Historia de la educación física en Ghana: escuela, formación docente y currículo

De la Costa de Oro colonial a los currículos escolares de Ghana: instituciones, profesorado, juegos locales, salud y evaluación del aprendizaje.

EDUFISICA · Revisión documental: 12 de noviembre de 2026
Ghana · Lectura estimada: 24 minutos a 220 palabras/minuto

Resumen

La educación física en Ghana reúne historias de escolarización, formación especializada y negociación del lugar de los saberes corporales. Esta monografía relaciona los debates de la Costa de Oro colonial con la consolidación de instituciones formadoras en Winneba y Cape Coast y con los marcos escolares consultados en noviembre de 2026. Distingue el aprendizaje integrado de kindergarten, la asignatura de primaria, el programa común de secundaria básica y las opciones de educación física y salud de bachillerato. Además, examina el papel de los juegos y las danzas locales, la preparación profesional del docente y las maneras de valorar lo aprendido. Los ejemplos permiten comprender cómo se conectan contenidos, participación y evaluación, sin confundir un currículo oficial con una descripción uniforme de lo que ocurre en todas las escuelas.

Palabras clave: historia de la educación física en Ghana; educación física en Ghana; formación docente en Ghana; currículo de educación física; juegos tradicionales de Ghana; Winneba y Cape Coast; evaluación en educación física.

Una historia de instituciones, aprendizajes y oportunidades

La historia de la educación física en Ghana cambia según el lugar desde el que se observe. Un patio escolar permite estudiar quién participa y qué aprende; un centro de formación muestra cómo se prepara al profesorado; un currículo establece aquello que una autoridad educativa espera enseñar. Las tres perspectivas se necesitan. Si únicamente se cuentan campeonatos, desaparecen las clases de quienes no integran una selección. Si únicamente se leen programas, quedan fuera las decisiones mediante las cuales una profesora transforma una indicación escrita en una experiencia posible para su grupo.

El recorrido se ocupa de esas relaciones. Parte de la Costa de Oro bajo dominio colonial británico, continúa por la especialización del profesorado y llega a los documentos escolares disponibles en los portales de las instituciones ghanesas. La denominación histórica Costa de Oro se utiliza para los contextos coloniales a los que se refieren las fuentes; Ghana designa el Estado independiente y sus instituciones posteriores. Esta distinción evita atribuir a una administración actual decisiones tomadas bajo otra estructura política.

También conviene separar educación física, deporte escolar y actividad física cotidiana. Una competición puede formar parte de una propuesta educativa, aunque su resultado no describa por sí solo el aprendizaje de toda una clase. A su vez, una danza o un juego comunitario pueden adquirir un lugar curricular sin haber nacido dentro de la escuela. La pregunta central consiste en reconocer qué cambia cuando una institución selecciona una práctica, prepara a quien la enseña y establece maneras de observar el progreso del alumnado.

La Costa de Oro: del ejercicio dirigido a la discusión pedagógica

Claire Nicolas reconstruye, mediante archivos británicos y ghaneses, una educación corporal colonial atravesada por diferencias sociales y raciales. Su investigación distingue los ejercicios dirigidos y la disciplina de ciertos contextos elementales de la formación mediante deportes de equipo en instituciones de acceso restringido. También documenta la circulación de especialistas: Peter D. Quartey estudió en Jordanhill en 1936 y posteriormente enseñó en Achimota. Durante los años cuarenta se organizaron cursos de actualización para docentes que discutían métodos, ejercicios y conocimientos científicos. No se trató de una transferencia inmóvil de un repertorio británico. Intervinieron personas que seleccionaban, defendían y cuestionaban formas de enseñanza. (Nicolas, 2021, §§2-3)

La diferencia entre formar a un súbdito colonial y educar para una ciudadanía con derechos ayuda a interpretar esas prácticas. La colaboración de un equipo podía valorarse como cualidad educativa mientras el orden político mantenía desigualdades entre quienes lo integraban. El interés histórico no consiste en declarar que todo ejercicio tenía una única intención. Consiste en examinar la relación entre sus propósitos, las posibilidades de acceso y la posición que ocupaban docentes y estudiantes dentro de las instituciones.

Esa lectura permite evitar dos simplificaciones. La primera supone que una escuela africana recibía pasivamente cualquier propuesta exterior; la segunda considera que la intervención de un docente africano borraba automáticamente las jerarquías coloniales. La formación profesional abría posibilidades de actuación, pero se desarrollaba dentro de condiciones desiguales. El artículo sobre Ghana y Costa de Marfil amplía esta comparación, mientras la investigación específica sobre mujeres y Ampe recupera participantes que una historia centrada en organizaciones masculinas dejaría al margen.

Winneba: especializar a quienes iban a enseñar

El informe *Education in Ghana*, publicado por la Office of Education estadounidense en 1976, describe una diferenciación importante en la preparación del profesorado. El sistema reunía centros de formación inicial general y establecimientos especializados. En Winneba se ofrecían cursos especializados de arte, ciencias domésticas, música y educación física desde 1958. Una nota del informe precisa que, en 1965-1966, se separó la sección que impartía el Certificate A Post Secondary; desde entonces, el Specialist Teacher Training College quedó dedicado exclusivamente a los cursos especializados. El informe registra después cursos de diploma de cuatro años y señala a la University of Cape Coast como examinadora externa de arte y educación física. Su descripción corresponde al sistema estudiado en aquella época, no a requisitos actuales de admisión. (George, 1976, pp. 150-157)

La especialización modificaba la organización del conocimiento. Preparar a un docente de educación física exigía algo diferente de asignar a una persona la vigilancia del juego o la dirección de una fila de ejercicios. Había un campo de estudio identificado, una trayectoria formativa y procedimientos para acreditar la preparación. Al mismo tiempo, la relación con una universidad examinadora conectaba el trabajo del college con otra institución responsable de revisar o certificar parte de esa formación.

El dato institucional adquiere más sentido cuando se relaciona con los destinos profesionales. El informe distingue la preparación de docentes para escuelas elementales de la formación de especialistas destinados también a secundaria y a los propios centros formadores. Así aparece una cuestión que atraviesa la historia de la asignatura: no basta con formar especialistas; importa saber dónde trabajan, a quiénes enseñan y cómo llegan sus conocimientos a los maestros que atienden grupos completos de niños. La expansión de un programa superior y la disponibilidad de enseñanza escolar son procesos relacionados, aunque no equivalentes.

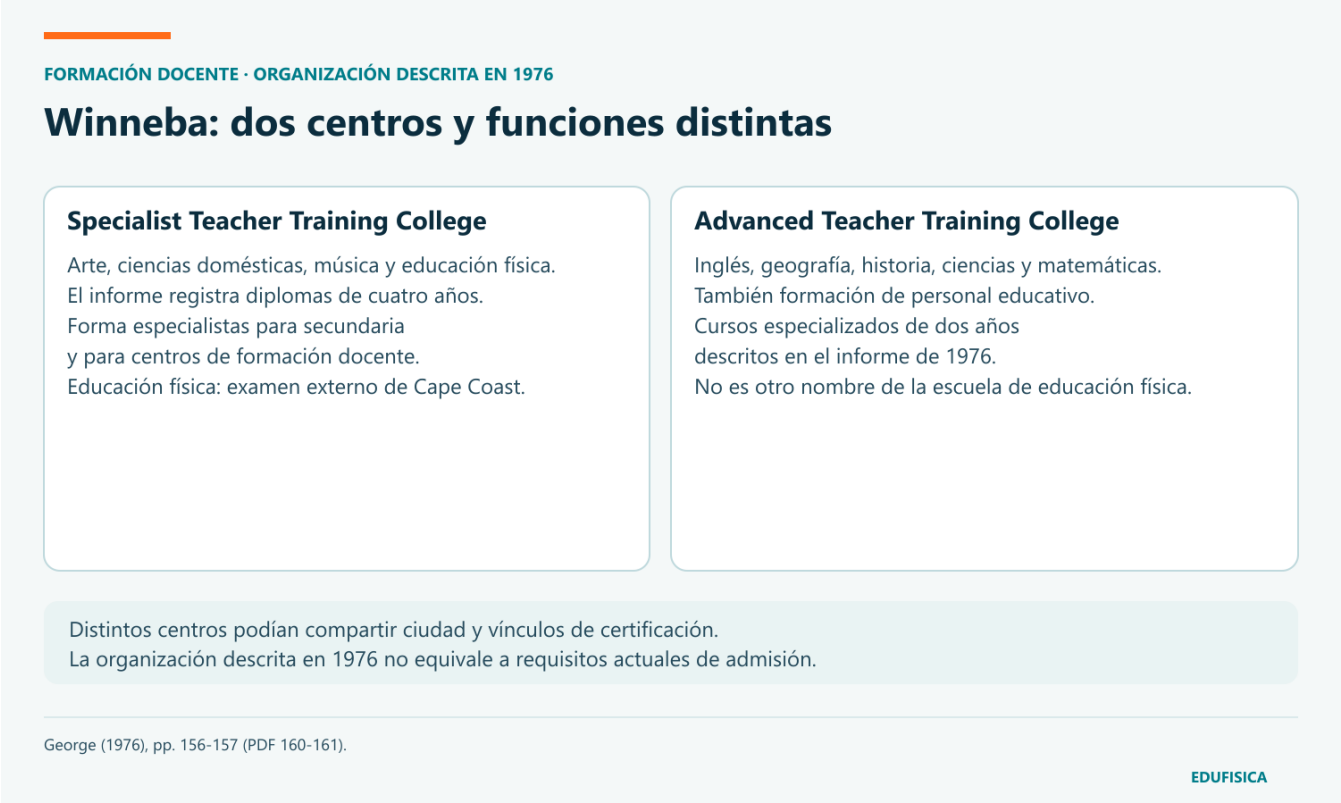


Figura 1. El informe de 1976 distingue el college especializado de los cursos del Advanced Teacher Training College. La relación con Cape Coast corresponde a la certificación descrita para ese periodo.

EDUFISICA · Esquema explicativo original. George, B. G. S. (1976). Education in Ghana (DHEW Publication No. OE 75-19119). U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education. Capítulo IV, pp. 150-157.

Cape Coast y Winneba: ampliar el campo universitario

La University of Cape Coast sitúa el inicio de su formación de grado en educación física en 1986 y el de sus programas de MPhil en salud y educación física en 1994. La reseña del departamento permite reconocer la ampliación de un campo que incorpora currículo, enseñanza, gestión y ciencias del ejercicio. Por su parte, la University of Education, Winneba identifica la antigua School of Physical Education dentro de su trayectoria institucional y explica la expansión hacia salud, recreación y deporte. La historia oficial de UEW fecha su creación como University College of Education en 1992. (University of Cape Coast, s. f.-a; University of Education, Winneba, s. f.-b, s. f.-c)

La universidad amplía las preguntas disponibles para un futuro profesor. Junto con aprender una destreza aparecen decisiones sobre progresión, evaluación, organización de grupos y relación entre movimiento y salud. Esta ampliación no vuelve innecesario el conocimiento práctico. Lo sitúa dentro de una preparación en la que ejecutar, explicar y enseñar se conectan sin convertirse en la misma capacidad. Una persona puede realizar una habilidad con solvencia y necesitar preparación adicional para reconocer las dificultades de otra.

Un plan de estudios archivado por Cape Coast permite observar esa articulación mediante asignaturas de práctica deportiva, currículo, aprendizaje motor, evaluación y microenseñanza. Aquí se utiliza como testimonio de una organización formativa publicada por la universidad, no como promesa de que permanezca idéntica en cada cohorte actual. La convocatoria de UEW para 2025-2026, a su vez, incluye un B.Ed. en Health, Physical Education and Recreation. Leídas juntas, estas fuentes muestran continuidad del campo y diversidad de trayectorias, sin reducir todos los programas a una titulación única. (University of Cape Coast, s. f.-b; University of Education, Winneba, s. f.-a)

La reorganización de Winneba permite precisar otra diferencia institucional. Su historia oficial explica que en 1992 se reunieron siete colleges que otorgaban diplomas. Entre ellos estaban el Advanced Teacher Training College, el Specialist Training College y la National Academy of Music de Winneba; no eran tres nombres sucesivos de un mismo establecimiento. La misma reseña sitúa en mayo de 2004 el cambio de estatus a universidad plena mediante el Act 672. Conservar estas distinciones permite seguir qué institución formaba, cuál se integró en un proyecto mayor y qué transformación jurídica se produjo después. (University of Education, Winneba, s. f.-b)

Esta ampliación también plantea una cuestión para leer las titulaciones: el nombre de una universidad actual no debe proyectarse sin más sobre toda su historia. Un diploma del periodo de los colleges, una formación de grado y un posgrado pertenecen a organizaciones y momentos diferentes. La continuidad de personas, espacios o saberes puede convivir con cambios en certificación y responsabilidades. Reconocerlo ayuda a comparar trayectorias profesionales sin ordenar a sus participantes mediante equivalencias retrospectivas que las fuentes no establecen.

La preparación profesional: saber enseñar además de saber practicar

Los *National Teachers' Standards for Ghana* organizan la profesión en tres dominios: valores y actitudes profesionales, conocimiento profesional y práctica profesional. Las orientaciones consultadas vinculan los estándares iniciales con la aprobación del gabinete del 28 de septiembre de 2017 y los aplican también al desarrollo posterior del docente. Entre sus exigencias aparecen conocer el currículo, comprender al alumnado, planificar clases variadas, trabajar con grupos diversos, ofrecer retroalimentación y mantener registros significativos. La evaluación del profesorado debe apoyarse en evidencias reunidas en un portafolio profesional. (National Teaching Council, s. f., pp. 12-16)

Para la educación física, esta organización permite formular una diferencia concreta. Conocer las reglas de un juego informa sobre el contenido; preparar una situación donde todos puedan aprender implica también decisiones pedagógicas. El docente necesita anticipar quién comprende la consigna, qué dificultad presenta el material, cuánto tiempo espera cada participante y qué observará durante la práctica. La calidad de su intervención no se reconoce únicamente en una demostración técnicamente correcta, sino en las condiciones de aprendizaje que construye para otras personas.

Asimismo, un portafolio profesional resulta útil cuando hace visible el razonamiento que sostiene una clase. Un plan, por sí solo, expresa una intención. Si se acompaña de observaciones, trabajos del alumnado y una revisión posterior, permite analizar qué ocurrió y qué decisión conviene modificar. Esa conexión entre preparación, intervención y reflexión ayuda a comprender por qué la formación docente necesita experiencias escolares supervisadas y conversación con colegas. Acumular documentos sin interpretar lo sucedido no cumple la misma función que seleccionar evidencias para revisar una dificultad real de enseñanza.

El portafolio del profesor y el portafolio del estudiante tampoco son documentos intercambiables. En el primero interesa reconocer decisiones profesionales: cómo se interpretó el currículo, qué apoyos se prepararon y qué se modificó después de observar al grupo. En el segundo interesa seguir un aprendizaje del alumno. Una evidencia puede participar en ambos, pero cambia la pregunta que se le formula. Por ejemplo, una explicación escrita de un estudiante puede mostrar su comprensión de una actividad; para el profesor, esa misma respuesta puede servir para revisar si una consigna permitía expresar lo que pretendía evaluar.

Esta diferencia ayuda a comprender el alcance educativo de los registros exigidos por los estándares ghaneses. Registrar tiene sentido si permite comunicar un progreso y fundamentar decisiones. Una colección

de marcas sin identificar la tarea, el criterio o el apoyo utilizado deja preguntas sin resolver. A la inversa, una descripción breve y situada puede aportar información útil para la siguiente clase o para conversar con una familia. La preparación profesional incluye aprender a seleccionar esa información, conservarla con una finalidad y utilizarla de manera proporcionada. Su valor no aumenta automáticamente con la cantidad de formularios reunidos.

Las reformas recientes: conectar etapas sin borrar sus diferencias

NaCCA distingue cinco fases educativas: kindergarten, primaria inferior, primaria superior, junior high school y senior high school. Su historia curricular señala la implementación del enfoque basado en estándares para kindergarten y primaria desde septiembre de 2019, y el despliegue progresivo del Common Core Programme de JHS durante el curso 2021-2022. Para secundaria superior sitúa el comienzo previsto de la implantación progresiva en 2024-2025. Estos datos describen la secuencia publicada por la autoridad curricular; la fecha de una carpeta de descarga no sustituye la fecha que aparece en la edición del documento. (NaCCA, s. f.)

La continuidad entre etapas no exige repetir una actividad con más dificultad todos los años. Puede implicar una transformación de aquello que se aprende a reconocer. Un niño pequeño explora cómo desplazarse y compartir el espacio. Más adelante puede comparar alternativas, explicar una regla, registrar su práctica o justificar una decisión relacionada con el cuidado corporal. La progresión se vuelve educativa cuando esas nuevas exigencias guardan relación con experiencias anteriores y con posibilidades efectivas de participación.

Además, el nombre de una asignatura no basta para identificar su estructura. En Ghana se encuentran documentos de Physical Education y otros de Physical Education and Health. Conviene revisar sus componentes antes de suponer que toda referencia corresponde a un mismo programa. La comparación de etapas permite observar cómo la salud, la práctica motriz y las dimensiones sociales se organizan de maneras diferentes. El cambio curricular se comprende mejor siguiendo sus decisiones de contenido y evaluación que buscando una etiqueta capaz de resumir toda la enseñanza nacional.

Kindergarten: el movimiento dentro de una experiencia integrada

El currículo de kindergarten de 2019 propone aprendizaje mediante el juego, participación activa y organización temática integrada. Su orientación pedagógica rechaza separar rígidamente la experiencia infantil en asignaturas aisladas. La evaluación incluye observación, listas de cotejo, registros y portafolios. El movimiento se interpreta dentro de un conjunto de experiencias en el que también intervienen lenguaje, relaciones y exploración del entorno. La atención a las diferencias del alumnado aparece vinculada a la selección de tareas y apoyos. (NaCCA, 2019a, pp. iv-v, xi-xii)

Esta organización cambia el papel de una consigna. Pedir que un grupo se desplace por un espacio puede abrir oportunidades para nombrar posiciones, escuchar una indicación, reconocer a otros y ajustar la acción. El valor educativo depende de lo que se propone y observa. Sería insuficiente considerar que cualquier desplazamiento produce, por sí mismo, todos esos aprendizajes. Hace falta decidir cuál se está trabajando y mantener una intervención comprensible para niños que pueden expresarse y actuar de maneras diferentes.

Como ejemplo hipotético, una docente podría organizar una búsqueda de objetos por colores y posiciones dentro de un espacio seguro. Algunas niñas y niños necesitarían que la indicación se acompañara de un gesto

o una demostración; otros podrían explicar a un compañero cómo encontrar el objeto. La observación recogería cómo comprenden y ajustan su acción, en lugar de comparar únicamente quién llega antes. La situación ilustra la relación entre juego, comunicación y movimiento; no se presenta como una actividad observada en un centro ghanés ni como una secuencia obligatoria del currículo.

Primaria: cinco ámbitos que dan amplitud a la asignatura

El currículo de educación física de primaria de 2019 distribuye el contenido en cinco ámbitos: habilidades y patrones de movimiento; conceptos, principios y estrategias del movimiento; condición física; conceptos y estrategias relacionados con ella; y valores y aspectos psicosociales. En su secuencia aparecen desplazamientos, manipulación, ritmo, conciencia espacial, seguridad, interacción social y pensamiento crítico. El documento propone dos periodos semanales de treinta minutos, preferentemente prácticos. Es una asignación curricular sugerida por esa edición, no una medición de minutos efectivamente impartidos en cada escuela. (NaCCA, 2019b, pp. xv, xxii)

La organización resulta relevante porque impide identificar la asignatura con un deporte predominante. Un repertorio amplio ofrece problemas de aprendizaje diferentes: orientar el cuerpo, regular una trayectoria, mantener un esfuerzo adecuado o coordinarse con otras personas. El profesor necesita relacionarlos con propósitos reconocibles. Una clase con muchos juegos puede ser variada y, al mismo tiempo, dejar poco claro qué se espera aprender. A la inversa, una tarea sencilla puede tener profundidad cuando permite observar cambios y ofrecer ayuda oportuna.

En esta etapa, la amplitud debe acompañarse de continuidad. No conviene convertir cada sesión en un comienzo sin relación con la anterior. Si un grupo ha practicado desplazamientos entre objetos, una nueva tarea puede modificar la dirección, el ritmo o la colaboración, manteniendo parte del problema conocido. Así se reconoce qué se conserva y qué exige una adaptación. Esta manera de leer la secuencia no supone asignar idéntico desarrollo a todos los niños de una edad; obliga a observar respuestas y a graduar las condiciones de práctica.

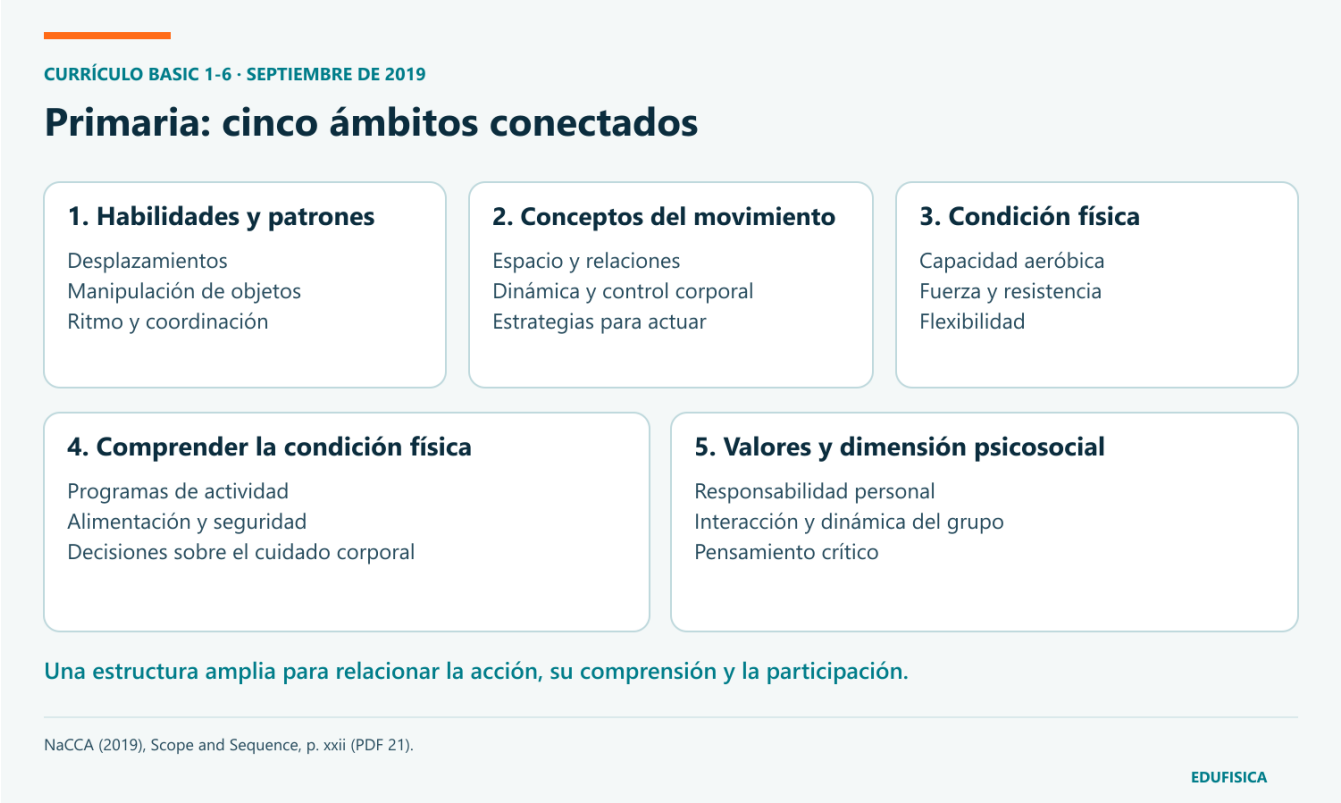


Figura 2. La organización de primaria combina aprendizaje motor, comprensión del movimiento, condición física y dimensiones sociales. Los cinco ámbitos permiten relacionar las tareas prácticas con propósitos de aprendizaje diferentes.

EDUFISICA · Esquema explicativo original. National Council for Curriculum and Assessment. (2019b). Physical education curriculum for primary schools (Basic 1-6). pp. viii-xv, xxii, 2-3.

Del indicador a una clase: un ejemplo de lectura curricular

En Basic 1, el programa incluye desplazamientos por encima, debajo, delante, detrás y a través de objetos, con demostración, práctica al propio ritmo y retroalimentación. También propone saltos y acciones de rodar un balón. Estos ejemplos permiten ver la conexión entre un estándar amplio, un indicador más concreto y orientaciones para la enseñanza. El indicador expresa aquello que el alumnado debe demostrar; el ejemplo ofrece una manera de ayudarle a conseguirlo. Confundir ambas funciones conduciría a valorar la obediencia a una actividad en lugar de interpretar el aprendizaje que debía hacer posible. (NaCCA, 2019b, pp. 2-3)

Imaginemos una adaptación docente de esos desplazamientos. Un recorrido podría tener dos caminos con espacios distintos entre objetos y una consigna común: pasar sin chocar y explicar qué relación espacial se está utilizando. Quien necesite más apoyo recibiría una demostración cercana o un recorrido más despejado. Quien lo resuelva podría proponer una variación y comprobar si la consigna continúa siendo clara. Las alternativas no representarían categorías fijas de alumnado; serían condiciones ajustables según lo que se observa durante la práctica.

La evaluación podría concentrarse en dos evidencias: reconocer la relación espacial solicitada y ajustar el movimiento al recorrido elegido. El tiempo empleado no tendría que convertirse en el criterio principal si el propósito es comprender y actuar en el espacio. Un estudiante que se detiene para reorganizarse puede estar resolviendo el problema con cuidado. Por ello, la observación debe atender a la tarea y a los apoyos utilizados. Este ejemplo hipotético muestra una lectura del programa, no añade un requisito nacional ni sustituye la decisión profesional sobre seguridad, accesibilidad y materiales.

Junior high school: salud y actividad física en relación

El currículo de Physical Education and Health para JHS1-JHS3 reúne dos grandes campos: educación para la salud y educación mediante la actividad física. Incluye nutrición, prevención y manejo de enfermedades, primeros auxilios y lesiones, junto con juegos y danzas tradicionales, condición física y participación deportiva. La edición consultada lleva septiembre de 2020 en portada y copyright de 2021; NaCCA la ofrece desde su página de Common Core Programme. Propone tres periodos semanales de cincuenta minutos y la integración de teoría y práctica. (NaCCA, 2021, pp. xxi, xxx-xxxii)

Integrar no significa interrumpir una práctica para recitar una definición sin relación con lo que sucede. Supone construir una pregunta que permita actuar y comprender. Una actividad puede ofrecer información para reconocer la intensidad del esfuerzo, discutir una elección o revisar una situación de riesgo. La explicación cobra sentido cuando ayuda a tomar decisiones sobre el movimiento; la práctica, cuando permite contrastar lo que se había entendido. Ninguna de las dos dimensiones necesita convertirse en simple acompañamiento de la otra.

El registro personal que aparece en distintas propuestas de esta etapa también merece atención. Anotar una duración o describir una práctica puede ayudar a reconocer continuidad y cambios. Sin embargo, el dato debe interpretarse con su contexto: oportunidades de práctica, recursos disponibles y apoyos necesarios. Un diario no es valioso por contener muchas cifras, sino por permitir una reflexión vinculada con el aprendizaje. Esta distinción cobra especial importancia cuando una experiencia escolar se conecta con hábitos fuera de la clase, donde el alumnado no dispone de condiciones idénticas.

Juegos y danzas locales: contenido cultural y problema de enseñanza

El programa de JHS nombra juegos como Ampe y propone investigar, identificar y practicar expresiones de la propia localidad. También incorpora danzas como adowa, kpo dada, dugu y takai. En bachillerato, el currículo común plantea ejemplos como Agbadza, Kpanlogo y Adowa, relacionando explicación, práctica y conocimiento de su contexto. Estas presencias documentales permiten hablar de un lugar curricular explícito de repertorios locales. No establecen que todas las comunidades practiquen las mismas variantes ni que una representación escolar agote el significado cultural de una danza. (NaCCA, 2021, pp. 6-8; NaCCA, 2023a, pp. 26-29)

Enseñar una práctica cultural exige decidir cómo se obtiene la información y quién puede explicar su procedencia. Un nombre conocido no autoriza a inventar un reglamento uniforme. La conversación con quienes la practican, la identificación de variantes y la atribución de los materiales utilizados pueden formar parte del trabajo educativo. La comparación resulta más productiva cuando permite reconocer diferencias sin convertir una versión en medida de autenticidad para todas las demás.

Al mismo tiempo, introducir una danza como actividad física transforma su situación de uso. La escuela puede seleccionar pasos, organizar grupos y establecer criterios de aprendizaje. Esa selección necesita hacerse visible: qué se conserva, qué se adapta y por qué. Una propuesta respetuosa puede valorar coordinación y comprensión sin juzgar a un estudiante por pertenecer o no a la comunidad de referencia. Para ampliar la historia de esas oportunidades, la lectura sobre mujeres y Ampe muestra que participar, ser registrada en un archivo y recibir reconocimiento institucional fueron relaciones diferentes.

Bachillerato: un tronco común y una opción de profundización

NaCCA publica dos currículos de Physical Education and Health para SHS1-SHS3, con portada de septiembre de 2023: Core y Elective. El primero organiza contenidos bajo actividad física y salud, incluyendo participación deportiva, bienestar, danzas y juegos tradicionales y recreación. El segundo distingue educación para la salud, educación física y trayectorias académicas y profesionales, con contenidos de principios de entrenamiento, bases científicas, arbitraje y coaching. La comparación corresponde a los documentos curriculares disponibles, no a una equivalencia entre las experiencias de quienes cursan ambas opciones. (NaCCA, 2023a, p. 21; NaCCA, 2023b, p. 21)

La diferencia importa para interpretar la especialización. Un programa compartido debe mantener un horizonte educativo accesible a estudiantes con intereses diversos. Una opción de profundización puede dedicar mayor atención al análisis científico, a funciones organizativas y a trayectorias relacionadas con la actividad física. Ninguna de las dos convierte automáticamente al estudiante en profesional del entrenamiento o de la salud. Conocer un campo de trabajo y obtener la preparación necesaria para ejercerlo son etapas distintas.

Esta organización también amplía las formas de participación. Dentro de una propuesta escolar pueden estudiarse decisiones de arbitraje, planificación o comunicación además de la ejecución motriz. No se trata de asignar permanentemente a quienes encuentran dificultades un papel auxiliar. La distribución de funciones debe ampliar oportunidades de aprender y permitir experiencias variadas. Si siempre juegan los mismos y otros únicamente anotan resultados, la existencia de múltiples roles encubre una desigualdad en lugar de resolverla. El criterio educativo consiste en relacionar cada función con aprendizajes y posibilidades de progresión.

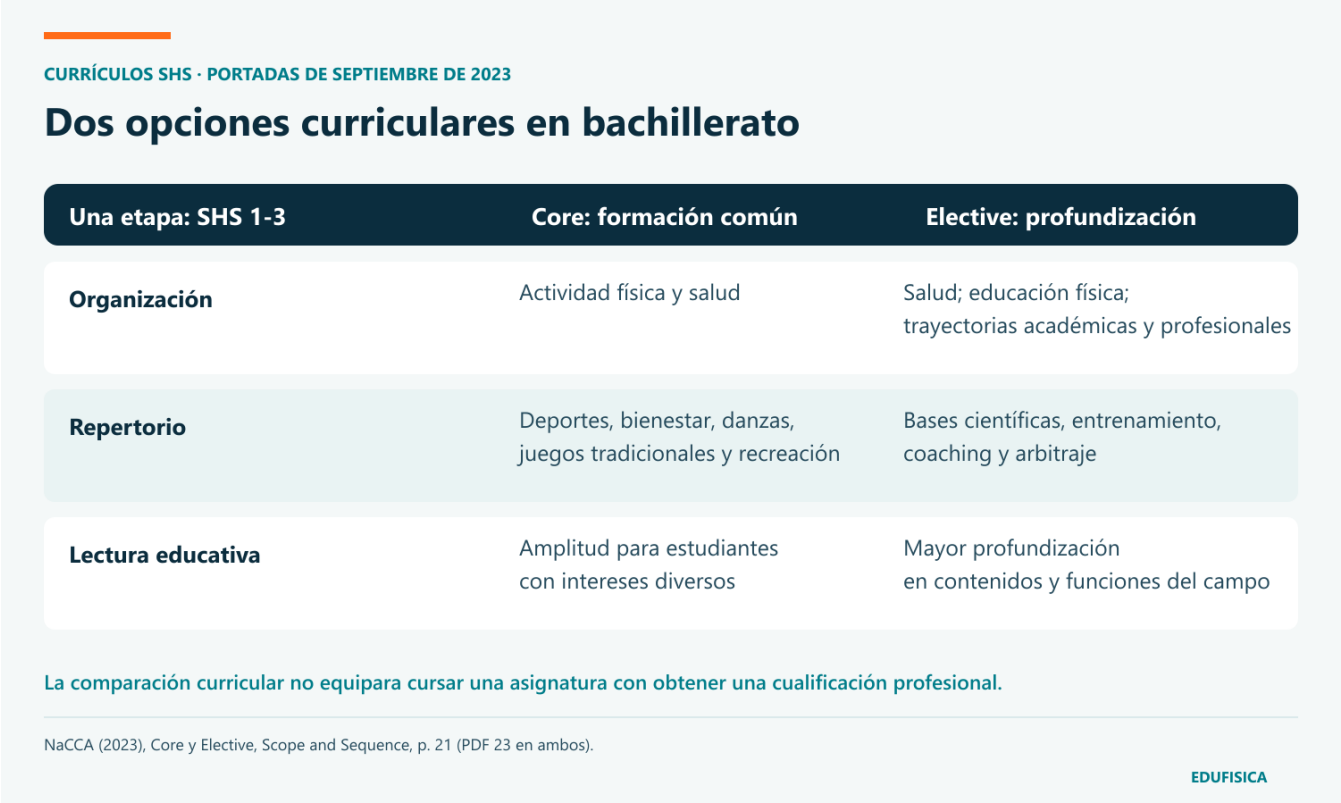


Figura 3. Core y Elective organizan de forma diferente los contenidos de SHS. La última fila ofrece una interpretación educativa de esa diferencia, no una equivalencia de títulos o competencias profesionales.

EDUFISICA · Esquema explicativo original. National Council for Curriculum and Assessment. (2023a). Physical education & health (Core): Curriculum for secondary education (SHS1-3). Septiembre de 2023. pp. 19-29. · National Council for Curriculum and Assessment. (2023b). Physical education & health (Elective): Curriculum for secondary education (SHS1-3). Septiembre de 2023. pp. 19-21.

El alumno y el docente: autonomía con orientación

Los documentos examinados comparten un vocabulario de participación, colaboración y aprendizaje centrado en el estudiante. Los estándares profesionales, además, requieren tareas significativas, estrategias apropiadas para grupos diversos y explicaciones con ejemplos cercanos. Este marco sitúa al docente como responsable de organizar condiciones y apoyos; no convierte su intervención en prescindible. Elegir una estrategia depende del contenido, del grupo y del momento de aprendizaje. (National Teaching Council, s. f., pp. 14-15)

En educación física, la autonomía puede crecer mediante decisiones acotadas. Elegir una distancia de práctica, justificar una variante o comprobar un criterio con un compañero son decisiones diferentes de definir por completo los contenidos de un curso. Su valor depende de que el alumnado comprenda qué está decidiendo. Ofrecer muchas opciones sin referencias claras puede dificultar la participación de quien todavía no reconoce el problema. Una orientación breve y precisa puede abrir más posibilidades que una consigna aparentemente libre, pero difícil de interpretar.

Por su parte, el profesor necesita observar qué producen sus propias decisiones. Si una tarea genera largas esperas, quizá deba cambiar la organización. Si todos repiten una respuesta sin comprenderla, puede resultar necesario formular otra pregunta o simplificar la situación. La autonomía no se distribuye únicamente mediante palabras; también depende del acceso al material, del tiempo disponible para probar y de la posibilidad de equivocarse sin quedar apartado. Esta lectura conecta los propósitos curriculares con decisiones visibles y revisables dentro de una clase.

Evaluar el aprendizaje: criterios, evidencias y retroalimentación

El programa de JHS utiliza una evaluación referida a criterios y distingue niveles de desempeño, desde emergente hasta altamente competente. Sus orientaciones relacionan conocimientos, habilidades y valores, e incluyen evaluación para aprender, como aprendizaje y del aprendizaje. El *Teacher Assessment Manual and Toolkit* de secundaria desarrolla, entre otros principios, validez, consistencia, transparencia e inclusión. Pide definir qué se valora, comunicar criterios y utilizar tareas coherentes con los resultados de aprendizaje. (NaCCA, 2021, pp. xviii-xxi; Ministry of Education, s. f.-b, pp. 3-5)

En términos prácticos, la referencia a criterios permite preguntar qué evidencia sostiene un juicio. Decir que un estudiante participa mucho informa sobre su presencia o disposición, pero no explica necesariamente qué ha aprendido. Si se pretende valorar una decisión táctica, hay que observarla en una situación que permita tomarla. Si interesa la explicación de una medida de seguridad, una marca física aislada resulta insuficiente. El criterio conecta el propósito de enseñanza con la tarea y con la interpretación de la respuesta.

La retroalimentación completa esa relación cuando ofrece una posibilidad de actuar después. Un comentario genérico como «debes mejorar» deja sin precisar qué revisar. En cambio, señalar un aspecto observable, permitir otro intento y comprobar el cambio puede dar continuidad al aprendizaje. No toda observación debe producir una nota. Algunas sirven para ajustar la enseñanza mientras ocurre; otras contribuyen a una valoración al terminar un periodo. Distinguir esas funciones permite utilizar la evaluación con mayor precisión y reduce la confusión entre acompañar una práctica y certificar un nivel alcanzado.

Lo que encontraron dos investigaciones sobre evaluación

Sofo y sus colaboradores estudiaron las respuestas de 63 docentes de secundaria de seis regiones mediante un cuestionario abierto. Identificaron observación, demostración, pruebas y otras formas de valoración; algunos participantes relacionaron su elección con el tamaño de las clases y con la necesidad de revisar la enseñanza. La muestra fue intencional y los autores reconocen que no representa a toda la población docente. El estudio permite conocer argumentos y prácticas declaradas en aquel contexto, no describir automáticamente las escuelas de 2026. (Sofo et al., 2013, pp. 276-280)

Mintah, por su parte, investigó el uso declarado de evaluación auténtica con 178 docentes de las diez regiones que tenía Ghana, reunidos en el festival nacional de deportes de secundaria celebrado en Cape Coast en 2017. Su instrumento recogió también percepciones sobre motivación, autoconcepto y aprendizaje de habilidades. La observación, demostración y valoración entre compañeros figuraron entre las técnicas utilizadas. Esas respuestas no equivalen a una medición experimental de mejoras del alumnado ni justifican atribuir causalidad a una técnica. (Mintah, 2017, pp. 61, 64-68)

La lectura conjunta invita a formular preguntas más precisas que «se evalúa» o «no se evalúa». Importa conocer qué observa el profesor, cómo registra la información y para qué la utiliza. También conviene distinguir las posibilidades de una herramienta de sus condiciones de uso. Una lista puede ordenar criterios claros o limitarse a marcar presencia. Una valoración entre pares puede ayudar a comprender una tarea o reproducir preferencias personales. Los estudios aportan antecedentes para discutir estos problemas; los documentos curriculares posteriores permiten analizar cómo se intenta orientarlos desde la política educativa.

Aprender entre docentes: del estándar a una conversación de trabajo

El handbook de Professional Learning Community para Year One de Physical Education and Health Core organiza sesiones de preparación y revisión compartida. Incluye el diseño de tareas, acuerdos sobre criterios, retroalimentación y observación por un colega. Entre sus ejemplos figura un portafolio sobre danzas tradicionales que combina materiales reunidos por el estudiante, organización y reflexión. La guía se lee aquí como instrumento de desarrollo profesional difundido por el Ministerio, no como evidencia de que todas las escuelas desarrollen las mismas reuniones. (Ministry of Education, s. f.-a, pp. 1-5, 13-16)

El interés de esta organización reside en que convierte una orientación general en preguntas discutibles entre colegas. ¿La actividad permite demostrar el aprendizaje previsto? ¿El criterio puede comprenderse antes de comenzar? ¿Hay otra forma de responder para quien necesita un apoyo? Cuando el equipo analiza esas cuestiones, la planificación deja de ser una tarea enteramente aislada. Las decisiones pueden contrastarse antes y después de la intervención, con evidencias que no dependen únicamente del recuerdo de quien impartió la clase.

NaCCA informó que, entre septiembre y octubre de 2025, organizó un encuentro nacional para el handbook de Year Two e introdujo una aplicación de apoyo a planificación y evaluación. Su propio informe recoge demandas de asistencia técnica y acompañamiento, especialmente donde la conectividad es limitada. El acontecimiento documenta una iniciativa de formación ya realizada; no prueba por sí solo que una aplicación mejore el aprendizaje. La distinción permite valorar el esfuerzo institucional sin confundir la presentación de una herramienta con la resolución de todas las condiciones necesarias para utilizarla. (NaCCA, 2025)

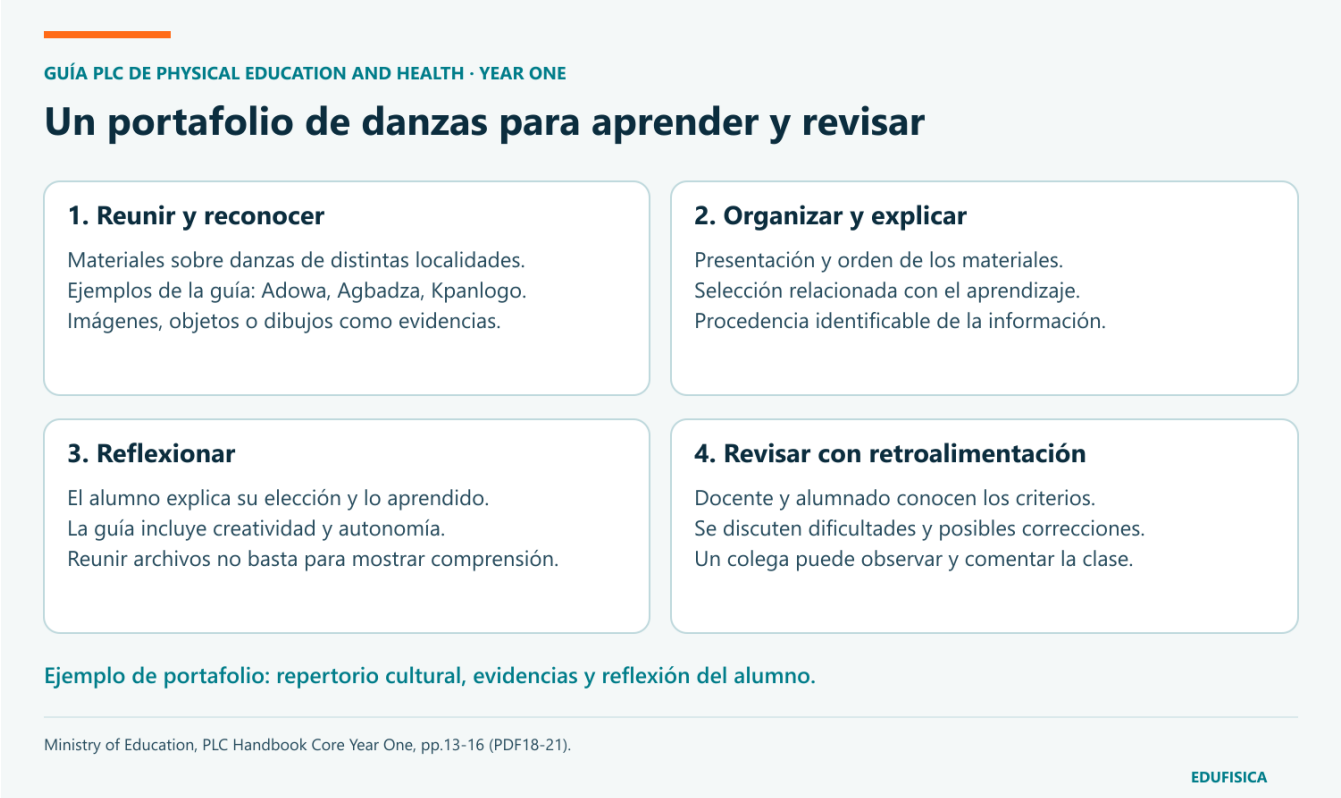


Figura 4. El ejemplo de portafolio sobre danzas de la guía Year One relaciona materiales, reflexión del alumno, criterios y retroalimentación. La conversación entre docentes acompaña la preparación y la revisión de la clase.

EDUFISICA · Esquema explicativo original. Ministry of Education. (s. f.-a). Professional Learning Community handbook: Physical Education and Health (Core), Year One. Secondary Education Professional Development Programme. pp. 1-5, 13-16, 79-82. Archivo difundido en el portal ministerial en 2024.

Dos situaciones para comprender la relación entre contenido y evaluación

Un primer ejemplo hipotético puede partir de las danzas presentes en los programas ghaneses. Un grupo selecciona una expresión de su localidad, consulta fuentes identificables y prepara una breve presentación de su contexto junto con una secuencia practicada. La docente explica por separado qué observará en la coordinación, qué valorará en la explicación y cómo se reconocerá la colaboración. Los estudiantes reciben comentarios, revisan su propuesta y conservan una evidencia del cambio. La tarea no exige suponer que todos llegan con el mismo conocimiento cultural.

La adaptación debe cuidar aquello que se interpreta. Si el propósito es conocer y practicar una secuencia, poseer un vestuario costoso no puede convertirse en una ventaja decisiva para la nota. Si se utiliza información familiar o comunitaria, conviene identificar su procedencia y respetar aquello que no corresponda difundir. Un portafolio puede reunir dibujos, descripciones y reflexiones sin depender de disponer de un teléfono propio. Estas son decisiones de diseño del ejemplo; no constituyen reglas nacionales añadidas a los documentos consultados.

Un segundo ejemplo hipotético se sitúa en una práctica con balón. Antes de comenzar, la profesora acuerda un criterio observable relacionado con el control del objeto y otro con la elección de una acción adecuada a la situación. Durante un juego reducido, algunos estudiantes registran una evidencia breve y después intercambian funciones. La docente comprueba las observaciones y ofrece otro intento. Al terminar, el alumnado explica una decisión concreta. Así pueden reunirse información motriz y comprensión sin convertir toda la clase en un examen escrito.

Ambos ejemplos comparten una estructura, aunque sus contenidos sean distintos: propósito identificable, oportunidad real de practicar, criterio comprensible y revisión posterior. El contenido cultural no se reduce a decoración, ni la actividad deportiva a una clasificación de resultados. Para utilizarlos en una escuela concreta habría que revisar espacio, materiales, apoyos y características del grupo. Su función aquí es explicar cómo se puede razonar a partir de los documentos ghaneses, no ofrecer una receta universal o afirmar que se han observado estas clases.

Inclusión y condiciones de enseñanza: leer el programa con el grupo delante

Las orientaciones profesionales y el manual de evaluación contemplan diversidad lingüística, diferencias de experiencia y necesidades educativas. También plantean formas alternativas de respuesta, apoyos y colaboración con especialistas cuando corresponda. En educación física, esas decisiones deben relacionarse con el aprendizaje previsto. Modificar una distancia, una forma de comunicación o una condición del material puede permitir trabajar un mismo propósito por vías diferentes. (National Teaching Council, s. f., pp. 14-15; Ministry of Education, s. f.-b, pp. 4-5)

No conviene equiparar inclusión con asignar a cada persona la misma tarea en idénticas condiciones. Una consigna oral rápida, por ejemplo, puede dificultar la participación de quien necesita otra manera de acceder a la información. Tampoco basta con simplificar cualquier tarea hasta dejarla sin un problema de aprendizaje. El ajuste requiere reconocer qué componente se desea conservar y cuál puede modificarse. Esto exige conocer al alumnado y dialogar con él, además de consultar el programa.

Las condiciones materiales forman parte de la decisión pedagógica. Un recurso digital puede aportar una demostración o ayudar a documentar una experiencia; si su uso exige conectividad o dispositivos que no

están disponibles, hay que pensar otra vía. La formación docente puede ayudar a desarrollar alternativas, pero no convierte una carencia de espacio o equipamiento en responsabilidad individual del profesor. La historia nacional se entiende mejor cuando mantiene juntas las aspiraciones educativas, la organización de las instituciones y las condiciones de acceso al aprendizaje.

Cronología para relacionar instituciones y currículos

Los hitos siguientes no describen una marcha uniforme desde un sistema antiguo hacia otro plenamente logrado. Permiten situar cambios documentados y comparar sus funciones: preparar especialistas, ampliar estudios universitarios, establecer estándares profesionales o reorganizar contenidos escolares. La cronología distingue la fecha de una institución de la edición de un currículo y del periodo de implantación comunicado por su autoridad.

Fecha o periodo	Hito documentado	Qué cambia en el problema educativo
Décadas de 1930 y 1940	Circulación de especialistas y cursos de actualización documentados por Nicolas	Se discuten métodos y conocimientos específicos para enseñar.
1958; 1965-1966	Cursos especializados en Winneba; en 1965-1966 se separó la sección de Certificate A Post Secondary	La preparación especializada adquiere una organización diferenciada.
1986	Inicio del grado de educación física en Cape Coast según la historia del departamento	Se amplía la preparación universitaria del campo.
1992	Creación del University College of Education, Winneba	Se reorganizan instituciones previas dentro de un proyecto universitario.
2017	Aprobación de los estándares iniciales, según NTC	Se explicitan expectativas comunes sobre conocimiento y práctica docente.
2019	Currículos de kindergarten y primaria	Se articulan juego, estándares, participación y evaluación.
2021-2022	Implantación progresiva del CCP de JHS, según NaCCA	Salud, práctica motriz y evaluación se relacionan en una nueva estructura.
Septiembre de 2023; 2024-2025	Edición de los currículos SHS y comienzo previsto de implantación progresiva	Se distinguen Core y Elective y se organizan resultados de aprendizaje.
2025	Encuentro de formación para Year Two y aplicación de apoyo	Se ofrece acompañamiento para planificar y evaluar el nuevo currículo.



Figura 5. La cronología separa edición documental, implantación comunicada y formación docente. Las fechas sitúan decisiones documentadas de currículo y acompañamiento profesional.

EDUFISICA · Esquema explicativo original. National Council for Curriculum and Assessment. (s. f.). Development of the Ghanaian curriculum. · National Council for Curriculum and Assessment. (2023a). Physical education & health (Core): Curriculum for secondary education (SHS1-3). Septiembre de 2023. pp. 19-29. · National Council for Curriculum and Assessment. (2023b). Physical education & health (Elective): Curriculum for secondary education (SHS1-3). Septiembre de 2023. pp. 19-21. · National Council for Curriculum and Assessment. (2025, 10 de octubre). National roll out Year 2 subject-specific PLC handbook and app for SHS teachers.

Alcance documental y una manera de continuar la lectura

Esta monografía combina un estudio histórico basado en archivos, un informe educativo de 1976, historias institucionales, programas oficiales y estudios sobre prácticas declaradas de evaluación. Las referencias señalan ediciones y pasajes utilizados. El informe antiguo sirve para interpretar su periodo; un programa archivado no se presenta como requisito actual; y los documentos curriculares expresan expectativas, no resultados observados en cada centro. Los dos estudios de evaluación se utilizan con sus muestras y fechas. Las interpretaciones pedagógicas y los ejemplos hipotéticos se distinguen de los hechos institucionales.

Un currículo, un teacher manual y un handbook de formación son instrumentos diferentes. El primero organiza las expectativas de aprendizaje; los otros pueden desarrollar propuestas de intervención o acompañamiento profesional. Por eso, su identificación requiere revisar autoría institucional, etapa educativa y edición. Los documentos SHS citados llevan septiembre de 2023 en portada, aunque se encuentren en carpetas de descarga posteriores. Esa precisión permite localizar el material que se analiza y distinguirlo de otras versiones de recursos docentes. La fecha del alojamiento web no debe interpretarse automáticamente como una nueva aprobación curricular.

La trayectoria estudiada permite comprender una asignatura que se construye mediante relaciones: entre escuelas y centros formadores, entre conocimientos prácticos y pedagógicos, entre repertorios locales y programas comunes, y entre los propósitos de una clase y las evidencias de aprendizaje. Las lecturas sobre Ghana y Costa de Marfil y sobre mujeres y Ampe desarrollan otras escalas de esa historia. Mantenerlas

conectadas permite reconocer continuidades y tensiones sin sustituir la diversidad de experiencias por una única escena representativa del país.

Referencias

George, B. G. S. (1976). *Education in Ghana* (DHEW Publication No. OE 75-19119). U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education. Capítulo IV, pp. 150-157. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED131058.pdf

Ministry of Education. (s. f.-a). *Professional Learning Community handbook: Physical Education and Health (Core), Year One*. Secondary Education Professional Development Programme. pp. 1-5, 13-16, 79-82. Archivo difundido en el portal ministerial en 2024. https://curriculumresources.edu.gh/wp-content/uploads/2024/10/PLC-Handbook_Physical-Education-Health-Core_Year-1.pdf

Ministry of Education. (s. f.-b). *Teacher assessment manual and toolkit: Handbook for teachers*. pp. 3-5, 14, 22-24. Archivo difundido en el portal ministerial en 2024. https://curriculumresources.edu.gh/wp-content/uploads/2024/10/Teacher-Assessment-Manual-and-Toolkit-_Handbook-for-Teachers-13.pdf

Mintah, J. K. (2017). A cross sectional study of authentic assessment uses among public school physical education teachers in Ghana. *Journal of Physical Education Research, 4*(3), 61-70. https://ir.ucc.edu.gh/xmlui/bitstream/handle/123456789/7691/A%20Cross%20Sectional%20Study%20of%20Authentic%20Assessment%20Uses%20Among%20Public%20School%20Physical%20Education%20Teachers%20in%20Ghana.pdf?isAllowed=y&sequence=1

National Council for Curriculum and Assessment. (2019a). *Kindergarten curriculum*. pp. iv-v, xi-xii. https://nacca.gov.gh/wp-content/uploads/2019/06/KG-Curriculum.pdf

National Council for Curriculum and Assessment. (2019b). *Physical education curriculum for primary schools (Basic 1-6)*. pp. viii-xv, xxii, 2-3. https://nacca.gov.gh/wp-content/uploads/2019/04/PHYSICAL-EDUCATION-B1-B6.pdf

National Council for Curriculum and Assessment. (2021). *Physical education and health: Common Core Programme (CCP), curriculum for JHS1 (B7)-JHS3 (B9)*. Portada: septiembre de 2020; copyright: 2021. pp. xviii-xxi, xxx-xxxii, 6-11. https://nacca.gov.gh/wp-content/uploads/2023/06/PHYSICAL-EDUCATION-AND-HEALTH.pdf

National Council for Curriculum and Assessment. (2023a). *Physical education & health (Core): Curriculum for secondary education (SHS1-3)*. Septiembre de 2023. pp. 19-29. https://nacca.gov.gh/wp-content/uploads/2025/04/PHYSICAL-EDUCATION-HEALTH-CORE-Curriculum.pdf

National Council for Curriculum and Assessment. (2023b). *Physical education & health (Elective): Curriculum for secondary education (SHS1-3)*. Septiembre de 2023. pp. 19-21. https://nacca.gov.gh/wp-content/uploads/2025/04/PHYSICAL-EDUCATION-HEALTH-Elective-Curriculum.pdf

National Council for Curriculum and Assessment. (2025, 10 de octubre). *National roll out Year 2 subject-specific PLC handbook and app for SHS teachers*. https://nacca.gov.gh/national-roll-out-year-2-subject-specific-plc-handbook-and-app-for-shs-teachers/

National Council for Curriculum and Assessment. (s. f.). *Development of the Ghanaian curriculum*. https://nacca.gov.gh/curriculum/

National Teaching Council. (s. f.). *National teachers' standards for Ghana: Guidelines*. pp. 12-16; edición que incluye orientaciones para docentes en servicio. https://ntc.gov.gh/wp-content/uploads/2021/12/NTS.pdf

Nicolas, C. (2021). Physical education in the colonial Gold Coast: From a civilizing mission to “useful citizens”. *Social Sciences, 10*(2), 77. https://doi.org/10.3390/socsci10020077

Sofo, S., Ocansey, R. T., Nabie, M. J., & Asola, E. F. (2013). Assessment practices among secondary physical education teachers in Ghana. *International Online Journal of Educational Sciences, 5*(2), 274-281. https://www.iojes.net/?makale_id=41117&mod=makale_tr_ozet

University of Cape Coast. (s. f.-a). *Department of Health, Physical Education and Recreation: Home page*. https://hper.ucc.edu.gh/

University of Cape Coast. (s. f.-b). *Health, Physical Education and Recreation* [Descripción archivada del programa B.Ed.; asignaturas EPH 244, EPH 341, EPH 252 y EMT 390]. https://archive.ucc.edu.gh/programmes/bachelor-education-health-physical-education-and-recreation

University of Education, Winneba. (s. f.-a). *Bachelor of Education programmes for the 2025/2026 academic year*. https://www.uew.edu.gh/announcements/bachelor-education-programmes-20252026-academic-year

University of Education, Winneba. (s. f.-b). *Brief history*. https://www.uew.edu.gh/about-uew/brief-history

University of Education, Winneba. (s. f.-c). *Overview: Department of Health, Physical Education, Recreation and Sports*. https://www.uew.edu.gh/hpers/overview

Lecturas relacionadas

- Ghana y Costa de Marfil: educación física, docentes y ciudadanía
- Mujeres, Ampe y educación corporal en la Ghana colonial
- África: recorridos situados por la educación corporal

Revisión documental: 12 de noviembre de 2026.