



La educación física en las escuelas portuguesas según sus profesionales

Amândio Graça
Paula Batista
Universidade de Porto (Portugal)

El propósito de este estudio es posibilitar una reflexión sobre las condiciones y las líneas de orientación para la enseñanza de la educación física en Portugal, desde el punto de vista de los propios profesionales que trabajan en las escuelas de educación básica y secundaria. Los datos han sido recogidos a partir de un grupo de discusión constituido por siete maestros de educación física con una larga experiencia en la enseñanza en educación básica y secundaria, y con reconocida dedicación profesional. El análisis cualitativo se llevó a cabo mediante un proceso de comparación constante, que buscó de forma sistemática diferencias y semejanzas en el discurso de los maestros. Los profesionales nos han dado una perspectiva de sus preocupaciones, de sus dificultades, y de su dedicación para combatir la marginalización de la asignatura.

Palabras clave: *estatus profesional, marginalización, maestros portugueses.*

Physical education in Portuguese schools according to their professionals

This study aims to explore the conditions and programmes for teaching physical education in Portugal from the point of view of the professionals working in primary and secondary schools. Data was gathered from a focus group made up of seven physical education teachers with extensive teaching experience in primary and secondary education and with recognised professional dedication. Qualitative analysis was carried out through a process of constant comparison, which systematically sought to find differences and similarities in what teachers had to say. These professionals gave us an insight into their concerns, difficulties and dedication to fighting the marginalisation of their subject.

Keywords: *professional status, marginalisation, Portuguese teachers.*

En Portugal, el discurso político de pasión por la educación y de vinculación del progreso económico y social a la educación ha dado paso a una estrategia de disminución del gasto en educación; dicho de otro modo, al recorte presupuestario para combatir la «onerosidad» del sistema educativo. En esta línea, esa disminución del gasto público en educación se está materializando, en gran medida, en la degradación de las condicio-

nes laborales de los maestros, ya sea por la reducción de los salarios o por el aumento de la carga semanal del trabajo docente y el número de estudiantes por aula. Así pues, el número de plazas en las escuelas se ve recortado, a la vez que un número cada vez mayor de maestros se ve abocado al desempleo. A todo ello hay que añadir el hecho de que la educación física (en adelante, EF) se vio especialmente afectada por la disminución

del tiempo designado a la asignatura en el plan de estudios, y por la retirada de su calificación en el cálculo del promedio final del estudiante en educación secundaria.

Hasta el momento, la EF figura como una asignatura obligatoria en toda la extensión del currículo de la educación básica y secundaria, lo que es una prerrogativa solamente compartida con la asignatura de portugués. Pero su grado de presencia no coincide con su importancia relativa dentro del conjunto de asignaturas del currículo (Graça, 2012). En primer lugar, porque no hay un maestro especialista en el primer ciclo de educación básica,¹ y son raros los maestros que dedican algún tiempo a las actividades de expresión físico-motora en el primer ciclo. En segundo lugar, porque la ecología de la escuela tiende a desvalorizar los aprendizajes asociados al dominio corporal (McNamee, 2005). Es decir, la EF es vista como una asignatura ambivalente que, por un lado, hace falta, pero por otro, es de baja valoración. Como indica Ennis (2006), la EF es un área de alta necesidad, pero de baja exigencia.

Ya en su momento, Siedentop (1987) consideró que la EF en las escuelas de secundaria era una especie en peligro de extinción debido a la incapacidad de hacer palpable su contribución efectiva a la formación de los estudiantes. También Lawson (1991) consideraba que una característica singular de la EF era que no todos sus profesionales estaban convencidos de que aprender era el objetivo más importante de la asignatura.

El término «crisis» es endémico e omnipresente en EF, haciendo de la asignatura un espacio permanente de discusión sobre lo que es y sobre lo que debería ser; sobre las bases de legitimación, y sobre su lugar y su importancia en la educación (Graça, 2012; Kirk, 1998; Swabey y Penney, 2011; Thorpe, 2003).

El término «crisis» es endémico e omnipresente en EF, haciendo de la asignatura un espacio permanente de discusión sobre lo que es y sobre lo que debería ser; sobre las bases de legitimación, y sobre su lugar y su importancia en la educación (Graça, 2012; Kirk, 1998; Swabey y Penney, 2011; Thorpe, 2003)

El propósito de este estudio es posibilitar una reflexión sobre las condiciones y las líneas de orientación para la enseñanza de la EF en Portugal, desde el punto de vista de los propios profesionales que trabajan en las escuelas de educación básica y secundaria.

■ Metodología

Con la finalidad de responder al propósito planteado, se organizó un grupo de discusión constituido por maestros de EF con larga experiencia educativa, con reconocida dedicación profesional, y con capacidad de reflexión sobre los desafíos y problemas de la educación física actuales. Dentro de estos parámetros, se buscó intencionalmente una diversidad de perspectivas en función del género, del grado de experiencia en enseñanza, y del área geográfica, aunque circunscrita a un radio no superior a 60 km desde la ciudad de Oporto.

Los siete maestros que aceptaron participar en este estudio enseñan a estudiantes de clases de tercer ciclo de enseñanza básica y de secundaria. Por razones no previstas, no fue posible incluir a maestros de segundo ciclo. Así pues, el grupo de discusión lo integraban: Carlos Mangas (maestro de secundaria de Vila Verde, con 28 años de experiencia profesional, prácticamente ejercida

en secundaria, pero con algunos años en segundo y tercer ciclo), Ricardo Cerqueira (maestro de tercer ciclo y de secundaria en el colegio Don Henrique, con 20 años de experiencia docente), Lucia Rego (maestra en la escuela de secundaria Filipa de Vilhena, en Oporto, con 24 años de experiencia docente, especialmente en secundaria, pero también en tercer ciclo), Manuela Reina (maestra de la escuela de secundaria Abel Salazar, en São Mamede de Infesta, con 40 años de experiencia docente, exclusivamente en secundaria; asimismo, maestra cooperante en el prácticum de formación de maestros de FADEUP), Henrique Santos (maestro en el Agrupamiento Escuelas de Oliveira do Douro, con 28 años de experiencia docente, predominantemente en tercer ciclo, y algunos años en segundo ciclo y secundaria), Miguel Pinto (maestro en la escuela de secundaria de Vizela, con 20 años de experiencia docente estrictamente en secundaria), y Eduardo Rodrigues (maestro en la escuela de secundaria de Ermesinde, con 30 años de experiencia docente en tercer ciclo y secundaria, y también maestro cooperante en el prácticum de formación de maestros de FADEUP).

La sesión de discusión tuvo lugar en la facultad de deportes de la Universidad de Oporto. Las intervenciones de los participantes fueron registradas mediante una grabadora de voz digital y transcritas íntegramente mediante un procesador de texto, para posteriormente ser analizadas cualitativamente, por medio de un proceso de comparación constante que buscó de forma sistemática diferencias y semejanzas en el discurso de los maestros (Patton, 2002).

Los extractos de texto más ilustrativos de las ideas de los maestros han sido traducidos al español para incluirlos en el apartado de los resultados. Las cuestiones planteadas exigieron una reflexión sobre las condiciones para el ejercicio de

la profesión y sobre la viabilidad y adecuación de los programas de EF, tomando como referencia las prácticas que desarrollan en las escuelas y lo que priorizan en su actividad de enseñanza. Los procedimientos de control de calidad del análisis han incluido la confirmación de la transcripción por ambos autores, el envío del respectivo texto a los participantes para su validación, su comentario, y la discusión de las conclusiones emergentes.

■ Resultados

La reflexión sobre las condiciones para el ejercicio de la actividad de enseñanza pone de relieve los factores que facilitan o dificultan el desarrollo del aprendizaje e interfieren directamente en el ambiente de trabajo de maestros y estudiantes. Las condiciones de trabajo están, además, íntimamente relacionadas con el estatus de la asignatura, con el respeto y reconocimiento de la comunidad educativa hacia los maestros de EF, y con la actitud de los gobernantes de la educación frente a la EF. La evolución de las condiciones hace emerger una curva que ha conseguido ya su punto más alto y se pronuncia ahora en dirección a un declive acentuado y amenazador de la ubicación de la EF en el currículo.

Con relación a un pasado lejano, se presenta una evolución favorable en las condiciones generales de trabajo:

La evolución de las condiciones hace emerger una curva que ha conseguido ya su punto más alto y se pronuncia ahora en dirección a un declive acentuado y amenazador de la ubicación de la EF en el currículo

Dos marcos reveladores de esa degradación tienen que ver con el tiempo atribuido a la asignatura y la importancia de la calificación en EF para el promedio del estudiante. A ellos cabe añadir los problemas derivados de la insuficiencia de espacios y de las dimensiones de las aulas

Haciendo una retrospectiva desde que empecé hasta ahora, en términos de condiciones, mucho mejor; nada que ver con las condiciones de cuando empecé a trabajar. (Carlos Mangas)

Yo estoy cerrando mi carrera, porque inicié mi jubilación este año, y llevo casi 40 años de tiempo de servicio. De hecho, he pasado por muchas cosas con respecto a la educación física. Creo que la educación física en los últimos años ha cambiado mucho; ganó una posición que hasta ahora nunca había tenido, y pienso que de un año a esta parte va a perder todo lo que ganó anteriormente. (Manuela Reina)

Sobre las condiciones materiales, lo que conozco en mi escuela es que han mejorado mucho. [...] las cosas se pusieron mejor en ese nivel. Por desgracia, con la política de desvalorización de la educación física, y también de la educación en general, todo esto va a empeorar, sin ninguna duda. (Henrique Santos)

Mirando 20 años hacia atrás, veo en la enseñanza dos aspectos. El primero tiene que ver con la mejora de las instalaciones y del equipamiento. Ahora bien, en la última fase de recuperación de equipamientos e instalaciones, los espacios de EF han sido relegados a un segun-

do plano, con unas condiciones actuales de trabajo de tercer mundo... Por tanto, ahora no se observa ninguna mejora. Así que, de alguna manera, se da cuenta de la importancia que la asignatura tiene para los gestores.

En cuanto al segundo aspecto, observo una degradación de la situación socio-profesional de los maestros, y esto también tiene que ver con las políticas de educación que proletarizan la enseñanza; con la intensificación de la labor docente, aumentando el número de horas de trabajo por semana y el de alumnos por clase, debiendo desarrollar cada vez más tareas burocráticas durante la semana y, por tanto, disponiendo de menos tiempo para preparar las actividades para los estudiantes. (Miguel Pinto)

Mi escuela es una escuela bastante antigua. No fue intervenida, era una de las que se quedaron en el limbo con las obras ya adjudicadas; pero con el cambio de Gobierno quedamos sin nada. Por tanto, tenemos problemas muy graves en cuanto a la organización del espacio, el número de aulas dentro de los espacios que tenemos disponibles, y la calidad del material de que disponemos. (Eduardo Rodrigues)

La inversión del desarrollo de las condiciones de la EF hacia una degradación del estatus de la asignatura y de los profesionales se verbaliza en diferentes registros. Dos marcos reveladores de esa degradación tienen que ver con el tiempo atribuido a la asignatura y la importancia de la calificación en EF para el promedio del estudiante. A ellos cabe añadir los problemas derivados de la insuficiencia de espacios y de las dimensiones de las aulas:

Además, me doy cuenta de que parece que la intención de los responsables es que la educación física pase a ser opcional. Esto se nota

en mi escuela en términos de las decisiones para este año. Cuando fue necesario recortar en algún lugar, la revisión del currículo señaló claramente a la educación física. Perdimos en el tercer ciclo un número de horas bastante considerable. Cuando era necesario recortar, sin duda que tenía que ser en la educación física. Y me parecen un poco tristes esas decisiones por parte de los gestores. (Ricardo Cerqueira)

Hasta cierto punto, la educación física ha mejorado en cuanto a material, e incluso por el hecho de una mayor carga horaria. Así, en educación secundaria, pasó a tener 4 tiempos de 45 minutos cada semana, por lo que los estudiantes ya han comenzado a valorarla. Además, contaba para el promedio final, lo que era muy importante, sobre todo en escuelas de grandes centros urbanos como Oporto. [...] Ahora, en el 10.º año, ya no cuenta para el promedio final, se dará una inversión en términos de esfuerzo, implicación, incluso en la escuela. Cuando saben que no cuenta, indirectamente se produce una desvalorización de la asignatura. (Lucia Rego)

¿Lo que siento ahora? Con las malas noticias que se avecinan... Doble 90 minutos, tres clases, es un lujo. Para mí es fantástico, funciona muy bien, pero creo que se va a perder. Desde el momento en que se pierda el doble 90 minutos y todo se cambie a 50 minutos, los 180 minutos semanales se convierten en 150. Recuerdo los años ochenta, cuando había 50 más 50 minutos, si los agrupábamos en un bloque de 2 horas (50 + 50 minutos). Aquello era un desperdicio, sobraba siempre mucho tiempo. Ya los 50 minutos aislados no daban para nada. Yo estoy a punto de irme, no estaré aquí para verlo. Es para vosotros. Y yo digo, ¡caram-

ba, estábamos tan bien con el doble 90 minutos! ¡Era fantástico lo que podíamos hacer con los estudiantes!

[...] Si no reponen la calificación en educación física, los alumnos estarán desmotivados; sin la calificación, será una tortura... Mira, haz lo que te dé la gana... Para mí es un vacío que ni siquiera puedo imaginar. Así no anticipo mucho futuro, a mi pesar, porque ya habíamos llegado a un nivel fantástico. (Manuela Reina)

En lo que respecta al tiempo, hace muchos años que trabajo con 90 más 45 minutos; 45 es un tiempo muy corto, aunque gestionado con mucho cuidado y tratando de acortar el tiempo en el vestuario... En realidad las cosas son difíciles, tengo la experiencia de mis colegas del segundo ciclo, que trabajan con 90 + 90 minutos, porque la escuela tenía una opción para darles 45 minutos más y se sentían bien. Se sentían bien, y de un momento a otro se vuelven como nosotros, y ahora se sienten extremadamente limitados en el tiempo. (Henrique Santos)

Los espacios de práctica son una variable fundamental en la evaluación de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, de las posibilidades y oportunidades pedagógicas de desarrollo de los programas. Los espacios existentes en las escuelas reflejan, y en gran medida condicionan, lo que ocurre en EF. Asimismo, se

Los espacios de práctica son una variable fundamental en la evaluación de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, de las posibilidades y oportunidades pedagógicas de desarrollo de los programas

convierten en un aspecto de primer orden para la organización colectiva del trabajo de los maestros de EF. Es decir, el régimen de rotación por los espacios subordina toda la periodización y planificación de actividades y de objetivos de aprendizaje. La relación entre la cantidad, calidad y diversidad de espacios; el número de clases y maestros trabajando en un mismo horario, y la dimensión de las aulas, representan factores críticos en la evaluación de las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Si hay situaciones de reducción de espacios y de aumento de estudiantes, que inevitablemente obligan a importantes imposiciones de ocupación y aprovechamiento, también hay situaciones perfectamente injustificadas de horarios sin criterio para las clases de EF, lo que es un reflejo del grado de importancia atribuido a la asignatura y del respeto hacia los maestros de EF.

La insuficiencia de espacios cubiertos somete a las clases a las contingencias de la meteorología: lluvia, frío, viento, pisos resbaladizos y otras molestias que dificultan o impiden la realización del plan de clase y obligan a suspender la lección o a sustituirla por un plan alternativo. Por norma, las escuelas disponen de un polideportivo cubierto; en general, un gimnasio poco más grande que una cancha de balonmano. Es normal acoger en ese espacio a tres clases de forma simultánea, cada una trabajando en un tercio del polideportivo separado por una cortina, que reduce escasamente el ruido ambiental. Además, algunas escuelas disponen aún de una sala más pequeña donde se pueden desarrollar actividades de danza, gimnasia, lucha u otro tipo de actividades.

Los espacios de los que una escuela dispone y su gestión influyen en el nivel de satisfacción y realización profesional, y contribuyen a la construcción de la identidad profesional en sus dimensiones individuales y colectivas.

Los espacios de los que una escuela dispone y su gestión son factores que influyen en el nivel de satisfacción y realización profesional, y contribuyen a la construcción de la identidad profesional en sus dimensiones individuales y colectivas

Sin embargo, es lamentable, por ejemplo, que a los maestros no se les pregunte cómo quieren que estén organizados los espacios, siendo el espacio una cuestión clave. Por ejemplo, yo no tengo dificultades para enseñar baloncesto en mi escuela porque dispongo de dos canchas transversales, lo que es óptimo en términos de densidad para la actividad motora; pero en balonmano, fútbol y otros deportes, ya no es así. Evidentemente, esta falta de espacio tiene implicaciones pedagógicas en la enseñanza. (Henrique Santos)

Una clase de baloncesto en un tercio de gimnasio se puede organizar. Balonmano y fútbol sala es mucho más complicado para realizar en un tercio del gimnasio, que es lo que todos nosotros tenemos. Todos estamos más o menos en la misma situación. Y es muy complicado. (Carlos Mangas)

Respecto a las limitaciones, la mayor preocupación respecto a mi práctica tiene que ver con el espacio, que normalmente nos limita a un tercio del gimnasio, con clases siempre entre 25 y 30 estudiantes, con un problema añadido que es el ruido que causan tres o cuatro clases al mismo tiempo dentro de un gimnasio. La comunicación, la retroalimentación y toda la

información relacionada con la organización del juego, la parte táctica del juego, es lo que me gusta explorar; pero a menudo tengo dificultad para que me escuchen, debido a los decibelios causados por las tres clases que están habitualmente en el gimnasio. (Ricardo Cerqueira)

Aquí, en nuestra escuela, estamos condicionados por las instalaciones... En uno de esos espacios sólo se puede practicar bádminton, voleibol, o la parte de saltos de la gimnasia; en otra salita pequeña sólo se puede practicar danza, condición física o la parte de gimnasia de saltos. Por lo tanto, el profesor está condicionado a hacer lo que puede.

Además, con las obras de remodelación de las instalaciones, en nuestra escuela estamos peor que antes. Antes éramos tres profesores trabajando al mismo tiempo; ahora, tratando de sacar provecho a los horarios de los estudiantes, somos cuatro profesores trabajando a la vez, y dos tienen que dar clases en el exterior, donde, cuando llueve, las condiciones meteorológicas impiden la realización de las prácticas planificadas. Pisos mojados, resbaladizos..., los profesores ya enviaron varios documentos advirtiendo de esta situación. (Lucia Rego)

Estoy muy contenta, y eso me lleva a reflexionar sobre la educación física, sobre lo que los grupos de educación física representan en las escuelas, el respeto hacia la materia, el respeto por lo que haces, si el grupo tiene peso, si el grupo tiene dignidad. Las cosas funcionan bien si tienen un poco de peso. Nunca hay más de tres profesores trabajando a la vez en mi escuela. A partir de ahora, si la clase no se da, no es responsabilidad del maestro de educación física, la lluvia no es culpa nuestra ni de los estudiantes. (Manuela Reina)

Yo prácticamente nunca he trabajado en otras escuelas. No quería volver a tener tres maestros en un mismo espacio, lo que me producía una gran confusión. Y creo que, realmente, en términos de salud del maestro, si ya estoy mal, ¿cómo estaría si me encontrara en esa situación? (Risas) Así que, por lo menos, trabajo en un área donde puedo desarrollar las actividades de gimnasia; en otro espacio del gimnasio sólo para mí, donde puedo abordar varios deportes de equipo, y en un espacio al aire libre, condicionado por la lluvia. Cuando hay problemas de lluvia, tenemos que buscar alguna alternativa. Pero, por esa razón, intentamos en cada trimestre pasar por tres actividades; de hecho, abordamos casi nueve modalidades, ocho o nueve deportes, durante el año. Así es como trabajamos. Cambiamos cada semana. Yo preferiría que no fuera así, pero hemos intentado otras maneras y, finalmente, la cosa se ha estabilizado de este modo. (Henrique Santos)

Los programas nacionales reciben valoraciones muy diversas por parte de los docentes. Para unos, los programas son cerrados, prescriptivos e inasequibles; para otros, en cambio, son abiertos y ajustables a todas las situaciones. Lo cierto es que lo preconizado para los niveles avanzados en los programas no es considerado mínimamente razonable, ya sea por los alumnos y alumnas o por la realidad de las escuelas. Consiguientemente, no sirven de

Para unos, los programas son cerrados, prescriptivos e inasequibles; para otros, son abiertos y ajustables a todas las situaciones

referencia para el planteamiento de metas de aprendizaje o de estrategias de desarrollo de los contenidos.

Tengo la opinión de que los programas son un aspecto limitador de la realización de una clase de educación física. Primero, los programas de educación física son demasiado cerrados. Es decir, se proponen ciertos tipos de habilidades en la materia según el tipo particular de las áreas de contenido; después, diferencian todo eso en niveles: introductorio, elemental y avanzado, y luego hablan de las técnicas y del juego. Pero, para hacer eso efectivo, lleva tiempo, como es necesario en el deporte [...]. Y es completamente ilusorio plantear que nuestros alumnos y alumnas de secundaria puedan llegar más allá de un nivel introductorio, porque no hay tiempo para trabajar. (Eduardo Rodríguez)

En cuanto a la adecuación de los programas a los estudiantes, ya que estoy en una zona rural, siempre tengo estudiantes motivados que quieren hacer algo más. Si tuviéramos que seguir los programas, los estudiantes suspenderían casi todos en la parte de los deportes de equipo y en gimnasia, debido a que en primer ciclo [1.º a 4.º año de escolaridad], en mi región, los niños no tienen prácticamente nada. Las actividades de complemento curricular no aportan prácticamente nada para la adquisición de las habilidades motrices [...], y lo que deberían aprender en segundo ciclo lo aprenderán en el tercero. Y, en secundaria, aprenderán lo que deberían aprender en el tercer ciclo. Así, resulta difícil cumplir los programas de deportes de equipo de nivel avanzado. Tenemos algunos chicos en el fútbol y el resto es un desastre. (Carlos Mangas)

Yo decía hace un rato que hay aspectos importantes. Cuando los programas fueron presentados, había aspectos positivos para solicitar un mejor equipamiento de las escuelas. Estoy de acuerdo con lo que dicen los colegas, hay muchas demandas en los programas que no son realistas. (Henrique Santos)

Soy un poco crítico acerca de la forma en que se nos imponen los programas. Pido disculpas por no tener tan presente la legislación, pero [los programas] indican una serie de deportes: tres de equipo, tres individuales, uno de raquetas y unos pocos más. Y esta imposición siempre es de 6 o 7 deportes cada año. Para mí, es algo que sigue siendo absurdo. Entonces, ¿qué sucede? Los programas presentan una serie de contenidos, algo muy extenso, y después eso se resume en 12 clases; con algunos días festivos y fiestas en la escuela, 12 o 13 clases. Me parece mucho más. Como otro colega ha dicho antes, sería mucho más útil trabajar un deporte en un trimestre, así los estudiantes llegarían a entender el juego. Con las 10 o 12 clases, lo que sucede es que no logran entender el juego. (Ricardo Cerqueira)

Y entonces, qué va a prevalecer, lo que piensan ellos que son los programas o lo que ven ellos en los programas. Muchas veces nos fijamos en ellos [los programas] y sólo vamos a aplicar lo que nos gusta, dejando mucho fuera. Así, lo que sucede entonces es que son demasiado abiertos. Por eso están muy bien hechos, según mi punto de vista, al contrario de lo que todos dicen. Creo que son un espectáculo, porque todo el mundo puede hacer lo que quiera. Y haciendo lo que quiera, si las instituciones de formación de docentes hacen bien su trabajo, creo que el éxito de la educación física es el éxito de la formación de los profesores de edu-

cación física. Lo que falla es permitir a algunos profesores que no comprendan el propósito de la asignatura... Vienen a la escuela y hacen cosas que no tienen nada que ver con lo se debe hacer en la asignatura.

[...] Cada uno de nosotros cree que necesita más tiempo para abordar los contenidos. Eso es verdad. Necesitamos más tiempo, y como necesitamos más tiempo, los programas señalan que el profesor seleccionará lo que considere importante... En la práctica, estamos haciendo una herejía, pues consideramos que necesitamos tiempo, pero al mismo tiempo llenamos nuestros programas con más actividades de educación física. Tenemos que tomar decisiones. Y los programas están bien hechos en ese sentido, pues permiten a cada grupo tomar sus opciones. (Miguel Pinto)

La orientación ecléctica de multiactividades, favorecida en los programas, tiende a generar una profusión de unidades de enseñanza de corta duración que no permiten la consolidación del aprendizaje, dando lugar a una situación frustrante de iniciación permanente que los docentes intentan superar apuntando a diferentes soluciones y ensayando nuevos modelos de aproximación; entre ellos, el modelo de educación deportiva o los modelos centrados en la comprensión. En ese contexto de innovación didáctica, los juegos de equipo ocupan un lugar importante en los programas implementados por los maestros. Actividades como la danza y la gimnasia acrobática de grupo ganan terreno y proporcionan un cambio de roles y de ambientes de aprendizaje, demandando de una forma muy interesante la creatividad y la autonomía, así como un entusiasmo y una implicación que superan el propio tiempo de la lección de EF.

Dado que los programas no contemplan ningún mecanismo de control y admiten el más

La orientación ecléctica de multiactividades tiende a generar una profusión de unidades de enseñanza de corta duración que no permiten la consolidación del aprendizaje, dando lugar a una situación frustrante de iniciación permanente que los docentes intentan superar apuntando a diferentes soluciones y ensayando nuevos modelos

amplio margen de variación, la calidad del programa efectivamente concretado depende críticamente de la competencia y dedicación profesional del maestro. La capacidad de gestión individual del maestro y de los grupos profesionales es obviamente limitada, pero puede crear siempre alguna diferencia, por insignificante que parezca.

Los programas señalan la enseñanza de varias categorías. La condición física es una de ellas, así que es importante que, en secundaria, los alumnos tengan un proyecto de desarrollo de su aptitud física, en el sentido de que sean capaces de crear hábitos de ejercicio regular. Por lo tanto, eso siempre es valorado en los tres años de secundaria. La danza es también parte del programa de secundaria. No es sólo saber una danza particular (chachachá, merengue, vals, tango...) en términos formales. También pueden desarrollar ciertos tipos de movimientos. Se valora la expresión corporal. A menudo, en secundaria, tienen que hacer una coreografía, escoger una música que les guste, preparar un tipo determinado de pasos y construir su coreografía. A continuación, el profesor puede ver su creatividad, cómo construyen los movi-

mientos de forma armoniosa y la forma como realizan y desarrollan los pasos de acuerdo con la estructura rítmica de la música elegida. (Lucia Rego)

Si tú vas a mi escuela en febrero o en marzo, ves que todas las clases están haciendo danza al mismo tiempo, con todos los profesores. En las primeras clases, poner a los chicos a bailar es muy complicado, y por lo general se retraen. Después, cuando vamos a terminar, todos quieren continuar con la danza. Igual lo hacemos con la gimnasia acrobática, los ponemos a preparar esquemas y a seleccionar músicas. Con ello, logramos captar la atención de los estudiantes... Yo estoy hablando de una zona rural donde hay escuela y casi nada más, sólo fútbol. Logramos hacer que los estudiantes, después de la escuela, soliciten entrenar las coreografías de danza o los esquemas de acrobacia. (Carlos Mangas)

Me gusta mucho trabajar en secundaria y puedo decir que he aprendido a orientar el prácticum... desde el momento en que empecé a traer nuevas metodologías. Y me estoy refiriendo al modelo de educación deportiva (MED). Desde hace 3 años a esta parte, comencé con mis alumnos con una nueva forma de enseñanza que es enseñar los deportes de equipo a través del MED. Empecé con el deporte del baloncesto... Vamos a empezar en el primer trimestre y en el segundo con ese modelo con los estudiantes desde 10.º año

La calidad del programa efectivamente concretado depende críticamente de la competencia y dedicación profesional del maestro

hasta el 12.º. Me decidí a consolidar ese modelo y estoy encantada.

[...] Ahora creo que los profesores no siempre aportan mucho a la educación física. Creo que va a perder mucho también por culpa de los profesionales. Este año, estudiantes en el 11.º año me dicen: «Profesora, el año pasado no era así, llegábamos a clase y el profesor nos preguntaba qué queríamos hacer». Yo trato de cumplir con los programas de secundaria. Les enseño a rematar y a hacer bloqueos, y los alumnos tienen que hacer eso, y todos lo hacen. Algunos lo hacen mejor, es cierto; otros lo hacen peor, pero lo comprenden.

Antes hubiera aplicado un modelo de enseñanza más tradicional y, en realidad, he visto que los estudiantes aprendieron mucho mejor con el MED. Algunos de los que eran más rebeldes han asumido los roles que les habían asignado y fue muy motivador para ellos. Creo que funcionó muy bien. Hacer el modelo con muchas clases, como me ha ocurrido, es bastante pesado. Cuando lo voy a aplicar, lo hago en una parte del trimestre y trato de mantener equipos estables y, a veces, incluso en diferentes deportes.

¿Qué más? Creo que es importante solicitar la inteligencia de los alumnos, de manera que comprendan el juego y desarrollen la autonomía. Ahí los modelos tácticos y el MED, lo creo, sirven para eso mismo. Es importante tener intensidad motriz en las clases, porque los estudiantes realmente tienen que salir satisfechos con lo que hacen en la clase, con su intensidad, su actividad física. Y crear el gusto por la actividad física, porque realmente es fundamental para su futuro; si lo conseguimos, practicarán. (Henrique Santos)

■ Conclusiones

La EF en Portugal se siente nuevamente amenazada por las políticas de desvalorización de su importancia en el currículo. Los profesionales nos han dado una perspectiva muy incisiva de sus preocupaciones y de sus dificultades, así como de su dedicación a combatir la marginalización de la asignatura, a buscar nuevas salidas, y a renovar los discursos y las prácticas para ganar el interés y la implicación de los estudiantes, y el respeto y el reconocimiento de los pares y de la comunidad. Y todo ello para afirmarse y realizarse como profesionales de un área imprescindible para la educación.

Nota

1. En Portugal, la educación preuniversitaria normal, sin contar la educación infantil (0-6 años de edad), comprende 12 años de escolaridad, que se divide en tres ciclos de educación básica (primer ciclo: 1.º a 4.º año de escolaridad; segundo ciclo: 5.º y 6.º año de escolaridad; tercer ciclo: 7.º a 9.º año de escolaridad; y educación secundaria: 10.º a 12.º año de escolaridad).

Referencias bibliográficas

- ENNIS, C. (2006): «Curriculum: Forming and Reshaping the Vision of Physical Education in a High Need, Low Demand World of Schools». *Quest*, vol. 58(1), p. 41.
- GRAÇA, A. (2012): «Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física», en MESQUITA, I.; BENTO, J.O. (eds.): *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. Belo Horizonte, Brasil. Casa da Educação Física, pp. 93-117.
- KIRK, D. (1998): «Educational Reform, Physical Culture and the Crisis of Legitimation in

Physical Education». *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 19(1), pp. 101-112.

- LAWSON, H. (1991): «Three perspectives on induction and a normative order for physical education». *Quest*, vol. 43(1), pp. 20-36.
- MCNAMEE, M. (2005): «The nature and values of physical education», en GREEN, K.; HARDMAN, K. (eds.): *Physical Education: Essential Issues*. Londres. Sage.
- PATTON, M.Q. (2002): *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA. Sage.
- SIEDENTOP, D. (1987): «High school physical education: Still an endangered species». *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, vol. 58(2), pp. 24-25.
- SWABEY, K.; PENNEY, D. (2011): «Using discursive strategies, playing policy games and shaping the future of physical education». *Sport, Education and Society*, vol. 16(1), pp. 67-87.
- THORPE, S. (2003): «Crisis discourse in physical education and the laugh of Michel Foucault». *Sport, Education & Society*, vol. 8(2), pp. 131-151.

Dirección de contacto

Amândio Graça

Universidad de Porto (Portugal)
agraca@fade.up.pt

Este artículo fue solicitado por TÁNDEM. DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA en noviembre de 2012 y aceptado en enero de 2013 para su publicación.