

**Victor M. López Pastor
Roberto Monjas Aguado
Dario Pérez Brunicardi**

López Pastor, Víctor M., Roberto Monjas Aguado y Dario Pérez Brunicardi (2003), "Planteando la temática desde la didáctica de la educación física", en *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*, Barcelona, INDE (Educación física), pp. 27-36.



2. PROPUESTA DE UN MARCO CURRICULAR PARA LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

En la bibliografía más habitual y manejada en nuestro país sobre la enseñanza de la Educación Física es difícil encontrar trabajos que expliquen y analicen con detenimiento y profundidad las diferentes teorías curriculares; y más raro aún encontrar trabajos en que dichos planteamientos se apliquen al mundo de la Educación Física. Pero independientemente de que se explicita o no, todas las propuestas curriculares que se realizan en Educación Física se guían y basan en alguna teoría curricular y muestran los diferentes planteamientos didácticos y diseños curriculares en que se fundamentan de una forma más o menos clara (y sean conscientes de ellos sus autores o no). En este sentido, creemos que es sumamente importante que el profesorado de Educación Física comience a ser consciente de los marcos de racionalidad desde los que trabaja, y que dan sentido y coherencia a su acción y su pensamiento.

Con el objeto de que resulte más fácil la comprensión de esta temática, en este primer apartado vamos a comenzar explicando cómo el marco de racionalidad en que nos apoyamos condiciona nuestra forma de entender y practicar la Educación Física⁵. En este sentido, consideramos dos grandes formas de entender la Educación Física⁶:

- La EF orientada al rendimiento.
- La EF orientada a la educación y participación.

Esta clasificación es coherente con las dos concepciones curriculares existentes y con el discurso que mantenemos a lo largo de toda esta obra y de nuestros últimos trabajos (ver tabla I). Somos conscientes de que hay autores que sí establecen diferencias entre los paradigmas *Práctico* y *Crítico*, por lo que sus clasificaciones sobre el currículum en Educación Física son triples⁷. También somos conscientes de que existen algunas propuestas difícilmente clasificables; unas porque muestran un eclecticismo que suele generar aún más confusión en un tema ya de por sí poco claro, y otras por lo poco desarrolladas que están en cuanto a concepciones curriculares y marcos de referencia.

5. Para profundizar en el estudio y comprensión de dichos marcos de racionalidad curricular, recomendamos consultar el segundo apartado de este capítulo.

6. Fundamentadas en los trabajos y planteamientos de Tinning, Sparkes, Kirk, Frülle, Devís, Pascual, Fernández-Balboa, etc.

7. En el segundo capítulo explicamos nuestras razones para no clasificar por separado las perspectivas *Práctica* y *Crítica*. Remitimos a ellas a quien esté interesado en estudiar este tema con mayor profundidad.

Si analizamos la bibliografía especializada podemos llevarnos la falsa impresión de que existe un doble discurso sobre dos aspectos de la realidad aparentemente desconectados entre sí:

Por un lado se realiza un discurso sobre las perspectivas y los fines de la EF, diferenciándose entre una perspectiva *físico-deportivo y/o de rendimiento versus una de participación y/o desarrollo personal*.

Por otro lado, se elabora un discurso didáctico-curricular sobre la Educación Física, en el que se diferencia entre un enfoque *tecnológico o por objetivos versus un enfoque de proceso*.

Aparentemente dichas clasificaciones se realizan desde una orientación meramente técnica y sin que ambos discursos parezcan tener algún tipo de relación entre sí.

Sin embargo, nosotros entendemos que en ambos se da un mismo conflicto, entre una *Racionalidad Técnica versus una Racionalidad Práctica*. De tal forma que un enfoque de Educación Física basado en una Racionalidad Técnica suele mostrar un discurso sobre los fines de la Educación Física más próximo al modelo físico-deportivo de rendimiento, así como una concepción curricular por objetivos; mientras que los enfoques basados en la Racionalidad Práctica suelen mostrar un discurso sobre los fines de la Educación Física dirigido a la participación y el desarrollo personal del individuo, que "suele" ir acompañada por una concepción curricular como proyecto y proceso (o al menos tendente a)⁸, tal y como resumimos en el siguiente esquema:

ASPECTOS	RACIONALIDAD TÉCNICA	RACIONALIDAD PRÁCTICA
ENFOQUE de EDUCACIÓN FÍSICA (perspectiva, discurso)	De Rendimiento	Participativo-Educativo
ENFOQUE CURRICULAR	Currículum por objetivos	Currículum como Proyecto y Proceso

Decimos *suele*, y *tendente a*, porque esta última característica curricular no se da de forma tan clara en bastantes casos, en los que prevalece cierta mezcla y un confuso eclecticismo. Interpretamos que este hecho se debe, principalmente, al bajo grado de estructuración y desarrollo de la teoría curricular en que se fundamentan y apoyan dichas propuestas. Pero también entra dentro de lo posible que sea

8. Todos estos conceptos (Racionalidad Técnica, Racionalidad Práctica, concepción curricular: currículum por objetivos y currículum como Proyecto y Proceso), así como sus estrechas relaciones con aspectos como: la formación del profesorado, la evaluación y la investigación en Educación Física, se analizan y desarrollan con mayor profundidad en los siguientes capítulos.

cuestión de reproducción del modelo dominante (currículum por objetivos), dado que es el único conocido; el único en que en la mayoría de los casos hemos sido formados y el único que puede encontrarse en la mayoría de la bibliografía, materiales curriculares y "libros de texto". En esta situación resulta difícil considerar y entrever la posibilidad de que los diseños curriculares pudieran realizarse de otro modo: de que existan otras formas de hacer currículum.

La predominancia de esta racionalidad curricular es tal (y está tan imbuida en nuestra cultura profesional) que a la hora de poner ejemplos de otros "modelos de currículum" no se sabe salir de forma clara del currículum por objetivos; todas las "alternativas" que se presentan poseen algunas o varias de las características propias de éste. ¿Será que no hay alternativas claras a este modelo o más bien que no se conocen?

2.1. Educación Física y racionalidad técnica: el discurso Físico-deportivo de Rendimiento y el predominio de la Concepción Curricular por Objetivos

Es preciso enterrar la idea mecanicista o anatómico-fisiológica que da lugar a la Educación Física basada en el rendimiento, en donde el hombre no se diferencia del caballo, pues ambos reciben el mismo entrenamiento.

(Contreras Jordan, 1992)

Existe una tendencia a la aproximación a modelos tecnicistas, por ejemplo, en la forma de realizar los programas de EF, cuando se hace uso del modelo por objetivos (operativos o de conducta), o cuando se lleva a cabo, o se defienden formas de evaluación relacionadas con la eficiencia, el rendimiento o el producto final, o bien cuando nos preocupamos de dar a conocer objetivos, contenidos, métodos de enseñanza o de evaluación (lo que denominamos técnicas de enseñanza) sin plantearnos los porqués, y dando por sentado éstos, es decir cuando la educación es considerada como no problemática...

(Pascual, 1992)

Los modelos y enfoques de Educación Física que se aproximan a esta perspectiva suelen poseer las siguientes características (en mayor o menor grado):

- Transmiten la idea de que la enseñanza de la EF está basada en el desarrollo de la condición física y las habilidades deportivas, por lo que la práctica docente guarda un fuerte paralelismo con los sistemas de entrenamiento físico-deportivo.

- Existe cierta tendencia a la estructuración del grupo-clase en grupos de nivel homogéneo, que en muchas ocasiones muestra un carácter claramente elitista, centrada en los alumnos más destacados deportivamente y en la búsqueda de su mayor rendimiento; así como en los resultados en las competiciones deportivas escolares.
- El conocimiento profesional suele estar apoyado en los saberes biomédicos, y en las ciencias del rendimiento físico-deportivo; en el ideal del hombre-máquina.
- El profesor se ve a sí mismo como "ejecutor hábil"⁹: *—sí tú no eres capaz de hacerlo, no se lo puedes mandar a los alumnos—* (Ver Sparkes, 1996).
- Se considera que la mejora del estatus de la EF pasa por un mejor rendimiento en las competiciones deportivas escolares, así como por el establecimiento de formas de instrucción y evaluación más "científicas y objetivas" (a través de la correcta definición de objetivos operativos y la realización de tests de condición física y/o habilidad motriz), y la inclusión de contenidos, lecciones y exámenes teóricos (que suelen centrarse en los saberes biomédicos, la condición física y/o los reglamentos deportivos).
- La enseñanza y la programación curricular se conciben como una tecnología. Se da una importancia primordial a la enseñanza "eficaz", caracterizada por la investigación sobre los aspectos de: compromiso motor, cantidad y calidad de feed-back aportado, estructuración de la sesión y actividades, y clima positivo. La comprobación de dicha "eficacia" se realiza a través de la medición del rendimiento del alumnado (resultados finales).
- Se plantea una fuerte jerarquización del diseño curricular, basado en el uso de las taxonomías y la concreción de los objetivos, que pone el énfasis en la correcta elaboración y redacción de los objetivos operativos.
- La consideración del profesor está mucho más próxima a la de un técnico aplicador de los currícula que otros (expertos) han elaborado.

9. De hecho, en algunos de los congresos profesionales defienden explícitamente este tipo de planteamientos. También hay referencias similares en algunos manuales, además de estar perfectamente asumido y defendido por parte de nuestro alumnado. En otros casos, aunque no se defiendan explícitamente, se demuestran con las "prácticas de evaluación" que se desarrollan (desde las pruebas de acceso a los estudios hasta los exámenes *prácticos* de las oposiciones a primaria y secundaria, pasando por las pruebas y marcas a superar en algunas asignaturas). Dado este planteamiento, ignoramos por qué no existen, asimismo, unas pruebas finales para la concesión de la titulación y otras cada cierto tiempo (para reconocer los sexenios, por ejemplo; o para ser catedrático, o para decidir la jefatura de seminario,...). Este tema lo hemos tratado con mayor profundidad en un trabajo reciente (López, Pérez y García-Peñuela, 2001).

2.2. Educación Física y racionalidad práctica: el Discurso Participativo-Educativo y el desarrollo de la Concepción Curricular como Proyecto y Proceso

¿Contribuye la EF al desarrollo personal de los adolescentes? ¿Reporta esta área beneficios que superen la propia motricidad de los individuos? ¿Participan los receptores de la enseñanza en la construcción de su aprendizaje o, simplemente, asumen un conjunto de prácticas sin reflexionar sobre su naturaleza y sentido?

(Fernández Balboa, Juan Miguel, 1999: 15)

Dentro de esta perspectiva, integramos los enfoques y modelos que plantean una enseñanza de la Educación Física con actividades participativas e inclusivas, así como igualitarias y cooperativas. También suelen mostrar una fuerte diversidad de contenidos, y una estructuración a través de grupos heterogéneos. Lógicamente el cambio no se produce sólo en lo referente a contenidos y desarrollo curricular, sino que también se da en la metodología de enseñanza y la evaluación, en las cuales se tiende hacia formas más centradas en el alumno, activas, participativas y cualitativas.

Al igual que explicábamos en el punto anterior, algunas de sus características (más o menos comunes y que aparecen en mayor o menor grado) son las siguientes (ver también tabla 2):

- Suelen estar basados (a veces de forma implícita) una concepción del currículum como Proyecto y Proceso.
- Hay un serio esfuerzo por superar las concepciones dualistas, desde planteamientos de Educación Integral del ser humano. Para ello se concede una extraordinaria importancia al potencial papel de la Educación Física en una Educación verdaderamente Integral y los posibles enfoques de una Educación Física Integral. Esto es, se busca el desarrollo integral del individuo a través de, y con, lo corporal y motriz. Por tanto, existe un interés por la globalidad e interdisciplinariedad con el resto de áreas y aprendizajes del alumnado.
- Se estudian y desarrollan las implicaciones y aportaciones que pueden realizarse desde el ámbito de lo motriz y corporal, en la formación de personas libres y autónomas en una sociedad democrática. Surge el interés por desarrollar una Educación Física "para todos (y todas)", una Educación Física "Inclusiva" y "Compreensiva"¹⁰; incluso una EF Crítica.

10. Para profundizar en el concepto de "Educación Compreensiva" consultar el siguiente capítulo.

- Se concibe la Educación Física escolar como creación y recreación de cultura corporal y motriz. Por ello, se concede una considerable importancia a la cultura motriz del alumnado y de su grupo social de origen. Existe una clara preocupación por su desarrollo motriz, y por facilitar la diversidad y experimentación de las posibilidades de actividad física.
- Cobra especial importancia lo vivencial, la toma de conciencia motriz y corporal, lo grupal y colaborativo y lo expresivo. Existen tiempos para el trabajo individual, para el trabajo con el otro, y con los otros: preocupación por el ámbito socio-afectivo y relacional, por la construcción de relaciones equilibradas y justas, por las agrupaciones heterogéneas, por la co-educación y la igualdad...
- Los criterios de valor están en los procesos de aprendizaje que se desarrollan más que en los resultados (especialmente de los resultados entendidos como rendimiento físico-motor); así como en los valores que se ponen en juego y se desarrollan. Existe una clara preocupación por los procesos de desarrollo personal y grupal.
- La metodología utilizada es fundamentalmente no directiva: más enfocada a la experimentación, la participación, la búsqueda y el descubrimiento; enfocada a la mejora de los aprendizajes y procesos. Cobran una mayor importancia los *Principios de Procedimiento* y las implicaciones educativas que posee la metodología. Se entiende la metodología y la intervención educativa como una temática compleja y con fuertes implicaciones pedagógicas, no como una mera cuestión técnica. No se hace tanto énfasis en los Estilos de Enseñanza, porque no se ve de forma tan clara su estructura ni su separación en la práctica educativa cotidiana.
- Se considera importante, y se fomenta, la participación del alumnado en la evaluación (en este sentido la Autoevaluación y la Evaluación Compartida constituyen dos magníficas herramientas¹¹). La evaluación se entiende como un proceso de diálogo, comprensión y mejora, no como una simple exigencia calificadora. Suelen tener una mayor importancia las técnicas e instrumentos predominantemente cualitativos.
- La base epistemológica está más cercana a las ciencias sociales y pedagógicas aplicadas al ámbito corporal y motriz: Didáctica de la Educación Física, Sociomotricidad, Educación Física Adaptada, Psicomotricidad, Bases Teóricas y Epistemológicas...
- Se le concibe al profesor de EF como educador y como facilitador, orientador y generador de Procesos de enseñanza-aprendizaje. En la línea de los modelos de profesor investigador, reflexivo, colaborativo y crítico.

11. Para profundizar en el estudio de la Autoevaluación y la Evaluación Compartida en Educación Física consultar anteriores trabajos nuestros, especialmente López (1999, 2003). Una propuesta muy interesante sobre Evaluación Dialogada en Educación Física puede encontrarse en Sebastián (1993).

El interés se centra en la calidad educativa del proceso que tiene lugar más que en los resultados (entendidos como mero rendimiento físico) y se entiende el currículum como una perspectiva de enseñanza, en la que se explicitan los fundamentos teóricos y los principios de procedimiento que se van a poner en práctica. También se entiende el currículum como "un Proyecto y un Proceso", como hipótesis a comprobar en la práctica y a perfeccionar continuamente, a partir de la investigación del profesor sobre su propia práctica, y junto al grupo de profesores en que participa.

Estos planteamientos transforman completamente la concepción del profesor de Educación Física, así como su formación inicial y permanente¹².

De igual forma, surgen una serie de autores que abogan por el desarrollo de un currículum crítico en la enseñanza de la Educación Física, especialmente dirigido al desarrollo de la conciencia crítica del alumnado. Como explica Fernández Balboa (1999:19), la pedagogía crítica es una filosofía educativa cuyo fin es ayudar a las personas a alcanzar más altos niveles de libertad individual y justicia social.

Como ya hemos comentado anteriormente las diferentes perspectivas existentes no son neutrales ni ideológica ni políticamente; lo cual suele generar una serie de conflictos y enfrentamientos entre ambas. Actualmente el primer enfoque es el dominante y hegemónico; tanto en los centros de formación como en la cultura y práctica profesional, a pesar de que su finalidad y origen sea claramente no educativo; y dado el actual marco socio-político, es fácil que se imponga con mayor fuerza cada vez. En este sentido, la situación de esta segunda perspectiva en los centros de formación del profesorado de Educación Física es claramente marginal. No sólo muchos de los planes de estudio están fuertemente orientados al rendimiento y la competición físico-deportiva, sino que esta orientación tiende a acentuarse con el tiempo. Esta tendencia puede comprobarse, por poner un ejemplo, en el actual proceso de cambio de denominación de dichos centros de formación: es el predominio de las *Ciencias de la actividad física y el deporte* (Tinning, 1996; Devís, 1993, 1994; Pascual, 1996). Un ejemplo muy significativo de este proceso lo constituye la propuesta de Oña Sicilia (1997:25) sobre planes de estudio para la licenciatura de *Ciencias de la Motricidad*, donde no aparece la menor referencia sobre intervención educativa, Educación Física o Didáctica de la Educación Física.

El carácter marginal y contrahegemónico de esta segunda perspectiva de la Educación Física genera serios problemas en la práctica educativa. Cuando el profesorado así formado accede a una labor profesional participativa (y por tanto intenta desarrollar un currículum con fines presuntamente educativos y/o participativos), se encuentra con una menor formación específica para la misma, y con una mentalidad positivista como modo de pensar único o predominante). Esto da lugar a planteamientos y prácticas curriculares ciertamente incoherentes y confusas, en las que se

12. Este aspecto se desarrolla con más profundidad en los puntos dedicados a la formación del profesorado de EF.

pretende adoptar las finalidades de la segunda de estas perspectivas, con las concepciones y características de la primera. El efecto habitual es la generación de propuestas de un extraño eclecticismo y difícilmente digeribles, o bien, la adopción del lenguaje del cambio sin un cambio real; además de los conflictos internos, cuestionamientos de sus creencias y prácticas, sentimientos de duda, ansiedad y/o incapacidad en un porcentaje importante del profesorado de Educación Física.

En estas condiciones contextuales y socio-históricas, se hace ciertamente urgente comprender que el cambio no puede afectar sólo a fines, contenidos, modelos de profesor o metodologías de enseñanza, sino que lo fundamental y necesario es la reconstrucción de todo el complejo entramado de creencias, modelos y enfoques; de las estructuras de pensamiento; en resumen: de las estructuras de "Racionalidad" que guían nuestro pensamiento y nuestra acción. Esto es, puede ser relativamente urgente la necesidad de reconstruir toda nuestra concepción curricular y profesional desde una perspectiva de racionalidad práctica; el planteamos porqué pensamos como pensamos y porqué desarrollamos las prácticas de Educación Física que llevamos a cabo día a día; y qué coherencia guarda dicha acción y pensamiento respecto a los valores educativos que están en juego.

A continuación presentamos dos tablas en la que resumimos todas las ideas planteadas en este apartado. Esperamos que sea de utilidad para facilitar una mejor comprensión del análisis que planteamos sobre la realidad actual de la Educación Física.

3. EL ANÁLISIS DE EFECTIVIDAD Y LA FORMA DE ENTENDEDE

Tabla 1. Marcos de racionalidad y Educación Física

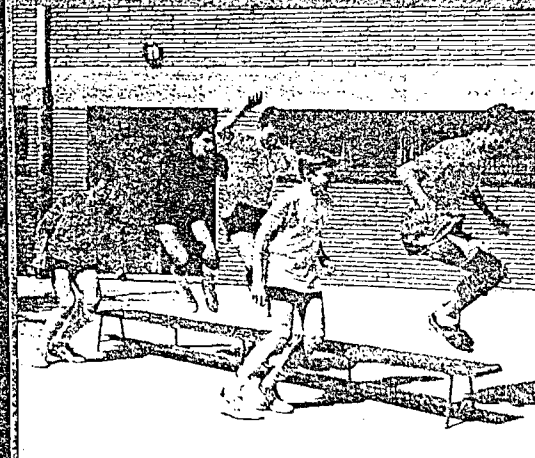
ASPECTOS	RACIONALIDAD TÉCNICA	RACIONALIDAD PRACTICA
ENFOQUE EF (ESPESORA) (SOLAR)	DE RENDIMIENTO	PARTICIPATIVO-EDUCATIVO
ENFOQUE CURRICULAR	Centrados en objetivos	Curriculum como Proyecto y Proceso
PRINCIPALES FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la condición física y motor de animado Selección y desarrollo de talentos deportivos - Los objetivos de clase están en los resultados y rendimiento obtenidos - Posiciones dualistas o bien el cuerpo como instrumento al servicio de la mente y el espíritu, o bien el paradigma físico y motor (y por tanto la posebidad mental) como "la mente" 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo integral del individuo a través de, y con, lo corporal. Creación y recreación de la cultura motor. - Implicaciones de lo motor y lo corporal en la formación de personas físicas y autónomas - Los criterios de valor están en los procesos más que en los resultados; así como en los valores que se ponen en juego y se desarrollan - Pluricentros de Educación Integral - Importancia de la EF en una Ed. Integral, y enfoques de EF integral
CONTENIDOS Y APLICACIONES	<ul style="list-style-type: none"> - Condición Física y Habilidades deportivas - Aplicación de los sistemas de entrenamiento deportivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia de la cultura motor del alumnado y de su grupo social de origen. Participación por su desarrollo motor, y por facilitar la diversidad y experimentación de las posibilidades de actividad física - Cobra especial importancia la vivencial, la tonía de conciencia motor y corporal, lo grupal y colaborativo y lo expresivo.
ORGANIZACIÓN DEL GRUPO-CLASE	<ul style="list-style-type: none"> - Por niveles (homogeneos) - Genera grupos de élite motor, así como grandes bolsas de torpeza motor y "objetores de la EF" 	<ul style="list-style-type: none"> - EF para "todos" (y todos) (EF Incluyente y <i>Compreensiva</i>) - Tiempo de trabajo individual, con el otro, y con los otros (agrupaciones heterogéneas y participación por la co-educación)
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Más directiva, basada típicamente en el método de reparto de tareas, etc. - La clave parece estar en los "Estilos de Enseñanza" (en muchos casos se refiere la "metodología" a un listado de Estilos de Enseñanza) 	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentalmente no directiva, más enfocada a la experimentación, la participación, la búsqueda y el descubrimiento. - Importancia de los Principios de Procedimiento. No se hace tanto énfasis en los Estilos de Enseñanza, porque no se ve de forma tan clara su estructura ni su separación.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Obsesión por la "objetividad" - Utilización de Tests de Condición Física y habilidad motor y deportiva sobre cuestiones técnicas concretas 	<ul style="list-style-type: none"> - Se da más importancia al proceso que a los resultados. Participación por los procesos de desarrollo personal y grupal - Metodología predominantemente cualitativa y enfocada a la mejora de los aprendizajes y procesos. - Participación del alumnado en la evaluación

Díaz Lucea, Jordi (1995), "Los contenidos de la educación física" y "Las orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje", en *El currículum de la educación física en la reforma educativa*, 2ª ed., Barcelona, INDE (La educación física en... reforma), pp. 88-91 y 138-142..

013

Colección

La Educación Física en Reforma



EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA REFORMA EDUCATIVA

Jordi Díaz Lucea

 **INDE**

2ª EDICIÓN

Elaborado por I.S.C. Hector Alberto Fumudartes Carro
hfu@bceceh@edu.mx



3. LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Como ya hemos dicho anteriormente, los contenidos son el conjunto de formas culturales y de saberes seleccionados para formar parte de un área en función de los objetivos generales de la misma. Pero las formas culturales van evolucionando con el paso del tiempo y suelen ser diferentes o ir variando; esta diferenciación suele ocurrir igualmente de una a otra comunidad o de uno a otro país. Por tanto, la primera tarea que resolver es la determinación de los contenidos y los criterios para su selección. A continuación trataremos de definir y determinar el concepto de contenido en el área de Educación Física, dejando para el último capítulo los criterios para la selección y el planteamiento de contenidos en las programaciones de aula.

En el contexto educativo, el término contenido corresponde al objeto de un proceso de educación o de aprendizaje, objeto que, se supone, posee unos valores educativos determinados. Así pues, si consideramos formas culturales, y por lo tanto objeto educativo, todas las formas de movimiento o actividades físico-deportivas, —desde las más sencillas y básicas (caminar, saltar, lanzar, rodar, trepar,...), pasando por aquellas que requieren de una mayor elaboración (juegos, gimnasia, expresión,...), hasta aquellas actividades institucionalizadas como son los diferentes deportes—, pode-

mos establecer, en un principio, que todas ellas serán potencialmente los contenidos de enseñanza de la Educación Física.

Blázquez [1992], refiriéndose a los contenidos de la Educación Física los define como “el conjunto de conocimientos y habilidades necesarias y a adquirir, para actuar y reaccionar frente al entorno a partir del momento en que éstos son percibidos por los alumnos y el profesor”.

Este mismo autor plantea que el problema de la evolución de los contenidos a la que antes aludíamos, así como el de su selección y organización, derivan directamente de la función social que tiene la escuela. La supervivencia de la especie humana se sustenta en la capacidad para producir conocimientos e instrumentos externos de adaptación y para transmitir y asimilar el conocimiento de generación en generación. A medida que las producciones materiales, sociales e intelectuales de la humanidad se incrementan y especializan, la vida social se hace más compleja y se hace más difícil su transmisión y asimilación. La escuela surge como institución especializada para atender de forma satisfactoria estos procesos de transmisión y asimilación que garantiza la perpetuidad de la cultura.

Pero, cada vez más, la riqueza cultural y científica de la humanidad es de tal magnitud, evoluciona con tal fluidez y se transmite con tal velocidad que no puede ser, en su totalidad, objeto de enseñanza-aprendizaje por parte de los individuos. La

escuela es incapaz de responsabilizarse de cumplir esta misión con plenitud. Se hace necesario seleccionar los contenidos.

La selección del contenido, la exigencia de modos peculiares de presentar y organizar el conocimiento para que sea accesible al niño y al joven, y las condiciones de su transmisión institucional en el contexto de la escuela, reajustan y distorsionan el conocimiento cultural y/o científico, provocando la emergencia de una forma característica del mismo: el conocimiento académico, generalmente en forma de materias o asignaturas.

Sin embargo, el objeto de enseñanza no es exactamente la copia del objeto cultural. La educación tiene siempre un efecto de reducción, de simplificación del saber. La escuela delimita, para su uso interno, las fronteras de una cultura escolar. Así pues, el origen del contenido es el conocimiento científico y/o la cultura. A partir de aquí, varias posiciones pueden llegar a constituir diferentes posturas de análisis. O bien se acentúa y se limita el aspecto científico como único origen del contenido, y se admite que este contenido es susceptible de estructurarse y adaptarse para su apropiación por parte de los alumnos, o bien, se acepta que la cultura encierra otros conocimientos y otras experiencias, que no son fruto de investigaciones sistemáticas, pero cuyo contenido es, sin embargo, muy válido desde una visión educativa. En la escuela tradicional, el contenido de enseñanza estaba limitado exclusivamente al conjunto de conocimientos aceptados como científicos, ordenados con criterios lógicos. Actualmente, la enseñanza debe ocuparse también de aquellas nociones, conocimientos, hábitos, destrezas, valores, etc., que la persona debe aprender para adaptarse a su entorno social y cultural, a pesar de que no pertenezcan al tradicional mundo de la ciencia.

Decir que las matemáticas, la lengua, las ciencias... son asignaturas no sorprende a nadie ya que el objeto de enseñanza se identifica con un objeto cultural claro nacido de prácticas científicas y sociales. Pero la actividad física es también un objeto cultural y, por tanto, potencialmente un objeto de enseñanza. Conviene precisar que es objeto cultural no por el carácter científico, sino por su práctica social.

Pero, no sólo la práctica de actividades físico-deportivas que se practican en el entorno social, definen el objeto de enseñanza de la Educación Física, otras tendencias de la motricidad, como es el caso de la Educación Física de Base, o la Psicomotricidad, fundamentadas esta vez en razones científico-pedagógicas, constituyen también objeto y contenido de los programas de la Educación Física.

En uno u otro caso, el objeto de enseñanza —el qué enseñar— es lo que conforma el programa y las programaciones de la Educación Física. Sin embargo, no todas las actividades físicas, así definidas, pueden formar parte como contenidos de enseñanza en los programas escolares; es necesario reducir, delimitar y seleccionar. Igualmente es necesario unificar en todo el territorio los contenidos de enseñanza, dejando al profesor la libertad necesaria para adaptarlos a su situación específica. Para ello, a partir del "Decreto de mínimos" prescrito por el Ministerio de Educación y Ciencia, todas las comunidades han realizado, en sus respectivos diseños curriculares, la delimitación y selección de sus contenidos. De esta forma se garantiza una formación

común para todos los españoles y la flexibilidad necesaria para que los profesores, en cada caso, elijan los contenidos que consideren más adecuados para sus centros y sus unidades de programación.

En el nuevo sistema educativo, los contenidos se estructuran alrededor de tres ámbitos (Hechos, conceptos y sistemas conceptuales; Procedimientos; Valores, actitudes y normas), los cuales colaboran en igual medida en la adquisición de las capacidades señaladas en los Objetivos Generales del Área y de Etapa.

Veamos, a continuación, cuáles son los contenidos prescriptivos de algunas comunidades autónomas, tanto de la etapa de primaria, como de la secundaria.

6. LAS ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Las orientaciones didácticas se refieren a todo el conjunto de directrices y enfoques metodológicos que se recogen en el primer nivel de concreción de los diferentes D.C.B. y que orientan al profesor en su tarea educativa y, de forma especial, en la selección y presentación de las actividades que realizarán los alumnos en su proceso de aprendizaje.

Para el área de Educación Física estas orientaciones son amplias y generales y dan una idea global de cómo deben ser planteadas todas las actividades de enseñanza-aprendizaje en base a las diferentes variables que en cada momento y situación coinciden: tipo de contenido, tipo de actividad o tarea, características de los alumnos, etc.

Evidentemente, existe una notoria diferencia entre los alumnos de cada etapa educativa y ello requiere hacer planteamientos didácticos diferenciados tanto entre las etapas como entre los diferentes ciclos que cada una de ellas contiene. A pesar de que las orientaciones son específicas para cada etapa educativa, éstas tienen una continuidad y congruencia entre ellas a lo largo de los diferentes ciclos y etapas educativas. Pero es necesario distinguir las orientaciones que se proponen para la etapa de la Educación Primaria y la de Secundaria, ya que su orientación y enfoque metodológico es diferente en cada una de ellas.

6.1. Para la Etapa de la Educación Primaria

El área de Educación Física se fundamenta prioritariamente sobre contenidos de tipo procedimental, lo que implica un conocimiento vivencial por parte de los alumnos de todos aquellos contenidos centrados en el cuerpo y su capacidad de movimiento. A lo largo de la experimentación en el espacio y en el tiempo del cuerpo en movimiento se adquieren toda una serie de experiencias motrices que desenvocarán en el conocimiento, dominio, desarrollo y mejora del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción motriz y de una mayor calidad de vida.

En esta etapa educativa el movimiento, y la necesidad evidente que los alumnos tienen del mismo, son una característica que marcará las directrices metodológicas para el diseño y desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Será el maestro especialista el responsable de la utilización de ese potencial motor y de encauzarlo correctamente hacia una finalidad educativa. La utilización por parte del maestro del movimiento espontáneo y cotidiano de los alumnos, así como de las formas más sencillas y naturales del juego, debe ser otro elemento sobre los que ha de basar la



intervención didáctica. Por otra parte, esa necesidad de movimiento que los alumnos de esta etapa tienen será motivo para que las actividades propuestas desde el área de Educación Física se conviertan por sí solas en un elemento de motivación intrínseca que propiciará un aprendizaje más relevante y significativo.

La globalización entendida como una estructura psicológica del aprendizaje es otro de los pilares sobre los que se fundamentará la acción didáctica en esta etapa. Los criterios que sustentan este principio o enfoque surgen del planteamiento constructivista de las propias bases psicopedagógicas del currículo. En este sentido, y desde un punto de vista psicológico, la globalización concreta la idea que el aprendizaje no se realiza por simple suma o acumulación de nuevos elementos a las estructuras motrices o cognitivas del alumno, sino que es necesario que los nuevos aprendizajes se relacionen de forma significativa con aquello que el alumno ya sabe. La determinación previa del punto de partida y el establecimiento de puntos de llegada, es decir, de objetivos, juntamente con la idea de que en esta etapa los alumnos no manifiestan una aptitud física diferenciada, sino que su capacidad motriz está globalizada en cada una de sus acciones, fundamentará las bases para la organización de todo el proceso de forma globalizada.

Los alumnos de esta etapa tienen que superar la yuxtaposición –comportamiento que se origina cuando se concentra la atención en las partes o detalles de una tarea

Digitalizado por: I.S.C. Héctor Alberto Turrubiarres Cerino
hturrubiarres@beceneslp.edu.mx

motriz o de un juego-, ya que suelen tener la atención polarizada sobre aspectos perceptivos más llamativos de la tarea o juego planteados, impidiéndoles relacionar esas partes o detalles dentro de un todo. También deben superar su sincretismo, que se origina cuando se concentra en el todo de una experiencia motriz, sin relacionar el todo con las partes.

La intervención del maestro consistirá en ayudar a los alumnos, mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje, a superar esta yuxtaposición y sincretismo, promoviendo situaciones que les permitan analizar y relacionar, a fin de rehacer y enriquecer sus esquemas motores y espacio-temporales y, como consecuencia, su esquema corporal. Por tanto, conviene evitar un planteamiento de la Educación Física en esta etapa como un cúmulo, una yuxtaposición de tareas motrices, de conocimientos y de informaciones.

La idea de globalización coherente con las bases psicológicas ha de tener en cuenta la importancia que tiene la elaboración de la secuencia de aprendizaje. Ésta ha de favorecer el establecimiento de relaciones entre las nuevas actividades motrices de aprendizaje y el número más grande de esquemas motores que posea el alumno. Esta manera de entender la globalización ha de priorizar la organización de los contenidos del área y tener en cuenta toda una serie de conocimientos y pautas de actuación por parte del maestro de Educación Física.

Para un planteamiento globalizador del área en esta etapa será necesario también contemplar, entre otros posibles, los siguientes puntos:

- El maestro especialista deberá conocer el movimiento y todas sus partes así como sus funciones, estructura, condiciones, desarrollo, tipos, etc.
- El maestro especialista deberá conocer igualmente las características motrices del alumno, su estado de desarrollo y maduración, nivel evolutivo, intereses y motivaciones, etc.
- Conocer los objetivos generales del movimiento así como las condiciones más importantes para la consecución de los mismos.
- Las decisiones sobre la globalización se deben recoger en los Proyectos Curriculares de cada centro.
- La realización de programaciones se llevará a cabo de forma conjunta con el equipo de profesores del área, del nivel, ciclo o etapa con el fin de determinar los ejes de globalización alrededor de los cuales se organizarán los objetivos, contenidos y actividades de las unidades didácticas.
- Partir siempre de la realidad y de los conocimientos y experiencias del grupo-aula y de cada alumno. Éste debe ser el marco referencial que permita establecer la globalización de nuevos aprendizajes.

Además del concepto de globalización será necesario seguir unas pautas metodológicas, recogidas igualmente en los Proyectos Curriculares de los centros. Para la etapa de la Educación Primaria existen diferentes métodos aconsejables para ser utilizados. No se debe reducir el proceso didáctico a la utilización de un único método, ya que no existe ninguno de carácter exclusivo, pues son todos ellos válidos en

función de cómo, cuándo, para qué, para quién y en qué situación y circunstancias deben ser utilizados. Por otro lado, se debe tener presente que cualquier tarea motriz puede ser abordada con uno o varios métodos y que dependerá del maestro especialista la elección del más adecuado en base a su situación particular.

Cuando el maestro deba tomar las decisiones sobre la metodología más idónea a su situación será preciso que contemple y respete, de forma interrelacionada, los principios de globalidad de la etapa juntamente con los modelos o métodos de aprendizaje propios de la Educación Física.

El modelo de enseñanza y aprendizaje por recepción, una de cuyas concreciones pueden ser los llamados métodos de "mando directo" o de "asignación de tareas" --tan utilizados en esta área--, no deben suponer la simple construcción de automatismos a partir de la repetición mecánica y estereotipada de patrones motores. Aconseja basar esta metodología en contextos atractivos y motivantes, como pueden ser juegos o formas jugadas, y, al mismo tiempo, acompañados de una verbalización explicativa y significativa del maestro, que ayude a los alumnos a relacionar el nuevo aprendizaje con los anteriores.

El modelo de enseñanza y aprendizaje por descubrimiento o por búsqueda adquiere mayor significatividad en esta etapa, ya que se pretende que los alumnos exploren, descubran y crean en sus posibilidades de movimiento; que vayan seleccionando y adquiriendo por sí mismos, y ayudados por el maestro, esquemas motrices más eficaces; que resuelvan los problemas creados en situaciones reales, jugadas o simuladas, aplicando los movimientos o soluciones más adecuadas a cada situación propuesta, previa valoración de sus posibilidades.

Dentro de las orientaciones para la enseñanza aprendizaje es necesario contemplar todas aquellas acciones encaminadas a la atención de la diversidad en el aula, es decir, a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales que por sus características requieren de una atención especial o diferenciada o de una adaptación curricular de los contenidos y de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

6.2. Para la Etapa de la Educación Secundaria

Los alumnos y alumnas llegan a esta etapa educativa con un bagaje y una experiencia motriz previa fruto del trabajo realizado en la etapa anterior. Esta experiencia motriz es característica y diferenciada en cada alumno. Será necesario que el profesor conozca la situación de partida de cada uno de ellos y tenga en cuenta la práctica realizada anteriormente para fundamentar los nuevos aprendizajes propios de la etapa en los ya realizados en la anterior.

El aprendizaje se debe concebir como un proceso de construcción del alumno guiado por el profesor. En Educación Física, este proceso de construcción, supone el

Digitalizado por: I.S.C. Héctor Alberto Turrubiarres Cerino
hturrubiarres@beceneslp.edu.mx

desarrollo motor del alumno que, partiendo de sus primeros movimientos reflejos, inicia un camino de integración, diferenciación y especialización de comportamientos motores basados en una cada vez mayor posibilidad de ajuste y control del movimiento.

En esta etapa, el profesor ha de tender a utilizar estrategias didácticas o métodos diferentes en base a cada situación y tipo de contenido a enseñar o transmitir. En ocasiones será necesario utilizar estrategias basadas en la recepción o reproducción de modelos, las cuales serán aconsejables para el aprendizaje de ciertas técnicas o habilidades específicas; en otras ocasiones, será necesaria la utilización de modelos o estrategias basadas en el descubrimiento, búsqueda o la resolución de problemas, las cuales desarrollarán en los alumnos su capacidad de respuestas motoras y de adaptación a diferentes situaciones. La utilización de metodologías basadas en el aprendizaje por descubrimiento tienen una especial importancia en esta etapa con vistas a la resolución de situaciones de tipo táctico y al establecimiento de relaciones entre las estructuras motrices y cognitivas de los alumnos.

Los contenidos se deben trabajar procurando no situar en primer lugar la enseñanza de los elementos técnicos de ejecución y posteriormente los elementos de decisión, sino que será necesario combinarlos para que los alumnos aprendan al mismo tiempo tanto la habilidad como la forma de aplicarla.

Será también aconsejable informar a los alumnos sobre los objetivos propios que la Educación Física pretende, así como los relativos a los de la unidad didáctica concreta que se esté o que se vaya a trabajar. De esta manera, los alumnos, que estarán motivados, les ayudará a dosificar su esfuerzo en la progresión hacia los mismos. Igualmente es importante relacionar la actividad de la clase con aquella que se realiza o sucede en el entorno escolar, incluyendo también actividades físicas de tipo alternativo con el fin de facilitar una más amplia experiencia y riqueza motriz.

Se ha de evitar dedicar muchas sesiones a los aspectos teóricos de la asignatura (la Educación Física es mayoritariamente procedimental), y procurar incluir o introducir estos contenidos "teóricos" a partir de la práctica.

Al igual que sucedía en la etapa de la Educación Primaria, es necesario que el profesor prevea todas aquellas actividades y estrategias encaminadas a la atención a la diversidad en el aula. Los alumnos que padezcan cualquier tipo de afección, patología o necesidad educativa especial para la práctica física convencional, tendrán que ser integrados en el grupo clase por medio de actividades de aprendizaje individualizadas. De esta forma se debe lograr una doble finalidad: que estos alumnos consigan los objetivos a un ritmo adaptado a sus características, sin que estas actividades supongan un motivo de discriminación y, por otro lado, que sirvan tanto para la integración de estos alumnos con el resto como para que sus compañeros se eduquen en la diferencia, tolerancia y la comprensión.

efdeportes.com



Todo lo que siempre quisiste saber sobre fisiología del ejercicio pero no tenías a quién preguntarle...



De la Célula al Entrenamiento

curso on line

La sesión en Educación Física: los diferentes modelos y los planteamientos educativos que subyacen

EU. Magisterio de Segovia e Institutos de Enseñanza Secundaria de Segovia (España)

Víctor M. López Pastor (coord.), Ana García-Peñuela
Esther López Pastor, Roberto Monjas Aguado
Darío Pérez Brunicardi y Mariam Rueda Cayón

vlopez@mpc.uva.es

Este grupo de profesores de Educación Física han publicado en los últimos años varios libros sobre las temáticas de "La Evaluación en Educación Física", "La Educación Física en la Escuela Rural" y "Las Actividades Física Extraescolares"; también han publicado más de 15 artículos en diferentes revistas profesionales y presentado más de cuarenta comunicaciones en diferentes congresos de Educación Física y Formación del Profesorado. Actualmente tienen líneas de investigación abiertas sobre Evaluación en EF, Atención a la diversidad en EF, Iniciación deportiva en la Escuela, Actividades Física en el Medio Natural, la Formación del Profesorado de EF, La Educación en Valores en la EF y la EF en la Educación Infantil.

Resumen

En este artículo realizamos una revisión de las diferentes estructuras y formas de plantear la sesión de Educación Física. Entendemos que la estructura con que se plantea una sesión de Educación Física muestra la forma de entender la Educación Física de dicho autor o profesor, así como los planteamientos educativos en que se basa. Creemos que en muchos casos este tipo de información y revisión no se realiza en la formación del profesorado de Educación Física, por lo que en muchos casos se considera que la que nos han enseñado es la única forma de estructurar y desarrollar sesiones de Educación Física. Cómo puede comprobarse esto no es cierto, sino que existen multitud de formas de estructurar y desarrollar la sesión en nuestra área, en función de las finalidades y las formas de entender la EF que se tengan. Esperamos que este documento sirva para remover formas de plantear, entender y desarrollar la práctica de la Educación Física; y confiamos en que los profesionales de la Educación Física continuemos avanzando en el desarrollo de estructuras de sesión más coherentes y lógicas con nuestras formas de entender y desarrollar la práctica de la Educación Física.

Palabras clave: Estructuras de sesión. Educación Física. Modelos educativos.

<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 7 - N° 43 - Diciembre de 2001

1 / 2

1. Introducción: la estructura de sesión como reflejo de modelos y enfoques de Educación Física

Analizar las diferentes estructuras y formas de plantear la sesión de Educación Física resulta ser un tema de estudio de un indudable interés, dado que en muchos casos dichas estructuras muestran, de una forma más o menos clara, las formas de entender la Educación Física de los profesores y autores que las propone y utilizan, así como los enfoques de Educación Física en que se fundamentan y desarrollan.

No deja de resultar extraño y curioso comprobar como en la cultura profesional de las últimas décadas predomine la creencia de que sólo existe una única posibilidad a la hora de estructurar las sesiones de Educación Física; la dividida en tres partes, habitualmente denominadas: *Calentamiento*, *Parte Principal* y *Vuelta a la Calma* (aunque en este periodo pueden apreciarse diferentes versiones, que en vez de "Calentamiento" hablan de "Puesta en Acción", "Animación", "Parte Inicial", "Fase preparatoria",...). Un claro ejemplo de estos planteamientos lo constituye la siguiente cita:

López Pastor, Víctor M. et al. (2001), "La sesión de educación física: los diferentes modelos y los planteamientos educativos que subyacen", en *efdeportes.com*. Revista digital, año VII, núm. 43, diciembre, Buenos Aires, consultada en la dirección: <http://www.efdeportes.com/efd43/sesion.htm>.

019

19/01/04

Las sesiones de Educación Física deben seguir un esquema fijo, sea cual sea la actividad a realizar. La clase debe constar de tres fases: ...calentamiento, ...parte principal... y vuelta a la calma.

(López Miñarro y García, 1999: 1025)

Este tipo de estructura suele reproducirse una y otra vez en la mayoría de las propuestas curriculares elaboradas y/o editadas por diferentes autores y grupos de profesores¹; en las conversaciones y situaciones (congresos, jornadas, grupos de trabajo, oposiciones,...) en que se plantean sesiones concretas de educación física; así como en la mayoría de los centros de formación del profesorado de Educación Física.

Decimos que resulta particularmente curioso este hecho cuando una rápida mirada a la perspectiva histórica nos permite comprobar como cada una de las Corrientes de Educación Física posee una estructura diferente²; cuestión absolutamente lógica dado que las finalidades y contenidos propios de cada corriente y enfoque de Educación Física condicionan enormemente la estructura y fases por las que debe ir pasando la sesión de Educación Física.

Constituye un ejercicio sumamente interesante estudiar como la perspectiva e intereses de las diferentes corrientes y modelos de educación física condicionan considerablemente la estructura de sesión en Educación Física. De hecho, entrar en este tipo de dinámicas y debates en grupos de profesores (tanto en la formación inicial como permanente del profesorado) es una de las actividades que más interés y curiosidad genera, además de ser una de las actividades que más suele clarificar la toma de conciencia de los marcos de racionalidad y los modelos de educación física en que nos basamos.

2. Revisiones sobre la sesión en Educación Física

Existen diferentes trabajos que estudian y analizan la temática de la sesión en educación física (Costés, 1991; Vaca, 1996; Sáenz-López, 1997; Contreras, 1997, 1998; Bores, 2000; Seners, 2001). Vamos a ir presentando el tema con mayor detalle.

2.1. En lo que respecta a revisiones históricas sobre las diferentes estructuras de "sesión", "lección" o "plan de clase" que han existido en nuestra materia, un trabajo muy interesante es el de Costes (1991), que nos va explicando la evolución del modelo de sesión en función de las corrientes de EF, diferenciando entre:

- las *estructurales*, que dividen la sesión en función de las zonas del cuerpo a trabajar;
- las *orgánico-funcionales*; que las organizan en función de la intensidad del ejercicio;
- las que se organizan por contenidos; y
- las *pedagógicas*, que las organizan en función del logro de los objetivos educativos previstos en la parte principal.

Posteriormente se centra en este último tipo, dado que la considera mayoritaria en la última etapa. Explica como este tipo de sesión se divide siempre en tres fases, pero como dichas fases van cambiando en función de los autores:

1ra. calentamiento (o parte preparatoria o parte inicial o fase de inicio,...);

2da. parte principal (o parte fundamental o fase de desarrollo); y

3ra. relajación (o parte final o vuelta a la calma,...)

Otro trabajo a considerar es el de Vaca (1996:27-28), donde puede encontrarse una revisión histórica sobre las diferentes estructuras de los "planes de clase" en Educación Física en nuestro país, en las últimas décadas:

- *Hace unas décadas: primero una tabla de gimnasia y luego una serie de competiciones por equipos sobre diferentes juegos y deportes.*
- *Gimnasia natural austriaca (G. Smith): animación, trabajo postural y del movimiento, destrezas y vuelta a la calma.*
- *Modelo Psicocinético (Le Boulch, 1969): calentamiento, ejercicios de percepción, ejercicios de coordinación dinámica general, ejercicios de educación de la respiración y relajación.*
- *La más extendida en la última década: calentamiento, parte central y vuelta a la calma (Vaca, 1996: 27-28).*

2.3. Bores y Escudero (2000) realizan también una revisión sobre las diferentes estructuras de sesión que han predominado en nuestro país en las últimas décadas, especialmente las que propone la "Guía didáctica del área de expresión dinámica" (MEC, 1974), en el cual se proponen diferentes esquemas de sesión en función de los contenidos a trabajar y los objetivos que se persigan (*mejora de las capacidades físicas, introducción a las técnicas genéricas de deportes con balón, la gimnástica, las carreras, o varias a la vez,...*) fuertemente influenciado por los planteamientos del modelo Psicocinético de Le Boulch (Bores y Escudero, 2000:23). Estos autores explican como a pesar de estas indicaciones, durante todo el periodo de la ley de educación de 1970 (1970-1990) la sesión que predomina es la que se estructura en tres partes: *calentamiento, parte principal y vuelta a la calma*. Bores y Escudero (2000:24) consideran que esta estructura de sesión refleja que el criterio principal a la hora de dividir los tiempos de una sesión de EF es el fisiológico, y que dicha estructura es la misma que puede encontrarse en cualquier entrenamiento deportivo extraescolar. También considera que con la llegada de la Reforma Educativa (LOGSE, 1990), dicha estructura debería evolucionar hacia planteamientos más educativos:

Es un esquema diseñado más para hacer que para aprender, un esquema que permite que haya un director que manda y los demás ejecutan, un esquema, en definitiva adecuado a los planteamientos de EF prerreforma, pero poco apto para permitir que la EF escolar se acerque a la de los nuevos planteamientos curriculares.

(Bores y Escudero, 2000: 24).

A continuación, estos autores (Ibíd., pp. 24-27) analizan las consideraciones que hace el currículum oficial para nuestra área sobre la temática de la sesión de EF (ver MEC, 1992a y 1992b), y realiza una breve revisión en que muestran como la mayoría de los materiales curriculares elaborados a partir de la implantación de la reforma educativa en nuestro país no suelen tenerlos demasiado en cuenta³.

2.4. En el libro de Seners (2001): además de un tratamiento en profundidad del tema de la sesión de Educación Física, puede encontrarse también una revisión histórica del tema, desde una perspectiva centroeuropea.

2.5. Por último, en Contreras (1998: 89-90) podemos encontrar un breve y curioso análisis de las diferentes estructuras de sesión de Educación Física, en función de los criterios fisiológicos, psicológicos o sociológicos que las dan sentido.

3. Sobre el estado de la cuestión: sobre modelos de sesión y propuestas realizadas en los últimos años

Cómo en el anterior apartado hemos comenzado a entrever, si realizamos una revisión de las publicaciones realizadas sobre Educación Física en nuestro país en los últimos treinta años podemos encontrar más de quince propuestas diferentes de sesión en Educación Física, algunas de las cuales guardan estrechas similitudes entre sí. Vamos a ir repasando brevemente las que consideramos más representativas:

3.1. La fuerza de la costumbre: puesta en acción, parte principal y vuelta a la calma Podemos encontrar estructuras de sesión del tipo *Calentamiento(o animación)*, *Parte Principal(o fundamental o central)* y *Vuelta a la Calma* en numerosos autores, por ejemplo en: Rodríguez Rico y otros (1991,1993); Conde Caveda y otros (1995, 1997: 317); González et al. (1997); Viciano y otros (1998: 502); Granda y otros (1998: 199).

En muchos casos este tipo de propuestas se limitan a la realización del alumnado de una serie de "juegos" que el profesor propone un juego para "calentar" o "animarse", algunos más para la "parte principal" y otro, más tranquilo, para la "vuelta a la calma"⁴.

En Mateos (1998) puede encontrarse una de las pocas críticas estructuradas que se han realizado ante esta problemática situación de la Educación Física actual; y en Martínez y Vaca (1999: 119) su preocupación por el hecho de que una parte importante del (futuro) profesorado en formación inicial se limite a diseñar y desarrollar sesiones de Educación Física de este tipo (una serie de juegos pegados, sin un hilo conductor).

3.2. Sobre los lentos avances debido al peso de la costumbre

Existen otro tipo de propuestas que suponen un avance respecto a esta estructura. Por ejemplo, la propuesta de Cabello y otros (1998) para el trabajo de Educación Postural, en el que introducen una fase previa (*parte teórica*) a la estructura tradicional. Su trabajo puede ser un buen ejemplo de cómo afecta el peso de la cultura profesional dominante aunque hayan cambiado notablemente las finalidades educativas. Esto es, a pesar de comenzamos a concebir una EF con unas finalidades más dirigidas al aprendizaje que al entrenamiento, el peso de la costumbre y la tradición en que hemos sido formados nos impide plantear una estructura de sesión diferente, y lo único que hacemos es ir añadiendo algún que otro "parche".

Otra propuesta un poco más evolucionada es la de Sáenz-López (1997:188), quién habla de tres fases, con las siguientes subfases y características:

1ra. - Fase *Inicial*. Posé dos subfases: *organizativa* y *puesta en acción*. La organizativa hace referencia a la organización del material a utilizar - con o sin los alumnos- y la información y explicaciones a dar a los niños sobre la sesión que se va a desarrollar. La puesta en acción puede realizarse a través de un calentamiento (a partir de 11-12 años) o a través de unas actividades físicas iniciales, en forma de juegos genéricos (hasta 10-11 años).

2da.- Fase *Fundamental*; que debe tener una serie de características (tener una duración mayor que las otras dos fases juntas, desarrollar los contenidos y objetivos de la sesión, diseñar actividades globales (varios contenidos) e integrales -que impliquen los ámbitos motriz, cognitivo y afectivo-; evolucionar de lo simple a lo complejo y de lo general a lo específico; alternar intensidades; variedad de ejercicios; etc.).

3ra.- Fase Final. Con dos subfases: una "*práctica*", (mediante una "*vuelta a la calma*" o una

"*actividad final motivante*") y otra "*organizativa*".

También aquí se podría incluir la de Seners (2001), que defiende un planteamiento con la habitual estructura de "*puesta en acción, parte principal y vuelta a la calma*", pero con fases mucho más interesantes cómo:

1ra- *Puesta en acción*: Busca una entrada progresiva en la actividad, debido a que la especificidad de la asignatura requiere que se haga en un lugar diferente y con otra vestimenta. Divide la puesta en acción en tres fases: un cambio de vestuario, una toma de contacto (colocar el material, recordar la sesión anterior, conocer lo que se va a hacer) y un calentamiento.

2da- *Parte principal*: en que se suceden diferentes actividades y ejercicios, por rotaciones, por talleres, etc...

3ra- *Vuelta a la calma y balance*: se subdivide habitualmente en tres fases: una vuelta a la calma propiamente dicha (ejercicios de respiración, de estiramiento, de relajación,...), un "*balance*" de la sesión (realizar una corta evaluación de la sesión y una preparación de la próxima sesión. - quizás podemos entenderlo mejor con nuestro término de "*puesta en común*"-; explica que es un buen momento para utilizar el cuaderno del alumno); y por último un *cambio de vestimenta y ducha*.

3.3. Buscando soluciones más acordes y coherentes con nuestros planteamientos educativos.

En este apartado vamos a englobar una serie de planteamientos de sesión muy distantes de la tradicional división en "*Calentamiento, Parte Principal y Vuelta a la Calma*" (cuya existencia supone una aplicación directa al campo de la Educación Física de los modelos de entrenamiento físico-deportivo; y un predominio de los criterios fisiológicos). Lógicamente, si los criterios predominantes son los educativos (el interés por los procesos de aprendizaje y las situaciones educativas, la importancia de considerar y tener en cuenta los diferentes ámbitos de la persona - afectivo, motor, cognitivo, social, comunicativo,...; y su influencia en el desarrollo de los procesos de E-A), la estructura de la sesión sufrirá un importante cambio. Es importante tener en cuenta que es la modificación de estas finalidades e intencionalidad educativa (respecto a otros enfoques de enseñanza de la Educación Física), la que marca la metodología a utilizar, así como los momentos y fases por los que va pasando la sesión.

- Una propuesta con diferencias muy marcadas es la de Montálvez (1998:77), quién plantea la sesión (dentro del trabajo de expresión corporal) en torno a dos grandes partes: un primer *momento de Encuentro* (que engloba una *Presentación* y una *primera Puesta en común*), y un momento de *Creación* (que va pasando por seis fases: desde la de *Preparación* hasta la *Puesta en común*).
- Castañer y Camerino (1991:140) plantean una estructura de sesión en Educación Física basada en la exploración guiada, que va pasando por tres fases: una primera fase de *Inicio o exploración*, una segunda de *Desarrollo* (que centra o amplía las actividades de los niños), y una fase *Final o de Ejecución total*.
- Otro caso a tener muy en cuenta es la descripción que realizan Rivera, Torres y Moreno (1997:283) sobre la estructura de la sesión de Educación Física en un estudio que realizaron:

Las clases han gozado de una estructura estable; todas ellas han comenzado con una introducción previa por parte del maestro, con los alumnos sentados en el "semicírculo". Un espacio dedicado al desarrollo con una clara predominancia de tareas motrices; y por último, una tarea de culminación que al igual que el espacio

de introducción, terminaba con los alumnos sentados en el "semicírculo" para realizar por el maestro una reflexión final, a veces compartida con los alumnos. (Ibid., 283).

Este caso es enormemente representativo de cómo una parte importante del profesorado organiza sus clases con una estructura mucho más lógica y adecuada a una situación de enseñanza-aprendizaje (aunque en muchas ocasiones no se haga de forma explícita), como consecuencia inmediata de su intencionalidad educativa y el perfeccionamiento de su práctica profesional, a pesar de que no se corresponda con su formación inicial ni con las propuestas más habituales y extendidas en la literatura profesional.

- Por su parte, Santos y Martínez (1998:251) estructuran la sesión en tres momentos diferentes: 1. *Presentación*, 2. *Momento de Actividad Motriz* y 3. *Reflexión Final y Puesta en Común*.
- El seminario permanente de EF de Benavente⁵ también ha desarrollado una estructura de sesión marcadamente diferente, y con una clara intencionalidad educativa (ver: Cortés et al, 1999 y Saludes y Lena, 2001). Dividen la sesión en las siguientes tres fases: "Momento o rutina inicial", "actividad motriz" y "momento o rutina final":

"En la rutina inicial, sentados en disposición circular, comentamos entre todos que pasó la sesión anterior, recordamos los objetivos de la unidad didáctica y planteamos la propuesta para la clase que va a comenzar, así como su organización. En la parte activa se investigan y experimentan diferentes actividades para poder dar respuesta a la propuesta planteada. Y, por último, en el momento final se pone en común lo conseguido en la clase, las dificultades encontradas, se proponen nuevas actividades, se solucionan problemas y se sugiere o esboza lo que va a ser la próxima sesión (Cortés et al, 1999:47).

- Mendiara (1997, 1998, 1999) desarrolla una interesante propuesta para llevar a cabo un programa de educación física en educación Infantil, basado en lo que él denomina "*Los espacios de acción-aventura*". Considera que cada sesión de las que desarrolla debe pasar por tres fases: "*información inicial*", "*juego activo*" y "*verbalización final*", buscando que cada niño aprenda a participar de forma consciente en todas ellas.⁶

Florence, Jacques (2000), "Las capacidades didácticas para la animación de la clase", en *Tareas significativas en la educación física escolar*, José V. Ballester (trad.), 2ª ed., Barcelona, INDE (La educación física en... reforma), pp. 141-145.

COLECCIÓN
La Educación Física en el Aula



TAREAS SIGNIFICATIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Jacques Florence



2.ª EDICIÓN

Digitalizado por: I.S.C. Héctor Alberto Turrubiartes Cerino

3. LAS CAPACIDADES DIDÁCTICAS PARA LA ANIMACIÓN DE LA CLASE

Las habilidades pedagógicas que se van a presentar a continuación han sido tratadas en este ensayo psico-afectivo, que tiene como meta despertar, mantener o reforzar las motivaciones para la acción y el aprendizaje en el grupo-clase. Además, en la sensibilización hacia los objetivos, que no ha sido tratada en esta obra, todas las formulaciones intentarán traducir los contenidos metodológicos previamente desarrollados en términos de comportamientos de enseñanza que hay que adquirir, y en términos de puntos de observación.

Estos objetivos de formación didáctica se insertan en cuatro grandes áreas:

1. La sensibilización hacia los objetivos.
2. La elección de las tareas.
3. La presentación de las tareas.
4. La evolución de las tareas.

3.1. La sensibilización hacia los objetivos

a. Objetivo didáctico terminal

El profesor debe ser capaz de informar claramente a sus alumnos acerca de sus intenciones pedagógicas a largo plazo y acerca de sus exigencias de trabajo, así como de los objetivos inmediatos o de aprendizaje que quiere promover en la sesión.

b. Comportamientos a evitar

La sesión empieza sin ninguna información previa; los alumnos vienen a clase sin saber lo que van a hacer e intentan influir en el profesor; la sensibilización inicial es demasiado larga y los alumnos se impacientan, no escuchan; el profesor utiliza nociones demasiado abstractas...

c. Objetivos intermedios

El profesor debe ser capaz:

... de entablar con los alumnos una relación positiva antes de proceder a iniciar la sesión, con la intención de estimular la rapidez de los cambios de vestuario.

y también para crear un ambiente favorable a la sensibilización inicial.

... de traducir las nociones abstractas relativas a las cualidades que van a trabajar en la sesión, en términos de técnicas, o de acciones, situadas en un contexto preciso.

... de justificar la utilidad a largo plazo de los objetivos de la sesión, conectándolos con actividades externas o ulteriores al curso de educación física.

... de asegurar una continuidad de su enseñanza programando secuencias de aprendizaje, y de informar a sus alumnos de modo que sepan globalmente antes de venir a clase el tipo de actividad que van a hacer.

... de aprovechar los soportes visuales adecuados (demostraciones, fotografías, pizarra, fotocopias...) con miras a asegurar más impacto y mayor permanencia de la información.

... de introducir la "puesta en acción" (cuando se imponga) en relación con los objetivos inmediatos de la sesión, justificando su necesidad y no utilizar el término "calentamiento" más que cuando se trata de preparar un trabajo orgánico o muscular intenso.

... de actualizar en la reunión de final de sesión, lo que se ha hecho en relación con los objetivos y anunciar el tema de la sesión siguiente.

3.2. La elección de las tareas

a. Objetivo didáctico terminal

El profesor debe ser capaz evitando la transposición pura y simple de actividades demasiado complejas provenientes de otros medios de animación, de elegir, de acomodar, o inventar tareas coherentes con los objetivos de la sesión adaptados a los niveles y a la psicología del grupo, y sobre todo que planteen nuevos problemas susceptibles de implicar a los alumnos.

b. Comportamientos a evitar

La sesión comienza siempre de la misma manera: "dar vueltas alrededor de la sala, paso de la oca"; tareas demasiado complejas que exigen grandes análisis y en las que muchos alumnos pierden contacto; tareas simplistas que desmovilizan, tareas que no tienen nada que ver con la asignatura o con el objetivo buscado...

c. Objetivos intermedios

El profesor debe ser capaz:

... de elegir - y variar al hilo de la sesión - la primera tarea con que va a iniciar la sesión, con intención de provocar la adhesión del grupo, despertar curiosidad y satisfacer la necesidad de movimiento de los alumnos.

... de elegir, para la puesta en acción, tareas coherentes con el objetivo de la sesión.

... de elegir tareas simples significativas, que planteen a los alumnos algo más que una dificultad nueva y que representen desde el principio un fin a alcanzar.

... de transformar las tareas complejas en tareas simples, abiertas a todos, en la clase heterogénea.

... de escoger tareas simples susceptibles de desarrollarse y diferenciarse según los niveles de capacidad y disponibilidad motriz de los alumnos.

... de escoger tareas simples, que los alumnos puedan continuar ejerciendo solos o con otros compañeros fuera del curso y de las instalaciones escolares.

3.3. La presentación de las tareas

a. Objetivo didáctico terminal

El profesor debe ser capaz de presentar una tarea dando valor a la dificultad principal, el fin que contiene, para que los alumnos se centren directa y placidamente sobre la acción propuesta, gracias al valor afectivo y estimulante de la comunicación.

b. Comportamientos a evitar

Presentación fría, puramente técnica; acumulación de puntos importantes que retener, faltas que evitar; introducción estereotipada: "ejercicio siguiente" o banalizante: "breves ejercicios"; normas cuantitativas inadaptadas a la naturaleza de la tarea; exceso de estímulos de un mismo tipo (abuso de la competición por ejemplo); aplicación puramente formal de un modelo de estímulo...

c. Objetivos intermedios

El profesor debe ser capaz:

... de valorar la tarea siguiente relacionándola con hechos anteriores o exteriores a la clase de educación física, o subrayando su utilidad para actividades ulteriores.

... de presentar una tarea nueva como un fin, acentuando solamente la dificultad, el problema esencial planteado a los alumnos.

... de formular, después de haber presentado la tarea, un anuncio de evaluación, significando así para los alumnos que va a estar atento a los efectos de su consigna y a su implicación inmediata en la actividad.

... de dar, después de haber incitado a los alumnos a la autoevaluación, unas pautas, en algunos casos una gradación para la evaluación o la observación-corrección mutua.

... de estimular en los alumnos -implicándose a sí mismo- el deseo de hacerlo bien tanto o más que el profesor mismo.

... de diversificar -a lo largo de una misma sesión- las formas y cualidades de los estímulos en el lanzamiento de las tareas: lanzar retos, suscitar una competición, incitar a la autoevaluación, invitar a una investigación....

3.4. La evolución de las tareas

a. Objetivo didáctico terminal

El profesor debe ser capaz de aprovechar todo aquello que pasa en la clase para mejorar la eficacia de la acción en curso, y para permitir a cada alumno realizar sus adquisiciones según sus propias posibilidades, aportando algo al conjunto.

b. Comportamiento a evitar

El profesor interrumpe la actividad demasiado pronto y rompe el ritmo; pocas voces de ánimo o refuerzos positivos de las respuestas o elementos de las respuestas: "bombardeo" a los alumnos con consignas diversas durante la acción; no objetiva los resultados de sus consignas; trabajo exclusivamente repetitivo; paso a la tarea siguiente sin ningún aporte cualitativo; utilizar la "demostración-alumno" para destacar únicamente las faltas...

c. Objetivos intermedios

El profesor debe ser capaz:

... de observar y reforzar positivamente la actividad de los alumnos una vez lanzada la tarea, animando en voz alta a aquellos que están más implicados en la misma y manifestando su aprobación a los primeros indicios de éxito.

... de evaluar, mediante preguntas o de manera directa, en la primera pausa de la actividad, las primeras realizaciones y a partir de ahí hacer que se descubra cómo alcanzar más eficazmente el fin.

... de observar todo cuanto se hace de positivo en clase, incluidos los más débiles, y utilizando una "demostración-alumno", aportar al grupo un elemento nuevo susceptible de hacer evolucionar la actividad en calidad o en diversidad.

... de dar una consigna cualitativa y a la vez hacer que sea seguida directamente por evaluaciones personales -en voz alta- de los efectos de esa consigna.

... de formular al mismo tiempo fines diferentes a partir de la misma tarea, según el nivel de realización de los alumnos.

... de traducir la constatación de una falta o de una dificultad en un nuevo fin positivo y sobre todo dar los medios para alcanzarlo.

... de diversificar sus aportaciones cualitativas para conseguir la mejora deseada alternando consignas que atañan a la globalidad del cuerpo y consignas más localizadas, consignas correctivas o formales y consignas de fondo que requieran atención.

... de hacer evolucionar la tarea en algún tipo de actividad, en calidad y en diversidad sin interrumpir su desarrollo.

... de descubrir en el grupo-clase los signos de la (no) motivación hacia la tarea en curso, para prolongar o interrumpir su desarrollo.

TEMA 12.- LA ORGANIZACIÓN Y EL CONTROL EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

12.1.- CONCEPTOS

Siguiendo a Miguel Ángel Delgado (1991b), en el proceso enseñanza-aprendizaje se dan tres tipos de interacciones:

- 1.- Tipo técnico.
- 2.- Tipo organización y control.
- 3.- Tipo afectivo.

En este apartado queremos centrarnos en los aspectos que rodean a la organización y el control de la clase. Del Villar (1993) afirma que éste es el principal motivo de preocupación de los profesores/as de Educación Físico-deportiva durante sus primeras experiencias docentes. Para profundizar en un tema, cuyas referencias bibliográficas son escasas, queremos detenernos en aclarar algunos términos.

La dirección de la clase abarca numerosos aspectos (técnicos, de motivación, etc.), pero uno de los más importantes es la organización y disciplina; sin ésta no se pueden lograr los objetivos, las clases serán desordenadas y el mayor tiempo lo empleará el profesor/a en "luchar" contra los alumnos/as, con lo que su frustración será grande. La disciplina es la "acción por la que las conductas fragmentarias... son correctamente orientadas" (Bernardo, 1991, p.176). El niño no se sabe gobernar por sí mismo y hay que ayudarle a encontrar el equilibrio estable. La disciplina no tiene por qué ser de tipo militarista, se puede conseguir con otras estrategias más educativas.

En las diversas definiciones del término "organización" se suelen citar algunas palabras clave como:

- Utilizar procedimientos formales.
- Buscar una enseñanza más efectiva.
- Alcanzar los objetivos planteados.
- Procurar la mayor participación posible.
- Facilitar relaciones positivas entre los participantes.

Por tanto, la organización debe tener presente los siguientes aspectos:

- * Estar supeditada a los objetivos de aprendizaje.
- * Requerir conocimientos y estrategias.
- * Permitir una alta participación.
- * Facilitar la individualización.
- * Crear un clima favorable.

Fernando Del Villar (1993, p.497) expone que "*las rutinas organizativas son especialmente importantes en Educación Física, debido al carácter más abierto del espacio de actuación, y a la cantidad de material que se moviliza, lo cual hace necesario que los docentes aprendan estrategias de organización eficaz, para que el tiempo dedicado a estos menesteres no reste eficacia al aprendizaje*". Comenzaremos analizando el control del grupo como requisito previo a la organización de las tareas.

12.2.- EL CONTROL DE LA CLASE DE E.F.

La dirección de la clase es para Bernardo (1991, p.167) "la supervisión y el control efectivo que el profesor ejerce sobre sus alumnos de la clase" con el propósito de crear una atmósfera sana y propicia, de mantener el orden y la disciplina y el sentido de la responsabilidad. Para conseguir una organización eficaz, es imprescindible poder controlar al grupo, ser capaces de que respeten las normas y que realicen lo que se les diga. Sólo así, conseguiremos los aprendizajes que deseamos.

(s/a) (s/f), "La organización y el control en la clase de educación física", en la dirección electrónica: <http://www2.uhu.es/65111/apuntes.htm>.

organización eficaz, es imprescindible poder controlar al grupo, ser capaces de que respeten las normas y que realicen lo que se les diga. Sólo así, conseguiremos los aprendizajes que deseamos.

CONTROL->ORGANIZACIÓN->PARTICIPACIÓN->MOTIVACIÓN->APRENDIZAJE

La aspiración de todo profesor de Educación Físico-deportiva es, según De Lucas (1993, p.160), "que la clase funcione sin invertir demasiado tiempo en mantener su control y pudiéndose dedicar en mayor profundidad a intervenciones de enseñanza". Para Bernardo (1991, p.168) "de cómo haya sido la dirección de la clase dependen en buena parte los resultados escolares". Estos autores advierten que no hay reglas mágicas que garanticen el control de la clase, pero cuanto más se conozca sobre este tema el profesor estará más preparado para actuar.

El problema del control aumenta significativamente en Educación Física con respecto a otras asignaturas que se imparten en el aula ya que, como afirma Sánchez Bañuelos (1986), los alumnos no están sentados, ni organizados y además el contexto es más abierto y las actividades más lúdicas.

En este sentido, Del Villar (1993) analiza que el principal problema en Primaria es que los alumnos/as tienen una gran motivación hacia las actividades físicas, debido a su necesidad vital de movimiento, por lo que se hace complicado canalizar esta excesiva demanda, en una estructura organizativa eficaz. Pero es importante saber que sólo cuando se consigue el control del grupo, es posible diseñar organizaciones eficaces, consiguiendo, de esta forma, más participación de los alumnos/as y, por tanto, mayor motivación. Es entonces cuando se presentan las condiciones ideales para conseguir los aprendizajes.

Los profesores/as principiantes encuentran aquí su mayor fuente de problemas y preocupaciones. La actitud ondulante, la inseguridad y falta de confianza que suelen tener los profesores/as en sus primeras experiencias, se suelen traducir en problemas de control (gráfico 8). También les cuesta entender que conseguir un clima positivo, como ideal utópico sobre la enseñanza, no está reñido con la exigencia de cumplir una serie de normas para que la clase pueda desarrollarse. Todos los grupos sociales, incluso de adultos funcionan asumiendo y respetando unas reglas (gráfico 7).

Vamos a intentar conocer por qué suceden las conductas indisciplinadas, qué niveles podemos diferenciar y cómo podemos intervenir para prevenirlas o solucionarlas.

12.2.1.- Causas de las conductas desviadas o no previstas.

Podríamos hacer un listado interminable de causas que provocan conductas no previstas. Para resumirlas las dividimos en dos:

- **Internas.** Las que se producen por la interacción en la clase. Estos problemas suelen depender del profesor y, por tanto, podemos intervenir para solucionarlos. Algunas causas internas pueden estar provocadas por:

- Falta de adecuación de la Enseñanza.
- Falta de motivación de los alumnos/as.
- Conflictos internos con alumnos/as.
- Inseguridad del docente.

- **Externas.** Cuando la causa se produce por algún aspecto que no tiene que ver con la dinámica de la clase. Estos problemas tienen una solución que suele estar por encima de las posibilidades del profesor/a; se requiere un trabajo en equipo para solucionarlos (equipo directivo, compañeros, padres). Las causas pueden ser:

- Por el ambiente social en que se mueve el niño/a.
- Por deficiencias físicas o psíquicas.
- Por problemas afectivos que se pueden resolver canalizando la agresividad con juegos o dando papeles de responsabilidad en clase a estos alumnos/as.
- Por desconsideración hacia la Educación Física
- Por el materialismo de la sociedad.
- Por manejar grupos demasiado numerosos.

12.2.2.- Prevención de las conductas no deseadas.

La primera actuación del profesor debe ser preventiva, llevando a cabo todos los recursos que tenga a su alcance para evitar que aparezcan conductas desviadas. Algunos ejemplos pueden ser:

- Mostrar firmeza y seguridad en las decisiones.
- Establecer rutinas organizativas
- Aplicar la estrategia del alejamiento al acercamiento
- Crear un clima positivo
- Controlar con el “barrido con la mirada”.
- Tratar con respeto y amistad.
- Tener a los alumnos entretenidos con una actividad motivante.
- Dar responsabilidades a alumnos conflictivos.
- Prepararse las sesiones concienzudamente.
- Adecuar las actividades a las características de los alumnos.
- Conocer la dinámica de nuestro grupo para evitar conflictos.
- Establecer rutinas organizativas como tener un eficaz sistema de señales o concentrarlos en un lugar de la pista.
- Crear un consejo de alumnos que establezcan normas y sanciones.
- Motivar a los alumnos para crear un clima positivo.
- Dialogar en privado con los alumnos más conflictivos.
- Evitar dar la espalda a los alumnos durante mucho tiempo.
- ...

No obstante, por mucho que tratemos de prevenir problemas, surgirán conductas desviadas o no previstas más o menos graves. El profesor/a con el “barrido con la mirada” debe detectarlos lo antes posible (Pieron, 1988). Para ello debe ser consciente que detrás de él pueden ocurrir muchas cosas. No obstante, no debe desconfiar de sus alumnos/as pero sí tener prudencia. Hernández (1990) recomienda planificar las estrategias de intervención y en caso de que se detecte un problema, analizarlo determinando la gravedad y la causa, y aplicando la solución previamente meditada.

12.2.3.- Tipos y soluciones.

A)- Conductas desviadas leves:

Normalmente se trata de alumnos o alumnas que encuentran público para sus conductas buscando protagonismo. Por ejemplo, hablar cuando el profesor/a explica o no hacer exactamente la tarea propuesta.

Soluciones:

- Ignorar el comportamiento inapropiado si no es importante. A veces es más útil que intervenir; si el problema es leve y lo que busca es llamar la atención lo mejor es no hacer caso.
- Cortar el comportamiento sin perturbar la actividad. Una cruzada de miradas, un gesto, la

proximidad física, pueden ser suficientes para cortar una conducta desviada.

B)- Conductas desviadas graves:

Comportamientos leves no solucionados o cuando hay peligro físico para el alumno/a como gastar una broma inadecuada, no realizar una ayuda a un compañero en un ejercicio peligroso o realizar alguna conducta incorrecta.

Soluciones:

- Intervención directa:
 - * Llamar al alumno/a con nombre y apellidos, corrigiendo el comportamiento o exigiendo que cese.
 - * Recordar a los alumnos/as las reglas.
 - * Mantener una entrevista personal.
 - * Nunca amenazar, ni hacer preguntas, ni lanzar un ataque personal, ni ridiculizar.
- Sanciones: castigo y/o exclusión de la clase. La exclusión supone reconocer la incompetencia como profesores, aparte de no estar permitida en Primaria. Las características del castigo las analizamos a continuación.

12.2.4.- El castigo.

El castigo puede ser dañino o útil, según cuándo, con quién y cómo se empleen. Tienen efecto a corto plazo, pero a largo o medio plazo, pueden producir más daños que beneficios. En cualquier caso, nunca se debe abusar, pues perdería su posible eficacia.

No es recomendable utilizarlo como primer recurso. Se deben apurar todas las soluciones antes de llegar a tomar esta decisión que siempre debe ser meditada. En este sentido queremos indicar algunas características que debe tener el castigo:

- Nunca improvisarlo.
- Castigar comportamiento, no a la persona.
- No emplear el ejercicio físico como castigo, pues considerarían a la preparación física (correr o hacer flexiones) como algo negativo al asociarla a este recurso de control.
- La supresión de algún privilegio puede ser buena estrategia, como por ejemplo no dejarles jugar un partido.
- Es importante relacionar el castigo con la falta, por ejemplo si la falta es por maltrato de material, puede recogerlo al final de la clase, y si es por estropear un juego, se le deja sin poder participar.
- Que sea proporcional a la falta.

12.2.5.- Otras conductas no previstas.

Otras conductas no previstas son citadas por Pieron (1988a), siendo conveniente conocerlas para que cuando aparezcan, tengamos pensada alguna estrategia:

- **Interrupción clase.** Puede venir un profesor/a, el conserje o algún padre. Es recomendable limitarla, atendiendo a esta persona sin perder de vista el grupo. Si por necesidad imperiosa se alarga, se debe mandar una tarea en la que los alumnos/as trabajen de forma independiente.
- **Alumno/a nuevo a mitad de curso.** Suele ser una situación conflictiva. Se debe hablar personalmente para explicar las reglas y el funcionamiento del curso para que entre progresivamente. En caso de falta de integración se puede comentar con algunos alumnos/as más maduros para que le ayuden en este sentido.

-Retraso. Preguntar las causas y anotarlo.

-Lesión. Atender al alumno/a intentando que el grupo siga trabajando, o al menos que no se acerque. Excepto en casos de urgencia, no es recomendable dejar solos ni al alumno ni al grupo. Para evitarlo se puede enviar algún alumno/a responsable a avisar a algún compañero o al conserje, para que sean ellos los que le acompañen al Centro Médico tras hacer el parte.

12.2.6.- Organizar una salida del centro.

Hace unos años, los centros y más particularmente los profesores de Educación Física organizaban con cierta frecuencia actividades fuera del recinto escolar. Los problemas de responsabilidad civil que algunos docentes han sufrido cuando se produce un accidente con algún alumno está derivando en una situación excesivamente conservadora en la que escasean las salidas de los centros.

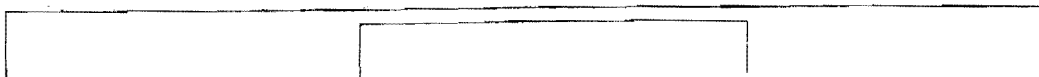
La Educación Física tiene contenidos que se desarrollarían mejor fuera que dentro de la escuela como por ejemplo las actividades en el medio natural. En caso de animarnos a organizar una salida los pasos serían los siguientes:

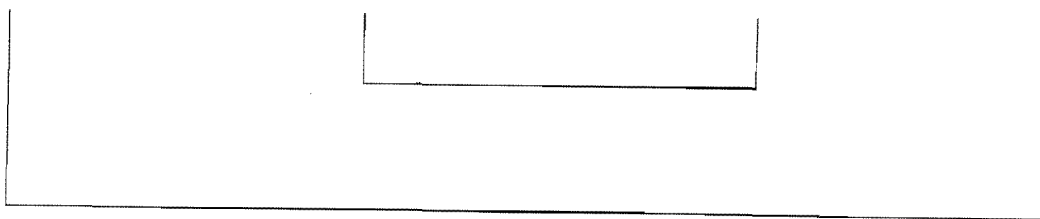
1. Seleccionar la actividad, el grupo de alumnos y las fechas de realización.
2. Elegir el lugar y pedir el permiso si fuese necesario.
3. Incluir en el Plan de Centro, destacándolo como actividades complementarias y que sea aprobado por el Consejo Escolar.
4. Informar a la Delegación Provincial de Educación con 20 días de antelación con registro de salida a través de la administración del colegio.
5. Programar las actividades y el plan de viaje.
6. Solicitar la autorización del padre, madre o tutores, por tratarse de menores de edad. En función del tipo de salida, podría ser interesante una reunión explicativa.
7. Preparar un escrito a los alumnos con el plan de viaje, las recomendaciones y los materiales que deben llevar.
8. Buscar colegas que nos acompañen. Lo ideal es de un adulto por cada 10-15 niños, aunque dependerá de la edad, del tipo de actividades y de la duración de la salida. El equipo directivo está obligado a asistir en este tipo de actividades si ningún docente desea ir voluntariamente.

No haría falta decir que todas las precauciones son pocas para procurar que no ocurra ningún incidente. Una actuación negligente del profesor podría suponer una denuncia por parte de los padres cuyas repercusiones las sintetiza Carreras (1996) quien recomienda la afiliación a colegios profesionales o sindicatos que tengan asesoría jurídica y seguro de responsabilidad civil.

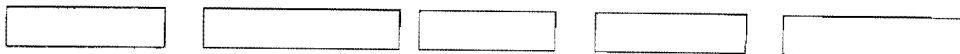
12.3.- COMPONENTES DE LA ORGANIZACIÓN.

Debemos conocer qué componentes influyen o pueden influir en la organización de la sesión. Si somos capaces de controlarlas, obtendremos una mayor eficacia en la dirección de la clase. Siguiendo a Antón, Cárdenas y Serra (1997); estos componentes son:





COMPONENTES DE LA ORGANIZACIÓN



GRUPO PROFESOR TIEMPO ESPACIO MATERIAL

Gráfico 1.- Componentes que influyen en la organización.

12.3.1.- Organización – grupo

Una organización eficaz va a permitir al grupo obtener más rapidez, participación, individualización, interrelaciones, etc.

Se puede plantear la organización de una tarea individual o por subgrupos (parejas, tríos, grupos de cinco) siendo ésta la posibilidad más común en un entrenamiento. Por tanto, en una sesión se va a tener que cambiar varias veces de subgrupo. Para conseguir rapidez en estos cambios, planteamos dos recursos que optimizarán la organización del grupo:

1º Organizar grupos y subgrupos estables. Así, cuando se plantee una actividad por grupos los componentes se reúnan rápidamente para su ejecución.

2º Evolución de la organización en la sesión. Es interesante que la evolución sea coherente y no provoque pérdidas de tiempo. Por ejemplo, tras una actividad individual, se organizan parejas, después grupos de cuatro, para, finalmente, pasar a grupos de ocho. Si cambiamos excesivamente de agrupación rompiendo la organización anterior, perderemos más tiempo.

Hay autores que recomiendan mantener subgrupos estables durante un periodo de tiempo porque se crea una dinámica intragrupo muy interesantes (favorecer la socialización, compartir responsabilidades, asumir un papel, desarrollar el espíritu crítico, fomentar la competencia). Sin embargo, los grupos variados y flexibles también tienen sus ventajas como formar grupos con distintos objetivos (individualización, por tareas, etc.), resolver necesidades momentáneas o enriquecer las relaciones de todos los miembros del equipo. Lo recomendable es mezclar ambas formas de organizar los grupos, pero teniendo siempre previsto unos subgrupos estables.

Cuando dividimos a la clase en subgrupos, la actividad se puede presentar bajo diversas formas de organización. Debemos buscar siempre la que resulte más participativa y eficaz en función de la tarea que queramos enseñar. Algunas posibilidades son las siguientes:

* **Tareas idénticas para todos los grupos.** Por ejemplo, realizar la voltereta adelante o ejercicios de bote para todos los alumnos, estando éstos agrupados por parejas o por tríos.

* **Misma tarea de aprendizaje con diferentes niveles de dificultad.** Por ejemplo, la voltereta “león” (con salto previo): un nivel, la voltereta agrupada; otro nivel, impulsando

desde más lejos; otro, poniendo un banco sueco para superarlo; otro poniendo la línea de impulsión más lejos; otro, con minitramp; etc.

* **Tareas diferentes, con distintos contenidos de enseñanza.** Por ejemplo, un grupo juega al baloncesto, otro al voleibol y otro al balonmano.

* **Circuitos.** Tareas diferentes en cada grupo, en las que cada cierto tiempo o número de repeticiones, se va rotando para que todos pasen por todas las actividades. Tradicionalmente los circuitos han sido de condición física, pero también pueden diseñarse tareas con juegos o con habilidades específicas. Algunas características de los circuitos son:

- Deben tener un número adecuado de estaciones (tareas) en función del número de alumnos. Lo normal suele ser de 8 a 12.
- Hay que mantenerse en cada estación un tiempo mínimo que garantice la motivación y el asentamiento de los aprendizajes que se pretenden. Si es de condición física será menor que si tienen objetivo técnico-táctico o recreativo.
- Después de hacer una serie (recorrido completo) se debe hacer un pequeño descanso.
- El circuito ha de repetirse de dos a cuatro veces.

* **Recorrido general.** Consiste en una serie de tareas organizadas de forma consecutiva por las que van pasando los alumnos uno detrás de otro. Cuando se llegue al final se enlaza con el comienzo. Por ejemplo, cada uno con su balón, empezar haciendo una entrada a canasta, luego botar de espaldas, pasar contra una pared tres veces, botar en zig-zag, hacer frente a cada pivote un giro, saltar a pies juntos, dar una voltereta...

12.3.2.- Organización - profesor

A) Personalidad del profesor

En primer lugar, la personalidad del profesor va a influir en la organización y en el control del grupo. Por ejemplo, la edad, influye, indudablemente, en la disciplina; los profesores/as maduros imponen más respeto que los jóvenes. También puede influir el sexo, el tono de voz, la estatura o la corpulencia. A pesar de que estas variables no podemos controlarlas, hay algunos aspectos que podemos cuidar para que este factor sea más positivo:

* **Actitudes hacia la profesión.** Si no transmitimos interés por lo que estamos haciendo, el alumno/a no se motivará y provocará problemas en clase. El profesor de Educación Física debe ser un enamorado de la enseñanza, y de la actividad motriz.

* **Aptitudes relacionadas con la especialidad.** Si el profesor de Educación Física no demuestra capacidades motrices, pierde credibilidad frente al grupo de sus alumnos/as.

* **Imagen que ofrece el profesor/a a los alumnos/as.** La imagen puede ser el espejo de la personalidad. Una persona descuidada irá a clase sin chandal o con mal aspecto. También podemos cuidar la imagen física, ya que un profesor no debería ser obeso, ni fumar ni beber, y sí mostrar hábitos saludables.

* **Tener sinceridad, haciéndose respetar y transmitiendo credibilidad.** Si cumplimos lo que decimos, si no permitimos conductas groseras, conseguiremos que los alumnos/as nos respeten, y éste es el primer paso para conseguir una eficaz dirección de la clase.

B) Posición del profesor

Por otra parte, el profesor/a debe ser consciente de su posición durante la actividad y durante la sesión, justificándola según los objetivos que persiga.

* **Fuera del grupo.** El profesor/a se coloca en una posición en la que controla a toda la clase. Por ejemplo, al dar la información inicial, al ofrecer algún conocimiento de resultados grupal o cuando quiere observar cómo es la participación haciendo un "barrido con la mirada".

* **Dentro del grupo.** El profesor/a evoluciona por el interior del/os grupo/s. Por ejemplo, cuando proporciona conocimiento de resultados individual o cuando quiere aumentar la

motivación y participa con los alumnos/as. En primaria, esto adquiere mayor importancia, pues los niños/as están deseando que "su maestro" actúe con ellos.

No es recomendable abusar de ninguna posición determinada; por el contrario lo interesante es buscar una evolución equilibrada en función de la edad de los niños/as o del tipo de sesión.

C) Reglas de comportamiento claras

El profesor tiene que establecer unas normas y rutinas organizativas que deben cumplirse por encima de todo. Debemos enunciar la regla, explicarla y justificarla. Las circunstancias en las que podemos poner normas son diversas:

- * En la utilización de los vestuarios.
- * En la organización del material.
- * En la puntualidad.
- * Durante la explicación de la actividad.
- * Durante la realización de la tarea.

Uno de los recursos más recomendables para mejorar el control de la clase es poseer un sistema de señales claro. El momento de llamar la atención a los alumnos/as cuando queremos reunirlos es uno de los más conflictivos, sobre todo para los profesores principiantes. Es fundamental para una buena organización acostumbrar a los deportistas a respetar estos códigos.

Algunas normas podemos conseguir que las pongan los propios alumnos/as, para que tenga más fuerza interna. En cualquier caso, debemos procurar que las acepten, y recordarlas con regularidad.

D) Crear un clima positivo

El profesor es el principal responsable de crear un clima positivo en la sesión que favorecerá, no sólo la organización, sino también la motivación y el aprendizaje. El empleo de refuerzos positivos e intervenciones aprobadoras, favorecerá el clima en clase positivo de la clase, y con éste el aprendizaje. De esta forma, la organización será más fácil y eficiente. Debemos tener en cuenta que las intervenciones con objetivo afectivo son delicadas y su efecto varía en cada alumno/a.

Pieron (1988a) cita algunas recomendaciones que nos pueden ayudar a mejorar la organización:

- Elogiar al alumno o alumna de forma simple, directa y personal.
- Variar las formas de intervención del profesor/a.
- Emplear frases completas, directas y personales.
- No empezar a hablar hasta que todos los alumnos/as estén atendiendo o concentrarlos en un punto concreto de la clase para dar la información inicial.

12.3.3.- Organización – tiempo

El tiempo es uno de los factores de mayor influencia en el aprendizaje de cualquier contenido como la Educación Física o el deporte. En el tema 10, hemos desarrollado ampliamente las posibilidades para aprovechar el tiempo en una clase.

Uno de los factores que influye en el aprovechamiento del tiempo de una sesión de Educación Física es el tipo de ejecución grupal que planteemos en cada tarea. Se pueden distinguir tres tipos:

- * **Simultánea.** Cuando todos los alumnos/as participan a la vez. Se consigue la máxima participación (100%) y es, por tanto, la más recomendable. Por ejemplo, todos botando a la vez.
- * **Alternativa.** Cuando la participación es al 50%. Es decir, participan por parejas y, cuando le toca a uno, no le toca al compañero y viceversa. Por ejemplo, en los pases, uno pasa y el otro recibe.
- * **Consecutiva.** Igual que la alternativa, pero cuando hay más de dos. La participación será de "1/n", siendo "n" el número de alumnos/as en el grupo. Es la menos recomendable por la baja

participación, por tanto, hay que recurrir a ella cuando no haya más remedio, teniendo en cuenta que no deben existir turnos largos. Por ejemplo, al organizar unos relevos en grupos de cuatro.

En cualquier caso, aunque la ejecución sea alternativa o consecutiva, sí es importante que todas las parejas o grupos lo hagan simultáneamente. De lo contrario, la participación y motivación de la clase sería totalmente insignificante.

12.3.4.- Organización - espacio

La organización del espacio toma como base el lugar físico donde se va a realizar la sesión de entrenamiento (terreno de juego, canastas, etc.). Son dos factores los que se van a utilizar en el espacio: el material y los alumnos.

La primera norma general a tener en cuenta es el aprovechamiento completo y homogéneo del espacio que tengamos. En demasiadas ocasiones observamos a los alumnos agolpados en un lugar determinado de la pista mientras se queda el resto sin utilizar.

Esta distribución de los alumnos va a estar determinada por la metodología utilizada, por el material y por los contenidos. En función de la disposición del grupo, la organización puede ser:

-**Formal**. Normalmente se distribuyen los deportistas de forma geométrica a través de filas, círculos o hileras. Son estructuras bastante rígidas que deben utilizarse sólo cuando la actividad lo requiere.

-**Semiformal**. Disposiciones más libres, pero condicionadas por alguna organización como por ejemplo un circuito o un recorrido general. Suele ser la más utilizada en las clases de Educación Física.

-**Libre**. Cuando los alumnos se distribuyen por todo el espacio libremente con unas condiciones mínimas como no molestarse, atender a la demostración, etc.

También el profesor debe aprender a utilizar el espacio evolucionando por toda la clase durante el desarrollo de las actividades y provocando que los alumnos se desenvuelvan igualmente por el aula de Educación Física.

En una asignatura que se presta a la creatividad, los profesores podemos variar la utilización de los espacios de muy diversas formas. En los libros de Blández (1995) y de Vaca (1986), podemos encontrar originales propuestas para diseñar espacios en Educación Física.

12.3.5.- Organización - material

La organización del material va a condicionar factores como el tiempo de aprendizaje, la motivación o la distribución de los grupos y del espacio.

En primer lugar, si tenemos oportunidad de intervenir en la adquisición de material no podemos olvidar las siguientes recomendaciones:

- Buscar la calidad antes que la cantidad.
- Prever la peligrosidad del material.
- Elegir el material que nos ofrezca más posibilidades de utilización.

Respecto a la organización del material, destacaríamos las siguientes recomendaciones:

- *Tener el material previsto y preparado.
- *Estableces normas para ayudar a llevarlo y colocarlo (por lista o con voluntarios).

*Distribuir el material por el espacio.

*Utilizar el material suficiente. La cantidad dependerá del acceso al almacén, pero, en cualquier caso, no es recomendable llevar excesiva variedad para una sesión.

*Realizar primero las actividades en las que no se use material y luego las que sean con material, no al revés. La razón es la desorganización que podría producirse en los niños al

soltar el material después de utilizarlo.

*Garantizar el mantenimiento y conservación del material.

12.3.6.- Diseñar actividades motivantes

A modo de conclusión, podemos indicar que uno de los factores claves de una organización eficaz es conseguir que la actividad que presentemos motive a los alumnos. De esta forma, se concentrarán en participar y no en crear problemas. Algunos aspectos que podemos tener en cuenta para diseñar este tipo de actividades son:

- * Que sean significativas.
- * Que produzcan el máximo tiempo de compromiso motor.
- * Que se presenten con todos los alumnos/as atentos.
- * Que el profesor estimule durante la actividad, animando a los alumnos/as.
- * Que dure el mayor tiempo posible si la motivación lo permite, pero terminando antes de que los alumnos/as lleguen a aburrirse.
- * Que se controle a los alumnos/as y a los grupos a través de "barridos con la mirada".

12.4.- Conclusión.

A modo de resumen, De Lucas (1993, p.162) ofrece las siguientes orientaciones respecto a la actuación del profesor para mejorar el control de la clase:

- a) Creación de las condiciones para producir la máxima participación activa por medio de una adecuada y eficaz organización.
- b) Despertar y mantener la concentración del alumno en la actividad.
- c) Crear un clima de clase propicio para los procesos de enseñanza-aprendizaje que pasa por la manifestación de un sincero interés del profesor hacia los alumnos/as y la materia.
- d) Utilizar recursos didácticos adecuados a cada situación como la ubicación, la comunicación, el sistema de señales, el barrido con la mirada o las soluciones a las conductas no previstas.

TEMA 13.- LAS INSTALACIONES DEPORTIVAS

La especificidad de la Educación Física con respecto a otras áreas de conocimiento comienza con la utilización de un aula diferente, como ya hemos desarrollado en el tema 7. Los objetivos que deberían cumplir las instalaciones escolares serían:

- Motivar al alumno/a para provocar en él actitudes favorables respecto a la práctica y disfrute de los contenidos de Educación Física.
- Facilitar los aprendizajes que se planteen en este área de conocimiento.
- Familiarizar al alumno/a con las características físicas, el uso, la conservación y el mantenimiento de las instalaciones deportivas.

En España, muy pocos colegios pueden presumir de tener unas instalaciones completas. Como mínimo, la recomendación es disponer de una pista exterior y un espacio cubierto y aislado. En Educación Física las instalaciones deportivas escolares más utilizadas son:

1) INSTALACIÓN CUBIERTA. GIMNASIO. Ocupa el primer lugar para que el clima no condicione la clase de Educación Física. Además, es importante tener una instalación cubierta y

aislada para practicar contenidos como la expresión corporal. Las características principales deben ser:

- Altura suficiente, cuidando la colocación de las luces y ventanas para que no supongan un peligro.
- Paredes lisas.
- Suelo liso, que no resbale mucho, pero que tampoco se agarre demasiado.
- Ventilación a través de ventanas o respiraderos.
- Almacén accesible, amplio y bien ordenado.

2) PISTA POLIDEPORTIVA. Suele ser la instalación más habitual, por la importancia social del deporte. Normalmente, es exterior, aunque en algunas localidades lo techan evitando que la lluvia perjudique en su utilización. Las características más importantes son:

- Suelo liso, con las características antes indicadas. Si es exterior, debe ser poroso para que absorba el agua de lluvia.
- Porterías fijas y con protección es lo más seguro. No obstante, los postes de voleibol y, en algunos casos, las porterías de baloncesto, deben ser móviles.
- Debe estar vallado y protegido del vandalismo.
- Fácil acceso a almacén y vestuarios.

3) SALA DE USOS MÚLTIPLES. Muchos centros disponen de un aula que puede servir para clases de manualidades, de música, de teatro o de educación física. Es especialmente importante en la Educación Infantil y primeros cursos de Primaria. Puede permitir desarrollar contenidos como psicomotricidad, expresión corporal, deportes de lucha y muchos tipos de juegos. Las características más importantes son: la insonorización y que el suelo esté acolchado.

4) VESTUARIOS. Debería ser una instalación imprescindible, pero las circunstancias de la Educación Física en España (horario, instalaciones) hace que, en muchos casos, no se utilice. En la medida de lo posible, debemos fomentar que los alumnos/as entren en el vestuario y se asean o se cambien. Es importante cuidar la ventilación, un número suficiente de duchas, el suelo inclinado para el agua y suficiente espacio con perchas y bancos.

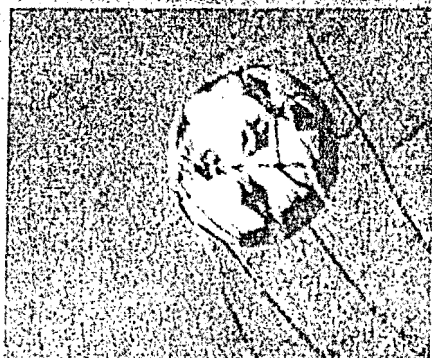
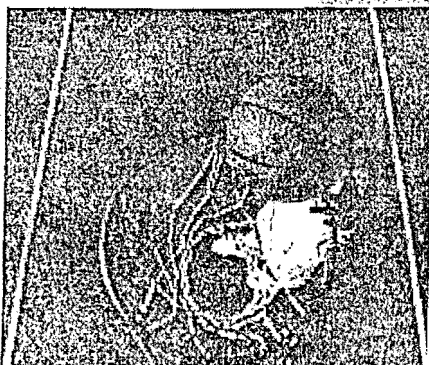
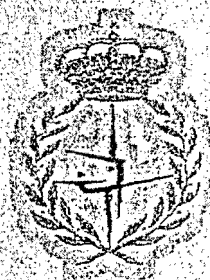
Alrededor de muchos centros, existen espacios urbanos o naturales que posibilitan la práctica deportiva o la actividad física en general. Es otra posibilidad de aprovechar estas instalaciones colectivas para las clases de Educación Física. Algunos ejemplos pueden ser:

- Las explanadas o parques públicos.
- Campos de juego del barrio.
- Test deportivos.
- Zonas de juegos para niños pequeños.
- Terreno de aventuras.
- Recorridos por los bosques.

5) ALMACÉN. Será lo más amplio posible y el material estará ordenado.

6) PARQUE INFANTIL. Resulta paradójico que en los centros escolares no existan más zonas infantiles que atiendan la motricidad de los niños de 3 a 8 años. En función de estos aspectos, las características que deben tener los parques infantiles son:

- Creativos. El diseño debe fomentar el juego creativo de los niños y niñas con espacios y aparatos que permitan realizar diferentes actividades, es decir que exista variedad y



López Moya, M. y E. Estapé Tous (2002), "La zona de juegos en los centros escolares. Una propuesta", en *Revista Española de Educación Física y Deportes*, vol. IX, núm. 3, año LIII, julio-septiembre, 3^{er} trimestre, Madrid, Consejo General de Colegios Oficiales de Licenciados de Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física

La zona de juegos en los centros escolares. Una propuesta

LÓPEZ MOYA, M. *Dr. Ciencias de la Educación y Profesor Titular de Didáctica de la Educación Física del ICAFD de Castilla y León, Universidad de León*
ESTAPÉTOUS, E. *Dra. Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y Profesora Titular de Equipamientos e Instalaciones deportivas y Gimnasia Artística del ICAFD de Castilla y León, Universidad de León*

Resumen

De acuerdo con la legislación vigente (Real decreto 1004/1991 y Orden Ministerial de 4 de noviembre de 1991), la Sala cubierta (aula de Educación Física), la Pista Polideportiva, la Zona de Juegos y el Porche cubierta son los espacios adecuados para desarrollar los programas de Educación Física en los centros escolares. En este artículo nuestra intención se concreta en determinar las condiciones idóneas de la zona de juego en los centros escolares, que según nuestra propuesta, debería ser un espacio cubierto en las diferentes etapas educativas. Aportamos sus características idóneas tanto técnicas como funcionales (seguridad, accesibilidad, barreras arquitectónicas, formas, estructuración, pavimento, materiales) con el fin de lograr un ambiente seguro, atrayente y motivante que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y su desarrollo motor.

Summary

The current Spanish regulation (Real Decreto 1004/1991, Orden Ministerial de 4 de noviembre de 1991) includes the gym (the classroom for Physical Education), the multi-functional open sport space, the playground area and the porch as the school sports facilities for Physical Education in the different stages of the Spanish education system. The aim of this paper is to analyse and specify the ideal conditions of the school playground area which should be a covered space according to our suggestion. We analyse and relate in detail the technical and functional characteristics of the playground area, specially the security, accessibility, architectonic barriers, structure and shape, floor and equipment...to obtain a safe, attractive and motivating atmosphere facilitating the pupils' learning process and motor development.

Palabras clave:

Espacios para la Educación Física, zonas de juego, normativa, requisitos técnicos y funcionales.

Key words

Sport facilities for Physical Education, playground areas, Spanish regulation, technical and functional characteristics of the playground areas.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la normativa vigente sobre espacios en centros escolares (Real Decreto 1004/1991), la Sala cubierta y la Pista Polideportiva o patio de recreo son los espacios en los que se deben desarrollar los programas de Educación Física en las escuelas.

A pesar de que se desprenda de la normativa que estos dos espacios son susceptibles de ser utilizados para la Educación Física, el Real Decreto muestra términos diferentes ('espacio cubierto para la Educación Física y psicomotricidad', en Primaria y 'gimnasio' en Secundaria y 'patio de recreo ... susceptible de ser utilizado como pista

polideportiva')¹. Nos hemos decantado por definir esos espacios, por ejemplo el 'espacio cubierto' o 'gimnasio' como espacio prioritario que hemos denominado 'aula de Educación Física' y como complementario la pista polideportiva.

La Orden Ministerial de 4 de noviembre de 1991 regula los proyectos de construcción de nuevos centros escolares y mejora sustancialmente los espacios que aparecen en el Real Decreto, pues añade la zona de juegos y el porche cubierto, con unas dimensiones que van aumentando desde la Educación Infantil, la Primaria hasta la Secundaria. Hemos considerado la 'zona de juegos' y 'el porche cubierto' espacios apropiados para diversificar los espacios y ampliar el abanico de posibilidades para el desarrollo de la Educación Física.

A pesar de haber transcurrido más de diez años desde la aprobación de esta Orden, actualmente existen muchos centros educativos que carecen de esta infraestructura y la 'zona de juegos' se suele limitar a un patio con un arenero. De ahí la insuficiencia de estas normativas, al no especificar las características técnicas y funcionales de cada espacio con intencionalidad educativa.

En este artículo nuestra intención se centra en determinar las condiciones idóneas de las zonas de juego ubicadas en los centros escolares. Nuestra propuesta señala que deberían ser espacios cubiertos en las diferentes etapas educativas. Aportamos sus características idóneas tanto técnicas como funcionales (seguridad, accesibilidad, barreras arquitectónicas, estructuración, formas, pavimento, materiales) con el fin de lograr un ambiente seguro, atrayente y motivante que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollo motor de los alumnos.

ZONAS DE JUEGO

Siguiendo la propuesta de varios países europeos, una zona dedicada al juego es muy necesaria en nuestras escuelas como un espacio más de prioridad educativa para llevar a cabo la programación de la asignatura de Educación Física. Proponemos este área de juego o parque infantil

cubierta, específicamente estructurada, diseñada y adaptada a las necesidades espaciales de los niños, es decir, de acuerdo con cada etapa educativa.

¿Por qué no el clásico patio o espacio al aire libre? En primer lugar por la edad de los niños; en segundo término, por la búsqueda de un espacio para el juego que tanto en la etapa Infantil como en Primaria consideramos idóneo para el desarrollo del niño y, por último, por el clima, pues su utilización no puede ser anual y el material no se puede conservar al aire libre en perfectas condiciones.

En los centros de Enseñanza Primaria el área de juegos adquiere un carácter insustituible en las primeras etapas educativas. Nos estamos refiriendo a un espacio seguro, acogedor y agradable que incite a todo tipo de respuestas matrices y a desarrollar una actividad libre sin vigilancia específica. Así se conocen los beneficios de los juegos desde la etapa de Infantil (0-3 años y de 4-6 años), la Primaria (6-12 años) y la etapa de Secundaria (de 12 a 16 años). Por tanto el área de juegos, diferenciado en cada una de sus zonas con las características específicas, se utilizaría durante los años de escolarización del alumno, lo que no deja de ser un periodo muy importante en su desarrollo y formación.

Durante las primeras etapas, el niño va experimentando una maduración progresiva de su sistema nervioso que le permite cada vez más lograr ejecuciones motoras más complejas (IBÁÑEZ i COMA, J. 1988:102-104): desde actividades como andar, saltar, reptar, correr, lanzar... hasta equilibrarse, trepar, desplazarse en cuadrupedia, saltar a pies juntos, a pata coja, etc.

El diseño de una zona de juegos debe propiciar a través de los distintos ambientes toda su capacidad física tanto en las horas de Educación Física como en las horas de esparcimiento. Consideramos el parque infantil o terreno de juegos como el lugar idóneo (que a buen seguro podríamos denominar como lo antesala del espacio deportivo) donde se van o producir las principales actividades que

¹ Para mayor información sobre la normativa en centros escolares se puede consultar: LÓPEZ MOYA, M.; ESTAPÉ, E. (2001): "Normativa sobre las instalaciones deportivas en los centros escolares". En *Deporte y cambio social en el umbral del siglo XXI*. Investigación Social y Deporte. Asociación Española de Investigación Social Aplicada al Deporte (AEISAD) nº5, Librería Deportiva Esteban Sanz, S.L., Madrid, pp.437-450.

podemos llamar 'predeportivas', denominadas por varios autores como 'prolegómenos o preludios' de las actividades físicas y deportivas (AMICALE EPS. 1985) (LEGUET, J. 1985).

A. Lorroz (1988) indica un número considerable de actividades físicas que se pueden realizar propiciadas por el acondicionamiento y equipamiento del parque de recreo:

- Actividades estrictamente motrices que posibiliten un mayor conocimiento del cuerpo y del entorno y faciliten el desarrollo de las habilidades motrices
- Actividades socio-motrices que faciliten la comunicación motriz y relación con los demás niños/as
- Actividades de expresión y de comunicación
- Otras actividades

También señala que (1988: 4): "el patio, por tanto, debe ofrecer cuando menos las cuatro posibilidades siguientes: 'dar la posibilidad de jugar' mediante un soporte material y relacional, 'dejar jugar' en un entorno seguro, 'jugar con' posibilitando la coparticipación y 'hacer jugar' interviniendo el adulto con nuevas propuestas. Estas cuatro situaciones de juego, que son vividas al mismo tiempo en el patio de recreo, exigen pues un cuadro material y humano adaptado".

En la etapa de Secundaria se alcanza el desarrollo máximo de las capacidades motoras (MASNOU, M. 1985: 9-10). A partir de este momento el niño sigue creciendo y debe ir adaptando sus patrones motores ya establecidos en el periodo anterior en mayor o menor grado y según su propia historia. En esta edad son muy importantes el desarrollo físico y la coordinación. Por este motivo, se necesitará alguna estructura o tipo de material para desarrollar la coordinación neuromuscular en grupo e individualmente.

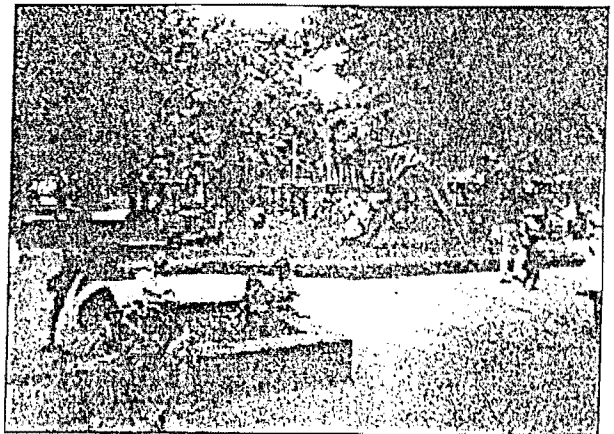
El niño-adolescente siente un interés creciente por diversas formas de deportes, siguiendo básicamente el modelo adulto que se le ofrece constantemente en los diferentes medios de comunicación. Va a precisar unos espacios más definidos, con un mayor grado de especificidad y estructurados para poder llevar a cabo esas actividades en condiciones similares a las que disfrutaban los mayores (BURCHARTZ, B. 1994:73).

El juego infantil comprende fantasía y vuelos de la imaginación, por lo que necesita áreas para explorar con motricidad y despiertos. También se

observa la imitación de las costumbres y del comportamiento de los adultos, desde la mímica hasta el establecimiento de una comunidad adulta adaptada a su escala.

Las posibilidades de juego en la etapa de la Enseñanza Secundaria deben ser múltiples como un campo de juego que en algunos casos se aconseja a cubierto, con un cerramiento (tabiques y vallas) para juegos de pelota no organizados. También se recomiendan áreas de juego que perfectamente podrían ubicarse en los centros escolares y que deben reunir a su vez diferentes áreas de juego diseñadas para las necesidades de los niños desde los 5 hasta los 15 años (BENGTSSON, A. 1970):

- una zona de juego libre (desde los 5 hasta los 10 años): regularmente moldeada para jugar a canicas, patinar, ir en bicicleta más una zona grande para juegos tranquilos
- una zona de juegos equipadas (desde los 5 a los 10 años): con cuatro zonas diferenciadas y dotadas de material como balancines, columpios grandes y pequeños, dos piezas grandes de equipo de juego
- una zona de juegos de pelota en todo tiempo (desde los 10 hasta los 16 años) de forma más o menos rectangular y rodeada por tabiques y vallas.
- una o varias zonas grandes de juego a cubierto (12 a 16 años).



Fotografía 1. Parque infantil

Los niños en esta etapa estarán interesados además por los juegos de aventura y les gustará explorar el espacio, a través de juegos de batallas,

de escaladas y de construcción. "El muchacho a esta edad... si se le da ocasión disfruta enormemente con las actividades de construcción. El poder llegar a 'montarse' su propia cabaña, por simple que ésto sea, es el sueño de muchos chicos a esta edad" (MASNOU, M. 1985: 10). En este mismo sentido, una propuesta a resaltar en esta etapa, es el 'terreno de aventuras' (C.O.D.E.J. 1981), pues es un espacio o estructura de ocio subdividido en zonas donde los niños pueden encontrar una zona de juego libre, otra con aparatos, una zona salvaje (con vegetación, elementos naturales como la tierra, arena, las hojas, el agua, etc) y una zona de talleres.

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS Y TÉCNICAS DE LAS ZONAS DE JUEGO

Será necesario por tanto, acondicionar el patio de recreo para que presente las características físicas y técnicas adecuadas que se desprenden de los principales trabajos realizados sobre la materia de parques y terrenos de juego (BENGTSSON, A. 1973); (CENTRAL MORTGAGE AND HOUSING CORPORATION. 1981); (CODEJ. 1981); (MASNOU, M. 1985); (LARRAZ, A. 1988); (HALLMAN, H.V.; ZILLING, J. 1991); (BUCHARTZ, B. 1994, 1995):

3.1. Seguridad:

El porque debe ser apto para actividades libres, es decir, sin control directo del profesor y que, a la vez, no suponga peligro para los niños. La seguridad es un aspecto muy importante, por no decir el que más en los parques infantiles. Será conveniente el cerramiento perimetral de la zona de juego al menos a un metro de altura, con un reducido número de accesos para facilitar la supervisión o vigilancia desde fuera de los adultos. Respecto al cerramiento, A. Lorrax (1988: 6) señala que:

"el cerramiento del patio es necesario cuando el espacio escolar y el espacio público están en conflicto... los cerramientos responden a una doble preocupación:

- Proteger a los niños de las incursiones que puedan venir del exterior
- Impedir que los niños se alejen de la escuela de una manera intempestiva
- Deben estar estudiados en cada caso según el criterio de seguridad que condiciona su naturaleza y su localización

- El cerramiento revela la actitud que tomamos de cara a la inserción de la escuela en el barrio.
- El cerramiento puede ser a la vez eficaz y estético".

En cuanto a la **seguridad**, es necesaria hablar del material y de las condiciones del mismo; deberá ser de madera, sin aristas ni astillas o de material sintético sin ángulos peligrosos ni elementos sobresalientes, rechazando el hierro por oxidarse fácilmente como ocurre en el caso de los balancines y columpios antiguos.

En la mayoría de parques, se deberían adaptar los aparatos en altura y medidas respecto a la edad de los niños. De cara a la seguridad, el pavimento, a ser posible deberá ser sintético (caucho, poliuretano) en vez de tierra con areneros en zonas determinadas. La arena deberá ser removida y renovada periódicamente para que no se compacte y pueda provocar accidentes, lo que no deja de ser bastante difícil de realizar en gran parte de los parques infantiles por razones económicas. También se deberán controlar las distancias entre los aparatos y sus superficies mínimas de uso. Se recomienda elegir materiales que faciliten el mantenimiento, la durabilidad, la higiene y la limpieza.

3.2. Accesibilidad:

Es necesaria la eliminación de barreras arquitectónicas en la accesibilidad a la zona de juego mediante rampas de anchura, pendiente y pavimento

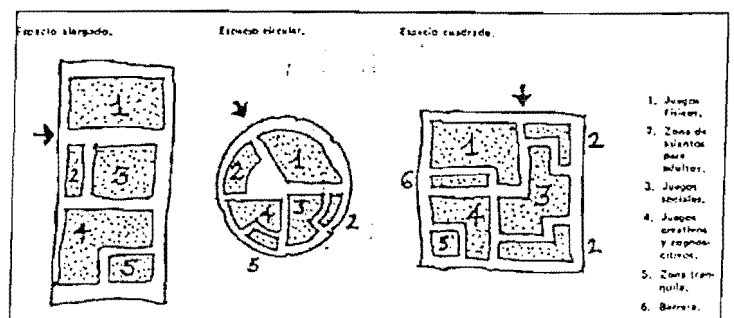


Gráfico 1. Organización del espacio de juego. Fuente: Central Mortgage and Housing Corporation (1981).

aconsejables para las sillas de ruedas. La zona de juego debe contar con un cerramiento perimetral, es decir, debidamente estar 'cerrado' o separado del resto mediante una barrera física, o una valla;

par ejemplo, barreras vegetales como arbustos, árboles, etc. Y de esta forma también se intentará que el espacio quede resguardado del viento. Anteriormente se indicó que la zona de juego debería ser preferiblemente un espacio cubierto. También se podría diseñar la zona de juego en los porches cubiertos o espacios denominados 'dentro-fuera' en los que una parte está descubierta y el resto cubierta. Estos espacios más recogidos y delimitados son muy convenientes para el juego de alumnos de Escuela Infantil y Educación Primaria.

3.3. Formas:

Las zonas de juego se recomendarán con formas irregulares, es decir, curvilíneas y alargadas frente a los cuadrados y lineales (gráfico 1).

Además se debe jugar con las irregularidades del terreno, propiciando zonas de diferentes alturas y aprovechando los desniveles e incluso creándolos si no existen. A pesar de estas recomendaciones, la verdad es que la mayoría de las zonas de juego se construye casi todos planos, es decir, sin desniveles².

3.4. Estructuración de las zonas:

Deberá hacerse siempre en función de los distintos grupos de edad (CENTRAL MORTGAGE AND HOUSING CORPORATION. 1981: 13). En

los centros escolares con varios niveles educativos se recomendará crear una zona específica para cada etapa escolar, pues las características de los niños varían respecto a sus necesidades de movimiento, a sus intereses, a la capacidad de abstracción, de reflexión, de imaginación, etc. No deben existir interferencias entre las actividades que se realizarán en las zonas perfectamente delimitadas. Esta propuesta parte de la existencia de cuatro tipos de juego a que los niños juegan de cuatro formas diferentes.

El niño pasa por distintas etapas con necesidades de juego que se diferencian entre sí. Sin embargo, consideramos simplista afirmar que sólo hay unos tipos determinados de juego. Pero, cuando nos encontramos ante una propuesta de planificación de áreas de juego, nos tenemos que decantar hacia la estructuración del espacio en función de las distintas formas de jugar que estarán relacionadas con la edad de los niños y también con su grado de maduración. Cada zona del parque ha de estar destinada a un tipo de juego y debe estar acondicionada para ese fin. Estas cuatro tipos de juegos se distribuirán en zonas o bien de forma circular o rectangular; nos referimos a los juegos físicos, juegos sociales, juegos creativos y cognoscitivos y por último juegos tranquilos³.

Además de delimitar las zonas para los juegos, es importante prever una zona para los adultos que los acompañan; son zonas de vigilancia y también de descanso... El diseño debe ser por tanto, agradable y reunir todas esas zonas. La partición del espacio debe realizarse de forma dinámica. Si bien las zonas deben estar diferenciadas, deben seguir relacionadas. Por tanto, se debe intentar buscar una asociación de elementos diversos pero interdependientes (LARRAZ, A. 1988: 5).

Partiendo de esas diferenciaciones, se elabora una propuesta de plano de zona o terreno de juego, siguiendo una lógica de estructuración. La distribución no puede ser arbitraria sino que debe seguir una serie de criterios de ordenación espacial que son los siguientes (gráfico 1 y 2):

la zona de juegos físicos o actividades de movimiento ha de estar lo más alejada posible de la de juegos

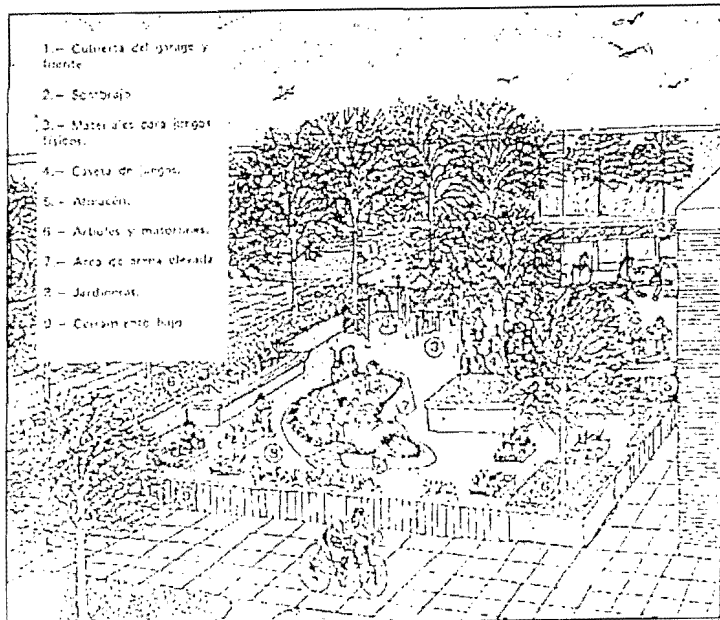


Gráfico 2. Estructura de una zona de juego.
Fuente: Central Mortgage and Housing Corporation (1981).

creativos y cognoscitivos, ya que son actividades en las que es necesario estar concentrado y protegido en cuanto a ruidos, imprevistos, 'choques o accidentes' de los juegos y actividades físicas, sociales o dramáticos.

- en cambio, la zona de juegos tranquilos, creativos y cognoscitivos y las de descanso pueden estar relacionadas.
- el área de sillas o asientos para los adultos ha de estar en un lugar desde el que se pueda ver las diferentes actividades de los niños, sin tener que ponerse de pie.
- las distancias entre las distintas zonas no ha de ser muy grande, a la medida (escala) de los propios niños.
- la organización espacial se ha de hacer según las actividades estacionales de cada época del año, para que no sea imposible su uso por las inclemencias del tiempo, la que nos parece bastante complicado de llevar a cabo en la práctica

debido a los recursos y también a la necesidad de disponer de personal especializado.

A este respecto son de consulta interesante las fichas prácticas de M. Masnou (1985: 27-47) en las que se describen distintas zonas de un parque infantil señalando: la descripción, la motricidad

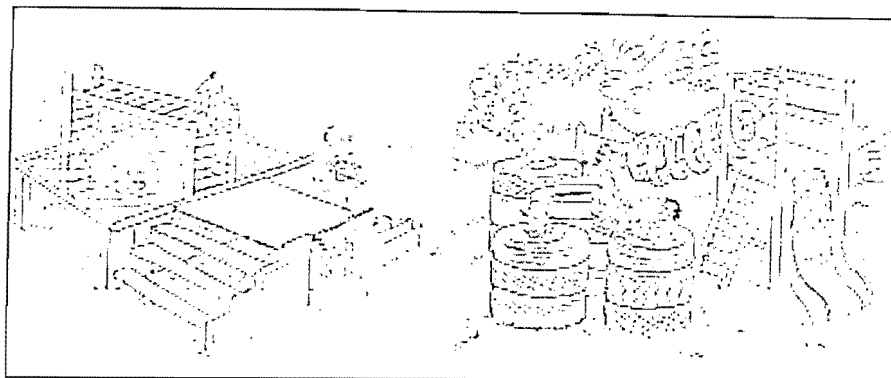


Gráfico 3. Zonas de juegos.
Fuente: M. Masnou (1985 : 27 -30)

implicado, el material de construcción, las cualidades a desarrollar, las edades de utilización y las observaciones.

2 El artículo titulado "Guía de diseño de zonas de juegos para preescolares" elaborado por Centrai Mortgage and Housing Corporation de Canadá en 1981 y publicado en el Boletín de AETIDE en su nº19 (pp.7-24) ofrece unas ideas muy interesantes para fundamentar la distribución espacial de las zonas de juego-modelo. Este trabajo ha sido difundido en nuestro país en varias publicaciones con el intento de diferenciar las zonas de juego en función de la edad y tipo de juegos de los niños en propuestas de espacios deportivos en centros escolares y también de parques o terrenos de juego.

3 De acuerdo con esta propuesta los juegos se diferencian en cuatro tipos:

Los Juegos físicos o actividades de movimiento son los que desarrollan y ejercitan el movimiento físico; son los juegos más energéticos y dinámicos, más 'violentos', bruscos, de choque, etc. Por tanto, necesitan una estructura polivalente en los que se pueda desarrollar la musculatura de los niños, es decir, una estructura modular que puede ser de plástico o de madera y que posibilite gran cantidad de respuestas matrices a los niños. El material debe estar bien distribuido para evitar choques y conflictos con otros elementos u otros niños.

Los Juegos y actividades sociales: en este caso cuenta la relación con los demás; el niño no va a actuar sólo sino con los demás niños, en grupo. Se va a desarrollar la sociabilidad, se incorpora el uso del lenguaje y se introduce al niño al juego dramático. Este tipo de espacio no necesita muchos elementos (pueden ser abstractos y sugerentes) ya que con estos juegos, vamos a primar y favorecer la imaginación del niño.

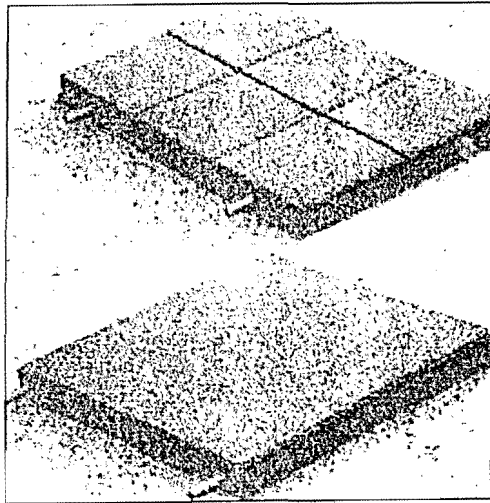
Los Juegos y actividades creativos y cognoscitivos fomentan las ideas, ejercitan la ingeniería y además potencian y sugieren la curiosidad del niño. Los elementos necesarios para desarrollarlos son los que el niño pueda manipular, transformar e utilizar; por ejemplo, los elementos naturales (arena, plastilina, árboles, madera, tierra, hierba, agua...) y también, tacos de madera, telas, gravas... Este tipo de material no convencional se debería vigilar y recogerse para asegurar su conservación y prolongar su uso.

Los Juegos tranquilos surgen de la necesidad que tiene el niño de jugar sólo, independiente y tranquilo. Este área se debe localizar en una zona tranquila y apartado, en la que el niño pueda estar aislado y ser reflexivo. Puede y debe haber materiales de madera y algún lugar reservado para los adultos dotado con bancos.

Toda esta información viene acompañada de gráficos sugerentes y atractivos. También resaltamos la sistematización de esas zonas de juego como aportación importante pues son de gran interés para el acondicionamiento de las zonas de juego en general y las de los centros escolares.

3.5. Pavimento:

En lo que se refiere al suelo en los parques o terrenos de juego⁴ hay muchas propuestas encaminadas a lograr unas condiciones de máxima seguridad que coinciden en recomendar para los



*Pavimentos amortiguadores de caucho reciclado.
Fuente: Gestalt, compañía de equipamientos*

más pequeños un suelo elástico, cálido y no rígido ('suelos blandos') que permita a fin de cuentas al niño colocarse y desplazarse de todas las formas posibles.

A. Bengtsson (1973: 93) se decanta por suelos diferentes en función del tipo de juego de los niños al proponer:

"una superficie de juego adecuada para los más pequeños superficies lisas y resistentes para sus coches, carretillos, bicicletas, etc. superficies de arena blanda para sus actividades constructivas y también campos de hierba si las condiciones son favorables".

En este mismo sentido, otros autores se deciden por otras posibilidades como son: la tierra, la arena y el suelo duro, presentando cada uno de ellos ventajas e inconvenientes (IBÁÑEZ i COMA, J. 1988:104). Así, se puede observar cómo la tierra

puede resultar muy útil para muchas actividades pero en cambio se utilizará muy poca en zonas donde llueve mucho e incluso hiela. Por tanto, la arena es una opción válida en las zonas de caída o recepción de los aparatos siempre y cuando se renueve constantemente, se limpie y se rellene para evitar la compactación, lo que puede dar pie a riesgo de lesiones. También en zonas donde llueve y hiela, la arena se convierte la mayor parte del invierno en un elemento frío y mojado en las manos y el cuerpo de los niños. De acuerdo con M. Masnou (1985: 20-21), la arena se puede colocar en areneros como lugares específicos donde los niños puedan jugar también con el agua, recomendándose disponer de distintos tipos de grano de arena para aumentar las posibilidades educativas. Pero no consideramos la arena como el suelo óptima en toda la zona de juegos, ya que es muy difícil que se limpie, se renueve y se coloque precisamente en esas zonas de caída, que por lo general suelen ser las zonas más peligrosas de los parques⁵.

En realidad la superficie de cada área de la zona de juegos va en función de sus objetivos, de las actividades que ahí se puedan realizar y de la edad de los niños. Siguiendo a la autora anteriormente citada, se colocarán las siguientes superficies:

Naturales para las áreas de juego (desde la tierra, arena hasta la hierba o el césped)

Duras para los caminos, áreas de acceso, de bancos, áreas para triciclos y para potinar

Elásticas para facilitar saltos y recepciones (hierba, caucho reciclado, arena, tierra, grava o gravilla, pavimento sintético, corteza vegetal, etc.

Los pavimentos rígidos como los asfálticos y el hormigón (patios), el terrazo, las losas de piedra o pizarra y el cemento pueden ser válidos en zonas específicas para un determinado tipo de juego. Este pavimento duro sería válido en lugares donde llueve mucho ya que se elimina rápidamente el agua, pero por el contrario los suelos rígidos representan un peligro para niños de todas las edades en posibles caídas, rascadas, encontronazos, etc.

3.7. Materiales:

Se han de tener en cuenta los elementos **naturales** de los que dispone el terreno de juegos, pues deben ser explotados con un diseño imaginativo para conseguir nuevas experiencias: por ejemplo,

la arena, el agua, las piedras, los árboles, la vegetación variada, nieve o hielo, rocas y piedras, flores (MASNOU, M. 1985). Hay un gran abanico de posibilidades desde los materiales naturales, los que se pueden construir hasta las **estructuras y material** comercializados. De todas formas, tal como asegura A. Larraz (1988: 6): "...no existen materiales malditos (que tengamos que excluir definitivamente), ni materiales milagrosos (que tengamos que utilizar imperativamente). Se trata de conocer los materiales y escoger en cada situación los más ricos y adecuados".

En lo que se refiere a la elección del material comercializado en las distintas áreas de la zona de juegos, cada vez surgen propuestas más novedosas e innovadoras tal como se puede observar en distintos catálogos y publicaciones existentes. La tendencia generalizada (que no es precisamente lo que suele colocarse muchas veces en los terrenos de juego) se orienta hacia las estructuras modulares antes que los aparatos que tan sólo suelen ofrecer una única función como los columpios, balancines y toboganes. Nos referimos a estructuras de carácter multifuncional que ofrezcan un campo potencial de utilización más amplio y que puedan incluir por ejemplo, un desnivel o tobogán, una zona de trepas, de balancín, de equilibrios...

CONCLUSIONES

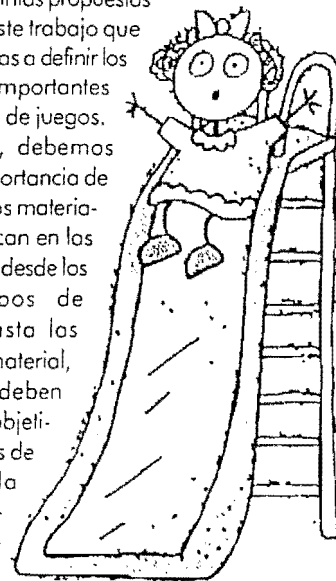
El aula de Educación Física (Sala Cubierta), conjuntamente con el área de juegos, el porche cubierto y la Pista Polideportiva, son los diferentes tipos de espacios en los que se puede llevar a cabo la programación de la asignatura de Educación Física en los centros escolares según la Orden Ministerial de 4 de noviembre de 1991.

La zona de juego y el porche cubierto tienen una importancia notoria sobre todo en la etapa

Primaria. Ahora bien, estos espacios deben ser diseñados con una intencionalidad educativa, es decir, acordes con un proyecto pedagógico. Para conseguirlo, se deben adaptar sus diferentes zonas a las edades de los niños y a sus necesidades espaciales.

La concepción de los espacios para el juego debe partir de una reflexión previa y se deben estudiar todos sus requisitos técnicos, funcionales y también el material que se vaya a colocar en cada zona del parque. Así aspectos como la seguridad, el cerramiento, el tipo de pavimento, la accesibilidad, la eliminación de barreras arquitectónicas, la adaptación y seguridad de los materiales deben ser analizados con detenimiento de manera a conseguir una infraestructura espacial que facilite el desarrollo motor del alumno en las diferentes etapas educativas. En esta misma línea, son de necesaria consulta las distintas propuestas reflejadas en este trabajo que van encaminadas a definir los aspectos más importantes de los espacios de juegos.

Por último, debemos destacar la importancia de la elección de los materiales que se colocan en las zonas de juego, desde los diferentes tipos de superficies hasta las estructuras de material, pues siempre deben prevalecer los objetivos pedagógicos de acuerdo con la etapa y desarrollo de los alumnos.



4 A ese respecto se puede consultar:

CARMONA VAN KEMPEN, M. (1992): "Suelos para la seguridad de las niñas". En *Instalaciones Deportivas XXI*. Nº 51, pp. 40-42.

DOSSIER (1992): "Seguridad en los parques infantiles". En *Instalaciones Deportivas XXI*. Nº 51, pp. 44-46.

5 A pesar de estas consideraciones, la realidad nos indica que gran parte de las zonas de juego que suelen encontrarse en parques de mayores dimensiones en el medio urbano, tienen la arena como único pavimento. A las desventajas enunciadas anteriormente, debemos añadir la necesidad de la colocación de un drenaje para evacuar el agua de lluvia. "... en las áreas de arena el drenaje debe ser de muy buena calidad y cada tipo de pavimento debe tener un drenaje específico" (MASNOU, M. 1985: 18).

BIBLIOGRAFÍA

- AMICALE EPS (1985): *El niño y la actividad física.- de 2 a 10 años.-*. Barcelona, Editorial Paidotribo.
- BENGTSON, A. (1970): *Environmental planning for children's play*. London, Crosby Lockwood.
- (1973): *Parques y campos de juego para niños*. Barcelona, Ed. Blume/Labor.
- BLÁNDEZ, J. (1995): *La utilización del material y del espacio en la Educación Física. Propuestas y recursos didácticos*. Barcelona, INDE.
- BURCHARTZ, B. (1994): "Aproximación teórico y práctica a los terrenos de juegos infantiles I". En *Apunts de Educación Física y Deportiva*. Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña, Barcelona (INEFC), nº 37, pp. 68-74.
- (1995): "Aproximación teórica y práctica a los terrenos de juegos infantiles II". En *Apunts de Educación Física y Deportiva*. Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña, Barcelona (INEFC), nº 39, pp. 67-75.
- CARMONA, M. (1992): "Suelos para la seguridad de los niños". En *Revista Instalaciones Deportivas XXI*, nº 51, pp. 40-44.
- CENTRAL MORTGAGE AND HOUSING CORPORATION. (1981): "Guía de diseño de zonas de juego para Preescolares". En *Boletín de AETIDE*, noviembre-diciembre nº 19, pp 7-24.
- C.O.D.E.J.- COMITÉ PARA EL DESARROLLO DE ESPACIOS DE JUEGO.- (1981): "El terreno de aventuras un nuevo espacio de juego". En *Boletín de AETIDE*, noviembre-diciembre, nº 19, pp 30-38.
- CONTRERAS, O.R. (1998): *Didáctica de la Educación Física Un enfoque constructivista*. Barcelona, INDE Publicaciones.
- HALLMANN, H.W.; ZILLING, J. (1991): *Parques infantiles*. Málaga, UNISPORT. Junta de Andalucía.
- HERNÁNDEZ, J.L.; ANDRÉS, F. DE (1981): *Las instalaciones deportivas en los centros escolares*. Madrid, Consejo Superior de Deportes.
- IBÁÑEZ i COMA, J. (1988): *Las instalaciones deportivas en las escuelas. Una propuesta*. Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña, Barcelona (INEFC). Memoria de investigación.
- LARRAZ, A. (1988): "El acondicionamiento de zonas de juego para niños". En *Apunts de Educación Física y Deportiva*, Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña, Barcelona (INEFC), septiembre nº 13, pp 3-6.
- LEGUET, J. (1985): *Actions Motrices en Gymnastique Sportive*. Paris, Editions Vigot.
- LIMBOS, E. (1975): *Terrains et parcs à jeux petits*. Paris, Ed. Fleurus.
- LÓPEZ MOYA, M (2001): *Análisis y propuesta de planificación de las instalaciones deportivas escolares en la Comunidad Autónoma de Castilla y León*. Salamanca, Universidad de Salamanca. Tesis Doctoral
- (2001): *La problemática del espacio para la Educación Física en Castilla y León*. León, Universidad de León.
- LÓPEZ MOYA, M.; ESTAPÉ, E. (2001): "Normativa sobre las instalaciones deportivas en los centros escolares". En *Deporte y cambio social en el umbral del siglo XXI Investigación Social y Deporte*, Asociación Española de Investigación Social Aplicada al Deporte (AEISAD) nº5, Librería Deportiva Esteban Sanz, S.L., Madrid, pp 437-450.
- MASNOU, M. (1985): *Valores educativos del juego libre del niño en zona urbana.*, Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña, Barcelona (INEFC). Memoria de investigación.
- PARLEBAS, P. (1989): *Perspectivas para una Educación Física moderna*. Málaga, UNISPORT.
- RUIZ PEREZ, L.M. (1988): "Espacios materiales, equipamiento y desarrollo de las conductas motrices del niño". En *Apunts de Educación Física y Deportiva*. Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña, Barcelona (INEFC), nº 13, pp. 40-45.
- SELLERS, J. (2000): "El caucho, ¿pavimento segura para los parques infantiles?". En *Revista Consumer*, nº33, mayo, p.47.

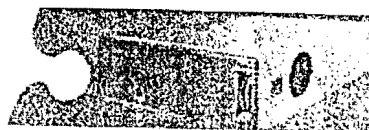
NORMATIVA:

REAL DECRETO 1004/91 de 4 de junio (B.O.E. 26-06-91), por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que imparten enseñanzas de Régimen General no universitarias. Corrección de errores al R.D. (B.O.E. 18-07-91).

ORDEN de 4 de noviembre de 1991 (B.O.E. 12-11-91), por lo que se aprueban los programas de necesidades para redacción de los proyectos de construcción de centros escolares de Educación Infantil, Primaria, Infantil y Primaria, Secundaria Obligatoria y Secundaria Completa (en desarrollo del Real Decreto 1004/91).




GAÑE UN PROYECTOR
VPL-CX5 DE SONY
Y UNA CLIÉ PDA A COLOR.



Nuevas perspectivas de la pedagogía de Educación Física.

Profesor Departamento de Acción Física Humana
Universidad de Caldas.
(Colombia)

Henry Portela Guarín
henrypor@uol.com.co

Resumen

Uno de los grandes problemas de la Educación, es su desarrollo pedagógico desde paradigmas tradicionales propios del positivismo, los cuales se preocupan más por la cuantificación, por el rigor desde los resultados y en desatención a los procesos, a la cualificación propia de la verdadera perspectiva de la formación humana. La Educación Física como disciplina pedagógica no es ajena a este panorama, adolece de una visión más holística del movimiento humano, por lo que termina reproduciendo modelos tradicionalistas.

El presente texto recrea lo anterior para plantear luego la necesidad de cambio, en la educación física, desde un nuevo paradigma denominado la nueva retórica, la cual surge como alternativa teórica en la década de los cuarenta, para replantear lo diacrónico y retardatario que se imponía en la época, separando la razón de otras facultades humanas como la voluntad y la imaginación.

La nueva retórica en la educación física, reconoce la importancia de la argumentación sobre la demostración planteando alternativas para su desarrollo desde la pedagogía.

Palabras clave: Nueva Retórica, Demostración, Argumentación, Genealogía de Conceptos, Problematicación, Disciplina Reconstructivista, Comunicación Corporal, Concertación Cultural.

<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 5 - N° 28 - Diciembre de 2000

1 / 2

"Nos damos cuenta que el juego del conocimiento es un juego en las fronteras, en los límites de lo claro y de lo oscuro, de lo pensable e impensable. Ahí reside el verdadero problema del Conocimiento".

Edgar Morín.

"El conocimiento es más acción que especulación y su verdad se mide por las consecuencias útiles que trae al mejoramiento y la transformación progresiva de la realidad en la resolución de las necesidades y problemas del individuo o del Colectivo Social" ¹ palabras de Rafael Florez en identidad con Edgar Morín quienes aducen que el conocimiento indefectiblemente evoluciona.

Esta apreciación teórica invita a la constante construcción del acto pedagógico, ante el panorama desolador del Sistema Educativo, sinónimo de quietud, intrascendencia, que revela, esconde, disimula, regulariza con un poderoso proceso de cultura informativa, con un potencial humano inmerso en una red anacrónica en una sociedad que reclama más compromiso de las comunidades intelectuales.

Y es que la Educación se traduce en un sistema normatizado al servicio del Estado y por lo tanto en un mecanismo de control insertado en absolutismos y en verdades "pontificadas" lo que Florez define como "Paradigma de control para el sistema educativo, con un diseño teórico que moldea, predice comportamientos, para luego imprimirle dirección y control" ². A propósito, los discursos que inspiran esta manera de concebir la Educación son los de la **Lógica Aristotélica** cimentada en el *Razonamiento Deductivo*, *La Tecnología de Bacon*, *El Método de Descartes*, *El*

051

Portela Guarín, Henry (2000), "Nuevas perspectivas de la pedagogía de educación física", en efdeportes.com. Revista digital, año V, núm. 28, diciembre, Buenos Aires, consultada en la dirección electrónica: <http://www.efdeportes.com/efd28/pedagef.htm>.

Geocentrismo de Copernico, La Ciencia de la dinámica de Galileo, La Ciencia de las matemáticas de Kepler, todos ellos de corte positivista, importantes por su legado de saber y poder.

Existe aún una mentalidad positivista, que a mi juicio continúa arraigada en la educación, prueba de ello es la relación hostil de muchos docentes con sus estudiantes en la que es típica la violencia verbal, en contraposición a la opción creativa, lúdica, y de sabiduría práctica en el aula. Los manuales de convivencia de las Instituciones Educativas, por ejemplo, permiten "encuadrar al estudiante" en un cúmulo de mandatos que no logran cualificar la pluridiversidad de ese Mundo que reclama la Sociedad y que no se representa en la Institución en sus mandatos.

También lo dicen **Alfonso Tamayo** y **Alberto Martínez** en su texto "*Ética y Educación*": "Nos quedamos entonces con un inventario o recetario de máximas de acción moral, al cual deben acoger nuestras propias acciones y hasta pretendemos elaborar desde allí una deontología o código de prescripciones para nuestra profesión que a la manera de los diez mandamientos, nos permitirá definir quien es mejor o peor profesional, mediante la aplicación de una fórmula abstracta y general que nos dice: sea honesto, sea responsable, sea solidario"; no es lo fundamental entonces, el establecimiento de recetas, ni mucho menos definiciones, por el contrario, la pregunta fundamental es por el momento de gestación de esas formas de saber y poder que nos han maniatado y la percepción individual frente al contexto.

Otro de los grandes problemas, es la carencia de articulación entre el conocimiento escolar y el conocimiento común, hay una profunda brecha entre lo aprendido adentro y lo aprendido afuera, se trasluce una lucha entre la teoría y la praxología, lo cual se manifiesta en un conocimiento desde el discurso, desde el saber acuñado, desde el arte de enseñar como habilidad y experiencia.

Hablar, en ese sentido de técnicas o prácticas pedagógicas, implica determinar que detrás de cada una de ellas está el hombre: manipulado o manipulador, pensador crítico o idealista, materialista o pragmático, gregario o anárquico... Visionario de Mundos?. La naturaleza humana es tan compleja como sus acciones, sentidos y valores, por ello la educación orienta, educa pero también manipula.

Con respecto a la verdad, **Ernst Cassirer** en su lectura de **Kant** dice: "La verdad no puede ser alcanzada mientras el hombre continúe encerrado dentro del estrecho círculo de su experiencia inmediata, de los hechos observables; [...] en lugar de describir hechos dispersos y aislados, la ciencia trata de proporcionarnos una visión comprensiva; pero esta visión comprensiva no puede ser alcanzada por mera extensión, por un ensanchamiento y enriquecimiento de nuestra experiencia ordinaria, requiere un nuevo principio de orden, una forma nueva de interpretación intelectual..."³.

El filósofo e historiador **Carlos Mario González** nos dice: "La verdad la debemos escribir con minúscula, no hay construcciones teóricas finalizadas [...] hay palabras desgastadas que van perdiendo su brillo"⁴ si las palabras son gastadas... ¿Qué está haciendo el Educador por visionar la realidad del Acto Educativo? ¿Qué plantea? ¿Qué sugiere para una nueva forma de interpretación intelectual como lo sugiere Cassirer en su lectura de Kant? ¿Cómo generar otras formas de conocer y liberarse de la sujeción de las formas de saber instituidas a decir de Foucault⁵ cuando sugiere que es necesario abrirnos hacia otras posibilidades que generen conocimiento, en los cuales la ciencia no nos sujete y nos determine lo que debemos pensar? ¿Por qué no repensar las normas arcaicas, los temores, los dogmas, los prejuicios?

Rafael Florez⁶, sugiere un nuevo paradigma que no moldee, ni controle, sino que sea de **abducción** a caminos con sentido, sin aislamientos, ni límites en la unicidad del sujeto y el objeto, del educador y educando del sistema y el medio ambiente, del pensamiento y realidad;

por una teoría con práctica y por una docencia con investigación. Se plantea así crecer en lo humano, desde el repensar de la racionalidad técnica que propende instrumentar teorías científicas, olvidando la espacialidad de los problemas morales y políticos, básicos en la solución de los interrogantes del hombre, y el desarrollo de la racionalidad práctica, reflexiva y artística atenta a determinar la compleja situación de inestabilidad singularidad y conflicto de valores, pero que articula aplicaciones de carácter científico.

La formación integral de las nuevas generaciones, se desarrolla en la medida que se internalice en las escuelas de formación de maestros el modelo reflexivo y artístico en el que el contacto con la realidad posibilite trascender en la acción pedagógica hacia otras formas de búsqueda, hacia otros modelos de afrontar, definir y solucionar problemas.

Para el logro de lo anterior es necesario reflexionar siendo críticos, generar actos dinámicos epistémicos en atención con el ethos cultural en el que emerge la relación educativa, advertir que las organizaciones que rigen la estructura educativa deben ir articuladas a una dinámica social de necesidades y características específicas en las que la cultura y la política son soportes insustituibles. Considero entonces inaplazables, la praxis de conceptos que emergen como alternativas para el cambio que reclama la ciencia, la investigación y la docencia, como los siguientes:

Karl Popper (1996) en la "Lógica del Descubrimiento científico" argumenta como la revolución científica se basa en la *falsación*, es decir, una teoría mantiene su valor de verdad en la medida en que ella continuamente es sometida a prueba demostrada eventualmente. (De todas maneras hay que ser cuidadosos con el criterio de demostración para no caer en reduccionismos paradigmáticos).

Thomas Kuhn (1994), en "La Estructura de las Revoluciones Científicas" sugiere que hay que generar crisis para el nacimiento, para la transición hacia un nuevo paradigma, ello es que la ciencia normal debe moverse, crecer en la crisis, revolucionar sus paradigmas hacia otros nuevos.

Iniobong Udoiem⁷ establece una opción distinta: La dialéctica de la negación, que surge como el proceso de pensamiento por medio del cual la afirmación y la negación sean reconocidas en un solo acto. La cual, a mi manera de ver, abre la posibilidad de reconceptualizar, de romper con el pensamiento lineal científico a través de un proceso cognitivo de innovación; leído desde los maestros de la sospecha (Nietzsche, Foucault y Freud) es la opción a la incredulidad para generar otros pensamientos en ciclo constante.

Jaime Parra en la "Estética de la Indeterminación"⁸ hace referencia al racionalismo práctico, sin un propósito definido con antelación, pero que permite romper con lo estigmatizado, por nuevos indicios paradigmáticos. En ese sentido lo paradigmático, no se queda en su constante emulación por el reconocimiento tecnocrático, sino que surge "el replantear, el resignificar" la referencia de lo otro con lo mío... por su propio sello.

La estética de la indeterminación, es el agua que corre pero no se estanca, es el tiempo hetero, no sistémico en el espacio, es el vivir, es el hablar, es la coexistencia práctica sin un territorio determinado, es la acción comunicativa buscando y encontrando al del lado en la diferencia, pero para crecer no propiamente en un plano cartesiano, sino en un ascenso hacia la verticalidad.

La dimensión dramática potencia el llegar a ser esa base en la apropiación de emociones siempre profundas, es el tiempo de lo imprescindible, de los gestos sutiles, de la acción violenta sin obedecer ningún rol o libreto previamente establecido. Si queremos en la Educación circunscribir círculos de calidad, es importante analizar: ¿Qué tanto atendemos los procesos y no los resultados? ¿Cómo problematizamos por medio de la interpretación heurística? Incorporamos

intenciones intersubjetivas?

Queda claro que si la Estética de la Indeterminación y la Dimensión Dramática de la Indeterminación, las reconocemos en el "ethos", en el contexto cultural con su realidad social, nuevos conocimientos pueden emerger ante lo diacrónico, instrumental y repetitivo.

Paul Ricoeur propone la doble *Dialéctica de la Sospecha y de la Creatividad*, ello va hacia remoción de los absolutismos y los preceptos universales con opciones creativas que permitan la reconversión de la razón.

El pensamiento de Teodoro Adorno y Jurgen Habermas nos recuerda sin cesar que la enorme masa del saber cuantificable y técnicamente utilizable no es más que un veneno si se le priva de la fuerza liberadora de la reflexión, ello es traducirlo en teorías cambiantes y refutables, para que en la ciencia predomine la pluralidad conflictiva.

Considero principalmente que la verdadera interpretación se da en la medida en que el conocimiento se reconozca en lo humano, y en esa direccionalidad ascendente, la esencia está parafraseando a J.Brononski, en la Factibilidad del Error, del caos como facilitador de nuevos constructos teóricos, en los cuales el conocimiento fluya entre certezas y tolerancias, entre limitaciones y sueños; y en esa relación hombre conocimiento, hombre naturaleza, lo sustancial es la comprensión, el intercambio de información hacia la transposición teórica con nuevas constantes científicas... por una "Dialéctica del Acompañamiento" que permee el pensamiento de Rafael Flórez por un nuevo Sentir Educativo.

Prospectiva desde la Educación Física

Para ese nuevo Sentir Educativo, la Pedagogía debe ser repensada desde una reconfiguración que articule los postulados anteriores hacia una Educación Física con nuevos constructos imaginarios que solemos desconocer o minimizar; en ese aspecto, el pensamiento de Chaim Perelman Y Lucile Olbrechts Tyteca, que refrenda **Alfonso Monsalbe** en su libro "*Teoría de la Argumentación*" 1992⁹, pretende transformar los absolutismos en reivindicaciones del sentido común, ponderar el concepto de racionalidad en la toma de decisiones... *Una Nueva Retórica* que se subleve ante lo retardatario y diacrónico, para ello presenta la diferenciación entre la Demostración y la Argumentación.

La demostración, como la teoría con un lenguaje artificial, que parte de proposiciones que se consolidan en el tiempo como axiomas y teoremas, en virtud a una secuencialidad irreflexiva, a una evidencia que no permite ir más allá, que separa la razón de otras facultades humanas como la voluntad y la imaginación y por su puesto sin ningún asomo de hermenéutica.


Y la argumentación en cambio, como el hacer de la teoría una acción hacia la persuasión y/o el convencimiento; replantea crítica, conjetura, le da nuevas cosmovisiones a la ciencia; se cimenta en justificar, para ello pauta nuevos códigos con un lenguaje más informal. Aquí concibo de vital importancia reconstruir formas de ver y sentir la cultura con base a la esteticidad como ficción y como imaginación, lo que **Patricia Noguera de Echeverry** en su documento "*La Pasión y la Emoción*" 10 precisa como el mundo para mí, pero también fuera de mí, de tal manera que se presente la transición entre el entender y el comprender.

Al analizar nuestro plan de acción didáctica en la Educación Física, éste concepto reclama lo que Patricia denomina una eticidad, por el respeto al otro, a lo inexplicable e inconocible que es el otro ser humano y que por lo tanto implica ser admirado.

Al plantear la nueva retórica en la realidad del profesional de la Educación Física, preciso que

en el saber y quehacer pedagógico, prima la demostración y la ejecución sobre la argumentación; aún la educación sigue planteando verdades absolutas "acartonadas" sin reflexión auténtica y con teorías que no atiende las expectativas de la naturaleza humana; falta aún, de manera concisa y profunda, una visión que resquebraje paradigmas y reluzca en la racionalidad práctica hacia la justificación de nuevas acciones, nuevas formas de pensamiento para una filosofía más sentida y auténtica, capaz de relegar lo epidictico por el verdadero juicio y la deliberación hacia la interpretación que produzca convergencia intelectual y no-reproducción mecánica, reflejo de una evaluación que antes que recrear aprendizajes, se queda en el interrogar por respuestas preestablecidas en examinar estilos de repuestas (la forma) y no en la profundidad de las mismas expresiones y actitudes, en reclamar gestos y movimientos precisos, milimétricos y cuantitativos. Se trata es de reconocer en los niños, en los adultos, sus reacciones, sus necesidades y sus saberes, forjar su autonomía, posibilitar espacios de creatividad y autenticidad.

Lecturas: Educación Física y Deportes · <http://www.efdeportes.com> · Año 5 · Nº 28

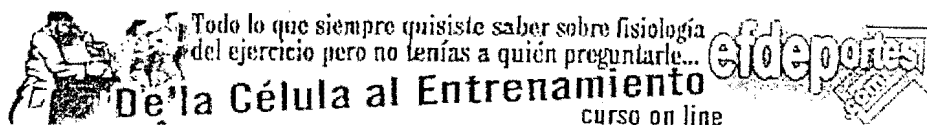
sigue 

Recomienda este sitio

Lecturas: EF y Deportes
revista digital
www.efdeportes.com

055

efdeportes
com



Nuevas perspectivas de la pedagogía de Educación Física

Henry Portela Guarín

<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 5 - N° 28 - Diciembre de 2000

Lecturas: EF y Deportes
revista digital 2 / 2
www.efdeportes.com

Hablar de la Demostración es hablar del Educador Físico Tecnócrata que sólo centra sus acciones en repentizar gestos, actitudes motrices y que de la misma manera confronta al ser humano desde su Visión Individualista de Medición.

Definitivamente el concierto en escala educativa debe atender las complejidades de las partituras en un auditorio universal que armonice y matice participaciones en el proceso de la comunidad hacia posibilidades de visión etnológica e intelectual y que insista en la Pedagogía Dialogante como sugiere **Louis Not** (1982). Revaluar estereotipos que aconductan y convencionalizan el sentir educativo.

En la medida en que la argumentación prime en nuestro sentir educativo, la relación pedagógica se convierte en constante confrontación del hombre con el hombre, en "proceso formativo humanizador" como lo sugiere **Genaro Pinilla** en su documento "Referente Teórico Conceptual". Por el surgimiento de espacios de autoconstrucción, autovaloración y mejoramiento cualitativo del acto educativo.¹¹

A propósito, M.Foucoult presenta el examen "como la combinación de técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza".¹²

¿Qué está haciendo la Educación Física como disciplina pedagógica por Revaluar lo anterior?

¿Por qué el Educador Físico formado en centros de educación universitaria, conociendo y estudiando la evaluación, analizando y problematizando sobre sus incoherencias en la praxiología (Teoría Práctica) sigue comulgando con estilos absoletos que desdican mucho del perfil humanístico que se quiere forjar?

¿Por qué la Escuela sigue siendo un centro de poder en la cual se cierran las posibilidades creativas a través del interrogante cerrado, el ejercicio esquematizado y con poca opción de pensar sobre el verdadero sentido del movimiento en nuestro caso?

Es allí donde el adiestramiento y las técnicas son similares al estilo de la *demostración*, a la reproducción de contenidos de gestos, sin sentido y sin ninguna carga afectiva, a no ser por el resentimiento y en muchas ocasiones el desencanto por parte de sus actores.

Estilo que no permite al estudiante ninguna posibilidad de generar una mínima discusión o argumentar, cuestionar sobre temáticas, por lo infalible, rápido e invariable de su aplicación.

Si nuestro sistema educativo se ha movido por los efectos del racionalismo, del pragmatismo

y el empirismo, es claro que los estudios tradicionalistas se sumen en verbalismos, dogmatismos, "absolutismos" de los que plantea **Perelman** y carentes de aplicación en la educación moderna aunque la realidad diga lo contrario.

Pensar en un proyecto global y articulador debe ser la alternativa generadora y transformadora del saber hacia el desentrañamiento del mito y al ritual del examen como tribunales inquisidores. Transformar éste comportamiento legendario sería un avance a favor de no seguir anulando a un sujeto que quiere transformar, indagar y sobre todo **argumentar**.

La reflexión anterior pretende rescatar la trascendencia de la **ARGUMENTACIÓN**, la confrontación hacia el amplio mundo del compartir, del auto-estructurar y auto-crear con base en la demolición de las estructuras rígidas de la gobernabilidad educativa, que configura una forma de mostrar el saber estigmatizado en el estímulo respuesta "al mejor estilo conductista" e incapaz de desentrañar procesos con sentido axiológico, inherentes a la naturaleza humana de tal manera que en todo el proceso de planeamiento no se quede en la demostración y ejecución sino en el argumento por parte del Educando sobre la razón de ser su acción motriz.

La Genealogía de Conceptos es la posibilidad de retomar las ideas y propuestas sociales y en las cuales se pretende determinar en que momento emergen, cuáles son sus significados y cuáles sus determinantes sociales.¹³ Si la pedagogía pretende establecer condiciones para comprender el sentido social que subyace en la emergencia de nuevos conceptos, la evaluación como posibilidad de confrontación, como fuente de consolidación y validación de los saberes debe establecer opciones que reconozcan la dimensión humana propia de ethos culturales específicos. Igualmente debe implementarse un método que desarrolle procesos y estrategias de apropiación del conocimiento, con respecto al manejo de la información-acción, no repetitiva, hacia la conversión de relaciones de poder en las relaciones de saber; lo que **Angel Díaz Barriga**, plantea "La Evaluación como acto de conocimiento nos ayudaría conocer que está pasando en el aula, que tipo de aprendizajes tienen los alumnos, cómo ingresaron al curso y que formas de desarrollo personal han ido adquiriendo" o lo que esboza el pensamiento de **Freinet** como el "Abrirnos al concepto imaginación creadora".¹⁴

- Argumentar en los procesos pedagógicos significa asumir la problematización como estrategia del Educador Físico para promocionar maneras de aprendizajes técnico-motrices, desarrollo de la autonomía, de la psicomotricidad, de la creatividad, de las relaciones interpersonales y de la cognición (Murcia-Taborda 1994).
- Reconocer aprendizajes, teniendo siempre presente que no hay homogeneidad en las acciones y que estas atienden un proceso lógico de diferenciación individual, hacia una facilitación del encuentro consigo mismo en aras de su auto-reconocimiento como eslabón inicial de nuevas aventuras de pensamiento y acción... *atreverse a sentir el movimiento de de manera diferente*.
- Evocar en cada sesión-clase las posibilidades múltiples de perfilar acciones de confrontación, no tan limitadas y esquematizadas como con otras asignaturas o áreas, partiendo de la disciplina reconstructivista que pretende transformar el **SABER COMO**, el cual se caracteriza por un **SABER PRACTICO** (realización, producción, habilidad, por un **SABER QUE**, más explícito, más reflexivo, interiorizando el **PORQUÉ?** Y no solamente la intuición, la mera visión, se mueve así, mediante el reconocimiento de la competencia comunicativa (actos de aula) por las condiciones que perfila hacia el ajuste recíproco de acciones, el entendimiento mutuo y el acuerdo libre.
- Explosionar la relación considerando los espacios amplios de comunicación corporal en los cuales el estudiante de mayor fluidez a sus sentimientos y manifestaciones de autenticidad y espontaneidad, el paso trascendental que la escuela requiere es la

interacción y la comunicación hacia la lúdica de la deliberación racional, en que lo mediato e inmediato intersubjetivicen percepción, experiencia directa, imaginación, con procesos especializados, explícitos, de transmisión y apropiación del deseo y la voluntad.

- Plantear variables que influyen de una u otra forma sobre el trabajo en el aula y que por lo tanto deben tenerse en cuenta como: La clase social a la que pertenece el alumno, el medio cultural en el que se mueve, la estructura social en la que se halla la institución docente y el tratamiento que la administración otorga a la acción educativa (Chivite, Izco 1995).

La planeación entonces debe ser un proceso concertado en la relación pedagógica atendiendo procesos cognitivos, valorales, estructurados sobre una cosmovisión del conocimiento, autonomía y creatividad como formas de establecer paradigmas que atiendan las necesidades y expectativas del hombre en proyección al siglo XXI y teniendo como premisa, evaluar con claros criterios de argumentación. Lo que se genera en la medida en que trabajemos con base a un modelo reflexivo, artístico, flexible y participativo en el que el contacto con la realidad posibilite magnificar la acción pedagógica en una constante afrontar y redefinición de problemas.

La producción de conocimientos, hacia acciones sentidas y valoradas deben consolidarse como un espacio lúdico que posibiliten nuevos significados en los que la epistemología se objetivise, se abra hacia nuevas practicas y posibilidades que reconozcan la subjetividad de la naturaleza humana, la fomenten, valoren la simbolización que tienen sus experiencias e interpreten su realidad. La importancia está en descodificar el Saber Científico, reconocer el Saber Popular, validar Sentires y Saberes diferentes en los que la metodología y los instrumentos estén en constante renovación para llegar a dar luz al tipo de problemáticas de auténtico contexto real en los que debe moverse el Proceso Educativo Colombiano.

Si se dan los espacios anteriores para reflexionar, indagar, sospechar, intuir, se estarán argumentando las posibilidades de ARGUMENTACION, hacia la ponderación de nuevos conceptos, desde nuestra disciplina y que surgen de una decidida toma de decisiones. Si los Educadores Físicos hacemos de la teoría una nueva acción para la crítica y conjetura, habremos forjado nuevos espacios de concertación y coparticipación en donde el conocimiento permite mirar el ser humano desde sus propias necesidades de movimiento como ser eminentemente cultural en constante indagación de su mundo y para muchos mundos.

Notas

1. FLOREZ, Rafael. Conocimiento y Epistemología de la Pedagogía, en Pedagogía y Verdad. Secretaria de Educación y Cultural. Medellín, 1989.
2. FLOREZ, Rafael. "Hacia una Pedagogía del Conocimiento". Editorial MC.Graw Hill, Santafé de Bogotá. 1994. prólogo. cap. VII, pag. 211.
3. CASSIRER, Ernst. Antropología Filosófica. Fondo de Cultura Económica. México, 1976, pág. 306
4. GONZALEZ, Carlos Mario, en su conferencia "Imaginación-Ensoñación-Proyecto" cuestiona como la Educación se embelesa en la información, no tiene nada de aventurera, ni de ensoñación. Conferencia Maestría en Educación, Agosto 1995, Manizales.
5. TAMAYO, Valencia Alfonso y MARTINEZ, Boom Alberto. "Ética y Educación Cooperativa". Editorial del Magisterio, Bogotá 1992, pág. 23.
6. Habla Rafael Flórez en "Hacia una Pedagogía del Conocimiento"(1994) que un Sistema Educativo se define por lo que se logra procesar y crear a partir de los condicionamientos sociales.
7. UDOIDEM, Iniobong (1993) "Creatividad y Pensamiento Científico". Una opción distinta a la de Kuhn y a la de Popper.

Serie Fundamentos de la Educación, Lectura N° 18, Traducción no literal del original en inglés por Eris Montoya Bustos y Félix Bustos Cobus.

8. BARRERA, P. Jaime. "La Estética de la Indeterminación". Centro de Estudios Asiáticos, Universidad de los Andes, Conferencia.
9. La nueva retórica forma parte de la gran corriente de pensamiento que desde mediados de la década de los cuarenta reaccionó contra los excesos teóricos del empirismo lógico, de un lado, y contra las ideas retardatarias y absolutistas en la política europea, del otro.
10. NOGUERA, De Echeverry Patricia. "La Pasión y la Emoción: Dos formas de construcción de Mundo". Universidad de Caldas - Universidad Javeriana. Maestría en Educación, Octubre 13, 1995.
11. PINILLA, Genaro. Referente Teórico Conceptual. Reflexión N° 1: Introducción a la Historia de la Evaluación Educativa; Reflexión N° 2: Valoración del Proceso Formativo. Maestría en Educación, documento sesión conjunta, Octubre 1995.
12. HERRERA, Nieves Juvenal. "Interrogar o examinar". Colección Mesa Redonda, Cooperativa Editorial del Magisterio. Bogotá, 1989.
13. DIAZ, Barriga Angel. En Docente y Programa, lo institucional y lo didáctico. Edit. AIQUE.
14. Ibid, pp.140.


Bibliografía

- PERELMAN, Chaim y OLBRECHTS, Lucile. "Tratado de la Argumentación", La Nueva Retórica. Madrid, Gredos, 1989, pp. 47-95.
- MONSALVE, Alfonso. "Teoría de la Argumentación", Edic. Universidad de Antioquía, Medellín 1992.
- MURCIA, Peña Napoleón; TABORDA, Chaurra Javier; ANGEL, Zuluaga Fernando. "Un Enfoque Problemático en la Enseñanza de la Natación". Revista Kinesis, N°12; Armenia, Abril 1994, pag. 46-50.
- CHIVITE, Izo Mikel. "El Reflejo de Evaluar en Educación Física". Revista Kinesis N° 16, Armenia, 1995. pág. 38-47.

| Inicio |

Otros artículos sobre [Educación Física](#)

Recomienda este sitio

	http://www.efdeportes.com/ · FreeFind
	<input type="text"/> <input type="button" value="Buscar"/>
revista digital · Año 5 · N° 28 Buenos Aires, diciembre de 2000 © 1997-2000 Derechos reservados	

La comunicación no verbal

El cuerpo y el entorno

Mark L. Knapp

Paidós Comunicación

Knapp, Mark L. (1995), "Observación y registro de la conducta no verbal", en *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*, Marco Aurelio Galmarini (trad.), México, Paidós (Comunicación), pp. 341-360.



12. Observación y registro de la conducta no verbal

¿Por qué te quedas mirándome de ese modo, papá?

ERIC KNAPP, nueve años

Observe el lector la Figura 12.1 ¿Qué ve? Escriba sus observaciones. Situado ante el caso de analizar una figura abierta o no estructurada como la presentada es probable que un observador, dé cuenta de hallazgos tales como una estructura de ladrillos, o arte moderno abstracto, o una línea de dibujo, o un grupo de cuadros, rectángulos y otras formas irregulares, o nada, o un conjunto de líneas, o un laberinto, u otras muchas cosas. Pero si se le pide que observe con particular interés intentando descubrir letras del alfabeto, posiblemente el observador vea la letra mayúscula E cuando se enfrente con este estímulo. En la Figura 12.1, las líneas verticales y horizontales actúan como interferencia visual o «ruido» y conservan oculta la letra E. La interferencia en las situaciones humanas de observación será mucho más perturbadora si las examinamos sin contar con ningún tipo de perspectiva o sistema de observación.

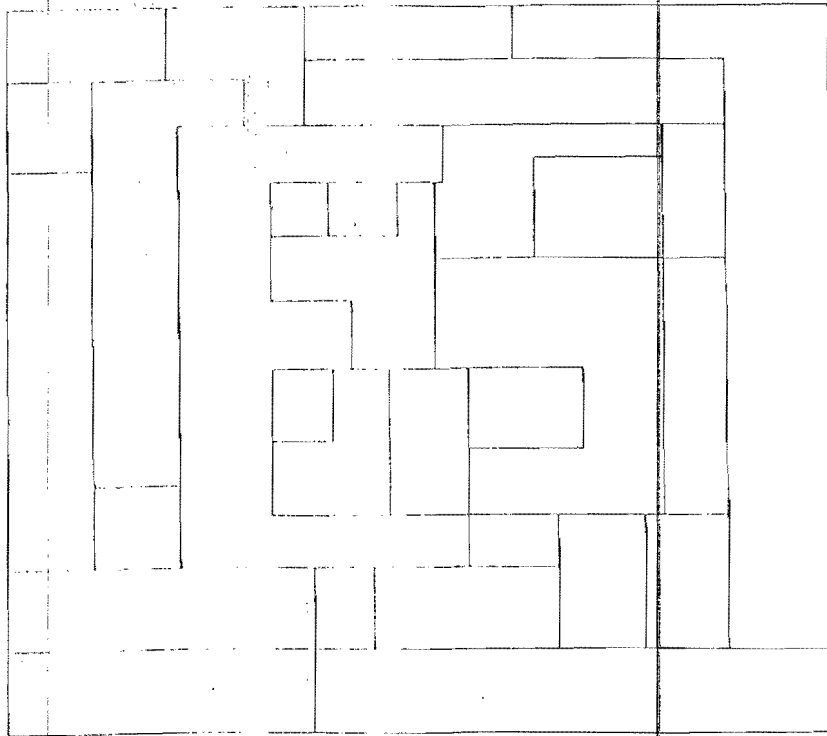


FIGURA 12.1

Necesitamos saber qué hemos de mirar y cómo registrarlo si tenemos que volver a mirarlo más tarde. Se puede, sin duda, sostener que esta rígida adhesión a un esquema particular de observación terminará por condicionar lo que vemos y nos imposibilitará la percepción de conductas que no figuran en nuestra lista. Aunque esto pueda suceder debemos evitarlo. Tendremos que comenzar de alguna manera; necesitamos poner cierto orden en un conjunto muy complejo de acontecimientos.

El observador

Todos somos observadores. (El proceso de observación puede ser más crítico para ciertas actividades profesionales y de ocio que para el desarrollo de otras, pero todos nos vemos involucrados en dicho proceso: el abogado y el juez, el represen-

tante comercial y el cliente, el médico y el paciente, el maestro y el estudiante, el lector y los espectadores, el jefe de personal y el solicitante de empleo, el sacerdote y sus feligreses. También observamos las situaciones cotidianas de padres, hijos, amantes, amigos y personalidades de la televisión. (No obstante algunos están mejor capacitados para observar la conducta humana que otros.) No están claras las razones de estas diferencias, pero podemos ofrecer algunas ideas sobre la base de la experiencia personal. (El observador eficaz ha de ser capaz de mantener un sutil equilibrio entre el papel erudito de un perito en su campo y una cierta ingenuidad e ignorancia.) Cuando uno se siente muy seguro en la propia comprensión de lo que ocurre a su alrededor, debería de hacerse un esfuerzo y adoptar una actitud ignorante propia de un niño. Por el contrario, cuando el sujeto llega a sentirse como inmerso en el caos y el desorden en el campo de observación, entonces debería dejar paso al experto. Así como los buenos oradores tienen la importante motivación de dar a entender claramente las ideas que exponen a su auditorio, de la misma forma un observador eficaz tiene gran interés en comprender la conducta del observado y a ello dirige su esfuerzo. Para lo cual el observador debe de adoptar una actitud de cierto distanciamiento respecto de aquellos a quienes observa.

Es probable que los observadores eficaces hayan pasado por una muy variada gama de experiencias educativas y personales. Esta base experiencial ayuda al observador a procesar estímulos complejos y fugaces y a situar más tarde las observaciones en la perspectiva adecuada. Dicho de otra manera, el observador ha de tener la habilidad suficiente como para descubrir el hilo unificador y los conceptos generales que conectan las múltiples observaciones aisladas. Para conseguirlo se precisa de una cierta dosis de paciencia y perseverancia. Por último, si se quiere ser un buen observador de los demás, parece razonable que se posea también una cierta capacidad de conocimiento propio, advirtiendo y aceptando tanto las cualidades positivas como las negativas de uno mismo. No todo el mundo está de acuerdo con esto último. No sabemos realmente si quienes se comprenden mejor a sí mismos son también los que mejor comprenden a los demás, o si quienes tienen habilidad para observar e interpretar la conducta de sus amigos están

también en condiciones de realizar procesos similares con extraños.

Para determinar las características comunes de observadores eficientes debe de considerarse la información que buscan y lo que consiguen. La siguiente lista puede ser útil a los observadores de cualquier transacción humana. Es posible que cada una de las informaciones que van a enumerarse contribuyan a condicionar al observador, pero la información es necesaria como base para interpretar plenamente las observaciones: 1) Indagar acerca de los participantes (edad, sexo, posición o estatus, relación mutua, historia previa, etc.). 2) Descubrir datos relativos al ambiente donde tiene lugar la interacción (clase de ambiente, relación de los participantes con el medio, conducta esperada en ese medio, etc.). 3) Investigar sobre los fines de la interacción, metas ocultas, compatibilidad de finalidades, etc. 4) Buscar indicios acerca de la conducta social, como quién hace qué cosa a quién o con quién, forma de dicha conducta, intensidad, a quién está dirigida, qué la motiva, cuál es el objetivo aparente del comportamiento, efecto de los otros interactuantes, etc. 5) Indagar sobre la frecuencia y duración de tales conductas, como cuándo ocurre, cuánto dura, si se repite o no, frecuencia con que se repite, grado de tipicidad de tal conducta en tal situación, etcétera.

La falibilidad de la percepción humana. No es raro que varios observadores del mismo acontecimiento vean cosas muy distintas, ni es raro tampoco que un observador vea cosas muy diferentes en un mismo acontecimiento en dos momentos distintos. A veces un observador percibirá una secuencia de acción como una unidad perceptual, mientras que otro observador puede ver la misma secuencia como dividida en diversas unidades. Los factores a los que nos referiremos a continuación son sólo algunos de los que pueden contribuir a diferenciar la percepción, factores a los que los observadores eficientes han de estar atentos y que deben de tener en cuenta.

El punto de partida debe ser el reconocimiento de que es nuestro propio condicionamiento cultural, educación y experiencias personales lo que organiza la percepción. Utilizando los temas que eligen para hablar y que constituyen el objeto de su interés los adultos señalan a los niños lo que piensan que son

las dimensiones críticas de los demás. Es así como formamos asociaciones que ineludiblemente entran en nuestras observaciones. Por ejemplo, es posible que no seamos capaces de ver lo que consideramos rasgos contradictorios de conductas de otras personas, esto es, que nos resulte imposible concebir una persona que sea al mismo tiempo tranquila y activa, rica y accesible, baja de estatura y de temperamento romántico. Otro aspecto de esta visión del mundo libre de contradicciones internas que puede afectar nuestras observaciones concierne a las ideas preconcebidas de lo que observaremos con posterioridad, como, por ejemplo, «Mis observaciones tendrán lugar en un hogar de ancianos. En consecuencia, las personas que observaré serán ancianas, no comunicativas, enfermas, inactivas, etc.». Hay que reconocer la utilidad de tales expectativas y estereotipos que, muchas veces, pueden preparar para observaciones adecuadas. En Estados Unidos se enseña ante todo a confiar en los sistemas visual y auditivo como fuente de información digna de confianza, y se descuidan a veces datos útiles derivados de otros sentidos, como el tacto y el olfato.

Debe tenerse presente que solemos proyectar nuestras propias cualidades en el objeto de nuestra atención (después de todo, si algo vale para nosotros, también ha de valer para los demás). En las ocasiones en que deseamos sentirnos únicos, invertimos el proceso, como, cuando decimos «Soy una persona razonable, pero la mayoría de la gente no lo es». Esta interacción entre nuestros propios deseos, necesidades e inclusive estados emocionales pasajeros, por un lado y, por otro lado, lo que vemos en los demás, nos lleva a veces a ver sólo lo que queremos ver o a pasar por alto lo que podría ser evidente para otros. Nos referimos al proceso que se conoce como *percepción selectiva*. Para mostrar los rodeos mentales que podemos dar en busca de la percepción selectiva, imaginemos que hemos observado a una madre pegando a su hijo, y que esta madre había sido previamente percibida como incapaz de semejante acción. Una reacción nuestra podría consistir en ignorar el estímulo, diciendo «Es una madre maravillosa, de modo que no puede haber pegado a su hijo»; o bien podemos restar importancia a la información contradictoria y decir, «A veces los niños te sacan de tus casillas, y es comprensible que de vez en cuando los padres tengan que "ponerse duros"; podríamos también cambiar

el significado de la incoherencia, y decir «No pudo haberle pegado, porque en ese caso el niño se habría asustado más y habría llorado más fuerte, habrá sido una "palmada cariñosa"»; o bien podemos reinterpretar los rasgos observados previamente para compensar la información contradictoria, diciendo «Ya me parecía a mí que esa imagen de "madre maravillosa" no era más que una falsa apariencia y este incidente no hace más que confirmarlo»; o podemos inferir nuevos rasgos en la persona, como cuando se dice «Pienso que es una persona enérgica, responsable y generosa, pero debe poseer un temperamento demasiado vivaz y excesivamente punitivo». Así, no es raro que a menudo las observaciones que contradicen nuestras creencias sean manipuladas para darles una forma que «tenga sentido» para nosotros. Cuando los adultos observan niños o animales, es difícil renunciar a análisis profundamente arraigados en la actividad humana adulta. Debido a la existencia de estas deformaciones perceptivas, es importante que los observadores controlen sus observaciones comparándolas con informes independientes de terceros y que controlen también la coherencia de sus propias observaciones sobre distintos conceptos a lo largo del tiempo.

Debemos ser conscientes de que nuestras percepciones sufrirán las influencias de lo que hemos elegido observar. Probablemente no utilizamos los mismos criterios para observar a nuestros amigos, a nuestros padres o a extraños. Ver a los propios hijos o al cónyuge tal como los ven los demás es algo tan extraño como oír un registro de nuestra propia voz tal como lo oyen los demás. Es posible que atribuyamos conductas percibidas de un modo más positivo a la personalidad de nuestros amigos y conductas percibidas de un modo más negativo a las compulsiones del medio. La familiaridad tanto puede ayudar a la observación como puede crear un «ruido» observacional, pero siempre afecta a nuestras percepciones. Además, determinados fenómenos nos llevarán a centrar la atención en una clase de conducta, observada de cerca, al tiempo que a pasar por alto conductas simultáneas que acontecen en lugares más alejados. La conducta objeto de examen puede ser mayor, más activa, más interesante, o la vigilaremos más estrechamente si se trata de una conducta insólita que si se trata de una conducta normal o esperada. Cuando se observa una conversa-

ción, es posible que resulte imposible prestar atención a todo lo que allí ocurre. A veces nos llamará la atención, miraremos, reaccionaremos e interpretaremos un conjunto particular de señales mientras que en otros momentos esas mismas señales nos pasarán inadvertidas o no les daremos importancia. Frecuentemente los observadores quedarán prisioneros de la tendencia natural a seguir los turnos del hablante en la conversación, de manera tal que centrarán su atención en la persona que habla y descuidarán otros acontecimientos no verbales asociados con el oyente. Algunos fenómenos son tan complejos, tan sutiles, o tan frecuentes, que la fatiga del observador llega a convertirse en un factor importante de la situación.

Aun cuando dos personas observen el mismo acontecimiento y le asignen el mismo significado, pueden elegir diferentes maneras de expresar sus observaciones, hasta el punto de que un extraño podría sospechar que los dos observadores habían visto dos cosas distintas. Esto es debido a la dificultad de describir una expresión facial tal como felicidad, alegría, placer o diversión, o a la existencia de matices de expresión tal como cuando se dice «Ella lo golpeó» o «Ella lo empujó». De aquí que el lenguaje que utilizamos para expresar nuestras percepciones puede ser una variable importante en el juicio acerca de la corrección de aquellas percepciones.

Los observadores también han de ser sensibles a la posible influencia de los efectos de orden. A veces observaremos algún rasgo de la conducta ajena que ejercerá influencia en las percepciones de lo que viene después, corrientemente es el último acto de una persona lo que nos mueve a volver a analizar e interpretar toda la conducta que le precediera.

Por último, nuestro interés se centrará en las descripciones fácticas y no evaluativas de la conducta, así como en las interpretaciones que damos a estas descripciones. Básicamente, podemos decir que un observador eficiente ha de tener cuidado de no confundir la descripción pura con las inferencias o interpretaciones acerca de la conducta. El fracaso en el «estadio inferencial» está muy bien ilustrado en la conocida anécdota del científico que ordena a su rana que salte y, tras unos minutos, la rana salta. Entonces el científico anota esta conducta y luego amputa una de las patas posteriores de la rana. Vuelve a ordenar a la rana que salte; repite varias veces la orden «¡Salta!», y

en el momento preciso, la rana intenta débilmente saltar con una sola pata posterior. Posteriormente el científico amputa la otra pata posterior y repite una y otra vez la orden de saltar. Como la rana no salta, el científico anota en su cuaderno: «Después de la amputación de una de sus patas posteriores, la rana comienza a perder el oído; cuando se le amputan ambas patas posteriores, se vuelve completamente sorda». La lección que cabe extraer de esta historia se refiere al problema de las interpretaciones simples de actos conductuales complejos. Es muy tentador pensar, cuando alguien parece evitar el contacto visual con nosotros, que ello es un indicio de que esa persona nos oculta algo. Debemos estar permanentemente en guardia contra estas simples explicaciones de causa y efecto de la conducta observada. Únicamente después de estudiar minuciosamente la totalidad del contexto del acontecimiento podemos comenzar a hacer inferencias acerca de por qué tal o cual conducta ha tenido lugar, y aun entonces debemos avanzar sólo en términos de grados variables de probabilidad, jamás con una seguridad absoluta.

Cuando los observadores desean realizar interpretaciones de las conductas observadas, se ha de proceder con extrema prudencia. Por ejemplo, supongamos que alguien me observa desde una cierta distancia y me vea utilizar lo que piensa que constituye una cantidad excesiva de ilustradores. Que se trate de mi «estilo» normal de comunicación o que sea consecuencia de las circunstancias de encontrarme, por ejemplo, hablando con una persona que no comprende bien mi lengua, no quedará claro hasta que el lector no obtenga información ulterior. A veces nos enfrentamos con la disyuntiva de atribuir una conducta a la personalidad de un individuo o a alguna circunstancia de la situación inmediata. Podemos buscar una causa situacional para alguna conducta «no deseable», pero si no encontramos una explicación plausible, podremos atribuirla simplemente a la personalidad del sujeto con mayor seguridad de acierto. Sin embargo, hemos de reconocer la posibilidad de haber errado la causa situacional, y/o haber sido incapaces de considerar la situación como lo hace el participante. Cuando nos equivocamos en cualquier sentido, lo más probable es que atribuyamos las acciones a disposiciones permanentes de los demás y tendamos a minimizar las exigencias de la situación. Si una conducta de-

terminada forma parte de la personalidad de una persona y la muestra ostensiblemente, nuestras predicciones acerca de esta persona resultan considerablemente más fáciles.

Las tendencias perceptivas previas son tan sólo algunas de las cuestiones a las que un observador eficiente ha de estar atento, a las que ha de adaptarse y las que debe tener en cuenta.

El registro observacional

¿Qué es lo que tenemos que observar? ¿Qué categorías de conducta se deben decodificar? Las conductas elegidas para su estudio variarán según el interés del observador, por ejemplo, el engaño, el tomar el turno en la conversación, o abandonarlo, etc. Probablemente las categorías iniciales serán desarrolladas por la propia observación informal del observador. La precisión en las descripciones de estas categorías iniciales es una tarea difícil, pero muy importante. Por ejemplo, si suponemos que se quiere codificar la conducta táctil veremos que existirá una gran diferencia entre tocar al interactuante ligeramente en los hombros con la palma de la mano o asestarle un fuerte puñetazo en la mandíbula. En este caso no sólo será menester estar alerta a las posibles diferencias en la fuerza del contacto sino que también habrá que tener en cuenta la frecuencia del mismo. La importancia de la especificidad de la categoría depende en gran parte de los fines e hipótesis del observador, pero los observadores no verbales deben estar atentos a las diferencias que pueden ser significativas antes de comenzar a codificar. Tal como hemos visto, la precisión en la información puede tener una gran influencia en la interpretación de los datos y deducciones que se hagan a partir de ella. Por ejemplo, alguien puede advertir la frecuencia de reforzadores verbales tales como «Ya», «Bien» o «Uh-uh», y extraer la conclusión de que un hablante dio un gran apoyo al otro. Sin embargo, sabemos que las mismas palabras pueden ser dichas de una manera sarcástica (agregando ciertas señales vocales) que cambia por completo la interpretación, y también sabemos que tales recursos verbales se utilizan para «coger el turno» cuando la conversación parece no abrirse de ninguna manera.

En el desarrollo de las categorías de observación puede ser

tentador suponer referentes comunes para conductas «comunes». En un trabajo en que había que codificar la sonrisa, parecía innecesario abundar en descripciones de lo que se entendía por sonrisa. Pero sobre doce conductas no verbales codificadas para este estudio, el acuerdo más bajo entre los observadores se registró precisamente en lo referente a la frecuencia de la sonrisa. Cuanto menos tiempo se dedicaba a especificar (visual y verbalmente) lo que constituía una sonrisa, tanto menor fue la fiabilidad de que podían gozar los observadores. Cuanto más intangible o abstracta sea la conducta que se trata de codificar, tanto más decrecerá la fiabilidad entre los observadores. En todo caso, tanto los observadores como los codificadores deberían pasar por un programa de entrenamiento previo al cumplimiento de sus respectivas tareas. Debería suministrárseles una descripción rigurosa de la conducta que se ha de codificar y tiempo suficiente para practicar en acontecimientos similares a los que posteriormente van a tratar.

Estrechamente relacionado con el desarrollo de las categorías se encuentra el método de registro de conductas. La eficiencia es siempre un criterio importante en los procedimientos de registro, pero la misma importancia tiene el criterio de precisión. Por ejemplo, puede ser eficiente el mero registro de que una conducta haya tenido lugar o no; sin embargo, las sutilezas de ciertas conductas no verbales exigen el empleo de escalas de diversa magnitud para registrar los diferentes grados en que puede ser ejecutada una conducta determinada. Así, debería determinarse si es importante registrar el hecho de que tenga o no lugar una «inclinación hacia adelante» (sí/no) o cuál es la medida de inclinación hacia adelante (diez grados, treinta grados, cuarenta y cinco grados, etc.) o durante cuánto tiempo se prolonga dicha inclinación (de uno a cinco segundos, de seis a diez segundos, de once a quince segundos, etc.) o en qué momento de la interacción se produce la inclinación (si en los primeros diez segundos, en los diez segundos finales, etc.), o las cuatro cosas a la vez. Estos juicios sólo pueden formularse en un contexto específico, pero suele escogerse una escala bipolar cuando una escala de cinco o siete niveles proporcionar datos mucho más precisos. Además, puede perderse la intensidad y la significación de un acontecimiento si se otorga la misma importancia a todas las conductas del sistema categorial.

(Trabajo con registros visuales.) Tal vez, por muchas y distintas razones, se desee obtener registros visuales permanentes del sujeto que se está observando.

A pesar de las ventajas que ofrecen el filme y el vídeo para la observación de la conducta no verbal, no carecen de problemas y de fuentes potenciales de error.

Quizá lo más importante sea la misma influencia de la cámara en la conducta del observado. En los laboratorios la cámara puede estar oculta, o si resulta imposible o no se desea, debe confiarse en que la ansiedad inicial, por el hecho de ser filmado, se disipará en breve tiempo, cuando los sujetos observados se acostumbren a la cámara. Esta hipótesis ha de comprobarse, pues las personas pueden necesitar tiempos diferentes para acostumbrarse a la cámara. Habrá quienes actuarán con naturalidad, y habrá algunos que jamás llegarán a sentirse cómodos delante de la cámara.

Un segundo problema se refiere a la técnica con que se filma la acción, el acontecimiento o el individuo. Así, una persona puede parecer más baja si se la filma desde un ángulo más alto; un primer plano puede otorgar a una conducta dada una importancia exagerada, como, por ejemplo, el primer plano de las manos de una persona que se ve en tantos anuncios de televisión; el cambio rápido de una escena a otra puede dar una ilusión de velocidad que no corresponda a la realidad, y así sucesivamente. Resumiendo podemos decir que los significados pueden hallarse tanto en las pautas de movimiento de la cámara, como en las pautas de movimiento de los sujetos filmados.

Después de permanecer varias horas mirando materiales visuales, se puede llegar a experimentar la sensación de haber estado observando y registrando conductas detalladas de influencia relativamente escasa en la vida real. Podemos asombrarnos de que las partes interactuantes se percaten de movimientos instantáneos que el observador sólo es capaz de advertir a base de repeticiones de la misma película. Se siente incomodidad ante la idea de que los videotapes y los filmes no constituyen una representación exacta de lo que ocurre en la realidad. De algún modo, necesitamos obtener retroalimentación suplementaria del «estado natural» a partir de interactuantes con el objeto de determinar qué conductas, de las muchas examinadas, merecen nuestra atención. Alguien podría criticar el hecho de observar

Análisis global: etapa inicial
(Registro de las primeras impresiones)

El medio. ¿Existen estímulos ambientales susceptibles de afectar esta interacción? ¿Constituye la temperatura un factor de ello? ¿Qué pasa con las personas que rodean a los dos interactuantes? ¿Cómo influirán los demás en lo que los dos interactuantes puedan hacer, aun cuando no digan nada? ¿Influirán en esta interacción los colores y la decoración en general? ¿Cuánto espacio queda disponible entre los comunicantes y alrededor de ellos? ¿Qué factores arquitectónicos, tales como sillas (cómodas/incómodas), mesas, paredes y escritorios, influyen en lo que sucede? ¿Por qué, de todos los sitios disponibles en el medio inmediato, los interactuantes escogen precisamente uno y no otro? ¿Tendrá el medio una apariencia familiar para ambas partes? ¿Se sentirán como en su casa? ¿Qué conducta cabe esperar en este medio?

Los participantes. ¿Afectará el sexo de los participantes la interacción? Y en caso afirmativo, ¿cómo? ¿Puede influir la edad en lo que ocurre? ¿Qué sucede con las relaciones de estatus o de autoridad involucradas? ¿Cuál es el aspecto de los participantes? ¿Constituye el atractivo físico un factor? ¿La clase de peinado o el tamaño del cuerpo afectarán a la interacción, y en qué forma? ¿Qué papel juega la forma de ir vestido en esta interacción? ¿Satisface la vestimenta de los participantes las expectativas del medio y los roles y expectativas mutuas? ¿Se pueden detectar los olores? ¿Tienen los participantes conciencia de los olores? ¿Las diferencias en materia de educación, profesión o estatus socioeconómico afectarán a la conducta de comunicación? ¿Cómo? ¿Desempeñan alguna función importante la raza o el trasfondo cultural en la conducta interpersonal en esta situación? ¿Afectan de un modo significativo a las reacciones de los participantes elementos tales como el lápiz labial, gafas, etc.? ¿Experiencias recíprocas anteriores pueden ser susceptibles de ejercer alguna influencia en este contexto? ¿Parecen gustarse mutuamente? ¿Por qué? Se introducen los participantes en este intercambio con objetivos o finalidades compatibles? ¿Qué información aportan los participantes a este respecto y en esta ocasión?

Como observador, se ha de reconocer que algunas de estas observaciones e hipótesis iniciales pueden variar a medida que progresa la interacción: una mujer puede cambiarse las gafas, un hombre puede quitarse el anillo o las actitudes pueden no corresponder a la predicción inicial. Los observadores han de estar preparados para percibir tales cambios.

Análisis global: etapa de interacción
(Registro de reacciones verbales-no verbales en curso)

Conducta del tacto. ¿Hay alguna clase de contacto físico? En caso afirmativo, ¿se produce de forma deliberada o accidental? ¿Da la impresión de que esta acción esté motivada con algún fin específico, como, por ejemplo, el de reforzar un punto? Si no hay contacto, ¿por qué? ¿La situación reclamaba contacto o ausencia de contacto? ¿Tiene lugar el contacto sólo en momentos especiales de la interacción? ¿Con qué frecuencia ocurre el contacto? ¿Cuánto tiempo dura? ¿Quién inicia el contacto? ¿Cuál es el efecto visible en la persona tocada?

Expresiones faciales. ¿Tiene alguno de los comunicantes, o incluso ambos, una expresión facial relativamente estable en esta situación? ¿Comunican, en general, una actitud o emoción mediante sus expresiones faciales? ¿Se produjeron cambios en determinados puntos en la conversación? ¿Cuál pudo ser la causa de esos cambios faciales, se tratara de conducta verbal o no verbal? ¿Hubo momentos en que la expresión facial de una persona provocara una expresión similar en la otra? ¿Se apreció alguna expresión «micromomentánea» o fugaz que sugiriera actitudes contrarias a las que se expresaban verbalmente? ¿En qué momentos se notaron expresiones que pudieran describirse en general como de entrecejo fruncido o de tristeza, de sonrisa o felicidad, de cólera o de nerviosismo, de impaciencia, aburrimiento, seriedad, embarazo o sorpresa? ¿Variaron de intensidad las expresiones faciales a lo largo de la transacción? ¿Es auténtica la expresión facial? Si la respuesta es afirmativa, ¿por qué?

Conducta visual. ¿Suele haber, en general mucho contacto vi-

sual o poco? ¿Por qué? ¿Aparta la mirada más una persona que la otra? ¿Por qué? ¿Alguno de los participantes, o ambos, ejercen la mirada fija o extienden el contacto visual más allá de los límites «normales»? ¿Existe algún criterio aplicable a los lugares a donde una persona mira cuando no dirige la vista a la otra persona? Si lo hay, ¿puede explicarse el porqué de este criterio? ¿Parpadea excesivamente alguna de las partes, o ambas participantes? ¿En qué momentos es más evidente la mirada intensa y en cuáles no? ¿Qué efectos parece tener en la otra persona la mirada fija o la ausencia de esta mirada?

(*Postura posición.*) ¿Asumen ambos participantes la misma postura? ¿Por qué? ¿Están en posición de pie o sentados? Si un participante está de pie y el otro sentado, ¿cómo se relaciona esto con sus respectivos papeles en la situación? La posición que han adoptado, ¿da la sensación de ser cómoda o tensa? ¿Cambia esta situación durante el desarrollo de la interacción, y en caso afirmativo, por qué? ¿Se inclinan hacia adelante o hacia atrás los participantes? ¿Qué sugieren estas inclinaciones? ¿Están los participantes situados frente a frente, en ángulo agudo, en ángulo obtuso o uno al lado del otro? ¿Se han colocado de tal manera que impidan a cualquier otro entrar en la conversación? ¿A qué distancia relativa se comunican, cercana, lejana o media? ¿Comunican los brazos y las piernas impenetrabilidad o frialdad? ¿Sugiere inclusión la posición de las piernas? ¿Se compensan los cambios de postura en una persona con cambios en la otra? ¿Durante cuánto tiempo mantienen los participantes una postura dada? ¿Por qué cambian?

(*Conducta vocal.*) ¿Utilizan los dos participantes el volumen de voz apropiado a la situación? ¿Tiene alguno de los interlocutores una voz insólitamente suave o fuerte? ¿Cómo? ¿En algún momento se perciben incoherencias entre las señales vocales y los enunciados verbales? ¿Qué efecto tiene en el otro participante? ¿Posee alguno de los interlocutores, o ambos, una voz muy grave? ¿Son sus voces demasiado agudas? ¿Hay períodos de silencio más allá de las pausas normales? ¿Por qué? ¿Desempeñan un papel importante señales vocales tales como la risa o los quejidos? ¿Hay estremecimiento o temblor de la voz durante los momentos de agitación nerviosa? ¿Afecta a la im-

presión total de uno o ambos interlocutores una cualidad vocal, como la ronquera? ¿Hay excesiva falta de fluidez? ¿Qué efecto produce?

(*Movimiento físico.*) ¿Cuáles fueron los movimientos significativos en el acto de comunicación? ¿Desempeñaron un papel importante los movimientos de cabeza? ¿Cómo? ¿Cuáles fueron los gestos de las manos? ¿Parecía moverse alguno de los participantes hacia el otro mientras éste se desplazaba hacia atrás? ¿Era ostensible este movimiento en general, o no se notaba demasiado? ¿Por qué? ¿Desempeñaban algún papel los movimientos de las manos o los dedos? ¿Cómo? ¿Sugirieron las señales de manos o de pies que se menta? ¿Se produjeron golpes con los pies? ¿Hubo cambios importantes de postura? ¿Con qué frecuencia? ¿Se observaba alguna señal que sirviera para terminar la conversación, así una mirada al reloj, movimientos como para levantarse del asiento o en dirección a la puerta, una profunda inspiración, o miradas asiduas a través de la ventana, etcétera?

(*Conducta verbal.*) Consideramos aquí ciertas respuestas verbales familiares, típicas. Veamos: 1) ¿Cuál era el estilo general de uno o de los dos participantes? ¿Se lo podría caracterizar con alguna de las categorías o con dos de ellas? 2) ¿Qué clase de observaciones provocaron tipos específicos de conductas no verbales? En otras palabras, ¿cuál pareció ser el efecto de ciertas respuestas verbales en la conducta no verbal del iniciador y en las respuestas verbales y no verbales del receptor? He aquí algunos tipos comunes de respuesta: desacuerdo con el contenido; acuerdo con el contenido; consejo acerca de sentimientos; consejo acerca de la acción; respuestas ambiguas; respuestas de interrupción; ataques personales; respuestas defensivas; respuestas de evaluación; preguntas; opiniones; liberación de tensión mediante chistes; etc.; respuestas tangenciales; respuestas irrelevantes; expresión de sentimientos, positivos o negativos; respuestas interpretativas; ruego de aclaración de sentimientos; solicitud de clarificación de contenido.

Una advertencia final, pero importante. Un libro dedicado por entero a la comunicación no verbal podría considerarse erróneo en lo que se refiere a que los sistemas no verbales no

deberían considerarse como procesos aislados, independientes de la conducta verbal. Para evitar este peligro hemos insistido, siempre que ha sido posible, en la relación integral existente entre sistemas verbales y no verbales. Pero también podría conducir a una visión errónea del proceso de comunicación no verbal la organización de este libro en categorías aparentemente separadas de la conducta. Incluso nuestro «análisis global» refleja esa evidente separación. No podríamos terminar, pues, el análisis de estas diversas categorías sin una advertencia más, la de que tampoco en el seno del sistema no verbal se puede ignorar el dinamismo.

Resumen

En este capítulo hemos pasado revista a algunos principios generales de la observación de la conducta de comunicación humana. Hemos comenzado con el análisis de las características de las personas que parecen ser observadores intuitivos. Hemos profundizado también en el proceso de la percepción humana. Los «buenos» observadores deberán familiarizarse con las posibles fuentes de distorsión de la observación y tendrán que adaptarse consecuentemente. Respecto al tratamiento de la percepción humana se ha analizado la forma en que proyectamos nuestras necesidades, deseos y expectativas en aquello que estamos observando; también el hecho de que, a veces, sólo percibimos lo que tiene sentido para nuestra propia visión de la conducta humana, como nuestras primeras observaciones pueden afectar a las observaciones posteriores y a la inversa, cómo las expresiones de nuestras observaciones pueden ser fuente de deformación perceptiva, y lo cuidadosos que debemos ser para diferenciar los «hechos» de las inferencias.

Se han analizado diversos aspectos de los registros visuales. Sugérimos algunas ventajas en la obtención de tales registros, pero hemos llamado la atención contra posibles trampas. Se observó que las técnicas filmicas pueden introducir en los documentos visuales significados susceptibles de distorsionar la interpretación de tales documentos. Asimismo se han ofrecido sugerencias respecto a lo que debería filmarse y a la forma en que deberían analizarse los registros visuales.

La última parte de este capítulo presenta un sistema de «análisis global» de nueve categorías que puede incrementar significativamente la sensibilidad verbal y no verbal ante la interacción social. El análisis global otorga una cierta consistencia para orientar las observaciones iniciales y confiamos en que sirva como estímulo de ideas adicionales que se pueden aplicar y adaptar prácticamente a cualquier encuentro.

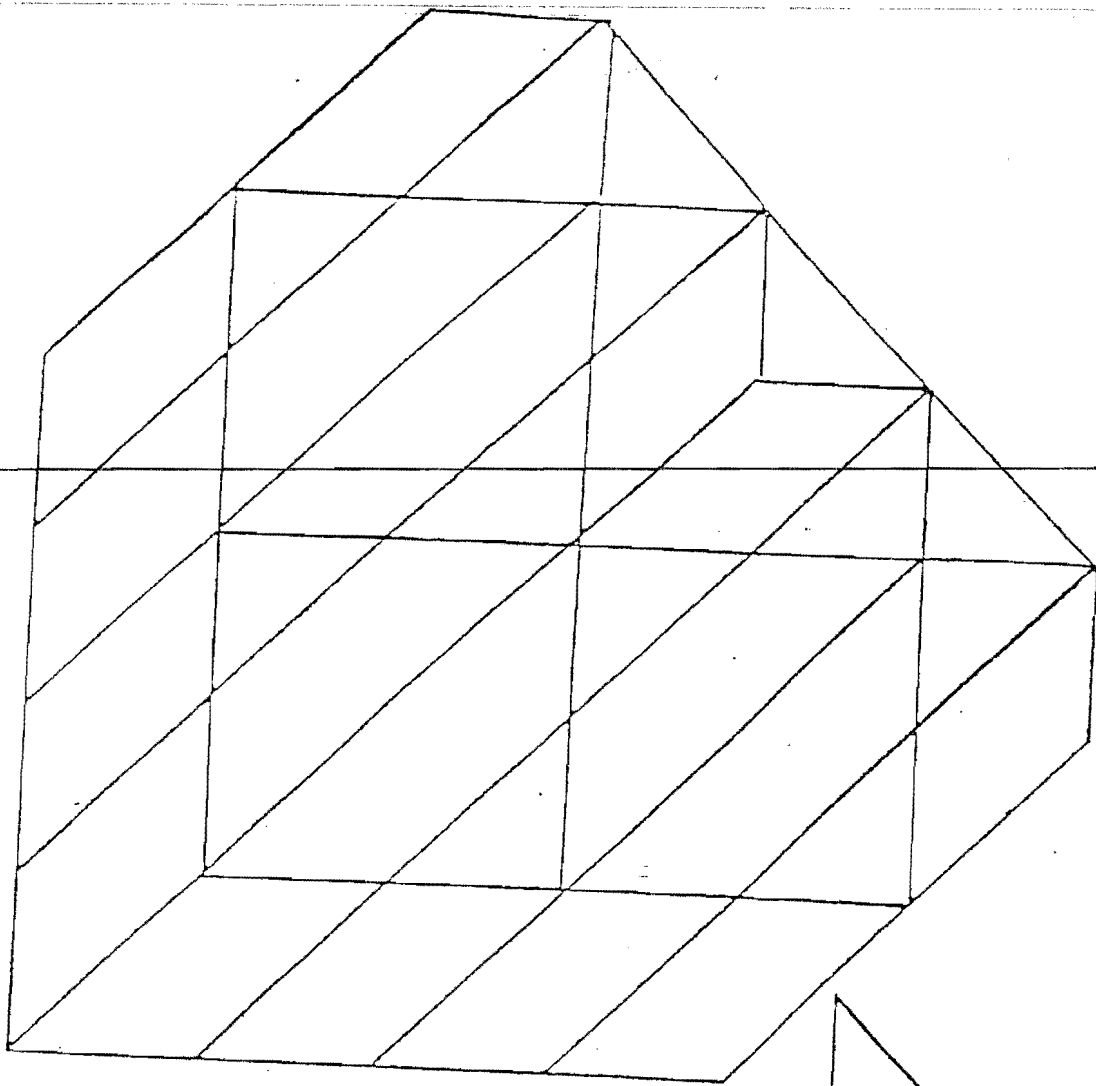
Notas

1. Trager, G. L.: «Paralanguage: A First Approximation», *Studies in Linguistics*, 1958, 13, págs. 1-12. Para una aplicación detallada de este método, véase Pittenger, R. E.; Hockett, C. F. y Danehy, J. J.: *The First Five Minutes*, Ithaca, N. Y., Martineau, 1960.
2. Birdwhistell, R. L.: *Kinesics and Context*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1970; Efron, D., *Gesture and Environment*, Nueva York: King's Crown Press, 1941; y Efron, D., *Gesture, Race and Culture*, La Haya, Mouton, 1972. Kendon, A. y Ex, J., «Progress Report of an Investigation into Aspects of the Structure and Function of the Social Performance in Two-Person Encounters», citado en Argyle, M., *Social Interaction*, Nueva York, Atherton Press, 1969, págs. 123-126. Mehrabian, A., «Methods and Designs: Some Referents and Measures of Nonverbal Behavior», *Behavior Research Methods and Instrumentation*, 1969, 1, págs. 203-207.
3. Hall, E. T.: «A System for the Notation of Proxemic Behavior», *American Anthropologist*, 1963, 65, págs. 1003-1026; y Hall, E. T., *Handbook for Proxemic Research*, Washington, D. C., Society for the Anthropology of Visual Communication, 1974.
4. Hutchinson, A.: *Labanotation: The System of Analyzing and Recording Movement*, Nueva York, Theater Arts Books, 1970.
5. Grant, B. M. y Hennings, D. G., *The Teacher Moves: An Analysis of Nonverbal Activity*, Nueva York, Columbia Teachers College Press, 1971. También Amidon, P., *Nonverbal Interaction Analysis*, Minneapolis, Minn., Amidon, P. S. y colaboradores, 1971. Flanders, N. A., *Interaction Analysis in the Classroom: A Manual for Observers*, Minneapolis, Minn., University of Minnesota, 1960.
6. Bales, R.: *Interaction Process Analysis*, Reading, Mass., Addison-Wesley, 1950. Stiles, W. B., «Verbal Response Modes and Dimensions of Interpersonal Roles: A Method of Discourse Analysis», *Journal of Personality and Social Psychology*, 1978, 36, págs. 693-703.
7. Harrison, R.: «Verbal-Nonverbal Interaction Analysis: The Substructure of an Interview», trabajo presentado a la Association for Educational Journalism, Berkeley, California, 1969. Véase también Frahm, J., «Ver-

bal-Nonverbal Interaction Analysis: Exploring a New Methodology for Quantifying Dyadic Communication Systems», tesis doctoral, Michigan State University, 1970.

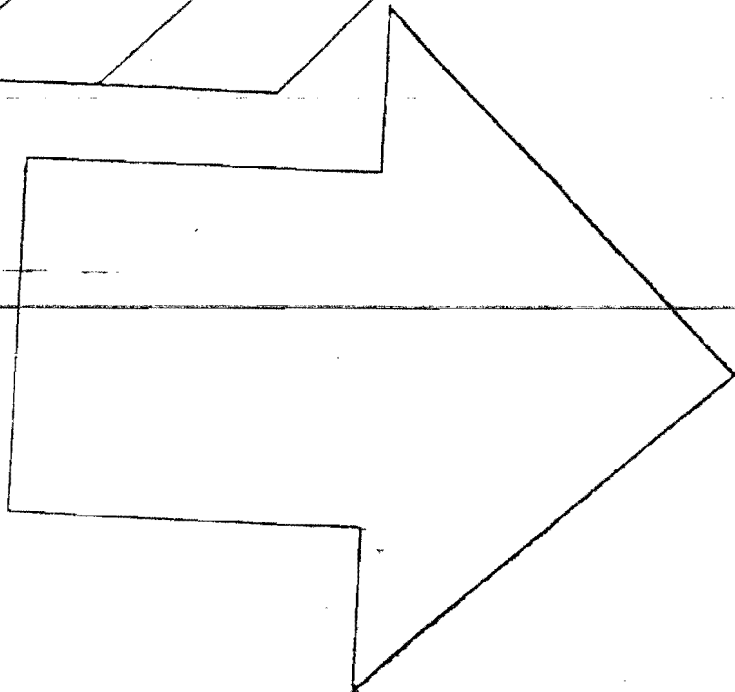
Referencias Bibliográficas

- Brandt, M. R.: *Studying Behavior in Natural Settings*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1972.
- Collier, J.: *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1967.
- Hastorf, A.; Schneider, D. J. y Palefka, J.: *Person Perception*, Reading, Mass., Addison Wesley, 1970.
- Lofland, J.: *Analyzing Social Settings*, Belmont, Calif., Wadsworth, 1971.
- Webb, E. J.; Campbell, D. T.; Schwartz, R. D. y Sechrest: *Unobtrusive Measures*, Chicago, Rand McNally, 1966.
- Weick, K. E.: «Systematic Observational Methods», en G. Lindzey y E. Aronson, (comps.), *Handbook of Social Psychology*, 2ª ed., Reading, Mass., Addison-Wesley, 1968, vol. 2.



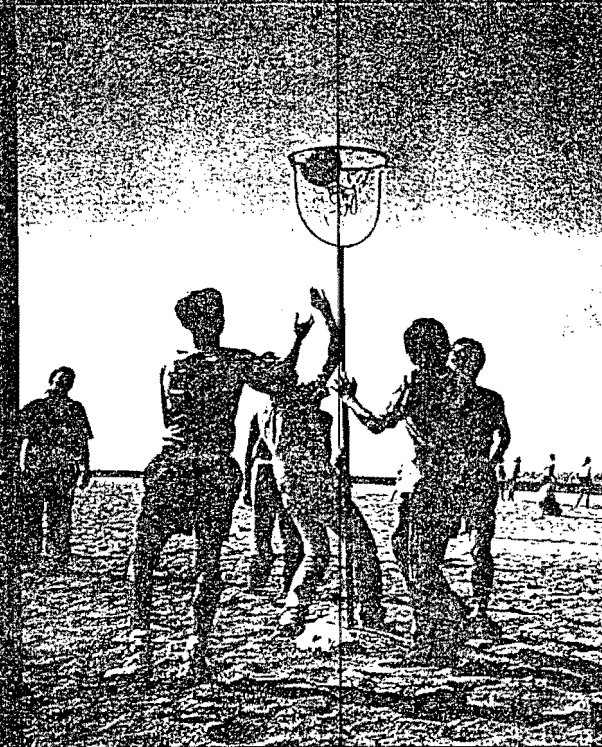
EJERCICIO PERCEPTIVO.
FORMA Y FONDO.

BUSCAR EL LUGAR DE LA
FLECHA EN EL DIAGRAMA
Y TRAZARLA SOBRE SU
SITIO.



Colección Educación Física

Jacques Florence
Jean Brunelle
Ghislain Carlier



Florence, Jacques, Jean Brunelle y Ghislain Carlier (2000), "Lo esencial de una preparación de sesiones", en *Enseñar educación física en secundaria. Motivación, organización y control*, Isabel Palau Casellas (trad.), Barcelona, INDE (Educación física), pp. 194-195.

4.2. Lo esencial de una preparación de sesiones

Una preparación no es una obra enciclopédica. No todo lo que caracteriza una sesión de educación física debe encontrarse en ella. Con otras palabras, la cuestión esencial es saber lo que merece ser plasmado sobre el papel y, más precisamente, qué merece ser escrito tras haber sido pensado y anticipado.

En toda sesión hay necesariamente una parte de conocido y una parte de novedad. Las cosas conocidas son hábitos de trabajo, ciertos modos de organización, reunión, utilización del material y, finalmente, algunas exigencias de saber convivir en grupo. Estas últimas serán tratadas específicamente por Jean Brunelle en la cuarta parte del libro. Es lo que podríamos llamar "*rutinas*", absolutamente indispensables para que la clase de educación física exista, indispensables también para la propia seguridad del profesor. También hay tareas que se repiten de sesiones anteriores para profundizar en ellas, desarrollarlas o, simplemente, responder a un entusiasmo que habían suscitado o al placer de volver a hacerlas. Todo ello no debe suponer ningún tipo de problema dentro de una preparación ni ser objeto de largas cogitaciones o escrituras.

Evidentemente, toda la atención se centrará en la novedad. La innovación pedagógica no puede limitarse a la introducción de algunas tareas nuevas. La renovación suscitada por la elección de una pedagogía de las motivaciones también se refiere a nuevas estrategias, nuevas maneras de hacer y decir que queremos introducir en la animación de la sesión con el fin de que cada alumno pueda tomar iniciativas y lograr algo, pueda aprender de los demás y enseñar a los demás. Para lograr esto, excepto si ya disponemos de un amplio repertorio de comunicaciones estimulantes y de una gran calidad de improvisación, hay una vía que parece ineludible: es poner por escrito algunas consignas nuevas en relación con los momentos clave de la evolución y la diferenciación de las tareas que queremos introducir, como por ejemplo: una estimulación al trabajo autónomo en el lanzamiento de la tarea, un anuncio de evaluación tras aportar una consigna cualitativa, una incitación a la creatividad o la cooperación... En la redacción de cada una de las consignas intentaremos, ante todo, reducir al máximo el volumen de la comunicación y elegir las palabras que conecten desde el punto de vista cognitivo y afectivo. Huelga recordar este escollo que consiste en reproducir formulaciones de consignas adoptadas de otros profesores. Sólo una intención fuerte que se exprese de manera auténtica y personal tiene posibilidades de estimular motivaciones en el grupo-clase.

4.3. Sugerencia de un modelo de preparación

Este paso obligado por la preparación del "*qué decir*" para ayudar a los alumnos a aprender, sobre todo entre ellos y por sí mismos, puede parecerle a más de uno un método fastidioso, susceptible de frenar un poco el deseo de innovar en materia de motivaciones y de la valorización del mayor número posible dentro del grupo-clase heterogéneo. Por esta razón debe abordarse un sistema flexible de preparaciones a largo plazo. Se trataría de constituir progresivamente, solo o en colaboración con otros, un fichero de

tareas y de recurrir a él según las necesidades de temas a desarrollar en las sesiones. Las tareas serían clasificadas por disciplinas y en cada una de ellas por objetivos más particulares. Cada tarea catalogada incluiría los ingredientes principales del enfoque evolutivo y diferenciado que serían consignados en una misma ficha. Esta ficha sería sucinta por un esfuerzo de economía en la escritura y para la facilidad de utilización, pero al mismo tiempo sustancial en su contenido.

Además, debería permanecer abierta a todo enriquecimiento posterior: aportaciones procedentes de colegas o adaptaciones producidas por la dinámica de los grupos-clase en que la tarea evolutiva se haya experimentado. Una preparación inmediata podría ser entonces una simple reunión de varias fichas que respondieran a los objetivos de aprendizaje previstos. Evidentemente, corresponde a cada usuario (o grupo de usuarios) determinar la forma que adoptará este tipo de ficha, así como prever una clasificación de los grandes temas de aprendizaje en las diferentes disciplinas enseñadas. El ejemplo propuesto al término de este apartado pretende dar una idea de los ingredientes (dibujos y consignas) que podría contener este tipo de material pedagógico.

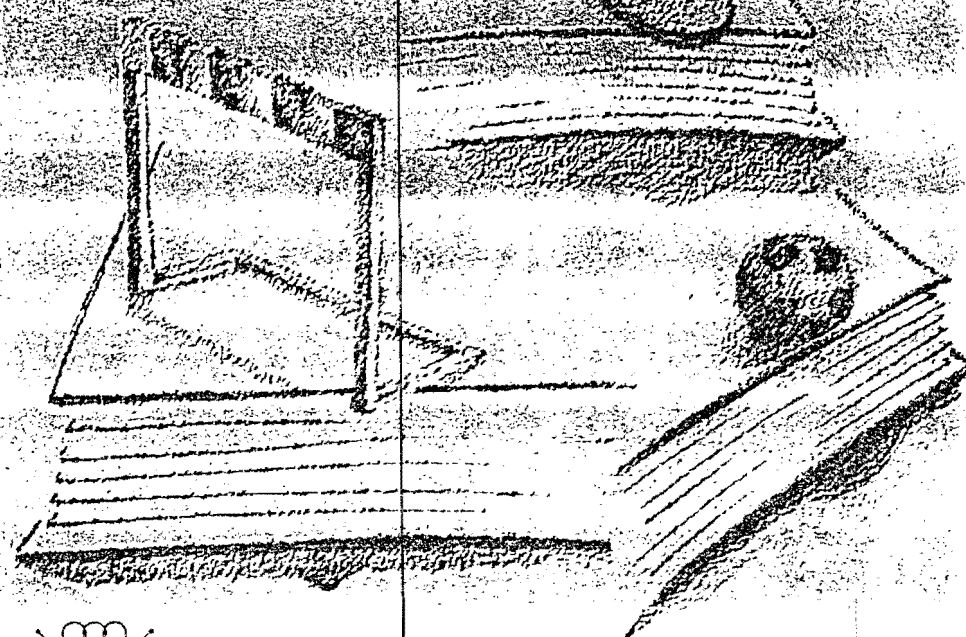
Este tipo de preparación a más largo plazo no prevé cuestiones tan importantes como las de previsiones de organización y cierta gestión del tiempo de la sesión. Esto será objeto necesariamente de una preparación más ajustada. Pero sea cual sea el tipo de preparación utilizado, no es menos cierto que ésta nunca es más que un material básico. Porque lo que se busca es una participación activa de los alumnos, la sesión sólo raramente será la reproducción fiel de su preparación. Cronometrar cada una de las situaciones o prever exactamente su número no tendría ningún sentido. Es la *dinámica* del grupo-clase lo que el profesor habrá sido capaz de suscitar, así como otros imponderables, lo que regulará en definitiva la cantidad de tareas abordadas y la duración o amplitud de la evolución de cada una de ellas. Cuanto más sólida sea la preparación, mayor será la confianza del profesor en sí mismo y más avivada su disponibilidad para reaccionar al imprevisto. Preverlo todo, programarlo y organizarlo todo, para que todo "*funcione*" en las clases de educación física sería, en cierto modo, negar los valores de autonomía y participación. Desde que intentamos explotar la propia creatividad de profesor al igual que la de los alumnos, desde que "*ayudarle a aprender*" gana terreno progresivamente al "*hacer aprender*", entramos necesariamente en un área de incertidumbre. En definitiva, desde el punto de vista de los métodos interactivos que nos ocupan, el ideal no es tanto reducir al máximo lo imprevisible, sino, al contrario, prepararse para explotarlo bien.

Sáenz-López Buñuel, Pedro (1997), "El profesor de educación física principiante. Dificultades en las primeras experiencias docentes", en Miguel Ángel Delgado Noguera (coord.), *Formación y actualización del profesorado de educación física y del entrenador deportivo. Experiencias en formación inicial y permanente*, Sevilla, Wanceulen, pp. 39-46.

FORMACIÓN y ACTUALIZACIÓN del PROFESORADO de EDUCACIÓN FÍSICA y del ENTRENADOR DEPORTIVO

*Experiencias
en formación inicial
y permanente*

Miguel Ángel
Delgado Noguera
(Coordinador de la obra)



ED WANCEULEN EDITORIAL DEPORTIVA, S.L.

EL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA PRINCIPIANTE. DIFICULTADES EN LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS DOCENTES.

Pedro Sáenz-López Buñuel.

1. CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR PRINCIPIANTE.

1.1. Generales a todos los profesores.

Todos los docentes, en cualquier nivel de enseñanza, hemos pasado una primera fase de aprendizaje práctico en la que, en mayor o menor medida, hemos sufrido ciertos problemas, y bastantes preocupaciones. Marcelo (1992) constata que el primer año de enseñanza es un período que se caracteriza por poseer unas características específicas dentro de la carrera docente.

La iniciación a la docencia la define Burke (1988), en Marcelo (1992, pág.9) como «el período de tiempo que abarca los primeros años de enseñanza, en los cuales los docentes han de realizar la transición desde estudiantes a profesores».

Esta etapa suele estar representada por numerosas tensiones, y aprendizajes intensivos en contextos desconocidos, y agravada por la inseguridad y falta de confianza que suelen tener los profesores principiantes. Veenman (1984), en Marcelo (1992), denomina esta fase como «Shock de realidad».

Este mismo autor también cita a Fuller y Brown (1975), quienes identifican tres *etapas evolutivas de preocupaciones* de los profesores:

- 1ª) *Supervivencia personal*, en la que el profesor busca mantenerse en su rol: conseguir el control de la clase y agradar a los alumnos.
- 2ª) *Situación de enseñanza*, preocupaciones sobre los materiales y métodos de enseñanza, sobre el dominio de destrezas en situaciones didácticas.
- 3ª) *Hacia los alumnos*, hacia su aprendizaje, a responder a sus necesidades sociales y emocionales.

Los maestros principiantes reúnen una serie de características comunes. González (1988) comenta la hipertrofia del rol de profesor que suele tener el maestro principiante, es decir, que trata de asumir todos los problemas. Como curiosidad destaca el origen

socioeconómico medio-bajo de los estudiantes de Magisterio. Este autor cita los siguientes rasgos psico-culturales de los maestros en fase de formación inicial:

- a) *Conocimiento práctico limitado.* Sobre situaciones, sobre las características de los niños, y sobre el currículum.
- b) *Baja complejidad cognitiva.* Interpretaciones y reflexiones demasiado simples de lo que ocurre en el aula.
- c) *Antiteorismo-practicismo.* Una idea demasiado extendida entre los maestros es pensar que la cantidad de teoría aprendida durante la carrera no sirve para nada.
- d) *Utilitarismo.* Reduccionismo hacia la práctica. Sólo les interesa los recursos para resolver las necesidades prácticas.

Existen numerosas investigaciones que comparan los profesores principiantes con los expertos. Graham, G. y otros (1993) resumen en tres aspectos las principales diferencias entre el profesor principiante y el experimentado:

- 1- *Planificación.* El profesor experimentado es capaz de predecir lo que va a ocurrir, planificando y modificando más adecuadamente que el principiante.
- 2- *Conocimiento del contenido pedagógico.* El profesor novato encuentra más dificultades didácticas. Por ejemplo al explicar una actividad, utilizará más tiempo y lo hará sin estructuración y con menos claridad que el experto.
- 3- *Toma de decisiones durante el proceso.* El profesor principiante está obsesionado por la tarea; sus decisiones variarán en función de este parámetro. El profesor experto tomará decisiones pensando más en el niño que en la tarea. Marcelo (1987) cita a Galluzzo (1984) quien afirma que los profesores en formación son poco flexibles al transformar las decisiones preactivas.

Volviendo a los profesores principiantes, Cole (1990) señala que al profesor principiante se le considera un entusiasta, lleno de energía y con altos ideales educativos. En la Universidad estudia la teoría pedagógica y de otras ciencias, pero el mundo real, en clase, estas teorías no son aplicables. La diferencia entre los ideales de su formación y lo que sucede en las escuelas es enorme. Este choque con la realidad, debido a los numerosos problemas que el profesor se encuentra, produce cambios en su conducta docente y, en ocasiones, algunas frustraciones.

No obstante, Butler y otros (1990) citan a Waller (1932) quien caracteriza a los principiantes como «preparados para ser formados en la enseñanza». Esto da pie a la posibilidad de actuar sobre esta primera fase para disminuir los problemas, y, por tanto, las preocupaciones de los profesores principiantes.

1.2. Específicas a los profesores de educación física.

La situación del profesor principiante de Educación Física es común al del resto de compañeros. Pero las condiciones específicas de nuestra asignatura, hace que, en algunos casos, las circunstancias sean especiales. García, H.M^a. (1994) confirma el bajo estatus de la Educación Física por falta de especialistas, las escasas e inadecuadas instalaciones, etc.

Esta autora añade que en los profesores noveles la planificación da seguridad y confianza, hacen buenas planificaciones pero fallan en la práctica. Señala que el mando directo es el estilo de enseñanza más utilizado por los principiantes, porque les da seguridad.

Conocen los estilos de enseñanza a nivel teórico pero fallan en su implementación práctica. Tienen gran obsesión por el control y la organización, debido a la especial complejidad que estos aspectos tienen en la eficiencia de una clase de Educación Física. El conocimiento de resultados se dirige más a la corrección del comportamiento que al perfeccionamiento de la destreza, buscando una buena organización. Evalúan en función de la participación y disfrute de los alumnos.

Sobre las preocupaciones del profesor de Educación Física, Del Villar (1993) insiste en que las más significativas son la inseguridad, las constantes dudas, y dificultades, y los problemas de autopercepción docente por el brusco «choque con la realidad».

En una investigación, Tan y otros (1994) estudian las diferencias entre profesores aprendices y competentes en Educación Física. Citan a Berliner (1988) quien propuso 5 etapas:

1. APRENDIZ
2. PRINCIPIANTE AVANZADO
3. COMPETENTE
4. HÁBIL
5. EXPERTO

Los resultados más interesantes de esta investigación son:

- Los expertos son capaces de anticipar situaciones, de controlar las contingencias.
- Los aprendices atribuyen las dificultades de aprendizaje de los alumnos a problemas sociales como la inactividad o los videojuegos, quitándose responsabilidad de sus acciones. Los competentes, sin embargo, lo perciben como un problema de la estructura y organización de la sesión, más que de otros factores.
- Los profesores expertos admiten sus conocimientos inadecuados, intentan identificar los componentes importantes de la habilidad y enseñar cada parte adecuadamente. Los aprendices enseñan basándose en normas generales aceptadas o su autoridad como profesores.
- Cuando planifican reconocen la variabilidad de las habilidades y conocimientos de los estudiantes, usan evaluaciones subjetivas y constantes tomas de decisiones. Los aprendices perciben más limitadas las variaciones.

Concluyen diciendo que los aprendices necesitan distintas formas de entrenamiento de formación para reducir el tiempo de las primeras fases citadas por Berliner.

Las fases ya conocidas de Fuller y Bown (1975), las cita Del Villar (1993), aplicándolas a la Educación Física:

1. SUPERVIVENCIA. Interés del profesor por asumir el rol docente, el control de la clase y la aceptación de los alumnos. MONK (1983) destaca la inseguridad, soledad, inadaptación, problemas organizativos y de disciplina).
2. INTERÉS POR LA ENSEÑANZA.
3. INTERÉS POR ALUMNOS. En Educación Física estas dos fases se solapan. La causa puede ser la alta motivación y participación de los alumnos hacia la asignatura, y que los contenidos de enseñanza son más difusos.

2. PROBLEMAS QUE SE ENCUENTRA EN SUS PRIMERAS EXPERIENCIAS DOCENTES.

Presentadas las características de los profesores principiantes, vamos a analizar que tipo de problemas son los más frecuentes. Montero y Cebreiro (1988) destacan la escasa información que reciben sobre el centro y su organización, sobre el curso, el anterior profesor, sobre la normativa, etc. Constatan una cultura de la enseñanza (Fleiman-Nerfsey y Floden, 1986) que los profesores experimentados trasladan al novel a través del «ritual de iniciación» e informaciones formales e informales. Parece que muchos experimentados evitan el esfuerzo de integrar al novel. En parte, puede ser porque son sustitutos o provisionales, aunque los noveles piensan que es porque tienen una pobre consideración de ellos como profesionales.

En su investigación Coronel (1988) insiste en que uno de los principales problemas de los principiantes es la mala gestión administrativa. Señala que «*los problemas percibidos quedan enmarcados dentro de una compleja red de conexiones e interdependencias y su dirección y control aumenta con rapidez en el transcurso del primer año de docencia*». Queda de manifiesto la imposibilidad de separar los aspectos pedagógicos de los administrativos o propios de un proceso de socialización en una realidad y contexto desconocidos.

Veeman (1984) en Marcelo (1992) ha llevado a cabo un trabajo de revisión de 83 estudios sobre problemas percibidos por profesores principiantes en su primer año de docencia en diferentes países, utilizando el cuestionario y entrevista como los métodos de uso más frecuente. El orden de los problemas fue:

1. Disciplina de la clase
2. Motivación de los estudiantes
3. Tratar las diferencias individuales
4. Valorar el trabajo de los estudiantes
5. Relaciones con los padres
6. Organización del trabajo de la clase
7. Insuficiencia de materiales
8. Tratar los problemas de los alumnos individualmente
9. Carga docente pesada debido al insuficiente tiempo de preparación
10. Relaciones con los colegas
11. Planificación de las lecciones etc.

Sin embargo, Del Villar (1993) especifica que la motivación no es un problema importante en Educación Física, como si lo es en otras áreas. Por tanto esta clasificación de Veeman se modificaría en algunos aspectos.

En función del sexo, Marcelo (1992) también detecta diferencias en los problemas. Las profesoras encuentran dificultades importantes en la disciplina, mientras que para los profesores es mayor problema el elevado número de alumnos en clase.

Este mismo autor investiga los problemas de los principiantes en Educación Primaria y Educación Secundaria. A los profesores de Primaria les preocupa no tener información suficiente sobre los alumnos y su ambiente familiar. Otros problemas destacados son la disciplina en clase y la escasa motivación de los alumnos. Además de los problemas didácticos, los profesores viven con intensidad otros como cambiar de escuela cada año, ser sustituto de otro profesor, etc. Una queja generalizada de los profesores principiantes es la insuficiente dotación de infraestructura de los centros educativos, de materiales didácticos.

Por otra parte, la carga docente, impartir diferentes asignaturas a su especialidad y el elevado número de alumnos por clase representan problemas importantes para algunos profesores principiantes.

Algunos de estos problemas son especialmente significativos en Educación Física. La falta de instalaciones y material condiciona nuestra asignatura como a ninguna otra. El número de horas de clase a la semana es una frustración para el profesional de nuestra área de conocimiento. También ha sido, y aún es, muy común que maestros no especialistas tengan que dar clase de Educación Física. El problema, además del desconocimiento, es la falta de interés que, en general, existe en el profesorado y en la sociedad hacia nuestra asignatura.

En un estudio, Wendt & Bain (1989) comparan profesores antes de su primera experiencia y profesores en servicio. Destacan un especial interés por la disciplina y el control de la clase en los profesores de Educación Física. Los inexpertos tienen más interés en sí mismos y los expertos en las necesidades de los alumnos (basados en Fuller, 1970).

En los profesores principiantes, Del Villar (1993), analiza los problemas en Educación Física. La planificación y los problemas de control destacan por encima de otros. Se preocupan por los contenidos que no dominan, por las explicaciones de los ejercicios, por la organización. Cita a Sanford, Emmer y Clements (1983) quienes afirman que los profesores eficaces perfilan las rutinas organizativas en las primeras sesiones. La evaluación, también es una preocupación importante.

El control-gestión del aula es la principal preocupación del principiante en Educación Física debido a la dificultad específica que tiene, y a su inseguridad. La visión idealista y permisiva que tiene del rol del profesor, se enfrenta a la necesidad de tener un mínimo de disciplina. El principiante adquiere una actitud docente ondulante entre el autoritarismo y la permisividad. Este estilo docente de inseguridad e inconformismo, evoluciona hacia una mayor estabilidad y satisfacción, según comprueba Del Villar en su investigación.

3. PROPUESTAS DE ACTUACIÓN PARA DISMINUIR LOS PROBLEMAS.

La enseñanza es analizada por Cole (1990) como un fenómeno complejo y personal. Las numerosas investigaciones sobre el pensamiento del profesor evidencian que enseñar es mucho más que aplicar una teoría o una habilidad. La socialización del profesor es el aspecto que más va a ayudar al principiante a solucionar sus problemas y preocupaciones. Van a influir, de forma determinante, las teorías implícitas de cada profesor sobre la enseñanza. Éstas, se van formando por las experiencias, ideas y otras influencias del contexto.

La experiencia es, indudablemente, un factor que forma al profesor, tal como ratifica Marcelo (1992). Pero además, Del Villar (1993) demuestra la necesidad de intervenir con prontitud, sobre todo al principio, en la fase de supervivencia.

Marcelo (1992) cita a Wilson y Darcy (1987) quienes implican a la escuela en la formación del profesor principiante para que facilite su formación continua. Las influencias en la socialización del profesor son: a nivel personal, sus teorías implícitas; a nivel de la clase, los alumnos, el ambiente y las interacciones; y a nivel institucional, los colegas, el equipo directivo y los padres. Sin embargo, Montero y Cebreiro (1988) apuntan el vacío legal y la ausencia de apoyo institucional del centro o de la Administración, hacia el interés en disminuir los problemas de los profesores principiantes.

Durante el primer año de experiencia, Marcelo (1992) confirma que el profesor está aprendiendo a enseñar. La experiencia no debería ser el único medio que facilite este proceso. Por esta razón, el profesor principiante debería tener acceso fácil a módulos o programas de formación y/o supervisión.

Por otra parte, Shön (1992) afirma que en la formación existe una falta de conexión entre la preparación en la Facultad y las competencias prácticas reales. Se produce una alta insatisfacción de los profesores en este sentido. Por otra parte, el profesorado tiene una necesidad inherente de desarrollo y renovación. Esto nos lleva a enseñar el «arte» (competencia en situaciones prácticas inciertas, singulares y conflictivas), a través de la reflexión en la acción.

La reflexión es el método más citado por los investigadores para aplicarlo en la formación inicial. Dewey y Shön, citados por Marcelo (1992), introducen la reflexión a través de procesos de introspección, examen, indagación y espontaneidad. Bain (1990) defiende la utilización de la reflexión en los programas de formación inicial. González, J.L. (1988), justifica la importancia de los métodos reflexivos. Williams (1993) utiliza la reflexión en Educación Física como método para mejorar la formación inicial, etc. Marcelo (1987) insiste en «Incluir en Programas de formación elementos instruccionales que propicien la educación del profesor reflexivo en su práctica y de sus decisiones». Butler y otros (1990) analizan la importancia de la socialización en estudios de formación del profesorado. Destacan que los programas ayuden a crear profesores principiantes reflexivos.

La formación según Cole (1990) debe basarse en el constructivismo sobre la enseñanza-aprendizaje, es decir, en la reflexión. El conocimiento del profesor es personal, complejo y dependiente del contexto. Cita a Feiman-Nemser y Buchmann (1986), quienes concluyen que la preparación efectiva debe atender a las creencias de los profesores y prepararles a enseñar desde su enseñanza. Es decir hay que preparar el contexto escolar para continuar con una sistemática reflexión y un análisis de su enseñanza. Los programas de supervisión nacen desde esta idea.

Para que la supervisión funcione es importante que se cumplan una serie de requisitos:

- La Escuela, la Facultad, y la Administración deben trabajar juntos.
- La Escuela debería colaborar con el principiante: asignar la clase de un nivel y área que el profesor domine, facilitarle material necesario, ofrecerle tiempo suficiente para planificar, posibilitar el conocimiento de la escuela (normas, contexto), crear un clima de apoyo, organizar trabajo en grupos.

BERG, M.; MURPHY, D.S.; NAGEL, A.; MALIAN, I. (1989), citan algunos beneficios de la supervisión:

- Satisfacción personal.
- Desarrolla la capacidad intelectual, fomentando la reflexión, la resolución de problemas.
- Mejora técnica.
- Mayor confianza en uno mismo.
- Desarrolla la socialización.

En Educación Física destaca el programa de formación de Del Villar (1993), en el que utiliza la reflexión en la acción a través de la supervisión, seminario, diarios, y entrevistas.

Gracias a la supervisión, los profesores principiantes disminuyen su autopercepción negativa, mejorando su autoconcepto y obteniendo más satisfacciones con la enseñanza.

En su investigación Fraile (1994) diseña un seminario de formación para profesores de Educación Física.

Entre sus conclusiones H.M^a García (1994) expone que, los profesores de Educación Física conceden gran importancia para su formación inicial a las prácticas de enseñanza, y que manifiestan la necesidad de una formación permanente. Dentro del Seminario en el que se desarrolló su investigación, los docentes dan gran importancia a las reflexiones conjuntas en relación a los problemas que la práctica diaria conlleva. Destaca la importancia de utilizar grabaciones audiovisuales para su posterior análisis.

Shulman (1989) expone que los conocimientos que un programa de formación debe incluir son: Conocimiento del contenido, del currículum y del contenido pedagógico. Del Villar (1993) cita a L. Bain quien afirma que en Educación Física, estos conocimientos se deben centrar en:

1. Mejorar la interacción profesor-alumno.
2. Modificar los comportamientos del enseñante.
3. Modificar la actividad motriz del alumno.

Podemos concluir señalando la necesidad de asesoramiento que tienen los profesores principiantes, fundamentalmente en su primer años de docencia. Así, sería interesante diseñar programas de formación teórico-prácticos que contengan reflexión, trabajo y discusiones en grupo, supervisión, observaciones, estudios de caso y/o simulaciones.

4. BIBLIOGRAFÍA.

- BAIN, L.L. (1990). Physical education teacher education. En *handbook of research on teacher education. A project of the Association of Teacher Educators*. Macmillan Publishing Company. Nueva York.
- BERG, M.; MURPHY, D.S.; NAGEL, A.; MALIAN, I. (1989). «The effect of preservice clinical supervision on beginning teachers». *AERA*. San Francisco.
- BUTLER, E.D.; JAMES, T.L.; ALBERG, M.J. (1990). «Teacher Transition: An Assessment of Two Models». *AERA*, abril 16-20. Boston.
- COLE, A.L. (1990). «Personal Theories of Teaching: Development in the Formative Years». *The Alberta Journal of Educational Research*, Vol. XXXVI, nº3 (203-222).
- CORONEL LLAMAS, J.M. (1988). La técnica de la rejilla como vía de acceso al pensamiento del profesor. Experiencia realizada con profesores noveles. En MARCELO, C. (editor). *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Servicio publicaciones. Universidad de Sevilla.
- DEL VILLAR, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- FRAILE, A. (1994). La investigación-acción: como estrategia colaborativa para el profesorado de Educación Física. En ROMERO, S. (Coord.) *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria*. Wanceulen. Sevilla.

GARCÍA, H.M^a. (1994). Consideraciones acerca de un modelo de reflexión-acción aplicable a la formación de profesorado de Educación Física. En ROMERO, S. (coord.) *Didáctica de la Educación Física: Diseños Curriculares en Primaria*. Wanceulen, Sevilla.

GONZÁLEZ, J.L. (1988). Investigación etnográfica sobre el pensamiento de los maestros en período de formación inicial: Una experiencia didáctica en el aula mediante una estrategia de cambio conceptual. En MARCELO, C. (editor). *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Servicio Publicaciones. Universidad de Sevilla.

GRAHAM, G.; HOPPLE, C.; MANROSS, M.; SITZMAN, T. (1993). «Novice and experienced children's Physical Education Teachers: insights into their situational decision making». *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 197-214. Human Kinetics Publishers, inc.

HUTCHINS, C. and MACDONALD, D. (1993). «Beginning Physical Education Teachers and Early Career Decision-Making». *Physical Education Review*, volume 16, nº 2, pp. 151-161.

MARCELO, C. (1987). *Planificación y enseñanza. Un estudio sobre el pensamiento del profesor*. Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

MARCELO, C. (1992). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. C.I.D.E. Madrid.

MONTERO, L. y CEBREIRO, B. (1988). El pensamiento del profesor novel: Análisis de las interacciones entre el profesor novel y las instituciones. En MARCELO, C. (editor). *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Servicio Publicaciones. Universidad de Sevilla.

PASCUAL, C. (1994). Hacia una aclaración conceptual de la formación del profesorado de Educación Física basada en la reflexión. En ROMERO, S. (Coord.) *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria*. Wanceulen, Sevilla.

RODRÍGUEZ, J.M^a. (1994). *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial de los profesores*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

SÁNCHEZ, M^a.R. (1993). *La supervisión clínica como estrategia de formación de profesores mentores y principiantes. TOMO I*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

SHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós y MEC. Madrid y Barcelona.

SHULMAN, L.S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En WITTROCK, M.C. (Coord.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós Educador. M.E.C. Barcelona.

TAN, S.K. Y OTROS (1994). «Differences in novice and competent teachers' knowledge». *AERA*. New Orleans.

WENDT, J.C. & BAIN, L.L. (1989). «Concerns of Preservice and Inservice Physical Educators». *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 177-180.

WILLIAMS, E.A. (1993). «The Reflective Physical Education Teacher: implications for Initial Teacher Education». *Physical Education Review*. Volume 16 Nº 2 pp.137-144.

García, Tzitziki y María Laura Peña Medina (2003), *Relato de una experiencia en educación física: Lo que me dicen los niños* (documento elaborado por una alumna y su maestra de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Física de la Escuela Normal de Educación Física, Morelia Mich.).

Relato de una experiencia en educación física: lo que me dicen los niños...

Tzitziki García¹ y María Laura Peña Medina²

[(Ese día llegué un poco triste, pero al ver a los niños salir corriendo, y al observarlos alrededor de mí, una sonrisa involuntaria me hizo envolverme en su felicidad por salir a jugar un rato)] [Algunos niños no me abrazaron, me miraban de reojo; así que decidí ir a saludarlos y contagiarlos de alegría, les hice cosquillas y les di un beso.] Ya que todos dejaron sus cosas nos reunimos en círculo y yo, sin hablar, escuchaba cómo se reían y se empujaban por ser parte del círculo.

Podría ser más fácil formarlos en líneas, tal vez tomaría menos tiempo, o decirles que se colocaran alrededor de la "cancha", pero el círculo establece una cercanía e igualdad para todos, [confío en que cada vez lo logremos y no me desespere por pensar que las miradas alrededor de la sesión califiquen mi proceder de poco control de grupo;] [trato de calmarme recordando el clásico silbatazo de entrada para captar la atención, seguido por la indicación acerca de dónde colocarse y dar el segundo silbatazo; al respecto, ahora sé que es más valioso integrarlos en círculo o dispersión.]

En realidad, me encantan sus voces y risas alegres, ¿cómo vivir sin ellos? Saludo y algunos siguen distraídos, pero al escuchar el tema "habilidades motrices básicas", voltean por curiosidad. Preguntan, ¿eso qué es?

A veces me pregunto si me entienden, si eso es lo que necesitan o les interesa en verdad, aunque lo confirmo en la acción cuando logramos el propósito de la sesión. Comprendo que este tema es el pretexto para abordar un sinnúmero de acciones que implicarán más objetivos que los mencionados; [he visto que los profesores así les dicen el tema a sus alumnos y trato de sostenerme en ese requisito, ¿y si les digo que el tema será "explorar" o "buscar cómo"? ¿O si no les digo nada y al final lo descubrimos?

¹ Estudiante de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Física, Escuela Normal de Educación Física, Morelia, Mich.

² Maestra de la Escuela Normal de Educación Física, Morelia, Mich.

Yo les explico que es muy sencillo: correr, saltar, atrapar, gatear, lanzar y que diario lo hacen cuando juegan y se divierten libremente, así que en la clase nos vamos a divertir igual.

Me cuesta trabajo no abusar de su interés por la actividad lúdica; al decirles "vamos a trabajar" o "vamos a jugar" me siento ansiosa porque puedan interiorizar conmigo "vamos a aprender" y lo que sucede es que he criticado a muchos

colegas que en sus sesiones plantean todas las actividades como juegos "organizados" y quiero evitar ser "entretenedor o entrenador", [lo que sí tengo claro es que ellos aprenden a través del juego,] este espacio les permite combinar lo conocido y lo desconocido, colocarse en un rol diferente y descubrir así acciones llenas de significados para ellos.

[Ansiosos, Luis Miguel y Karla preguntan por el calentamiento, y como siempre, les pregunto a todos con qué juego quieren empezar de acuerdo con el tema.]

Surge la palabra "calentamiento", en ese momento no me explico cómo es que la conocen y qué entienden por ella, ¿el inicio? No buscaremos un rendimiento motor, así que evito recordar cómo abusamos con los jóvenes y les indicamos dar vueltas a la cancha o realizar ejercicios de "calistenia" que realmente no se requieren. Con los alumnos de cuarto y quinto grados de primaria sucede lo mismo: les pedimos hacer sentadillas u otro ejercicio, y ellos siempre están ávidos por hacer lo que uno les dice.

Rodrigo (un niño muy atento y participativo) dice: "encantados chinos" y la mayoría apoya con un "sí" o con un "y yo encanto"; algunos se paran y Rafa, como siempre, se me cuelga de la mano para que lo elija. Pero, les recuerdo que todos van a pasar, que hay que cuidarnos entre todos y que no hay que salirnos de la cancha de basquetbol. Y como todos están ansiosos por correr... escojo a Martha que es un poco tímida y a Camilo; otro niño muy activo, no se espera a que empiecen a correr y encanta a dos o tres distraídos.

Aquí, para decidir qué propuesta se acepta, a quién le toca "encantar", dónde me coloco yo, quién sigue, [hago una lectura rápida de sus expresiones: quién se ve cansado, quién nunca "pasa", si aprueban de mi sugerencia, quién necesita apoyo o considerar a los demás.] La experiencia de esta lectura corporal es muy

082

importante para mí, en ese instante todos corren, se detienen, se observan entre sí; es maravilloso cómo ellos regulan su velocidad, cuando se detienen al sentirse agitados, miran respirando o se dejan atrapar resignados y recuperándose. [Confirmando que no se requiere dosificarles las cargas de trabajo, ellos pueden hacerlo.] no necesito pedirles "vamos a correr para ejercitarnos", vuelvo a recordar la palabra "calentamiento" y observo a los niños, ni lo necesitan, ni ese es el propósito.

Al instante se escuchan risas y sin darme cuenta a mí me "encantan" por estar parada, pero aún no separo las piernas cuando Alonso pasa por debajo y sigue corriendo. Así que empiezo a trotar para evitar ser atrapada y aviso que ahora los que encantan son Rafa y Jaime, todos los niños se detienen y observan buscándolos, pero algunos son sorprendidos y les causa mucha risa el quedarse en el inicio de la carrera. Me gusta cuando gritan "ayúdenme": entonces dos o más compañeros tratan de pasar por debajo de sus piernas para liberarlos.

Es increíble cómo manifiestan expresiones de súplica ficticia, aparece el gesto personal de cada niña y niño, es propio; si les indicara "qué hacer" seguirían mis gestos o centrarían su mirada continuamente en mi gesto corporal; descubro en ellos la alegría de vivir, su sonrisa y sus muecas, cómo exploran, eluden, se esconden, suben y bajan, cómo resuelven: separación de piernas a tiempo, detenerse y controlar su cuerpo a tiempo, quedarse inmóviles y enseguida salir corriendo.

[Ya que todos pasaron, pregunto si alguien falta y Karla contesta: "¡la maestra!", así que me toca sola)] por lo que me cuesta trabajo encantarlos a todos... trato de perseguirlos por turnos, pero sin encantarlos, ya que algunos corren atrás de mí para que no los vea; en el fondo veo a Eréndira que está riéndose discretamente porque nadie la ha logrado encantar, así que decido ir por ella.

Es difícil sólo perseguir a una niña pensando en todos, con la mirada la sigo "persiguiendo"; aunque en el camino hago "fintas" a los demás; sé que debo atender al grupo, a la vez que a Eréndira u otras y otros en lo individual.

Me regreso tratando de correr detrás de todos, pero algunos ya se empiezan a parar, así que los reúno en círculo y les recuerdo cómo se respira: el aire entra por

la nariz, y sale por la boca...; [Luis y Carlos exageran, pero sólo con voltear a verlos y reírme saben que hay que hacerlo bien] Así que trato de observar a todos para motivarlos también.

[Estas pausas son necesarias no sólo para la recuperación o para llamar la atención hacia un cambio de actividad; es prudente propiciar que se concentren tomando conciencia de cómo el respirar influye en los latidos del corazón, en la sensación del pecho y los brazos, en la relajación hasta de su rostro. Esto les ayuda a su conciencia corporal, no basta decirles inhalar y exhalar, hay que aportarles la referencia del contacto con su interior y la manifestación externa del respirar profundo y consciente.

Les explico que vamos a jugar con pelotas y que hay que cuidar que no se ponchen, además de respetar a los demás. Todos quieren su pelota y corren a la bolsa; sé que hay para todos, pero me preocupa que se lastimen o empujen, así que me acerco y veo a Rodrigo tirando las pelotas de la bolsa y cada quien agarra la suya. De repente, veo la dichosa pelota azul (la única) y tengo que sacarla y decir que es la mía, porque si no, comienza la peleadera. Dejo que todos empiecen a jugar con su pelota unos minutos y luego les pregunto: [¿de qué otra manera podríamos jugar con la pelota?] Casi todos los niños coincidieron con que juguemos a patearla, lo cual a mí me pareció muy repetitivo. Pero eso les gusta mucho.

[Esto que hicieron los niños es muy común, por la influencia del fútbol.] Cuando me inicié a trabajar con ellos siempre lo pedían y realmente algunos corrían, otros se quedaban parados y uno o dos niños pateaban la pelota, y aunque no todos participaban se sentían integrados, porque "conocen" lo que es el fútbol a través de la televisión, el periódico o revistas. Aún ahora, después de enriquecer la experiencia de jugar con la pelota experimentando diversas formas, debo respetar su propuesta y propiciar que descubran más posibilidades.

Continúo con las preguntas y escucho sus propuestas, algunas niñas no las expresan verbalmente sino las realizan; por lo regular, los niños gritan las respuestas. Eréndira rueda su pelota por un canalito del patio y me mira buscando

aprobación, le respondo: ¡muy bien! Seguimos jugando de una manera y de otra con las pelotas.

Este momento es más individual, las niñas se concentran en hacer girar la pelota y manipularla, los niños son más "alocados" y prefieren lanzarla y patearla. Por cada uso de la pelota se nota la personalidad propia al decidir cómo asirla, la fuerza al sostenerla y lanzarla, la búsqueda de referencia en el espacio para captar dónde inicia y dónde termina el recorrido de la pelota, cómo alternan o prefieren el pie o el brazo, derecho o izquierdo; la noción del tiempo cuando la lanzan, botan cerca o lejos y esperan pacientes a que la pelota regrese a ellos; cómo se esfuerzan y sudan al buscar más posibilidades; es curioso cómo esa intensidad es diferente a cuando les decía "lancen la pelota así", "hay que rodar la pelota de línea en línea", entonces buscaban "ganar" o ver quién lo hacía "mejor". [Observo la sesión y no tengo que calificar como buenas o malas las acciones motrices descubiertas o generadas por ellos mismos; cada quién lo hace a su tiempo y de acuerdo con un ritmo...]

Después de un tiempo, decidí cambiar de actividad y saqué unos aros de colores; al verme con el material supieron que debían dejar las pelotas en el costal y poco a poco lo fueron haciendo, los reuní en círculo y les dije que ahora íbamos a jugar con aros; en eso, Mariana me dijo que quería un aro de color rosa, y así cada quien empezó a pedir el aro que más le gustaba, únicamente Zoed me decía que no le importa si le daba otro color y afirmaba que él sólo quería jugar con los aros y no le importaba el color. Bueno, me sorprendí mucho, ya que fue lo suficiente inteligente para tratar de decirme que le diera el de color azul, y así lo hice, eso me ayudó a que varios tomaran el aro sin importar el color, y [valoraran el aro por su posibilidad de acción no por su color.]

En el recreo suelen solicitarme los aros y es curioso cómo recuerdan y toman el mismo aro que en la sesión de educación física y continúan explorándolo libremente. Me gusta cómo en este tiempo libre, a la salida o entrada del recreo, establecen sus propios códigos: unos juegan pelota, pero no intervienen en el juego de los aros, están a una distancia y saben qué territorio ocupa cada grupo de niñas y niños, ¡claro! no falta el que pasa y aturde o toma el aro, pero es

085

momentáneo, ante la reacción de pertenencia del otro, inmediatamente lo suelta y sigue su camino. *[Este actuar me habla de un aprendizaje de las sesiones de educación física.]* *[Si los niños en el recreo continúan el juego de la sesión, se observa cómo aprovechan el uso del espacio y del material, los grandes respetan a los más chicos, ellos proponen y respetan actividades motrices libremente; considero que voy por buen camino.]*

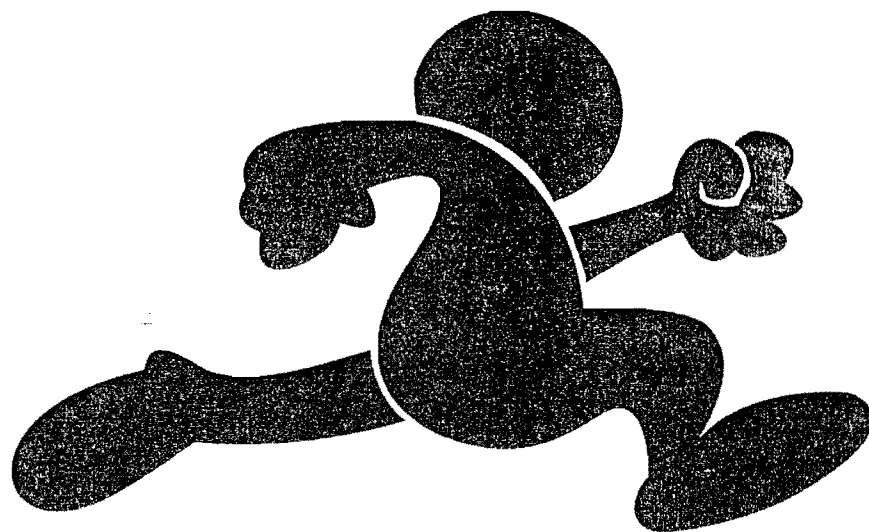
Después, en un momento que los niños estaban muy divertidos jugando con los aros de manera individual, les comenté que íbamos a imaginarnos que eran unos carros y que nuestro aro era un volante: ahora nos íbamos de paseo por toda la carretera (o sea el patio), ¿cómo hacerlo en parejas? ¿Quién maneja primero? *Observo que cuando se integran en parejas o en equipos de más niños, suelen imprimir más velocidad, establecen, aun cuando no se trate de ello, una oculta competencia, a diferencia de cuando juegan individualmente: se concentran o como que se escuchan a sí mismos... trato de que también en parejas se dé este diálogo; ya que se colocaron bien el aro y lo sujetan fuerte los dos niños, ¡ahora sí, a correr! Es increíble la capacidad de comunicarse sin hablar entre ellos, uno permite al otro, otro genera y decide mientras que aquel acepta; si yo defino las parejas y establezco la acción en todos los casos, lo que sucede es que se regañan entre ellos: ¡así no!, ¡es así!, ¿verdad maestra que él no lo hace bien? Me siento a gusto de no tener que mediar en este caso, porque no se generan estos pleitos.*

Hacemos una pausa para respirar, continuamos: ¿el aro puede ser una llanta?, ¿un parabrisas y los dos miramos a través de él? Utilicé unos pañuelos de color verde, amarillo y rojo, los niños iban a identificar que, cuando yo levantaba el pañuelo rojo se tenían que parar, y cuando yo levantara el pañuelo verde tenían que correr, el amarillo señalaba que sólo iban a caminar. Fue muy divertido practicar así con ellos, porque en cada movimiento que hacía cada niño había una expresión inimaginable en el rostro.

Además de que corroboro sus alcances de coordinación entre el aro y el compañero, el equilibrio al detenerse haciendo alto, cómo establecen las distancias y la velocidad que imprimen y que después de un tiempo tratan de

predecir en qué momento les voy a marcar el cambio y cuál pañuelo seguirá, aminoran la velocidad o se acercan o se colocan donde puedan mirarme, aprecio su proceder y actuar; es cuando valoro el proceso en que ellos se regulan y proponen (programan), aun cuando el camino es más largo que: ¡suban y bajen!, ¡en línea y el que hable...! ¡No se hace así, fíjense cómo se hace! Es el momento de pensar: ¡así es!, y reflexionar, ¿por qué antes tomaba esa actitud?

Ya casi al terminar la clase les dije que cada uno escogiera un medio de transporte, hubo algunos, como Sofía, que me dijeron que jugaríamos al trenecito; todos en fila y agarrados del aro de enfrente y del suyo, tenían que sostenerlos muy bien, avanzamos todos juntos, después empezamos a cantar. Para terminar regresamos al círculo y les dije que se imaginaran una florecita, la iban a olfatear para que después le soplaran al pastel de velas. Esta es una forma para trabajar la respiración. Les dije que cada uno se sentara en su aro a relajarnos y a platicar: tratamos de recordar en qué momento de la sesión no mostramos respeto hacia los demás y en qué momento lo logramos; también recordamos los momentos en que saltamos, corrimos, lanzamos, las formas en que lo hicimos. ¡Bien!, Rafa señala que podríamos meter la mano y hacer girar el aro, acordamos hacerlo en la siguiente sesión. Javier comentó que teníamos que aprender a chutar y tirar con las pelotas. Con esas tareas pendientes dejaron los aros y formando un tren se fueron a su salón, lo hicieron encantados: la satisfacción que me quedó, después de la sesión, fue darme cuenta de cómo los niños se expresan y aprenden con base en sus propias acciones motrices.



OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA

DOCENTE II

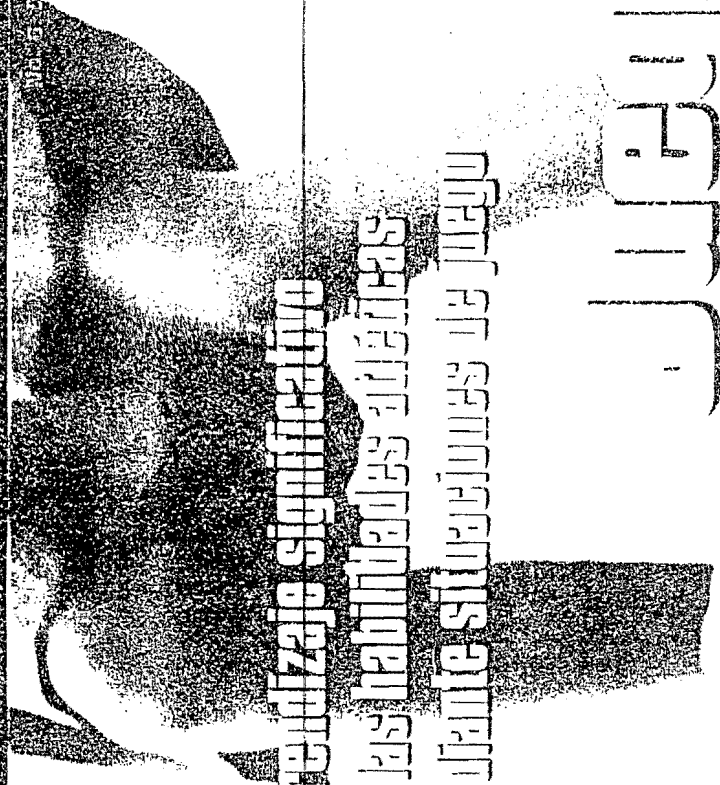
4
semestre

BLOQUE II

MAGISTERIO

EDUCACION Y PEDAGOGIA

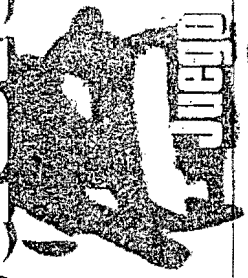
Vol. 5, diciembre 2003 - Enero 2004



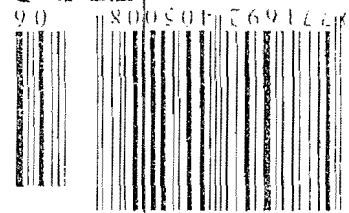
Aprendizaje significativo
de las habilidades afectivas
mediante situaciones de juego

JUEGO

EDUCACIÓN



JUEGO Y DESARROLLO DE LAS
HABILIDADES AFECTIVAS



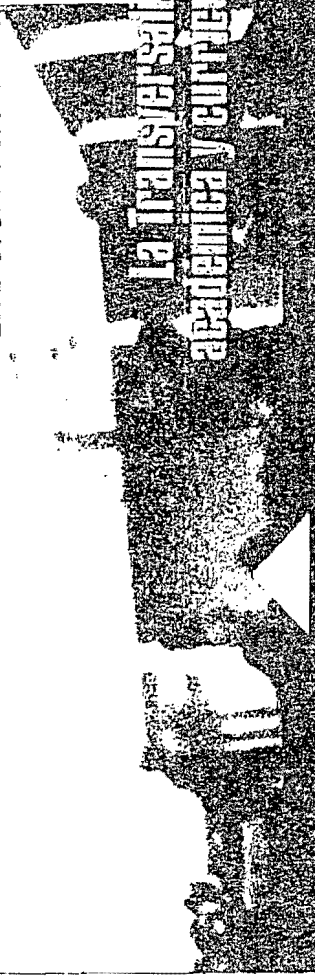
ISSN 1692-4053

REVISTA



Joan Martínez Alier
Profesor de Geografía (Geografía)

La Interacción del Juego
y el Aprendizaje



La Transversalidad
académica y curricular

Brito Soto, Luis Felipe (2003), "El saber cómo: hacer, actuar, desempeñarse, quid del juego y la educación física", en *Magisterio, educación y pedagogía*, núm. 6, diciembre-enero (2004), Colombia, pp. 25-28.

Desterrada la dicotomía cuerpo y mente, hemos reafirmado al juego como una de las más potentes herramientas pedagógicas para lograr en los escolares la edificación del saber como del juego es medio y sistema: medio, pues posibilita a un grupo de niños una manera de aprender e, y trabajar juntos a partir de un interés y motivación común; sistema, porque constituye y representa un convenio de realización y disfrute mutuo. La acción motriz es significativa en este contexto, porque se afirma en tres elementos fundamentales —hacer, actuar y desempeñarse— y se moviza en el juego como medio de experiencia e instrumento de conocimiento.

El saber cómo: hacer, actuar, desempeñarse, quid del juego y la educación física

Luis Felipe Brito Soto (México)
Director General de Educación Física,
deportes y Recreación, Dirección de Materiales
y Contratos Educativos
de la Secretaría de Educación Pública

En el momento del recreo

Un grupo de niños se organiza para jugar a "las correteadas". Hay ya un conjunto de perseguidos y otro de perseguidores; inicia el juego y vemos que salen corriendo en todas direcciones en pequeños grupos de dos y hasta tres que se corre-

tean. Esta acción se da en el marco de un patio escolar poblado de niños concentrados en otras acciones: unos están a la cuerda, otros, agazapados, juegan a las canicas, los demás contemplan, conversan o simplemente están sentados en la banca que flanquea el patio. Centraremos la mirada y a través de un aumento hemos de seguir el camino de los niños que participan en el juego de las correteadas:

Emiliano corre, al tiempo va comiendo su refrigerio, esquiva a los niños más pequeños para no chocar contra ellos, hace muchos cambios de dirección pues no quiere ser capturado, con el rabillo del ojo dirige la mirada hacia adelante mientras cuida que su perseguidor no le alcance y le toque la espalda para "quemarlo" y capturarlo.



Después de haber comenzado por ejercitar su cuerpo y sus sentidos. Hemos ejercitado su espíritu y su pensamiento. En fin, hemos reunido el uso de sus miembros al de sus facultades. Hemos hecho un ser actuante y pensante; y no nos queda más, para completar al hombre, que hacer un ser amante y sensible, es decir, perfeccionar la razón por el pensamiento"

Rousseau

Este pequeño análisis debe asociarse necesariamente al tipo de conocimiento de carácter procedimental que permite a las personas la realización de los cometidos motrices a partir del "saber como" y tiene que ver con el "saber hacer, saber actuar y saber desempeñarse". Así, el concepto de acción motriz remite al placer de jugar, pero también a la actualización de un conocimiento de carácter práctico.

Esta acción tan cotidiana, no parece tener mayor análisis que el simple placer hedónico del juego mismo. Sin embargo, podemos profundizar en la escena y verificar que hay más. Hagamos un análisis sencillo de la acción:

1. *Emiliano corre.* Acción que supone, desde la óptica funcional, la movilización de toda su estructura corporal. Desde el ámbito de la expresión, la motricidad y la entidad corporal es "Emiliano que corre", territorio de la corporeidad que encierra gustos, aficiones, la alegría por jugar, por correr.
2. *Va corriendo su retirera.* No hay de otra... el recreo es poco y sus intereses son jugar y comer, hay que aprovechar el tiempo.
3. *Esquiva a los niños pequeños... No debo tener choques... hay que cuidar a los chaviles...* Hay un control de sus desempeños motrices determinado por la senso percepción propioceptiva de su cuerpo. Hay un dominio del espacio.
4. *Hace muchos caminos de dirección.* En efecto, el móvil del juego es no dejarse atrapar, mantenerse en "activo". Toma decisiones, se apropia del espacio y a la velocidad y perspicacia de su perseguidor: por ello cambia con sagacidad de dirección, evade, esquiva, acelera, disfruta su actitud. Hay un control y dominio de sí mismo.
5. *Mirando hacia adelante y hacia*
el mismo tiempo hacia atrás suponiendo en el espacio para percibir sus alcances o no. Hay un registro de todo su cuerpo, de su corporeidad, mira el piso, a la fracción de segundo mira hacia arriba y adelante, luego esquiva y sigue corriendo.

El saber hacer: vínculo entre el conocimiento procedimental y la destreza motriz

El saber hacer, es la primera relación con el saber cómo, y se refiere básicamente a la acumulación y sedimentación perceptiva de los conceptos acerca de cómo se hacen las cosas y, en el tema que nos ocupa, de cómo son los procedimientos, lógica, secuencia, estructura, tipo y cantidad de desempeños motrices que exigen los juegos y actividades desarrolladas en las sesiones de educación física. En principio, esos componentes se incorporan al reservorio motriz de niñas y niños a través de las declaraciones, nociones e instrucciones que los adultos proporcionamos a los escolares en torno a lo que sucederá y cómo serán las acciones que se desarrollarán. Las informaciones puntuales en ese sentido brindan la base para edificar el saber hacer. El saber hacer es el paso previo a la acción: las reglas y su conocimiento son el soporte de la dinámica y gramática de la actividad: cumplen y canalizan el orden de las acciones. La información proporcionada por las reglas y las declaraciones acerca de en qué consiste el juego y cómo son las realizaciones motrices dentro de su dinámica, se ordena y codifica en el pensamiento con la finalidad de ser comprendida por los jugadores, quienes pueden así conocer las posibilidades de acción, los límites de la actividad, la lógica de los desempeños, el móvil del juego, y la forma en que se manipula el implemento.

Un ejemplo que nos permite clarificar este argumento, es la comprensión de la lógica y estructura interna del juego beisbasquet¹: un niño comprende la continuidad, dinámica estructura y lógica de la actividad, previamente a la realización de la acción misma y, posee el conocimiento declarativo de este juego y sabe entre muchos otros conceptos lo siguiente:

- En el equipo de beisbasquet somos nueve jugadores
- Uno de ellos es el lanzador
- La pelota debe rodar para que el jugador pueda patearla
- Los demás debemos completar tres pases antes de quemar al jugador que corre
- Se anotan las carreras que el equipo va logrando
- Al quemar a tres contrarios, nosotros pasamos a patear la pelota....

Estos enunciados declarativos ofrecen informaciones, y aunque no se preocupan por la manera eventual de aplicarlas en la acción, si son circunstancias para edificar las nociones y destrezas referentes a los cometidos motrices, a la vez que proporcionan el sentido y significado de la motricidad.

El saber actuar incorpora al Yo en la acción

Siguiendo con el ejemplo anterior, de la sedimentación perceptiva de cómo es el juego, pasamos a la acción: el momento de jugar, el momento de enfrentar ese saber hacer con los propios desempeños y la disponibilidad corporal. En ese momento, el niño hace una serie de contrastaciones entre aquella idea perceptivo-motriz y el conocimiento procedimental que implica, con la acción concreta, ...ahora se trata de patear la pelota y correr lo más rápido posible antes de que me quemem...

¹ Este juego consiste en patear una pelota, correr en torno a tres bases diseminadas en un área rectangular. Los jugadores de campo en posesión de la pelota, hacen tres pases entre ellos para después embrocarse en una caja de cartón. Si toda esta acción se efectúa antes que el corredor recorra las bases este se "quema" y no contabiliza su carrera; si, por el contrario, el corredor es más veloz que la secuencia de los tres pases, se contabiliza su recorrido. Se intercambian los roles de participación al momento de "quemar" a tres jugadores. Una "entrada" está compuesta por la participación de los dos equipos al momento de completar los tres quemados. Se puede jugar a varias entradas, dependiendo del interés y la motivación de los niños.

Se pone en juego el conocimiento declarativo, tanto de las realizaciones motrices como de las reglas, y la motricidad en conjunto se supedita a ellas, mediante el ajuste y dominio de toda la entidad corporal, las emociones, las ideas, los sentimientos; sobre todo, mediante la aplicación cabal de la lógica y continuidad de la actividad. A esto lo llamo saber actuar.

Saber desempeñarse; el toque estratégico y placentero de jugar

El conjunto de conocimientos referidos a las reglas, sus posibles modificaciones, el aumento de complejidad de los juegos, la codificación y comprensión de las participaciones individuales y del grupo, el móvil y la aceptación de actitudes tales como la tolerancia y la serenidad ante el triunfo y la derrota, forman en alto porcentaje del saber desempeñarse, es decir, son el epicentro y cristalización del nivel más alto de la motricidad ante el placer de jugar.

En efecto, la suma del saber hacer y del saber actuar forma el andamiaje del desempeño motriz inteligente. Residen en ella el conocimiento, la comprensión y la actitud atenta para saber cómo se ejecutan los propios desempeños. Ahora bien, durante el proceso de comprensión de las realizaciones individuales y de conjunto dentro de los juegos, el contexto de la actividad y el nivel de incertidumbre, demandan de los participantes la toma de decisiones y respuestas flexibles que permitan la adaptación y la improvisación. Aparece entonces la solución a los cometidos motrices planteados por las reglas, las respuestas a los desafíos planteados por la secuencia, el orden y la fluidez de las acciones, las fintas, los cambios de dirección, la aceleración y el frenado, la cobertura de espacios de los adversarios, etc. En síntesis, la actualización del conocimiento del saber desempeñarse a partir de decidir qué gesto hacer, cuándo y cómo realizarlo.

Los juegos en educación física no son sustitutos del saber, sino más bien escenarios privilegiados de los procedimientos motrices

A manera de conclusión

Después de esta pequeña incursión en torno al saber cómo y de la contribución que la motricidad y la realización de los desempeños motrices le añaden, conviene reflexionar sobre algunas orientaciones de carácter didáctico que los profesores hemos de tener en cuenta al momento de jugar con los niños:

- Comentarle siempre a los alumnos el tipo de desempeños motrices, actitudes, conceptos y procedimientos que hemos logrado con la realización de determinada actividad o juego. Esto tiene como finalidad provocar la disposición psicológica, motivar la actitud atenta para comprender el tipo de realizaciones, activar la experiencia motriz previa y agilizar el "saber cómo" y posibilitar, en conjunto, el cumplimiento de los cometidos y tareas cognitivo-motrices de acuerdo con el principio de que es más fácil poder hacerlo si de antemano conozco lo que hay que realizar. Los recursos que podemos utilizar, además de la verbalización, pueden ir desde la demostración, la confección de esquemas y dibujos o la observación de videos, hasta la manipulación de implementos y la modificación de las reglas de los juegos.
- Escuchar, conocer y tomar en cuenta las propuestas de los niños para confeccionar situaciones y ambientes de aprendizaje. La solicitud que las niñas y niños hacen por repetir ciertos juegos tiene como origen, entre otros aspectos, el gusto por reiterar ciertos patrones de movimiento, característicos de su edad y desarrollo, cuyo control les proporciona confianza y un desempeño exitoso; la seguridad en la movilización corporal al participar en un juego o actividad relativamente prevista y conocida, lo que supone el ejercicio de una motricidad significativa anclada necesariamente al saber cómo; el reconocimiento del logro o meta de ese juego que se vincula con toda la experiencia previa y con el entramado de respuestas motrices que se pueden utilizar.
- Observar las actitudes de niñas y niños dentro del escenario de juego, para verificar en cierta forma, los aprendizajes y conocimientos que están logrando. Una buena manera es organizar corros para comentar la experiencia, qué gustó más y por qué, cuáles fueron las dificultades presentadas y como se pudieron salvar, como fueron los desempeños motrices, cuales las emociones y sentimientos y cómo superamos en general toda la actividad.
- Dar espacio para jugar como una forma de actualización del saber cómo, pues encierra conocimientos de diversa índole.

¿Maestro y si jugamos también a las correteadas?... ¡Bueno así lo haremos...!

Bibliografía

- AQUINO Casal Francisco (1996) Para no aburrir al niño. Las formas jugadas y juegos para la etapa preoperatoria. Trillas, México
- ARNOLD, Peter (1999) Educación Física, movimiento y currículum. Morata, Madrid.
- BRITO, Soto Luis Felipe (1996) Educación Física y recreación. Edamex, México.
- DÉVIS, Dévis, José (1992) Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados. INDE, Barcelona.
- NAVARRO Adelantado Vicente (2002) El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores. INDE, Barcelona.
www.efdeportes.com

093

CUESTIONANDO TÓPICOS EN EDUCACIÓN FÍSICA: LA ESTRUCTURA DE SESIÓN Y LA UTILIZACIÓN DE LOS JUEGOS COMO RECURSO DIDÁCTICO

Víctor M. López Pastor (Coord.) Roberto Monjas Aguado, Marta González Pascual, Esther López Pastor, José Manuel García de la Puente, Darío Pérez Brunicardi, Mayte Archilla Pratt, Ana García-Peñueta.

vlopez@mps.uva.es

EU. Magisterio de Segovia y Centros de Enseñanza de Primaria y Secundaria de Segovia, Ávila y Madrid

INTRODUCCIÓN

La intención de este artículo es la de cuestionar un par de tópicos que forman parte de la cultura profesional de gran parte del profesorado de Educación Física de nuestro país.

Nos estamos refiriendo a la habitual organización de la sesión en tres fases (*animación* – o *puesta en acción* o *calentamiento*–; *parte principal* y *vuelta a la calma*), y a la utilización masiva de “juegos” como recurso metodológico con el cual trabajar la mayoría de contenidos en Educación Física.

Suelen ser un par de tópicos que de tantas veces como los hemos oído, leído y visto hacer, ni siquiera ponemos en duda que puedan no ser los más correctos. Un par de tópicos que no sólo se asumen como algo normal y natural, sino que incluso a veces se convierten en auténticos dogmas de fe (esto es, en la verdad única e indiscutible), como consecuencia de la reiterada aparición en muchas de las publicaciones de material curricular para el área de EF, y su refuerzo en muchos de los centros e instituciones dedicados a la formación del profesorado. Estos procesos de socialización profesional hacen que ni siquiera nos cuestionemos que desde una perspectiva educativa a lo mejor puede ser preferible hacer las cosas de otra manera.

Confiamos en que este artículo se entienda como una invitación a cuestionamos cuáles son las razones educativas que hay detrás de la educación física que practicamos. Una invitación a dialogar y discutir sobre la educación física que estamos creando entre todas y todos, y que entre todos y todas tendremos que hacer avanzar hasta conseguir desarrollar todo su potencial educativo.

Entendemos que es bueno hacer ejercicios de reflexión y autocritica que nos ayuden a tomar una mayor consciencia de cómo estamos trabajando, y si deberíamos comenzar a modificar los aspectos que consideramos insuficientes o erróneos, educativamente hablando.

Confiamos también en que nadie se sienta herido ni atacado personalmente. Lo que aquí cuestionamos son ideas y planteamientos sobre nuestra profesión, no a las personas que los practican. Lo que no nos convence son algunos de los tópicos más extendidos y habituales en nuestra profesión; así como los procesos formativos que hacen que dichos tópicos se reproduzcan un año tras otro, sin que parezcan avanzar otros modos más educativos de desarrollar nuestra práctica.

EL PRIMER TÓPICO A CUESTIONARSE: LA ESTRUCTURA DE SESIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

En muchos de nuestros centros la estructura dominante de sesión en EF continúa estando basada en criterios fisiológicos, con la habitual estructura de: *calentamiento*, *parte principal* y *vuelta a la calma*, más propia de sesiones de entrenamiento físico-deportivo que de prácticas educativas¹. En otros muchos casos se ha sustituido la fase de *calentamiento* por una fase de *puesta en acción*, con una finalidad más psicológica de motivación y entrada en la situación que la puramente fisiológica. Hasta hace pocos años éstas han sido las prácticas más habituales dentro de la

¹ De hecho, es conveniente recordar que este modelo de sesión fue incorporado a las clases de educación física desde el mundo del deporte.

mayoría de las clases de educación física, sin que casi nadie se las cuestionase.

Si nos limitamos a lo que se dice en la mayoría de los libros y actividades formativas, no parece que sea muy habitual (aunque afortunadamente cada vez lo es más), que haya momentos de "asamblea o corro" con el alumnado, donde se verbaliza y dialoga sobre lo que se va a aprender (o se ha aprendido y vivenciado) en esa sesión, actividad, unidad didáctica, proyecto, etc.

Pero en cambio, lo que suele ocurrir es que un porcentaje importante del profesorado de EF realiza estas fases inicial y final de diálogo y puesta en común con su alumnado, bien de forma espontánea, o bien porque está convencido de su importancia. En cualquier caso se está haciendo por una iniciativa personal, habitualmente en contra de lo que nos han enseñado y de lo que nos dicen muchos de los libros de material curricular en EF. Además, estas rutinas no suelen figurar de modo explícito en los planteamientos y estructuras de sesión de dichos profesores, ni del material curricular que generan.

Lógicamente estas fases de diálogo están estrechamente unidas al interés explícito por parte del profesorado de que el alumnado aprenda algo en sus clases de educación física (y sea consciente de ello). Y esto es importante; porque si no nos planteamos que el alumnado viene a EF a aprender una serie de contenidos, es muy posible que continuemos desarrollando unas clases de educación física que se limiten al mero activismo, bien como entrenamiento corporal o bien como tiempo de recreación.

En este sentido, dichos momentos de diálogo son sólo un pequeño ejemplo. Consideramos importante dedicar un rato de la sesión a alguna o varias de las siguientes cuestiones:

- saludar y despedir a nuestro alumnado,
- hablar con nuestro alumnado de lo que vamos a trabajar y aprender hoy, conectándolo con lo que aprendimos ayer y lo que aprenderemos mañana (y relacionándolo con experiencias y conocimientos de su vida cotidiana),
- que colaboren en la organización y recogida del material,
- cambiarse de ropa y calzado y que se asean.
- utilizar un cuaderno del alumno, con diferentes fines en función de la edad y la sesión....

- recordar lo aprendido hoy y relacionarlo con lo que haremos el siguiente (lo cual, a veces requiere que busquen información, que intenten responder a alguna pregunta, etc.).

Si tenemos más o menos claras estas cuestiones, entonces es fundamental que creamos una estructura de sesión donde haya un lugar y un tiempo para cada una de ellas. Y dichos tiempos y fases deberán estar recogidos claramente en la estructura de sesión y en su planificación; e igualmente deberían ser coherentes con la denominación que demos a cada fase; porque si no lo hacemos así, si lo damos por sobreentendido, lo más fácil es que no se haga, o que se entienda como algo absolutamente secundario.

Nos parece más razonable que la estructura de sesión sea coherente con el tipo de aprendizaje programado. Esto es, no importa tanto el que nuestras sesiones tengan siempre la misma estructura, como el que dicha estructura sea consecuente con los aprendizajes que buscamos en cada clase de educación física.²

Del mismo modo, sugerimos en estas líneas la concepción de las unidades didácticas (o unidades de programación) como una sesión continua, en la que el fraccionamiento artificial y forzado de los módulos horarios se convierte en un hecho coyuntural, y no en el corsé que determina la organización de nuestras sesiones. Estamos sugiriendo un continuo, y no una serie de partes más o menos unidas entre sí y separadas en el tiempo por un horario fijo e inmutable; incompatible con un enfoque global de la educación, dentro del cual está inmerso lo corporal y lo motriz, inseparablemente del resto de las dimensiones de la persona. Los aprendizajes no puede ser significativos si se dan aislados.

Del mismo modo, los momentos de enseñanza-aprendizaje de esta sesión continua tendrán más significado que si intentamos interrelacionar de forma artificiosa partes o periodos diferentes que no han sido construidos y percibidos de este modo por el profesorado ni por el alumnado.

² En un trabajo anterior hemos analizado detalladamente los tipos de estructura de sesión en EF y sus implicaciones educativas (ver López et al.2001), por lo que remitimos al mismo a quien esté interesado en profundizar en este tema.

Así, realmente no se quedan cosas sin terminar en una sesión, sino que se posponen para la siguiente, y tampoco se dan por resueltos los contenidos de aprendizaje hasta que todo el alumnado vaya consiguiendo los objetivos marcados, especialmente si éstos se presentan por niveles. Esta concepción de "sesión continua" implica necesariamente formas de "evaluación compartida" de los logros individuales y colectivos, para poder definir el momento en que la sesión se puede dar por finalizada, aunque nos haya supuesto algún módulo horario más de lo previsto.

Por tanto, con este enfoque las sesiones serán más flexibles, más globales, más significativas, más integradoras,... o menos, si tampoco se le da el adecuado tratamiento.

EL SEGUNDO TÓPICO: "LOS JUEGOS" COMO EL PRINCIPAL RECURSO METODOLÓGICO Y DIDÁCTICO EN EDUCACIÓN FÍSICA.³

Durante los últimos diez o quince años se ha ido implantando en nuestro país una peligrosa tendencia a considerar que ser profesor de EF consiste, básicamente, en dominar un conjunto de juegos con los que trabajar todos los contenidos de la EF (*juegos de resistencia, de esquema corporal, para la lateralidad, para las habilidades físicas básicas, juegos de iniciación deportiva, juegos de expresión corporal,... juegos cooperativos, juegos competitivos, juegos no competitivos, juegos grupales, juegos individuales, juegos de 3 a 6 años, juegos de 6 a 12 años, juegos para grandes y pequeños, juegos de interior, juegos en la naturaleza;... juegos de, juegos en, juegos con juegos para...*).

Parece que el juego se ha convertido en la "piedra filosofal" de la profesión, en el remedio adecuado para todo tipo de contenidos, objetivos y finalidades. El juego vale para todo y todo se soluciona con un juego (o varios sucesivos, sin importar demasiado el orden, ni la relación, ni muchas veces siquiera la finalidad: si no como mucho el tiempo que hay que ocupar). Las sesiones de EF se convierten en un sumatorio de juegos, pegados unos a otros sin demasiados criterios a tener en cuenta. Conectando con el tópico anterior:

³ Sobre esta temática consultar el interesante trabajo de Mateos (1998).

un juego o dos para la fase de animación, cuatro o cinco para la parte principal y uno más para la vuelta a la calma... más alguno en la recámara por si sobrara tiempo.

Además el juego y lo lúdico parecen ser el símbolo de progreso, avance, innovación y profesionalidad en EF. Parece que la diferencia entre la EF tradicional y la "educativa" (y entre los antiguos profesores y los actuales) consiste fundamentalmente en la utilización (o no) del juego para trabajar los correspondientes contenidos (que, en cambio, no se cuestionan demasiado).

Pero esta no es una característica propia y exclusiva del profesorado recién formado, sino que está tan extendida que se convierte en la dominante y mayoritaria.

Durante la última década este tipo de planteamientos pueden encontrarse en un porcentaje muy importante del profesorado de educación física, en numerosos libros y materiales didácticos publicados y distribuidos por las diferentes editoriales y centros de profesores, en la mayoría del alumnado de las facultades de educación, escuelas de magisterio y facultades de ciencias de la actividad física (así como en los titulados más o menos recientes). Estas ideas son reforzadas también por la mayoría de los profesionales encargados de la formación inicial y permanente del profesorado de educación física en nuestro país.

Dado este estado de cosas, el intentar cambiar esta forma de entender y practicar la educación física (estas creencias tan firmemente asentadas y tan reforzadas), se convierte en un proceso largo, complicado y difícil.

Pero nosotros ponemos en duda que este sea el modo más adecuado y formativo para trabajar en nuestra asignatura, y mucho menos el único. También ponemos en duda que cualquier planteamiento del juego y de cómo llevarlo a la práctica sea válido.

Cuando en nuestra práctica educativa la mayoría de las sesiones consisten en hacer una serie de juegos para trabajar los diferentes contenidos del programa, nosotros creemos que estamos limitando enormemente el potencial educativo de nuestra asignatura. Las razones que tenemos para pensar así son las siguientes.

Cuando el juego se constituye en la principal, o única, herramienta didáctica a la hora de desarrollar un programa de educación física, nosotros ponemos en duda que:

- de esta forma el alumnado esté desarrollando aprendizajes realmente significativos, conscientes y valiosos.
- hayamos cambiado realmente de modelos y enfoques en la forma de entender y practicar la Educación Física; y estemos superando realmente los modelos de EF que sólo se preocupan de entrenar cuerpos o de recrear a sus alumnos
- se cumplan los objetivos generales y los principios metodológicos de la Reforma.
- las sesiones de educación física no se limiten a ser un segundo recreo y por tanto se nos asocie con animadores, más que con docentes. En este sentido, pueden incluso entenderse los rumores de dejar sólo 1 hora lectiva a la semana para nuestra asignatura.
- se pueda atender convenientemente a la diversidad del alumnado.
- se pueda desarrollar correctamente la EF en contextos especiales (por ejemplo en las escuelas unitarias del medio rural).
- dejemos de ser algún día una asignatura "maría".

Esto no significa que el juego no pueda tener cabida en un planteamiento coherente de educación física, pero siempre teniendo en cuenta que es un medio y no un fin; y que a través de su utilización debemos dar respuesta a cuestiones como las anteriormente planteadas, por lo que seguramente necesitaremos apoyarnos en otras herramientas que complementen y potencien las posibilidades educativas del juego.

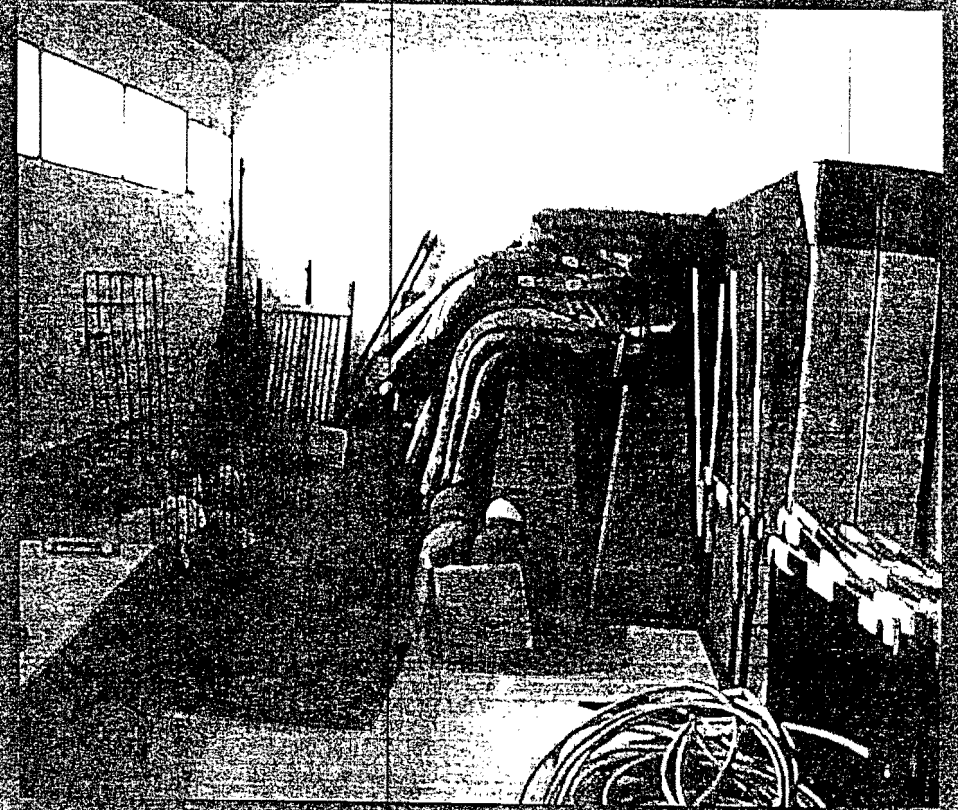
De momento aquí acaba el tiempo y el espacio para hablar nosotros y comienza el tiempo y el espacio de tod@s para dialogar y debatir sobre las ideas que aquí se lanzan.

BIBLIOGRAFÍA CITADA:

- López Pastor, VM. (coord.) y otros (2001): La sesión en educación física: los diferentes modelos y los planteamientos educativos que subyacen". *Revista electrónica "Lecturas de EF"*, n° 43. (www.lecturasef.com).
- Mateos Carreras, M.J. (1998). La EF en Primaria o los juegos. *Actas XVI Congreso Nacional de EF de EUM*. Universidad de Extremadura. Badajoz. (pp. 243-246).

PLANIFICAR EN EDUCACIÓN FÍSICA

Viciana Ramírez, Jesús (2002), "La sesión en educación física", en *Planificar en educación física*, Barcelona, INDE (Educación física), pp. 207-212.



4. LA SESIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

La sesión en cualquier programación es un paso previo a la propia intervención, es una labor de preparación muy personal del profesor de Educación Física que concreta su función dentro de la clase, así como el papel y protagonismo del alumnado en su proceso de aprendizaje.

Como vimos en la figura 8, la sesión constituye un escalón a caballo entre la programación del profesor a comienzos del curso, donde concreta la programación de aula y las unidades didácticas que va a desarrollar, y la práctica de la docencia durante el día a día de su función docente.

La programación anual de aula y las unidades didácticas van a determinar la construcción de las sesiones. El *planning* de las unidades didácticas orienta al profesor sobre la distribución de dichas sesiones durante el curso y los contenidos y objetivos que debe desarrollar en cada una.

Es importante destacar que las sesiones, como cualquier otra programación didáctica (realizada por el profesor), que no normativa (de obligado cumplimiento), son siempre susceptibles de modificación en su estructura, en sus objetivos, en sus contenidos, en la metodología a utilizar, en la organización de los alumnos y las tareas, en los materiales e instalaciones a utilizar, etc., ya que las variables de la enseñanza condicionan dichos elementos y hacen imposible la generalización de un "tipo de sesión modelo".

Será por tanto, función del profesor, el determinar la mejor opción según las condiciones que rodeen a su enseñanza. En este epígrafe, estructuramos algunas de las diferentes posibilidades que el profesor puede manejar en torno a su planificación.

4.1. Concepto y tipos de sesiones

La sesión de Educación Física es un elemento de mayor concreción que la unidad didáctica y constituye, en su correcta ordenación, la propia docencia de un profesor durante el curso académico. Por ello, su definición debe estar supeditada a otros documentos de mayor generalización (unidad didáctica, programación de aula, etc.), y su estructura y actividades atenderán a las directrices que estos marquen.

La sesión es la unidad mínima de programación que estructura y organiza el currículo, y precisa de un marco de referencia (unidad didáctica) para, conjuntamente a otras sesiones, cobrar un sentido en los aprendizajes de los alumnos.

Programar la sesión antes de su puesta en práctica es fundamental para que las intenciones educativas de los niveles superiores del currículo se lleven a cabo con efectividad.

El profesor de Educación Física posee diferentes posibilidades de estructuración de la sesión, sesiones con intenciones diversas, con diferentes funciones dentro de la unidad didáctica, con diferentes posibilidades metodológicas, y con diferentes organizaciones de los alumnos en las tareas. Todas estas posibilidades, debidamente combinadas, darán como resultado diferentes sesiones adaptadas a las necesidades del profesor y del contexto.

Los tipos de sesiones dependerán de las variables que anteriormente hemos comentado:

Según el objetivo principal de la sesión:

- *Sesiones de aprendizaje.* Aquellas que tienen la intención de que el alumno aprenda conceptos, procedimientos y actitudes. Incluimos en este tipo de sesiones a aquellas que tienen la finalidad de evaluar al alumno (*sesiones evaluativas*), ya que la propia evaluación es parte del aprendizaje, a las sesiones dedicadas a la organización de otras más complejas (*sesiones organizativas*) puesto que igualmente, la organización de una sesión de aprendizaje forma parte del mismo, así como a las sesiones dedicadas a la vivencia de métodos correctos de práctica física, ya que aunque el aprendizaje motor se sacrifique, la intención es que el alumno aprenda los conceptos de dichos métodos y cómo trabajarlos.
- *Sesiones de recreo, lúdicas.* Se refieren a aquellas que no tienen una finalidad de aprendizaje por parte del alumno, sólo de vivencias de práctica física motivantes, con un fin lúdico intrínseco de la actividad física. Normalmente, estas sesiones se interesan por el fomento de valores y hábitos, pero no tienen una explícita intención en el desarrollo de capacidades.

Según la función que cumple dentro de la unidad didáctica:

- *Sesiones introductorias.* Son aquellas que introducen al alumno en la unidad didáctica. Su intención consiste en tomar contacto y poner al alumno en la actividad central de la unidad didáctica, preparando el clima y el contenido a seguir para las siguientes sesiones de la unidad, que serán las de desarrollo.
- *Sesiones de desarrollo.* Son sesiones que desarrollan el centro de interés de la unidad didáctica en cuestión. Se centran en la principal meta de la unidad, es decir, si es de aprendizaje, estas sesiones se encargarán de transmitir contenidos y aplicar dichos aprendizajes al alumno.
- *Sesiones de evaluación.* Incluimos aquí tanto las sesiones de evaluación inicial al alumno, o sea aquellas que comprueban el nivel de los alumnos al principio de la unidad didáctica (que bien podríamos haberla incluido como

sesión introductoria), como aquellas que evalúan el nivel final alcanzado en la unidad, normalmente situadas al final de las mismas.

- *Sesiones culminativas.* Son sesiones de aplicación de lo aprendido, ya que culminan el aprendizaje comprobando el grado de aplicación de los conocimientos a los entornos más significativos para el alumno (observaciones de competiciones deportivas, salidas al medio natural, etc.).

Según la estructura de la propia sesión:

- *Sesiones tradicionales.* Son aquellas que mantienen en su estructura la tradicional división en tres partes (calentamiento, parte principal y vuelta a la calma).
- *Sesiones innovadoras.* Hemos querido introducir aquí todas aquellas estructuras diferentes de la anterior, es decir, aquellas sesiones que se dividen en 2 partes (por ejemplo, introducción a la actividad y parte principal) ó sólo en 1 parte (por ejemplo, todos los ejercicios son parte principal y trabajan los objetivos específicos de esa sesión desde el principio). Igualmente, pueden haber sesiones planificadas con más de 3 partes, puesto que puede darse un debate inicial en torno a temas de la sesión anterior, y luego 3 partes tradicionales, etc.

Según la metodología empleada por el profesor:

- *Sesiones teóricas.* En ellas, el profesor desarrolla contenidos teóricos de la unidad didáctica, sin práctica física del alumnado.
- *Sesiones prácticas.* Sesiones dedicadas exclusivamente al desarrollo de actividades prácticas para la vivencia de los contenidos por parte de los alumnos.
- *Sesiones teórico-prácticas.* Sesiones que combinan ambas perspectivas, normalmente con una parte teórica inicial y una práctica posterior de aplicación de los contenidos teóricos. También nos referimos aquí a las sesiones totalmente prácticas donde el profesor para la actividad y explica nociones teóricas derivadas de dicha práctica física de los alumnos.

Independientemente del carácter teórico o práctico, pueden ser:

- *Sesiones instructivas.* Sesiones donde la instrucción del profesor es la principal técnica utilizada para impartir los contenidos y explicar las tareas a realizar.
- *Sesiones de búsqueda o de indagación del alumno.* El profesor plantea la búsqueda (enuncia un problema), pero es el alumno quien se responsabiliza de la búsqueda de las respuestas y de la eficacia de sus acciones ante el problema motor planteado. El profesor tiene, en este caso, la función de hacer que los alumnos busquen fórmulas nuevas, de guiar al alumno en su investigación de la solución, de orientación y no de dirección.

Según la organización de los alumnos en las tareas:

- *Sesiones masivas.* Son sesiones donde cada alumno realiza las tareas individualmente, ya sea de manera consecutiva o simultánea. El profesor es el que marca la transición entre ellas.

- *Sesiones en circuitos.* Sesiones organizadas por estaciones, en cada una de las cuales hay una o varias tareas (individuales o colectivas), con un tiempo de actividad motriz determinado. El tiempo de descanso se aprovecha para rotar entre las estaciones.
- *Sesiones por subgrupos.* Sesiones en las que se dividen a los alumnos en subgrupos según criterios variados. De esta manera individualizamos las tareas que se les encomienda a cada uno de los grupos (niveles de aptitud, interés en los contenidos a practicar, etc.).
- *Sesiones modulares.* Sesiones que unen a dos grupos de clase para realizar una división de subgrupos por diferentes intereses y niveles. Se precisa para ello de dos profesores de Educación Física (estilo de enseñanza de *Enseñanza Modular*).
- *Sesiones de organización combinada.* Son aquellas en las cuales la organización varía de una parte a otra de las mismas, por ejemplo, utilizar una organización masiva en el calentamiento y un circuito en la parte principal.

López Pastor (coord.) (2001), realiza una reciente revisión de los diferentes modelos y los planteamientos educativos subyacentes en la sesión de EF que destacamos en este capítulo.

4.2. El plan de sesión y el guión de la sesión

El plan de sesión es la manera que el profesor de Educación Física tiene de plasmar la planificación de la misma en un documento escrito. En él se especifican todos los componentes necesarios para impartirla: datos del contexto, referidos al centro, al aula y nivel educativo, de la unidad didáctica que corresponde, y por supuesto las informaciones que vamos a dar al alumno, así como la relación de actividades a desarrollar.

La planificación de la sesión es un aspecto muy importante en la labor docente del profesor de Educación Física, pero también somos conscientes de que esta importancia va perdiendo intensidad a medida que el profesor va adquiriendo experiencia y se asienta en un centro a desempeñar su docencia.

Es en la formación inicial y al comienzo de su ejercicio profesional (ya que el profesor en prácticas se está formando y necesita una preparación más exhaustiva) cuando el plan de sesión cobra mayor importancia⁵³, pasando posteriormente a la elaboración de fichas o guiones orientativos que resumen los aspectos más importantes del plan de sesión completo. Este guión de la sesión proporciona un documento más escueto y de utilización real por el profesor experimentado. Lo más

53. Datos de diversas investigaciones nos revelan este hecho.

importante en este sentido, es no caer en la desidia y el olvido de la realización de una previsión mínima de este tipo de documentos, ya que entonces la planificación no se finaliza con la misma rigurosidad ni con la misma eficacia con la que se dieron los pasos anteriores (léanse PEC, PCC, etc.), viniéndose abajo las pretensiones de dicho trabajo de planificación.

Nosotros vamos a exponer un tipo o modelo de plan de sesión desarrollado, así como un guión reducido o ficha modelo. El plan de sesión posee tres partes diferenciadas: la cabecera de la sesión (donde aparecen los datos formales y datos de las características de la enseñanza que se imparte), el cuerpo de la sesión (que contiene el desarrollo de tareas y las características de organización e instrucción de cada una) y una tercera de anexos y aporte adicional de información.

Cuadro 12. Modelo de la cabecera del plan de sesión

Profesor: Curso (grupo y nivel): N.º alumnos:	Centro: Unidad didáctica: Sesión n.º: Fecha:
Objetivos de la sesión: Referidos a conceptos Referidos a procedimientos Referidos a actitudes	Objetivos de la UD a los que contribuye:
Contenidos:	
Técnica de enseñanza:	Estilos:
Materiales (n.º):	Instalación:
Recursos:	
Aclaraciones:	

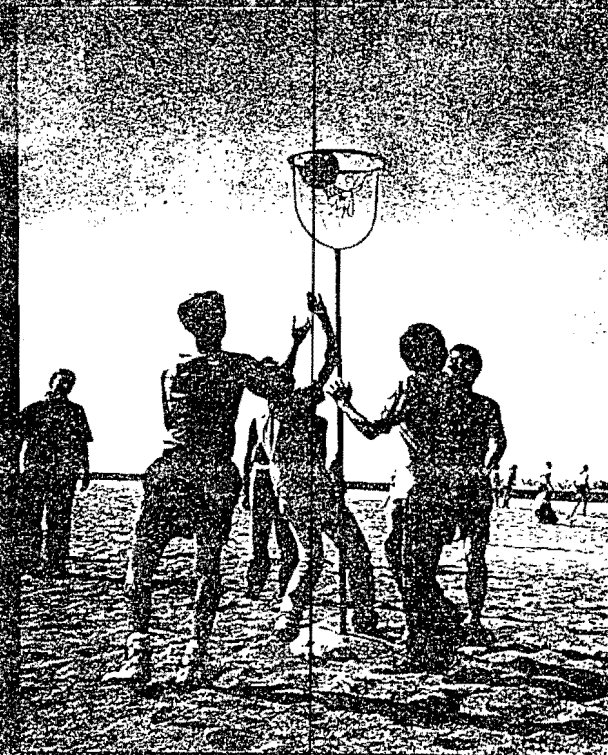
En este cuadro hemos podido observar un modelo de la cabecera de la sesión dividida en tres apartados. El primero destinado a los datos formales de localización del contexto de trabajo y de la sesión dentro de la unidad didáctica. El segundo destinado a los componentes didácticos generales del plan de sesión. Y el tercero para realizar cualquier aclaración en torno a los temas de la cabecera.

En el cuerpo de la sesión (cuadro 13), se incluirá la información general que le damos al alumno al comenzar la clase, donde se explicarán los objetivos, los conceptos teóricos que se van a desarrollar, así como cualquier otro aspecto general de organización de la clase, etc. Es importante estimar un tiempo aproximado a

Colección Educación Física

Jacques Florence
Jean Brunelle
Ghislain Carlier

Florence, Jacques, Jean Brunelle y Ghislain Carlier (2000), "Hacia la profesionalización del oficio de profesor" y , "Adoptar actitudes y comportamientos compatibles con las necesidades de la población escolar", en *Enseñar educación física en secundaria. Motivación, organización y control*, Isabel Palau Casellas (trad.), Barcelona, INDE (Educación física), pp 17-24 y 49-52.



Hacia la profesionalización del oficio de profesor

1. EL PROFESOR Y SUS MISIONES RECONOCIDAS.
2. EL PROFESOR Y SUS NECESIDAD DE FORMACIÓN.
3. EL PROFESOR Y SUS RELACIONES CON DIFERENTES PÚBLICOS.
4. EL PROFESOR Y SUS ALUMNOS.

Enseñar educación física en secundaria implica cada vez mayores exigencias, obligaciones y disposiciones de todo tipo, tanto si son pedagógicas como económicas, administrativas o personales. Actualmente, pues, resulta impensable prever la intervención pedagógica sin considerarla dentro del contexto de las principales facetas del oficio de profesor. Incluso debemos ir más lejos y afirmar que el acto pedagógico —el profesor interviniendo en sus clases— no puede aislarse de su complejidad. Enseñar en el medio escolar requiere, efectivamente, un haz de competencias que respondan a las exigencias de la tarea, las acciones pedagógicas y las influencias del medio.

Una poderosa corriente de investigación —el análisis de la enseñanza— activa, sobre todo, en Norteamérica² y Bélgica^{3,4}, centra sus esfuerzos, desde los años setenta, en poner de manifiesto las múltiples características de la disciplina, principalmente en referencia a las corrientes pedagógicas.

Cuando se establece la confrontación, a menudo muy pacífica, a veces realmente tensa, entre el profesor y sus alumnos en el aula o el gimnasio, varios actos de la obra ya

2. Dussault G., Leclerc M., Brunelle J. y Turcotte C., *L'analyse de l'enseignement*, Québec. Les Presses de l'Université du Québec, 1973.

3. Piéron M., *Enseignement des Activités physiques et sportives. Observation et Recherche*, Liège, Université de Liège, 1986.

4. Swalus y col., *Regards su l'éducation physique. Analyse de son enseignement à l'école primaire*, Louvain-la-Neuve, Unité EPDM, IEPR-UCL, 1989.

se han representado. Aunque las condiciones de la partida no sean totalmente conocidas con antelación, están muy mancilladas por varios datos, los unos tan importantes como los otros, algunos de los cuales existen ya antes de la vida en clase.

Entre todas las cuestiones a las que se enfrenta el profesor, las que están ligadas a la vida en clase, a los problemas que encuentra en presencia de sus alumnos, son las que han hecho correr más tinta. Y el asunto no está totalmente zanjado, siendo tan inmensos, recurrentes y complejos los debates surgidos. Una parte de las respuestas queda, pues, por elaborar y discutir.

Este es el sentido del método que a continuación se emprende en esta obra.

La reflexión metodológica desarrollada a continuación fundamenta la motivación como palanca esencial de una pedagogía que propone transformar las necesidades diferenciadas y múltiples de los alumnos en finalidades de acción mediante contenidos considerados *tareas simples y estimulantes*.

Este método contribuye a montar una coherencia pedagógica dentro de la clase. Este producto casi acabado, sin embargo, no debería ocultar una de sus características esenciales, a saber, su anclaje en la vida real del alumno y sus conexiones con la evolución de la sociedad. En efecto, un método que tome la motivación como eje central sólo puede estar ligado a la sociedad y en constante evolución. A nuestro parecer, sólo puede encontrar su plena eficacia superando las fronteras de una pedagogía estrictamente limitada a la vida en clase.

Este enfoque no constituye, sin embargo, el punto de partida, el centro y núcleo de una reflexión más amplia en comparación con la necesidad de considerar el oficio de profesor en su complejidad.

Entre los componentes de esta complejidad debemos citar:

- El profesor y las misiones que le son confiadas y reconocidas por la institución.
- El profesor y su necesidad de formación. Formación inicial, primero, con sus anclajes científicos y sus relaciones con el saber, incluido el saber de la experiencia. Formación continua, seguidamente, con la necesidad de volver a actualizar las competencias y buscar un estatuto profesional más sólido.
- El profesor y sus relaciones con los distintos públicos con los cuales debe comunicarse: colegas, padres, médicos, medios de comunicación... en el contexto de su misión. Es igualmente importante situar la relación con los poderes que ejercen su autoridad en la escuela: político, administrativo, pedagógico y sindical, desde las más altas esferas hasta las más próximas, como la dirección del centro.
- El profesor y sus alumnos.

1. EL PROFESOR Y SUS MISIONES RECONOCIDAS

Un nuevo concepto acaba de introducirse en el arsenal del vocabulario pedagógico contemporáneo relativo a la formación del alumno. Se trata de "competencia". No sin

razón, ya que "competencia" evoca el saber integrado al *savoir-faire* y enfrentado a la acción. Este concepto resulta igualmente conveniente para calificar la punta del iceberg que constituye el oficio de profesor: la intervención educativa.

En efecto, la educación física no es otra cosa que esta *práctica de intervención destinada a transformar las conductas motrices⁵ del alumno^{6, 7}*.

Si la misión específica del profesor en educación física le induce a transformar las conductas motrices de los alumnos, sólo puede cumplirla en función de sus finalidades personales y profesionales. Estas *finalidades*, en el sentido de *proyectos*, están condicionadas, evidentemente, por varios factores importantes: el entusiasmo, la experiencia, el dominio de las disciplinas... los cuales desembocan en niveles diferentes de "*compromiso frente a la clase*". Brunelle, Martínez y Talbot⁸ distinguen tres niveles: el nivel de seguridad personal, el nivel de enseñanza de las técnicas y el nivel de enseñanza centrado en las motivaciones; nosotros añadimos un cuarto nivel, el de la comunicación hacia el exterior.

1.1. El nivel de seguridad personal

El profesor por quien la presencia en clase es vivida como una confrontación entre sus alumnos y él corresponde a las características de este nivel. Aunque esté al otro lado de la barrera, la confianza en el éxito de su método no acude a la cita. Los comportamientos de algunos alumnos y sus reacciones espontáneas sorprenden, molestan, desestabilizan, dan miedo... La convivencia no se instaura. Si este fenómeno puede ser aceptado como pasajero al principio de la formación inicial, en este estadio no tiene nada de inquietante. Si se prolonga, si se incrusta con el envejecimiento a veces ingrato del profesor de educación física, influye enormemente en las perspectivas pedagógicas y los proyectos de carrera.

Cuando los alumnos dejan de esperar la clase, acuden a ella arrastrando los pies, sufren las consignas, interrumpen prematuramente las tareas, acuden lentamente cuando deben agruparse, manifiestan indisciplina, incluso arman jaleo, más que nunca, existen serias razones para invocar el lugar de la motivación en la pedagogía. Pues en este caso

5. Conducta motriz: el mínimo común denominador o unidad de base que se refiere al conjunto de las cualidades psico-socio-motrices clasificadas en taxonomía desde el punto de vista transitivo (por ej.: resistencia, coordinación, dominio de praxis...) o desde el punto de vista expresivo (actitud, mímica, tono...). Esta noción incluye las funciones de percepción, integración y efectucción. Define el medio que usa la educación física para contribuir al desarrollo de la persona.

6. Parlebas P., *Education physique et education motrice*, Paris, Editions Revue Education physique et sport, 1976, p. 36.

7. Vigarello G., Une épistémologie... c'est-à-dire..., Suplemento *Revue Education physique et sport*, 151, 1978, p. 4.

8. Inspirado en Brunelle J., Martínez C. y Talbot S., *Buts et manoeuvres pédagogiques*. En J. Brunelle en colaboración con D. Bolduc, S. Talbot y M. Toussignant, *Système de supervision et d'évaluation des stages en éducation physique*, Québec, GRIEP, Université Laval, 1997, p. 32.

el profesor sólo contribuye muy poco –incluso en absoluto– a transformar las conductas motrices de los alumnos, su misión específica en la escuela.

Una docena de colegas fueron interrogados con motivo de un seminario titulado “¿Qué frena más los progresos de la educación física?”⁹. Respondieron masivamente: “Los profesores que no enseñan!” Al expresarse de este modo, estigmatizan la ausencia de proyecto, el abandono del ideal educativo, la dimisión pedagógica y la reducción de los objetivos y los contenidos a su más mínima expresión. Los colegas en cuestión se entregan a las únicas funciones de recreo y esparcimiento, totalmente insuficientes para justificar el lugar de la educación física en la escuela y tan nocivas para el reconocimiento de la disciplina.

1.2. El nivel de enseñanza de las técnicas

Técnico fino, el profesor transmite herramientas correctamente. En el ámbito de la educación física, cuyo campo disciplinario, aunque circunscrito al concepto de las conductas motrices, aún no está reconocido unánimemente, el riesgo de desviación técnica es grande. Este riesgo se ve acentuado por la influencia dominante de la corriente deportiva en comparación con los demás ejes de la educación física¹⁰: la salud, la seguridad y la expresión. Enseñar una materia y enseñarla correctamente puede constituir una fuente de satisfacción profesional para el profesor. Pero, ¿cómo contentarse con un enfoque así cuando los programas y las posiciones oficiales se expresan en referencia al desarrollo del alumno? Una pedagogía centrada en la materia y su lógica interna no llega a justificar, por sí sola, el lugar de la educación física en la escuela. En efecto, la adquisición de técnicas, por muy finas que sean, no cubre toda la contribución específica de la escuela a las necesidades psico-socio-motrices de los alumnos. Al contrario, es grande el peligro de reforzar la posición de los que piensan que: “Si no hay diferencia entre la escuela y el club, ¿por qué hay que mantener la educación física en la escuela?”.

Técnico fino, el profesor no puede serlo en múltiples disciplinas. Sin embargo, corre el riesgo de encontrar en sus clases alumnos que hayan desarrollado *savoir-faire* muy elaborados independientemente de su propia intervención. Pensemos en el modo en que los adolescentes han aprendido el *snowboard*, el patinaje en línea, el *monopatín*, la *mountainbike*... sin hablar de numerosos bailes actuales transmitidos por los medios de comunicación o importados por grupos culturales emigrados.

En casi todos los casos se trata de técnicas, hábitos y valores que los niños o adolescentes se han apropiado, entre semejantes, por mimetismo y por enseñanza mutua pero sin intervención de un adulto profesional.

9. Brunelle JP., Carlier Gh., Gagnon J., Martel D. y TGN: *¿Qué frena más los progresos de la educación física?*. Documento de trabajo no publicado, Louvain-la-Neuve, Unité EDPM, IEPR-UCL, 1994.

10. Formulado en referencia a los programas de la Secretaría general de la enseñanza católica en la Bélgica francófona.

Ante el desarrollo rápido de las técnicas, el estatuto del adulto experto es puesto en tela de juicio por estas adquisiciones motrices “salvajes”. Fino técnico universal, el profesor de educación física dejará de serlo... Está obligado, pues, a poner las esperanzas en otras bazas profesionales: la capacidad de observación y análisis del movimiento humano, la capacidad de identificar las características de las técnicas con vistas a adaptarlas a las necesidades de los alumnos y la capacidad de estar a la escucha de éstos e intervenir juiciosamente para hacerles progresar.

1.3. El nivel de enseñanza centrado en las motivaciones

Por estas razones hay que interesarse por el nivel de enseñanza centrado en las motivaciones. Este estadio está suficientemente descrito después del planteamiento para que el lector lo consulte. Pero aquí la entrada es diferente, ya que se trata de los niveles de competencias o de opciones filosóficas y pedagógicas del profesor. La pedagogía de las motivaciones representa la mejor puerta de entrada para el profesor principiante que, al adoptarla, se inscribe en una perspectiva de desarrollo a largo plazo. Pero permite a la vez identificar al profesor experto en plena posesión de su arte, en feliz simbiosis entre las necesidades de los alumnos y su deseo personal de reconocimiento profesional.

1.4. El nivel de enseñanza centrado en la comunicación hacia el exterior

Como continuación de los trabajos de Brunelle, Martínez y Talbot (*op. cit.*), nos parece adecuado concebir un estadio siguiente, el del profesor capaz de comunicar fuera de su clase lo esencial de sus preocupaciones profesionales, las características de su disciplina y su conocimiento del alumno a través de las conductas motrices. Evidentemente, nosotros apostamos por que esta estrategia de comunicación mejorará el reconocimiento social de la profesión.

¡Este es el fin último! Para que los alumnos tengan acceso al mejor desarrollo psico-motor necesitan verdaderos profesionales comprometidos con una disciplina reconocida.

Según Lemosse¹¹, una profesión es un oficio que implica características particulares, relativamente raras. ¿Cómo se sitúa el profesor de educación física respecto a las características que el autor considera indispensables para el reconocimiento de una profesión?

11. Lemosse M., Le “professionnalisme” des enseignants: le point de vue anglais. *Recherche et formation*, 6, 1989, pp. 55-66. En Ph. Perrenoud: *La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant*. Couelas-Marcoux, Université d'été, 1994.

- a) "El ejercicio de una profesión implica una actividad intelectual que compromete la responsabilidad individual del que la ejerce.
- b) Es una actividad erudita y no de naturaleza rutinaria, mecánica o repetitiva.
- c) Sin embargo, es práctica, pues se define como el ejercicio de un arte más que puramente teórico o especulativo.
- d) Su técnica se aprende al final de una larga formación.
- e) El grupo que ejerce esta actividad está regido por una fuerte organización y una gran cohesión interna.
- f) Se trata de una actividad de naturaleza altruista al término de la cual se presta un servicio precioso a la sociedad".

Resulta inútil insistir en el alto grado de exigencia que presentan estos criterios. A partir de ahí, pueden tomarse como referencia con una perspectiva de principio de cambio. El rechazo de la actividad repetitiva (b), el reconocimiento de la naturaleza práctica de actividad (c) y la legibilidad del servicio prestado a la sociedad (f) constituyen algunos de los objetivos a los que deberían consagrarse los profesores.

Sin duda, es conveniente justificar la urgencia de esta vía.

Las razones están ligadas a las representaciones arraigadas en los diferentes compañeros educativos —colegas, padres, dirección, antiguos alumnos, medios de comunicación...— a propósito de la educación física. Con demasiada frecuencia y en una proporción demasiado elevada, estas representaciones están plagadas de elementos restrictivos poco valorizadores: aportaciones poco marcadas y poco duraderas, contenidos fáciles que se desvían con respecto a las otras disciplinas del currículum, impresión de ligereza en el comportamiento poco profesional del profesor...

Estas pocas opiniones, recogidas de una serie de entrevistas a estudiantes universitarios, dan la imagen de una educación física fútil que deja pocos recuerdos pertinentes y aún menos comportamientos que puedan volverse a utilizar. Así, pues, un sistema así forma pocas competencias duraderas.

Una encuesta mediante entrevista llevada a cabo sobre la idea que los estudiantes universitarios tienen de los estudios de licenciatura en educación física muestra el peso del recuerdo de la educación física en secundaria en la elaboración de estas ideas.

Doce estudiantes de los veintisiete interrogados hacen feroces afirmaciones sobre la clase que recibieron durante su formación. "Nunca se llevaron a cabo los objetivos anotados en el diario de clase. Siempre acabábamos jugando a fútbol. A veces teníamos estudiantes en prácticas, a menudo muy motivados, pero a veces les abucheábamos si no aceptaban dejarnos jugar a fútbol"¹². ¡E incluso "Teníamos un encargado de los balones, una especie de monitor de deportes, un profesor de gimnasio, vamos"! Resulta difícil para los alumnos de secundaria comprender la necesidad de realizar estudios universitarios vistas las prácticas pedagógicas de algunos profesores. "Antes, yo sólo conocía el final de la cadena causal, ilustrado por mi profesor de gimnasia... es uno de los

12. Lecomte J., *Représentations sociales des études de licence en éducation physique*. Encuesta a estudiantes de otras facultades de la UCL. Tesina de licenciatura en educación física no publicada. Louvain-la-Neuve, IEPR-UCL, 1997.

efectos de la edad, a lo mejor... caen en una especie de rutina y se olvidan de la importancia y la responsabilidad que tienen para con sus alumnos. Pierden mucha de la riqueza de cuatro años de enseñanza universitaria".

Por suerte, existen ejemplos contrarios que atestiguan la posibilidad que tiene la educación física de dejar huella en la memoria e impregnar positivamente el comportamiento a largo plazo. "Los profesores encontrados durante los últimos años de secundaria eran simpáticos. Proponían actividades variadas y estupendas. ¡Auténticos profesionales!".

Cuando las ideas simplistas y negativas son las de los que toman las decisiones pedagógicas o los padres, resulta una actitud mínima respecto a la educación física, disciplina que hay que organizar bien porque está en el programa, pero que perturba la vida del centro sin otro beneficio que el de participar en el esparcimiento de los alumnos. Como esa reflexión de un responsable pedagógico al expresar su visión caricaturesca de la evaluación en educación física en un debate sobre la idoneidad de constituir un grupo de trabajo de "educación física" destinado a preparar las competiciones finales: "Pero ¿no vamos a suspender a este alumno porque no es capaz de saltar 1,20 m de altura!".

Si los profesores de educación física logran comunicar la esencia de su trabajo, el discurso se transforma. Al ser preguntado sobre "los objetivos y fundamentos pedagógicos de la educación física belga francófona", el director de un centro declara: "cuando oímos hablar a un profesor de educación física, la clase de educación física es un lugar donde los alumnos tienen ocasión de esparcirse, no sólo físicamente. Debaten la clase, abordan diferentes ámbitos de su vida escolar o no. Lo hacen más libremente, sin dula, que en el marco de una clase habitual..."¹³.

Evidentemente, la función catártica, indispensable aunque no suficiente, debe completarse con la función de desarrollo (o de aprendizaje) y la función higienista. En este contexto, la voluntad de transformar las representaciones sociales de la educación física implica dos condiciones emparejadas:

- La necesidad de establecer una buena pedagogía...
- La única que pueda salir de los muros del gimnasio, ser comunicada al exterior y servir de soporte a la comunicación con los compañeros educativos. Ésta puede prolongarse de una manera útil y cumplir el objetivo aquí buscado si es sistematizada y perseguida por lo que Beaume y Carlier¹⁴ llaman "herramienta pedagógica interactiva" (H.P.I.).

Se trata:

- a) "De un método de enseñanza.
- b) Claramente programado a lo largo de varios períodos.
- c) Que pretende un aprendizaje a medio plazo que favorezca la integración social.

13. Mees V., Renard J.P. y Carlier G., Objectifs et fondement pédagogiques de l'éducation physique belge francophone. Qu'en disent les chefs d'établissement? Artículo aparecido en la *Revue de l'éducation physique*, 1998.

14. Beaume S. y Carlier Gh., De la nécessité de transformer les représentations sociales de l'éducation physique. *Revue de l'éducation physique*, 36. 4, 1997, pp. 147-158.

d) *Que implique varios coparticipes sociales: alumnos, profesores, padres, amigos, colegas, dirección.*

e) *Y les informe en profundidad".*

Sin lugar a dudas, un método así se basa en un compromiso profesional completo, incluida la integración del *enfoque reflexivo*, que interroga a la práctica y la acción con vistas a analizarla y hacerla progresar.

Este enfoque será abordado más específicamente en el próximo capítulo.

2. EL PROFESOR Y SU NECESIDAD DE FORMACIÓN

Siguiendo la misma lógica de razonamiento que antes, fácilmente podemos suponer que los profesores persiguen varias finalidades antes, durante y tras su formación inicial. ¿Cómo participan las ideas preconcebidas, las vivencias anteriores, la experiencia profesional... en la elaboración de finalidades profesionales?

2.1. Finalidades en relación con la formación inicial

Contrariamente a la mayoría de formaciones superiores, el acceso de los estudiantes a la formación inicial que prepara para el profesorado de educación física se caracteriza por un buen conocimiento de una parte del campo disciplinario.

Es el caso de ciertas técnicas deportivas practicadas en el marco del movimiento asociativo, en competición, en el ámbito del ocio (esquí de montaña, windsurf...) e incluso en lo relativo a la condición física, especialmente la que representa un paso obligado hacia la práctica competitiva.

Aunque, tal como explica Erbani¹⁵, una parte importante de ellos pasa por la formación inicial conservando las ideas preconcebidas adquiridas antes de la entrada en formación. Por ello, los enfoques centrados en el alumno que aprende, los únicos que conllevan un proyecto profesional socialmente defendible, difícilmente llegan a ganar por la mano a las finalidades en relación con el desarrollo personal en las técnicas deportivas y la reinversión de las competencias adquiridas en otros medios distintos de la escuela.

La lucidez elemental impone considerar estos elementos y hacer pesar su influencia en el difícil proceso de determinación del campo disciplinario. Lo que está en juego aquí es el reconocimiento y el progreso de la disciplina.

15. Erbani E., Influence de la pratique sportive de compétition sur la pratique pédagogique des étudiants d'EPS, *Motricité humaine*, 2, 1983, pp. 3-11.

5.2. Adoptar actitudes y comportamientos compatibles con las necesidades de la población escolar

He aquí diez características de profesores⁶² que, a nuestro entender, están en consonancia con las actitudes y comportamientos de los jóvenes de secundaria y corresponden a maneras de ser y hacer que deberían inspirarles a Vds. en sus relaciones con sus alumnos. Estas características parecen particularmente apropiadas para establecer una relación educativa con los alumnos "con riesgo de desconectar" y con los alumnos "conectados condicionales".

Profesores comprometidos...

La educación es un lugar de la palabra cumplida. Y la palabra cumplida es un mensaje educativo fuerte. *"Nada desacredita más a un profesor que no cumplir su palabra, es decir, anunciar cosas y hacer lo contrario, anunciar cosas que los alumnos deben hacer y no hacerlas él mismo (...) cumplir la palabra es, sin duda, el mejor medio para que el joven se fie de nosotros y para que, más allá de eso, podamos exigir de él que cumpla su palabra"*⁶³.

Profesores apasionados...

Los jóvenes detestan a los profesores indiferentes, no disponibles, que parecen enojarse y que juegan a desengañar. ¡Desprecian a los profesores desconectados!

Profesores alentadores...

Los alumnos tienen necesidad de saber que son importantes para sus profesores y que éstos manifiestan su aliento estando presentes en las actividades en las que participan y señalan sus logros en el momento oportuno.

Profesores que se confirman...

Los jóvenes necesitan seguridad. Esta seguridad pueden encontrarla en adultos que representan puntos de referencia seguros y estables. Cuando los profesores, demostrando solicitud hacia los jóvenes, son capaces de establecer con ellos reglas equitativas y hacerlas respetar, no impiden su libertad, sino que les dan un medio para conquistarla.

*Profesores que les quieren*⁶⁴

Los alumnos tienen necesidad de sentirse queridos por adultos que les ayuden a llegar al final de caminos que representen pasos en la dirección correcta, aunque éstos

62. Sobre esta cuestión, léanse las explicaciones, muy esclarecedoras, de Lamarche C., *op. cit.*, pp. 41-43 y 82-86.

63. Meirieu P., *L'éducation est un lieu de la parole tenue*, *Vie pédagogique*, 74, 1991, p. 8.

64. Para profundizar en temas de esta rúbrica, consúltese el excelente artículo de Tremblay P., *On ne sait pas jusqu'à quel point l'éloignement du jeune nous appauvrit*, *Revue Notre-Dame*, 1997, p. 14-28.

no se inscriban en una trayectoria previamente trazada. *"Estos pasos son momentos de la vida que parecen poca cosa pero representan momentos inolvidables para ellos, pues estas palabras y gestos ocurren cuando su corazón y su mente están preparados para recibirlos"*. ¡Estos momentos son finales de camino significativos que se graban en la memoria de los jóvenes y que indican que otros finales de camino, como éstos, son posibles! En este sentido, algunos jóvenes dejan entender que preferirían estar menos guiados pero ¡recibir más comprensión y amor de las personas que los rodean!

Profesores que no pretenden ser jóvenes pero que dialogan con ellos

¡Para acercarse a los jóvenes los profesores no tienen por qué simular ser jóvenes! Lo que los adultos pueden aportar a los jóvenes son los pequeños conocimientos de la vida que han descubierto por sus propias experiencias en la vida. Y los jóvenes tienen algo que decir sobre lo que piensan de estos caminos que los adultos han descubierto. En suma, se trata de establecer el diálogo entre generaciones sobre los conocimientos de la vida. El diálogo entre generaciones es probablemente la vía de futuro. Hay que aprender a reunirse para hablar de lo que nos hace vivir, de los que nos impide vivir y lo que nos gustaría vivir juntos.

Profesores que escuchan...

Muy a menudo, los discursos de los profesores están llenos de certezas dirigidas a jóvenes llenos de interrogantes y dudas. Olvidamos que la confianza se crea participando en el dolor de las personas y sus interrogantes. Los jóvenes están en el principio de la vida y plantean auténticas preguntas... ¡preguntas de salida! Y los jóvenes perciben perfectamente que los adultos no les escuchan. *"La falta de escucha es el reproche que más aparece entre los que hacen a sus profesores: no consultarles, hacerse el sordo, no tener en cuenta sus sugerencias"*⁶⁵. Para muchos profesores, pedir la opinión de los alumnos corresponde a una pérdida de tiempo y sólo procura una excusa para esparcirse. En cuanto a los profesores que escuchan, dialogan, hacen sondeos y utilizan tablas de evaluación, éstos dicen sobre todo que las consultas hechas a los jóvenes les hacen ahorrar tiempo, reajustar sus objetivos y adaptar su enseñanza a las necesidades de ellos.

Profesores que crean vínculos significativos

La responsabilidad de los profesores, dice P. Meirieu⁶⁶, es mostrar a los alumnos *"que, a pesar de todo lo que les separa, ante todo se parecen fundamentalmente. Se parecen porque participan de la misma humanidad, padecen los mismos sufrimientos, sienten la misma felicidad(...) y que, cuando aman, los mismos sentimientos laten en su pecho(...)". Hay que enseñarles la compasión, es decir, la capacidad de proyectarse en el otro y saber que al otro, cuando sufre, le duele(...)". Además, hay que darse cuenta de que toda esta compasión debe estar primero en los actos que el profesor establece todos los*

65. Larnache C., *op. cit.*, p. 98.

66. Sobre esta cuestión, véase el artículo de Meirieu P., *L'enseignant dans la crise*, *op. cit.*, p. 30.

días con los alumnos(...) en el modo como acoge a los alumnos, responde a sus preguntas, les advierte, pide su cooperación, explica la materia, da un feedback u organiza los grupos. En suma, ¡la acción debe concordar con la palabra! (...) Al enseñar su materia, el profesor enseña también actitudes sociales, valores que pueden estar en contradicción con los que él mismo pide a sus alumnos que respeten". Es responsabilidad colectiva de una escuela y de cada profesor saber si los actos que establece en la vida cotidiana con sus alumnos generan exclusión o, al contrario, favorecen la creación del vínculo social.

Profesores que guían y marcan las pistas

Los alumnos tienen necesidad de finalidades a lograr, objetivos personales que pretender y medios para evaluarse para reconocer sus capacidades y aceptar sus límites. Entre las vías a marcar a los jóvenes, los profesores deben ayudarles a aprender a sacar provecho de la experiencia de los demás y a ser receptivos a los correctivos y los replanteamientos que se les hacen. En suma, ayudarles a aprender de su propia experiencia y a inspirarse en las experiencias de los demás como vías que podrán experimentar ellos mismos.

Profesores que confían responsabilidades...

Los jóvenes rechazan la lógica del vaso vacío y el vaso lleno. La dirección y los profesores tendrían el vaso lleno y sólo deberían verterlo dentro del vaso vacío de los alumnos! Esto ya no funciona con la mayoría de alumnos. Lo abordan todo desde el punto de vista de la libertad. *"La libertad, dice P. Tremblay, es una de las características de nuestro tiempo: libertad de expresión en el hogar, en la sociedad y en la escuela. Los jóvenes tienen un reflejo de libertad ¡e incluso diríamos que son individualistas! Y por qué no, cuando sabemos que el individualismo es, ante todo, la expresión de la libertad de la persona... ¿No hay aquí un principio de afirmación? La libertad permite a cada uno afirmarse e invita a respetar la dignidad y la libertad del otro. La libertad provoca dobleces, pero también hace solidario e induce a compromisos"*⁶⁷. Pese a posibles desviaciones, hay que aprender a confiar en los jóvenes... pues, a pesar de todo, ¡son los mismos a quienes confiamos el servicio en restaurantes de "fast food", el cuidado de nuestros hijos en ciertas ocasiones, los puestos de monitor para animar el ocio de los jóvenes, etc.!

Profesores educadores

Demasiado a menudo, los conocimientos escolares se proponen como actividades en el programa sin preguntarse demasiado qué tipo de problemas pueden resolver los alumnos aprendiendo estos conocimientos: conocimientos en función de su seguridad, su ocio, su mayor bienestar, etc. Además, podemos preguntarnos si están interesados en resolver estos problemas... y, sin duda, cuáles son los tipos de problemas que les preocu-

67. Tremblay P., *op. cit.*, p. 18.