciones académicas de educación superior en la región del oeste medio de los Estados Unidos continentales. Esta primera asociación estableció los requisitos de elegibilidad para los estudiantes a ser admitidos tomando en consideración el rendimiento académico, incorporaron medidas que fijaban límites para la ayuda atlética financiera y desarrollaron guías para el empleo y retención de entrenadores ("coaches"). Esta conferencia, la cual más tarde se convirtió en el "Big Ten", fue la antecesora para el desarrollo de otras conferencias establecidas a través de toda la nación que gobernaba los juegos atléticos intercolegiales y determinaban su función dentro de la administración universitaria. Para la década del 1850 surgieron los primeros programas de educación física organizados que formaban parte del currículo académico de las escuelas elementales y secundarias. El estado de Boston fue una de las primeras comunidades en tomar este paso bajo la dirección del Superintendente de Escuelas Nathan Bishop; más tarde le siguieron St. Louis y Cincinnati. En la década del 1880 se nombraron una gran cantidad de directores de educación física en un gran número de ciudades prominentes del país y más comunidades reconocieron la necesidad de programas planificados en sus sistemas educativos. En 1885 se fundó en Brooklyn la "American Association for the Advancement of Physical Education". Su primer presidente fue Edward Hitchcock los vicepresidentes fueron Dudley Sargent,

Edward Thwing y Miss H. C. Putnam. Se eligió como secretario a William G. Anderson y a J. D. Andrews como tesorero. Esta asociación más tarde fue renombrada como la "American Physical Education Association" y eventualmente a la "American Association for Health, Physical Education, and Recreation". En la actualidad, esta asociación se conoce como la "American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance" (AAHPERD). En el 1890 Baron Nils Posse introdujo el sistema gimnástico Sueco en las escuelas de Boston. Luego fue incorporado en todas las escuelas de Massachussets. Por, otro lado, el sistema gimnástico Alemán obtuvo mayor auge en la región del oeste medio de los estados Unidos Continentales. En el 1892 el estado de Ohio fue el primero en pasar una ley que declaraba como requisito a la educación física en las escuelas públicas. Con el pasar de los años otros estados se unieron al de Ohio y ya para el 1923 habían 33 estados que requerían por ley que los estudiantes tomaran cursos de educación física dentro del currículum académico de las escuelas. Las personalidades y organizaciones destacadas en la educación física durante este período se describen en los siguientes párrafos:

Dr. George Baker Winship

Enfatizaba en la práctica gimnástica como un medio para desarrollar fortaleza y grandes músculos. Esto tuvo considerable aceptación en la población norteamericana. Este evento histórico ocurrió desde el año 1859 hasta el principio de la década del 1870.

Hartvig Nissen

En la década del 1880 se hizo popular el "Swedish Movement Cure" gracias a la intervención de Hartvig Nidden, el cual era el director del "Swedish Health Institute" en Washington. Este sistema estaba fundamentado en el concepto de Ling o gimnasia sueca.

Mrs. Hemenway y Amy Morris Homans

Para este mismo tiempo (década del 1880), Mrs. Hemenway y Amy Morris Homans fundaron una escuela normal para maestros en Framingham, Massachussets. Ellos fomentaron el desarrollo de la gimnasia sueca. Además, ofrecieron cursos sobre la instrucción de la gimnasia Sueca a los maestros de las escuelas. Más aún, estos educadores participaron en el establecimiento del "Boston Normal School of Gymnastics".

Francois Delsarte

En la década del 1890 fue incorporado el "Delsarte System of Physical Education Culture" por Francois Delsarte. Este sistema estaba basado sobre la creencia de que al contribuir con el porte, elegancia, belleza y salud ciertos ejercicios físicos ayudaban a mejorar la ejecución en el drama y el canto.

"Young Men's Christian Association" (YMCA)

Esta organización tuvo una función e influencia importante para el desarrollo de la educación física y deportes en los Estados Unidos Continentales. Su base filosófica era el desarrollo del carácter cristiano y adecuados estándares de vida. En el 1885 se fundó una Escuela Internacional de Entrenamiento que formaba parte de la YMCA, establecida en Springfield, Massachussets. Para esta época, el profesor Robert J. Roberts era instructor de Educación Física de la YMCA. Este pedagogo tuvo una gran influencia positiva para el desarrollo de la educación Física. En el 1866 se establece la "Young Women's Christian Association" (YWCA). Esta organización fue fundada en Boston por Mrs. Henry Durant. Similar a la YMCA, esta organización fomenta la educación física y deportes entre sus miembros.

Dr. Dudley Allen Sargent

Este educador aportó significativamente al desarrollo de la educación física en los Estados Unidos Continentales para esta época. Estuvo encargado de dirigir el departamento de educación física en el Colegio de Amherst. El Dr., Sargent se destacó por su trabajo en el campo de las ciencias del ejercicio, tales como en la

medición de pruebas antropométricas, el diagnóstico físico como una base para la actividad, diseño y creación de equipos de ejercicio, equipo correctivo/terapéutico, participación en investigaciones científicas y experimentos. Además ayudó en la preparación de maestros, y en la organización y administración de universidades.

2.20.- Inicios del Siglo Veinte

Para esta época las escuelas elementales de la nación ofrecían aproximadamente 15 minutos diarios de gimnasia, mientras que en las escuelas secundarias eran de dos períodos semanalmente. Fue evidente un marcado desarrollo de gimnasios durante el comienzo del siglo veinte. De 52 ciudades existían 323 gimnasios y otros bajo construcción. Además, comenzó un auge en el programa ínter escolar. Una encuesta realizada en el 1907 mostró que 28% de los estudiantes de 290 escuelas superiores estaban involucrados en uno o más tipos de deportes. Algunos educadores estaban en contra de la participación femenina en las competencias ínter escolar. Sin embargo, éstos favorecían su participación en los juegos intra murales. Para este tiempo la mayoría de los colegios y universidades contaban con departamentos de educación física y ofrecían algún tipo de programa gimnástico para sus estudiantes. En otro sondeo realizado en el 1908 se mostró que 41% de los directores de educación física tenían grados médicos, 3% poseían grados en doctores en filosofía (Ph.D.) y el resto contaban con grados en bachillerato. Debido a problemas en las competencias atléticas ínter escolares, se comenzó a dar énfasis a los programas atléticos intra murales. Además, surgió la idea que el atletismo debía ser para todos. Para esta época también hubo un desarrollo vertiginoso en el movimiento de los campos o parques de juego para niños (parques infantiles o "playground"), particularmente desde que se preparó el primer patio de arena en Boston para el año 1885. En el 1888 el estado de Nueva York pasó una ley que disponía para el estudio de lugares donde los niños podrían jugar al aire libre. En este estado, el movimiento para los campos de juego para niños fue simbolizado por Jacob A. Riis. Por el otro lado, en Chicago estos campos de juego para niños fueron administrados por Hull House. En el 1906 se estableció la "Playground and Recreation Association of America". Esta

Organización era presidida por el Dr. Luther Gullick y tenía como meta principal promover el desarrollo de campos de juego para niños en las regiones rurales y urbanas. Se mejoraron los estándares para la educación de los futuros maestros de educación física y como resultado, se graduaban maestros con una mejor preparación académica. Además, los programas para la preparación de maestros de educación física en las Universidades eran de cuatro años (bachillerato), contrarios al grado asociado que se contaba previamente. Las universidades que tenían estos programas requerían que sus estudiantes se prepararan con una educación general más amplia, conocimiento en el crecimiento y desarrollo del niño y la psicología del aprendizaje, así como entrenamiento especializado en educación física. En adición, durante este período fue notable el desarrollo atlético y juegos de equipo. Se establecieron una mayor cantidad de programas en las escuelas, organizaciones recreativas y en otras agencias gubernamentales. Se fundaron una diversidad de organizaciones deportivas, tales como la "National Collegiate Athletic Association" (NCAA), la "National Association of Intercollegiate Athletics" (NAIA), entre otras. Una de las funciones importantes de estas asociaciones era de supervisar el deporte competitivo. Durante los inicios del siglo veinte nació un nuevo concepto de la educación física, fundamentado en la investigación física. El objetivo era tratar de descubrir las necesidades físicas de los individuos y cómo un programa planificado de educación física podría satisfacer estas necesidades. El nuevo concepto de la educación física enfatizaba un principio constructivista, que se aprendía mediante el proceso de "hacer las cosas". Se enfatizaba liderazgo, donde los ejercicios y actividades físicas se convierten en componentes esenciales y significativos dentro de la vida diaria del educando. El programa de educación física y deportes era amplio y variado. Se incorporaron una diversidad de actividades, tales como la enseñanza de destreza motoras fundamentales (correr, saltar, trepar, cargar, lanzar y brincar sobre un solo pie), actividades de pasadías o campamentos, de auto evaluación, juegos organizados, bailes y actividades rítmicas, deportes individuales, en parejas y en conjunto. Este nuevo enfoque de la educación física tenía como meta principal llevar a cabo investigaciones científicas dirigidas a determinar el tipo de programa de educación

física ideal que pueda satisfacer las necesidades de los niños y adultos. Este programa enfatizaba la necesidad para uso continuo y variado de técnicas de medición y evaluación con el fin de determinar el grado de logro de los objetivos previamente establecidos. En adición, una de las metas de este innovador programa era implementar actividades que faciliten el proceso de adaptación de las personas a un estilo de vida de naturaleza democrática. Al igual que en el siglo pasado, surgieron varias personalidades claves que ayudaron a los programas de educación física y deportes en los Estados Unidos Continentales, los cuales se describen a continuación:

Thomas Dennison Wood

Asistió al "Oberlin College" y fue el primer director del departamento de educación física en la Universidad de Stanford. Más tarde, este educador fue asociado con "Teachers College" de la Universidad de Columbia en Nueva York. Thomas tenía la creencia que el programa de educación física le debe dar más énfasis a los juegos y destrezas de juegos. Tuvo la oportunidad de presentar su nuevo programa llamado "Gimnasia Natural".

Clark Hethering

Fue el asistente de Thomas D. Wood en la Universidad de Stanford. Hethering ayudó a que se entendiera mejor las actividades de juego de los niños en términos de sobrevivencia y participación continua. Esto también aplicaba para el atletismo y destrezas atléticas. Este pedagogo se convirtió en el director del departamento de educación física de la Universidad de Nueva York. Conjuntamente con su sucesor (Jay B. Nash) fue responsable para que esta institución académica fuera uno de las escuelas principales para la preparación de maestros en la nación.

Robert Tait MacKenzie

Fue un maestro de educación física, científico-cirujano y escultor. Trabajo en la Universidad de McGill y en la Universidad de Pensilvania. Su contribución fue notable en la escultura, por su dedicación en ayudar a que individuos atípicos y con deficiencias en el desarrollo físico pudieran sobrellevar sus problemas. Además, se

destacó por sus obras escritas, tal como su libro *Exercise in Education and Medicine* publicado en el 1910.

Jessie H. Bancroft

Fue una fémina pionera en el campo de la educación física. Enseñó en Davenport, Iowa; "Hunter College" y en las escuelas públicas en Brooklyn y ciudad de Nueva York. Bancroft tuvo una gran influencia en el desarrollo de la educación física como una responsabilidad de maestros de salón de clase en las escuelas elementales. Ella también contribuyó notablemente en el campo de la postura y mecánica del cuerpo y fue el primer miembro vivo de la AAHPER en recibir el Premio Gulick por sus servicios distinguidos a la profesión. La profesora Bancroft se destacó también por la publicación de su libro: *Games for the Playground, Home, School, and Gymnasium*.

Delphine Hanna

Esta educadora fue una mujer destacada líder en el campo de la educación física. Hanna desarrolló un departamento de educación física en el Colegio de Oberlin. De dicho departamento surgieron egresados que comenzaron a trabajar a través de toda la nación. Representó una fuente motivadora para muchos líderes femeninos y masculinos, tales como Thomas Wood, Luther Gulick y Fred Leonard. Estas personalidades fueron, pues, notablemente impactados por Delphine, de manera que siguieron carreras prominentes en la educación física.

James H. McCurdy

Este destacado educador se preparó académicamente en la "Training School of Christian Workers" en "Springfield Medical School" de la Universidad de Nueva York, la "Harvard Medical School", "Springfield College" y "Clark University". Fundamentalmente estuvo asociado con "Springfield College", donde contribuyó a desarrollo de la educación física. McCurdy también se conoce por sus trabajos publicados, tal como el libro: *The Physiology of Exercise*. Además fue editor de la *American Physical Education Review*.

Luther Gulick

Nació en Honolulu. Gulick fue director de educación física en "Springfield College", principal en "Pratt High School" en Brooklyn, Director de Educación Física en las escuelas públicas de "Greater New York City" y presidente de la "American Physical Education Association. Gulick enseñó filosofía del juego en la Universidad de Nueva York, Ayudó en la fundación (y fue su primer presidente) de la "Playground Association of America" (renombrada más tarde como la "National Recreation Association"). Este educador también fue director de recreación en "Russell Sage Foundation" y presidente de "Camp Fire Girls, Inc".

La Primera Guerra Mundial (1916 a 1919)

La incursión de los Estados Unidos Continentales en esta actividad bélica tuvo un impacto directo sobre la educación física y deportes. Para esta época la población femenina toma interés en la educación física y deportes. Una gran cantidad de personalidades destacadas en la educación física concentran sus esfuerzos hacia el acondicionamiento físico de los militares. Entre estos líderes encontramos a Dudley Sargent, Luther Gulick, Thomas Storey y R. Tait McKenzie. Como resultado, se creó una comisión dirigida hacia la incorporación de ejercicios físicos efectivos para los campos de entrenamiento militar. Para este propósito fue nombrado Raymond Fosdick. Por el otro lado, Joseph E. Raycroft de la Universidad de Princeton fue nombrado director para la división atlética del Ejercicio, mientras que Walter Camp estuvo a cargo de la Marina. Durante este período de conflicto bélico se incorporaron mujeres educadoras en los programas de acondicionamiento físico para las comunidades e industrias. Los resultados de las evaluaciones físicas revelaron un alarmante bajo nivel de aptitud física, lo cual condujo a una legislación estatal para mejorar los programas de educación física en las escuelas de la nación.

2.21.- Educación física en el mundo educativo

En la década de mil novecientos veinte la educación física se caracterizó por una reconceptualización, dirigida por varios educadores importantes, tales como

Hethering, Wood, Nash y Williams. Paso de una visión puramente gimnástica (según el movimiento Turner de origen europeo) a un nuevo enfoque que enfatizaba los deportes y los juegos de naturaleza recreativa, dejando atrás el programa de educación física tradicional. Se vislumbraba que la contribución de la educación física iba más allá del componente físico del ser humano. Se pensaba, pues, que el programa de educación física mejoraba similarmente las dimensiones mentales y sociales del individuo. Además, se recalcó su importancia como área dentro del programa de educación general. Bajo esta tendencia, Thomas D. Wood, Rosalind Cassidy y Jesse Feiring Willimas publicaron en el 1927 el libro titulado *The New Physical Education*. Esta obra destacaba la contribución de la educación física a nivel biológico, psicológico y sociológico. Esta época también fue reconocida por su desarrollo en la medición y evaluación, sobresaliendo las figuras de David K. Brace y Frederick Rand Rogers. Las innovaciones en la mediación de la educación física fueron notables en las áreas de agrupar los estudiantes, la medición del rendimiento o logro y la motivación de la ejecutoria. Así mismo se desarrollo programas de educación física y deportes en las escuelas y universidades. Durante esta década, los programas de educación física y deportes en las escuelas elementales y secundarias se enfocaban hacia las actividades formales. El currículo de educación física también incluía conferencias regulares sobre higiene. Se promocionaba el desarrollo de los juegos atléticos ínter escolares y la necesidad de organizaciones para su regulación. En 1923 se fundó la "National Federation of High School Athletic Associations". Una encuesta realizada en el 1921 reveló que de 230 instituciones universitarias estudiadas, 199 contaban con departamentos de educación física administrados por un director y un promedio de cuatro miembros de facultad por institución (Wuest & Bucher, 1999). De esta encuesta también se evidenció que más del 75% de estas instituciones encuestadas era requisito cursos de educación física para la población estudiantil. En esta década se caracterizó por un auge en la construcción de estadios deportivos.

2.22.- Resumen del Capítulo

La educación física, ha evolucionado para poder satisfacer las necesidades sociales de cada época de la historia, la actividad física ha tenido una función importante para la vida de las personas. En una época la función era para preparar al ser humano para adaptarse de manera que pudiera subsistir en el ambiente donde se desenvolvía, en otra se utilizaba para desarrollar aptitudes físicas y destrezas motoras específicas que ayudaban al individuo a ejecutar movimientos efectivos durante eventos bélicos. Más tarde, se empleaba el ejercicio como un medio de entrenamiento para participar en competencias atléticas y cómo una manera para desarrollar la cultura física y expresar la belleza del cuerpo, en los actuales momentos busca formar individuos de manera armónica e integral de tal forma que puedan incorporarse efectivamente a la sociedad.

Esta reseña permitió visualizar la educación física en diferentes momentos de la historia, hasta su incorporación oficial en el currículum de la década de 1920, paso por diferentes enfoques desde una visión puramente gimnástica a otra que lograba resaltar los deportes y los juegos de naturaleza recreativa, pasando por alto su potencial biológico siendo así una asignatura pedagógica. Más adelante se recalco su importancia como área dentro del programa de la educación general, se incorporo en las escuelas y universidades, y se enfocaba hacia actividades formales tales como juegos atléticos inter escolares, conferencias de higiene, entre otras.

En síntesis, lo que conocemos como la educación física a nivel curricular es el resultado de una diversidad de acontecimientos que la demarcaron en diferentes épocas para su debida apreciación como disciplina pedagógica en el ámbito escolar.

3.- TENDENCIA ACTUAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

3.1.- Concepción de la educación física

Precisar la concepción y los propósitos de la educación física en la actualidad, es determinante para este trabajo. Sin embargo, esta tarea no es sencilla, porque

implica pasearse por diferentes concepciones, desde aquellos que la definen dentro de una concepción científicista, donde se destaca el estado actual del conocimiento, el incremento de éste y de los conjuntos actuales de leyes, teorías, hipótesis y principios; o también dentro de la misma concepción pero desde el punto de vista heurístico, donde se destacarían las teorías y los esquemas conceptuales interrelacionados, que serían útiles para la investigación futura; pasando por otra concepción que no la define como ciencia, sino como área o campo de conocimientos, que sería netamente disciplinario, interdisciplinario o multidisciplinario.

Para iniciar el abordaje, es conveniente citar a González (1993), quien define a la educación física como la ciencia y el arte de fomentar en el individuo en el desarrollo intencional (armónico, natural y progresivo) de sus posibilidades de movimiento, y, con ellas, el resto de sus facultades personales. Así mismo Ortega citado por Caraballo, Cabrera y otros (1992) plantea que la educación física es una ciencia por dejar atrás la intuición, para dar paso a métodos y conceptos experimentales y científicos.

Ramírez (1996), refiere que existe un planteamiento epistemológico que identifica a la educación física como una ciencia independiente, de la actividad física y del deporte; con un objeto de estudio propio, con intentos de agrupar el conocimiento bajo un único descriptor. El señala, por ejemplo, que la kinantropología, como ciencia de la motricidad humana busca mejorar el funcionamiento del ser humano en relación a las dimensiones físicas que incluye ciencias tales como: la fisiología, la biomecánica, el desarrollo y aprendizaje motor, la psicología del deporte, y la didáctica, entre otras.

Mientras que, la psikokinética es una teoría general del movimiento cuyos principios metodológicos son utilizados como medios de formación personal, social y profesional. Ha sido usada en los aprendizajes escolares, a través de los movimientos corporales, como elementos fundamentales en el desarrollo biopsicosocial del sujeto. De ahí que, se podría decir que la psikokinética es el tratamiento pedagógico de la educación física.

Por su parte, Da Silva (1999), señala que la preocupación de concebir a la educación física como ciencia o área autónoma de conocimiento puede ser tomada como un fenómeno reciente, teniendo en cuenta que al final del siglo XIX estaba considerada como una rama de las ciencias médicas, encaminada como una forma de simple adiestramiento de los cuerpos y también como instrumento para tener salud.

Sobre este aspecto particular, Lovisolo (1998), acota que la educación física antiguamente estaba centrada en la formación corporal y deportiva, perdiendo la capacidad de integrar actividades para afianzar valores, objetivos y campos de actuación diferenciados como: educación escolar, deporte competitivo, formación corporal, salud, recreación, entre otras. Argumenta que, la diferenciación de los valores, objetivos y tipo de acciones ha evolucionado en la educación física hasta considerarla como una ciencia y le coloca la connotación de ciencias de los deportes y que su característica esencial y efectiva sería la de intervenir mediante programas de actividades físicas para lograr valores sociales, operacionalizados en sus objetivos. Sin embargo, Lovisolo (Ob.cit) indica que para aclarar la unidad y la identidad en la construcción de un objetivo teórico o de conocimiento en las ciencias del movimiento humano, es necesario tomar el aporte de diferentes disciplinas tales como: la física, la fisiología, la psicología, y la sociología.

Para Cecchini citado por López (2003), la educación física es "*toda ciencia o actividad que gire en torno al hecho de educar con el empleo del movimiento humano*" (p.1). Es decir, es educar al individuo por medio del movimiento con una visión que integre diversas dimensiones del trabajo científico. Además López (Ob.cit) acota que la educación física se enmarca como una rama especializada dentro de las Ciencias de la Educación, con sentido amplio que constituye un término genérico que abarca las Ciencias del Movimiento Humano, y como ciencia cuenta hoy con un sistema de conocimientos científicos y tecnológicos consolidados. Igualmente Molnar (2000), acota que la Educación física es la ciencia de la educación que educa al hombre por medio del movimiento, desde y en lo psicomotor, hacia lo cognitivo - socioafectivo en función del individuo al cual atiende y al cual va construyendo.

Por lo que para la autora la educación física es una ciencia de la educación que educa al hombre, por medio del movimiento, desde y en lo psicomotor, hacia lo cognitivo - socioafectivo en función del individuo al cual atiende y al cual va construyendo, su característica esencial y efectiva sería la de intervenir mediante programas de actividades físicas para lograr valores sociales, operacionalizados en sus objetivos, con el apoyo de otras disciplinas.

Por otro lado, existen estudiosos en la materia que plantean que la educación física no es una ciencia. En tal sentido, Parlebas (1997), nos permite introducirlo cuando expresa que la educación física no es una ciencia; que es más bien una práctica pedagógica, que cada vez más debe ir apoyándose en los conocimientos científicos. Y considera, además, que a los estudiantes del área hay que darles la oportunidad de profundizar en dichos conocimientos, para ser utilizados durante su práctica cotidiana. Lo que es en cierta forma es coincidente con lo que argumentan Casimiro, Ruiz y García (1999), en el sentido de que la educación física está basada en la multidisciplinariedad de ciencias que tienen relación con la actividad física tales como: la pedagogía, la psicología, la biomecánica y la fisiología, pero que es desde el punto de vista escolar donde se advierte más el carácter interdisciplinario de la educación física. Es decir, cada vez se incorporan conocimientos científicos nuevos en el quehacer educativo, para lograr el desarrollo integral de los estudiantes a través del movimiento. Al respecto Dossier (1996), plantea que la educación física, por una u otra razón, ha necesitado salir de su propio campo para poder legitimarse. Por lo que toma saberes de otros campos académicos para fundamentarse y profundizarse. Agrega que sus contenidos terminan validándose a partir de los posibles aportes de otras disciplinas; por ejemplo de la psicología y de la sociología entre otras.

Lo anteriormente expresado ha permitido, en cierta forma que algunos estudiosos sobre la materia se refieran a la educación física como una disciplina pedagógica. Por ejemplo, Salas (1996), señala que es una disciplina pedagógica necesaria y fundamental para contribuir y fomentar el desarrollo integral y armónico de cada individuo, a través de la práctica sistemática de las actividades físicas. Igual

consideración sobre el particular se hace en Venezuela, en el Programa de Estudio del Área, en la Segunda Etapa de Educación Básica, Ministerio de educación (1997).

Se interpreta de Salas (Ob.cit) que con la práctica sistemática de actividades físicas se les proporciona a los estudiantes la formación, los elementos y las satisfacciones motrices, a la par de incentivar su capacidad, interés y su propia necesidad de movimiento corporal. Se buscaría con este trabajo sistemático obtener el estímulo y desarrollar en cada individuo las habilidades, hábitos y actitudes que le permitan hacer el uso debido de sus aprendizajes. En otras palabras, expone que lo desarrollado en cada estudiante se pondrá de manifiesto en el ámbito de su vida familiar, social y productiva lo que permitirá un aprendizaje continuo y permanente. Es decir, estos aprendizajes son transferidos a su vida cotidiana. Sin embargo, pareciera que definirla como una disciplina pedagógica tuviera su asiento en el objeto o propósito de ella, que en los actuales momentos es el desarrollo integral y armónico del sujeto de su acción. No obstante, no siempre ha sido así, la educación física estuvo basada en el rendimiento de las capacidades físicas tal como lo expresa Daolio (citado por Jungers, 1999), desde el punto de vista escolar *“la eficiencia técnica siempre fue una exigencia de la educación física en relación a los alumnos, cualquiera que sea la biomecánica, la fisiología o el nivel del rendimiento deportivo”* (p.6). Se entiende, de su planteamiento, que la búsqueda de esa eficiencia como fin único de la educación física, no consideraba las capacidades o potencialidades de los estudiantes para la ejecución de las diferentes actividades físicas. Es decir, el proceso, avance y desempeño individual de cada sujeto en la realización de dichas actividades no se evaluaba. Así pues, la eficiencia implicará sólo pensar en el fin, en el resultado o en el producto final.

En la actualidad señala Jungers (1999:2), *“las pluralidades de las acciones implica aceptar qué es lo que no vuelve a los alumnos “iguales”, es justamente sus capacidades de expresarse de manera diferente”*. Por lo que, considera que la educación física debe tomar en consideración las características de determinado grupo de individuos, considerando que cualquier gesto es una técnica corporal

individualizada y establece que las diferencias entre los alumnos, deben ser valoradas independientemente del modelo ejecutado. De igual forma, Bellido (1999), señala que tradicionalmente la educación física tenía como propósito el desarrollo de una serie de aspectos motrices y físicos que capacitaban al alumno en la búsqueda del rendimiento físico.

En resumidas cuentas, se trataba de favorecer los condicionantes motrices, anatómicos, fisiológicos y físicos del estudiante para la mejor ejecución de movimientos establecidos. Esta disciplina, según el precitado autor, debería entenderse como el desarrollo de todas las capacidades que giran en torno a la formación corporal, para lograr el más elevado progreso de posibilidades físicas, corporales, expresivas y motrices, entre otras. Todo ello, en función de que sirviera de base para mejorar la personalidad, la capacidad intelectual, la capacidad afectiva y la relacional. En definitiva, para conseguir la evolución al máximo de las posibilidades de cada estudiante, independientemente de la ejecución realizada.

Por otro lado, Ashmarin y Ruiz (1990), señalan que la educación física es un proceso pedagógico que fomenta todas las fuerzas que integran al hombre, ya que estimula la función orgánica del mismo, pero que el valor educativo no está precisamente en el trabajo muscular u orgánico, sino en el aprendizaje de conocimientos que propicien la elevación de la capacidad intelectual, permitiéndole mejorar su talento y fuerza hacia la misión específica de transformar su entorno.

Además plantean que por su carácter contextual se inserta en el ser humano y en su realidad social. Su potencial educativo se desprende de su capacidad por ofrecer y propiciar situaciones pedagógicas que estimulen el aumento y ejecución de acciones que pongan en marcha su realidad social, a través de la puesta en práctica de la actividad física, entendida como materia vital en la evolución del individuo. Así pues, como proceso pedagógico envuelve fases o etapas para lograr los objetivos instruccionales que le son propios.

Hasta este momento de la discusión parece que hay cierto acuerdo en que la educación física, como disciplina pedagógica, estaría definida por su objeto o

propósito que no sería otra cosa que el desarrollo de un conjunto de capacidades motrices, expresivas, físicas, rítmicas, afectivas y relacionales a través del movimiento como una contribución a la formación integral del alumno, pero considerando sus características individuales.

Sin embargo, las consideraciones que hace Vera (1999), dificulta la aceptación de tal conclusión. Según él, la educación física se originó en las actividades físicas que el hombre trató de sistematizar en la antigüedad, para tener mejor condición física para la guerra. Más adelante surge un ideal de hombre físicamente apto, como prototipo para la enseñanza de la educación física escolar, promoviendo el desarrollo armónico y equilibrado del cuerpo. Por otra parte, plantea que sobre la base de lo anteriormente expuesto se originan dos grandes vertientes: la pedagógica y la médica; que van a definir las características de la formación de los profesionales del área y también para fundamentar la base científica de la misma, en el desarrollo humano.

De igual forma, expresa que las universidades que forman a estos profesionales han dejado atrás el concepto de educación física escolar, como alcance único de la disciplina y recurren a los conocimientos de otras disciplinas para profundizar en el área, entre ellas cabe destacar: las ciencias del movimiento, la actividad física, la fisiología del ejercicio, la condición física, la educación física y la recreación y las ciencias del deporte entre otras. Por lo que, incorporan en el más avanzado concepto de la educación física y de la recreación áreas de especial interés, tales como: las ciencias aplicadas, la salud, la informática, el deporte para todos, las instalaciones y el ambiente.

Tal idea, desatiende el enfoque de disciplina única de la educación física. Pero, es en el examen de la formación de los profesionales de la educación física donde se nota más el abordaje interdisciplinario y transdisciplinario.

Por lo que, es oportuno traer la idea de Dossier (1996), quien plantea que:

“la transdisciplinariedad que se observa en todos los campos académicos, las hibridaciones que se producen en las áreas disciplinares, traen consigo la exigencia de formar profesionales competentes para abordar objetos apropiándose de procedimientos, saberes técnicos y conocimientos de otras áreas”. (p.1)

También, Lovisolo (1998), señala que es importante considerar el nivel de profundización de estas disciplinas, y que esto va a depender del tipo de profesional que se desea formar. Es decir, en la coherencia teórica, metodológica y práctica de los profesionales que van a atender atletas su formación debe apuntar hacia el rendimiento deportivo: resistencia, habilidad, fuerza y velocidad. Incorporando en su desempeño normativas de la fisiología y de la psicología para alcanzar en los atletas altos niveles de exigencia.

Pero aclara que existen profesionales que trabajan a favor de la conservación de la salud, de la calidad de vida y del bienestar, orientando las actividades de forma placentera, con conciencia de los límites y cuidados. Este grupo de profesionales enfatizan los conocimientos teóricos y observaciones prácticas a partir de la fisiología de la normalidad, de la patología y de las psicopatologías. Por lo tanto, los profesionales que se dedican a este tipo de actividad, no deben confundirse con los profesionales que se dedican al alto rendimiento. Es importante precisar el tipo de formación que debe dársele al profesional que labora en las escuelas e instituciones de enseñanza. Porque aquí, según Lovisolo (1998:2), se mezclan los elementos más diversos “iniciación al deporte competitivo, desarrollo físico y psicomotor, salud, recreación, formación moral y disciplinadora y reconocimiento institucional”.

En ese sentido, la educación física escolar debe pensarse teniendo como horizonte la totalidad de la estética de la dinámica escolar, más que el horizonte del desarrollo individual, porque este último cuenta cada día con mayores espacios especializados para esa finalidad. Por lo tanto, la educación física debe entenderse como la base fundamental para el posterior desarrollo de cualquier habilidad o destreza. De esta manera tendrá cada vez más importancia en la vida del hombre,

como factor de desarrollo integral, de la salud, de la educación y como base del deporte.

Pero también, habría que considerar el planteamiento de Parlebas (1997), cuando se refiere a la formación del profesor de educación física. Él apunta que hay dos concepciones: la primera consiste en yuxtaponer disciplinas científicas diferentes tales como: anatomía, psicología, sociología, estadística. Es decir, entrelazar diferentes disciplinas científicas para tener una alineación interdisciplinaria. La segunda, toma en cuenta la relevancia de organizar una disciplina más pertinente que observe la práctica física desde una visión motriz a veces llamada praxiología motriz; formada de las palabras praxis (que es la acción) y logos (los discursos). Lo primordial de tal planteamiento es tomar en cuenta la combinación de las actividades físicas que se sitúan en el lema de la acción motriz, pero sin descuidar los aportes de la sociología, de la psicología y de la biomecánica.

En la actualidad según él, ambas posiciones están en pugna, dominando la primera concepción que se basa en acumular conocimientos exteriores. Por lo tanto, resalta la importancia de desarrollar un enfoque propio, sobre la enseñanza de la práctica de la actividad física, pero sin abandonar el trabajo en conjunto con biomecánicos, psicólogos o sociólogos, formando un equipo de trabajo para llevar a cabo investigaciones. Siendo los profesores de educación física quienes deben dirigir esos estudios.

Nótese en este último planteamiento, el esfuerzo conciliador de transferir el abordaje de la educación física como disciplina, hacia el manejo de su objeto mediante la formación de equipos interdisciplinarios. Sin embargo, esto no puede ser considerado como interdisciplinarietà si asumimos el planteamiento de Ander-Egg (1994:19):

“La labor de cooperación interprofesional, no implica necesariamente que haya interdisciplinarietà, aunque cada uno aporte sus propias perspectivas y se tenga el propósito de establecer un puente entre conocimientos especializados

de varias disciplinas. Esta conclusión proviene de considerar como indistinto o equivalente el trabajo interprofesional con el interdisciplinar”.

De acuerdo a las ideas descritas anteriormente, se percibe que existe una gran similitud en los argumentos teóricos en cuanto al aporte que brindan diversas disciplinas al área de la educación física. Es decir, que asimila saberes de otros campos para legitimarse y profundizarse.

Así pues, se pudiera decir que la educación física es una yuxtaposición o entrelazamiento de disciplinas que van a permitir al profesional ahondar en los conocimientos según su ámbito de acción y desenvolverse de manera efectiva en su campo de trabajo. También, en la educación física escolar se han incorporado áreas de especial interés tales como: las ciencias aplicadas, la salud, la informática, las instalaciones y el ambiente, entre otras para el desarrollo integral del individuo. Así como también se interrelacionan diversos elementos como: iniciación deportiva, salud, recreación, desarrollo físico y psicomotor para contribuir con el desempeño profesional y la formación del sujeto.

En definitiva, se podría decir que existen acuerdos y desacuerdos en cuanto a los propósitos de la educación física. Es posible que esta discusión se mantenga por más tiempo por la orientación que la aplicación que se le de al conocimiento del movimiento humano.

3.2.- Educación física incorporación en los planes de estudio

En el Plan de estudios las normas permitirán una noción individual para personalizarlo teniendo presente factores como la inclusión de la cultura apropiada en relación con las normas, el desarrollo de las expectativas de rendimiento para distintos niveles de capacidad y la discapacidad, la ampliación de los estándares de contenido y el uso de diversas actividades de apoyo.

En la Asociación Nacional para el Deporte y la Educación Física, Alianza Americana para la Salud, Educación Física, Recreación y Danza (1995), se reafirma que los niños y adolescentes son generalmente incluidos en la educación formal,

desde grados kindergarten a duodécimo, es decir, en edades comprendidas desde cinco a los diez y ocho años; y todas las personas tiene derecho a tener acceso al contenido esencial de la educación física, por ser una asignatura obligatoria para todos los niños y adolescentes, independientemente del país o la nación en la que viven. Por lo que corresponde a los organismos de gobierno, apostar por la educación física como medio para cumplir con un derecho humano fundamental, y servir como una vía para la libertad de expresión.

En la enseñanza de la educación física se les debe proporcionar a todos los niños; oportunidades de aprendizaje continuo durante toda la escolaridad formal; apoyo financiero suficiente, y evaluar el logro de los estándares de contenido de educación física para determinar el dominio. Corresponde a los docentes estar debidamente acreditados como los educadores físicos; para proveer el aprendizaje secuencial y el desarrollo; garantizar la formación individualizada en el contexto de factores como habilidad, capacidad, estilo de aprendizaje, ritmo de aprendizaje; crear y administrar con eficiencia entornos de aprendizaje; personalizar el plan de estudios, como cultural y socio-económicamente adecuados.

Corresponde a la institución proporcionar instructores debidamente autorizados de acuerdo con las normas mundiales para la formación de profesores de Educación Física, promover a diario, la calidad de la instrucción de educación física para todos los estudiantes; apoyar el desarrollo profesional, igual a la de los profesores de otras disciplinas; brindar apoyo a la enseñanza y el aprendizaje (por ejemplo, orientar y dirigir la elaboración de planes de estudio, el tiempo de clase, tamaño, equipamiento y materiales, instalaciones, tecnología, los horarios de profesores entre otros aspectos), organizar a los estudiantes (por ejemplo, edad, grado escolar, nivel de desarrollo, necesidades especiales), y evaluar el desempeño docente, el aprendizaje del estudiante y la efectividad del programa igual a la de las demás disciplinas. El derecho a aprender sólo se puede lograr cuando las necesidades esenciales de cada niño/a se ha cumplido, también se debe velar por una ingesta de nutrientes y calorías suficientes, descanso y del cuidado de la salud.

3.3.- Enseñanza

La enseñanza de la educación física debe fundamentarse sobre la base, de principios teóricos y pedagógicos, que fomenten el aumento de todas las capacidades del sujeto y que engloben la personalidad del mismo. Estas capacidades deberían favorecer en el estudiante el desarrollo de sus potencialidades atendiendo a sus características físicas, motrices, afectivas y personales. De esa manera el individuo valorará la actividad en función de cómo aprende, cómo disfruta, cómo le sirve para su crecimiento, de con quién la realiza y cómo la realiza; generando una opinión sobre la actividad motriz y no se dedicaría sólo a repetirla. (Bellido, 1999)

Capacidades motrices suponen mejorar todos los aspectos corporales y motores que sirvan de base para la práctica deportiva de cualquier disciplina. En este espacio se propiciarán todo tipo de actividades formativas que supongan la dotación de recursos motores, corporales y de uso del espacio para la práctica de los deportes tradicionales colectivos e individuales, así como las disciplinas gimnásticas.

Capacidades físicas como base fisiológica y anatómica de la condición física, se desarrollarán dependiendo de las características de los estudiantes quienes podrán formarse integralmente.

Capacidades expresivas supondrán un complemento motor al desarrollo de las capacidades motrices o deportivas, además de incrementar el nivel de conocimiento y control del propio cuerpo y sus posibilidades expresivas, comunicativas y creativas. Actividades como el mimo, la dramatización, la representación, la expresión corporal deberían ser tratadas al mismo nivel que las disciplinas deportivas, motrices y lúdicas.

Capacidades rítmicas mejorarán el control del movimiento, la condición física, la capacidad creativa, expresiva y comunicativa y las propias condiciones motrices de coordinación, agilidad y destreza. Para ello se deben ofrecer propuestas variadas y tratadas al mismo nivel que otras actividades motrices surgidas de las disciplinas del baile: danzas grupales, folklóricas, clásicas, bailes libres y modernos entre otras.

Capacidades afectivas y relacionales se incrementarán en la medida en que se sistematicen las propuestas dirigidas a desarrollar otras capacidades tales como: el respeto, la aceptación, la valoración, la autoestima, el autocontrol y la colaboración entre otras. Es decir, bajo una perspectiva de satisfacción y realización del propio aprendizaje y la autoaceptación.

Se podría entender, entonces, que la educación física que siga esta línea, en lugar de la orientación puramente deportiva, supondría, a lo largo de toda la etapa formativa del estudiante, el desarrollo de todas sus capacidades de una forma paralela, global e integral. De esta manera, los valores que se generan en los educandos no serán ya de individualismo y de competición, sino por el contrario los de individualidad, solidaridad e integración.

Por otro lado, es de entenderse que la calidad de la enseñanza de educación física y los programas depende de la existencia de varios componentes que funcionan simultáneamente. Estas normas proporcionan una base la definición del contenido esencial para ser aprendido por los estudiantes, sino que debe ser organizado en un contexto curricular dentro de la estructura de la escuela.

Por lo tanto, es necesario que cada entidad de la escuela diseñe un plan de estudios para sus necesidades particulares. Sin embargo, En el Consejo Internacional para la Salud, Educación Física, Recreación, Deporte y Danza (ICHPER • SD) (2001), señalan al menos cinco componentes, entre ellos:

1. Currículo escrito que refleja el aprendizaje secuencial;

- 1.1 Énfasis a nivel elemental: habilidades motoras básicas en el contexto de los juegos apropiados de la organización bajo el énfasis de conceptos de contribuyan a la salud, incluyendo el establecimiento y logro de metas personales para el nivel de condición física saludable, juegos modificados y las versiones de introducción de la cultura común, así como de renombre internacional.

1.2 Énfasis a nivel secundaria: desarrollar la competencia en actividades seleccionadas por los estudiantes, incluida la capacidad para la participación en eventos fuera de los programas escolares disponibles en la comunidad.

2. Instrucción individualizada para el dominio de aprendizaje.

3. Múltiples estilos de enseñanza y estrategias para dar cabida a las inteligencias múltiples, el aprendizaje de estilos, habilidades y discapacidades.

4. Evaluación sistemática y periódica la cual dará la información y prescripción de los aprendizajes alcanzados.

5. Documentación y articulación de los logros de los estudiantes.

3.4. - Propósitos generalizados de la enseñanza de la educación física

Mejía (1994) y Salas (1996), plantean que la educación física en educación básica tiene los siguientes propósitos:

1. Mejorar la capacidad coordinativa basada en los medios, dominio y manifestaciones eficientes del movimiento que repercuta en la resolución de problemas en los ámbitos cognoscitivo, motriz, afectivo y social.

2. Estimular, desarrollar y conservar la condición física del educando, a través de la práctica sistemática de las capacidades físicas, atendiendo a las características individuales del alumno.

3. Propiciar la manifestación de habilidades motrices a partir de la práctica de actividades físico-deportivas y recreativas que le permitan integrarse con los demás.

4. Propiciar en el educando la confianza y seguridad en sí mismo mediante la ejecución de actividades físicas, que permitan la posibilidad de comprobación y manejo del cuerpo en diferentes situaciones.

5. Promover la formación y estimular la adquisición de hábitos de ejercitación diaria, higiene, alimentación, descanso y conservación del medio ambiente, con la realización de actividades complementarias que condicionan su efectiva consecuencia en la salud individual y colectiva.

6. Fomentar la manifestación de actitudes positivas individuales y grupales, así como la adquisición de valores partiendo de actividades que involucren al movimiento como forma de expresión.

7. Incrementar las actitudes sociales favorables de respeto, cooperación y confianza en los demás a través de actividades físicas grupales que promuevan la integración al medio y la relación interpersonal.

8. Fortalecer la identidad nacional al practicar actividades físicas recreativas tradicionales y regionales, que propicien el fomento de valores culturales relacionados con todo tipo de manifestación motriz.

Pero además Mejía (1994), hace algunos planteamientos que son necesarios acotar, y que tienen que ver con el énfasis que se le dé al desarrollo de los contenidos de los diferentes programas, en atención al nivel donde se ejecuten.

Él señala, por ejemplo que, en el nivel de preescolar es importante la participación del alumno en actividades que le permitirán descubrir sus posibilidades de movimiento, principalmente a través del juego y de las experiencias motrices básicas, para contribuir al desarrollo motor, como base para el auge intelectual, afectivo y social del niño. Los contenidos sobre el equilibrio, respiración, relajación y la postura se iniciarán con la vivencia propia del sujeto que aprende. Por otro lado, la toma de conciencia con respecto a la individualidad del alumno, debe ser el pilar que sustente los hábitos de ejercitación física, haciéndola atractiva, variada y netamente lúdica. También destaca que las nociones sobre salud e higiene para la práctica de la actividad física deben ser en atención a la maduración del niño.

Mientras que en el nivel de primera etapa de educación básica, hay que tener presente los siguientes aspectos: el continuo desarrollo del equilibrio, la postura, la respiración y la relajación. Y también que se debe comenzar a estimular la reacción, el ritmo y la orientación, respetando las particularidades de cada alumno. Es así como las actividades recreativas y los juegos organizados contribuyen a ejercitar las capacidades físicas condicionales y coordinativas para que se manifiesten las

actitudes sociales positivas, a través de diferentes actividades motrices básicas, bailes y danzas, entre otras. Se avanza además en la adquisición de valores culturales y de hábitos para la práctica saludable de la actividad física.

En el nivel de segunda etapa de educación básica, cuando el alumno está en condiciones de ser más eficiente y productivo en su desarrollo motor se podrá atender de forma especial cada una de las capacidades físicas. Se debe destacar la importancia que tienen la respiración, la relajación y la postura para su desempeño motor. Los intereses lúdicos se comienzan a satisfacer con la práctica deportiva, que a su vez favorece la manifestación de actitudes y valores. Así mismo, resalta la trascendencia sobre higiene, alimentación, descanso y conservación del medio para la adecuación del mismo al entorno y se aprovecha el interés del alumno por la dinámica grupal para enfatizar la actividad predeportiva, que se puede utilizar para ampliar los fundamentos técnicos y estimular las capacidades físicas coordinativas. Las condiciones del sistema cardio-respiratorio se mejoran con la carrera de resistencia, se incrementara el trabajo de la velocidad y la flexibilidad de acuerdo a las características individuales del alumno.

En la tercera etapa de educación básica, el estudiante reafirma el conocimiento de su cuerpo y aplica sus condiciones físicas coordinativas en actividades específicas que culminen en habilidad. Manifestando ampliamente sus capacidades condicionales en el aprendizaje de los deportes básicos. Resaltando la importancia de la alimentación, higiene, descanso y conservación del medio, se fortalecerán los valores del alumno, así como también el beneficio de la práctica física para su vida cotidiana.

Se integran de igual manera las capacidades físicas coordinativas en la ejecución de movimientos de mayor calidad, precisión, dificultad y rendimiento se busca el aprendizaje y reafirmación de los fundamentos técnicos de los deportes básicos aplicándolos reglamentariamente en situaciones de juego, a la vez que se manifiestan actitudes favorables en los valores adquiridos a través de la práctica de actividades recreativas y deportivas.

Estas acotaciones, de los autores son fundamentales porque resaltan la importancia de conocer las características generales de los estudiantes en los diferentes niveles del sistema educativo, para lograr exitosamente los propósitos de la educación física desde el punto de vista de la enseñanza y es un indicador de la preocupación de los estudiosos sobre la materia, en el sentido y dirección que debería dársele a la enseñanza de la educación física.

3.5.- Establecimiento de estándares

El movimiento de estándares se inicia en los países desarrollados de Europa y en EEUU, en respuesta a cambios en la tecnología, con la fundación de la Internacional Standard Office (ISO) que en español significa Organización Internacional para la Normalización, fundada después de la segunda guerra mundial, por otro lado se establece que hasta la fecha, son pocos los países en América Latina, que han establecido estándares educativos, y que han intentado hacer más claros y medibles sus indicadores de rendimiento.

“Los currículos recientemente reformados son mucho mejores que las obsoletas listas de hechos e información que han venido a reemplazar. Sin embargo, ni el currículum “pretendido” ni el currículum implementado en estos países parece contener altos estándares de excelencia académica comparables con aquellos que se persiguen en otras regiones del mundo”. (Dirección nacional de desarrollo educativo, y Dirección de Desarrollo Curricular Ministerio de Educación del Salvador 2004:5)

En este marco, nace el Proyecto para Consolidación de Estándares Centroamericanos, impulsado por la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), conformada por los Ministros de Educación de los respectivos países, y con el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

En el Consejo Internacional para la Salud, Educación Física, Recreación, Deporte y Danza (ICHPER • SD) (2001), en colaboración con las Naciones Unidas

para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se establecieron los estándares de contenidos para los programas de calidad en educación física en las escuelas. A los efectos de este documento se definió a la educación física como un área de contenido académico, que consta de dos componentes principales: el movimiento humano y la condición física (motora y relacionados con la salud), en la que se entrelazan las disciplinas: aprendizaje motor, el desarrollo motor, kinesiología, biomecánica, fisiología del ejercicio, psicología del deporte, la sociología del deporte, y la estética entre otras, con la idea de formar, una persona físicamente educada, que aprenda las habilidades necesarias para realizar una variedad de actividades físicas, e identifique sus implicaciones y beneficios para su contribución a un estilo de vida saludable.

En relación a los estándares que se proponen se fijan normas mundiales que son universales, y representan lo que los niños y los adolescentes deberían saber y ser capaces de hacer como resultado del programa de instrucción, haciendo la salvedad que no se puede suponer que todo niño o adolescente en cada país o nación será capaz de satisfacer todos los estándares de contenido en cualquier momento. Sin embargo, en el espíritu del derecho de todo niño o adolescente de tener una cultura física, incumbe a la profesión en el país / nación para contribuir continuamente hacia el cumplimiento de las normas.

Los estándares de contenido se describen desde dos puntos de vista el primero referido a los conocimientos disciplinares esenciales, habilidades y comportamientos en relación con el movimiento humano y físico, para realizar una variedad de actividades físicas, alcanzar o mantener un nivel saludable de la aptitud, y beneficiarse de un estilo de vida activo. Y el segundo, referido al ajuste que debe hacerse a la actividad física en atención a las características necesidades e intereses de niños y jóvenes a la hora de realizar una actividad física. Identificando los puntos de referencia que el estudiante evidencia, en relación a los conocimientos, habilidades y comportamientos resultantes del programa de instrucción. Son

indicadores de progreso hacia el logro de la norma y puntos de referencia destinados a ser en orden taxonómico, de menos a más complejos.

3.6.- Estándares

Debido a las necesidades y condiciones de los consumidores las normas son dinámicas por naturaleza. En el Consejo Internacional para la Salud, Educación Física, Recreación, Deporte y Danza (ICHPER • SD) (2001), y las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se pretende que las Normas deben someterse a revisiones sistemáticas y modificaciones apropiadas, por lo menos cada ocho años. Estas normas o estándar se describen a continuación:

3.6.1.- Estándar 1: Competencia y dominio del movimiento: Demostrar competencias y dominio en diferentes formas de movimiento.

Edades comprendidas entre 8 y 9 años

El estudiante:

1.- Realice las habilidades de manipulación (por ejemplo, el control de objeto a través de lanzar, atrapar, golpear, patear).

2.- Realice las habilidades locomotoras movimiento (por ejemplo, desplazarse a pie, corriendo, saltando, deslizándose)

3.- Realice las habilidades no locomotoras (movimiento) (por ejemplo, flexionar, estirar, balanceo, empujar, tirar, girar)

4.- Realice combinaciones de movimientos (habilidades básicas; secuencias) (por ejemplo, correr y patear; giro, paso, y tirar)

Edades comprendidas entre (11 y 12 años)

El estudiante:

1.- Exponga movimiento adaptaciones y modificaciones.

2.- Exponga habilidades especializadas (por ejemplo, pasar, regatear, tirar, servir)

Edades comprendidas entre (14 y 15 años)

1.- Exponga estrategias esenciales para propósitos específicos dentro de los tipos de actividad distintivo (por ejemplo, juegos, ofensivo maniobras defensivas, secuencias de danza, natación)

2.- Combine las estrategias en los juegos, versiones modificadas de actividades y secuencias de una variedad de formas de movimiento (por ejemplo, el deporte, danza)

Edades comprendidas entre (17 y 18 años)

El estudiante:

1.- Realice las habilidades, estrategias y secuencias en el contexto de las actividades estructuradas (por ejemplo, juegos, bailes, deportes).

2.- Realice las habilidades y estrategias en el contexto de diferentes medios de comunicación (aire, tierra, agua)

3.6.2.- Estándar 2: Conocimiento y aplicación de conceptos de movimiento:
Aplicar los conceptos de movimiento y sus principios para el aprendizaje y desarrollo de las habilidades motoras.

Edades comprendidas entre (8 y 9 años)

El estudiante:

1.- Identifique movimientos fundamentales.

2.- Describa los conceptos de movimiento.

3.- Describa los movimientos básicos utilizando el vocabulario correcto.

4.- Reflexione sobre la ejecución de un movimiento para modificar o corregir el movimiento.

Edades comprendidas entre (11 y 12 años)

El estudiante:

- 1.- Identifique los elementos fundamentales de los patrones de habilidades básicas.
- 2.- Identifique las relaciones entre objetos o parámetros.
- 3.- Use la retroalimentación para mejorar la ejecución de las actividades físicas.
- 4.- Aplique los conceptos de movimiento a las destrezas especializadas.
- 5.- Aplique los elementos críticos para mejorar la ejecución en las habilidades motoras especializadas.

Edades comprendidas entre (14 y 15 años)

El estudiante:

- 1.- Realice la retroalimentación para mejorar la ejecución de los demás utilizando elementos críticos.
- 2.- Aplique los principios biomecánicos de las tareas de la vida diaria y el trabajo.
- 3.- Considere los conocimientos previos para aprender nuevas destrezas y actividades.
- 4.- Identifique y aplique principios de buenas prácticas que mejoren las condiciones físicas.
- 5.- Describa cómo los factores ambientales afectan a actuaciones.

Edades comprendidas entre (17 y 18 años)

El estudiante:

- 1.- Aplique los conocimientos de la disciplina específica (por ejemplo, biomecánica, fisiología, aprendizaje motor), en el análisis de representaciones de sí mismo y los demás.
- 2.- Aplique los principios biomecánicos y fisiológicos relacionados con la prevención de lesiones.

3.- Analice la ejecución de sus movimientos y la de otros compañeros, mejorar las ejecuciones de los movimientos.

4.- Integre los conocimientos específicos de la disciplina de aprender nuevas habilidades y actividades, de forma independiente.

5.- Cuento con materiales didácticos para el aprendizaje continuo.

3.6.3.- Estándar 3: Forma física saludable: Alcanzar y mantener un nivel de forma física saludable.

Edades comprendidas entre (8 y 9 años)

El estudiante:

1.- Mantenga una actividad física moderada o vigorosa durante periodos cortos de tiempo.

2.- Identifique signos fisiológicos de la actividad física (por ejemplo, aumento del ritmo cardíaco).

Edades comprendidas entre (11 y 12 años)

El estudiante:

1.- Identifique los componentes de la condición física relacionada con la salud (es decir, cardiorrespiratorio, la flexibilidad, fuerza y resistencia muscular, y la composición corporal).

2.- Identifique las actividades relacionadas con cada componente de la salud física relacionada con la buena forma física.

Edades comprendidas entre (14 y 15 años)

El estudiante:

1.- Participe en la actividad física de moderada a fuerte en las respuestas fisiológicas que resulta suficiente para cambiar el estado de fitness.

2.- Asocie los resultados de las pruebas de forma física a sus condiciones de salud personal y habilidad para desempeñar varias actividades.

3.- Realice pruebas de aptitud para obtener información precisa sobre el estado físico personal.

4.- Aplique principios básicos de entrenamiento para mejorar la forma física personal.

Edades comprendidas entre (17 y 18)

El estudiante:

1.- Desarrolle objetivos de entrenamiento basado en metas personales para mejorar las condiciones físicas.

2.- Evalúe los indicadores fisiológicos del ejercicio durante y después de la actividad física, y relacionar los resultados con los objetivos personales para mejorar las condiciones físicas.

3.- Diseñe e implemente un plan personal para mejorar la aptitud física.

3.6.4.- Estándar 4: Estilo de vida activo: Exhibir un estilo de vida físicamente activo.

Edades comprendidas entre (8 y 9 años)

El estudiante:

1.-Participe en actividades moderada y vigorosas.

2.- Identifique gustos y disgustos asociadas con la propia participación en actividades físicas.

3.- Ejecute voluntariamente en actividades físicas fuera de las clases de educación física.

Edades comprendidas entre (11 y 12 años)

El estudiante:

1.- Identifique al menos una actividad asociada con cada componente de la forma física relacionado con la salud.

2.- Seleccione y participe regularmente en actividades físicas con el propósito de mejorar las destrezas.

3.- Identifique los beneficios para la salud al participar de manera regular en actividades físicas (por ejemplo: sentirse bien, prevención de enfermedades, reducción de estrés)

Edades comprendidas entre (14 y 15)

El estudiante:

1.- Identifique actividades moderadas y vigorosas y cómo éstas proveen placer personal.

2.- Identifique oportunidades en la escuela y la comunidad para la participación regular en actividades físicas.

3.- Analice los intereses y habilidades personales en relación con el comportamiento del ejercicio.

4.- Analice las características fundamentales de un estilo de vida saludable.

5.- Desarrolle metas personales para la ejecución de actividades físicas.

6.- Participe diariamente en alguna actividad que promueva el alcance de metas de una mejor condición física.

Edades comprendidas entre (17 y 18 años)

El estudiante:

1.- Explore una variedad de actividades físicas de interés personal dentro y fuera de las clases de educación física.

2.- Diferencie los tipos de actividades físicas para mejorar las condiciones físicas.

3.- Mantenga un estilo de vida físicamente activo para superar los obstáculos por medio de la participación regular en las actividades planificadas.

4.-Identifique cómo los patrones de participación en la actividad cambian durante toda la vida.

3.6.5.- Estándar 5: Conducta personal y social: Demostrar la conducta personal y social responsable en la configuración de la actividad física.

Edades comprendidas entre (8 y 9 años)

El estudiante:

- 1.- Aplique reglas de la clase y los procedimientos de prácticas de seguridad.
- 2.- Exhiba prácticas de actividad física seguras.
- 3.- Comparta espacios y equipos con otros.

Edades comprendidas entre (11 y 12 años)

El estudiante:

- 1.- Aplique los conceptos de seguridad al movimiento.
- 2.- Trabaje de forma productiva de manera independiente, así como en cooperación con un compañero, en pequeños grupos.

3.- Identifique los conceptos de juego limpio y espíritu deportivo (por ejemplo, los conceptos éticos).

4.- Acepte la responsabilidad por la conducta personal.

5.- Responda adecuadamente a ganar y perder.

Edades comprendidas entre (14 y 15 años)

El estudiante:

- 1.- Aplique las reglas específicas establecidas en las actividades.
- 2.- Resuelva los conflictos que surgen en los entornos de actividad física.
- 3.- Exhiba autocontrol apropiado y juego limpio en el escenario de las actividades físicas.

4.- Analice opciones relacionadas con la seguridad propia y de otros sobre la base de consecuencias potencialmente peligrosas.

5.- Alcance metas grupales en escenarios cooperativos y competitivos.

6.- Solucione problemas al analizar las causas considerando las alternativas y consecuencias.

Edades comprendidas entre (17 y 18 años)

El estudiante:

1.-Reconozca los elementos del juego limpio, la honestidad, comportamientos éticos, y las presiones de compañeros en la propia conducta.

2.- Actúe con responsabilidad y ayude a otros a conducirse responsablemente en situaciones de actividad física.

3.- Aplique los conceptos de consumismo a la participación personal en actividades físicas (por ejemplo, acceso, seguridad).

4.- Invite a otros a participar en actividades físicas de la elección personal.

5.- Demuestre la cooperación dentro de las actividades competitivas.

6.- Coopere en el establecimiento de los objetivos del grupo.

7.- Contribuya de manera significativa a lograr los objetivos del grupo.

3.6.6.- Estándar 6: Comprensión y respeto por las diferencias individuales:

Demostrar la comprensión y respeto a las diferencias entre las personas en situaciones de actividad física.

Edades comprendidas entre (8 y 9 años)

El estudiante:

1.- Diferencie las conductas respetuosas e irrespetuosas.

2.- Demuestre un comportamiento respetuoso en atención a sus compañeros de clase.

Edades comprendidas entre (11 y 12 años)

El estudiante:

1.- Interactúe positivamente con los estudiantes en clase, independientemente de las diferencias personales (por ejemplo, raza, sexo, capacidad, discapacidad, cultura, etnia, religión)

2.- Explore auto conciencia cultural/étnica, y apreciación a través de la participación en actividades físicas (por ejemplo: juegos y bailes de origen familiar)

3.- Reconozca similitudes y diferencias entre las y entre las personas que pueden contribuir a las actividades de cooperación y de competencia.

Edades comprendidas entre (14 y 15 años)

El estudiante:

1.- Comprenda al impacto de los orígenes nacionales, culturales, religiosos y étnicos en la actividad física (por ejemplo, ejercicios, juegos, deportes)

2.- Responda positivamente a las diferencias en las personas (por ejemplo, género, cultura, religión, etnia, capacidad, discapacidad)

Edades comprendidas entre (17 y 18 años)

El estudiante:

1.- Analice los roles del deporte, juegos, y la danza en la sociedad (por ejemplo, perspectivas históricas y contemporáneas, las actividades indígenas a la propia herencia, la sociedad mundial, tales como Juegos Olímpicos y Juegos Mundiales)

3.6.7.- Estándar 7: Sentido personal derivado de la actividad física: Entender que las actividades físicas ofrecen oportunidades de esparcimiento, el desafío, la libre expresión, y la interacción social.

Edades comprendidas entre (8 y 9 años)

El estudiante:

- 1.- Identifique sentimientos derivados de la participación en actividades físicas.
- 2.- Identifique las actividades físicas que son agradables.

Edades comprendidas entre (11 y 12 años)

El estudiante:

- 1.- Describa la relación entre las competencias de una habilidad y el disfrute.
- 2.- Describa los sentimientos derivados de los desafíos, éxitos y fracasos en las actividades físicas.

Edades comprendidas entre (14 y 15 años)

El estudiante:

- 1.- Auto seleccione las actividades físicas que conducen a la realización personal.
- 2.- Invite a otros a participar en actividades físicas de la elección personal.

Edades comprendidas entre (17 y 18 años)

El estudiante:

- 1.- Caracterice las actividades que son personalmente divertidas, emocionantes y satisfactorias (por ejemplo: competitivas, de alto riesgo, individuales, socialmente interactivas, placenteras, motivadoras de la estima, satisfactorias en el tiempo libre).
- 2.- Comprenda a el movimiento humano como medio de expresión (por ejemplo, movimiento creativo, lenguaje corporal, expresión del ideal olímpico) (Asociación Nacional para el Deporte y la Educación Física / AAHPERD (1995). Avanzando hacia el futuro: Las normas nacionales para la educación física. Rink, J: Presidente. Reston, VA, EE.UU: Mosby).

Cabe señalar que los autores de este documento revisaron lo que estaba disponible en varios países, en conjunto como la fundación de la / NASPE

AAHPERD Normas para la Educación Física, y luego procedió a agregar puntos de referencia que refleja, en cierta medida, el alcance de los contenidos que figuran dentro de cada norma o estándar. Los puntos de referencia, aunque no sean definitivos, sirven para crear un sentido de contenido secuencial y esencial, que refleja lo que apareció repetidamente en los documentos de varios países. Los proyectos iniciales se distribuyeron entre los funcionarios internacionales, regionales y los presidentes de los comités de selección de ICHPER • SD para su revisión y sugerencias.

El NASPE / AAHPERD Normas Nacionales para la Educación Física se utilizaron como base para el desarrollo de este documento debido a la redacción amplia y el proceso de revisión que utilizan en su desarrollo. Normas de NASPE ha evolucionado a lo largo de un período de nueve años, desarrollado por dos comités de redacción separadas, cada una de las cuales incluía primarias y secundarias de profesores de educación física, las autoridades en el currículo y la pedagogía, y la medición / especialistas en evaluación. El proceso incluyó una revisión exhaustiva de evaluaciones, los comentarios críticos por un amplio espectro de profesionales de los educadores físicos la celebración de una amplia gama de creencias, opiniones e impresiones, y un proceso deliberado de la creación de consenso a través de talleres nacionales celebrados en relación con los convenios de AAHPERD anual (1987-1991; 1992-1995). Además, la entrada se solicitó a las seis convenciones AAHPERD distrito, y muchas conferencias estatales AHPERD. Por otro lado, los exámenes y consultas con los representantes de la enseñanza de otras áreas temáticas (por ejemplo, matemáticas, arte, ciencia) y organizaciones educativas facilitaron información para ayudar a aclarar y establecer los objetivos de la educación física. La intención de este esfuerzo fue el establecimiento de normas de contenido nacional, aunque refleja los movimientos nacionales de reforma en la educación. Por otra parte en el documento de los Programas de Calidad de la Educación Física (1992) y la Segunda Comisión, las normas de educación física y la evaluación Task Force (1992-1995), basaron su labor en los resultados de la Comisión de los

resultados, y aclara el contenido de la educación física mediante la identificación de los estándares de contenido.

Denominaciones de nivel de grado se hicieron con cautela, y han sido siempre sólo guías de las expectativas de posibles para el logro de estos puntos de referencia. Debe entenderse que estas expectativas representan puntos extremos dentro de la estructura de la escuela. Algunos estudiantes pueden alcanzar puntos de referencia antes y otros no les permitirá alcanzar el punto final propuesto. Más importante aún, el aprendizaje debe ser secuencial, con posibilidad de dominio a un ritmo de aprendizaje de cada niño en particular. Además, los múltiples factores (por ejemplo, la cantidad de tiempo para la enseñanza, la calidad de la enseñanza, tiempo de práctica, el desarrollo del estudiante) afectan el aprendizaje de los progresos realizados. Por lo tanto, independientemente de la designación de las clases, los profesores encargados de evaluar a cada niño en relación con su nivel de aprendizaje dentro de la secuencia, y luego diagnosticar, prescribir, y la planificación de la instrucción en consecuencia. Las áreas generales de especial interés para cada nivel de la escuela se indican en la sección titulada, ejecución. Estas áreas de énfasis también en la prestación de ayuda de aprendizaje secuencial, sin embargo, son más amplias y pueden aparecer más flexibles que los diferentes grados, específicamente designados.

3.7.- Resumen del Capítulo

En relación a la educación física en la actualidad, no existen acuerdos en la concepción de si es una ciencia o no. Como se puede apreciar, ésta ha evolucionado paulatinamente respondiendo a las exigencias sociales, culturales y políticas del país. Se puede decir que, inicialmente tenía un carácter disciplinador; luego estuvo basada en el rendimiento deportivo; más adelante surge el estudio psíquico y motor de los estudiantes; posteriormente el interés se centró en la programación de los objetivos. Y finalmente, se logra el estudio del movimiento corporal activo del sujeto, donde el profesional del área tiene la oportunidad de relacionar sus conocimientos con las vivencias del estudiante fomentando su participación integral. Como se puede notar,

en la actualidad la enseñanza de la educación física, es un proceso constructivo, en el que la actitud que mantiene el profesor y el estudiante permite un aprendizaje significativo, a través de actividades que facilitan el desarrollo armónico de la salud mental y social, pero considerando sus características individuales, y, con ellas, el resto de sus facultades personales, su característica esencial y efectiva sería la de intervenir mediante métodos, conceptos experimentales y científicos que involucre actividades físicas para lograr valores sociales, operacionalizados en sus objetivos, con el apoyo de otras disciplinas tales como: la psicología, la filosofía, la biomecánica, la sociología entre otras; y dejar atrás la intuición, para dar paso a un sistema de conocimientos científicos y tecnológicos consolidados en la búsqueda del desarrollo integral del sujeto como ser único.

Por otro lado, para lograr los propósitos de la enseñanza de la educación física, en cada nivel educativo, se consideran los procesos de crecimiento, desarrollo y maduración del individuo. Es decir, la planificación de su enseñanza, el diseño y selección de recursos y estrategias del docente deben responder, como una condición sine qua non, al desarrollo evolutivo del educando para fomentar las capacidades motrices, físicas, expresivas, rítmicas, afectivas y relacionales, bajo los estándares o normas establecidas como universales los cuales se nombran a continuación: competencia y dominio del movimiento, conocimiento y aplicación de conceptos de movimiento, forma física saludable, estilo de vida activo, conducta personal y social, comprensión y respeto por las diferencias individuales, sentido personal derivado de la actividad física, a las cuales se le hicieron las designaciones de acuerdo al nivel de grado asociado con las clasificaciones de edad siguientes: nivel de grado 3 edades comprendidas entre 8 y 9 años, nivel de grado 6 edades comprendidas entre 11 y 12 años, nivel de grado 9 edades comprendidas entre 14 y 15 años, nivel de grado 12 edades comprendidas entre 17 y 18 años.

4. EL CURRÍCULUM EN EL ÁMBITO DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

4.1.- Introducción

En el capítulo dos tratamos aspectos relevantes del currículum y acordamos que es posible remitirnos a diferentes cosas cuando nos referimos a él. Se entiende por currículum al proyecto que actúa de guía para la acción pedagógica, como a la práctica concreta llevada a cabo en el quehacer profesional. En ambos casos, supone un conjunto de acciones y recursos humanos diseñados e implementados organizadamente con el propósito de transmitir conocimiento. En consecuencia, el currículum puede ser considerado como un programa y como tal es susceptible de ser mejorado. Al respecto Pérez (2006: 82) señala que *“cualquier actividad puede ser mejorada y es, de hecho, mejorable”*. En este proceso es que adquiere especial significación el rol de la evaluación, particularmente a través de un campo de auge progresivo que viene obteniendo corpus científico: la evaluación de programas, por lo que este concepto es el tema de este capítulo.

En primer término tratamos de justificar al currículum como objeto de estudio de la evaluación de programas. Se desarrollan a continuación aspectos básicos referidos a la evaluación de programas según diferentes autores que abordan este campo de estudio: la revisión del concepto de evaluación, de programa y en consecuencia de evaluación de programas. Asimismo se presentan discusiones que hacen al debate entre investigación evaluativa y evaluación de programas así como algunos complementos que caracterizan a la evaluación de programas. Seguidamente se trata el tema de los diferentes modelos para llevar a cabo la evaluación, se presentan modelos de evaluación y diseño de evaluación y, una descripción que profundiza cada tipo de modelo: cuantitativo, cualitativo y mixto.

En relación con las finalidades de la evaluación, uno de los propósitos que persigue este trabajo se orienta hacia la mejora de la enseñanza de la educación física en las escuelas bolivarianas, razón por la cual se aborda el concepto de evaluación del currículum y desarrollo profesional. La evaluación implica la elección de un modelo

y en nuestro caso, dadas las características del trabajo y los objetivos que se persiguen, hemos optado por el modelo CIPP de Daniel Stufflebeam.

4.2.- El currículum como programa específico

El hombre evalúa constantemente la actividad humana, en relación a sus acciones individuales o colectivas, según lo planteado por De la Orden (2000: 381):

“En el devenir de la rutina diaria, el hombre evalúa, valora constantemente personas, objetos situaciones y acontecimientos, juzgándolos, previa constatación con instancias o modelos, más o menos explícitamente representados”

En el ámbito educativo la identificación más frecuente con la evaluación se puntualiza en el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto ((Nevo, citado en Garanto, 1989) señala que:

“tradicionalmente objetos de evaluación eran los alumnos y profesores, el rendimiento y aprendizaje de los primeros y la bondad “docente de los segundos”. Sin embargo “cualquier cosa puede ser objeto de evaluación y ésta no debería limitarse a estudiantes y profesores” (p.52).

En este mismo orden de ideas este autor agrega:

“Pueden ser también objeto de evaluación los materiales curriculares, los objetivos educativos, la programación, las técnicas de enseñanza, el propio diseño de evaluación, las instituciones educativas, etc.” (Garanto, 1989: 52).

En esta afirmación el autor hace referencia tanto a materiales curriculares como a los objetivos, la programación, la metodología y la evaluación, rasgos intrínsecos del currículum. A diferencia de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes es claro que nuestra atención en este momento se orienta hacia la evaluación de programas en donde sujeto y objeto de evaluación son diferentes. En este sentido se acompaña la idea de la evaluación del currículum en atención al siguiente planteamiento:

“La evaluación y la medida tenía poca relación con los programas y el currículum de las escuelas. Los tests informaban algo sobre los alumnos, pero nada sobre los programas o currículum con los que se había enseñado” (Guba y Lincoln citado en Garanto, 1989:55).

El currículum entendido como un conjunto de acciones y recursos humanos diseñados e implementados organizadamente con el propósito de transmitir conocimiento implica un programa. En el ámbito de la evaluación de programas encontramos que:

“Un programa puede ser desde el diseño instructivo específico para el aprendizaje de un tema concreto de una disciplina, hasta un plan de estudios para la enseñanza general, desde la utilización de un texto hasta la introducción a la tecnología informática en el sistema educativo, desde la acción docente de un profesor hasta un centro docente concebido como organización funcional para la enseñanza y aprendizaje...” (De la Orden, 2000: 133).

Según este autor podemos encontrar que no solo hace referencia al currículum desde la dimensión del diseño curricular, sino que además plantea que es una práctica concreta al referirse a la acción pedagógica de un docente. Es decir que currículum real y currículum prescrito encuentran su justificación en el campo de la evaluación de programas. De acuerdo con Pérez (2006) es una forma de mejorar los programas educativos y consiste en asociar la evaluación a su planificación, desarrollo y aplicación. Por tanto encontramos total coherencia al planteamiento de este trabajo en relación con el currículum real y prescrito y su encuadre en el marco de la evaluación de programas. Por lo que este autor afirma que:

“La evaluación, (...), más allá de un juicio de valor, se justifica porque permite el ajuste de la decisiones sobre el objeto o faceta del objeto (programa, currículum, innovación en todo orden). La función evaluativa, (...), cualquiera que sea el objetivo específico en cada caso, será siempre la optimización de las alternativas a la situación evaluada” (De la Orden, 2000:387).

Por su parte Garanto Alos (1989: 56), señala que cuando la evaluación centra su objeto y atención en los programas formativos, contribuye a la toma de decisiones sobre:

a) La implantación de un programa. Los propósitos de la evaluación tendrán que ver con la valoración de las necesidades del medio, la estimación de los costos y las posibilidades operativas con el fin de poder establecer metas y objetivos.

b) La continuación expansión o certificación del éxito de un programa. Su finalidad se orienta hacia la valoración de los resultados alcanzados por el programa, comparándolos tanto con los proyectados como con los no proyectados.

c) Las modificaciones del programa mientras este se lleva a cabo. Conocida como evaluación formativa que trataremos más adelante.

d) Evaluación que contribuye igualmente a la comprensión de los procesos psicológicos, sociales, entre otros; lo que en definitiva permite un mayor conocimiento del hecho educativo.

4.3.- Conceptos básicos de la evaluación de programas

En el ámbito educativo suele darse el nombre de programación a una acción reflexiva y meditada en la que el educador planifica su acción educativa para el estudiante o el grupo, fijando objetivos, seleccionando medios, diseñando las condiciones adecuadas y estableciendo criterios y pautas de valoración. También se habla de programa al referirse a un concepto de muy amplio espectro pero que no es más que un plan de acción, por tanto una actuación planificada, organizada y sistemática, al servicio de metas educativas valiosas (Pérez, 2000: 268).

Para Vargas (2006), la evaluación de programas es:

“Un conjunto de conocimientos teóricos y metodológicos que viene siendo desarrollada en los últimos treinta años conformando un ámbito de aplicación a las ciencias sociales en diferentes países. En este sentido implica la comparación con un conjunto de estándares que se orientan a la mejora de la

educación, la calidad de vida, la asistencia sanitaria y el bienestar social”
(p.149)

En este mismo orden de ideas (Fernández –Ballesteros, 1996; Pérez, 2000; De Miguel, 2000; Tejedor, 2000) sostienen que para llegar a definir el concepto de evaluación de programas es necesario clarificar: qué es evaluación, qué es programa y que es evaluación de programas.

4.3.1- Evaluación

El término evaluación se maneja de diferentes maneras de acuerdo con la postura de cada autor, el Joint Committe adopta la siguiente *"la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto"* (citado en Stufflebeam 2002:19).

“Esta definición se centra en el término valor e implica que la evaluación siempre supone un juicio. Desde el momento en que la evaluación, en un sentido óptimo, emplea procedimientos objetivos para obtener una información segura e imparcial, ya está ligada a la valoración. En efecto, su meta esencial es determinar el valor de algo que está siendo enjuiciado.... si un estudio no informa de cuán buena o mala es una cosa, no se trata de una evaluación” (Stufflebeam y Shinkfield, 1996: 19-20).”

Es necesario diferenciar los términos mérito y valor. El mérito se refiere a algo que se hace bien o de forma efectiva, el valor implica hasta qué punto el servicio de algo es necesario, es decir, su validez potencial; por consiguiente, algo que sea meritorio no necesariamente es válido.

Scriven (2001), establece que la evaluación involucra dos componentes. Un estudio empírico que tiene como finalidad recopilar información relacionada con el programa a evaluar y la búsqueda de un conjunto de valores que son relevantes para enjuiciar el valor del programa.

Para De la Orden (2000), la evaluación constituye fundamentalmente un juicio de valor sobre la realidad y, como juicio, se apoya en una comparación. Para él la

comparación y juicio son, componentes esenciales de la evaluación y su núcleo conceptual. Así mismo le confiere a la evaluación un carácter instrumental, en el caso de la educación se evalúa con la idea de concretar debilidades y fortalezas y sobre esas bases proponer mejoras para la enseñanza y el aprendizaje. Por lo que la evaluación en el contexto educacional cumple una función clara, sus resultados son destinados a un uso determinado.

Así pues según los autores antes mencionados se entiende por evaluación el estudio empírico que tiene como finalidad recopilar información relacionada con el programa a evaluar con la idea de comparar la realidad existente y sobre esas bases emitir juicios de valor para proponer mejoras.

En el ámbito educativo la evaluación de programas según De la Orden (Ob.cit) trata de:

“El proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de la información relevante y fiable para describir un programa educativo, o una faceta significativa del mismo, y formular un juicio sobre su adecuación a un criterio o patrón, que represente un valor aceptado, como base para la toma de decisiones sobre tal programa o faceta programática” (p. 383)

Por otra parte Santos (1998), plantea que la evaluación en ese campo implica la comprensión, la dimensión crítica y reflexiva que transcurre por un proceso y no solo como un producto final, al expresar:

“El planteamiento esencial desde esta perspectiva se refiere a la comprensión que genera el proceso de análisis. La evaluación no es un momento final del proceso en el que se comprueba cuáles han sido los resultados del trabajo. Es un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diversos tipos” (p. 23)

En este mismo orden de ideas Pérez, (2006) le confiere a la evaluación una opción formativa para evaluar en los profesionales de la educación rasgos de su desempeño en el campo laboral con la ideas de orientar las mejoras en beneficio de

los educandos.

Así mismo este autor agrega que:

“La evaluación pedagógica consiste en la valoración, a partir de criterios y referencias preespecificadas, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora. (Pérez, 2006: 81)

En definitiva, la evaluación de programas se inicia a partir de criterios y referencias fundamentadas de la información técnicamente diseñada y metódicamente recogida y organizada, sobre aspectos que integran los procesos educativos para facilitar y emitir juicios de valor para la toma de decisiones de mejora.

4.3.2.- Programa

Algunos autores al referirse a programa lo hacen en términos de esfuerzos realizados en forma sistemática con el objeto de alcanzar objetivos determinados previamente con la intención de mejorar la salud, el conocimiento, las actitudes y la práctica. Esta concepción abarca el problema que nos ocupa en este estudio por su fuerte vinculación con la práctica educativa.

Desde esta perspectiva Pérez, (2006) entiende que un programa es un documento, intencional y técnicamente elaborado, consistente en un plan de actuación al servicio de metas pedagógicamente valiosas. Agrega además que:

“Un documento tal exige compaginar aspectos científicos/técnicos con otros psicopedagógicos e, incluso, sociales. En efecto, en el programa han de integrarse armónicamente aspectos tan diversos como los contenidos, de diversa naturaleza; el enfoque de sus estudio, ligado a los objetivos, y los medios y recursos, facilitadores del aprendizaje, donde destacan la motivación, la metodología y recursos didácticos, la explicación y otras formas de dirección del aprendizaje, las actividades, los materiales y hasta la propia evaluación” (p.84).

Dos aspectos resultan esenciales para la explicación de un programa: el ser sistemático y la planificación previa, por lo que no tendría la consideración de programa aquellas acciones que a pesar de ser implantadas en contextos sociales no fueron previstas con anterioridad o que no se hubieran implantado de manera sistemática.

También es necesario hacer mención a otros dos elementos constituyentes fundamentales: los recursos tanto materiales como humanos que se ponen a disposición de una determinada realidad social y guiados por un propósito que además requerirá la determinación de un tiempo de realización. Por su parte Fernández Ballesteros (1996:477) entiende que:

“Un programa hace referencia a un conjunto de acciones humanas y recursos humanos diseñados e implementados organizadamente en una realidad social con el propósito de resolver un problema referido a un grupo de personas”.

En esta línea De Miguel (2000:292) afirma que:

“Habitualmente se entiende por programa todo plan, proyecto o servicio mediante el cual se diseña, organiza y pone en práctica un conjunto de acciones dirigidas a la consecución de una meta”.

De Miguel (Ob.cit), también hace mención al concepto del programa como verificación de teorías. Según esta concepción los programas son considerados como estrategias que permiten la verificación de teorías que son útiles para resolver problemas sociales:

“Los programas constituyen estrategias o artefactos a través de las cuales se someten a prueba si determinadas teorías son eficaces para la resolución de problemas sociales prácticos. Al igual que sucede en todo experimento, el evaluador formula una teoría explicativa sobre una realidad o problema social sobre la cual construye y aplica una estrategia de intervención siguiendo los cánones de la metodología científica (aleatorización y manipulación) con el fin de poder probar su adecuación y eficacia” (De Miguel, 2000:293).

Al referirnos al campo educativo y como señalamos en el comienzo de este apartado, la palabra programa se utiliza para referirse a un plan sistemático diseñado por el educador como medio al servicio de las metas educativas. Según Pérez (2000: 268- 269) tanto a los efectos de su elaboración como de su posterior evaluación, dos procesos que deberían guardar armonía y coherencia, deben tenerse los siguientes aspectos:

a) Todo programa debe contar con unas metas y objetivos que han de ser educativos.

b) Metas y objetivos deben estar acomodados a las características de los destinatarios según su contexto.

c) Tanto para su implementación como para su evaluación el programa ha de estar detallado en todos sus componentes fundamentales: destinatarios, agentes, actividades, decisiones, estrategias, procesos, funciones y responsabilidades del personal, tiempos, manifestaciones esperables, logros considerados. En caso contrario adolecerá de limitaciones en uno de los criterios para su evaluación.

d) Debe incorporar un conjunto de medios y recursos, que además de ser educativos, deben ser considerados como suficientes, adecuados y eficaces para el logro de metas y objetivos.

e) Necesita de un sistema que permita establecer si las metas y objetivos se lograron como de poder encontrar las causas en el que caso que se produzcan disfunciones o carencias.

4.3.3.- Evaluación de programas

La evaluación de programas es un instrumento de gestión. Es un proceso que valora de manera sistemática y objetiva la pertinencia, el rendimiento y éxito de los programas, a través de métodos científicos que posibilitan la toma de decisiones sobre él. En este sentido Pérez, (2000) afirma que la evaluación de programas se refiere a:

“Un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa –valiosa, válida y fiable- orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso” (Pérez 2000: 272).

En atención al planteamiento anterior para valorar la calidad de servicio educativo se debe incorporar a todo el personal involucrado en los programas, partiendo de una perspectiva integral, permanente, dinámica, participativa y flexible, a la hora de evaluar los programas teniendo presente sus objetivos, diseño, medios o el propio sistema de constatación de resultados, a efecto de orientar la toma de decisiones para la mejora.

Para ello la información recogida juega un papel fundamental, es la base de la evaluación, su calidad de rigurosidad hace referencia a una característica indispensable para todo procedimiento de acceso científico, supone un conjunto de referencias orientadas a determinar si los servicios prestados son necesarios, si se utilizan, si son suficientes, si se dan en los términos planificados, o si incluso, provocan efectos no deseados. En atención a ello Pérez (Ob.cit), plantea que la información debe ser útil para facilitar la toma de decisiones de mejora, y sostiene que con frecuencia la naturaleza de la misma, es lo suficientemente genérica e inespecífica para que las decisiones o no sean adecuadas o, en realidad, no puedan tener como base la información recogida, lo cual haría de este recurso valioso un componente infundado.

Para esta investigación interesa abordar la evaluación de programas en el contexto educativo por lo que citaremos a De la Orden (2000:389) cuando afirma que:

“La evaluación de programas educativos, en la medida en que los criterios sean congruentes con los objetivos previstos y el diseño de la evaluación sea el adecuado constituye la palanca más importante para canalizar los procesos y los productos educativos hacia objetivos valiosos y deseables social e

individualmente y, por tanto, promueve la funcionalidad, la eficacia y la eficiencia de la educación y, en consecuencia, su calidad”.

En atención a ello Cantón (2000:210), señala que:

“La evaluación es el comienzo y el final de un proceso de mejora. Sin la evaluación no es posible determinar qué mejorar, y sin evaluación al final de cada proceso no se sabe si se ha avanzado y si se ha hecho en la dirección correcta”.

El proceso de evaluación de programas en el contexto educativo como base de los modelos complejos de evaluación, no se centra en un único factor de éxito, sino por el contrario analiza diferentes factores que intervienen en el desarrollo de él, para verificar si se ha avanzado y si se ha hecho en el camino correcto.

La evaluación de los programas educativos, se concibe en tres instancias, al inicio del programa, durante su proceso y una vez finalizado el mismo. Para realizar estas evaluaciones se recopila información desde los diferentes actores participantes en el proceso, es decir, tanto de los docentes, como de los estudiantes y de los profesionales que diseñan e implementan el mismo, lo cual permite observar el objeto de estudio de las diferentes miradas involucradas en él. La finalidad de esta evaluación, es introducir mejoras a los programas de estudio, permitiendo que éstos permanezcan vigentes y cumpliendo cabalmente los objetivos para los cuales fueron diseñados, esto asegura que el programa que se imparte sea de calidad y que cuente con el respaldo de sus todas las personas involucradas.

El proceso evaluativo de cada programa, contempla el análisis del mismo, involucra diferentes elementos, tales como principios y procedimientos a nivel investigativo, esto permite obtener información para tomar decisiones e implementar cambios y reestructuraciones tendientes a actualizar y mejorar los mismos.

Por lo que resulta conveniente señalar en este momento la distinción que existe entre investigación evaluativa y evaluación de programas. En este sentido De Miguel (2000:289) establece una clara diferenciación en ambas:

“la investigación evaluativa (evaluation research) constituye la aplicación de los principios y procedimientos de la investigación social para comprobar sistemáticamente la eficacia de un programa de intervención social. Cuando hablamos de evaluación de programas (program evaluation) aludimos al conjunto de principios, estrategias y procesos que fundamentan la evaluación de toda acción o conjunto de acciones desarrolladas de forma sistemática en determinado contexto con el fin de tomar las decisiones pertinentes que contribuyan a mejorar las estrategias de intervención social”.

Asimismo es importante tener presente que cuando nos referimos a la evaluación puntualizamos el conjunto de acciones a emprender de manera sistemática para formular juicios de valor, analizando los procesos, principios, estrategias y resultados que orienten la toma de las decisiones en el aspecto a evaluar para proponer la mejora; y la investigación evaluativa es una estrategia metodológica que servirá luego para emitir valoraciones. Según De Miguel (2000), partiendo de este planteamiento, la distinción entre investigación evaluativa y evaluación de programas se percibe más clara:

“La investigación evaluativa constituye esencialmente una estrategia metodológica orientada a la búsqueda de evidencias respecto de un programa, pero la evaluación de programa requiere además, abordar otros problemas relacionados con los criterios a utilizar para emitir los juicios de valor y con los procesos relativos a la toma de decisiones. Se diría, pues, que la primera constituye una de las herramientas metodológicas básicas a utilizar en una de las fases del proceso evaluativo. Ciertamente muy importante –en la medida en que nos facilita el soporte a partir del cual vamos a emitir las valoraciones pero en modo alguno la única” (Miguel, 2000:290).

El autor señala que es frecuente que a la hora de hablar de paradigmas, modelos o enfoques sobre evaluación de programas se utilicen aquellos que son propios de la investigación científica social como si los términos fueran equivalentes.

Para este autor esta sinonimia carece de sentido, dado que supone una utilización indiscriminada de conceptos que indican posturas diferentes. Además agrega que:

“No cabe, por tanto, trasladar a la evaluación de programas los supuestos teóricos de los paradigmas clásicos de investigación propios de las ciencias sociales ya que la fundamentación de esta disciplina requiere necesariamente contemplar el mundo de los valores y de las consecuencias. Por ello, necesitamos abordar este tema desde una óptica comprensiva” (Miguel, 2000:290).

Para este autor, es necesario revisar los supuestos teóricos de esta disciplina a fines de contribuir a consolidar su estatuto epistemológico y ayudar a los evaluadores a que puedan explicitar los criterios que implícitamente utilizan para seleccionar, organizar y llevar a cabo sus métodos de trabajo. Sostiene que la tarea del evaluador no puede limitarse a una simple elección metodológica sino que además es necesaria una teoría que justifique y explique los procedimientos y las prácticas que en cada caso se llevan a cabo. Por todo ello el autor agrega a los conceptos hasta aquí desarrollados que:

“La evaluación de programas es algo más que una metodología aplicada y, al igual que sucede en todas las disciplinas requiere sus propias bases teóricas que justifiquen y den sentido a lo que hace un evaluador, cómo lo hace y, sobre todo, para qué” (Miguel, 2000:291).

En este mismo orden de ideas Tejedor (2000:320), aporta que:

“La investigación evaluativa es un modo de investigación que implica un proceso riguroso, controlado y sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo”.

De este autor se infiere que investigación evaluativa sirve de apoyo a la evaluación de programas ya que esta utiliza diferentes metodologías para el

tratamiento de los programas educativos. Hemos avanzado hasta que la evaluación de programas implica la sistemática investigación acerca del valor de un objeto así como a qué tipo de objeto se hace referencia con el término programa. Según Fernández Ballesteros (1996: 27-28), la evaluación implica diferentes tipos de juicio como la pertinencia, la suficiencia, el progreso, la eficiencia, la eficacia y los efectos.

1. La pertinencia es la adecuación en la cual un programa responde a unas necesidades concretas de la población atendida.

2. La suficiencia son las capacidades para lograr las acciones establecidas para arribar a los objetivos planteados.

3. El progreso refiere a la evaluación que se aplica durante el proceso para establecer como se está actuando.

4. La eficiencia se refiere a la relación entre el valor de los resultados obtenidos y los medios disponibles para la ejecución.

5. La eficacia supone la capacidad para poder conseguir las alcanzar los objetivos establecidos.

6. La evaluación de los efectos o efectividad se refiere a la medida en la cual un programa ha producido efectos.

7. La evaluabilidad de un programa implica la medida en la cual un programa está listo para ser evaluado. Una de las primeras medidas que es necesario tomar es clarificar qué etiquetas evaluativas utilizar.

En definitiva la evaluación de programas es la emisión de juicios fundamentados que orienten la toma de decisiones que conducen a la realización de acciones de mejora, centrada en la calidad del propio programa, en sus metas, en su organización, en su implantación, en su desarrollo y en sus resultados, con la finalidad de comprobar si ha sido bien diseñado, bien implantado, bien desarrollado, y si consigue los resultados previstos comparados con las metas pretendidas, y qué otras metas no previstas consigue, a partir de lo cual el investigador evaluativo, o evaluadores, emitirá las orientaciones para la toma de decisiones que guíen el cambio

y mejora del programa, y de las personas implicadas en él, de los grupos y de la sociedad.

4.4.- Modelos de evaluación de programas

Ralph Tyler

Tyler es considerado el padre de la evaluación, realizó el primer modelo de evaluación sistemático educacional llamado "Estudio de los Ocho Años" de la universidad del estado de Ohio. Anterior al modelo tyleriano, los estudios de evaluación se centraron en el estudiante y en la valoración de los logros alcanzados por éste.

Desde la perspectiva tyleriana, la evaluación mide qué tanto se alcanzaron los objetivos planteados, por consiguiente, su finalidad es proporcionar información útil para la redefinición de los objetivos de un programa y la toma de decisiones para el perfeccionamiento de la educación. Un evaluador debe “.... *ayudar a definir los objetivos, seleccionar las condiciones apropiadas para que puedan alcanzarse los objetivos propuestos y ayudar en la interpretación de los resultados que deban valorarse*” (Stufflebeam & Shinkfield, 1996: 95). El evaluador no diseña los objetivos del programa (tarea que corresponde a los responsables del mismo), por el contrario, los revisa y si es necesario los replantea.

Tyler considera que el diseño curricular debe responder a cuatro preguntas fundamentales:

1. *¿Qué fines desea alcanzar la escuela?*
 2. *De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar estos fines?*
 3. *¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?*
 4. *¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?*
- (Tyler, 1997: 7).

La cuarta interrogante hace referencia a cómo evaluar la eficacia de las

actividades de aprendizaje. Al revisar la fase de evaluación en "Principios básicos del currículo" se concluye que Tyler (1997) esboza algunos puntos para determinar si los objetivos propuestos se han alcanzado. Así autores como (Scriven y Stufflebeam, 1987) y (Stufflebeam y Shinkfield, 1996) presentan posturas con relación a la evaluación tyleriana con algunas variantes, sin embargo, el procedimiento para evaluar un programa se puede describir de la siguiente manera:

1. Establecer metas del programa.
2. Determinar uno o varios objetivos para la meta específica.
3. Definir objetivos en términos de comportamiento, objetivos conductuales.
4. Identificar situaciones y condiciones según las cuales puede ser demostrada la consecución de objetivos, cómo se manifiesta ese objetivo conductual.
5. Explicar los propósitos de la estrategia al personal del programa a evaluar.
6. Seleccionar o diseñar instrumentos para medir esas conductas.
7. Establecer formas de obtener una muestra representativa.
8. Recopilar datos.
9. Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.

Si la modificación de las pautas de conducta se debe manifestar en los estudiantes, éste se convierte en uno de los participantes del proceso evaluativo tyleriano, así mismo, el personal del programa a evaluar, los profesores y el evaluador.

Las principales limitantes de la propuesta tyleriana son considerar la evaluación como un producto terminal así, se pierde la oportunidad de perfeccionar el programa a lo largo del curso, es decir, los resultados del proceso evaluativo se obtienen finalizado el lapso escolar; este modelo no considera los objetivos actitudinales;

traducir las metas del programa en objetivos de comportamiento resulta un trabajo excesivo para los profesores aún y cuando cuenten con la ayuda del evaluador; por último, la selección de objetivos queda restringida a objetivos de rendimiento que son más fáciles de cuantificar y especificar.

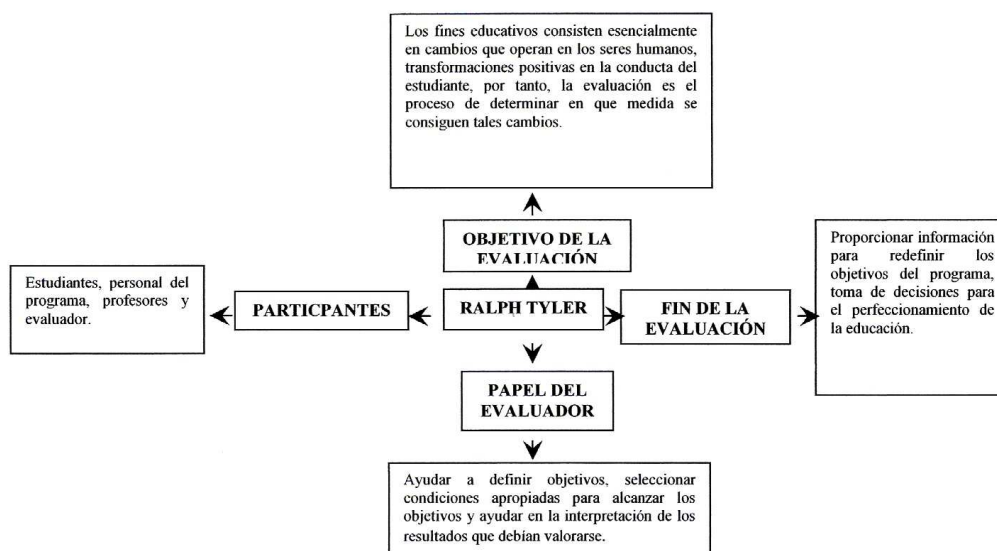


Figura 1. Mapa conceptual de la evaluación Tyleriana
Fuente: Tyler (1997) y Stufflebeam & Shinkfield, (1996)

Lee J. Cronbach

Cronbach citado en Berk, y Rossi (1990), profundiza que la planificación evaluativa, sin embargo es fundamental revisar el escrito Course improvement through evaluation ya que éste sentó las bases para la evaluación de programas en la década de los sesenta.

Cronbach citado en Berk, y Rossi (1990), señala que el desempeño de los estudiantes no debe ser el único aspecto a considerar en la evaluación de un programa, por el contrario, deben verse los resultados del programa educativo en su totalidad. Realizó una fuerte crítica a la tradición experimental a través del test y post test en la evaluación de programas. Planteó la necesidad del currículo descentralizado, es decir, no utilizar los mismos objetivos para toda la población

porque los estudiantes son diferentes y existen distintos factores en el rendimiento como son el grupo escolar, los profesores, la motivación, por mencionar algunos. Señaló que no deben hacerse estudios comparativos con grupos experimentales y testigo, porque las personas tienden a dar de sí a la hora de ser evaluados. Así mismo, mencionó que los procesos mentales superiores no pueden ser evocados a través de pruebas fácticas.

Para Cronbach "*evaluar es recolectar y usar información para la toma de decisiones de un programa educativo*" (Cronbach en Madaus, (1992). Señala que la evaluación sirve para tres aspectos: (1) mejorar, no es sólo conocer si los objetivos se han alcanzado, también es necesario proponer mejoras al programa y conocer sus efectos; (2) tomar decisiones acerca de los individuos; y (3) regular la administración la cual se refiere a juzgar qué tan bueno es el sistema escolar, el profesorado, entre otros. Así, la evaluación se centra en el aspecto formativo cuya finalidad es el desarrollo de programas y no el producto final.

Por último, el evaluador debe plantear la evaluación de manera conjunta con el cliente (persona que encarga la evaluación) y considerar los aspectos cambiantes de la comunidad política.

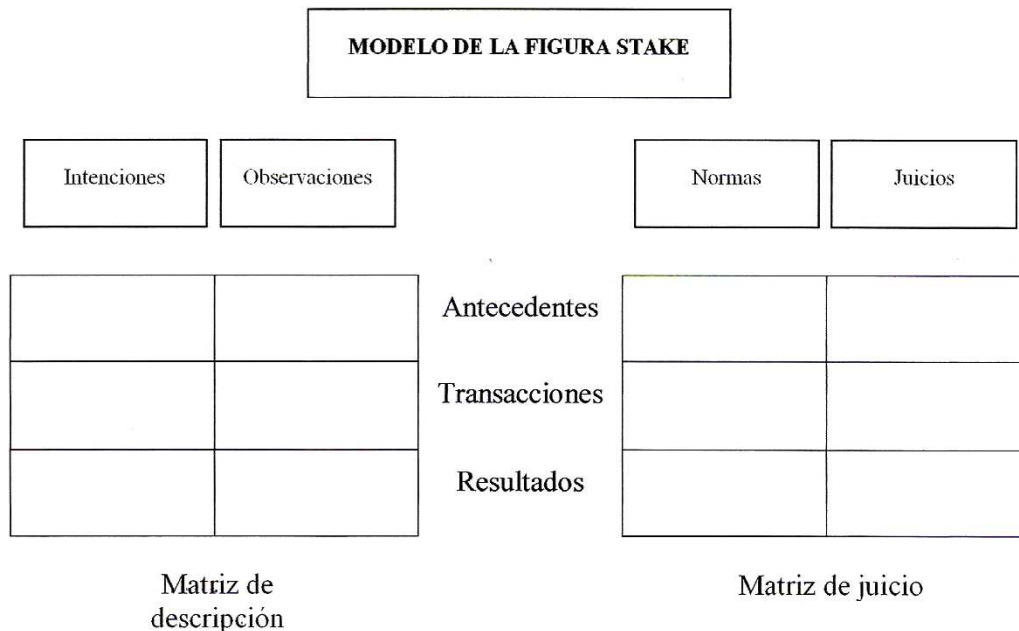
Robert Stake

Stake introduce el modelo de la figura en 1967 y la evaluación respondiente en 1975: "*contempla al evaluador al servicio de una amplia gama de clientes, incluyendo profesores, administradores, elaboradores de currículos, contribuyentes, legisladores, patrocinadores financieros y el público en general*" (Stufflebeam y Shinkfied, 1996: 236).

Stake influenciado por Scriven señala la importancia de emitir un juicio con relación al programa evaluado, sin embargo, difiere de éste al considerar que no es sólo el evaluador el que debe realizar el enjuiciamiento del valor o mérito del programa. El evaluador es la persona idónea para recolectar y procesar de manera objetiva la información del programa, sin embargo, los

juicios deben ser emitidos también por los clientes.

Stufflebeam y Shinkfie/d (1996) señalan que el modelo de la figura se construyó desde la visión tyleriana al comparar los resultados deseados contra los obtenidos, sin embargo, Stake va más allá. Considera necesario tomar en cuenta: los antecedentes del programa (historial) las transacciones de la enseñanza (proceso de enseñanza -aprendizaje) y los resultados (lo que consigue el programa). De cada uno, el evaluador deberá determinar las intenciones (lo que se pretende lograr con el programa); lo que observa (lo que percibe la gente); las normas (antecedentes e intenciones filosóficas del programa, es decir, lo que la gente aprueba) y los juicios (lo que las personas consideran que debe ser el programa). Las intenciones y lo que se observa del programa constituyen la matriz descriptiva, mientras que las normas y juicios la matriz de juicio (véase figura 2).



*Figura 2. Modelo de la Figura.
Fuente: Stake en Stufflebeam y Shinkfield, (1996)*

Esta evaluación surge en contraposición a las evaluaciones preordenadas (derivadas de la postura tyleriana que responden hasta qué punto se alcanzaron los objetivos), En la evaluación respondente se busca "*ayudar al cliente a comprender los problemas y a descubrir las virtudes y defectos del programa*" (Stufflebeam y Shinkfield, 1996: 252). Una de las principales aportaciones radica en considerar a todas las audiencias, tomar en cuenta las opiniones de todos los involucrados en el programa a evaluar para mejorar el mismo, detectar problemas y tener una mejor comprensión del fenómeno. Introduce los estudios de caso a la evaluación de programas y señala importante detectar los efectos secundarios que produce un programa, es decir, aquéllos que no fueron planteados inicialmente y sin embargo, se dan.

La evaluación respondente también conocida como evaluación reloj, consta de 12 pasos que pueden o no moverse según las manecillas del reloj, es decir, el modelo debe adaptarse a cada proyecto evaluativo en concreto (véase figura 3).

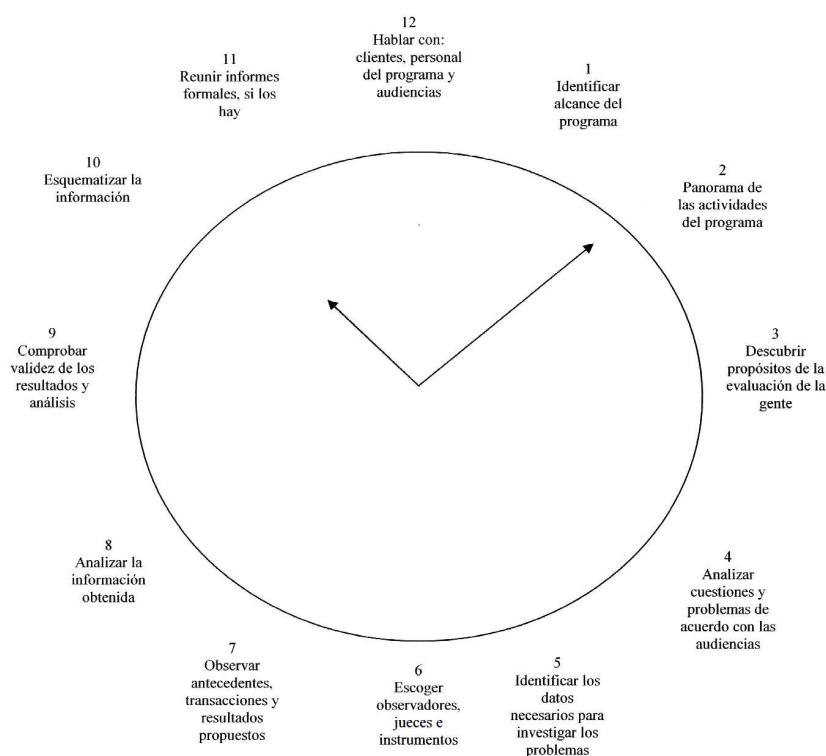


Figura 3. Modelo respondente
Fuente: Stake en Stufflebeam y Shinkfield, (1996)

Malcolm Provus

Provus presenta el modelo de discrepancias, para lo cual es necesario definir los términos: estándar, desempeño y discrepancia. Estándar (S standard), se refiere a una lista de descripciones, cualidades representativas o características de lo que un objeto debe poseer. Es una descripción de cómo algo "debe ser". Desempeño (P performance), se refiere a encontrar como algo es en la actualidad. Discrepancia, (D discrepancy) es la información que resulta de comprar el estándar contra el desempeño,

De acuerdo con Provus citado en Stufflebeam y Shinkfield, (1996) evaluar implica comparar (S) vs (P), hacer juicios acerca de la adecuación entre (S) y (P), basados en la información de (D) (véase figura 4). La evaluación significa emitir juicios acerca del valor del programa, el cual va acompañado de fuertes reacciones emocionales, así la finalidad de ésta es identificar las discrepancias para proponer cambios o ajustes a fin de evitarlas.

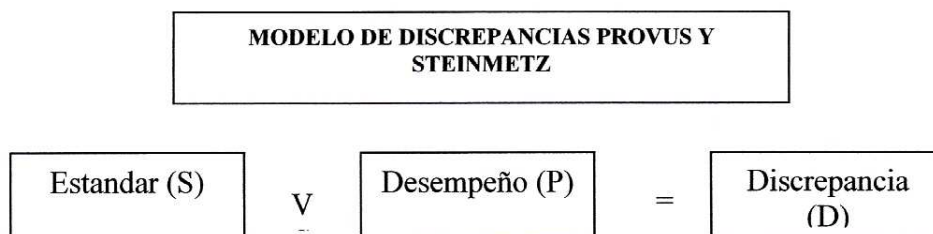


Figura 4. Modelo de Discrepancias.

Fuente: Madaus, et al. (1983)

Provus (1971) clasifica la evaluación de acuerdo a la acción directiva a realizar: la evaluación de diseño para la planeación del programa; la evaluación de entrada y de proceso para la implementación y la evaluación de producto para evaluar los productos internos y finales del programa.

El papel del evaluador es recolectar información de cómo se desempeña el programa para ayudar al cliente a definir los estándares, los criterios para determinar el desempeño del programa y la significación de las discrepancias, el evaluador es

un facilitador del proceso.

Una de las principales críticas al modelo de discrepancias es que no necesariamente deben realizarse comparaciones para evaluar un programa educativo. El hecho de comparar, implica una posición tyleriana en donde se cotejan los objetivos contra los resultados obtenidos.

Michael Scriven

Scriven introduce una serie de conceptos a la evaluación de programas que son importantes de revisar. Define la evaluación como *"la determinación sistemática y objetiva del valor o el mérito de algún objeto"* (Scriven, 2001: 12). Los consumidores son las personas que reciben los efectos del programa, por consiguiente, su participación es importante en una evaluación. Argumenta que los consumidores no están interesados en conocer si los objetivos de un programa se han alcanzado o no, por el contrario quieren satisfacer sus necesidades.

Distingue entre evaluación formativa y sumativa. La primera proporciona información continua para planificar y luego producir un objeto, su objetivo principal es proponer mejoras y perfeccionar un programa, debe realizarse por evaluadores internos. La evaluación sumativa, calcula el valor del objeto una vez que ha sido desarrollado y puesto en el mercado, se recomienda que sea realizada por un evaluador externo, lo cual aumenta la objetividad (véase figura 5).

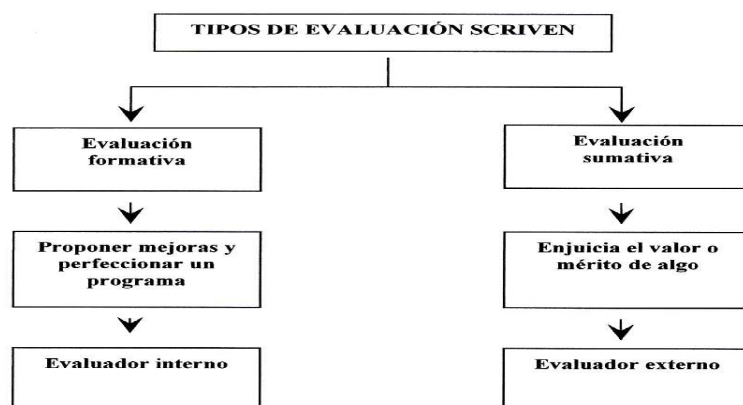


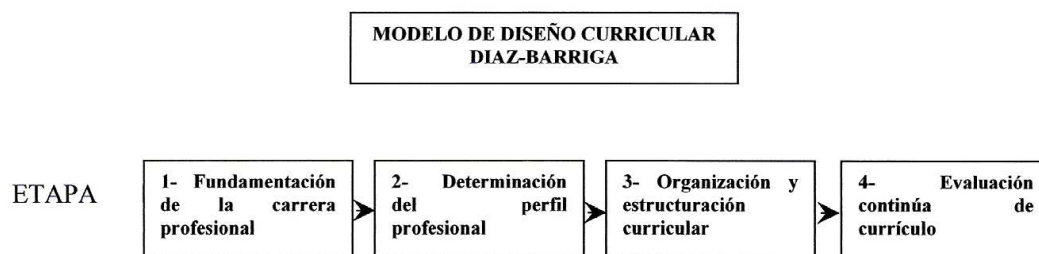
Figura 5. Tipos de evaluación de acuerdo con Scriven
Fuente: Scriven, (2001)

Introduce la evaluación sin metas cuyo fin es investigar los efectos del programa independientemente de sus objetivos, es decir, identificar los efectos colaterales e impactos del programa. Los efectos colaterales son consecuencias sobre el grupo meta y los impactos son consecuencias sobre personas que no estaban consideradas previamente. Los primeros pueden observarse a corto plazo, mientras que los impactos son visibles a largo plazo.

Aporta el concepto de metaevaluación, la cual hace referencia a evaluar el proceso y los resultados de la evaluación. Un buen evaluador debe considerar la metaevaluación como parte del diseño de la evaluación.

Díaz-Barriga, Lule, Pacheco, Rojas-Drummond y Saad

Díaz-Barriga, Lule, Pacheco, Rojas-Drummond y Saad (1995), proponen una metodología de diseño curricular para la educación superior compuesta de cuatro etapas: fundamentación de la carrera; elaboración del perfil profesional; organización y estructuración curricular y evaluación continua del currículo (véase figura 6).



*Figura. 6. Etapas del modelo de diseño curricular – Díaz- Barriga
Fuente: Díaz –Barriga, (1990)*

De las cuatro etapas, se profundizará en la evaluación continua del currículo, eje principal de este proyecto evaluativo. Así, Díaz -Barriga, (1990) señalan la importancia de evaluar de manera continua el currículo.

“El currículo no debe ser considerado como algo estático, pues está basado en necesidades cambiantes y en avances disciplinarios que son continuos. Esto

implica la necesidad de adecuar de manera permanente el plan curricular y determinar sus logros, para ello es necesario evaluar continuamente los aspectos internos y externos del currículo” (Díaz –Barriga, 1990:133).

Evaluar es llegar a formular juicios de valor sobre las variables medidas que nos conducirán a un proceso de toma de decisiones propenso a dirigir los resultados hacia la dirección deseada. (García; Glazman y De Ibarrola; Schyfter y Quesada en Díaz Barriga, et al. 1990:135). La evaluación de un plan de estudios es:

“... un proceso objetivo y continuo, que se desarrolla en espiral, y consiste en comparar la realidad (objetivos y estructura del plan vigente) con un modelo, de manera que los juicios de valor que se obtengan de esta comparación, actúen como información retroalimentadora que permita adecuar el plan de estudios a la realidad, o cambiar aspectos de ésta.” (Glazman y De Ibarrola, citados en Díaz Barriga, 1990:135)

De estas definiciones se deriva que la evaluación tiene como finalidad enjuiciar el valor de un objeto (evaluación sumativa), tomar decisiones y retroalimentar el plan de estudios para su adecuación y perfeccionamiento.

La propuesta planteada para la evaluación continua del currículo surge a partir del modelo de Stufflebeam (2002), con los cuatro tipos de evaluación: contexto, entrada o de insumos; proceso y producto.

Cada evaluación la relacionan con una etapa de la metodología curricular: evaluación de contexto con fundamentación de la carrera profesional; evaluación de entrada con el perfil profesional; evaluación de proceso con organización y estructuración curricular y evaluación de producto con implantación (véase figura 7).

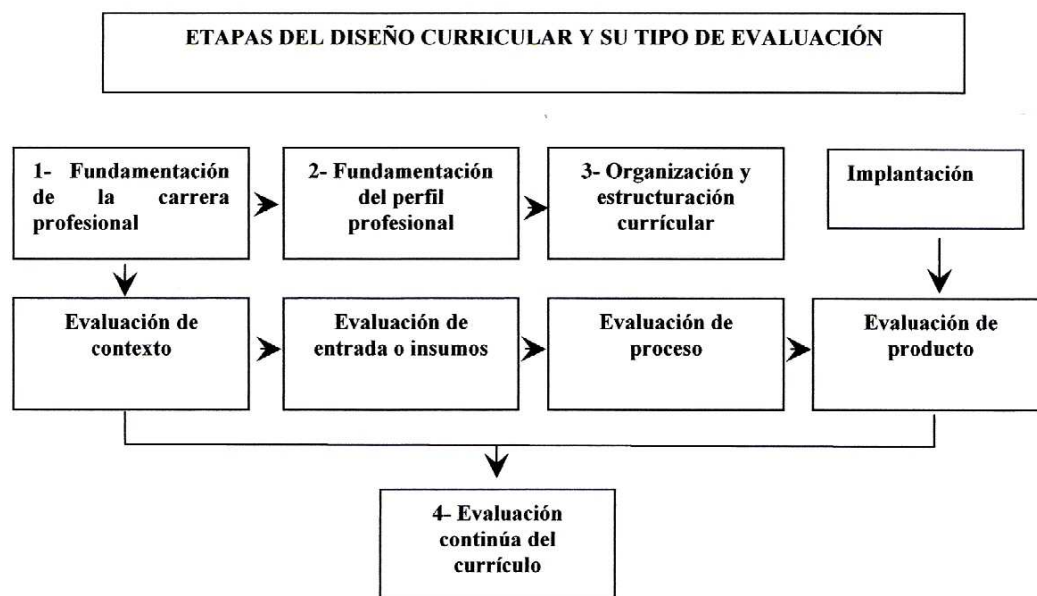


Figura 7. Etapas del modelo de diseño curricular con su evaluación correspondiente.

Fuente: Díaz –Barriga, (1990)

De los cuatro tipos de evaluación el modelo de Díaz-Barriga, varía con el de Stufflebeam, en la evaluación de proceso y producto. La primera es una evaluación interna que permite la toma de decisiones para controlar la operación del proyecto. Esta evaluación debe realizarse después de implantar un plan de estudios. A su vez se debe evaluar la eficiencia (referente a la determinación del grado en que los recursos se aprovechan) y eficacia (que determina el grado de semejanza entre el propósito planteado y la meta alcanzada).

La evaluación de producto juzga los logros del proyecto, es una evaluación externa que "... determina el impacto que puede tener el egresado de una carrera, respecto a lo determinado en el perfil profesional propuesto y a su capacidad de solucionar los problemas y satisfacer las necesidades que el ámbito social le demanda" (Díaz- Barriga 1990:142). Esta evaluación también debe medir la eficiencia y eficacia del programa. Así el modelo queda de la siguiente manera (véase figura 8).

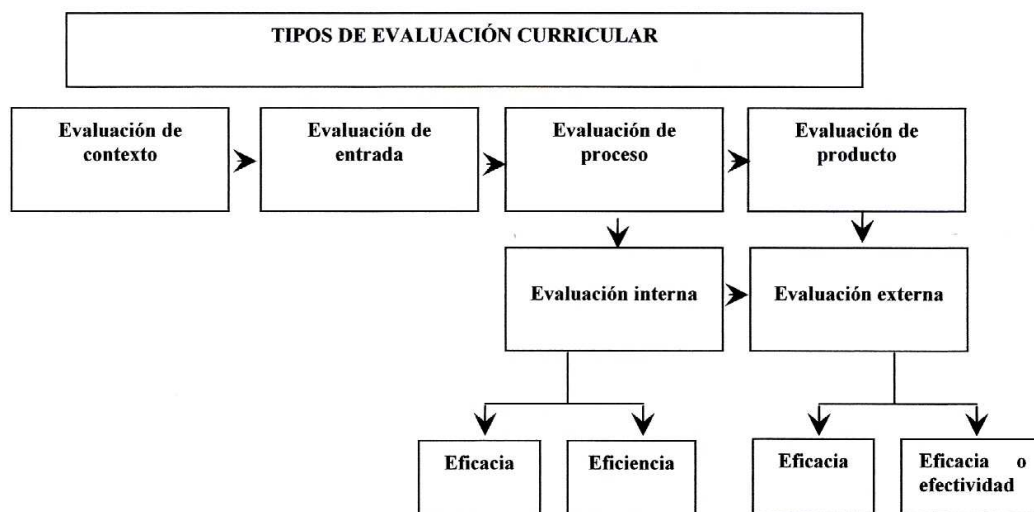


Figura 8. Tipos de evaluación curricular Díaz –Barriga
Fuente: Díaz –Barriga, (1990)

Modelo de CIPP de Daniel

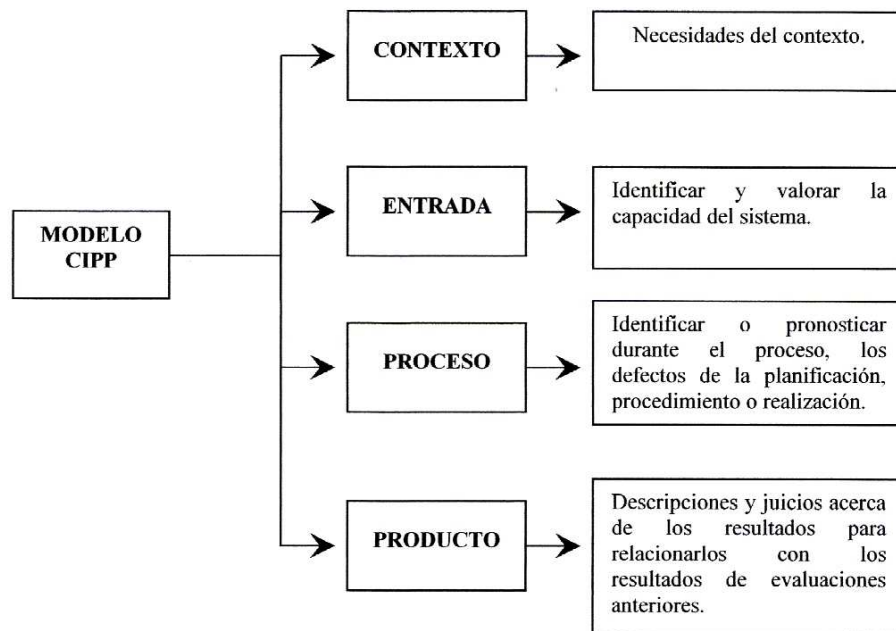
El modelo evaluativo de Stufflebeam (2002), se orienta a las personas que toman las decisiones dentro de un programa educativo. Al definir la evaluación indica también la finalidad de ésta.

“... es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (Stufflebeam 2002: 183).

El evaluador debe abordar el diseño de la evaluación como un proceso, no se trata de un examen o prueba. Así, debe conducir a los todos los entes involucrados a hacer lo mismo, con la finalidad de ayudar a éstos a marcar el camino para el perfeccionamiento del programa. Y este método se fija fundamentalmente según (Pérez 2006:50):

“en la toma de decisiones que conduzcan a la mejora del programa. Para servir a este propósito, el evaluador (que se concibe fundamentalmente como ajeno al proceso mismo de elaboración y desarrollo de programas) debe responder y poner a disposición de la autoridad que le encargó la evaluación la información que permita a tal autoridad tomar decisiones acertadas”.

El modelo de evaluación CIPP (Context, Input, Process and Product por sus siglas en inglés), planteado por Stufflebeam (2002), propone cuatro tipos de evaluación, Evaluación de contexto, de entrada, del proceso y del producto (véase figura 9).



*Figura 9. Modelo de evaluación CIPP.
Fuente: Stufflebeam & Shinkfield (1996)*

Este modelo se encausa en la evaluación del perfeccionamiento. En esta dirección los servicios evaluativos deben estar planificados con el fin de proporcionar un suministro regular de información útil para quienes toman las decisiones en una institución.

Las evaluaciones deben ser utilizadas principalmente para asegurar que los programas mejoren continuamente sus servicios y para ello deben ayudar a quienes toman las decisiones a distribuir los recursos disponibles entre los programas que mejor satisfacen las necesidades de los entes involucrados de la institución.

Este modelo se adecua a la investigación ya que el aporte que pretende ofrecer es contribuir al desarrollo y mejora de la educación física en la escuela bolivariana. No se trata de dejar en evidencia las debilidades encontradas de la realidad estudiada, sino de conocer esa realidad para tomar decisiones que apunten a la mejora. De acuerdo con Stufflebeam (1996), se considera que la evaluación es un instrumento para revisar los programas y sean mejores para la gente a la que deben servir. Por lo que se puede inferir que la evaluación es un instrumento de mejora en el ámbito educativo.

La utilización del modelo CIPP está concebida para impulsar el desarrollo y ayudar al colectivo en general de una institución con el fin de obtener y utilizar la información obtenida de manera continua y sistemática con el fin de satisfacer las necesidades e intereses de los usuarios con los recursos de que dispongan. En esta investigación será provechoso en términos de política de gestión en relación con la educación física en la escuela bolivariana. Política ésta que puede ser desarrollada de acuerdo con la información ofrecida por cuerpo de docentes de educación física que labora en las escuelas bolivarianas del municipio Girardot del estado Aragua, los lineamientos emanados a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación y las propuestas de capacitación y formación docente en el área de educación física.

Se trata de mejorar la calidad en esas instituciones educativas ya que estas necesariamente deben someterse a una evaluación de contexto periódicamente. En nuestro caso se refiere a características profesionales de docentes de educación física del municipio Girardot.

Por otro lado la evaluación de contexto puede estar motivada desde dentro de la institución como una valoración regular del estado de la institución o como una respuesta a ciertos sectores que estén insatisfechos con la labor de la institución.

Puede estar también motivada por desde fuera de la institución, cuando una agencia acreditada pide un auto - estudio o cuando una agencia de subvenciones pide una valoración de las necesidades como base para justificar una solicitud de fondos. En general, estos estudios ayudan a la renovación del sistema y a la promoción de un mayor y más eficiente servicio, al diagnosticar problemas concretos y modos de perfeccionamiento, y comunicar los puntos fuertes y débiles de la institución respecto a su circunscripción. En nuestro caso particular, tal como se desarrollará al comienzo de esta tesis, la educación física se inserta en la educación general y ha sufrido transformaciones a través de los años en las propuestas curriculares no sólo en Venezuela sino en el mundo y nos hemos encontrado trabajos vinculados con el estudio del currículum en la práctica concreta en el aula y en pos del mejoramiento de la enseñanza que ofrece. La mayor parte de los estudios encontrados giran en torno al concepto de currículum oficial o prescrito, es decir en torno a las intenciones acerca de lo que pretendemos que suceda en el área. Creemos firmemente que este caso servirá para diagnosticar problemas concretos, reconocer puntos debilidades y fortalezas, a los que hacíamos referencia en la descripción de la evaluación para promover un mayor y más eficiente servicio en la enseñanza de la educación física en la escuela bolivariana que es nuestro caso.

Stufflebeam (2002), plantea que en el proceso de evaluación los resultados de una evaluación de contexto pueden conducir a una decisión acerca de la introducción de algún tipo de cambio en el sistema. Si la decisión fuera en sentido negativo, el personal de la institución debe continuar con la sistematización del programa de costumbre. Si por el contrario se toma la decisión de cambiar será necesario clarificar el problema a resolver y formular sus objetivos. Seguidamente se debe razonar si existe alguna estrategia de solución adaptable a la situación. Si la hay, se deberá adoptarla y redirigir su atención hacia su utilización y evaluación del programa, ya en marcha en al institución.

Por otro lado Stufflebeam (2002: 193), establece que en el análisis de la evaluación de contexto en un proceso de cambio institucional, confirma las características de un método sistemático de evaluación importante a considerar:

1. La evaluación es una parte integrante del programa regular de una institución y no sólo una actividad especializada relacionada con proyectos de reforma.

2. La evaluación desempeña un papel vital en la motivación y planificación de cambios.

3. La utilización de cada tipo de evaluación del CIPP está indicada sólo si es necesaria más información de la que existe, y no por el valor intrínseco de cada clase de evaluación.

4. La realización de nuevos programas debe incluir una previsión acerca de su utilización práctica de evaluación, una vez que hayan sido aceptados a través de algo relacionado con la evaluación con inserción de currículo.

5. La información de la evaluación no sólo proporciona una guía para resolver problemas institucionales, sino que, si se realiza de cara a una revisión pública, también proporciona una base para juzgar si las decisiones del fracaso o la institucionalización de un proyecto especial se toman desde posiciones justificables.

6. Las decisiones acerca del principio, mantenimiento, aplicación o final de los programas o de su perfeccionamiento, casi siempre reflejan las fuerzas dinámicas tanto racionales como irracionales que van más allá de la esfera de estudio e influencia del evaluador.

La evaluación de contexto identifica las virtudes y defectos de una institución programa población o persona. Los objetivos de esta evaluación son:

“... valoración del estado global del objeto, la identificación de sus deficiencias, la identificación de las virtudes que pueden subsanar esas deficiencias, el diagnóstico de los problemas cuya solución puede mejorar el estado del objeto y, en general, la caracterización del marco en que se

desenvuelve el programa....está destinada a examinar si las metas y prioridades existentes están en consonancia con las necesidades que deben supuestamente satisfacer. Cualquiera que sea el objeto central, los resultados de una evaluación de contexto deben proporcionar una base sólida para el ajuste (o el establecimiento) de metas y prioridades, y para la designación de los cambios necesarios". (Stufflebeam y Shinkfield, 1996: 196).

La evaluación de contexto en líneas generales trata de ayudar a los individuos a establecer prioridades en los trabajos de perfeccionamiento. La evaluación de contexto es un medio para defender la eficacia de las propias metas y prioridades.

La evaluación de entrada identifica y valora la capacidad del sistema, las estrategias, la planificación de procedimientos y los presupuestos del programa. Debe buscar las limitantes el marco ambiental de los clientes, y los recursos potencialmente utilizables que deben tenerse en cuenta en el proceso de activación del programa. El propósito de una evaluación de entrada es ayudar a los clientes en la consideración de estrategias de programa alternativas en el contexto de sus necesidades e intereses y circunstancias ambientales, así como desarrollar un plan que sirva a sus propósitos; otra función importante es ayudar a los clientes a evitar la infructuosa práctica que consiste en perseguir innovaciones propuestas que, sin duda fracasarán o acabarán con sus recursos.

Al hablar de las limitaciones de las evaluaciones de entrada, encontramos la elaboración de una propuesta para someterla a una agencia de subvenciones o a la junta política de una institución. Otra valorar un programa ya existente y decir si se opone a lo que se hace en otras partes y a lo que propone la literatura. Y finalmente proporcionar una estructura y un tribunal mediante los cuales grupos históricamente antagónicos puedan llegar a un acuerdo en algún tipo de acción entre otras posibilidades.

En la evaluación del proceso se busca *"identificar o pronosticar, durante el proceso, los defectos de la planificación del procedimiento o de su realización, proporcionar información para las decisiones preprogramadas y describir y juzgar*

las actividades y aspectos de los procedimientos" Stufflebeam (2002: 194).

Tal como lo señala el autor, el evaluador de proceso se enfrenta con mucho trabajo para realizar en un programa, entre ellas revisar el plan del programa y cualquier anterior en la que puede basarse para identificar aspectos importantes del programa que debe ser controlado. Entre lo que puede identificarse se encuentran las reuniones de personal, el desarrollo y la puesta en marcha del conjunto de materiales, las recomendaciones a los estudiantes, la relación con los padres, los servicios de tutoría, las sesiones de planificación del personal, las habilidades conjuntas de los estudiantes, la enseñanza en las aulas, los viajes didácticos, el trabajo en casa y la utilización de los tests diagnósticos. Otro medio para identificar los aspectos a investigar es que el evaluador forme un grupo asesor, que sea representativo de quienes participan en el trabajo.

Uno de los aspectos más importante del evaluador de proceso consiste en demostrar continuamente que el propósito principal de este tipo de evaluación es ayudar al personal a llevar a cabo su programa, tal como estaba planeado o, si se considera que el plan es inadecuado, modificarlo tanto como sea necesario a través de una especie de proceso de cualificación. La evaluación proceso es una fuente de información vital para interpretar los resultados de la evaluación de producto, a partir de la realidad de los resultados obtenidos en el programa.

Por último, la evaluación de producto valora, interpreta y juzga el logro del programa. La información obtenida acerca de logros en el desarrollo de un programa y al final de éste es fundamental porque este tipo de evaluación debe incluir una valoración de los efectos a largo plazo. El principal objetivo de una evaluación de producto es averiguar hasta qué punto el programa ha satisfecho las necesidades del grupo al que pretendía servir. También debe ocuparse ampliamente de los efectos del programa, incluyendo las debilidades y fortalezas.

Para Stufflebeam (2002), una evaluación del producto debe recoger y analizar juicios acerca del éxito del programa, procedentes de los entes involucrados con el programa. Frecuentemente, el cliente necesita saber por qué la comparación de los

logros con los objetivos previamente fijados y el alcance de los resultados son más importantes que lo que ha costado alcanzarlos. Resulta importante ofrecer interpretaciones de hasta qué punto el fracaso en la consecución de los objetivos o la satisfacción de las necesidades e intereses de los usuarios están relacionadas con un fracaso en la realización del plan del programa. Una evaluación de producto debe examinar los resultados desde muchos puntos ventajosos: en conjunto haciendo subgrupos de destinatarios, que pueden ser diferenciados por las necesidades satisfechas y los servicios recibidos, y a veces por individuos. En el caso de un resultado relacionado con un individuo puede ser clasificado como un éxito del programa en lo que se refiere a la satisfacción de las necesidades colectivas y diferenciales de los individuos.

En proyectos evaluativos donde se aplica el modelo CIPP se debe realizar en la evaluación de producto en tres fases: el impacto que mide los efectos del programa a largo plazo, determina si el programa alcanza a todos los beneficiarios tal cual se planteó (grupo meta) y si está alcanzado a otras audiencias; la efectividad relacionada con la calidad del producto y la viabilidad que evalúa la institucionalidad y los recursos para decidir si el programa educativo debe mantenerse, modificarse, ampliarse, o sustituirse (Wingate, Lyons, Stufflebeam, Gullickson, y Horn, 2001). En atención a este planteamiento se incorporan aspectos para la mejora en la enseñanza de la educación física en las escuelas bolivarianas del municipio Girardot del estado Aragua.

Los participantes de la evaluación son: el cliente de la evaluación, persona que solicita la realización de la misma; las audiencias, todas las personas que tienen algo que decir acerca del programa: profesores, estudiantes, egresados, padres de familia, empleadores, sociedad en general por mencionar algunos y el evaluador o equipo de evaluadores.

Según Stufflebeam (2002), en la evaluación producto se determina si un programa merece prolongarse, repetirse y/o ampliarse a otros ámbitos. Por lo que puede ayudar a quienes puedan adoptar el programa en el futuro. Según el autor, las

evaluaciones de producto tienen implicaciones psicológicas, puesto que al mostrar signos de evolución y/o superioridad a los competidores, refuerzan el trabajo tanto del personal como de los destinatarios del programa; y también pueden reducir el entusiasmo cuando los resultados no son los esperados.

4.5.- Paradigma cuantitativo

Este paradigma procede de las ciencias naturales y agronómicas goza de gran tradición en el ámbito anglosajón y francés con repercusión en otros países. Está basado en la teoría positivista del conocimiento que arranca en el siglo XIX y principios del XX con autores como Comte y Durkheim. Se ha impuesto como método científico en las ciencias naturales y más tarde en la educación. La naturaleza cuantitativa tiene como finalidad asegurar la precisión y el rigor que requiere la ciencia, enraizado filosóficamente en el positivismo. Este Paradigma ha recibido otros nombres, tales como por ejemplo: racionalista, positivista, científico – naturalista, científico - tecnológico y sistemático gerencial. Asimismo, tiende a la máxima objetividad de los datos, razón por la que establece una sistematización estricta en el seguimiento del proceso evaluador y un diseño que desemboca en resultados numérico- estadísticos. Este rigor confiere poca flexibilidad y dificulta la modificación de objetivos intermedios. Al referirse a este tipo de diseño Javier Tejedor sostiene que:

“Presenta las características propias de método científico (repetibilidad, estabilidad y comunicabilidad), siendo sus rasgos distintivos la manipulación de variables por parte del investigador y el control de variables intervinientes en el fenómeno estudiado” (Tejedor, 2000: 229).

De acuerdo con Dobles, Zúñiga y García (1998), la teoría de la ciencia que sostiene a este paradigma se caracteriza por afirmar que el único conocimiento verdadero es aquel que es producido por la ciencia, particularmente con el empleo de su método. En consecuencia, el positivismo asume que sólo las ciencias empíricas son fuente aceptable de conocimiento.

Otra de las características relevantes de este paradigma es tiene que ver con su posición epistemológica central. En efecto, el positivismo supone que la realidad está dada y que puede ser conocida de manera absoluta por el sujeto cognoscente, y que por tanto, de lo único que había que preocuparse, indican Dobles, Zúñiga y García (1998), es de encontrar el método adecuado y válido para “descubrir” esa realidad. En particular, asume la existencia de un método específico para conocer esa realidad y propone el uso de dicho método como garantía de verdad y legitimidad para el conocimiento. Por tanto, la ciencia positivista se construye sobre el supuesto de que el sujeto tiene una posibilidad absoluta de conocer la realidad mediante un método específico.

Otro aspecto importante de este paradigma es el supuesto de que tanto las ciencias naturales como las sociales pueden hacer uso del mismo método para desarrollar la investigación. De acuerdo con Tejedor (1986), citado por Dobles, Zúñiga y García (1998), los científicos positivistas suponen que se puede obtener un conocimiento objetivo del estudio del mundo natural y social. Para ellos las ciencias naturales y las ciencias sociales utilizan una metodología básica similar por emplear la misma lógica y procedimientos de investigación similares. Desde esta perspectiva se considera que el método científico es único y el mismo en todos los campos del saber, por lo que la unidad de todas las ciencias se fundamenta en el método: lo que hace a la ciencia es el método con el que tratan los “hechos”.

Como consecuencia de lo anterior, podemos indicar, siguiendo a Gutiérrez (1996), que los positivistas buscan los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos. De acuerdo con Dobles, Zúñiga y García (1998) este paradigma se caracteriza por postular lo siguiente:

1. El sujeto descubre el conocimiento.
2. El sujeto tiene acceso a la realidad mediante los sentidos, la razón y los instrumentos que utilice.
3. El conocimiento válido es el científico.

4. Hay una realidad accesible al sujeto mediante la experiencia. El positivismo supone la existencia independiente de la realidad con respecto al ser humano que la conoce.

5. Lo que es dado a los sentidos puede ser considerado como real.

6. La verdad es una correspondencia entre lo que el ser humano conoce y la realidad que descubre.

7. El método de la ciencia es el único válido y es descriptivo. Es decir, que a través del método se describe los hechos y muestra las relaciones constantes entre los hechos, que se expresan mediante leyes y permiten la previsión de los hechos.

8. Sujeto y objeto de conocimiento son independientes: se plantea como principio la neutralidad valorativa. Esto es: que el investigador se ubique en una posición neutral con respecto a las consecuencias de sus investigaciones.

Según Pérez (2006), el enfoque cuantitativo requiere un diseño adecuadamente sistematizado caracterizado por las siguientes fases:

1ª. Codificación: se trata de reorganizar la información que ya se posea para hacerla más asequible y manejable en categorías que permitan realizar la valoración.

2ª. Selección de la técnica y de los instrumentos de evaluación: dependerá entre otras cosas de, tipo de investigación evaluativa a realizarse, la hipótesis de partida, la población y la muestra, el grupo de personas que afecta el programa, tipo de centro en el que se ubica el programa y las variables a utilizar.

3ª. Recogida y tratamiento de los datos: seleccionar la muestra de la población que afecta el programa para aplicar los instrumentos y obtener así los datos que serán la base de la evaluación. Luego se procesarán los datos mediante los procedimientos estadísticos que convenga.

4ª. Análisis de los resultados: los datos estadísticos arrojarán una configuración de las variables definidas a partir de la hipótesis de partida. Serán interpretados de

cuerdo con criterios de tipo científico- experimental lo que requiere de una evidencia de tipo científico matemática, de carácter estadístico.

5ª. Elaboración del informe: la interpretación de los datos permitirá arribar a la formulación de las conclusiones que se obtenga como resultado de la evaluación. De aquí se desprende el informe que abarcará la descripción del proceso seguido, los resultados obtenidos, los niveles de confianza de los mismos y las conclusiones alcanzadas. También incluirá las propuestas de ratificación, modificación o inclusión de que pueda formularse acerca del programa analizado.

Para Tejedor (2000), los diseños que se enmarcan en este modelo se caracterizan por tener validez interna, y la define como la capacidad para atribuir ciertamente la variación observada en la variable dependiente a la modificación intencional llevada a cabo sobre la variable independiente en base al control ejercido sobre el resto de las variables. Agrega además que:

“El grado de seguridad de los resultados de una investigación no debe juzgarse exclusivamente en términos de la validez interna. Conviene reconsiderar también sobre otros tipos de validez: externa, estadística, de constructo y ecológico” (Tejedor, 2000: 330).

El autor sostiene que las suposiciones exigidas a toda investigación en términos de valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y replicabilidad, se reinterpretan en el método experimental en términos de validez interna, validez externa, fiabilidad y objetividad.

Por su parte, Pérez (2006) señala que con el fin de asegurar la credibilidad científica de los resultados numéricos obtenidos, es preciso establecer unos criterios que permitan dar credibilidad a los resultados. En primer lugar menciona la representatividad de la muestra, en términos de generalizar los datos obtenidos a toda la población. En segundo, la validez, garantía que se requiere a los instrumentos de medida, para garantizar que efectivamente miden lo que desean medir. También la fiabilidad, es decir la exactitud de los datos, en sentido de su estabilidad, repetición o

precisión. Por último la significación, en tanto nivel de representatividad de los valores numéricos de los estadísticos obtenidos en la muestra en relación con los datos reales que se obtendrían en la población.

4.6.- Paradigma cualitativo

Surge como alternativa al paradigma racionalista porque existen argumentos problemáticos y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su existencia desde la perspectiva cuantitativa, como por ejemplo los fenómenos culturales, que son más susceptibles a la descripción y análisis cualitativo que al cuantitativo. Este planteamiento surge fundamentalmente de la antropología, la etnografía, el interaccionamiento simbólico, entre otros. Varias perspectivas y corrientes han contribuido al desarrollo de esta nueva era de la investigación cuyos presupuestos coinciden en lo que se ha llamado paradigma hermenéutico, interpretativo simbólico, o fenomenológico. Los impulsores de estos postulados fueron en primer lugar, la escuela alemana, con Dilthey, Husserl, Baden, y Mead, Schutz, Berger, Luckman y Blumer, entre otros.

Por otra parte, el paradigma cualitativo posee un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social de la posición idealista que resalta una concepción evolutiva y negociada del orden social. El paradigma cualitativo percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva y cognoscible para todos los participantes en la interacción social. Además, el mundo social no es fijo ni estático sino cambiante, mudable, dinámico. El paradigma cualitativo no concibe el mundo como fuerza exterior, objetivamente identificable e independiente del hombre. Existen por el contrario múltiples realidades. En este paradigma los individuos son conceptuados como agentes activos en la construcción y determinación de las realidades que encuentran, en vez de responder a la manera de un robot según las expectativas de sus papeles que hayan establecido las estructuras sociales. No existen series de reacciones tajantes a las situaciones sino que, por el contrario, y a través de un proceso negociado e interpretativo, emerge una trama aceptada de interacción. El

paradigma cualitativo incluye también un supuesto acerca de la importancia de comprender situaciones desde la perspectiva de los participantes en cada situación.

Una desventaja que se atribuye a este paradigma es el riesgo de subjetividad en las apreciaciones de los evaluadores. Para superar esta dificultad Pérez (2006: 32) señala que suelen utilizarse los siguientes recursos:

- Recogida de información a través de diferentes fuentes, promoviendo además la combinación de opiniones;
- Recopilación mediante síntesis cualitativas de un abundante número de observaciones;
- Corroboración de la evidencia mediante el empleo de múltiples fuentes independientes;
- Confirmación de las conclusiones alcanzadas, a través de las opiniones de los implicados en el programa;
- Confirmación evidente de la coherencia entre las conclusiones alcanzadas y los planteamientos teóricos sobre las mismas.

La observación en sus diferentes modalidades es la técnica que se utiliza frecuentemente en este paradigma. Principalmente la observación no participante, observación participante, observación etnográfica y observación de instalaciones, materiales y resultados. Para Tejedor (2000), la observación constituye uno de los aspectos más importantes del método científico, señala que de hecho todas las ciencias comienzan por la observación:

“Esta estrategia básica de investigación en la Evaluación de Programas debe girar en torno a la observación realizada científicamente; es decir, utilizando técnicas que permitan lograr el máximo control y objetividad de la realidad o hecho educativo, siendo recomendada la utilización de diferentes modalidades metodológicas de observación: sistemática, participativa ,externa...” (Tejedor, 2000:334).

En cuanto a las fases que caracterizan el proceso evaluativo en el paradigma cualitativo Pérez (2006: 35-36) señala:

1ª. La observación generalizada, que constituirá el punto de partida de la evaluación del programa. La realidad que vaya apareciendo pondrá de manifiesto los aspectos más relevantes para el mejor conocimiento del programa que será sobre lo que se concentrará el evaluador.

2ª. La recopilación de impresiones seguirá a la observación. Se trata de recoger las manifestaciones que aparezcan y las impresiones que produzca en el observador.

3ª. El intercambio de impresiones, lo que supone la comunicación de las mismas a los implicados en el programa, que tendrán la oportunidad de comentarlas, criticarlas, confirmarlas o debatirlas. Este intercambio puede producirse con todos los implicados en el programa y en cualquier caso, el cambio de impresiones hará que las apreciaciones iniciales se confirmen, se corrijan o se completen, según se proceda, hasta darles carácter definitivo.

4ª. La elaboración del informe, será la fase final. Se incluirán el proceso seguido, los resultados obtenidos, las conclusiones a las que se haya llegado y las propuestas que se deriven de lo anterior. También podrá ser sometido a la consideración de los implicados o de expertos.

En relación con las garantías de rigor científico Pérez (2006: 36) señala las siguientes:

Contraste, se refiere a la confrontación entre las opiniones de los observadores con la apreciación de otros expertos. En el caso de coincidir este criterio habrá demostrado su validez.

Credibilidad, se hace referencia a la confrontación de las observaciones con múltiples controles de interpretaciones. Se refuerza mediante la insistencia de aspectos tales como: la prolongada presencia en el programa, el empleo de diferentes fuentes de información, el uso abundante en las interpretaciones de lo observado con otros evaluadores y con los participantes del programa.

Confirmación, el procedimiento seguido para la verificación de este criterio es similar al descrito en el contraste.

Validez externa, hace referencia a la posibilidad de aplicar un programa y de conseguir idénticos resultados con otros grupos semejantes al avaluado. Requiere de la utilización detallada de observaciones y descripciones que permitan comprobar si un programa funciona eficazmente en otros contextos.

Autenticidad, este criterio intenta superar las dificultades que se presentan al no poder ser la evaluación de programas un proceso susceptible de ser llevado a cabo en el laboratorio donde podrían controlarse diversos factores. Algunos rasgos de autenticidad son la preocupación ética, interés por los valores y necesidades de los implicados, aplicación práctica de la teoría, participación e la evaluación del programa de los afectados por los mismos, preocupación por la mejora de estos últimos.

4.7.- Paradigma mixto

Según Hernández Fernández y Baptista (2004) el paradigma mixto, representa un modelo mixto que “constituye el mayor nivel de integración entre los enfoques cualitativos y cuantitativos, donde ambos se combinan durante todo el proceso de investigación” (p.22). En este orden de ideas Bourdieu (1994), le da un sentido heurístico, porque permite el descubrimiento e intención de construcción de una metodología propia para incursionar en la investigación educativa. Dicha metodología proviene de la vertiente filosófica dialéctica, debido a la complementación de los enfoques cualitativo y cuantitativo; pero no como una acumulación de partes, ni a la fragmentación, sino como una interacción entre lo cualitativo-cuantitativo-cualitativo, posibilitando comprender con mayor grado de rigurosidad un fenómeno social. (Gómez, 2001).

En este sentido, Campuzano (s/f) plantea que el enfoque cualicuantitativo parte de la idea de que no existe ningún impedimento para utilizarlo, excepto la tradición

del investigador, para inscribirse en esta metodología y adaptarlas a las necesidades específicas de su estudio.

Para Guillén (1992), la dicotomía cuantitativo/cualitativo, parece involucrar un dilema epistemológico con un dilema lingüístico-semiótico. En realidad, para él no hay producción de conocimientos que solamente aborde cantidades excluyendo las cualidades ni viceversa. El mundo contiene aspectos cuantitativos indisolublemente mezclados con aspectos cualitativos, de tal modo que resulta imposible reconstruirlo atendiendo sólo a uno de ambos aspectos.

El paradigma mixto se propone integrar las aportaciones de los tipos cuantitativo y cualitativo y para un grupo mayoritario de autores representa la mejor opción para el análisis de programas para Pérez (2006), en la práctica educativa manifiesta que:

“Junto a la cuantificación de posibles resultados de un programa, existen implicaciones y aun efectos que sólo pueden percibirse convenientemente a través de un enfoque cualitativo: tal como por ejemplo, los componentes de lo que recientemente viene denominándose currículum oculto. Ante tales efectos, que aparecen sin haberse podido prever, el enfoque exclusivamente cuantitativo carece de eficacia” (Pérez, 2006:38).

Por su parte Tejedor, (2000: 336) al referirse a la elaboración de un diseño desde la perspectiva crítica señala que implica aceptar las siguientes premisas básicas:

- El diseño está estrechamente vinculado, conceptual y prácticamente, con la acción intervención.
- Los receptores del programa se convierten en agentes de la evaluación.
- Los procesos evaluativos los realizan y sirven a los implicados.
- La secuencia evaluativa es cíclica: comienza con el diagnóstico y termina en la valoración global del contexto social y personal. No se pueden aislar aspectos o dimensiones del programa para su evaluación.

- El análisis e interpretación de los datos se hace de forma colectiva la luz de un contexto social y político más amplio. En el análisis se utiliza información sobre cómo, quien cuando y dónde se obtienen los datos.

4.8.- Los implicados en la evaluación de programas

Según la clasificación establecida por Weiss (citado en Fernández Ballesteros, 1996: 36-38) las categorías de implicados pueden ser: políticos, directivos, técnicos, usuarios o clientes y los ciudadanos que pueden estar más o menos implicados en el programa en cuestión. Según este autor es posible establecer las demandas y efectos en función de los implicados.

Tipo de implicado	Algunas demandas	Algunos efectos de la evaluación.
Políticos	- ¿nuestras políticas son adecuadas? - ¿conviene modificar la financiación?	Relaciones causales. Política – problema.
Directivos	-¿el programa ha conseguido sus metas? -¿cómo puedo mejorarlo? - la teoría de base ¿Se cumple?	Relaciones causales. Programa- Problema.
Prácticos (técnicos)	- ¿es efectivo mi trabajo? -¿cómo puedo mejorarlo?	Relaciones causales. Acciones desempeñadas- problema.
Usuarios	- ¿me ayuda el programa a cumplir mis expectativas?	Nivel de consistencia de la evaluación. Formal con la evaluación subjetiva.
Allegados	- ¿me ayuda el programa a cumplir mis expectativas?	Nivel de consistencia de la evaluación formal con la evaluación subjetiva.
Potenciales usuarios	-¿me servirá el programa?	Sí efectivo, tranquilización.
Población	- ¿sirve el programa a las necesidades que creo tiene?	Desconfianza confianza. Presión fiscal.

Tabla IV.2 Demandas y efectos de la evaluación (Fernández Ballesteros: 1996)

Los involucrados en el programa son de carácter fundamental a lo largo de la evaluación y deben ser tomados en consideración desde el inicio de la misma. En un primer momento el evaluador tendrá que tener contacto con la audiencia que ha de ser considerada como cliente de la evaluación con el fin de establecer los fines y objetivos de ésta. A continuación tendrá que establecer contacto con las diferentes audiencias que le van a informar acerca de las necesidades, objetivos y metas del programa y de la evaluación. En el momento de recogida de la información las distintas audiencias se convertirán en fuentes de información y finalmente el evaluador tendrá que informar a algunas o todas las audiencias involucradas.

Para poder realizar adecuadamente una propuesta de evaluación resulta fundamental tener en cuenta los posibles obstáculos que pudieran presentarse en torno a los implicados de la misma y que tipo de estrategias podrían utilizarse para superarlos. Así por ejemplo sería difícil proceder a evaluar el currículum si los profesores se negasen a suministrar información acerca de sus prácticas de enseñanza.

Cuestionarios, entrevistas o discusiones de grupo pueden ser vías para indagar las potenciales barreras de cada grupo de involucrados, también con el propósito de superar las barreras y tratar de conseguir la colaboración de los implicados más renuentes, el evaluador puede utilizar documentos justificativos, avales científicos y políticos que justifiquen la necesidad de la evaluación.

En resumen la evaluación de programas requiere la colaboración de los distintos implicados él y en la evaluación. Una de las primeras tareas que deberá realizar el evaluador no sólo será anteceder a confeccionar el listado de las diferentes audiencias involucradas, sino que deberá orientar en la práctica diversas estrategias a la hora de superar los obstáculos que le puedan surgir.

Para finalizar este apartado mencionaremos algunas alternativas polémicas que se presentan en la evaluación de programas: Ciencia vs. Política y Evaluación Cuantitativa vs. Evaluación cualitativa.

Ciencia vs. Política: según Fernández Ballesteros (1996) dado que el concepto de evaluación implica un proceso científico, es un conjunto de acciones establecidas en una determinada realidad social, existen diferentes funciones y distintos tipos de evaluación e implicados. La evaluación de programas emerge como un ámbito de investigación y teorización dentro de las ciencias.

La mayor parte de los autores coinciden en que la evaluación de programas conlleva una recogida de información sistemática propia del método científico según lo planteado en los apartados anteriores.

Evaluación Cuantitativa vs. Evaluación Cualitativa: Como principal asunción ontológica se postula que el mundo externo existe como realidad independiente del observador o evaluador, a la inversa se supone existen múltiples realidades socialmente construidas. Desde una perspectiva epistemológica, los planteamientos cuantitativos postulan el objetivismo por el cual la realidad puede ser conocida con independencia del observador mientras que los cualitativos se consideran subjetivistas en el sentido en el que la relación entre el observador y lo observado es de tal naturaleza que el producto de la investigación haya de ser entendida como una pura creación de tal relación. El paradigma cuantitativo postula el intervencionismo en el que el control, la manipulación y la medición sistemática son garantías de rigor científico mientras que la posición cualitativa propone la hermenéutica ya que el observador se convierte en el principal instrumento en la comprensión del fenómeno objeto de estudio.

En términos de la evaluación de programas Fernández Ballesteros (1996) manifiesta su adhesión al polo cuantitativo aduciendo como defensa de tal inclinación:

1. Que la evaluación es una forma de investigación científica.
2. Que la evaluación, aunque se ve inmersa en los valores de contexto y ha de tener en cuenta a los distintos implicados en el programa de evaluación, debe ser realizada mediante métodos que maximicen la objetividad de sus resultados.

3. Que el control, la manipulación adecuada y la medición son garantías para la realización un trabajo riguroso.

4. Que el evaluador asume un rol que le sitúa en una posición de experto frente a otros involucrados en esa misma realidad.

4.9.- Evaluación del currículum y desarrollo profesional

El currículum contempla el programa como uno de los documentos que lo conforman, de igual forma el perfeccionamiento de programas con vistas a una mayor calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje influye en el diseño curricular.

Aunque partamos de la importancia del programa y la relación de este con el currículum, nos impulsa la tarea de reflejar la complejidad del proceso educativo desde la institución, el salón de clases, desde el papel del profesor, conociendo la enorme responsabilidad que reviste la formación integral del profesional de estos tiempos, ante el implacable desarrollo de la ciencia , y la necesidad de innovación, de solucionar problemáticas sociales, ecológicas, técnicas a nivel mundial que esperan respuesta.

El profesor trabaja directamente con el programa de la asignatura que imparte, con un plan de estudios, sus clases deben ir dirigidas a la formación de un profesional que responda un perfil según las demandas sociales. Las incongruencias que puedan existir en un programa son detectadas por un profesor competente. El estudio de los programas a fondo constituye un elemento esencial a la hora de priorizar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje y su continuo perfeccionamiento.

En épocas pasadas las modificaciones en los programas educativos han sido fruto de cambios conceptuales psicológicos y pedagógicos (Rosseau, Montesori, Decroly, Freinet, entre otros). Cuando se aborda el tema de la evaluación educativa debe hacerse referencia a la evaluación no solo del aprendizaje, sino además de programas y la evaluación institucional.

Los proyectos curriculares deben contemplarse como hipótesis iniciales de trabajo, que han de contrastarse después en la práctica educativa, y deben ser revisados y modificados de acuerdo con la experiencia (Martina, 1997).

Un rasgo esencial de los planes y programas de estudio es su permanente revisión y actualización. Por lo que una vez ejecutados se deben revisar los alcances de sus propuestas para contrastar su adecuación con la realidad, respondiendo a las innovaciones del conocimiento y a las variantes que tienen las poblaciones a las que se dirigen. Se necesita una actitud crítica, y diferente, por medio de la cual se reduzcan las distancias existentes entre lo deseable y lo real.

El concepto de programa hace referencia a los documentos en relación con los objetivos y los contenidos de un nivel educativo y que tienen un ámbito geográfico de aplicación más o menos amplio, nación, región. La existencia del programa se justifica en tanto que la tradición pedagógica no da suficientes garantías para poder prescindir de un marco general de referencia como el que suministra el programa. El diseño de programas debe responder a las exigencias de la comunidad educativa y a la posibilidad para integrar lo antiguo y lo nuevo, debe tener la flexibilidad suficiente para generar dinámicas de contraste y diferenciación didáctica, posibilitar modelos de intervención colaborativa. Desde una perspectiva formal se le exige contener una serie de requisitos que lo hagan inteligible y aplicable. Entre los elementos que integran su estructura se encuentran: fundamentación, pertinencia, a quienes va dirigido, objetivos, contenidos, actividades, métodos de enseñanza, medios y recursos necesarios, evaluación.

Cuando se piensa en la práctica curricular, el pensamiento se dirige al nivel que nos es más cercano, el nivel micro, es decir el que se realiza en la institución, en las disciplinas, en las asignaturas y en las clases, los protagonistas principales de esta práctica son los profesores y los estudiantes y la comunidad en general, que por lo general en esta fase puede desempeñar un rol más o menos activo en dependencia de las concepciones teórico metodológicas que se asuman. Relacionado con esta reflexión es que consideramos la necesidad cada vez más creciente de que el profesor,

a partir de su propia práctica y vinculada sistemáticamente al estudio de los principales presupuestos teóricos, pueda aportar y sugerir transformaciones al currículum. Por eso es razonable el criterio de Stenhouse (1991:15), cuando afirma *"Lo deseable en innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias y a la luz de nuestra práctica"*.

La labor del profesor debe estar caracterizada en la dimensión del desarrollo curricular para enfrentar constantemente las tareas de diseño, adecuación y rediseño, aunque muchas veces esto no ocurre.

Se plantea que las instituciones educativas de calidad son aquellas que permiten generar en su seno los mecanismos de adaptación a nuevas y cambiantes condiciones del aprendizaje y que el proceso de renovación curricular es un paso metodológico esencial para desarrollar los instrumentos programáticos y la visión organizacional a largo plazo que permita adaptar la práctica educativa para que ésta sea capaz de responder a nuevas condiciones de manera proactiva y constante. En este sentido Ruano (2002:13) plantea:

"La transformación curricular conlleva, por lo menos, dos aspectos. El primero consiste en el grado de correspondencia de los contenidos a incluir dentro del programa de estudios con respecto a las metas cognitivas y profesionales que se persiguen. Es decir, la manera en que se integran las asignaturas dentro del marco de referencia programático. Para ubicar dicho grado de correspondencia contenidos-programa, un ejercicio de autoanálisis a nivel curricular debe iniciarse a partir de la concepción misma de currículum".

Los programas deben cumplir una serie de requisitos a la hora de conformarse y para su evaluación. Sería interesante preguntarse si siempre los programas de estudio dan respuesta real a los requisitos fundamentales para ser elaborados. Un programa debe dar respuesta a necesidades de formación de un egresado, en el caso de la Educación Superior. Se responde a un perfil del profesional a competencias que debe

presentar el graduado de esa especialidad, por tanto, el programa debe ser pertinente, fundamentado en las necesidades que lo originan, para qué es el programa, a quién va dirigido. Se debe contemplar la clasificación y contextualización de los objetivos del programa, la coherencia entre estos y el perfil del profesional, los conocimientos a desarrollar y este sistema de conocimientos debe ser coherente con los contenidos, las habilidades a formar.

Se debe tener en cuenta la acomodación de contenidos con respecto al contexto, los recursos existentes, el control de proceso, concebir la evaluación, el manejo de materiales de estudio y una serie de indicaciones metodológicas y organización que den respuesta a estos elementos.

González (1994), cita algunos criterios dados por Villarroel en relación a desaciertos que los profesores detectan en la práctica pedagógica relacionados con el currículum y que atañen en alguna medida a los programas de estudio. Plantea que se trata de modelos que reproducen las características y relaciones de la sociedad a la que sirven en la medida en que los contenidos de planes y programas no están orientados al desarrollo nacional, por lo que se da una incongruencia y falta de coherencia entre estos elementos.

Según González (Ob.cit), generalmente los currículum vigentes se caracterizan porque son currículum estáticos y cerrados elaborados de forma jerárquica donde existe poca implicación por parte de los profesores, no existe una armónica relación entre los componentes fundamentales del diseño curricular (perfil, plan de estudios y programas de formación). Es frecuente que los planes se elaboren sin ser antecedidos de perfiles profesionales, y que las materias se impartan sin tener en consideración la función que cada una tiene en la formación profesional. Esto avala los planteamientos realizados anteriormente con referencia a las dificultades en relación a la coherencia en el programa entre los contenidos que se imparten, los objetivos y el perfil del profesional al que responden, además se plantea que los contenidos se presentan en forma de paquetes de conocimientos ya elaborados, listos para ser asimilados, favoreciéndose la enseñanza de carácter sumativa, intelectualista, en muchas

ocasiones favoreciéndose la instrucción sobre la educación, la información sobre la formación.

Como puede analizarse aún falta mucho por perfeccionar en el ámbito educativo referente al diseño curricular, así como en la práctica educativa. Los programas y planes de estudio deben ganar en coherencia y la labor del profesor debe ser más activa, debe trabajarse con vistas a que el profesor se sienta protagonista del proceso y no un mero reproductor de algo preestablecido.

Debemos añadir que el currículum no puede alejarse de la interacción entre estudiante- profesor y el conjunto de experiencias que se dan en el proceso de enseñanza aprendizaje, por ello en la literatura se abordan denominaciones como las establecidas en un currículum oculto, que se expresa no solo a partir de las interacciones en la institución educativa , fuera del aula, sino que ha llegado a manifestarse dentro del aula siendo conocimientos transmitidos por el profesor, por eso se señalaba la importancia de analizar cómo el profesor realizaba la implementación del programa según González, (1994). En relación a esto debe serse muy cuidadoso pues este currículum oculto es una fuente de obstáculos para lograr las finalidades del currículo formal o pensado.

La dinámica en el proceso de enseñanza es mucho más amplia, más enriquecedora que cualquier planificación que pueda realizarse. La experiencia del profesor, sus vivencias, conocimientos, sus motivaciones modifican de alguna forma el proceso, por eso cada vez que se realicen reflexiones acerca del currículum, del programa, de los planes de estudio se debe tener como premisa el reconocimiento del papel activo de los sujetos que se implican, de la existencia de un sujeto concreto con características específicas que mediatizan el proceso.

Si nos planteamos entonces la interrogante que dio inicio a estas reflexiones podremos decir que lo más importante no está en la direccionalidad del proceso sino en la capacidad de lograr un proceso de aprendizaje con calidad, el currículum desde una visión formal, desde su dimensión pensada contempla el programa como uno de sus componentes, rige, pauta y debe existir una coherencia entre cada uno de los

documentos que lo conforman, ahora, es innegable reconocer el carácter cíclico de las relaciones entre el currículum y el programa, entre cada uno de los documentos que lo conforman, cómo el perfeccionamiento de un programa trae implicaciones de orden curricular. Reconocer el currículum en la amplitud que se merece es uno de los elementos esenciales que debemos tener en cuenta al analizar la temática, darnos cuenta que el currículum va más allá de cada uno de estos componentes. Reconocer además que el rol de profesor implica un margen de flexibilidad a la hora de manejar el programa de la asignatura y el plan de estudios en dependencia de las necesidades y características de su grupo y de cada uno de los estudiantes, es el profesor un facilitador del proceso de aprendizaje, que tiene en sus manos documentos que lo guían en su accionar pero además que como personalidad se implica en el proceso y lo relaciona con su experiencia.

Si se parte de la necesidad del desarrollo de la personalidad de nuestros egresados y de su formación integral, si se pretende la atención a las particularidades individuales de los estudiantes se acepta entonces que es el profesor una figura insustituible, que es capaz de darse cuenta de cómo se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje a lo interno del grupo y que puede necesitar darle un vuelco a su accionar independientemente de la existencia de un programa prediseñado. Sin dejar de reconocer la importancia y necesidad de estos documentos curriculares para la calidad de la formación de los estudiantes y futuros profesionales.

El currículum oculto es un ejemplo de cómo puede modificarse el proceso de enseñanza y aprendizaje aún con la existencia de un programa o un currículum pensado. Es por eso que al analizar la institución educativa así como el proceso de enseñanza aprendizaje es necesario reconocer el currículum de una forma amplia, así como analizar las interacciones que se establecen entre sus componentes, relaciones de ínter funcionalidad, de condicionamiento mutuo, además debe decirse que las percepciones que del proceso tienen los estudiantes y profesores, las vivencias, las interacciones que se dan entre alumno y profesor, de estos con el currículum son

sumamente importantes a la hora de evaluar la calidad del proceso y analizar la temática curricular.

4.10.- Resumen del capítulo

El currículum implica un programa concreto entendido como el conjunto de acciones implementadas sistemáticamente por el docente para transmitir conocimiento a los estudiantes. Una forma de mejorarlo consiste en realizar la evaluación desde la planificación, desarrollo y aplicación. En este orden de ideas pretende establecer la coherencia entre el currículum prescrito como el documento que incluye planes y programas, organización de la enseñanza, para certificar los aprendizajes que deben alcanzar los estudiantes y currículum real como la interpretación que cada docente hace en relación al currículum prescrito para considerar lo que es apropiado o no enseñar a los estudiantes, todo ello fundamentado en el marco de la evaluación de programas.

Ahora bien al hablar de currículum como programa se plantea una actuación planificada, organizada y sistemática, para el logro de las metas educativas que implica una comparación del conjunto de estándares que se orientan a la mejora del mismo. La evaluación del currículum supone un juicio sobre esa realidad, los procedimientos para obtener la información, los cuales deben estar sustentados sobre bases confiables que permitan establecer las debilidades y fortalezas. Desde la comprensión, la dimensión crítica y reflexiva, apoyado en diversos aspectos tales como: los contenidos, la motivación, la metodología, recursos didácticos, con el fin de corroborar su adecuación y eficacia.

El proceso de evaluación curricular exige la aplicación de un modelo de evaluación de programas, ya que éste es un instrumento de gestión que valora de manera sistemática y objetiva la pertinencia, el rendimiento y éxito de los programas, a efecto de orientar la toma de decisiones para la mejora, desde una perspectiva integral, permanente, dinámica, participativa y flexible. Además la información obtenida, es esencial para determinar la funcionalidad, la eficacia y la eficiencia de la evaluación, y en consecuencia su calidad.

Para llevar a cabo la evaluación de programas existen diferentes modelos planteados por diversos autores tales como:

Ralph Tyler quien plantea que la evaluación debe ser vista como un producto final, perdiendo la oportunidad de perfeccionar el programa.

Lee J. Cronbach manifiesta que evaluar es recopilar información para la toma de decisiones de un programa educativo.

Robert Stake señala que se debe ayudar al cliente a comprender los problemas y a describir las virtudes y defectos del programa

Malcolm Provus en su modelo de discrepancias establece la crítica que no necesariamente deben realizarse comparaciones para evaluar un programa educativo, a la hora de comparar.

Michael Scriven incorpora el concepto de la metaevaluación, a la evaluación de programas, pero establece la evaluación sin metas cuyo fin es investigar los efectos del programa independiente de sus objetivos, es decir identificar los efectos e impactos del programa.

Díaz-Barriga. Luce y otros proponen una metodología de evaluación de programas para la educación superior.

Daniel Sfflebeam orienta el modelo CIPP (*context, input, process, product*), centrado en la línea de los sistemas de educación y servicios humanos. No se orienta a la realización de un estudio individual, sino más bien en proporcionar una evaluación continúa para la toma de decisiones de una institución determinada para el caso de esta investigación. Se basa en el concepto de que el propósito de una evaluación no es demostrar sino perfeccionar. Según el autor se trata del “*proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización, y el impacto de un objetivo determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados*” (Stufflebeam 2002: 183).

Los aspectos que deben ser valorados según esta definición incluyen las metas, la planificación, la realización y el impacto. Cada uno de estos elementos es valorado respectivamente por la evaluación de contexto (C), de entrada o input (I), de proceso (P) y de producto (P). No se trata de dejar en evidencia las debilidades de la realidad estudiada, sino de conocer esa realidad en términos de tomar decisiones que apunten a su perfeccionamiento. Se considera que la evaluación es un instrumento para ayudar a que los programas sean mejores para la gente a la que deben servir. A continuación se describen sus cuatro fases:

Evaluación de contexto: se trata de establecer las características generales en donde se desenvuelve un programa, la identificación de sus virtudes y deficiencias con el objeto de proporcionar una guía para su perfeccionamiento.

Evaluación de entrada: busca ayudar a los clientes en la consideración de estrategias de programa alternativas que den respuesta a las necesidades e intereses y circunstancias ambientales.

Evaluación de proceso: se refiere a la comprobación continua de la realización de un plan. Proporciona información continua acerca de hasta qué punto las actividades siguen un buen ritmo, se desarrollan tal como se habían planeado y utilizan los recursos de una manera eficiente.

Evaluación de producto: pretende averiguar hasta qué punto el programa ha satisfecho las necesidades de los involucrados. Se ocupa básicamente de los efectos del programa, incluyendo las debilidades y fortalezas.

Ahora bien la evaluación es el comienzo y el final de un proceso de mejora, y en ese proceso es importante considerar los procedimientos propios de la investigación. Al respecto algunos autores plantean diferentes paradigmas de acuerdo a la dominancia de sus características fundamentales: cuantitativo, cualitativo y mixto.

El paradigma experimental cuantitativo tiende a la máxima objetividad de los datos, razón por la que establece una sistematización estricta en el seguimiento del

proceso evaluador y un diseño que desemboca en resultados numérico- estadísticos. Las técnicas más representativas de este modelo que permiten obtener información que pueda ser cuantificable y sometida a tratamiento estadístico son las de tipo interrogativo oral y especialmente escrita.

El paradigma cualitativo, se caracteriza por la extracción inmediata y personal de la información a través del empleo de técnicas e instrumentos más basados en el contacto con los involucrados en el desarrollo de programas.

Esta característica permite arribar a una mayor comprensión del programa y de quienes lo ejecutan. Una desventaja que se atribuye a este paradigma es el riesgo de subjetividad en las apreciaciones de los evaluadores.

El paradigma mixto se propone integrar las aportaciones de los tipos cuantitativo y cualitativo y para un grupo mayoritario de autores representa la mejor opción para el análisis de programas.

Después de lo planteado anteriormente, para los efectos de este trabajo se empleara el modelo CIPP planteado para la evaluación de programas de Daniel Sfflebeam sustentado en un paradigma mixto.

SEGUNDA PARTE: MARCO CONCEPTUAL

La primera parte de nuestro trabajo, constituye el marco teórico, se centró en la importancia del currículum y de la evolución histórica de la educación física en el mundo, su tendencia actual, enseñanza y propósito en el currículum escolar, objeto de estudio de este trabajo. Asimismo se presenta la propuesta de evaluación de programas para el ámbito educativo con la idea de evaluar el currículum, ya que la evaluación constituye un proceso fundamental en el crecimiento de la calidad de la educación.

Desde esta perspectiva, tal como profundizamos en el último capítulo del marco teórico, evaluar es juzgar el valor de la realidad, es argumentar sobre las circunstancias, problemas y logros de lo evaluado y es un proceso de aprendizaje. Este proceso se fundamenta en la idea de que la evaluación debe ser producto de una construcción en la cual participan los entes involucrados de la realidad evaluada. Dicha evaluación, debe consistir en una medición de acuerdo con estándares prefijados, supone reflexionar sobre las circunstancias, los problemas y logros de lo evaluado con la idea de crear toma de conciencia para accionar y transformar las prácticas pedagógicas de los profesionales en el área de educación física, intención que animó a la investigadora a la realización de este trabajo para que sirva de aporte en la reconstrucción y la mejora en el área de la educación física.

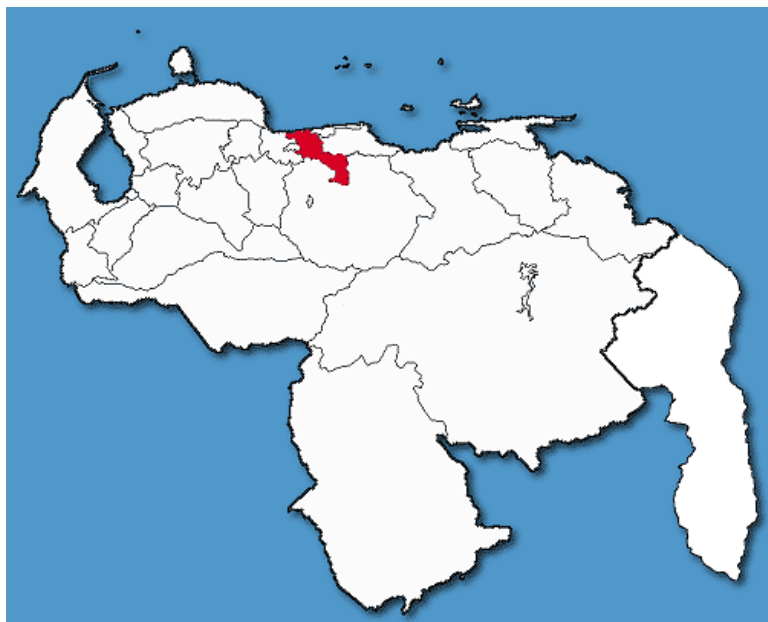
En esta segunda parte nos centramos en caracterizar a la educación física en Venezuela a la que intentaremos realizar un aporte para la mejora. Está conformada por dos capítulos. En el primero se presenta la ubicación geográfica de la república bolivariana de Venezuela y las características de la educación física. Y en el segundo esta referido a la educación física como profesión en Venezuela.

1.- REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA: SISTEMA EDUCATIVO

1.1.- Contexto

1.1.1.- Ubicación geográfica de Venezuela

La República Bolivariana de Venezuela es una Republica Federal estructurada por 23 estados y un Distrito Capital situada norte de América del Sur, su capital federal y sede de Los Poderes de la Nación es Caracas.



La Ciudad de Maracay, conocida también como la Ciudad Jardín, es la capital del estado Aragua, y del Municipio Girardot. Para el año 2007 el Área Metropolitana de Maracay, ostenta una población de 1.094.210 habitantes, y comprende los Municipios: Girardot, Mario Briceño Iragorry, Francisco Linares Alcántara, José Ángel Lamas, Santiago Mariño, Sucre y Libertador, lo que la convierte en el cuarto núcleo urbano más poblado del país. Situada en la región político-administrativa

Centro (Aragua, Carabobo y Cojedes). Se ubica a orillas del Lago de Tacarigua o Lago de Valencia en la Cordillera de La Costa.



El municipio Girardot es el más poblado del estado venezolano de Aragua, cuya capital es la ciudad de Maracay. El municipio está situado en la zona noroccidental del Estado Aragua, y limita al norte con el Mar Caribe, al sur con el municipio Libertador, al este con los municipios Santiago Mariño y Linares Alcántara y al oeste con el Lago de Valencia, los municipios Mario Briceño Iragorry y Ocumare de la Costa de Oro y el vecino Estado Carabobo.

1.2.- Escuelas Bolivarianas

El Ministerio de Educación y Deportes (2004), sustentado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la Ley Orgánica de Educación y la LOPNA convirtió a todas las escuelas venezolanas en Escuelas Bolivarianas, con la idea de generar cambios profundos afrontando las limitaciones del sistema escolar asumiendo la educación como un continuo humano, que según Figueroa (2007), supone considerar la educación como elemento fundamental para el desarrollo de la persona como ser social, entendiendo que esto se logra mediante un proceso que se produce durante toda la vida, desde la gestación hasta la vejez y que se origina por la relación entre lo biológico y las condiciones sociales y culturales.

Así mismo, el Ministerio de Educación y Deportes (Ob.cit) establece que este continuo abarca el reconocimiento y la integración en la diversidad del ser humano, es decir, pasar de la democracia representativa a la verdadera democracia “participativa – protagónica”; en donde la práctica pedagógica es abierta, reflexiva y constructiva con relación amplia a la comunidad. A continuación se presenta la diagramación establecida en las escuelas bolivarianas para visualizar la educación integral, como continuo humano y el desarrollo del ser social:



Figura 10. Educación Integral como continuo humano.
Fuente: Ministerio de Educación y Deportes, (2005)

Así mismo, se presenta el proceso de estructuración de la Educación Bolivariana como continuo humano:



Figura 12. Proceso de Estructuración de la Educación Bolivariana.
Fuente: Ministerio de Educación y Deportes, (2005)

En el Ministerio de Educación y Deportes (Ob.cit) se plantea que las Escuelas Bolivarianas abarcan la educación inicial desde cero a seis años hasta los periodos de educación básica desde los seis hasta los doce años. Así mismo tienen carácter experimental, jornadas escolares completas, flexibilidad del currículo y articulación de esfuerzos especiales por parte del Estado. Son espacios donde se detectan necesidades, fortalezas y potencialidades del colectivo en general, al tiempo que se generen las experiencias, los aprendizajes organizacionales y el fortalecimiento institucional. La supervisión esta caracterizada por la orientación, acompañamiento, control y evaluación del proceso educativo en cada institución y a la preparación del personal directivo en la administración escolar democrática y participativa.

En la práctica educativa se propone el acompañamiento pedagógico en sustitución de la supervisión tradicional tal como se plantea en el Ministerio de Educación en el Proyecto Educativo Nacional (2000:49), *“se debe transformar la supervisión tradicional promoviendo el acompañamiento pedagógico”*.

Según González (1995:44), el acompañamiento es una dimensión académica y clínica que es entendida *“como proceso integral donde convergen todas las actividades del quehacer educativo y que los resultados son responsabilidad de todos los participantes propiciando el trabajo en equipo y dando una dimensión de interdisciplinariedad”*. Por lo que se deduce que en acompañamiento pedagógico deben participar los docentes, especialistas, directivos, administrativos, entre otros para discutir las innovaciones pedagógicas, establecer consensos, en relación a los puntos o temas a desarrollar en la institución, es decir, el colectivo debe actuar en un clima totalmente informal y con absoluta libertad para expresar sus ideas, luego con un sentido crítico se analiza la viabilidad o practicidad de las propuestas más valiosas y se hace un resumen en conjuntos con los entes involucrados y extraen los aportes o conclusiones sobre el o los temas y las actividades a ejecutar.

En este orden de ideas, para Conde (1998:79), se lleva a cabo en la práctica, *“cuando se realizan experiencias en equipo, se idea en la participación de especialistas en las diferentes disciplinas curriculares”*.

Se puede entender que el acompañamiento es un proceso integral donde se involucran todas las actividades realizadas en el hecho educativo por medio del trabajo en equipo, y es responsabilidad de todos especialistas de las diferentes disciplinas curriculares.

Para Lanz (2001:119), el acompañamiento es “*una ayuda al docente en el proceso de transformación pedagógica, donde la función directiva más que fiscalizar y controlar resultados debe centrarse en acompañar al docente*”. Y plantea los siguientes principios para llevar a cabo el acompañamiento pedagógico:

1. Principio de aprendizaje cooperativo: se comprende compartiendo conocimientos de los actores y autores del hecho educativo, como son experiencias, estrategias, actitudes, concepciones, entre otras.
2. Principio centrado en la práctica pedagógica: parte del proceso pedagógico originado en el aula, sintetizado en los proyectos pedagógicos.
3. Principio de horizontalidad: la relación de todos los participantes en el quehacer educativo es entre iguales.
4. Principio de democratización: proceso de autodeterminación de los espacios educativos con características de autonomía y comunicación.
5. Principio de acción-reflexión-acción: toda práctica pedagógica es producto de la reflexión del consenso. Cada acción le corresponde un acto de evaluación y de sistematización de la experiencia, donde el aprendizaje es significativo y el docente debe ejercer el rol como facilitador-mediador.
6. Principio de autonomía: cada uno de los acompañamientos y colectivos en las instituciones se deben construir de acuerdo a su realidad, motivaciones y posibilidades, según su proceso de formación.
7. Principio de formación Permanente: En el acompañamiento el docente está inmerso en un proceso en el cual aprende durante toda su vida.
8. Principio centrado en la escuela: El acompañamiento es el espacio natural donde convergen todos los elementos, actores y autores del hecho educativo.

Para Lanz (Ob.cit:114) la concepción del acompañamiento pedagógico para mejorar la eficiencia, eficacia, y calidad de la educación y por ende de la educación en general requiere “enfrentar el clima cultural y las retinas burocráticas construyendo viabilidad al cambio, desde los valores, así como en lo Técnico-Administrativo, buscando lo pedagógico”. En este sentido, la tendencia es democrática-participativa el acompañamiento está centrado en la democratización del saber, donde el colectivo participa en la producción del conocimiento, en la elaboración y ejecución de propuestas, planes y programas.

Trabajo en equipo y decisiones en colectivo que permitan cumplir los principios que orienten a las exigencias del proceso. Regulación flexible, donde la formalidad, los aspectos normativos, los recaudos pierden su condición de ser fines en si mismos y se hacen funcionales a la praxis. Dirección consciente y autodisciplinaria, responsabilidad de todos los involucrados en el proceso, a fin de satisfacer sus necesidades y la de todos.

Es importante notar, que tal concepción evidencia un cambio que debe partir de la conciencia de todos los involucrados en el proceso educativo, siendo tal vez, el docente quien debe esforzarse para que se logre cumplir, orientar y corregir para alcanzar las metas propuestas.

El Estado juega un papel importante pues es el encargado de crear las condiciones para la educación de calidad para todos. Dentro de los principios como proyecto de las escuelas bolivarianas el Ministerio de Educación y Deportes (2004), plantea que deben responder a la necesidad creada por diversos factores, tales como: deserción y exclusión escolar, desnutrición, bajo rendimiento escolar, formación permanente de hombres y mujeres, entre otros, en correspondencia con el momento histórico de transformación que vive la nación. Además de garantizar la esencia humana, ética, democrática, de calidad para todos, gratuita y obligatoria, como derecho propio de todo ciudadano, que se ajuste a la concepción Constitucional del Estado Docente y debe ser:

1. Transformadora de la sociedad, se concreta e identifica con la identidad nacional. Entendida según la Serfatty (s/f) como los elementos comunes que unen a

todos los ciudadanos que conforman un país. Por ejemplo, la historia, el territorio, los símbolos patrios, la música y la danza, el idioma, la religión, los símbolos naturales, la arquitectura y la gastronomía entre otras.

2. Participativa y democrática, todos los miembros de la comunidad intervienen en la toma de decisiones, en la ejecución y evaluación de las actividades escolares.

3. Escuela de la comunidad, la comunidad está presente en la actividad educativa, hace uso racional de la escuela y su entorno.

4.-Esta basada en un modelo de atención educativa integral, promueve la justicia social en donde se permite la permanencia, prosecución y culminación del niño niña en la escuela con una visión holística que apunta al aprender a ser, a hacer y a convivir. La renovación pedagógica del docente es permanente y va más allá de las técnicas y estrategias de enseñanza.

Así mismo, en el Ministerio de Educación y Deportes (Ob.cit) se establece que en toda institución educativa debe existir los siguientes espacios: formación integral, innovaciones pedagógicas, quehacer comunitario, salud y vida, producción y productividad, cultura y creatividad, comunicación alternativa, TICs y paz.

La formación integral debe garantizar acciones intersectoriales con la familia e instituciones científicas, artísticas, deportivas para generar el desarrollo de todas las aptitudes del niño, niña y adolescente y a la vez cubrir las necesidades básicas como la alimentación y la salud preventiva. Los maestros y especialistas conjuntamente con los estudiantes, padres y representantes deben elaborar el proyecto de aula a partir del saber, el conocer, el hacer y el convivir de los estudiantes y de la comunidad a la cual permanecen.

Las innovaciones pedagógicas pasar por un proceso de discusión curricular colectiva donde la escuela, la familia y la comunidad juegan un papel fundamental en la sistematización, investigación y aplicación de experiencias innovadoras. El quehacer comunitario esta vinculado con la localidad en la cual funciona la escuela, a partir de una investigación etnográfica donde se puntualice las expresiones culturales, procesos de trabajo, producción y tradiciones existentes en la comunidad, con la idea de promover el desarrollo local sostenible.

Salud y vida en este espacio se promueve la prevención, protección y defensa como derecho humano, en articulación con las políticas intergubernamentales y se debe garantizar un sitio para la recreación y el deporte en armonía con la naturaleza y el medio ambiente.

La producción y la productividad se proponen como el reto y el compromiso de apoyar procesos, facilitar recursos y fortalecer la práctica productiva fundamentada en el “Aprender haciendo y enseñar produciendo”, donde el saber popular histórico, cultural, ecológico, económico, entre otros forma parte en el saber académico a la hora de elaborar la planificación de la educación y el trabajo productivo de la escuela.

La creatividad y cultura buscan del desarrollo del intelecto, la salud física y mental. La creatividad es esencia del desarrollo del ser humano, la cultura es un componente curricular y un proceso integral colectivo, solidario y participativo que consiste en el descubrimiento, defensa, preservación y fomento de la memoria histórica, la capacidad creadora, los saberes populares y de imaginario colectivo; donde se involucran todos los actores que intervienen en el hecho educativo.

La comunicación alternativa y TICs promueven el contacto de los niños, niñas y adolescentes con las nuevas tecnologías, por medio de los centros de informática, laboratorios de computación, apertura de espacios para los niños en emisoras comunitarias y el diseño de programas radiales dirigidos por los niños y las niñas. Los centros bolivarianos de informática y telemática (CBIT) permiten comprender el mundo desde un punto de vista del universo. Además en estos espacios se lleva a cabo el proyecto de la matemática interactiva cuya finalidad es vincular los niños y niñas con una enseñanza más dinámica y participativa, desarrollando un gran número de software, destinados a proporcionar al educador un sin fin de estrategias metodológicas que faciliten y dinamicen el aprendizaje.

La paz este espacio se fomenta los valores en los ambientes escolares, se articulan acciones preventivas en el estudio de los derechos y deberes constitucionales de los niños y niñas. En tal sentido las escuelas bolivarianas deben fortalecer actividades de convivencia, tolerancia y respeto a la diversidad de ideas y a

los derechos humanos, permitiendo el renacimiento de las manifestaciones culturales y tradicionales de cada región del país.

En definitiva, las escuelas bolivarianas deben consolidar un modelo pedagógico que minimice los índices de deserción y exclusión de los niños, niñas y adolescentes, derivados a causas sociales y económicas tales como: falta de alimentación, problemas familiares, mal uso del tiempo libre, entre otros factores con la idea que tengan iguales oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo.

1.2.1.- Escuelas Bolivarianas: Formación y atención del educando

El Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007), es el eje del sistema educativo venezolano, por lo tanto se encargó de dirigir, planificar, coordinar, supervisar y evaluar a las instituciones escolares del país. Las funciones antes mencionadas también se cumplen en las Escuelas Bolivarianas, las cuales fueron creadas para mejorar la formación integral de los niños y niñas de educación inicial y de la I y II Etapa de Educación Básica en las áreas pedagógicas, psicológicas, salud, nutrición, física y odontológica con el propósito de potenciar el dominio de las competencias fundamentales para su desarrollo como persona.

En los actuales momentos dichas escuelas han sido evaluadas por diversos entes, motivo por el cual se han librado debates en torno a la formación y atención que ellas ofrecen a los estudiantes, dando como resultado dos vertientes: positivos y negativos.

Asumiendo el análisis desde esta perspectiva y tomando en consideración lo anteriormente planteado se presentan a continuación las posturas de diferentes autores en relación a las escuelas bolivarianas. Por ejemplo para Cárdenas (2001:8) señala que las mismas “*persiguen transformar nuestras escuelas tradicionales en escuelas activas*”. Para ello el colectivo institucional juega un papel decisivo para alcanzar esta meta propuesta. Por otro lado para Arellano (2000), el rol del director es un elemento para lograr la coherencia e integración en la labor escolar. La autora considera que la postura de Cárdenas es integradora y permitiría conseguir los objetivos propuestos

por el Ministerio del Poder Popular para la Educación en relación de transformar las escuelas pasivas en activas.

Por otro lado De Chávez (1999:2), señala que el objetivo final de estas escuelas podría sintetizarse *“en aquella formula del maestro del Libertador, que pensaba que educar debía ser para la vida”*. Es decir, que todos los aprendizajes en los niños/as deben tener sentido y utilidad para su vida cotidiana. Para Liendo (2001:38), deben *“estar abiertas a la participación productiva comunitaria a fin de aprovechar el potencial social, cultural y participativo en función del hecho educativo”*. En ese sentido las escuelas bolivarianas pretenden educar para la vida, fomentando la participación activa, productiva y comunitaria del colectivo institucional en beneficio del quehacer educativo.

Méndez (2001:3), establece que *“en las escuelas bolivarianas trabajan 12 mil docentes quienes reciben un bono de 60% de su sueldo para compensar el nuevo horario”*. En este mismo orden de ideas señala que *“401 mil 22 niños se benefician con el Programa de Alimentación Escuelas Bolivariana (P.A.E.E.B)”*. Sin embargo, en realidad solo una minoría de las instituciones educativas contiene estos dos beneficios.

Flores (2001:24) plantea que *“si llegamos a disponer de niños mejor alimentados pensando en el anhelado éxito de las escuelas bolivarianas, es lógico suponer que en el futuro se podría alcanzar un mejor funcionamiento del aspecto de la salud”*. La autora esta en completo acuerdo con la postura de este autor, ya que la formación integral de los niños y niñas se debe garantizar acciones en la búsqueda de la conservación y mejoramiento de la salud integral, conjuntamente con los hábitos de higiene y alimentación.

Para González (2001:35) la escuela bolivariana *“invita a la comunidad toda a incorporarse a luchar contra la desnutrición con hambre no se estudia ni con niños enfermos”*. Por lo que se debe conformar grupos de trabajo y tomar decisiones para la puesta en práctica de estrategias que fomenten la integración escuela-comunidad.

En el Ministerio del Poder Popular para la Educación para el año 2005, decreto todas las escuelas como Escuelas Bolivarianas, lo que trajo como consecuencia que no todos los docentes gocen de este beneficio, así como tampoco todos los estudiantes gozan del programa P.A.E.E.B.

Sin embargo, se reconoce el esfuerzo del Estado Venezolano para redimensionar las políticas educativas del país, al intentar dar respuestas a las necesidades específicas del estudiante, de su grupo familiar y de su contexto socio-económico. En otro orden de ideas, Liendo (2001), señala que en las escuelas bolivarianas se deben crear espacios para las actividades lúdicas que comprendan momentos pedagógicos que complementan el trabajo en el aula, con la idea fomentar valores de cooperatividad, espontaneidad, solidaridad y libertad entre otros. Pero se considera que todo docente en su quehacer profesional debería incluir este tipo de actividades en su planificación.

De Chávez (1999), plantea que estas escuelas están concebidas bajo el concepto de escuelas saludables, donde se desarrollan conceptos de respeto y defensa de los derechos humanos y la promoción de la salud. Igualmente González (Op.cit: 25) señala que *“la actividad física el desarrollo deportivo forma parte indisoluble de una pedagogía integral”*.

Del planteamiento anterior se infiere que la salud esta relacionada con las motivaciones para la realización de actividades físicas y valores en las personas en la búsqueda de ese estado de bienestar físico, mental que se acerque al concepto individual de salud como componente básico de la calidad de vida en atención a la sociedad.

Para, De Chávez (1999:3) *“algunas de estas escuelas están modificando sus instalaciones físicas para incorporar a los niños discapacitados en sus aulas”*. Las escuelas bolivarianas se crearon en la búsqueda beneficios tanto físicos como psicológicos, para la salud de las personas. Sin embargo, hasta la fecha no se han logrados los objetivos propuestos para toda la población venezolana.

En atención a lo anterior de inmediato abordaremos a Méndez (2001:12) quien plantea que “...*hay que agregar: falta de supervisión, incumplimiento en los horarios, ausencia de proyectos y de preparación de los docentes*”. Lo anteriormente refleja la ausencia de un trabajo en equipo que implique el intercambio de experiencias de una forma horizontal y una democracia participativa que lleve a los actores a comprometerse en acciones comunes con el propósito de buscar el bienestar institucional.

Así mismo Ramos (2001:15) manifiesta que, “*no existe control en el cumplimiento del horario ni supervisión en los aspectos académicos pedagógicos del ideario bolivariano...*”. Por lo que se considera necesario impulsar estrategias de participación donde todos los entes involucrados tengan la oportunidad discutir y reflexionar sobre las debilidades y fortalezas de las actividades que en la institución se planifican, con el propósito de cumplir con el lineamiento establecido en las Escuelas Bolivarianas.

Para Liendo (2001:3), “*los docentes no están preparados pedagógicamente ni se sienten comprometidos para asumir los cambios que se introducen en las escuelas bolivarianas*”. La formación permanente del docente debe ser una constante para que pueda asimilar los cambios que en su profesión se le presenten, con la finalidad de proporcionar aprendizajes significativos que sirvan al educando su incorporación plena a la sociedad. De esta manera en estas escuelas se debe crear espacios educativos que permitan un cambio ético de reflexión permanente sobre qué enseñamos, a quiénes, dónde y para qué, pues los aprendizajes deben servir al niño/a para responder a los problemas que se plantean en su cotidianidad y desarrollo ciudadano.

Las acotaciones anteriores permiten deducir la falta de acompañamiento en la labor docente, no existe el cumplimiento de horario, y en el proceso de formación permanente de los docentes, se esta dejando sin atender aspectos fundamentales para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la de retroalimentación positiva o negativa de cómo es llevada a cabo en quehacer profesional.

Manzo (2001:8), establece que muchas de las proliferaciones de enfermedades en las escuelas tienen que ver con *“problemas con las tuberías y las instalaciones sanitarias, lo cual ocasiona botes de aguas blancas y negras trayendo enfermedades a los alumnos”*. Las condiciones adecuadas en las instalaciones educativas son un recurso indispensable para crear un ambiente adecuado para que los niños y niñas reciban una educación integral de calidad. En este sentido Cubero (2001:25) señala que las escuelas *“no cumplen con las debidas condiciones sanitarias”*. Por lo que para Méndez (2001), por lo que se infiere que no todas las escuelas venezolanas cuentan con las condiciones óptimas para su buen funcionamiento.

Por otro lado, según Mújica (2000:19):

“El problema es que elegimos estas escuelas desde el Ministerio, por puro azar, mediante un sistema de computación; pero cuando vimos la realidad nos dimos cuenta de la cantidad de problemas que tenían; muchas de las escuelas seleccionadas estaban destruidas y la comunidad educativa no estaba ganada”.

En este orden de ideas, el propósito del gobierno nacional de convertir todas las escuelas básicas en Escuelas Bolivarianas, no tomó en cuenta la realidad que viven nuestras instituciones educativas. En Venezuela existen planteles que funcionan en doble turno, las instalaciones, los equipos, el ambiente y espacio físico de los mismos no están en óptimas condiciones para llevar a cabo la labor docente, según lo propuesto en el documento oficial de rige dichas escuelas. Por otra parte, Carvajal (s/f: 1), señala:

“La ideología Marxista en la que esta inserto el gobierno esta siendo implementada en las aulas de clases públicas en una especie de adoctrinamiento en el que las deformaciones de la historia son la norma. Falta de planificación, improvisación, corrupción e irregularidades en las escuelas bolivarianas, además de ignorar al denominado Proyecto Educativo Nacional, que resulta profundamente reaccionario en su planteamiento. El país entero, esta asistiendo a la instrumentalización política de la educación”.

Lo planteado por el autor se puede inferir que existe una ideologización en el sistema escolar, el gobierno de turno quiere que los estudiantes interpreten la historia en función de lo que él va haciendo, es decir, valora más su postura política partidista, que los antecedentes históricos de nuestro país. Contribuyendo de esta manera a la ausencia de una planificación coherente y contextualizada, como también múltiples irregularidades administrativas que deterioran las bases pautadas en el Proyecto Educativo Nacional. Es posible que para que exista el buen funcionamiento de las Escuelas Bolivarianas se tengan que superar las declaraciones descritas anteriormente por los expertos en este tema.

1.2.2.- Administración del currículum

El Currículum en la escuela bolivariana, debe atender a la diversidad social y cultural en una sociedad democrática, participativa, multiétnica y pluricultural, donde se promueva la participación, flexibilización y contextualización, tal como se plantea en las bases curriculares de la educación inicial en el Ministerio de Educación y Deporte (2005). En este marco el currículo se define desde una perspectiva de construcción cultural que según Grundy, (1998), enfatiza la experiencia humana como punto de partida para organizar la práctica educativa, dándole acumulación al hecho pedagógico como praxis social. Asimismo, como elemento para la transformación social (Kemmis, 1996), el currículo en un paradigma educativo que valora la participación y acción de las personas que interactúan en una misma comunidad, localidad, entidad federal y nación, destacando la producción social de significados culturales. En este sentido, se orienta hacia el desarrollo integral de la población desde la gestación hasta que cumpla 12 años; y promueve interrelaciones entre el niño y la niña con sus pares, con su grupo familiar, con los docentes y otros adultos significativos de la comunidad. En consecuencia, considera la diversidad social y cultural de las familias y comunidades donde las niñas y los niños crecen y se desenvuelven.

La fundamentación curricular es concebida para que las niñas y los niños como seres humanos, sujetos de derecho que poseen un potencial de desarrollo que les permitirá avanzar a las etapas sucesivas a través de las cuales se irán produciendo los cambios que habrán de conducirlos hasta la adolescencia y la adultez. Donde cada individuo tiene su propio ritmo y su estilo de desarrollo y aprendizaje. Las actividades de su vida diaria en los diferentes espacios de interacción social (hogar, maternal, centro preescolar, centros de educación inicial y de atención integral, parques, reuniones familiares o infantiles) les permitirán integrarse progresivamente como miembros de una familia, de una escuela, de una colectividad.

Dentro de esta concepción el entorno del niño y la niña se aprecia con un sentido ecológico, siguiendo a Brofembrener (1987), considerando todo lo que lo(a) rodea y lo(a) afecta directa e indirectamente: la familia, los hogares de atención integral, los centros escolares, los adultos significativos, la comunidad, la garantía de sus derechos, la cultura, los medios de comunicación social, las previsiones y acciones para la protección integral, además de los espacios físicos y naturales que condicionan su desarrollo.

1.2.3.- Basamento Legal

Con la finalidad de reseñar la sustentación legal en que se apoya la creación de las escuelas bolivarianas, se procedió a revisar las fuentes legales que dan origen a las mismas. Entre ellas se cuenta, en primer lugar, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, luego la Resolución N° 179, le sigue La Ley Orgánica para la Protección del Niño y el Adolescente (LOPNA) y La Ley Orgánica de educación.

A continuación se describen los principales aspectos legales en que se basa la escuela bolivariana para lograr sus metas trazadas. Los mismos serán interpretados de forma objetiva a fin de profundizar tanto en el funcionamiento como su origen y creación. Para ello, el análisis estará constituido por las políticas de Estado que establece el gobierno para lograr las metas trazada, en donde todo ciudadano tiene derecho al disfrute por estar consagrado en nuestra carta magna.

En relación a la política de Estado Liendo (2000:150), señala que “*Las Escuelas Bolivarianas, pretenden ser una de las maneras de convertir en realidades las aspiraciones sociales, los principios, los derechos y las obligaciones del Estado*”. En la Resolución N° 179 (1999:1) señala “*que es función primordial e indeclinable del Estado Venezolano garantizar una educación de calidad*”. Para ello debe existir un sólido conjunto de datos que proporcionen indicaciones sobre los factores que hacen que las escuelas sean productivas. Esos datos apuntan sobre todo a destacar la importancia de la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir la manera en que se produce la interacción entre estudiantes y maestros en las aulas y la forma en que todos ellos sacan el mejor partido de los materiales pedagógicos

En este mismo orden de ideas el Ministerio de Educación Cultura y Deportes (s.f:7) plantea “*...Cumplir con dos requisitos mínimos: La alimentación...y la atención a la salud...ambos compromisos son considerados como parte de la responsabilidad del Estado para garantizar la educación gratuita*”. Para lograr la universalización de la enseñanza en la escuela bolivariana bajo esta afirmación, es necesario realizar una campaña sin precedentes de renovación y construcción de aulas. Es esencial que las escuelas cuenten con agua salubre, instalaciones de saneamiento, una variada y equilibrada alimentación que es fundamental para la vida de los educandos.

Más adelante en el Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2000:15) se establece “*...la acción del Estado en función de garantizar una educación gratuita y obligatoria como derecho inalienable de todo ciudadano...*”.

En este orden de ideas la educación como derecho social inalienable se evidencia en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) Art. 102 “*La educación es un derecho humano y un deber social....el Estado asumirá como función indeclinable*”. En la misma carta magna en el Art. 103 “*Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente en igualdad de condiciones y oportunidades*”.

Por otro lado, en las finalidades que se plantea el Ejecutivo Nacional y el Ministerio del poder Popular para la Educación, con la creación de estas instituciones, se deduce que dentro de los fines primordiales propios de la escuela bolivariana está: a) Desarrollar un proceso educativo integral, b) Impulsar una pedagogía participativa, c) Fortalecer los valores de la identidad nacional, entre otros.

Evidentemente, la fundamentación jurídica (Resolución N° 179), aclara el panorama y le da el basamento legal que requieren las escuelas bolivarianas para su funcionamiento. Tomando en consideración el primer orden señalado como política de Estado, por encontrarse dentro de las directrices políticas y sociales que se plantea el gobierno nacional para hacer realidad y cumplir con su misión transformadora, dentro de esta línea se menciona la alternativa social, pues mediante la escuela bolivariana el Estado pretende cumplir con sus obligaciones olvidadas en otras épocas. Igualmente se menciona la función del Estado en relación a garantizar una educación de calidad, la cual prevalece en los actuales momentos.

En el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (1991), en el título II del ejercicio de la profesión docente, capítulo I del personal docente, artículo 7, encontramos lo siguiente:

“Son derechos del personal docente: 4.- Estar informado acerca de todas las actividades educativas, científicas, sociales, culturales y deportivas, planificadas o en ejecución en el ámbito de su comunidad educativa. 7.- Participar efectivamente en la planificación, ejecución y evaluación de las actividades de la comunidad educativa”.

Todo profesional de la docencia tiene derecho a estar informado sobre los acontecimientos científicos, culturales, deportivos y actividades educativas entre otros, planificados o en ejecución en el perímetro de su comunidad educativa, además de tener el derecho de un formación permanente para enriquecer su práctica pedagógica con la idea de estar actualizados sobre los proyectos que en materia educativa emprenda el Estado. De igual forma, el artículo 10 destaca que:

“El personal docente gozará de autonomía para la enseñanza, con sujeción a las normas de organización y funcionamiento de los planteles, a la administración de los planes y programas de enseñanza aprendizaje y al régimen de supervisión, establecidos para los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo”.

El docente tiene la libertad de administrar los planes y programas de enseñanza aprendizaje; siempre y cuando respete lo establecido en cada nivel y modalidad del sistema educativo. Frente a lo expuesto, se refiere al artículo 11 que reza lo siguiente:

“...las autoridades educativas correspondientes garantizarán al personal docente, el desempeño de su labor considerando los distintos elementos de efectiva influencia en las condiciones de trabajo, tales como: número de alumnos por aula, recursos humanos, material didáctico, empleo de medios y recursos pedagógicos modernos, dotación, horarios, condiciones ambientales del plantel y otros factores que directamente influyen en la determinación del volumen e intensidad de trabajo, tanto en el aula como en las actividades de coordinación y dirección”.

Los entes gubernamentales deben propiciarle a los docentes las condiciones de trabajo adecuadas, para llevar a cabo el quehacer profesional enmarcado dentro de la política educativa vigente.

En Ley Orgánica de Educación (2009), en su Artículo 4 referido a la educación y cultura establece la educación: *“como un derecho humano y deber social fundamental orientada al desarrollo del potencial creativo de cada ser humano en condiciones históricamente determinadas, constituye el eje central en la creación transmisión y reproducción de las diversas manifestaciones y valores...”*

En el artículo dejan ver de una forma explícita lo esencial de la obligación que tiene el Estado Venezolano para atender el carácter obligatorio de la Educación y de esa manera contribuir al logro de un individuo sano, donde el valor de la Educación

es relevante, ya que uno de sus objetivos es el formar individuo integralmente en condiciones históricamente determinadas.

Por otro lado en La Carta de Declaración de los Derechos Universales del Niño (1959) se establecen una serie de principios inherentes a los derechos con los que gozan a nivel universal los menores de edad, dentro de los cuales pueden referirse el principio 2, 4 y 7, pues en ellos se establece que el niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y otros medios para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritualmente.

Además de lo planteado, tiene derecho a crecer y desarrollarse en buena salud; con este fin deberán proporcionarse, tanto a él como a su madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y postnatal y; por último, se establece el derecho que tiene de disfrutar plenamente de juego y recreaciones los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la Educación.

Los principios antes mencionados de la carta internacional de los derechos del niño garantizan el derecho a la salud de los mismos desde el periodo prenatal, a través de la asistencia médica a la madre y la garantía de factores como la vivienda. La alimentación y al mismo tiempo establecer el derecho de los niños al disfrute, y la recreación orientada con fines Educativo.

En la Ley Orgánica Para la Protección del Niño, Niña y del Adolescente (1998), se constituyen que los niños y niñas tienen los siguientes derechos:

- Los estados reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes (Artículo 31).

- El derecho a participar. Todos los niños y adolescente tienen derecho a participar libre, activa y plenamente en la vida familiar, comunitaria, Social, escolar, científica, cultural, deportiva, así como la incorporación progresiva a la ciudadanía activa (Artículo 81)

- Derecho al descanso, recreación esparcimiento, deporte y juego. Todos los niños y adolescente tienen derecho al descanso, recreación, esparcimiento deportivo y juego (Artículo 63).

- Derechos libres asociación: Todos los niños y adolescente tienen derecho de asesorarse libremente con otras personas, con fines sociales culturales, deportivas, Recreativas, Religiosas, Políticos, Económicos laborales o de cualquier otra índole (Artículo 84).

Los derechos antes señalados permiten inferir que los docentes deben tener presente a la hora de llevar acabo su práctica pedagógica que los niños y niñas tienen derechos a participar, descansar, recrearse y a orientarse con los sujetos que interactúan con él en su entorno.

En la medida que la acción de los gobernantes esté orientada a cumplir con sus funciones en beneficio del pueblo, viabiliza los deberes y deberes cumpliendo con los ordenamientos jurídicos establecidos en el país.

1.3.- Proyecto educativo

Un proyecto educativo significa planear un proceso para alcanzar una meta educativa, objetivos de aprendizaje. Esto implica desde la selección del problema surgido en un contexto educativo particular, su tratamiento hasta la presentación del informe. En otros términos, corresponde la realización de varias etapas interrelacionadas de concepción, planeamiento, formulación de acciones, implementación y evaluación.

El objetivo principal de un proyecto es resolver, en forma organizada y planificada, un problema previamente identificado en su realidad educativa, aprovechando para ello los recursos disponibles y respetando ciertas restricciones impuestas por la tarea a desarrollar y por el contexto.

En lo que se refiere a nuestro caso, el proyecto educativo pretende mejorar la calidad de la educación, de manera que se posibilite a las diferentes instituciones alcanzar su misión educativa. Esto implica realizar proyectos que contemplen propuestas que permitan solucionar el o los problemas previamente identificados en la realidad educativa, en nuestro caso las escuelas bolivarianas.

En la Revista Educere (2005), se plantea que las Escuelas Bolivarianas como proyecto educativo constituyen una política del Estado venezolano, dirigida a afrontar las limitaciones del sistema escolar en los niveles de educación inicial y básica en su primera y segunda etapa. La propuesta se inscribe en el proceso de transformaciones políticas y sociales que vive el país y de la alta prioridad que se le otorga a la educación dentro de ese proceso. Como parte de las características de un proyecto educativo se puede mencionar las siguientes:

1. Surge de una necesidad identificada en el contexto educativo, de los intereses personales o del grupo y/o de los objetivos de aprendizaje enmarcados por el docente.
2. Implica una reflexión en la cual se confrontan, por una parte, las necesidades y, por otra, los medios para satisfacerlas.
3. Durante su formulación, se explicita el problema a resolver, los objetivos del proyecto, las necesidades y los recursos disponibles, se distribuyen responsabilidades y se definen los plazos para cada actividad.
4. El proyecto, al ser grupal, requiere del compromiso de cada uno de los miembros involucrados y de la organización conjunta de las actividades a realizar.
5. El proyecto debe ser evaluado en forma permanente, confrontando el trabajo realizado con el proyectado y analizando también el proceso de realización. También debe ser analizado el resultado final de él, en términos del impacto que este significó para su comunidad educativa.

Por otro lado, el estado venezolano se reorganizó y presentó un documento que fue acogido por el gobierno nacional y estableció como línea de acción para la educación venezolana que lleva por nombre Proyecto Educativo Nacional coordinado por Lanz (2001), que según él la educación explícitamente se sincera en su dimensión política y se articula coherentemente a un proyecto de país y de una nueva sociedad.

En el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2000), se establecen los aspectos propositivos del Proyecto Educativo Nacional, con el objetivo de desarrollar procesos de participación integral que contemplen la elaboración, planificación,

ejecución y evaluación de propuestas colectivas. El proyecto, parte de un proceso constituyente, que propone también redefinir aspectos curriculares, de gestión del sistema, de formación docente y de responsabilidades del estado, concretando y cristalizando, en el ámbito educativo los postulados de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

En este orden de ideas, el Proyecto educativo (2000), se propone un conjunto de cambios que se proponen a continuación:

1.- Asumir los cambios educativos dentro de una concepción transformadora, en la cual se destaquen los aspectos importantes de una cultura organizacional, humanística y eficiente en un ambiente democrático y participativo.

2.- Reestructurar el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, zonas educativas e instituciones escolares, a través de una estrategia que contempla:

a.- Visión compartida que se concreta en el Proyecto Educativo Nacional, con la idea de fomentar la identidad institucional y el compromiso de los actores involucrados.

b.- Combatir el enorme centralismo y los innumerables escalones jerárquicos, delegando funciones manteniendo la horizontalidad a nivel organizacional.

c.- Simplificar y racionalizar los procesos administrativos.

d.- Sincerar las nóminas para concretar los cargos vacantes, jubilaciones, traslados, pensiones.

e.- Coordinar y articular los distintos niveles organizativos, para evitar la duplicidad y solapamiento de funciones.

f.- Alcanzar niveles de concurrencia y sinergia en planes, programas y proyectos.

g.- Asignar de manera equitativa los recursos presupuestarios.

h.- Transformar la función supervisora tradicional promoviendo el acompañamiento pedagógico, conformando equipos transdisciplinarios.

i.- Proporcionar al personal que cumple funciones administrativas, herramientas y técnicas gerenciales conformes con el desempeño dentro de la estructura organizativa.

1.4.- Diseño curricular de educación inicial

La Educación Inicial como primera fase de la Educación Bolivariana en el Ministerio de Educación y Deporte (2005), está dirigida a la población entre 0 y 6 años o hasta que ingrese al primer grado de Educación Básica. Tiene como centro al ser humano como ser social, capaz de responder y participar activamente en la transformación de la sociedad en la que vive. Se inserta en un enfoque integral globalizado que se vincula con la Educación Básica para darle continuidad y afianzamiento a la construcción del conocimiento, con sentido humanista y social, orientada a la formación de una cultura ciudadana, dentro de las pautas de diversidad y participación, que facilite el desarrollo pleno sus potencialidades, para que puedan encarar con éxito la escolarización de la Educación Básica. En tal sentido, concibe a la niña y al niño, como individuo de derecho, desde una perspectiva de género, seres sociales, integrantes de una familia y de una comunidad, que poseen características personales, sociales, culturales y lingüísticas particulares y que aprenden en un proceso constructivo y relacional con su ambiente, la atención integral del niño y niña en ese nivel educativo, se refiere al cuidado, educación, protección de sus derechos, higiene, recreación, alimentación y salud infantil; bajo la corresponsabilidad de la familia, el Estado y la sociedad.

Bajo este enfoque, los niños y las niñas en desarrollo, constituyen un sistema abierto que está constantemente expuesto a las influencias de las situaciones que ocurran en su realidad social, no sólo en su entorno inmediato (núcleo familiar), sino también las que ocurren en otros contextos que puedan o no estar en relación directa con ellos.

Las actividades planificadas, deben propiciar la necesidad de la integración de familia, comunidad y escuela teniendo como fin la transmisión de valores, la formación de una conciencia acerca del respeto, cuidado de la vida y el medio ambiente.

La actividad física como parte de esas actividades del infante debe ser aceptada, potenciada y valorada como una necesidad intrínseca fundamental para su desarrollo.

Wallon citado en las bases curriculares de educación inicial en el Ministerio de Educación (2005), destacó la importancia que tienen las acciones motoras en el desarrollo evolutivo del niño y la niña, estableciendo que el ser humano es una “unidad funcional”, donde hay una estrecha relación entre las funciones motrices y las funciones psíquicas, lo que se denomina psicomotricidad.

En esta línea, la psicomotricidad se presenta como un factor predominante para el aprendizaje social y la adaptación al entorno, por consiguiente, el niño y la niña deben moverse para aprender y deben aprender para moverse a causa de lo que reciben del ambiente, tanto externa como internamente que caracterizan su propia naturaleza (Di Sante, 1996).

Una de las primeras relaciones entre cuerpo y aprendizaje, lo constituye el encuentro tónico-emocional entre el bebé y su mamá. Cuando el niño o niña entra a una institución educativa, la relación cuerpo y aprendizaje se da a través de la mediación corporal que desarrolla el docente, en el momento que reconoce su cuerpo y el cuerpo del niño como espacio afectivo de aprendizaje. La mediación corporal se define como un conjunto de actitudes, técnicas y estrategias corporales que se ponen al servicio del niño y la niña, para favorecer la comunicación afectiva, el aprendizaje significativo y la salud, se produce en el proceso educativo. Se dinamiza a través del tono emocional adecuado, en gestos, posturas, movimientos, toque, miradas, suspensión, la manera de cargar, el uso de la voz, el desplazamiento y la rítmica, para ofrecer al niño y la niña contención y autonomía progresiva de acuerdo a su nivel de desarrollo.

1.5.- Diseños curriculares de la I y II Etapa de Educación Básica

Ministerio de Educación en el Currículo Básico Nacional de I y II Etapa de Educación Básica (1997), se mantienen vigentes en las escuelas bolivarianas e implican reflexionar sobre las concepciones, las metas y los propósitos de la educación venezolana. Están basados en documentos y diagnósticos realizados en el

país, como son: el Informe de la Comisión Presidencial para el estudio del Proyecto Nacional (1986), el Diagnóstico del Banco Mundial (1992), la Reforma una Prioridad Nacional (1994), y el Plan de Acción del Ministerio de Educación (1995).

En ellos se contemplan varias teorías de aprendizaje: la integral sistémica, sustentada en el humanismo, la teoría genética de Jean Piaget, la teoría sociocultural de Vigotski, la teoría del aprendizaje de Ausubel, la teoría de procesamiento de la información, las teorías neurofisiológicas y la concepción constructivista. Por otra parte, la concepción humanista está identificada, cuando se pone en práctica el eje transversal “desarrollo del pensamiento” y de “valores”, que considera el autodescubrimiento y la autorrealización individual dirigidos a la búsqueda de la libertad, el desarrollo de la creatividad y la autonomía. La teoría de Piaget se ve reflejada cuando se contempla la edad cronológica por niveles, así como también en el eje transversal del desarrollo del pensamiento.

La teoría sociocultural de Vigotski se aprecia en el eje “lenguaje”, como la comunicación, producción y comprensión. La visión holística cuando se toma en consideración cada uno de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje. La teoría de Ausubel se basa en el aprendizaje significativo, donde todo lo que aprende el niño debe ser de su importancia y se refleja en el eje transversal “trabajo”. Lo que aprende el niño lo valoriza en el trabajo, es decir el aprendizaje significativo lo puede aplicar en el desarrollo de una actividad de calidad y productividad. Los diseños fundamentan su concepción en la teoría constructivista donde el perfil que aspira es que el sujeto aprenda en base a experiencias vividas o construya su propio aprendizaje.

Tales diseños enfatizan el respeto a los derechos del niño, el fortalecimiento de la conducta democrática y educar para la vida, sobre la base de un plan de estudio formado por seis áreas académicas y la incorporación de los ejes transversales: lenguaje, desarrollo del pensamiento, valores y trabajo. Explícitos en la planificación mediante la ejecución de proyectos de plantel y proyectos de aula. El perfil del alumno se organiza en torno a los cuatro aspectos fundamentales: el aprender a ser,

aprender a conocer, aprender a convivir y aprender a hacer, en los cuales se integran las competencias cognitivas-intelectuales, cognitivas-motrices y cognitivas-afectivas a objeto de lograr una formación integral y holística del educando.

Sus bases filosófica, sociológica y psicológica se presentan de la siguiente manera:

La base filosófica se sustenta en la reflexión sobre valores y fines de la educación y establece prioridades. Es decir, jerarquiza y orienta el aprender a través de: ser, conocer, hacer y vivir juntos.

Estos diseños sientan sus bases en el constructivismo. Es decir, en la autonomía del individuo para construir su propio aprendizaje. El individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como también en lo afectivo, no es un nuevo producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de los factores cognitivos y sociales. En otras palabras, la posición constructivista no es una copia de la realidad si no una construcción del educando con los esquemas que ya posee.

La base sociológica se sustenta en la globalización de la educación como proceso de cambio social que genera aprendizajes permanentes. Entendiéndose por globalización la tendencia de la intensificación de las relaciones globales de interacción e intercambio, la interconexión en los campos de la comunicación social y la armonización en las estructuras sociales. Vista así, la sociedad deberá ser un factor educativo que genere en sus integrantes el aprendizaje permanente.

La base psicológica permite incluir varias teorías psicológicas que entrelazan principios comunes. Básicamente el constructivismo desde el punto de vista psicológico postula que toda persona construya su propio conocimiento, tomando de su ambiente los elementos que su estructura cognoscitiva sea capaz de asimilar.

Por otra parte, los diseños en la Primera y Segunda Etapa de Educación Básica contienen seis áreas académicas: lengua y literatura, matemática, educación física,

educación estética, ciencias de la naturaleza y tecnología y ciencias sociales. También incorpora los ejes transversales y los proyectos pedagógicos de plantel y los proyectos pedagógicos de aula como parte de la planificación. Resaltando que en la segunda etapa se incorpora el eje transversal ambiente.

1.6.- Implementación

Para iniciar el abordaje, es conveniente citar a Nicoletti (2006), quien plantea que la didáctica es un área fundamental dentro del campo de la pedagogía que se encarga de la enseñanza y del estudio de los métodos de aplicación que se implementan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es decir, las técnicas de control y organización de los procesos educativos. Este autor divide a la didáctica en general y específica. A la primera le confiere la enseñanza en todos sus aspectos; y a la segunda le refiere la enseñanza de una disciplina en particular, que para el caso particular de nuestra investigación se refiere a la didáctica específica de la educación física.

Torres (2008), señala que la didáctica es una disciplina científica pedagógica que tiene como fin el estudio de los procesos y elementos que están presentes en el aprendizaje. Según el autor esta disciplina se encarga de fundamentar y regular los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los cuales están presentes los docentes, estudiantes, el currículum y el contexto del aprendizaje.

Tomando en cuenta las opiniones expuestas se puede entender a la didáctica como un área o disciplina científica pedagógica se encarga de la enseñanza y del estudio de los métodos de aplicación que se implementan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje donde el docente es una pieza clave, aunado a los estudiantes, el currículum, y el contexto donde se va a propiciar el aprendizaje.

Por su parte Alves (2007), además de conferirle a la didáctica la característica de disciplina le establece un carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza de dirigir y orientar eficazmente a los estudiantes en su aprendizaje. Corrobora lo expuesto Ginoris citado en González

(2006:1), al plantear que la didáctica es “*la ciencia pedagógica que tiene por objeto de estudio las leyes, regularidades, principios, estructura, planteamiento y desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje escolarizado*”.

Es importante destacar lo limitado de esta definición según algunos autores como Pérez y López (2006) quienes afirman que en la actualidad se están dando cambios y se visualiza una gran apertura dejando de ser un concepto estático escolarizado, para pasar a una concepción dinámica centrada en el ser humano, donde se considere el contexto social, las experiencias de entrada y todos los entes involucrados en el hecho educativo para el logro de aprendizajes significativos.

Pérez y López (ob.cit), ven a la didáctica desde un enfoque histórico cultural que promueve el desarrollo de las individualidades del hombre incluyéndolo en la sociedad como sujeto de la historia para lograr el desarrollo integral de la personalidad del sujeto. Es por ello que se origina el carácter integrador de esta tendencia pedagógica en la actualidad, ya que valora el dinamismo y multifactorialidad incluidos en la formación de la personalidad del educando en el contexto histórico, social, político, económico, físico, metodológico e institucional, donde ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje, y cada sujeto se realiza plenamente como persona.

En la educación venezolana la didáctica ha evolucionado, pasando de una didáctica centrada en el docente y los objetivos; a una didáctica que incentiva la comprensión, la creatividad y el descubrimiento de los estudiantes en su contexto natural. Es decir, busca desarrollar las capacidades de autoformación en el individuo, caracterizado bajo un modelo de currículum flexible y abierto donde las mismas pueden ser perfectamente aplicables para trabajar elementos relevantes como lo es el desarrollo biopsicosocial en los estudiantes en atención a la secuencia y continuidad, evaluación de aprendizajes, actividades y recursos.

1.6.1 Secuencia y continuidad

La utilización de objetivos educativos, así como las actividades del currículum, están relacionadas con la planificación. Es difícil que la adquisición de habilidades específicas en cualquier campo de la actividad se logre en una sesión. La ejecución y la práctica juegan un papel fundamental en la consolidación de las habilidades específicas. Las tareas que al comienzo resultan difíciles, a medida que se ejecutan se van automatizando obteniéndose el dominio de las mismas. En el caso del área de educación física si se traslada a los niños y niñas de una habilidad a otra, sin que esta sea allí asimilada, se pudiera omitir la transferencia de aprendizajes de una habilidad a otra, por lo que la carencia de continuidad impide el desarrollo de las habilidades necesarias para poder elevar el nivel de dificultad en los contenidos.

Ante esta posibilidad es que Eisner (1995), sostiene que el currículum debe intentar estas situaciones. Una consideración es no concebir el aprendizaje de actividades como una mera colección de situaciones independientes en lo que se va a trabajar con los niños y niñas. La puesta en práctica del currículum en educación física necesita continuidad suficiente para que los estudiantes puedan desarrollar, reafirmar e interiorizar las habilidades para que puedan pasar a ser aprendizajes significativos. Por otra parte el autor señala que deben existir intervalos de descanso entre una actividad y la siguiente que no disminuya el interés por la tarea, y señala que los períodos extensos entre una actividad y otra aumentan la dificultad de desarrollar y refinar las intuiciones y habilidades obtenidas en sesiones de trabajo previas.

La provisión del tiempo es sólo una de las condiciones necesarias para el desarrollo de las capacidades. Aunque el tiempo posibilita la continuidad, es deseable que en la ejecución de una actividad física se siga cierta secuencia. Con el propósito de realizar una comparación entre los conceptos de continuidad y secuencia el autor define en primer término a la continuidad como:

“La selección y organización de actividades del currículum que hacen posible que los estudiantes utilicen, en cada una de las actividades, las habilidades

adquiridas en actividades previas. Así la continuidad se refiere a oportunidades de practicar y perfeccionar habilidades” (Eisner, 1995:146)

Posteriormente agrega refiriéndose a la secuencia como: *“La organización de actividades del currículum que deviene progresivamente de simples a complejas a medida que los estudiantes avanzan” (Eisner, 1995:146)*

El autor considera que si el currículum se desarrolla utilizando los conceptos de continuidad y secuencia, pasaría a ser un programa de actividades con objetivos educativos y expresivos. En tal sentido, los objetivos educativos irían acompañados de actividades educativas, es decir, diseñadas para desarrollar habilidades concretas. También se ofrecerían actividades expresivas, habilidades que incitarían a que el niño utilizase las habilidades adquiridas en los contextos educativos para fines personalmente, expresivos, comunicativos, relaciones entre otros.

1.6.2.- Evaluación de los aprendizajes

La evaluación debe orientarse mediante criterios congruentes con los propósitos, los temas de cada bloque y al nivel educativo donde se encuentren los estudiantes, así como con el tipo de actividades que se realicen. El profesor de educación física definirá los instrumentos y procedimientos que serán utilizados en la evaluación de los educandos.

La evaluación es una oportunidad para que los estudiantes sistematicen e integren las experiencias obtenidas en actividades físicas o deportivas extracurriculares a los debates o reflexiones que generen los contenidos. En el Ministerio de Educación en el Currículo Básico Nacional (1997), para despertar el interés hacia el mejoramiento de las capacidades individuales de los estudiantes, la evaluación debe:

- 1.- Servir de instrumento cualitativo para proporcionar un potencial formativo a cada uno de los agentes que interactúan en el proceso educativo.

- 2.- Proporcionar las herramientas que permitan detectar dificultades en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- 3.- Reconsiderar fines, métodos y técnicas que contribuyan a mejorar la práctica escolar y evitar conflictos y bloqueos en los estudiantes.
- 4.- Promover la autofirmación personal como estímulo positivo para valorar progresos y esfuerzos.
- 5.- Fomentar relaciones democráticas y afectivas a través de actividades de cooperación que involucren la autoevaluación, coevaluación, y heteroevaluación.
- 6.- Incentivar el trabajo en equipo, como un espacio de reflexión conjunta donde los agentes educativos puedan compartir experiencias, estrategias y criterios de evaluación, a objeto de proporcionar un tratamiento justo a los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la evaluación debe llevarse a cabo de manera conjunto entre el docente de aula y los especialistas de música, educación física para llevar a cabo una evaluación integrada, con el fin de contribuir a la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, evitando de esta manera la exclusión, la repitencia, el fracaso escolar entre otros aspectos.

La evaluación el Ministerio de Educación en el Currículo Básico Nacional (Ob.cit) es entendida como un proceso interactivo de valoración continua de los avances de los estudiantes, fundamentado en los objetivos de los proyectos de aula, que toma en cuenta los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y el nivel de evolución del estudiante. En este sentido tendrá como finalidad:

- Determinar el avance del aprendizaje de los estudiantes en la adquisición de los tres tipos de contenidos.
- Contribuir a formar y afianzar los valores y actitudes.
- Desarrollar en cada estudiante sus capacidades del saber, ser, conocer y hacer.
- Detectar en los estudiantes: intereses, actitudes, aptitudes, ritmos y estilos

de aprendizaje.

- Identificar las limitaciones o dificultades de logro que poseen los estudiantes, para orientarlos hacia la consolidación de logros.

- Brindar al estudiante oportunidades para aprender del acierto y del error y en general de la experiencia, lo cual contribuye al desarrollo de la de la metacognición.

- Proporcionar al profesor información para mejorar y fortalecer su práctica pedagógica y la planificación que se desarrollará en el aula.

- Fortalecer la interacción entre el docente y el educando, que permita el intercambio de ideas sobre el trabajo y la responsabilidad que corresponde a cada uno en el proceso de aprendizaje.

1.6.3.- Actividades

El cuerpo humano constituye una pieza clave en la interrelación de la persona con el entorno y la educación física está directamente comprometida con la adquisición del máximo estado de bienestar físico, mental y social posible, en un entorno saludable.

En el Ministerio de Educación en el Currículo Básico Nacional (1997), el conocimiento y la interacción con el mundo físico, en esta asignatura se proporciona a través de nociones y destrezas sobre determinados hábitos saludables que beneficiaran a los niños/as en su vida cotidiana. Además, aporta criterios para el mantenimiento y mejora de la condición física, sobre todo de aquellas cualidades físicas asociadas a la salud: resistencia cardiovascular, fuerza-resistencia y flexibilidad entre otras. Por otra parte, colabora en un uso responsable del medio natural a través de las actividades físicas realizadas en la naturaleza.

La Educación Física plantea situaciones especialmente favorables a la adquisición de las competencias social y ciudadana. Las actividades físicas, propias

de esta materia, son un medio eficaz para facilitar la integración y fomentar el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación, la igualdad y el trabajo en equipo. La práctica y la organización de las actividades deportivas colectivas exigen la integración en un proyecto común, y la aceptación de las diferencias y limitaciones de los participantes, siguiendo normas democráticas en la organización del grupo y asumiendo cada integrante sus propias responsabilidades. El cumplimiento de las normas y reglamentos que rigen las actividades deportivas colaboran en la aceptación de los códigos de conducta propios de una sociedad.

La Educación Física ayuda de forma destacable a la consecución de autonomía e iniciativa personal, fundamentalmente en dos sentidos. Por un lado, si se otorga protagonismo al estudiante en aspectos de organización individual y colectiva de jornadas y actividades físicas y deportivas o de ritmo, y en aspectos de planificación de actividades para la mejora de su condición física. Por otro lado, lo hace en la medida en que enfrenta al educando a situaciones en las que debe manifestar superación, perseverancia y actitud positiva ante tareas de cierta dificultad técnica o en la mejora del propio nivel de condición física, responsabilidad y honestidad en la aplicación de las reglas y capacidad de aceptación de los diferentes niveles de condición física y de ejecución motriz dentro del grupo.

Contribuye también a la adquisición de la competencia cultural y artística. A la apreciación y comprensión del hecho cultural lo hace mediante el reconocimiento y la valoración de las manifestaciones culturales de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas o la danza y su consideración como parte del patrimonio cultural del país o región. A la expresión de ideas o sentimientos de forma creativa contribuye mediante la exploración y utilización de las posibilidades y recursos expresivos del cuerpo y el movimiento. A la adquisición de habilidades perceptivas, colabora especialmente desde las experiencias sensoriales y emocionales propias de las actividades de la expresión corporal. Por otro lado, el conocimiento de las manifestaciones lúdicas, deportivas y

de expresión corporal propias de otras culturas ayuda a la adquisición de una actitud abierta hacia la diversidad cultural.

En otro sentido, esta asignatura está comprometida con la adquisición de una actitud abierta y respetuosa ante el fenómeno deportivo como espectáculo, mediante el análisis y la reflexión crítica ante la violencia en el deporte u otras situaciones contrarias a la dignidad humana que en él se producen.

La Educación Física ayuda a la consecución de la competencia para aprender a aprender al ofrecer recursos para la planificación de determinadas actividades físicas a partir de un proceso de experimentación. Todo ello permite que el estudiante sea capaz de regular su propio aprendizaje y práctica de la actividad física en su tiempo libre, de forma organizada y estructurada.

Asimismo, desarrolla habilidades para el trabajo en equipo en diferentes actividades deportivas y expresivas colectivas y contribuye a adquirir aprendizajes técnicos, estratégicos y tácticos que son generalizables para varias actividades deportivas.

1.6.4.- Recursos

El recurso o material educativo es aquel instrumento pedagógico que facilita el aprendizaje de los contenidos educativos del estudiante y por ende el logro de los objetivos o competencias educativas previstas. Para Galera (1996), partiendo de una concepción fundamentalmente facilitadora de la gestión del material, divide los materiales en:

1. Aparatos empotrados, colgados o fijos: se caracterizan porque, estando anclado, empotrado o fijado de modo permanente, permite retirarlo con una pequeña obra o maniobra técnica. Incluye anillas, barra fija, escalera horizontal, cuerdas de trepa, entre otros.

2. Material móvil pesado: se diferencia del anterior porque puede trasladarse rápidamente de un lugar a otro. Incluye bancos suecos, caballo, potro, vallas de atletismo, entre otros.

3. Material móvil ligero: son todo tipo de material transportable fácilmente por una persona. Incluye aros, cuerdas, mazas, balones medicinales, estafetas, testigos, entre otros.

4. Material de deportes de equipo: Incluye tanto el material fijo como el móvil, concebido y fabricado para la práctica de deportes de equipo. Aquí se sitúan los aros de baloncesto, cables para redes, porterías entre otros.

5. Balones, pelotas y discos voladores: Tienen una categoría aparte por la gran motivación que suscitan y por su importancia didáctica.

6. Material auxiliar: Se incluye en esta categoría tanto el material de evaluación, cronómetros, cintas métricas, como el material no convencional y en general todo el no incluido en los grupos anteriores tales como: petos, neumáticos, tacos de madera, infladores, entre otros.

Además de éste material, Díaz (1996) centrándose en el contexto educativo, añade otro tipo de material, que podemos llamar material complementario, que se utiliza en la docencia de la educación física, pero que complementa al hasta aquí relacionado para lograr los objetivos educativos. El cual se presenta a continuación:

1. Equipamiento de los estudiantes, es decir, aquel material que no es propiedad y responsabilidad de la institución educativa, sino que los educandos deben aportar para el desarrollo de las actividades. Se puede agrupar en tres tipos:

- De uso y responsabilidad exclusiva: ropa deportiva y útiles de aseo.
- Para actividades puntuales: mochila, bañador, botas de montaña, entre otros.
- Material a adquirir al inicio del curso: en algunos centros, se solicita a los alumnos que se equipen con algún pequeño material que utilizarán a lo largo del curso: un aro, una raqueta entre otros.

2. Material de soporte del profesor, referido a aquel que le permite las labores de gestión y organización de la asignatura. Se diferencian dos grupos:

- Documentos que archivan y guardan datos: expedientes de alumnos, listas de asistencia, cuadernos de alumnos, programaciones, entre otros.
- Documentos que transmiten información: a los padres, informes médicos, psicológicos, entre otros.

3. Material impreso, que sirva para seleccionar y complementar los contenidos. Se trata de recursos bibliográficos como revistas, libros, dossier, entre otros. Podemos distinguir dos tipos según el uso que se les de:

- Para el profesor: como apoyo y medio de actualización.
- Material de aula y consulta para el estudiante.

4. Material audiovisual e informático, que cumplirá las mismas funciones que el material impreso. Distinguimos cuatro grupos:

- Aparatos audiovisuales: casete, proyector de diapositivas, televisión, video, entre otros.
- Soportes audiovisuales: diapositivas, transparencias, películas, entre otros.
- Recursos musicales.
- Programas informáticos: tanto de apoyo al profesor (administrativo...) como de transmisión de conocimientos.

El docente de educación física en el momento de programar en un plan de sesión de aprendizaje debe seleccionar aquellos materiales educativos que más le sirvan para el logro de los propósitos de la asignatura.

La pizarra es uno de los medios educativos más antiguos, luego de la palabra hablada y escrita.

En caso de los materiales educativos impresos, debe evitarse que sean únicos y exclusivos. Debe promoverse que el estudiante acuda a la biblioteca de la Facultad o

a las de la localidad o la biblioteca nacional y evitarse la educación en base a un solo libro y recomendarse el uso de Internet para la búsqueda de información.

Los recursos elegidos deben ser lo más actuales posibles y estar a la par con los avances científicos y tecnológicos, siendo coherentes con los fines educacionales que se postula en el sistema educativo venezolano.

Por otro lado, el escenario educativo debe posibilitar el desarrollo adecuado de las acciones o actividades educativas que se realizan y debe hacerlo lo mejor posible. Los ambientes comunes como talleres, laboratorios, salas de proyección, campos deportivos, patios, entre otros, deben programarse adecuadamente en su uso.

Las aulas o espacios físicos para la práctica escolar deben acondicionarse, de modo que se conviertan en escenarios estimulantes del aprendizaje. Deben propiciar climas favorables de trabajo y contar con los medios y equipos necesarios.

La ambientación del aula y campo deportivo es importante y debe darse recomendaciones para su permanente implementación durante todo el lapso, especialmente si se utiliza para los cursos de formación ocupacional o estrictamente profesional. La ambientación de los espacios físicos hace más agradable el trabajo educativo, e incentiva y estimula el aprendizaje en relación con los temas que se están tratando.

1.7.- Pertinencia

En Venezuela la enseñanza de la educación física es parte del proceso educativo, donde se fomentan actividades físicas para el desarrollo integral del educando, consideración que hace el Ministerio de Educación (1996), cuando se refiere a la enseñanza de la educación física:

“parte del proceso educativo que, a través de la actividad física planificada, promueve cambios persistentes de conducta a nivel afectivo, cognoscitivo y primordialmente psicomotor, para el logro de un individuo físicamente apto,

desarrollado integralmente y plenamente integrado a la sociedad donde se desenvuelve”. (p.1)

Y además le establece los siguientes propósitos:

“1.- Promover la adquisición y desarrollo de hábitos, habilidades, aptitudes de tipo psicomotor, que contribuyan al desarrollo pleno, armónico e integral de la personalidad del individuo y al mejoramiento de su salud física, mental y social. 2.- Propiciar la adquisición de conocimientos y la formación de actitudes y valores referidos a la actividad física y la conservación del ambiente natural, que permitan al individuo el uso adecuado de su tiempo libre, en función del mejoramiento permanente de su calidad de vida y la de su comunidad”. (p.1)

Lo que se reitera, en un plano más operativo en el programa de la Segunda Etapa de Educación Básica (1997:2), que establece que en la puesta en práctica en el área de la educación física *“se ocupa del mejoramiento total del ser humano, no sólo relacionado con su capacidad de movimiento o lo que tenga relación con su cuerpo sino de sus capacidades como ser viviente y como ser cultural.”*

Sobre el particular Castro (1994), hace algunas sugerencias didácticas metodológicas para el diseño de la planificación y conducción de las estrategias de aprendizaje para la enseñanza de la educación física en función del desarrollo integral del individuo, entre ellas:

- Tomar en consideración las experiencias de los estudiantes.
- Crear un ambiente motivante y adecuado para propiciar el aprendizaje.
- Propiciar actividades variadas respetando las diferencias individuales, las aptitudes y capacidades entre otras.
- Utilización del medio ambiente, en las situaciones de aprendizaje.

También plantea, que el ejercicio docente debe dirigirse hacia la búsqueda de la formación integral de los individuos. Es así como, la educación física en el ámbito

escolar, debe contribuir a alcanzar ese desarrollo mediante el uso de medios adecuados para tal fin. Por lo que, también sugiere para la práctica de la clase en función formativa las siguientes ideas:

- 1.- El programa es un instrumento que sirve como guía.
- 2.- Antes de diseñar las estrategias de aprendizaje es recomendable analizar la forma en que se van a presentar al alumnado por lapso.
- 3.- El deporte en el ámbito escolar es un medio de la educación física.
- 4.- Considerar la motivación como un elemento de primer orden en el diseño de estrategias formativas.
- 5.- EL docente debe ser receptivo, sereno, alegre y dispuesto al trabajo.
- 6.- La clase debe tener un sentido placentero.
- 7.- El docente debe involucrarse con el estudiante.
- 8.- El educando debe ser informado acerca de las condiciones del trabajo en clase.
- 9.- Ofrecerle a los estudiantes.

Por lo que se evidencia que el Ministerio del Poder Popular para la Educación como ente responsable de la educación bolivariana, establece los lineamientos y propósitos del área de educación física, que no es más que el desarrollo integral del educando en función del mejoramiento permanente de la calidad de vida y la de su entorno.

En el Ministerio de Educación (2005), a misión de la Educación Bolivariana, es lograr la calidad total, que hasta el momento no se ha obtenido y por lo tanto se ha cuestionado, ya que debe existir continuidad, disposición, pertinencia y coherencia entre sus protagonistas guiados por un apropiado sistema instruccional.

El docente como formador en niños y niñas debe ser una persona capaz, con pleno conocimiento de los cambios que ocurren a diario, para adaptarlos a su práctica pedagógica analizarlos, construirlos en base a su propio método en función de sus

experiencias y teniendo presente la necesidad e interés de sus estudiantes, a los cuales debe formar de manera plena, es decir, el docente debe reunir las características de un buen líder que le conduzcan al éxito en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como también, estar en permanente actualización para conducirse de acuerdo con la dinámica actual. Requiere cumplir funciones amplias de su desempeño profesional entre ellas, la de orientador, que le permita la interacción directa con sus estudiantes brindándole apoyo en diversos momentos de su vida, donde la comunicación es imprescindible y constituye la parte vital dentro de esta función. Si el educador logra perfeccionar la forma de comunicación con los estudiantes y práctica las técnicas de comunicación en forma eficiente, todas las demás funciones: toma de decisiones, planificación, organización y control tiene probabilidades de éxito en la práctica pedagógica.

1.7.1.- Vinculación de los diseños curriculares con las prácticas docentes

El tiempo en la ejecución de una actividad física, las fases de una sesión de clase, la incorporación de nuevos paradigmas, así como también algunos métodos e instrumentos para visualizar el proceso enseñanza aprendizaje.

Todos estos elementos van a contribuir a fomentar la enseñanza de la educación física, Pieron (1996), resalta dos puntos de vista al respecto. En el primero destaca algunos aspectos de la investigación en la didáctica de la educación física, en relación al objeto de estudio, los paradigmas proceso producto y el de los procesos mediadores así como, el conocimiento que se genera.

En el segundo, estableció una imagen de lo que ocurre en las clases de educación física, en base a los criterios de eficiencia e integró nuevos criterios en el paradigma de los procesos mediadores. Planteó algunas implicaciones para la práctica de la educación física en tres ámbitos: actividad motriz de los estudiantes, retroacción del maestro y los procesos motivacionales de los estudiantes.

El autor antes mencionado centró su planteamiento en la preparación del docente, identificando fases en cada unidad de enseñanza en cualquier sesión de educación física:

La fase pre-interactiva que trata de las decisiones tomadas antes de la acción real en clase. Estas decisiones se refieren a la planificación de la enseñanza.

La fase interactiva que se refiere a las decisiones e intervenciones del profesor durante la enseñanza.

La fase post-interactiva: que es donde se verifica si se han alcanzado los objetivos propuestos.

En cuanto al paradigma proceso producto, los enfoques y las estrategias de enseñanza incluye dos componentes principales: las variables relacionadas con la eficacia de la enseñanza y la confrontación de estas variables con la realidad durante la clase.

Este paradigma según Pieron se caracteriza por presentar objetivos de aprendizaje establecidos por el profesor evaluando específicamente el contenido educativo a través de la observación sistemática del comportamiento del alumno, llevada a cabo por el profesor durante las sesiones de enseñanza y que estos objetivos representan sólo una visión fragmentaria, ya que educar es algo más que enseñar habilidades deportivas por lo que se debe tener presente otros criterios como: la misión de las instituciones, la integración de las asignaturas, la actitud de los alumnos hacia la escuela, el espacio físico para el desenvolvimiento de la clase y las horas de clases semanales. Así pues, sugiere tomar en consideración variables específicas en la enseñanza para la consecución de los objetivos propuestos. Entre ellas:

El tiempo de clase el tiempo funcional empleado en la práctica de las actividades físicas.

El tiempo de compromiso motor que es el tiempo de aprendizaje académico utilizado en la dificultad para fijar la tarea, es una dimensión de desempeño real del alumno durante el espacio de tiempo y horas que ellos quieran; siendo una de las

medidas más precisas para valorar lo que los alumnos hacen. Los docentes deben concientizarlos de la importancia de la ejecución de actividades físicas, para el buen desenvolvimiento en su vida cotidiana.

La retroacción o Feedback: que es la retroalimentación del docente hacia el alumno, en cuanto a la efectividad de su ejecución, para mantener una correlación significativa y positiva en atención al logro propuesto.

En el paradigma de los procesos mediadores que según Pieron (1996), son “los procesos humanos implícitos que se interponen entre los estímulos pedagógicos y los resultados del aprendizaje.”(p.6) Los mediadores son, por una parte, las actividades motrices específicas para el objetivo y, por otro lado, la actividad cognitiva y motivacional relativa a la actividad física.

En ese paradigma se toma en consideración las características de los estudiantes en tres ámbitos:

- * El motor, referido a las características biométricas y su potencial físico y técnico.
- * El cognitivo, que hace referencia a las capacidades intelectuales y de tratamiento de información.
- * Y el afectivo, que considera los aspectos de interés y de sensibilidad, dentro de las disposiciones afectivas hacia la actividad enseñada.

Así como también datos que conduzcan a una enseñanza más eficaz como lo son, los cuantitativos que informan sobre el nivel de la participación del alumno o sobre la proporción de ellos que intervienen en una actividad física o algún deporte. Por otro lado, los datos cualitativos sobre el tipo de participación en las tareas y la calidad de las mismas.

Pieron (Ob.cit), plantea realizar un diagnóstico al estudiante a fin de facilitar el proceso de enseñanza. Una vez obtenida esa información plantear las estrategias, seleccionar los medios o el contenido, planificar el proceso, establecer las intenciones específicas para fomentar la actividad, teniendo presente que en la

ejecución de la misma deben realizarse correcciones en grupo y personalizadas no amenazadoras.

De ahí que, plantea varios tipos de retroalimentación:

- * La valoración de la ejecución (evaluativo) para estimar, valorar y plantear la realización de la actividad en forma objetiva.

- * El informe de la ejecución (descriptivo) en el que se da únicamente una idea general de la actuación.

- * La analogía para la ejecución de una habilidad (comparativo). Es decir, la relación de las semejanzas entre las ejecuciones, buscando mejor fijación de la misma.

- * La instrucción para la posterior ejecución (prescriptivo) recordando los conocimientos adquiridos, y dirigiendo los que están en proceso.

- * La actitud o motivación para la ejecución (afectivo) que resalta el ánimo, y el esfuerzo con respecto a la realización de la actividad.

También, Mosston y Ashworth (1993), están de acuerdo en emitir la retroalimentación porque permite a los alumnos realizar las correcciones necesarias en cuanto a las habilidades y para lograr una fijación adecuada. Resaltando, tres grupos indispensables en cualquier acción motora. Entre ellos: el preimpacto, el cual incluye decisiones tomadas previamente en el contacto personal entre profesor y alumno; el de impacto de decisiones que son las decisiones, tomadas durante la ejecución de la tarea y el tercer grupo que incluye las decisiones referentes a la evaluación y ejecución de la misma.

Por otro lado, Parlebas (1997), sugiere que los programas en la enseñanza de la educación deben iniciarse a partir del análisis de situaciones motrices, ya que existen cientos de actividades posibles y que muchas veces ni se conocen. Así mismo plantea unos dominios de acción que pueden ser la base de la elaboración del programa: la interacción motriz, los objetivos de la educación física, el deporte y la escuela.

La interacción motriz, es cuando en una acción no se interactúa con otra persona. Es decir, es individual, ejemplos de ella son: el salto alto, potro, barras, entre otras. Al existir una interacción con otro individuo se transforma de acción motriz a acción sociomotriz. Se plantean entonces dos campos diferentes en una actividad el psicomotor y el sociomotor. La interacción sociomotriz puede encontrarse en el área de cooperación o de antagonismo.

En cuanto a los objetivos de la educación física, Parlebas señala que al profesor debe tener como meta el desarrollo integral de sus alumnos, el dominio emocional, la inteligencia y la salud. La actividad física permite al estudiante el desarrollo de su personalidad, el docente de educación física se debe convertir en un educador adoptando la pedagogía para llevar a cabo las actividades, por lo que es imprescindible conocer la acción motriz, así como también las características del grupo con el que va a trabajar.

El dominio del deporte en la escuela, implica que la enseñanza no debe limitarse sólo al deporte, aún cuando que es una actividad muy disfrutada por los niños, se deben tener presente otros medios disponibles en la vida de relación escolar. Por ejemplo, los juegos, los bailes, las danzas entre otras.

1.8.- Educación física en el currículum

La educación física en Venezuela se hace pública el 9 de julio de 1980 en la Ley Orgánica de Educación en el artículo 12 en el que se declaran obligatorios la educación física y el deporte en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, el Ejecutivo Nacional es el ente responsable de promover su difusión y práctica en todas las comunidades de la nación.

El 22 de enero de 1986 se dictó el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, en el título III del Régimen Educativo, y se especifico los aspectos que se mencionan a continuación la obligatoriedad de la educación física y el deporte, con arreglo a lo dispuesto en el artículo 12 ya mencionado

anteriormente y se estableció los medios para su puesta en práctica en los planes y programas de estudio y demás actividades del currículum, así como también la programación de los servicios educativos competentes, en función de las características de la población atendida en cada nivel y modalidad del sistema educativo. (Programa de Estudio y Manual del Docente, 1992).

Por lo que le corresponde al Ministerio de Educación dan el marco general a la acción educativa en la escuela, donde los objetivos generales y específicos de educación física son en términos de conductas observables y evaluables. Las sesiones de trabajo didáctico-sistemático fomentan la interacción entre los estudiantes y docentes a lo largo del desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje. La clase es una oportunidad de interacción positiva, las experiencias que se producen en la escuela, enriquecen tanto al estudiante como al docente. El estudiante es el elemento principal de la situación de aprendizaje. En las sesiones de clase, el docente ha de tomar en cuenta la incidencia de la actividad sobre el desarrollo evolutivo del estudiante, en un concepto integrado de salud: física, mental afectiva y social. Así mismo el docente ejerce una acción facilitadora de experiencias de aprendizaje. Sugiere situaciones a resolver, persigue propósitos, utiliza y maneja cuidadosamente las estrategias metodológicas adaptadas a su personalidad y eficiencia docente, en la búsqueda de alcanzar los objetivos educacionales, sin tomar en consideración los avances individuales de los estudiantes.

1.9.- Presentación de los contenidos del área de educación física

En los diseños curriculares se contemplan tres tipos de contenido: conceptuales, procedimentales y actitudinales:

Conceptuales se refieren al conocimiento que tenemos acerca de las cosas, datos, hechos, conceptos, principios y leyes que se expresan con un conocimiento verbal. Procedimentales se refieren al conocimiento acerca de

cómo ejecutar acciones interiorizadas como las habilidades intelectuales y motrices; abarcan destrezas, estrategias y procesos que implican una secuencia de acciones u operaciones a ejecutar de manera ordenada para conseguir un fin. Actitudinales están constituidos por valores, normas, creencias, y actitudes dirigidas al equilibrio personal y a la convivencia social. (p.16)

Estos tipos de contenidos se relacionan con los aprendizajes fundamentales y con los tipos de capacidades: Cognitivas – intelectuales, Cognitivas- motrices, Cognitivas – afectivas.

Básicamente están estructurados por bloques de contenido como elementos organizadores de las distintas áreas académicas. En el área de educación física los bloques son: juegos motrices, aptitud física, ritmo corporal y vida al aire libre, y en la segunda etapa de Educación Básica se incorpora el contenido de expresión y comunicación corporal.

1.9.1- Juegos motrices

Los juegos son una actividad motriz de forma organizada de aprendizaje que tiene una evolución a lo largo de la etapa evolutiva del niño/a que va desde las formas espontáneas a las más especializadas por medio de reglas. Así mismo constituyen un medio para integrar e interrelacionar contenidos propios de la Educación Física con otras áreas. Éste es un medio de expresión, instrumento de conocimiento, medio de socialización, regulador y compensador de la afectividad y un buen instrumento del desarrollo de las estructuras del pensamiento, pues impulsa la formación del pensamiento simbólico, favorece la comunicación y la adquisición de lenguaje, incentiva la satisfacción por la búsqueda, la experimentación y la investigación; estimula la creación y el progreso de estructuras mentales que hacen posible el desarrollo del pensamiento abstracto, estimula el proceso de descentralización egocéntrica, permite el descubrimiento y dominio natural del espacio y del tiempo. Es decir fomenta la afirmación de la personalidad. En este bloque se abarca los

siguientes contenidos: juegos de destrezas básicas, juegos tradicionales, juegos deportivos, capacidades físicas, flexibilidad, capacidad aeróbica, capacidad anaeróbica, higiene y alimentación.

1.9.2.- Aptitud física

La aptitud física es la condición natural o innata que tiene un individuo para realizar actividades físicas en forma eficiente; y está determinada por la capacidad motora y la capacidad física.

La capacidad motora esta relacionada con habilidades y destrezas generales y específicas. Las generales son actividades dirigidas a: lanzar, atrapar, saltar, trepar, girar, rodar, reptar, escalar, trotar, correr, entre otras; y las actividades específicas se ejecutan a través de: dribles, lanzamientos, voleos, manchetas, saques, apoyos invertidos, volteretas, entre otras.

La capacidad física es relacionada con las valencias físicas o cualidades fisiológicas, como la resistencia aeróbica (resistencia general), la resistencia anaeróbica o potencia anaeróbica (resistencia muscular, potencia muscular, fuerza muscular y velocidad) y la flexibilidad (movilidad articular y elongación muscular). Una buena aptitud física, por una parte, permite mejorar mediante el desarrollo de la capacidad motora, la eficiencia mecánica corporal general y, a la vez, fortalecer la base de los procesos cognitivos aplicables en la solución de problemas planteados en las demás áreas académicas y transferibles a la cotidianidad y, por otra, se constituye en el más importante medio de conservación y mejoramiento de la salud integral, conjuntamente con los hábitos de higiene y alimentación.

1.9.3.- Ritmo corporal

Tiene como objetivo el aprovechar los efectos estimuladores de la música en relación al movimiento corporal. Este bloque está conformado por los siguientes contenidos: rondas tradicionales, populares y modernas, balies tradicionales,

populares y modernos, y danzas tradicionales populares y modernas. En la primera etapa de Educación Básica sólo se desarrollan contenidos con rondas y bailes.

1.9.4.- Vida al Aire Libre

Promueven la formación integral del ser humano por medio de actividades motrices realizadas en ambientes naturales. Estas actividades se desarrollan al aire libre deben propiciar un verdadero aprendizaje significativo acerca de la vida en comunidad, la naturaleza y los valores espirituales de los "grandes espacios abiertos". La intencionalidad de los contenidos en este bloque es la de fomentar a que el niño/a asuma una actitud de respeto, conservación y mantenimiento del medio ambiente; descubra y aprenda en conjunto los aportes de las actividades al aire libre como facilitadoras de aprendizajes conectados, que requieren una relación vital y significativa con el medio natural, a objeto de que el educando valore la actividad física, la recreación, la interacción personal con la naturaleza y el buen uso del tiempo libre.

Por otro lado, en la segunda etapa de educación básica se pretende afianzar y profundizar en las destrezas básicas motoras e iniciar a los estudiantes en las destrezas deportivas, por lo que se incorpora el bloque de Expresión y Comunicación Corporal el cual se describe a continuación.

1.9.5.- Expresión y Comunicación Corporal

En este bloque la educación física como asignatura académica reconoce el cuerpo y el movimiento como ejes básicos de la acción educativa. De esta manera, se pretende llamar la atención dada la importancia del conocimiento corporal vivenciado, de sus posibilidades lúdicas, expresivas y comunicativas, y la importancia de la propia aceptación, de sentirse bien con su cuerpo y de utilizarlo eficazmente. El cuerpo tiene, además del valor funcional, un carácter social que se deriva de sus propiedades expresivas y del significado que los otros le atribuyen en situaciones de

interacción. La expresión corporal se encuentra implícita en toda acción desarrollada por el cuerpo. Este bloque está constituido por los siguientes contenidos: mímicas y pantomimas, dramatizaciones, bailes, danza.

Con los bloques de contenido descritos se debe establecer las capacidades que el estudiante ha de adquirir, fortaleciendo la conducta democrática y el educar para la vida. Las características del plan de estudio deben estar basadas en las necesidades y prioridades del país, de la sociedad, de las regiones y del individuo que se pretende formar. En el diseño se refleja las intenciones globales que busca la educación venezolana, en la planificación a través de proyectos.

1.10.- Desarrollo de los contenidos del área en la I y II Etapa de Educación Básica.

La I Etapa de Educación Básica abarca primero, segundo y tercer grado y el estudiante desarrolla habilidades y capacidades motrices por medio de actividades perceptomotoras, lúdicas y rítmicas, que contribuyan a su formación integral, desarrollo corporal, mejoramiento de la salud y a la posterior adquisición de destrezas motrices. Las actividades físicas deben fomentar la orientación, exploración, conservación del medio ambiente, conocimiento del cuerpo, contribuyendo estas al desarrollo de la personalidad, autoestima, creatividad, confianza en si mismo y a las relaciones interpersonales de los educandos, la aptitud física no es desarrollada en forma directa, pero si indirectamente al desarrollarse los contenidos específicos de juegos motrices, ritmo corporal y vida al aire libre. A continuación se presenta el desarrollo de los contenidos para la primera etapa:

Bloque: Juegos motrices

Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<ul style="list-style-type: none"> • Orientación espacial: segmentos corporales, relaciones con otros componentes del ambiente, direccionalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de los nombres de articulaciones y segmentos corporales. • Ubicación de los segmentos corporales con respecto al tronco. • Identificación de nombres de posturas corporales y formaciones grupales. • Descripción de las formas posturales correctas. Reconocimiento de relaciones espaciales y direccionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplimiento de instrucciones y normas en juegos, en actividades kinestésicas y coordinativas.
<ul style="list-style-type: none"> • Denominación de las habilidades kinestésicas y coordinativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de posturas, posiciones corporales y formaciones grupales diversas, en orden creciente de complejidad. • Ejecución de desplazamientos, equilibrios estáticos, equilibrios dinámicos, equilibrios estáticos con objetos y equilibrios dinámicos con objetos, en orden creciente de complejidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disfrute de los juegos y de las actividades kinestésicas y coordinativas. • Toma de conciencia de sus posibilidades y logros.
<ul style="list-style-type: none"> • Relatividad de las posiciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de combinaciones de ejercicios segmentales, en orden creciente de complejidad. • Ejecución de golpes, recepciones y rebotes de objetos con las piernas y pies, en orden de complejidad creciente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperación con los compañeros durante las actividades perceptomotoras y juegos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de lanzamientos, golpes, recepciones, rebotes e impulsos de objetos con los brazos y manos, en orden de complejidad creciente. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Normas de juegos tradicionales motrices y juegos con habilidades kinestésicas y coordinativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de normas de juegos. • Participación en juegos tradicionales motrices, juegos con habilidades kinestésicas y juegos con habilidades coordinativas oculomanuales y ocolopodales, en orden de complejidad creciente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de la importancia y manifestación de actitudes positivas para la conservación de los espacios, equipos y materiales de trabajo. • Expresión de actitudes amistosas hacia los compañeros.

Fuente: Ministerio de Educación, (1997).

Bloque: Ritmo Corporal

Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<ul style="list-style-type: none"> • Rondas, bailes y celebraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de los nombres de las rondas y bailes practicados. • Reconocimiento de la letra, la música y los desplazamientos de las rondas y los bailes practicados. • Ejecución de rondas tradicionales, populares y contemporáneas. • Ejecución de bailes tradicionales, populares y contemporáneos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplimiento de instrucciones y normas. • Disfrute de rondas, bailes y celebraciones. • Cooperación y respeto con los compañeros de rondas, bailes y celebraciones. • Reconocimiento de la importancia y manifestación de

	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en celebraciones de fiestas nacionales, regionales, locales y del plantel. • Participación en celebraciones de cumpleaños y otras similares. 	<p>actitudes positivas hacia la conservación de los espacios, equipos y materiales de trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma de conciencia de sus posibilidades y logros. • Expresión de actitudes amistosas hacia sus compañeros. • Valoración de las manifestaciones rítmicas corporales tradicionales.
--	---	--

Fuente: Ministerio de Educación (1997)

Bloque: Vida al aire libre

Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<ul style="list-style-type: none"> • Paseos: actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de las características y las actividades de los paseos. • Diseño de rutas para paseos. • Localización de destinos mediante planos sencillos. • Participación sistemática en paseos pedestres dentro y en los alrededores del plantel. • Planificación y ejecución de actividades de 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplimiento de instrucciones y normas. • Disfrute de los paseos, las actividades de conservación ambiental y de orientación espacial. • Cooperación y respeto con lo: compañeros de paseos, en actividades de conservación ambiental y orientación.

	limpieza y de reforestación. • Orientación espacial sin uso de la brújula dentro y en los alrededores del plantel. • Identificación de componentes naturales y sociales del ambiente. • Reflexión sobre la importancia de espacios naturales en el plantel y sus alrededores. Elaboración de conclusiones y manifestación oral de las mismas.	• Expresión de actitudes amistosas hacia los compañeros. • Toma de conciencia de sus posibilidades y logros. • Valoración de la existencia de espacios para los paseos.
--	---	---

Fuente: Ministerio de Educación (1997)

Por otro lado, en el Ministerio de Educación (1997), en los programas de estudio 4to, 5to y 6to grado de la II Etapa de Educación Básica se plantean que la labor del docente debe estar enmarcada hacia la formación integral de los estudiantes, es decir, a contribuir a equilibrar las limitaciones y potenciar las virtudes de todos y cada uno de los niños y niñas. Se trata entonces de educar por medio de la actividad física, teniendo presente los intereses y necesidades, condiciones individuales y el momento evolutivo del educando. El rendimiento físico entendido como el desarrollo de las valencias físicas, tales como: la flexibilidad, la resistencia, la fuerza, la potencia, la flexibilidad, entre otras; forman parte del desarrollo integral, pero sólo llega a contribuir a este último cuando está basado en la atención del individuo como totalidad; es decir, en las dimensiones de lo biopsicosocial.

Las estrategias que se utilizan en las clases de educación física deben conducir sistemática y constantemente al desarrollo físico, intelectual, cognoscitivo, social, espiritual, moral, afectivo, en un contexto donde prevalezca el entusiasmo, la

sensación de bienestar, el respeto, el diálogo, la oportunidad para todos, la recreación participativa, así como la disciplina, el orden y la orientación.

En el desarrollo de los contenidos para la segunda etapa de Educación Básica, compensan la continuidad de la I Etapa de Educación Básica, y deben evitar las especializaciones de destrezas motoras tempranas y excesivas en detrimento de otros aspectos educativos importantes. Todas las actividades físicas deben partir de reacciones y estructuras anteriores. Es por ello que el docente tiene que conocer con qué esquemas motrices cuentan sus niños y niñas para, a partir de ellos, desarrollar los nuevos movimientos. Los estudiantes aprenden sólo mediante su propia actividad; es decir, a través de sus propios esquemas de asimilación motriz. A continuación se presentan el desarrollo de los contenidos para la segunda etapa:

Bloque: Aptitud física

Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<ul style="list-style-type: none"> • Destrezas básicas motrices 	<ul style="list-style-type: none"> • Afianzamiento del sentido temporo-espacial mediante la realización de movimientos corporales que impliquen giros y desplazamientos variados en dirección, sentido y velocidad, en los ejes corporales (transversal, longitudinal y diagonal) desde diferentes posiciones; ejercicios de equilibrio estático y dinámico; manipulación de objetos de diferente forma, volumen, peso, textura,..., adaptados a 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestación de interés por mejorar las habilidades motrices sobre la base de la propia superación y de una apreciación de las propias posibilidades y limitaciones. • Manifestación de autonomía y confianza en las propias habilidades motrices en diversos tipos de situaciones. • Manifestación de constancia y perseverancia por mejorar las destrezas básicas motrices.

	<p>las capacidades individuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realización de golpes, recepciones y rebotes de balones de diferentes tamaños, formas, peso y textura, con las piernas y pies en orden de complejidad creciente, adaptados a las posibilidades y limitaciones individuales. • Realización de golpes, recepciones, rebotes, impulso y lanzamientos de balones de diferentes tamaños, formas, pesos y texturas, con los brazos y manos, en orden de complejidad creciente, adaptados a las condiciones individuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disposición favorable a la repetición de movimientos para autocorregirse. • Disfrute de las actividades. • Manifestación de cooperación y actitudes amistosas con los compañeros. • Valoración del trabajo grupal. • Seguimiento de instrucciones. • Respeto a la diversidad étnica, sexual, religiosa y social en el grupo de trabajo. • Reconocimiento y ejercicio de sus derechos en el grupo de trabajo. • Reconocimiento y cumplimiento de sus deberes en la relación grupal.
<ul style="list-style-type: none"> • Destrezas deportivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciación en destrezas deportivas básicas. • Práctica de destrezas fundamentales de deportes colectivos (basquetbol, futbolito, voleibol, cestobol) que respondan al contexto regional y local y respetando las posibilidades individuales del educando. • Práctica de destrezas 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestación de compañerismo. Valoración del trabajo grupal • Valoración de la actividad física como factor primordial en la preservación y mejoramiento de la salud física. • Manifestación de constancia y perseverancia por mejorar las destrezas

	<p>fundamentales de deportes individuales (atletismo, gimnasia, ...) que respondan al contexto regional y local y respetando las posibilidades individuales del educando</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de destrezas deportivas. • Mejoramiento de las habilidades matrices habituales a través de la ejercitación de destrezas deportivas. • Experimentación y utilización de las destrezas deportivas en diferentes situaciones y formas de ejecución. 	<p>básicas motrices</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la propia habilidad como punto de partida para la estima personal • Disposición favorable a la repetición de movimientos para autocorregirse. • Comportamiento tolerante y de respeto con los compañeros que no poseen el mismo nivel de destreza. • Superación de miedos e inhibiciones motrices. • Seguimiento de instrucciones. • Respeto a la diversidad étnica, sexual, religiosa y social en el grupo de trabajo. • Reconocimiento y ejercicio de sus derechos en el grupo de trabajo. • Reconocimiento y cumplimiento de sus deberes en la relación grupal.
<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de técnicas de trabajo centradas en elongación muscular y movilidad articular que permitan la adecuación de la flexibilidad a las actividades cotidianas. • Mantenimiento de una actitud postural saludable y estabilizante, 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la importancia de la flexibilidad en la ejecución de actividades cotidianas. • Disfrute de las sensaciones agradables que produce el estiramiento como algo cotidiano. • Valoración y

	<p>potenciando la flexibilidad de la columna vertebral y demás articulaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Práctica de la respiración y la relajación muscular en la mejora de la flexibilidad. • Realización de ejercicios de flexibilidad de forma individual y en parejas. • Práctica de ejercicios de flexibilidad a través de la participación en actividades recreativas en general. 	<p>aceptación de su propia realidad corporal, sus posibilidades y limitaciones, así como una disposición favorable a la superación y al esfuerzo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la influencia de la respiración y relajación muscular en el mejoramiento de la flexibilidad. • Reconocimiento del valor del trabajo en parejas y en grupo para beneficio tanto de él como de sus compañeros • Toma de conciencia de los grados de movilidad en la ejecución de tareas motrices. • Disfrute de las actividades de flexibilidad.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad aeróbica 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en diversas actividades físicas de larga duración y mediana intensidad adaptadas a la capacidad física individual. • Participación en juegos motrices de larga duración que estimulen la resistencia cardiorespiratoria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la importancia del desarrollo del sistema cardiorespiratorio para el mantenimiento de una buena salud. • Demostración de seguridad y confianza en sí mismo. • Adquisición de hábitos de trabajo. • Valoración de los logros progresivos individuales y grupales producto de la

		<p>constancia y la perseverancia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifestación de placer durante las actividades físicas.
<ul style="list-style-type: none"> • Signos y síntomas como consecuencia de las actividades de larga duración 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de signos y síntomas como producto de actividades físicas de larga duración. • Toma del pulso como control del esfuerzo en la ejecución de actividades de larga duración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demostración de curiosidad ante los signos y síntomas producto de las actividades físicas de larga duración. • Respeto y cuidado de su cuerpo mediante hábitos de vida saludable. • Concientización de la importancia de la actividad física como factor primordial en la preservación y mejoramiento de la salud integral. • Reconocimiento de la importancia de un ambiente puro y libre de contaminación para la óptima ejercitación en actividades aeróbicas
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad aeróbica 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en diferentes actividades físicas de corta duración y alta intensidad que estimulen el desarrollo de la capacidad anaeróbica, adaptadas a las capacidades físicas individuales del educando. • Participación en circuitos y carreras cortas variadas de poca 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la importancia del desarrollo de capacidades físicas relacionadas con la: potencia, la velocidad y la resistencia muscular para el mantenimiento de la salud. • Demostración de seguridad y confianza en sí mismo. • Adquisición de hábitos de trabajo.

	<p>duración y alta intensidad, adaptadas a las diferencias individuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma del pulso como control de la intensidad del esfuerzo en la ejecución de ejercicios de alta intensidad y corta duración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demostración de constancia y perseverancia para el éxito en las actividades emprendidas. • Manifestación de placer durante las actividades físicas anaeróbicas. • Comportamiento tolerante y de respeto con los compañeros que no poseen el mismo nivel de capacidad física.
<ul style="list-style-type: none"> • Diferencias entre actividades aeróbicas y anaeróbicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de las diferencias entre las actividades aeróbicas y anaeróbicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de la importancia de las diferencias entre las actividades aeróbicas y anaeróbicas para su aplicación en la vida cotidiana. • Reconocimiento de la importancia de un ambiente puro y libre de contaminación para la realización de actividades físicas. • Respeto y cuidado del cuerpo mediante hábitos de vida saludable
<ul style="list-style-type: none"> • Higiene 	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica de hábitos de aseo personal. • Participación en actividades relacionadas con la organización, conservación y mantenimiento del sitio de trabajo. • Utilización de la indumentaria apropiada 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprecia y toma conciencia de los buenos hábitos higiénicos personales. • Demuestra una actitud responsable en la limpieza y orden del sitio de trabajo. • Reconoce, desde el punto de vista higiénico, la importancia

	para la actividad física, de acuerdo a los condiciones climatológicas de la localidad	de la utilización de la indumentaria apropiada para la actividad física
• Alimentación	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de los alimentos de acuerdo a su valor nutricional y su relación con la actividad física. • Práctica de buenos hábitos alimenticios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de los alimentos de acuerdo a su valor nutricional y su relación con la actividad física. • Práctica de buenos hábitos alimenticios.

Fuente: Ministerio de Educación de Educación, Currículo Básico Nacional, (1997)

Bloque: Juegos motrices

Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
• Juegos de destrezas básicas.	• Mejoramiento de los patrones básicos matrices a través de la participación en juegos que impliquen giros y desplazamientos variados en dirección, sentido y velocidad, en los ejes corporales transversales y longitudinales, desde diferentes posiciones; ejercicios de equilibrio estático y dinámico; manipulación de objetos de diferente forma, volumen, peso, textura,..., adaptados a las capacidades individuales.	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la recreación como un derecho humano fundamental. • Adecuación del respeto a las normas de los juegos a la vida cotidiana. • Afianzamiento de la capacidad para tomar decisiones. • Desarrollo del sentido de solidaridad al compartir con sus compañeros. • Valoración de la importancia comunicativa del lenguaje verbal y no verbal.

	<ul style="list-style-type: none"> • Mejoramiento de los patrones básicos matrices a través de la participación en juegos que impliquen golpes, recepciones y rebotes de balones de diferentes tamaños, formas, pesos y texturas, con los brazos, manos: piernas y pies, en orden de complejidad creciente, adaptados a las posibilidades y limitaciones individuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la propia habilidad como punto de partida para la superación personal. • Manifestación de sinceridad consigo mismo y con los demás. • Demostración de “juego limpio” durante las actividades lúdicas
<ul style="list-style-type: none"> • Juegos Tradicionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en juegos tradicionales propios de su localidad o región, seleccionados por el docente o alumnos de acuerdo a sus intereses. • Participación en juegos tradicionales propios de su localidad o región que requieran la utilización de destrezas motoras básicas. • Búsqueda de información acerca de los juegos tradicionales de su localidad o región. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilización hacia las manifestaciones lúdicas-culturales de su localidad y región. • Demostración de capacidad para superar dificultades a través del trabajo en equipo con independencia del resultado obtenido. • Respeto y tolerancia hacia la diversidad étnica, cultural y social durante su participación en actividades grupales.
<ul style="list-style-type: none"> • Juegos predeportivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en juegos recreativos con aplicación de destrezas deportivas básicas. • Participación en juegos predeportivos. • Utilización de 	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación del respeto a las normas de los juegos a la vida cotidiana. • Afianzamiento de la capacidad para tomar decisiones.

	<p>estrategias básicas en juegos predeportivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinación de reglas por parte de los alumnos para la organización de situaciones colectivas de juego. • Utilización de reglas para la organización de situaciones colectivas de juegos. • Creación de juegos adaptados a sus necesidades e intereses. • Participación en juegos predeportivos que le permitan afianzar las destrezas adquiridas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del sentido de solidaridad al compartir con sus compañeros. • Valoración de la importancia comunicativa del lenguaje verbal y no verbal. • Demostración de "juego limpio" durante las actividades lúdicas. • Manifestación de sinceridad consigo mismo y con los demás. • Fortalecimiento de la autoestima y de la confianza en sí mismo como elementos preventores de la drogadicción y del sexo irresponsable.
	<ul style="list-style-type: none"> • Mejoramiento de los patrones matrices habituales a través de la práctica de juegos predeportivos. • Experimentación y utilización de las destrezas deportivas en juegos predeportivos. • Creación de juegos predeportivos por parte de los alumnos y participación en los mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disposición e iniciativa a la discusión constructiva en situaciones contrarias a la honestidad ocurridas en el juego y en el contexto inmediato, • Demostración de honestidad en otras situaciones y escenarios. • Valoración del trabajo colectivo durante las actividades de juego. • Valoración de la importancia del movimiento corporal en el acto comunicativo. • Manifestación de iniciativa y creatividad

		durante los juegos predeportivos en los cuales participa
	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de juegos fundamentados en destrezas deportivas básicas. • Iniciación en la práctica de deportes colectivos e individuales como medios para la formación básica deportiva de los educandos, respetando sus condiciones ontogenéticas y su madurez psicológica. • Utilización de reglas para la organización de situaciones colectivas de juegos. • Adaptación de las normas de los juegos deportivos a las condiciones reales del grupo y sitio de trabajo. • Identificación y descripción de las normas de los juegos practicados. • Mejoramiento de los patrones matrices habituales por la práctica de juegos deportivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transferencia a la vida diaria, del respeto a las normas de los juegos deportivos. • Manifestación de iniciativa y creatividad durante los juegos en los cuales participa. • Valoración de las ventajas del trabajo cooperativo. • Demostración de constancia y perseverancia para lograr el éxito en la actividad emprendida. • Valoración del desarrollo de habilidades, la adquisición de destrezas variadas y la formación de hábitos y actitudes para su utilización en la cotidianeidad. • Manifestación de espíritu de cooperación y ayuda mutua • Expresión de actitudes amistosas hacia sus compañeros. • Toma de conciencia de sus posibilidades y logros.
	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación de habilidades motrices para desenvolverse con seguridad y autonomía en otros medios. • Utilización de las estrategias básicas para 	<ul style="list-style-type: none"> • Demostración de "juego limpio" durante las actividades lúdicas. • Manifestación de sinceridad consigo mismo y con los demás.

	<p>el desarrollo de habilidades de innovación deportiva en situaciones de juegos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en competencias deportivas-recreativas internas del plantel orientada al crecimiento psico-social del educando, con independencia de los resultados obtenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disposición e iniciativa a la discusión constructiva en situaciones contrarias a la honestidad ocurridas en el contexto inmediato • Demostración de honestidad en otras situaciones y escenarios.
--	--	--

Bloque: Expresión y comunicación corporal

Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<ul style="list-style-type: none"> • Mímicas, pantomimas y dramatizaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de la formas expresivas espontáneas del cuerpo a través de imitaciones, simulaciones que partan del trabajo de las capacidades kinestésicas y coordinativas. • Exploración de expresiones corporales en combinación con sonidos onomatopéyicos. • Expresión de sentimientos básicos, a través de juegos: alegría, afecto, miedo, tristeza, rabia...., 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración del gesto como elemento significativo en la comunicación expresiva. • Valoración de las capacidades de expresión como medio para reforzar la autoestima y la confianza en sí mismo. • Valoración de la importancia del lenguaje corporal. • Manifestación de actitudes de espontaneidad y desinhibición. • Reconocimiento y

	<p>haciendo uso de la cara y de todo el cuerpo, sin palabras (mimo).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilización del juego como herramienta para desinhibir y favorecer la creatividad. • Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo. • Utilización personal del gesto y el movimiento para la expresión, la representación y la comunicación. • Uso de la pantomima (escenificación, sin palabras, de una situación con argumento) como técnica expresiva. • Utilización del juego dramático como estrategia para la creatividad en situaciones relacionadas con su vida diaria. • Dramatizaciones de acciones habituales o cotidianas en pequeños grupos, utilizando ras posibilidades del espacio, del tiempo y de la intensidad de la acción. • Representación de roles (dramatización) relacionados con la realidad sociocultural. • Participación en juegos dramáticos con tópicos 	<p>valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifestación de interés por mejorar la calidad del propio movimiento, de acuerdo a sus potencialidades y limitaciones. • Participación en situaciones que supongan comunicación con otros, utilizando recursos motores y corporales con espontaneidad. • Interés por mejorar la calidad del propio movimiento • Valoración del movimiento de los otros analizando los recursos expresivos, su plasticidad e intencionalidad. • Valoración y disfrute de las habilidades expresivas. • Aprovechamiento de las habilidades motrices expresivas para una mejora de la relación social. • Valoración de su cuerpo para explorar su creatividad. • Conocimiento y ejercicio de su derecho a la libre expresión. • Demostración de una actitud responsable y
--	---	--

	<p>sugeridos por los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representaciones de roles en juegos dramáticos relacionados con los derechos y deberes de los niños y niñas. • Participación en juegos dramáticos donde se evidencien los efectos nocivos del tabaquismo, alcoholismo y el uso indebido de otras drogas. 	<p>de rechazo frente a la incitación del consumo de sustancias nocivas a la salud.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Baile y danza 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de secuencias rítmicas y adecuación del movimiento. • Realización de movimientos continuos y discontinuos con distintas partes del cuerpo de manera individual y grupal como respuestas a estímulos visuales y acústicos. • Participación en actividades donde se presenten estímulos sensoriales con variaciones marcadas en la velocidad de la frecuencia y la periodicidad de las pausas. • Participación en actividades matrices con apoyos rítmicos que permitan establecer contraste con su propio 	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento de instrucciones en la realización de las secuencias rítmicas y adecuación del movimiento. • Cooperación y respeto hacia los compañeros. • Disfrute de la participación en bailes y danzas coreográficas. • Disfrute de la participación en las actividades rítmicas corporales. • Valoración de la comunicación corporal. • Manifestación de interés y curiosidad en las diferencias entre baile y danza. • Respeto por la ejecución artística propia del grupo. • Manifestación de orgullo por el gentilicio local, regional y

	<p>ritmo y el externo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferenciación entre baile y danza. • Participación en bailes y danzas populares y tradicionales de ejecución simple que permitan la integración rítmica del alumno. • Participación en actividades de expresiones corporales lúdicas y recreativas. • Participación en bailes y danzas que ponen en juego, por su dificultad, las capacidades físicas-coordinativas. • Identificación de los nombres de los bailes y las danzas practicadas. • Identificación de la letra, la música y los desplazamientos de los bailes y las danzas practicadas 	<p>nacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoración de las tradiciones y costumbres de la comunidad y de su región. • Respeto y tolerancia a la diversidad étnica, cultural, social y de sexo en la participación en bailes y danzas. • Valoración de la comunicación oral, escrita, gestual, gráfica y plástica en la consolidación del conocimiento. • Valorización del movimiento de los otros. • Valoración de su cuerpo como medio para explorar su capacidad creativa. • Concientización de las posibilidades expresivas del cuerpo.
<ul style="list-style-type: none"> • Paseos 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de las características y las actividades de los paseos. • Búsqueda de información acerca de parques, plazas y sitios históricos y otros ambientes naturales de la localidad • Planificación de la actividad a realizar • Participación en paseos pedestres en el plantel, en plazas y parques de la localidad y en otros 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestación de interés por los beneficios que aportan los paseos. • Valoración y respeto a los señalamientos viales del contexto durante los paseos (semáforos, "paso de peatones", "paso de animales", ...), • Valoración de la planificación como elemento clave para el éxito de las aspiraciones personales

	<p>ambientes naturales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas básicas de orientación: indicios, ubicación del sol, brújula, planos. • Utilización de técnicas de primeros auxilios en actividades de adaptación al medio (desastres naturales, salvamento acuático, supervivencia,...) • Conocimiento de la planta física del plantel y sus alrededores como medida de prevención ante desastres socio-naturales. • Identificación de amenazas y riesgos ante desastres naturales en el plantel y sus alrededores. • Identificación de señalamientos a través del lenguaje icónico, cromático, lumínico y sónico para la prevención de accidentes y desastres naturales. • Práctica de desalojos del plantel en simulacros de desastres socio-naturales. • Práctica de posiciones de autoprotección como medida de prevención ante desastres naturales. 	<p>y sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad individual de las tareas acordadas por el grupo. • Interés por conocer y realizar formas de ocupar el tiempo de ocio en otros entornos diferentes a los habituales. • Valoración de la importancia de los diferentes tipos de señalamientos en la prevención de accidentes y desastres naturales. • Autonomía para desenvolverse en el medio natural adoptando las medidas de seguridad y respetando el medio donde se encuentre. • Toma de conciencia de la autoprotección. • Actitud positiva ante la prevención, • Aceptación y respeto de las normas para la conservación y mejoramiento del ambiente. • Demostración de espíritu de solidaridad y cooperativismo. • Respeto a las normas de seguridad.
<ul style="list-style-type: none"> • Excursionismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de las características y las actividades de las 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestación de interés por los beneficios que aportan

	<p>excursiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de información acerca de parques, plazas y sitios históricos y otros ambientes naturales de la localidad. • Planificación de la actividad a realizar. • Participación en actividades de educación ambiental a través de los juegos, rondas, cantos y baile-s durante la excursión. • Reforestación y mejoramiento de ambientes naturales • Ubicación, y orientación espacial en el lugar de la excursión. 	<p>las excursiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la planificación como elemento clave para el éxito de las aspiraciones personales y sociales. • Valoración de la capacidad de observación como proceso previo para la adquisición del conocimiento. • Reconocimiento de la importancia y manifestación de actitudes positivas para la conservación y mantenimiento del ambiente.
<ul style="list-style-type: none"> • Seguridad y prevención 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de técnicas de primeros auxilios en actividades de adaptación al medio (desastres naturales, salvamento acuático, supervivencia,...) • Análisis de las normas de seguridad y de comportamiento durante las excursiones. • Identificación de señalamientos a través del lenguaje icónico, cromático, lumínico y sónico para la prevención de accidentes y desastres naturales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración del buen uso de los recursos naturales renovables y no renovables. • Seguimiento de instrucciones y normas. • Manifestación de respeto, tolerancia y cooperativismo en el equipo de trabajo. • Valoración de la belleza, diversidad y armonía de la naturaleza, • Valoración de su propia vida y la de otros seres vivos. • Valoración del humano como elemento clave en el equilibrio del ecosistema.

		<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la importancia de los diferentes tipos de señalamientos en la prevención de accidentes y desastres naturales. • Valoración de la capacidad de observación como proceso previo para la adquisición del conocimiento • Disfrute de las excursiones y de las actividades de conservación ambiental.
--	--	--

Fuente: Ministerio de Educación de Educación, Currículo Básico Nacional, (1997)

1.11.- Resumen del capítulo

Las escuelas bolivarianas están fundamentadas como política de estado que para ejecutarse se deben enmarcar en subsistemas económicos, políticos y culturales entre otros, que generen oportunidades para el desarrollo integral del educando. La creación de éstas se sustenta en las teorías psicológicas del humanismo y el constructivismo, las cuales plantean de forma general una escuela con principios democráticos, sociales, integrales y humanos con sentido de pertenencia. Para ello se requiere el apoyo de los entes gubernamentales, tomando en consideración que es uno de los proyectos banderas del gobierno.

La práctica pedagógica en los docentes debe ser abierta, reflexiva, flexible y constructiva, permitiéndole al estudiante la libertad de expresarse, realizar análisis críticos y la construcción de su propio aprendizaje de acuerdo con sus necesidades e intereses, en un ambiente que favorezca la participación como método de aprendizaje permanente. En el proceso de planificación los conocimientos de entrada

de los estudiantes deben ser considerados, así como también las edades cronológicas en los mismos, con fin de proporcionar una educación de calidad y de igualdad, utilizando recursos y estrategias adecuadas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En la evaluación se debe tener presente que somos seres individuales y la evolución depende de la capacidad, entorno e interés de cada estudiante.

Asimismo en la práctica escolar los docentes de educación física deben apoyarse en un sistema de conocimientos científicos y tecnológicos consolidados, que le permita al niño/a la participación en la transmisión de valores, donde se evidencie el respeto a la diversidad de ideas, ser protagonistas de su aprendizaje, afianzar conceptos, leyes y principios, ejecutar acciones de una manera ordenada y sistemática tomando del ambiente los elementos de su estructura cognitiva que sea capaz de asimilar, y así construir su propio conocimiento logrando alcanzar su aprendizaje significativo. Para ello los profesionales del área deben utilizar los bloques de contenidos establecidos en el currículo básico nacional, en la búsqueda de la conservación y mejoramiento de la salud integral del niño/a, manteniendo presente contexto histórico, regional, social y cultural característico de la localidad o región donde funciona la escuela. Los espacios éticos de reflexión deben pasar por un proceso de consenso donde la participación de todos los actores del hecho educativo en la toma de decisiones, en la ejecución y evaluación de las actividades escolares sea en un clima de absoluta libertad, para expresar las ideas, extraer los aportes o conclusiones sobre los temas y las innovaciones a ejecutar. La participación de los padres, representantes y comunidad en general debe ser por medio de estrategias que promuevan la asistencia a las actividades que en la institución se planifican, con la idea de fortalecer la integración escuela-comunidad. Así mismo se deben crear acciones de intercambio intersectoriales con instituciones científicas, artísticas y deportivas.

El docente utiliza las actividades físicas, el deporte, el juego como medios con fines educativo que constituyen un agente armónico de desarrollo del sujeto. Desde el punto de vista de la salud integral, estos medios se hacen indispensables para el

mantenimiento, conservación y mejoramiento de las funciones del ser humano. El área no se limita a lo físico, pues utiliza el movimiento corporal como herramienta para comprender el cuerpo, las posibilidades de movimiento y conocer un número variado de actividades físicas para la vida, como base para la formación del educando. Las actividades físicas se deben plantear como estímulos naturales, en condiciones ambientales y físicas acordes, capaces de inducir todas las manifestaciones que el ser humano necesita para estar saludable física y mentalmente. Y lograr en los estudiantes la socialización, comunicación, expresión, dominio, organización, desarrollo, conformación de equipos, vivencias, experiencias, interacción con la naturaleza, responsabilidad, autoestima, solidaridad, constancia y un sinnúmero de términos que tendrían definición inmediata para el área, contribuyendo a la permanencia, prosecución y culminación del niño/a en el sistema educativo.

En relación a la fundamentación legal que sustenta a la Escuela Bolivariana, se asume la integridad como política que obedece a la interrelación de diferentes conocimientos, leyes y principios, para los entes involucrados rijan su desempeño en los contextos educativos. Entre ellas se pueden mencionar la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Ley Orgánica de Educación, Ley Orgánica de Protección de los Niños y Adolescentes entre otras leyes.

2. EDUCACIÓN FÍSICA COMO PROFESIÓN

2.1.- Formación del profesional de la educación física

En Venezuela tal como lo recoge la publicación “Oportunidades de Estudio en las Instituciones de Educación Superior en Venezuela” (CNU, OPSU, 2001), para el período de admisión 2006-2007 la formación del profesional de la educación física se lleva a cabo en los más altos niveles del sistema educativo. Como carrera larga la encontramos en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en los Institutos

Pedagógicos de Caracas, Maturín, Miranda, Barquisimeto y Maracay. El título que otorga esta universidad es el de Profesor de Educación Física. También, esta carrera se ofrece en las universidades de los Andes, Carabobo y del Zulia, el título que otorgan estas universidades es el de Licenciado en Educación Física.

En la publicación antes mencionada, se describe a estos profesionales de la siguiente manera:

El profesor o licenciado en Educación Física aplica técnicas, estrategias y métodos para el desarrollo de habilidades motoras en el individuo. Valora la importancia de la Educación Física, el Deporte y la Recreación a través de su desarrollo histórico y social. Propicia el desarrollo físico armónico del individuo. Orienta al educando en el desarrollo de actividades de Educación Física, Deportes y Recreación. Promueve eventos deportivos y recreativos en la comunidad educativa y local. Valora las actividades físicas, deportivas y recreativas como un medio para el desarrollo individual y comunitario (p.110).

También, es bueno mencionar, que en Venezuela se forman profesionales en el área de la educación física, deporte y recreación para personas con necesidades especiales, en el Instituto Universitario Avela y el título que se otorga es el de Técnico Superior en Educación Física, Deporte y Recreación para Personas con Necesidades Especiales.

A este profesional se le describe según CNU (2001), de la siguiente manera:

el Técnico Superior en esta área promueve la salud psicofísica de las personas con limitaciones centrándose en experiencias significativas de movimiento, a fin de formar y desarrollar sus potencialidades para que puedan lograr una mejor adaptación al ambiente donde se desenvuelven (p.110)

Por otra parte, el mismo documento indica la formación de profesionales en deporte, en los niveles de licenciatura y técnico superior. Es así como, la Universidad Experimental de Yaracuy ofrece la Licenciatura en Educación, mención Ciencias del

Deporte, el Colegio Universitario de los Teques y el Instituto Universitario de Tecnología Andrés Bello ofrecen la carrera de Técnico Superior en Deporte.

Estas carreras se definen según el CNU (2001), como se presenta a continuación:

El licenciado en Ciencias del Deporte o Técnico Superior en Deportes, cuenta con conocimientos y habilidades para la creación de empresas deportivas. Asimismo está capacitado para planificar, orientar, ejecutar y dirigir programas de educación física, profilaxis y terapéutica, maneja herramientas para proponer y ejecutar políticas deportivas, gerenciar organizaciones y desarrollar investigaciones en el área (p.111).

Es importante resaltar que el documento que se ha venido manejando ubica estas carreras en el área de las ciencias de la educación. Si se observa bien, el mercado ocupacional del Profesor o del Licenciado en Educación Física le permite desenvolverse en todos los niveles del sistema educativo; pero además en centros de adiestramiento; centros deportivos, clubes y deporte comunal. Mientras que, las carreras de Licenciado en Educación mención Ciencias del Deporte, Técnico Superior en Deporte y Técnico Superior en Educación Física, Deporte y Recreación para Personas con Necesidades Especiales tiene un mercado ocupacional dentro de la educación formal, restringido a las instituciones de educación especial, pero pueden trabajar, también, en centros de adiestramientos, centros de rehabilitación, clínicas y hospitales. (Ob.cit: 110, 111)

En este momento, es conveniente abrir un paréntesis para hacer un comentario sobre las áreas del conocimiento que sirven de base para ubicar las carreras en Venezuela. Se está haciendo mención a que el CNU agrupa las carreras en ocho áreas de conocimiento, tomando como referencia clasificaciones normalizadas de organismos internacionales. A esta clasificación se le ha hecho ajustes en lo referente a la ubicación de algunas carreras y denominación de las áreas. Actualmente estas son las siguientes: “*Ciencias Básicas; Ingeniería; Arquitectura y Tecnología; Ciencias*

del Agro y del Mar; Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales; Humanidades, Letras y Artes; Ciencias Militares”. (p.8)

Urgando un poco en el origen de estas áreas se encuentra que están basadas en la clasificación normalizadas de educación de la UNESCO (París), y de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (Bélgica), con muy ligeras modificaciones. (CNU, 1976).

Aún cuando el planificador universitario ubica las carreras de educación física en el área de ciencias de la educación. También habría que pensar que abarcan espacios ocupacionales que se corresponden con aquellos del área de ciencias de la salud. Por ejemplo, la rehabilitación: *fisioterapia, y la rehabilitación: terapia ocupacional; que inclusive son desarrolladas como carreras a nivel de técnico superior.* (CNU, 2001: 88)

Sin embargo, esta discusión no se va a dar para los fines específicos de este trabajo, por lo que se asumirá la ubicación de la educación física en el área ciencias de la educación.

De esta revisión, se concluye que la enseñanza de la educación física se desarrolla desde el nivel de preescolar hasta el nivel de educación superior. Es decir, en todos los niveles educativos. Sin embargo, sus objetivos han venido variando desde aquellos que consideraban a la educación física como un medio moralizador y disciplinador hasta arribar a un acuerdo, si se quiere universal, que es el de contribuir al desarrollo integral y armónico del alumno que asegure su incorporación plena a la sociedad respetando sus características, potencialidades y necesidades particulares. Esta apreciación general es coincidente con la formación del profesional de la educación física que esta preparado para desempeñarse en cualquier nivel educativo.

También se observa, que en las consideraciones sobre la enseñanza de la educación física y la formación del profesional del área se exige cada vez más el dominio del cuerpo de conocimiento de disciplinas científicas variadas y la utilización de técnicas y herramientas tecnológicas de avanzada, para lograr de

manera eficiente los objetivos de la educación física en una sociedad cada vez más exigente.

Pero como el propósito de la discusión de estos aspectos de la revisión bibliográfica es lograr la definición de la educación física como profesión, conviene abordar de inmediato el concepto de profesión. En el diccionario de Sociología (1997), se define como:

actividad permanente que sirve de medio de vida y que determina el ingreso en un grupo profesional determinado... se caracteriza por un alto grado de capacidad técnica que supone una preparación especializada, por lo general en instituciones reconocidas de enseñanza, por la existencia de reglamentación y licencias de carácter oficial, por un fuerte sentimiento de honor de clase y de solidaridad manifestado en las asociaciones profesionales establecidas para asegurar el monopolio del servicio, así como por los códigos de moral que prescriben las responsabilidades de la profesión frente a la colectividad a que sirve...p (235)

Si se examina esta definición de profesión en el contexto en la Ley Orgánica de Educación (2009), de Venezuela que considera que:

son profesionales de la docencia los egresados de los institutos universitarios pedagógicos, de las escuelas universitarias con planes y programas de formación docente y de otros institutos de nivel educación superior, entre cuyas finalidades esté la formación y el perfeccionamiento docentes...

Entonces este artículo refleja un aspecto de la definición anteriormente dada, referido a que estos profesionales se forman en instituciones reconocidas de enseñanza y cuya finalidad específica es la formación y el perfeccionamiento de éstos. Además, al ser instituciones de educación superior garantizaría un alto grado capacidad técnica que supone una preparación especializada.

Como quiera que no fue posible conseguir en ningún documento universitario una definición específica de profesión en un área determinada, se desarrolla un

constructo de la educación física como profesión retomando algunos aspectos ya considerados en la revisión tales como: la evolución de la de la educación física, la ampliación de las fronteras ocupacionales, la consideración de la diferencias individuales en la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, entre otros y aquellos del perfil profesional de las universidades que ofrecen la carrera.

Esta decisión es coincidente con lo que acota la Comisión Nacional de Currículum (1997:54), cuando señala como parte del Principio de Integralidad del Currículo de Pregrado, que el criterio de formación y capacitación para una profesión “ *se refiere al componente de formación superior conectado con el perfil profesional en un contexto del sector de las actividades productivas, económicas, sociales o culturales relacionado o no con organizaciones empleadoras o con el libre ejercicio de la profesión* ”.

Y también, más adelante, se aclara en el mismo documento que:

“Si bien todo currículo debe contener en principio, de manera explícita un perfil profesional, producto de investigaciones de campo y/o bibliográficas, también es cierto que debido a la profunda transformación, que ha sufrido el trabajo humano.... los perfiles se vuelven cada vez más polivalentes, abiertos, dinámicos y crecientemente cambiantes a un punto tal que el diseño analítico de perfiles profesionales pierde vigencia. Cada vez más el profesional crea su nuevo perfil de desempeño en el trabajo, en los centros de adiestramiento empresarial o en los de educación continua, de manera de ir adecuándolo progresivamente”
(p.55)

Esta acotación es de gran significación, por cuanto saca la visión de profesión del contexto único del currículo universitario para aparearla con el desarrollo propio de cada profesional en el medio específico de su trabajo, en la búsqueda autónoma de nuevos saberes y en la educación o formación permanente.

Por otro lado, el examen de los perfiles de las universidades que ofrecen las carreras de educación física resultó imposible dadas las siguientes razones. Primero,

porque los perfiles del egresado de las universidades Carabobo y Zulia hacen referencia exclusivamente al perfil del Licenciado en Educación de manera muy general; sin hacer referencia al perfil de las menciones (UC, s/f; LUZ, s/f). Y segundo, porque los perfiles de las universidades Los Andes y Pedagógica Experimental Libertador aún cuando son específicos, sus elementos, factores o rasgos de los perfiles son definidos de manera diferente y organizada con criterios no equivalentes. (ULA, s/f; UPEL, 1996)

Por lo que fue necesario, revisar el descriptor y el mercado ocupacional del Profesor o Licenciado en Educación Física en la Publicación de Oportunidades de Estudio en las Instituciones de Educación Superior de Venezuela (CNU, 2001), ya mencionados. Es importante hacer notar que el descriptor y el mercado ocupacional son iguales tanto para el profesor como para el Licenciado en Educación Física. De ahí que, de estos dos elementos se puede obtener las características generales del perfil del egresado.

Aceptada esta estrategia, entonces se puede definir a la educación física como profesión de la siguiente manera carrera universitaria del área ciencias de la educación que califica el ingreso a la docencia en el sistema educativo, centros de adiestramiento, centros deportivos, clubes y deporte comunal, como medio de vida permanente. Y que esta caracterizada por un alto grado de capacidad técnica, que supone una preparación especializada, para el desarrollo de las habilidades motoras en el individuo, y que favorece la importancia de la educación física, el deporte y la recreación como vehículo para su desarrollo integral, armónico y su incorporación plena a la sociedad.

2.2.- Resumen del capítulo

En Venezuela los profesionales que egresan de la carrera de ciencias de la educación en la especialidad de educación física se les otorga el título de Profesor o licenciado en Educación Física y les permite desempeñarse en todos los niveles y

modalidades del sistema educativo, pero además en centros de adiestramiento; centros deportivos, clubes y deporte comunal, las universidades que confieren esos títulos son la UPEL, Los Andes, Carabobo y Zulia, por otro lado existen instituciones universitarias que ofrecen la carrera de licenciados y Técnico Superior en Deporte, profesionales en el área de la educación física, deporte y recreación para personas con necesidades especiales, entre otros y su mercado ocupacional dentro de la educación formal, esta restringido a las instituciones de educación especial, pero pueden trabajar, también, en centros de adiestramientos, centros de rehabilitación, clínicas y hospitales. Por lo que se infiere que en la formación de pregrado todos los profesionales deben apropiarse de un cuerpo de conocimiento de disciplinas científicas variadas, así como también de técnicas y herramientas tecnológicas para lograr su desempeño exitoso en el campo laboral en donde van ejercer su labor profesional.

TERCERA PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

1. METODOLOGÍA

1.1 Planteamiento del problema

La educación se ve afectada por los rápidos y constantes avances de la ciencia y de la tecnología. Los efectos más notables se pueden apreciar en las reformas educativas, en los modelos de gerencia y de la administración. Pero lo más importante es que las instituciones educativas han comprendido que deben mantener una adecuada asistencia del factor humano, para que se puedan asimilar los cambios y aprehenderlos de tal manera que los mismos resulten manejables.

Las instituciones educativas requieren de un profesional en el área de educación física acorde con las demandas sociales, que oriente la formación integral del educando, y que brinde actividades variadas generadas en la escuela, que guarden relación con las aspiraciones propuestas en los diseños curriculares (Ministerio del Poder Popular para la Educación: 2007).

La investigación intenta dar respuesta a una serie de interrogantes, develar los significados que aportan los docentes a sus prácticas profesionales con la intención de proponer alternativas para su mejora. De este modo, el estudio se enmarca en las tradiciones que han intentado comprender la práctica escolar y las implicaciones del currículum en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la educación física, disciplina curricular, a la que se le reconoce epistemológica y jurídicamente una serie de funciones tales como favorecer y asegurar la enseñanza de habilidades motoras, así como también, fomentar una relación positiva entre los niños y las niñas con la práctica de actividades físicas. Dada esta asignación social de funciones presente en el discurso implícito y explícito de la educación física, y de la profusión de afirmaciones relativas a su potencial pedagógico, resulta sorprendente la escasa producción de investigación empírica que sustente dichas afirmaciones.

La mayoría de los trabajos revisados se orientan a la comparación de documentos oficiales, teniendo presente los conocimientos, los cambios y los nuevos

enfoques que se generan en esta área desde el punto de vista teórico (Lamas 2000, Vieira 2001, Olivo 2003). En esa perspectiva, los cambios generados en la formación permanente se orientarán en un mejor abordaje de los procedimientos pedagógicos y metodológicos pero desde el punto de vista teórico. Por lo que en este trabajo se plantea establecer la relación entre los diseños curriculares y las prácticas docentes.

De lo anteriormente descrito se crea la necesidad de llevar a cabo el estudio abordado desde un enfoque del conocimiento en el área de educación física que profundice la experiencia de los docentes y de sus prácticas pedagógicas para analizar en qué situación se encuentra con respecto al currículum establecido por el Ministerio del Poder Popular Para la Educación de Venezuela y su puesta en práctica.

En base a lo expuesto se plantean las siguientes interrogantes:

- 1.- ¿Cuáles son las características de los docentes de educación física al finalizar su formación profesional?
- 2.- ¿Existe un proceso de planificación previo por parte de los docentes para la organización de la enseñanza de la educación física?
- 3.- ¿Cuáles son los elementos de la planificación presentes en la práctica escolar de la educación física en las Escuelas Bolivarianas?
- 4.- ¿Cuál es la relación entre práctica escolar y los diseños curriculares, desde la perspectiva de los docentes de educación física?
- 5.- ¿En qué medida las prácticas escolares responden a las finalidades del currículum como intención?

En definitiva, este trabajo pretende reconocer las debilidades y fortalezas en la implementación de los diseños curriculares de educación física en relación a los docentes que laboran en las escuelas bolivarianas, y sobre esas bases proponer mejoras para contribuir con su formación permanente en beneficio de los educandos.

1.2.- Objetivos

General. Evaluar el estado actual del currículum de educación física en la escuela bolivariana, con respecto a su administración desde la perspectiva de los docentes. Bases para la formulación de una propuesta de mejora.

Objetivos específicos.

1. Describir las características de los docentes de educación física al finalizar su formación profesional.
2. Describir los elementos de la planificación presentes en la práctica escolar de la educación física en las Escuelas Bolivarianas.
3. Describir los elementos de la planificación presentes en la práctica escolar de la educación física en las Escuelas Bolivarianas.
4. Conocer la relación entre práctica escolar y los diseños curriculares, desde la perspectiva de los docentes de educación física.
5. Proponer acciones de mejora para la implementación del diseño curricular de educación física.

1.3.- Selección y justificación de la metodología de investigación

Todo proceso investigativo debe fundamentarse en un proceso metódico y sistemático que según Arias (2004:20), debe dirigirse a *"la solución de problemas o preguntas científicas, mediante la producción de nuevos conocimientos, los cuales constituyen la solución o respuesta a tales interrogantes"*. En cada investigación se utilizan estrategias empíricas que se consideran adecuadas, con el modelo conceptual en el que se apoya. Como señala Pérez (1995), diseñar una estrategia de actuación sin un modelo conceptual previo nos llevaría a una interpretación y posterior análisis de los datos un tanto dudosa y posiblemente imprecisa.

Al seleccionar el modelo o enfoque conceptual, es necesario considerar el paradigma que según Kuhn citado por González, (1998), es entendido como un es

un conjunto de creencias, principios, valores y premisas que determina la comunidad científica de la realidad a estudiar. Para Smith (1967), existen dos paradigmas en la investigación educativa; el paradigma cuantitativo para referirse a lo "tradicional" o "clásico" de investigación expresado mediante las tendencias racionalistas, positivistas, empiristas, cuantitativas, entendidas como la generalización o universalización de los resultados de la investigación; y el paradigma cualitativo que representa las tendencias interpretativa, fenomenológica, hermenéutica, naturalista, etnográfica, entendiendo que la cantidad es parte de la cualidad, además de darse mayor atención a lo profundo de los resultados y no de su generalización.

Sin embargo para otros autores, como Carr y Kemmis (1988), plantean un tercer paradigma que denominan paradigma crítico para agrupar las tendencias de la investigación de denuncia, de investigación acción, de la producción o descubrimiento de teorías para el mejoramiento, cambio y transformación. En este mismo orden de ideas Hernández Fernández y Baptista (2004:22), sugieren un paradigma o enfoque cualicuantitativo que representa *“un modelo mixto que constituye el mayor nivel de integración entre los enfoques cualitativos y cuantitativos, donde ambos se combinan durante todo el proceso de investigación”*. Asimismo Bourdieu (1994), le da un sentido heurístico, porque permite el descubrimiento e intención de construcción de una metodología propia para incursionar en la investigación educativa. Dicha metodología proviene de la vertiente filosófica dialéctica, debido a la complementación de los enfoques cualitativo y cuantitativo; pero no como una acumulación de partes, ni a la fragmentación, sino como una interacción entre lo cualitativo-cuantitativo-cualitativo, posibilitando comprender con mayor grado de rigurosidad un fenómeno social.

En este sentido, Campuzano (s/f) plantea que el enfoque cualicuantitativo parte de la idea de que no existe ningún impedimento para utilizarlo, excepto la tradición del investigador, para inscribirse en esta metodología y adaptarlas a las necesidades específicas de su estudio.

Para Guillén (1992), la dicotomía cuantitativo/cualitativo, parece involucrar un dilema epistemológico con un dilema lingüístico-semiótico. En realidad, para él no hay producción de conocimientos que solamente aborde cantidades excluyendo las cualidades ni viceversa. El mundo contiene aspectos cuantitativos indisolublemente mezclados con aspectos cualitativos, de tal modo que resulta imposible reconstruirlo atendiendo sólo a uno de ambos aspectos. En atención a lo planteado anteriormente nuestro estudio se orientó dentro del paradigma cualicuantitativo, basado en el desarrollo metodológico propuesto por Cantón (2004), *“Evaluación de los Planes de Mejora en centros públicos de Castilla y León”*, que es adaptable a nuestro problema por lo que se decidió seguirlo básicamente en su estructura, el abordaje cualitativo para reconocer, interpretar, y comprender la realidad, desde un enfoque que considere la investigación como un proceso fundamentado en el conocimiento de un mundo social, de clarificación y explicación de significados de la práctica educativa y que exige la observación y la reflexión con la intención de identificar las características del objeto de estudio desde una perspectiva analítica. El cuantitativo porque se utilizó el cuestionario como forma rápida para conocer gran cantidad de opiniones y por la facilidad de aplicarle tratamiento estadístico.

El estudio se insertó bajo la modalidad de investigación de campo, de carácter descriptivo. La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2007:14), en su Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales, plantea que la investigación campo consiste en:

“El análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo. Los datos de interés son recogidos en forma directa de la realidad; en este sentido se trata de investigaciones a partir de datos originales o primarios”.

Con relación al carácter descriptivo Tamayo y Tamayo (1994:75) plantean que *“se logra caracterizar un objeto de estudio o una situación concreta, señalar sus características y propiedades. Combinada con ciertos criterios de clasificación sirve para ordenar, agrupar o sistematizar los objetos involucrados en el trabajo indagatorio”*. Además Arias (2004:48) la establece como *“la caracterización de un hecho, fenómeno o grupo con el fin de establecer su estructura o comportamiento.”* Así pues los datos fueron recogidos en forma directa de la realidad con la idea de caracterizarlos y ordenarlos, con la finalidad de cubrir los objetivos de la investigación.

Por otro lado en relación a la evaluación surge la investigación evaluativa que según Fox (1981), además de la descripción, se puede realizar algún juicio valorativo de la realidad de investigación. Las características que le confieren Arnal, Del Rincón y Latorre (1992), a este tipo de investigación es que como proceso marcado por juicios de valor, juicios que se centran en valoraciones de una situación concreta al tiempo que se toman decisiones alternativas. Para Martínez (1996), en la misma línea, la investigación evaluativa es una modalidad de investigación que utiliza metodologías propias de las ciencias sociales, y por ende, de la Educación. El estudio que se presenta se fundamenta en la evaluación de programas, en tanto que permite conocer el comportamiento de los docentes dentro del contexto de enseñanza y aprendizaje así como sus posibilidades de interrelación con los elementos del currículum. La finalidad que perseguimos es conocer y mejorar el estado y desarrollo del currículum en relación con la educación física escolar desde la perspectiva de los profesores y realizar propuestas para mejorarlos. Todo ello a través del análisis de las interpretaciones de los propios profesores como personas que intervienen en la acción educativa. En este sentido utilizaremos la metodología cualitativa-interpretativa que según Pérez (1998), nos permite estudiar al hombre por su capacidad y respuesta a determinadas situaciones, formando parte de un todo integrado a una realidad holística y polifacética, tangible e intangible, dinámica y en continuo cambio.

Taylor y Bodgan (1990), respaldan los modelos cualitativos cuando afirman que la perspectiva interpretativa tiene que ver con el mundo personal de los involucrados: cómo interpretan las situaciones, qué significan, qué intenciones tienen. Busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizados, empleando como criterio el acuerdo intersubjetivo en el contexto donde se desenvuelve los docentes.

La investigación se inscribe en las llamadas ex-postfacto o no experimental, entendida por (Hernández, Fernández y Baptista 1998:189) “*como la observación sin posibilidades de influencia del investigador sobre la situación considerada*. Y la investigación se apoya en un modelo cualicuantitativo, en el marco de las ciencias fácticas, al afianzarse en hechos ubicados éstos en el ámbito de las ciencias sociales.

En definitiva, los motivos por los que se selecciono la metodología cualicuantitativa es que se trabaja con hechos ya sucedidos, la intervención directa no es posible, se describe lo existente, se analiza y se hacen propuestas para la mejora.

1.4.- Diseño de la investigación

Diseñar es elegir entre un abanico muy grande de opciones cuál es la que construiremos (Mordecki, 2005). En la metodología cualitativa la elección entre las opciones permite acomodaciones en la realización de lo prescrito, Vargas (2006). A continuación se plantea el diseño según Cantón (2004):



Síntesis entre la racionalidad y la calidad de vida. Cantón 2004

Los teóricos como Schön consideran que diseñar es ensamblar variables, de forma que encajen en la plataforma investigadora. También supone una toma de decisiones a lo largo de un proceso investigador, o ser la expresión particular de una teoría, sea implícita o explícita.

En este orden de ideas nuestro trabajo está compuesto por los elementos del modelo, el diseño, los tiempos, la ejecución, los efectos y la metaevaluación. A continuación se presenta el gráfico del diseño de la investigación propuesto por Cantón (Ob.cit):

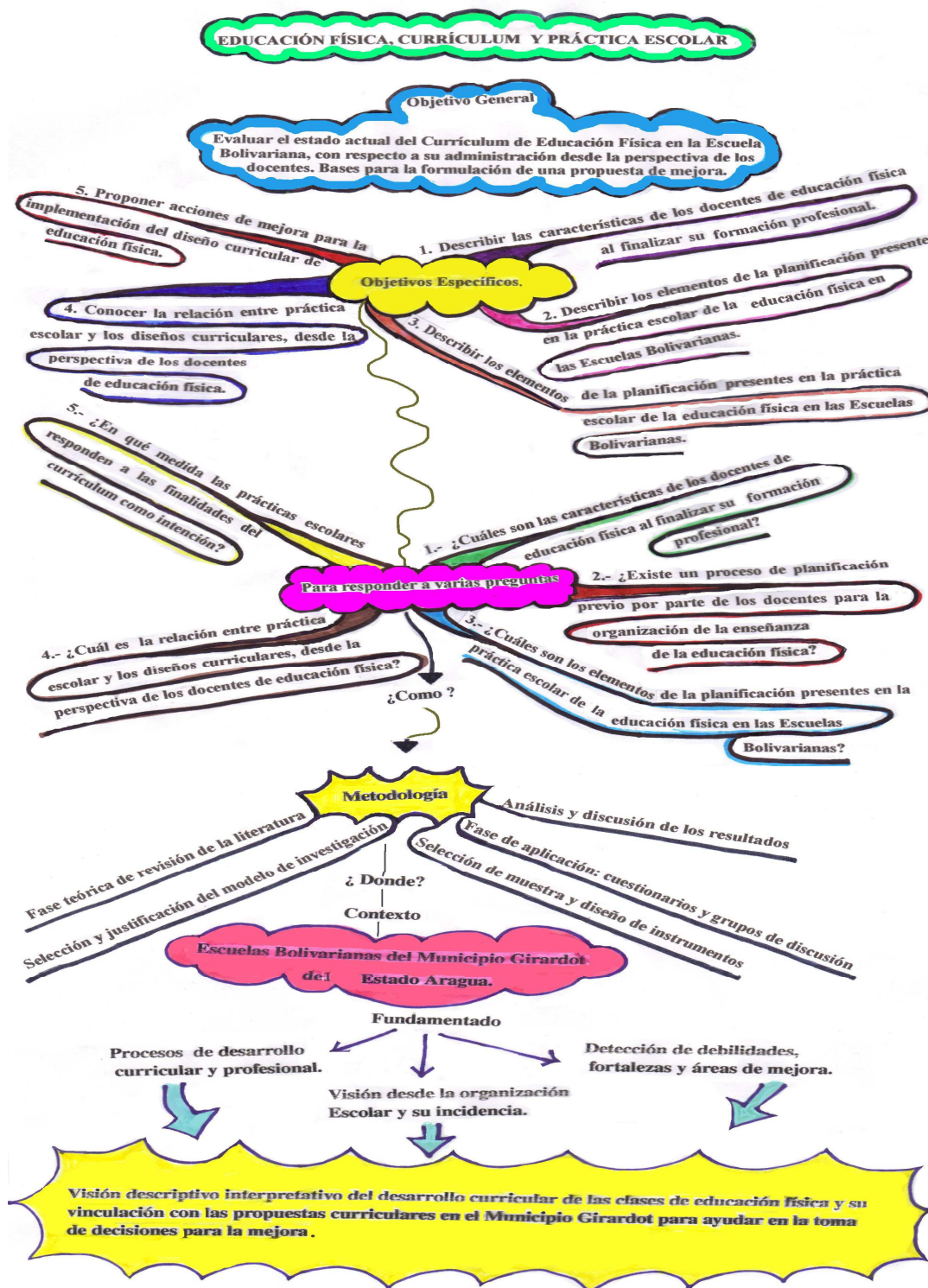


Figura 3: Diseño de la investigación. Adaptado de Cantón (2004).

Se puede decir que el diseño tiene un desarrollo “emergente” por las veces que se debe buscar y recomponer lo previsto, en síntesis el resultado es el que mostramos en el gráfico. Como características de este tipo de investigación tenemos: que es altamente recursiva, que el investigador es la propia medida de la investigación, que es holística, se basa en el uso de categorías, incorpora hallazgos no previstos en el diseño de la investigación y exige una alta capacidad interpretativa del investigador (Cantón, 2004). El diseño emergente del que hablan Lincoln y Guba (1994), es necesario para toda investigación cualitativa, porque refleja en la investigación la realidad y los puntos de vista de los participantes, en este orden de ideas De Miguel (2000:47) sigue teniendo en cuenta los llamados por decálogo del investigador: “*olfato, experiencia, observación, interés, espíritu crítico, independencia, movilidad, continuidad, creatividad y claridad*”.

Por otro lado en el marco teórico entendimos por currículum como el documento que actúa de guía para la acción pedagógica, como a la práctica concreta llevada a cabo en las aulas. En ambos casos, supone un conjunto de acciones y recursos humanos diseñados e implementados organizadamente con el propósito de transmitir conocimiento. En consecuencia, el currículum puede considerarse como un programa y como tal es susceptible de ser mejorado (Vargas, 2004). En atención a este planteamiento asumimos aplicar el modelo CIPP al currículum escolar por sus beneficios hacia el perfeccionamiento y la mejora de los programas. Resulta un modelo adecuado para el estudio del currículum y las prácticas docentes dado que su objetivo es recopilar decisiones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, por la entrada de datos y por el proceso, e interpretar su valor y mérito. En el siguiente cuadro se presentan los objetivos planteados y el tratamiento de los mismos a partir de los diferentes momentos planteados en el modelo de evaluación CIPP:

Objetivos	Fase de la evaluación
Describir las características de los docentes de educación física al finalizar su formación profesional.	Evaluación de contexto.
Caracterizar la aplicación del currículum en la planificación de la educación física en las Escuelas Bolivarianas.	Evaluación de entrada.
Describir los elementos de la planificación presentes en la práctica escolar de la educación física en las Escuelas Bolivarianas.	Evaluación de proceso.
Conocer la relación entre práctica escolar y los diseños curriculares, desde la perspectiva de los docentes de educación física.	Evaluación de producto.
Proponer acciones de mejora para la implementación del diseño curricular de educación física.	Evaluación de contexto, Evaluación de Entrada, Evaluación de Proceso y Evaluación de Producto

Tabla V. Correspondencia entre objetivos y tipo de evaluación propuestos en la investigación

Evaluación de contexto: identificar, definir y caracterizar la población objeto del estudio y valorar sus perspectivas, es decir, describiremos las características de los docentes que laboran en las escuelas bolivarianas de Municipio Girardot del Estado Aragua en términos de su formación profesional.

Evaluación de entrada: tiene por objeto identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias del programa alternativas, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, que más tarde servirá para seleccionar los recursos, estrategias de solución, planificación de procedimientos para proporcionar una base para juzgar la realización. Estaríamos evaluando el grado de conocimiento que tienen los docentes de los documentos curriculares y la utilización de los mismos en la planificación de las clases.

Evaluación de proceso: ayuda a prescribir un programa mediante el cual se efectúen los cambios necesarios y poder cumplir con unas metas y objetivos trazados. La finalidad de esta evaluación es proporcionar información durante el desarrollo del programa para introducir posibles mejoras y/o modificaciones. En este sentido, se interesa tanto por el contenido del programa como por la manera de llevarlo a cabo.

En nuestra evaluación nos vamos a centrar en cómo se aplica el programa más que en los logros y resultados obtenidos, cómo se ejecuta el programa, si se está realizando lo que se supone que se iba a realizar; revelando las áreas en las que se puede mejorar, así como aspectos valiosos del programa que deben mantenerse. Nos interesa conocer como implementan el programa de educación física en atención a los siguientes aspectos secuencia y continuidad, evaluación de aprendizaje, actividades y recursos.

Evaluación de producto: Esta evaluación nos permite valorar, interpretar y juzgar los resultados positivos y negativos obtenidos en el programa. La evaluación del producto en el modelo CIPP tiene como objetivo relacionar la información relativa a los resultados con la información relativa a los objetivos y el contexto, la entrada y el proceso. El método seguido en esta evaluación será interpretar los resultados; objetivos del programa en función de la información sobre el contexto, la entrada y el proceso. Con ello pretendemos que dicha evaluación ayude “a la toma de decisiones”, que conducirán a la mejora del programa. Por ello en esta evaluación intentaremos averiguar hasta qué punto el programa ha satisfecho las necesidades del grupo al que pretendía servir, así como los resultados positivos y negativos o efectos

deseados y no deseados. Por lo que se establecerá la vinculación de los diseños curriculares y las prácticas docentes, así como también las actividades de aprendizajes dirigidas a la vida al aire libre, la expresión y comunicación, los juegos motrices, la aptitud física y el ritmo corporal.

En este modelo la evaluación es un instrumento que busca favorecer a los programas para que sean mejores, (Stufflebeam, 2002). En nuestro estudio se revisó currículum y sus vinculaciones con la práctica de la educación física escolar, ya que no tiene sentido la evaluación que demuestre que la oferta es insatisfactoria, si no se presentan alternativas de solución para solventar las debilidades y reforzar las fortalezas. De acuerdo con Santos (1998), la evaluación debe ser entendida como instrumento de diagnóstico y de comprensión dirigido a la mejora, y no como mecanismo de control, de selección, de comparación y de rendición.

Por lo que asumimos el planteamiento de Santos, y utilizaremos evaluación como instrumento para diagnosticar la realidad concreta, reconocer aspectos débiles y fuertes que orienten a la toma de decisiones tales como: necesidad de capacitación y formación permanente del docente en áreas puntuales de su profesión, adecuación de los diseños curriculares, entre otras, para dar respuestas a esas necesidades. En definitiva se pretende establecer alternativas de mejora para enriquecer la enseñanza de la educación física en la escuela bolivariana venezolana.

1.5.- Instrumentos para la recogida de datos

Los instrumentos que se utilizaron para la recogida de datos en esta investigación fueron:

- El cuestionario.
- Grupos de discusión.

Para Ander-Egg (2000:124), el cuestionario contiene *“aspectos del fenómeno que se consideran esenciales, permite además aislar ciertos problemas que nos*

interesan, principalmente reduce la realidad a cierto número de datos esenciales y precisa el objeto de estudio.” A través de éste se obtuvo los datos cuantitativos de la investigación. Sin embargo, el modelo cualitativo nos permitió llegar a la comprensión del fenómeno a partir de las experiencias de los propios autores, por lo que utilizamos la técnica de grupos de discusión. Para Stewart y Shamdasani (1990), como instrumento metodológico cualitativo, ha tenido gran aceptación en los escenarios académicos, con el objetivo de realizar estudios para la evaluación de programas de intervención social.

Según Valles (1999), los grupos de discusión y la encuesta son una articulación apropiada y documentada, según este autor la encuesta pueden adoptar funciones diferentes. Primero, como preparación del diseño del cuestionario y anticipación de problemas de rechazo o no respuesta. Segundo, en tanto a la evaluación cualitativa de operación realizada. Tercero para corroborar los resultados y profundizar las relaciones surgidas por el análisis cualitativo. Por último para producir perspectivas de investigación independientes como lo es en nuestra investigación.

La complementariedad de los grupos de discusión con la encuesta en nuestra investigación persigue la ilustración y confirmación de los resultados cuantitativos, asimismo la clarificación y elaboración de los resultados de la encuesta que podrían haberse considerado contradictorios de no haber contado con la información cualitativa y la sugerencia de dimensiones y variables explicativas no anticipadas en la fase de diseño.

1.5.1.- Cuestionario

El cuestionario es un procedimiento considerado en las ciencias sociales para la obtención y registro de datos en la investigación, como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación. Es una técnica de evaluación que puede abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos. Su característica radica en que para registrar la información solicitada a los mismos sujetos, éste tiene lugar de una

forma menos profunda e impersonal, que el "cara a cara" de la entrevista. Al mismo tiempo, permite consultar a una población amplia de una manera rápida y económica. Para Pérez (2000:106) el cuestionario consiste en *“un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser aplicado en formas variadas, entre las que destacan su administración a grupos...”*. Así mismo el autor plantea que es un instrumento útil para la recogida de datos, especialmente de aquellos difícilmente accesibles por la distancia o dispersión de los sujetos a los que interesa considerar, o por la dificultad para reunirlos. Su finalidad es obtener, de manera sistemática y ordenada, información acerca de la población con la que se trabaja, sobre las variables objeto de la investigación o evaluación. En este orden de ideas Fox (1981), considera que al utilizar esta técnica, el evaluador y el investigador, tienen que considerar dos aspectos metodológicos generales: estar convencido de que las preguntas se pueden formular con la claridad suficiente para que funcionen en la interacción personal que supone el cuestionario y dar todos los pasos para maximizar la probabilidad de que el sujeto conteste y devuelva las preguntas.

Sin embargo, como técnica es difícil de verificar la capacidad y sinceridad de los que responden; aunque si se tiene suficiente experiencia y conocimiento de esta técnica es fácil que su construcción sea óptima, lográndose una serie de preguntas o ítems que ayuden al encuestador a describir la realidad en las respuestas de los encuestados.

1.5.1.1.- Construcción

El carácter sistemático y complejo que supone la construcción de un cuestionario, nos lleva a describir dos aspectos a considerar en su elaboración el cuidado y la complejidad. El primero por que de la perfección con que se haga dependerá, en buena parte, el éxito de la evaluación o de la investigación, y el segundo radica en la dificultad que supone expresar en indicadores concretos los

aspectos de la realidad (variables), que sean significativos en relación con el objeto de esa evaluación o investigación.

En nuestro caso su elaboración se fundamenta en el modelo CIPP, y consta de cinco páginas. En la primera página se incluyen las instrucciones y recomendaciones para obtener las respuestas lo más objetivas posibles. Así mismo se refieren las preguntas de la evaluación de contexto. La segunda, tercera y cuarta comprenden los indicadores de la evaluación de entrada, proceso y producto, de donde emergen 71 ítems para dar respuesta a cada subcategorías. Se estableció para cada ítem una codificación bajo cinco criterios: completamente de acuerdo (5), de acuerdo (4), indeciso (3), en desacuerdo (2), completamente en desacuerdo (1). Según lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2004), un ítem o pregunta requieren codificarse con símbolos o números, porque de lo contrario no se efectuaría ningún análisis, y toda investigación debe ir más allá de un conteo de casos por categoría. Para ello es necesario transformar las respuestas en valores o signos numéricos. Finalmente, la cuarta página contiene cinco preguntas de carácter abierto. La selección de los indicadores quedó enmarcada bajo el modelo CIPP, y se presenta a continuación:

Categorías	Sub-Categorías	Indicadores	Ítems
Evaluación de contexto	Perfil profesional	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Sexo ❖ Edad ❖ Experiencia laboral ❖ Título ❖ Otros títulos ❖ Tipo de jornada en la que trabaja. ❖ Horas semanales de docencia. 	1 2 3 4 5 6 7
Evaluación de entrada	Conocimiento del currículum Conocimiento de la Planificación	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Documentos oficiales. ❖ Diseños curriculares. ❖ Utilización de los diseños en la planificación de las clases. 	8 9, 10, 11, 12 13, 14, 15, 16,17,18
Evaluación de proceso	Implementación	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Secuencia y continuidad. ❖ Evaluación de aprendizaje. ❖ Actividades. ❖ Recursos 	19, 20, 21, 22, 23, 24 25, 26, 27, 28, 29 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36 37, 38, 39, 40, 41
Evaluación de producto	Pertinencia	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Vinculación de los Diseños Curriculares/ Prácticas docentes. ❖ Actividades de aprendizajes: vida al aire libre. ❖ Actividades de aprendizajes: expresión y comunicación ❖ Actividades de aprendizajes: juegos motrices. ❖ Actividades de aprendizajes: aptitud física. ❖ Actividades de aprendizajes: ritmo corporal. 	42, 43, 44, 45, 46 47, 48, 49, 50, 51 52, 53, 54, 55 56, 57, 58, 59, 60, 61 62, 63, 64, 65, 66 67, 68, 69, 70, 71

Tabla VI. Correspondencia entre evaluación, categorías y subcategorías e ítems en el cuestionario

Evaluación de contexto, nos permitió conocer las características de los profesores que laboran en las escuelas bolivarianas pertenecientes al Municipio Girardot del estado Aragua, desde de una visión general de su formación profesional. En este sentido los indicadores fueron: sexo, edad, experiencia laboral, títulos, institución que lo expidió, institución donde trabaja, tipo de jornada y horas dedicadas a la docencia; lo que accedió a delimitar el perfil de los docentes que se desempeñan en dichas escuelas.

Evaluación de Entrada, nos proporcionó la información en relación al conocimiento que tienen los profesores del currículum, y su utilización para la praxis pedagógica. Así como también el empleo de los diseños curriculares para la planificación de las clases. Es decir, esta información implico conocer si los profesores toman en cuenta la naturaleza los documentos curriculares para organizar sus clases con la intencionalidad de enmarcar su praxis educativa.

Evaluación de proceso la información obtenida nos permitió caracterizar lo usual de la práctica escolares de los profesores de educación física en atención a la secuencia y continuidad de sus tareas educativa. Para ello se revisó la forma de considerar la evaluación de los aprendizajes, que actividades planifican comúnmente y que recursos utilizan para implementar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes; por otro lado se verifico si la práctica escolar esta vinculada a un proceso formativo.

Evaluación de producto la información nos permitió determinar, de la manera objetiva posible, la pertinencia e impacto de la vinculación de los diseños curriculares con las prácticas docentes. Para ello se revisó cada uno de los contenidos propuestos en los documentos curriculares. La información obtenida en esta evaluación nos permitió establecer conexiones con la información obtenida en la evaluación de proceso para realizar parte de las conclusiones.

1.5.1.2.- Fiabilidad del cuestionario

El cuestionario fue elaborado para obtener información, la adecuada validez y fiabilidad de sus medidas y su facilidad de aplicación son fundamentales para esta investigación. La validez se define como el grado en que un instrumento mide lo que pretende medir y la fiabilidad como la consistencia de los resultados que proporciona un instrumento de medida, para corroborar su consistencia interna Ruiz (2002), sugiere los siguientes estadísticos: Kuder-Richardson, Alpha de Cronbach, y métodos de Hoyt.

En nuestro estudio para desarrollar este análisis estadístico, se aplico a una prueba piloto que según Hernández, Fernández y Baptista (2004:254), plantean lo siguiente: *“la prueba piloto se aplica a personas con características semejantes a la de la muestra o población objeto de la investigación.”*

Los autores puntualizan que *“la base de la prueba piloto el instrumento de medición preliminar se modifica, se ajusta y se mejoran los indicadores de confiabilidad y validez, son una buena ayuda y estaremos en condiciones de aplicarlos”*. (p.256)

Se les aplicó a los docentes que laboran en el municipio Mario Briceño Iragori del estado Aragua con características similares a las de la población en estudio en función a los criterios de puntajes establecidos en el instrumento: completamente de acuerdo (5), de acuerdo (4), indeciso (3), en desacuerdo (2), completamente en desacuerdo (1); seguidamente se efectuó el estadístico de la prueba α de Cronbach, el cual arrojó como resultado 0,82% determinándose la fiabilidad del mismo. (Ver anexo III)

1.5.1.3 Validez del cuestionario

Una vez elaborado el instrumento y codificado quedó estructurado en 71 ítems y cinco preguntas abiertas, luego se procedió a la validación por parte del juicio de expertos entendido según Arquer (s/f: 1) como *“una alternativa que combina las*

aproximaciones analíticas y los métodos de estimación subjetiva de probabilidades desarrollados conforme a las reglas de la teoría de la decisión.” Así mismo según Hernández, Fernández y Baptista (1998:236), se refieren “*al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir*”. Palella y Martins (2003), plantean que para llevar a cabo la validez se les haga entrega a tres, cinco o siete expertos, (siempre números impares) para que emitan sus juicios en la materia objeto de estudio y en metodología y/o construcción de instrumentos; acompañado de la construcción de la matriz de operacionalización de las variables objetos de estudios, entendida según Fernández citado por Sánchez (2006), como el cuadro o matriz en el cual se esquematiza la operacionalización de un evento de estudio, en nuestra investigación esta basada en el modelo CIPP. Los elementos que la conforman son: el evento o variable, dimensiones o sinergias, los indicadores o indicios y los números de los ítems” (p.1). Para Ruiz citado por Sánchez (Ob.cit), el evento o variable se refiere a la característica, situación, hecho que el investigador desea estudiar, la dimensión son las composiciones estructurales que se asumen teóricamente en el evento de estudio, los indicadores son las expresiones descriptoras de elementos específicos importantes que caracterizan cada una de las subcategorías del constructo; y los ítems se refieren a las preguntas, y constituye la materia prima del instrumento. Luego se procedió a la validación por cinco expertos:

- Doctora Rosa de D´Amico, especialista en educación física educación física
- Doctora Ernestina Báez, especialista en metodología de la investigación.
- Doctor Orlando Matute, especialista en metodología de la investigación.
- Mcs Alirio Arrijoja, especialista en educación física educación física.
- Mcs José Antonio Martínez, especialista en metodología de la investigación.

Se les pidió que emitieran juicio de valor en relación a los siguientes aspectos:

- Si las categorías y subcategorías estaban en correspondencia con el indicador.

- Si cada uno de los ítems de los indicadores estaban en relación directa con subcategorías; y si estaba de acuerdo que debían o no formar parte de ellas, y si consideraban incorporar algún nuevo ítem.
- Si el lenguaje era claro y preciso, y si tenían alguna observación y sugerencia para mejorarlo.

Para ello se les proporcionó a los expertos una carpeta que contenía, los objetivos de la investigación, el cuadro de operacionalización de la variable, y una hoja de evaluación del instrumento que presentaba cada ítem con cuatro posibilidades de valoración, referidas a **Relevancia** (si el ítem es o no importante para medir lo que dice medir), **Pertinencia** (si lo mide bien) y **Univocidad** (si todos entendemos lo mismo por su enunciado). Se solicitó a los expertos marcar con una X en el casillero correspondiente según el grado de acuerdo en cada uno de los aspectos mencionados (siendo 1 el mínimo grado de acuerdo y 4 el máximo). También se les pidió incluir cualquier otra observación que considera conveniente. A continuación se presenta la hoja de evaluación:

Momento de la Evaluación	Relevancia				Pertinencia				Univocidad				Observaciones
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Indicador													
Ítem 1													
Ítem 2													
Ítem 3													

Tabla VII. Modelo de cuestionario pasado para la validación de expertos.

Obteniendo las siguientes recomendaciones:

- Dra. Rosa López de D'Amico

El cuestionario está bastante completo, en relación a la hoja de evaluación los ítems tienen relevancia, pertinencia y univocidad. Las observaciones que a continuación se mencionan están relacionadas en su mayoría con la redacción.

Primera página:

1. En la 1era línea incorporar 'las' en la frase... "área de educación física de escuelas"
2. 3era línea revisar 'que se puedan considerarse' por "que puedan considerarse" o "que se puedan considerar"
3. Segundo párrafo, 2da línea. Cambiar 'inestimable' por 'invalorable' porque es más utilizada por los maestros.
4. Chequear las iniciales Cc o Cs

En relación a los ítems:

Los 3 primeros ítems cambiar por 'Tiene usted' para que tenga relación con todo el cuestionario en cuanto al tratamiento formal al maestro.

Ítem 18. Cambiar 'le' por 'el'

Ítem 20. Agregar 'y el nivel del alumno'

Ítem 32. Cambiar 'las clases proponen equilibradamente experiencias de ejecuciones de bailes tradicionales' por 'las clases contienen experiencias de bailes tradicionales'

Ítem 37. Agregar 'en' entre 'participan juegos'

Ítem 39. Eliminar 's' en la palabra 'laboras'

Ítem 47. Chequera redacción en 'el la'

Ítem 49. Cambiar 'promueva' por 'promueve'

Ítem 53. Eliminar 'en lo que' y colocar 'donde se'. Eliminar la 'n' en 'valoren'

Ítem 59. Cambiar 'efectúan' por 'ejecutan'

Ítem 62. Agregar 'actividades' entre 'realizan para'

En la primera pregunta ¿Qué aspectos del Diseño Curricular le parecen interesantes pero que no pueden “hacerlos realidad” ya el investigador está fijando una postura. Sugiero que la pregunta sea ¿Qué aspectos del Diseño Curricular le parecen interesantes? Luego se coloca otra pregunta ¿Puede llevarlos a la práctica? Si___ No_____

En caso de responder negativamente señale por qué?

En la segunda pregunta sugiero agregar ¿Por qué?

Sería interesante agregar la siguiente pregunta ¿Además del voleibol, baloncesto y futbol sala, que otro(s) deporte(s) planifica? Esto en particular porque hay profesores que ignoran las sugerencias curriculares o simplemente les gusta o conocen un solo deporte.

Es un trabajo bastante interesante. Suerte con este cuestionario.

- Dra. Ernestina Báez

Al revisar los objetivos que orientan la investigación y consultar tu intencionalidad de estudio, sugiero que los mismos podrían estar formulados de la siguiente manera:

En los objetivos:

General: Evaluar el estado actual del currículo de Educación física, con respecto a su administración desde la perspectiva de los profesores. Bases para la formulación de una propuesta de mejora.

Específicos:

- 1.- Describir las características de los docentes a objeto de estudio en término de su formación académica.
- 2.- Caracterizar los procesos de planificación implementados por el docente para el desarrollo de su práctica escolar.
- 3.- Quedaría igual.

4.- Describir en que medida la práctica escolar se vincula con los procesos de avance del proyecto formativo.

5.- Este objetivo encierra tres aspectos diferentes, aún cuando estén relacionados entre sí. Es necesario reformularlo de tal manera que recoja la información que realmente se requiere. Podría ser: Conocer desde la perspectiva de los docentes la relación entre la administración de la práctica pedagógica con respecto al Diseño Curricular de Educación Física.

6.- Determinar las fortalezas y debilidades obtenidas en la implementación del Diseño Curricular de Educ. Física.

7.- Proponer acciones de mejora que favorezcan la implementación del Diseño Curricular de Educ. Física.

Me parece que es un excelente trabajo cuyo resultado aportara significativamente a la planificación y administración del currículo de educación física.

En relación a la hoja de evaluación:

Los ítems tienen relevancia, pertinencia y univocidad, por otro lado sugiero redactar los 3 primeros ítems y cambiar por 'Tiene usted' para que tenga relación con todo el cuestionario en cuanto al tratamiento formal al maestro, el ítems 9, 20, 39, redactarlos de manera impersonal, el ítem 14 reformularlo para obtener mayor claridad y los ítems 38 y 40 están repetidos.

Por otro lado en la pregunta ¿Qué temas de capacitación sugeriría para optimizar el uso de los diseños curriculares en las prácticas docentes? Sugiero reformularla para hacer uso de los términos tecno curriculares implementados en Venezuela, por: ¿Qué temas de formación permanente sugeriría para optimizar la administración de los diseños curriculares en las prácticas docentes?

- **Dr. Orlando Matute**

En relación a los objetivos considero redactar de nuevo el objetivo general y el objetivo 1, 4, 5, 6, por otro lado el instrumento esta bastante completo.

Con respecto a la hoja de evaluación los ítems tienen relevancia, pertinencia y univocidad, solo sugiero redactar los ítems 1, 2, 3 de manera formal para dirigirse a los docentes, el ítem 38 y 40 están repetidos, el 36 y 54 están repetidos y sugiero reformular el ítem 58 ¿los estudiantes hacen bailes durante el lapso?, por ¿los estudiantes dentro de sus actividades planifican concursos de balies?

En la pregunta ¿Qué ideas del diseño curricular son las que le parecen menos interesantes? Cambiarla por ¿Qué aspectos del diseño curricular son las que le parecen menos interesantes?, y en la pregunta ¿Qué temas de capacitación sugeriría para optimizar el uso de los diseños curriculares en las prácticas docentes?, por: ¿Qué tópicos de formación permanente sugeriría para optimizar el uso de los diseños curriculares en las prácticas docentes?

- **Mcs Alirio Arrijoja**

Considero que el instrumento esta muy bien estructurado los ítems tienen relevancia, pertinencia y univocidad, sin embargo para una mejor claridad y entendimiento sugiero reformular en términos de redacción los ítems 10, 11, 15, 16, 18, 20, 21,22,26,29,39.

En las preguntas sugiero incorporar que deportes consideran deben ser desarrollados en las clases de educación física.

- **Mcs José Antonio Martínez**

Es uno de los instrumento más completo que he tenido que validar y sugiero en términos de mejorarlos los siguientes aspectos: los 3 primeros ítems cambiar por 'Tiene usted' para un tratamiento formal del docente.

Ítem 18. Cambiar 'le' por 'el'

Ítem 20. Agregar 'y el nivel del alumno'

Ítem 32. Cambiar ‘las clases proponen equilibradamente experiencias de ejecuciones de bailes tradicionales’ por ‘las clases contienen experiencias de bailes tradicionales’

Ítem 37. Agregar ‘en’ entre ‘participan juegos’

Ítem 39. Eliminar ‘s’ en la palabra ‘laboras’

Ítem 47. Chequera redacción en ‘el la’

Ítem 49. Cambiar ‘promueva’ por ‘promueve’

Ítem 53. Eliminar ‘en lo que’ y colocar ‘donde se’. Eliminar la ‘n’ en ‘valoren’

Ítem 59. Cambiar ‘efectúan’ por ‘ejecutan’

Ítem 62. Agregar ‘actividades’ entre ‘realizan para’

Finalmente una vez que cada experto emitió su juicio de manera individual en relación a los aspectos solicitados, se procedió a convocar una reunión con todos ellos para discutir cada una de sus sugerencias y realizar los ajustes pertinentes para la elaboración definitiva del cuestionario. Es de hacer notar, que el cuestionario en su elaboración inicial constaba de 74 ítems y tres preguntas, en su versión final quedo con 71 ítems y cinco preguntas. (Ver anexos I y II)

1.5.2.- Los grupos de discusión

Se trata de una metodología de participación pública, conocida también como grupos focales. Se orienta a construir un nivel de argumentación como producto de un debate entre grupos, de tal forma que los involucrados puedan deliberar acerca de determinado tema, en un ambiente de tolerancia y autonomía. La actividad implica la presencia de un moderador, con una mínima intervención en el debate. Su función consiste en analizar, evaluar y discutir las opiniones y actitudes de los participantes, teniendo en cuenta las ventajas, desventajas e implicaciones de estas opiniones respecto del tema. Los grupos de discusión son considerados una técnica orientada a la obtención de información cualitativa, Callejo (2001) le confiere las siguientes características:

- Reunión de varios individuos para debatir cara a cara acerca de un tema de interés. Como se trata de una situación pública, implica un esfuerzo por aparentar y dejar fuera asuntos que no son de interés en la discusión. En el encuentro se pueden dar diversos roles como antagonista, figurante, dominador, evasivo, chismoso entre otros.

- Demanda ayuda a la investigación por que resulta conveniente aclarar de que se trata para evitar que se piense en los objetivos ocultos. Existen unos estímulos que son las preguntas que se realizan al grupo para responder o discutir dado que el grupo de discusión no es más que una forma de interrogación. El modelador ejerce el papel director de las discusiones, lo que es considerado como un obstáculo para la fiabilidad de la técnica.

- Es un proceso de reagrupación o toma de conciencia de la proyección externa como grupo. También se trata de un escenario de lucha de intereses e identidades. Los miembros buscan la integración en diversos niveles determinados por el diseño del grupo.

- El grupo de discusión no lo es si existen relaciones personales entre los involucrados. Como se trata de un escenario de lucha de intereses e identidades, el consenso a veces es solo simple conformidad. Los intereses impiden hablar de unas cosas y llevan a hablar de otras.

Para Mena y Méndez (2009), al utilizar el grupo de discusión como estrategia metodológica en la investigación es necesario considerar los siguientes aspectos:

- 1.- Establecer con claridad y precisión el problema, el objeto de estudio y los objetivos. Si la investigación resalta la importancia de estudiar los discursos de los individuos en un ambiente grupal, de tal manera que el discurso de uno provoque la reacción y el discurso de otro, así como los propios discursos den pie a aclaraciones, modificación de puntos de vista, reconocimiento de ideas, entre otras, el grupo de discusión se convierte en una adecuada opción metodológica.

2.- Elegir el número de participantes (mínimo 5, máximo 10) y el tipo de individuos cuyos discursos aporten información a la investigación. Se seleccionan de forma anónima, de acuerdo a características sociales, deseablemente, sin relación entre sí.

3.- Establecer los detonadores, en primer término se definen los temas generales, de interés para el investigador, que marcan la línea conductora; de ahí se derivan los subtemas específicos sobre los que se discutirá, se expresarán ideas, sentimientos o acciones. Finalmente, de los subtemas se especifican los detonadores en forma de oraciones cortas que “lanza” al grupo un moderador en forma de afirmación para discutirlo hasta agotarlo.

4.- El moderador de la discusión puede ser el propio investigador o una persona conocedora de lo que se busca en la investigación. En este sentido Ibáñez citado Colina (1994), considera que debe ser una persona desconocida para los participantes en el ejercicio. Desde nuestra perspectiva este criterio puede variar dependiendo del problema y objetivos de la investigación, pues una persona conocida puede generar mayor confianza en el grupo. De cualquier forma, sea o no conocido por los participantes, cuando ellos están interesados en la discusión no les interesará que haya una persona conocida. Lo relevante será que el moderador se abstenga, absolutamente, de dar su opinión, de corregir o de completar las ideas de los que participen, de hecho no deberá decir ni un “sí” ni hacer algún movimiento de cabeza para que los participantes no le presten atención a él sino a los demás y a sus discursos.

5.- Elegir el espacio más adecuado de acuerdo a los participantes, libre de ruidos, con una temperatura agradable, cerrado pero ventilado. Un espacio en donde se puedan colocar solamente una mesa, redonda de preferencia, y de 6 a 11 sillas, dispuestas de tal manera que la disposición de las mismas no determine ninguna ventaja en las condiciones del diálogo.

6.- El tiempo recomendable será de una hora y media como máximo, para no cansar a los participantes.

Según las autoras para la conformación del grupo el investigador debe realizar la invitación a las personas que le interesa incluir en la experiencia. Se establecen los acuerdos que regirán las relaciones del grupo, como: la confidencialidad y el anonimato, la importancia de expresar lo que sienten, hacen y piensan sobre los temas que se aborden, la utilización del video o grabadora para recuperar los diálogos y la utilización de la información para fines de investigación; finalmente se fijan los días, lugar y horarios de reunión.

Durante las reuniones se respetarán los acuerdos establecidos en cuanto a horario, espacio, temas de discusión y participantes invitados. Esta técnica requiere de la grabación de todo el ejercicio en cualquiera de las formas mencionadas.

1.6 Muestra: descripción

Para Tamayo y Tamayo (1994:114), *“una población está determinada por sus características definitorias, por tanto, el conjunto de elementos que posea esta característica se denomina población o universo”*. En esta investigación se tomó los docentes que laboran en las escuelas bolivarianas del municipio Girardot adscritas al Ministerio del Poder Popular Para la Educación del estado Aragua. Es necesario acotar que aunque el Ministerio de Educación y Deporte en el (2005), estableció que la educación inicial y las escuelas básicas son consideradas bolivarianas en las primeras no existe docente de educación física por lo que se tomaron sólo lo de las escuelas básicas y se presentan a continuación:

<i>Instituciones Educativas</i>	<i>Población Número de docentes</i>
E.B.N. BALBINA GALVIZ DE RODRIGUEZ	1
E.B.N. EDMUNDO ARENCIBIA	2
E.B.N. CIRO MALDONADO ZERPA	2
E.B.N. DOÑA VIRGINIA PEREZ DE ORAMAS	2
E.B.N. BRISAS DEL LAGO	3
E.B.N. JULIO PAEZ	2
U.E.N.B. FELIPE GUEVARA ROJAS (Y A.I.) **	2
E.B.N.B. MARACAY **	2
U.E.N. ANA FERNANDEZ DE RAMIREZ	1
E.B.N. ANDRES ELOY BLANCO	3
E.B.N. JESUS HERNANDEZ PRADO	2
E.B.N. MIGUEL JOSE SANZ	2
E.B.N.B. ANTONIA ESTELLER (Y A.I.) **	2
U.E.N.B. GREGORIA DIAZ (Y A.I.) **	2
U.E.N. LAS ACACIAS	1
E.B.N. LA FUNDACION	1
E.B.N. LAS DELICIAS	2
U.E.N. MARY DIAZ DE ESPAÑA (Y A.I.)	1
E.B.N. JUAN LOVERA	4
U.E.N.B. FRANCISCO GUEDEZ COLMENARES **	2
E.B.N. REPUBLICA DE MEXICO	3
E.B.N.B. JACINTO FOMBONA PACHANO **	2
E.B.N. ANIBAL CASTILLO	2
E.B.N. MADRE MARIA DE SAN JOSE	2
E.B.N. JOSE ANTONIO MAITIN	1
E.B.N.B. PILAR PELGRON **	2
E.B.N. ATANASIO GIRARDOT	2
U.E.N.B. CHORONI (Y A.I.) **	1
U.E.N.B. SILANIA PERAZA UDDIS **	2
U.E.N. JESUS PACHECO ROJAS	2
U.E.N.B. LOS NARANJOS I **	1
E.B.N. ANTONIO JOSE DE SUCRE	2
U.E.N.B. ANTONIO GUZMAN BLANCO **	1
U.E.N. LUIS MARIANO RIVERA	2
E.B.N. TALENTO DEPORTIVO ARAGUA	1
Total	65

Tabla VII: Zona Educativa del Estado Aragua 2007.

Para Arias ((2004:51) “la muestra es un subconjunto representativo de la población o universo.” En este caso, se tomará el cien por ciento (100%) de la población (65 docentes de educación física), ya que es de fácil acceso al investigador, por lo tanto, no se procederá al muestreo, sino que se constituye en una muestra censal, que según Busot (1994:273), “está constituida por un determinado o limitado número de elementos que se toman completamente”

1.7.- Recogida de datos, análisis y tratamientos de los mismos.

La recolección de datos se refiere al uso de una gran diversidad de técnicas que pueden ser utilizadas por el investigador para obtener información. Para Sabino (1986:60) "*La técnica es cualquier recurso de que pueda valerse el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información.*" Para ello se elaboró una comunicación dirigida al jefe de la División de entes públicos y privados de la zona educativa del estado Aragua, profesor Gustavo Infante, por ser el funcionario que se encarga de coordinar todo lo relacionado con el área de educación física. En la comunicación se le solicitaba su apoyo para convocar a todos los docentes que laboran en el municipio Girardot del estado Aragua asimismo se le explicaba el problema de estudio, los objetivos y la metodología a seguir para llevar a cabo la investigación. El profesor Gustavo elaboró una comunicación donde me notificaba la aprobación de mi petición, luego nos reunimos para clarificar detalladamente los objetivos y finalidad de la investigación, así como también para coordinar la aplicación de los instrumentos para la recolección de datos. Para ello elaboramos el siguiente cronograma:

Objetivos	Metas	Actividades	Contenido	Recursos	Tiempo
Aplicar el cuestionario a los docentes de educación física del Municipio Girardot.	Orientar un proceso de sensibilización sobre la importancia de la formación permanente, individualizado dirigido a los docentes de educación física.	Aplicar el cuestionario en la sede de la zona educativa.	Perfil profesional Conocimiento del currículum Conocimiento de la Planificación Implementación Pertinencia	Humanos: Profesores de educación física. Materiales: Cuestionario .	Octubre 27 al 31 del 2008.
Realizar grupos de discusión dirigido a los docentes en el área	Generar la discusión en la relación al conocimiento, implementación y pertinencia del currículum	Organizar los grupos y explicar la metodología de trabajo.	Conocimiento de la Planificación Implementación Pertinencia del currículum	Humanos: Profesores de educación física. Materiales: Grabador, lápices y hojas de papel.	Noviembre a Diciembre 2008

Finalmente, para codificar los datos se siguió el procedimiento de Taylor y Bodgan (1992):

- Desarrollar categorías de codificación. Para ello se realiza una lista de todos los temas, conceptos, interpretaciones, tipologías y proposiciones identificados en el análisis inicial; y se le asigna un número a cada categoría de clasificación.
- Codificar todos los datos. Las transcripciones de las entrevistas como los documentos de análisis se codifican escribiendo en el margen el número asignado. A medida que se codifican los datos se depuran las ideas para añadirlas, expandirlas y redefinirlas en las categorías.
- Separar los datos pertenecientes a las diversas categorías de codificación. Se trata de una operación automática no interpretativa que consiste en colocar las transcripciones de los datos de cada categoría en carpetas de archivo.
- Ver qué datos le han sobrado. Se trata de ajustar datos que no han sido procesados a las categorías de codificación existentes, en caso contrario estudiar la posibilidad de plantear o incorporar nuevas categorías.
- Refinar el análisis. Diferenciar las interpretaciones para explicar todos los datos y se analiza los casos negativos para profundizar la comprensión de los sujetos de estudio.

Para el análisis y presentación de la información se adopta la postura de Valles (1999:325), se puntualiza cada una de las categorías establecidas, se desarrolla una descripción resumida de los datos obtenidos y una interpretación de los mismos. Así como también, la realización de la selección de los comentarios que acompañan las descripciones en cada categoría. Y Finalmente se procedió a realizar la triangulación de los datos cualitativos con los cuantitativos.

2.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS: LOS INFORMANTES Y SUS CARACTERÍSTICAS.

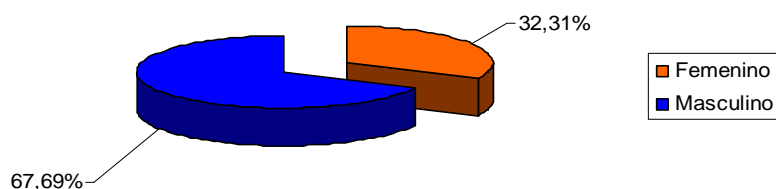
A partir de este capítulo y los tres siguientes se presentan los resultados de la investigación de campo. En este primer capítulo de análisis de resultados se interpretan los datos obtenidos por medio del cuestionario. Los siguientes capítulos incorporan los datos extraídos de los grupos de discusión. El criterio que se siguió en los mismos fue entrelazar los datos de los grupos de discusión a los obtenidos en el cuestionario.

2.1.- Descripción de la muestra: género, edad y experiencia docente en el área de educación física.

Cuadro N°1. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 1 del instrumento, correspondiente a la subcategoría perfil profesional, indicador sexo (categoría evaluación de contexto)

ítem	Descripción	Opciones			
		FEMENINO		MASCULINO	
		F	%	F	%
1	Sexo	21	32,31%	44	67,69%

Gráfico N° 1. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento correspondiente al género de los docentes.

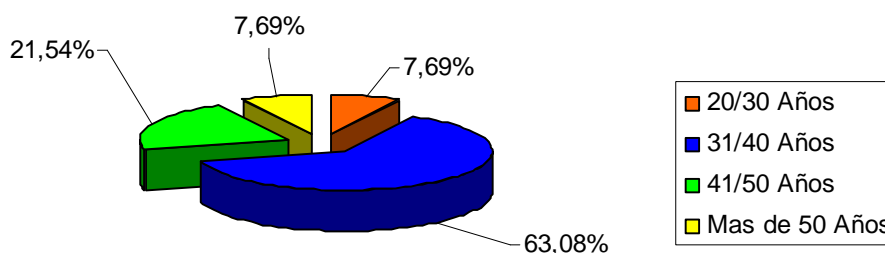


En cuanto al género el 32, 31% de los docentes de educación física que laboran en las escuelas bolivarianas del municipio Girardot del estado Aragua son mujeres y el 67,69% son hombres. En relación al sexo existe una diferencia significativa ya que la totalidad de los docentes son de sexo masculino. Se podría inferir que esta tendencia corresponde a las características de la especialidad, o a las pruebas especiales que presentan los aspirantes para ingresar a la carrera de educación como requisito indispensable en el área de educación física.

Cuadro N°2. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 2 del instrumento, correspondiente a la subcategoría perfil profesional, indicador edad (categoría evaluación de contexto)

Ítem	Descripción	Opciones							
		20/30 Años		31/40 Años		41/50 Años		+ de 50 Años	
		F	%	F	%	F	%	F	%
2	Edad	5	7,69%	41	63,08%	14	21,54%	5	7,69%

Gráfico N° 2. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento con relación con la edad de los docentes.

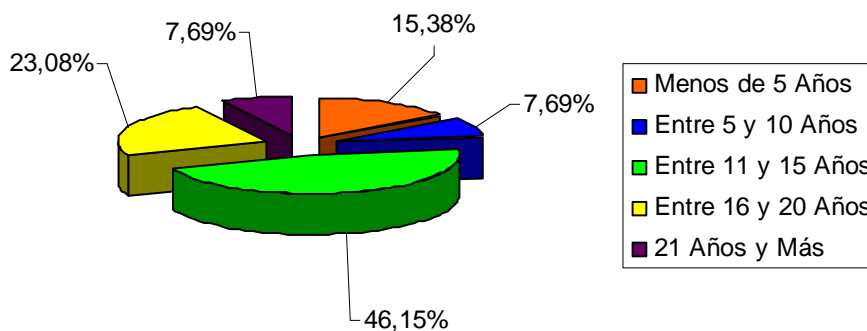


El 63,08% de los docentes tienen edades comprendidas entre 31/40 años, un 7,69% entre 20/30 años, un 21,54% entre 41/50 años y un 7,69% tienen más de 51 años de edad. Por lo que se puede concluir que el 84,62% de los docentes de educación física del municipio Girardot es una población relativamente joven, ya que se encuentran en edades comprendidas entre los 31 y los 50 años de edad.

Cuadro N°3. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 3 del instrumento, correspondiente a la subcategoría perfil profesional, indicador experiencia laboral (categoría evaluación de contexto)

Ítem	Descripción	Opciones									
		Menos 5 Años		5/10 Años		11/25 Años		16/20 Años		+ 21 Años	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
3	Experiencia docente en el área de educación física	10	15,38%	5	7,69%	30	46,15%	15	23,08%	5	7,69%

Gráfico N° 3. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento correspondiente con la experiencia docente.



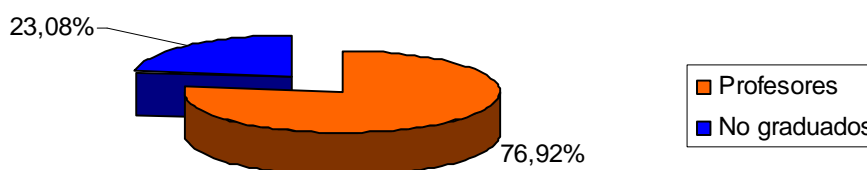
En la experiencia docente se visualiza que la mayor cantidad de profesores está entre 11 y 15 años con el 46,15%, el 23,08% se encuentra entre 16 y 20 años, lo que significa el 69,23% del total de los docentes que laboran en las escuelas bolivarianas son profesionales con experiencia. Es decir existe una representación significativa de docentes en el área con experiencia profesional.

2.2.- Titulación del profesorado

Cuadro N°4. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 4 del instrumento, correspondiente a la subcategoría perfil profesional, indicador título obtenido (categoría evaluación de contexto)

ítem	Descripción	Opciones			
		Profesor		No Graduado	
		F	%	F	%
4	Título	50	76,92%	15	23,08%

Gráfico N° 4. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento correspondiente al título del profesor.

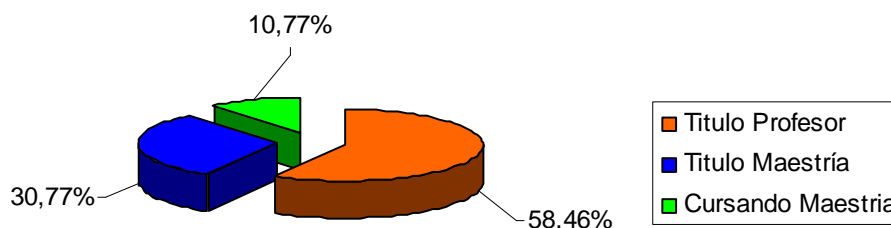


El 76,92 manifestó ser profesores de educación física egresados de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador sede Maracay. Solo el 23,08% no son profesores, pero declararon estar cursado sus estudios de pregrado en la especialidad en dicha universidad. Por lo que se deduce que esta institución de educación superior egresan profesionales en el área para atender a los niños y las niñas en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo y de esa manera contribuir al progreso social y económico del país, cuando atiende a las políticas de estado en cuanto a la formación de recursos humanos en la docencia.

Cuadro N°5. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 5 del instrumento, correspondiente a la subcategoría perfil profesional, indicador otros títulos (categoría evaluación de contexto).

ítem	Descripción	Opciones					
		Profesor		Maestría		Cursante Maestría	
		F	%	F	%	F	%
5	Otros títulos	38	58,46%	20	30,77%	7	10,77%

Gráfico N° 5. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento correspondiente a la obtención de otros títulos.



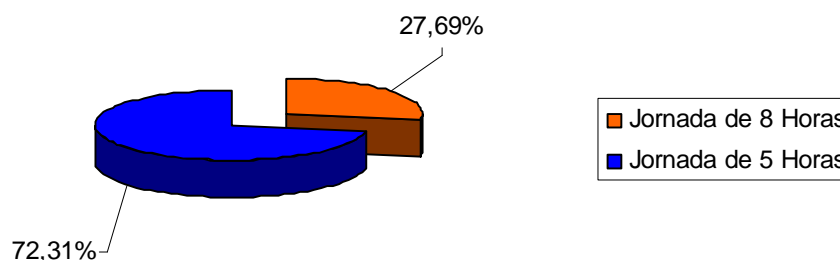
El 58,46% manifestó haber obtenido el título de maestría en educación y el 10,77% está cursando actualmente, por lo que el 41,54% de estos profesionales están profundizando en su campo del saber, ampliando y desarrollando sus conocimientos para actuar como investigadores para solucionar problemas puntuales que se le presenten en su profesión.

2.3.- Tipo de jornadas de trabajo y dedicación semanal a la docencia

Cuadro N°6. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 6 del instrumento, correspondiente a la subcategoría perfil profesional, indicador tipo de jornada en la que trabaja (categoría evaluación de contexto).

ítem	Descripción	Opciones			
		8 Horas		5 Horas	
		F	%	F	%
6	Jornada de trabajo	18	27,69%	47	72,31%

Gráfico N° 6. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento correspondiente a jornada de trabajo.

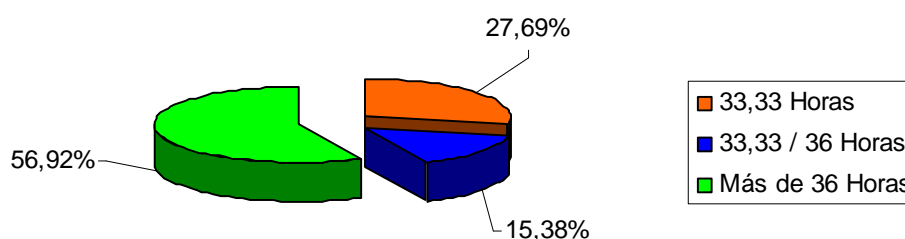


El estado en su esfuerzo de responder a la necesidad creada por diversos factores, tales como: deserción y exclusión escolar, desnutrición, bajo rendimiento escolar, entre otros, decreto a todas las escuelas básicas como escuelas bolivarianas con jornadas 8 horas diarias de trabajo. Sin embargo, solo el 27,69% de ellas tiene horario con estas características, pareciera que fueron decretadas de manera desarticulada con la realidad ya que en el estado Aragua el 72,31% sigue laborando el horario tradicional de jornada de 5 de horas de trabajo diarias, debido a que en una misma sede o institución educativa funcionan dos escuelas bolivarianas en horarios alternos, esto motivado a la falta de infraestructuras educativas para funcionar en un solo turno.

Cuadro N°7. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 7 del instrumento, correspondiente a la subcategoría perfil profesional, indicador horas semanales a la docencia (categoría evaluación de contexto).

ítem	Descripción	Opciones					
		33,33 Horas		33,33-36 Horas		+ 36 Horas	
		F	%	F	%	F	%
7	Horas semanales dedicadas a la docencia	18	27,69%	10	15,38%	37	56,92%

Gráfico N° 7. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento correspondiente a cantidad de horas.



El 27,69% de los docentes labora en las escuelas bolivarianas con 33,33 horas esto en atención a las jornadas 8 horas de trabajo y reciben un bono especial que incide en el salario mensual por laborar en esas instituciones educativas. Aquellos que trabajan entre 36 y más constituyen el 56,92%. Solo un 15,38% trabaja entre 33, 33 y 36 horas. Esto permite deducir que los docentes que laboran en el municipio Girardot del estado Aragua tienen una dedicación laboral consagrada a la docencia.

2.4.- Síntesis del capítulo

Los docentes de educación física que laboran en las escuelas bolivarianas del el municipio Girardot son mayoritariamente del sexo masculino, en relación con la edad se encontró que un 84,62% se ubica entre los 31 y 50 años y el 69,23 posee una experiencia en la docencia mayor de diez años, por lo que se deduce que son maestros con cierta madurez profesional.

En atención al título del profesor, son docentes egresados de la universidad pedagógica experimental libertador y los que no están graduados cursan estudios de pregrado en esa institución de educación superior. El 30,77% posee el título de maestría.

La mayoría de las escuelas bolivarianas no cumple con el ordenamiento establecido en atención al horario de jornada de trabajo establecido para dichas escuelas esto debido a la falta de infraestructura para funcionar en un solo turno.

3.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS: EVALUACIÓN DE ENTRADA.

3.1.- Introducción

A partir de este capítulo se realiza la integración de datos extraídos con el cuestionario y los grupos de discusión. Se ha transcrito los datos de los grupos de discusión y para comprender las equivalencias de las abreviaturas utilizadas se presenta la siguiente tabla:

Instrumento	Abreviatura
Grupo de discusión 1	G1: página
Grupo de discusión 2	G2: página
Grupo de discusión 3	G3: página

El criterio que se siguió para unir los datos de los grupos de discusión con los del cuestionario fue utilizar como unidades de registro los indicadores del cuestionario. Para ello se han dividido los párrafos que tuviesen sentido clasificándolos en algunos de los indicadores para corroborar a para contradecir los datos cuantitativos.

En relación con la evaluación de entrada los resultados obtenidos responden a situaciones previas a la práctica concreta de la enseñanza de la educación física. Estos datos nos permitieron describir la relación de los docentes con el diseño curricular a la hora de llevar a cabo su accionar pedagógico. Nos ocuparemos del conocimiento que tienen los profesores del diseño curricular y del uso que hacen de estos documentos para llevar a cabo su práctica. Los resultados obtenidos en este apartado nos permitirán llegar a parte de las conclusiones que nos permitan caracterizar la relación entre prácticas escolares y diseño curricular.

3.2.- Conocimiento del currículum

Los docentes juegan un papel fundamental en la concreción del currículum en el área de educación física. Son los encargados de llevar a cabo las acciones y conocimientos de los diseños curriculares. De allí la importancia de la noción y comprensión de estos documentos por parte de los docentes como referencia para la decisión de las acciones a emprender en la práctica pedagógica. Por lo que se observó esta respuesta verificada, a su vez con los grupos de discusión que se han realizado con los profesores, que realmente son unos documentos que usan muy poco, que los conocen por haber tenido que realizar el proyecto curricular que en la mayoría de los casos lo que han hecho es plasmarlo casi textualmente, únicamente, cambiando algún que otro término. Dichas afirmaciones se detectan en frases como:

“son muy generales y demasiado denso...; estos materiales no los utilizamos realmente...; estos documentos los conozco y los he revisado mediante una

somera lectura...; estos documentos por los que nos preguntan, nos "suena" ya que estuvimos elaborando los proyectos curriculares para la escuela..., y no por utilizarlos realmente....; estos documentos son únicamente para archivar ya que no se utilizan para nada a la hora de la verdad, ya que no se nos informa sobre lo que allí se expone, con lo cual, se almacenan y se archivan y en esto consiste todo....." (G1: 1)

Entre las causas que los propios profesores admiten para que esto suceda así, se deben a que son: *“unos materiales elaborados al margen del colectivo del profesorado”, son “unos documentos con un léxico de gran complejidad”, a la vez que han sido “informados muy poco sobre los materiales y lo que supone la reforma...”,* Lo podemos apreciar en frases tales como: *“encuentro ciertas dificultades en la asimilación de todos estos términos: proyecto de comunitario, proyecto educativo, proyecto de aprendizaje..., a veces me pierdo a mitad de camino y en varias ocasiones he intentado llevármelos a casa para trabajarlos y no hay manera de poderlo hacer...”;*(G1:1)

Lo anterior indica que existe un conocimiento superficial. Es decir poca profundidad en cuanto al conocimiento de los proyectos comunitarios, proyectos educativos y proyectos de aprendizaje entre otros para trabajarlos en cada nivel y modalidad del sistema educativo. Por lo que se infiere un accionar profesional basado en la experiencia sin referencia teórica. La siguiente opinión lo describe claramente:

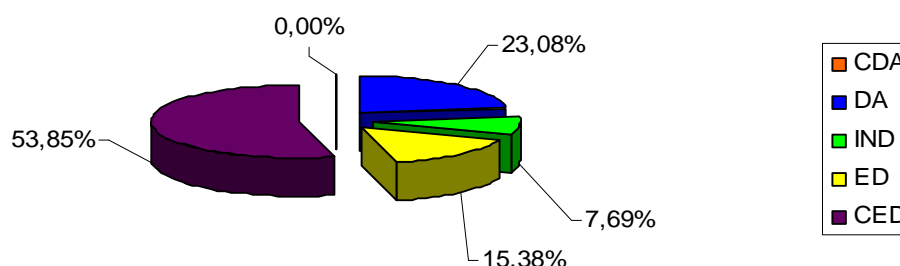
“se hacen los proyectos curriculares porque se nos exige, e incluso, con fecha concreta de presentación y todo, pero en realidad, en la práctica, aún no se está llevando a cabo, o sea, sólo se hace por cumplir unos "papeles"; y a veces ejecutamos algo y no sabíamos existía como requisito en los documentos curriculares” (G1: 1).

Pareciera que se recurre al sustento teórico para cumplir solo con una formalidad. En los cuadros que se presentan a continuación se presentan los datos cuantitativos en relación al cuestionario aplicado con respecto al conocimiento del currículum y de los diseños curriculares. Es factible que estos conocimientos estén sustentados en una comprensión superficial en atención a los párrafos anteriores.

Cuadro N°8. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 8 del instrumento, correspondiente a la subcategoría conocimiento del currículum, indicador documentos oficiales (categoría evaluación de entrada)

ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
8	Tiene usted conocimiento del documento oficial que rige a las Escuelas Bolivarianas	0	0,00%	15	23,08%	5	7,69%	10	15,38%	35	53,85%

Gráfico N° 8. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento correspondiente al conocimiento del documento oficial de la escuela bolivariana:

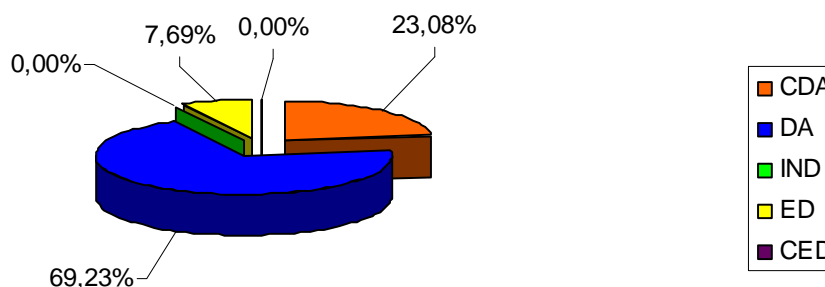


El 53.85% de los docentes manifestaron estar en completamente en desacuerdo y el 15.38% en desacuerdo, un 7.69% declaró estar indeciso. En contraposición solo el 23.08% puntualizó su estado de acuerdo, esta leve tendencia no llega a ser relevante. Es decir que no se observa una tendencia mayoritaria al conocimiento del documento oficial que rige a la escuela bolivariana.

Cuadro N°9. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 9 del instrumento, correspondiente a la subcategoría conocimiento del currículum, indicador diseños curriculares (categoría evaluación de entrada)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
9	Tiene usted conocimiento del diseño curricular de educación física en educación inicial	15	23,08%	45	69,23%	0	0,00%	5	7,69%	0	0,00%

Gráfico N° 9. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento en cuanto al conocimiento del diseño curricular de educación física en el preescolar:



En este caso, la tendencia completamente de acuerdo y de acuerdo abarca el 92.31%. Solo un 7.69% manifestó estar en desacuerdo. Es decir que los docentes de educación física tienen conocimiento en relación al diseño curricular de preescolar. Sin embargo la información cualitativa no corrobora estos resultados, cuando encontramos las siguientes opiniones que así lo evidencian:

“Los preescolares no tienen profesores de educación física, por consiguiente no se puede hablar de experiencia profesional en ese nivel educativo” (G2:1)

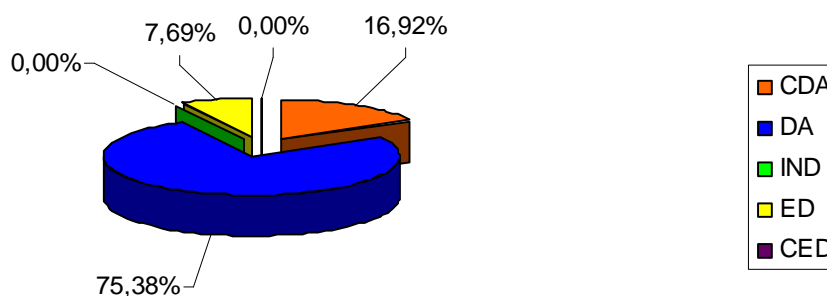
“Se supone que todos lo conocemos pero no sabemos como se lleva a cabo y si realmente se da” (G2:1)

Pareciera que la superficialidad, nuevamente aparece cuando sin tener experiencia profesional previa en preescolar se emite con tanta ligereza que se tiene conocimiento del diseño curricular de ese nivel educativo. Así mismo se destaca el reconocimiento de su aplicabilidad y su dificultad para llevarlo a acabo en la práctica educativa profesional.

Cuadro N°10. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 10 del instrumento, correspondiente a la subcategoría conocimiento del currículum, indicador diseños curriculares (categoría evaluación de entrada)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
10	Tiene usted conocimiento del diseño curricular de la I Etapa de Educación Básica	11	16,92%	49	75,38%	0	0,00%	5	7,69%	0	0,00%

Gráfico N° 10. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento en cuanto al conocimiento del diseño curricular de la I Etapa de Educación Básica.

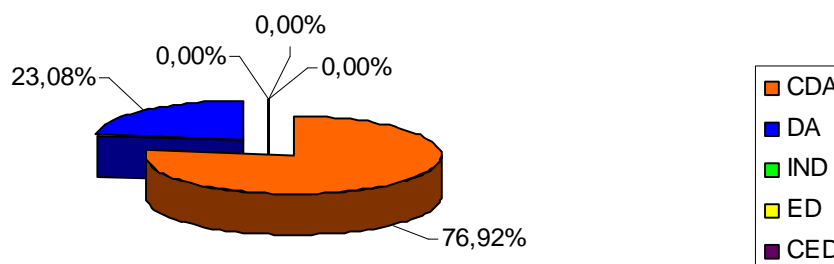


En esta aseveración, los docentes colocaron en evidencia en su mayoría estar completamente de acuerdo y de acuerdo con un 92.30%. El 7.69% de los encuestados manifestó su nivel en desacuerdo, por lo que no se considera un porcentaje significativo.

Cuadro N°11. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 11 del instrumento, correspondiente a la subcategoría conocimiento del currículum, indicador diseños curriculares (categoría evaluación de entrada)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
11	Tiene usted conocimiento del diseño curricular en la II Etapa de Educación Básica	50	76,92%	15	23,08%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

Gráfico N° 11. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento en cuanto al conocimiento del diseño curricular de la II Etapa de Educación Básica.

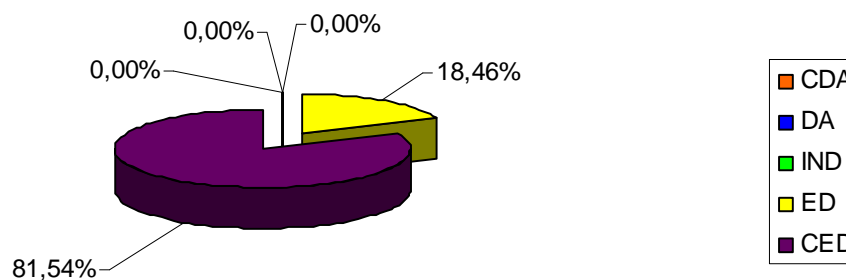


Un alto porcentaje de los docentes declaró estar completamente de acuerdo y de acuerdo en el conocimiento del diseño curricular de la II Etapa de Educación Básica. Lo que nos permite inferir que los docentes de educación física en el municipio Girardot tienen experiencia en esa etapa.

Cuadro N°12. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 12 del instrumento, correspondiente a la subcategoría conocimiento del currículum indicador diseños curriculares (categoría evaluación de entrada)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
12	En la práctica cotidiana le resulta difícil concretar las propuestas de los diseños curriculares	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	12	18,46%	53	81,54%

Gráfico N° 12. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento en cuanto si en la práctica cotidiana le resulta difícil concretar las propuestas de los diseños curriculares.



El 81,54% manifestó estar completamente en desacuerdo con este planteamiento y el 18,46%, considero estar en desacuerdo por lo que en este porcentaje de docentes existe una valoración muy pesimista de la capacidad de los profesores para tomar decisiones curriculares correctas. Y la información cualitativa corrobora, lo planteado cuando encontramos la siguiente opinión:

“los niveles de concreción son suficientemente abiertos como para permitir unas concreciones posteriores que tengan en cuenta las peculiaridades de cada institución educativa y las características de los estudiantes...por lo general concreción se hace en función de la experiencia docente” (G1: 1)

Tal como se puede apreciar los docentes no tienen conocimiento claro acerca de los documentos emanados por el Ministerio del Poder Popular para la educación bolivariana. Por otro lado existe contradicción en el manejo del diseño curricular de preescolar, los datos cuantitativos reflejan que existe conocimiento pero al cruzarlo con los grupos de discusión se demuestra lo contrario. En la I y II Etapa de Educación Básica se evidencia el conocimiento de los diseños lo que permite deducir que los docentes de educación física les resulta fácil la concreción de las propuestas curriculares para esos niveles o modalidades del sistema educativo.

3.3.- Utilización de los diseños curriculares en la planificación de las clases.

La organización del accionar pedagógico en el ámbito educativo, concretamente en el área de educación física, es una función reflexiva del profesor que consiste en organizar secuenciar y sistematizar los contenidos del currículum para la mediación docente donde se justifique las acciones futuras de ejercicio profesional eficaz. En tal sentido la planificación de la enseñanza debería regirse en función de los documentos curriculares emanados por el Ministerio del Poder Popular Para la Educación para que dichas acciones reflejen la puesta en práctica del currículum.

“todos los docentes debemos tener nuestros diseños curriculares para regirnos en función de ellos. Sin embargo, yo los uso en esos momentos que no se que hacer para tomar ideas para planificar, los contenidos nos sirven de base para comenzar a escribir” (G2:1)

En atención a lo anterior los diseños curriculares se reconocen como propuestas generadoras para determinar acciones para llevar a cabo la práctica pedagógica. Se acepta la estructura de su organización donde se perciben los aspectos a lograr en atención al bloque de contenido a planificar.

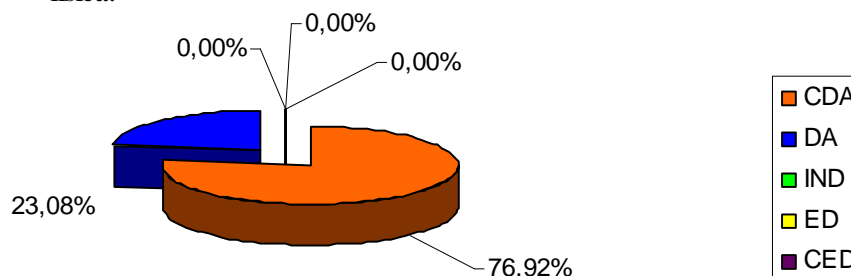
“los diseños curriculares nos permiten guiarnos para planificar los contenidos de manera que uno pueda ir jerarquizándolos por nivel educativo” (G2:1)

Se puede observar la ventaja que se le otorga a la planificación previa, es decir, lo que se realiza es una validación de las prácticas realizadas con las ideas expresadas en los diseños curriculares. Por lo que se busca corroborar que lo que se realizó coincida con la propuesta curricular. En atención a ello se presenta el siguiente cuadro:

Cuadro N°13. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 13 del instrumento, correspondiente a la subcategoría conocimiento de la planificación, indicador utilización de los diseños en la planificación (categoría evaluación de entrada)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
13	Consulta usted los diseños curriculares indispensablemente para planificar las clases de educación física	50	76,92%	15	23,08%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

Gráfico N° 13. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento en cuanto a la consulta los diseños curriculares indispensablemente para planificar las clases de educación física.

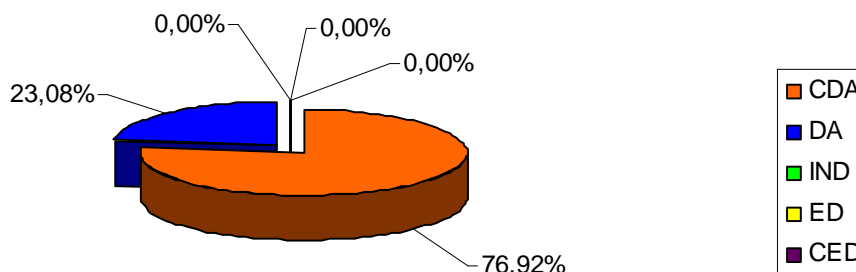


Encontramos una tendencia elevada que esta completamente de acuerdo y de acuerdo lo que representa el 100% de los profesores en cuanto a la revisión necesaria de los diseños para planificar sus clases en el área.

Cuadro N°14. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 14 del instrumento, correspondiente a la subcategoría conocimiento de la planificación, indicador utilización de los diseños en la planificación (categoría evaluación de entrada)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
14	Los contenidos de educación física están distribuidos por nivel dentro de cada grado	50	76,92%	15	23,08%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

Gráfico N° 14. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento en cuanto a los contenidos de educación física los distribuye por nivel dentro de cada grado en los diseños curriculares.



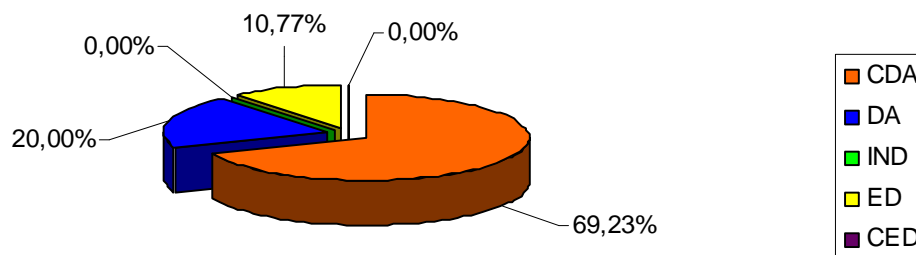
En relación con esta declaración se observa una distribución de los casos, con un alto porcentaje en estar completamente de acuerdo y de acuerdo en realizar la distribución de contenidos en atención a la generalidad y la especificidad que se deben tener en cuenta para la ordenación de los mismos, esta afirmación se fortalece con el siguiente planteamiento:

“la selección de contenidos y su estructuración en el nivel educativo, se determina por el criterio lógico de ordenación de los contenidos de Educación Física, así los juegos y su progresión en las reglas serán grandes contenidos a impartir antes que los deportes reglados y normalizados, e incluso un estudiante estará capacitado para trabajar deportes y técnicas deportivas individuales antes que tomar conciencia del equipo y sus tácticas colectivas”.
(G2:2)

Cuadro N°15. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 15 del instrumento, correspondiente a la subcategoría conocimiento de la planificación, indicador utilización de los diseños en la planificación (categoría evaluación de entrada)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
15	Para elaborar la planificación se transcriben textualmente los contenidos de los diseños curriculares por cada nivel educativo	45	69,23%	13	20,00%	0	0,00%	7	10,77%	0	0,00%

Gráfico N° 15. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento la planificación se transcriben textualmente los contenidos de los diseños curriculares por cada nivel educativo.



En este caso, la tendencia completamente de acuerdo y de acuerdo estuvo muy marcada con el 89,23%. Solo el 10,77% de los encuestados manifestó estar en desacuerdo con ese planteamiento. Sin embargo, la información cualitativa no reafirma estos datos, en contraposición encontramos las siguientes opiniones que así lo evidencian:

“Por falta de tiempo copio los contenidos textualmente del programa como para cumplir con el requisito de la planificación” (G2:2)

“Por rapidez y ligereza no analizó los contenidos y soy poco creativa e innovadora” (G2:2)

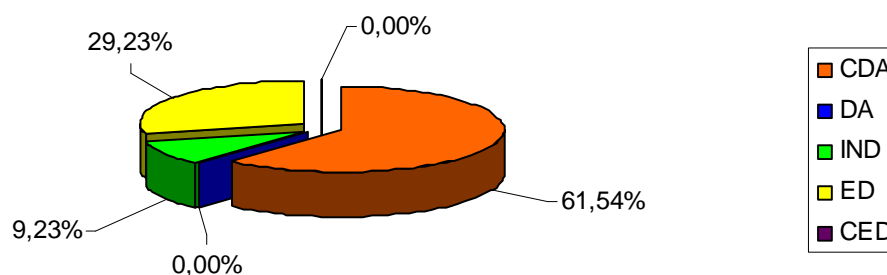
“Debería existir un acompañamiento pedagógico donde se le comprometa al docente la selección de contenidos en atención a los proyectos de aprendizaje de los docentes de aula”. (G2:2)

Los profesores manejan superficialmente los diseños curriculares y no profundizan los que en ellos se plantea como documentos oficiales para llevar a cabo la práctica pedagógica, pareciera que tuviesen un conocimiento poco profundo según las afirmaciones expuestas.

Cuadro N°16. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 16 del instrumento, correspondiente a la subcategoría conocimiento de la planificación, indicador utilización de los diseños en la planificación (categoría evaluación de entrada)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
16	A la hora de plantificar las clases le resulta útil del diseño curricular los bloques de contenidos	40	61,54%	0	0,00%	6	9,23%	19	29,23%	0	0,00%

Gráfico N° 16. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento a la hora de plantificar las clases le resulta útil del diseño curricular los bloques de contenidos.

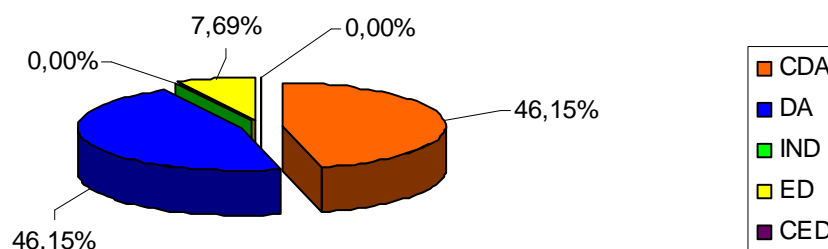


El 61,54% manifestó estar completamente de acuerdo en la utilidad de los bloques de contenidos. Sin embargo el 29,23% no estuvo de acuerdo con este planteamiento lo que lleva a inferir que estos docentes improvisan a la hora de planificar sus clases. Un 9,23% declaró estar indeciso, la utilidad de los bloques de contenidos en la planificación como instrumento de trabajo del docente, constituye en herramienta pedagógica de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, y la revisión permanente de la práctica por parte del docente.

Cuadro N°17. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 17 del instrumento, correspondiente a la subcategoría conocimiento de la planificación, indicador utilización de los diseños en la planificación (categoría evaluación de entrada)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
17	A la hora de planificar las clases le resulta práctico de los diseños curriculares, la relación de competencias e indicadores de evaluación.	30	46,15%	30	46,15%	0	0,00%	5	7,69%	0	0,00%

Gráfico N° 17. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento a la hora de planificar las clases le resulta práctico de los diseños curriculares, la relación de competencias e indicadores de evaluación.



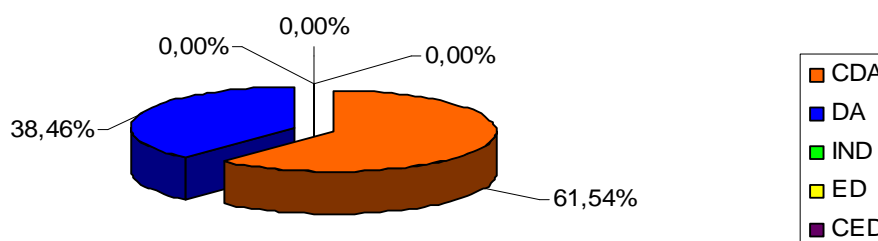
El 92,30% manifestó que le es útil. Solo el 7,69% no estuvo en desacuerdo con este planteamiento. Pero estos datos no se corroboran con los datos cualitativos: *“Hay que planificar y establecer las competencias e indicadores las hago en atención a lo que sugiere los textos bibliográficos para evaluar”* (G1:3)

Sin lugar a dudas queda expresado que la planificación previa esta desarticulada con lo que se plantea en los diseños curriculares, las competencias e indicadores en estos documentos son formas de valorar los comportamientos y actuaciones de los estudiantes a nivel individual y colectivo según los contenidos a desarrollar, y parecieran no considerarse según el planteamiento anterior.

Cuadro N°18. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 18 del instrumento, correspondiente a la subcategoría conocimiento de la planificación, indicador utilización de los diseños en la planificación (categoría evaluación de entrada)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
18	En la planificación se debe tener presente la edad cronológica de los estudiantes.	40	61,54%	25	38,46%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

Gráfico N° 18. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento en la planificación se debe tener presente la edad cronológica de los estudiantes.



El 61,54 % manifestó estar completamente de acuerdo y el 38,46% de acuerdo que la edad es un factor decisivo para cualquier tipo de aprendizaje motor. Por lo que se debe conocer el nivel de maduración que tienen los estudiantes, pues de nada sirve enseñarles al niño y a la niña cualidades si su maduración no se lo permite, por consiguiente se podría perjudicar su desarrollo físico, psicológico y motor. Por lo tanto, es importante que el docente conozca la evolución de los estudiantes en atención a: tamaño, forma y composición de los tejidos, composición ósea, maduración psicológica, entre otros. Lo expuesto no se reafirma con la siguiente declaración en los grupos de discusión “*como docente no dosificó las actividades físicas de acuerdo a las edades cronológicas de mis estudiantes*” (G2:2).

3.4.- Conclusiones parciales de la evaluación de entrada

Los datos cuantitativos no se ratifican con los datos cualitativos una vez realizada la triangulación. En el conocimiento del currículum se declara que son documentos elaborados al margen del colectivo de los docentes, infiriéndose que el accionar pedagógico esta basado en la experiencia práctica sin referencia teórica. Esto en atención a los resultados obtenidos en la tendencia al desconocimiento del documento que rige a las escuelas bolivarianas, al diseño curricular del el nivel de educación inicial.

En los diseños curriculares de la I y II Etapa de educación básica se considera que los docentes tienen conocimientos en esos niveles, sin embargo a la hora de concretar la práctica pedagógica prevalece la experiencia docente para tomar decisiones curriculares, pasando por algo las concreciones propuestas en los documentos oficiales.

En relación a la utilización de los documentos curriculares en la planificación de las clases según los datos obtenidos los diseños son una guía para planificar los contenidos de manera que se puedan ordenar según el grado de dificultad en el nivel educativo. Sin embargo en los datos cualitativos se evidencia que a la hora de planificar prevalece la falta de tiempo, ligereza, cumplir requisitos de la planificación entre otros aspectos, y no se analizan los contenidos a desarrollar, pasando por alto su utilidad en la organización del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Las competencias e indicadores propuestas en los diseños curriculares se utilizan superficialmente, pareciera que los docentes realizan una práctica intuitiva con poca referencia teórica, basada fundamentalmente en la experiencia personal, el uso de los diseños curriculares para la planificación es indispensable en la construcción del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

4.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS: EVALUACIÓN DE PROCESO.

4.1.- Introducción

Ahondando en el análisis de los resultados entre la relación de los diseños curriculares y las prácticas escolares, los datos obtenidos en este apartado de evaluación de proceso nos permiten describir aspectos que caracterizan a la enseñanza de la educación física en las escuelas bolivarianas del Municipio Girardot del Estado Aragua pertenecientes al Ministerio del Poder Popular para la Educación.

En la evaluación de entrada se recogieron datos referidos a la tarea previa a la enseñanza concreta del área, tal como el conocimiento de los diseños curriculares por parte de los docentes y la utilización de los mismos en la elaboración de las planificaciones, en este acápite analizaremos los datos que se vinculan con la práctica de la enseñanza propiamente dicha a la hora de poner en marcha la acción pedagógica. En tal sentido recabamos información que tiene que ver con la secuencia y continuidad de las tareas típicas que se proponen en la clase, la caracterización de las propuestas de evaluación, actividades y uso de recursos que se emplean en el área para comprender la implementación de la enseñanza.

4.2.- Secuencia y Continuidad

En la práctica escolar en área de educación física se debe establecer una serie de decisiones que conviene que estén orientadas, por criterios epistemológicos y pedagógicos para establecer como será llevado a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje por parte de los docentes a los educandos.

Los estados de desarrollo en los niños y niñas sugieren una determinada progresión en la consecución de las capacidades expresadas en los objetivos y una ordenación temporal de los contenidos. Si bien a nivel general se admite un progreso continuo en el desarrollo de las distintas capacidades de las personas, en el plano motor

esta afirmación es más compleja. Los cambios experimentados por el organismo a nivel morfológico y funcional, son significativos en determinados momentos del desarrollo evolutivo de los individuos, y pueden originar desajustes momentáneos en la capacidad de coordinación motriz y mayor vulnerabilidad en el desarrollo de algunas capacidades físicas, por lo que tanto aprendizajes motores como desarrollo de capacidades físicas se ven alterados; aspectos que, sin duda, es conveniente considerar para el establecimiento de cualquier secuencia.

Asimismo, es oportuno tener en cuenta la propia lógica interna de la disciplina fundamentalmente en dos aspectos: el tipo de tareas motrices y el modelo de aprendizaje motor. En cuanto al primer aspecto, dos factores son esenciales: la complejidad y la especificidad de dichas tareas.

Es preciso analizar la continuidad en la que se van a presentar los distintos contenidos y las posibilidades individuales de cada niño y niña, tanto en los aspectos cuantitativos (condición física), como en cualitativos (capacidades coordinativas o cualidades motrices), para establecer las secuencias de aprendizaje que sitúen el nuevo conocimiento para éste pueda ser asimilado.

En cuanto al segundo aspecto, el modelo de aprendizaje motor, orientado hacia el establecimiento de secuencias adecuadas a distintas fases para el debido procesamiento de la información, y en consecuencia lograr el aprendizaje. La percepción selectiva de los estímulos relevantes, la progresiva construcción de esquemas de respuesta y el desarrollo de las estrategias de decisión entre distintas alternativas constituyen las pautas para lograr los objetivos bajo una secuencia lógica de aprendizajes motores. La continuidad entre los distintos niveles de la educación básica, se asegura sobre la base de contenidos similares en las distintas etapas, si bien en un grado de mayor complejidad y especificidad que indica una línea de progreso.

En Educación Física es habitual que la prioridad en los contenidos se exalte hacia los procedimientos. Es a través de éstos como se adquieren conceptos y se adoptan ciertas actitudes hacia la actividad física y la propia salud.

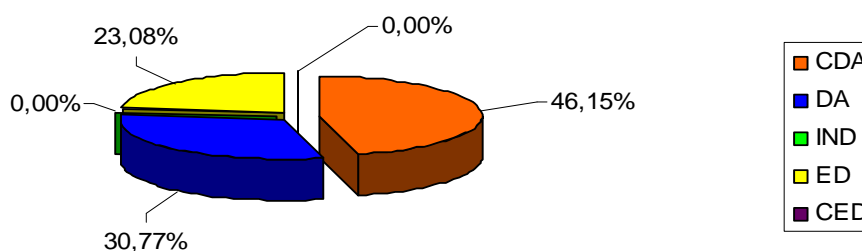
El carácter cíclico de determinados contenidos del área tales como: vida al aire libre, juegos, aptitud física entre otros contenidos, puedan desarrollarse, en distintos niveles del sistema educativo, todos sus procedimientos didácticas, estrategias, se llevan a cabo por medio de diferentes actividades tales como: juegos de coordinación, bailes, dramatizaciones entre otras. Éstos serán nuevamente tratados en otro nivel, con mayor dificultad, su continuidad y secuencia permite, un desarrollo en profundidad, es decir, la consolidación de los contenidos de un nivel a otro, permite la automatización de los mismos, lo que traería como consecuencia su debida adecuación y perfeccionamiento en la vida cotidiana de educando.

Además de la interrelación entre los distintos tipos de contenidos del área se ha contemplado la relación con otras áreas, manteniendo una coherencia de secuencias con ciencias de la naturaleza en aquellos contenidos que son comunes funciones orgánicas, hábitos y salud, entre otros; con el área de ciencias sociales, por cuanto que en el marco de las transformaciones de la sociedad actual el incremento del tiempo de ocio y el lugar que en él ocupa el juego y el deporte conforman aspectos sociales a observar desde ambas áreas. Por último, la utilización del movimiento como instrumento para la representación de elementos del lenguaje musical, en el área de música, supone un referente en los contenidos de expresión corporal y más concretamente en combinaciones de tiempo y espacio para conferir significado a los movimientos expresivos, así como en la posible utilización de técnicas concretas de manifestaciones como la danza. Analicemos lo anterior en atención a los datos que arrojan las frecuencias en la afirmación del cuestionario.

Cuadro N°19. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 19 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador secuencia y continuidad (categoría evaluación de proceso)

ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
19	Al seleccionar usted los juegos motrices para las clases, analiza sus características para ejecutarlos según el grado de dificultad y el nivel del estudiante.	30	46,15%	20	30,77%	0	0,00%	15	23,08%	0	0,00%

Gráfico N° 19. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento al seleccionar los juegos motrices para las clases analiza sus características para ejecutarlos según el grado de dificultad y el nivel del estudiante.



De acuerdo con los porcentajes que observamos en el gráfico, los docentes en un 76,92% analizan las características de los juegos motrices, para propiciar situaciones de aprendizajes lo más educativas posible. Por lo que se infiere que en la educación básica en el área de educación física se fomentan los mecanismos de percepción y de decisión según su edad cronológica de los estudiantes. Asimismo, el conocimiento y cumplimiento de los principios metodológicos suponen un criterio para seleccionar actividades adecuadas para el área. Esta acotación se corrobora con el siguiente comentario al referirse a la selección de los contenidos:

“al seleccionar los juegos motrices se debe tener presente lo que el estudiante es capaz de realizar, la organización de una actividad hacia la consecución de un objetivo determinado. Asimismo se debe tener una serie de características:

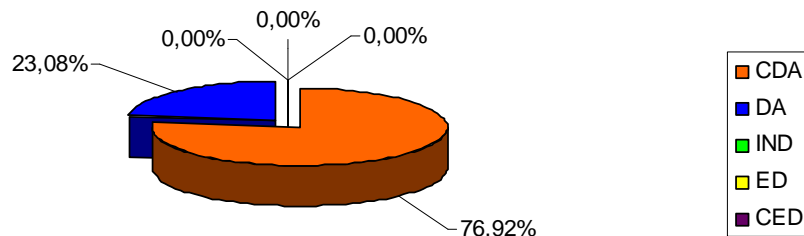
un objetivo que defina lo que se pretende alcanzar con la puesta en marcha de la actividad, determinadas condiciones que acompañan a la realización del objetivo, instrucciones que precisen un tipo particular de comportamiento motor o de proceso que hay que llevar a cabo y las características de los estudiantes con los que vamos a trabajar” (G2:3)

De acuerdo con lo anterior podemos decir que de los docentes a la hora de llevar a cabo la práctica pedagógica seleccionan los juegos motrices según el grado de dificultad. El éxito pedagógico de la clase va a depender de la selección y diseño de estrategias adecuadas, que respondan a principios y criterios fundamentales sobre lo que se va a realizar en la programación a corto, medio y largo plazo.

Cuadro N°20. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 20 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador secuencia y continuidad (categoría evaluación de proceso)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
20	La aptitud física en las clases está determinada por la capacidad motora de los estudiantes	50	76,92%	15	23,08%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

Gráfico N° 20. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento la aptitud física está determinada por la capacidad motora

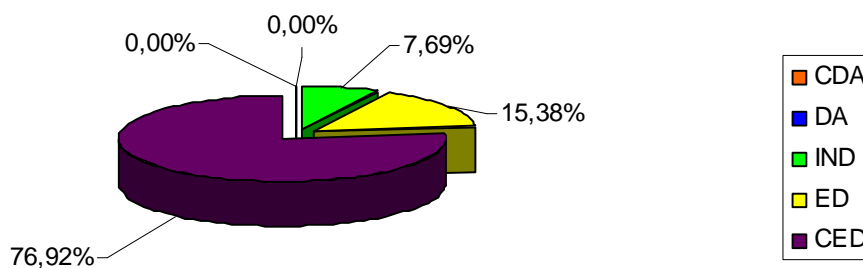


El 76,92% manifestó estar completamente de acuerdo y el 23,08 % de acuerdo que cada actividad física propuesta implica una forma peculiar de asumirla y dependerá de las posibilidades físicas que posea cada individuo o del tipo de actividad y experiencia motriz que éste tenga; así su desarrollo físico externo e interno también tendrá cambios en relación a la actividad física practicada.

Cuadro N°21. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 21 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador secuencia y continuidad (categoría evaluación de proceso)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
21	El criterio mayoritario para la selección del bloque de contenido vida al aire libre en las clases es en función a las necesidades e intereses de los estudiantes	0	0,00%	0	0,00%	5	7,69%	10	15,38%	50	76,92%

Gráfico N° 21. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento el criterio mayoritario para la selección del bloque de contenido vida al aire libre en las clases es en función a las necesidades e intereses de los estudiantes

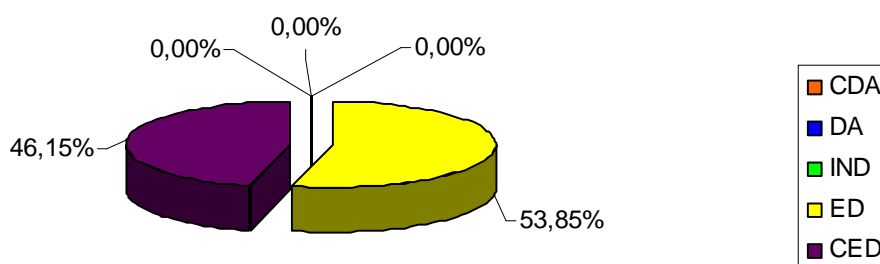


El 76,92% expresó estar completamente en desacuerdo, el 15,69% en desacuerdo por lo que se evidencia que al planificar este contenido no se considera las opiniones de los estudiantes, con el fin de proporcionarles una educación de calidad y de igualdad, pues se obvia en los educandos sus intereses y necesidades a la hora de llevar a cabo la práctica escolar en contacto con la naturaleza desaprovechando posibles experiencias vividas por ellos, en espacios abiertos como plazas, teatros, caminatas por sitios en la comunidad entre otros que podrían nutrir el quehacer profesional. Solo un 7,69% manifestó estar indeciso con este planteamiento.

Cuadro N°22. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 22 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador secuencia y continuidad (categoría evaluación de proceso)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
22	Los contenidos de expresión corporal que se trabajan en clase y se van definiendo sobre la marcha.	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	35	53,85%	30	46,15%

Gráfico N° 22. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento los contenidos de expresión corporal que se trabajan en clase se van definiendo sobre la marcha

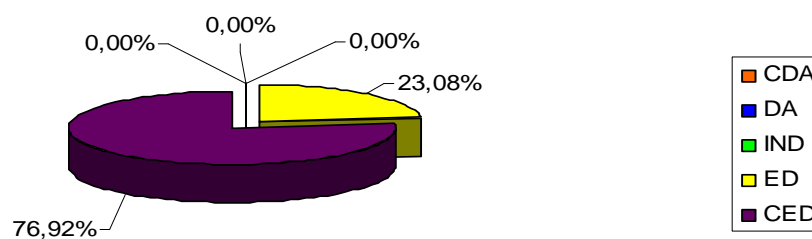


El 46,15 % expresó estar en completamente en desacuerdo y el 53,85% en desacuerdo por lo que se infiere que no se le están propiciando actividades a los educandos que le permitan estimular la expresión corporal y la comunicación, obviando que éstas están presentes en todas las acciones del individuo en su imaginación, improvisación, espontaneidad, creatividad entre otras. Su puesta en práctica reforzaría la personalidad de los estudiantes, además, de propiciar modalidades de comunicaciones profundas e íntegras, lo que repercute en la interacción con los demás. Esta declaración se corrobora con los datos cualitativos: “no trabajo este tipo de contenido, eso lo trabaja el docente de aula y el de expresión dramática” (G2:3)

Cuadro N°23. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 23 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador secuencia y continuidad (categoría evaluación de proceso)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
23	Planifica en conjunto con el docente de aula	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	15	23,08%	50	76,92%

Gráfico N° 23. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento planifica en conjunto con el docente de aula

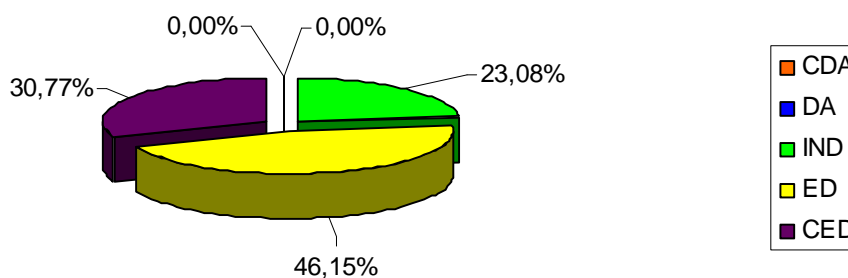


El 76,92% expresó estar completamente en desacuerdo, el 23,08% en desacuerdo. Se deduce que no se está llevando a cabo el proceso sistemático de la planificación tal como se establece en los documentos curriculares, pues se entiende que cada docente planifica por separado, olvidando que la planificación en conjunto permite identificar las prioridades, necesidades e intereses de los educandos y beneficia el proceso de enseñanza y aprendizaje en los mismos.

Cuadro N°24. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 24 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador secuencia y continuidad (categoría evaluación de proceso)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
24	Su planificación es en función a los proyectos de aprendizaje del docente de aula	0	0,00%	0	0,00%	15	23,08%	30	46,15%	20	30,77%

Gráfico N° 24. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento su planificación es en función de los proyectos de aprendizaje del docente de aula.



El 30,77 de los docentes manifestó estar completamente en desacuerdo, el 15,38% en desacuerdo por lo que se infiere que el docente de educación física no se involucra en los proyectos de aprendizaje del docente de aula, utilizan solo contenidos establecidos en los documentos curriculares para el área. Por tanto no se esta cumpliendo con uno de los objetivos fundamentales de la educación venezolana la planificación en conjunto docente de aula y especialista, para adecuar los procesos de enseñanza y aprendizaje a la realidad social y personal que viven los estudiantes, es decir, conseguir un vinculo, real y funcional, entre la experiencia escolar y la realidad que los niños y las niñas, tal como se establece en el currículum básico nacional. Un 23,08% declaró estar indeciso con este planteamiento.

Por lo tanto, es necesario que el docente especialista, en la búsqueda de una atención de calidad adquiriera un compromiso para lograr la planificación integrada dirigida a subsanar las fallas que el estudiante presenta con la intención de darle las herramientas necesarias para enfrentar los problemas sociales que se le presentan en el entorno. Lo que se reitera con los datos cualitativos *“casi nunca o nunca le pregunto al docente de aula cual es su proyecto de aprendizaje”* (G2:2), *“no existe un acompañamiento pedagógico que nos oriente para llevar a cabo la planificación en conjunto”* (G2:2)

4.3.- Evaluación de los aprendizajes

La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la valoración individualizada del propio proceso en función de unos criterios previamente establecidos; criterios que han de determinar el tipo y el grado de aprendizaje que los estudiantes deben ir alcanzando, respecto a las capacidades concretas que se formulen en los objetivos didácticos correspondientes al área de educación física.

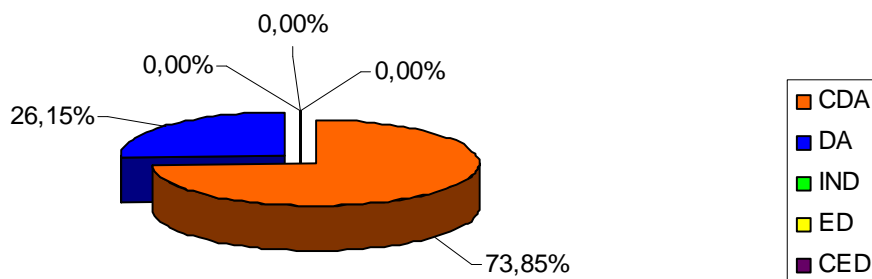
Estos criterios de evaluación, centrados en los contenidos y las competencias específicas establecidas en los documentos oficiales están constituidas por los llamados indicadores que permiten evidenciar el dominio alcanzado por los

estudiantes en función a las competencias propuestas, pues estos permiten obtener datos de una manera sistemática y organizada que admiten llegar a valoraciones consistentes y en función a esas poder tomar las decisiones para llevar a cabo la retroalimentación en la enseñanza. A continuación se presenta los datos obtenidos en el cuestionario en cuadros y gráficos, y posteriormente la información cualitativa obtenida en los grupos de discusión:

Cuadro N°25. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 25 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador evaluación de aprendizaje (categoría evaluación de proceso)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
25	El avance individual de cada sujeto debe ser considerado a la hora de evaluar	48	73,85%	17	26,15%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

Gráfico N° 25. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento el avance individual de cada sujeto debe ser considerado a la hora de evaluar.

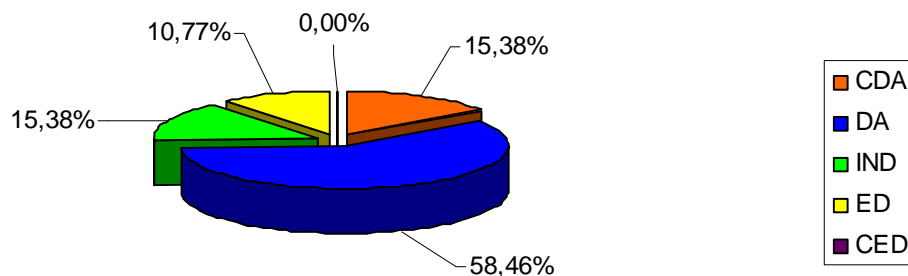


En esta afirmación la tendencia completamente de acuerdo es alta y agrupa el 73,85% de los docentes encuestados. Un 26,15% de los casos manifiesta estar de acuerdo. Por lo que se interpreta que el docente a la hora de evaluar se ocupa de analizar y valorar el progreso del estudiante a través del uso de las formas de participación de la evaluación como forma para transformar y modificar la práctica educativa. Estos datos se reafirman con los datos cualitativos: *“En la evaluación se toma en cuenta el proceso, de cada estudiante ya que él es un ser único e irrepetible”* (G2:1). *“Evaluar significa valorar e interpretar en relación a las competencias planteadas, verificando el grado de consecución y alcance de las mismas, evaluando por competencia o más bien el desempeño del educando”*(G2:1).

Cuadro N°26. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 26 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador evaluación de aprendizaje (categoría evaluación de proceso)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
26	El docente debe tener presente los conocimientos de entrada de sus estudiantes a la hora de evaluar	10	15,38%	38	58,46%	10	15,38%	7	10,77%	0	0,00%

Gráfico N° 26. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento el docente debe tener presente los conocimientos de entrada de sus estudiantes a la hora de evaluar.

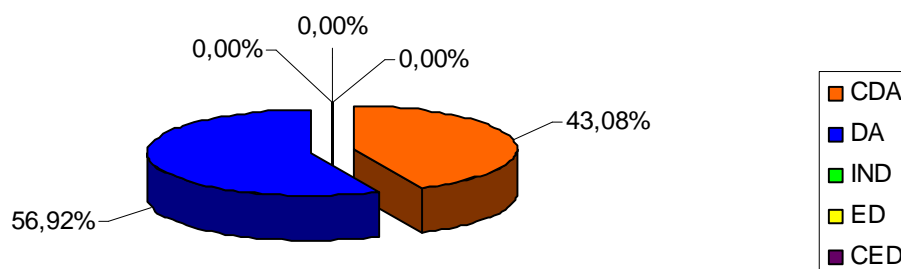


En atención a los resultados se puede decir que el 15,38% están completamente de acuerdo, el 58,46% estar de acuerdo que se deben considerar los conocimientos de entrada en los educandos, y el 15,38% expresó estar completamente en desacuerdo, pareciera que este grupo de docentes no realiza la fase diagnóstica en el proceso de evaluación, entendiendo que ésta permite identificar las habilidades motrices, conocimientos, actitudes que poseen los educandos, y sobre esas bases establecer los criterios para la puesta en práctica del proceso de enseñanza y aprendizaje. El 15,38% respondió estar indeciso con este planteamiento.

Cuadro N°27. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 27 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador evaluación de aprendizaje (categoría evaluación de proceso)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
27	La evaluación de las actividades escolares debe estar en relación al proceso de cada estudiante	28	43,08%	37	56,92%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

Gráfico N° 27. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento la evaluación de las actividades escolares deben estar en relación al desempeño de cada estudiante.

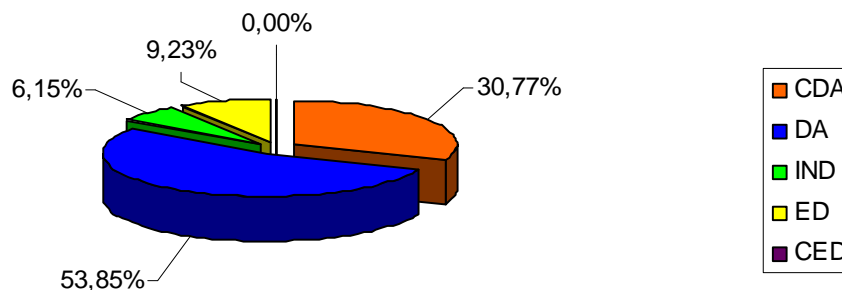


En atención a los resultados el 43,08% docentes expresó estar completamente de acuerdo, el 56,92% declaró estar de acuerdo, por lo que se visualiza que están convencidos que la evaluación debe realizarse al concluir cada proyecto de aprendizaje, contenido, tema o actividad, para luego desarrollar una función de orientador para que el estudiante refuerce o mejore sus dificultades, es decir, permite evidenciar los progresos alcanzados por los participantes durante la actividad, así como también identificar las competencias y aquellos indicadores que señalen qué se ha alcanzado y cuales no.

Cuadro N°28. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 28 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador evaluación de aprendizaje (categoría evaluación de proceso)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
28	El avance de los estudiantes en relación a una actividad debe llevarse en un registro descriptivo de su participación	20	30,77%	35	53,85%	4	6,15%	6	9,23%	0	0,00%

Gráfico N° 28. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento el avance de los estudiantes en relación a una actividad debe anotarse en un registro descriptivo de su participación.

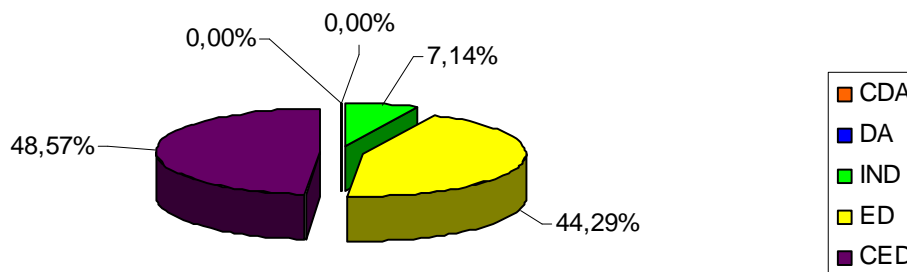


El 30,77% manifestó estar completamente de acuerdo, el 53,85% de acuerdo por lo que un alto porcentaje de docentes considera que el registro descriptivo es un instrumento de observación recomendado para llevar a cabo la evaluación, pues permite llevar anotaciones de las observaciones realizadas o para el control de la participación del estudiante en las diferentes actividades físicas. Esto se corrobora con los datos cualitativos: “*el registro descriptivo me permite asentar las apreciaciones o percepciones acerca del desempeño del estudiante, tomando en cuenta su participación en ciertas actividades, haciendo apuntes de comportamientos, situaciones, características entre otros aspectos*”. (G2:1)

Cuadro N°29. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 29 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador evaluación de aprendizaje (categoría evaluación de proceso)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
29	La evaluación forma parte de las clases para medir lo que los estudiantes van aprendiendo	0	0,00%	0	0,00%	5	7,14%	31	44,29%	34	48,57%

Gráfico N° 29. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento la evaluación forma parte de las clases para medir lo que los estudiantes van aprendiendo.



El 48,57% esta completamente en desacuerdo, el 44,29% en desacuerdo que en el área de educación física en la evaluación los docentes no buscan medir lo que los educandos ejecutan, por lo resultados en afirmaciones anteriores se infiere que la evaluación es un proceso en el cual se deben considerar los avances alcanzados por los estudiantes en atención a las metas propuestas. La aplicación de esta forma de evaluación generará cambios en la práctica pedagógica, la cual constituye el elemento didáctico fundamental para promover la reforma curricular necesaria en el mejoramiento del sistema educativo, en general, y del proceso de aprendizaje, en particular. En tal sentido, la evaluación centrada en procesos es la práctica evaluativa que más se ajusta al modelo planteado, por cuanto está dirigida a aclarar y comprender la dinámica interna del hecho educativo: factores que inciden en su realización, debilidades, fortalezas, participación de los actores escolares, naturalidad y calidad de las intervenciones. El 7,14% manifestó estar indeciso con este planteamiento.

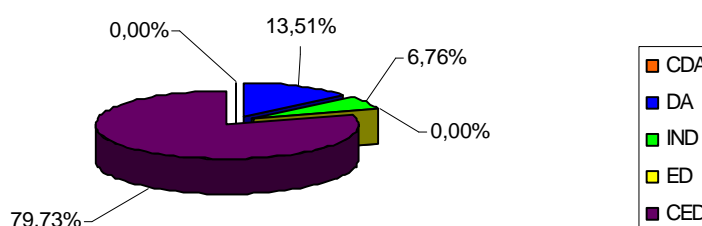
4.4.- Actividades

La implementación es la vía formal de la propuesta pedagógica, y le permite al docente organizar y sistematizar el proceso de enseñanza aprendizaje, asimismo es un inigualable organizador del trabajo durante el lapso académico, en este sentido las actividades son un elemento a considerar, constituyen uno de los marcos de referencia para revisar, orientar y reorientar el proceso de enseñanza y de aprendizaje durante el lapso. En el área de educación física por la característica de la asignatura las actividades están orientadas alcanzar condiciones necesarias y suficientes, para lograr y conservar un alto nivel de salud, desarrollo físico, mental y psicológico. Se le confiere a realización de dichas actividades la base de asimilación de conocimientos en el campo del progreso de la persona para aceptar cambios en sus componentes biológicos y sociales como seres humanos. A continuación se presenta los datos obtenidos en el cuestionario en cuadros y gráficos, y posteriormente la información cualitativa obtenida en los grupos de discusión:

Cuadro N°30. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 30 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador actividades (categoría evaluación de proceso)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
30	En la práctica concreta la planificación de las clases queda subordinada a la preparación de los estudiantes para representar a la institución en eventos escolares	0	0,00%	10	13,51%	5	6,76%	0	0,00%	59	79,73%

Gráfico N° 30. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento la práctica concreta la planificación de las clases queda subordinada a la preparación de los estudiantes para representar a la institución en eventos escolares.



Los resultados arrojan que el 79,73% está completamente en desacuerdo que en sus clases las actividades planificadas no están subordinadas a la preparación de los educandos para representar a la institución en eventos escolares. Sin embargo, el 13,51% sigue esta finalidad y un 6,76% manifestó estar indeciso. Sin embargo, estos datos no se corroboran con los datos cuantitativos:

“yo propuse que como estábamos cerca de los juegos municipales escolares en la disciplina de voleibol, realizáramos un encuentro donde participarán los

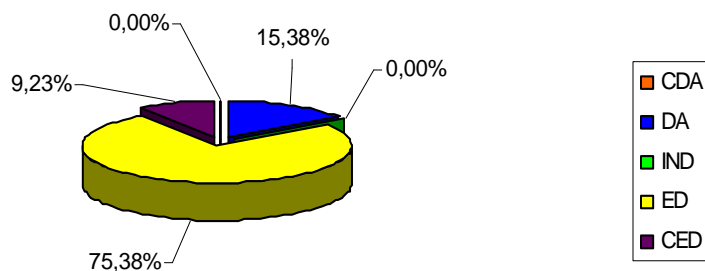
estudiantes mejores de cada institución, y eso no tenía nada que ver con lo que estoy desarrollando en mi proyecto de aprendizaje”. (G3:3)

“estaba trabajando baloncesto pero me llegó la invitación para los juegos, interrumpí mi planificación y me dedique a prepara a los mejores, porque me gusta llevar a mis alumnos porque así no doy clase en la escuela” (G3:3)

Cuadro N°31. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 31 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador actividades (categoría evaluación de proceso)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
31	Las clases contienen experiencias de bailes tradicionales	0	0,00%	10	15,38%	0	0,00%	49	75,38%	6	9,23%

Gráfico N° 31. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento las clases contienen experiencias de bailes tradicionales .



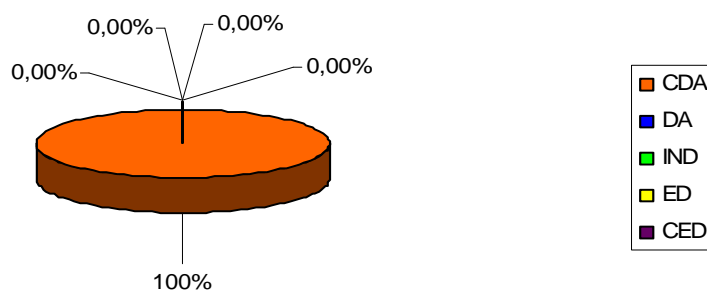
Solo 15,38% esta de acuerdo que el baile insinúa en el individuo un deseo interno por comunicar algo de sí que lo caracterice; puede ser a través de la expresión de su forma de vida, como sus pensamientos y sus emociones; asimismo permite establecer acciones para estimular la imaginación, la espontaneidad, y la

creatividad en los educandos. Su puesta en práctica fomenta la personalidad, además, enseña a encontrar modalidades de comunicaciones profundas e íntegras, lo que repercute en la interacción con los demás. Sin embargo el 75,38% y el 9,23% manifestó no estar de acuerdo con esta afirmación, deberían considerarlo en su planificación ya que forma parte de los contenidos a desarrollar en el área, y por consiguiente estos bailes tradicionales se mantendrían en el tiempo de generación en generación. Esto se corrobora con los datos cualitativos: “yo en mi clase no planificó bailes tradicionales que los haga el profesor de música” (G3:3)

Cuadro N°32. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 32 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador actividades (categoría evaluación de proceso)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
32	Los estudiantes efectúan actividades aeróbicas para dosificar su consumo de oxígeno	62	100%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

Gráfico N° 32. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento Los estudiantes efectúan actividades aeróbicas para dosificar su consumo de oxígeno.



El 100% estuvo totalmente de acuerdo que tal cualidad es desarrollada por aquellas formas de trabajo que provoquen situaciones por falta de oxígeno con esfuerzos realizados durante un tiempo prolongado. Esto se confirma con los datos cualitativos.

“En mi clase las caminatas son una buena alternativa para desarrollar la capacidad aeróbica, sobre todo cuando comienza el año escolar”. (G3:2)

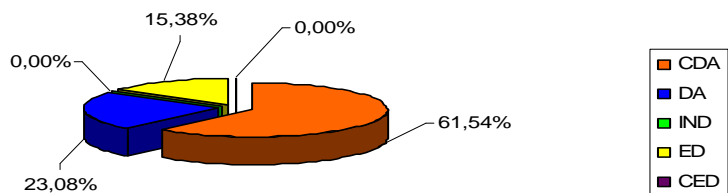
“Ya para el segundo lapso incluyó el trote y cada semana aumento su tiempo de ejecución”. (G3:2)

“planificó actividades que involucren cargas bajas, que no necesiten de grandes esfuerzos para movilizarlas, y les pido a mis estudiantes que realicen el mayor número de repeticiones” (G3:2)

Cuadro N°33. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 33 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador actividades (categoría evaluación de proceso)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
33	Los estudiantes realizan combinaciones de ejercicios anaeróbicos	40	61,54%	15	23,08%	0	0,00%	10	15,38%	0	0,00%

Gráfico N° 33. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento los estudiantes realizan combinaciones de ejercicios anaeróbicos .



El 61,54% de los docentes están completamente de acuerdo y el 23,08% de acuerdo que en las clases de educación física se les deben propiciar a los estudiantes la realización de actividades físicas de corta duración y alta intensidad en situaciones de aprendizajes donde se evidencie la combinación de ejercicios anaeróbicos, ya que este tipo de actividad permite mejorar la resistencia, potencia y fuerza muscular en los estudiantes. Los datos cualitativos se corroboran con esta declaración:

“Yo en mis clases casi siempre planifico carreras a intervalos”. (G2:3)

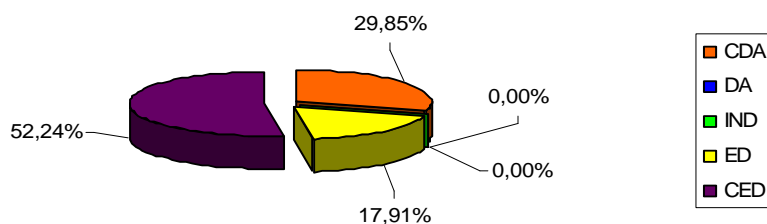
“considero que los circuitos de entrenamiento a tiempo fijo mejorar la capacidad anaeróbica”. (G2:3).

“En mis clases utilizó circuito de entrenamiento a dosis fija” (G2:3).

Cuadro N°34. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 34 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador actividades (categoría evaluación de proceso)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
34	Los estudiantes ejecutan presentaciones de bailes durante el lapso	20	29,85%	0	0,00%	0	0,00%	12	17,91%	35	52,24%

Gráfico N° 34. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento los estudiantes ejecutan presentaciones de bailes durante el lapso .

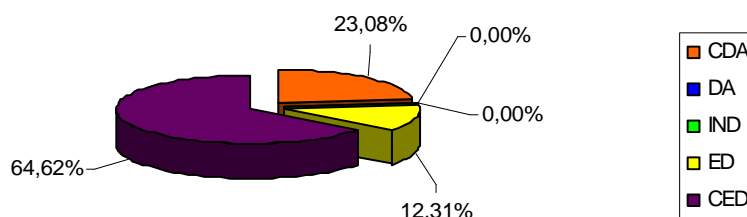


El 52,24% expreso estar completamente en desacuerdo, 17,91 % en desacuerdo y solo un 29,85% esta completamente de acuerdo, por lo que se infiere que un alto porcentaje de docentes no incorpora el baile como una actividades rítmico -recreativa que permite a los estudiantes expresar en forma libre y espontánea por medio de movimientos corporales, superar inhibiciones, así como también el desarrollo de habilidades creativas para expresarse en grupo.

Cuadro N°35. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 35 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador actividades (categoría evaluación de proceso)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
35	Los estudiantes desarrollan dramatizaciones durante el lapso	15	23,08%	0	0,00%	0	0,00%	8	12,31%	42	64,62%

Gráfico N° 35. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento los estudiantes desarrollan dramatizaciones durante el lapso .

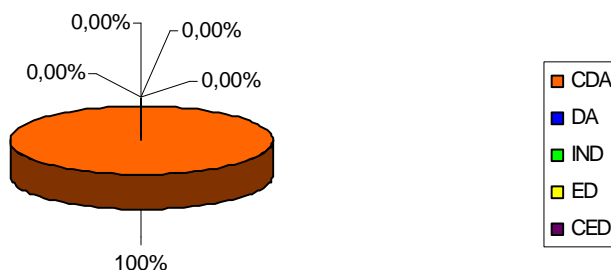


El % el 64,62% expreso estar completamente en desacuerdo, 12,31% en desacuerdo y solo un 23,08% esta completamente de acuerdo, por lo que se deduce que existe una tendencia elevada en los profesionales del área a no incorporar en su planificación acciones que involucren la dramatización, obviando este tipo de actividad la cual favorece en los educandos la estimulación de la creatividad, el trabajo participativo, las responsabilidades colectivas, entre otros aspectos.

Cuadro N°36. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 36 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador actividades (categoría evaluación de proceso)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
36	Los estudiantes participan en juegos predeportivos durante el lapso	65	100%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

Gráfico N° 36. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento los estudiantes participan en juegos predeportivos durante el lapso.



El 100% de los docentes expresó estar completamente de acuerdo con este planteamiento, por lo que se entiende que los profesores de educación física utilizan los juegos predeportivos como actividades para fomentar el desarrollo de habilidades y destrezas físicas, sociales e intelectuales en el educando.

4.5.- Recursos

Entendemos por recursos o materiales didácticos el conjunto de elementos materiales o estrategias, susceptibles de ser utilizados por el docente como soporte o complemento en su quehacer docente, para llevarla a la práctica, mejorarla y reconducirla eficazmente.

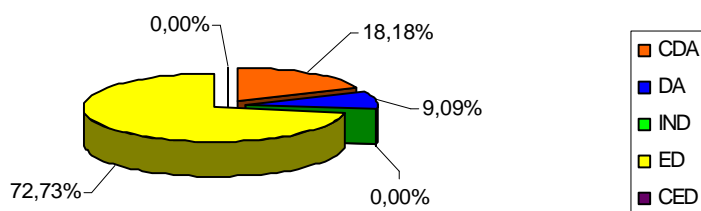
Las instalaciones, equipos y el ambiente físico de la escuela constituyen otro elemento a considerar para llevar a cabo las actividades previstas en la planificación. La adecuada escogencia y distribución de los recursos conducen al aprovechamiento óptimo de los mismos, por lo que en su selección y organización se debe tener presente el contenido a desarrollar, el espacio físico disponible, la cantidad y calidad de los recursos disponibles y el número de estudiantes para trabajar.

Las características de los recursos materiales y didácticos dependen de las actividades a realizar, los bloques de contenidos invitan al empleo de múltiples medios o material didáctico. Por lo que a la hora de ejercer la práctica escolar los docentes deben considerar los espacios en que se realizan las actividades, los materiales a utilizar, el cuidado de las instalaciones y su uso, la manipulación correcta de materiales, la adecuación de diferentes ejercicios a las edades y niveles de los estudiantes, el establecimiento de períodos alternativos de trabajo y descanso; entre otros factores que inciden en el aumento de la seguridad en la práctica de la Educación Física.

Cuadro N°37. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 37 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador recursos (categoría evaluación de proceso)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
37	En la institución donde labora usted existe material deportivo suficiente para llevar a cabo la clase de educación física	10	18%	5	9,09%	0	0,00%	40	72,73%	0	0,00%

Gráfico N° 37. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento la institución donde labora usted existe material deportivo suficiente para llevar a cabo la clase de educación física.

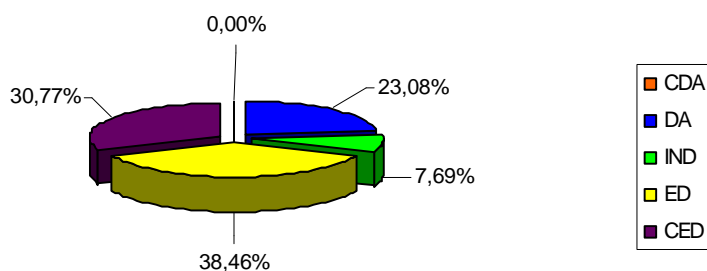


El 18,18% manifestó estar completamente en desacuerdo, el 9,09% de acuerdo y el 72,73% en desacuerdo, que la mayoritariamente en las instituciones educativas no se cuenta con el material deportivo suficiente para llevar a cabo la práctica pedagógica y cubrir una de las funciones educativas del área, promover y facilitar a los estudiantes las condiciones óptimas de posibilidades de movimiento, por medio de un número variado de actividades físicas, lúdicas corporales y deportivas entre otras, de modo que en el futuro el estudiante pueda escoger las más convenientes para su crecimiento y enriquecimiento personal.

Cuadro N°38. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 38 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador recursos (categoría evaluación de proceso)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
38	El espacio físico destinado para realizar la práctica pedagógica es adecuado	0	0,00%	15	23,08%	5	7,69%	25	38,46%	20	30,77%

Gráfico N° 38. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento el espacio físico destinado para realizar la práctica pedagógica es adecuado.

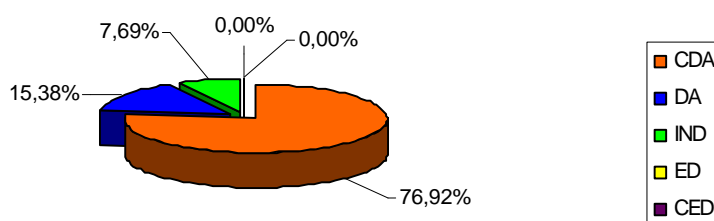


Un alto porcentaje manifestó que en sus instituciones educativas las instalaciones deportivas no están acordes para llevar a cabo las actividades planificadas en beneficio del educando.

Cuadro N°39. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 39 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador recursos (categoría evaluación de proceso)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
39	El deporte es un medio de la educación física	50	76,92%	10	15,38%	5	7,69%	0	0,00%	0	0,00%

Gráfico N° 39. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento el deporte es un medio de la educación física .

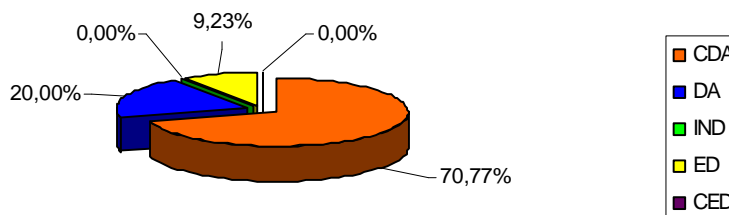


Los docentes encuestados manifestaron estar completamente de acuerdo y de acuerdo que el deporte como medio de la educación física que juega un papel importante en el desarrollo humano, por su naturaleza intrínseca, tiene que ver con la participación, la integración y el sentido de pertenencia; los individuos y las comunidades realzan los puntos en común y superan brechas culturales y étnicas. Así mismo le proporciona a los educandos habilidades tales como la disciplina, la confianza y el liderazgo, y al tiempo que permite transmisión de principios fundamentales que son importantes en una democracia, tales como la tolerancia, la cooperación y el respeto. Solo un 7,69% manifestó indeciso con este planteamiento.

Cuadro N°40. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 40 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador recursos (categoría evaluación de proceso)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
40	El juego es un medio de la educación física	46	70,77%	13	20,00%	0	0,00%	6	9,23%	0	0,00%

Gráfico N° 39. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento el juego es un medio de la educación física

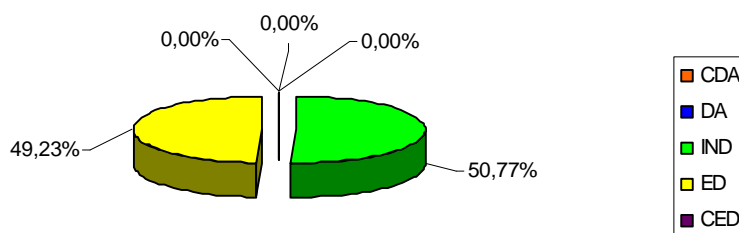


La tendencia evidencia que los docentes entienden el juego como una actividad de intención formativa, es decir, es utilizado como medio para lograr en los niños/as) aprendizajes por medio de actividades sistemáticas eminentemente lúdicas, divertidas, en donde se fomente la transmisión de emociones, alegrías, salud, estímulos, valores entre otras, permitiendo la relación con otras personas, por ello se convierte en una actividad vital e indispensable para el desarrollo de todo ser humano, y lo importante no es realizar bien la actividad o ganar sino la diversión, lo cual genera placer. Sin embargo el 9,23% están en desacuerdo con el planteamiento.

Cuadro N°41. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 41 del instrumento, correspondiente a la subcategoría implementación, indicador recursos (categoría evaluación de proceso)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
41	Los centros de informática son utilizados como medios para profundizar en los contenidos del área	0	0,00%	0	0,00%	33	50,77%	32	49,23%	0	0,00%

Gráfico N° 41. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento los centros de informática son utilizados como medios para profundizar en los contenidos del área.



El 50,77% de los docentes expreso estar indeciso y el otro 49,23% manifestó estar en desacuerdo, se podría especular que este espacio de formación no cubre el propósito de ser utilizado como estrategias metodológicas que faciliten y dinamicen el aprendizaje.

4.6.- Conclusiones parciales de la evaluación de proceso

Los resultados obtenidos de la evaluación de proceso permiten caracterizar algunos elementos de la puesta en marcha del currículum en las clases de educación

física en las Escuelas Bolivarianas de Municipio Girardot del estado Aragua. Según lo planteado por Stenhouse (1984), podríamos decir que este apartado ofrece información acerca del currículum real. Así como también, la triangulación entre los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos que nos permitieron ahondar en la relación entre las prácticas escolares y los diseños curriculares.

En relación a la continuidad y secuencia de las propuestas de las clases los resultados demuestran que en la experiencia concreta los docentes en líneas generales encuentran dificultad para realizar una práctica pedagógica sistemática y rigurosa. Los contenidos en los diseños curriculares están compuestos por bloques, y a la hora de planificar, el nivel de énfasis o profundidad de los mismos debe seguir un orden lógico de las destrezas ajustado al nivel educativo donde se va a propiciar, teniendo presente las necesidades e intereses y el nivel de madurez y desarrollo en que se encuentra el estudiante. En los datos proyectados en el cuestionario, encontramos que los docentes manifiestan ajustar sus prácticas a lo propuesto en los documentos oficiales en atención a los criterios de selección en atención al bloque de contenido para llevar a cabo la práctica escolar, y que existe una tendencia elevada de no llevar a cabo la planificación integrada docente de aula y el especialista, así como tampoco se consideran las opiniones de los educandos a la hora de planificar.

El profesor de educación física al elaborar sus planificaciones debe tratar los diferentes bloques de contenidos de una manera global y conjunta, lo cual no coincide con la realidad según los datos obtenidos, por lo que se infiere que destacan importancia al bloque de contenido juegos motrices y aptitud física en su programación de aula, independientemente de la etapa de formación en la que se encuentran, al comprobar los datos obtenidos en el cuestionario en relación a las actividades planificadas, ya que la tendencia a nivel porcentual es elevada. Por lo que se considera evidente, que en la planificación de los contenidos en una programación de aula en el área de educación física, pareciera que depende en mayor medida a los contenidos que dominan los docentes.

Los procedimientos para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes, así como los criterios para evaluar a los estudiantes, deben ser cónsonos con el enfoque y las estrategias de enseñanza utilizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Existen técnicas variadas que pueden emplearse para evaluar a los niños/as en el área de educación física. De esta forma, tendrán la oportunidad de demostrar sus conocimientos atendiendo a sus diversidades y podrán realizar sus ejecuciones exitosamente.

En la evaluación de los aprendizajes en los datos obtenidos en el cuestionario nuevamente nos encontramos que mayoritariamente el profesorado reconoce evaluar para conocer los conocimientos previos, proceso o avance en los estudiantes. Sin embargo, esta evaluación para un porcentaje de menor de docentes, no se realiza utilizando instrumentos de evaluación que permitan arribar a valoraciones objetivas y fundamentadas en criterios consistentes y objetivos. Esta falta de correspondencia entre una información y otra le añadimos la ausencia de datos cualitativos en relación con el tema, por lo que se infiere que las prácticas de evaluación son de escasa firmeza pedagógica.

Los recursos o medios didácticos son un nexo entre el ser y el deber ser de la práctica escolar. La ordenación de los recursos es tarea compleja, ya que son el soporte que da coherencia al proceso de enseñanza-aprendizaje que servirá para motivar al estudiante en éste, los materiales son los vehículos a través de los cuales se enviará al destinatario una serie de contenidos curriculares necesarios para desarrollar una clase en forma mediatizada.

Según los datos obtenidos en las instituciones educativas no se cuenta con los recursos o medios, así como tampoco con los espacios adecuados para llevar a cabo la práctica escolar. Lo que trae como consecuencia que, los docentes no puedan acceder eficazmente a los contenidos y proponer actividades y espacios de participación para la necesaria contextualización y transferencia de los conocimientos en los educandos.

Por otro lado, al planificar las actividades, se tener en cuenta que todos aprendemos de maneras diversas, y que cada estudiante como ser único tiene necesidades particulares. Por ello, debemos enfocar las fortalezas del niño/a con la idea de propiciar la adquisición de conocimiento para que el estudiante pueda construir aprendizajes de forma natural, con o sin ayuda del docente.

5.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS: EVALUACIÓN DE PRODUCTO.

5.1.- Introducción

La educación física es un área de aprendizaje donde se ofrece un desarrollo importante de todas las dimensiones que conforman al ser humano, en las que el niño y la niña se le faciliten el mayor número de experiencias motrices posibles, en relación con posturas, segmentos corporales y la necesidad de sus movimientos, de acuerdo a las características propias de su edad, propiciando un estado de completo bienestar físico, mental y social, en tanto que la actividad física estructurada desde temprana edad mejora la concentración, el rendimiento académico y la calidad de vida.

La Educación Física abarca todos los niveles y modalidades del sistema educativo bolivariano, el trabajo consciente, organizado, pedagógico, didáctico, físico, deportivo y recreativo en el contexto multiétnico y pluricultural de las poblaciones del territorio nacional, fomentando la práctica de actividades autóctonas, además de los deportes básicos desarrollados en las instituciones educativas. El desarrollo de la actividad física, el deporte y la recreación posee un carácter consciente que permite a los niños y las niñas crearse en un primer momento una representación en el plano mental de las acciones motrices que debe ejecutar, para luego, mediante un proceso de análisis, manifestar a través de respuestas motoras el resultado de dicho proceso reflexivo.

Para lograr lo planteado anteriormente el docente debe apoyarse en los contenidos del área para luego planificar y permitir la integración, asistencia y cooperación dentro de la clase, fomentando y fortaleciendo la participación de los niños y las niñas en las diversas actividades que se desarrollan.

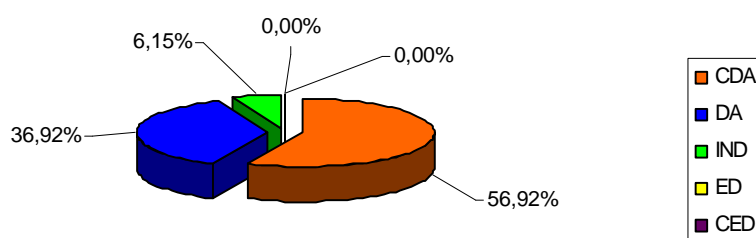
5.2.- Vinculación de los diseños curriculares/prácticas docentes

En este apartado se presentan las percepciones que tienen los docentes en relación a su práctica y lo que expresan los documentos curriculares. Primero presentamos lo que piensan acerca de la posibilidad de concretar estas ideas en la práctica profesional, luego cual es su actitud acerca de la incidencia de los actores escolares en la definición de la práctica cotidiana, y finalmente las posturas en relación a los contenidos propuestos para el área de educación física. A continuación se presenta los datos obtenidos en el cuestionario en cuadros y gráficos, y posteriormente la información cualitativa obtenida en los grupos de discusión:

Cuadro N°42. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 42 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador vinculación de los diseños curriculares/prácticas docentes (categoría evaluación de producto)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
42	La práctica pedagógica de la educación física esta sustentada en la reflexión sobre los fines de la educación.	37	56,92%	24	36,92%	4	6,15%	0	0,00%	0	0,00%

Gráfico N° 42. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento la práctica pedagógica de la educación física esta sustentada en la reflexión sobre los fines de la educación.



En el ítem N° 42, la mayoría de los docentes manifestó que desde la asignatura de educación física se deben instruir ciudadanos que participen en la transmisión de principios valores que se promulgan en la sociedad. Esto implica, que desde las instituciones educativas, se debe fomentar propuestas y programas que difundan la educación en valores. Sin embargo el 6,15% manifestó estar indeciso con este planteamiento. Lo que se corrobora con los datos cualitativos:

“el ciudadano y la sociedad que queremos formar, sobre la realidad que nos envuelve, va más allá de la discusión sobre doctrinas sociológicas o pedagógicas de autores particulares, sería posible diseñar un sistema educativo que sea espacio de realización de las capacidades de cada individuo y de aprendizaje práctico de la vida social solidaria, en un ambiente democrático en la toma de decisiones”. (G3:1)

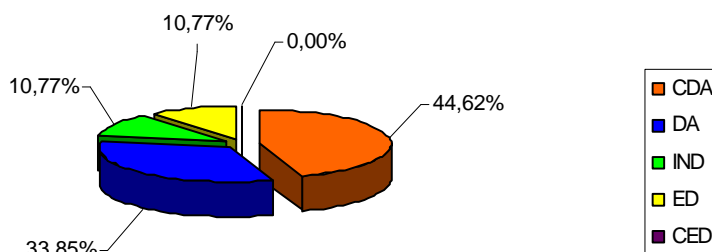
“toda educación se debe ajustar a los principios y metas constitucionales y de bien común. La educación, al ser un bien público, debe proporcionar la participación de la sociedad y generar conciencia ciudadana”. (G3:1)

“El derecho a la educación es innato al niño y produce en correspondencia unas obligaciones y responsabilidades en los padres, en la sociedad y en el Estado”. (G3:1)

Cuadro N°43. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 43 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador vinculación de los diseños curriculares/prácticas docentes (categoría evaluación de producto)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
43	La practica pedagógica debe fomentar que toda persona construya su propio conocimiento	29	44,62%	22	33,85%	7	10,77%	7	10,77%	0	0,00%

Gráfico N° 43. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento la practica pedagógica debe fomentar que toda persona construya su propio conocimiento.



El ítem N° 43, arrojó que la mayoría de los docentes consideran que los estudiantes deben ser protagonistas de su aprendizaje, tomando del ambiente los elementos de su estructura cognitiva que sea capaz de asimilar, y así construir su propio conocimiento logrando alcanzar su aprendizaje significativo. Estos datos se reafirman con los datos cualitativos.

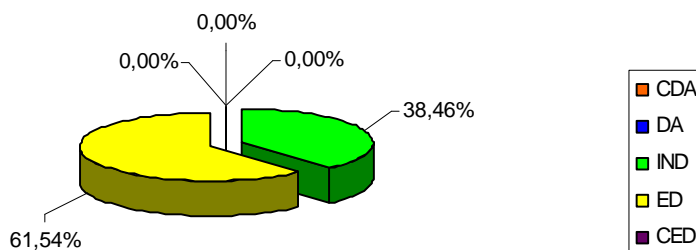
“En el quehacer profesional nosotros como docentes debemos fomentar que todo estudiante a partir de sus experiencias pueda construir su propio conocimiento, y se de cuenta de sus debilidades y potencialidades” (G3:2)

“El trabajo docente es crear un lenguaje que logre establecer las conexiones necesarias para que el estudiante vincule el conocimiento de la calle con el conocimiento científico, de manera tal que el aprendizaje se haga consciente y por consiguiente significativo para los ellos” (G3:2)

Cuadro N°44. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 44 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador vinculación de los diseños curriculares/prácticas docentes (categoría evaluación de producto)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
44	La comunidad participa en las actividades planificadas en la escuela	0	0,00%	0	0,00%	25	38,46%	40	61,54%	0	0,00%

Gráfico N° 44. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento la comunidad participa en las actividades planificadas en la escuela.



En el ítem 44, los resultados obtenidos señalan que el 61,54% de los docentes expresaron que están en desacuerdo que los representantes no asisten a las actividades que se realizan en la escuela, lo que refleja que es necesario impulsar estrategias de participación donde los padres y representantes tengan la oportunidad de asistir a las actividades que en la institución se planifican, con el propósito de fortalecer la integración escuela- comunidad. El 38,46% de los docentes manifestaron estar indecisos con este planteamiento. Lo que es coincidente con los datos cualitativos:

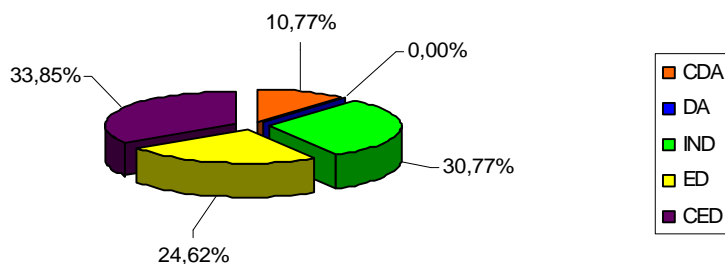
“Se deben crear mecanismos para que los padres o representantes se vinculen a las actividades de la escuela, y no solo nos visiten para saber como van sus hijos.” (G3:2)

“Son pocas las actividades donde participa la comunidad, la incorporación de esta a las actividades escolares traería como consecuencia una ayuda a nuestro quehacer profesional en beneficio de los estudiantes” (G3:2)

Cuadro N°45. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 46 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador vinculación de los diseños curriculares/prácticas docentes (categoría evaluación de producto).

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
45	Los miembros de la comunidad participan en la toma de decisiones de las actividades de la escuela.	7	10,77%	0	0,00%	20	30,77%	16	24,62%	22	33,85%

Gráfico N° 45. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento los miembros de la comunidad participan en la toma de decisiones de las actividades de la escuela.



El ítem 45, mostró resultados en el orden de 33,85% en el criterio completamente en desacuerdo, 24,62% en desacuerdo en que los miembros de la comunidad participen en la toma de decisiones en la ejecución y evaluación de las actividades escolares un 30,77% esta indeciso, y un 10,77% está completamente de acuerdo. Estos resultados reflejan la necesidad de la puesta en práctica de estrategias que fomenten la integración escuela-comunidad. Lo que se verifica con los datos cualitativos:

“La comunidad no participa ni asiste para tomar decisiones en beneficio de la escuela” (G3: 2)

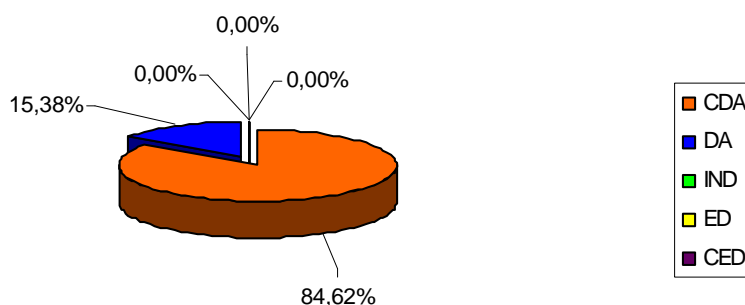
“yo he intentado incorporar a los padres y representantes para llevar a cabo las actividades extra escolares, pero son muy pocos lo que me apoyan” (G3: 2)

“Si los representantes no asisten a las actividades que se planifican en la institución, menos en las tomas de decisiones en busca de soluciones para la puesta en práctica de proyectos, por lo que se deben implantar estrategias para trabajar en conjunto y de una forma integrada” (G3: 3)

Cuadro N°46. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 46 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador vinculación de los diseños curriculares/prácticas docentes (categoría evaluación de producto)

ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
46	Las innovaciones pasan por un proceso de discusión colectiva.	55	84,62%	10	15,38%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

Gráfico N° 46. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento las innovaciones pasan por un proceso de discusión colectiva.



En el ítem 46, la mayoría de los docentes manifestaron estar completamente de acuerdo y de acuerdo que las innovaciones pedagógicas deben pasar por un proceso de consenso para plantear los puntos o temas a desarrollar en la institución, es decir, el colectivo debe actuar en un clima totalmente informal y con absoluta libertad para expresar sus ideas, luego con un sentido crítico analizar la viabilidad o practicidad de las propuestas más valiosas y sobre esas bases extraer los aportes o conclusiones sobre el o los temas y las innovaciones a realizar en beneficio del

colectivo institucional. Sin embargo, estos datos no se corroboran con los datos cualitativos:

“En la institución son muy pocas las innovaciones que se aplican, y si se realizan yo no me entero” (G3:1)

“La puesta en práctica de nuevas ideas se imponen, se nos llama a un colectivo y se nos notifica lo que tenemos que hacer, pienso que es importante antes de tomar una decisión o cambio debe pasar por una consulta colectiva para la aprobación y puesta en marcha de las nuevas ideas o estrategias que se vayan aplicar para la mejora de la misma”. (G3:2)

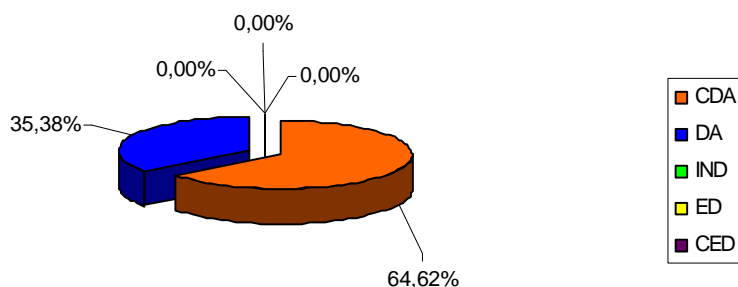
5.3.- Actividad de aprendizaje: vida al aire libre.

Este tipo de actividad permite el aprendizaje integral a través de las actividades al aire libre, haciendo énfasis en la sensibilización del educando hacia actitudes de respeto, conservación y mantenimiento del ambiente, aunado al desarrollo de la solidaridad, al conocimiento y uso del derecho a la recreación como derecho humano, así como también a normas de higiene y buena alimentación. A continuación se presenta los datos obtenidos en el cuestionario en cuadros y gráficos:

Cuadro N°47. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 47 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizaje: vida al aire libre (categoría evaluación de producto)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
47	Los estudiantes realizan actividades donde se promueve el rescate del ambiente.	42	64,62%	23	35,38%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

Gráfico N° 47. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento los estudiantes realizan actividades donde se promueve el rescate del ambiente.



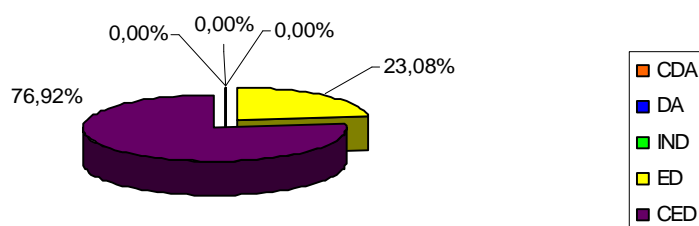
En ítem N° 47, los docentes están completamente de acuerdo y de acuerdo que las actividades planificadas de vida al aire libre tales como: paseos, caminatas, acampadas, visitas guiadas, entre otras opciones, deben brindar la posibilidad a los estudiantes de disfrutar de la naturaleza y muchos de sus beneficios: el sol, el aire puro, la interacción con especies vegetales y animales, el contacto con el agua de ríos, playas, así como también el rescate y conservación de los mismos. Este tipo de actividades suelen ser muy productivas para aquellos profesionales que en sus instituciones educativas no existen las condiciones ambientales para llevar a cabo el desempeño docente adecuado. Estos datos se reiteran con los datos cualitativos:

“La preservación del medio ambiente en la clase, se traduce en el mantenimiento de nuestra esencia biológica y al mismo tiempo de la especie humana así como también el mantener una limpieza social de nuestras formas de vida social sin olvidar la preservación del equilibrio ecológico”. (G3:2)

Cuadro N°48. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 49 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: vida al aire libre (categoría evaluación de producto)

Ítem	Descripción	CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
48	Los estudiantes realizan bailoterapia durante el lapso.	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	15	23,08%	50	76,92%

Gráfico N° 48. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento los estudiantes realizan bailoterapia durante el lapso.

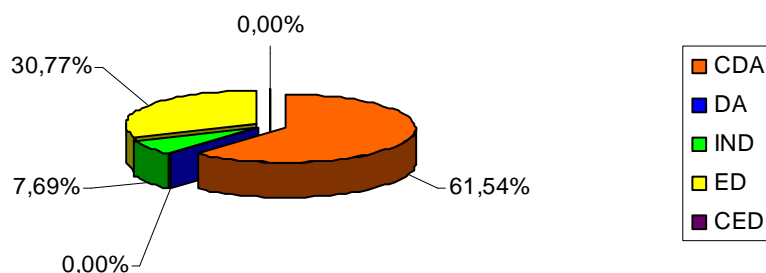


En el ítem 48, los docentes manifestaron en estar completamente en desacuerdo y desacuerdo que en sus planificaciones durante los lapsos académicos tengan que llevar a cabo actividades de aprendizajes dirigidas a la bailoterapia, siendo esta un valioso medio para lograr reestablecer la salud física, emocional y mental de quienes la realizan, no hay edad, sexo, ni requerimientos físicos extremos para poder practicarla, basta con que el sujeto tenga una salud promedio. El ritmo de adaptación se lo impone cada persona como seres únicos. Estos datos se corroboran con los datos cualitativos: *"Yo alguna vez planifique una bailoterapia como cierre para integrar a la comunidad en general para salir de mis clases rutinarias"* (G3:1)

Cuadro N°49. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 49 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: vida al aire libre (categoría evaluación de producto).

ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
49	Al menos una vez al año los estudiantes se presentan en espacios abiertos para demostrar lo aprendido en el área de educación física.	40	61,54%	0	0,00%	5	7,69%	20	30,77%	0	0,00%

Gráfico N° 49. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento al menos una vez al año los estudiantes se presentan en espacios abiertos para demostrar lo aprendido en el área de educación física.

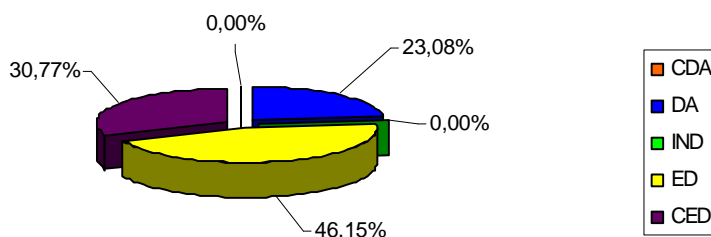


En el ítem 49, el 61,54% de los docentes declaró estar completamente de acuerdo, que la experiencia práctica de actividades de aprendizaje en espacios abiertos son una magnífica oportunidad para que el estudiante demuestre sus cualidades y potencialidades como ser único, y se relacionen con el medio ambiente y su entorno. Sin embargo, el 30,77% estuvo en desacuerdo y el 7,59% expresó estar indeciso con este planteamiento.

Cuadro N°50. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 50 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: vida al aire libre (categoría evaluación de producto)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
50	Los estudiantes realizan jornadas donde se promueve la alimentación balanceada.	0	0,00%	15	23,08%	0	0,00%	30	46,15%	20	30,77%

Gráfico N° 50. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento los estudiantes realizan jornadas donde se promueve la alimentación balanceada.



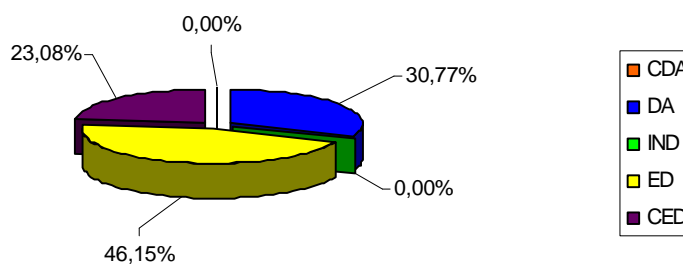
En el ítem 50, el 30,77% estuvo completamente en desacuerdo, el 46,15% en desacuerdo en incorporar actividades de aprendizajes dirigidas a jornadas a promover en los estudiantes la importancia de una alimentación balanceada. La alimentación es una de las acciones de mayor importancia que afecta el bienestar de las personas de modo considerable. Una buena dieta puede ayudar a mantener la salud e incluso hasta mejorarla, al escoger alimentos variados y consumirlos con moderación. La alimentación de los individuos depende en gran parte del poder adquisitivo, de la información sobre cantidad y calidad de alimentos y de los hábitos alimentarios que

tenga cada persona, inclusive de la cultura. Un solo alimento no proporciona los nutrientes necesarios para cumplir con los diversos procesos en el organismo. Sin embargo el 23,08% manifestó estar de acuerdo con este planteamiento. Estos datos se corroboran con los datos cualitativos: “Al docente de aula es al que le corresponde realizar jornadas de alimentación balanceada, dengue, embarazo precoz, no a los profesores de educación física” (G3:1)

Cuadro N° 51. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 51 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: vida al aire libre (categoría evaluación de producto).

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
51	Los estudiantes ejecutan proyectos donde se valore la naturaleza.	0	0,00%	20	30,77%	0	0,00%	30	46,15%	15	23,08%

Gráfico N° 51. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento los estudiantes ejecutan proyectos donde se valore la naturaleza.



En el ítem 51, el 23,08% esta completamente en desacuerdo y el 46, 15% esta en desacuerdo en incorporar actividades de aprendizajes dirigidas a realizar proyectos donde de valore la naturaleza, estos son una herramienta que puede cambiar la tendencia negativa que muestra la humanidad hacia la naturaleza, sus recursos y el propio patrimonio cultural de los pueblos. Estos proyectos permiten insertar colectiva e individualmente a todos los ciudadanos en diversos frentes de acción para dar sustentabilidad al desarrollo y mejorar la calidad de vida con equidad. Para valorar los componentes de la naturaleza, primero hay que vivirlos y mejor aún si tenemos la oportunidad de sentirlos y acometer acciones directas y prácticas que demuestren y fortalezcan nuestros sentimientos. Y un 30,77% estuvo de acuerdo con esta proposición.

5.4.- Actividades de aprendizajes: expresión y comunicación corporal

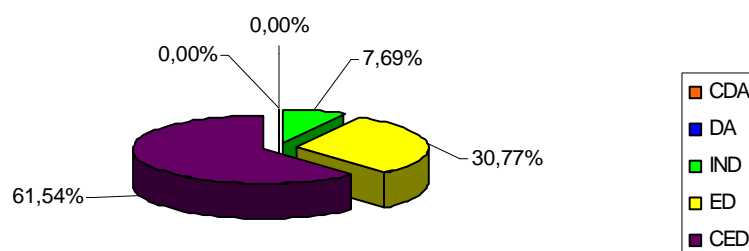
La aplicación de las actividades de aprendizaje relacionadas con la expresión y comunicación corporal contribuyen a la desinhibición del educando y al conocimiento de su cuerpo. Por lo que se recomienda trabajar aspectos cualitativos del movimiento y, por tanto, asociados al bloque de destrezas a cualidades motoras.

Debe hacerse énfasis en el desarrollo de las capacidades de utilizar los recursos expresivos del cuerpo a través de la exploración de sus posibilidades como seres individuales. La expresión y comunicación corporal suponen el adecuado uso del gesto y el movimiento para representar objetos, personajes entre otros, así como también asociar el movimiento y el ritmo, mediante la práctica de danzas, balies entre otros aspectos. A continuación se presenta los datos obtenidos en el cuestionario en cuadros y gráficos:

Cuadro N°52. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 52 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: expresión y comunicación corporal (categoría evaluación de producto)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
52	Los estudiantes hacen mímicas durante el lapso.	0	0,00%	0	0,00%	5	7,69%	20	30,77%	40	61,54%

Gráfico N° 52. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento los estudiantes hacen mímicas durante el lapso.



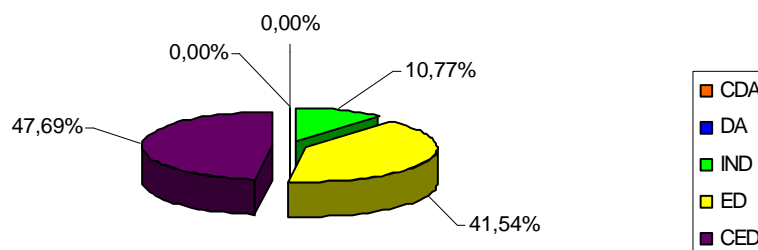
En el ítem 52, los docentes expresaron en un 61,54% estar completamente en desacuerdo y un 30,77% en desacuerdo en utilizar la mímica en sus planificaciones de clase, siendo esta un recurso valioso en el área, para que los estudiantes expresen sus pensamientos, sentimientos o acciones por medio de gestos o ademanes; o sea, se expresen a través del lenguaje gestual con el resto de sus compañeros. Además puede incorporarse como una actividad de vida al aire libre. Estos resultados se reafirman con los datos cualitativos: *“Las actividades de aprendizaje referidas a mimo las debe*

planificar el docente de aula para llegar a cabo los contenidos del área de educación estética” (G3:2)

Cuadro N°53. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 53 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: expresión y comunicación corporal (categoría evaluación de producto)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
53	Los estudiantes ejecutan pantomimas durante el lapso.	0	0,00%	0	0,00%	7	10,77%	27	41,54%	31	47,69%

Gráfico N° 53. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento los estudiantes ejecutan pantomimas durante el lapso.



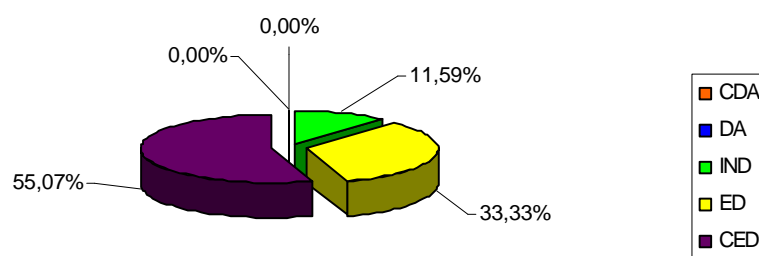
En el ítem 53, el 47,69% estuvo completamente en desacuerdo, el 41,54% en desacuerdo, en utilizar la pantomima en las actividades de aprendizaje. La pantomima al igual que el mimo son dos medios para concretar las actividades para estimular o despertar la capacidad de comunicación, la capacidad que activa el mecanismo fundamental de la relación con el otro; captar al otro a través de los elementos del

trabajo corporal que incluye el gesto, su desarrollo en el tiempo, su desarrollo en el espacio y su carga expresiva con los climas, estados de espíritu y emociones que la comunicación despierta. Un 10,77% indeciso con este planteamiento.

Cuadro N°54. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 54 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: expresión y comunicación corporal (categoría evaluación de producto)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
54	Los estudiantes participan en danzas durante el lapso.	0	0,00%	0	0,00%	8	11,59%	23	33,33%	38	55,07%

Gráfico N° 54. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento los estudiantes participan en danzas durante el lapso.



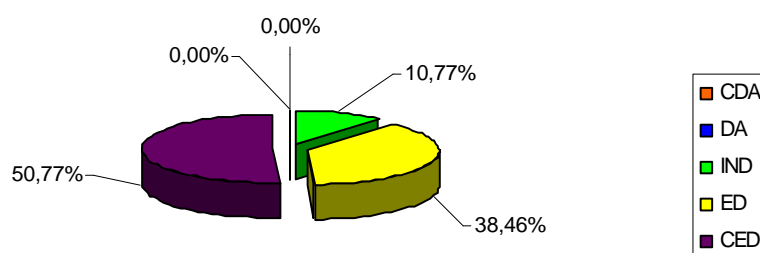
En el ítem 54, los docentes en un 55,07% están en completo desacuerdo y el 33,33% en desacuerdo en incorporar a la danza como actividad de aprendizaje, siendo esta una forma de expresión y movimiento, que contiene elementos de ritmo y

acción corporal indispensables en el proceso formativo del educando, aunado a su valor artístico de elevados conceptos morales y estéticos. Un 11,59% manifestó estar indeciso con esta declaración.

Cuadro N°55. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 55 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: expresión y comunicación corporal (categoría evaluación de producto).

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
55	Los estudiantes dentro de sus actividades durante el lapso planifican concursos de bailes.	0	0,00%	0	0,00%	7	10,77%	25	38,46%	33	50,77%

Gráfico N° 55. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento los estudiantes dentro de sus actividades durante el lapso planifican concursos de bailes.



En el ítem 54, los docentes en un 50,77% están en completo desacuerdo y el 38,46% en desacuerdo en incorporar en las actividades de aprendizajes la planificación de concursos de bailes, pasando por alto que la educación rítmico-corporal favorece el desarrollo e incremento de la habilidad motriz, ejercitar el

movimiento coordinado, estructurado y estético a partir de la educación auditiva y de las relaciones espacio-temporales. Mediante el conocimiento y aplicación de estas habilidades, el educando estará en aptitud de realizar una organización rítmica en la que, combinando todos los elementos, pueda traducirlos espontáneamente en movimiento corporal que le permita expresar y proyectar sus sentimientos.

5.5.- Actividades de aprendizajes: juegos motrices

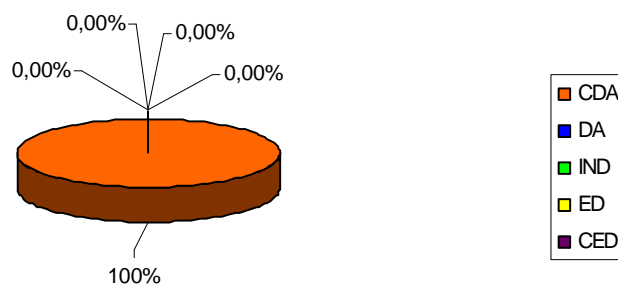
Los juegos motrices es uno de los contenidos más utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de educación física, debido a que el mismo le permite al estudiante ser protagonista de su propio aprendizaje, siendo este participe en todo momento de las diversas situaciones que se le presentan, haciendo la adquisición de conocimiento significativa, ya que en la mayoría de los casos el niño y la niña captan fácilmente, lo que se le quiere transmitir.

Los docentes de área de educación física deben emplear los juegos motrices adecuados de acuerdo a las características del grupo, utilizando juegos atractivos y de agrado o interés del grupo para captar en todo momento la atención de los educandos. También se puede decir, que por medio del juego podemos desarrollar o estimular las diferentes áreas académicas, lo que contribuye a la formación integral de los niños y niñas. A continuación se presenta los datos obtenidos en el cuestionario en cuadros y gráficos:

Cuadro N°56. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 56 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: juegos motrices (categoría evaluación de producto)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
56	Los estudiantes ejecutan juegos deportivos durante el lapso	65	100%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

Gráfico N° 56. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento los estudiantes ejecutan juegos deportivos durante el lapso.



En el ítem 56, los docentes están completamente de acuerdo que los juegos motrices contribuyen al desarrollo de las habilidades motoras, así como también que proporcionan al niño y la niña conocimiento del espacio, del entorno y del esquema corporal en relación con los objetos que los rodean. Una de las finalidades de este bloque de contenido es mejorar la salud integral de los educandos, logrando el conocimiento de sus capacidades y potencialidades, mejorando su autoestima y ayuda a darle sentido positivo a su tiempo libre. Esto se corrobora con los datos cualitativos:

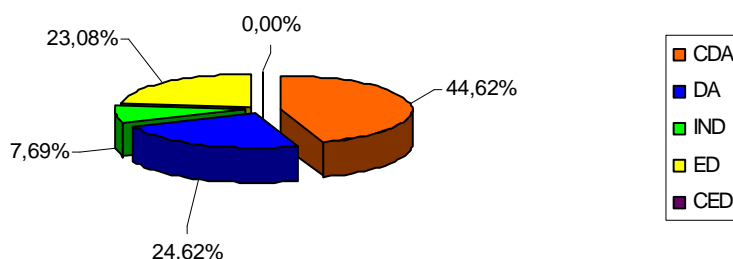
“los juegos en el niño influyen en su desarrollo psíquico, en su personalidad, en sus competencias y en la relación con los demás” (G3:3)

“Para mí los juegos motrices facilitan el desarrollo de la coordinación motriz, la rapidez, el equilibrio entre otras cosas, además pienso que permite que el estudiante aborde situaciones de aprendizaje motor más complejas. En tal sentido, es común que yo lo utilice en mi práctica pedagógica diaria, con la finalidad de lograr el desarrollo integral de mis estudiantes”. (G3:4)

Cuadro N°57. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 57 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: juegos motrices (categoría evaluación de producto).

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
57	Los estudiantes ejecutan juegos tradicionales durante el lapso.	29	44,62%	16	24,62%	5	7,69%	15	23,08%	0	0,00%

Gráfico N° 57. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento los estudiantes ejecutan juegos tradicionales durante el lapso.

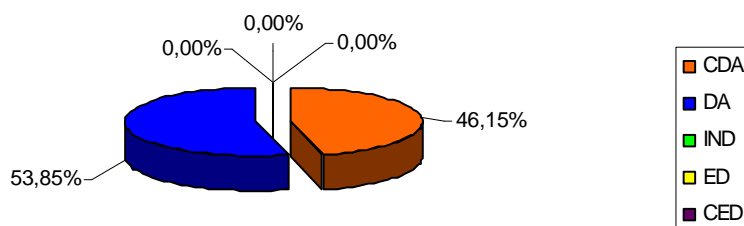


En el ítem 57, el 44,62% docentes están completamente de acuerdo, el 24,62% esta de acuerdo en ejecutar juegos tradicionales por ser una actividad permanente que se desarrolla de generación en generación permitiendo el desarrollo de las habilidades cognitivas y sociales del estudiante, por medio de sus experiencias vinculadas con su contexto. Estos datos se corroboran con los datos cualitativos: *“Mediante el juego tradicional el niño es socializado e instruido acerca de las raíces de su pueblo de una manera amena y divertida”*. (G3:4)

Cuadro N°58. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 58 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: juegos motrices (categoría evaluación de producto)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
58	Los estudiantes practican juegos para desarrollar la capacidad aeróbica durante el lapso.	30	46,15%	35	53,85%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

Gráfico N° 58. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento los estudiantes practican juegos para desarrollar la capacidad aeróbica durante el lapso.



En el ítem 58, los docentes planifican actividades de aprendizaje a través de juegos para desarrollar la capacidad aeróbica en sus estudiantes, por lo que se puede inferir que en este tipo de actividad se demuestra presencia de responsabilidad pedagógica, y por consiguiente un efecto positivo para los niños/as. Estos datos se corroboran con los datos cualitativos:

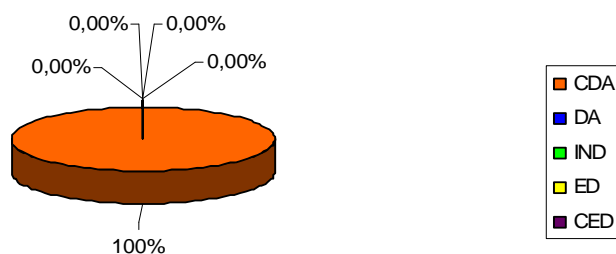
“Considero que hay que tener en cuenta en la programación de nuestras clases de educación física los juegos para desarrollar la resistencia aeróbica así como también: la edad, la evolución de la resistencia aeróbica, las características de entrenabilidad entre las edades, al igual que las directrices para la mejora de la resistencia y los métodos para el entrenamiento de la resistencia aeróbica en la escuela” (G3:2)

“Para mí el contenido más importante es el juego, porque a través de este puedo desarrollar el resto de los contenidos y a los niños es lo que más le gusta”. (G3:4)

Cuadro N°59. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 59 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: juegos motrices (categoría evaluación de producto).

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
59	Los estudiantes realizan juegos predeportivos para desarrollar la capacidad anaeróbica durante el lapso.	65	100%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

Gráfico N° 59. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento los estudiantes realizan juegos predeportivos para desarrollar la capacidad anaeróbica durante el lapso.



En el ítem 59, el 100% de los docente manifestó que los juegos predeportivos son un componente esencial para enriquecer la capacidad anaeróbica, y una de sus principales vigas es el deporte practicado en la Educación Física escolar que apunta a, la formación integral del individuo, visto como un sujeto de múltiples dimensiones y no particularmente. El juego educa para producir o para transformar los valores, ideales y actitudes de quien lo practica, y por lo tanto quien enseña deberá poseer un diseño de hombre y de sociedad a los cuales aspire y vaya construyendo. Estos datos se corroboran con los datos cualitativos:

“Los valores que difunden los juegos predeportivos se plasman en su práctica, y constituyen un aporte fundamental en la etapa formativa y de crecimiento espiritual y físico de los estudiantes”. (G3:5)

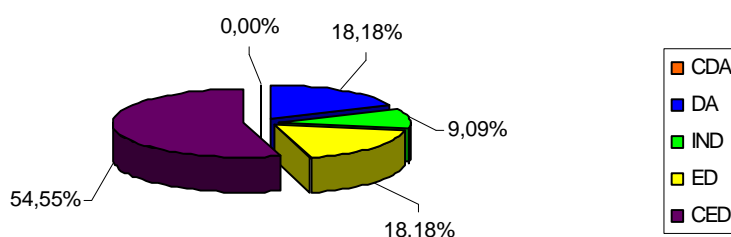
“Su práctica adecuada contribuye a la construcción de un modelo de sociedad marcada por la armonía social”. (G3:5)

“La importancia de la actividad deportiva en la etapa infantil es decisiva para el desarrollo de la vida futura. Es en esta edad, la de la genialidad, cuando se puede crear y establecer el hábito de practicar deporte, asegurando en el niño, la fijación de conductas motoras permanentes y la asimilación e interpretación de normas y valores éticos que el deporte conlleva para poder aplicarlos en cada acto de su vida”. (G3:5)

Cuadro N°60. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 60 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: juegos motrices (categoría evaluación de producto).

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
60	Los estudiantes participan en juegos para desarrollar la flexibilidad durante el lapso.	0	0,00%	10	18,18%	5	9,09%	10	18,18%	30	54,55%

Gráfico N° 60. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento los estudiantes participan en juegos para desarrollar la flexibilidad durante el lapso.



En el ítem 60, 54,55% está completamente en desacuerdo y el 18,18% en desacuerdo que la elongación para lograr amplitud muscular de las diferentes partes

del cuerpo no se fomente a través del juego. Datos cualitativos corroboran esta apreciación:

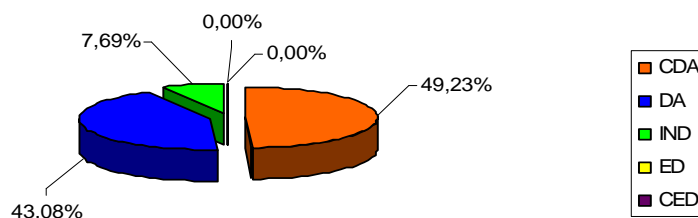
“Para mi no es recomendable desarrollar la flexibilidad por medio del juego, disponemos de multitud de ejercicios y formas de trabajar la elongación muscular con el objetivo de aumentar el rango de movimiento articular”.
(G3:5)

“Flexibilidad estática y dinámica suelen ser ejercicios de estiramiento y acortamiento continuado, sin pausa ni mantenimiento de posiciones, por ello no utilizó el juego”. (G3:5)

Cuadro N°61. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 61 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: juegos motrices (categoría evaluación de producto)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
61	Los juegos constituyen un medio para integrar los contenidos de la educación física con el resto de las áreas académicas.	32	49,23%	28	43,08%	5	7,69%	0	0,00%	0	0,00%

Gráfico N° 61. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento los juegos constituyen un medio para integrar los contenidos de la educación física con el resto de las áreas académicas.



En el ítem 61, la tendencia completamente de acuerdo y de acuerdo abarca el 92,31%, en otorgar importancia al aprendizaje a través de la integración de los contenidos de las áreas académicas del currículo, en donde se involucre de manera integral al estudiante, permitiendo establecer interrelaciones entre lo aprendido en la escuela y lo que ocurre en su entorno fuera del contexto educativo. Esto se corrobora con los datos cualitativos:

“¿Quién podría desconocer que es importante favorecer la integración de los contenidos? En esta, como en tantas otras cosas, los docentes sabemos que es fundamental plantear una enseñanza que promueva la integración de los contenidos escolares” (G3:3).

“Una enseñanza basada en la integración no descuida otros supuestos de nuestra tarea docente, sino que por el contrario, favorece un aprendizaje basado en la comprensión” (G3:3).

“Para garantizar la significatividad de los aprendizajes es preciso desarrollar acciones de enseñanza que apunten a que, entre otras cosas los estudiantes puedan establecer la mayor cantidad de interrelaciones posibles entre los nuevos contenidos escolares y los ya adquiridos dentro de la misma disciplina y con los contenidos de las otras áreas académicas” (G3:3).

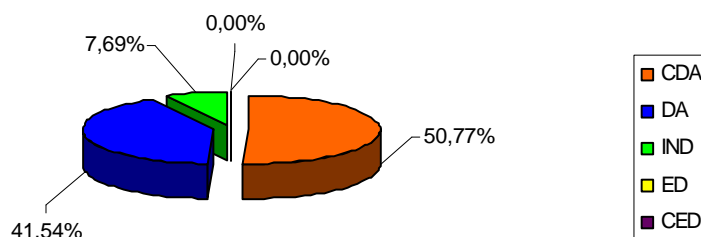
5.5.- Actividades de aprendizaje: aptitud física

La aptitud física esta determinada por la capacidad motora que cada estudiante demuestre como se único e individual, y debe ser valorada independientemente de las ejecuciones realizadas en las actividades planificadas en clase, en la búsqueda de la conservación y mejoramiento de la salud integral, conjuntamente con los hábitos de higiene y alimentación. A continuación se presenta los datos obtenidos en el cuestionario en cuadros y gráficos:

Cuadro N°62. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 62 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: aptitud física (categoría evaluación de producto).

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
62	Los estudiantes ejecutan los fundamentos técnicos del voleibol durante el lapso.	33	50,77%	27	41,54%	5	7,69%	0	0,00%	0	0,00%

Gráfico N° 62. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento los estudiantes ejecutan los fundamentos técnicos del voleibol durante el lapso.



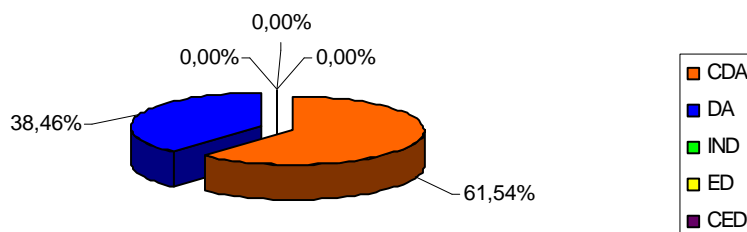
En el ítem 62, el 92,31% de los docentes afirman que dentro del campo de la educación física es importante propiciar actividades dirigidas al voleibol, como medio para contribuir a la formación integral de los estudiantes. Por otro lado, este tipo de actividad es una de las formas a través de las cuales las personas, desde la infancia, se relacionen con el entorno social y mejoran aptitud física. Estos datos se corroboran con los datos cualitativos: *“El voleibol es uno de los deportes para mejorar las actividades grupales y permite desarrollar las capacidades sociomotrices (comunicación, interacción, imaginación, y expresión desde la niñez; porque accede a intervenir pedagógicamente en el desarrollo de valores sociales (convivencia,*

respeto, tolerancia a la derrota y una aceptación adecuada del triunfo, así como también mejora la aptitud física de los educandos” (G3:5).

Cuadro N°63. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 63 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: aptitud física (categoría evaluación de producto).

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
63	Los estudiantes ejecutan combinaciones de ejercicios anaeróbicos durante el lapso.	40	61,54%	25	38,46%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

Gráfico N° 63. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento los estudiantes ejecutan combinaciones de ejercicios anaeróbicos durante el lapso.



En el ítem 63, docentes manifestaron completamente de acuerdo y de acuerdo en como la capacidad del organismo para funcionar eficientemente al realizar actividades físicas de corta duración y de alta intensidad, en presencia de poco oxígeno debido al fuerte esfuerzo. Esto se reafirma con los datos cualitativos:

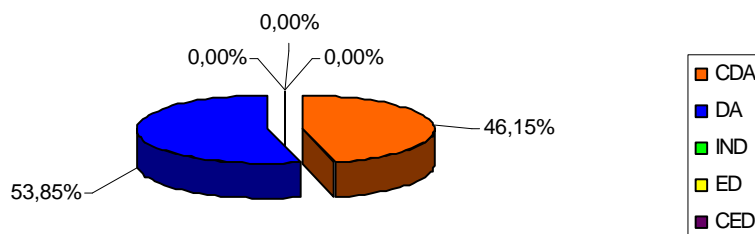
“Hay que tener presentes las pulsaciones en este tipo de actividad en los niños y niñas” (G3:4)

“Este tipo de actividad y las aeróbicas, son beneficiosas para la salud orgánica, emocional y psíquica de las personas, ya que ofrece herramientas que le permiten al individuo afrontar la vida con una aptitud diferente, con mejor salud, fortaleciendo la diligencia y la perseverancia, con sentido de honradez; en fin, permite que las personas como entes individuales tengan la vitalidad, vigor, fuerza y energía fundamentales para cumplir con su deber en el grupo social al que pertenecen. ” (G3:4)

Cuadro N°64. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 64 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: aptitud física (categoría evaluación de producto).

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
64	Los estudiantes ejecutan combinaciones de ejercicios aeróbicos durante el lapso.	30	46,15%	35	53,85%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

Gráfico N° 64. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento los estudiantes ejecutan combinaciones de ejercicios aeróbicos durante el lapso.



En el ítem 63, docentes manifestaron completamente de acuerdo y de acuerdo en llevar a cabo durante el lapso actividades que involucren mantener esfuerzo de mediana intensidad durante largo tiempo en la ejecución de actividades de aprendizaje. Lo que se reafirma con los datos cualitativos:

“Yo, en mis clases incluyó actividades que involucran variaciones de ritmo, carreras continuas para mejorar las potencialidades en mis estudiantes” (G3:4).

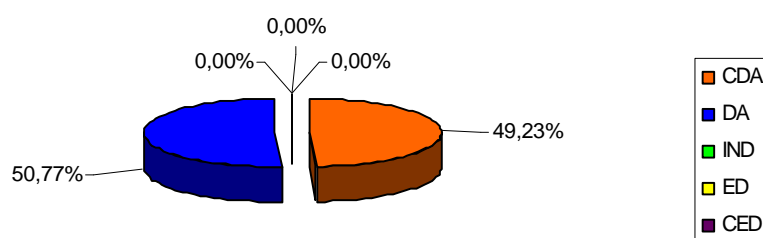
“En las actividades aeróbicas se requiere recorrer una distancia prefijada. Si el estudiante no está acondicionado para cubrir por completo el recorrido requerido, puede interrumpir el esfuerzo con caminatas” (G3:4).

“Los deportes como el fútbol, voleibol, baloncesto son utilizados para desarrollar este tipo de actividad” (G3:4).

Cuadro N°65. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 65 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: aptitud física (categoría evaluación de producto)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
65	Los estudiantes ejecutan los fundamentos técnicos del fútbol sala durante el lapso	32	49,23%	33	50,77%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

Gráfico N° 65. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento los estudiantes ejecutan los fundamentos técnicos del fútbol sala durante el lapso

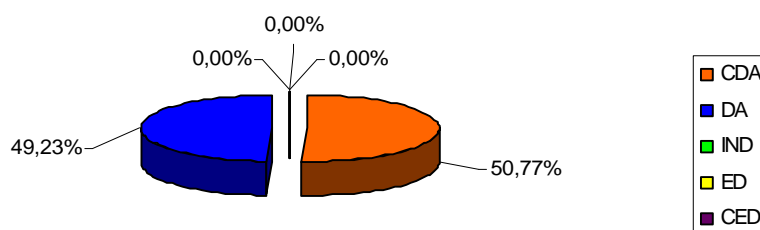


En el ítem 65, se evidencia que los docentes utilizan el deporte para fomentar una cultura deportiva dentro de criterios de interrelación y no solamente en los marcos de la práctica competitiva. Así, el deporte debe ser reivindicado por la educación física como un derecho que brinda a todas las personas posibilidades de rutina de acuerdo con sus intereses y capacidades, hacia la salud, la recreación, la comunicación interpersonal, la relación con el medio ambiente. Estos datos se reafirman con los datos cualitativos: *“el fútbol al igual que otros deportes contribuyen al fomento de valores como el respeto, compañerismo, igualdad entre otros, por eso como docentes debemos utilizarlo con fines educativos para que de esta manera le brindemos a los estudiantes actividades de aprendizajes en lo práctico, lo cultural y lo social”*. (G3:

Cuadro N°66. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 66 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: aptitud física (categoría evaluación de producto).

ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
66	Los estudiantes ejecutan los fundamentos técnicos del baloncesto.	33	50,77%	32	49,23%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

Gráfico N° 66. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento los estudiantes ejecutan los fundamentos técnicos del baloncesto.



En el ítem 66, el 50,77% expreso estar completamente de acuerdo y el 49,23% de acuerdo con la aplicación de destrezas del baloncesto en sus clases, como medio para la formación básica deportiva en donde los estudiantes respeten las reglas para llevar a cabo situaciones de actividades de aprendizajes características de los deportes colectivos, así como también mejoren sus habilidades innatas. Estos datos se reafirman con los datos cualitativos:

“El beneficio de enseñar el baloncesto, no solo mejora las condiciones físicas de los estudiantes sino que también permite el reconocimiento de las relaciones espaciales y direccionales y la identificación del respeto a las normas” (G3:3).

“Para mi, el baloncesto al igual que el voleibol, permite el afianzamiento de movimientos corporales que implican giros, desplazamientos variados en dirección, sentido y velocidad en los ejes corporales (transversal y longitudinal), desde diferentes posiciones” (G3:3).

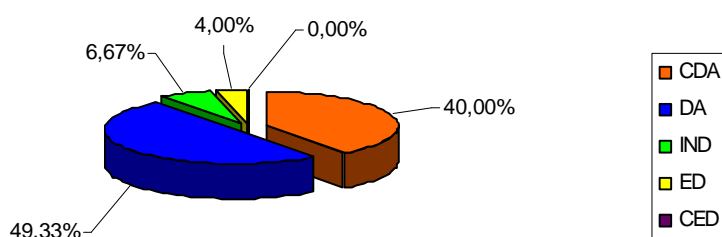
5.6.- Actividad de aprendizaje: ritmo corporal

En este tipo de actividad abarca ejecuciones motrices realizadas bajo un patrón rítmico corporal para aprovechar los efectos estimuladores de la música en relación con el movimiento corporal, por lo que se debe transmitir movimientos que expresen salud, energía y fortaleza, pero también debe ser considerado como recurso para manifestar y enriquecer nuestra vida interior, es decir, el cuerpo es la fuente que nutre el aprendizaje y desarrollo personal, que vincula la riqueza interior con la de la vida exterior, a través de la expresión creativa y de amplia gama de lenguajes corporales, el movimiento es el instrumento que le permite al estudiante transmitir activamente expresiones en sintonía con la vida; pero también es razón y fuente de experiencia, aprendizaje, conocimiento, intuición y comunicación. A continuación se presenta los datos obtenidos en el cuestionario en cuadros y gráficos:

Cuadro N°67. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 67 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: ritmo corporal (categoría evaluación de producto)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
67	El ritmo corporal permite aprovechar los efectos de la música en relación al movimiento.	30	40,00%	37	49,33%	5	6,67%	3	4,00%	0	0,00%

Gráfico N° 67. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento el ritmo corporal permite aprovechar los efectos de la música en relación al movimiento.



El ritmo corporal permite aprovechar los efectos de la música en relación al movimiento.

En el ítem 67, de los resultados obtenidos podemos extraer que aunque los profesores tienen una valoración positiva sobre la música, el principal factor que influye en su falta de utilización es la escasa formación que ha recibido durante sus estudios, tanto a nivel inicial como permanente. Esto se evidencia en los datos cualitativos:

“Como docente me identifico con los juegos deportivos, porque en mi formación de pregrado y permanente eso es lo que hago” (G3:4)

“No me enseñaron a utilizarla como instrumento de trabajo” (G3:4).

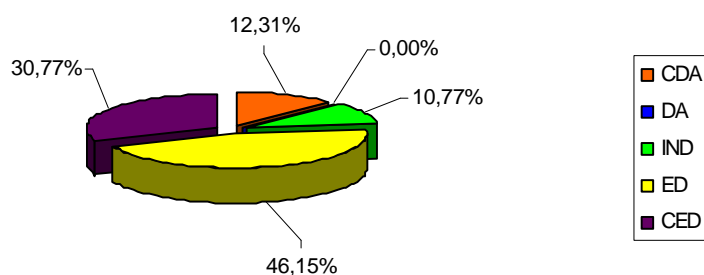
“Planes de estudios a nivel de pregrado deficientes en el número de créditos relacionados con la música” (G3:4).

“El material del que disponemos en la escuela es insuficiente para poder realizar un trabajo con música, al igual que las instalaciones” (G3:4).

Cuadro N°68. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 68 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: ritmo corporal (categoría evaluación de producto)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
68	Los estudiantes participan en bailes tradicionales en el lapso.	8	12,31%	0	0,00%	7	10,77%	30	46,15%	20	30,77%

Gráfico N° 68. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento los estudiantes participan en bailes tradicionales en el lapso.



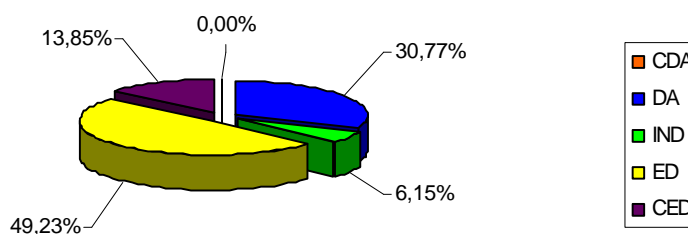
En los resultados obtenidos en el ítem 68, solo el 12,31% está completamente de acuerdo en llevar a cabo la participación de los estudiantes en bailes tradicionales. Estos datos se corroboran con los datos cualitativos: “No me enseñaron a utilizar los bailes tradicionales como instrumento de trabajo” (G3:4). “No le percibo utilidad a los bailes para el aprendizaje, comportamiento y relaciones sociales de los niños y niñas en la clase de educación física” (G3:4). Estos son un recurso valioso para fomentar elementos característicos de nuestra cultura como son la interacción de

generación tras generación, distintos rituales y danzas con fines místicos y recreativos entre otros aspectos.

Cuadro N°69. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 69 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: ritmo corporal (categoría evaluación de producto)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
69	Los estudiantes ejecutan bailes modernos en el lapso.	0	0,00%	20	30,77%	4	6,15%	32	49,23%	9	13,85%

Gráfico N° 68. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento los estudiantes ejecutan bailes modernos en el lapso.



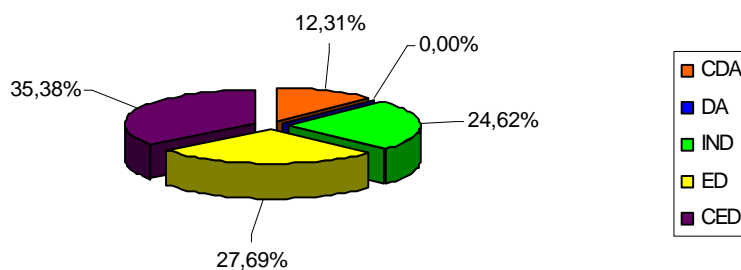
En el ítem 69, solo un 30,77% expreso estar de acuerdo en llevar a cabo en sus clases el baile moderno. Estos datos se corroboran con los datos cualitativos “*la utilización de los bailes modernos conlleva problemas de organización del estudiante*” (G3:5) “*este elemento no influye en el desarrollo normal de la clase*” (G3:5). Los bailes ayudan a vencer la timidez, ya que al lograr ejecutar pasos que

solían parecer irrepetibles, se puede ir adquiriendo una gran autoconfianza y reinhibición, relajación y los movimientos se pueden realizar con mayor naturalidad y espontaneidad.

Cuadro N°70. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 70 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: ritmo corporal (categoría evaluación de producto)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
70	Los estudiantes realizan danzas tradicionales en el lapso.	8	12,31%	0	0,00%	16	24,62%	18	27,69%	23	35,38%

Gráfico N° 70. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento los estudiantes realizan danzas tradicionales en el lapso.



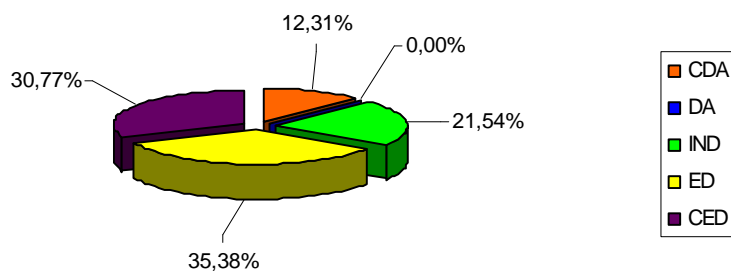
En el ítem 70, solo un 12,31% está completamente de acuerdo en llevar a cabo actividades de aprendizaje dirigidas a danzas tradicionales. Estas constituyen una oportunidad para desarrollarnos socialmente y para el rescate de las culturas a través

de los años. También son un modo de comunicación instintiva basado en el lenguaje corporal, y como consecuencia, se transforma en un instrumento para obtener nuevas formas de expresarse.

Cuadro N°71. Distribución de frecuencia y porcentaje del ítem 71 del instrumento, correspondiente a la subcategoría pertinencia, indicador actividades de aprendizajes: ritmo corporal (categoría evaluación de producto)

Ítem	Descripción	Opciones									
		CDA		DA		IND		ED		CED	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
71	Los estudiantes practican danzas modernas en el lapso	8	12,31%	0	0,00%	14	21,54%	23	35,38%	20	30,77%

Gráfico N° 71. Distribución de frecuencias y porcentajes del instrumento Los estudiantes practican danzas modernas en el lapso



La danza es de suma importancia, ya que con ella se busca interesar y preparar a los estudiantes en actividades propiamente dancísticas, lo que incluye la iniciación al ritmo. Sin embargo, solo el 12,31% de los docentes aplican en sus clases este tipo de actividades de aprendizajes para incrementar las aptitudes y actitudes en sus

estudiantes, estimulando el conocimiento de su cuerpo y sus posibilidades de movimiento.

Este aspecto es muy importante porque en los resultados cuantitativos como cualitativos los docentes evidencian que el ritmo corporal se planifica escasamente, este factor podría ser un indicador resaltante a la hora de justificar el tipo de práctica que los docentes llevan a cabo en relación con la especialidad para la que fueron formados ya que en sus planes de estudio según los datos obtenidos no se facilitaron asignaturas que les propiciaran la didácticas necesarias para la puesta en práctica de este tipo de actividades.

Para finalizar el análisis de resultados de la Evaluación de Productos se presentan a continuación las preguntas abiertas del cuestionario:

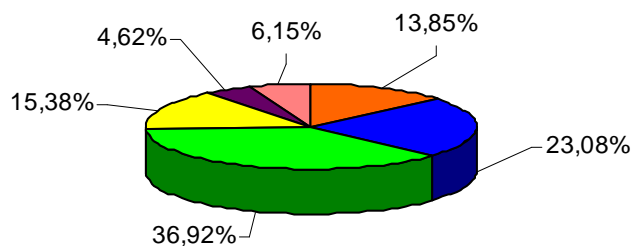
La variable aspectos interesantes y menos interesantes fue incorporada en el cuestionario para darle al docente la libertad para contestar con sus propias palabras y expresar las ideas su opinión en relación a las preguntas planteadas.

Nos encontramos con respuestas de diferentes tipos para poder analizarlas estadísticamente, agrupamos y codificamos aspectos que parecen interesantes, por otro lado si puede llevarlo a la práctica y el porque se le atribuye el impedimento de concretarlo en la práctica.

En primer término se presenta los resultados obtenidos del total de la muestra donde en relación a: **¿Qué aspectos del diseño curricular le parecen interesantes?**

Descripción	Opciones											
	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Cuadro N° 72. ¿Qué aspectos del diseño curricular le parecen interesantes?	9	13,85%	15	23,08%	24	36,92%	10	15,38%	3	4,62%	4	6,15%

Grafico N° 72. Distribución de frecuencias y porcentajes de la pregunta: ¿Qué aspectos del diseño curricular le parecen interesantes?

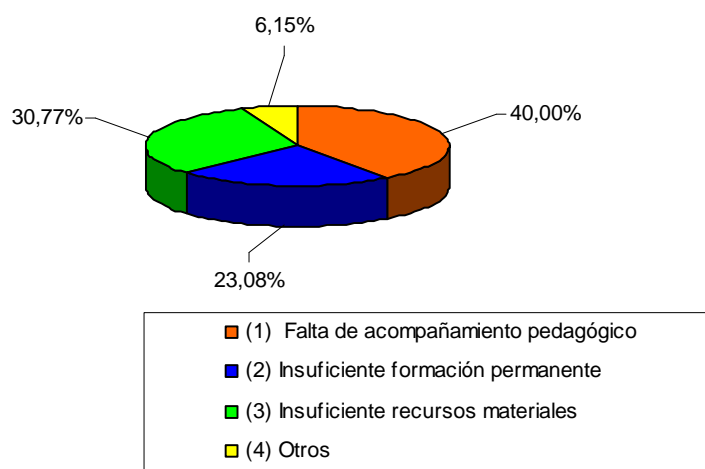


- (1) Interrelación de los contenidos con otras áreas académicas
- (2) Integración escuela comunidad
- (3) Planificación Integrada
- (4) Flexibilidad en el currículum
- (5) Todo
- (6) Otros

En atención a esta pregunta los docentes en un 36,92% respondió que les parece interesante la planificación integrada, el 23,08% la integración escuela comunidad, el 15,38% la flexibilidad del currículum y 13,85% la interrelación con otras áreas académicas, y se le dificulta llevar a cabo a la práctica en atención a:

Descripción	Opciones							
	(1)		(2)		(3)		(5)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Cuadro N° 73. ¿Dificultad para llevarlos a la práctica?	26	40,00%	15	23,08%	20	30,77%	4	6,15%

Gráfico N° 73. Distribución de frecuencias y porcentajes de la pregunta: ¿Dificultad para llevarlos a la práctica?



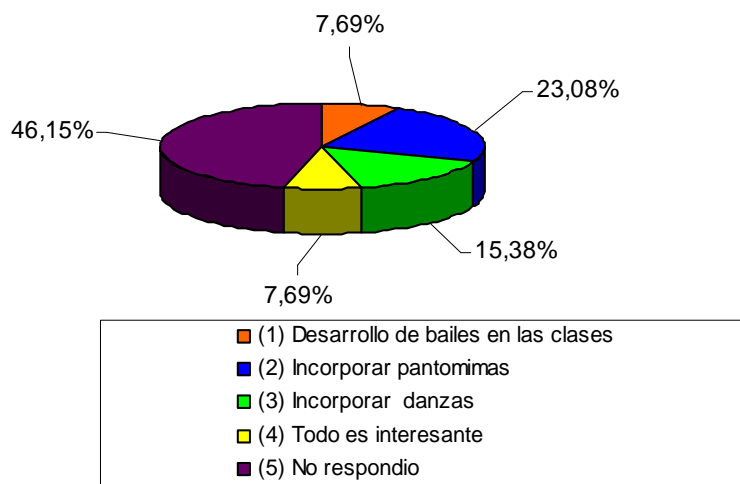
En el gráfico se evidencia que el 40% de los docentes expresan la necesidad de llevar a cabo el acompañamiento pedagógico, centrado en el desarrollo de sus capacidades a partir de la asistencia técnica, el diálogo y la promoción de la reflexión sobre su práctica pedagógica y de gestión de la escuela. El 23,08% manifestó insuficiente formación permanente para nutrir su quehacer profesional, el 30,77% falta de recursos materiales.

En datos coinciden con los resultados que en este sentido ya hemos analizado en la evaluación de proceso y en la evaluación de producto anteriormente. La falta de materiales, acompañamiento pedagógico y formación permanente fueron unas de las dificultades para la puesta en práctica de los diseños curriculares.

Por otro lado en la pregunta **¿Qué ideas del Diseño Curricular son las que le parecen menos interesantes?** Se presente el siguiente gráfico:

Descripción	Opciones									
	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Cuadro N° 74. ¿Qué ideas le parecen menos interesantes del currículum?	5	7,69%	15	23,08%	10	15,38%	5	7,69%	30	46,15%

Grafico N° 74. Distribución de frecuencias y porcentajes de la pregunta: ¿Qué ideas le parecen menos interesantes del currículum?



El 46,15% no respondió, el 7,69% expreso que todo es interesante. Sin embargo, el 46,16% de los docentes consideran como menos interesantes los

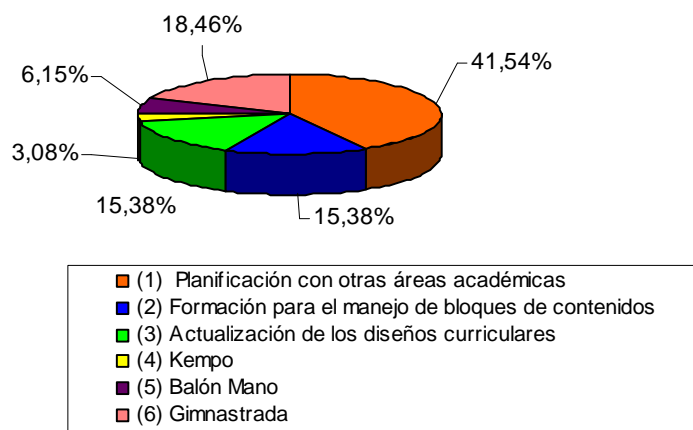
contenidos dirigidos a bailes, danzas y pantomimas en el área de educación física, consideran que los deben planificar los docentes de aula, estos datos se obtuvieron en la evaluación producto anteriormente.

En la pregunta **¿Además del voleibol, baloncesto y fútbol sala, que otro(s) deporte(s) planifica?** Nos interesa indagar sobre la incorporación de otros deportes en las planificaciones de los docentes. Obteniendo como resultado: kickimbol, fútbol de campo, béisbol. Según los datos obtenidos en la evaluación de proceso y la evaluación producto el bloque de contenido juegos motrices es uno de los más utilizados por los docentes de educación física a la hora de llevar a cabo su práctica.

Por otro lado, nos intereso conocer la opinión de los docentes acerca: **¿Qué temas de formación permanente sugeriría para optimizar la administración de los Diseños Curriculares en las prácticas educativas?** Obteniéndose como resultado según la totalidad de la muestra:

Descripción	Opciones											
	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(5)	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Cuadro N° 75. ¿Qué temas de formación permanente sugeriría para optimizar la administración de los Diseños Curriculares en las prácticas educativas?	27	41,54%	10	15,38%	10	15,38%	2	3,08%	4	6,15%	12	18,46%

Grafico N° 75. Distribución de frecuencias y porcentajes de la pregunta: ¿Qué temas de formación permanente sugeriría para optimizar la administración de los Diseños Curriculares en las prácticas educativas?



Los datos obtenidos reflejan la necesidad de planificación con otras áreas académicas en un 41,54%, formación para el manejo de bloques de contenidos en un 15,38%, actualización de los diseños curriculares un 15,38% y el 27,70% solicitan la capacitación en áreas que tienen que ver con el deporte. Se podría decir, primero que los mayores porcentajes apuntan hacia la formación pedagógica de los docentes y en segundo hacia la formación en deportes.

5.8.- Conclusiones parciales de la evaluación de producto

La evaluación producto presenta las percepciones que tienen los docentes en relación a su práctica y lo que expresan los documentos curriculares, se evidenció que tienen relación con los resultados de los apartados anteriores. Asimismo los datos cuantitativos en muchos de los casos se respaldan con los cualitativos obtenidos en los grupos de discusión.

En relación a la vinculación de los diseños curriculares/prácticas docentes desde las instituciones educativas, la educación física está sustentada en la reflexión sobre

los fines de la educación, el estudiante construye su propio conocimiento, los miembros de la comunidad no asisten a las actividades que se planifican en la institución, y en consecuencia no participan en las tomas de decisiones en busca de soluciones para la puesta en práctica de proyectos. Por otro lado, las innovaciones pedagógicas para la puesta en práctica de nuevas ideas o estrategias en beneficio de la institución se imponen.

Los juegos motrices y la aptitud física son los boques de contenidos más utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje del área, existe una marcada tendencia en los datos cuantitativos y cualitativos que la planificación de las clases está subordinada a esta afirmación. En tal sentido la continuidad de las experiencias está relacionada con la preparación de los estudiantes en actividades deportivas y de mejora de las condiciones físicas, como si estas fuesen el fin del área establecido en los diseños curriculares.

Pareciera que la educación física cuenta con una frágil consideración en las propuestas de enseñanza, debido a que en las actividades de aprendizaje vida al aire libre, a pesar que los profesores manifestaron están completamente de acuerdo y de acuerdo que estas brindan a los estudiantes la posibilidad de disfrutar de la naturaleza, en los datos obtenidos se infiere que los docentes en la implementación de sus clases incorporan muy pocas actividades dirigidas a este bloque de contenido. Al igual que actividades de aprendizaje relacionadas con el ritmo corporal y expresión y comunicación corporal, en los documentos curriculares el área de educación física debe favorecer el desarrollo e incremento de la habilidades motrices, ejercitar movimientos coordinados, que le permitan al estudiante el desarrollo de su personalidad, expresarse y proyectarse como persona, por medio de diferentes actividades físicas donde se involucren estos contenidos.

Es viable que el planteamiento anterior sea consecuencia de la formación de pregrado de los docentes en educación física, lo que significa que su egreso como profesionales del área no se caracteriza bajo la concepción y lineamientos establecidos en los diseños curriculares, y por otro lado su proceso de formación

permanente éste orientado hacia en el área deportiva sin ningún tipo relación con la enseñanza de la educación física en las escuelas bolivarianas.

Esta asignatura constituye un medio para integrar los contenidos del área con el resto de las áreas académicas, una enseñanza basada en la integración no descuida otros supuestos de nuestra tarea docente, sino que por el contrario, favorece un aprendizaje basado en la comprensión.

Por otro lado, en los resultados obtenidos en las preguntas abiertas del cuestionario la mayoría de los docentes considera que los diseños curriculares son interesantes lo que confirma que el actual diseño tiene una valoración positiva para ellos, y expresaron que consideraban importante la planificación integrada, la integración escuela comunidad, la flexibilidad del currículum, pero se le dificultaba llevarlo a la práctica debido a la falta de acompañamiento pedagógico, insuficiente formación permanente, insuficiente recursos materiales. Entre las ideas que les parecen menos interesantes esta el desarrollo de bailes en las clases, incorporar pantomimas e incorporar danzas.

En relación a la pregunta además del voleibol, baloncesto y fútbol sala, que otro(s) deporte(s) planifica respondieron: kickimbol, fútbol de campo, béisbol. El docente es un profesional, su acervo pedagógico le permite contener un conjunto de conocimientos, competencias didácticas, habilidades intelectuales, actitudes éticas y valores que le conceden, a partir de su propia experiencia motriz, entender y comprender al niño en todo su proceso de desarrollo, biológico, motor, social, psicológico y moral, a fin de adecuarse a las condiciones del medio y del entorno de la escuela. Por lo que debe tener presente que el deporte es un medio de la educación física, y no se trata de educar para el deporte, debemos educar a través de él, para el área de educación física es mucho más que ejecutar técnicamente movimientos, es la posibilidad de fomentar las capacidades en los educando, comparar sus potenciales y aprender de la práctica, participando en ella, integrándose con otros que tienen carencias o virtudes similares, el deporte a nivel escolar es una vía para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes.

Finalmente, entre los temas de formación permanente que sugieren para optimizar la administración de los Diseños Curriculares en las prácticas educativas esta en primer lugar, los destinados a tender sus necesidades de adaptación a los procesos de cambio en su área laboral de ejercicio profesional en atención a aspectos pedagógicos, y en segundo lugar, se hace mención a la formación en deportes.

**CUARTA PARTE:
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y
PROPUESTAS**

1.- CONCLUSIONES

1.1.- Introducción

Una vez analizado los resultados se presentan las conclusiones derivadas del estudio. El cual tuvo como propósito evaluar el estado actual del currículum de educación física en la Escuelas Bolivarianas, desde la perspectiva de los docentes que laboran en el municipio Girardot del estado Aragua, en los planteles adscritos al Ministerio del Poder Popular para la Educación y la concreción de los diseños curriculares a través de la práctica escolares para establecer la correspondencia entre lo establecido y lo que realmente se hace en el quehacer profesional, conformando este el centro de interés de la investigación, y sobre esas bases aportar la relación entre los diseños curriculares y la práctica docente que se desarrolla en el contexto esas instituciones educativas (Zabalza, 1991).

Sustentado en (Pérez 1995), se realizó una valoración, de la información sistemáticamente recogida, organizada y analizada obtenida de los cuestionarios y grupos de discusión, sobre aspectos relevantes del quehacer docente en los procesos educativos.

Para abordar nuestro problema se trabajo con el modelo de evaluación de programas, modelo CIPP. Los resultados obtenidos en cada fase de la evaluación: contexto, entrada, proceso y producto de los involucrados, son los que nos permitieron realizar una descripción detallada acerca de diferentes aspectos que se hacen al concretar la práctica escolar en educación física y establecer vinculaciones con los diseños curriculares.

A continuación se integran los objetivos de la investigación según la fase de la evaluación en la que fueron abordados, los resultados obtenidos y las valoraciones:

Objetivos	Fase de la evaluación
Describir las características de los docentes de educación física al finalizar su formación profesional.	Evaluación de contexto.
Caracterizar la aplicación del currículum en la planificación de la educación física en las Escuelas Bolivarianas.	Evaluación de entrada.
Describir los elementos de la planificación presentes en la práctica escolar de la educación física en las Escuelas Bolivarianas.	Evaluación de proceso.
Conocer la relación entre práctica escolar y los diseños curriculares, desde la perspectiva de los docentes de educación física.	Evaluación de producto.
Proponer acciones de mejora para la implementación del diseño curricular de educación física.	Evaluación de contexto, Evaluación de Entrada, Evaluación de Proceso y Evaluación de Producto

TablaIX: Relación entre objetivos y fases de la evaluación.

1.2.- Evaluación de contexto

En la evaluación de contexto se describen las características de los docentes de educación física al finalizar su formación profesional en atención a: tipo de jornada en la que trabaja y horas semanales que dedican a la docencia, título, sexo, edad, experiencia laboral, lo que permitió concretar el perfil profesional.

Las escuelas bolivarianas constituyen una iniciativa progresiva por considerarse un instrumento adecuado para el mejoramiento del sistema educativo. Uno de los puntos más significativos de este proyecto es incrementar las jornadas de trabajo de 5 a 8 horas diarias, para que los estudiantes fuesen atendidos en jornadas de trabajo docente tanto en la mañana como en la tarde. (Ministerio de Educación y Deportes, 2004).

El laborar ocho horas diarias, podría permitir avances positivos, el horario sería flexible, y evitaría que los niños y las niñas iniciaran sus jornadas escolares a las 7:00 de la mañana. El docente tendría más tiempo para dirigir, orientar y ayudar a sus estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como también, prestar una atención personalizada a los estudiantes y compartir el almuerzo con ellos, lo que traería como consecuencia un extraordinario momento para el aprendizaje de hábitos sociales y alimenticios.

Sin embargo, la mayoría de las escuelas no cumple con el ordenamiento establecido, por lo que se considera una medida apresurada porque para lograr el éxito, entre otras cosas, se debió diagnosticar en que condiciones de espacio físico y servicios se encontraban las infraestructuras de estas instituciones, para así adecuarlas y responder a las exigencias en aras de su buen funcionamiento. Esta carencia podría estar ocasionando que los docentes no estén preparados para planificar y ejecutar las actividades escolares de acuerdo con el proyecto y con el nuevo horario. Entre otras razones, porque solo un 27,69% de los docentes del área de educación física cumple la jornada diaria de trabajo de ocho horas.

Por otro lado, los docentes son egresados de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), o están cursando estudios de pregrado en esa institución de educación superior. El 67,69% de los docentes son de sexo masculino es posible que este resultado sea producto a que en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en su proceso de admisión, no se realiza distinción por sexo a la hora de aplicar las pruebas especiales para el ingreso a la especialidad de educación física, tal como se emplea da como resultado la incorporación mínima del sexo femenino. En relación con la edad el 84,62% se ubica entre los 31 y 50 años siendo una población relativamente joven.

El 69,23% tiene experiencia mayor de diez años en la docencia, se considera que tienen madurez profesional, pero su egreso como profesor no se caracteriza bajo la concepción de Escuelas Bolivarianas.

La UPEL (1996), en el perfil de egreso para los profesionales en el área de educación física establece:

- En sus prácticas deben elaborar y ejecutar proyectos pedagógicos que respondan a las necesidades de formación de la población en diferentes ámbitos y enfrenten la realidad socio-histórica y cultural presente y futura.

- Conscientes de la misión y compromiso socializador y cultural de la escuela, de la insurgencia de nuevos escenarios educativos, pedagógicos y saberes, los cuales impliquen el desarrollo de valores, y prácticas diversas.

- Identificarse con el proyecto educativo de la institución a la cual pertenecen y abiertos a la apropiación de formas observacionales y críticas de la realidad como totalidad compleja, para la incorporación de nuevos enfoques, tecnologías y posturas en el campo pedagógico.

- Conscientes de las implicaciones éticas del proceso educacional, del desarrollo biopsicosocial del estudiante, de las dimensiones de los contenidos y los objetivos pedagógicos, que permitan el desarrollo de estrategias de trabajo y

modalidades de evaluación pertinentes a la situación educativa en el aula y fuera de ella.

- Preparados para interpretar y comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje y reconstruir estilos formativos orientados hacia la articulación reflexiva del conocimiento universal con las diversidades de nuestro contexto socio-histórico y cultural.

- Con dominio teórico y práctico de los saberes fundamentales de las áreas del conocimiento, modalidad o campo de especialización de su vocación y aptitudes orientadas a seleccionar el eje central de su acción formativa y educativa.

- Manejar metodologías didácticas que permitan incorporar en las relaciones del hecho educativo, la investigación independiente, los seminarios y trabajos de campo, la simulación de experiencias y los juegos de negociación, los proyectos en pequeños grupos e individuales, entre otros aspectos. (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 1996).

Los perfiles se vuelven cada vez más polivalentes, abiertos, dinámicos y cambiantes a un punto tal que el diseño analítico de perfiles profesionales pierden vigencia por los constantes cambios en la sociedad. (Comisión Nacional de Currículum, 1997). Si las prácticas docentes están impregnadas de este planteamiento, es posible identificar una separación entre los conocimientos obtenidos en la formación de pregrado y lo que se propone en las escuelas bolivarianas en sus diseños curriculares.

1.3.- Evaluación de entrada

Los datos en la evaluación de entrada permitieron caracterizar la aplicación del currículum en la planificación de la educación física en las Escuelas Bolivarianas.

En el Ministerio de Educación y Deportes (2004), se establece que las Escuelas Bolivarianas comprenden la educación inicial y la I y II Etapa de Educación Básica.

En la información obtenida se evidencia que los profesores tienen desconocimiento del diseño curricular de educación inicial, y además no tienen experiencia profesional en ese nivel educativo. Por consiguiente no se cumple lo establecido en la carta magna enseñanza obligatoria de la educación física en todos los niveles de la educación pública y privada. (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela 1999).

A diferencia de la experiencia en la I y II Etapa de Educación Básica, la cual es amplia. Sin embargo, la mayoría de los docentes no utiliza los diseños curriculares para elaborar la planificación, ésta es llevada a cabo al margen de estos documentos, se realiza sólo para con el requisito administrativo, infiriéndose que la praxis pedagógica está basada en la experiencia práctica sin referencia teórica, pasando por algo las concreciones propuestas en los documentos oficiales.

Debe tenerse en cuenta que en el papel del profesor y su accionar pedagógico se encuentran permeados por características de su personalidad, por su experiencia, por sus conocimientos, por lo que existen modificaciones al programa que surgen en ocasiones en la propia interacción estudiante – profesor, las cuales son reconocidas como parte de un currículum oculto, en ocasiones podrían valorarse como imperceptibles, pero se presentan sin lugar a dudas en el quehacer profesional y llegan a convertirse en significativas para los estudiantes dentro del currículum vivido, (Torres, 1994). Comprender la complejidad del proceso de enseñanza aprendizaje en su totalidad y la importancia de la formación integral de los niños y niñas traerá consigo la necesidad de trabajar en base a currículum flexible como una característica esencial para la atención individualizada a partir de las características de cada estudiante, buscando educación además de instrucción, pero siempre sustentados sobre la base y lineamientos establecidos en los diseños curriculares.

En la planificación, la utilización de los documentos curriculares constituyen el soporte legal para concretar la programación del profesor en relación a la selección de objetivos, contenidos, metodología a utilizar, organización de los estudiantes y los materiales e instalaciones entre otros aspectos, para contribuir y fomentar el

desarrollo integral y armónico de cada individuo, a través de la práctica sistemática de las actividades físicas. Será por tanto, función del profesor, el determinar la mejor opción para llevar a cabo la puesta en práctica del proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, en los datos se evidencia que a la hora de planificar prevalece la falta de tiempo, ligereza, cumplir requisitos de la planificación, y no se consideran los diferentes contenidos a desarrollar.

Lo que reitera la desvinculación normativa - práctica, trayendo como consecuencia la improvisación, pareciera que los docentes realizan una práctica irreflexiva con poca referencia teórica, basada en la experiencia personal, por lo que el uso de los diseños curriculares para la puesta en práctica del quehacer profesional es imprescindible para llevar a cabo el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

1.4.- Evaluación de proceso

Los resultados obtenidos de la evaluación de proceso permitieron describir los elementos de la planificación presentes en la práctica escolar de la educación física en las Escuelas Bolivarianas.

Una etapa, prácticamente determinante en el desarrollo del ser humano, lo constituye, su tránsito por la escuela, donde se debe fomentar aprendizajes significativos a los estudiantes para la vida, a partir de un proceso de enseñanza y aprendizaje dirigido hacia su formación integral para afrontar diferentes situaciones que se le presenten en su vida cotidiana.

Es en este entendido que la escuela, se redimensiona en aras de satisfacer cada vez más y de mejor manera las crecientes demandas de la sociedad. Para lo que, sin duda alguna, resulta importante la concepción de un currículum integrado, en el cuales los componentes físico - funcional y motriz deben ser considerados en la implementación del currículum de educación física. Así como también la secuencia y continuidad en relación a los contenidos, planificación conjunta y experiencias previas.

En ese sentido, la continuidad y secuencia de los contenidos demuestra que en la organización de actividades los docentes atendiendo al currículum, planifican progresivamente desde los más simples a los más complejos a medida que los estudiantes avanzan. (Eisner, 1995)

Así como también, se ajustan al nivel educativo donde se va a realizar, teniendo presente las necesidades e intereses y desarrollo en que se encuentra el estudiante. Es decir, las prácticas se ajustan a lo propuesto en los documentos oficiales en atención a los criterios de selección para los bloques de contenidos. No siendo así con los contenidos vida al aire libre, ritmo corporal y expresión y comunicación corporal porque los docentes manifestaron no tener las competencias para ello.

La mayoría de los profesores de educación física al elaborar sus planificaciones seleccionan los bloques de contenidos juegos motrices en su programación de aula, independientemente del nivel educativo.

El juego y los deportes en la I Etapa de Educación Básica tienen un gran peso, sin embargo conforme se avanza en la etapa de II Etapa de educación Básica, el aspecto lúdico va teniendo cada vez menos importancia a favor del aprendizaje de los aspectos deportivos. Este bloque, abarca gran variedad de disciplinas deportivas, para contribuir de modo eficaz a que los niños/as tengan un desarrollo físico saludable, y conozca nuevas posibilidades para la ocupación de su tiempo libre y de ocio. Con este contenido se persigue que el niño/a utilice el deporte como un medio que contribuya a las relaciones personales con sus iguales, y de ese modo reduzca las horas semanas dedicadas a la utilización de actividades relacionadas con las nuevas tecnologías, video juegos, mp4, televisión entre otros.

En relación a la planificación conjunta entre el docente de aula y el especialista de educación física es escasa, pasando por alto el intercambio académico como proceso integral dentro de la planificación de todas las actividades del quehacer educativo, donde el trabajo en equipo, bajo una dimensión de interdisciplinariedad

admite que se generen diversas experiencias, y se fortalezca el proceso de enseñanza y aprendizaje en beneficio de los educandos. (González, 1995)

Igualmente es de hacer notar, que los docentes de educación física no consideran las opiniones de los educandos a la hora de planificar. Aún cuando, en las instituciones educativas se debe llevar a cabo el acompañamiento pedagógico, el cual comprende entre otros aspectos, la participación de los educandos en la toma de decisión de los contenidos a desarrollar. (Lanz, 2001)

También se encontró de manera generalizada, que no hay acuerdo común en cómo se deben secuenciar los contenidos deportivos a lo largo de la etapa. Esto se debe fundamentalmente, entre otros aspectos, a que los docentes deciden que contenido impartir en función de sus intereses, adaptan su programación a las instalaciones y a los materiales que poseen, además de tener que ausentarse para asistir a los encuentros extraescolares que no tienen nada que ver con el proyecto de aprendizaje planificado.

En otro orden de ideas, en la evaluación de los aprendizajes el 74,84% de los docentes manifestó que ésta refleja el progreso alcanzado por los estudiantes en función a la realización de las actividades planificadas. El 58,46% manifestó que los enfoques y las estrategias a utilizar deben partir de una evaluación diagnóstica para conocer las experiencias previas de los educandos en atención a las actividades a realizar. Sin embargo, 15,38% expresó que no realiza esta fase, y el 15,38% respondió estar indeciso. A esta falta de correspondencia entre una información y otra, le agregamos la ausencia de datos cualitativos en relación con este aspecto. En base a lo cual se deduce que las prácticas de evaluación son de escasa solidez pedagógica.

Con respecto a las actividades planificadas, éstas son subordinadas a la selección y entrenamiento de los educandos para que participen en los eventos deportivos en representación de la institución educativa. Lo que trae como consecuencia que los aprendizajes no sean alcanzados por todos los estudiantes.

Otro aspecto importante en relación a las actividades está dado por las condiciones de los espacios físicos y el material deportivo. El 90,91% de los profesores disponen de poco material para impartir sus clases, y el 69,23% manifestó que están condicionados por las instalaciones con las que cuenta en la institución donde labora.

1.5.- Evaluación de producto

La evaluación de producto permitió conocer la relación entre práctica escolar y los diseños curriculares, desde la perspectiva de los docentes de educación física.

En relación a la vinculación de los diseños curriculares/prácticas docentes la propuesta de participación de los miembros de la comunidad en las actividades que se planifican en la escuela no se lleva a cabo. Se deben crear los mecanismos para integrar a todos los actores al quehacer educativo. Ello es posible a través de los mecanismos de participación que interrelacionan y recogen las ideas de los grupos y personas para canalizarlas a las formas de poder institucional que adquiere el estado en una sociedad democrática. Cada institución o escuela no puede ni debe omitir esta función, ha de relacionarse con su contexto para recoger ideas, aspiraciones, necesidades y especialmente para generar los vínculos que le permitan atender a la realidad educativa. Si no lo hace se aislará y terminará caminando en sentido contrario a su función integradora. (Ministerio de Educación y Deportes, 2004)

Se pudo apreciar en los resultados, que se reitera lo obtenido en la evaluación proceso en relación a que los profesores en las planificaciones de sus clases mayoritariamente seleccionan los contenidos de juegos motrices y aptitud física, y la escasa utilización de bloques de contenido ritmo corporal, vida al aire libre y expresión y comunicación corporal, adoptando una concepción del área basada en un esquema deportivista, y de mejora de las condiciones físicas en los educandos, obviando la capacidad de integrar actividades de aprendizajes para afianzar valores, objetivos y campos de actuación diferenciados como: educación escolar, formación

corporal, salud, recreación, entre otras (Lovisolo, 1998). Que faciliten el desarrollo de todas las capacidades del educando y que abarquen la personalidad del mismo. Actividades tales como: el mimo, la dramatización, la representación, la expresión corporal, danzas grupales, folklóricas, clásicas, bailes libres y modernos entre otras, tratadas al mismo nivel que las disciplinas deportivas, motrices y de aptitud física. (Bellido, 1999).

Es posible que esta consideración de los bloques de contenidos destritos anteriormente se deba a la formación de pregrado como profesionales de la docencia donde no se les facilito asignaturas destinadas a la implementación de estos contenidos, y su formación permanente éste dirigida hacia el predominio de cursos y talleres en el área deportiva sin ningún objetivo que los ligue a la enseñanza de la educación física en diferentes niveles o modalidades del sistema educativo bolivariano.

Por otro lado, la mayoría de los docentes manifestaron que la educación física constituye un medio para integrar los contenidos del área con el resto de las áreas académicas. Pero se considera que la enseñanza integrada no se lleva a cabo como proceso lógico que refleja la necesidad histórica de la educación de agrupar los aspectos esenciales de los contenidos de enseñanza (conocimientos, destrezas y habilidades), pertenecientes a varias disciplinas, que se interrelacionan, y conformar de esta manera una nueva unidad de síntesis interdisciplinaria, para dar lugar a niveles de mayor grado de generalización, que permita a los estudiantes un aprendizaje más fácil y eficaz, una enseñanza basada en la integración no descuida otros supuestos de la tarea docente, sino que por el contrario, favorece un aprendizaje basado en la comprensión. (Dossier, 1996)

En los resultados de las preguntas abiertas del cuestionario la mayoría de los docentes considera que los diseños curriculares son interesantes lo que confirma el carácter normativo y práctico que tienen estos documentos, y opinaron como significativa la planificación integrada, la integración escuela comunidad, la flexibilidad del currículum y se le obstaculizaba concretarlas en el quehacer

profesional debido a la insuficiente formación permanente, insuficiente recursos materiales y falta de acompañamiento pedagógico. El desarrollo de bailes en las clases, incorporar pantomimas e incorporar danzas propuestos en los diseños curriculares no les parecen aspectos interesantes.

El voleibol, baloncesto y fútbol sala, son deportes que generalmente se planifican para llevar a cabo las clases además del kickimbol, fútbol de campo, béisbol. La educación física no es solo deporte, el docente del área debe ampliar y desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas en una formación inicial, que sirvan como elementos esenciales para enfrentar situaciones nuevas o para dar respuestas prácticas a los constantes cambios que se presentan en su quehacer profesional.

Se podría decir que los docentes reconocen que tienen escasa formación pedagógica para la enseñanza de la educación física, ya que no han recibido en su formación de pregrado las herramientas que le permitan abordar efectivamente la práctica pedagógica en las escuelas bolivarianas aún cuando su título de egreso les permite desempeñarse en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo venezolano. A esta carencia se le añade la falta de materiales e instalaciones o espacios físicos, la de acompañamiento pedagógico entre otros aspectos para llevar a cabo la enseñanza. Sin lugar a dudas, estas insuficiencias podrían ser una limitante más no una complicación, porque como docentes deben estar comprometidos con la construcción vivencial de su pensamiento para generar actividades creativas que le permitan convertirse en un agente de cambio y de transformación de los ambientes escolares donde se enseña la educación física. Al mismo tiempo impactar decididamente en el rediseño de los programas del área, en la producción de materiales instruccionales, al elaborar teoría sobre su propia práctica sobre bases axiológicas, epistemológicas y ontológicas de su quehacer educativo.

2.- PROPUESTAS DE MEJORA

Todo sistema educativo exige revisar continuamente en qué medida la educación ofrece una formación pertinente en una sociedad cada vez más demandante, de modo que las personas puedan desarrollar sus potencialidades con éxito, participar en la sociedad en igualdad de condiciones. Para la mejora de en la educación, se considera que la intervención debe partir desde diferentes ámbitos, como son: el colectivo docente, las universidades en donde se forman a los profesores en educación física las instituciones educativas, y los padres o representantes y estudiantes. Por ello, a continuación presentamos las propuestas:

A las universidades que forman a los profesores o licenciados en educación física, evaluar el diseño curricular de pregrado para determinar si está dirigido a responder las demandas sociales con las perspectivas, proyecciones y posibilidades que se establece el ejecutivo nacional para las escuelas bolivarianas.

Se propone revisar los programas de las asignaturas del plan de estudio e incorporar materias dirigidas a cubrir aspectos pedagógicos deferidos en los diseños curriculares de las escuelas bolivarianas tales como: vida al aire libre, ritmo corporal y expresión y comunicación entre otros aspectos, destinados a la enseñanza dentro del el contexto escolar, y si ya están en ejercicio de la docencia capacitarlos.

Según Rozengardt (1998: 1), entiende a la capacitación en el campo de la educación física como “*un proceso que permite a un docente, posicionarse de modo de poder modificar sus prácticas en una direccionalidad consciente*”. Además, señala como aspectos de la capacitación: al perfeccionamiento y a la actualización. Al perfeccionamiento lo considera una continuación de la formación inicial, y la facilitación de nuevas herramientas de comprensión o acción. A la actualización como una alternativa para agregar a las viejas ideas y perspectivas argumentos nuevos de la ciencia y de la tecnología.

A la capacitación le confiere la posición activa de cambio y no se agota con saber más sino en mejorar el ejercicio docente. La actualización y el

perfeccionamiento pasan a ser componentes individuales muy bien definidos de la capacitación, manteniendo sus características propias y su aplicación como elementos esenciales para enfrentar situaciones nuevas.

La educación física como asignatura dentro del currículum en las escuelas bolivarianas, no está ajena a dichas demandas, por lo que en la formación del profesional del área se debe garantizar que los estudios de pregrado, y de formación permanente respondan a los lineamientos exigidos para llevar a cabo la práctica escolar en dichas instituciones.

Las acciones aisladas de los docentes de educación física no son suficientes para revertir los mandatos. Para ello, se debe realizar un equipo de trabajo en donde estén involucrados los profesores responsables del currículum de pregrado a nivel universitario y docentes que laboran en las escuelas bolivarianas para intercambiar experiencia con la intención de establecer acompañamientos, intercambios de experiencias y el diálogo para fortalecer la enseñanza de la educación física a nivel escolar.

A los profesionales de la docencia, su formación de pregrado deben estar formados con un grado de conocimientos teóricos prácticos, de disciplinas variadas, de técnicas y herramientas tecnológicas de avanzada para el desarrollo de habilidades motoras en el individuo, que favorezca la importancia del área como vehículo para su desarrollo integral, armónico y su incorporación plena a la sociedad. Sus estudios no finalizan al culminar la carrera, es necesario que continúen su formación profesional de manera permanente y puedan adaptarse a los procesos de cambio en su área laboral y a las demandas de su entorno. Por lo que se recomienda asistir a cursos de formación, seminarios, grupos de trabajo e intercambios de experiencias prácticas con otros compañeros, mesas de trabajo, talleres, entre otros, con la idea de fortalecer su formación permanente y asumir los cambios que se presentan para ejercer la práctica escolar.

Por otro lado se debe configurar una propuesta integradora de capacitación que permita la articulación, la secuencia y continuidad en a lo largo de la educación

básica. Convertir los espacios para desempeñar su labor docente en ambientes de constante reflexión y análisis donde se involucren en forma activa todos los involucrados en el proceso educativo. Trabajar de manera articulada el docente de aula, padres y representantes con la idea de darles una atención integral a los niños y niñas.

En las instituciones educativas, se debe facilitar la asistencia de los docentes a cursos de formación permanente según las necesidades y demandas de los docentes, donde los conocimientos e intercambios de experiencias de los docentes sea un aspecto revisar y reflexionar de la práctica escolar. Así como también, garantizar el equipamiento en las instituciones educativas para impartir las clases en cuanto a dotación de materiales didácticos e instalaciones adecuadas, además de impulsar la planificación conjunta entre los docentes de educación física y los docentes de aula, con el fin de trabajar todos en la misma línea.

A los padres y representantes, recordar que son muchas las responsabilidades de los docentes, por lo que deben asumir su corresponsabilidad en la formación de sus hijos, no sólo en el cumplimiento de actividades administrativas, sino en la superación de dificultades académicas y pedagógicas. Ser garante del alcance de las metas educativas, propuestas por el docente, en beneficio de los educandos.

3.- VALORACIONES SOBRE EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

El propósito de la investigación fue describir como desarrollan el currículum los profesores de educación física que laboran en las escuelas bolivarianas del municipio Girardot del estado Aragua, analizar su relación con los propuestas curriculares y establecer las propuestas de mejora con la idea de brindar enriquecer la enseñanza educación física en la escuela bolivariana en beneficio de los niños y niñas.

En relación con los logros de investigación se hace referencia y, quizás sea una de las que más preocupa es el tiempo que ha transcurrido desde el inicio de la investigación hasta las conclusiones de la misma, ya que durante este periodo el sistema educativo se ha visto envuelto en cambios de las leyes que lo regulan.

Sin embargo, la investigación pretende brindar un recurso teórico que pueda ser utilizado por otros docentes a la hora de querer revisar la concreción de los diseños curriculares a través de la práctica escolares. Debido a que en nuestro país, solo se han realizado investigaciones en relación al currículum prescrito y no al abordaje entre la relación de éste y el currículum real. Por esta razón, es una alternativa novedosa, para establecer la correspondencia entre lo establecido y lo que realmente se hace en la práctica y de esta manera servir de apoyo para que otros profesionales obtengan un referente para profundizar en tan importante área.

En atención a lo planteado anteriormente se distingue a las escuelas bolivarianas y sus beneficios en cuanto a disminuir la deserción escolar, desnutrición, la repitencia de los estudiantes en el sistema educativo, y por ser el lugar de concurrencia de los programas sociales dirigidos a combatir situaciones de pobreza, ofreciendo alternativas de educación, salud, deporte y recreación.

Así mismo, este trabajo pretende aclarar algunos aspectos teóricos y legales de la escuela bolivariana. La relevancia pedagógica está presente al sustentar el estudio con información obtenida entre los cuestionarios y los grupos de discusión con la idea de analizar e impulsar propuestas de mejoras en beneficio del colectivo institucional.

En relación a lo cultural, viene dada en que la escuela es un recinto de convivencia permanente con el entorno, convirtiéndose en un constructor de la

cultura. En este proceso, los protagonistas son los estudiantes, las familias y las comunidades, mediante una integración constructiva o comunicativa.

Este trabajo pretende ofrecer a los profesionales de la docencia en el área de educación física al servicio de la educación bolivariana, la optimización de los objetivos de ésta, conformar un escenario para la discusión, la reflexión y toma de conciencia sobre la práctica pedagógica y elevar la competitividad del docente en ejercicio.

El segundo aspecto a comentar se centra en la población objeto de estudio. El número de sujetos es suficiente, ya que se trabajó con el total de la población, lo que es muy significativo a la hora de reconducir y orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje, se involucraron de los todos los docentes que impartían clases de Educación Física en las escuelas bolivarianas del municipio Girardot, pertenecientes al Ministerio del Poder Popular para la Educación. En este mismo sentido, consideramos que al habernos centrado en este municipio, podemos generalizar las conclusiones obtenidas.

La organización y sistematización de los contenidos que se presentan, hacen que la investigación se pueda convertir en una guía metodológica de tipo documental bibliográfica, cuya confiabilidad puede hacer que el mismo se convierta en un valioso producto para la línea de trabajo en temas de calidad educativa por su contenido en el área didáctica. Y a nivel teórico al reunir variadas fuentes de consulta impresa que aportan diferentes perspectivas de la importancia de la educación física, la cual parece hoy día estar fuertemente descuidada.

Y finalmente, una de las reflexiones esta referida a que, no estarán los docentes cansados de contestar cuestionarios o aburridos de tantos documentos burocráticos de los que después no conocen los resultados obtenidos.

4.- LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Para finalizar con nuestra investigación, proponemos a continuación una serie de perspectivas futuras con las que se podría ampliar y profundizar la enseñanza de las clases de Educación Física en otros ámbitos educativos:

- Ampliar este estudio con otras investigaciones en las que se profundice sobre aspectos relacionados con la educación física, el currículum, y la práctica escolar en los liceos bolivarianos en las clases de Educación Física.

- Examinar el campo de la formación del profesorado, fundamentalmente en aquellas materias en las que se trabajen aspectos relacionados con la metodología en la enseñanza del deporte, ya que se observo discrepancias en su implementación en las clases de educación física.

- Profundizar en los contenidos vida al aire libre, ritmo corporal y expresión y comunicación corporal que se imparten durante la I y II Etapa de Educación Básica, con el objetivo de realizar una secuenciación lógica de los mismos y su enseñanza al mismo nivel que los juegos motrices y la aptitud física.

- Extender este estudio a los profesores de Educación Física que imparten clases en otros municipios y de otros estados.

- A partir de los datos obtenidos en el estudio, realizar un seminario de formación con el propósito de mejorar la enseñanza de los profesores de Educación Física de las escuelas bolivarianas en la correspondencia con lo que plantean los diseños curriculares y lo que realmente se lleva a cabo en la práctica escolar.

Por último, siguiendo la línea de investigación de la docencia, se podría realizar estudios comparativos de la formación del profesor de educación física en otros países y Venezuela, con la idea de nutrir la mejora y la calidad de la enseñanza del área.

BIBLIOGRAFÍA

- AISENTEIN, A. (1996): *La educación física en el nuevo contexto educativo en busca del eslabón perdido*. [Revista en línea] Disponible: <http://www.sirc.ca/revista/efd2/22ang11.htm> [Consulta: 2007, Julio 04]
- ALVES, L (2007). *Educación. Didáctica. Enseñanza*. Buenos Aires: AR. Kapelusz Edición 2da. No. 1974.
- ANDER-EGG. E. (1994): *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de Plata.
- ANDER-EGG, E (2000): *Técnicas de investigación social*. Argentina: Editorial humanista.
- APPLE, M. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- ARELLANO, P. (2000). *El director necesario para las escuelas bolivarianas*. Editorial: Candidus.
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. Y LATORRE, A.(1992): *Investigación educativas. Perspectivas y metodologías*. Labor: Barcelona.
- ASHMARIN Y RUIZ. (1990): *Teoría y Metodología de la Educación Física*. Madrid: Morata.
- ASOCIACIÓN NACIONAL PARA EL DEPORTE Y LA EDUCACIÓN FÍSICA, ALIANZA AMERICANA PARA LA SALUD, EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DANZA. (1995). *Avanzando hacia el futuro: Las normas nacionales para la educación física*. Rink, J: Presidente. Reston, VA, EE.UU: Mosby.
- ARIAS, F. (2004): *El Proyecto de Investigación: Inducción a la metodología científica*.
- ARQUER, I ((s/f): *Fiabilidad humana: métodos de cuantificación, juicios de expertos*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.mtas.es/insht/ntp/ntp_401.htm[Consulta: 2007, febrero 24].
- AUSUBEL, D. (1981): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BARROW, H. y BROWN, J (1992): *Hombre y Movimiento. Principios de Educación Física*. DOYMA. Barcelona.

- BELLIDO, M. (1999): *Una educación física diferente*. [Revista en línea]. Disponible: <http://sauce.pntic.mec.es/~mbelli1/opiniones.htm> [Consulta: 2006, Julio 24].
- BENEDITO, V. (1987): *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.
- BERNSTEIN, B. (2000): *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- BERK, R. y ROSSI, P. (1990): *Thinking about program evaluation*. Sage. London.
- BOLIVAR, A. (1999): *El currículum como ámbito de estudio*. Escudero: Madrid: (editor) "Diseño, desarrollo e innovación del Currículum". Síntesis Educación.
- BOURDIEU, (1994): *El Oficio del Sociólogo*. México: siglo XXI editores.
- BOURDIEU, P y PARSSERON J, (2005): *El currículum oculto*. España: Madrid Ediciones: Morata, S. L.
- BRONFENBRENNER, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J. (1988): *Desarrollo cognoscitivo y educación (selección de textos por Jesús Palacios)*. Madrid: Morata.
- BUSOT, R. (1994): *Investigación educacional*. Maracaibo: Ediciones de la Universidad del Zulia.
- CALLEJO, J (2001): *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- CAMPUZANO, R (S/F): *La investigación un modelo para avanzar cualicuantitativamente en el campo de la educación*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.prodigyweb.net.mx/normeduc/la%20investigacion,%20un%20medio%20para%20avanzar%20cualicuantitativamente%20en%20el%20campo%20de%20la%20educacion.htm> [Consulta: 2007, Enero 30]
- CANTÓN, I. (2000): *La calidad total: evolución, concepto e implementación*. En CANTÓN, I. (Coord.): *Las organizaciones escolares: hacia nuevos modelos*. Buenos Aires: Fundec.
- CANTÓN MAYO, I. (2004): *Evaluación de los Planes de Mejora en los centros públicos de Castilla y León*. Universidad de León.

- CARABALLO P, CABRERA A, Y OTROS (1992): *Concepto de Educación física*. [Documento en línea] Disponible: http://www.uhu.es/65111/temas/tema1_1ma.htm. [Consulta: 2007, Marzo 14]
- CÁRDENAS, A. (2001): *Las escuelas bolivarianas y la descentralización*. Caracas: Informe.
- CARTA DE LA DECLARACIÓN DE LOS UNIVERSALES DERECHOS DEL NIÑO, (1959): Proclamada por la Asamblea General en su resolución 1386 (XIV), 20 de noviembre.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARVAJAL, L. (S/F). [Documento en Línea] Disponible http://www.veneconomia.com/site/files/articulos/artEsp143_11.pdf [Consulta: 2009, noviembre 07]
- CASIMIRO A, RUIZ F Y GARCÍA A. (1999): *Reflexiones sobre el pasado, presente y futuro de la educación física*. [Revista en línea] Disponible: http://askesis.arrakis.es/numero_6/ponencias/cap%201.html . [Consulta: 2006, Julio 24].
- CASTRO, A. (1994): *Consideraciones Acerca de la Educación Física en Venezuela*. Barquisimeto: Venezuela.
- CASTRO F, LIRA H. (2004): *Currículum y evaluación texto guía*. Chile: Edición: Primera.
- CAVE, R. (1979): *Introducción a la programación educativa*. Madrid: Anaya.
- CHRISTINE, D. (1973): *Guía práctica para el currículo y la instrucción*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- COLINA, C (1994): *Los grupos de discusión como propuesta metodológica*. En: CERVANTES, C. y SANCHEZ, E (coord.): *Investigar la comunicación. Propuestas Iberoamericanas*. México, Universidad de Guadalajara.
- COLL, E. (2006): *Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica*. [Revista en Línea] Disponible: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html> [Consulta: 2010, enero 07]

- COMISIÓN NACIONAL DE CURRÍCULUM. (1997): *Vicerrectorado Académico de la Universidad de Carabobo*. Principios para la transformación y modernización académico curricular en la educación superior venezolana.
- CONSEJO INTERNACIONAL PARA LA SALUD, EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN, DEPORTE Y DANZA (ICHPER • SD) (2001): *Comité Ejecutivo*.
- CONDE, M (1998): *Supervisión educativa, gerencia y pedagogía*. Caracas: Fondo Editorial de la U.P.E.L (FEDEUPEL)
- CONNELLY y LANZ. (1989): “Definiciones de currículum” en Enciclopedia internacional de la educación. Barcelona: MEC.-Vicens Vives.
- CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES. (2001): *Oportunidades de Estudio en las Instituciones de Educación Superior de Venezuela: Año 2001*. [Folleto] Caracas: Autor.
- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA, (1999): Caracas: Autor.
- CÓRDOVA, M. (1998): *Constructivismo, un fenómeno de nuestro tiempo*. Educación.
- CUBERO, G. (2001): *El estado y la educación*. Ediciones: Pirámide. Grupo Anaya.
- DA SILVA, M. (1999): *La educación física en Río Grande Do Sul durante la República Vieja. Apuntes sobre el momento histórico y sobre la formación de profesores*. [Revista en línea] Disponible: <http://www.sirc.ca/revista/efd13/rvema.htm>. [Consulta: 2007, Abril 07]
- DA SILVA, T. (1998): “*Cultura y Currículum como prácticas de significación*”, Revista de Estudios del Currículum Vol. 1 N 1. Barcelona: Edición Pomares – Corredor.
- DE CHÁVEZ, M. (1999): *Novena conferencia de esposas de jefes de estado y de gobierno de las Américas*. [Documento en línea] Disponible: <http://74.125.47.132/search?q=cache:BJEagJcXfywJ:www.ybiz.com/aybizweb/Events/News/DECQUITOfinal2.htm+Novena+conferencia+de+esposas+de+jefes+de+estado+y+de+gobierno+de+las+Am%C3%A9ricas+abril+2001%22&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=ve> [Consulta: 2008, julio 10].
- DE LA ORDEN, A. (2000): La función optimizante de la evaluación de programas evaluativos. En *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, n°2.

- DE MIGUEL, M. (2000): La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. En *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, n°2.
- DELGADO, F. (2004): Cultura, currículum educativo e identidades sociales: elementos para una discusión necesaria a partir de la reivindicación del sujeto. Presente y Pasado. *Revista de Historia*. Venezuela: ISSN: 1316-1369. Año 9. Volumen 9. N° 17.
- DÍAZ, A. (1999). *Didáctica y currículum*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- DÍAZ, H. Y HERNÁNDEZ, P (2000). *Ideas Constructivistas*. Madrid: ELITE.
- DÍAZ, J. (1996): *Los recursos y materiales didácticos en Educación Física*. Apuntes: Educación Física y Deportes.
- DÍAZ-BARRIGA, F., LULE, M., PACHECO, D., SAAD, E. Y ROJAS-DRUMMOND, SAAD. (1995): *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. México: Trillas.
- DOBLES, C., ZÚÑIGA, M. Y GARCÍA, J. (1998): *Investigación en educación: procesos, interacciones y construcciones*. San José: EUNED.
- DICCIONARIO DE SOCIOLOGÍA. (1997): Editor: Henry Pratt Fairchild. México: Segunda Edición.
- DI SANTE, E. (1996): *Psicomotricidad y Desarrollo Psicomotor del Niño y niña en Edad Preescolar*. Caracas: Fondo Editorial Tropikos.
- DÓMENECH, L (2001): *Historia y Pensamiento de la Educación Física y el Deporte*. Río Piedras, Puerto Rico: Publicaciones Gaviota.
- DORTA, A. (1998): *La educación física orientaciones didácticas*. [Revista en línea]. Disponible: <http://www.educa.rcanaria.es/ust/apdorta/ensica.htm> [Consulta: 2007, Abril 13]
- DOSSIER, A. (1996): *La educación física y deportes*. [Revista en línea]. Disponible: <http://www.sirc.ca/revista/efd1/12dosier.htm> [Consulta: 2008, Abril 04].
- EISNER, E. (1995): *Educación la visión artística*. Barcelona/ Buenos Aires: Paidós.
- ESPINOZA A, (2001): *Pasos y tesis curriculares*. España.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1996): *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.

- FIGUEROA, R (2007): *Las contradicciones filosóficas e ideológicas que posee la Escuela Bolivariana imposibilita la práctica de una educación científica y democrática* [Documento en línea] Disponible:<http://www.analitica.com/mujeranalitica/documentos/8272190.asp> [Consulta: 2009, julio 10].
- FLORES, L. (2001): *Escuelas integrales bolivarianas*. Propuesta pedagógica. Caracas: Autor.
- FOX, J. (1981): *El proceso de investigación en Educación*. Eunsa: Pamplona.
- FREEMAN, W. H. (1982): *Physical Education and Sports in a Changing Society*. Edition: 2da. Minneapolis, Minnesota: Burgess Publishing Company.
- GAGNÉ, E. (1990): *La planificación de la enseñanza: sus principios*. México: Trillas.
- GAGNÉ, E. (1991): *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- GALERA, A. (1996): *Gestión del material en las instalaciones deportivas*, en *Gestión del Material y Mantenimiento de las Instalaciones Deportivas*. Instituto Andaluz del Deporte. Málaga.
- GARANTO A, J. (1989): *Modelos de evaluación de programas educativos*. En Abarca, M.: *La evaluación de programas educativos*. Madrid: Morata.
- GARCÍA, J. (2001): *Diseño de ramas diversificadas o currículo diversificado en la reforma educativa de Bolivia*. Bolivia: Departamento de currículo diversificado.
- GARDINER, E. (1967). *The olympic festival*. En: A. Paterson & E. C. Hallberg.
- GERVILLA, A. (2006): *El currículum: fundamentación y modelos*. El modelo ecológico. Málaga: Innovare.
- GIMENO, J. (1995): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata. 3era edición.
- GIMENO, J; PÉREZ, A. (1995): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 2ª ed. Madrid: Akal.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Paídos/M.E.C
- GÓMEZ, E. (2001): *Apuntes del Seminario Teórico- Metodológico: Procesos de Investigación*, Toluca: ENT3.

- GONZÁLEZ, F. (1998): *Paradigmas en la Enseñanza de la Matemática*. Ediciones: Lopiher.
- GONZÁLEZ, L. (1994): “Educación ética y transversalidad” en *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Volumen N° 227.
- GONZÁLEZ, L (1995): *Áreas curriculares y temas transversales*. Madrid: Anaya/Alambra.
- GONZÁLEZ, M (2006). *La Didáctica y el proceso de enseñanza-aprendizaje*. (Texto Básico para el curso Didáctica Universitaria). UMCC. Cuba: Matanzas
- GONZÁLEZ, M (1993): *La educación física: Fundamentación teórica y pedagógica, en V.V.A.A: Fundamentos de educación física para enseñanza primaria*, vol. 1 Barcelona, INDE.
- GUILLÉN J, (1992): *Paradigmas de investigación en ciencias sociales: Un enfoque curricular*. Papel de Trabajo, Postgrado, USR.
- GRUNDY S. (1998): *Producto o Praxis del Currículum*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1998): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Editorial Taurus.
- HACKENSMITH, C (1966): *History of Physical Education*. New York: Harper & Row, Publishers.
- HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ Y BAPTISTA. (1998): *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill. Interamericana de México. DF. México.
- HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ Y BAPTISTA (2004): *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- JENKINS, J. (1991): *Learning Styles: Recognizing Individuality, en Schools in the Middle*.
- KEMMIS, S. (1996): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KIRK, D. (1990): *Educación física y currículum*. Valencia: Servei de Publicacions. Universitat de Valencia.
- KLIEBARD, H (2002): *Changing Course. American Curriculum Reform in the 20th centur*. New York: TeacherCollege Press.

- LAMAS, R. (2000): *Guía de ejercicios para el desarrollo de habilidades coordinativas motoras dirigidas a los docentes que laboran en la I y II Etapa de Educación Básica del municipio "Rómulo Gallegos" San Carlos estado Cojedes*. Trabajo de grado de maestría no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay.
- LANZ, C. (2001): *El proceso educativo transformador*. Maracay: Invedecor.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (2009): *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela (Extraordinario)* Caracas: Venezuela.
- LEY ORGÁNICA PARA LA PROTECCIÓN DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE (1998): *Gaceta oficial N° 5266*. (Extraordinaria) Caracas: Venezuela.
- LINCOLN, Y y GUBA, E (1994): "Competing Paradigms in Qualitative Research". En: N. K.Denzin y Y.S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- LIENDO, S (2000): *Una experiencia deportivo-recreativa para las Escuelas Bolivarianas*. Editorial: Candidus.
- LÓPEZ, A (2003): *¿Es la educación física, ciencia?* [Revista en línea]. <http://www.efdeportes.com/efd62/ciencia.htm>. [Consulta: 2007, Marzo 10].
- LOVISOLO, H. (1998): *El panorama actual de los grupos de la educación física*. [Revista en línea] Disponible: <http://www.sportquest.com/revista/efd12/hlove.htm> [Consulta: 2006, Julio 18]
- MADAUS, G. (1992): *Currículum evaluation and assessment*. En: *Handbook of research on curriculum*. Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA).
- MANZÓ, E. (2000): *A media maquina comenzó el periodo escolar 2001-2002*. Periódico: El Nacional.
- MARTÍNEZ, C. (1996): *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelo de evaluación de programas*. Madrid: UNED.
- McTAGGART, R y SINGH, M. (1986): *New Directions in Actions Research. En curriculum perspectives*. Volumen 6. N°2
- MENA A, MÉNDEZ J (2009): *La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)

- MEJÍA, F. (1994): *Programa de Educación Física. Propósitos generales de la educación física.* [Documento en línea] Disponible: URL:redesc.ilce.edu.mx/redescolar/c12/c12.htm [Consulta: 2007, Julio 25]
- MÉNDEZ, N. (2001): *Escuelas Bolivarianas. La suprema expectativa.* Educere: N° (10).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, (1992): *Programa de Estudio y Manual del Docente. Asignatura Educación Física y Deporte.* Edición: Especial. Caracas: Venezuela.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1997): *Currículo Básico Nacional Nivel de Educación Básica.* Caracas: Venezuela
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, (1997): *Currículo Básico Nacional Programa de estudio del Área de Educación Física de la I etapa de Educación Básica* Edición: Especial. Caracas: Venezuela.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, (1997): *Currículo Básico Nacional Programa de estudio del Área de Educación Física de la II etapa de Educación Básica* Edición: Especial. Caracas: Venezuela.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DIRECCIÓN NACIONAL DE DESARROLLO EDUCATIVODIRECCIÓN DE DESARROLLO CURRICULAR (2004). Estándares educativos de educación física para educación básica. San Salvador. [Documento en línea]http://www.miportal.edu.sv/NR/rdonlyres/2C774B61-4304-4BA3-9A0F-E5556E90DA65/0/1_Fisica_0_.pdf. [Consulta: 2008, noviembre 20].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (S/F): *Escuelas Bolivarianas. Bases conceptuales y operativas.* Documento sujeto a revisión. Caracas: Autor.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (1999): *Resolución N° 179.* Creación de Escuelas Bolivarianas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES, (2000): *Versión preliminar del Proyecto Educativo Nacional.* Caracas: Autor.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES, (2004): *La educación Bolivariana. Políticas, programas y acciones "cumpliendo las metas del milenio".* [Documento en línea]. <http://www.me.gob.ve/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=221> [Consulta: 2006, Octubre 21].

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES, (2005): *Educación Inicial Bases Curriculares* [Documento en línea]. <http://www.edumedia.org.ve/inicial/pdf1.pdf>. [Consulta: 2007, Febrero 21].
- MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN, (2007): *Currículo Nacional Bolivariano*. Caracas: Autor.
- MOLNAR, G. (2000). *Educación Física y Deporte infantil*. [Revista en línea] Disponible: <http://www.chasque.apc.or/gamolnar>. [Consulta: 2009, junio 20]
- MOSSTON, M. Y ASHWORTH, S. (1993). *La enseñanza de la educación física la reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Editorial Hispano Europea, S.A.
- MÚJICA, C (2000). *Una Gerencia Deficiente y Voluntarista Periódico: El Nacional*.
- NICOLETTI, J. (2006): *Fundamento y construcción del acto educativo*. [Revista en línea] Disponible: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2250538>. [Consulta: 2009, junio 20]
- OLIVO, A. (2003): *Propuesta de un plan de capacitación para la ejecución del programa de educación física dirigido a los docentes integradores adscritos al distrito escolar N° 20 del Palavecinos, estado Lara*. Trabajo de grado de maestría no publicado presentado a la universidad Bicentenario de Aragua. Maracay. Estado Aragua.
- PALELLA Y MARTINS, (2003): *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial: Once C.A. Caracas.
- PARLEBAS, P. (1997): *Problemas teóricos y crisis actual en la educación física*. [Revista en línea] Disponible: <http://www.sic.ca/revista/efd7/pparl71.htm> [Consulta: 2006, Julio 08]
- PEREZ, A (1998): *El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado*, A. (coord.) (1988): *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- PEREZ, A (1999): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

- PÉREZ, A Y LÓPEZ V (2006). *El enfoque histórico cultural una alternativa cognoscitiva en el proceso de enseñanza aprendizaje*. [Documento en línea] Disponible:
<http://www.umcc.cu/eu/Educacion%20Universitaria%202000/EL%20ENFOQUE%20HISTORICO%20CULTURAL%20UNA%20ALTER.pdf> [Consulta: 2009, junio 20].
- PÉREZ, R. (2000): *Hacia una educación de calidad. Gestión, Instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.
- PÉREZ, R. (2000): *Pedagogía Experimental. La Medida en Educación. Curso de Adaptación*. Uned.
- PÉREZ, R. (2006): “*Evaluación de programas educativos*”. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ, S (1998). *Investigación Cualitativa: retos e Interrogantes*. Métodos. Editorial La Muralla.
- PIAGET, J. (1979): *La Formación del Símbolo en el Niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PIERON, M. (1996). *Investigación sobre la enseñanza de la educación física. Implicaciones para los profesores*. [Revista en Línea] Disponible:
http://www.askesis.arrakis.es/numero_6/ponencias/cap%2013.html. [Consulta: 2006, Julio 09]
- PINAR, W. (1999): “*Not burdens: Breakthroughs*”. *Curriculum Inquiry*: 29, 365-367.
- POPKEWITZ, T. (1994): *Sociología política de las reformas educativas. El poder en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- PORLÁN, R. (1997): *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Edición 4ta. Díada.
- RAMÍREZ, F. (1996): *Análisis de la formación universitaria en las ciencias del deporte. Su adecuación a los perfiles profesionales*. [Revista en línea] Disponible: [//www.iusport.es/OPINIÓN/amador98.htm](http://www.iusport.es/OPINIÓN/amador98.htm). Consulta: [1999, Agosto 14]
- RAMOS, Y. (1996): *La educación ante el cambio de paradigma*. Caracas: Anaya.
- RAMOS, G. (2001): *Escuelas bolivarianas se caen a pedazos*. Caracas: Primicia.
- REGLAMENTO DEL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE (1991): *Gaceta Oficial N° 4338 (Extraordinario)*. Reforma Parcial. Caracas: Editorial Educen.

- REVISTA EDUCERE (2005): *La educación bolivariana. Escuelas Bolivarianas.* [Revista en línea] Disponible: http://www2.bvs.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000100007&lng=pt&nrm=iso [Consulta: 2009, junio 20].
- RODRÍGUEZ, R. (1997): *Transversalidad curricular y democracia en el contexto europeo.* Revista de educación N° 309. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- ROMAN, M. Y DIEZ, E. (2003): *Aprendizaje y Currículum.* Diseños curriculares aplicados. Buenos Aires: Edición: 6ta, 1° reimpresión. Novedades Educativas.
- ROYERO J (2005): *Las reformas educativas en el mundo.* [Documento en línea]. <http://www.monografias.com/trabajos38/reformas-educativas/reformas-educativas.shtml> [Consulta: 2006, Octubre 21].
- ROZENGARDT, R. (1998). La capacitación y la formación en educación física. [Revista en línea] Disponible: <http://www.sportquest.com/revista/efd11a/rod.htm>. Consulta: [2008, Julio 2]
- RUANO, CR (2002): *Más allá de la evaluación por resultados: Planteamientos metodológicos en torno al proceso de autoanálisis institucional y la construcción de indicadores de la calidad educativa en el contexto universitario.* Revista Iberoamericana de Educación. (ISSN: 1681-5653)
- RUIZ, C, (2002): *Instrumentos de investigación educativa, procedimientos para su diseño y validación.* Caracas: Edición segunda.
- SABINO, C (1986): *El proceso de investigación.* Caracas: Venezuela.
- SAMBOLIN, L. (1979): *Historia de la Educación Física y Deportes.* Puerto Rico: Imprenta Universidad Interamericana.
- SÁNCHEZ A, (2006): *Operacionalización de eventos variables.* Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rural El Mácaro. Departamento de Pedagogía e investigación. Área de investigación.
- SANTANA, M (2001): *Currículo y libertad.* Colombia: Edición Primera.
- SANTOS, M. (1998): *Evaluar es comprender.* Buenos Aires: Magisterio del río de la Plata.
- SAYLOR, J (1970): *Planteamiento del currículum en la escuela moderna.* Buenos Aires: Troquel.

- SECCO ELLAURI, O. & BARIDON, P. (1972): *Historia Universal Grecia*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- SCHWAH, J. (1995): Teacher stress y burnout. En Anderson, L. W. (Ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Second: Edition.
- SCRIVEN, M (2001). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: AERA
- SERFATTY M (S/F): *Identidad Nacional*. [Documento en línea] Disponible: http://www.onidex.gov.ve/simb_patrios/Identidad.php . [Consulta: 2007, Febrero 05]
- SMITH, H. (1967): Games of the Ancient Romans. En: A. Paterson & E. C. Hallberg (Eds). *Background Readings for Physical Education* New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- STENHOUSE, D (1991): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STEWART, D Y SHAMDASANI, P (1990): *Focus group. Theory and practice*. Sage, Londres.
- STUFFLEBEAM, D (2002): *Evaluación Sistémica: Guía teórica y práctica*. Edición: Paidos Iberica, S.A.
- STUFFLEBEAM, D; SHINKFIELD, A. (1996): *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica* España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica.
- TABA, H (1991): *Curriculum development: theory and practice [La elaboración del currículo]*, (Alpert, Rosa trad.). Argentina: Editorial Troquel, S.A. (El original fue publicado en 1962).
- TAMAYO Y TAMAYO. (1994): *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa: México.
- TAYLOR, S. Y R BODGAN (1990): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidos.
- TAYLOR, S. Y BODGAN R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidos, Barcelona.
- TEJEDOR, J (2000): *Perspectivas metodológicas actuales de la Evaluación Programas en al ámbito educativo*. Madrid: Escuela Española.

- TORRES, J. (1991): *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- TORRES, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- TORRES, M. (2008): Definición de didáctica. [Documento en línea] Disponible: <http://definicion.de/didactica/> [Consulta: 2009, junio 20].
- TYLER, R. (1997): *Principios básicos de la elaboración del currículo*. Buenos Aires. Troquel (Trabajo original publicado en 1949).
- UNESCO, (2000): *Marco de Acción de Dákar: Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*.
- UNIVERSIDAD DE CARABOBO, (UC). (S/F): *Pensum de la Especialidad Educación Física*. [Página Web en Línea]. Disponible: www.rectorado.uc.edu.ve/~catalogo/pensum_de_educación_06.htm. [Consulta: 2007, Noviembre, 11]
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, (ULA) (s/f): *Educación. Mención educación física, deportes y recreación* [Página Web en Línea] Disponible: www.ula.ve/pregrado/busca_carrera.asp?codigo=HEE&foto=1 [Consulta: 2007, Noviembre, 11]
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR, VICERRECTORADO DE DOCENCIA, (UPEL) (1996). *Diseño Curricular*. Documento Base. Caracas: Autor.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR, VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO. (2007): *Manual de Trabajos de de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Autor.
- UNIVERSIDAD DEL ZULIA, (LUZ) (S/F): *Facultad de Humanidades y Educación. Carrera Educación*. [Página Web en Línea]. Disponible: www.luz.ve/facultades/fached/ubasicas/escuelas/educacion/carr_humed_educ.html [Consulta: 2006, Noviembre, 08]
- VALLANCE, E. (1989): “*Curriculum oculto*” en *enciclopedia internacional de la educación*. Barcelona: MEC.-Vicens Vives.
- VALLÉS M, (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional* Madrid: Síntesis.

- VARGAS, G. (2004): *Currículum y evaluación de programas: el uso de una herramienta metodológica para el desarrollo y la mejora de la experiencia musical escolar*". En Actas de la Cuarta Reunión Anula de SACCoM en CD ROM. La Plata: UNLP.
- VARGAS, G. (2006): *Música, currículum y práctica escolar*. Tesis Doctoral. Universidad de León España.
- VÁZQUEZ, B. (1989): *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid, España: Gymnos Editorial.
- VERA, C. (1999): *Educación física y recreación en el siglo XXI*. [Revista en línea] Disponible: <http://www.sirc.ca/revista/efd13/veraguar.htm>. [Consulta: 2007, Abril, 16]
- VIEIRA, Y. (2001): *Propuesta de actualización docente para administrar el programa institucional según el diseño curricular (1996), dirigido al personal académico del departamento de educación física de la U.P.E.L –IPMAR*. Trabajo de grado no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay.
- WHEELER, D. (1993): *El desarrollo del currículum escolar*. Edición: 4ta Madrid: Santillana
- WINGATE L, LYONS P, STUFFLEBEAM D, GULLICKSON A, Y HORN J (2001): *Consuelo foundation's use of evaluation to guide and strengthen its hawaii and Philipine comunity development and housing programs*. USA
- WUEST, A, & BUCHER, C. (1999): *Foundations of Physical Education and Sports* Boston: WCB/McGraw-Hill.
- YUS, R. (1996): *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.
- ZABALA, A. (1991): "El enfoque globalizador" en *cuadernos de pedagogía* n° 68, Marzo 1989. Barcelona.
- ZABALZA, M. (1991): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

ANEXO I

PRIMER CUESTIONARIO



UNIVERSIDAD DE LEÓN
DEPARTAMENTO DE
PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA

Estimado colega:

Este cuestionario está diseñado para describir las prácticas escolares en el área de educación física de las escuelas bolivarianas del Municipio Girardot del Estado Aragua, adscritas al Ministerio del Poder Popular para Educación. No hay respuestas que se puedan considerar excelentes o malas. Sólo es un instrumento profundo para saber cuáles son las percepciones acerca de sus propias prácticas. Las respuestas son totalmente anónimas, y se analizará la información de tal modo que ninguna persona o escuela quedará identificada, ya que las valoraciones serán siempre globales.

Para poder avanzar en el conocimiento necesitamos saber lo que estamos haciendo ahora. Por ello, su ayuda en la respuesta sincera de este cuestionario es invaluable y se la agradecemos profundamente. Le pedimos que coloque una X en el lugar correspondiente a los datos y a su grado de acuerdo con las afirmaciones que se hacen. Es muy importante que conteste teniendo en cuenta solo su accionar en las propias prácticas.

Atentamente,

Dra. Isabel Cantón Mayo. Dpto.Fª y Cs. de la Educación. Universidad de León.

Prof. (a). Argenira Ramos. Dpto.Fª y Cs. de la Educación. Universidad de León/ Dirección de Curricula, DGPL, Secretaría de Educación GCBA.

1.- Sexo:		2.- Edad:			
Femenino ()	Masculino ()	20/30 años ()	31/40 años ()	41/50 años	más de 51 años ()
3.- Experiencia docente en el área de educación física: menos de 5 años () entre 5 y 10 años () Entre 11 y 15 años () entre 16 y 20 años () 21 años y más ()					
4.- Título:					
Institución que lo expidió:					
5.- Otros títulos:					
6.- Institución educativa donde Labora:.....					
7.- Tipo de jornadas en la que trabaja:		tiempo integral ()	horario bolivariano ()		
8.- Cantidad de horas dedicadas a la docencia en educación física: entre 8 y 12 horas () entre 12 y 16 horas () entre 16 y 20 horas () entre 20 y más ()					

Por favor coloque una X en el lugar correspondiente según su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (1 Completamente de acuerdo, 2 De acuerdo, 3 Indeciso, 4 En desacuerdo, 5 completamente en desacuerdo)

	1	2	3	4	5
9.- Tiene usted conocimiento del documento oficial de la escuela bolivariana.					
10.- Tiene usted conocimiento del diseño curricular de educación física de preescolar					
11.- Tiene usted conocimiento del diseño curricular de educación física de la I Etapa de Educación Básica.					
12.-Tiene usted conocimiento del diseño curricular de educación física de la II Etapa de Educación Básica.					
13.- En la práctica cotidiana le resulta difícil concretar las propuestas de los diseños curriculares.					
14.- Consulta los diseños indispensablemente para planificar las clases de educación física.					
15.- Los contenidos de educación física los distribuye por nivel dentro de cada grado en los diseños curriculares.					
16- Para elaborar la planificación se transcriben textualmente los contenidos de los diseños curriculares por cada nivel educativo.					
17.- A la hora de planificar las clases le resulta útil del diseño curricular los bloques de contenidos					
18.- A la hora de planificar las clases le resulta práctico de los diseños curriculares, la relación de competencias e indicadores de evaluación.					
19.- En la planificación se debe tener presente la edad cronológica de los estudiantes.					
20.- Al seleccionar los juegos motrices para las clases analiza sus características para ejecutarlos según el grado de dificultad y el nivel del estudiante.					
21. - La aptitud física en las clases está determinada por la capacidad motora de los estudiantes.					
22.- El criterio mayoritario para la selección del bloque de contenido vida al aire libre en las clases es en función de las necesidades e intereses de los estudiantes.					
23.- Los contenidos de expresión corporal que se trabajan en clase se van definiendo sobre la marcha.					
24.- Planifica en conjunto con el docente de aula.					
25.- Su planificación es en función a los proyecto de aprendizaje del docente aula.					
26.- El avance individual de cada sujeto debe ser considerado a la hora de evaluar.					

27.- El docente debe tener presente los conocimientos de entrada de sus estudiantes a la hora de evaluar.					
28.- La evaluación de las actividades escolares deben estar en relación al desempeño de cada estudiante.					
29.- El avance de los estudiantes en relación a una actividad debe anotarse en un registro descriptivo de su participación.					
30.- La evaluación forma parte de las clases para medir lo que los estudiantes van aprendiendo.					
31.- En la práctica concreta la planificación de las clases queda subordinada a la preparación de los estudiantes para representar a la institución en eventos escolares.					
32.- Las clases contienen experiencias de bailes tradicionales.					
33.- Los estudiantes efectúan actividades aeróbicas para dosificar su consumo de oxígeno.					
34.- Los estudiante realizan combinaciones de ejercicios anaeróbicos					
35.- Los estudiantes ejecutan presentaciones de bailes al finalizar el lapso.					
36.- Los estudiantes desarrollan dramatizaciones al finalizar el lapso.					
37.- Los estudiantes participan en juegos predeportivos durante todo el año escolar.					
38.- Las condiciones ambientales de los espacios físicos para realizar la práctica pedagógica, son adecuados.					
39.- En la institución donde labora existe material deportivo suficiente para llevar a cabo la clase de educación física.					
40.- El espacio físico destinado para realizar la práctica pedagógica es adecuado.					
41.- El deporte es un medio de la educación física.					
42.- El juego es un medio de la educación física.					
43.- Los centros de informática son utilizados como medios para profundizar en los contenidos del área.					
44.- La práctica pedagógica de la educación física esta sustentada en la reflexión sobre los fines de la educación.					
45.- La práctica pedagógica debe fomentar que toda persona construya su propio conocimiento.					
46.- La comunidad participa en las actividades planificadas en la escuela.					
47.- Los miembros de la comunidad participan en la toma de decisiones de las actividades de la escuela.					
48.- Las innovaciones pasan por un proceso de discusión colectiva.					
49.- Los estudiantes realizan actividades donde se promueve el rescate del ambiente.					

50.- Los estudiantes realizan bailoterapia durante el lapso.					
51.- Al menos una vez al año los estudiantes se presentan en espacios abiertos para demostrar lo aprendido en el área de educación física.					
52.- Los estudiantes realizan jornadas donde se promueve la alimentación balanceada.					
53.- Los estudiantes ejecutan proyectos donde se valore la naturaleza.					
54.- Los estudiantes desarrollan dramatizaciones durante el lapso.					
55.- Los estudiantes hacen mímicas durante el lapso.					
56.- Los estudiantes ejecutan pantomimas durante el lapso.					
57.- Los estudiantes participan en danzas durante el lapso.					
58.- Los estudiantes hacen bailes durante el lapso.					
59 - Los estudiantes ejecutan juegos deportivos durante el lapso.					
60.- Los estudiantes desarrollan juegos tradicionales durante el lapso.					
61.- Los estudiantes practican juegos para desarrollar la capacidad aeróbica durante el lapso.					
62.- Los estudiantes realizan actividades físicas para desarrollar la capacidad anaeróbica durante el lapso.					
63.- Los estudiantes participan en juegos para desarrollar la flexibilidad durante el lapso.					
64.- Los juegos constituyen un medio para integrar los contenidos de la Educación física en el currículo básico nacional.					
65.- Los estudiantes ejecutan los fundamentos técnicos del voleibol durante el lapso.					
66.- Los estudiantes efectúan combinaciones de ejercicios anaeróbicos durante un lapso.					
67.- Los estudiantes participan en combinaciones de ejercicios aeróbicos durante un lapso.					
68.- Los estudiantes ejecutan los fundamentos técnicos del futbol sala durante el lapso.					
69.- Los estudiantes realizan fundamentos técnicos del baloncesto durante el lapso.					
70.- El ritmo corporal permite aprovechar los efectos de la música en relación al movimiento.					
71.- Los estudiantes participan en bailes tradicionales en el lapso.					
72.- Los estudiantes ejecutan bailes modernos en el lapso.					
73.- Los estudiantes realizan danzas tradicionales en el lapso.					
74.- Los estudiantes practican danzas modernas en el lapso.					

¿Qué aspectos del Diseño Curricular le parecen interesantes?

¿Puede llevarlos a la práctica? Si _____ No _____

En caso de responder negativamente señale ¿Por qué?

¿Qué ideas del Diseño curricular son las que le parecen menos interesantes?

¿Por qué?

¿Además del voleibol, baloncesto y futbol sala, que otro(s) deporte (s) planifica?

¿Qué temas de capacitación sugeriría para optimizar el uso de los Diseños Curriculares en las prácticas educativas?

Muchas gracias.

ANEXO II

CUESTIONARIO DEFINITIVO



UNIVERSIDAD DE LEÓN
DEPARTAMENTO DE
PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA

Estimado colega:

Este cuestionario está diseñado para describir las prácticas escolares en el área de educación física de las escuelas bolivarianas del Municipio Girardot del Estado Aragua, adscritas al Ministerio del Poder Popular para Educación. No hay respuestas que se puedan considerar excelentes o malas. Sólo es un instrumento profundo para saber cuáles son las percepciones acerca de sus propias prácticas. Las respuestas son totalmente anónimas, y se analizará la información de tal modo que ninguna persona o escuela quedará identificada, ya que las valoraciones serán siempre globales.

Para poder avanzar en el conocimiento necesitamos saber lo que estamos haciendo ahora. Por ello, su ayuda en la respuesta sincera de este cuestionario es invaluable y se la agradecemos profundamente. Le pedimos que coloque una X en el lugar correspondiente a los datos y a su grado de acuerdo con las afirmaciones que se hacen. Es muy importante que conteste teniendo en cuenta solo su accionar en las propias prácticas.

Atentamente,

Dra. Isabel Cantón Mayo. Dpto.Fª y Cs. de la Educación. Universidad de León.

Prof. (a). Argenira Ramos. Dpto.Fª y Cs. de la Educación. Universidad de León/ Dirección de Curricula, DGPL, Secretaría de Educación GCBA.

1.- Sexo:		2.- Edad:		
Femenino ()	Masculino ()	20/30 años ()	31/40 años ()	41/50 años más de 51 años ()
3.- Experiencia docente en el área de educación física: menos de 5 años () entre 5 y 10 años () Entre 11 y 15 años () entre 16 y 20 años () 21 años y más ()				
4.- Título: Institución que lo expidió:				
5.- Otros títulos:				
6.- Tipo de jornadas en la que trabaja: tiempo integral () horario bolivariano ()				
7.- Cantidad de horas dedicadas a la docencia en educación física: 33,33 horas () entre 33,33 y 36 horas () entre 36 y más ()				

Por favor coloque una X en el lugar correspondiente según su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (1 Completamente de acuerdo, 2 De acuerdo, 3 Indeciso, 4 En desacuerdo, 5 completamente en desacuerdo)

	1	2	3	4	5
8.- Tiene usted conocimiento del documento oficial que rige a las Escuelas Bolivarianas.					
9.- Tiene usted conocimiento del diseño curricular de educación física en educación inicial.					
10.- Tiene usted conocimiento del diseño curricular de educación física de la I Etapa de Educación Básica.					
11.-Tiene usted conocimiento del diseño curricular de educación física de la II Etapa de Educación Básica.					
12.- En la práctica cotidiana le resulta difícil concretar las propuestas de los diseños curriculares.					
13.- Consulta usted los diseños indispensablemente para planificar las clases de educación física.					
14.- Los contenidos de educación física están distribuidos por nivel dentro de cada grado.					
15- Para elaborar la planificación se transcriben textualmente los contenidos de los diseños curriculares por cada nivel educativo.					
16.- A la hora de planificar las clases le resulta útil del diseño curricular los bloques de contenidos					
17.- A la hora de planificar las clases le resulta práctico de los diseños curriculares, la relación de competencias e indicadores de evaluación.					
18.- En la planificación se debe tener presente la edad cronológica de los estudiantes.					
19.- Al seleccionar usted los juegos motrices para las clases, analiza sus características para ejecutarlos según el grado de dificultad y el nivel del estudiante.					
20. - La aptitud física en las clases está determinada por la capacidad motora de los estudiantes.					
21.- El criterio mayoritario para la selección del bloque de contenido vida al aire libre en las clases es en función de las necesidades e intereses de los estudiantes.					
22.- Los contenidos de expresión corporal que se trabajan en clase se van definiendo sobre la marcha.					
23.- Planifica en conjunto con el docente de aula.					
24.- Su planificación es en función a los proyecto de aprendizaje del docente de aula.					
25.- El avance individual de cada sujeto debe ser considerado a la hora de evaluar.					

26.- El docente debe tener presente los conocimientos de entrada de sus estudiantes a la hora de evaluar.					
27.- La evaluación de las actividades escolares debe estar en relación al proceso de cada estudiante.					
28.- El avance de los estudiantes en relación a una actividad debe llevarse en un registro descriptivo de su participación.					
29.- La evaluación forma parte de las clases para medir lo que los estudiantes van aprendiendo.					
30.- En la práctica concreta, la planificación de las clases queda subordinada a la preparación de los estudiantes para representar a la institución en eventos escolares.					
31.- Las clases contienen experiencias de bailes tradicionales.					
32.- Los estudiantes efectúan actividades aeróbicas para dosificar su consumo de oxígeno.					
33.- Los estudiantes realizan combinaciones de ejercicios anaeróbicos					
34.- Los estudiantes ejecutan presentaciones de bailes durante el lapso.					
35.- Los estudiantes desarrollan dramatizaciones durante el lapso.					
36.- Los estudiantes participan en juegos predeportivos durante el año escolar.					
37.- En la institución donde labora usted existe material deportivo suficiente para llevar a cabo la clase de educación física.					
38.- El espacio físico destinado para realizar la práctica pedagógica es adecuado.					
39.- El deporte es un medio de la educación física.					
40.- El juego es un medio de la educación física.					
41.- Los centros de informática son utilizados como medios para profundizar en los contenidos del área.					
42.- La práctica pedagógica de la educación física esta sustentada en la reflexión sobre los fines de la educación.					
43.- La práctica pedagógica debe fomentar que toda persona construya su propio conocimiento.					
44.- La comunidad participa en las actividades planificadas en la escuela.					
45.- Los miembros de la comunidad participan en la toma de decisiones de las actividades de la escuela.					
46.- Las innovaciones pasan por un proceso de discusión colectiva.					
47.- Los estudiantes realizan actividades donde se promueve el rescate del ambiente.					
48.- Los estudiantes realizan bailoterapia durante el lapso.					

49.- Al menos una vez al año los estudiantes se presentan en espacios abiertos para demostrar lo aprendido en el área de educación física.					
50.- Los estudiantes realizan jornadas donde se promueve la alimentación balanceada.					
51.- Los estudiantes ejecutan proyectos donde se valore la naturaleza.					
52.- Los estudiantes hacen mímicas durante el lapso.					
53.- Los estudiantes ejecutan pantomimas durante el lapso.					
54.- Los estudiantes participan en danzas durante el lapso.					
55.- Los estudiantes dentro de sus actividades durante el lapso planifican concursos de bailes.					
56 – Los estudiantes ejecutan juegos deportivos durante el lapso.					
57.- Los estudiantes desarrollan juegos tradicionales durante el lapso.					
58.- Los estudiantes practican juegos para desarrollar la capacidad aeróbica durante el lapso.					
59.- Los estudiantes realizan juegos predeportivos para desarrollar la capacidad anaeróbica durante el lapso.					
60.- Los estudiantes participan en juegos para desarrollar la flexibilidad durante el lapso.					
61.- Los juegos constituyen un medio para integrar los contenidos de la Educación física con el resto de las áreas académicas.					
62.- Los estudiantes ejecutan los fundamentos técnicos del voleibol durante el lapso.					
63.- Los estudiantes efectúan combinaciones de ejercicios anaeróbicos durante un lapso.					
64.- Los estudiantes participan en combinaciones de ejercicios aeróbicos durante un lapso.					
65.- Los estudiantes ejecutan los fundamentos técnicos del futbol sala durante el lapso.					
66.- Los estudiantes realizan fundamentos técnicos del baloncesto durante el lapso.					
67.- El ritmo corporal permite aprovechar los efectos de la música en relación al movimiento.					
68.- Los estudiantes participan en bailes tradicionales en el lapso.					
69.- Los estudiantes ejecutan bailes modernos en el lapso.					
70.- Los estudiantes realizan danzas tradicionales en el lapso.					
71.- Los estudiantes practican danzas modernas en el lapso.					

¿Qué aspectos del Diseño Curricular le parecen interesantes?

¿Puede llevarlos a la práctica? Si _____ No _____

En caso de responder negativamente señale ¿Por qué?

¿Qué ideas del Diseño curricular son las que le parecen menos interesantes?

¿Por qué?

¿Además del voleibol, baloncesto y futbol sala, que otro(s) deporte (s) planifica?

¿Qué temas de formación permanente sugeriría para optimizar la administración de los Diseños Curriculares en las prácticas educativas?

Muchas gracias.

ANEXO III: Cálculo del Coeficiente de Cronbach

	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	2	2	1	1	4	1	1	4	2	2	1	1	1	1	4	2
2	0	1	1	1	2	5	2	4	2	2	1	5	2	2	2	2
3	4	2	2	2	2	1	2	4	2	2	0	3	0	1	2	1
4	2	2	2	2	3	3	2	2	1	1	1	3	1	1	5	2
5	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2
6	4	2	5	5	4	2	1	4	1	4	2	3	0	4	1	4
7	1	3	1	1	1	1	1	1	1	3	5	5	1	1	1	1
8	2	3	1	4	2	5	3	1	1	5	1	4	1	1	3	1
9	3	3	1	1	5	3	1	1	3	3	1	3	1	2	2	3
10	2	5	1	1	0	2	1	4	2	2	1	5	1	1	1	4
	1,51	1,17	1,60	2,10	2,49	2,49	0,50	2,27	0,46	1,38	1,82	1,82	0,32	0,93	1,79	1,29

	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41
1	1	1	1	1	1	0	2	1	1	2	2	1	4	4	4	1	
2	1	1	1	4	2	4	4	1	1	4	4	1	5	5	5	1	
2	2	1	1	1	2	5	1	1	1	1	1	1	4	5	4	2	
1	2	1	2	1	2	3	2	2	2	2	2	2	5	5	5	1	
2	1	2	1	1	2	3	2	2	2	2	2	1	3	3	3	1	
1	1	1	4	5	4	5	1	1	1	1	1	1	4	4	2	2	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	3	1	5	5	5	1	
1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	3	3	1	4	5	5	1	
3	1	1	1	3	1	1	3	1	1	1	5	1	1	1	1	1	
4	2	2	2	2	2	2	4	2	2	4	4	2	5	5	5	4	
	1,07	0,23	0,18	0,94	2,22	0,77	2,93	1,43	0,23	0,23	1,78	1,79	0,18	1,56	1,73	2,10	0,94

	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58
4	5	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2
1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	4	4	4	2	2
2	5	0	2	4	1	1	1	1	1	1	2	1	1	4	4	1	1
1	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2
1	1	2	1	3	3	0	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	5	3	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
1	3	1	3	5	5	2	1	4	5	5	3	4	4	4	5	3	3
1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	5	5	4	4	2	2
2	4	2	2	5	5	4	2	2	2	2	2	2	2	4	4	1	1
	0,93	2,46	0,72	0,46	2,49	2,27	1,16	0,49	0,99	1,57	1,43	1,43	2,04	1,66	1,66	0,46	0,46

59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	0
1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	34
1	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	4	1	4	30
2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	33
2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	24
1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	46
1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	28
1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	2	1	1	38
1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	3	1	2	2	36
1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	33

0,18 0,28 0,10 0,10 1,57 0,23 0,23 0,18 0,18 1,57 0,23 0,49 0,44 0,77 0,27 0,77

Num.item= 66 Sum.var = 11,56 Var.ins.= 58,85 Coef.Alf= 0,82